

MASTEROPPGAVE

Hva er en SFO leder?

Utarbeidet av:

Henning Magnussen

November, 2016

Masterstudium i organisasjon og ledelse

Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag



Forord

Så har litt over fire år som student ved Høgskolen i Østfold over. Det har vært en lærerik, utviklende og utfordrende periode for min del. Det har vært veldig hyggelig å bli kjent med lærere, veileder og medstudenter gjennom disse årene.

Nå som studietiden er over, og fire års hardt arbeid er unnagjort, har man endelig tid til å reflektere over hva man har lært og fått være med på. Det koster å være student ved siden av full jobb og familie. Spesielt familien har måtte lide, med en fraværende kjæreste og far. En spesiell takk går til min samboer Marthe som har holdt ut i denne perioden. Uten den støtten du har vist, hadde ikke dette prosjektet vært gjennomførbart. Barna skal også ha æren for at dette prosjektet har gått i havn. Deres forståelse for at pappa ikke kan være med på alt har vært stort! Nå ser jeg fram til mer tid sammen med min fantastiske familie.

Det er også på sin plass å takke min arbeidsgiver Fredrikstad kommune, som gjennom disse fire årene har tilrettelagt slik at jeg skal kunne klare å gjennomføre dette løpet. En takk til mitt personale, som har vært tålmodige og stått på det lille ekstra gjennom mitt fravær.

En stor takk til dere som har stilt opp som respondenter. Dere har tilført denne studien mye, og uten dere hadde denne studien heller ikke blitt til. Håper at resultatene av dette studiet kan komme dere til nytte.

Julianne: Thank you very much for your support, and excellent supervising through this whole process. The balance between pushing me forward, and your ability to motivate, has been crucial for me to end this project.

Alt av innhold i denne masteravhandlingen står for forfatterens egen regning.

Henning Magnussen

Rolvsøy, november 2016

Sammendrag

Denne studien prøver å finne svar på hva en SFO leder er, gjennom å se på SFO ledernes hovedoppgaver, og hvilke utfordringer disse lederne har! Studien har som mål å være til hjelp for fremtidige SFO ledere, slik at de kan få en dypere forståelse av hva en SFO leder er, og hvilken hverdag som da vil vente dem.

Jeg har gjennomført en kvalitativ undersøkelse, hvor jeg har gjennomført dybdeintervjuer av 10 SFO ledere, fra 6 forskjellige kommuner basert på Østlandet. Fokuset har vært på hva slags hovedoppgaver denne ledergruppa synes å ha, samt hvilke utfordringer SFO lederne står overfor, på tvers av ulikheter som størrelse på SFO, lokalitet, og utdanningsbakgrunn. Dette for å få et størst mulig representativt utvalg til studiet.

Å skape en teoretisk ramme rundt et tema som ikke har blitt forsket på, har vært vanskelig. Jeg har av den grunn valgt å starte oppbyggingen av denne avhandlingen med en mer generell teoridel, bygget på relasjonsledelse og transformasjonsledelse. Den førstnevnte ledelsesteorien representerer en nyere norsk ledelsestil, mens den sistnevnte preger offentlig sektors styresett i stor grad, i takt av sin verdibaserte tilnærming til ledelse. Funnene i dette studiet vil da belyses ut fra disse teoretiske tilnærmingene, eventuelt ny teori som kan gi støtte til studiets funn.

Konklusjonen av forskningen viser at SFO lederne i veldig høy grad har stor autonomi i sitt arbeid, hvor selvledelse står sentralt. Funnene tyder på at lederne har en høy grad av trivsel og motivasjon til jobben, og lederne må først og fremst betraktes som personal og administrative ledere, og at det er her hovedtyngden av arbeidsoppgaver ligger. Lederne jobber i stor nærhet til sine medarbeidere, og kompleksiteten og variasjonen av arbeidsoppgaver synes å øke i takt med størrelsen på selve SFO. Hovedutfordringene til lederne ser ut til å være knyttet til logistikken i forhold til en begrenset åpningstid for selve SFO, samt ressursutnyttelsen i forhold til barn med særskilte behov og barnegruppa.

Forord	i
Sammendrag	ii
1.0 INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Tidligere og aktuell forskning	2
1.3 Hvorfor studere SFO ledelse?.....	4
1.4 Utforming av problemstilling	4
1.5 Oppgavens struktur og avgrensninger	6
1.6 Det teoretiske utgangspunkt	7
1.7 Bricoleur – «Om å ta det du har for hånden»	8
1.8 Valg av teori	9
1.9 Fra fritidshjem til SFO.....	10
1.10 Hva er SFO?	12
2.0 TEORI	15
2.1 New Public Management (NPM)	15
2.1.1 Utbredelsen av NPM	15
2.2 Kritikk mot NPM.....	17
2.2.1 Det offentlige er bygget på verdier.....	17
2.2.2 En drakamp mellom økonomiske og demokratiske verdier.....	18
2.2.3 Hva måles, og hva skal man velge?	19
2.3 Utviklingen av et menneskelig relasjonssyn.....	20
2.4 Fra Carl Rogers til Jan Spurkeland.....	21
2.5 Dialog er kjernen til ledelse	22
2.6 Hva betyr ledelse i relasjonsledelse?	22
2.7 SFO leders avhengighet av sine omgivelser.....	24
2.8 SFO leders mot!.....	24
2.9 Kritisk blikk på relasjonsledelse.....	25

2.10	Forskning som støtter relasjonelle ferdigheter	26
2.11	Transaksjonsledelse og Transformasjonsledelse	28
2.12	Transformasjonsledelse	28
2.12.1	Idealisert innflytelse	29
2.12.2	Inspirerende motivasjon	30
2.12.3	Intellektuell stimulans	30
2.12.4	Individuell omsorg	30
2.13	Et verdibasert fundament!.....	31
2.14	Kritikken mot transformasjonsledelse	32
2.15	Forskjellen mellom relasjonsledelse transformasjonsledelse	34
3.0	METODE	34
3.1	Induktiv versus deduktiv datainnsamling?	35
3.1.1	Induktiv datainnsamling	35
3.1.2	Deduktiv datainnsamling	36
3.2	Kvalitativ metode vs. kvantitativ metode	37
3.3	Valg av kvalitativ metode	38
3.4	Intervju.....	39
3.4.1	Intervjuet søker forståelse	39
3.4.2	Det semistrukturerte intervju	40
3.5	Utarbeiding av intervjuguide	41
3.6	Intervjuguiden.....	42
3.7	Valg av strategi for datainnsamling “Purposeful sampling”	44
3.8	En variant - «Maximum variation».....	45
3.8.1	Et maksimalt variasjon	45
3.8.2	Refleksjon før gjennomføring	45
3.9	Utvalgsriterier	46
3.9.1	Lokalitet.....	46

3.9.2	Utdanningsbakgrunn	47
3.9.3	Størrelse.....	48
3.10	Utvalget i undersøkelsen.....	49
3.11	Utvalg av respondenter	50
3.12	Gjennomføring av intervjuene	52
3.13	Intervjuerens posisjon i forhold til respondenten	54
3.14	Endring i antall respondenter, grunnet «Saturation»	55
3.15	Undersøkelsens gyldighet.....	56
3.16	Etiske problemstillinger.....	57
3.16.1	Tematisering.....	57
3.16.2	Planlegging.....	57
3.16.3	Intervjusituasjonen	58
3.16.4	Transkribering	58
3.16.5	Analysering	59
3.16.6	Verifisering.....	59
3.16.7	Rapportering.....	59
4.0	ANALYSE.....	60
4.1	Forskningsspørsmålene.....	60
4.2	Analyseprosessen.....	60
4.2.1	Steg 1 i analysedelen – Organiseringen av data	61
4.2.2	Steg 2 i analysedelen – Hvordan utforske data	62
4.2.3	Steg 3 i analysedelen – Utvikling av kategorier.....	64
4.2.4	Steg 4 og 5 i analysedelen – Rapportering av funn og tolkning.....	65
4.2.5	Steg 6 i analyseprosessen – Validering og nøyaktighet	68
4.3	Studiets funn – en oversikt!	68
4.4	Oversikt «Holder tømmene selv»	69
4.4.1	Autonomi.....	69

4.4.2	Selvledelse	70
4.4.3	Trivsel og motivasjon	70
4.5	Oversikt «Tett på»	71
4.5.1	Idealisert innflytelse	71
4.5.2	Inspirerende motivasjon	71
4.5.3	Intellektuell stimulans	72
4.5.4	Individuell omsorg	72
4.6	Oversikt «Administratoren»	73
4.6.1	Arbeidsplaner	73
4.6.2	Samarbeid.....	74
4.6.3	Logistikk / Tid.....	74
4.6.4	Barn med særskilte behov/ressurser	74
5.0	ANALYSE OG DRØFTING AV FUNN	75
5.1	Hovedkategori 1 «Holder tømmene selv»	75
5.2	Autonomi	76
5.2.1	Autonomi i et selvbestemmelsesteoretisk perspektiv.....	76
5.2.2	Mangel eller valg av autonomi.....	79
5.2.3	Utfordringer knyttet til gitt autonomi.....	80
5.2.4	Indre motivasjon og moral	81
5.2.5	Uvitenhet til arbeidsoppgavene!.....	82
5.2.6	Forsterket autonomi, grunnet legitime handlinger!.....	83
5.3	Selvledelse	85
5.3.1	Forståelsen av selvledelse	87
5.3.2	Utvikling av stillingens særegenhet	88
5.3.3	Manglende stillingsbeskrivelser!.....	89
5.4	Trivsel og motivasjon	91
5.4.1	Motiverte SFO ledere	92

5.4.2	SFO leder – en lav status!.....	93
5.5	Oppsummering av hovedkategori «Holder tømmene selv»	94
5.6	Analyse av hovedkategori 2 «Tett på»	95
5.6.1	SFO lederens organisasjonsmessige plassering	96
5.6.2	Personalpolitikk i praksis	97
5.6.3	SFO Lederen – En personalleder!	98
5.7	Idealisert innflytelse.....	99
5.7.1	Har SFO lederen tillit?	101
5.7.2	Et kritisk blikk om tillit	102
5.8	Inspirerende motivasjon.....	103
5.8.1	Innsteperen	104
5.9	Intellektuell stimulans.....	107
5.9.1	Medarbeidernes påvirkning og medvirkning	107
5.9.2	Inkluderende SFO ledere.....	109
5.10	Individuell omsorg.....	111
5.10.1	Jeg ser fellesskapet, men ser jeg deg?	111
5.11	Oppsummering av hovedkategori «Tett på».....	113
5.12	Analyse av Hovedkategori 3 «Administratoren»	114
5.13	«Arbeidsplaner».....	114
5.13.1	Vaktlister	116
5.13.2	Oversikt over SFO.....	117
5.13.3	Variable arbeidsoppgaver.....	118
5.13.4	Bevisstheten rundt forskerens kjennskap til miljøet.....	119
5.14	«Samarbeid»	120
5.14.1	Samarbeid på virksomheten	120
5.14.2	Helhetlig samarbeid rundt barna med spesielle behov	122
5.14.3	Tidligere forskning på samarbeid med hjelpeinstansene og SFO.	123

5.14.4	Samarbeid med andre eksterne aktører	124
5.15	«Logistikk/Tid»	126
5.15.1	Den utfordrende logistikken.....	127
5.15.2	Utfordringer med å gjennomføre aktiviteter	128
5.15.3	Tilrettelegging for barn eller foresatte?.....	129
5.15.4	Barn ønsker fri lek!.....	130
5.16	«Barn med særskilte behov/ressurser»	131
5.16.1	Tidlig innsats, og sosialisering	131
5.16.2	Barn med særskilte behov, eller barnegruppa?	132
5.17	Oppsummering av hovedkategori «Administratoren».....	135
6.0	OPPSUMMERENDE DISKUSJON.....	136
6.1	Konklusjon.....	136
6.1.1	SFO lederens hovedoppgaver.....	136
6.1.2	SFO lederens hovedutfordringer	137
6.2	Diskusjon	138
6.2.1	Debatten om kompetanse for SFO ledere.....	139
6.2.2	Hva mener andre om SFO leders kompetanse?.....	140
6.3	Refleksjon over forskningen.....	141
6.4	Anbefaling av videre forskning	142
	Litteraturliste.....	143
	Tabelloversikt:	155
	Figuroversikt:	155
	Vedlegg:.....	155
	Vedlegg nr. 1	156
	Vedlegg nr. 2	161
	Vedlegg nr. 3	163
	Vedlegg nr. 4	164

1.0 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Denne studien handler om SFO ledelse, og prøver å søke svar på hva en SFO leder er?

Min interesse for SFO ledelse er knyttet oppunder at jeg selv arbeider som SFO leder, og har hatt denne jobben i nesten 13 år. Gjennom disse årene har spørsmål knyttet til SFO ledelse ofte dukket opp. Det være seg fra kollegaer, pedagoger i barneskolen og barnehage, eller nyutdannede førskolelærere som har lyst til å søke jobb som SFO leder, men som ikke aner hva denne jobben ser ut til å være. Jeg husker enda godt min første arbeidsdag som SFO leder, hvor jeg tenkte på hva jeg skulle gjøre, og hva denne jobben egentlig innebærer? Jeg fikk delegert myndighet til å holde den daglige driften, men hva konkret dette innebar, måtte jeg finne ut av selv. Noen kommunale retningslinjer, eller «mal» over arbeidsoppgaver fantes ikke. Med andre ord, veien måtte bli til mens man gikk! Jeg har enda til gode å finne faglitteratur eller forskning, som beskriver konkret hva en SFO leder er, og hvilke oppgaver som skal utføres! Min erfaring som SFO leder har vist meg at stillingens omfang er komplekst sammensatt, med en stor variasjon av arbeidsoppgaver, og ansvarsområder, samt at stillingens omfang kan være svært forskjellig utarbeidet, fra sted til sted. Det kan av den grunn være interessant å finne ut om man kan finne noen likheter på hva en SFO leder er.

Det er ingen nasjonale krav som er stilt overfor SFO leders kompetanse. Det er likevel slik at flere og flere kommuner har innført et “bør ha” krav om pedagogisk høyskoleutdanning for SFO ledere. Kompetanse defineres både som formell faglig utdanning, som er relevant for planlegging, organisering, og ledelse av skolefritidsordningen, og forskjellige former for praktisk yrkesopplæring og erfaring fra arbeid med barn. For ansatte for øvrig i ordningen er det et ønske om en variert erfaring og bakgrunn, som for eksempel pensjonister, snekkere, kunstnere og andre interesserte voksne som kan berike barns hverdag (St.meld. nr.

40, 1992-93, s.50). Dette gjør SFO svært annerledes enn for eksempel skole og barnehage hvor kravene til formell kompetanse er langt tydeligere definert.

1.2 Tidligere og aktuell forskning

Jeg har ikke funnet noen forskning som spesifikt tar for seg kun SFO ledelse, sett i lys av hva en SFO leder ser ut til å være. Den forskningen som er knyttet til SFO, er av stor grad knyttet til sosialisering, kvalitet eller innholdet i ordningen (Kleppe, 2014, Haslerud, 2010 & Foss, 2004). Internasjonalt, har jeg heller ikke lykkes med å finne forskning som kan forklare ledelse av SFO, som er relevant og sammenlignbart med hvordan ordningen fungerer her til lands. Det skal sies at det finnes mange studier knyttet til SFO, eller den mer kjente internasjonale betegnelsen «After School Programs». Mye av forskningen er knyttet til Amerika, og jeg kan nevne blant annet; «The Promise of After School Programs» (Miller, 2001) «The impact of After-School Programs, That Promote Personal and social Skills» (Durlak og Weissberg, 2007), og «What Do We Measure? Understanding How Leadership Measures the Benefits of After- School Physical Activities in the Continuation School setting» (Conklin, 2011). Likevel så kan ikke disse studiene ses på i samme kontekst som denne. For det første så synes det som normalen er at After School Programs (ASP) er privat regissert, men med finansiell støtte fra det offentlige, og det private i form av sponsorer. Ordningene er heller ikke underlagt skolene, og har i få tilfeller lokalisert sambruk med skolene som i Norge. I guiden «Building and Managing Quality Afterschool programs» (2009) kommer det fram at en av suksessfaktorene for ledelse av ASP i USA, er at ordningen er lokalisert i nærheten av skolen til brukerne. Forskning fra USA stadfester også at det er særdeles få som benytter seg av dette tilbudet. Kun 16 % av elevene i alderen 6-12 år er deltakere (Capizzano, Tout og Adams (2000). Forskning knyttet til ASP er nært knyttet til innhold og organisering som i Norge. Forskningen retter i stor grad fokus på de eldre elevene, og fokus på om deltakelse fører til bedre resultater i skolen. Den beste internasjonale forskningen jeg har funnet som kan settes inn i min kontekst er UdviklingsForum og BUPL sin undersøkelse om SFO ledelse (2009). BUPL er Danmarks svar på vår norske fagforening Utdanningsforbundet! Måten SFO driftes på i Danmark er ganske lik den norske modellen, og relevante funn knyttet til denne undersøkelsen vil bli

brukt videre i denne avhandlingen. Det skal sies at også denne studien er svært begrenset. SFO lederne i Danmark er organisert mer som en mellomleder, enn en førstelinjeleder som i Norge. Det vil si SFO lederen gjerne har avdelingsleder under seg. I tillegg er også SFO lederen i stor grad leder av det pedagogiske personalet i skoletiden også. Fokuset i den undersøkelsen ligger dermed på SFO leder og skoleledelsen, og ikke på SFO avdelingslederen og skoleledelsen.

Av norsk relevant forskning, så finnes det SFO forskning som kommer innpå SFO ledelse, og det lille som denne forskningen kan fortelle oss, vil jeg bruke videre i denne avhandlingen. Av relevant forskning i den forbindelse, vil jeg nevne Kvello og Wendelborg som gjennomførte «Nasjonal evaluering av skolefritidsordningen» i 2002. Forskningen er mest knyttet til innhold, lek og kvalitet på tilbudet, og det er fint lite å finne, som kan forklare oss hva en SFO leder faktisk er. Likevel er det noen funn som kan føres tilbake til SFO ledelse, og dette vil bli diskutert i deler av analysen.

Knut Løndals doktorgradsavhandling: “Revelations in bodily play: A study among children in an after-school programme” (2010) tar for seg lek i SFO, og har lite fokus på SFO lederne, men der dukker det opp noen funn knyttet til utfordringer i dagens SFO, som det kan være verdt å se nærmere på, sett i lys av dette studiet.

I 2013 undersøkte Rambøll Management Consulting prosjektet “Undersøkelse av praktisering av SFS 2201 – når det gjelder arbeidstiden for pedagogisk personale og bruk av lederressurser”. SFS 2201 er en sentral forbundsvis særavtale vedrørende barnehager, SFO, skole og familiebarnehager, som blant annet går på ansattes avsatte tid til planlegging av ledelse. Bakgrunnen for denne undersøkelsen når det kommer til SFO lederne, var å belyse spørsmål knyttet til ledelse og ressurser til ledelse. Prosjektet var gjennomført på oppdrag for et partssammensatt utvalg bestående av KS, Utdanningsforbundet, Fagforbundet og Delta. Undersøkelsen ville blant annet belyse hvorvidt det var nødvendig med å avsette ubundet tid til ledelse eller ikke. Med ubundet tid, så kan dette forstås som tid som den ansatte selv råder over, i den forstand at man kan velge hvorvidt man

skal gjøre arbeidsoppgavene hjemme, eller på arbeidsplassen. 318 SFO ledere svarte på et spørreskjema, og man hadde dybdeintervjuer med 25 aktører i SFO knyttet til temaet ledelse. Denne undersøkelsen viste blant annet at SFO lederne mente de brukte mest tid på administrative oppgaver, rapportering og dokumentasjon. Hvilke oppgaver som ligger innunder disse begrepene sies det ingenting om! Denne undersøkelsen er den som i dag tar best for seg SFO ledelse, men den gir heller ingen dypere forståelse over arbeidsoppgavene som SFO leder står overfor.

Jeg vil nå beskrive hvorfor det er viktig å studere SFO ledelse.

1.3 Hvorfor studere SFO ledelse?

Tall fra Grunnskolens informasjonssystem (GSI) viser at i skoleåret 2014/15 var det 156.492 elever i den norske grunnskolen på 1-4 trinn som benyttet seg av SFO, det er hele 63 % av den totale elevmassen på disse trinnene, samt 1.647 elever fra 5-7 trinn. De fleste skoler i Norge har egne SFO ledere til å lede disse skolefritidsordningene! Den uttalte og skrevne nasjonale holdningen er at SFO er et lokalt anliggende og ikke nasjonalt, siden det er en frivillig ordning. Barnehagen er også frivillig, men det er i høyeste grad et nasjonalt anliggende! Med en såpass høy andel barn som benytter en større andel av sin tid på SFO, mener jeg at det bør være av nasjonal interesse å finne ut hva en SFO leder ser ut til å være, og hvilke utfordringer disse lederne stilles overfor? Håpet er at mine funn vil kunne hjelpe potensielle søkere til denne stillingen, til å sette seg inn hva stillingen ser ut til å kreve av arbeidsoppgaver, samt å kartlegge hvilke utfordringer denne lederrollen ser ut til å ha. Jeg håper også at funnene i dette studiet kan skape refleksjon, og kan være ett bidrag i den politiske debatten om hva man tenker om fremtidens SFO ledelse. Et område som jeg mener er totalt neglisjert i forhold til nasjonens løse og vide rammer for styring av ordningen!

1.4 Utforming av problemstilling

Arbeidet med utformingen av problemstillingen har tatt flere måneder. SFO ledelse er noe jeg brenner for, og det har av den grunn vært vanskelig å finne ut

hva ved denne rollen som skulle forskes på. Mitt mål har hele veien verdt å forske på selve SFO lederen, og få en forståelse av deres rolle og stilling, sett med deres «briller». Jeg ville finne ut hva kun SFO lederne selv mente, og hva stillingen ser ut til å være. Det er de som står i denne jobben!

Arbeidet med utformingen av problemstillingen tok som sagt lang tid. I ettertid har jeg en antagelse om at siden jeg selv er SFO leder, og det var så mange aspekter ved denne rollen som jeg ønsket å forske på, gjorde at jeg kjørte meg fast i en rekke «håpløse» utforminger av ulike problemstillinger, som var for vide og uforskbare. To av de tidligere problemstillingene som ble forkastet var for eksempel; Hva fremmer og hemmer god SFO ledelse? Hvordan definere god? Hva er god? Hvordan skal jeg kunne vite hva som fremmer og hemmer, når man ikke i utgangspunktet vet hva SFO ledelse er? Et annet eksempel som ble forkastet var; Hva gjør en SFO leder? I dette eksempelet ville fokuset vært kun på hva SFO lederne faktisk utfører av arbeidsoppgaver, og utelatt andre aspekter ved denne jobben, og fungert som en veldig lukket problemstilling. Dette var to eksempler av mange ulike problemstillinger jeg har vært innom. Til tider var frustrasjonen stor! Ett ordtak sier at «det enkle er ofte det beste». Etter en veiledningstime med min veileder om hva jeg faktisk skulle undersøke, falt brikkene på plass. Vi vet jo faktisk ikke hva en SFO leder er, og av den grunn falt valget på følgende utforming av problemstilling:

Hva er en SFO leder?

For å få svar på dette, har jeg utarbeidet to forskningsspørsmål.

1. Hva er hovedoppgavene til en SFO leder?
2. Hvilke utfordringer står SFO lederne overfor?

For å forstå og få mer kunnskap om hva en SFO leder er, vil det være naturlig og grunnleggende å finne ut hva SFO lederne faktisk gjør av arbeidsoppgaver. Det vil være nyttig å få vite hva slags utfordringer disse lederne ser ut til å ha i sin rolle. Dette kan bidra med å få en dypere forståelse for selve organiseringen og

den spesifikke lederrollen. Forskningsspørsmålene vil forhåpentligvis ikke bare bidra med å gi noen svar på hva denne jobben innebærer, men også kunne gi oss noen spørsmål på hva som man i fremtiden bør se på. Min studie handler om å få en forståelse og viten om noe vi i dag ikke kjenner til. Nå vil jeg presentere oppgavens struktur og avgrensninger videre, slik at du som leser skal få vite hva som vil komme videre i denne avhandlingen.

1.5 Oppgavens struktur og avgrensninger

Min studie vil bli presentert gjennom seks kapitler.

Kapittel 1.dekkes av en innledning som tar for seg bakgrunn for valg av tema, tidligere forskning og utforming av problemstilling med forskningsspørsmål. Dette har jeg nå redegjort for. Videre vil jeg komme tilbake til, og forklare at studiet har en Bricoleur tilnærming, jeg vil redegjøre for valg av teori, og gi leseren ett innblikk i hvordan SFO oppsto, og hva det er i dag! Sammen skal dette utgjøre et rammeverk, som skal danne den røde tråden videre i avhandlingen.

Kapittel 2. er viet til teorien. Valg av teoretiske perspektiver vil jeg begrunne i kapittel 1.8. Så en presentasjon av New Public Management, relasjonsledelse og transformasjonsledelse, blir å finne i dette kapitlet. Teorien er avgrenset til å handle om ulike konsepter innenfor relasjons og transformasjonsledelse, da teoriene er for store til å gå inn i alle deler av den. Jeg vil så komme med noen kritiske betraktninger av NPM sett i lys av den kjente svenske statsvitenskaperen Lennart Lundquist. Til slutt vil jeg se på forskjellene mellom relasjonsledelse og transformasjonslede, og kritikken som er rettet mot den.

Kapittel 3. er viet til metodedelen, der vil jeg begrunne valg av metode, og kommer nærmere inn på de valg og vurderinger som jeg hele tiden har stått overfor. Jeg vil redegjøre for mine forberedelser og gjennomføringer av undersøkelsene.

Kapittel 4, vil være viet til hvordan selve analysearbeidet har blitt gjennomført, etter blant annet en stegs modell av Creswell (2014). Til slutt i dette kapittelet vil jeg presentere funnene, og hvordan disse senere vil bli diskutert og analysert.

I kapittel 5. vil jeg presentere selve analysen, og det vil jeg gjøre på følgende måte. Funnene av det innsamlede datamaterialet gjenspeiles gjennom tre hovedkategorier. Innenfor hver av disse hovedkategoriene, så vil jeg presentere noen underkategorier, og det er disse som vil bli diskutert og analysert videre, sett i lys av enten tidligere beskrevet teori, eller ny relevant teori og forskning. Dette kommer an på funnene som blir presentert! Diskusjonen og analysen vil hele tiden ha problemstillingen og forskningsspørsmålene som et bakteppe. Til sammen utgjør analysen av de tre hovedkategoriene, studiets funn. Det vil si at studiets problemstilling og forskningsspørsmål blir besvart gjennom å se analysen og diskusjonen av de tre hovedkategoriene som en helhet, og ikke som tre adskilte enheter. Hver hovedkategori avsluttes med en oppsummering.

Avslutningsvis i kapittel 6, vil jeg komme med en konklusjon av forskningens funn, for å gi svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Deretter vil jeg diskutere noen av funnene, og komme med noen betraktninger rundt denne forskningen.

Jeg har nå presentert oppgavens struktur og avgrensninger. Nå vil jeg vie oppmerksomheten mot teorien, og hvilke valg jeg har foretatt meg.

1.6 Det teoretiske utgangspunkt

Flick skriver at man bør søke, finne, og lese hva som har blitt publisert så langt om problemet, forskning, og om den metoden du ønsker å benytte deg av (Flick, 2011, s.32). Innledningsvis i kapitel 1.2 fortalte jeg kort om den forskningen som er relevant innenfor min kontekst som er SFO ledelse. Jeg har søkt kunnskap i tidligere litteratur, og blant nasjonale dokumenter som stortingsmeldinger, for å utvide forståelsen av SFO lederskap. Jeg har lest teori knyttet oppunder metodikken, hvordan man skal gjennomføre undersøkelser, og hvordan denne skal

brukes i praksis. Flick (2011) sier også at man trenger teoretisk og empirisk litteratur for og seinere kunne sammenlikne og generalisere funnene, for på den måten kunne bidra til en bedre viten og forståelse av det feltet man skal undersøke. I kvalitative studier er det flere måter å bruke litteratur på. Creswell (2014) peker på tre forskjellige måter. For det første kan man presentere litteratur i oppgavens innledningskapittel, det forutsetter dog at det finnes nok litteratur om feltet man skal undersøke. I mitt tilfelle så finnes det svært lite, eller etter mitt skjønn, nærmest ingen litteratur som kan forklare hva en SFO leder er. For det andre så kan man ha et eget litteratur kapittel. Her drøfter man teorien som anvendes. Den tredje og siste måten å bruke litteratur på er ifølge Creswell, at forskeren bruker relevant litteratur i selve analysen. Da skal man bruke teorien til å sammenligne og drøfte kategoriene som er kommet fram via studiets empiri (Creswell, 2014, s.29-30). Jeg har valgt en blanding av de to siste måtene å bruke litteratur på. Gjennom dette har jeg valgt en Bricoleur. Dette skal jeg nå forklare nærmere.

1.7 Bricoleur – «Om å ta det du har for hånden»

Det har vært en stor utfordring for meg å finne relevant teori til å forstå hva SFO ledelse går ut på. I søken etter et teoretisk holdepunkt i startfasen av dette studiet, har jeg derfor valgt å ta utgangspunkt i konsepter av ledelsesteorier som jeg anslår er relevante i konteksten for å utøve SFO ledelse. Dette vil jeg beskrive i kapittel 1.8. Derfor vil denne avhandlingen bære preg av å være en studie som tar utgangspunktet i en Bricoleur. Denzin og Lincoln (2005) introduserte et konsept innenfor kvalitativ forskning som de kalte Bricoleur. Jeg forstår metoden best ved å illustrere dette metaforisk. Denzin og Lincoln (2005) beskriver det ved å illustrere det på sin metaforiske måte, som et slags puslespill, sammensatt med mange ulike deler, og bidrag som til slutt settes sammen til et "bilde". Dette kan igjen fortelle oss hva "gjenstanden" ser ut til å være (Denzin, & Lincoln, 2005). Denne metaforen på Bricoleur, reflekterer best den måten jeg har brukt gjennom mitt arbeid med dette studiet. Jeg vil altså at empirien skal lede meg til å finne nye teoretiske konsepter, som jeg vil benytte meg av i analyse og drøftingsdelen, for på den måten kunne gi et best mulig svar på min problemstilling. Denzin og

Lincoln (2005) støtter bruken av en Bricoleur som tilnærming innenfor kvalitativ forskning. Det er det derimot ikke alle som gjør, og blant kritikerne av denne metoden er Martyn Hammersley (2000). Han hevder blant annet at man ved å benytte seg av denne metoden, vil få bare litt kunnskap på mange ulike områder. Han hevder videre at man blir en ekspert på ingenting! Som et motstykke til denne kritikken, hevder den tidligere professoren ved McGill Universitetet i Montreal, Joe L. Kincheloe (2005) at ved å benytte seg av denne metoden, så vil man få mer innsikt og forståelse av et fenomen, og dette vil påvirke og forme måten man ser verden på, og hvordan man opptrer innenfor den. Jeg støtter meg til Kincheloe (2005). Jeg mener at det vil være umulig å la en teori aleine beskrive fenomenet jeg skal forske på. Jeg mener at ved å bruke relevante teoretiske konsepter, som kan bidra med å forklare funnene, vil dette gi en styrke til selve analysen og drøftingene. Det er derfor ikke gitt at kommende presentert teori vil bli drøftet i alle deler av analysen. Dette vil jeg i så fall beskrive innledningsvis i kapittel 4, analysedelen. Nå vil jeg presentere mine valg knyttet til mitt teoretiske utgangspunkt for studien.

1.8 Valg av teori

Innledningsvis i kapittel 1.2 var jeg inne på tidligere forskningsarbeid knyttet til SFO og ledelse. SFO kan forstås som en sosialiseringsarena, hvor barns oppvekst og utvikling står i sentrum for ordningen. Siden hovedvekten av forskningen har dreiet seg mot lek, kvalitet, innhold og organisering, så har den av den grunn fått en bioøkologisk teoretisk innfallsvinkel, som Bronfenbrenners bioøkologiske modell, som har stått sentral i tidligere forskninger. Eksempler på dette er: Kvello og Wendelborg (2002), og Løndal (2010). I min studie skal jeg derimot ha fokus på SFO lederen, og ikke selve SFO. Med dette målet for øyet, så valgte jeg dermed å forkaste dette teoretiske perspektivet!

Jeg skrev i det foregående kapittelet om valg av en Bricoleur som metode for å belyse min problemstilling. Nå vil jeg skrive litt om de teoretiske konseptene jeg har tatt utgangspunkt i, og samtidig begrunne dette.

For å la empirien styre mot ny teori, så var det viktig for meg at den teoretiske rammen skulle være så vid som mulig, slik at ikke teorien skulle lede meg når jeg senere skulle analysere mine funn. På den måten kunne jeg ha et mest mulig “åpent sinn” for hva som måtte dukke opp. Av den grunn så vil den teoretiske fremstillingen inneholde konsepter av ulik teori.

I selve teori kapittelet har jeg valgt å redegjøre kort om New Public Management (NPM), av den grunn at den nyere tids form for ledelse av offentlig sektor, har sitt utspring fra denne retningen (Røvik, 2007). Jeg har videre valgt å se på konsepter innenfor relasjonsledelse, samt transformasjonsledelse. Relasjonsledelse er en moderne, og forholdsvis ny form for ledelse, som synes å sammenfalle med den nordiske måten å lede på, og ledelsestilnærmingen ligger ganske så nært oppunder den mer kjente teorien om transformasjonsledelse, som i høy grad preger offentlig sektor i form av sine verdier for tjenesteyting. Verdier er viktig i offentlig sektor, og et godt utviklet verdigrunnlag er med på å skape en god tjenesteproduksjon (Busch, 2012). Som leder i Fredrikstad kommune hvor jeg jobber, er jeg også forpliktet til å lede etter transformasjonsledelsesteorien. Jeg vil først og fremst konsentrere meg om Jan Spurkelands «versjon» av relasjonsledelse, han bygger sin teori på tidligere forskning i Human Resource tenkningen. I den anledning vil jeg først presentere «utspringeren» til Spurkelands teori. Alt dette vil jeg presentere fortløpende i kapittel 2.

Dette er altså mine argumenter for valg av et teoretisk utgangspunkt. Nå vil jeg først at du som leser skal få et innblikk, og en forståelse av «organisasjonen SFO», for igjen og kunne trekke dette inn i konteksten SFO ledelse. Jeg vil gi et innblikk i utviklingen av SFO i Norge, med ett historisk tilbakeblikk fra datidens fritidshjem, som var forløperen til det vi i dag kjenner som SFO.

1.9 Fra fritidshjem til SFO

For å forstå hva SFO er, vil det være naturlig å se kort på hvordan det hele oppsto. Allerede på midten av 1800- tallet ble tilsynsbehovet for de yngste skolebarna diskutert offentlig. Den startende industrialiseringen hadde som konsekvens at mange kvinner var i arbeid utenfor hjemmet, og barna hadde lite tilsyn. På denne

bakgrunn ble det etablert tiltak som fikk betegnelsen barneasyl. Det første barneasylet for førskolebarn og skolebarn ble etablert i Trondheim i 1837 (St.meld. nr. 40 (1992-1993) s.46). Fra 1952 hadde Norge fritidshjem, men det var ikke før på slutten av 70-tallet utbyggingen startet. Det var påtakelig hvor lite utbygging, mål, innhold og virksomhet som var debattert i pressen, fagmiljøer og i kommunene på den tiden. Fra 1954 omfattet lov om barnevern også daginstitusjoner og feriekolonier for barn, og det ble gitt egne forskrifter. I 1972 avga det daværende daginstitusjonsutvalget sin innstilling om det de kalte førskoler. Stortingsmelding nr. 51 (1973-1974) fremmet at fritidshjem skulle legges under skolen. Etter at sosialkomiteen i Stortinget hadde behandlet St.meld. nr. 51 (1973-1974), gikk en der inn for at en skulle forsøke fritidshjem i skolen, men også andre løsninger ble prøvd før et standpunkt ble tatt. På bakgrunn av dette ble det fra 1975 drevet et omfattende forsøksarbeid med fritidshjem, men det var lite politisk interesse for fritidshjem i de fleste kommuner (Hauglund, 1988, s.11).

I 1982 viste en undersøkelse som ble gjennomført av Statistisk sentralbyrå at over 50.000 barn hadde behov for daglig tilsyn utover ordinær skoletid. Til tross for en gunstig statlig tilskuddsordning, gikk utbyggingen av fritidshjem sent, blant annet på grunn av bestemte krav til areal og bemanning. Dette førte til at mange kommuner etablerte enklere tilsynsordninger uten statstilskudd for småskolebarn. (St.meld. nr. 40, (1992-1993), s.46). Fram til begynnelsen av 80 tallet utviklet skole og tilsyn for de yngste skolebarna uavhengig av hverandre.

Tilsynsproblemene før og etter skoletid for småskolebarna begynte å bli synlige i de store byene. Langt flere ble yrkesaktive, som førte til flere og flere hjemmeløse barn. Den offentlige løsningen på dette problemet var å starte fritidshjem. Forbruker- og administrasjonsdepartementet sørget for to offentlige innstillinger om fritidshjem (NOU 1979:21 og NOU 1984:20) basert på komiteutredninger og forsøksvirksomhet. Disse offentlige utredningene førte fram til enighet om noen grunnleggende prinsipper for driften av fritidshjem. Blant annet at de skulle være pedagogisk styrte tilsyns og aktivitetstilbud, utgiftsfordelingen skulle være mellom foreldre, kommune og stat, ønske om utdanningstilbud for personalet, samt behov for samordning av lover ble underskrevet (Haug, 1994, s 14). Det var

få fritidshjem på den tiden i forhold til etterspørselen og i tillegg var de for dyre. Samtidig var det sterke politiske ønsker om en større grad av samordning, samarbeid og helhetstenking på oppvekstsektoren. Det var en av grunnene til at skolefritidsordningene overtok, og fritidshjemmene ble nedlagt (Haug 1994). Det kom også fram at fra et begrenset tilbud om fritidshjem, var det en kraftig utvidelse av SFO, blant annet for å ivareta det behovet for tilsyn som foreldrene hadde. Denne utbyggingen førte til sterkere institusjonalisering av barns hverdag enn noen gang tidligere. I 1991 ble forskriftene om fritidshjem opphevet, og betegnelsen SFO ble tatt i bruk som samlebegrep for tilsynsordninger for småskolebarn. Ved behandlingen av statsbudsjettet for 1991 vedtok også Stortinget en ny øremerket tilskuddsordning for skolefritidstilbud for å bidra til økt utbygging. Skolefritidsordningene fra 1991 ble utviklet etter lokale tilpassede tiltaksmodeller. De har på den måten tatt ulik form i ulike kommuner og nærmiljøer. Det er likevel fellestrekk ved organiseringen, deriblant at rektor ved den enkelte skole har til vanlig det overordnede administrative og pedagogiske ansvaret og at flertallet av ordningene har egen daglig leder med pedagogisk utdanning. (St.meld. nr. 40, (1992-1993), s.31-47). Høsten 1997 ble obligatorisk skolestartalder endret fra syv til seks år. (Or.prp.nr 46 1996-97, St.meld. nr. 29 1994-1995). Samtidig fikk kommunene en plikt til å ha et skolefritidstilbud for barn fra 1-4. trinn, samt for barn med særskilte behov opptil 7.trinn. Når da skolefritidsordningen ble introdusert ble det lagt vekt på barnas fritidsaktiviteter (Haug, 1994, s.24).

1.10 Hva er SFO?

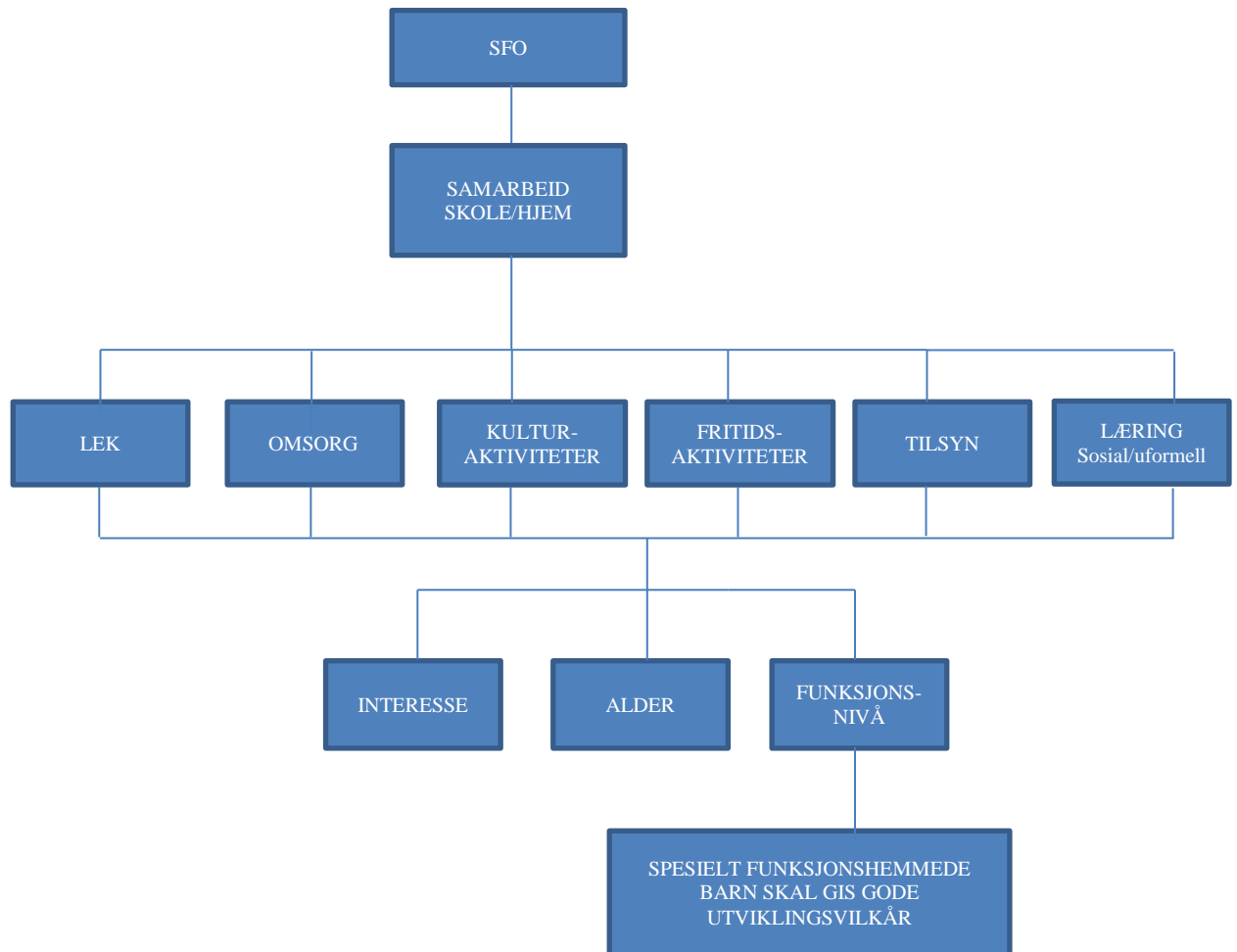
I Opplæringsloven § 13-7, 1998, 1-7 ledd, kommer det fram at kommunene skal ha et tilbud om SFO, men opplæringsloven gir ikke elevene rett til plass i SFO, heller ikke for barn med særskilte behov. Omfanget av kommunens plikter er begrenset. Man er ikke verken forpliktet til å ha et bestemt antall plasser, eller ha et tilbud utover mer enn én SFO ved hver skole i kommunen. Kommunene har også mandat til å la andre drifte SFO, kommunens plikt er også oppfylt dersom det bare er private SFO i en kommune. Dersom kommunen velger å la private aktører oppfylle plikten av å drifte SFO, skal det da gå fram av vedtektene hvem som eier og hvem som er opptaksmyndighet. Plikten til å ha SFO gjelder bare i

skoleåret, og kommunene er ikke pliktet til å ha et tilbud i skolens ferier. Det er derimot et ønske om at kommunene legger til rette for et slikt tilbud fra kommunale behov. Kommunene kan kreve at utgiftene til SFO dekkes gjennom foreldrebetalingen. Egenbetalingen er begrenset til å dekke kommunens utgifter.

Fylkesmennene har ansvar for veiledning, og skal utøve tilsyn. Fylkesmennene har myndighet til å gi pålegg om å rette forhold som er i strid med opplæringsloven med dens forskrifter (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.8).

Lov og forskrifter om skolefritidsordningen kom som akkurat nevnt i 1998, og er hjemlet i opplæringslovens § 13-7, der det pålegges at alle kommuner skal ha et tilbud om skolefritidsordning før og etter skoletid for 1.-4. trinn, og for barn med særskilte behov for 1.-7. trinn. Videre står det at Skolefritidsordningen skal legge til rette for lek, kultur- og fritidsaktiviteter med utgangspunkt i alder, funksjonsnivå og interesser hos barna. Skolefritidsordningen skal gi barna omsorg og tilsyn, og funksjonshemmede barn skal gis gode utviklingsvilkår (Opplæringsloven § 13-7, 1998). Loven har seinere blitt revidert (2001), men det foreligger ingen endringer i lovteksten knyttet til hva ordningen skal være.

Føringene for SFO slik de kommer til uttrykk i stortingsmeldinger og andre styringsdokumenter er av en generell karakter og gir kommunene stor lokal frihet til å utforme virksomheten og innholdet i SFO (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.4). Sentrale styringsdokumenter understreker at skolefritidsordningen skal bidra til helhet og sammenheng for barna ved å samarbeide med skole og foreldre, og å utnytte lokale kultur- og fritidstiltak (St.meld. nr.40 (1992-1993), s.8). Ordningen bør også bidra til sosial og uformell læring, fysisk utfoldelse, lære om gode matvaner, samt bidra til inkludering av barn med en annen kulturbakgrunn og barn med særlige behov. Overfører vi dette skjematisk så kan vi forstå «Institusjonen SFO» slik:



Figur 1. «Institusjonen SFO»

Modellen fremstiller SFO, som en slags egen «institusjon». SFO skal først og fremst fremme sosial og uformell læring, i motsetning til skolens formelle krav til læring. Tilbudet er også frivillig, i motsetning til skolen, som er pliktig. SFO sitt primære fokus er samarbeid mellom hjem og skole. Ut i fra dette skal SFO igjen bygge sin tjenesteyting på lek, omsorg, kulturaktiviteter, fritidsaktiviteter, tilsyn og læring (definert som uformell og sosial læring). Disse seks komponentene skal igjen tilrettelegges ut i fra barnas interesse, alder og funksjonsnivå, hvor spesielt sistnevnte komponent skal tas spesielt hensyn til. Med tanke på funksjonsnivå, så er det veldig ofte i SFO og skolesammenheng at man prater om «barn med særskilte behov». Dette begrepet vil bli brukt senere i denne avhandlingen, og i dette begrepet så ligger barn som av ulike grunner har et behov for spesiell hjelp. I et SFO perspektiv så innebærer det for det første, de barna som trenger et spesielt tilrettelagt tilbud grunnet sine funksjonshemminger. For det andre så innebærer

det barn med uspesifiserte vansker, og for det tredje så handler det om barn som har problematiske forhold knyttet til sitt nærmiljø. Det offentlige skriver også at barn med sosiale og emosjonelle vansker må ivaretas (St.meld. nr. 40 (1992-1993), s.57).

Jeg har nå redegjort for hvordan SFO har utviklet seg fra datidens fritidshjem, til dagens SFO slik vi kjenner den. Jeg har prøvd å lage en skjematisk oversikt over SFO, slik at man kan få en klarere forståelse for hva denne ordningen ser ut til å være, samt å få et klarere visuelt bilde av kravene til dagens organisering av SFO. Nå vil jeg presentere teorien, og jeg vil først rette blikket mot New Public Management, slik at leseren skal få et nærmere innblikk i hvordan offentlig sektor har blitt påvirket av ledelse fra det private næringsliv.

2.0 TEORI

Nå vil jeg vie dette kapittelet til teorien, og vil nå først skrive litt om New Public Management, og dens inntog i offentlig sektor, med sine forretningsinspirerte ideer fra det private næringsliv. En «forretningsmodell» som preger offentlig sektor en dag i dag.

2.1 New Public Management (NPM)

Fra slutten av 1980 årene var det etablert forskningsfelt som fokuserte på fenomenet New Public Management (NPM). Dette har sitt utspring i den nyliberalistiske ideologien, og det har blitt en felles betegnelse på de siste 25 års mange forsøk på å overføre forretningsinspirerte ideer til offentlig forvaltning. NPM sies å være en «familie» av moderniseringsideer for offentlig sektor hentet fra privat sektor, der kjernen utgjøres av ideer om profesjonell ledelse, det vil si ledere med ledelseskunnskaper og frihetsgrader til å ta avgjørelser, oppsplitting av virksomheter i flere selvstendige resultatenheter, økt konkurranse, samt bruk av kontrakter som politisk styringsinstrument (Røvik, 2007, s.34).

2.1.1 Utbredelsen av NPM

Christopher Cropper Hood (1991), regnes som grunnleggeren av New Public Management. Den store utbredelsen i offentlig sektor kom raskt i de fleste OECD

(Organisation for Economic Cooperation and Development) landene, der hensikten er å fremme økonomisk vekst i handel mellom medlemslandene. De norske myndigheters tanker om styring av offentlig sektor har blitt sterk influert av internasjonale påvirkninger. NPM reformer har en klar ideologisk politisk dimensjon. Det dreier seg om økonomiens logikk, dens begreper og grep, som ved hjelp av sterke internasjonale aktører blant annet OECD, IMF, Verdensbanken og WTO, massivt søkes innført i offentlige politisk administrative systemer preget også av andre logikker og verdier enn de økonomiske. Blant disse kan nevnes hensynet til demokrati og rettsikkerhet (Røvik, 2007, s.34).

Noen av de grep som OECD peker på som drivere og konsekvenser av moderniseringsreformene er en mer åpen og gjennomsiktig offentlig forvaltning, forbedret offentlig styring med mer fokus på mål og resultater, ressurser, og modernisering av personalpolitikken (Busch, Johnsen, Klausen & Vanebo, 2011, s.33). Dette er områder man har en referanse til også i et SFO perspektiv, gjennom målstyring, brukerundersøkelser, ressurser, og en forventning til service fra omverden.

Irgens (2007) kaller NPM for en samlebevegelse på ideer om hvordan det offentlige bør styres. Prinsippet er at systemet og metoder kjent fra markedsliberalistisk økonomi og privat økonomi med hensyn til ledelse, kvalitetsutvikling og effektivitet, skal kunne overføres til det offentlige, slik som skole. Han sier videre at i denne filosofien er tydelig ledelse et av de viktigste kjennetegnene på suksess. Strand (2007) peker på at den allmenne tendensen når det gjelder offentlig styring etter NPM sitt inntog, kan oppsummeres med blant annet mer demokrati i form av et klarere skille mellom politikk og administrasjon, mindre profesjons og sektorinteresser, altså mer overordnet ledelse. Han sier videre at det har blitt mindre byråkratisk sendrektighet, hvor man har blitt mer effektive. Grunnen til dette er at midlene er enklere bestemmelser, mer lokal myndighet, flere avgjørelser ved skranken, lederfullmakter, resultatmåling, kundeorientering, serviceerklæringer, brukermedvirkning og servicetorg. Alt i alt er ledelse som begrep, teknikk og rolle blitt aktualisert og framhevet som nøkkelen til forbedring av offentlig virksomhet. Parallellen til tenkemåten i privat

virksomhet er tydelig. Det dreier seg om en ny tenkemåte (Strand, 2007, s.318-319).

Flere har tatt til ordet, og er kritiske mot NPM. Mange mener at kompleksiteten rundt hvordan det offentlige er organisert på, gjør det utfordrende. Jeg vil nå rette søkelyset mot noe av denne kritikken som har kommet.

2.2 Kritikkk mot NPM

Røvik (2007) viser til ett sett med forskere (Olsen 1991; 1993, Boston et al. 1996, Pollitt og Bouckhaert 2000) som alle er kritiske til innføringen av private konsepter for ledelse inn i det offentlige. Disse forskerne argumenterer med at NPM er ett ideologisk «infisert» sett av ny liberalistiske ideer som søkes innført i offentlig sektor, og at dette er ideer og reformer som ikke tar høyde for kompleksiteten og annerledesheten i offentlig sektor (Røvik, 2007, s.34-35). Også nyere forskning som Christensen (2009) og Greve (2003) er kritisk, og peker på de bedriftsøkonomiske modellenes anvendelighet i offentlig sektor. En annen kritikk er at man har lite vekt på verdibasisen i offentlig sektor (Jørgensen og Vrangbæk 2004, Christensen og Læg Reid 2007 & Olsen 2007). For å få en klarere forståelse på denne kompleksiteten rundt det offentlige, som Røvik (2007) skriver om, skal jeg sette dette i en mer relevant kontekst.

2.2.1 Det offentlige er bygget på verdier

Den offentlige sektorens legitimitet har hele tiden vært bygget på verdier som demokrati, samfunnsansvar, rettsikkerhet og åpenhet. Dette kaller Lennart Lundquist (2011) for «Det offentlige etos». Den avdøde svenske professoren i statsvitenskap, har gjennom en årrekke vært kritisk til NPM, og dens «inntog» i offentlig sektor. Han skiller mellom de økonomiske og de demokratiske verdier. De økonomiske verdier vektlegger funksjonell rasjonalitet, kostnadseffektivitet og produktivitet. De demokratiske verdiene vektlegger politisk demokrati, rettsikkerhet og offentlig etikk. Verdiene skal kunne presiseres så tydelig at de kan styre den offentliges beslutningsprosess på alle nivåer. Verdiene har en høy grad av kontinuitet. I det offentlige etos inngår verdier som har en verdi i seg selv

(det rette), og dels verdier som er instrumentelle i forhold til fellesskapets beste, disse skal formulere det offentlige etos. Det betyr at vi prøver de konkrete uttrykkene for verdiene i etoset, mot vår forestilling om fellesskapets beste. Vårt offentlige etos med det rette, og fellesskapets beste utgjør en nødvendig forutsetning for et fungerende regjerende demokrati Lundquist (2011)

2.2.2 En drakamp mellom økonomiske og demokratiske verdier

Lundquist (2011) skriver at samtlige av disse verdiene må iakttas i den offentlige virksomheten. Man kan altså ikke velge å følge den ene eller den andre verdien, men hver og en representerer ett spesielt krav i all offentlig virksomhet, og alle krav må bli oppfylt. De økonomiske verdiene er førende både i privat og offentlig sektor, mens de demokratiske verdiene er kun gjeldende i offentlig sektor. Lundquist (2011) hevder at det i vår tid er en tendens til at de økonomiske verdiene er i ferd med å fortrenge de demokratiske verdier i offentlig virksomhet, og dessuten at det legges mest vekt på kostnadseffektivitet og produktivitet.

Jeg tror flere i offentlig sektor gjenkjenner, deler av disse synspunktene som Lundquist (2011) deler. I et SFO perspektiv så har jeg gjentatte ganger opplevd at de økonomiske verdiene til tider står sterkere enn de demokratiske. Når kommuneøkonomien har vært begrenset, og administrasjonen har sett sitt til å innføre både innkjøpsstopp og vikarstopp grunnet kostnadseffektivisering, så har dette medført konsekvenser for tjenesteytingen (produktiviteten). Som et eksempel på dette, så har begrensede økonomiske ressurser ført til et til tider begrenset tilbud til brukerne, mens vikarstopp har ført til både dårligere tilbud, og et spørsmål om sikkerhet knyttet til brukerne. Man kan da stille seg spørsmålet om dette er et grunnlag for en produktivitet, og i så fall, hvem er det produktivt for? Jeg tror de fleste kan kjenne seg igjen i dette eksemplet, og det er svært overførbart til andre deler av den offentlige virksomhet.

Busch (2012) skriver at utviklingen i offentlig sektor har vært preget av den internasjonale utviklingstrenden NPM, med større vekt på kvalitet og konkurranse og resultatmålinger, fokus på brukerne, sterkere styring, og mer vekt på ansvarliggjøring. Han skriver videre at det i det offentlige har det alltid vært et

sterkt fokus på verdier, og de mest sentrale dimensjonene fanges opp av begrepet offentlig etos. Også tanken om kvalitetsutvikling og effektivitet skulle også overføres til det offentlige, slik som skole (Busch, 2012, s.49-50).

2.2.3 Hva måles, og hva skal man velge?

Som et annet konkret eksempel knyttet til SFO ledelse, for å forstå NPM sin påvirkning i det offentlige, så har jeg selv erfart kvalitetsutvikling gjennom brukerundersøkelser og måling av våre tjenester. Dette har jeg opplevd som et slags paradoks! Brukerne våre er barna, men det er ofte barnas foreldre som svarer og evaluerer på tilbudet. Med hvilken gyldighet vil da en høy mål eller kvalitetsoppnåelse ha? Og hva med de etiske verdier? Skal man ta hensyn til foreldrene eller barna, dersom det er motstridende interesser? Har man et økonomisk perspektiv, så vil det være høyst naturlig å tilrettelegge tilbudet overfor foreldrene, siden de betaler for tilbudet. Har man derimot et etisk demokratisk verdisyn, så er ikke derimot dette nødvendigvis det rette! Slike målinger kan da vanskelig la seg stadfeste en korrekt opplevd kvalitet! Man kan også stille seg spørsmålet om det alltid vil være slik at tilrettelegging for en individuell bruker, nødvendigvis er til fellesskapets beste! Er det en rettferdig handling av meg som SFO leder å omrokere ressurser til fordel for en brukers hverdag, dersom dette går på bekostning av en hel barnegruppes dag! Hva er etisk riktig? Slike dilemmaer står man ofte midt oppe i, og avveiningene mellom de demokratiske og økonomiske verdiene er en kontinuerlig prosess som man bevisst eller ubevisst står i ofte.

Jeg har nå fortalt om New Public Management sitt inntog i offentlig sektor. Dette er et viktig element i utviklingen av styringen eller ledelsen av offentlig sektor de siste 30 årene. Jeg har redegjort for litt av kritikken mot den og forsøkt eksemplifisere den med overføringsbare situasjoner hentet fra en SFO rettet kontekst.

Jeg vil nå bevege meg videre inn i ledelsesteorien, og vil nå redegjøre for ledelse i et relasjonelt perspektiv, med utgangspunkt i Spurkelands teori, som begrunnet i

kapittel 1.8. I den forbindelse så vil jeg nå starte opp med en kort redegjørelse for denne teoriens utspring.

2.3 Utviklingen av et menneskelig relasjonssyn

Elton Mayo, professor ved Electric Company (Chicago) ledet en studie som ble kalt «Hawthorne undersøkelsene» (1927-32). Hensikten med studiene var å avdekke de faktorer som skapte en mer effektiv arbeider (Kaufmann og Kaufmann, 2003, s.18). Forskningen viste at uavhengig av hvilke justeringer man gjennomførte ved arbeidsmiljøet, så økte produktiviteten. Det overraskende var at funnene av denne forskningen viste at når noen brydde seg om arbeidstakernes arbeidssituasjon, så gjorde dette alltid utslag for produktiviteten. Forskningen har fått stor betydning med tanke på utviklingen for menneskene i arbeidslivet. Resultatene førte til et fokus på et mer humanistisk syn på arbeidslivet, hvor demokratiet stod sentralt. Man fikk en ny retning innenfor organisasjonstenkningen, hvor man nå ville skape bedre arbeidsmiljøer gjennom mer sosial kontakt, og skape mer motiverte arbeidere gjennom å ha fokus på å bedre relasjonene mellom arbeidstaker og leder (Klev & Levin, 2009, s.29-30).

Studien regnes som et viktig utgangspunkt for tradisjonen «Human Relations» innenfor organisasjonsutvikling, hvor hensynet til de ansattes opplevelse av arbeid, deltakelse og medvirkning tillegges stor vekt (Berg, 2014). Et konkret eksempel på denne politikken er regjeringens satsning på inkluderende arbeid – IA- avtalen (Inkluderende arbeidsliv 2014-2018). Intensjonsavtalen ble signert av regjeringen, arbeidsgiver – og arbeidstakerorganisasjonene første gang tilbake til 2001, men har blitt reforhandlet flere ganger siden. Denne avtalen preger hverdagen til offentlig sektor i stor grad. Avtalen handler om å få ansatte tidlig tilbake i arbeid igjen etter sykdom, i form av et nært oppfølgingsarbeid, der nøkkelord som dialog, arbeidsmiljø, tilrettelegging, og alternative løsninger står sentralt. «Å bry seg om arbeidstakerne» blir da det essensielle, og gode relasjonelle ferdigheter kan være med på og støtte oppunder en situasjon der målet er å få arbeidstakeren raskere tilbake i arbeid igjen. Dialogen blir da et viktig verktøy for å kunne diskutere seg fram til gode løsninger der både arbeidsgiver og

arbeidstaker er fornøyd, men også medvirkning ser vi altså står sterkt i slike situasjoner.

Ut i fra Human Relations filosofien, springer så relasjonsledelse, en teori som vektlegger de relasjonelle ferdighetene for å utøve ledelse. Dette vil jeg nå komme nærmere inn på.

2.4 Fra Carl Rogers til Jan Spurkeland

Relasjonsledelse er en menneskeorientert ledelsesteori, som bygger på det humanistiske menneskesynet. Helt forenklet fortalt, så handler ledelsesretningen om at i relasjonen mellom leder og medarbeider, må det være et mål å utvikle høy kvalitet der tillit og effektiv kommunikasjon står i sentrum. Lederstilen er bygget på norsk tradisjon og kultur, men henter mye forskningsstøtte fra Amerika (Spurkeland, 2009). Det er en «ny» måte å se ledelse på. Teorien springer ut fra en av Amerikas mest betydningsfulle psykoterapeuter, Carl Rogers, og den tar utgangspunkt i et positivt menneskesyn som sier at medarbeidere ønsker å bidra og gjøre sitt beste for å nå bedriftens mål. Dette går helt tilbake til McGregors teori Y (1960). Menneskene er viktigere enn andre ressurser bedriften rår over, og de skal motiveres til å bruke å utvikle sin kompetanse. Derfor blir kontroll mindre viktig innen relasjonsledelse. I 1975 viste Rogers til undersøkelser han hadde gjort, hvor det fremkom at ledere med et relasjonsrettet syn, og som hadde omsorg for sine ansatte, var mer produktive og hadde ansatte som var mer fornøyde, og i bedre stand til å samarbeide med hverandre, sammenlignet med produksjonsorientert ledelse. Han hevdet at gjennom deling av makt øker en leder sin innflytelse. Dette innebærer sterkere bruk av grupper, kollegaer, medarbeidere og team i utøvelse av ledelse (Spurkeland, 2009, s.38-39). Forskningen fikk en humanistisk psykologisk retning (Evans, 1975). Sentralt i denne teorien står dialogen, og betydningen av denne i relasjonsledelsestilnærmingen vil jeg nå skrive litt om.

2.5 Dialog er kjernen til ledelse

Relasjonsledelse er en holdning til ledelse som plasserer lederen inn i et fellesskap der rollen blir integrert i et større samspill. Det er en menneskeorientert lederstil. Man tar altså utgangspunkt i samarbeidet, og teambyggingen er grunnleggende for å bli produktiv. I nyere tid så viser også forskning av professor Øyvind Martinsen (2009), at det kan synes som at ledere med et mer relasjonsorientert perspektiv, kan oppnå bedre resultater, enn lederne som er mer opptatt av produktiviteten i virksomhetene (Martinsen, 2005). Spurkeland hevder at ledelse er noe man går inn i, med ydmyket og respekt. Man er også opptatt av å få aksept blant de ansatte. Han peker videre på at dialogen er den viktigste egenskapen, eller verktøyet for å være en god leder. Dialogen reflekterer til å kunne lytte til sine medarbeidere, komme med forslag, og være en likeverdig samtalepartner i denne dialogen. Av den grunn har denne tilnærmingen til ledelse sterke bånd til både psykologi, pedagogikk og sosiologi. Tilnærmingen bygger på hva man vet om samspillet oss mennesker imellom. Av den grunn er det altså ikke den faglige ledelsen som man er opptatt av (Spurkeland, 2009).

I forhold til SFO ledelse, så er det nærliggende å tro at lederne står i en nær relasjonell kontekst med sine medarbeidere, der dialogen blir et viktig element, eller brikke for å utøve ledelse. Min erfaring er at ved å ha denne stillingen, så jobber man tett på både de ansatte og barna, for å ivareta den daglige driften. Tid til faglig ledelse er det også en knapphet på, da det ikke er avsatt noen tid til veiledning av personalet.

Det finnes et mylder av teori knyttet til ledelse, og ikke minst definisjonene av den. Jeg vil her presentere hva ledelse betyr for Skivik og Spurkeland sett i lys av konteksten relasjonsledelse. De er dekkende, og tar utgangspunkt i ord som tillit og kommunikasjon i et relasjonelt samspill. Noe som jeg antar passer godt i et SFO rettet ledelsesperspektiv.

2.6 Hva betyr ledelse i relasjonsledelse?

Spurkeland (2009) definerer ledelse med å si at «ledelse er å ha relasjoner, der din rolle er å bidra med noe som kan karakteriseres som ledelse». Du befinner deg i et

regulert samspill der rolleforventninger avgjør noe av atferden. Han sier videre at «I relasjonen mellom leder og medarbeider må det være et mål å utvikle høy kvalitet der tillit og effektiv kommunikasjon står i sentrum». Spurkeland gjør et poeng i å skille mellom ledelse og administrasjon. Ledelse handler om menneskelige samhandlingsforhold, mens administrasjon handler om alt hva en leder må ivareta av økonomi, strategi og systemer for å få organisasjonen til å fungere. Han hevder at relasjonsledelse handler kun om å påvirke menneskene i organisasjonen, og at det er denne delen som er den mest uteblitte delen av ledelse. (Spurkeland, 2009, s.13-19). Hans Morten Skivik støtter også relasjonens betydning, han mener ledelse dreier seg først og fremst om et relasjonelt aspekt mellom medarbeider og leder. Relasjonens hensikt er å arbeide for organisasjonens mål (Skivik, 2004, s.14). Hverken Skivik eller Spurkeland snakker om ledelse utover å handle om relasjonen mellom leder og medarbeider når de definerer ledelse. Samtidig sier Spurkeland at det kun handler om påvirkninger av menneskene i organisasjonen. Dette kan virke misvisende sett i lys av SFO ledernes virke. SFO lederne har som et eksempel i ulik grad kontakt med barna, foresatte, lærere, og andre samarbeidspartnere. Ledelse handler da etter mitt skjønn om å kunne påvirke, og skape gode relasjoner til de også, altså de som står utenfor selve organisasjonen! Dersom man ikke lykkes med dette, hevder jeg det vil få konsekvenser for den daglige driften av SFO, siden ordningen er finansiert av foreldrene gjennom betaling for et tilbud til deres barn! Spurkeland (2009) snakker også om denne betydningen i noe han kaller «Relasjonskart», der relasjonen til de du er «avhengig» av, også er av betydning. Derfor så opplever jeg hans definisjon som noe tvetydig, siden han nettopp redegjør betydningen for relasjonene for også de som står utenfor organisasjonen i selve relasjonskartet.

Spurkeland (2009) skriver at relasjonsledelse kan deles i to hovedkategorier, som er avhengighet og mot. Hva som ligger i disse begrepene vil jeg nå skrive litt nærmere om, slik at man kan få en dypere forståelse av at han også ser et avhengighetsforhold til utenforliggende aktører, og ikke bare sine ansatte.

2.7 SFO leders avhengighet av sine omgivelser

Spurkeland (2009) mener relasjonsledelse bygger på to hoved premisser, disse er bevisstheten om avhengighet og bevisstheten om relasjonelt mot. Avhengighet er ikke å forstå som ufrihet eller bånd som hindrer handlefrihet, men heller som betydningen av et aktivt og kreativt samarbeidsforhold til menneskene i den settingen en befinner seg i. Alle viktige relasjoner i et arbeidsforhold er medvirkende til at både det forretningsmessige resultatet, og de ansattes trivsel er på topp. Lederens oppgave blir å knytte bidragsyterne tettere sammen, og få dem til å dra lasset sammen (Spurkeland, 2009, kap.2). Som et eksempel på bidragsytere for SFO ledere så vil dette innebære en avhengighet til medarbeidere, barna, foresatte, lærere, skoleledelsen, tillitsvalgte, hjelpeinstansene, fritidsorganisasjoner, fagetaten, og andre samarbeidspartnere.

I en SFO leder kontekst ser jeg klare fordeler ved å ha en bevisst holdning til relasjonene som dannes, og hvordan disse skal videreutvikles til det beste for SFO. Man står gjerne nært knyttet til flere av de nevnte eksemplene ovenfor. Skal man kunne videreutvikle tilbudet ved for eksempel å samarbeide med lokale fritidsorganisasjoner, blir relasjonen ofte svært viktig for at det skal bli et vellykket prosjekt. Likeså dersom samarbeidsklima og relasjonen til tillitsvalgte ikke er bra, så vil dette også kunne føre til misfornøyde ansatte, som igjen vil kunne føre til en negativ effekt på arbeidsprestasjonen. Man er altså avhengig av, og står i et større eller mindre avhengighetsforhold til langt flere aktører enn kun den ansatte, og dette henger sammen i en slags kretsløp, der man ikke kan utelukke noe i den tro at det ikke påvirker noe annet.

2.8 SFO leders mot!

Bevisstheten om relasjonelt mot, handler om evne og vilje til å møte mennesker «face to face». Det går på psykisk styrke og vilje til å møte andre mennesker når dette kjennes ubehagelig, og man må mobilisere en indre kraft som trengs for å gå inn i vanskelige samtaler, konflikthåndtering og lignende krevende relasjonelle situasjoner. Det er krevende rent mellommenneskelig å være relasjonsorientert. Du skal ha mot til å møte mange sterke personligheter, og du trenger mental

styrke for å gå inn i dialog og samarbeid. Det skal mot å innrømme at en står i avhengighetsforhold til medspillere for å få utført jobben sin. Uten samhold og støtte vil dessuten fundamentet for enheten og oppgavene svikte (Spurkeland, 2009, kap.2).

Som leder av en SFO står man som tidligere nevnt ovenfor, i mange ulike relasjoner. Bevisstheten om å gjennomføre en god dialog, og motet til å gå inn i den vanskelige samtalen, vil nok alle mennesker i større eller mindre grad føle på. Som leder hvor mennesker er involvert, vil det være av betydning å inneha en viss form for kompetanse innenfor dialogens kunst, for å sikre et best mulig utfall av gitte situasjon. Foresatte som er misfornøyde og medarbeidere som ikke utfører pålagte oppgaver, er to av mange eksempler, hvor man bør ha et bevisst forhold til hvordan man skal møte motparten, for å få en ønsket effekt.

Nå vil jeg komme med noen kritiske betraktninger rundt relasjonsledelse, som det kan være viktig å ta med seg videre.

2.9 Kritisk blikk på relasjonsledelse

Tillit står sentralt i relasjonsledelse, og jeg vil i kapittel 5.7.2 drøfte dette med kritiske blikk utfra Martin Gargioulo og Gokhan Ertug sin artikkel «Handbook of Trust» Dette for å sette det mer opp mot et praktisk rettet eksempel knyttet til funn. Nå vil jeg komme med en generell kritisk vinkling av relasjonsledelse, da det er fint lite å finne av kritisk forskning på betydningen av å skape relasjoner. Ut i fra teorien til Spurkeland (2009), så kan det være ganske utfordrende for leder og finne balansegangen på hvor opptatt man skal være av privatlivet til medarbeideren, altså hvor mye man skal vite. Noen individer er åpne, mens andre er mer innadvendte. Spurkeland (2009) viser til at ikke lederen skal blande seg for mye i privatlivet til medarbeiderne, men at årsaken til involveringen ligger mer i retning av at man skal ha innsikt. Med dette så mener han at det er essensielt at man har innsikt i de ansattes privat liv, når det gjelder forhold som kan ha betydning for arbeidet. Han snakker da videre om at det ikke bør være noe mål om å behandle alle likt. Man trenger individuelt tilpasset lederskap, og skal ikke

skjære alle over en kam. Han gjør et poeng i at ledere som ikke lærer den enkle kunsten å særbehandle enkeltmennesker, vil mislykkes i et moderne samfunn, som blir mer og mer preget av ustabile forhold på hjemmebane. (Spurkeland, 2009, s.105-106). Jeg mener at han har noen gode poeng, men «varsomhetsprinsippet» må råde, og man skal være ytterst forsiktig med hvor mye, og i hvilken grad man engasjerer seg i medarbeidernes privatliv. Slik jeg ser det så bør man være bevisst på hvilken relasjon man har med vedkommende ut i fra hva man kan, bør, eller eventuelt ikke bør snakke om. Betydningen av at det foreligger en tillitsfull relasjon, skal ikke undervurderes, dersom man skal ha bedre forutsetninger med å lykkes med denne lederstilen, for å forhindre at man ikke går i fella med å «trække over» noen grenser. Det er også nærliggende å spørre seg hvor profesjonell man er som leder, dersom relasjonene blir for nære. Dersom SFO avdelingen har få ansatte, så kan det å finne balansegangen med hvor privat man skal bli, kanskje bli enda vanskeligere her, da logikken tilsier at man har enda tettere bånd på slike arbeidsplasser. En annen utfordring knyttet til individuell omsorg er slik jeg ser det kompleksiteten av å lede større avdelinger. Hvordan, og i hvilken grad skal man klare å opprettholde individuell omsorg når man har mange ansatte, og hvordan sette av tid til dette? Ett siste aspekt ved dette som jeg har lyst til å stille spørsmål rundt, er dersom arbeidstakeren gir deg informasjon som er av en karakter som kan medføre at du selv tappes for energi eller krefter!

Konseptene for den relasjonelle måten å tenke og utøve ledelse på, har fått støtte fra tidligere forskning. Det er viktig å påpeke at det er ikke forskning som spesifikk gir støtte til relasjonsledelse som helhet, men betydningen av å danne relasjoner. Dette vil jeg nå skrive litt om.

2.10 Forskning som støtter relasjonelle ferdigheter

I artikkelen «Relational Leadership Theory: Exploring the social processes of leadership an organizing» skriver professor Uhl Bien at begrepet relasjonell ledelse er et forholdsvis nytt begrep innen lederskap. Hun skiller mellom «enhetsperspektivet» (entity-perspektiv), som konsentrerer seg om individet i kontekst, i relasjoner mellom mennesker, og et relasjonelt perspektiv som går på

prosesser og ikke individet. At lederskapet er i en sosialt konstruert prosess, sosialt fordelt, der forståelsen av ledelse kommer fram. Forskeren skriver at det ikke er autoritet eller dominans som er nøkkel for nye former for ledelse, men relasjoner. Hun hevder videre at man vet veldig lite om hvordan relasjonene dannes og hvordan de utvikles på arbeidsplassen. Slik jeg forstår Uhl-Bien (2006), så snakker også hun om dialogen som et viktig ledelsesverktøy, men dog på en litt mer indirekte måte der prosessen kan ses på som selve dialogen. Hun hevder videre at relasjonell ledelse er med på å viske ut skillet mellom leder og medarbeider, og viser til ledelse som en interaktiv prosess som starter hos lederen, eller begge parter (Uhl-Bien 2006, s.655-672).

En rekke andre studier har undersøkt ledelse i arbeidssituasjoner (Stodgill 1974, Bass 1990, Yukl 2005). Fleishman og Harris (1962) så for seg to dimensjoner i mellommenneskelige relasjoner: *omtanke* (i hvilken grad lederen viser omtanke for, og følsomhet overfor mennesker) og *innføring av struktur* (i hvilken grad lederen aktivt strukturerte de underordnedes aktiviteter). Senere forskning har frambrakt et innviklet mønster av funn. Høy omtanke for de ansatte er gjerne knyttet til mindre gjennomtrekk i arbeidsstokken, færre klagemål og mindre fravær (Hater & Bass, 1988). Generelt skårer de mest effektive lederne høyt både på omtanke og struktur. Salovey og Mayer (1990) innførte betegnelsen emosjonell intelligens om ferdigheter som omfatter selvinnsikt og innsikt i andre og evnen til å håndtere emosjoner og relasjoner. Salovey og Mayer (1990) fant at mennesker som skåret relativt høyt når det gjaldt evnen til å fange opp, forstå og vurdere andres emosjoner, også kunne forholde seg mer fleksibelt til endringer i de sosiale omgivelsene, og var bedre i stand til å bygge opp sosiale nettverk som ga støtte. Mellommenneskelige ferdigheter og emosjonell intelligens er viktig fordi relasjoner mellom mennesker er et sentralt element i dagliglivet (Bolman & Deal, 2012, s.206-209).

Jeg har nå redegjort for deler av Spurkelands tanker om relasjonsledelse. Videre vil jeg nå se på den kanskje mer kjente ledelsesteorien transformasjonsledelse. Begrunnelsen for dette valget skrev jeg om i kapittel 1.8. Ledelsesretningen er nærliggende til den norske versjonen av relasjonsledelse, men har noen forskjeller

i tilnærmingen. Ledelsesretningen preger offentlig sektor, og således vil det være svært sannsynlig at SFO lederne også vil være påvirket av denne formen for ledelse. Transformasjonsledelse har sitt motstykke i transaksjonsledelse, så jeg vil først skrive litt om forskjellene som ligger i disse to hovedtilnærmingene for ledelse.

2.11 Transaksjonsledelse og Transformasjonsledelse

I litteraturen om ledelse så skrives det om at det er to hovedtilnærminger for ledelse. Den ene er den klassiske retningen, der ledelsesstilen peker mot måloppnåelse, styring, innflytelse, og formell makt. Denne retningen kalles for transaksjonsledelse. Den andre tilnærmingen er transformasjonsledelse. Med denne tilnærmingen står individet i sentrum og personlig utvikling, åpenhet, anerkjennelse og medvirkning stikkord som preger denne ledelsesstilen. Gary Yukl (2013) skriver i sin bok «Leadership in Organizations» at flere teorier om transformasjons eller inspirerende lederskap ble foreslått, men den versjonen av teorien formulert av Bass (1985), har påvirket ledelsesforskning mer enn noen av de andre. Bygget på ideene til James McGregor Burns (1978), som skrev en bok om politisk ledelse, er essensen av teorien skillet mellom transformativ og transaksjons lederskap. De er forskjellige, men ikke gjensidig utelukkende prosesser. I transformasjonsledelse føler medarbeiderne tillit, beundring, lojalitet og respekt overfor lederen, og de er motiverte til å gjøre mer enn det som forventes av dem. I motsetning til transaksjonsledelse hevder Bass at transformasjonsledelse øker medarbeidernes motivasjon og prestasjoner, men effektive ledere kombinerer begge typer lederstiler (Yukl, 2013, s.312-313). Jeg vil nå komme nærmere inn på transformasjonsledelse og hva denne ledertilnærmingen innebærer.

2.12 Transformasjonsledelse

Den amerikanske ledelsesforskeren Bernhard Bass, startet utviklingen av denne helt nye type ledelsesteori i 1985. Bakgrunns materialet var omfattende intervjuer med 70 amerikanske seniorledere. De ble først spurt om de hadde erfaring med

ledere som var spesielt inspirerende, og fikk medarbeiderne med på kollektiv innsats til organisasjonens beste. De ble så bedt om å beskrive hva som karakteriserte slike ledere. Det viste seg at det var betydelig sammenfall i beskrivelsene som ble gitt av denne type ledere, på tvers av land og kulturer (Grønhaug, Hellesøy, & Kaufmann, 2001, s.212-213). Transformasjonsledelse er den internasjonale ledelsesteorien som minner sterkest om vår norske relasjonsledelse. Den legger vekt på idealisert innflytelse, inspirerende motivasjon, intellektuell stimulering og individuelle hensyn (Spurkeland, 2009 s.188). Yukl (2013) skriver at disse lederne utvikler sine medarbeideres ferdigheter og selvtillit slik at det forbereder dem til å ta mer ansvar og til ha mer innflytelse. Lederne oppmuntrer og støtter når det trengs for å opprettholde entusiasme og innsats i møte med hindringer, vanskeligheter og tretthet. Som et resultat av dette vil medarbeiderne stole på sine ledere, og er motiverte til å gjøre mer enn det som er forventet av de til å gjøre (Yukl, 2013, s.326).

På bakgrunn av Burns opprinnelige teorier er det utviklet en mer komplett teori om transformasjonsledelse som består av fire hovedkomponenter (Bass og Avolio 1993). Disse vil jeg nå forklare nærmere for å få en mer forståelse av denne ledelsesretningen.

2.12.1 Idealisert innflytelse

Lederne er preget av sterk karisma som verdsettes av medarbeiderne (Busch, 2012, s.154). Karismatisk ledelse står sentralt i transformasjonsledelse. Jacobsen og Thorsvik (2007) skriver at kjennetegn ved den karismatiske ledere er evnen til skape tillit, og at de er ledere som medarbeiderne vil stole på. I takt av sin karisma, så vil lederen gjennom sine personlige egenskaper skape oppslutning om sine ideer (Yukl, 2013). Det legges vekt på at lederen må kjenne de ansattes følelsesbehov, og deretter bygge opp relasjoner og visjoner. Da er man i stand til å gjenkjenne karismatisk ledelse på leder og den ansatte. Man kan da identifisere en rekke lederatferd som det å; skape visjon og hvordan den formidles, hvilke virkemidler man benytter seg av i kommunikasjonen, at man satser alt på egen visjon og av den grunn tar en stor risiko, uttrykker en tillit til de ansatte, og

oppfører seg som en slags rollemodell, som følger visjonen, og bygger gruppetilhørighet (Yukl, 2013, s.267).

2.12.2 Inspirerende motivasjon

Inspirerende motivasjon handler om å formidle en visjon overfor de ansatte på en slik måte at de ansatte opplever det som utfordrende, meningsfylt og inspirerende, og at de av den grunn ønsker å strekke seg etter organisasjonens mål. Dette henger også sammen med karismatisk ledelse, men det gjøres et poeng av at leder ikke nødvendigvis trenger å være karismatisk for å være inspirerende. En transformasjonsleder motiverer sine medarbeidere til høyere prestasjoner enn forventet, ved å transformere medarbeidernes antakelser, holdninger og verdier. Dette gjøres gjennom å skape tillit, rose medarbeiderne, og få alle til å føle en stolthet over sin virksomhet (Yukl, 2013).

2.12.3 Intellektuell stimulans

Bass (1985) skriver at dette handler om at medarbeiderne skal få muligheter, og utfordringer ved at de kan få gjøre/løse ting på en annen måte enn tidligere praksis. Lederen skal gjerne utfordre og stimulere de ansattes måte å tenke på, og finne nye innovative løsninger. Bass oppsummerer dette på en fin måte ved å si «hans ideer har tvunget meg til å reflektere over min egen praksis, som jeg aldri før hadde satt et spørsmål til» (Bass, 1985, s.100).

2.12.4 Individuell omsorg

Den siste komponenten handler om at lederne skal vise omsorg for medarbeiderne, gjennom å stimulere til et godt arbeidsmiljø og være støttende til de ansattes individuelle utvikling (Busch, 2012, s. 154). Bass (1985) skriver at individuelle hensyn er viktig i forhold til å utvikle en god relasjon mellom leder og den ansatte. Det handler om å gi råd og veiledning. Han gjør et poeng av at på den ene siden kan man behandle de ansatte likt ved for eksempel at demokratiet råder, og hver og en får en likeverdig stemme, når saker skal bestemmes. På den andre siden kan man behandle de ansatte ulikt ved at lederen tar hensyn til den ansattes ferdigheter eller behov.

De tre første komponentene retter søkelyset mot atferd knyttet til selve lederen, mens punkt fire ser mer på selve forholdet mellom lederen og den ansatte. Individuell støtte retter søkelyset mot forholdet mellom leder og den ansatte, og identifiserer lederen som den som tar hensyn til hver enkeltes behov for prestasjon og vekst ved å fungere som en coach eller mentor (Campbell, Ward, Sonnenfeld & Agle 2008, s.561). Professor Jon Aarum Andersen (2011) skriver at en transformativ leder både ser og utnytter behovene som medarbeiderne har. Man ser etter de behov som medarbeiderne har for så å få fram deres fulle og hele potensiale. Resultatet av dette transformativ lederskapet er en relasjon som medfører gjensidig stimulans, og som gjør medarbeiderne om til ledere og moralske foregangsmenn. Karakteristiske trekk ved lederen er at han artikulere en visjon som kan deles av de andre i organisasjonen, hvor man stimulerer til de ansattes intellektuelt og legger vekt på individuelle forskjeller mellom de medarbeiderne som skal ledes (Andersen, 2011, s.184).

Verdier står som ett sentralt element i ledelse av offentlig sektor (Lunquist,2011), og er svært knyttet opp mot transformasjonsledelse (Busch, 2012). Dette vil jeg nå komme nærmere inn på, siden jeg har en antakelse om at SFO lederne leder etter denne tilnærmingen.

2.13 Et verdibasert fundament!

Transformasjonsledelse har et klart verdifundament, og blir derfor ofte assosiert med verdibasert ledelse. Hovedformålet er å motivere medarbeiderne, de skal transformeres til et høyere moralsk og motivasjonsmessig nivå og sette organisasjonens mål foran sine egne interesser. Transformasjonsledelse blir beskrevet som en prosess hvor lederen og medarbeiderne løfter hverandre til et høyere nivå. Transformatoriske ledere appellerer til høyere idealer og moralske verdier, som frihet, rettferdighet, likhet, fred og humanisme. Det legges stor vekt på lederens verdigrunnlag og hvordan det kommuniseres nedover i organisasjonen. Av den grunn kan man betrakte transformasjonsledelse som verdibasert ledelse utøvd på organisasjonsnivå (Busch, 2012, s. 153-154). Tanken på en verdibasert ledelse, kan også være utfordrende i «oversettelsesfasen». Med

det så mener jeg at ofte så er målene fastsatt av de øvre ledd i den offentlige sektor (Christensen, 2009), og det kan for store kommuner bli en lang linje ned til de separate virksomhetene, og i dette tilfellet - enheten SFO! Som for eksempel så har min arbeidsgiver Fredrikstad kommune fire grunnverdier som alle kommunale ansatte skal arbeide etter. De er modig, engasjert, romslig og kompetent. Hensikten med disse verdiene er å gi innbyggerne et bedre tjenestetilbud og bedre arbeidsmiljø (Fredrikstad Kommune, 2016, 08.10.). utfordringen kan være at verdibegrepene ikke blir tydeligere definert, og det blir rom for egne tolkninger om hva som ligger innunder disse verdiene. Dette kan være en utfordring fordi det skaper egne tolkninger for hva som ligger innunder disse begrepene, som igjen fører til en mer ulik praksis til ledelse ute på virksomhetene. Organisasjonen har altså som mål at alle skal drive overordnet likt, men i praksis kan det føre til at målet virker mot sin hensikt, da man kan tolke utøving av ledelse til sitt eget beste i forhold til sin egen virksomhet eller enhet. Mens relasjonsledelse er mer opptatt av relasjonen til medarbeideren, har verdibasert ledelse et mer fokus på lederens evne til å inspirere og engasjere de ansattes, i deres arbeid med verdiene (Irgens & Wennes, 2011, Jacobsen & Thorsvik, 2007).

Jeg har nå redegjort for hva som ligger i transformasjonsledelse, og verdibegrepet som er knyttet til denne ledelsesretningen. Nå vil jeg komme med noe av den kritikken som denne formen for ledelse har fått.

2.14 Kritikken mot transformasjonsledelse

I følge Bass (1996) er transformasjonsledelse betraktet som effektiv ledelse i hvilken som helst situasjon eller kultur. Teorien angir ikke noen betingelser hvorvidt transformasjonsledelse er irrelevant eller ineffektiv. På bakgrunn av dette har den positive relasjonen mellom transformasjonsledelse og effektivitet (Bass, 1997, Tichy & Devanna, 1990), ført til at mange ledere har kopiert denne modellen, uavhengig av ledernivå, myndighetsnivå, ulike typer organisasjoner og land. Til tross for sine positive egenskaper, som høyere jobbmotivasjon (Hetland og Sandal, 2003), har også nye teorier sine svakheter, og noe av kritikken knyttet til transformasjonsledelse er blant annet tvetydige konstruksjoner, utilstrekkelig

beskrivelse av forklarende prosesser, utelatelse av relevant atferd, utilstrekkelig spesifikasjoner på situasjonsvariabler og en skjevhet mot heroiske forestillinger om lederskap (Yukl, 2013, s.314-321). Forskning av House, Michael og Shamir (1993) viser at ledere som har hatt stor suksess ett sted, og som blir oppfattet som karismatiske, har mislykkes andre steder. Dette har man sett ganske mange ganger innenfor idrettsverden også, der fotballmanagere kan lykkes i en klubb, for deretter å feile i andre klubber. Forskerne Wright og Pandy (2009) hevder at offentlig virksomheter har vanskeligheter med å praktisere transformasjonsledelse, grunnet sin særegne kultur og struktur. Som eksempel på dette, er de tidligere omtalte demokratiske verdier og mål, som man må i mer utstrakt grad forholde seg til i offentlig sektor (Lundquist, 2011). Målene kan være så komplekse og ulike at det kan være vanskelig å se sammenhengene mellom middelet og målet. Etatene kan være store, og er ofte en del av en større kommune med mange forskjellige enheter, noe som kan medføre andre målsettinger. Dette kan igjen føre til vanskeligheter med å identifisere målene (Jacobsen & Thorsvik, 2007, s.34).

Det foreligger en meget betydelig volum av forskning som har vært innrettet mot kritisk testing av de sentrale hypoteser som kan utledes fra Bass' teori om transformasjonsledelse. Hovedinntrykket fra denne forskningen er at en stor del av teorien har bestått prøven. De observerte sammenhengene mellom transformasjonsledelse og ulike mål på ledereffektivitet og medarbeidernes trivsel og engasjement, er også langt sterkere enn det en har kunnet demonstrere i tidligere forskning med utgangspunkt i lederstilteorier og ulike samspillsteorier (Hetland & Sandal, 2003, Den Hartog, House, Hanges & Ruiz-Quintanilla 1999, Den Hartog, Van Muijen & Koopman 1997). Men teorien dekker et stort område som inneholder både karisma, visjoner, motivering, relasjonsbygging, målsettings og innflytelsesstrategier o.l. Av den grunn blir det vanskelig å avgjøre helt konkret hva det er ved lederens atferd som frembringer positive resultater. Det forteller oss at vi bør være forsiktige med å se på karisma som en statisk personlighetsegenskap hos en leder (Grønhaug, Hellesøy, Kaufmann, 2001, s.218-219).

Jeg har til nå fortalt om tankene bak å lede i et relasjonelt og transformasjonsrettet ledelsessyn, og det kan synes som de to tilnærmingene går litt i hverandre. Av den grunn vil jeg nå helt til slutt i dette kapittelet, se litt på forskjellene mellom disse to ledelsesretningene.

2.15 Forskjellen mellom relasjonsledelse transformasjonsledelse

Relasjonsledelse er ikke spesielt opptatt av karismatisk ledelse, men mer om involverende og deltakende ledelse. Når det gjelder inspirerende motivasjon legger man i relasjonsledelse vekt på at ledere ser hele sin virksomhet, atferd og lederstil som motiverende. Både transformasjonsledelse og relasjonsledelse er enige om at motivasjon skapes gjennom demokratisk involvering og eierskap til visjoner og mål. Intellektuell stimulering handler i relasjonell ledelse om å coache sine medarbeidere til krevende oppgaveløsninger, og involvere dem i beslutninger og ledelse. Det er først og fremst når det kommer til individualiserte hensyn at relasjonsledelse går lenger enn transformasjonsledelse. Man legger her vekt på grunnleggende kjennskap til individet for å gi hver person den ledelsen og oppmerksomheten personen har behov for. Man har et syn på at menneskene er bedriftens eneste virkelige verdi og må håndteres som umistelig humankapital (Spurkeland, 2009, s.188).

Jeg har nå forsøkt å beskrive to typer ledelsestilnærminger som jeg anser det som aktuelt å anta at en SFO leder jobber etter, sett i lys av trender for ledelse i offentlig sektor, og min egen erfaring som SFO leder. På det nåværende stadiet, uten at jeg har presentert noen funn, vil det som sagt være en antakelse. I neste kapittel vil jeg ta for meg litteratur knyttet til metode, for å begrunne de valgene jeg har gjort i arbeidet rundt min undersøkelse.

3.0 METODE

Dette kapittelet tar for seg metoden jeg har valgt for å kunne gjennomføre denne undersøkelsen. Metoden skal angi hvilke framgangsmåter som skal anvendes for å kartlegge virkeligheten. (Jacobsen, 2005, s.28). I dette kapittelet vil jeg beskrive

og begrunne valg av min metode. Utførelsen av en forskningsprosess reiser spørsmål om verdien av produserte kunnskap vedrørende studiens bidrag til samfunnet. Samfunnsforskning bør tjene vitenskapelige og menneskelige interesser (Kvale & Brinkmann, 2009, s 80).

Vi vet som sagt tidligere svært lite om SFO lederrollen, og av den grunn anser jeg det er av nasjonal samfunnsmessig interesse å finne mer ut av dette, da det i dag stort sett er én SFO tilknyttet de aller fleste barneskoler i landet. Min bakgrunn som SFO leder ser jeg på som en styrke med tanke på gjennomføringen av dette forskningsarbeidet. Jeg kjenner rollens særegenart, og kan «språket». Samtidig ser jeg at det kan medføre noen utfordringer, disse vil jeg komme nærmere innpå i kapittel 3.1.1. I metodekapitlet vil jeg redegjøre for min metodiske tilnærming og de valg jeg har gjort. Mitt utgangspunkt med denne masteravhandlingen er altså å få en dypere forståelse for hva en SFO leder er, hvilke arbeidsoppgaver rollen har, og hvilke utfordringer som synes å være rådende for denne gruppen ledere.

3.1 Induktiv versus deduktiv datainnsamling?

Det første valget jeg stod overfor var hvorvidt jeg skulle ha en induktiv eller deduktiv tilnærming. Dette var arbeid som først og fremst var knyttet til egen refleksjon, og en bevisstgjøring over egen atferd. Jeg måtte klargjøre meg selv mentalt for hvordan forskningen skulle ha størst mulig gyldighet. Derfor var det viktig for meg at disse to begrepene ble tydelig definert og at jeg holdt fast ved mitt endelige valg under hele prosessen rundt avhandlingsarbeidet. Jeg vil nå skrive litt om hva forskjellene på disse to tilnæringsmetodene er for noe.

3.1.1 Induktiv datainnsamling

Med denne tilnærmingen så går forskeren fra empiri til teori. Idealet er at forskeren går ut i virkeligheten med et helt åpent sinn, samler inn all relevant informasjon, for så å systematisere datainnsamlingen. Ut fra en slik åpen tilnærming dannes så teoriene. Målet er at ikke noe skal begrense hvilken informasjon som forskeren samler inn. Kritikken mot den induktive strategien er at det er umulig og naivt å tro at mennesker kan gå ut i virkeligheten med helt åpent sinn. Undersøkere vil alltid måtte foreta en avgrensning av informasjon,

enten bevisst eller ubevisst (Jacobsen, 2005, s.29-35). I mitt tilfelle så vil det være en utfordring siden jeg arbeider som SFO leder selv, og av den grunn fort kunne tolke noe i en eller annen retning, siden jeg har erfaring i fra miljøet, det kan gi grunnlag for gjenkjennelse og et utgangspunkt for den forståelsen jeg som forsker etterhvert kommer frem til. Tolkningen utvikles i relasjon til egne erfaringer (Thagaard, 2003, s.180). Jeg må altså være svært bevisst på min rolle som forsker.

3.1.2 Deduktiv datainnsamling

Her går man fra teori til empiri. Tilhengere av denne strategien hevder at den beste måten er å skape noen forventninger om hvordan virkeligheten ser ut, for så å gå ut å samle inn empiri for å se om forventningene stemmer overens med virkeligheten. Forventningene dannes her på bakgrunn av tidligere empiriske funn og tidligere teorier. Kritikken mot en slik tilnærming til datainnsamling er at den nødvendigvis vil føre til at forskeren bare leter etter informasjon som man finner relevant, og dermed støtter opp om de forventninger forskeren startet undersøkelsen med. Man kan på bakgrunn av dette begrense informasjonstilgangen, og kan risikere at viktig informasjon bli utelatt (Jacobsen, 2005, s.28-29). Denne tilnærmingen kunne jeg ikke ta utgangspunkt i. Vi har ikke noe teori som bekrefter hva en SFO leder er. Jeg kunne ikke gå inn med noen forventninger av hva jeg ville finne, dette følte jeg ville begrense analysen av den gitte informasjonen, og ville føre til at jeg bevisst kunne lete etter det jeg ønsket å finne i det gitte datamaterialet.

Etter å ha målt disse to tilnærmingene opp imot hverandre, knyttet til hva jeg ville finne ut av, og hva vi i dag vet om SFO ledere, så var valget om en induktiv tilnærming ganske enkel. Likevel må jeg stadfeste, at jeg jobbet deduktivt i en seinere fase, da datamaterialet var innsamlet og behovet for å finne ny teori og forskning var avgjørende for å sette funnene i riktig kontekst. Dette gjorde jeg etter at kategoriene var formet. Creswell (2014) støtter dette, og skriver at Forskerne kan jobbe deduktivt ved å se tilbake på sine data fra de utviklede temaene/kategoriene for å finne ut om flere bevis kan støtte hvert tema/kategori, eller om de trenger å samle mer informasjon. Således, mens prosessen begynner induktivt, spiller deduktiv tenkning også en viktig rolle etter hvert som analysen

beveger seg fremover (Creswell, 2014, s.186). Det neste valget var knyttet til hvilken metode jeg skulle benytte meg av. Dette vil jeg redegjøre nærmere om.

3.2 Kvalitativ metode vs. kvantitativ metode

Siden jeg var klar på at jeg måtte ha en induktiv tilnærming til å få svar på min problemstilling, og det faktum at vi i dag vet svært lite om hva en SFO leder er, ga det meg et svar på hvilken metode jeg burde velge. Jeg vil nå gå litt nærmere inn på forskjellene på disse to metodene, fordeler og ulemper og begrunnelsen for valg av metoden.

Kvantitative metoder er i stor grad deduktive, siden de baserer seg på at informasjonen er kategorisert av forskeren før undersøkelsen iverksettes, spørsmålene er faste og svaralternativene er gitt. Dette medfører begrensninger i forhold til hvilken informasjon som samles inn. Det blir altså en lukket tilnærming. Fordelen er at forskeren blir tvunget til eksplisitt å formulere sine forutsetninger knyttet til hvilken informasjon som er relevant eller ikke. Metoden skal angi hvilke framgangsmåter som skal anvendes for å kartlegge virkeligheten.

Kvalitative metoder er mer åpne for ny informasjon, for det overraskende som ikke var forventet fra før. Derfor henger denne formen for metode ofte sammen med en induktiv tilnærming (Jacobsen, 2005, s. 35-36). Ulemper med kvalitative undersøkelser er at de er ressurskrevende. Inngående intervjuer tar lang tid, som en konsekvens av dette må vi ofte nøye oss med få respondenter. En annen konsekvens av dette er at vi får et problem med representativiteten til de vi spør. Vil de få respondentene representere andre enn seg selv? Dataene vil være ustrukturerte og komplekse. Klarer intervjueren å være helt åpen i forhold til detaljer og nyanser? En annen utfordring er knyttet til nærhet. Nærheten kan bli for tett, forskeren kan bli fanget av det han eller hun studerer. Kan vi ende opp i å måle noe vi selv har skapt, heller enn å måle hvordan respondentene opplever et fenomen? Kvalitative undersøkelser vil alltid få disse spørsmålene rettet mot seg (Jacobsen, 2005, s.130-131).

Fordelen med kvalitativ undersøkelse er at den legger få begrensninger på de ulike svar en respondent kan gi. Dens åpenhet kan være en styrke grunnet de nyanserte dataene som kommer inn. Forskeren påtvinger ikke respondentene med faste spørsmål med faste svarkategorier. Dermed kan vi påstå at kvalitative tilnærminger ofte vil ha høy begrepsgyldighet. Kvalitative tilnærminger er også fleksible. Utgangspunktet er at man har en problemstilling man ønsker å få belyst. Men denne problemstillingen kan endres etter hvert som man får vite mer (Jacobsen, 2005, s.129). Flick (2011) skriver at fordelen ved en kvalitativ undersøkelse er at informasjonen blir rik og omfattende. Man generaliserer ikke gjennom tall, men gjennom en teoretisk betydelse av det mangfoldet som man studerer på. Jeg valgte en kvalitativ metode, og dette vil jeg nå begrunne.

3.3 Valg av kvalitativ metode

Hvilken metode man skal bruke, avhenger av hva man vil finne ut av. Flick (2011) skriver at det er problemstillingen og forskningsspørsmålene som må være førende for valg av hvilken metode man skal benytte seg av. Med en kvantitativ metode følte jeg at det ville være vanskelig å utforme gode spørsmål og svaralternativer som belyser problemstillingen min. Jeg ser heller ikke hvordan jeg skulle få besvart min problemstilling og forskningsspørsmål med standardiserte svaralternativer. Ei heller komme i dybden på hva en SFO leder er. Jeg har valgt en kvalitativ metode, av den grunn at jeg ønsker å få en dypere forståelse og viten om hva en SFO leder er. Jeg ønsker å ha en åpen tilnærming uten antagelser på forhånd.

Kjennskap til feltet som skal studeres, er også viktig for valg av metode. Kvalitative metoder egner seg godt til studier av temaer som det er lite forskning på fra før, og hvor det derfor stilles særlig store krav til åpenhet og fleksibilitet. Studier av nye kulturelle fenomener er eksempler på dette (Thagaard 2003, s. 12). Etter å ha foretatt disse valgene, skal jeg fortelle videre om måten jeg samlet inn datamaterialet på. Jeg valgte å gjennomføre intervjuer, og det skal jeg nå komme nærmere inn på.

3.4 Intervju

Etter å ha funnet ut og beskrevet at jeg valgte en induktiv tilnærming, og har valgt en kvalitativ metode, måtte jeg så velge hvilken måte jeg skulle få informasjon fra. Observasjon som innsamlingsmetode kunne være et alternativ, men var lite hensiktsmessig å benytte seg av, da dette ikke ville gi svar på mine spørsmål. Siden jeg er SFO leder selv, vil det å observere sin egen kultur medføre at jeg har en forståelse av respondentenes situasjon, siden vi med stor sannsynlighet deler mange av de samme erfaringene. Det hadde da vært et hovedpoeng å ha et perspektiv hvor jeg kunne se min egen kultur med andres øyne (Thagaard 2003, s. 77). Dette hadde da vært vanskelig gjennom observasjon, dessuten hadde det vært for tidkrevende. For å få belyst min problemstilling på best mulig måte, falt valget på intervju som metode. Jacobsen skriver at intervju egner seg godt når relativt få enheter skal undersøkes, når vi er interessert i hva det enkelte individ har å si, og når vi er interessert i hvordan den enkelte fortolker og legger mening i et spesielt fenomen (Jacobsen, 2005, s.142-143).

3.4.1 Intervjuet søker forståelse

Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Man vil ha fram betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer, er et mål. Et intervju er en samtale som har en viss struktur og hensikt.

Forskningsintervjuet går dypere enn den spontane meningsutvekslingen som skjer i hverdagen. I forskningsintervjuet er tilnærmingen varsomt spørre- og- lytte orientert. Hensikten er å frembringe kunnskap som er grundig utprøvd. Temaet gis av intervjueren, som også skal følge kritisk opp informantens svar. En form for forskningsintervju er det semistrukturerte livsverdenintervjuet. Målet med dette er å hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen (Kvale & Brinkmann, 2009, s.21-23).

Når det er snakk om kvalitativ forskning, så peker man på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver, og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter. Et semistrukturert intervju brukes når temaer fra

dagliglivet skal forstås ut fra informantens perspektiver. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av respondentens livsverden. Det ligger nært opp til en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål. Både en særegen tilnærming og teknikk er nødvendig. Det er altså semistrukturert, da det verken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Det utføres gjennom en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål. Intervjuet vil bli transkribert, og den skrevne teksten og lydopptaket utgjør materialet for den etterfølgende meningsanalysen (Kvale & Brinkmann, 2009, s.47). Jeg vil nå forklare nærmere om hvordan et semistrukturert intervju vil utføres.

3.4.2 Det semistrukturerte intervju

I et semistrukturert intervjuprosjekt er det en fordel å begynne med *hva* spørsmål før man bestemmer seg for *hvordan* man konkret vil gå fram i prosjektet. Man bør klargjøre hva man ønsker å vite noe om, før man overveier hvordan man best mulig oppnår den ønskede kunnskapen. Som i all forskning bør gjenstanden bestemme metoden (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s.26). Selv om de fastlagte forskningsspørsmål fungerer som styrende for de intervju spørsmålene man planlegger å stille i selve intervjuet, betyr ikke det at man ikke kan avvike fra dem. Den konkrete interaksjonen med intervjupersonen kan nettopp kreve at man forfølger fortellingen som intervjupersonen er mest opptatt av å fortelle. Ved å lytte til intervjupersonen og skubbe sine egne prefabrikkerte spørsmål litt, kan man likevel komme til de oppsatte temaene. Dette er særlig viktig sånn som i dette tilfelle hvor jeg har laget en intervjuguide som bygger på kunnskap om de menneskene og det feltet jeg er interessert i å undersøke nærmere (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s 28). Utførelsen av det semistrukturerte intervjuet er grunnlaget av intervjuguiden. En intervjuguide kan være mer eller mindre styrende for selve intervjuet, og mer eller mindre detaljert og teoristyrte avhengig av den forståelsen man har av hva intervjuet skal dreie seg om, og hvilke metodologiske rammer man vil la intervjuet foregå innenfor (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s.42). Merriam (2009) støtter også oppunder dette ved å si at spørsmålene kan benyttes fleksibelt (Merriam, 2009, s.89), og gjennom et semistrukturert intervju kan jeg både ha en tematisk oppbygd struktur og muligheten til å følge opp spørsmål underveis.

Jeg har nå forklart teoretisk hvordan et semistrukturert intervju kan se ut, og vil nå fortelle hvordan utarbeidelsen av dette semistrukturerte intervjuet har fortonet seg i praksis i kommende kapittel.

3.5 Utarbeiding av intervjuguide

Utarbeidelsen av intervjuguiden tok flere måneder, og det var en særdeles lærerik prosess. Utfordringen var å få spørsmålene åpne nok til at respondentene skulle stå mest mulig “fritt” for å komme med mest mulig informasjon, samtidig som jeg skulle få svar på mine forskningsspørsmål. Underveis i prosessen utviklet spørsmålene seg fra å være ledende og lukkede, til åpne og klare, slik at respondentene kunne stå fritt til å svare ut fra sitt ståsted og perspektiv. Patton (2002) skriver at det er viktig at spørsmålene ikke er ledende, men samtidig skal de være førende så man får den informasjonen man trenger for å kunne samle inn nødvendig data for å få svar på problemstillingen. Spørsmålene bør også gi rom for refleksjon. Intervjuguiden danner grunnlaget for innsamlingen av data, og den skal sikre at den blir strukturert nok til å holde fokuset på problemstillingen og de forskningsspørsmål som er gitt. Spørsmålene som har blitt valgt har blitt nøye vurdert og diskutert sammen med min veileder, og det var for min del den delen av selve avhandlingen som jeg har brukt mest tid på, og til tider følt å ha stanget hodet i veggen over mang en gang. Det var ekstremt mange forslag som ble forkastet under bearbeidelsen av denne intervjuguiden. Ett eksempel på hvordan et spørsmål har utviklet seg fra et tidlig stadium til endelig ferdigstilling er;

“Hva er det som fungerer bra og mindre bra som SFO leder?”. I dette eksempelet ble det stilt to spørsmål i ett, og de eventuelle svarene ville ikke gitt meg noen begrunnelser eller dypere forståelse for hvorfor man mener en ting fungerer bra eller dårlig. Spørsmålets endelige fremstilling ble derfor; “Hva synes du fungerer bra som SFO leder?” og “Kan du fortelle meg om det er noe du synes fungerer mindre bra som SFO leder”? Spørsmålet ble altså delt opp i to forskjellige spørsmål og jeg var nøye med å følge opp hvorfor respondentene mente en ting fungerte bra, eller dårlig, for å få en dypere forståelse. Prosessen med å utarbeide

intervjuguiden var svært lærerik, men krevende siden den tok så lang tid. Nedenfor vil jeg presentere den endelige intervjuguiden som ble brukt i dette studiet.

3.6 Intervjuguiden

Respondentene vil få informasjonsskrivet om studiet på forhånd. Alle respondentene vil før intervjuet, få en muntlig informasjon om undersøkelsen. Forsker sørger for at skriftlig samtykke til deltakelse blir gitt senest ved avslutningen av intervjuet.

Innledende spørsmål

- Kan du fortelle meg hvor lenge du har jobbet som SFO leder, og hva din utdanning er?
- Hvor mange avdelinger er du leder for, og hvor mange barn er det i din SFO?
- Hvor mange ansatte er du leder for, og har noen av dem formell utdanning innenfor arbeid med barn og unge?
- Hvor mange av dine ansatte jobber også i skolen?
- Kan du fortelle meg hvorfor du ville jobbe som SFO leder?

SFO lederen

- Kan du beskrive for meg hva en SFO leder er?
- Kan du fortelle meg hva du visste om SFO lederjobben før du søkte denne stillingen?

SFO lederen og arbeidsoppgaver

- Kan du fortelle meg hva slags arbeidsoppgaver du utfører?
- Hva er grunnen til at du utfører akkurat disse arbeidsoppgavene?
- Er det noen arbeidsoppgaver som du ønsker å gjøre, men som stopper deg?

SFO som institusjon

- Kan du fortelle meg hva SFO er for deg?
- På hvilken måte styrer du SFO, og hvorfor styrer du på denne måten?
- Hvordan mener du at den ideelle SFO organiseringen bør være for at SFO skal fungere på best mulig måte?

SFO og SFO-leder i andres øyne

- Kan du fortelle meg hvordan du opplever at andre på din virksomhet ser på SFO lederjobben?
- Og hvordan tror du de samme menneskene på din virksomhet ser på din SFO?
- Hva slags inntrykk har du fra andre utenfor din virksomhet, om hva de synes om SFO lederjobben?
- Hvordan tror du at andre utenfor din virksomhet ser på din SFO?

SFO lederen og utfordringer

- Hva synes du fungerer bra som SFO leder?

For hvert synspunkt som fungerer bra, vil det bli stilt oppfølgende spørsmål om hvorfor!

- Kan du fortelle meg om det er noe du synes fungerer mindre bra som SFO leder?

For hvert synspunkt som fungerer mindre bra, vil det bli stilt oppfølgende spørsmål om forslag til hvordan det kunne fungert bedre!

SFO og framtiden

- Hvordan tror du at SFO vil være i framtiden?
- Hvordan tror du SFO lederrollen vil være i framtiden?
- Hvilke utfordringer tror du kan oppstå med tanke på framtidens SFO og SFO lederrollen?

Annet

- Er det noe annet du har lyst til å tilføye før vi avslutter dette intervjuet?

Tabell nr.1

Nå var det neste steget i prosessen å bestemme meg for hvilken strategi jeg skulle benytte for å velge mine respondenter. Arbeidet og begrunnelsen for dette vil jeg nå forklare nærmere om.

3.7 Valg av strategi for datainnsamling “Purposeful sampling”

Jacobsen peker på at det er et skille mellom begrepene informant og respondent. Personer med direkte kjennskap til et fenomen kaller vi respondenter. De er representanter for den gruppen vi ønsker å undersøke. Informanter derimot er personer som ikke selv representerer gruppen vi undersøker, men som har god kunnskap om gruppen eller fenomenet (Jacobsen, 2005, s.171). Siden jeg skal forske på SFO lederne, vil jeg dermed utfra Jacobsens definisjon heretter kun benytte meg av begrepet respondenter, da SFO lederne faller innunder denne kategorien i min setting. Det er gitt at de som kan besvare min problemstilling best, er de som jobber som SFO ledere selv. De sitter med den beste kunnskapen om feltet som skal undersøkes. Andre grupper som rektorer, assistenter, foreldre, oppvekstetat osv. representerer ikke slik jeg forstår Jacobsen (2005) førstehåndskunnskapen, og av den grunn må betraktes som informanter. Patton (2002) skriver om ulike målrettede prøvetakingsstrategier. Han kaller dette for “Purposeful sampling”. Han beskriver dette på følgende måte: “Information-rich cases are those from which one can learn a great deal about issues of central importance to the purpose of the inquiry, thus the term purposeful sampling” (Patton, 2002, s.230). Hans ord ga meg dermed støtte til begrunnelsen for å velge SFO lederne, som informasjonskilde til dette studiet.

Siden det er vanlig i kvalitative undersøkelser at man systematisk og målrettet velger sine respondenter, så vil det være av betydning å velge en strategi som står i tråd med problemstillingen. Patton (2002) forteller at det er en rekke ulike strategier man kan benytte seg av for at man skal kunne få informasjonsrike undersøkelsesenheter. Han redegjør videre for 16 ulike strategier for “Purposeful sampling”. Merriam (2009) sier at det viktig at man tar et bevisst valg av hvilke enheter man skal undersøke, av den grunn at man må sikre at man får inn den rette data, som skal kunne gi svar på ens problemstilling.

3.8 En variant - «Maximum variation»

Det var viktig for meg å få en bred og stor variasjon i mitt utvalg av respondenter, slik at dette kunne styrke de seinere dataene som kom inn, og gi denne forskningen en styrke. Av Patton's (2002) 16 ulike strategier for "purposeful sampling", så valgte jeg derfor en strategi som heter "maximum variation sampling". Det er en strategi som tar sikte på å målrettet plukke ut et bredt utvalg for å få variasjon på dimensjonene. Patton (2002) hevder at dette har to formål. Det ene er å kunne dokumentere mangfoldet, og det andre er for at man skal kunne identifisere viktige felles mønstre som er felles på tvers av mangfoldet. Patton kaller altså dette for «maximum variation» (Patton, 2002, s.267). Strategien tar sikte på å fange opp og beskrive de sentrale temaene på tvers av en stor variasjon. Det vil være en utfordring dersom man har få undersøkelser, siden variasjon av enkeltsaker er så forskjellige fra hverandre. Maksimal variasjonsstrategi gjør denne svakheten til en styrke ved følgende logikk; Ett hvilket som helst felles mønstre som dukker opp fra en større variasjon er av særlig interesse og verdi, siden den kan forklare et fenomen (Patton, 2015, s.283).

3.8.1 Et maksimalt variasjon

For å få best mulig belyst min problemstilling så mener jeg at det er viktig å få størst mulig variasjon i mitt utvalg av respondenter. Dette for å øke betydningen og gyldigheten av mine kommende funn som Patton (2015) hevder. Ved identiske funn blant et stort variert utvalg blant SFO lederne, vil man få en større gyldighet og gi besvarelsen en styrke i form av at dette ser ut til å gjelde SFO lederne som gruppe. For å få maksimal variasjon med et lite utvalg hevder Patton (2002) at man må starte med å identifisere diverse karakteristikk eller kriterier for å konstruere et utvalg. Dette vil jeg skrive om i kapittel 3.9, men først vil jeg komme med en refleksjon over hva jeg måtte tenke på før selve utvalget skulle velges.

3.8.2 Refleksjon før gjennomføring

Jeg startet med å se på tiden jeg hadde til rådighet i forhold til min arbeidssituasjon. Hvor mange respondenter ville jeg rekke å intervju med tanke på den jobben som hvert enkelt intervju krevde! Et annet moment er at jeg er i full

stilling ved siden av studiene, og det ville også begrense tid og mulighet ved å ha for mange respondenter. Et siste moment var at siden jeg ikke hadde gjort et slikt omfattende arbeid før, var det svært vanskelig å kalkulere noen form for tid dette arbeidet ville ta. Det være seg selve intervjuet, tid med respondenten i forkant av selve intervjuet – “bli kjent fase”, selve intervjuet, transkriberingen, og all etterarbeid knyttet til hvert enkelt intervju. Dette var refleksjoner som senere ble til et utkast over en slags tidsdisposisjon for meg selv, og det første grunnarbeidet før respondentene skulle plukkes ut. Det er ingen regler for hvor mange respondenter man må ha i en kvalitativ undersøkelse (Patton, 2002). Dette kommer an på blant annet hva man vil vite, hva som står på spill, hva som vil være nyttig, hva som vil gi troverdighet, og hva som er rimelig å forvente at man rekker innenfor gitte tidsrammer og ressurser. Kunnskapsrike respondenter er svært nyttige når man går i dybden på informasjonssamlingen. Derfor kan man ha et lite utvalg (Patton, 2002, s.310). Etter samtale med min veileder tok jeg valget med å ta utgangspunkt i å gjennomføre 12 intervjuer av forskjellige SFO ledere.

Nå vil jeg begrunne valgene jeg har gjort med tanke på mine utvalgsriterier. Dette har jeg viet mye oppmerksomhet rundt, fordi dette er selve “grunnfundamentet” i hvorfor jeg har foretatt de valgene jeg har gjort, og som kan gi denne forskningen en høyere grad av gyldighet.

3.9 Utvalgsriterier

Utvalgsriteriene jeg har valgt er «lokaltet», «utdanningsbakgrunn» og «størrelse». Valgene av disse vil jeg nå begrunne.

3.9.1 Lokaltet

Det første utvalgsriteriet handler om at SFO lederne skal komme fra ulike kommuner. Grunnen til at respondentene skal komme fra ulike kommuner er at SFO er regulert i opplæringslovens § 13-7. Der stadfestes det at kommunen skal ha et tilbud om skolefritidsordning før og etter skoletid for 1.-4. trinn, samt for barn med særskilte behov på 1.-7. trinn. Videre fremkommer det at kommunen skal ha egne vedtekter. Innunder disse vedtektene og dens krav finner vi blant annet kravet om *bemannig og ledelse*. Dette er relevant i denne sammenheng, og

understreker betydningen av å plukke ut et utvalg på tvers av kommuner, siden hver kommune har sine egne bestemmelser om ordningen og dens ledelse. Av den anledning ser jeg ingen grunn til å utvide utvalget til da å komme fra ulike fylker, da SFO reguleres kommunalt og ikke på fylkesnivå. Siden dette studiet er egenfinansiert uten noen form for økonomisk støtte, og da jeg er i full jobb ved siden av dette studiet, måtte jeg begrense utvalget til komme fra min egen landsdel- Østlandet! Respondentene i min undersøkelse kommer fra seks forskjellige kommuner.

3.9.2 Utdanningsbakgrunn

Det andre utvalgskriteriet går på at respondentene skal plukkes ut fra ulike utdanningsbakgrunn. Det er ingen statlige føringer for hvilken kompetanse en SFO leder skal ha. Det skisseres likevel et ønske om formell kompetanse hos SFO leder. Det kommer fram at kartlegginger i kommunene viser at faglig kompetanse for ledelse av SFO er en viktig forutsetning for en god utvikling av SFO. Dette gjelder både for ledelse på et kommunalt og administrativt nivå, og for den daglige ledelsen av den enkelte SFO (St.meld. nr. 40 (1992-1993), s.50).

I St.meld. nr. 30 – *Kultur for læring* (2003-2004), har SFO blitt viet kun to sider og der pekes det på fra departementets side at det skal være en prinsipiell forskjell mellom skole og SFO, siden SFO er et frivillig tilbud. Derfor mener de at skolen er et nasjonalt anliggende, mens SFO er et lokalt ansvar. Dagens regelordning gir kommunene stor frihet, og departementet ser ingen behov for å innskrenke denne handlefriheten. På bakgrunn av dette går altså ikke departementet inn for å innføre nasjonale kompetansekrav til personalet. De skriver videre at kommunene må ha adgang til å rekruttere medarbeidere med erfaring og kompetanse tilpasset den lokale utformingen av tilbudet. De nasjonale føringene for besittelse av en SFO leder stilling anbefaler dog en 3-årig høyere pedagogisk utdanning. Det er et lokalt anliggende å bestemme kravet for å inneha denne stillingen – altså kommunene. Med dette kriteriet vil jeg kunne avdekke likheter og ulikheter knyttet til lederstillingen på tvers av ulike formell kompetanse. Jeg mener også at kriteriet vil kunne bidra til å hjelpe meg å finne felles utfordringer og hovedoppgaver for SFO lederne på tvers av den ulike kompetansen den enkelte

SFO leder sitter med. Siden det kan forekomme store lokale variasjoner når det kommer til bakgrunnen og den formelle kompetansen blant SFO lederne – da det foreligger få statlige føringer, så vil det være hensiktsmessig å intervju SFO ledere med ulik formell kompetanse, for på den måten styrke besvarelsen med å finne fellestrekk på hva en SFO leder er, på tvers av bakgrunn og utdanning blant lederne. I følge tall innhentet fra GSI (Grunnskolen informasjonssystem) for skoleåret 2014/15, var det totalt 1358 SFO ansatte med lærer- eller førskolelærerutdanning på landsbasis. 5394 ansatte med fagbrev innen barne og ungdomsarbeiderfaget, mens 11774 ansatte hadde annen form for kompetanse.

3.9.3 Størrelse

Det tredje og siste utvalgsriteriet går på SFO sin størrelse. Med størrelse i denne sammenheng, menes antall barn som er innmeldt i respektives SFO. Utvalget av respondenter skal dekke følgende størrelser. SFO med antall barn i størrelsesorden 150-200 barn, 100-150 barn, 50-100 barn, samt under 50 barn. Med dette kriteriet vil jeg forhåpentligvis kunne finne noen fellesnevnerer på SFO ledelse på tvers av SFO sin størrelse. Det sikrer også funnene i form av at jeg vil kunne få maksimal variasjon av størrelsen på SFO. Eventuelle forskjeller og likheter knyttet til dette kriteriet er spesielt interessant i forhold til om det er vesentlige forskjeller, eller likheter i arbeidsoppgaver knyttet til å lede en stor, kontra en liten SFO.

Kort oppsummert så har jeg altså plukket ut et utvalg sett ut i fra kriteriene lokalitet, utdanningsbakgrunn, og størrelse!

Når man velger et lite utvalg av et stort mangfold, vil datainnsamlingen og analysen gi to typer funn. Det ene er høy kvalitet, detaljerte beskrivelser av enkelte tilfeller som er nyttige for dokumentasjonen av egenarten og mangfoldet. Det andre er at viktige mønstre på tvers av saker får sin betydning da det synes å gå igjen på tvers av individene (Patton, 2015, s.283). Jeg vil nå presentere utvalget i denne undersøkelsen.

3.10 Utvalget i undersøkelsen

GRUPPE	STØRRELSE	LOKALITET	UTDANNING
Gruppe 1: 2 resp. (150-200 barn)	+ 150 barn	Kommune nr:1	Førskolelærer Barnevernspedagog
Gruppe 2: 3 resp. (100-150 barn)	+ 100 barn	Kommune nr:2,3,4	Førskolelærer
Gruppe 3: 3 resp. (50-100 barn)	- 100 barn	Kommune nr:1,5,6	Førskolelærer Lærer
Gruppe 4: 2 resp. (-50 barn)	- 50 barn	Kommune nr:1,2	Steinerskolelærer Ufaglært

Tabell nr.2

Samlet sett har respondentene (forkortet resp. i tabell) i denne undersøkelsen 103 års erfaring som SFO ledere. Spennet individuelt varierer fra 1- 17 år. Antall ansatte varierer fra 2-17 assistenter pr SFO. Ingen av SFO lederne i dette utvalget har baseledere under seg. Det vil si at de er førstelinjeledere alle sammen. Spennet i antall avdelinger strekker seg fra 1-5 fra den minste, til den største SFO. Grunnen til at det totale antall respondenter i tabellen ovenfor en 10 og ikke 12 respondenter vil bli redegjort for i kapittel 3.14.

Til nå så har jeg beskrevet og redegjort for valg av metode. Jeg har beskrevet arbeidsprosessen rundt utviklingen av intervjuguiden, presentert intervjuguiden, forklart hvilken strategi jeg har benyttet meg av, og inngående tatt for meg de valg av utvalgsriterier som jeg har satt meg. På dette tidspunktet utarbeidet jeg videre et informasjonsskriv, som de kommende respondentene skulle få i forkant av intervjuet. Dernest sendte jeg inn informasjonsskrivet (Vedlegg nr.1), prosjektbeskrivelsen (Vedlegg nr.2), og den ferdigbehandlede intervjuguiden (kapittel 3.6) til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Når jeg så ventet på tilbakemelding fra NSD (Vedlegg nr.3), startet jeg arbeidet med å kartlegge potensielle respondenter. Dette skal jeg nå fortelle mer om i neste kapittel.

3.11 Utvalg av respondenter

For å finne mine respondenter ut i fra mine 3 utvalgsriterier som jeg nå har redegjort for, startet jeg opp med å benytte meg av mitt fremste hjelpemiddel, nemlig Grunnskolens informasjonssystem (GSI). Det er et system fra Utdanningsdirektoratet for registrering av opplysninger om grunnskolene i Norge, deriblant om SFO. Der kunne jeg på en raskere måte finne potensielle respondenter som matchet alle mine 3 utvalgsriterier i større eller mindre grad. Kriteriet om lokalitet og størrelse på SFO ble lett funnet, da statistikken over spesifikke skoler med SFO, og dets antall av innmeldte barn gikk greit å finne. Som det kom fram under kriteriet over ledere med ulik kompetansebakgrunn, så er den prosentvise andelen av SFO ansatte med høyere utdanning i Norge veldig lav. Med andre ord så er det ett fåtall ansatte i SFO som har høyere utdanning. Informasjonsmaterialet skiller ikke mellom leder eller ansatte, så det var en utfordrende oppgave å finne respondenter som skulle matche dette kriteriet med ulik bakgrunn. Det er svært sannsynlig å tenke seg at der hvor skolene hadde SFO ansatte med høyere utdanning, så var dette også lederen av ordningen. Jeg tok selvfølgelig ikke det for gitt, men tok videre undersøkelser. Jeg noterte ned potensielle respondenter etter at jeg hadde gått gjennom barneskoler med SFO knyttet til ulike kommuner. Jeg skrev deretter ned skolens navn, og antall barn på den respektive SFO (*kriteriet om størrelse*).

GSI sin statistikk over kompetanse i SFO blant de ansatte, gjør seg gjeldende på følgende måte. Det er en kategori over lærer eller førskolelærer, en annen kategori for ansatte med fagbrev, mens den tredje kategorien heter "annet". Det var den siste kategorien som da ble essensiell i forhold til mitt videre arbeid. Grunnen er at de som var i denne kategorien kunne være spesialpedagoger, barnevernspedagoger osv. Dette var min eneste mulighet til å fange opp eventuelle andre grunnutdanninger for respektive skoles SFO leder.

Det neste steget var å søke på nettet etter SFO ledere på de respektive skolene, i håp om at det dukket opp konkrete navn. Det gjorde det i de aller fleste tilfeller, og dermed kunne jeg igjen bruke sosiale medier som for eksempel Facebook, for å prøve å finne disse personene der. Målet var da at jeg skulle finne en

presentasjon under disse personenes sin profil, hvor det fremkom deres utdanning. De fleste hadde gjort dette, og på den måten fikk jeg aktuelle kandidater som hadde ulik formell utdanning. I mitt utvalg av respondenter, dekker disse lederne formell høyere kompetanse som førskolelærer, lærer, steinerskolelærer, spesialpedagogikk, og barnevernspedagog. Med formell høyere utdanning i dette tilfellet, menes en 3 årlig relevant høgskoleutdanning med pedagogisk arbeid med barn som utgangspunkt. Det var kun en respondent som ikke har høyere 3 årlig utdanning, men har en årsenhet innen pedagogisk ledelse. På den måten sikret jeg meg et bredt utvalg, og en tilnærmet maksimal variasjon i mitt utvalg. Grunnet arbeidsforholdene og tiden til rådighet som jeg tidligere har nevnt, så er respondentene hentet fra 6 forskjellige kommuner lokalisert på Østlandet. Etter at jeg systematisk fant mine respondenter, lagde jeg meg en skjematisk oversikt i programmet Excel, hvor jeg satte inn relevant kontaktinformasjon med koder. Denne filen var passord beskyttet, og ga meg et overordnet klarere bilde av respondentene, og i det senere arbeidet rundt analysearbeidet. Eksempel på hvordan denne «kodebeskrivelsen» så ut er:

Kode	Skole	Kommune	Utdanning	Ant. Barn	År som SFO leder	Ant. Ansatte
1A	Norge	Norges Bo	Førskolelærer	100	10	10

Tabell nr.3

Kodekategoriseringen valgte jeg å dele innunder størrelsen på SFO. Slik at alle respondenter som tilhørte +150 i antall barn i sin SFO fikk kode 1A, 1B osv. De som var innunder 100-150 ble kategorisert i kode 2A, 2B osv. I alt 4 kodekategoriseringer ble valgt. Hver av respondentene fikk så en unik farge, som ble fulgt i det videre arbeidet rundt analysearbeidet. Det skal nevnes at denne formen for kategorisering ble valgt av den hensikt at det ble visuelt lettere med det videre arbeidet, og jeg automatiserte etter hvert hver respondent med respektives farge ut i fra utdanning, størrelse, osv. I dette dokumentet befant også kontaktinformasjonen til respondentene. Dette for at jeg lettere skulle nå de, dersom det skulle dukke opp noe, men også i forhold til at de skulle få informasjon om makulering av det innsamlede datamaterialet når prosjektet var ferdigstilt.

Til nå har jeg forklart prosessen rundt forarbeidet av intervjuene. Nå vil jeg forklare hvordan selve intervjuene har blitt gjennomført, for å samle inn dataene som senere skal benyttes i analysen.

3.12 Gjennomføring av intervjuene

I det foregående kapitlet fortalte jeg hvordan valget av respondentene ble gjennomført, og hvordan jeg systematisk satt respondentene i et slags system. Nå var det klart for selve gjennomføringen! Siden jeg aldri tidligere har gjennomført slike intervjuer, var det viktig for meg å få prøvd ut en slik situasjon, før jeg møtte mine kommende respondenter. Så av den grunn gjennomførte jeg to testintervjuer på to forskjellige SFO ledere som ikke skulle være med i undersøkelsen. Dette for at jeg ville forsikre meg om at intervjuguiden “fungerte” i praksis, at jeg fikk gjort noen erfaringer med dette før jeg virkelig skulle ut å forske, og at det tekniske utstyret fungerte. (Kvale og Brinkmann, 2009). Lydopptak ble altså gjennomført her også, men de ble slettet etter at jeg hadde hørt gjennom intervjuet, og skrevet ned noen tips til meg selv om hva jeg måtte passe på. Testpersonene var to kjente kollegaer av meg, som ikke skulle være med i undersøkelsen, og de ble valgt bevisst for at jeg skulle få en ærlig tilbakemelding på hvordan de synes dette gikk. Jeg fant blant annet ut at jeg måtte være oppmerksom på noen småting. For det første så innså jeg at forhold som rom, sted og tidspunkt for intervjuet var av betydning for kvaliteten på intervjuet. Den første testen ble gjennomført sent på dagen, hvor testpersonen bar preg av at dagen hadde vært slitsom, og konsentrasjonen ikke var på topp. I det andre testforsøket ble vi avbrutt tre ganger ved at telefonen på vedkommende sitt kontor ringte, samt at personer kom inn midt under intervjuet på kontoret. Det gjorde meg veldig bevisst på at når jeg skulle foreta de “riktige” intervjuene, så måtte jeg klargjøre en del punkter med respondentene først. For det andre så oppdaget jeg at jeg fulgte intervjuguiden til punkt og prikke i forsøk nummer en, noe som ikke er hensikten med et semistrukturert intervju. Jeg fulgte altså ikke opp interessante forhold som dukket opp underveis i intervjuet.

Alle respondentene som har stilt opp i denne undersøkelsen har jeg ringt og forklart hva denne masteravhandlingen handler om, og hva det innebærer for deltakeren. De fikk tilsendt et informasjonsskriv (Vedlegg nr.1), hvor detaljene rundt prosjektet stod nedfelt. Vi avtalte så dato, sted og tidspunkt for hvor intervjuet skulle finne sted. I denne prosessen så forklarte jeg at rommet som intervjuet skulle finne sted måtte være fritt for forstyrrelser. Jeg sørget for å booke tid for intervjuene helst så tidlig som mulig på dagen, med tanke på den erfaringen jeg fikk med testintervjuene som beskrevet ovenfor. Jeg gjentok i telefonsamtalene og i forkant av hvert intervju, at de når som helst kunne trekke seg uten videre begrunnelse dersom dette var ønskelig. Det første jeg gjorde før vi startet opp selve intervjuet, var å få signatur og godkjenning av hver respondent på at de ville være med på dette prosjektet. Dette har blitt lagret i privat låsbart skap.

Ved gjennomføringen av selve intervjuene opplevde jeg at jeg fikk en progresjon for hvert intervju som ble gjennomført. I de første intervjuene kunne jeg unnlate å følge opp interessante uttalelser, som jeg seinere ble oppmerksom på under transkriberingen. Dette gjorde jeg meg noen notater om, slik at jeg ikke skulle gjøre den samme feilen i det neste intervjuet osv. Et eksempel på dette er når en av de første respondentene ble spurt om hva slags inntrykk andre utenfor virksomheten ser på respondentens SFO, hvor svaret var; «Ut ifra det jeg vet og har inntrykk av, er at foreldrene har et generelt godt inntrykk av denne SFO`en» (1B, S.10, P.314-315). Dette skulle jeg fulgt opp med spørsmål om hvorfor, og på hvilket grunnlag respondenten mente dette. Slike betraktninger gjorde jeg meg gjennom hvert intervju, og jeg følte jeg gradvis ble flinkere til å følge opp interessante uttalelser, selv om jeg følte at dette var ekstremt vanskelig, da det krevdes en oppmerksomhet i selve intervjusettingen som jeg best kan forklare med begrepet “mental multi tasking”. -Jeg skulle lytte, skrive stikkord, sørge for at alle temaene i intervjuguiden ble dekket opp, være anerkjennende, og memorere det som måtte følges opp. Således må man være åpen for at ulike aspekter ved SFO ledelse kan være uoppdaget eller har fått for lite fokus under intervjuet. Dette er en utfordring ved denne forskningen. Merriam (2009) påpeker

også at det er viktig å være klar over at datamaterialet gjerne gjenspeiler hvor dyktige man har vært i forhold selve intervjuet.

Jeg vil også komme med et annet eksempel, som illustrerer progresjonen rundt selve oppfølgingen av mine spørsmål. Der jeg ovenfor redegjorde for en “mangel” på oppfølging, vil jeg nå gi et eksempel hvor denne oppfølgingen var tilstede! På spørsmål om hva respondenten synes fungerte bra som SFO leder, spurte jeg også om hvorfor dette fungerte bra. Etter å ha fått svar på dette spørsmålet, gjentok jeg spørsmålet om det var noen ytterligere ting som fungerte bra, og da fikk jeg til svar fra respondenten; «Alle er villige til å hjelpe til. Ved fravær så har jeg aldri opplevd at noen har sagt nei faktisk. Det tror jeg går på at de ser at jeg heller ikke sier nei, når det trengs å ta i et tak. At vi jobber godt sammen der, når begge er villige til å bidra» (3B, S.13, P.420-423).

Her var altså et eksempel hvor jeg fikk ytterligere mer informasjon ved å «gjenta» spørsmålet. Hadde jeg ikke gjort det, ville dette svaret aldri blitt gitt! Svaret forteller noe om lederstil, og hvordan dette kan påvirke personalet.

Jeg synes det var viktig å komme med eksempler knyttet til selve intervjuet, da dette gjenspeiler styrken og svakheten ved et kvalitativt intervju, samt for å gi en redegjørelse for hvordan intervjuene har fungert i praksis. I forbindelse med gjennomføringen av intervjuene, så var det viktig å være klar over hvilken posisjon jeg har overfor respondentene. Dette vil jeg si litt mer om nå.

3.13 Intervjuerens posisjon i forhold til respondenten

Et intervju kan oppfattes som en prosess hvor respondenten forteller fra livet sitt som svar på de spørsmål som blir stilt. På et dypere plan preges intervjuet av hvordan forsker og respondent opplever hverandre i intervjusituasjonen. Den personlige kontakten som utvikles i intervjusituasjonen, er i seg selv et metodisk poeng. Den tilliten og troverdigheten som oppnås under intervjuet, gir grunnlag for at respondenten kan fortelle åpent om sine erfaringer (Thagaard, 2003). Betydningen av å etablere en god og tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen kan

ikke overvurderes. Hvis ikke forskeren lykkes med dette, får intervjuet en dårlig kvalitet (Thagaard 2003, s. 97-98). Det formelle aspektet ved dette har jeg skrevet om kapittel 3.12. Når det kommer til det relasjonelle så hadde jeg som sagt en samtale i forkant av intervjuet, hvor jeg gikk gjennom alt og svarte på eventuelle spørsmål fra deltakeren før vi startet opp. Denne samtalen bidro i stor grad til at vi satt «rammen» for intervjuet med å bygge opp en tillit, før vi startet opp selve intervjuet. Ved alle intervjuene følte jeg at det var en fin stemning, og intervjuet gikk mer som en samtale, enn et rent spørsmål/svar setting etter hvert som jeg fikk mer trening fra hvert intervju.

Jeg har nå redegjort for gangen i intervjuene, og som tidligere beskrevet så har jeg kun gjennomført 10 av de 12 planlagte intervjuene. Begrunnelsen for dette vil jeg nå komme med.

3.14 Endring i antall respondenter, grunnet «Saturation»

“The research process for qualitative researchers is emergent” (Creswell 2014, s.186). Det betyr at prosessen ikke er statisk, men kan forandre seg etterhvert mens undersøkelsen pågår, deriblant antall respondenter. Patton (2002) hevder at størrelsen på datamaterialet holder, når intet nytt dukker fram, og kodene bare er variasjoner av samme kategori. Han kaller dette for “saturation”. Forskeren kan da rettferdiggjøre hvorfor man stopper opp å samle inn ytterligere data. Dette opplevde jeg etter intervju nummer 9. Jeg fikk altså inn den samme informasjonen, bare i andre variasjoner. Jeg kvalitetssikret dette ved å gjennomføre intervju nummer 10. Da også denne informasjonen så ut til å være den samme som de foregående intervjuene, så stoppet jeg altså opp med å gjennomføre de planlagte 12 intervjuene. Patton (2002) sier også at dette kan rettferdiggjøres i form av at det ikke vil dukke opp nye aspekter ved lignende studier eller forskning. Det er vesentlig å spørre seg hvor gyldig denne forskningen er, det skal jeg nå komme inn på.

3.15 Undersøkelsens gyldighet

I all forskning så man være selvkritisk, og stille seg spørsmålet om gyldigheten av forskningen. Silverman (2010) skriver at all form for samfunnsvitenskapelig forskning bør basere seg på en form for henvendelse som er selvkritisk (Silverman, 2010, s.292). For å evaluere forskningsarbeidet er det nødvendig å stille seg spørsmål om hvorvidt metodene man har benyttet seg av, passer til å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, og i den forbindelse om de teoretiske valgene er fornuftige. Man må også spørre seg om det foreligger en forbindelse mellom den kunnskapen vi i dag har, sett opp mot temaet man forsker på. Er valg av utvalgsriteriene hvert tydelige nok, og har man vært systematisk nok i innsamlingen av data, og den videre analysen av denne. Har diskusjonene fra forskerens side vært relevante i forhold til bearbeidelsen av datamaterialet og utviklingen av kategoriene? (Silverman, 2010). Alt dette dreier seg om validitet, som går på sannhet, riktighet og styrke. Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. I en bredere fortolkning har validitet å gjøre med i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke. Med denne vide oppfatningen av validitet kan den kvalitative forskningen i prinsippet gi gyldig vitenskapelig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009, s 250).

Jeg mener jeg har jobbet etter beste evne med å ivareta disse forholdene, og har under hele prosessen vært nøye med å reflektere over de valg jeg har foretatt meg. Jeg har også søkt råd gjennom litteratur, og har lyttet velvillig til hva min veileder har kommet med av innspill og rådgivning, men har også tatt mine egne valg. Jeg har vært nøye med å holde en god etisk standard gjennom hele prosessen. Dette vil jeg komme nærmere innpå i neste avsnitt, hvor jeg har gjort noen etiske betraktninger rundt arbeidet med denne studien. Kvale (2009) peker på validering gjennom syv stadier som er en kontinuerlig prosessvalidering. Tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, validering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2009, s 254). Denne vil jeg nå ta utgangspunkt i for å gjøre rede for de etiske problemstillingene i denne avhandlingen.

3.16 Etske problemstillinger

Etske problemstillinger preger hele forløpet i en intervjuundersøkelse, og man bør ta hensyn til mulige etske problemer helt fra begynnelsen av undersøkelsen til den endelige rapporten foreligger. Jeg har tatt utgangspunkt i Kvales etske problemstillinger ved syv forskningsstadier (Kvale & Brinkmann, 2009, s 80-81). Deretter har jeg valgt å kommentere hvilke etske betraktninger jeg har gjort under hvert av disse punktene.

3.16.1 Tematisering

Formålet med en intervjuundersøkelse bør ikke bare diskuteres med hensyn til den vitenskapelige verdien av kunnskapen som søkes, men også med hensyn til forbedring av den menneskelige situasjonen som utforskes (Kvale & Brinkmann, 2009, s 80-81). Jeg mener at min forskning er relevant i forhold til at den kan gi oss informasjon om noe vi i dag vet lite om. Det vil gagne fremtidige SFO ledere til å få mer kjennskap til hva denne stillingen ser ut til å være, slik at de har bedre forutsetninger til å vite hva de går til ved en ansettelse som SFO leder.

3.16.2 Planlegging

De etske sidene ved planleggingen omfatter å innhente intervjupersonens informerte samtykke til å delta i studien, sikre konfidensialitet og vurdere hvilke mulige konsekvenser studien kan ha for intervjupersonene (Kvale & Brinkmann, 2009, s 80-81). Før oppstart av intervjuene, var jeg nøye med utformingen av intervjuguiden i samråd med min veileder. Så ble formell søknad sendt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), inkludert prosjektbeskrivelse, informasjonsskriv og intervjuguide som skulle benyttes i denne undersøkelsen. Det etske aspektet ved studiet er svært viktig for NSD. Når tilbakemeldingen fra NSD var på plass, tok jeg så kontakt med respondentene. Jeg har vært nøye med å informere alle respondentene om prosjektet. De har fått utdelt et informasjonsskriv, som detaljert beskriver dette prosjektet, samt fått muntlig informasjon om prosjektet. Jeg har innhentet skriftlig samtykke fra alle deltakerne. De innhentede samtykkene har blitt oppbevart innelåst i privat arkivskap, og vil bli makulert når studien er ferdigstilt og vurdert. Anonymiteten

har hele tiden vært sikret, slik at det ikke er mulig å kunne identifisere respondentene gjennom denne undersøkelsen.

3.16.3 Intervjusituasjonen

Forskeren må klarlegge intervjurapportens konfidensialitet og vurdere intervjusituasjonens konsekvenser for intervjupersonene, for eksempel stressopplevelser og endret selvbilde (Kvale & Brinkmann, 2009, s 80-81). Jeg har vært nøye i forhold til forberedelsene til intervjuene. Spørsmålene har blitt nøye gjennomgått sammen med veileder før endelig utkast ble ferdigstilt, slik at de holder en etisk forsvarlig form. Som tidligere nevnt har valg av sted og rom vært nøye planlagt, og jeg har pratet med respondentene i forkant før intervjuet har startet, slik at det har forhindret stress, og bygget oppunder en fin og rolig stemning før intervjuet har startet. Respondentene har også fått klar beskjed om at de når som helst kan trekke seg fra selve intervjuet. Lydopptakene som har blitt tatt opp, har bare veileder og undertegnede hatt tilgang til. De har vært passord beskyttet, lagret på ekstern enhet, samt kodet slik at de ikke kan identifiseres. Lydopptakene vil bli slettet når studiet er ferdigstilt og vurdert av sensor, etter beskrivelsen som er sendt til NSD. Dette har også respondentene fått muntlig og skriftlig beskjed om. De vil også få beskjed når prosjektet er ferdigstilt og materialet er makulert.

3.16.4 Transkribering

Her må konfidensialitetshensynet vurderes, samt spørsmålet om hva det vil si å foreta en lojal skriftlig transkripsjon av intervjupersonenes muntlige uttalelser (Kvale & Brinkmann, 2009, s 80-81). Jeg har vært nøye med transkriberingsmaterialet. Alt av muntlig tale har blitt direkte skrevet ned, uten noen form for tolkninger. Jeg har vært nøye med å anonymisere det skriftlige materialet der det har vært nødvendig å gjøre dette. For eksempel dersom respondenten har nevnt sin skoles navn, eller by eller lignende. Det skriftlige transkriberingsmaterialet har blitt lagret med passordbeskyttelse for å sikre full konfidensialitet. Kun undertegnede har transkribert, men veileder har kunnet sett de transkriberte skriftene. De vil også bli slettet når prosjektet er ferdigstilt og vurdert av sensor. Respondentene vil da få beskjed om dette.

3.16.5 Analysering

De etiske sidene ved analyseringen omfatter spørsmålet om hvor dypt og kritisk intervjuene kan analyseres, og hvorvidt intervjupersonene bør være med på å bestemme hvordan uttalelsene deres skal tolkes (Kvale & Brinkmann, 2009, s 80-81). Det har ikke vært nødvendig for meg å kontakte respondentene for videre utdyping og tolkning av forskjellige utsagn eller kommentarer. Under selve intervjuet har eventuelle utsagn som kan feiltolkes, blitt konkretisert, slik at det ikke kan feiltolkes gjennom analysearbeidet. Alt som har kommet fram er etter mitt skjønn av etisk forsvarlig karakter i forhold til gjengivelse og publisering.

3.16.6 Verifisering

Det er forskerens etiske ansvar å rapportere kunnskap som er så sikker og verifisert som mulig. Dette innebærer spørsmålet om hvor kritiske spørsmål som kan stilles til en intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2009, s 80-81). Spørsmålene som har blitt valgt er nøye gjennomgått som skrevet tidligere. Ingen av de valgte spørsmålene er av en kritisk karakter hvor det er sannsynlig at respondenten vil føle ubehag. Kodingen min kan dokumenteres gjennom de transkriberte tekstene.

3.16.7 Rapportering

Konfidensialitetsprinsippet må vurderes, samt spørsmålet om hvilke konsekvenser den offentliggjorte rapporten har for intervjupersonene og for gruppen eller institusjonen de representerer (Kvale & Brinkmann, 2009, s 80-81). Jeg anser at det ikke vil forekomme noen konsekvenser for denne offentlige rapporten av noen negativ karakter. Jeg mener det er en styrke at jeg selv besitter stillingen som SFO leder, og av den grunn er klar over hvilke eventuelle konsekvenser en offentlig rapport ville medføre for både intervjupersonene, SFO ledere som gruppe, samt virksomhetene de tilhører, dersom jeg ikke hadde vært nøye i mine etiske valg gjennom hele denne prosessen. Jeg er klar over at min rolle som forsker er av betydning, og av den grunn har jeg reflektert under hele prosessen knyttet til mitt arbeid.

Jeg har nå redegjort for hele den etiske prosessen rundt alt mitt arbeid med denne avhandlingen. Jeg anså det som viktig at dette kom tydelig fram med tanke på respekten overfor respondentene som har deltatt i dette studiet, min egen praksis, og forskningens gyldighet. Nå vil jeg fortelle videre om selve analysearbeidet, og hvordan denne prosessen har forløpt seg i praksis.

4.0 ANALYSE

I dette kapittelet vil jeg ta for meg hvordan jeg har jobbet med analysen. Jeg vil først beskrive hvordan jeg har arbeidet med analysedelen, og hvordan kodingen og kategoriseringen av datamaterialet har blitt gjennomført. Jeg har nå tatt utgangspunkt i Merriam (2009) og Creswell (2014) sine metoder. Selve analysen og drøftingen vil komme i kapittel 5. Jeg gjentar nå forskningsspørsmålene for å skape en bevisstgjøring for leseren om hva problemstillingen søker av svar, før jeg presenterer analysearbeidet.

4.1 Forskningsspørsmålene

Min problemstilling er altså «Hva er en SFO leder». Mine to forskningsspørsmål er:

1. Hva er hovedoppgavene til en SFO leder?
2. Hvilke utfordringer står SFO lederne overfor?

Mitt hovedfokus er altså å identifisere funn som kan fortelle oss noe om denne lederrollen. Det være seg stillingens hovedoppgaver og utfordringer på tvers av mine valgte utvalgsriterier. Nå vil jeg fortelle om selve analyseprosessen og hvordan den har utartet seg, for på den måten vise hvordan jeg har funnet fram til de funnene som jeg har gjort.

4.2 Analyseprosessen

Jeg vil nå beskrive analysedelen steg for steg. Jeg har hovedsakelig valgt å benytte meg av Creswell (2014) sin teori, og jeg tar utgangspunkt i hans seks steg

for dataanalyse i kvalitative undersøkelser. Rettere sagt så sier han at det er 7 steg, fordi det første steget handler om å identifisere de seks stegene i prosessen for å kunne analysere og tolke de kvalitative data (Creswell, 2014).

4.2.1 Steg 1 i analysedelen – Organiseringen av data

Det første jeg gjorde var å transkribere intervjuene. Det vil si at mens jeg lyttet til lydopptakene så skrev jeg ned ordrett hva som ble sagt under hele intervjuet. I følge Creswell (2014) er dette første steg i analysearbeidet. Jeg var nøye i min planlegging av intervjuene, slik at jeg tilstrebet meg etter å starte med å transkribere intervjuene den samme dagen som intervjuet fant sted.

Forskere som transkriberer sine egne intervjuer, lærer mye om sin egen intervjustil. Under transkripsjonen vil de til en viss grad huske eller gjøre seg tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen, og vil allerede ha påbegynt meningsanalysen av det som ble sagt (Kvale og Brinkmann, s.189, 2009). Det viste seg at transkriberingen tok lenger tid enn planlagt, noe som førte til at ved tre anledninger så kom jeg ikke i mål med å ferdigstille transkriberingen før ett nytt intervju skulle gjennomføres. Således måtte transkriberingen la vente på seg i 1-3 dager etter intervjuet hadde funnet sted. Ved hvert transkriberte intervju sørget jeg for å linjere hver setning, og nummere sidene. På den måten kunne jeg alltid ha kontroll over hvor ting stod, og finne fram på en enklere måte. Jeg ser det nå nødvendig å forklare på hvilken måte referansen skal leses når jeg skal referere til respondentenes uttalelser. Når jeg viser til eksempler fra de transkriberte tekstene så vil for eksempel "3A" referere til et spesifikt intervju. "S.3" vil referere til hvilken side, og "P.310" vil referere til punktnummeringen, altså hvilken linje i de transkriberte tekstene utsagnet er hentet fra. Selv om dette var en tidkrevende prosess, synes jeg dette var lærerikt og meget interessant. Jeg følte jeg allerede var i en analyseprosess siden jeg startet å reflektere over ting som kom opp når jeg transkriberte. Jeg erfarte allerede fra starten av denne transkriberingsprosessen at hodet og fingrene ikke var samstemte. Dette opplevde jeg ved hver eneste transkribering, og det skal jeg forklare nærmere. Etter at min første transkribering var gjennomført, lyttet jeg til lydopptaket samtidig som jeg leste mine transkriberte skrifter. Da opplevde jeg

ved ganske mange anledninger at jeg hadde tillagt ord, eller utelatt ord som respondenten hadde sagt. Et eksempel på dette er;

“..og noen ganger så opplever jeg at SFO er så viktig”

Det som ble sagt var:

“..og noen ganger så opplever jeg at SFO ikke er så viktig”

(4B, S.10, P.342-343)

Etter denne erfaringen fra den første transkriberingen, sørget jeg for at jeg etter hver eneste transkribering, gikk gjennom lydopptaket på nytt for å sikre meg at alt som ble sagt under samtalen kom helt korrekt ut på transkriberingen. Når så transkriberingen var ferdigstilt, leste jeg gjennom vært intervju. Jeg noterte opp stikkord underveis for hånd. Det kunne for eksempel være at jeg syntes noe var undrende, eller at jeg følte at det oppsto koblinger, eller noe var ekstra interessant. Merriam (2009) bruker betegnelsen «memos» om denne type stikkord. I begrepet memos sier hun at det er å skrive et eget notat til seg selv for å få dine refleksjoner, potensielle temaer, ideer og besvarelser som er verdt å forfølge fra det første settet av data (Merriam, 2009, s.170). Siden jeg startet med transkriberingen rett etter et intervju, var jeg mer reflektert, og fokusert gjennom transkriberingen. Dette var noe jeg i ettertid reflekterte over, da de tre overnevnte transkriberingene som jeg ikke kom i gang med rett etter at intervjuet var ferdig – krevde mer fokus av meg mentalt for å huske eller «være tilstede» under transkriberingen for å finne stikkord som kunne hjelpe meg senere i kategoriseringen av analysedelen. Opplevelsen av og ikke huske deler av det som ble sagt i intervjuet, bekreftet for meg hvor viktig det var å ta opp intervjuene på lydopptak.

4.2.2 Steg 2 i analysedelen – Hvordan utforske data

I denne fasen av analysedelen leste jeg gjennom de transkriberte tekstene nok en gang. Dette kaller Creswell (2014) steg 2 i analysen. Jeg leste gjennom den transkriberte teksten av et intervju først en gang. Deretter startet jeg på nytt og markerte interessante ord og setninger, som jeg på det tidspunktet følte var av betydning for analysearbeidet. Denne delen av analysearbeidet syntes jeg var

særdeles vanskelig og krevende. Grunnen er nok at jeg ikke visste hva jeg skulle lete etter, og når en såpass stor andel av det som ble svart var interessant, ble det utfordrende å vite hva man skulle markere. I mangel på erfaring av å behandle et slikt omfang av datamateriale, bestemte jeg meg for å lage et dokument for og systematisk kunne få spaltet ned hvert intervju ytterligere på en mer oversiktlig måte. På den måten forhindret jeg at jeg ikke skulle unnvære noen svar som var viktige, og for å sette inn svarene som kom, innunder riktig sted. Jeg gjennomgikk på ny de transkriberte tekstene hvor jeg «plukket» intervjuet fra hverandre, og satt det som ble sagt inn under hvor det hørte hjemme i forhold til spørsmålene. Dette var den første kodingen, som medførte et litt mindre datamateriale å jobbe videre med. Dette steget betrakter jeg som et «mellomsteg» inn mot steg 3 i analysen. Mine umiddelbare refleksjoner rundt dette arbeidet kom etter det tredje eller fjerde intervjuet, da jeg så et mønster i at respondentenes svar på de ulike spørsmålene kunne flettes inn fra flere steder gjennom intervjuet. Et eksempel på dette var:

Har du tenkt på, eller hvordan oppfatter du at andre her på virksomheten, altså her virksomheten ser på SFO lederjobben? (3C, S.6, P.201-202).

Svar: "... og selvfølgelig ser de at jeg er mer delaktig i flere og flere møter (3C, S.7, P.214-215), og "... nå har vi jo flere og flere barn med spesielle behov ... så byr jo det på utfordringer" (3C, S.7, P.215-219).

Det første svaret kunne jeg sette innunder spørsmålet om SFO leders arbeidsoppgaver. Den neste referansen kunne jeg sette innunder utfordringer. Disse to svarene var altså eksempler på det ikke var svar under det jeg spurte om, men heller refererte til noe annet. Gjennom denne kode prosessen forsto jeg hvorfor prosessen med selve intervjuguiden hadde tatt så fryktelig lang tid - med å finne de rette spørsmålsformuleringene, og hvilke spørsmål som skulle stilles! Jeg oppdaget også gjennom denne kodingen at jeg sikret meg mye nok data under hvert av spørsmålene, og at intervjuguiden fungerte etter sin hensikt. Refleksjonen, stikkordene og følelsen av og "eie" datamaterialet, ga meg igjen ideer til hvordan jeg kunne kode materialet ytterligere inn i neste fase.

Dette ble en slags støtte for meg i tillegg til de markerte tekstene, og skapte et mer helhetlig bilde av hvert intervju og funn.

4.2.3 Steg 3 i analysedelen – Utvikling av kategorier

I denne fasen jobbet jeg enda mer systematisk med å organisere funnene mine. Denne gang lagde jeg et nytt dokument for hvert spørsmål. Så tok jeg ut det hver respondent hadde svart innunder det spesifikke spørsmålet, og “limet” det inn i hvert dokument under de ulike spørsmålene. På den måten fikk jeg så et samlet dokument for hvert spørsmål, med svarene fra respondentene. Alle respondentene hadde hver sin farge, og jeg kunne da sammenligne respondentenes svar opp imot hverandres på tvers av de ulike utvalgskriteriene. I tillegg til selve spørsmålene, lagde jeg også et dokument hvor jeg satte inn alle utfordringene som kom fram, da dette var et sentralt element i min problemstilling. Totalt ble dette 19 egne filer med datamateriale. Denne delen av analyseprosessen tok veldig lang tid, men gevinsten var synlig da det var lettere å sammenligne respondentenes svar med hverandre, og på tvers av de nevnte utvalgskriteriene, samt å finne hvilke temaer eller kategorier som jeg skulle jobbe videre utfra. Denne konstante sammenligningen jeg foretok meg, og leten etter det ulike og like kaller Merriam (2009) «constant comparison», begrepet forklarer hvor man i en kontinuerlig prosess både reflekterer, skriver ned stikkord, koder og sammenligner (Merriam, 2009 s.165-169). Systematisk gikk jeg gjennom alt som var likt og ulikt fra respondentene. Jeg så bevisst etter funn som var annerledes, eller funn som var gjentakende innenfor samme spørsmål. Nedenfor er et utdrag fra to av funnene, for at du som leser skal få innblikk i hvordan denne delen av arbeidet kunne se ut. Eksempel:

Mulig kategori: «Frihet»	
- Jeg har det veldig fint og fritt, og jeg har jo et stort ansvarsområde og tillit til å gjøre det (2A, S.3.P.89)	- Har så mange muligheter- kan jobbe hjemmefra hvis jeg trenger det. Stor variasjon i arbeidsoppgaver, lærer noe nytt hele tiden, ønsker å bidra. (2B, S.9.P.297-303)

Tabell nr.4

I dette eksempelet har jeg satt inn to forskjellige utsagn fra to forskjellige respondenter. De ulike fargevalgene gjenspeiler som tidligere beskrevet, at hver respondent har fått hver sin farge. Etter hvert som arbeidet rundt analysen ble gjennomført, dannet det seg en mulig kategori, som jeg kalte for «Frihet». Kategorien viser til ulike koder som kan settes innunder denne kategorien, da det var fremtredende funn. Metoden går altså ut på at man sammenlikner likheter/ulikheter av funn (altså Merriam, 2009, «Constant comparison»). Det man finner, setter man så inn i ett tema eller felt, som igjen fører til en kategori. Creswell (2014) viser til at kodene blir utviklet etter hvert i analyseprosessen. Dette mener han tillates i samfunnsvitenskapelig forskning. Mine systematiserte funn ble altså lagt inn i en slags kodebok under hvert spørsmål, og senere temaer, før kategoriene ble dannet. Jeg var nøye med å jobbe induktivt hele veien. Kvalitative undersøkelser er typisk induktiv i en tidlig fase, spesielt når du utvikler en kodebok for innholdsanalyse, eller skal finne ulike kategorier, mønstre og temaer (Patton 2002, s.453). Jeg var hele tiden åpen for å utforske det som måtte komme fram av funn, men samtidig måtte jeg hele tiden være bevisst på å holde den røde tråden med tanke på hva mine forskningsspørsmål var! Merriam (2009) sier at en forskningsprosess i stor grad handler om en dypere forståelse som utvikler seg over tid mens forskeren holder på. Selve datainnsamlingen og analysen sies å gå hånd i hånd i en kvalitativ forskning. Dette erfarte jeg ved at fra å sitte med en mengde data, som man ikke helt forsto hvor man skulle plassere, til å få en dypere forståelse og se hvordan de “løse trådene” kunne henge sammen.

4.2.4 Steg 4 og 5 i analysedelen – Rapportering av funn og tolkning

Når jeg var ferdig med organiseringen av mine funn, og til stadighet sammenlignet funnene og systematiserte de, startet jeg med å utvikle kategoriene ytterligere. På dette stadiet så begynte jeg å jobbe deduktivt også, med å fordype meg i ny litteratur, som kunne gi s med en forståelse og støtte av funnene. Man skal bruke koder for å generere et lite antall temaer eller kategorier, og kategoriene er det som vises som store funn i kvalitative studier, og er ofte brukt som overskrifter i funnkategoriene i studiet (Creswell 2014, s.199-200). Jeg brukte enormt mye tid på å tenke over hvordan jeg skulle systematisk gå enda mer dypere inn i analyseprosessen ved å danne kategoriene. Gjennom “constant

comparison” (Merriam 2009), som tidligere beskrevet, så jeg et mønster og kategoriene kom tydeligere og tydeligere fram i takt med ukene og månedene som gikk. Denne prosessen tok ekstremt lang tid, og de ulike kategoriene endret seg mange ganger, før jeg til slutt fant koblingene som dannet mine kategorier. Jeg opplevde i denne prosessen at jeg kunne «henge meg opp i» utsagn, eller deler av analysen som ikke hadde noe med mine forskningsspørsmål, eller problemstilling å gjøre. Jeg så det til slutt som en nødvendighet å faktisk klistre opp et ark på veggen over studiets problemstilling og forskningsspørsmål, slik at jeg ikke skulle miste den røde tråden. Det videre arbeidet fortonet seg slik at funnene som jeg vurderte som mest relevante i forhold til min problemstilling og forskningsspørsmål dannet så mine tre hovedkategorier. Hovedkategoriene har jeg valgt å kalle «Holder tømmene selv», «Tett på» og «Administratoren». Alle disse tre hovedkategoriene beskriver på en best mulig måte, hva det vil si å være en SFO leder sett i lys av funn koblet til denne forskningen.

Nedenfor har jeg kommet med et eksempel over to funn fra to ulike respondenter, som jeg har satt inn i hovedkategorien som jeg har kalt «Holder tømmene selv»:

Kategori «Holder tømmene selv»	
- Får gjøre akkurat det jeg vil, alltid grønt lys av min sjef (1A, S.5.P.165)	- To ledere, holdt med en leder som har ansvaret for SFO. (3A, S.4.P.132-135)

Tabell nr.5

Utsagn nr. 1 (turkis farge, til venstre) representerer en respondents oppfattelse av sin lederrolle. Utsagn nr. 2 (svart farge, til høyre) representerer en annen respondents oppfattelse innenfor denne kategorien. Eksempelet har jeg trukket fram for å illustrere likheter, og ulikheter innenfor samme kategori.

Jeg vil også komme med et eksempel knyttet til hovedkategorien «Administratoren»:

Kategori 3: «Administratoren»
<ul style="list-style-type: none"> - Krysselister/registreringslister, oversiktsskjemaer (1A, S.4, P.113-114) - Jeg fakturerer, eller legger grunnlaget for faktureringa (2A, S.3, P. 65) - Utarbeide vaktlister, ferieplan/turnus, logistikk rundt stillingsstørrelser – slippe huller i vaktplanene, skaffe vikar, (1B, S.5, P.150-158) - Innhold, organisert aktivitet, budsjett, småpraktiske aktiviteter som måltid (1B, S.5, P.149-150) - Timeplanlegging, ukeplaner, arbeidsoversikter, organisere hele personalet, personalmøter, drøfter ulike aktiviteter, samkjører planene, trivselssamtaler og medarbeidersamtaler (2B, S.5-6, P.169-176) - Organiserer hverdagen, at alle har hver sine oppgaver (3A, S.3, P.74) - Ansvar for fagarbeiderne i skolen, timeplanlegging (skole/SFO), sykefraværsoppfølging, enkelt elevers behov (3B, S.3, P.80)

Tabell nr. 6

Kategorien ovenfor spesifiserte jeg videre i form av en hyppighetstabell, slik at jeg kunne lettere se hva som synes å være sammenfallende funn på tvers av respondentene, og i form av å kunne svare spesifikt på hvilke konkrete arbeidsoppgaver som lederne faktisk utførte. I denne hyppighetstabellen, så satt jeg inn alt som SFO lederne tilsynelatende gjorde. Derfor så vil ikke denne tabellen gjengi kun gjøremål som bare hører innunder «Administratoren».

En grovskjematisk oversikt «Hyppighetstabell» av arbeidsoppgaver	
Tekst	Hyppighet
Personalleder (veileder, psykolog, oppfølging, inkludere, støtte, medarbeidersamtaler)	10
Interne møter (Avdelingsmøter, ledelse, administrasjon, samarbeidsmøter, HMS, plangruppe, lærere, tillitsvalgt, bindeledd SFO-skole)	10
Søknadsbehandling (inn/ut/endring, purringer, faktureringsgrunnlag, registrering)	10
Eksterne møter (Barneverntjenesten, PPT, Utekontakten, Videregående skole, skoleetat, andre SFO, fritidsklubber, kommunale nettverk)	10
Administrere (oversiktslister, aktivitetsgrupper o.l.)	9
Vaktplaner (Ordinære, ferieplaner, stillinger, fravær og vikar)	9
Pedagogisk opplegg (Månedspaner, innhold, tilrettelegge)	8
Kontakt foresatte (Informasjon, møter, beskjeder)	8
Innkjøp (rydding, bestilling, henting)	6
Oppfølging av sykmeldte	4
Budsjett	4
Organisere leksehjelp	2

Tabell nr. 7

På toppen av denne hyppighetslisten befant «Personalleder» seg. Denne vil bli omhandlet i hovedkategorien «Tett på». For å skape en rød tråd gjennom selve analysen av de tre forskjellige hovedkategoriene, så vil jeg komme nærmere inn på hvordan dette henger sammen innunder hver kategori. Dette vil jeg presentere i kapittel 4.3, der jeg vil redegjøre for hvordan funnene vil bli bearbeidet. Men først vil jeg se på det sjette, og siste steget i denne analyseprosessen.

4.2.5 Steg 6 i analyseprosessen – Validering og nøyaktighet

Siste steget i denne analyseprosessen omhandler funn, og hvordan disse skal tolkes, og de resultatene som denne undersøkelsen har gitt meg. I den forbindelse er det vanlig å spørre seg noen spørsmål. Hva kan denne forskningen gi svar på, og hva kan den ikke gi svar på? Gir den svar på studiets problemstilling og forskningsspørsmål? Hva har jeg lært gjennom denne “reisen”? Det er også essensielt å sammenligne resultatene med annen forskning, eller teori innenfor samme kontekst (Creswell, 2014). Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 6, - oppsummering.

Jeg vil nå gi en presentasjon av studiets hovedfunn, altså hovedkategoriene, og forklare hvordan det videre arbeidet innenfor hver kategori vil bli presentert.

4.3 Studiets funn – en oversikt!

Jeg vil nå gi deg som leser ett nærmere innblikk i studiets funn, og hvordan arbeidet med hver og en av kategoriene vil bli presentert i kapittel 5. Jeg vil starte med å gi en redegjørelse for den første hovedkategorien «Holder tømmene selv. Eksempler fra denne kategorien er:

4.4 Oversikt «Holder tømmene selv»

Hovedkategori 1: «Holder tømmene selv»
<ul style="list-style-type: none">- Styrer meg selv i forhold til arbeidstid og gjøremål, må finne veien selv (2C, S.7, P.230)- Holder tømmene selv, jeg har en rektor som har veldig tillit til meg, og lar meg få styre alt fra budsjettet mitt, til innkjøp, til når jeg avspaserer, når jeg vil ha fri (1A.S.3.P.80-83)- Jeg har det veldig fint og fritt, og jeg har jo et stort ansvarsområde og tillit til å gjøre det (2A, S.3.P.89)- Det hadde holdt at det hadde vært en SFO leder som har ansvaret for SFO, enn at det skal være to. (3A, S.5.P.134-136)

Tabell nr.8

Ovenfor er det presentert fire utsagn, som representerer funn i denne kategorien. Det er funn knyttet til at lederne synes å lede sine avdelinger i stor grad selv, men også funn på det motsatte, der følelsen av at dette er en mangelvare. Utsagnene viser på en måte til Merriams (2009) begrep «constant comparison» (kapittel 4.2.3), der jeg har satt inn likheter og ulikheter for å kunne forklare ett fenomen. Innenfor denne kategorien har jeg funnet tre underkategorier, og det er disse som vil bli drøftet og analysert. Det er viktig at disse tre underkategoriene ses på sirkulært. Med det så mener jeg at alle de tre underkategoriene må ses på som funn, som representerer hovedkategorien «Holder tømmene selv». For på den måten kunne gi en forklaring på hva denne kategorien representerer.

Jeg vil nå presentere de tre underkategorier, og gi et kort resymé av hva som vil komme.

4.4.1 Autonomi

Her vil jeg presentere funn knyttet til denne underkategorien. Deretter vil jeg forklare begrepet autonomi sett i lys av ulike forskeres forståelse av begrepet. Jeg vil så belyse autonomi i et selvbestemmelsesperspektiv, sett i lys av Deci og Ryans (1985) selvbestemmelsesteori. Innenfor deres teori, så har jeg kun sett på hva disse forskerne skriver om indre motivasjon, noe som kan gi den beste forklaringen til flere av funnene i min undersøkelse. Hovedvekten av analysen og diskusjonen vil ligge til denne kategorien.

4.4.2 Selvledelse

Begrepet kan knyttes tilbake til Manz (1986), og er kanskje bedre kjent som «Self Leadership». Jeg vil referere her til Busch (2012), som på sin side refererer til Houghton og Yoho (2005), som mener at tre faktorer må være oppfylt for at selvledelse skal fungere i praksis. Dette er «modenhet», «frihet til oppgaven» og «tidspress til oppgaven». Jeg vil komme tilbake til hva som ligger i disse begrepene, innunder analysen. Funnene er også koblet til disse tre begrepene.

4.4.3 Trivsel og motivasjon

Her vil jeg utgi funn som representerer denne underkategorien. For deretter å knytte disse funnene opp imot både underkategoriene autonomi og selvledelse, og diskutere dette videre tett opp imot relevant teori og forskning.

Disse tre underkategoriene som jeg nå har gitt en kort beskrivelse av, danner altså grunnlaget for å forstå hovedkategorien «Holder tømmene selv». Jeg har i arbeidet rundt disse tre underkategoriene hatt store utfordringer med å skille de fra hverandre, og diskusjonene bærer også preg av at de sklir litt i hverandre på tvers av kategoriene. Hovedgrunnen til dette, er at min forståelse av autonomi, selvledelse, og trivsel/motivasjon, kan forklares gjennom en dynamisk prosess, hvor alle disse tre komponentene står i sammenheng med hverandre. Til slutt vil jeg presentere hovedkategoriens funn gjennom en oppsummering.

Nå vil jeg på neste side, gi deg en oversikt over min andre hovedkategori, og hvordan denne vil bli bygd opp.

4.5 Oversikt «Tett på»

Hovedkategori 2: «Tett på»
<ul style="list-style-type: none">- I forhold til andre ledere, må man snu seg fort rundt, må være leken og aktiv. (2A, S.2, P.46)- Du står midt oppe i det (2C, S.3, P. 77)- En som organiserer hverdagen både for barn og voksne (4A, S.2, P.49)- Steppe er å steppe inn på tidligvakter, det er å steppe inn på senvakter (1A, S. 3, P. 71-72)- Strekker meg fryktelig langt for ansatte skal ha det bra! (1A, S.5, P.152)- Alle sitter i samme skute, avhengig av de du jobber med for å drifte SFO på best mulig måte. (1B, S.6, P.184)- Vikar i skolen når det er prekært. (2B, S.7, P.215)- Tidligvakter, ettermiddagsvakter, stepper inn (3C, S.3, P.99)- Organiserer hverdagen (3A, S.2, P.50)- Går inni mellom personalet (2C, S.3, P.74)

Tabell nr. 9

Min andre hovedkategori heter «Tett på». Kategorien representerer SFO lederne, som jobber i nær relasjon med sine medarbeidere, og som i høy grad opererer som personalledere. Dette var lederne veldig opptatt av. Jeg vil først skrive, og diskutere litt om personalledelse. Deretter vil jeg føre diskusjonen og analysen videre, i form av at jeg har delt inn hovedkategorien inn i fire forskjellige underkategorier. Disse er knyttet til de fire hovedkomponenter for transformasjonsledelse (Bass & Avolio, 1993), omtalt i kapittel 2.10.1-2.10.4, som er mitt teoretiske utgangspunkt som jeg hadde en antakelse om at lederne ledet etter. Underkategoriene er altså;

4.5.1 Idealisert innflytelse

Her vil funnene knyttet til karismatisk ledelse bli diskutert. Hvordan lederne skaper tillit, og hvordan lederne skaffer oppslutning til sine ideer.

4.5.2 Inspirerende motivasjon

Her vil jeg trekke fram funn knyttet til hva som ser ut til å motivere medarbeiderne sett i lys av respondentens lederstil. Hvordan de utfordrer, og inspirerer slik at de ansatte strekker seg i sitt arbeid. Det legges her et stort fokus på hvordan lederne opptrer i praksis.

4.5.3 Intellektuell stimulans

Her knyttes eksempler til hvordan lederne gir sine medarbeidere muligheter og utfordringer til å løse ting på en annen måte.

4.5.4 Individuell omsorg

Råd, veiledning, omsorg og støtte, er nøkkelord her. Jeg vil komme med eksempler og diskutere dette videre.

Disse fire underkategoriene vil også bli belyst i forhold til teori om relasjonsledelse, siden disse to teoretiske tilnærmingene går veldig inn i hverandre. Hovedkategoriens funn dekker et vidt område, og arbeidet rundt hvordan jeg skulle spalte dette videre ned til mer konkrete underkategorier var utfordrende. Til slutt fant jeg det naturlig å ta utgangspunkt i Bass og Avolio (1993) sine komponenter for transformasjonsledelse, da funnene viste seg å stemme godt overens med denne teoretiske tilnærmingen. En annen grunn til valg av disse underkategoriene, er at det vil bli lettere se sammenhengen mellom teori og praksis knyttet til transformasjonsledelse og relasjonsledelse. Til sammen danner underkategoriene forståelsen av hovedkategorien «Tett på». En oppsummering av hovedkategoriens funn vil så bli presentert til slutt.

Den tredje og siste hovedkategorien og dens videre oppbygging vil jeg kommentere nå på neste side:

4.6 Oversikt «Administratoren»

Hovedkategori 3: «Administratoren»
<ul style="list-style-type: none">- Legge planer, behandle inn/utmeldinger, endringer i Ephorte, (S.3, P.71) + (S.4, P.115)- Regnskap, styre budsjett (2C, S.7, P, 214-215)- Planlegger månedene (2A, S.3, P.67)- Utarbeide vaktlister, ferieplan/turnus, logistikk rundt stillingsstørrelser – slippe huller i vaktplanene, skaffe vikar, (1B, S.5, P.150-158)- Satser, innmelding, endringer av plasser, tverrfaglig i kommunen, samarbeider med PPT, Barnevern, familiens hus (barneverntjenesten, utekontakten), skolen. Tverrfaglige møter, skriver rapporter, tar med saker derfra til oppvekstsjefen, skoleledermøter, aktivt inn mot teamene i skolen (2B, S.3, P.83-102)- Bruker mer tid på administrasjon (4B, S.6, P.190)- Sitter i plangruppa, ledermøter, oppfølging av assistenter og fagarbeidere både i skole og SFO, finne vikarer (3B, S.5, P.157-162)

Tabell nr. 10

Dette er den tredje og siste hovedkategorien som jeg vil presentere. I denne kategorien så vil de helt konkrete fysiske arbeidsoppgavene bli presentert, som er knyttet til stillingens administrative del. Dette vil bli sett i lys av tidligere presentert teori og forskning. Med teori i denne omgang, så mener jeg en mer gjennomgående dokumentanalyse av relevante stortingsmeldinger, som omfavner SFO – og SFO ledelse. Men også tidligere forskning hvor Kvello og Wendelborg (2002) står sentralt. Hovedkategorien har følgende fire underkategorier:

4.6.1 Arbeidsplaner

Kategorien tar for seg en rekke skrivebords aktiviteter, som en SFO leder kan med stor sannsynlig støtte bort i. Lage og koordinere vaktlister, oversiktslister, registrering, koordinere fravær, innkjøp, budsjett, m.m. Underkategorien vil ikke bli diskutert eller analysert i særlig grad opp mot teori og forskning. Denne underkategorien er ment for å gi en presentasjon over helt konkrete arbeidsoppgaver som en SFO leder ser ut til å måtte gjennomføre, i tråd med studiets forskningsspørsmål.

4.6.2 Samarbeid

Respondentene står i stor grad i relasjon til ulike samarbeidsaktører som for eksempel, skole, foresatte, hjelpeinstanser, noen har også samarbeid med andre lokale fritidsorganisasjoner. Dette vil bli nærmere diskutert og analysert i denne underkategorien. Drøftingen tar først og fremst utgangspunkt i tidligere forskning av Kvello og Wendelborg (2002).

4.6.3 Logistikk / Tid

I denne underkategorien ser jeg nærmere på de hovedutfordringene som ledergruppa står overfor. SFO sin åpningstid er begrenset, og mye skal inn i denne tiden. Det blir videre diskutert hvem tilbudet er for, barn eller foresatte? Dette blir diskutert videre, sett i lys av diverse stortingsmeldinger.

4.6.4 Barn med særskilte behov/ressurser

Denne underkategorien tar for seg det andre sett av hovedutfordringer, som er funnet i denne undersøkelsen. Funnene indikerer hvordan mange opplever frustrasjon over manglende ressurser, og hvordan dette skaper en slags; barn med særskilte behov vs. barnegruppa valg! Diskusjonen vil også her bli sett i sammenheng med ulike stortingsmeldinger.

Sammen danner disse underkategoriene som er beskrevet ovenfor, en dypere forståelse for hva «Administratoren» står for, og jeg vil også her presentere en oppsummering av hovedkategoriens sentrale funn til slutt.

Jeg har nå gitt deg som leser en kortfattet oversikt over funnene, og på hvilken måte det videre arbeidet rundt analysen og drøftingene vil foregå, og hvordan de kan forstås. Etter å ha analysert og drøftet disse tre hovedkategoriene så vil jeg i kapittel 6. komme med en avsluttende diskusjon og konklusjon om undersøkelsen som helhet. Men nå vil jeg først analysere, og diskutere videre de funnene som var koblet til min første kategori, altså «Holder tømmene selv»

5.0 ANALYSE OG DRØFTING AV FUNN

Som en liten påminnelse til leseren, så er det vesentlig at man forstår at funnene knyttet til hver underkategori, til sammen danner grunnlaget for forståelsen av hovedkategorien. Med andre ord så representerer all data i underkategoriene – hovedkategorien. Nå vil jeg gi deg analysen og drøftingene av min første hovedkategori.

5.1 Hovedkategori 1 «Holder tømmene selv»

Denne hovedkategorien består altså av underkategoriene «Autonomi», «Selvledelse» og «Trivsel/motivasjon». Det er verdt å merke seg at funnene i denne kategorien gikk på tvers av mine utvalgsriterier. Det vil altså si at uavhengig av lokalitet, utdanningsbakgrunn og størrelse, så var dette et fremtredende funn. I samme moment som denne autonomien var dominerende, så snakket respondentene varmt om sin egen trivsel og motivasjon til selve stillingen som SFO leder. Det var påfallende høy grad av trivsel, og motiverte SFO ledere. Dette følte jeg ikke kunne sees på som to adskilte kategorier, men som en dynamisk sammenheng av hverandre. Autonomi er knyttet til at man holder tømmene selv, og fører til selvledelse. Mens trivselen og motivasjonen representerer en av konsekvensene ved å ha denne høye graden av autonomi. Her kommer noen eksempler på kodingen innenfor den først underkategorien «Autonomi».

Underkategori 1: «Autonomi»
<ul style="list-style-type: none">- Får gjøre akkurat det jeg vil, alltid grønt lys av min sjef (1A, S.5, P.165)- Holder «tømmene» selv! Rektor har stor tillit til meg! (1A, S.3, P.80-83)- Jeg har det veldig fint og fritt, og jeg har jo et stort ansvarsområde og tillit til å gjøre det (2A, S.3, P.89)- Har det veldig fritt. Nok delegert myndighet, (2C, S.7, P.229)- Det hadde holdt at det hadde vært en SFO leder som har ansvaret for SFO, enn at det skal være to. (3A, S.5.P.134-136)- Har så mange muligheter- kan jobbe hjemmefra hvis jeg trenger det. Stor variasjon i arbeidsoppgaver, lærer noe nytt hele tiden, ønsker å bidra. (2B, S.9, P.297-303)- At jeg har stor frihet i hverdagen min. (3C, S.7, P.205)- Arbeidsdagen min blir ikke styrt. - fungerer bra, gir meg friheten til å jobbe når det trengs. (2C, S.12-13, P.401-414)

Tabell nr. 11

Hva menes egentlig med begrepet autonomi? Jeg vil nå forklare hva som ligger i dette begrepet.

5.2 Autonomi

Jeg vil nå sette søkelyset mot autonomi i en teoretisk kontekst, sett i lys av hva som er relevant i denne sammenheng. Men først vil jeg forklare selve begrepet autonomi. Begrepet autonomi ble ifølge Sagdahl (2014) opprinnelig brukt om bystater, der innbyggerne fastsatte sine egne lover. Seinere har også autonomi blitt brukt om individer. Begrepet brukes spesielt innenfor moralfilosofien, og omhandler en persons evne til selv å bestemme over sine handlinger, og grunnlaget for sine handlinger. Den mest kjente teorien om autonomi kan tilbakedateres så langt tilbake som på midten av 1700 tallet, av den kjente filosofen Immanuel Kant (Sagdahl, 2014). Forskere som Spreitzer (1992) og Thomas & Velthouse (1990), har tilsvarende definisjon av begrepet, men benytter seg av ordet frihet til å gjøre valg, istedenfor «å bestemme sine handlinger». Kaufmann og Kaufmann (2011), definerer begrepet ut fra at når en medarbeider har kontroll og ansvar for sin egen arbeidssituasjon, så er dette autonomi. «Får gjøre akkurat det jeg vil, alltid grønt lys av min sjef» (1A, S.5, P.165). Videre sier de at autonomi står sentralt innen motivasjonsskapende arbeid, og at autonomi er viktig i teorien om selvledelse, fordi individet med autonomi og selvstendighet vil ha utbytte av denne selvledelsesmetodikken.

For å analysere og drøfte denne kategorien, har jeg valgt å bruke konsepter innenfor teoretiske innfallsvinkler, som jeg anser er relevante til å forstå og forklare gitte kontekst. Jeg vil nå se på autonomi i lys av Deci og Ryans (1985) selvbestemmelsesteori.

5.2.1 Autonomi i et selvbestemmelsesteoretisk perspektiv

Individets autonomi anser å være viktig i teorier om selvledelse. Man mener at for det første så vil mennesker med autonomi og selvstendighet, kunne ha utbytte av selvledelsesmetodikken. For det andre så vil det å jobbe med selvledelsesmetodikk kunne bli ett system for personlig utvikling og da kan fremme autonomi (Eriksen, Gad, Martinsen & Thompson 2013). Deci og Ryans

(1985) teori om selvbestemmelse, handler om hva som er de grunnleggende psykologiske behov, og består av komponentene autonomi, kompetanse og tilhørighet. Man er interessert i å finne ut av hva som fører til en gitt handling, og hvor energien kommer fra. Det er komponenten autonomi som skal vies oppmerksomhet i denne sammenheng! Sentralt i denne teorien står autonom motivasjon. Deci og Ryan (1985) skriver at ved å tilrettelegge for autonomi på arbeidsplassen, så vil dette føre til økt produksjon. I denne sammenheng så kan ordet produksjon oversettes til tjenesteyting, da det er et mer relevant ord å bruke i denne sammenheng. Jeg vil nå komme med eksempler knyttet til tre forskjellige respondenters utsagn, hvor autonomi, altså graden av opplevd frihet, kan settes i nær tilknytting til motivasjonen man har til jobben, og utsagnene støtter delvis teorien til Deci og Ryan (1985). Når jeg sier delvis, så er det fordi jeg har ingen måleindikatorer i mitt datamateriale som kan stadfeste om det er sammenheng mellom grad av autonomi og økt tjenesteproduksjon. Derfor blir det et åpent spørsmål, siden verken brukerne eller respondentenes ledere, har kommet til orde for å bevise at således er tilfelle. Her er noen eksempler på utsagn som representerer funnene, som er knyttet til autonomi;

Jeg kan også jobbe hjemme og gjøre litt av planleggingsdelen hjemme, hvis jeg trenger det. Så jeg synes det er god variasjon i oppgaver, veldig mye forskjellig, også så synes jeg at jeg hele tiden må utvikle meg, at jeg må lære noe nytt hele tiden, og det synes jeg er spennende» (2B, S.9, P.299-302). Respondentens tilfredshet kom til syne ved følgende utsagn: «Nei jeg synes jeg har verdens beste jobb (2B, S.9, P.289).

... det er ikke noe definert rolle det vi har, og jeg er på en måte heldig da, at jeg holder tømmene selv. Jeg har en rektor som har veldig tillit til meg, og lar meg få styre alt fra å legge budsjettet mitt, innkjøp, til når jeg vil avspasere, når jeg vil ha fri (1A, S.3, P.79-83).

Respondentens tilfredshet kom til syne ved følgende utsagn:

Jeg er veldig glad i jobben min, jeg vil at for det første at vi skal ha et godt tilbud, at skolen skal ha et tilbud de skal være stolt av (1A, S.5, P.148-150).

... egentlig synes jeg det meste fungerer bra. Jeg styrer jo veldig mye min egen dag, tid, og hvordan jeg jobber. *Hvorfor er det bra?* Fordi det gjør det mye lettere, jeg kan trå inn der jeg vil, når jeg trengs, og blir ikke styrt, arbeidstiden min blir ikke styrt. Jeg er jo her på faste tider, men hvis jeg må trå til ekstra en dag, så tar jeg også ut tid, så alt det her styrer jeg helt selv, og det fungerer veldig bra (2C, S.12-13, P.401-407).

Jeg tolket respondentens grad av tilfredshet til stor, siden vedkommende var såpass fornøyd med denne ordningen!

Når det er tilrettelagt for autonomi, hevder Deci og Ryan at dette også vil føre til indre motivasjon, som igjen fører til mer ytelse fra individet. Tanken bak denne teorien er at når individet har frihet i sine valg, som igjen fører til en høyere grad av autonomi, da vil dette føre til større interesse for sine arbeidsoppgaver (Deci og Ryan, 2000). Funnene knyttet til denne undersøkelsen tyder også på dette. I de nevnte utsagnene ovenfor, fortalte respondent 2B at man følte man lærte noe nytt hele tiden og at dette var spennende og førte til utvikling. Man påpekte også at det var en variasjon i arbeidsoppgavene. Respondent 1A på sin side fortalte at man var opptatt av å ha et tilbud, som også skolen kunne være stolte av. Mens respondent 2C pekte på at man gikk inn og hjalp til der det var behov. Dette er indikatorer som peker i samme retning, altså indre motivasjon og ytelse.

Når man opplever at man selv kan bestemme over sine egne handlinger, og når disse skal utføres, så betyr dette at man er selvbestemt (Deci og Ryan, 1985). I UdviklingsForum og BUPL sin danske undersøkelse, så viste også funnene der at SFO lederne i stor grad var selvbestemte. Tall viser at 92 % av lederne kan selv fatte beslutninger som vedrører kun SFO, uten innblanding fra skoleleder. Det vil si at de har et tydelig selvstendig beslutningsrom (Lund & Nielsen, 2009, s.11). Men hva så når dette ikke er tilstede? Det vil jeg nå komme nærmere inn på.

5.2.2 Mangel eller valg av autonomi

Her er et eksempel på når graden av autonomi, eller frihet kan tolkes som mangelfullt;

... også strekker jeg meg fryktelig langt med det jeg gjør for at de ansatte skal ha det bra på jobb. Jeg setter meg alltid selv etter de ansatte. Jeg kan godt gå til halv fem hver dag, kan godt ta tidligvakter hver dag selv, bare ikke de andre må det (1A, S.5, P.150-154).

En annen respondent sier; «Når noen er borte så stepper jeg inn» (2C, S.5, P.167). Ett siste eksempel som jeg vil trekke fram er knyttet til en leder som følte man ikke hadde tilstrekkelig autonomi i jobben var «Det hadde holdt at det hadde vært en SFO leder som har ansvaret for SFO, enn at det skal være to. (3A, S.5.P.134-136)» Det siste eksemplet var et ganske så betent tema, og det var en tydelig udefinert frustrasjon over dette, og jeg klarte ikke å følge dette opp i selve intervjuet, i fare for å måtte avbryte hele intervjuet. Disse tre eksemplene illustrerer når det var mangel på autonomi for SFO lederne.

Mange av respondentene snakket om at de «steppet» ofte inn på avdelingen når dette var nødvendig. Dette har som nevnt tidligere fått viet plass i egen underkategori, og blir omhandlet i kapittel 5.7.1. Flere eksempler vil bli trukket fram der! Men det er altså samtidig verdt å trekke det inn her også i forhold til konteksten. Jeg skrev at jeg tolket at autonomi i disse to eksemplene var mangelfullt. Med det så mener jeg at ingen av respondentene sa at de måtte gjøre dette, - at det var en tvunget handling! Således kan man si at de fortsatt har et valg! Et valg til å la være å stille opp når det kniper på avdelingene, men praktisk sett så ga ikke respondentene uttrykk for at det var et reelt valg, men jeg tolket det mer som en forpliktelse i forhold til fellesskapet.

Uavhengig av de diskuterte valg, så er hverdagen til respondentene preget av autonomi, og hvilke utfordringer kan dette føre til? Dette vil jeg drøfte videre nå.

5.2.3 utfordringer knyttet til gitt autonomi

Autonomien som SFO lederne proklamerer høyt om, kan i utgangspunktet også føre til utfordringer av en karakter som innebærer at skole og SFO fort kan bli to adskilte selvstyrte enheter. Disse kan da fort distansere seg fra hverandre, uten videre form for samarbeid mellom de to enhetene, som i teorien skal fungere som en komplementær enhet. I et av intervjuene så forteller respondenten at det har foregått flere rektorbytter på den aktuelle virksomheten. På spørsmål om disse rektorbyttene har preget måten å styre SFO på, svarte respondenten;

... det er ikke noe noen har fortalt meg hva jeg skal gjøre. Nei den veien fant jeg selv! Når jeg ser tilbake, så har det ikke vært det. De har hatt det alltid like travelt, jeg tror de er veldig glad jeg, for at det rusler og går av seg selv (2C, S.7-8, P.233-239).

Faren slik som jeg ser det, kan være at autonomi kan bli praktisert ukritisk i denne kontekst. Dersom virksomheten ikke har satt skole-SFO i ett organisatorisk system, vil det dermed kun være opptil den enkelte SFO leder, eller rektor, hvorvidt man vil lykkes med å komplementere disse to enhetene.

I forhold til eksemplet ovenfor så kan man trekke tråden videre, og stille seg spørsmålet om man synes det er gunstig å få noen mer innblanding, i frykt for å måtte utføre oppgaver man ikke ser på som lystbetonte. Martinsen (2009) peker på at selvledelse fremmer selvstendighet ved å ha et fokus på de arbeidsoppgavene man synes er interessante, selv om dette ikke gir noen form for belønning. Han sier videre at dersom de indre motiverte arbeidsoppgavene forsterkes, vil også vår trivsel og mestringsfølelse styrkes. Dette styrkes også av Stajkovic og Luthans (2003) forskning, men de gjør et poeng i at det har størst gyldighet dersom arbeidsoppgavene ikke er for komplekse. Med perspektivet til Martinsen (2009), så undrer jeg hva man velger å gjøre dersom man ikke synes arbeidsoppgavene er interessante? Eller for den saks skyld, hva med arbeidsoppgaver man kvier seg for å utføre, eller ikke behersker å utføre? Er det slik at man da dropper å utføre disse, og hva vil dette medføre av konsekvenser for enheten man skal lede? Vil det i hele tatt bli oppdaget siden rektorene ikke ser

ut til å ha noen form for styring eller kontroll på sine SFO ledere? Hva så dersom lederne viser motstand til å utføre visse arbeidsoppgaver? Motstand, eller å protestere i forhold til å utføre arbeidsoppgaver, står sentralt innenfor prinsippal-agent teorien (Jensen & Meckling, 1976). Denne byråkratiteoretiske tilnærmingen hadde stor påvirkning også på moderniseringen av den offentlige sektoren. I den forbindelse så skriver Niskanen (1971) om opportunistisk atferd. I denne kontekst så handler det om at en høy grad av autonomi, kan utløse en fare ved at lederen misbruker sin frihet til å betjene egne interesser. Vi kan se resultatet av denne teorien gjennom NPM sin inntreden i offentlig sektor, der som tidligere nevnt resultat og målstyring står sentralt for nettopp å motvirke, eller redusere denne muligheten for atferd.

Jeg vil nå se på den omtalte «indre motivasjonen» i kontekst med moralen, for å ytterligere konkretisere farene for autonomi.

5.2.4 Indre motivasjon og moral

Dysvik og Kuvaas (2012) mente i motsetning til Deci og Ryan (2000) i forhold til indre motivasjon, at man overser at det kan forekomme individuelle forskjeller i motivasjonen til mennesker. De peker på at for mennesker med en høy indre motivasjon, så kan dette faktisk virke, men dersom individet har en lav indre motivasjon, kan en grad av autonomi virke negativt på utøvelsen av arbeidet. Slik jeg ser det, så blir også det «moralske kompass» et viktig begrep i denne sammenheng. Med det så mener jeg hvilke moralske verdier lederen har, og i hvilken retning går de. Dersom man ikke har en god moral, så vil graden av autonomi virke mot sin hensikt, og det hjelper fint lite om man selv har en indre motivasjon. For eksempel dersom man har en bevisst holdning til og ikke utføre alle de arbeidsoppgavene man forventes å utføre. Med høy grad av autonomi, så vil jo sannsynligheten for at dette ikke merkes være stor! Hvem skal i tillegg definere hva som er god og dårlig moral? Ett annet poeng er hvem som vil stå ansvarlig, dersom noe skulle gå galt? Det er jo slik at det er rektor som er den øverste administrative og pedagogiske lederen, men fratas SFO lederen ansvar for egne handlinger av den grunn? Det kan synes litt merkelig at lederne i denne undersøkelsen tilsynelatende har fått denne høye graden av autonomi helt fra

starten av. Jeg mener at man det kan være hensiktsmessig å ha forhåndskunnskap, i denne kontekst om SFO ledelse - om hva man skal gjøre, før den gitte autonomi skal kunne utleveres. Dette ser det altså ikke ut til å være blant respondentene her. Hvilke forutsetninger har en nytilsatt SFO leder til å lykkes, dersom man ikke har noen forhåndskunnskap om jobben, gitt autonomi og mangel på kontroll og styring? Vetlesen (2009) retter kritikk mot autonomi i den forstand at man ikke kan gjemme seg bak bruken av autonomi for å legitimere uavhengighet fra de man i utgangspunktet er avhengig av. Men samme forfatter mener også at autonomi kan være en suksess for de som klarer å benytte seg av de valgmulighetene som samfunnet har (Vetlesen, 2009, s.18). I denne konteksten så er det slik at SFO lederne og rektorene er avhengig av hverandre, og hver og en kan da ikke jobbe totalt adskilt fra hverandre, det samme vil for så vidt gjelde for SFO lederen og dens avhengighet til selve avdelingen.

Jeg har nå drøftet noen utfordringer knyttet til gitt autonomi. Jeg vil videre diskutere en utfordring sett fra et annet perspektiv. Hva dersom autonomi har blitt utlevert grunnet rektors uvitenhet om rollen som SFO leder?

5.2.5 Uvitenhet til arbeidsoppgavene!

De fleste av respondentene i min undersøkelse visste svært lite om denne stillingen da de søkte på den. Det var gjerne tilfeldigheter som gjorde at respondentene startet som SFO ledere. På spørsmål om hva de visste om SFO lederstillingen før de søkte, svarte en av respondentene:

Det var en ledig stilling. Har jobbet som styrer i barnehagen før det, og likte godt å styre og organisere. Så jeg visste egentlig ikke hva en SFO lederstilling, eller hva SFO var når jeg så annonseteksten (2A, S.2, P.34-37).

En annen sa

Jeg visste kun hvordan elevtallet var, jeg visste hvor det lå, jeg visste litt om kommunen som drifter SFO, så jeg visste lite (2B, S.2, P 49-50).

Det er som tidligere nevnt rektorene som er SFO ledernes overordnede pedagogiske og administrative leder. Ingen av respondentene kunne fortelle verken om instruksjoner fra sin leder, eller ett sett av «manualer» over hvordan arbeidet skulle utføres. Av den grunn synes det åpenbart hvorfor graden av autonomi råder så høyt blant disse lederne. Vet rektorene hva de faktisk skal kontrollere? I kapittel 1.2 skrev jeg om særavtalen- SFS 2201, den konkluderer blant annet med at rektorene og SFO lederne har svært liten kunnskap om avtalen (SFS 2201, 2013, s.5). I rapporten fremkommer det også at SFO lederne er opptatt av at de skal ha ansvaret for den daglige driften, mens rektorene først og fremst ønsker et overordnet personal og økonomiansvar (SFS 2201, 2013, s.40). Dette kan være i tråd med hvorfor SFO lederne i denne undersøkelsen mener de har en “frihet” i sin jobb som SFO leder, da de må styre de daglige gjøremål selv, og på den måten de synes det er mest fornuftig å drive den etter.

Det kan spekuleres i om en manglende viten om SFO ledelse, også var en årsak til Utdanningsdirektoratets valg med å lage en nettressurs for kvalitetsutvikling av SFO. Selv hevder de at denne nettressursen, som skal fungere som et slags verktøy for utvikling av SFO både for kommuner og skoler, ble lagd for å dra nytte av de erfaringene som prosjekt «Helhetlig skoledag» (2012) (Utdanningsdirektoratet, 2013) ga. Dette omhandlet blant annet den positive effekten av å samordne skoledagen/SFO dagen, til en mer komplementær dag. Nettressursen inneholder blant annet beskrivelser og faktorer for kvalitetsutvikling i SFO, veiledning for å utarbeide kommunale planer, og mange eksempler på case fra kommuner og skoler i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2016). Nettressursen styrker også mine funn i at denne stillingen har tydelige mangler på konkrete arbeidsbeskrivelser, og av den grunn fått svært lokale forankringer i form av at stillingens gjøremål, og arbeidsoppgaver har blitt lært og utviklet i det øyeblikket hvor man står i den. Dette vil jeg nå komme inn på i det som Røvik (2007) snakker om, praksisens alder!

5.2.6 Forsterket autonomi, grunnet legitime handlinger!

Røvik (2007) snakker om praksisens alder, og skriver at når noe er blitt til en praksis i en organisasjon, innebærer gjerne dette at det over tid har utviklet seg

bestemte, og gjerne også intelligente måter å utføre oppgaver på. Ut ifra et rasjonelt og utvikling optimistisk perspektiv, hevder han at det kan tenkes at praksisen utvikles og forbedres kontinuerlig i en langsom læringsprosess. Videre sier han at jo eldre praksisen er, desto mer har den bevist sin berettigelse, og jo mer sannsynlig er det for at den vil bli forsøkt dekontekstualisert og presentert overfor andre som en godt utprøvd idé (Røvik, 2007, s.277). Dette kan synes å være i tråd med funnene i denne undersøkelsen. Det er nærliggende å tro at «veien har blitt til mens man har gått» for respondentene i denne undersøkelsen. Enten har de funnet veien helt selv, eller så har det blitt «overført» informasjon fra tidligere leder. På spørsmål om hva respondenten visste om lederstillingen så svarte vedkommende;

Inneværende stilling jeg har nå? *Ja!* Jeg visste jo ganske mye siden jeg jobba jo veldig tett med den styreren som da ble sykmeldt. *Ja, det var her?* Her ja, og det samme gjorde jeg på mitt første arbeidssted hvor jeg vikarierte som SFO leder noen måneder, så jeg visste jo sånn i grove trekk hva det gikk ut på, men når jeg fikk jobben var jeg jo ikke klar over hvor mye det var. *Nei?* Hva det faktisk på en måte aldri ser da. Det som de nede på avdelingen aldri tenker over at vi må gjøre. Så jeg både, var både klar over hva stillingen innebar og ikke var klar over det. Men samtidig så vil du jo forme din rolle, jeg tenker enhver styrer må forme det som passer på sitt arbeidssted da (1A, S.3, P.88-99).

Denne respondenten hadde jobbet som SFO leder også på et annet sted, og man stadfester at man lærte litt av tidligere praksis hos tidligere leder. En annen respondent hadde jobbet som virksomhetsleder av en barnehage, og fortalte at; «Jeg visste egentlig ikke hva en SFO lederstilling, eller hva SFO var når jeg så annonseteksten, så jeg leste meg opp på det» (2A, S.2, P.35-38).

Det var altså gjennomgående funn av at stillingen manglet konkrete stillingsbeskrivelser, og oppgavebeskrivelser for utførelse av jobben. Utsagnene nevnt ovenfor styrker altså påstanden om at de gode utførte praksisene vil bli utprøvd videre av nye ledere, og det er kanskje nærliggende å tro at lederne i

denne undersøkelsen vil overføre sine utprøvde ideer til sine etterfølgere, når den tid kommer. Med andre ord så vil man lett kunne legitimere ens handlinger, ut i fra «dette har man alltid gjort, og det fungerer», og dermed så kan dette også forsterke autonomi i jobbutførelsen. Det er da nærliggende å stille spørsmål hvorvidt denne utviklende praksisen er til det gode, eller det dårlige? Denne forskningen kan ikke gi svar på dette spørsmålet, men er ment som en refleksjon! Uavhengig av praksisens utvikling, så leder den meg inn på en videre argumentasjon for å legitimere autonomi, i form av ledere med en høy modenhet i forhold til sine arbeidsoppgaver. Dette vil jeg komme inn på, når jeg nå tar for meg underkategorien «selvledelse».

5.3 Selvledelse

På neste side vil jeg gi noen eksempler på funnene som hører til i denne underkategorien. Forklaringen til valg av «overskrifter» innunder de ulike rubrikkene vil jeg komme tilbake til snart.

Underkategori 2: «Selvledelse»		
«Modenhet»	«Frihet til oppgaven»	«Tidspress til oppgaven»
<ul style="list-style-type: none"> - Jeg har jo et stort ansvarsområde og tillit til å gjøre det (2A, S.3, P.89) - En som holder trådene litt samla (2C, S.3, P.73-84) - Veldig tilgjengelig, er her hele tiden (3A, S.6.P.171) - Engasjert for at det betyr noe for de andre ansatte og ungene (1B, S.10, P.326) - Jeg kan godt gå til halv fem hver dag. Kan godt ta tidligvakter hver dag sjøl, bare ikke de andre må det (1A, S.5, P.151-153) 	<i>Tilsvare alle dataene hentet fra underkategori 1 «Autonomi – Frihet»</i>	<ul style="list-style-type: none"> - I denne rubrikken er også data fra underkategorien «Inspirerende motivasjon kap.5.8» i hovedkategorien «Tett på» relevante
		<ul style="list-style-type: none"> - Er en slags joker hvor jeg kan putte meg inn der det trengs, for det er vanskelig å se hvordan dagen blir. (1B, S.12, P.379) - Ikke i ordinære vakter i grunnbemanningen (3B, S4, P.109) - At jeg har tid til å sette meg og gjøre oppgaver som må gjøres (2A, S.6, P.174)

Tabell nr. 12

Busch (2012) hevder at selvledelse egner seg godt i profesjonelle virksomheter som for eksempel utdanningssektoren. Han viser til tidligere forskning av blant annet Houghton og Yoho, som i 2005 fant ut at tre situasjonsfaktorer som antas å være viktige organisasjonsmessige forutsetninger for at selvledelse skal fungere. Det er medarbeidernes modenhet, grad av frihet i oppgaveutførelsen og tidspress i oppgaveutførelsen. Det er som man ser av tabellen ovenfor, derfor dette har blitt valgt som utgangspunkt, for å systematisere funnene innenfor underkategorien «selvledelse». Det hevdes at høy modenhet er en viktig forutsetning for selvledelse. Modne arbeidere setter seg høye mål, legger inn mye energi og har gode faglige forutsetninger for å gjøre jobben. De kan derfor gis stor autonomi i arbeidet. Når det kommer til graden av frihet i oppgavestrukturen, så er den mer

preget av oppgavens karakter. Stor frihet betyr at medarbeiderne selv må bestemme hvordan jobben i praksis skal utføres. Det igjen innebærer mye usikkerhet, stort handlingsrom og at oppgavene ofte er kreative, analytiske eller intellektuelle. Samtidig må man følge mange regler og prosedyrer. Til tross for dette, kan det konkluderes med at profesjonelle medarbeidere fortsatt har stor frihet i oppgaveutførelsen (Busch 2012, s.129-133).

5.3.1 Forståelsen av selvledelse

Begrepet selvledelse (Self-Leadership) kan føres tilbake til en artikkel av Charles Manz i 1986 (Manz 1986). Han hadde som intensjon å utvikle en teori hvor selvkontroll var den sentrale kontrollmekanismen. Manz (1986) mente at de tre viktigste betingelsene for selvledelse er selvvinnflytelse, selvkontroll og indre motivasjon. Det finnes flere definisjoner av begrepet selvledelse, men jeg støtter meg til denne versjonen av Manz og Sims (2001): «A philosophy and a systematic set of actions and mental strategies for leading ourselves to higher performance and effectiveness» (Manz & Sims, 2001, s.6). En av respondentene svarte følgende når vi snakket om hvorfor man utførte de arbeidsoppgavene som vedkommende hadde nevnt:

Det er fordi jeg er veldig glad i jobben min, og jeg vil at for det første, at vi skal ha et godt tilbud, og at skolen skal ha et tilbud de skal være stolte av (1A, S.5, P.148-150).

Dette kan karakteriseres som en mental strategi for å lede til et høyere nivå.

Martinsen (2009) skriver at medarbeidere med høy kompetanse i forhold til sine arbeidsoppgaver vil i mange tilfeller kreve eller forvente høyere grad av selvstendighet, enn hva ansatte tidligere har hatt. Han skriver videre at i kjølevannet av dette så har selvledelse som ledelsesfilosofi kommet frem. Det antas at denne formen for ledelse er best egnet i organisasjoner hvor det er sterkt innslag av høykompetente medarbeidere. De tradisjonelle lederne i disse organisasjonene «vet ikke lenger best», og noen av de gamle ledelsesfunksjonene med primært fokus på styring får dermed redusert betydning (Martinsen 2009,

s.325-326). Høykompetente medarbeidere eller SFO ledere i denne sammenheng, anser jeg blir ett åpent spørsmål! De aller fleste SFO lederne i denne undersøkelsen har høyere utdanning, men samtidig er det ingen av de som har gått en form for «SFO lederskole», og modenheten eller kompetanse synes å ha utviklet seg i takt med tiden jf. Røvik (2007) kapittel 5.2.5.

5.3.2 Utvikling av stillingens særegenhet

Et godt utsagn fra en av respondentene var når vedkommende svarte på hva man visste om denne stillingen når man gikk til den;

«Visste ingenting. Kan verken tegne eller strikke» (3A, S.4, P.128).

Utsagnet representerer på en fin måte den uvitenhet respondentene hadde til denne stillingen, og hva de faktiske arbeidsoppgavene var. På spørsmål om hva en SFO leder er, svarte en av respondentene;

Føler jeg er, ja som et svart skjørt, som må kunne alt. Det er ikke bare å sitte å legge planer å behandle inn og utmeldinger. Det er så mye mer. Det er å steppe inn på tidligvakter, det er å steppe inn på senvakter, det er å gå i møter, det er å kjøre og hente varer vi ikke har fått. Det er å snakke med personalet» og «jeg kan ikke si at SFO leder er en ting, du må gjøre så mye som SFO leder (1A, S.3, P.69-74 + P.77-79).

En annen respondent sa;

Ja som SFO leder er det både å ha personalansvar i de fleste tilfellene, budsjettansvar, du er i praksis ansvar for innhold, og informasjonsflyten innad i organisasjonen, de ansatte seg imellom og utad i forhold til foreldre, kommunikasjonssamarbeid mellom skole/SFO (1B, S.4, P.107-111).

De to siste utsagnene beskriver godt hva deler av denne jobben innebærer, og at denne lederrollen har utviklet sin egen profesjonalitet i forhold til hvilke arbeidsoppgaver som ligger innunder den, og på hvilken måte man bør utføre den. Det kan virke som at de har i veldig stor grad fått et fritt spillerom av sine rektorer

til å utføre arbeidet på sin egen måte, uten særlig grad av kontroll og styring. Det kan tolkes som om den manglende styringen og kontrollen ovenfra, skyldes liten kunnskap om denne stillingens gjøremål, og av den grunn så har graden av autonomi og selvledelse fått et såpass stort innpass, uavhengig av SFO lederes formelle kompetanse. Utfordringen slik som jeg ser det, ligger i dersom SFO avdelingen(e) ikke skulle fungere, eller retttere sagt, hvordan skal man finne ut om den fungerer, uten noen form for styring og kontroll ovenfra? I forhold til modne arbeidere som det refereres til, så kan man spørre seg hvorvidt denne modenheten har kommet, eller utviklet seg fra at SFO lederne opererte i liten grad utfra egne stillingsbeskrivelser. Det kan derfor være interessant å se nærmere på autonomi og selvledelse opp mot dette. Det vil jeg nå skrive mer om.

5.3.3 Manglende stillingsbeskrivelser!

Mange av respondentene visste ikke noe om denne stillingens omfang, eller arbeidsmåter før de plutselig satt med jobben (kapittel 5.3.2). Av den grunn så har stillingens gjøremål og arbeidsoppgaver måtte utvikle seg i takt med tiden. De har tatt selvstendige ansvar, for både utforming og utviklingen av egne oppgaver. Dette er kanskje også et svar på hvorfor den høye graden av autonomi, har latt seg råde blant denne ledergruppa. En av respondentene sa; «... jeg visste ikke så veldig mye om den egentlig, bortsett fra at man kanskje hadde en litt mer friere rolle enn skolen da» (4B, S.4, P.115-116).

En annen respondent fortalte at det var helt tilfeldig at hun begynte som SFO leder, og gikk regelrett fra en annen jobb på dagen, etter at skolens rektor hadde spurt om hun kunne styre SFO midlertidig. Hun sa:

«Jeg søkte jo ikke. Jeg så ikke for meg at det var noe jeg kom til å trives med. Som sagt så er jeg ikke på verken tegne eller strikke eller noe sånt i det hele tatt. Jeg er mer på den organisasjonsdelen, for å få ting til å fungere, å gå rundt, se løsninger på det. Føler jeg er god på det, eller føler jeg har blitt det. Men jeg ble kasta ut i det, og fikk beskjed om for eksempel at du skal ha personalmøte i kveld, ja, og det her var jo folk som

jeg egentlig ikke kjente fra før. Så det var litt sånn å hoppe rett ut i det, sånn havnet jeg her (3B, S.4-5, P.127-135).

Begge respondentene stadfester at de visste svært lite om denne stillingen. Ser vi dette i lys av manglende innføring av arbeids eller stillingsbeskrivelser fra overordnede, og graden av å måtte finne «veien» selv:

Jeg føler egentlig at jeg må finne veien selv, nå har vi skiftet mye rektorer og sånt, og jeg synes jo at jeg har funnet veien selv. Det er ikke noe noen har fortalt meg hva jeg skal gjøre, nei den veien fant jeg selv tror jeg» (2C, S.7, P.231-234)

- Så tyder mye på at dette er ansatte, som har skaffet seg høy grad av modenhet innenfor sitt spesifikke område – SFO ledelse! Busch (2011) skriver også at kunnskapsorganisasjoner er preget av høy autonomi blant medarbeiderne, noe som medfører at de må ta et selvstendig ansvar for både utføring og utvikling av egne arbeidsoppgaver. Dette betyr at de må delta aktivt i ledelsesprosessen (Busch T., i Irgens, E.J., & Wennes, G. 2011, s.145). Dette gir altså støtte til de argumenterte antagelsene.

Ut i fra Houghton og Yoho sin forskning (2005) så støtter besvarelsene fra respondentene i denne undersøkelsen graden av frihet i oppgaveutførelsen, da SFO lederne ser ut til som samlet gruppe å ha stor frihet til å bestemme selv hvordan jobben skal utføres. Når det kommer til SFO ledernes modenhet, så har respondentene i denne undersøkelsen ulik faglig bakgrunn. Likevel så ser det ut til at de har tilegnet seg fagkompetanse innenfor sitt felt, og lært seg hvordan avdelingen(e) og stillingens gjøremål bør ledes. En av respondentene sier;

SFO for meg er en viktig arena for at ungene skal utvikle seg sosialt og få et nettverk utenom skolen. Mye legges jo i skoletiden, men noe av den viktigste tida med barna er jo den som foregår utenom skoletid. *På hvilken måte?* Det er da de får trent på samhandling med andre, vi er jo ikke styrt av de rammene som de har på skolen. Alt er mye friere, og det stiller helt andre krav til ungene i forhold til å lære seg å leke på en annen måte,

forholde seg til andre på en helt annen måte enn i en klasseromssituasjon (2B, S.5, P.156-164).

Houghton og Yoho hevder at modne medarbeidere setter seg høye mål og har gode faglige forutsetninger for å utføre jobben, og at dette igjen er en forutsetning for selvledelse (Busch, 2011).

Jeg har nå pekt på autonomi og selvledelse, og funnene jeg til nå har diskutert er knyttet tett opp imot den siste underkategorien som jeg har valgt å kalle «Trivsel og motivasjon» SFO ledernes frihet og mulighet til å ta selvstendige valg, fører til indre motiverte ledere, og dette vil jeg nå komme nærmere innpå.

5.4 Trivsel og motivasjon

Underkategori 3: «Trivsel og motivasjon»
<ul style="list-style-type: none">- Glad i jobben min (1A, S.5, P.148)- Godt fornøyd, fungerer fint (4A, S.4.P.118)- Trives veldig godt i jobben (4A, S.10.P.319)- Superheldig som får være SFO leder (2A, S.6.P.187)- Verdens beste jobb. Gir kjempe variasjoner hver dag, (2B, S.9.P.288-291)- Det er en kjempe jobb, kunne ikke tenke meg noe annet (2B, S.10.P.304-305)- Har vært her så lenge at alt har gått seg til. (2C.S.13.P.428)- Er engasjert og bryr meg om jobben (1B, S.10.P.324-325)- Motivert og positiv til hverdagen (3A, S.6.P.172)- Så inni mellom så føler jeg litt sånn at SFO er hobbyen min» (3B. S.3.P.79-80)- Humor, romslighet, gøy på jobb (3C.S.9.P.286-287)- En fantastisk morsom jobb (4B, S.3, P.77)

Tabell nr. 13

Ett av de mest innflytelsesrike bidrag som har lagt grunnlaget for moderne tenkning om motivasjon, er Frederic Herzbergs forskning omkring trivsel på arbeidsplassen på 60-tallet. Hans forskning beskrev at til tross for kulturelle forskjeller, så var det en klar tendens til at ansatte kopler tilfredshet til trekk ved selve arbeidsoppgavene, og mistrivsel til forhold omkring løsningen av arbeidsoppgavene. Dette støtter opp om en argumentasjon om at det er helt

sentralt for motivasjonen, hvordan den enkelte opplever arbeidsoppgavene sine, hvilke utfordringer og utviklingsmuligheter arbeidsoppgavene gir, og den enkeltes opplevelse av å mestre utfordringene (Jacobsen, D. I., Thorsvik, J. 2013, s.260-261). Funnene som jeg nå har redegjort for, og den koblingen mellom autonomi og trivsel styrkes også av Herzbergs forskning. I motsatt tilfelle så var konsekvensen utfordringer, og en følelse av maktesløshet, der autonomien var mindre rådende jf. det siste utsagnet fra respondenten nevnt i kapittel 5.2.2.

5.4.1 Motiverte SFO ledere

Det meste av den internasjonale forskningen på selvledelse er oppsummert av Neck og Houghton (2006). De viser at selvledelsesteoretikerne særlig bygger på teorier om motivasjon, og hevder av den grunn at selvledelse er mer et motivasjonssystem enn et ledelsessystem. Det pekes på intenciver som bidrar til å øke motivasjonen og effektiviteten; Tanken er altså om man har en forventning om å få en belønning, så vil man investere mer energi i å gjennomføre oppgaven tilfredsstillende (Martinsen 2009, s.327).

Dette er det grunnlag å anta finnes gjennom funn i datamaterialet i denne undersøkelsen også. Jeg har i dette kapitlet nevnt hvordan SFO lederne opplever en stor grad av frihet, altså en stor grad av autonomi i sitt arbeid, uten særlig grad av styring eller kontroll fra overordnede. Graden av stor tilfredshet til jobben, som respondentene selv viser til, er med stor sannsynlig koblet til graden av den gitte autonomien i arbeidet. Det er nærliggende å tro at disse koblingene, altså autonomi og trivsel er nært sammenfattende, da respondentene i stor grad trekker fram dette i samme åndedrag. Det kan virke som om graden av autonomi som blir utgitt, er det som utløser trivsel og gjør at motivasjonen til jobben opprettholdes. Respondentene i denne undersøkelsen var i meget stor grad fornøyd med å jobbe som SFO leder. To eksempler på dette er; «Det er en kjempe jobb, kunne ikke tenke meg noe annet» (2B, S.10, P.304-305), og «Så inni mellom så føler litt sånn at SFO er hobbyen min» (3B, S.3, P.79-80)». Dette var to av flere utsagn som illustrerer graden av tilfredshet i denne stillingen. Gjennom analysearbeidet av det innsamlede datamaterialet, så dannet det seg flere spørsmål om hvorfor denne «positiviteten» til stillingen synes å være så rådende, på tross av de utfordringer

som var knyttet til lederrollen. I følge Deci og Ryan (1985) så definerer de personer som indre motiverte når de er engasjerte av seg selv, der hvor den spontane følelsen av tilfredsstillelse kan assosieres med den innsatsen de setter inn. Thomas & Velthouse (1990) har videreført Deci og Ryans selvbestemmelsesteori. De påstår nemlig at følelsen av selvbestemmelse og kompetanse står sentralt for å skape en indre oppgave motivasjon. De bruker begrepet «indre oppgave motivasjon», hvor ordet oppgave refereres til ett sett av aktiviteter som er rettet mot en hensikt. På den måten inkluderer de både aktiviteter og hensikt. De hevder at Deci sin modell av «indre motivasjon» bare refererer til aktiviteter, og ikke hensikten bak. Overfører vi Thomas & Velthouse (1990) sin forståelse, vil denne betydningen i gitte kontekst over SFO ledernes autonomi, forstås som «at så lenge SFO lederne får opprettholdt sin grad av autonomi, så vil de ha motivasjon til å utføre ønskede aktiviteter/handlinger, fordi hensikten og belønningen med dette er nettopp – fornyet autonomi, som igjen fører til økt trivsel og motivasjon». Jeg forstår dette som en sirkulær syklus, hvor det til enhver tid må være balanse mellom de ulike komponentene, for at motivasjonen skal opprettholdes. At SFO ledernes frihet er et viktig belønningsmiddel, styrkes også ut i fra at lønnen til SFO ledere generelt er lav i Norge, sammenlignet med andre lederstillinger med tilsvarende kompetansekrav til høyere utdanning og ansvarsområder. (Kompetansekrav i denne kontekst er knyttet til at flesteparten av respondentene i denne undersøkelsen har høyere utdanning, referer altså ikke til nasjonale krav).

5.4.2 SFO leder – en lav status!

SFO lederne i denne undersøkelsen bekrefter også med egne ord, at dette ikke noen «høystatus jobb»;

Vi har nok ikke mest status, det tror jeg ikke at vi har. Da må vi på en måte vise at vi er stolt av det vi driver med. Noen ganger så feiler vi, andre ganger så får vi det til. Men vi må på en måte stå på barrikadene, at det her er en viktig arena for barna, selv om det er en frivillig greie for foreldrene, *ja*. Vi må synliggjøre oss, og det tenker jeg at er å kommunisere med foreldrene hvordan vi gjør det på best mulig måte (4B, S.11, P.371-378).

Et annet utsagn;

Nei, jeg tror ikke de ser på det som en høystatusjobb. Det er ikke noe statusjobb i det hele tatt, det er det ikke. *Nei!* Jeg tror ikke det er sånn, man tenker nok oppbevaring (4A, S.7, P.206-208).

Ett siste utsagn som illustrerer dette er;

Tror ikke det sånn høystatus jobb. Og jeg tar meg selv i det noen ganger også. Jeg er ikke bare på SFO da. Jeg føler jeg må forsvare at, de tror jeg bare leker med barna på SFO på en måte. *Ja!* Ja, de skjønner ikke at det er en del jobb bak det, men nå har jeg kommet dit da, at i løpet av det siste året at det er deres sitt problem, men det har tatt meg mange år å komme dit (3B, S.12, P.375-388).

Det er altså ikke lønnen eller statusen som skaper motivasjon for disse lederne! Påstanden støttes også av Deci og Ryan (1985). De hevdet at indre motivasjon (motivasjon som kommer spontant og som kjennetegnes av interesse og selvstendighetsopplevelse) er gunstigere enn ytre motivasjon, som for eksempel belønning, konkurranse og tidsfrister i flere sammenhenger. De hevder videre at en relativ grad av personlighetstrekket autonomi hos individer støtter opplevelsen av kompetanse og selvstendighet, som igjen skaper indre motivasjon (Martinsen 2009, s.328). I forhold til prinsippet om belønning som det her snakkes om, så ser det altså ut som at respondentenes belønning ligger i «friheten til å styre sin egen hverdag», og at dette er en vesentlig faktor, som skaper den indre motivasjonen til å trives i denne stillingen. Påstanden styrkes også at det var ingen andre intenciver som kom fram i forhold til «belønning».

5.5 Oppsummering av hovedkategori «Holder tømmene selv»

Funn tyder på at SFO lederne er svært selvstendige i sitt daglige arbeid, med en stor grad av frihet til både og styre sine egne dager, velge sine arbeidsoppgaver, samt når disse skal utføres innenfor arbeidsdagens omfang. Med valg av oppgaver, så kan dette settes i sammenheng, med at de ikke har blitt forklart hva de skal gjøre! Funnene indikerer at SFO ledernes grad av autonomi, variasjon av arbeidsoppgaver og tillit, gjør at de trives godt i sine stillinger, og at dette ser ut til

å utløse en høy grad av trivsel, motivasjon og engasjement til selve jobben. Lederne har altså en stor frihet til å forme, og utfolde sin egen hverdag, uten noen tilsynelatende form for innblanding fra sine rektorer eller omgivelser. Hovedoppgavene til SFO lederne i denne kategorien kan da oppfattes, som hvordan man organiserer, tilrettelegger og koordinerer dagene, både overfor avdelingene og seg selv. Innenfor denne hovedkategorien så er det ingen funn av større utfordringer knyttet til disse lederne. Derimot så peker hovedutfordringene mot et mer nasjonalt anliggende i form av manglende stillingsbeskrivelser, og beskrivelse av konkrete arbeidsoppgaver. Det kan synes som at autonomi har blitt «utlevert» ukritisk fra rektorene, og dette støttes av funn koblet til den store mangelen på styring og kontroll fra rektor og ned til SFO lederne. Dette kan skape store utfordringer, med tanke på hvordan enhetene skole og SFO skal komplimentere hverandre i det daglige arbeid med barna.

Nå vil jeg analysere og diskutere funnene som er knyttet til min andre hovedkategori, den forteller oss at en SFO leder i stor grad er en personalleder, som jobber «Tett på» sine medarbeidere.

5.6 Analyse av hovedkategori 2 «Tett på»

I kategorien «Holder tømmene selv» skrev jeg om SFO lederne, som synes å ha en stor grad av autonomi i sitt daglige arbeid, disse funnene gikk på tvers av mine valgte utvalgsriterier. Autonomien ble satt i en kontekst med selvledelse og trivsel, og analysen og diskusjonene bar først og fremst preg av forholdet mellom rektor og SFO leder.

I denne kategorien så vil fokuset ligge på SFO lederne i forhold til sine ansatte. Jeg har valgt å kalle kategorien «Tett på». Begrepet gjenspeiler mine funn i forhold til at SFO lederne ser ut til å ha mye av sitt fokus knyttet til to spesifikke områder. SFO lederne ser ut til å jobbe tett på sine medarbeidere, og i en høy grad som en personalleder. Dette kommer til uttrykk gjennom at de står i en mer nærhet til sine medarbeidere enn rektorene gjør «Du står midt oppe i det» (2C, S.3, P. 77), dette vil jeg også teoretisk begrunne i kapittel 5.6.1. Deler av denne nærheten skyldes at lederne selv i større grad er på avdelingene å jobber, når dette

behovet melder seg; «Det er å steppe inn på tidligvakter, det er å steppe inn på senvakter» (1A, S. 3, P. 71-72). I den danske undersøkelsen så fremkommer det også funn som stadfester betydningen av SFO lederen som en personalleder. Der står det å lese at, avdelingslederen er en særdeles viktig person, da han står med det daglige personalmessige ansvaret. Videre står det at det er avgjørende for den samlede SFO ledelsen hvordan rammene er for avdelingslederens handlingsrom, spesielt innenfor utviklingen av det pedagogiske, og det daglige samværet er utformet (Lund & Nielsen, 2009, s.14).

Jeg vil nå først starte med en kort generell del om SFO lederens plassering i organisasjonen, for å begrunne hvorfor personalledelse blir et viktig element i den videre analysen og drøftingen av de påfølgende underkategoriene som er basert på de fire komponentene fra transformasjonsledelse (Bass og Avolio 1993).

5.6.1 SFO lederens organisasjonsmessige plassering

Jacobsen og Thorsvik (2007) deler opp ledernivåene i organisasjoner av en viss størrelse opp i tre ulike nivåer. Nivå 1. sier de representeres av toppledelsen, som formulerer organisasjonens verdigrunnlag, overordnede mål, strategier osv. Dette nivået kaller de for det «Institusjonelle nivå». I denne sammenheng så er dette altså kommunen. Det er de som formaliserer for eksempel verdigrunnlaget som man ønsker at deres ansatte skal arbeide etter, og hvilke mål som skal oppnås innenfor hver kommunale etat. Nivå 2. der rektorene befinner seg, kaller man for det «Administrative nivået». På dette nivået har lederne et overordnet ansvar for en begrenset del av virksomheten. De er mellomledere, administrerer, organiserer og integrerer arbeid i de enhetene som man har ansvar for. Denne enheten får en viktig kommunikativ rolle fra sitt eget nivå, og ned til det «Operative nivået», som nivå 3 kalles. På dette nivået finner vi SFO lederne, som har lederoppgaver knyttet til sine ansatte. Disse lederne kjennetegnes ved at de har oversikt og ansvar for kjerneaktivitetene på sin avdelinger; «I forhold til andre ledere, må man snu seg fort rundt, må være leken og aktiv» (2A, S.2, P.46).

Disse lederne har også en mye nærrere relasjon til sine medarbeidere, og lederrollen innebærer veiledning, oppmuntring, støtte, tilbakemelding og

motivasjon (Jacobsen og Thorsvik, 2007) Et godt eksempel på hvor opptatt lederne var i forhold til personalpolitisk ståsted er; «Strekker meg fryktelig langt for ansatte skal ha det bra» (1A, S.5, P.152).

Nå vil jeg skrive litt om hvordan personalpolitikken fungerer i praksis for disse lederne.

5.6.2 Personalpolitikk i praksis

Nordhaug (2002) definerer personalpolitikk som de overordnede prinsipper og operative retningslinjer organisasjonen ønsker å legge til grunn for styringen av sine menneskelige ressurser. Denne styringen omfatter planlegging, anskaffelse, utvikling, belønning, anvendelse og avvikling av arbeidskraft (Nordhaug, 2002, s.49) «Organiserer hverdagen» (3A, S.2, P.50). Strand (2010) hevder at når man skal utføre personalledelse stilles det krav til refleksjon over sin egen rolleforståelse. Han sier videre at lederens rolleforståelse, og atferd gjerne påvirkes av gjensidige forventninger mellom leder og de ansatte i det daglige arbeidet. «Alle sitter i samme skute, avhengig av de du jobber med for å drifte SFO på best mulig måte» (1B, S.6, P.184). I følge Strand (2007) er ledelse et sett av oppgaver, ressurser og rettigheter, som til sammen legger grunnlaget for utførelsen av lederrollen, der han definerer denne rollen som en formell posisjon.

Det er jo ett stort ansvar, man har ansvar for veldig mange barn, og at alle rutineene skal fungere. Du har jo ansvaret for at de kommer seg hjem til den tiden de skal, og at dem er her når dem skal da (2A, S.6, P.192-196).

Han skriver også at lederrollen har et personlig element. Dette handler om hva rollen betyr for leder, i form av de relasjonelle sidene, og hvilke forventninger både lederen selv, og andre knytter til selve lederrollen. «At man er lydhør, og gir inntrykk av at jeg ikke er bedre enn andre, men samtidig viser en forventning og krav over det som skal gjøres» (1B, S.10, P.330-333).

En leders atferd vil dermed påvirkes av samspillet med personalet, og ut i fra de forventningene som ligger til grunn (Strand, 2007). Bolman og Deal (2012)

skriver i likhet med Strand at ledelse er et samspill. Bolman og Deal (2012) legger vekt på at ledelse er en subtil prosess av gjensidig påvirkning, der tanker følelser og handlinger smelter sammen. Ledelse munner ut i en felles innsats til beste for både lederne og de lededes mål og verdier. De hevder videre at ledere som bare anvender én fortolkningsramme, vil knapt kunne forstå og forholde seg til alle sider ved denne prosessen. Nå vil jeg komme nærmere inn på SFO lederen som en personalleder. Sett i lys av reformene innenfor NPM, så ser man en klar sammenheng med et økende fokus på lederne i offentlig sektor, og da spesielt fokus på en vinkling med endring av ledelse fra fag, og mot personalledelse. (Lerborg, 2010). SFO lederen er således et eksempel på dette.

5.6.3 SFO Lederen – En personalleder!

Jacobsen og Thorsvik (2013) skriver at ledelse handler om en spesiell atferd hvor man forsøker å påvirke menneskers tenkning, holdninger og atferd. De sier videre at når denne atferden opererer innenfor en virksomhet, så betyr det at man ønsker å få andre medarbeidere til å realisere bestemte mål, samt å få motiverte ansatte til å trives i arbeidet. De betrakter ledelse som en slags prosess mellom mennesker, og ledelsens hensikt er å influere andre (Jacobsen og Thorsvik (2013)). Slik jeg forstår deres definisjon av ledelse, så handler dette i høy grad om relasjonen mellom leder og den ansatte, og at dette legger et fundamentalt grunnlag for den videre motivasjonen og trivselen til den ansatte.

Arbeidsoppgavene mellom rektor og SFO leder, er organisert og fordelt slik at SFO lederne oftest er mer i daglig kontakt med sine medarbeidere enn det rektorene er (SFS - 2201, 2013). Dermed vil det være naturlig at SFO lederne også er enn mer personalleder ovenfor assistentene i SFO, enn rektorene. Det samme viser en dansk undersøkelse. Der fremgår det at SFO lederen ofte skal lede medarbeiderne som personalleder (Lund & Nielsen, 2009, s.6). Vøxted (2007) skriver at personalansvar er å gi de menneskelige ressurser, som kan og vil utføre arbeidet i overensstemmelse med organisasjonens mål og formål. Dette omfatter ansettelse, avskjedigelse av medarbeidere, utvikling, trening, samt å motivere de ansatte i arbeidet. Å planlegge og iverksette personalutvikling og trening er en aktivitet med hensikt på å at den eksisterende arbeidskraft kan ivareta aktuelle og

fremtidige arbeidsoppgaver. Målet er å motivere de ansatte til å utføre oppgavene. Dette inkluderer både å oppmuntre, belønne og skape trivsel på arbeidsplassen (Voxted, 2007, s.67-68). Ledelse handler således i denne kontekst hovedsakelig om å tilrettelegge for at personalet skal kunne gjøre en god jobb på sine arbeidsplasser, blant annet gjennom arbeidsoppgaver man er i stand til å utføre, og motiverte ansatte. Dysvik og Kuvaas (2012) skriver at personalledelse har høyt fokus på at menneskene er en av de viktigste ressursene organisasjonen har for å oppnå suksess. Med denne teoretiske innrammingen er det nå på tide å presentere funnene knyttet til transformasjonsledelse blant SFO lederne i denne undersøkelsen. Jeg vil nå starte med å presentere funn knyttet til den første underkategorien «Idealisert innflytelse»

5.7 Idealisert innflytelse

Funn indikerer at lederne er opptatt av å videreformidle hvordan de ønsker å ha det på sine respektives arbeidsplass. Samtidig virker det som at de også er like bevisste på hvordan de selv fremstår, og på den måten klarer å skaffe tillit og oppslutning. Ut i fra et transformasjonsledelse syn, så kan disse respondentene bli oppfattet som karismatiske. Her kommer noen eksempler fra kodinger innenfor denne underkategorien:

Underkategori 1: «Idealisert innflytelse»
<ul style="list-style-type: none"> - Strekker meg fryktelig langt for ansatte skal ha det bra! (1A, S.5, P.152) - Legge til rette for de andre (3B, S.14, P.453) - Være en betydningsfull voksen for barna, styre personalet i forhold til styrke og svakheter de har (4B, S.3, P.94) - Walking leadership (2C, S.3, P.82) - Er opptatt av å være en leder som alle vil ha, sitter ikke å dirigerer så mye (2B, S.6, P.188-189) - Organisere og tilrettelegge og sette i gang (2A, S.6, P.188) - Forventninger og krav over det som skal gjøres, gir tilbakemelding på det som ikke er greit. (1B, S.10, P.331-332) - Veldig tilgjengelig, er her hele tiden (3A, S.6, P.171) - Sier ja til det meste innenfor de rammene jeg har, ta og gi her hos oss (3C, S.9, P. 279+282)

Tabell nr.14

Yukl (1998) peker på at deltakende lederstil vil ha en positiv effekt på medarbeidernes tilfredshet hos dem som har et sterkt prestasjonsbehov og behov for selvstendighet i jobben. House og Mitchell (1974) hevder også dette. En deltakende lederstil vil gi medarbeiderne økt kontroll over egen jobbsituasjon. Det å ha stor autonomi i jobben, samt evne til å kunne utføre det som forventes, antas å øke anstrengelse og prestasjon. Motivasjon til å prestere er nært knyttet til det å ha eierskap til oppgaven (Martinsen, 2009, s.126). Deltakende lederstil er også relasjonsledelse opptatt av, og legger spesielt vekt på dialogen (Spurkeland, 2009). Nedenfor er et eksempel knyttet til denne deltakende lederstilen hvor man også er bevisst på sin egen rolle som leder, og hva man forventer av de man har satt til å lede;

Altså jeg tenker at jeg er løsningsorientert istedenfor å se på problemer. Man må finne løsninger, og kunne håndtere de. Innstilling! Ønske om at ting skal fungere, engasjement, at du bryr deg om jobben din. Du vil virksomheten noe positivt. At du engasjerer deg for det du betyr for andre og ungene. At jeg tenker at jeg ikke har behov for ... altså jeg føler meg trygg på at jeg ikke trenger å være mer autoritær, enn at jeg innrømmer at jeg ikke sitter på alle svarene alene, men er avhengig å spille på lag med de ansatte. At man er lydhør, og gir inntrykk av at jeg ikke er bedre enn andre, men samtidig viser en forventning og krav over det som skal gjøres, og gir tilbakemelding på det som ikke er greit (1B, S.10, P.322-333).

Den samme respondenten sier videre;

Det har jeg gjort ettertrykkelig beskjed om til de ansatte, om at de gir meg tilbakemelding på at dere ikke strekker til, at det er få folk på jobb. For at jeg skal kunne gjøre noe med dette her må jeg vite om det, jeg vil ikke at de gjennom en arbeidsdag skal tenke at dette var en pyton arbeidsdag med få folk på jobb, uten at det har blitt meldt. Må ha informasjon, for ofte kan jeg gjøre noe med det. Synd dersom en avdeling skal slite, men det går rosenrødt på de andre. Man må se hele SFO som en samlet enhet på tvers

av avdelingene, og hvor jeg også er innstilt på at jeg trår til (1B, S.11, P.361-370).

5.7.1 Har SFO lederen tillit?

I «The nature of Managerial Work» fra 1973 stiller Mintzberg eksplisitt spørsmålet om hva en leder lager? Han tar for seg begrepet «Anfører», som er begrepet for personalleder. Lederen har til oppgave å sikre at ansatte underlagt sin myndighet forfølger organisasjonens mål ved å delegerer, kontrollere, motivere, trene og skape trivsel blant de ansatte. Dette gjør rollen som personalleder til en av de viktigste roller overhode. Det er likeledes en rolle som legger grunnlaget for de ansattes vurdering av lederen. Hvilket igjen har stor betydning for den ansvarlighet ansatte viser overfor de beslutningene som blir gitt (Voxted, 2007, s.61). Nå har denne forskningen en svakhet i form av at man ikke får høre hva de ansatte selv mener om hvordan SFO lederne leder. Men funn kan tyde på at det foreligger en gjensidig tillit. En av lederne sa;

Jeg tenker at det du gir tilstrekkelig av får du tilstrekkelig tilbake. Så jeg jobber som jeg gjør for å skape et godt arbeidsmiljø der alle er fornøyde, og føler at de blir sett. Og jeg er også veldig opptatt av medbestemmelse, som du sikkert skjønnte! (1A, S.6, 186-190).

Respondenten refererer her til at man er inkluderende. Vurderingen av lederen kan illustreres på følgende måte, da vedkommende fortalte videre at;

Så det er sjelden jeg har noen ansatte som fører overtid for eksempel for dem vet at, da kan dem gå og styre det selv. Gå tidligere en annen dag, dra til tannlege, gå til lege. Er de dårlige, slitne, hva som helst, så kan de spørre om å gå tidligere en dag (1A, S,6, P.195-199).

En annen leder som også var like opptatt av medbestemmelse og inkludering fortalte at dette resulterte i:

Jeg føler at det er en mer positivitet i gruppa, det at de kan spørre om lov til å gå en halvtime før en dag, men da er det veldig sjelden at de sier nei når de må ta en time ekstra en annen dag når jeg spør, og har behov for det (3C, S. 9, P.282-285).

Det er tydelige tegn til gjensidig tillit, men jeg vil nå skrive litt om tillit i et litt mer kritisk lys.

5.7.2 Et kritisk blikk om tillit

Både transformasjonsledelse og relasjonsledelse snakker om tillit, som en av indikatorene som utløser prestasjon og motivasjon. Altså en faktor som opererer som en slags forutsetning for god ledelse. Dersom man da har et negativt syn til sin leders bruk av tillit, vil så en tilnærming til disse ledelsesteoriene være ugunstig. Få har tatt til ordet for å snakke noe negativt knyttet til tillit. I 2006 skrev professor i «Organisational behaviour» Martin Gargioulo, og professor i «Strategic Management» Gokhan Ertug (2006) en artikkel i «Handbook of Trust», hvor de advarer mot en helt ukritisk bruk av tillit. I artikkelen «Dark side of the trust» som de har forfattet, hevder de at en for høy grad av tillit kan medføre at det åpnes opp sannsynligheter for svik og mindre engasjement. De setter med andre ord, et kritisk blikk mot tillit som begrep, dersom denne er overdrevet.

Professorene peker på at de fordelene man oppnår ved tillit, også er de samme i forhold til misbruk av tillit. For det første sier de at tillit kan medføre at man mister mer av kontrollen. Deres andre påstand er at når man har tillit til noen, så vil dette kunne medføre at man vil være mer fornøyd med medarbeideren uavhengig av innsatsen de nedlegger. Deres siste påstand handler om at tillit kan føre til en manglende mistenksomhet, og føre til mindre åpenhet (Gargioulo & Ertug 2006, s.166-168). Nå har jeg ikke funnet noen funn som tyder på at tillit har ført noe negativt ved seg. Likevel er det grunn til å være klar over fallgruvene ved en ukritisk forståelse av begrepet.

Jacobsen og Thorsvik (2007) skriver at kjennetegnene på karismatisk ledelse er evnen lederne har til å skape tillit, og oppslutning til ideer. Mange av funnene tyder på en ledelse basert på idealisert innflytelse, siden de tilsynelatende strekker

seg for avdelingens beste, sett ut fra lederens ståsted, og dette kan se ut som er deres visjon. Forskning av blant annet Clifford og Cavanagh (1985) og Kouzes og Posner (2007), viser til at effektive ledere er med, og utformer en visjon, setter standarder for prestasjoner og gir arbeidet i organisasjonen retning og fokus (Bolman og Deal, 2012, s.385). Lederne i denne undersøkelsen ser ut til å skaffe seg oppslutning, og at de er villige til å strekke seg langt for at de ansatte skal ha det bra. «Setter meg alltid selv etter de ansatte!» (1A, S.5, P.152).

Dette hadde de kanskje ikke gjort dersom man ikke følte en gjensidighet. En av respondentene sa;

Alle er villig til å hjelpe til. Ved fravær så har jeg aldri opplevd at noen har sagt nei faktisk. Det tror jeg går på at de ser at jeg heller ikke sier nei, når det trengs å ta i et tak. At vi jobber godt sammen der, når begge er villige til å bidra (3B, S.13, P.420-423).

Nå vil jeg gå videre å se hvordan funnene er i forhold til «Inspirerende motivasjon». Denne kategorien kan «leses» ut fra en påstand om at lederens innsats på «gulvet» vil føre til inspirerende motivasjon blant de ansatte.

5.8 Inspirerende motivasjon

Underkategori 2: «Inspirerende motivasjon»
<ul style="list-style-type: none"> - Synlig overfor alle (4B, S.4, P.105) - Prøver å få de ansatte mer selvstendig (3B, S.6, P.186) - Når noen er borte så stepper jeg inn. (2C, S.5, P.167) - At jeg hjelper til der det trengs. Er en slags joker hvor jeg kan putte meg inn der det trengs, for det er vanskelig å se hvordan dagen blir. (1B, S.12, P.379) - Jeg følger opp ting ansatte er fornøyd/misfornøyd med (1A, S.4, P.129) - Så er jeg også kreativ og igangsetter, så det smitter vel (2A, S.4, P.111) - Mye ute på avdelingene, sammen med barna og mine medarbeidere (4B, S.3, P.84) - Motivert og positiv til hverdagen (3A, S.6, P.172) - Stepper inn der jeg trengs (3C, S.4, P.122)

Tabell nr. 15

Innenfor denne kategorien var det klare funn på at lederne jobbet tett på sine medarbeidere. Noe som til stadighet gjentok seg, var at lederne ofte gikk inn på

avdelingen, og bisto de daglige oppgavene på operativt nivå, dersom dette var et behov. Funnene pekte på tvers av utvalgsriteriene. Den operative deltakelsen var knyttet til enten fravær, styrking av avdelingen, eller knyttet til opprettholdelse av, eller igangsetting av aktiviteter.

5.8.1 Innstepperen

Jacobsen og Thorsvik (2013) skriver om å utnytte kompetansen gjennom motiverte ansatte. At de ønsker å gi noe ekstra til virksomheten, at de ønsker å ta i bruk sine ferdigheter og at de for egen motor jobber for å gjøre det som er godt for organisasjonen. De skriver videre at operative fordeler – organisasjoner som har motiverte ansatte, det vil si ansatte som frivillig yter noe ekstra for organisasjonen, vil alltid ha en fordel i forhold til organisasjoner der ansatte bare gjør det som kreves av dem. Motiverte ansatte vil forsøke å løse problemer på egen hånd uten nødvendigvis å belaste ledelsen eller kollegaer, de vil legge seg litt ekstra i selen når det oppstår uventede ting, og de gir kollegaer hjelp uten at de får noe direkte igjen for det. De vil være innovative, se etter løsninger, og ergo, øke kvaliteten, innovasjonen og produktiviteten i organisasjonen (Jacobsen og Thorsvik, 2013, S.241). Med utgangspunkt i dette så var det en klar indikasjon på at lederne nettopp gjorde dette. Jeg vil her rette fokuset på et spesielt funn knyttet til at de steppet i stor grad inn på avdelingene, og jobbet mye.

En av respondentene sa

Det er veldig få øremerka oppgaver jeg har satt meg på ute i miljøet, nettopp fordi jeg føler den tryggheten med å være en slags, det høres litt flosette ut, men være en slags joker hvor jeg kan putte meg selv inn der det trengs. For det er vanskelig å se hvordan dagene blir før man står oppe i den (1B, S.12, P.376-381).

Den samme respondenten sa også;

Og jeg som er en SFO leder på en såpass stor SFO er en mye mer administrator som jobber oppå de andre, men hvor jeg likevel har

muligheten til å steppe inn oppå, og være tilstede å styrke avdelingen. Er med i noen aktiviteter for å være mer tilsyne (1B, S.3, P. 97-101).

En annen sa; «Jeg har ikke noen faste oppgaver, men jeg er der hvor det til enhver tid trengs noen» (2C, S.5, P.157-158). En respondent hadde et sterkere ønske om å være enda mer på avdeling;

Jeg kunne tenke meg å vært med på noen flere aktiviteter ute sammen med barna, enn det jeg har tid til. Mye av møtene, ansvarsgruppemøtene og sånne ting blir lagt etter skoletid, for lærere skal være med, så da går jo det av SFO tiden» (3C, S.3, P.140-143).

Hovedårsaken til at man steppet inn oftere enn kanskje tiltenkt på avdelingene, var utvilsomt for å dekke over sykdom og fravær. Det kan oppsummeres gjennom disse utsagnene;

Ja i tillegg til alt det daglige, at man stepper inn der det trengs, når folk er borte så må man jobbe litt ekstra, går inn på grupper som har fravær, være med på aktiviteter sammen med barna på ettermiddagene (3C, S.4, P.103-106).

Ja jeg føler jo at dersom tidligvakta eller senvakta er borte, så er det automatisk at jeg dekker opp den, jeg setter ikke opp meg fast på senvakter for jeg vet at det blir nok likevel (3B, S.4, P.116-118).

En annen konkretiserte det ved at; «Jeg kan ikke ringe å få tak i vikarer klokken seks på morgningen» (2C, S.5, P.165-166. Vedkommende sa videre: «Så når noen er borte så stepper jeg inn» (2C, S.5, P.167). Det kan tolkes som man følte en sterk forpliktelse til å selv steppe inn der det var behov. En av lederne fortalte også om at det til tider kunne være vanskelig å skaffe vikarer;

Og det som til tider kan fungere litt dårlig er også skaffe gode vikarer dersom de faste ikke kan, og man skal praie via Adecco. Så får du en eller annen som blomstrer på hjørnet, så betaler du i dyre dommer. *Vikarbyrå?*

Ja, det synes jeg til tider kan være vanskelig da og finne gode vikarer (1A, S.11, P.363-367).

Om mangelen på tilgangen på dyktige vikarer var grunnen til at denne respondenten steppet inn vites ikke, men det er kanskje nærliggende å tro det utfra utsagnet å dømme. Et moment som ingen av lederne satte fingeren på var vikarer sett i lys av deres åpningstid! Det er realistisk å tenke seg at det kan være vanskelig å skaffe vikarer for et begrenset tidsrom på ca. 3 timer midt på dagen, og at man av den grunn følte man måtte vikariere selv. Men det finnes ikke funn i denne undersøkelsen som verken kan påvise eller avkrefte dette.

Idealisert innflytelse handler om å motivere til høyere prestasjoner enn forventet, gjennom holdninger (Yukl, 20103). Ledernes grad av å hjelpe til på avdelingene kan føre til flere motiverte ansatte. En av respondentene sa;

Jeg strekker jeg meg fryktelig langt med det jeg gjør for at de ansatte skal ha det bra på jobb. Jeg setter meg alltid selv etter de ansatte. Jeg kan godt gå til halv fem hver dag. Kan godt ta tidligvakter hver dag sjøl, bare ikke de andre må det (1A, S.5, P.149-153).

I forhold til relasjonsledelse så kan dette funnet representere at man ser atferd og lederstil som motiverende for at det gagnar hele virksomheten, men relasjonsledelse kaller altså ikke dette for karismatisk av den grunn. En annen påpekte betydningen av et «vi fellesskap» med følgende utsagn;

Alle er villig til å hjelpe til. Ved fravær så har jeg aldri opplevd at noen har sagt nei faktisk. Det tror jeg går på at de ser at jeg heller ikke sier nei, når det trengs å ta i et tak. At vi jobber godt sammen der, når begge er villige til å bidra 3B, S.13, P.420-423).

Dette er slik jeg ser det indikatorer på verdier i forhold til en høyere jobb moral.

Nå skal jeg komme inn på den tredje underkategorien og se på funn knyttet til intellektuell stimulans.

5.9 Intellektuell stimulans

Her kommer noen eksempler knyttet til denne underkategorien:

Underkategori 3: «Intellektuell stimulans»
<ul style="list-style-type: none">- Personalet har vært med å utvikle selv (rutinene) (1A, S.10, P.333)- Jobber masse med personalet om det å veilede barn (4B, S.7, P.228)- ansatte stor grad av medvirkning, noen vyer og temaer vi vil jobbe med, stor frihet. Syr sammen sin egen månedsplan, samkjører planer, ansatte får stor innvirkningskraft på sin arbeidsdag, de er delaktige i prosessen. (3C, S.5-6, P.167-181)- Det jeg føler primært er å følge opp, lage arbeidsplaner som er gode, få plassert folk ut fra det de er gode på, der de passer best. (3B, S.3, P.93-94)- Finne gode løsninger i fellesskap, bruke de ansatte aktivt i forhold til avgjørelser (1B, S.6, P.189)

Tabell nr. 16

5.9.1 Medarbeidernes påvirkning og medvirkning

Respondentene inviterer til en stor grad av medvirkning og medarbeiderne har muligheter til å påvirke sin egen hverdag. På spørsmål om på hvilken måte SFO lederen styrte sin avdelinger så sier vedkommende;

«På hvilken måte jeg gjør det! Jeg prøver å la de ansatte få stor grad av medvirkning i forhold til hva de har lyst til å gjøre. Vi har noen vyer, temaer som på en måte vi vil jobbe med, men det er ganske fritt innenfor der, hvordan man løser aktiviteten, og hva man vil tilby. Det er veldig stor grad for dem frihet til å sy sammen sin egen månedsplan, veldig sjelden at jeg må gå inn. Noen ganger så går jeg inn når jeg får månedsplanene, hver gruppe utarbeider sin månedsplan. *Ja riktig*, så går vi gjennom, og ser og samkjører de så de ikke blir for mye kræsje, vi må jo samarbeide i forhold til bruk av spesialrom og såne tingene. Og stort sett så ser det veldig greit ut, det er veldig sjelden jeg må gå inn å overstyre de planene som de ansatte gjør. Jeg ser på min rolle som å la de få en så stor innvirkningskraft på sin arbeidsdag som mulig, for da tenker jeg at da blir resultatet både for

barn og voksne bedre, gleden av å være her i forhold til aktivitetene, i forhold til at jeg skal sitte å bestemme hva de skal gjøre (3C, S.5-6, P.167-181).

Medvirkning illustreres videre gjennom neste utsagn;

«Jeg tenker at jeg er en tilstedeværende leder som er veldig tilgjengelig, jeg er her hele tiden. Jeg prøver å være motivert og positiv til hverdagen til det dem og vi jobber med, tar de med på det de har lyst til. Har de lyst til å ha en sånn formingsgruppe, så gjør vi det, og støtter de på det de har lyst til å gjøre med barna» (3A, S.6, P.169-175).

En annen respondent sier;

Jeg er veldig inkluderende. Jeg er veldig sånn opptatt av at vi jobber i team. Jeg er alltid vi, og ikke jeg. Vi skal bestemme, hva skal vi gjøre? Hva ønsker dere å gjøre? Hva synes dere er bra her? Det er veldig sjelden jeg går inn og overstyrer noen med en gang, med mindre det er noe spesielt som jeg ser må skjære igjennom, eller at det er spesielle retningslinjer å forholde seg til. Da gjør vi sånn! Og jeg er en sånn “true believer” i, og gi og ta. Jeg tenker at det du gir tilstrekkelig av, får du tilstrekkelig tilbake (1A, S.6, P.179-188)

Forskning (Kopperud, Martinsen, Humborstad, og Wong, 2014), viser til at dersom man vil ha ansatte med et høyt engasjement og ytelse, så må man selv gå foran som ett godt eksempel og motivere sine ansatte. Dersom den ansatte mener at lederen utøver en slik ledelse, vil dette medføre til et positivt serviceklima i virksomheten. Det gjøres ett poeng av at det kun er den ansatte selv, som kan bedømme lederens lederstil, og at det først da er transformasjonsledelse (Kopperud et al., 2014). Med utgangspunkt i denne påstanden, så kan jeg på ingen måte bedømme hvorvidt lederne er transformasjonsledere eller ei, siden medarbeiderne ikke er med i undersøkelsen og kan bedømme dette selv. Men det er klare indisier på at flere av medarbeiderne har et engasjement, og dersom vi

legger til grunn, funnene i kapittel. 5.5. (engasjerte SFO ledere), så hevder jeg at det kan betraktes som utøvende transformasjonsledere. Relasjonsledelse legger her vekt på involvering av de ansatte i beslutningsprosessen, noe vi altså ser klare indikatorer på at lederne gjør. Utsagnene som jeg nå har referert til, oppsummerer i stor grad hvordan SFO lederne i denne undersøkelsen leder og utvikler sitt personale. De er åpne for at medarbeiderne skal komme med løsninger, og innbyr til en stor grad av medbestemmelse i oppgaveutførelsen.

5.9.2 Inkluderende SFO ledere

Det kan se ut til at ved å ha en transformasjonsledelsestilnærming, hvor det åpnes opp for refleksjon og mulighet for å påvirke sin egen hverdag, så styrkes teamfølelsen og arbeidstakerens motivasjon til selve arbeidet. Man ser også da klare linjer til relasjonsledelse, hvor vektleggingen av å involvere de ansatte i beslutningene (Spurkeland, 2011). Som en av respondentene sa:

Du kan ikke drive SFO alene, du er veldig avhengig av de du jobber sammen med. Lydhør i forhold til andres ønsker og behov. For at det er de som jobber ute i avdelingene, og de som ser hvor skoen trykker. Møte de på det jeg kan møte de på i forhold til samarbeid. Finne gode løsninger, men bruke de ansatte aktivt til å være med på avgjørelser, for det smitter av positivt på trivselen og at de føler seg verdsatt, sett og hørt. At man ikke eier ansvaret alene, men at de ansatte føler at de er en del av noe, som kjører i lag. Men at det er du som SFO leder som tilslutt tar den siste avgjørelsen» (1B, S.6, P.184-194).

Et annet utsagn som støtter oppunder;

Ja jeg er en ganske autoritativ leder. Så jeg liker å se oss som et team. Og uten alle de brikkene av assistenter og fagarbeidere, så er heller ikke jeg noe. Så sånn ser jeg på det. Og jeg tar gjerne siste ordet. Det er ikke alltid jeg som sitter på førstehåndskunnskapen på ting, så da er det greit å ha de andre med på laget. Og det har jeg jo også sett at det har vært svært nyttig,

for vi har et veldig aktivt personale og dem, dem både vil mye og gjør mye, og også uten at jeg har bedt dem om det (2A, S.4, P.103-110).

Disse eksemplene viser at lederne er svært opptatt av betydningen av å danne et «vi fellesskap» der man likestiller seg selv med sine medarbeidere når det først og fremst kommer til innspillfasen, og oppgaveløsningen. Lederne ser ut til å få med sine medarbeidere i stor grad, og at dette igjen fører til jobbytelse. Også her ser vi at medarbeiderne har en form for frihet i oppgaveutførelsen jf. tidligere fremstilling av Deci og Ryans teori i kapittel 5.2.1, men i en mer begrenset omfang. Autonomien ligger først og fremst i planleggingsfasen der medarbeiderne ser ut til å ha frihet til å bestemme for eksempel hvilke aktiviteter man skal gjennomføre, og til hvilken dag. Styringen og kontrollen fra lederne gjorde seg gjeldende først dersom ikke ting lot seg organisere. Vi ser dermed funn også på dette nivået, på at selvledelse står sentralt også i forholdet mellom SFO lederne og medarbeiderne. Funnene her gir støtte til Martinsen (2009) som hevder at den klassiske lederrollen vil måtte endres dersom selvledelse blir innført. Han skriver at lederens nye primære rolle vil bestå i å være en overordnet koordinator og støttespiller. I denne rollen mener han at man må ha klassiske relasjonsferdigheter som å lytte, veilede og støtte medarbeiderne på andre måter. Betydningen av rollen som styrende og strukturerende på medarbeidernes målsetnings- og oppfølgingsarbeid vil derimot måtte reduseres. Det antydes at denne rollen faktisk vil forsvinne i selvledelsesteorien (Martinsen, 2009, s. 326).

Jeg vil avslutte denne kategorien med et utsagn som oppsummerer godt at lederne aktivt jobber etter transformasjonsledelses og relasjonsrettede tilnærminger;

Det er ikke alltid jeg som sitter på førstehåndskunnskapen på ting, så da er det greit å ha de andre med på laget. Og det har jeg jo også sett at det har vært svært nyttig, for vi har et veldig aktivt personale, og dem både vil mye og gjør mye, og også uten at jeg har bedt dem om det. *Ja*. Så ja, ...så er jeg også kreativ og igangsetter, så det smitter vel (2A, S.4, 106-111).

Nå vil jeg avslutningsvis se på den siste underkategorien som handler om omtanke og støtte.

5.10 Individuell omsorg

Underkategori 4: «Individuell omsorg»
<ul style="list-style-type: none">- Kanskje la de få gå hjem tidligere en dag! (1A, S.4, P.135)- Imøtekommende og positiv (3A, S.6, P.176)- Ganske lyttende (3A, S.6, P.178)- Lydhør, ikke bedre enn alle andre. (1B, S.10, P.330)- Se ansatte, viktig del av jobben (1A, S.4, P.136)- Må ta hensyn til alle (1A, S.9, P.288)- Synlig overfor alle (4B, S.4, P.105)- Ingen forskjell på oss (4A, S.5, P.153)- Få til et godt arbeidsmiljø (3B, S.3, P.94-95)

Tabell nr. 17

5.10.1 Jeg ser fellesskapet, men ser jeg deg?

SFO lederne i denne undersøkelsen har en stor omtanke, og en sterk involvering til sine medarbeidere, som en samlet gruppe. Dette har jeg illustrert med flere eksempler i de tre ovenfor nevnte underkategoriene. De er opptatt av at de ansatte skal trives på jobb, og føle seg inkludert i fellesskapet. Men når det kommer til den spesifikke individuelle omsorgen, så er det mindre funn å finne.

Relasjonsledelse er mer opptatt av relasjonen til hver enkelt ansatt, enn kollektivet.

Du er litt sånn psykolog for ansatte, det er tøft i tider. Du skal ta hensyn hele veien om arbeidsoppgavene er gitt en dag til de ansatte, om du vet at noen har det tøft så prøver du å rokkere og at de får det bra. Kanskje de kan få lov til å gå hjem tidligere enn dag, at de har behov for det. Det å se ansatte er en viktig del av jobben som jeg gjør (1A, S.4, P.130-135).

Dette utsagnet var det eneste som kunne representere å vise helt spesifikk individuell omsorg og støtte. Alle de andre respondentene snakket varmt om inkludering, medvirkning, fellesskap og trivsel, men da som noe kollektivt. En av respondentene sa;

Det å få til et godt arbeidsmiljø, for det føler jeg er veldig viktig i forhold til hvordan ungene har det, at hvis en voksen trives så gjenspeiler det seg veldig lett nedover, eller til barna da (3B, S.3, P.93-97).

Dette signaliserer mer kollektivet, enn et individuelt perspektiv, men samtidig så vil jeg hevde at det nødvendigvis er helt avgjørende å jobbe med individet for at kollektivet skal ha det bra. Jeg kan vanskelig forestille meg hvordan man som samlet gruppe kan ha det bra på arbeidsplassen, dersom selve enkeltindividet ikke trives! Ergo; har individet det bra, er det nærliggende å tro at kollektivet også fungerer. Ut i fra dette argumentet, vil jeg anta at lederne også som samlet gruppe ser den enkelte arbeidstaker, men fokuset går altså gjennom kollektivet.

Man så også funn av «relasjonelt mot» (kapittel 2.8). En av lederne sa;

Jeg har ikke kunnet valgt mine medarbeidere, og det synes jeg på mange måter er litt utfordrende. Finne på en måte den balansen, det å kunne pushe, men også samtidig forstå at noen har sine begrensninger da, det er kunsten i det. Det er ikke alltid jeg får det til, for viljen min er større enn hva kanskje personalet, enkelte i personalet har da (4B, S.3, P. 96-104).

Dette handler like mye om et relasjonelt mot til å gi råd og veiledning, til å se sine egne og andres begrensninger.

Forskning viser også at dersom man er en støttende leder, som viser omtanke, og har tro på sine medarbeidere, så vil motivasjonen og trivselen øke for den enkelte. Samtidig vil dette medføre en effektivere virksomhet (Hater & Bass, 1988).

Kuvaas og Dysvik (2012) sin forskning støtter også oppunder betydningen av støttende og individuell omsorg. Resultatene de fant var at opplevelsen av støtte fra nærmeste leder spiller to vesentlige roller. For det første fant man ut jo mer støtte medarbeiderne opplevde fra sin leder, jo mer opplevde de å bli investert i. For det andre fant de ut det er kun en positiv sammenheng mellom opplevelsen av å bli investert i og arbeidsprestasjoner for de medarbeiderne som opplevde stor grad av støttende ledelse. Jo sterkere den sosiale relasjonen var, jo bedre ble også

prestasjonene på jobb (Kuvaas & Dysvik, 2012, s.214-215). Jeg støtter meg til denne forskningen, og tror også dette er av betydning for lederskapet, at det vies oppmerksomhet rundt den enkelte arbeidstaker, men det er samtidig viktig at man er bevisst over de fallgruvene som finnes ved å ha dette perspektivet, og finner den rette balansegangen med å bry seg jf. kapittel 2.9.

5.11 Oppsummering av hovedkategori «Tett på»

Funnene i denne undersøkelsen viser altså at lederne leder i stor grad etter prinsippene for transformasjonsledelse og relasjonsledelse. Funnene tyder på at lederne i stor grad inkluderer, inspirerer og motiverer sine ansatte. SFO lederne gir personalet en stor grad av selvstendighet til selve oppgaveutførelsen, og jeg tolker ledernes rolle som en slags koordinator som er opptatt av at «trådene henger sammen». Lederne i denne undersøkelsen har stort fokus på kollektivet, og at man sammen skaper et fellesskap, hvor det er lite skille mellom leder og medarbeider. Likevel påpeker de at det er de som sitter med ansvaret, og er bevisst i forhold til sin rolle som leder. Den store bevisstgjøringen de hadde på at de menneskelige ressursene er helt avgjørende for ønsket resultat, kom til syne gjennom at man ikke klarte å «styre skuta» alene, men var avhengig av de man hadde rundt seg. Man var altså opptatt av de relasjonelle båndene. Forskning av Fernandez (2008) viser også at effektive ledere gjerne har en relasjonsorientert lederstil!

SFO lederne i denne undersøkelsen er i stor grad en personalleder, og funnene støtter Spurkeland (2011), som mener at ved å ha et relasjonsrettet syn på ledelse, så blir man mindre opptatt av den faglige ledelsen. Dette ser man også klare indisier på i denne undersøkelsen, da vektleggingen av personalledelse var overveiende stor, og opptok mye av tiden til lederne på en eller annen måte.

Forskningens funn i denne hovedkategorien, kan med stor grad anslå at en SFO leder er først og fremst en personalleder. Arbeidsoppgavene til dette, er først og fremst knyttet til å lede etter fellesskapets interesser, hvor en inkluderende, støttende og motiverende lederstil synes å råde. Utfordringene knyttet til denne lederstilen synes å være at lederne i stor grad måtte «steppe inn» på avdelingene

for å ta tak i de daglige arbeidsoppgavene. Med utfordringer i denne forstand, så må det konkretiseres at dette ikke så ut til å ha noen negativ effekt på lederne selv. Tvert imot så man dette som en selvfølge, da dette var til fellesskapets beste!

Nå skal jeg analysere og diskutere den tredje og siste av hovedkategoriene, og den gir oss svar på hvilke konkrete arbeidsoppgaver som SFO lederen må beregne å utføre i takt av sin stilling, og det er også i denne hovedkategorien jeg vil diskutere hva som synes å være de to største funnene av utfordringer for respondentene.

5.12 Analyse av Hovedkategori 3 «Administratoren»

Nå vil jeg presentere den tredje og siste hovedkategorien. Den representeres av funn knyttet til fire underkategoriene «Arbeidsplaner», «Samarbeid, «Logistikk/Tid», og «Barn med særskilte behov/ressurser» De to første underkategoriene er funn knyttet til arbeidsoppgavene lederne har. De to siste underkategoriene representerer studiets hovedfunn av utfordringer som lederne står overfor. Det vil også her bli en oppsummering av hovedkategoriens funn etter analysen av den siste underkategorien. Til sammen utgjør disse underkategoriene forståelsen av hovedkategorien.

Den første underkategorien som jeg nå vil analysere er den jeg har viet minst tid til. Dette er fordi den handler mer om de helt konkrete administrative arbeidsoppgavene. Likevel er det viktig at den får viet sin egen underkategori, fordi den besvarer forskningsspørsmålet, og gir potensielle søkere til denne jobben en viss pekepinn på hvilke arbeidsoppgaver som venter.

5.13 «Arbeidsplaner»

I den tidligere omtalte hovedavtalen SFS 2201 (2013), så er det spesifisert at det i SFO med 60 eller flere innskrevne barn, som hovedregel skal tilsettes daglig leder i hel stilling. I mindre SFO kan daglig leder også utføre andre arbeidsoppgaver utover funksjonen som daglig leder. Det foretas en forholdsmessig reduksjon av tid til ledelse, dog slik at minimum 20% av hel stilling skal avsettes til ledelse

(SFS 2201, 2013, s.36). Dette innebærer i praksis at mye av SFO ledernes stilling, omfatter administrasjonsarbeid. Selve avdelingen holdes også stengt så lenge det er undervisningstid midt på dagen. Derfor er det av betydning å finne ut hva disse lederne gjør av arbeidsoppgaver under denne tiden.

Arbeidsoppgavene som jeg nå først vil presentere, er i stor grad i samsvar med undersøkelsen SFS 2201 (2013), der det konkluderes med som tidligere beskrevet i kapittel 1.2, at mye av deres tid går til administrative oppgaver. Der stopper også likheten opp, siden den forskningen ikke kunne fortelle hva slags konkrete arbeidsoppgaver som lå innunder dette begrepet. Nedenfor vil jeg nå presentere ett knippe konkrete arbeidsoppgaver, som jeg har plassert i underkategorien «Arbeidsplaner», disse ser ut til å være rådende for en samlet ledergruppe, men først vil jeg vise eksempler på kodingen i denne kategorien. Det gjøres oppmerksom på at denne underkategorien ikke vil bli diskutert videre.

Underkategori 1: «Arbeidsplaner»
<ul style="list-style-type: none"> - Legge planer (1A, S.3, P.71) - Oppdatering av alle lister hver måned (1A, S.5, P.138) - Månedspan i samarbeid med ansatte (1B, S.5, P.148) - Gjennomføre SFO møter, plandager (1B, S.5, P.182) - Utarbeide vaktlister, ferieplan/turnus, logistikk rundt stillingsstørrelser – slippe huller i vaktplanene, skaffe vikar, (1B, S.5, P.150-158) - Organiserer leksehjelp (2B, S.3, P.72) - skriver rapporter, tar med saker derfra til oppvekstsjefen, skoleledermøter, aktivt inn mot teamene i skolen (2B, S.3, P.100-102) - vaktlister, holdes orden på ferier (2C, S.6, P.190) - Ansvar for fagarbeiderne i skolen, timeplanlegging (skole/SFO), sykefraværsoppfølging, enkelt elevers behov (3B, S.3, P.80) - Lager lister hver uke for alle barna, innkryssing og utkryssingslister. (2A, S.3, P.64-65) - Planlegger månedene (2A, S.3, P.67) - Behandler vedtaket rundt barn, det går mye i det (2A, S.3, P.68) - Organiserer hverdagen, at alle har hver sine oppgaver (3A, S.3, P.74) - Lage aktiviteter (4B, S.3, P.93) - Lage arbeidslister i ferier for ansatte, (1A, S.4, P.121) - Ha et godt som mulig pedagogisk opplegg for barna (1A, S.3.P.76) - Samarbeid med lærerne i fellesskap (4A,S.6,P.189)

Tabell nr. 18

5.13.1 Vaktlister

Funnene tyder at en SFO leder må påberegne seg å måtte utarbeide arbeidsplaner for sine assistenter. Dette synes å være en kontinuerlig jobb i løpet av skoleåret, da egne vaktplaner for hvordan personalet skal jobbe i skolens ferier, (SFO holder åpent) endret seg fra ferie til ferie, og var ett avvik fra den ordinære vaktplanen som man fulgte under skolens ordinære åpningstid. Hovedårsaken til dette er at flesteparten av assistentene har kombinasjonsstillinger skole/SFO, som medfører at de «tar med seg» sin skoleassistent stilling til SFO når skolen holder stengt. For øvrig så kan det synes som at leggingen av virksomhetens vaktplaner er mer krevende og omfattende der hvor virksomhetene er av en større størrelse. Dette har nok sin naturlige forklaring med at der hvor det er en større andel barn som er i respektives SFO, jo større er også skolen, og av den grunn økes kompleksiteten av å lage vaktplaner, siden det da er flere ansatte. Assistentenes ordinære vaktplaner gjennomføres gjerne sammen med virksomhetens inspektør. Her er et eksempel på utsagn som illustrerer arbeidsplanleggingen;

Vaktplan, ordinære vaktlister som er på vanlige skoledager, også er det ferievaktlister, slik at den er i tråd med den stillingsprosenten som den ansatte har. Nå er det mange som jobber her, så det tar en del tid med logistikken med og til enhver tid være oppdatert. Særlig ved skolestart hvor det er en del utskiftninger, og da følge stillingsprosenten, og da oppimot eventuelt skolen og at det ikke er noen «hull» og det ikke kommer i konflikt med arbeidstiden i skolen og i forhold den logistikken som er på SFO (1B, S.5, P. 150-158).

Når det kom til anskaffelse av vikarer, og koordinering av fravær og bemanning, så er også det en oppgave som ser ut til å være gjeldende arbeidspraksis blant disse respondentene. «Sørger for å ha vikarer til enhver tid. Det er ingen som gjør det, jeg må skaffe mine egne vikarer» (1A, S.4, P.123-124). Nå vil jeg komme inn på arbeidsoppgaver, som går mer på å holde oversikten.

5.13.2 Oversikt over SFO

SFO lederne ledet alle sine avdelinger, og i tråd med dette så planla og organiserte man sine avdelingsmøter «gjennomføring av SFO møter, plandager» (1B, S.6, P.182-183) Behandling av søknader til SFO, det være seg innmeldinger, endringer og oppsigelser av SFO plass ser også ut til å være en gitt arbeidsoppgave til disse lederne. «Jeg behandler inn og utmeldinger på SFO» (1A, S.3, P.114-115).

Lederne har utarbeidet egne registreringslister over alle barna. Som en konsekvens av dette, så har SFO lederne i stor grad kommunikasjon med kommunens faktureringsavdeling. «Og så fører jeg jo fakturaer, eller sender de inn til kommunen, over hvem som skal betale» (4A, S.3, P.78-79). Det er altså ikke lederne selv som fakturerer, men legger grunnlaget for fakturering, som da blir videresendt til kommunens kemnerkontor. Det var stadige og hyppige endringer i plassbenyttelsen av SFO, noe som også medførte at andre typer registreringslister måtte jevnlig og kontinuerlig endres. «Jeg lager krysselister for barna, registreringslister som skal ut til lærere. Jeg lager oversiktsskjemaer som lærerne skal ha» (1A, S.4, P.112-114). «Lager lister hver uke for alle barna, innkryssing og utkryssingslister» (2A, S.3, P.64-65). Slike registreringslister kunne for eksempel være oversikter over hvilke barn som skulle sendes til SFO fra hver klasse, eller reviderte lister på selve avdelingen, slik at personalet hadde kontroll på hvem som skal benytte seg av tilbudet. Det kunne også innebefatte lister i forhold til ulike aktiviteter som barna skulle være med på. Omfanget av dette økte naturlig nok etter størrelsen på SFO, og det virket som dette var en viktig jobb, jo større ordningen var. På den måten sikret man seg at man hadde en fullstendig oversikt over sine avdelinger. Viktigheten av disse systemene kunne komme til uttrykk på følgende måte;

Ja det jeg synes fungerer veldig bra her, det er å ha oversikt over barna som kommer på SFO. Vite hvem barn vi har her til enhver tid, og hvor de er. Det er store områder både inne og ute her. Det å ha denne oversikten krever veldig mye logistikk, og det krever veldig mye prøve å feile for å komme fram til det systemet som vi har nå med krysselister, hvem barn som skal sendes hjem til hvilken tid, hvem barn som skal til musikken, hvem som skal på fotball, hvem som skal på (skolenavn) prosjektet, hvem

som skal på fritidsaktiviteter, om de er ute eller inne, og det er foreldrene veldig fornøyde med, og sier at de ikke skjønner hvordan vi klarer å holde oversikt (1A, S.10, P.313-324).

SFO lederne trekker også fram samarbeid med foreldrene i større eller mindre grad. Dette gjenspeiler seg best beskrevet gjennom informasjonsutveksling, eller direkte kontaktmøte med enkelte foresatte, der dette var et behov enten fra SFO eller foresattes sin side. «Så er det samtale med foresatte da, som ofte faller på meg» (3B, S.7, P.207), «... kunne være synlig for foreldre, kommunikasjon med foreldrene» (4B, S.3, P.90-91), og «... jeg har jo all kontakt med foreldre da» (4A, S.3, P.95-96). Den siste funksjonen som lederne trakk fram, og hører innunder dette underkapittelet var månedsplaner. «Ja ... i hovedsak så går det på å utforme månedsplan i samarbeid med de ansatte, innhold, type organisert aktivitet, og småpraktisk aktivitet, måltider, osv.» (1B, S.5, P.148-150).

5.13.3 Variable arbeidsoppgaver

Størrelsen på respondentens SFO ser ut å ha innvirkning på noen av arbeidsfunksjonene til denne ledergruppa. Kun fire av respondentene nevnte at de hadde ansvar for eget budsjett. «... det å lage budsjett, følge budsjett, sørge for å få månedsrapporter, følge med på hvordan du ligger an på budsjettet» (1A, S.3, P.126-128).

Innkjøp av mat, tjenester og varer, var også en arbeidsoppgave som ikke alle respondentene trakk fram. «... det er jo jeg som handler all mat og har innkjøp og sånne ting» (4A, S.8, P.263-264).

Enkelte arbeidsoppgaver var det en stor variasjon rundt. Dette kunne være organisering av leksehjelp, månedsrapporter, HMS, brannvern, og oppfølging av sykmeldte, samt ansvar for; plandager, praktikanter og lærlinger. Disse punktene kan på ingen måte generalisere arbeidsoppgavene til en SFO leder, da de ble i for liten grad trukket fram. Funnene tyder på at variasjonen i oppgaver økte i takt med størrelsen på SFO. Det skal sies at flere av lederne opplevde det som utfordrende

å forklare hva man konkret gjorde gjennom intervjuene. En av respondentene svarte følgende på spørsmål om hva en SFO leder er for vedkommende;

Det er jo å administrere, styre, tilrettelegge alt som har med SFO på den skolen her å gjøre, som er min jobb. Føler jeg er, ja, som et svart skjørt som må kunne alt. Det er ikke bare å sitte å legge planer å behandle inn og utmeldinger. Det er så mye mer (1A, S.2, P.64-68).

Videre sa respondenten; «... det er ikke noen definert rolle det vi har» (1A, S.2, P.76).

Utsagnene illustrerer godt hvorfor denne rollen ikke er klarere definert, og at graden av variasjon av arbeidsoppgaver ser ut til å være stor. I forhold til de nasjonale føringene, og ønsket om at kommunene selv må se hva som er beste organisering for deres SFO, så støtter denne forskningen delvis det argumentet ut i fra at det ser ut til å være større forskjell på graden av arbeidsoppgaver fra de største, til de minste SFO. Oppsummert vil man kunne si at desto større SFO, jo større kompleksitet med større omfang av variable arbeidsoppgaver ser det ut til å forekomme.

5.13.4 Bevisstheten rundt forskerens kjennskap til miljøet

Jeg vil nå komme med en liten refleksjon. Siden jeg kjenner til SFO lederens rolle, så var jeg hele tiden opptatt av og ikke legge føringer, eller hinte til mulige arbeidsoppgaver, som det var mulig at respondentene lot være å formidle. Den spontane oppfattelsen av respondentenes arbeidsoppgaver var det viktigste, fordi jeg da anslo at de viktigste arbeidsoppgavene da ville komme fram, og at dette var deres fokus. Av den grunn er det ikke nødvendigvis slik at enkelte av respondentene ikke gjennomfører disse nevnte variable arbeidsoppgavene, det kan like gjerne være slik at respondentene «glemte» å nevne disse punktene. Dette slo meg under sorteringen av datamaterialet, da jeg til stor forundring fant ut at absolutt ingen av lederne snakket om at de var med i ansettelsesprosesser. At ikke SFO lederne nevnte dette, var merkelig av den grunn at de alle har et personalansvar ovenfor sine medarbeidere, og at av den grunn så er det

nærliggende å tro at man da også er med i ansettelsesprosesser, sammen med sin rektor.

Nå vil jeg analysere og diskutere den neste underkategorien, som er «samarbeid», som også er med på å forstå «Administratoren».

5.14 «Samarbeid»

Respondentene i denne undersøkelsen vier mye av sin tid til møtevirksomhet og samarbeid, både internt og eksternt. Utdraget av kodingen nedenfor, representerer en variasjon av kodingen innunder denne underkategorien:

Underkategori 2: «Samarbeid»
<ul style="list-style-type: none">- Møter med barnevern (1A, S.4, P.118)- Samarbeidsmøter, ansvarsgruppemøter (1A, S.4, P.118)- Samarbeid: skole, inspektør, rektor, barneverntjenesten, BUPP, PP-tjenesten, (1B, S.4-5, P.169-171)- Tverrfaglig i kommunen, samarbeider med PPT, Barnevern, familiens hus (barneverntjenesten, utekontakten), skolen. Tverrfaglige møter (2B, S. 4, P.134)- Brannvernsmøter, samarbeid med skolen (2C, S.6, P.194)- Sykefraværsoppfølging, enkelt elevers behov (3B, S.3, P.80)- Sitter i plangruppa, ledermøter (3B, S.5, P.170)- Samarbeid med lærere, ledelse, kommunalt nettverk for SFO, ukentlige møter med ledelsen, rådgiver, sosiallærer, rektor, inspektør (3C, S.3, P.84-88)- PPT og alle instanser som er inne. (4A, S.3, P.78-81)- Samarbeid med lærerne i fellesskap (hver mandag) (4A, S.6, P.189)

Tabell nr. 19

5.14.1 Samarbeid på virksomheten

Alle respondentene satt i virksomhetenes ledelse eller administrasjon, som noen kalte det, i takt av dette så hadde man jevnlig, og de aller fleste - gjerne ukentlige ledermøter. Dette var litt ulikt satt i system fra sted til sted.

Jeg er med i ukentlige møter med ledelsen, med rektor, inspektører, rådgiver, sosiallærer og meg (3C, S.3, P.87-88). Så er jeg en av tre i ledelsen, så jeg er jo en synlig figur i ledelsen (2A, S.5, P.138-139). Sitter i ledelsen (2B, S.4, P.134).

Disse funnene støttes også av resultatene knyttet til praktiseringen av særavtalen SFS 2201 (2013), hvor det kommer fram at det er et godt samarbeid mellom rektorer og SFO ledere, men hva det samarbeides om er det ingen som nevner! Ut ifra det datamaterialet som foreligger, så er det en klar indikator på at skoleledelsen og SFO leder har et nært samarbeid, med ukentlige møter, men det er også her veldig uvisst hva det samarbeides om. SFO lederne gjennomførte, og stod ansvarlige for planleggingen av avdelingsmøter (personalmøter), hvor SFO personalet var tilstede; «Vi har personalmøter en gang i uka, vi drøfter hvilke aktiviteter, hva vi skal gjøre, samkjører det med månedsplanen, årsplanen vår» (2B, S.6, P.171-173).

Flesteparten hadde samarbeidsmøter med skolen i en eller annen form, da altså med andre enn bare ledelsen tilstede. Det var dog ulike definisjoner på disse samarbeidsmøtene. Noen hadde benevnelsen plangruppe, andre brukte begrepet lærermøte, men fellesnevneren var at i disse møtene satt skolens ledelse og teamledere på tvers av skoletrinnene, eller at skolens teamledere satt alene sammen med SFO leder, uten øvrig skoleledelse. Eksempler på dette kunne være; «Jeg sitter i plangruppa, ledermøter, rektor sitter her, vi har vært et godt team her da, jeg er med på avgjørelser, er veldig inkludert» (3B, S.5, P.157-159), og «Samarbeid med lærerne i fellesskap, hver mandag» (4A, S.6, P.189). Et annet eksempel er;

Så er jeg jo aktiv inn mot teamene til lærerne, ønsker å være med der for å vite hva som foregår på teamet for å overføre det til SFO. *På hvilken måte tenker du da i forhold til videreføring?* Hvis det er spesielle temaer de jobber med, aktiviteter, så kan vi videreføre det inn i SFO tida, så det går en sånn rød tråd gjennom ukeplaner, årsplaner og sånn. Så jeg prøver å samkjøre det så godt jeg kan (2B, S.3-4, P.101-107).

Det siste eksempelet var den eneste respondenten, som snakket om et samarbeid hvor det pedagogiske arbeidet stod i sentrum. Men det var ikke initiert av rektor, men av SFO leder selv. I forhold til den pedagogiske utviklingen av SFO tilbudet,

så stiller jeg meg undrende til om det i det hele tatt er noen form for samarbeid mellom rektorene og SFO lederne. Funnene styrket i hvert fall dette synet. I den danske undersøkelsen så peker også de på utfordringen knyttet til den pedagogiske utviklingen. Det stilles spørsmål til hvordan man skal fastholde og utvikle den pedagogiske kulturen til SFO, så den kan inngå i et fruktbart samarbeid med skolekulturen. Man stiller seg også spørsmålet i hvilken form for kontakt SFO og skole skal ha for å kunne lede SFO optimalt, da dette ser ut til å være en utfordring i danske SFO (Lund & Nielsen, 2009, s.12). Setter vi samarbeidet i kontekst med «Institusjonen SFO» (figur 1, s.14), så er det i hvert fall et samarbeid med skole, men denne undersøkelsen kan altså ikke stadfeste på hvilket nivå, eller om hva det samarbeides om.

Av andre interne møtevirksomheter så satt flere av lederne i virksomhetens HMS gruppe, mens flere var tilstede under virksomhetens medbestemmelsesmøter (tillitsvalgtmøte). «Jeg har jo også ansvaret for HMS på skolen (2A, S.3, P.70). Samarbeide med tillitsvalgt» (1B, S.6, P.184).

Først og fremst var de ulike sidene av forskjellige samarbeidspartnere veldig interessant å dykke litt nærmere inn på, sett lys av hjelpeinstansene som barnevern, Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT), o.l. Interessant fordi samarbeid dukker ofte opp i de ulike stortingsmeldingene, og i annen forskning knyttet til SFO i denne kontekst. Dette skal jeg se litt nærmere på nå.

5.14.2 Helhetlig samarbeid rundt barna med spesielle behov

Med et helhetlig samarbeid, så mener jeg nå skole, SFO og de ulike aktørene, som har en eller annen form for medvirkning i barnas hverdag. Det kan synes som utviklingen har tatt noen steg, sett i lys av tidligere forskning av Kvello og Wendelborg (2002), som peker på funn som tyder på at det jevnt over er lite formell kontakt mellom skole og SFO. SFO ansatte den gang, følte det er skolekulturen som dominerte dette samarbeidet. Den uformelle kontakten mellom SFO ansatte og lærerne var ofte knyttet til spesielle hendelser eller barn med særskilte behov. Videre så viste den forskningen at rektorene var tydelig mer fornøyd med kontakten de hadde med SFO, enn vice versa. (Kvello og Wendelborg, 2002, s.126). Jeg har ikke funnet noen svar på hvorvidt Kvello og

Wendelborg (2002) refererer til om det er SFO lederne eller ansatte generelt, som gir disse svarene i deres undersøkelse på dette punktet! Denne forskningen derimot, viser altså funn av at man har tydelige formaliserte samarbeidsmøter med ledelsen, skolen, samt et tverrfaglig samarbeid med ulike aktører. Eksempler på det tverrfaglige samarbeidet jeg ikke har vært inne på er;

Delta og oppfølging av barn med spesielle behov, barn med ansvarsgruppemøter ... og jeg er med i ukentlige møter med ledelsen, med rektor, inspektører, rådgiver, sosiallærer og meg (3C, S.3, P.82-88). Et annet eksempel; «Jeg har jo samarbeid med skolen da, PPT og alle instanser som er inne» (4A, S.3, P.80-81).

Det er tydelig at det foreligger et samarbeid med hjelpeinstansene og skolens ledelse på tvers av utvalgskriteriene i dette studiet, og det virker å være et nært samarbeid med skolen for å ivareta barn med særskilte behov. Jeg vil nå se litt nærmere på samarbeidet med hjelpeinstansene, siden dette var et sentralt funn.

5.14.3 Tidligere forskning på samarbeid med hjelpeinstansene og SFO

Dersom man jobber som SFO leder er det altså overveiende stor sannsynlighet for at det kan forventes et nært samarbeid med ulike hjelpeinstanser som BUPP (Barne og Ungdomspsykiatri), PPT (Pedagogisk, Psykologisk Tjeneste), Barneverntjenesten eller Utekontakten. Dette var også funn som gikk på tvers av utvalgskriteriene. Forskningen kan ikke vise til hvor tett dette samarbeidet er, eller hvilke av de nevnte hjelpeinstansene som er mest knyttet til SFO, men inntrykket av respondentenes utsagn tyder på at de alle har et formelt samarbeid, når dette behovet melder seg, eller som et forebyggende tiltak.

Sett i lys av tidligere forskning på dette feltet så fant Kvello og Wendelborg (2002) funn som tydet på at det var lite kontakt mellom hjelpeapparatet og SFO. Både PPT og helsesøstertjenesten opplyste at de hadde kontakt med barna og familien via skolen. SFO ansatte opplyste at de bare deltok på møter dersom rektor vurderte dette som viktig og riktig. Svært få av helsesøstertjenesten og PPT hadde direkte kontakt med SFO rundt enkeltbarna. Barneverntjenesten hadde noe

kontakt med SFO, dette var knyttet til forebyggende tiltak rundt enkeltbarn. Et viktig funn i den nevnte forskningen var at særdeles få av hjelpetjenestene hadde utviklet planer for forebygging av vansker hos barn hvor SFO var inkludert. Hjelpeinstansene mente samtidig at SFO hadde et stort potensial som arena for forebygging av vansker. Noen kommuner hadde rapportert om ett tverrfaglig samarbeid hvor SFO var inkludert, men forskningen viste at en opplevd kvalitet på samarbeid mellom SFO og hjelpeapparatet ikke var å finne. Dette innebærer at resultatene av samarbeidet opplevdes som lite resultatgivende (Kvello og Wendelborg, 2002, s.141).

Nå kan dog ikke min forskning fortelle hvorvidt dette samarbeidet har blitt kvalitetsmessig bedre, men det er et faktum at lederne i denne undersøkelsen i stor grad nevnte at de hadde møtevirksomhet, og samarbeid med de ulike hjelpeinstanser.

Kommunen har et tverrfaglig arbeid hvor jeg samarbeider jevnlig, hver uke har vi møter med PPT, barnevern, familiens hus, og skolen da. *Ja familiens hus, hva er det for noe?* Det er de som har samlet helsestasjonen, barneverntjenesten, ungdomskontakten, ja alle de. Så vi har på en måte dannet et sånn tverrfaglig nettverk, som vi har faste møter, og det er en gang i uka hvor vi sitter 2-3 timer, og drøfter litt sånn lavterskel for drøfting, og da skriver jeg gjerne litt rapporter etter det, eller tar med saker derfra opp til oppvekstsjefen i kommunen (2B, S.3, P.90-98).

Sett dette i sammenheng med at ingen av respondentene hadde noen kritiske bemerkninger til samarbeidet, og at en samlet gruppe hadde et veldig stort fokus på barn med særskilte behov, noe jeg kommer tilbake til i kapittel. 5.17.1, så er det rimelig å anta at dette samarbeidet er satt i et bedre system nå, enn den gang.

5.14.4 Samarbeid med andre eksterne aktører

Møter med andre kommunale SFO ledere i respektives kommuner var i stor grad organisert i form av ledernetverk. «Samarbeid med lærere og ledelse her på

skolen, og litt i forhold til nettverk for SFO ledere her i kommunen» (3C, S.3, P.85-86), ett annet eksempel; «Vi har jo nettverksmøter ... *ja er det med* ... ja de andre kommunale SFO lederne, og det har vi en gang i måneden» (4A, S.5, P.161-163). Dette fungerte som en slags lokal erfaringsutvekslingsarena, eller en arena hvor man jobbet med videreutviklingen av SFO, illustrert ved; «Og for to år siden lagde vi en egen kommunal plan for hvordan vi vil at SFO skal være her sammen med fagetaten» (3B, S.6, P.172-173).

Dette var også i sterk kontrast til funn knyttet til den nasjonale evalueringen av SFO, der ingen av de ansatte ved SFO, som var med i forskningen, hadde særlig kjennskap til, eller hadde et samarbeid med andre SFO i kommunen (Kvelling og Wendelborg, 2002, s.154). Likevel så tyder funnene i min forskning på at kommunene har blitt flinkere til å systematisere sine SFO, i form av lokale kommunale nettverk på ledelsesnivå.

Flere av respondentene trakk også fram samarbeid med andre instanser, som fritidsklubber og videregående skoler, der disse instansene opererte med ulike aktiviteter som var integrert i SFO tiden.

«Vi har samarbeid med (videregående skolenavn) i forhold til utplassering av studenter her, vi har ett samarbeid med (navn på annen skole-internasjonal skole), vi har et samarbeid med (annen videregående skole) med utplassering av elever som har treningsledelse her. Og selvfølgelig så benytter vi oss av andre ting i nærområdet her, rideklubb, golfklubb i forhold til aktiviteter til barna» (3C, S.3, P.91-97). «Samarbeid med andre skoler, lån av svømmebasseng, verdifullt tilbud, en gang i uka. Samarbeid med «ishallen» hvor vi får gratis transport, ishallen en gang i uka» (1B, S.7, P.226-228).

Det kan også på dette punktet se ut som om utviklingen har gått fremover, sett i lys av Kvelling og Wendelborgs forskning (2002). Da var det lite samarbeid mellom SFO og det kommunale kultur – og fritidstilbud. SFO lederne den gang påpekte at det var tre hovedgrunner til dette. Det ene var lav personaltetthet slik at det var

vanskelig å dele barnegruppa i to. For det andre så var det dårlige økonomiske rammer til å ta seg råd til dette, og for det tredje så handlet det om at åpningstidene til de andre kultur og fritidstilbudene var når SFO holdt stengt. (Kvello og Wendelborg, 2002, s.154-161). Det skal sies at i den forskningen så var det kun fem SFO ledere som var med i de kvalitative intervjuene (Kvello og Wendelborg, 2002, s.61), så akkurat på dette punktet så må man stille seg spørrende til gyldigheten til funnene den gang. Sett i lys av den tidligere presenterte figuren «Institusjonen SFO» (figur 1, s.14), så kan man altså stadfeste at det er et samarbeid med lokale fritidsorganisasjoner.

Jeg har nå kommet med flere eksempler på ulike former for samarbeid, som ligger til SFO lederne i denne undersøkelsen. Nå vil jeg diskutere og analysere den neste underkategorien, som representerer en av hovedutfordringene til lederne som har vært med i denne undersøkelsen, nemlig logistikken. Dette vil jeg nå komme nærmere inn på i kommende kapittel.

5.15 «Logistikk/Tid»

Det var logistikken, som utkrystalliserte seg som en utfordring for lederne i denne undersøkelsen. Dette kan man knytte til tiden, og dette vil jeg nå komme nærmere inne på. Funnene er representative innenfor alle utvalgskriteriene. Men først vil jeg presentere noen koder innunder denne underkategorien.

Underkategori 3: «Logistikk/Tid»
<ul style="list-style-type: none"> - Krever mye logistikk (1A, S.10, P.317) - Vanskelig å planlegge alt som kan skje og oppstå i løpet av en dag. (1B, S.12, P.383) - Skolen har utvidet skoletiden sin, slik at vi blir mer presset av vi har her (2C, S.5, P.137) - Kort tid til å finne på aktiviteter, blir litt oppbevaring (3B, S.10, P.320) - Tid. Mye møter etter skoletid, tar mye av tiden med ungene (4A, S.5, P.140-142) - Skolen spiser av SFO tiden, mindre timer til SFO. Leksehjelp og økt timeantall i skolen (4A, S.10, P.329-337) - Så tid skulle jeg gjerne hatt mere av (4A, S.8, P. 255)

Tabell nr. 20

5.15.1 Den utfordrende logistikken

Gjennom de siste femten årene har antall undervisningstimer økt, og naturlig nok så har dette gått utover åpningstiden til SFO. Lederne påpekte i stor grad at den korte tiden man hadde til disposisjon, førte til at det ble større utfordringer knyttet til å rekke over alt som skulle inn i deres åpningstid. Dette var et interessant funn. Lederne påpekte i stor grad at ordningen skal dekke mye innenfor en relativ kort åpningstid på 3-3,5 timer etter endt skoledag. Innenfor dette tidspunktet skulle barna bli sett, ha frilek, ha aktiviteter og serveres mat. Ytterligere eksempler på disse utfordringene kan beskrives gjennom følgende utsagn:

Synes vi har for kort tid til å finne på ting, inni mellom så blir det litt sånn oppbevaring, for de kommer til oss halv to, og allerede klokka tre begynner mange å bli henta, så med de turgruppene også, så er det ... det blir jo oppstykket og delt, for de er tilbake fra tur sånn sirka klokka fire, og på vinteren så holder det for da er det mørkt! Så akkurat det, at en dag i uka så kunne vi begynt før, så vi kunne lagt sånne aktiviteter til da. Ja for det blir litt sånn stress inni mellom, vi følger barna til buss for barna skal til (stedsnavn) klokka tre, så jeg synes at foreldrene betaler for mye for lite inni mellom. Det er liksom en sånn flau smak (3B, S.10, P.319-328).

Et annet utsagn var; «Generelt sett har jo SFO fått mindre og mindre plass. Skolen spiser seg jo større både med leksehjelp og høyere timeantall» (3C, S.10, P.329-331). En annen respondent sa:

Den vanlige SFO dagen er veldig kort, så det er veldig lite du får gjort av organisert aktivitet på vanlige SFO dager. Gjennomsnittsbarnet er på SFO i 2 timer, Begynner halv to, og mange drar halv fire. I snitt 2 timer, men kan ikke dokumentere dette (1B, S.7, P.209-214).

Et siste utsagn som går på det samme er:

Vi har jo korte dager, vi har jo 3 timer omtrent til å bruke, og det skal jo skje noen ting hele tiden da, så jeg blir litt bakpå noen ganger. Så tid skulle jeg gjerne hatt mere av (4A, S.8, P.254-258).

5.15.2 utfordringer med å gjennomføre aktiviteter

Inntrykket er at man føler det blir utfordrende å gjennomføre organiserte aktiviteter når tiden man har til rådighet er såpass kort. Når barna også ofte drar hjem lenge før stengtids, så skaper også dette en form for oppgitthet over at man ikke klarer å få gjennomført aktivitetene, og en følelse av kun oppbevaring og tilsyn kommer seg fram for noen av lederne. Logistikken knyttet til å organisere aktiviteter innenfor et ekstremt kort tidsperspektiv ser altså ut til å være utfordrende. Kvello og Wendelborgs (2002) forskning viste at foreldre til barn i SFO primært plasserte barna der fordi man måtte jobbe. Et attraktivt innhold i SFO ble altså ikke trukket fram av noen foreldre, som årsak til at deres barn gikk i SFO. Dette var ifølge forskerne i tråd med statlige føringer om at SFO primært skulle være et tilsyns og omsorgstilbud av barna (Opplæringsloven § 13-7, 1998). Derimot så viste forskningen at foresatte til barn med særskilte behov, ønsket seg er mer tydelig pedagogisk preget arena slik at barna kunne få stimulering og øke sin kompetanse. (Kvello og Wendelborg, 2002, s.82).

Nasjonalt har debatten dreid seg om den frie leken, kontra den voksenstyrte organiserte aktiviteten. I Kvalitetsutviklingen i SFO (2013) så mener man at leken som metode, representerer en viktig forutsetning for det arbeidet som gjøres i SFO. Dette gjenspeiler seg også i sentrale og kommunale styringsdokumenter, som vektlegger at SFO i større grad enn skolen skal være et rom der barn kan leke uforstyrret, under tilsyn av, men uten unødvendig innblanding av voksne. De voksne skal tilrettelegge for mer enn å styre barnas aktiviteter, og bidra til inkludering av barn som av ulike årsaker kan havne utenfor leken. Balansen mellom organiserte, voksenstyrte aktiviteter, og fri lek er en problemstilling mange er opptatt av når det gjelder innholdet i SFO, og hva SFO skal være» (Kvalitetsutvikling i SFO, 2013, s.10). Således støttes altså dette i denne undersøkelsen. Debatten om frie eller organiserte aktiviteter er en ting, men hvem ønsker hva? Det vil jeg nå diskutere.

5.15.3 Tilrettelegging for barn eller foresatte?

Forskningsspørsmålet søker svar på utfordringer knyttet til lederrollen, og det viste seg altså at tiden stod som et sentralt element blant respondentene. I den forbindelse så mener jeg tid til å gjennomføre aktiviteter, da SFO har en begrenset åpningstid. I samme åndedrag stilte også lederne spørsmål rundt hvem de tilrettelegger aktivitetene for? Utfordringene som synes å være gjeldende for noen av respondentene var at man følte man styrte en ordening ut i fra foresattes behov, og ikke nødvendigvis barnas ønske. Noen stilte seg undrende til hvem tilbudet er ment for, altså barna eller foreldrene? Det kunne også ses i sammenheng med mye av kontaktinformasjonen man hadde med hjemmet, som gikk i større grad på oppfølging av enkeltbarnet og den respektive familie sitt behov. En leder av en forholdsvis stor SFO fortalte:

Men klart med de SFO prisene som er i dag, så er det ikke rart at de har noen forventninger og krav, og det skal de ha. Jeg føler kanskje at det går litt i den retninga av at de krava går ikke i den retninga om hva SFO er. Det blir egentlig enn sånn mellomstasjon for at de skal få ungene sine videre. Alle har det så travelt i dag, skal hit og dit, og alt skal liksom være klart før de drar. Korpset er plutselig inne i SFO, de skal være ferdig på trening, de skal være ferdig spist, de skal egentlig være ferdig med alt da, før du kommer hjem. Lekser, ja mye av det som var i hjemmet da, er nå inne i SFO tiden. Jeg synes liksom vi får mer og mer enn sånn foreldreoppdragerrolle da. På en måte! (1A, S.12, P.392-403).

En annen sa;

Av og til føler jeg hvem gjør vi dette for? Ikke nødvendigvis ungene. Jeg føler heller ikke alltid, at det vi gjør, det er litt sånn, det gjør vi for det at det er så etterspurt, noe som synes, noe som de har lagd, noe de har gjort, et program som ser fint ut. Mens jeg tror ikke det er det barn trenger! Jeg tror de trenger tid til å drive med sine ting, men vi gjør de andre tingene å da (2C, S.10, P.312-319).

Et siste utsagn; «Vi har jo også det at foreldrene absolutt vil at ungene skal gå på dans, men ungene vil jo ikke» (3B. S-9, P.275-276).

Hva ønsker så barna selv i SFO? Det vil jeg nå komme inn på i neste avsnitt.

5.15.4 Barn ønsker fri lek!

Disse utsagnene illustrerer at det er mye organisert aktivitet som er inne i SFO, og det kan se ut som om at det først og fremst er foreldrene som ønsker dette, og ikke nødvendigvis barna. I Knut Løndal (2010) sin doktorgradsavhandling «Revelations in bodily play. A study among children in an after-school programme» forsket han på barns frie lek i SFO. Hans forskning konkluderer med at barna oppfatter SFO som en positiv fritid, og at det er et sted der barna opplever at man kan velge aktiviteter selv. Han skriver at barna ønsker å drive med kroppslig lek i SFO, men at de samtidig ønsker å velge aktiviteten selv. Det viktigste for barna er at de kan få muligheten til å leke sammen med vennene sine. Han mener at det ikke er læring mot formelle og formulerte mål, som må være argumentet for selvvalgte, og barnestyrt lek i SFO. Det som er viktig er at barna får tid og rom til å være barn. Det er slik at det er mindre muligheter for det i den organiserte hverdagen som barna opplever i dag (Løndal, 2010). Et annet funn i denne undersøkelsen var at når disse barna fant slik rom og tid, så søker de mot kroppslig frilek sammen med andre. Forskningen hans viser at barna er opptatt av at det skal være muligheter for fri lek sammen med vennene sine. Løndals råd til politikerne er at man lytter til barna sin stemme når beslutninger skal tas i politikken. Han sier videre at barnas råd er tydelig, de ønsker at SFO skal være en tid hvor man kan leke sammen med vennene sine. I nasjonale føringer så finner vi også betydningen av at barns lek skal stå sentralt i SFO. Når det kommer til innholdet, så presiseres det at leken må stå sentralt i SFO, og at barna må få ro til å fordype seg i leken, og at den skal være en kontrast til den strukturerte skolehverdagen. Denne formen for intellektuell, sosial og kulturell læring kan ikke erstattes av andre læringsformer (St.meld. nr.40, 1992-1993, s.47-54). Det kan se ut som om SFO lederne i denne undersøkelsen synes det er utfordrende å forsvare barnas frie lek, og at tiden man har til disposisjon må fylles med mye

organisert aktivitet, da det kan se ut som man føler en forpliktelse overfor sine omgivelser. Dette synes å være en utfordring for mange av SFO lederne.

Den siste underkategorien i hovedkategorien «Administratoren», og som komplementerer studiets funn er også knyttet til utfordringer. Den vil jeg diskutere og analysere nå.

5.16 «Barn med særskilte behov/ressurser»

Den fjerde, og siste underkategorien er funn knyttet til utfordringene respondentene i denne undersøkelsen har i forhold til barn med særskilte behov vs. barnegruppa som helhet. I den forbindelse blir ressurser, og tidlig innsats et nøkkelord! «Ressurser», av den grunn at det synes som lederne må velge hvor de skal sette inn sin bemanning, og «Tidlig innsats» fordi begrepet diskuteres hyppig i nasjonale stortingsmeldinger, og kan settes i sammenheng i denne konteksten. Dette vil jeg snart komme tilbake til, men først vil jeg presentere et lite utvalg av koder innenfor denne kategorien:

Underkategori 4: «Barn med særskilte behov/ressurser»
<ul style="list-style-type: none">- Krevende å vie utfordrende barn tida, går utover de andre (1A, S.7, P.215-216)- Utfordringer knyttet til enkeltelever (1B, S.5, P.170)- Mange tunge barnevernssaker (2B, S.10, P.337)- Knappe økonomiske ressurser (2C, S.4, P.105)- Færre voksne pr barn (2C, S.4, P.133)- Barn med særskilte behov, ikke noe ekstraressurser (3B, S.9, P.304)- Nå har jo vi flere og flere barn med spesielle behov (3C, S.7, P.215)- Barn med vedtak i skole, som kommer på SFO (4B, S.17, P. 550-551)

Tabell nr.21

5.16.1 Tidlig innsats, og sosialisering

I et nasjonalt perspektiv så har flere stortingsmeldinger i nyere tid påpekt viktigheten av tidlig innsats. Disse vil jeg komme tilbake til i dette avsnittet. Innenfor begrepet om «tidlig innsats» så snakker man mye om å forebygge for sosiale vansker, og sosial inkludering. Selv om våre nasjonale stortingsmeldinger ikke har de helt store ordene om SFO i denne kontekst, så peker Kvello og Wendelborg (2002) på begrepet tidlig innsats, og viktigheten av dette. I

Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) «.. og ingen stod igjen», handler om tidlig innsats. I meldingen står det skissert hvor viktig overgangen mellom barnehage og skole er. I denne overgangsfasen og arbeid knyttet til det sosiale aspektet, er ikke SFO nevnt i det hele tatt. SFO blir i korte setninger nevnt i forhold til foreldrebetaling, aktivitet, og deltakelse. (St.meld. nr.16, 2006-2007, s.35-40). Det påpekes at skolen har utfordringer med å inkludere elever med sosiale vansker, og foresatte til elever med sosiale vansker er bekymret for barnets trivsel og sosiale inkludering (St.meld. nr.16, 2006-2007, s.35-45). For meg så synes det svært underlig at i en såpass stor Stortingsmelding, som tar sikte på å utjevne de sosiale forskjellene, og som påpeker at skolen har disse utfordringene, ikke nevner SFO som tross alt er etter deres egen definisjon – en arena for sosial læring! Det kan synes merkelig at SFO, som altså er en sosial arena hvor barna skal sosialiseres gjennom uformell læring, ikke vies noen konkret oppmerksomhet med tanke på å være en bidragsyter for å utjevne sosiale forskjeller. Det hevdes dog at den viktigste ressursen i barnehage, skole, SFO, fag- og yrkesopplæring og voksenopplæring er menneskene som arbeider der. Det står videre at departementet vil fortsette arbeidet med å videreutvikle kompetansen i sektorene. Kompetente ansatte er den viktigste forutsetningen for god kvalitet, og sosial utjevning i hele utdanningssystemet (St.meld. nr.16, 2006-2007, s.63). Man snakker altså om kompetanse i forhold til fremtiden, og ikke SFO som om en sosialiseringsarena i nåtid, som kan forebygge dette! I en nyere Stortingsmelding nr. 18 (2010-2011) «Læring og fellesskap» som også omhandler tidlig innsats blant barn og unge, nevnes ikke SFO med ett eneste ord.

Jeg har nå diskutert et slags «bakteppe» til det kommende kapittelet, for å gi deg som leser en bedre forståelse av hvorfor den manglende interessen fra nasjonalt hold i forhold til SFO, kan medføre konsekvenser, av en slik karakter at ordningen kan se ut til å utvikle seg mot sine egne målsetninger.

5.16.2 Barn med særskilte behov, eller barnegruppa?

Etter overskriften på dette avsnittet å dømme, så kan det kommende virke litt betent! Likevel er det en nødvendighet å diskutere, og sette søkelys på de utfordringene som man står overfor. Blant funnene i min undersøkelse, så nevner

ingen av respondentene noe som helst om sosiale utfordringer blant selve barnegruppa. Utfordringene ser ut til og kun være knyttet til barn med særskilte behov, og ikke i samhandlingsprosessen med andre barn. Dette er interessant, sett i lys av Stortingets forholdsvis omfattende «interesse» rundt temaet tidlig innsats, og sosiale trivsel blant barn og unge i et sosialt samspillsperspektiv (skole, barnehage), som jeg har redegjort for nylig i kapittel 5.17. SFO som arena er kanskje den viktigste og best egnede plassen til å arbeide med dette, men blir neglisjert i denne politiske debatten. SFO lederne i denne undersøkelsen har som sagt heller ingen som helst fokus på dette området, eller har de det uten å være klar over det? Funnene i denne undersøkelsen viser at temaet barn med særskilte behov kommer til stadighet fram. En av respondentene sier;

Det er klart skal jeg sette fingeren på noe så skulle jeg ønske at det var flere ansatte, altså færre barn pr ansatt. Og jeg skulle ønske vi fikk mer styrking rundt barn med spesielle behov. Først og fremst fordi barn som har spesielle behov skal bli best mulig ivaretatt, men også fordi siden vi ikke har det sånn, så går det utover de andre barna, for det er på en måte ikke synd på de barna med spesielle behov, for dem får det dem trenger, dem er så krevende at du må vie dem den tida, men det går jo utover dem andre. Så hvis det var noe jeg ville endre på for å få det bedre så var det det med bedre bemanning (1A, S.7, P.207-217).

En annen respondent sier;

Også er det gjentakende problemstillingen i form av barn med vedtak i skole, som kommer på SFO, og de kan kanskje også ha vært skjermet fra klassen sin, også kommer man på SFO, så er det helt andre utfordringer. Det er ikke så faste rammer, som det er på skolen (4B, S.17, P.449-455).

En tredje respondent sier at;

Den ideelle SFO må jo være at vi har riktige mennesker på plass, utdannet, gjerne fagarbeidere, at vi får midler som gir oss rom for å ivareta barn med

spesielle behov» (2B, S.6, P.195-197). En fjerde respondent sier; «Nå har jo vi flere og flere barn med spesielle behov, som foreldrene krever at skal gå i normalskolen og normal SFO. Og når man da får barn med Downs og autisme og sånt noe inn i normal skolen og SFO, uten da å få de gitte ressursene som de da hadde fått ved å valgt spesialscole, så byr jo det på utfordringer (3C, S.7, P.215-221).

Eksemplene her kan sees i sammenheng med funnene jeg skrev om i kapittel nr. 5.8.1, «Innstepperen» - der lederne fortalte meg altså at de i høy grad ikke var oppsatt på noen spesielle aktiviteter, men steppet inn der det var et behov, og behovet var tilsynelatende stort hos alle, dette kan altså også settes innunder denne kontekst. Altså at man måtte inn å hjelpe til selv, grunnet manglende ressurser!

Innunder temaet som jeg nå snakker om, er det interessant å se hvor lederne har sitt fokus. Ett fokus som synes å være rettet mot enten; barnet med det «spesielle behov», eller «barnegruppa». Man snakker altså ikke om SFO som en sosialiseringsarena i den forstand at man skal inkludere barna i selve barnegruppa. Fokuset er altså rettet mot en av de to gruppene. Enkelte av lederne hevder at dersom de har barn med særskilte behov, så vil disse bli ivaretatt uansett om man har ressurser eller ikke. Med dette perspektivet så vil utfordringen bli hvordan den resterende gruppa blir ivaretatt, og hvilket tilbud disse barna får! Mens den andre gruppa av ledere hevder altså at barna med særskilte behov ikke får tilstrekkelige ressurser på seg når de er på SFO, og implisitt så får de ett dårligere tilbud enn majoriteten av barna. Ingen påpeker samspillet mellom disse to grupperingene, eller kompleksiteten med å sosialisere de velfungerende og de «utfordrende» barna i lag. Det kan synes som man altså har fokuset sitt på en av gruppene! Utfordringen kan da være hvordan man kan videreutvikle sin SFO etter intensjonen om at alle skal sosialiseres og inkluderes i ett fellesskap. Det ligger jo tross alt i begrepet, at skal man sosialiseres, så må det gjøres gjennom et samspill og en relasjon. Jeg tror neppe hensikten eller målet fra nasjonalt hold, er at man skal sosialisere to individuelle grupper hver for seg! Jeg vil nå komme med en oppsummering av denne hovedkategoriens funn.

5.17 Oppsummering av hovedkategori «Administratoren»

Lederne i denne undersøkelsen ser ut til å ha et variert innhold av arbeidsoppgaver knyttet til sin administrative del. Vaktlister (koordinere vikar, fravær), registreringslister, oversiktslister, organiseringen av aktiviteter, og planlegge og gjennomføre avdelingsmøter, ser ut til å være et felles sett av arbeidsoppgaver på tvers av utvalgskategoriene. Av variable arbeidsoppgaver, så kan man nevne innkjøp, budsjett, ansvar for lærling, og samarbeid med lokale fritidsorganisasjoner, eller andre samarbeidspartnere som videregående skoler. Det er felles funn på tvers av utvalgskategoriene, hvor det fremkommer et samarbeid både med rektor (ledelsen), skole (team), hjelpeinstanser og andre kommunale SFO. Likevel stiller jeg meg undrende til hvilken måte man samarbeider med skolens ledelse. Dette samarbeidet så først og fremst ut til å være av en informasjonsutvekslende karakter, og lite knyttet til pedagogisk utviklingsarbeid av SFO. Ulikhetene i forhold til utvalget som representerer denne studien, var først og fremst knyttet til graden av arbeidsoppgaver. Jo større SFO, desto flere arbeidsoppgaver, og desto mer variasjon av arbeidsoppgaver var det. Hovedutfordringene synes å være av påfallende stor grad når det kommer til to ting. For det første så hadde lederne en utfordring knyttet til logistikken, og tiden til å få gjennomført alt av aktiviteter, innenfor en rimelig begrenset åpningstid. For det andre så lederne ut til å ha et fokus enten på barnegruppa, eller barna med særskilte behov. Det kan da stilles et spørsmål hvorvidt dette kan skape en utfordring med å gi barna ett likeverdig godt tilbud, som en helhetlig inkludert og sosial gruppe.

Jeg har nå analysert og diskutert funnene knyttet til de tre hovedkategoriene, og til sammen danner de en dypere forståelse av hva en SFO leder synes å være, og hvilke utfordringer disse lederne står overfor. Jeg vil nå i kapittel seks komme med oppsummerende konklusjoner og diskusjoner rundt denne forskningen.

6.0 OPPSUMMERENDE DISKUSJON

6.1 Konklusjon

Dette studiet søkte svar på hva en SFO leder er. Gjennom problemstillingen ble det utarbeidet to forskningsspørsmål som skulle besvares, og gi en forståelse til overnevnte problemstilling. Dette vil jeg nå gi et svar på ut ifra en samlet konklusjon av denne undersøkelsen.

6.1.1 SFO lederens hovedoppgaver

SFO lederne i denne undersøkelse er i stor grad en personalleder. De jobber tett på sine medarbeidere, og de ser ut til å være veldig bevisste i forhold til sin utøvelse av lederskapet. Dette kan ses i sammenheng med hvordan de betrakter lederskapet, hvor nøkkelord som medvirkning, inkludering og inspirasjon synes å ha stor betydning for å oppnå ønsket resultat. Medvirkning i forhold til å tilrettelegge for at medarbeiderne i stor grad kan utforme og påvirke avdelingens egen hverdag. Inkludering i forhold til at lederne ser alle som en kollektiv enhet, hvor man er avhengig av alle individer for å oppnå ønsket resultat, og inspirasjon i forhold til at lederne i stor grad ser ut til å gå foran som et godt eksempel, ved å selv hjelpe til der det trengs, og være synlige ut i «miljøet». Man ser av den grunn en tydelig referanse til en ledelsestilnærming både til transformasjonsledelse og relasjonsledelse.

SFO ledernes hverdag er i stor grad preget av autonomi, der de i stor grad kan gjøre egne valg i forhold til oppgaveutførelsen. De er svært selvstendige i sitt daglige virke. Det betyr at de i stor grad styrer sin egen hverdag, og sine avdelinger, uten særlig grad av styring eller kontroll fra overordnede. Det er ledere som i stor grad synes å være indre motiverte, og i takt av autonomi, og deres beslutningsrom, så utløser dette selvledelse. Ledernes grad av autonomi, variasjon av arbeidsoppgaver, og tillit, medfører en høy grad av motiverte og engasjerte ledere. Funnene tyder på at lederne vier mye av sin tid, til å organisere, tilrettelegge og koordinere SFO personalet, slik at den daglige driften ivaretas.

En SFO leder er også en leder som har en stor variasjon av arbeidsoppgaver knyttet til den administrative delen av stillingen. Vaktlister, koordinering av vikar og fravær, registreringslister, oversiktslister, og organisering av aktiviteter, er ett felles sett av oppgaver lederne ser ut til å ha. Dette innebærer også all søknadsbehandling som angår SFO. Ved å inneha en SFO lederstilling så kan det forventes at man må planlegge og lede sine avdelingsmøter. Disse var gjerne organisert ukentlig. En SFO leder vil mest sannsynlig også sitte i skolens ledelse, og det kan forventes et nært samarbeid med hjelpeinstanser, skole, foresatte, og andre kommunale SFO. Omfanget av dette, synes å variere i forhold til hvor stor SFO er. Noen hadde også samarbeid med ulike lokale fritidsorganisasjoner. Innkjøp, leksehjelp og budsjett, var oppgaver som varierte hos lederne. Bredden og omfanget av arbeidsoppgaver var noe ulikt, og funnene tydet på at innenfor utvalgsriteriet om størrelse, så var det forskjeller. Disse forskjellene gikk på at hvor større SFO avdeling(er), jo større omfang av både arbeidsoppgaver og variasjon var det å finne. Betydningen av gode rutiner for avdelingene, var også et større fokus blant lederne i større SFO (+ 100 barn). SFO lederne jobbet i stor grad operativt på sine avdelinger. Dette var knyttet til tre områder. For det første når det ikke var tilstrekkelig bemanning, for det andre så handlet det om at man ville være delaktig i aktivitetene, og for det tredje så handlet det om en følelse av forpliktelse hos lederne selv.

Jeg har nå oppsummert funnene om hva som synes å være en SFO leder, i forhold til arbeidsoppgaver, som det er nærliggende å tro at en SFO leder må påberegne seg å måtte gjennomføre. Nå vil jeg presentere en samlet oppsummering av hva som ser ut til å være SFO ledernes hovedutfordringer i takt med å ha denne stillingen.

6.1.2 SFO lederens hovedutfordringer

Hovedutfordringen for SFO lederne var først og fremst knyttet til to områder. For det første så synes det som at lederne har utfordringer knyttet til tiden man har til rådighet, og da særlig logistikken med å få tilrettelagt, og gjennomført aktiviteter. SFO har en meget begrenset åpningstid etter skoletid, som tilsvarer rundt 3,0-3,5 timer. Lederne påpekte at det var mye som skal inn i denne tiden, og

utfordringene synes å være at det var vanskelig å få gjennomført tilrettelagte organiserte aktiviteter innenfor denne begrensede åpningstiden. Noen følte også et press i forhold til å gjennomføre mye organisert aktivitet. Spørsmålet man da stilte seg var hvorvidt man tilrettela SFO for barna, eller foresatte? Det andre settet med hovedutfordringer var knyttet til barn med særskilte behov vs. barnegruppa. I den forbindelse var ressurser et sentralt begrep. Funnene indikerer at manglende ressurser, gjør at lederne opererer todelt! Dette kan forstås som at man enten la ressursene sine på å ivareta barn med særskilte behov, eller den øvrige barnegruppa! Jeg vil også nevne at enkelte av lederne påpekte at det kunne være utfordrende å skaffe egnede vikarer, eller at det kunne være vanskelig å skaffe vikarer tidlig på morgningen, slik at de måtte steppe inn selv. Men for de av lederne som nevnte dette, så tydet funnene på at dette så man mer på som en forpliktelse til å ordne opp i, -i takt av sin stilling, enn en belastning og utfordring i seg selv.

Jeg har nå oppsummert studiets to hovedfunn av utfordringer, som disse lederne ser ut til å ha. Nå vil jeg helt til slutt diskutere funnene, og komme med noen refleksjoner rundt forskningen.

6.2 Diskusjon

Studiets funn indikerer at uavhengig av hvilken kommune man er leder i, og uavhengig av utdanningsbakgrunn, så var det ingen forskjell på utøvelse av SFO lederskapet. Det var kun størrelsen på SFO, som indikerte en forskjell. Den forskjellen gikk altså ut på omfanget, og variasjonen av arbeidsoppgaver knyttet til daglig drift av SFO. Sett i lys av at en SFO leder ser ut til å vie mer av sin tid som personalleder enn som en fagleder, så er det nærliggende å diskutere kompetansekravet, og i så fall hvilken kompetanse SFO lederne bør ha. Diskusjonen er i høyeste grad interessant i forhold til de overnevnte funn i dette studiet. Dersom det ikke er legitimt å stille seg dette spørsmålet ut i fra disse funn, samt at SFO lederne oftest tituleres «Daglige ledere», så stiller jeg meg undrende til hvorfor man nasjonalt sett ønsker seg formell kompetanse av ledere i SFO. Jeg

vil nå diskutere ut i fra hva som tidligere har blitt stadfestet både av nasjonale stortingsmeldinger, og annen forskning.

6.2.1 Debatten om kompetanse for SFO ledere

Den debatten som har vært holdt når det kommer til kompetanse i SFO sammenheng, har gått både på ansatte og ledere. Jeg skal nå ta for meg noe av denne debatten, men kun i forhold til lederperspektivet.

Når SFO gjorde sitt inntog på 90-tallet, så snakket man også om ledelsesaspektet, og viktigheten av formell kompetanse blant de daglige lederne av SFO. Før den tid igjen, så hevdet Hauglund (1988) at det åpenbart var et behov for utdannede ledere i SFO, for å kunne inngå i et tverrfaglig og etatlig samarbeid, planlegging, gjennomføring og evaluering av virksomheten, samt for å kunne sikre at virksomheten ikke stivnet. I Stortingsmelding nr. 40 (1992-1993) påpekte man viktigheten av kompetente ledere av ordningen, som var i stand til å ivareta og videreutvikle SFO tilbudet. Der definerte man kompetanse som formell faglig utdanning, som er relevant for planlegging, organisering og ledelse av SFO. Samtidig viste kartlegginger av kommunene at faglig kompetanse for ledelse av SFO er en viktig forutsetning for en god utvikling av tiltakene. Dette gjaldt både for ledelse på et kommunalt administrativt nivå, og for den daglige ledelsen av den enkelte SFO. Med tiltak så mente man her at SFO skulle ha organiserte aktiviteter, og gi et tilbud innenfor en rekke områder som; mattradisjoner/matlaging, musikk/sang/drama, forming/snekring/byggelek, bibliotek/lesegrupper, avis/radio/filmgrupper, idrettsaktiviteter/friluftsliv, og tilbud fra menighet og lokale organisasjoner. Hensikten var å ivareta barnas behov for sosial læring sammen med voksne, og den læring som skjer i samværet mellom barn. Det framkom videre at en god organisering og faglig ledelse er av stor betydning, og at ledere med en pedagogisk utdanning hadde vanligvis de beste mulighetene til å gi dette (St.meld. nr.40, (1992-1993), s.47-54). Kvello og Wendelborg (2002) referer til Lamer (1995), og stiller dog spørsmål hvorvidt førskole og allmennlærerutdanningen er gode nok til å utdanne ledere av SFO. De hevder at disse to utdanningene er mer rettet inn mot barns normalutvikling, og av den grunn er svake når det gjelder kunnskap om barn med særskilte behov, jus,

tiltaksapparat og den kommunale forvaltning. Den alminnelige førskolelærer må utvikle bedre kompetanse til å håndtere barn som befinner seg i «risikozonen» (Lamer, 1995, NOU nr. 17, 1992). Kunnskap om normalutvikling alene er aldri tilstrekkelig for å sikre barn med særskilte behov gode utviklings- og læringsvilkår (Kvillo & Wendelborg, 2002, s.44). Haug (1991) mente at etter at førskolelærerne begynte i grunnskolen ser det ut til at denne pedagogikken måtte tilpasse seg den etablerte skolepedagogikken. Kvillo og Wendelborg (2002) støtter dette, og skriver at førskolepedagogikken har blitt mer usynlig enn skolepedagogikken. De skriver at det kan ses på som uheldig dersom maktbalansen mellom fritids og førskolepedagogikken og skolepedagogikken opprettholdes. Faren er at SFO skal forsvinne i den store veletablerte organisasjonen, og blir avhengig av den enkelte rektors vilje og evne, til å gi SFO gode rammer, og skape et godt innhold. De skriver videre at SFO er i liten grad sikret posisjon via systemet, fordi rektor har stor definisjonsmakt overfor en arena med nokså løse føringer for innhold sammenlignet med skole og barnehage (Kvillo & Wendelborg, 2002, s.38). Hva mener så andre om SFO leders kompetanse?

6.2.2 Hva mener andre om SFO leders kompetanse?

I den nasjonale evalueringen av SFO (2002) var det funn knyttet til hva ulike aktører mente om SFO leders kompetanse, og om de så nødvendigheten av en formell høyere kompetanse i denne ledergruppa. I forhold til de statlige føringene for et ønske om daglige ledere med formell kompetanse, så viste denne forskningen at dette ble vektlagt i betydelig grad av ledere i hjelpeapparatet (PPT, Barneverntjenesten og BUPP), oppvekstledelsen, barnehagestyrere og foreldre til barn med særskilte behov. Disse gruppene gikk ofte ut over de statlige føringene, ved å betrakte formell kompetanse hos SFO leder ikke bare som ønskelig, men nødvendig. I tillegg skisserte flere av dem ett behov for formell kompetanse hos flere ansatte i SFO enn kun leder (Kvillo & Wendelborg, 2002, s.73-77).

Diskusjonene om hvilken form for formell kompetanse, og behovet for denne, har jeg nå redegjort for. Det som synes er en allmenn mening er at lederne må ha en formell kompetanse for å kunne videreutvikle, og sikre kvaliteten av tilbudet, og

at denne bør være av en pedagogisk karakter. Videre så påpekes viktigheten av den faglige ledelsen, og spesielt med tanke på å gi barn med særskilte behov et godt tilbud. Ingen snakker om betydningen av å ha ledere med en formell kompetanse innenfor ledelse. Med tanke på at SFO lederen først og fremst ser ut til å være en personalleder, så er det verdt å stille seg spørsmålet om ikke det skulle være et nasjonalt krav både til pedagogisk formell kompetanse, samt en eller annen form for lederutdanning, for å sikre utviklingen av SFO ledelse som en helhet.

Dette var den avsluttende diskusjonen. Nå vil jeg gi en kort refleksjon over denne forskningen.

6.3 Refleksjon over forskningen

Enhver forskning vil ha sine begrensninger, og intet unntak ved denne forskningen. En vesentlig begrensning er selvfølgelig tid og økonomi. Denne forskningen har blitt gjennomført ved siden av fulltidsjobb, og har blitt fullfinansiert av egen lomme. I denne kvalitative undersøkelsen så deltok bare 10 respondenter. Det er selvsagt ikke gitt at forskningens funn er representativt for en samlet SFO ledergruppe i Norge. Jeg har også kun SFO ledernes synspunkter og ytringer, noe som gir forskningen en svakhet. Spesielt blir dette gjeldende i forhold til funnene innenfor hovedkategorien «Tett på», hvor det hadde vært hensiktsmessig å vite hva assistentene mente om for eksempel ledernes tillit, inkludering og medvirkning. I hovedkategorien «Holder tømmene selv», så hadde spesielt rektorenes oppfatning av SFO lederne autonomi vært interessant å få belyst. Har SFO lederne fått utlevert tillit ukritisk, eller fortjent? Dette kan altså ikke denne forskningen gi svar på. Slike betraktninger og refleksjoner er det lett å se i etterkant! Det er heller ikke tvil om at det å forske i egen «leikegrind», har vært både lærerikt og utfordrende. Lærerikt for at jeg har fått lært mye av hvordan andre SFO ledere tenker om SFO ledelse, og dette har skapt refleksjon over egen praksis. Utfordrende for at jeg hele tiden har vært bevisst på, at mine egne antakelser på ingen måte skulle prege hva man leter etter. Likevel så mener jeg forskningen har en styrke ved å kun la SFO lederne få uttale seg om deres arbeidsoppgaver og hverdag. Likeså at jeg stoppet opp med intervjuene etter respondent nummer ti, grunnet at ingen ny relevant informasjon om SFO ledelse dukket opp. Jeg mener at denne forskningen har gitt en dypere forståelse for hva

en SFO leder er, og vil forhåpentligvis bidra til å hjelpe kommende søkere av denne stillingen, med å få litt mer kunnskap om hva det vil si å være en SFO leder, og hvilke utfordringer denne stillingen ser ut til å føre med seg. Helt avslutningsvis vil jeg nå komme med noen betraktninger om videre forskning innenfor temaet SFO ledelse.

6.4 Anbefaling av videre forskning

Med tanke på de hovedutfordringene som SFO lederne stod i; logistikk/tid, og barn med særskilte behov/ressurser, så hadde det vært svært interessant å funnet ut hvorvidt de samme utfordringene er gjeldende i Danmark, der man altså har ett mellomledd i hvordan man har organisert SFO ledelsen, eller om disse utfordringene er fraværende grunnet deres organisering av SFO.

Funnene i denne undersøkelsen indikerte at det var et nært samarbeid mellom SFO lederne og rektorene, men som tidligere nevnt så tydet dette samarbeidet på, at det bar mer preg av en slags informasjonsutveksling. Det hadde vært interessant å funnet svar på hvilken måte disse to gruppene samarbeider, og om hva det samarbeides om, sett i et SFO utviklende perspektiv.

Det siste jeg vil anbefale, er videre forskning om «kontroll og styring»! I denne undersøkelsen så var det funn knyttet til at dette var mangelfullt fra rektorenes side. Rektorene er SFO sin øverste pedagogiske og administrative leder. Av den grunn hadde det vært interessant å vite hvorfor det råder en manglende grad av kontroll og styring på SFO lederne, og om autonomi har blitt utlevert ukritisk!

Jeg tror disse anbefalte forskningsstudiene, vil kunne bidra til å få en enda dypere forståelse av SFO ledelse, og samtidig kunne bidra til kunnskap, som kan være med på å utvikle denne organisasjonen i en videre ønsket retning.

Litteraturliste

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

Arbeids og sosialdepartementet (2016, 10.03). *IA- avtalen. 2014-2018*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/tema/arbeidsliv/arbeidsmiljo-og-sikkerhet/inkluderende_arbeidsliv/ia-avtalen-2014-18/IA-avtalen-2014-2018/id752432/

Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. New York: Free Press.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993) *Transformational leadership: A response to critiques*. San Diego, CA: Academic Press.

Bass, B. M. (1996). *A new paradigm of leadership: An inquiry into transformational leadership*. Alexandria, VA: U.S Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.

Berg, O. T. (2014, 06.10). Organisasjonsteori. *Store Norske Leksikon*. Hentet <https://snl.no/organisasjonsteori>

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder – Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Bolman, L.G., & Deal, T.E. (2012). *Organisasjon og ledelse*. (4 utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row

Busch, T. (2012). *Verdibasert ledelse i offentlige profesjoner*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Busch, T., Johnsen, E., Klausen, K. K., & Vanebo., J. O (2011). *Modernisering av offentlig sektor*. Oslo: Universitetsforlaget

Campbell, M., Stacy, W., Andrew J., Sonnenfeld, J., & Agle, B.R. (2008). Relational ties that bind: Leader- follower relationship dimensions and charismatic attribution. *The Leadership Quarterly* 19, 556-568. Hentet 04.09.15 fra <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1048984308000970>

Capizzano, J., Tout, K., & Adams, G. (2000). *Child care patterns of school-age children with employed mothers*. Washington, DC: The Urban Institute.

Christensen, T., & Lægreid, P. (2007). *Transcending new public management: the transformation of public sector reforms*. Aldershot: Ashgate.

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

Clifford, D. K., & Cavanagh, R. E. (1985). *The Winning Performance: How America's High Growth Companies Succeed*. New York: Bantam Books.

Conklin, E. R. (2011). *What Do We Measure? Understanding How Leadership Measures the Benefits of After School Physical Activities in the Continuation School setting*. (Doktorgradsavhandling), University of California, Sand Diego. Hentet 03.09.16 fra <http://escholarship.org/uc/item/1n9896f0#page-11>

Creswell, J. W. (2003). *Research Design*. (2th edition) Thousand Oaks: Sage Publications

Creswell, J. W. (2014). *Research Design*. (4th edition) Thousand Oaks: Sage Publications

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and Well-being*. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. Hentet 06.10.16 fra
https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The "what" and "why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behaviour*. *Physiological Inquiry*, 11(4), 227-268. Hentet 06.10.16 fra
http://www.updatenet.ch/images/7/75/Selbstbestimmung_Deci_Ryan_2000.pdf

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of qualitative research*. (3th edition). Thousand Oaks: Sage Publications

Durlak, J. A., & Weissberg, R.P. (2007). *The Impact of After School Prams That Promote Personal and Social Skills*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Hentet 08.10.16 fra
<http://www.uwex.edu/ces/4h/afterschool/partnerships/documents/ASP-Full.pdf>

Dysvik, A., & Kuvaas, B. (2012). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser – Evidensbasert HRM* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Eriksen, T. H., Gad, T., Martinsen, Ø., & Thompson, G. (2013). *Selvledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Evans, R.I., (1975). *Carl Rogers. The Man and His ideas*. New York: E.P. Dalton

Fernandez, S. (2008). *Examining the effects of leadership behaviour on employee perceptions of performance and job satisfactions*. *Public Performance & Management Review*, vol. 32, no.2, 175-205. Hentet 08.10.16 fra
https://www.researchgate.net/publication/247886747_Examining_the_Effects_of

Leadership Behavior on Employee Perceptions of Performance and Job Satisfaction

Foss, V. (2004). *Barns fortellinger fra skolefritidsordningen. En kvalitativ undersøkelse*. Masteroppgave i pedagogikk. Norsk lærerakademi, bachelor og masterstudier.

Flick, U. (2011). *Introducing Research Methodology. A Beginners Guide to Doing a Research Project*. London: Sage Publications

Gargiulo, M., & Ertug, G. (2006). *The dark side of the trust*. I: Bachmann, R., Zaheer (red.), *Handbook of Trust Research*. Northampton: Edward Elgar Publishing, Inc.

Greve, C. (2003). *Offentlig ledelse. Teorier og temaer i et politologisk perspektiv*. København: Jurist og økonomforbundets forlag.

Grønhaug, K., Hellesøy, O., & Kaufmann, G. (2001). *Ledelse i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Haslerud, C. B. (2010). *Trygghet, omsorg, tilsyn og lek. En studie av en norsk SFO*. Masteroppgave, Universitetet i Oslo. Hentet 08.10.16 fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/16143/MasteroppgavexxCeciliexHaslerud.pdf?sequence=1>

Hammersley, M. (2000). *Taking Sides in Social Research – Essays on Partisanship and Bias in social Enquiry*. London: Routledge

Hater, J. J., & Bass, B. M. (1988). Superiors' evaluations and subordinates' perceptions of transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 73(4), 695-702.

Haug, P. (1994) *Skolefritidsordningene, bakgrunn og utvikling*. Med H. Lidén, A. Øie og P. Haug (red), *Mellom skole og fritid (14-27)*. Oslo: Universitetsforlaget

Hauglund, E. (1988). *En organisert oppvekst? Om fritidshjem som pedagogisk utfordring*. Oslo: Universitetsforlaget

Hetland, H. & Sandal, G. (2003). Transformational leadership in Norway: Outcomes and personality correlates. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 12(2), 147-170. Hentet 08.10.16 fra <http://www.jwalkonline.org/docs/Grad%20Classes/Fall%2007/Org%20Psy/Cases/leadership/leadership%20articles/trans%20lead%20in%20norway%20outcomes%20personality.pdf>

Houghton, J. D. & Yoho, S. K. (2005). *Toward a contingency model of leadership and psychological empowerment: when should self-leadership be encouraged?* *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 11, 65-83.

Howell, J. M., Neufeld., & D. J., Avolio, B. J. (2005). *Examining the relationship of leadership and psycical distance with business unit performance*. *The Leadership Quarterly*, vol. 16, 273-285. Hentet 12.09.16 fra <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1048984305000056>

House, R.J., & Shamir, B. (1993). *Toward the integration of transformational, charismatic, and visionary theories*, in Chemers, M.M., Ayman, R. (Eds) *Leadership Theory and Research: Perspectives and Directions*, Academic Press Inc.: San Diego, CA, 81-103.

Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon. Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Irgens, E. J., & Wennes, G. (2011). *Kunnskapsarbeid – om kunnskap, læring og ledelse i organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

- Jacobsen, D.I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? – Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 2. utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer*. (1.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I., Thorsvik, J. (2013) *Hvordan organisasjoner fungerer*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Jørgensen, T.B. & Vrangbæk, K. (2004) *Det offentlige styringsunivers. Fra government til governance?* Århus. AKA-print AS.
- Kaufmann, G., & Kaufmann, A. (2003): *Psykologi i organisasjon og ledelse*. (1. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kaufmann, G., & Kaufmann, A. (2011) *Psykologi i organisasjon og ledelse*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kincheloe, J. L. (2005). *On to the next level: Continuing the conceptualization of the bricolage*. *Qualitative Inquiry*, 11, 323-350
- Kleppe, H. H. (2014). *Sosial kompetanse i skolefritidsordningen: en kvalitativ studie av SFO som mulig arena for utvikling av sosial kompetanse*. Masteroppgave, NLA, Høgskolen i Bergen. Hentet 08.10.16 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/278726/Henriette%20Klepp%20des.%2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Klev, R., & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis: Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Kopperud, K. H., Martinsen, Ø., Humborstad, L., & Wong, S.I. (2014). *Engaging Leaders in the Eyes of the Beholder On the Relationship Between Transformational Leadership, Work Engagement, Service Climate, and Self-*

Other Agreement. Journal of Leadership & Organizational Studies February 2014, vol. 21 no. 1, 29-42. Hentet 07.10.16 fra <http://jlo.sagepub.com/content/21/1/29>

Kouzes, J., & Posner, B. (2007). *The Leadership Challenge*. (4th edition) San Francisco: Jossey-Bass

Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Kvelling, Ø., & Wendelborg, C. (2002). *Nasjonal evaluering av skolefritidsordningen-Belyst i et helhetlig perspektiv på barns oppvekstmiljø*. Steinkjer: Nord Trøndelagsforskning, NTF rapport

Lerborg, L. (2010). *Styringsparadigmer i den offentlige sektor*. København: Jurist- og Økonomforbundet.

Lund, S.G., & Nielsen, U. (2009). *På baggrund af Undersøgelse om SFO-ledelse*. UdviklingsForum & BUPL. København. Hentet 15.10.16 fra [http://www.bupl.dk/iwfile/AGMD-7VQL7X/\\$file/sfo-ledelse_apr09.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/AGMD-7VQL7X/$file/sfo-ledelse_apr09.pdf)

Lundquist, L. (2011). *Demokratins väktare*. Lund: Studentlitteratur AB

Løndal, K. (2010). *Revelations in bodily play. A study among children in an after-school programme*. Doktorgradsavhandling. Oslo: Norges Idrettshøgskole

Manz, C. C. (1986). *Self-leadership: Toward an expanded theory of self-influence processes in organizations*. Academy of Management Review, 11, s.585-600

Manz, C. C., & Sims, H. P. Jr (2001). *New superleadership: Leading other to lead themselves*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.

Martinsen, Ø. L. (2005). *Lederskap – spiller det noen rolle?* Forskningsrapport 5/2005, Handelsehøyskolen BI, Institut for ledelse og organisasjon. Hentet 04.09.16 fra [http://web.bi.no/forskning/papers.nsf/b63c43a0385ff61dc1256e620043c6b0/b098c8f8bcb4d510c12570590049b89c/\\$FILE/2005-05-martinsen.pdf](http://web.bi.no/forskning/papers.nsf/b63c43a0385ff61dc1256e620043c6b0/b098c8f8bcb4d510c12570590049b89c/$FILE/2005-05-martinsen.pdf)

Martinsen, Ø. L. (2009). *Perspektiver på ledelse*. 3.utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Martinsen, Ø. L. (2013). *Forskning på transformasjonsledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Merriam, S. (2009). *Qualitative Research. A guide to Design and Implementation*. (2th edition) San Fransisco: Jossey- Bass

Miller, B. M. (2001). *The Promise of After-School Programs*. Educational Leadership, vol. 58, no.7, 6-12. Hentet 08.10.16 fra http://www.ascd.org/publications/educational_leadership/apr01/vol58/num07/The_Promise_of_After-School_Programs.aspx

Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work*. New York: Harper Collins College Div.

Neck, C.P. & Houghton, J.D. (2006). Two decades of self-leadership theory and research. Past developments, present trends, and futures possibilities. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 270-295.

Niskanen, W.A. (1971). *Bureaucracy and representative government*. Chicago: Aldine Atherton.

Nordhaug, Odd (2002). *LMR – Ledelse av menneskelige ressurser – målrettet personal og kompetanseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget

Olsen, J.P. (2007). *The ups and downs of bureaucratic organization*. Arena, Working paper 14/2007, Universitetet i Oslo.

Opplæringsloven (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 03.04.2015 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven#KAPITTEL_15

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. (3th edition) Los Angeles: Sage Publications Ltd

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. (4th edition) Los Angeles: Sage Publications Ltd

Poel de, F. M., Stoker, J. I., & van der Zee, K. I. (2012). *Climate control? The relationship between leadership, climate for change, and work outcomes*. *International Journal of Human Resource Management*, 23, no.4, 694-713. Hentet 12.09.16 fra <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09585192.2011.561228>

Rambøll Management Consulting (2013). *Undersøkelse av praktisering av SFS 2201 når det gjelder arbeidstiden for pedagogisk personale og bruk av lederressurs*. Hentet 02.02.2016 fra <https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Arbeidstid%20barnehage/Endelig%20rapport%20Ramb%C3%B8ll.pdf>

Rambøll Management Consulting (2013). *Undersøkelse av praktisering av SFS 2201 når det gjelder arbeidstiden for pedagogisk personale og bruk av lederressurs (Sluttrapport)*. Hentet 02.02.2016 fra https://www.utdanningsforbundet.no/PageFiles/203298/SFS%202201_SLUTTRAPPORT_2013.pdf

Røvik, K.A. (2007). *Trender og Translasjoner – Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget

Rådmann. (2016, 08.10). Handlingsplan 2017-2020. Hentet fra <https://www.fredrikstad.kommune.no/Documents/Politikk/Planer/HP-2017-20-radmannens-forslag/Handlingsplan-17-20-radmannens-forslag-120516.pdf?epslanguage=no>

Sagdahl, M. (2014). Autonomi. *Store Norske Leksikon*. Hentet 06.10.16 fra <https://snl.no/autonomi>

Silverman, D. (2010). *Doing Qualitative Research*. (3th edition). London: Sage Publications

Skivik, H.M. (2004). *Relasjonell ledelse. – Om å lære ledelse i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Spreitzer, G. M. (1992). *When organizations dare: The dynamics of individual empowerment in the workplace*. Unpublished doctoral dissertation. MI: University of Michigan

Stajkovic, A.D., & Luthans, F. (2003). *Behavioral management and task performance in organizations: Conceptual backgrounds, meta-analysis, and test of alternative models*. *Personnel psychology*. 56, 155-194. Hentet 10.10.16 fra <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1744-6570.2003.tb00147.x/full>

St.meld. nr. 40 (1992-1993) ...vi smaa, en Alen lange. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet 20.03.2015 fra http://www.kulturskoleradet.no/upload/bruker/dokumenter/Dokumentarkiv/01_Storting_og_regjering/1993_St.meld.nr.40_Vi_smaa_en_alen_lange.pdf

St. meld. nr. 29 (1994-1995). *Om prinsipper og retningslinjer for 10 -årig grunnskole – ny læreplan*. Oslo: Universitetsforlaget

St.meld. nr. 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet

St. meld. nr. 16 (2006-2007). *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement

St.meld. nr. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Det kongelige Kunnskapsdepartementet. Hentet 24.08.16 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>

St. meld. nr. 18 (2010-2011) *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement

Strand, T. (2001). *Ledelse, organisasjon og kultur* (1.utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Spurkeland, J. (2009). *Relasjonsledelse*. 3 utgave. Oslo: Universitetsforlaget

Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. 2.utgave. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke A/S.

Thomas, K.W., & Velthouse, B. A. (1990): *Cognitive Elements og Empowerment: An "Interpretive" Model of Intrinsic Task Motivation*. *Academy of Management Review* Vol. 15 No.4, 666-681.

Tichy, N. M., & DeVanna, M. A., (1990). *The transformational leader*. (2^h edition). New York: Wiley

Utdanningsdirektoratet (2015). Grunnskolens Informasjonssystem, GSI. Hentet 05.12.15 fra <https://gsi.udir.no/>

Utdanningsdirektoratet (2013). *Kvalitetsutvikling i SFO- Nettressurs om kvalitetsutvikling av SFO*. Hentet 20.03.2015 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/SFO/Kvalitetsutvikling-i-SFO/>

Utdanningsdirektoratet (2013). *Evaluering av helhetlig skoledag – sluttrapport*. Hentet 20.09.2015 fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/Ramboll/Helhetlig-skoledag-pa-1-4-trinn--sluttrapport/>

Uhl-Bien, M. (2006). *Relational Leadership Theory: Exploring the social processes of leadership and organizing*. Leadership Institute Faculty Publications. Paper 19. Hentet 19.03.2016 fra <http://digitalcommons.unl.edu/leadershipfacpub/19/>

Vetlesen, A. J. (2009). *Frihetens forvandling*. Oslo: Universitetsforlaget

Voxted, S. (2007). *Den nye mellomlederen*. København: Hans Reitzels forlag

Wright, E. B. & Pandey, K. S. (2009). Transformational Leadership in the Public Sector: Does Structure Matter? *Journal of Public Administration Research and Theory* (20), 75-89.

Yukl, G. (2013). *Leadership in Organizations*. (8th edition). Edinburgh: Pearson Education Limited

Tabelloversikt:

Tabell nr. 1: Intervjuguiden	s. 42
Tabell nr. 2: Utvalget i undersøkelsen	s. 49
Tabell nr. 3: Kodebeskrivelse	s. 51
Tabell nr. 4: Mulig kategori «Frihet»	s. 64
Tabell nr. 5: Kategori «Holder tømmene selv»	s. 66
Tabell nr. 6: Kategori 3. «Administratoren»	s. 67
Tabell nr. 7: Hyppighetstabell	s. 67
Tabell nr. 8: Hovedkategori 1. «Holder tømmene selv»	s. 69
Tabell nr. 9: Hovedkategori 2. «Tett på»	s. 71
Tabell nr. 10: Hovedkategori 3. «Administratoren»	s. 73
Tabell nr. 11: Underkategori 1. «Autonomi»	s. 75
Tabell nr. 12: Underkategori 2. «Selvledelse»	s. 86
Tabell nr. 13: Underkategori 3. «Trivsel og motivasjon»	s. 91
Tabell nr. 14: Underkategori 1. «Idealisert innflytelse»	s. 99
Tabell nr. 15: Underkategori 2. «Inspirerende motivasjon»	s. 103
Tabell nr. 16: Underkategori 3. «Intellektuell stimulans»	s. 107
Tabell nr. 17: Underkategori 4. «Individuell omsorg»	s. 111
Tabell nr. 18: Underkategori 1. «Arbeidsplaner»	s. 115
Tabell nr. 19: Underkategori 2. «Samarbeid»	s. 120
Tabell nr. 20: Underkategori 3. «Logistikk/Tid	s. 126
Tabell nr. 21: Underkategori 4. «Barn med særskilte behov»	s. 131

Figuroversikt:

Figur nr. 1: «Institusjonen SFO»	s. 14
----------------------------------	-------

Vedlegg:

Vedlegg nr. 1: Prosjektbeskrivelse til NSD	s. 156
Vedlegg nr. 2: Tilbakemelding fra NSD 1	s. 161
Vedlegg nr. 3: Tilbakemelding fra NSD 2	s. 163
Vedlegg nr. 4: Informasjonsskriv til respondenter	s. 164

Vedlegg nr. 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn.
Hvis ja, hvilke?	<input checked="" type="checkbox"/> Navn <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Adresse <input checked="" type="checkbox"/> E-post <input checked="" type="checkbox"/> Telefonnummer <input type="checkbox"/> Annet	Les mer om hva personopplysninger. NBI Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet.
Annet, spesifiser hvilke		
Skal direkte personidentifiserende opplysninger kobles til datamaterialet (koblingsnøkkel)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Merk at meldeplikten utløses selv om du ikke får tilgang til koblingsnøkkel, slik fremgangsmåten ofte er når man benytter en databehandler
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke		NBI For at stemme skal regnes som personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/epost adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om nettbaserte spørreskjema.
Blir det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.
Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	NBI Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NBI). Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonyme helseregistre. Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.
2. Prosjektittel		
Prosjektittel	Hva er en SFO leder?	Oppgi prosjektets tittel. NBI Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	Høgskolen i Østfold	Vél den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen.
Avdeling/Fakultet	Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag	
Institutt		
4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		

Fornavn	Julianne	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt. Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekslern veileder, kanveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig. Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc. NBI Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Etternavn	Cheek	
Stilling	Førsteamanuensis	
Telefon	69215219	
Mobil	47388268	
E-post	julianne.cheek@hiof.no	
Alternativ e-post	julianne.cheek@gmail.com	
Arbeidssted	Høgskolen i Halden	
Adresse (arb.)	Postboks 700	
Postnr./sted (arb.sted)	1757 Halden	
Sted (arb.sted)	Halden	
5. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja <input type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Dersom det er flere studenter som samarbeider om et prosjekt, skal det velges en kontaktperson som føres opp her. Øvrige studenter kan føres opp under pkt 10.
Fornavn	Henning	
Etternavn	Magnussen	
Telefon	99510908	
Mobil		
E-post	heag@fredrikstad.kommune.no	
Alternativ e-post	henningmag@hotmail.com	
Privatadresse	Gullskårveien 21	
Postnr./sted (privatadr.)	1664 Rolvsøy	
Sted (arb.sted)	Rolvsøy	
Type oppgave	<input checked="" type="radio"/> Masteroppgave <input type="radio"/> Bacheloroppgave <input type="radio"/> Semesteroppgave <input type="radio"/> Annet	
6. Formålet med prosjektet		
Formål	Mastergradsavhandling i organisasjon og ledelse. Problemstillingen er å finne ut av "hva er en SFO leder?" Formålet med forskningen er å avdekke hva som syntes å være felles for denne lederrollen, slik at kommende søkere til stillingen kan få en bredere forståelse for hva denne jobben ser ut til å være. Avhandlingen vil sette eventuelle funn i lys av aktuell ledelsesteori, nasjonale føringer for rollen, og tidligere forskning som "Nasjonal evaluering av skolefritidsordningen" og "Evaluering av helhetlig skoledag". Forskningsspørsmålene vil være: 1.Hva er hovedoppgavene til en SFO leder? 2.Hvilke utfordringer står SFO lederne overfor?	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.
7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?		
Kryss av for utvalg	<input type="checkbox"/> Barnehagebarn <input type="checkbox"/> Skoleelever <input type="checkbox"/> Pasienter <input type="checkbox"/> Brukere/klienter/kunder <input checked="" type="checkbox"/> Ansatte <input type="checkbox"/> Barnevernsbarn <input type="checkbox"/> Lærere <input type="checkbox"/> Helsepersonell <input type="checkbox"/> Asylsøkere <input type="checkbox"/> Andre	
Beskriv utvalg/deltakere	Utvalget består av 12 SFO ledere fra forskjellige kommuner som skal intervjues.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.

Rekruttering/trekking	Utvalget plukkes ut fra meg, samt i noen tilfeller fra kommunenes fagetat, i de tilfeller hvor jeg ikke kjenner til SFO ledere som matcher mine kriterier. Kriteriene jeg stiller: 1: Respondenter fra 6 forskjellige kommuner 2: SFO ledere med ulik pedagogisk bakgrunn, som for eksempel førskolelærere, miljøarbeider, barnevernspedagog, barne og ungdomsfagarbeider. 3: SFO med ulike størrelse. -50 barn, 50-100 barn, 150-200 barn	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregistret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø eller eget nettverk.
Førstegangskontakt	Førstegangskontakten vil være per telefon av meg direkte til aktuelle respondenter som er SFO ledere som matcher utvalget. Så vil fagetatene i kommunene bli ringt opp av meg for å finne ytterligere SFO ledere som matcher utvalgsriteriene. Når de så er funnet vil jeg kontakte de selv direkte på telefon. Videre vil alle informantene få muntlig og skriftlig beskjed om prosjektet.	Beskriv hvordan kontakt med utvalget blir opprettet og av hvem. Les mer om dette på temaside.
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	Les om forskning som involverer barn på våre nettsider.
Omtrentlig antall personer som inngår i utvalget	12	
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om sensitive opplysninger.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse.
Samles det inn personopplysninger om personer som selv ikke deltar (tredjepersoner)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.
8. Metode for innsamling av personopplysninger		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Papirbasert spørreskjema <input type="checkbox"/> Elektronisk spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Deltakende observasjon <input type="checkbox"/> Blogg/sosiale medier/internett <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, lester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre). NBI Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (ulvlig) og med forskjellige metoder, må dette spesifiseres i kommentar-boksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgs-gruppene og metodene som skal benyttes. Les mer om registerstudier her. Dersom du skal anvende registerdata, må variabeliste lastes opp under pkt. 15
	<input type="checkbox"/> Registerdata	
	<input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	
Tilleggsopplysninger		
9. Informasjon og samtykke		
Oppgi hvordan utvalget/deltakerne informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input checked="" type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes. Les mer her. Vennligst send inn mal for skriftlig eller muntlig informasjon til deltakerne sammen med meldeskjema. Last ned en veiledende mal her. NBI Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 15 Vedlegg.

Samtykker utvalget til deltakelse?	<ul style="list-style-type: none"> ● Ja ○ Nei ○ Flere utvalg, ikke samtykke fra alle 	<p>For at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og informert.</p> <p>Samtykke kan gis skriftlig, muntlig eller gjennom en aktiv handling. For eksempel vil et besvart spørreskjema være å regne som et aktivt samtykke.</p> <p>Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.</p>
10. Informasjonssikkerhet		
Spesifiser	Personidentifiserende opplysninger erstattes med et referansenummer som viser til en atskilt navneliste.	NBI Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet.
Hvordan registreres og oppbevares personopplysningene?	<input type="checkbox"/> På server i virksomhetens nettverk <input type="checkbox"/> Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten (dvs. ingen tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk, interne eller eksterne) <input checked="" type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Privat datamaskin <input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi <input checked="" type="checkbox"/> Lydopptak <input type="checkbox"/> Notater/papir <input type="checkbox"/> Mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon) <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	<p>Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.</p> <p>Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.</p> <p>Med «virksomhet» menes her behandlingsansvarlig institusjon.</p> <p>NBI Som hovedregel bør data som inneholder personopplysninger lagres på behandlingsansvarlig sin forskningsserver.</p> <p>Lagring på andre medier - som privat pc, mobiltelefon, minnepenne, server på annet arbeidssted - er mindre sikkert, og må derfor begrunnes. Slik lagring må avklares med behandlingsansvarlig institusjon, og personopplysningene bør krypteres.</p>
Annen registreringsmetode beskriv		
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	<p>Pc er beskyttet med brukernavn og passord. Den er privat hjemmekontor og låst og er tilknyttet min arbeidsplass (kommunes) server med tilhørende brannmurs og sikkerhetsgraderinger. Lydopptak beskyttes av passord på privat telefon. Ingen sensitive opplysninger vil bli registrert på lydopptaket. Lydopptakene vil transkriberes og deretter slettes direkte etter studiet er ferdig og bedømt. Utskriftene av transkriberingene vil bli låst i privat hjem, og makuleres når prosjektet er gjennomført og evaluert.</p>	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler?	Ja ○ Nei ●	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, transkriberingsassistent eller tolv, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraktreguleres.
Hvis ja, hvilken		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja ○ Nei ●	F.eks. ved overføring av data til samarbeidspartner, databehandler m.m.
Hvis ja, beskriv?		<p>Dersom personopplysninger skal sendes via internett, bør de krypteres lisitrettelig.</p> <p>Vi anbefaler for ikke lagring av personopplysninger på nettskytjenester.</p> <p>Dersom nettskytjeneste benyttes, skal det inngås skriftlig databehandleravtale med leverandøren av tjenesten.</p>
Skal andre personer enn daglig ansvarlig/student ha tilgang til datamaterialet med personopplysninger?	Ja ○ Nei ●	
Hvis ja, hvem (oppgi navn og arbeidssted)?		
Utleveres/deles personopplysninger med andre institusjoner eller land?	<ul style="list-style-type: none"> ● Nei ○ Andre institusjoner ○ Institusjoner i andre land 	F.eks. ved nasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles eller ved internasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles.
11. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja ○ Nei ●	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement.
Hvis ja, hvilke		
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja ○ Nei ●	F.eks. søke registreier om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole.
Hvis ja, hvilken		
12. Periode for behandling av personopplysninger		

Prosjektstart Planlagt dato for prosjektslutt	15.10.2015 30.06.2016	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når kontakt med utvalget skal gjøres/datainsamlingen starter. Prosjektslutt: Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet.
Skal personopplysninger publiseres (direkte eller indirekte)?	<input type="checkbox"/> Ja, direkte (navn e.l.) <input type="checkbox"/> Ja, indirekte (bakgrunnsopplysninger) <input checked="" type="checkbox"/> Nei, publiseres anonymt	NBI Dersom personopplysninger skal publiseres, må det vanligvis innhentes eksplisitt samtykke til dette fra den enkelte, og deltakere bør gis anledning til å lese gjennom og godkjenne sitater.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	NBI Her menes datamaterialet, ikke publikasjon. Selv om data publiseres med personidentifikasjon skal som regel øvrig data anonymiseres. Med anonymisering menes at datamaterialet bearbejdes slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner. Les mer om anonymisering.
13. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?	Egenfinansiert	
14. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger	Vedlagt sendes følgende: 1. Informasjonsskriv til respondentene 2. Intervjuguide	

Vedlegg nr. 2

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 44604

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring er noe mangelfullt utformet. Vi ber derfor om at følgende endring:

-Leddetningen "og er godkjent av NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste)." endres til "og er meldt til NSD Personvern (Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste)."

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Østfold sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 30.06.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak



Julianne Cheek
Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag Høgskolen i Østfold
Remmen
1757 HALDEN

Vår dato: 30.09.2015

Vår ref: 44604 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.09.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44604	<i>Hva er en SFO leder?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Østfold, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Julianne Cheek</i>
Student	<i>Henning Magnussen</i>

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11 nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07 kyrrsvarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36 nsdmaa@svtuit.no

Vedlegg nr. 3

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Vi viser til statusmelding mottatt 02.07.2016.

Personvernombudet har nå registrert ny dato for prosjektslutt 01.11.2016.

Det legges til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.

Ved ny prosjektslutt vil vi rette en ny statushenvendelse.

Hvis det blir aktuelt med ytterligere forlengelse, gjør vi oppmerksom på at utvalget vanligvis må informeres ved forlengelse på mer enn ett år utover det de tidligere har blitt informert om.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen,
Agnete Hessevik - Tlf: 55 58 27 97
Epost: agnete.hessevik@nsd.no

Personvernombudet for forskning,
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Tlf. direkte: (+47) 55 58 81 80

AFFIRMATION

Referring to status report received 02.07.2016.

The Data Protection Official has registered that the project period has been extended until 01.11.2016.

We presuppose that the project otherwise remains unchanged.

You will receive a new status inquiry at the end of the project.

Please note that in case of further extensions, the data subjects should usually receive new information if the total extension exceeds a year beyond what they previously have received information about.

Do not hesitate to contact us if you have any questions.

Best regards,
Agnete Hessevik - Phone number: 55 58 27 97
Email: agnete.hessevik@nsd.no

the Data Protection Official for Research, Norwegian Centre for Research Data
Phone number (switchboard): (+47) 55 58 81 80

Vedlegg nr. 4

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

“Hva er en SFO leder?”

Bakgrunn og formål

Dette prosjektet er et masterstudium i organisasjon og ledelse. Prosjektet gjennomføres av Henning Magnussen ved Høgskolen i Østfold.

I dag er det ingen statlige føringer for hva slags kompetanse SFO ledere skal besitte. Det er opp til hver enkelt kommune å bestemme hvilket krav til utdanning en SFO leder skal ha. Dette innebærer at blant SFO ledere rundt om i Norge i dag, så sitter det ledere med ulik formell kompetanse og styrer sine avdelinger. Skolefritidsordningene er også av en stor variert størrelse som også bidrar til ulik organisering og ledelse. De kommunale føringene er også av forskjellig karakter med ulike vedtekter for driften og organiseringen. Prosjektets formål er altså å identifisere og finne ut at hva en SFO leder ser ut til å være på tvers av bakgrunn, SFO sin størrelse, og lokalitet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Spørsmålene vil handle om SFO ledelse. Datainnsamlingen vil skje gjennom enkeltintervjuer av SFO ledere fra ulike kommuner. Data vil registreres ved hjelp av notater og lydopptak, og intervjuene vil vare i ca. 50-60 minutter.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og ifølge personvernombudets retningslinjer. Lydopptakene vil kun være tilgjengelig for student og veileder. Når opptakene er transkribert og studiet er gjennomført og vurdert vil opptakene bli slettet. De transkriberte tekstene vil være fullt anonymiserte. Deltakerne vil heller ikke bli gjenkjent i publikasjoner. Etter planen skal prosjektet ferdigstilles juni 2016. Prosjektet følger forskningsetiske retningslinjer, og er meldt til NSD Personvern (Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste).

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i denne studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du vil trekke deg vil ingen opplysninger fra deg bli benyttet i studien.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Student Henning Magnussen, TLF: 99 51 09 08
Veileder Dr. Julianne Cheek, TLF: 47 38 82 68

SAMTYKKE TIL DELTAKELSE I STUDIEN

Jeg har mottatt informasjon om studien, og vil gjerne delta

(Signert av deltaker, dato)