

# **Profesjonskunnskap i mangfoldige roller**

**En kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres  
opplevelser av den første perioden som pedagogisk leder**

**Masteroppgave, MBV MAS, Vår 2016**

**Forfatter: Christoffer Bigseth Olsen**



Universitetet  
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MBV MAS

Master i Barnehagevitenskap

Vårsemesteret, 2016

Åpen

Forfatter: Christoffer Bigseth Olsen

.....  
(signatur forfatter)

Veileder: Margrethe Jernes og Åse Dagmar Knaben (biveileder)

Tittel på masteroppgaven: Profesjonskunnskap i mangfoldige roller. En kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres opplevelser av den første perioden som pedagogisk leder

Engelsk tittel: Professional knowledge in diverse roles. A qualitative study of graduates preschool teachers' experience of the first periode as the pedagogical leader

Emneord: Nyutdannet, førskolelærer, pedagogiske leder, profesjon, relasjoner, læringskultur, sosiokulturelle perspektiver

Sidetall: 59  
+ vedlegg/annet: 15

Stavanger, 13.05.2016

## Forord

Mitt akademiske løp startet i 2009 ved førskolelærerutdanningen på Universitetet i Stavanger. I 2012 fortsatte jeg med en mastergrad på deltid ved det samme universitetet. I 2016, syv år etter oppstart, er studiene ved endes. I gjennom disse syv årene har min interesse for barnehagefeltet og dens kompleksitet økt i takt med selv å være ansatt i barnehage og studere ved siden av. Jeg opplever også at barnehagens posisjon i samfunnet har blitt hyppigere diskutert i form av hvilken retning den skal gå i. Ofte på utkanten av disse diskusjonene opplever jeg at barnehagelæreren står og tar i mot kompleksiteten, uten egentlig å påvirke nevneverdig. Min oppfatning er at barnehagelærerne ofte står noe alene, både i og utenfor barnehagen. For at barnehagen skal utvikle seg i riktig retning, er det etter min mening viktig at barnehagelærere og deres inntreden i den pedagogiske lederrollen får beskrive sine opplevelser. Jeg har i denne studien valgt unge nyutdannede pedagogiske ledere til å beskrive sine opplevelser. Dette for å få mer kunnskap om deres utfordringer og opplevelser i møte med barnehagen. I tillegg er det generasjonen med nyutdannede pedagogiske ledere som skal føre barnehagen videre i årene fremover. Stemmen deres er derfor viktig!

Det er flere som har bidratt til at denne masteroppgaven har blitt til. Jeg vil først og fremst rette en stor takk til min veileder, førsteamanuensis Margrethe Jernes, som med sin faglige kunnskap og refleksjon har bidratt til inspirasjon og oppmuntring gjennom prosessen med masteroppgaven. Jeg vil også takke biveileder, førsteamanuensis Åse Dagmar Knaben, for konstruktive tilbakemeldinger gjennom perioden med masteroppgaven.

Jeg vil gi en stor takk til deltakerne som valgte å stille opp til intervjuer. Uten deres beskrivelser ville ikke masteroppgaven hatt empirigrunnlag til å bli gjennomført.

Videre vil jeg rekke en stor takk til medstudenter og forelesere som gjennom masterstudiet har bidratt til økt kunnskap og refleksjon av barnehagefeltet.

Til slutt vil jeg takke mine nærmeste, mor, far, lillebror og samboer, som med sin motiverende støtte har gitt meg styrke gjennom prosessen med masteroppgaven.

Stavanger, våren 2016, Christoffer Bigseth Olsen

## Sammendrag

Denne mastergradsavhandlingen er en kvalitativ studie, og omhandler nyutdannede førskolelæreres opplevelser av overgangen fra førskolelærerutdanningen til den pedagogiske lederrollen i barnehagen. Formålet med mastergradsavhandlingen har vært å få en økt kunnskap over hvordan nyutdannede førskolelærere opplever den første tiden som pedagogiske ledere i barnehagen. Ettersom nyutdannede førskolelærere forlater førskolelærerutdanningen og går inn i den pedagogiske lederrollen etter relativt kort tid, er mitt fokus hvordan førskolelærerutdanningen har forberedt dem til den pedagogiske lederrollen, samt hvordan barnehagen tar imot og integrerer dem i den første perioden i yrket. For å innhente kunnskapen har jeg intervjuet fire unge nyutdannede pedagogiske ledere. Jeg har valgt å intervju de nyutdannede to ganger; ett førstegangsintervju ved oppstart i barnehagen, og ett andregangsintervju etter fire-fem måneder som pedagogiske ledere i barnehagen. Valget med å intervju dem to ganger, var å sikre en mer nøyaktig beskrivelse av deres opplevelser av overgangen til den pedagogiske lederrollen. Med denne tilnærmingen ble problemstillingen for denne masteravhandlingen:

*Hvordan opplever nyutdannede førskolelærere overgangen fra førskolelærerutdanningen til den pedagogiske lederrollen i barnehagene?*

Gjennom intervju som innsamlingsmetode har de nyutdannede beskrevet deres opplevelser som pedagogiske ledere gjennom den første tiden i barnehagen. Studiens resultater og funn viser at de nyutdannede pedagogiske lederne som tilpasset seg barnehagens praksisorienterte kultur, opplevde mindre konflikter og har en mer positiv opplevelse av hverdagen i barnehagen. For de nyutdannede pedagogiske lederne som førte en mer teoretisk tilnærming i barnehagen, var opplevelsen av barnehagehverdagen preget av mer frustrasjon og skuffelse. Studien viser videre at de nyutdannede pedagogiske lederne har lite kommunikasjon med styrer, hvor veiledning og støtte internt i barnehagen er fraværende. Veiledning fra ekstern veileder gjennom kommunen blir sett på som en tidsmessig byrde, men de nyutdannede sier det er godt å få prate med en utenfra som kan støtte opp om deres utfordringer i barnehagen. De nyutdannede pedagogiske lederne gir også uttrykk for at ledelsesteori fra førskolelærerutdanningen kunne inneholdt mer bredde. Dette for å stå bedre rustet overfor personalet som de skal lede på avdeling i barnehagen.

# Innholdsfortegnelse

<b>FORORD</b> .....	<b>3</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>4</b>
<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>7</b>
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG OPPGAVENS PROBLEMSTILLING.....	9
1.2 OPPGAVENS OPPBYGNING OG INNHOLD .....	11
<b>2 FORSKNING &amp; TEORI</b> .....	<b>13</b>
2.1 NYERE FORSKNING OM NYUTDANNEDE FØRSKOLELÆRERE .....	13
2.2 SOSIOKULTURELT FELLESKAP .....	14
2.3 FØRSKOLELÆRERENS PROFESJONSKVALIFISERING I BARNEHAGENS INNHOLD OG OPPGAVER.....	15
2.4 BARNEHAGEN SOM EN LÆRENDE ORGANISASJON .....	18
2.4.1 Individuell og kollektiv læring i barnehagen.....	19
2.4.2 Den pedagogiske lederrollens oppgaver i relasjon med personal i barnehagen. ....	20
2.5 VEILEDNING SOM UTVIKLING AV PROFESJONSROLLEN .....	21
<b>3 METODE</b> .....	<b>23</b>
3.1 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE OG VITENSKAPELIG UTGANGSPUNKT .....	23
3.2 INTERVJU SOM METODE.....	24
3.3 UTVALG .....	25
3.4 FORBEREDELSE TIL INTERVJUENE .....	26
3.5 INTERVJUGUIDEN.....	26
3.6 ETISKE BETRAKTNINGER.....	27
3.7 FORSKERROLLEN .....	29
3.8 VALIDITET OG RELABILITET .....	32
3.9 FRA EMPIRI TIL ANALYSE .....	33
3.9.1 Analyse og tolking.....	34
<b>4 RESULTATER</b> .....	<b>36</b>
4.1 BESKRIVELSE AV DE NYUTDANNEDE PEDAGOGISKE LEDERNE .....	36
4.2 PRESENTASJON AV FUNNENE FRA FØRSTEGANGSINTERVJUENE OG ANDREGANGSINTERVJUENE.....	37
<i>Førstegangsintervju</i> .....	38
Mellommenneskelige forhold.....	38
Støtte og integrering i barnehagen .....	40
Fra teori til praksis.....	42
<i>Oppsummering av førstegangsintervjuene</i> .....	44
<i>Andregangsintervju</i> .....	45
Mellommenneskelige forhold.....	45
Støtte og integrering i barnehagen .....	48

Fra teori til praksis.....	50
<i>Oppsummering av andregangsintervjuene .....</i>	<i>53</i>
<b>5 DISKUSJON .....</b>	<b>54</b>
5.1 PROFESJONSKUNNSKAP I ULIKE ROLLER.....	54
5.1.1 <i>Den pedagogiske lederrollen – fugl eller fisk?</i> .....	54
5.2 BETYDNING AV DE RELASJONELLE FORHOLDENE I BARNEHAGEN .....	57
5.2.1 <i>Den nyutdannede pedagogiske lederen i barnehagens kulturelle arena</i> .....	59
<b>6 AVSLUTNING .....</b>	<b>61</b>
6.1 STUDIENS HOVEDFUNN.....	61
6.2 VEIEN VIDERE FOR NYUTDANNEDE PEDAGOGISKE LEDERE I BARNEHAGEN.....	63
<b>7 ETTERORD .....</b>	<b>64</b>
<b>8 LITTERATURLISTE.....</b>	<b>65</b>
<b>VEDLEGG 1 – INTERVJUGUIDE TIL FØRSTEGANGSINTERVJU.....</b>	<b>70</b>
<b>VEDLEGG 2 – INTERVJUGUIDE TIL ANDREGANGSINTERVJU .....</b>	<b>71</b>
<b>VEDLEGG 3 – INFORMERT SAMTYKKE.....</b>	<b>72</b>
<b>VEDLEGG 4 – GODKJENNING NSD.....</b>	<b>74</b>

## **Tabeller**

<b>Tabell 1 – Studiens resultater .....</b>	<b>37</b>
---	-----------

# 1 Innledning

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie, som retter seg mot førskolelæreres overgang fra førskolelærerutdanningen til den pedagogiske lederrollen i barnehagen. I studien vil jeg fokusere på beskrivelser fra nyutdannede pedagogiske ledere sin opplevelse fra å være førskolelærerstudent til å gå inn i den pedagogiske lederrollen. Etter tre års studier ved førskolelærerutdanningen, skal man være kvalifisert til den pedagogiske lederrollen i barnehagen. Førskolelærerutdanningen skiftet i 2013 navn til barnehagelærerutdanningen og førskolelærere heter i dag barnehagelærere. Med navneendring kom også en ny nasjonal forskrift med endringer for den nye barnehagelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2012a). Jeg vil i denne studien omtale de nyutdannede som førskolelærere, ettersom de har fullført det som tidligere het førskolelærerutdanningen. Barnehagen og førskolelærerutdanningen er i denne studien det som ligger til grunn for førskolelærers identitet og utøvelse av yrket. Det er også barnehagen og førskolelærerutdanningen som ligger til grunn for mitt tema i denne studien. Jeg vil derfor gi en beskrivelse av noe av barnehagen og førskolelærerutdanningen sitt innhold og oppgaver, samt noen utfordringer som barnehagen og førskolelærerutdanningen står overfor.

## Barnehagen

Barnehagens innhold har sitt utspring i den sosiale og pedagogiske tradisjon. Den pedagogiske tradisjonen har fokus på lek og læring, mens den sosiale kan relateres til mer sosialpedagogiske målsettinger som har som mål at barnet skal integreres inn i samfunnet (Eik, 2014). Med tradisjonene som en grunnleggende plattform, har rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver blitt utformet med utgangspunkt i disse to tradisjonene. Innholdet i dagens rammeplan (2011) er en forlengelse av den som kom ut i 2006 der omsorg, lek og læring er utgangspunktet for barnehagens innhold (Kunnskapsdepartementet, 2006). I 2011 kom det noen endringer på bakgrunn av formålsbestemmelse for barnehagens innhold og oppgaver. Danningsbegrepet og en sterkere presisering av barnehagens innhold og oppgaver, var noe av endringene som ble gjort (Kunnskapsdepartementet, 2011). Rammeplanen er barnehagens styringsdokument og inneholder blant annet fagområder som skal implementeres i barnehagehverdagen. Disse fagområdene dreier seg om kommunikasjon, språk og tekst, kropp, bevegelse og helse, kunst, kultur og kreativitet, natur, miljø og teknikk, etikk, religion og filosofi, nærmiljø og samfunn og antall rom og form.

Hvordan barnehage og personal skal jobbe med de ulike fagområdene, er formulert gjennom målbeskrivelser. Målbeskrivelsene er tydelige, slik jeg tolker dem, men det gis stor handlingsfrihet til hvordan det skal utføres. Personalet som skal jobbe med det pedagogiske arbeidet består av ca. 30 % pedagoger og ca. 70 % voksne med annen eller ingen relevant utdanning (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2015). Dermed er pedagogtettheten lav blant ansatte i norske barnehager. I OECDs (2015, s.100) rapport om barnehagepolitikk, kommer det frem i konklusjonen at en økt bemanning av førskolelærere er nødvendig for å øke kvaliteten på det pedagogiske arbeidet i barnehagene (Kunnskapsdepartementet, 2015). Rapporten viser til at det er store forskjell i kvaliteten på det pedagogiske innholdet i norske barnehager. I mars 2016 kom regjeringen med en ny melding om barnehagens innhold og oppgaver: Meld. St. 19: Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen. Meldingen ser det nødvendig å gjøre endringer i dagens rammeplan med begrunnelse i de store kvalitetsforskjellene i dagens barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2016). Meldingen ser det også nødvendig å styrke de ansattes kompetanse i barnehagen for å sikre en høyere kvalitet i barnehagen (ibid.). Stortingsmeldingen forteller imidlertid lite om en bredere satsing på et økt antall av førskolelærere som styrking av kvaliteten, slik det kommer frem i OECDs rapport. Lav grad av faglighet i barnehagen og hvordan den skal styrkes, er en utfordring som har vært et omgående tema i den offentlige debatten. Ut ifra rapporten til OECD (2015) og Meld. St. 19, kan det imidlertid virke noe uavklart i hvilken ende styrkingen skal starte.

Ved å se over noen av barnehagens innhold og oppgaver, får vi en oversikt over hva barnehagene jobber med i relasjon med barna. Ansvar for å gjennomføre fagområdene i rammeplanen, er lagt til personalet i barnehagene. Den pedagogiske leder på avdeling har sammen med styrer ansvar for planlegging, gjennomføring, vurdering og utvikling av barnehagens oppgaver og innhold (Kunnskapsdepartementet, 2011). Pedagogisk leder i barnehagene skal ha fullført en førskolelærerutdanning, men ved noen tilfeller kan pedagogisk leder være konstituert uten relevant utdanning som stillingen krever (Barnehageloven, 2005).

### **Førskolelærerutdanning**

Det var ikke før i 1980 at førskolelærerutdanningen ble en treårig høgskoleutdanning med artium som opptakskrav og med felles studieplaner for alle landets utdanninger (Korsvold, 1998). Den tidligere førskolelærerutdanningen, som nå heter barnehagelærerutdanningen, inneholder ulike emner som studentene gjennomfører, enten ved et treårig heltidsprogram



eller et fireårig deltidsprogram. Jeg vil videre kun ta for meg heltidsprogrammet til den tidligere førskolelærerutdanningen.

Førskolelærerutdanningens hovedmodell inneholder emner som pedagogikk, drama, forming, musikk, fysisk fostring, norsk, matematikk, RLE/KRL, naturfag, samfunnsfag. Det er noe ulikt hvordan høyskoler og universiteter velger å organisere sine førskolelærerutdanninger, men emnene som er nevnt er representert ved de fleste høyskoler og universiteter i Norge (NOKUT, 2010a, s. 36). Når førskolelærerutdannelsen er gjennomført, skal de nyutdannede studentene ha ervervet seg kunnskap og kompetanse, slik at de skal kunne gjennomføre det ansvaret pedagogiske ledere har i barnehagene. I følge Heggen (2005, s. 454) mener 67 % av førskolelærerstudentene at fagkunnskapen som de har ervervet seg gjennom utdanningen er viktig for å bli en god yrkesutøver. Fagkunnskapen kan imidlertid diskuteres opp i mot yrkesutøvelsen ettersom det er en relativ stor andel som mener den ikke er relevant (NOKUT, 2010b). En evaluering av førskolelærerutdanningen gjort av Norsk organ for kvalitet i utdanning (ibid.) konkluderte med at førskolelærere ikke var godt nok forberedt til personalledelse i barnehagen, og at utdanningen bør ligge på et masternivå. Det ble tatt til orde for å heve førskolelærerens kunnskapsgrunnlag, slik at de kunne stå bedre rustet til å gjennomføre de ansvarsområdene de satt til å gjøre. På bakgrunn av blant annet NOKUTs evalueringsrapport i 2010, har en ny nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning blitt utarbeidet. Forskriftens formål er å sikre høy kvalitet gjennom en profesjonsrettet og forskningsbasert barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012a. s. 1). Den nye barnehagelærerutdanningen startet opp, som tidligere nevnt, i 2013. Dermed er de første nyutdannede barnehagelærerne ferdig utdannet, sommeren 2016.

## **1.1 Bakgrunn for valg av tema og oppgavens problemstilling**

Bakgrunn for valg av tema, er en prosess som i utgangspunktet startet da jeg selv var student ved førskolelærerutdanningen. Ved å ta del i utdanningen fikk jeg innblikk i hvordan teori og praksis fungerte. Det var ikke alltid like enkelt å sette opp teori mot praksis, men med praksisperioder i utdanningen økte forståelsen gradvis. En utfordring jeg selv opplevde, var det å ha lederdager i praksis, der du hadde ansvaret for å drive og organisere dagen. Selv om dette var et fiktivt ansvar, var usikkerheten stor når man ikke hadde noe erfaring eller spesiell

tyngde fra praksisfeltet. Spesielt utfordrende var det å fortelle erfarne assistenter hvordan dagsrytme og pedagogisk arbeid skulle gjennomføres. Jeg opplevde at barnehagen var en likhetsorganisasjon der medbestemmelse sto sterkt. Dette kan ses i lys av at barnehagen, tradisjonelt sett, har en flat struktur med vektlegging på medbestemmelse, ifølge Gotvassli (2013, s.35). En refleksjon rundt hvordan det ville bli å ha det egentlige ansvaret, var noe jeg tenkte kunne være utfordrende for unge nyutdannede i møte med barnehagen og den pedagogiske lederrollen. Med videre masterstudie innfor barnehagefeltet, og en redusert stilling i barnehagen der jeg ikke har hatt en pedagogisk lederstilling, har jeg observert den pedagogiske lederrollen utenifra, både gjennom praktiske og teoretiske briller. Gjennom observasjoner opplever jeg at den pedagogiske lederrollen byr på en variasjon av ulike oppgaver og ansvarsområdet som skal gjennomføres og utvikles i samarbeid med barnehagens personal. Ved å observere både erfarne og uerfarne pedagogiske ledere, er mitt inntrykk at unge uerfarne pedagogiske ledere lettere blir distraheret og påvirket av rammene rundt og i barnehagen, og at utfordringene er større for dem enn for mer erfarne ledere. Samtidig har jeg også opplevd selvsikre unge pedagogiske ledere som ikke lar seg påvirkes like lett av rammene rundt. Min egen forståelse av barnehagen og den pedagogiske lederrollen, er at den er kompleks, og at den er vanskelig å forstå ved kun å observere utenfra. På bakgrunn av prosessen som startet som førskolelærerstudent over hvordan nyutdannede opplever overgangen til den pedagogiske lederrollen, har jeg derfor valgt å forske videre for å få en økt forståelse av fenomenet. Barnehagen og førskolelærerutdanningen er grunnlaget for studien, mens undringen over overgangen fra utdanningen til yrket er bakgrunnen. Min videre problemstilling for denne masteravhandlingen er:

*Hvordan opplever nyutdannede førskolelærere overgangen fra førskolelærerutdanningen til den pedagogiske lederrollen i barnehagene?*

Hensikten med denne problemstillingen er å få mer kunnskap om hvordan nyutdannede opplever overgangen til den pedagogiske lederrollen i barnehage. For å innhente informasjon har jeg brukt intervju som metode, der nyutdannede pedagogiske ledere er valgt som deltakere. I denne studien har jeg valgt å intervju deltakerne to ganger; ett førstegangsintervju ved oppstart som pedagogisk leder i barnehagen og ett andregangsintervju fire til fem måneder senere. Ved å intervju de nyutdannede pedagogiske lederne to ganger, er hensikten å få et mer nyansert bilde av overgangen fra førskolelærerutdanning til den pedagogiske lederrollen i barnehagen. Forsknings spørsmål knyttet til studien er

operasjonalisert gjennom to intervju guider hvor det i den første vil være fokus på forventninger til den pedagogiske lederrollen og hvordan førskolelærerutdanningen har forberedt dem, mens det i den andre vil fokuseres på erfaringer fra den første perioden som pedagogisk leder og hvordan førskolelærerutdanningen har hjulpet dem i rollen som pedagogisk leder. Forskningen skal dermed bidra til gi et nyansert bilde over hvilke tanker og erfaringer nyutdannede opplever i møte med barnehagen.

## **1.2 Oppgavens oppbygning og innhold**

Oppbygningen og innholdet har blitt endret og justert ettersom ny informasjon har belyst oppgavens problemstilling underveis i prosessen. Jeg vil videre presentere masteroppgavens endelige oppbygning og gi en oversikt over kapitlenes innhold.

I kapittel 1 har jeg i innledningen presentert grunnlag og bakgrunn for tema. Jeg har tatt for meg barnehagens innhold og oppgaver der jeg har sett på hvilke oppgaver personal og pedagogiske ledere skal gjennomføre. Mangel på pedagoger blir også presentert for å belyse miljøet pedagogiske ledere befinner seg i. Førskolelærerutdanningens innhold og noen kritiske betraktninger vedrørende utdanningen er også presentert. Videre gir jeg en mer personlig begrunnelse for bakgrunn av tema, og studiens problemstilling blir presentert.

Kapittel 2 er en presentasjon av forskning og teori. Forskning og teori vil bidra til å støtte opp mot oppgavens tema og problemstilling. I de teoretiske perspektivene vil jeg ta for meg de nyutdannede pedagogiske lederne i et profesjonsperspektiv, samt plassere den pedagogiske lederen i barnehagens lærende organisasjon og kultur. Læring vil bli sett gjennom et sosiokulturelt perspektiv.

Kapittel 3 er et metodekapittel der jeg redegjør for valg av metode. En kvalitativ forskningsmetode er valgt i denne studien hvor intervju er brukt som innsamlingsmetode. Jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming i intervjuene. Med å ha en fenomenologisk tilnærming til deltakerne i intervjuene, er deres subjektive forståelse og beskrivelse viktig å belyse. Videre tar jeg for meg utvalg av deltakere, etiske betraktninger og min egen forskerrolle. Til slutt vil jeg vurdere studiens validitet og relabilitet, samt forklare overgangen fra empiri til analyse.

Kapittel 4 er en presentasjon av resultatene fra intervjuene, etter beskrivelse av deltakerne. Deretter viser jeg til datamaterialet gjennom sitater fra deltakerne. Sitatene blir presentert gjennom førstegangsintervju og andregangsintervju som er utført med de nyutdannede deltakerne. Jeg oppsummerer også resultatene i førstegangsintervjuene og andregangsintervjuene.

Kapittel 5 er en diskusjonsdel hvor forskning og teori fra kapittel 2 og egne betraktninger vil bli diskutert opp mot resultater fra kapittel 4.

Kapittel 6 er en avslutning hvor jeg sammenfatter studiens hovedfunn med utgangspunkt i problemstillingen. Jeg ser også på veien videre for nyutdannede pedagogiske ledere i barnehagen.

Kapittel 7 er etterord der jeg beskriver egen forskningsprosess og tanker rundt det.

## 2 Forskning & Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere forskning og teori som skal bidra til å belyse studiens tema og problemstilling. Temaet og problemstillingen som omhandler overgangen fra førskolelærerutdanningen til den pedagogiske lederrollen var i utgangspunktet en studie som var tenkt til å omhandle ledelse. Men med studiens utvikling har den fått en noe bredere tilnærming som også inneholder profesjon, kultur, læring og veiledning. Disse begrepene er utviklet gjennom studien, både gjennom forskningsspørsmål og gjennom deltakernes beskrivelser. Dermed har også tidligere forskning og teori fått en bredere tilnærming til studien. Jeg har foretatt søk på Oria på forskningsbiblioteket til Universitetet i Stavanger. Her har jeg funnet spesielt to doktorgradsavhandlinger som belyser mitt tema og problemstilling. Liv Torunn Eik ”Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket” (Eik, 2014) og Elin Ødegård ”Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper (Ødegård, 2011). Videre har jeg hentet forskningsartikler og rapporter fra prosjekter og forskere. Forskning og teori vil bli brukt om hverandre for å styrke studiens tema og problemstilling. Jeg vil under, kort, løfte opp noe av den forskningen som er brukt i denne studien før jeg videre vil presentere den teoretiske delen nærmere.

### 2.1 Nyere forskning om nyutdannede førskolelærere

Liv Torunn Eik (2014) har fulgt seks nyutdannede førskolelærere det første året i barnehagen. Hovedfunnene hennes viser at de nyutdannede pedagogiske lederne mestrer det pedagogiske arbeidet med barn. De møter imidlertid større utfordringer i sine samarbeids- og ledelsesoppgaver med personalet. Doktoravhandlingen viser videre til at barnehagen sterkt vektlegger den praktiske kunnskapen, der den teoretiske kunnskapen til de nyutdannede ble lite vektlagt. Dette førte til at den erfaringsbaserte kunnskapen var fremtredende i barnehagen, noe som stilte de nyutdannede i utfordrende situasjoner (Eik, 2014).

Elin Ødegaard (2011) har forsket på fem nyutdannede førskolelærere og deres kompetansebygging i møte med barnehagens kultur. I doktorgradsavhandlingen kommer det frem at ledelsesteori fra utdanningen ikke er relevant og at mer kontekstrelatert ledelsesteori

som er tilpasset det særegne med å være pedagogiske leder i barnehage, er nødvendig (Ødegaard, 2011, s. 244).

I gjennom MAFAL-prosjektet har jeg også hentet ut artikler og notater som er med å bidra til å få en oversikt over tema og problemstillingen i min studie. MAFAL-prosjektet (Meistring av førskulelærerrolla i eit arbeidsfelt med lekmannspreg) er et prosjekt som har som hovedmål å øke den forskningsbaserte kunnskapen på barnehageområdet (Høgskulen i Volda, 2015). Problemstillinger retter seg mot førskulelæreres meistring av yrket og hvilke innhold og arbeidsmåter som befinner seg i barnehagen. Artikkel og rapport som jeg har hentet opp fra dette prosjektet er ”Frå assistent til nyutdanna førskulelærer” av Gerd Sylvi Steinnes (2013) og ”Meistring av førskulelærerrolla i eit arbeidsfelt med lekamannspreg (MAFAL) – En frekvensrapport” av Mette Løvgren (2012).

Jeg har også brukt andre forskningsartikler i denne studien. ”Profesjonalisering av førskulelæreryrket” av Jens-Christian Smeby (2011) er en artikkel som tar for seg den profesjonelle arbeidsfordelingen i barnehagen. I artikkelen ”Mot en ny pedagogisk lederrolle og en ny lederidentitet?” diskuterer Ann Kristin Larsen og Mette Vaagan Slåtten (2014) endringer av den pedagogiske lederrollen og hvor fornøyd de pedagogiske lederne er med disse endringene. ”Fagkunnskapens plass i den profesjonelle identiteten” er en artikkel av Kåre Heggen (2005) der han skriver om studenter på ulike profesjonsstudier og deres oppfatning av hva som er viktig for å drive god eller profesjonell yrkesutøving.

## **2.2 Sosiokulturelt felleskap**

Ulike perspektiver på læring har gjennom historien blitt forstått og praktisert på ulike måter. Jeg vil i denne studien ha et sosiokulturelt perspektiv på læring og utvikling. Det var Vygotskij (1896-1934) som la grunnlaget for det sosiokulturelle perspektivet. I det sosiokulturelle perspektivet fremheves det at læring skjer gjennom å kommunisere med andre, gjennom samtale, dialog og samarbeid (Säljö, 2013). Med denne tilnærmingen til læringen, forstår jeg personalet i barnehagen som avhengig av å være i samspill med hverandre for å utvikle læring, både kollektivt og individuelt. Det kan ses i lys av at menneskelig bevissthet utvikles først i et felleskap mellom mennesker, og deretter som en egenskap innen det enkelte menneske (Vygotskij, 2001). I det sosiokulturelle perspektivet på læring vektlegges ulike

aspekter ved læringsprosessen. Et sentralt aspekt er situert læring. Teori om situert læring beskriver at læring skjer gjennom den konteksten eller det praksisfellesskapet man deltar i, og at som lærende i yrket går man fra å være en legitim perifer deltaker til gradvis å bli en erfaren deltaker (Lave & Wenger, 2003, s. 31). Med Lave & Wengers (2003) beskrivelse kan en nyutdannet førskolelærer ses som en som går inn i barnehagens praksisfellesskap, der hun eller han gjennom den konteksten blir en erfaren førskolelærer gjennom tid. Heggen (2010) gir kritikk av denne form for læring, der han sier at profesjonskvalifisering mellom utdanning og yrkesarena er lite representert gjennom denne tanken om læring. Språkets funksjon blir også lite vektlagt i teorien om situert læring, hvor praktiskdeltakelse står sterkt i læringsprosessen (ibid.). For nyutdannede førskolelærere, er etter min mening, språket en viktig funksjon for den videre profesjonskvalifiseringen. Med språket har den nyutdannede førskolelæreren mulighet til å gi de pedagogiske handlingene i barnehagen en faglig tyngde. Det sosiokulturelle perspektivet bygger på at dialog og kommunikasjon er en viktig faktor for å utvikle læring, i følge Säljö, (2013) og Vygotskij, (2001). Min forståelse er også at denne formen er viktig for læring, spesielt i barnehagen der relasjoner til fellesskapet rundt er nødvendig.

Det kulturelle fellesskapet i barnehagen ser jeg på som en forutsetning for læring og utvikling av de pedagogiske lederne, der man deltar i et sosialt fellesskap og ved det lærer å bruke og beherske spesielle redskaper og spesielle handlemåter (Witteck, 2012). De kulturelle redskapene i barnehagen er sykler, biler, bøker, dukker, lekeutstyr m.m., beskriver Ødegård (2011, s. 166). Disse blir betraktet som de konkrete redskapene, mens dagsrytme, oppgavefordeling og møtevirksomhet blir sett på som institusjonelle kulturelle redskaper (Ødegård, 2011, s.168). Ved å ta i bruk konkrete kulturelle redskaper gjennom handling, er de institusjonelle kulturelle redskapene en mer språklig og tankemessig handling. Med Ødegårds (2011) beskrivelse av det kulturelle landskapet til barnehagen, er bruken av de kulturelle redskapene en forutsetning for læring i barnehagen.

### **2.3 Førskolelærerens profesjonskvalifisering i barnehagens innhold og oppgaver**

Barnehagen har gjennom historien beveget seg fra å være en institusjon som var preget av den hjemlige barneoppdragelsen, til å bli en mer vitenskapsbegrunnet oppdragelse (Korsvold,

1998). Den hjemlige barneoppdragelsen var kvinner som tok seg av barn i en eller annen form for institusjon, enten i et barneasyl, barnekrybbe eller barnehage. Med et stigende antall av barn i barneinstitusjonene, har oppdragelsen av barn blitt profesjonalisert gjennom et utdannet, kvalifisert personal (Korsvold, 1998).

Profesjonsbegrepet er imidlertid omdiskutert. Profesjoner kan forklares med at det er en type yrker som utfører tjenester basert på teoretisk kunnskap som er ervervet gjennom en spesialisert utdanning (Molander & Terum, 2008, s.13). Førskolelæreren har gjennom førskolelærerutdanningen ervervet seg denne kunnskapen som skal gi grunnlag for den videre profesjonsutøvelse i yrket. Profesjonsyrker er organisert gjennom en bestemt måte for å ivareta ulike oppgaver, sier Molander & Terum (2008, s. 18). Gjennom lov om barnehager gis førskolelærerne legitim og eksklusiv rett til å utøve yrket (Barnehageloven, 2005). Det betyr at staten gir førskolelærerne eksklusiv rett til å ivareta bestemte arbeidsoppgaver på felleskapets vegner (Molander & Terum, 2008, s.18). Den eksklusive retten gir også førskolelæreren autonomi i sin utøvelse av yrket. Autonomi gir førskolelærerne rett til selv å velge hvordan oppgaver skal løses i barnehagen, uten ekstern påvirkning (ibid.). Handlingsfriheten til førskolelæreren er synlig gjennom rammeplanens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011), hvor føringene for oppgavene er åpne for egen tolkning og handling. Profesjonsutøvelse forutsetter også at yrkesgrupper er sammensluttende gjennom å ha en felles forståelse om hvordan oppgaver skal utøves (Molander og Terum, 2008). Førskolelærer som gruppe i barnehagen er underrepresentert i antall, noe som kan bidra til å svekke en sammensluttende forståelse over hvordan oppgaver skal gjennomføres. Gjennom påvirkning fra flertallet av erfarne assistenter i barnehagen, kan førskolelærerens autoritative kraft miste styrke i relasjon med det mer erfarne. Nyutdannede pedagogiske ledere er muligens enda mer utsatt, der liten eller ingen erfaring kan støtte opp til egen kunnskap.

En profesjonell utfordring som kan oppstå for nyutdannede førskolelærere, er kløften mellom utdanning og yrkesarena. For den nyutdannede førskolelæreren kan det å kunne noe teoretisk være noe annet enn å handle i praksis (Heggen, 2010). Det blir stilt spørsmål om den akademiske pedagogikken blir for lite eksplisitt for praksisfeltet, og om den gir trygg basis for handling (Haug, 2013). Er dette et faktum kan det skape en ubalanse mellom praktisk og teoretisk kunnskap (Heggen, 2010, s.69). Studenter gir uttrykk for at kunnskap og økt forståelse om barn fra førskolelærerutdanningen gir dem en trygghet i deres praksisutøvelse i barnehagen (Steinnes, 2013). Førskolelærers forståelse og kunnskap om barn, er også synlig i



det praktiske arbeidet i barnehagen (Ødegard, 2011). Førskolelæreren viser tilsynelatende en trygg basis for handling med barna, og kløfta mellom utdanning og yrkesarena, slik jeg ser det, er gjerne ikke så dyp, sett med profesjonsøyne.

I barnehagen besitter som regel førskolelæreren en pedagogisk lederstilling. Med stillingen følger et ansvar for den pedagogiske utførelsen på avdeling. I og rundt barnehagen vil det være aktører som kan utfordre det pedagogiske arbeidet. Internt kan foreldre stille seg kritisk til det pedagogiske arbeidet, og det samme kan personal som man har ansvar for. Eksternt kan politiske beslutninger true førskolelærerens autonomi ved å legge føringer for hvordan førskolelærere skal gjennomføre det pedagogiske arbeidet. Det er derfor viktig at førskolelæreren, som autorativ formidler og fortolker, viser sitt ansvar verdig ved å svare på en overbevisende måte på utfordringer, internt og eksternt (Molander & Terum, 2008). En utfordring for den videre profesjonsutviklingen i yrket, er anseelsen av det pedagogiske arbeidet som utføres av førskolelæreren. Både førskolelærere og assistenter gir uttrykk for at flere av de pedagogiske oppgavene i barnehagen er like godt egnet for førskolelærere og assistenter (Smeby, 2011). En likeverdig anseelse av det pedagogiske arbeidet og kunnskapen mellom førskolelærere og assistenter, er med å bidra til å svekke maktbalansen som profesjoner antar å bestrebe med å opprettholde. Maktbalansen internt kan være forholdet mellom førskolelærer og assistenter. Molander og Terum (2008, s.15) mener at maktbalansen svekkes med at når en part er i besittelse av noe den andre ønsker å få tilgang til, gir dette grunnlag for makt. Dette vil si en mulighet for å drive igjennom sin vilje, om nødvendig på tvers av den andres vilje. Ved å demokratisere forholdet i det pedagogiske arbeidet, er det en sannsynlighet for at førskolelærere vil få problemer med å drive gjennom sin vilje i diskusjoner med for eksempel assistenter.

Ved å gi noen innblikk i førskolelæreres utfordringer innenfor den profesjonelle utøvelsen av det pedagogiske arbeidet i barnehagen, kan førskolelærerens utfordringer tydeliggjøres for de som står utfor praksisfeltet. Som førskolelærer og pedagogisk leder besitter man i utgangspunkt en kunnskap som skal sertifisere til å lede et personal. Videre vil jeg se på barnehagen som en lærende organisasjon og noen faktorer for utvikling av den.

## 2.4 Barnehagen som en lærende organisasjon

Som andre organisasjoner, består også barnehagen av et mangfold av læringsforhold. Wadel (2002) sier at ”læring i organisasjoner finner sted i enkeltstående læringsforhold, i nettverk av sammenkoblende læringsforhold, i team av gjensidig ansvarlig læringsforhold, i læringsforhold i praksisfelleskap og subkulturer og i læringsforhold mellom frontpersonalet og brukere” (s.13). Wadel sin beskrivelse kan forstås som en dynamisk organisasjon der de mellommenneskelige faktorene er viktige for læring. Barnehagen kan fortolkes ut fra denne beskrivelsen. Barnehagens aktører som primært er barn, foreldre og personal er avhengig av hverandre for å skape og utvikle den lærende organisasjon. Barnehagene har ofte en felles visjon som personalet jobber mot. En felles visjon er en potensiell utviklende faktor for en organisasjon. Den er med å gjøre læringen fokusert og energifull (Senge, 2004). For barnehagen er det viktig at personal er innforstått med visjonen, slik at en felles fremgangsmåte mot visjonen er forstått. Like viktig som felles visjon, er den personlige visjonen. Den personlige visjonen er iboende, og den kan være vanskelig å presisere for den enkelte. For at en organisasjon ikke skal ha mennesker som kun er lønsmottakere, kan nettopp den personlige visjonen bidra til å skape en kreativ spenning. Senge (2004, s.155) forklarer den kreative spenningen som et gap mellom visjon og virkelighet, der gapet er kilden til energi. Visjoner i barnehager kan ofte være abstrakte visjoner som har utgangspunkt i barns hverdag i barnehagen. Dette kan være fokus på omsorg, lek og læring, som også rammepalen for barnehagens innhold og oppgaver har fokus på. I følge Senge er visjoner konkret mål, mens mer abstrakte visjoner kan relateres til en hensikt som man beveger seg i retning mot (Senge, (2004, s.155). En utfordring med den ”kreative spenningen” i barnehagen, er etter min erfaring, at gapet mellom den abstrakte visjonen og virkeligheten kan oppleves som for stort og for lite konkret i barnehagen. Dermed kan, etter min erfaring, den kreative spenningen mellom visjon og virkelighet noen ganger føles vanskelig å opprettholde i barnehagen. Om den skal opprettholdes, er den etter min mening avhengig av at læringskulturen i barnehagen har en faglig dialog hvor hele personalet er delaktig i dialogprosessen. Om barnehagen har kapasitet til å gjennomføre dette gjennom sin strukturering av hverdagen, kan være utfordrende med tanke på faste rutiner og en hektisk hverdag uten særlig tid til diskusjon og drøfting.

## 2.4.1 Individuell og kollektiv læring i barnehagen

Kultur produseres og reproduseres gjennom menneskelig aktivitet, og ofte i en kollektiv samhandling, ifølge Biesta (2011). Barnehagens samfunnsmandat danner et grunnlag for læring i barnehagen. I barnehagens samfunnsmandat inngår ivaretagelse av barns behov for omsorg og lek, og det å fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2011). Læring i barnehagen blir forstått i en vid forstand hvor begreper som omsorg, lek og danning er abstrakte, og legger grunnlag for læring gjennom oppdragelse og sosialisering (Mørkeseth, 2012). Barnehagen er en læringsarena for barnet, og det er personalet som har ansvar for å fremme læring og utvikling, samt sørge for at den enkelte medarbeider får ta i bruk sin kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det blir dermed et solidarisk prosjekt for læring, hvor individuell læring må omdannes til kollektiv læring (Mørkeseth, 2012). En utfordring med å utvikle en kollektiv læring i barnehagen, er at kun ca. 30 % av de ansatte har pedagogisk utdanning. For å kunne utvikle en kollektiv læring, er pedagogiske ledere gjerne avhengig av at barnehagen har en læringskultur der personalet i barnehagen har en felles forståelse for det pedagogiske arbeidet.

Styrer har stor betydning for å skape denne læringskulturen, med det øverste ansvaret i barnehagen. Styrer har imidlertid fått kritikk for ikke å være deltakende nok i det pedagogiske arbeidet, og Gotvassli sier at styrer i barnehagen har utviklet seg til å bli en strategisk lederrolle som like ofte må ut av barnehagen for å sikre utvikling gjennom møte med eksterne aktører (2013, s. 28). Dermed kan det oppstå et dilemma der styrer på den ene siden skal bidra til å utvikle den pedagogiske virksomheten, og samtidig skal hun/han sikre en god økonomisk og administrativ drift (ibid.). Slik jeg tolker dette, kan det tenkes at utviklingen av en kollektiv læringskultur uten klar pedagogisk ledelse, ikke alltid går i en produktiv og fruktbar retning i barnehagen.

## **2.4.2 Den pedagogiske lederrollens oppgaver i relasjon med personal i barnehagen.**

De pedagogiske lederrollene i barnehagen er fordelt på styrer og pedagogisk leder, og en hver barnehage skal ha en pedagogisk ledelse (Kunnskapsdepartementet, 2011). Jeg vil i hovedsak ta for meg den pedagogiske lederen i barnehagen, men vil også se på noen av styrerens oppgaver i barnehagen.

Som fortalt innledningsvis, er det pedagogisk leder og styrer som har hovedansvaret for planlegging, gjennomføring, vurdering og utvikling av barnehagens oppgaver og innhold (Kunnskapsdepartementet, 2011). Den pedagogiske ledelsen er dermed viktig for utvikling og endring av organisasjonskulturen (Wadel, 1997). Ettersom det øvrige personal i barnehagen er med på iverksetting av det pedagogiske arbeidet, er et relasjonelt perspektiv på ledelse nødvendig for kvaliteten av utførelsen av oppgavene. Det relasjonelle perspektivet på ledelse fører til at ledelse ses på som noe som personer utfører sammen, og ikke noe som enkeltpersoner utfører alene (ibid.). Den pedagogiske lederstillingen kan ses på som en mellomlederstilling i barnehagen der styrer eller eier er på toppen, mens øvrig personal som assistenter og barn- og ungdomsarbeidere er på bunnen. God kommunikasjon mellom disse tre gruppene er dermed viktig for at samarbeid skal fungere. Samtidig kan rolleavklaringen være viktig for hvilke forventninger man har til hverandre. Rolleavklaring har blitt kritisert i barnehagen for manglende kommunikasjon og forventning til de ulike rollene, sier Kvalheim (referert i Gotvassli, 1990). Hvilke forventninger personalet har til hverandre, har blitt kommunisert på en uforpliktende og tilfeldig måte (ibid.). Ved dårlig rolleavklaring kan interessekonflikter oppstå i barnehagen. Hvem og hvordan oppgaver skal løses kan fort bli et dilemma, der en nyutdannet pedagogisk leders rolle og ansvar kan bli utfordret av dem hun eller han leder.

Som pedagogisk leder har man ansvar for en avdeling med ansatte og barn. De ansatte med pedagogisk leder kan ses som team, som skal utføre pedagogiske oppgaver. For en nyansatt nyutdannet pedagogisk leder er møtet med teamet preget av en oppstartsfasen for det videre pedagogiske arbeidet. Den pedagogiske lederen får da en oversikt over hvilke personer og hvilke egenskaper disse har. Ulike egenskaper og roller kan bidra til å skape en god dynamikk i

læringen (Wadel, 2002, s.46). Med avklaring av hvilke roller man har å forholde seg til, og bruke hverandres styrker, er dette kanskje med å skape en avdeling som skal håndtere uenighet og konflikter samtidig som de skal støtte hverandre (Busch, 2012). For en nyutdannet pedagogisk leder uten praktisk erfaring går man inn i teamet som en nybegynner, men med utdanningen som sertifikat. Den nyutdannede pedagogiske lederen er dermed avhengig av sin teoretiske viten for å skape et fungerende team i en nybegynnerfase (Busch, 2012). Samtidig er den nyutdannede pedagogiske lederen avhengig av å innhente informasjon fra de ledede om en rekke forhold i organisasjonen. Ifølge Wadel (2003) kan disse forholdene være barnegruppe, foreldregruppe og rutiner på avdeling som den nyutdannede skal kontrollere og utvikle. Ansvar, ferdighetene og lederrollen som skal utøves, kan gi nyutdannede pedagogiske ledere som ikke har erfaring fra praksisfeltet utfordringer med utvikle teamet de er satt til å lede, mener jeg.

Noen av NOKUTs (2010b) hovedfunn i evaluering av førskolelærerutdanningen i 2010 var at studentene ikke var godt nok forberedt på personalledelse. Videre peker evalueringen på at utdanningen bør ligge på et masternivå for å sikre førskolelærerne et bredere repertoar av ferdigheter, og et mer omfattende og solid kunnskaps grunnlag. Evalueringen gir tilbakemelding om at førskolelærerne mangler noen ferdigheter som kreves for å håndtere det ansvarsområdet de er satt til å gjøre i barnehagen. For å sikre overgangen fra utdanning til yrket, er veiledning av nyutdannede satt opp som en kvalitetssikring av arbeidet i barnehage.

## **2.5 Veiledning som utvikling av profesjonsrollen**

Kunnskapsdepartementet og Kommunenes Sentralforbund (KS) inngikk en avtale om at alle nyutdannede førskolelærere skal få tilbud om veiledning i løpet av 2011/2012. I denne avtalen skal arbeidsgiver etablere en veiledningsordning som gir førskolelærere mulighet til veiledning den første perioden i yrket (Kunnskapsdepartementet, 2014). Noen av kriteriene for ordningen er for å sikre flere dyktige førskolelærere, beholde førskolelærere i yrket og sikre kvaliteten i barnehagen. Veiledningen av nyutdannede førskolelærere foregår av en intern eller ekstern veileder, men han eller hun bør ha veilederutdanning (ibid.).

Veiledning av nyutdannede førskolelærere forgår som en dialog mellom veileder og veisøker. Veileder er en med erfaring fra yrket, mens veisøker er den nyutdannede førskolelæreren.

Forholdet kan ses i lys av tradisjonell mesterlæretenkning, der lærlingen eller praktikanten lærer faget gjennom samvær med mesteren eller den mer erfarne læreren (Nilsen & Kvale, 1999). Mesteren vil da kunne påvirke sin praktikant hvordan faget skal utøves. Den samme innvirkningen kan veilederen ha over den nyutdannede førskolelæreren, hvor hun eller han kan ha en viss innflytelse over førskolelærerens videre håndtering ved faget (Stålsett, Sandal & Tveten, 1994). I dialog med veisøker, innebærer det at veileder må arbeide seg frem til veisøkers forståelse av virkeligheten og forholdet til den oppgave som er i fokus for veiledningen (Stålsett, 2006). I barnehagen kan for eksempel den veisøkende nyutdannede førskolelæreren ha utfordring med å nå inn til personal med den kunnskap hun eller han besitter, og søker veiledning om nettopp dette. Det er da veileders oppgave å gi støtte til refleksjon og ettertanke, slik at den søkende kan finne sin vei inn i og bli trygg i profesjonsutøvelsen (ibid.). I Løvgrens (2012, s. 13) frekvensrapporten kommer det frem at pedagogiske ledere er delvis enig at de får veiledning i barnehagen i forhold til sitt arbeid med barn, men at de er mer uenig i den systematiske opplæringen av deres videreutvikling som førskolelærer. Ut i fra rapporten kan det tolkes at veiledning ikke er integrert i barnehagen som noe fastsatt, men at det er mer opp til hver enkel barnehage å gjennomføre veiledning.

For nyutdannede førskolelærere er veiledning en mulighet til å dele sine erfaringer og utfordringer i den første perioden i yrket. Ved å bidra til å sette ord på erfaringene og utfordringene, kan veileder gi ny perspektiver for den videre praksisgjennomføringen hos den nyutdannede førskolelærer. Dette kan bidra til å sikre kvalitet i barnehagen gjennom kriteriene som ordningen av veiledning av nyutdannede førskolelærere er basert på.

### **3 Metode**

I forskningsarbeid handler metode om å innhente, organisere og tolke informasjon (Larsen, 2007, s.17). I dette kapittelet vil jeg redegjør for min samfunnsvitenskapelige metode og min vei mot å innhente informasjon om problemstilling og temaet i studien. Forskningsstrategi for å innhente informasjon kan ses på som et valg mellom en kvalitativ og kvantitativ metode. Den kvantitative metoden bygger på at sosiale fenomener viser en så stor stabilitet at målingen er meningsfylt, og den inneholder store representative utvalg (Ringdal, 2013). Et eksempel på en kvantitativ studie kunne vært å se hvor mange barnehager i en by eller kommune som bruker rammeplanen aktivt i sin gjennomføring av det pedagogiske arbeidet. Her er et stort representativt utvalg valgt for å innhente data. En kvalitativ metode inneholder ofte et mindre utvalg, og forsker har en tettere nærhet til det som forskes på (ibid.). I min studie er en kvalitativ forskningsmetode valgt for å innhente og øke forståelsen av fenomenet som forskes på. Jeg vil videre redegjør for min kvalitative forskningsmetode.

#### **3.1 Kvalitativ forskningsmetode og vitenskapelig utgangspunkt**

En kvalitativ forskningsmetode handler om å få tak i deltakernes perspektiv (Postholm, 2011). I min studie, som omhandler deltakernes opplevelse av overgangen fra førskolelærerutdanningen til den pedagogiske lederrollen, er en kvalitativ forskningsmetode gunstig for forståelsen av oppgavens tema og problemstilling. For å innhente data valgte jeg intervju som metode. Jeg valgte intervju fordi dette ga meg mulighet til å føre en dialog med de nyutdannede, der de selv beskrev deres forventinger og erfaringer med førskolelærerutdanningen og møte med barnehagen som pedagogisk leder. Mitt eget forskerfokus var hele tiden å få de nyutdannede pedagogiske lederne til å beskrive sine forventinger og erfaringer i sin naturlige kontekst (Postholm, 2011). Med utgangspunkt i opplevelsene som skulle undersøkes, er en kvalitativ forskningsmetodisk tilnærming godt egnet for økt forståelse av studiens problemstilling og tema.

I min studie tar jeg i bruk en fenomenologisk tilnærming. I kvalitativ forskning, er fenomenologien et utgangspunkt som er interessert for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver og beskrivelser av verden slik den oppleves av informanten (Kvale

& Brinkmann, 2014, s. 45). I den fenomenologiske tilnærmingen i studien, er deltakerens subjektive forståelse og beskrivelse av fenomenet viktig. Samtidig er min egen oppfatning og forforståelse av fenomenet også en viktig faktor for videre tolkning av datainnsamlingen. I mitt arbeid med studien har jeg hatt en åpen tilnærming til fenomenet som er forsket på. Jeg har også prøvd å inneha en objektiv tilnærming. Ved å være åpen og objektiv til et fenomen, har man en induktiv metode til det som forskes på. En induktiv tilnærming innebærer at forskeren prøver å legge til side egne subjektive, individuelle teorier, slik at datamaterialet taler for seg selv uten at forskerens egne perspektiver påvirker teorien som utvikles på grunnlag av materialet (Postholm, 2011). I min induktive tilnærming, har jeg gjennom analysen, så godt det lar seg gjøre, lagt bort mine teoretiske perspektiver og forhåndstanker. Dette har jeg valgt for å være åpen til deltakerens tilnærming til overgangen fra førskolelærerutdanningen til den pedagogiske lederrollen i barnehagen. Selv om jeg som forsker bestreber meg å holde meg objektiv til fenomenet som forskes på, er min forforståelse med å påvirke studiens retning. Gjennom temaene og spørsmålene i intervjuene, er et sett med variabler med å bestemme datainnsamlingen (Postholm, 2011). Dette gjør at jeg også har et deduktivt møte med deltakerne. Dermed vil studien inneholde en induktiv og deduktiv tilnærming.

### **3.2 Intervju som metode**

For å innhente data har jeg som tidligere nevnt valgt det kvalitative forskningsintervjuet som innsamlingsmetode. Det kvalitative forskningsintervjuet har som formål å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv (Kvale & Brinkmann, 2014, s 43). Gjennom individuelle intervjuer har jeg samlet inn empirien som legger grunnlag for studien. Ved å ha ett førstegangsintervju og ett andregangsintervju med deltakerne, var målet å få økt forståelse og innsikt i opplevelsene til de nyutdannede pedagogiske lederne. Temaene i førstegangsintervjuet (vedlegg 1) er forventinger til den pedagogiske lederrollen og hvordan førskolelærerutdanningen har forberedt dem til denne rollen. I andregangsintervjuene (vedlegg 2) er temaene erfaringer fra oppstarten og kunnskap fra førskolelærerutdanningen. Med disse temaene, fordelt på to intervjuer, er målet å dekke så nøyaktig som mulig de nyutdannedes opplevelser av overgangen til den pedagogiske lederrollen. Under de ulike temaene har jeg to til tre spørsmål som representerer tematikken.



Det kvalitative forskningsintervju kan ha form som ustrukturert, semistrukturert eller strukturert. Målet med et semistrukturert livsverdenintervju, er å hente inn beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen (Kvale & Brinkmann, 2014, s 23). For å innhente slike beskrivelser fra deltakerne, er det semistrukturerte eller halvstrukturerte intervjuet bra fordi det legges opp til åpne spørsmål i intervjuguiden, slik jeg har gjort (vedlegg 1 & 2). Gjennom de åpne spørsmålene er målet at jeg som forsker skal få økt forståelse av fenomenet. For meg som forsker blir det også viktig å kritisk følge opp intervjupersonens svar, om nødvendig (Kvale & Brinkmann, 2014). For å forstå deltakernes opplevelse av overgangen, vil de åpne spørsmålene gjøre det enklere for meg å stille oppfølgingsspørsmål der jeg trenger en nærmere beskrivelse. Spørsmålene i intervjuguidene trenger heller ikke å følges kategorisk av meg og deltakerne, men vil fungerer som en kvalitetssikring av temaene og problemstillingen i studien.

### **3.3 Utvalg**

Utvalget av deltakere er fire nyutdannede pedagogiske ledere i en kommune på Vestlandet. De fire deltakerne er fra ulike barnehager, både kommunale og private. Tre av deltakerne startet opp sommeren 2014, mens én av dem var ferdig utdannet sommeren 2013. Kriteriene for studien var at deltakerne skulle være unge nyutdannede førskolelærere, med liten eller ingen erfaring fra jobb i barnehage tidligere. Samtidig måtte deltakeren ha en pedagogisk lederstilling i barnehagen. Deltakerne som ble valgt til studien, er alle kvinner i midten av 20 årene. Deltakerne har også fullført det som tidligere ble kalt førskolelærerutdanningen, men som nå heter barnehagelæreutdanningen. Det betyr at deltakerne har gått gjennom det samme utdanningsløpet.

I utgangspunktet skulle studien kun inneholde deltakere som var ferdig utdannet sommeren 2014. Jeg ble fortalt av den ene deltakeren, under førstegangsintervjuet, at hun var ferdig sommeren 2013. Jeg vurderte da om jeg skulle avslutte intervjuet, men fullførte. Etter førstegangsintervjuet tok jeg en ny vurdering om jeg skulle fjerne deltakeren fra studien, men jeg opplevde at deltakeren ikke var ulik de andre deltakerne i svar og forståelse av overgangen fra førskolelærerutdanningen til den pedagogiske lederrollen. Jeg vurderte dermed at deltakeren kunne brukes videre i studien, men at deltaker hadde noe lengre erfaring som pedagogisk leder.

### **3.4 Forberedelse til intervjuene**

For å nå ut til et bredt publikum brukte jeg kommunen sitt e-postsystem. Gjennom dette systemet kunne jeg sende en felles e-post til alle barnehagevirksomhetene i kommunen. I e-posten beskrev jeg kort studien og hvilke kriterier jeg søkte etter hos deltakerne. Jeg kom i kontakt med tre nyutdannede deltakere, som jeg kontaktet og avtalte tid til førstegangsintervju. Den fjerde nyutdannede deltakeren fikk jeg kontakt med gjennom tips fra universitet. Prosessen med å søke etter deltakere startet i august 2015. Deltakerne som takket ja til å delta, fikk en nærmere beskrivelse av studien før intervjuene startet opp.

Intervjuguiden (vedlegg 1) til førstegangsintervjuet ble også sendt som vedlegg til deltakerne. Et samtykkeskjema (Vedlegg 3) med informasjon om studien ble også tildelt og underskrevet. Før oppstart med førstegangsintervjuene, fikk deltakerne informasjon om at sensitiv informasjon, som navn og hvilken barnehage de jobbet i, ikke ville bli publisert i studien. Førstegangsintervjuene var alle gjennomført før midten av september 2015.

Andregangsintervjuene med deltakerne ble gjennomført i slutten av desember 2015 og i starten av januar 2016. Intervjuguiden (vedlegg 2) til andregangsintervjuene ble ikke sendt ut til deltakerne, men utfyllende informasjon ble forklart til deltakerne. Informasjonen om andregangsintervjuet ble forklart i e-post før førstegangsintervjuet, etter førstegangsintervjuet og ved avtale om ny tid til andregangsintervjuet. Intervjuene, førstegangs og andregangs, foregikk i barnehagene som deltakerne jobbet i. Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker, bortsatt fra det første intervjuet i førstegangsintervjuene.

### **3.5 Intervjuguiden**

Intervjuguiden (vedlegg 1 & 2) er som kjent delt inn i et førstegangsintervju og et andregangsintervju. Formålet med å intervju deltakerne to ganger var å dekke problemstilling og temaene i studien på en fullverdig måte, slik at nyansene i opplevelsene til de nyutdannede deltakerne ble forstått av meg som intervjuer. Det kvalitative forskningsintervjuet er fenomenologisk inspirert og semistrukturert; det gjør at denne metoden ligger nær opp til en samtale i dagliglivet (Kvale & Brinkmann, 2014, s 47). Dermed

var det viktig å formulere åpne spørsmål som stimulerte deltakerne til å bidra med fortellinger og synspunkter.

I intervjuguiden (vedlegg 1) til førstegangsintervjuet var jeg ute etter en beskrivelse om hvilke forventninger deltakerne hadde til den pedagogiske lederrollen, og hvordan førskolelærerutdanningen hadde forberedt dem til denne rollen. Etter noe bearbeiding av guiden, der enkelte spørsmål som inneholdt spørreord som *hva* og *hvordan*, byttet ut med *fortell*, ble hovedtemaene og hovedspørsmålene skrevet ned. Spørsmålenes åpenhet gjør det hensiktsmessig med oppfølgingsspørsmål for å dekke nyansene i svarene til deltakerne.

Intervjuguiden (vedlegg 2) til andregangsintervjuet hadde som utgangspunkt i å hente ut erfaringer og opplevelser fra den første perioden som nyutdannede pedagogiske ledere i barnehagen. Ved å ha et andregangsintervju, kunne jeg gjennom intervjuguiden og begge intervjuene sammenligne forventninger og erfaringer. Derfor var det viktig i intervjuguiden til andregangsintervjuet å bygge på spørsmålene som ble gjort i førstegangsintervjuet. Spørsmålene i intervjuguiden har også potensielt sett en mer kompleks dramaturgi, der relasjoner mellom de nyutdannede og aktører i barnehagen kan inneholde kritiske betraktninger. Med dette mener jeg at deltakerne etter en periode som pedagogiske ledere, skaper seg ulike relasjonelle forhold til aktører i barnehagen. Disse relasjonene kan være positive og negative. Dermed kan andregangsintervjuet inneholde betraktninger som er følelsesladet, noe som krever etisk refleksjon i bearbeiding og analyse.

### **3.6 Etiske betraktninger**

De forskningsetiske betraktningene startet ved å sende inn meldeskjema til norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), hvor det ble godkjent kort tid etter (vedlegg 4). Gjennom meldeskjemaet opplyses det om formålet til prosjektet, samt om personopplysninger skal publiseres i prosjektet. I min studie vurderte jeg at deltakerne skulle holdes konfidensielle. Dette innebærer at private data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2014). Min vurdering med at deltakerne skulle holdes anonyme, var på bakgrunn av intervjuguiden (vedlegg 1 & 2) og studiens problemstilling og tema. Intervjuguiden inneholder spørsmål som kan kreve et kritisk blick på barnehagen og førskolelærerutdanningen, som deltakerne er en del av. Ved potensielle kritiske utsagn,

vurderte jeg at anonymitet av deltakere og barnehagen de jobbet i ville gi åpenhet i de opplevelsene deltakerne satt med i møte med yrket. Om deltakerne i studien skulle ha vært synlige for offentligheten, vurderte jeg dette som en begrensning i åpenheten hos deltakerne i intervjuene. Dette fordi, ut fra egne erfaringer, det kan være utfordrende å være kritisk til personer du til daglig omgås eller har omgått, selv om opplevelsene er legitime.

Deltakerne ble informert om studiens formål gjennom e-post og i barnehagen før førstegangsintervjuene. Som tidligere nevnt ble også et samtykkeskjema (vedlegg 3) med studiens videre formål, underskrevet av deltakerne. Ved å gi tilstrekkelig informasjon, kunne deltakerne vite hva som skulle forgå i forskningsprosessen og hva de samtykket til (Postholm, 2011). Deltakerne ble også informert om at lydopptakene av intervjuene ville bli slettet rett etter transkripsjonen. Det var et viktig etisk prinsipp for meg som forsker, at deltakelse i forskningsprosjektet ikke skulle bidra til å skade de som skulle bli intervjuet. Dette forteller også Thaaard (2013) som et viktig etisk prinsipp i sin beskrivelse av etiske dilemmaer. Samtidig er det viktig å understreke i en kvalitativ undersøkelse, at fullstendig informasjon på forhånd er vanskelig å gi, der ny kunnskap og innsikt blir skapt i løpet av studien (Postholm, 2011).

Studiens problemstilling og tema som omhandler opplevelser, forventinger og erfaringer fra møte med den pedagogiske lederrollen, kan potensielt være følelsesmessig for deltakerne. Dette fordi deltakerne er unge og har lite erfaring med yrket. I tillegg er den pedagogiske lederrollen en rolle som inneholder ansvar for personal, barnegruppe og foreldre; noe som kan gi økt press og stress for de nyutdannede pedagogiske lederne. Jeg som intervjuer var derfor oppmerksom på den mellommenneskelige dynamikken, og potensielle etiske krenkelser (Kvale & Brinkmann, 2014) som kunne oppstå ved å bli for personlig og direkte med deltakerne. Spesielt var dette etiske betraktninger som var viktig ved oppstart av andregangsintervjuene, der deltakerne kunne befinne seg i en situasjon der stress og press var en del av deres arbeidshverdag. Intervjuguiden (vedlegg 2) i andregangsintervjuet har også en oppbygning som inneholder spørsmål som kan bevege seg inn på deltakerens personlige kunnskap og kompetanse. Samtidig som de etiske betraktningene, angående sensitivitet overfor deltakerne, er viktige refleksjonsgrunnlag, var det viktig for meg og studien å få en innsikt i hvordan deltakerne opplevde egen kunnskap og kompetanse innenfor den rollen de utøvde. Den mellommenneskelige dynamikken og personlige tilliten ble dermed en retningslinje for videre oppfølgingsspørsmål ved den personlige kunnskapen (Thaaard,

2013). Når jeg selv følte tilliten mellom meg og deltaker var oppnådd, kunne jeg stille spørsmål som stimulerte til selvrefleksjon over egen personlig kunnskap.

Som tidligere nevnt ble det første intervjuet i førstegangsintervjuene gjort uten lydopptaker, men med notater under og etter intervjuene. Jeg opplevde at det var noe utfordrende og distraherende å notere underveis, mens jeg førte et intervju (Kvale & Brinkmann, 2014). Etter intervjuet var ferdig, så jeg også at en del av nyansene forsvant under notering av intervjuet. Dette på grunn av hukommelsen har sin åpenbare begrensning (ibid.). På bakgrunn av dette valgte jeg å bruke lydopptaker ved de resterende intervjuene. Ved å bruke lydopptaker, er det en del etiske retningslinjer som må tas hensyn til. Jeg informerte, som tidligere fortalt, deltakerne at lydopptakene ville bli slettet rett etter transkripsjonen, og at det kun var jeg som hadde tilgang til lydopptakene. Jeg spurte også om deltakerne ville høre gjennom lydopptakene, noe de pent takket nei til. Ved å transkribere intervjuene måtte jeg igjen vurdere konfidensialitetshensynet (ibid.). I noen av intervjuene er personkarakteristikk med navn nevnt, disse navnene ble fjernet under transkriberingen. Etter nøye gjennomlesning av transkripsjonen, ble også uttalelser som indirekte kunne skade deltakerne fjernet. Et eksempel på dette var uttalelser om eierskifte i en av barnehagene, der deltakerens muligens kunne blitt identifisert indirekte. Foruten disse konfidensialitetshensyn, under og etter transkriberingen, opplevde jeg at det var lite sensitiv informasjon som måtte tas hensyn til i intervjuene.

De forskningsetiske betraktningene har vært et viktig grunnlag for meg som forsker i intervjuprosessen med deltakerne. Etiske refleksjoner rundt egen rolle har bidratt til utvikling av det kvalitative forskningsintervjuet. Jeg anser i etterkant at det å ha to intervjuer med deltakerne som en mulighet til korrigerende av egen forskerrolle, men også ved å stabilisere tillitt og personlig kontakt mellom meg og deltakerne. Dette har, etter min erfaring, gjort at kvaliteten i innsamlingen av dataen inneholder en større validitet i form av det studien ønsker å opplyse om.

### **3.7 Forskerrollen**

Min egen forskerrolle er viktig for studiens gjennomføring og resultat. Kvale og Brinkmann sier at ”forskerens rolle som person, forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen” (2014, s 92). Ved å lese litteratur om det kvalitative

forskningsintervjuet, kunne jeg teoretisk forberede meg til intervjuene. Vitenskapelig utgangspunkt, etikk og praktiske hensyn rundt intervjuene var en del av forberedelsene som ble gjort. Samtidig var jeg bevisst min egen rolle. Jeg hadde ingen erfaring med å intervju personer i en forskningsstudie, og som tidligere nevnt hadde jeg ingen kjennskap til deltakerne som hadde takket ja til deltakelse. Dette gjorde at min egen rolle som forsker inneholdt noe usikkerhet, ikke for den sosiale interaksjonen med deltakerne, men for hvordan jeg på best mulig måte skulle innhente opplevelsene og tankene deltakerne satt med. Usikkerheten var først og fremst rettet mot den objektive rollen, som samtidig skulle inneholde en deltakende rolle med gode oppfølgingsspørsmål til deltakerne. Interaksjonen mellom induksjon og deduksjon var som nevnt dermed en rolle jeg måtte være bevisst før intervjuene startet opp (Postholm, 2011). For at jeg skulle være så åpen som mulig for de opplevelsene deltakerne satt igjen med av overgangen til den pedagogiske lederrollen, innhentet jeg ingen teoretisk kunnskap før førstegangsintervjuene. Det var kun den internaliserte kunnskapen, som jeg selv hadde ervervet gjennom egen utdanning og møte med yrket som lå til grunn for tolkning og forståelse av fenomenet.

Ettersom jeg ikke hadde noe personlig kjennskap til deltakerne som skulle intervjues i studien, ble refleksjonen over hvordan jeg skulle forholde meg til deltakerne viktig. Ulikheter og likheter mellom meg og deltakerne var noe jeg reflekterte over før intervjuene startet opp. Likheter med at jeg selv hadde fullført førskolelærerutdanningen og opplevd overgangen til yrket, ville kanskje gi økt mulighet til personlig kontakt med deltakerne. Den personlige kontakten kunne også utvikle tillit og troverdighet, noe som gir grunnlag for at intervjupersonene forteller mer åpent om sine erfaringer om overgangen (Thagaard, 2013). Det var viktig for meg i oppstart med førstegangsintervjuene å få et forhold med deltakerne som gjorde at de opplevde atmosfæren som tillitsfull. Jeg opplevde at jeg klarte å skape en god atmosfære med deltakerne, men at jeg hadde noen utfordringer med å få de svarene jeg ønsket. Jeg var usikker på om dette var mangel på egne ferdigheter i intervjuprosessen, eller om deltakerne hadde utfordringer med å prate om tanker som var fremtidsbasert.

I etterkant av førstegangsintervjuene, under transkripsjonene, ble det synlig at svarene fra deltakerne manglet den dybden jeg ønsket. En refleksjon på den mangelfulle dybden, er at under førstegangsintervjuene ble min egen forskerrolle noe tilsidesatt i enkelte deler av intervjuene. Min forskerrolle som skulle inneholde gode oppfølgingsspørsmål, ble i noen tilfeller erstattet med en anerkjennende rolle som kom med bekreftelser som ”ja” og ”det er

jeg enig i". Selv om jeg muligens manglet noe dybde, besvarte deltakerne på de spørsmålene og temaene i intervjuguiden. Refleksjonen rundt egen forskerrolle gjorde at jeg kunne korrigere meg selv til andregangsintervjuene.

Ved oppstart til andregangsintervjuene hadde jeg transkribert og analysert førstegangsintervjuene. Jeg hadde dermed opparbeidet meg et inntrykk om deltakerne og den pedagogiske hverdagen de befant seg i. Det var fremdeles viktig for meg å opprettholde en nøytralitet til deltakerne som overholde mulig, og forholde meg til de rammene som fenomenologien tilstreber gjennom å forstå aktørens subjektive meninger. Selv anerkjente jeg at den deduktive tilnærmingen sto sterkere nå, enn ved førstegangsintervjuene. Ved å ta lærdom av førstegangsintervjuene, opplevde jeg gjennom andregangsintervjuene at jeg fikk en økt dybde og kvalitet i svarene fra deltakerne. Jeg konkluderte med at dette kom av ulike faktorer. For det første hadde tilliten og relasjonen mellom meg og deltakere blitt styrket gjennom førstegangsintervjuene. Noe som muligens gjorde at deltakerne opplevde andregangsintervjuet som en tryggere arena for utdypelse av personlige meninger og erfaringer. For det andre opplevde jeg at mine egne tekniske ferdigheter, i form av spørreord og når oppfølgingsspørsmål skulle stilles, var styrket gjennom førstegangsintervjuene. Selv om det relasjonelle og de tekniske ferdighetene hadde en positiv utvikling; opplevde jeg at det var inntrykkene av møte med den første perioden i yrket som var grunnlaget for dybden til deltakerne i andregangsintervjuene. Det erfaringsmessige grunnlaget som deltakerne hadde gjort i den første perioden som pedagogiske ledere i barnehagen, inneholdt opplevelser som de var åpne for å dele med meg som forsker. Deltakernes åpenhet og tillit i kombinasjon med en skjerpet intervjuteknikk, gav en ramme rundt andregangsintervjuene som styrket kvaliteten av forskningsintervjuet.

Under intervjuene, og spesielt i andregangsintervjuene der min forforståelse for deltakernes opplevelser var styrket, er ledende spørsmål noen ganger blitt stilt. Dette kan ha påvirket svarene til deltakerne. Det forekommer også noen responstolkninger under intervjuene med deltakerne, der jeg svarer på utsagn som deltakerne kommer med. Her har jeg vært bevisst på å spørre deltakerne om de har oppfattet min tolkning riktig. Deltakeren har her godtatt eller korrigert min tolkningsrespons.

### 3.8 Validitet og reliabilitet

Deltakerne bidro altså til å korrigere tolkningsprosessen. Dette kan forstås som en styrking i min studie. Tenkning om resultatene er til å stole på, eller om de vil ha betydning i samfunnet kan knyttes til begrepene reliabilitet og validitet. Dette kan anvendes i kvalitativ forskning, men har kanskje en annen funksjon enn i naturvitenskapene: ”Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke”, sier Kvale & Brinkmann (2014, s 250), og om den dataen som samles inn er relevant i forhold til problemstillingen (Larsen, 2012). Min studie ønsker å tilegne seg opplevelsen av overgangen fra førskolelærerutdanningen til den pedagogiske lederrollen. Ved å bruke et kvalitativt forskningsintervju som metode gjennom førstegangsintervju og andregangsintervju har jeg innhentet data som beskriver deltakernes opplevelser av overgangen. Før studiens oppstart ble også observasjon som metode vurdert, men på grunn av oppgavens tidsmessige begrensninger og omfang ble dette raskt sett bort fra. Samtidig ville muligens observasjon med intervjuer gitt studien en høyere grad av validitet, om jeg selv fikk innsikt i noen av de beskrivelsene deltakeren forteller i intervjuene.

Studiens reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2014). Studiens reliabilitetssvakhet, slik jeg ser det, er deltakeren som hadde lengre erfaring enn de andre deltakerne. Spesielt retter troverdigheten seg mot førstegangsintervjuet, der deltakeren skulle beskrive hvilke forventinger hun hadde til yrket og den pedagogiske lederrollen. Ettersom deltakeren allerede hadde vært gjennom oppstartsprosessen, ble hun bedt om å fortelle hvilke tanker hun husket fra denne perioden. Selv om jeg opplevde at deltaker besvarte spørsmålene på en nøyaktig og tilnærmet lik måte som de andre deltakerne, er det nok så usikkert om hun hadde svart likt om hun hadde vært i samme situasjon som de andre deltakerne. Dette svekker reliabiliteten i studien noe.

Intervjusituasjonene med deltakerne er situasjonsbestemte. Oppfølgingsspørsmål er avhengig av deltaker og forskerens relasjon og tillit til hverandre. Samtidig er konteksten og atmosfæren vanskelig å gjenskape. Dermed er det av sannsynlighet at intervju med en annen forsker kan gi ulike svar i et kvalitativt intervju. Min studie er ingen unntak, men jeg har etter beste evne bestrebet med å holde en nøytral og undersøkende rolle for at reliabiliteten skal være høy. Det er også viktig å påpeke at for høyt fokus på reliabilitet kan påvirke kreativ tekning og variasjon (Kvale & Brinkmann, 2014).



For å sikre intervjuenes nøyaktighet ble lydopptakene transkribert. Lydopptakene opplevde jeg som god, der nyansene i talespråket var tydelig. Videre var det en vurdering av hvilke av de mange dimensjoner av muntlig intervjusamtalene som skulle med i den skriftlige transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2014). Etersom jeg ikke var ute etter en detaljert språklig analyse eller personkarakteristikker, valgte jeg ikke å notere ned pauser og nonverbal kommunikasjon. En del steder i intervjuene der jeg anerkjenner deltakerne med ”ja” og ”mhm”, er også tatt bort. Det hendte også et par ganger i noen av intervjuene at samtalen i intervjuet gikk bort fra oppgavens tema og problemstilling. Dette har jeg også utelatt under transkripsjonen.

Meningene, som var utgangspunktet til opplevelsene til deltakerne, var viktig å få frem i transkripsjonen. Dermed er har jeg oversatt utydelig muntligform til en mer lettfattelig skriftform, der dette er et behov. Selv om transkripsjonen ble gjort kort tid etter intervjuene, forsvinner noe av dynamikken fra selve intervjuet til transkripsjonen. Jeg oppdaget at jeg forstod annerledes i selve intervjuprosessen enn ved transkripsjonen og analysen. Kvale og Brinkmann utyper dette som transkripsjonens svakhet der ironi, gester og kroppsspråk går tapt (2014, s.187).

Jeg vil videre fortelle om mine vurderinger i arbeidet med transkripsjon og analyse. Analysen av transkripsjonen bidrar også med en vurdering av studiens validitet.

### **3.9 Fra empiri til analyse**

Empirigrunnlaget, som er de transkriberte intervjuene, inneholder nærmere 50 sider. Intervjuene har en tidsmessig variasjon fra 22 min til 45 min. Andregangsintervjuene er tidsmessige lengre enn førstegangsintervjuene og inneholder dermed et større empirisk material. Det empiriske materialet som er skrevet frem, er et material med formål å innhente nyutdannedes opplevelse av overgangen fra førskolelærerutdanningen til den pedagogiske lederrollen. Som fortalt tidligere, er fremgangsmåten for å innhente empiri om fenomenet valgt med å gjøre ett førstegangsintervju og ett andregangsintervju. Ved å velge denne fremgangsmåten, kan empirigrunnlaget gi innblikk i hvordan deltakernes opplevelser og tanker om den pedagogiske lederrollen utvikler seg i løp av den første perioden i yrket.

Ved å forske på deltakernes opplevelser og meninger angående fenomenet som studien representerer, var analysemetoden gitt før intervjuene startet opp. Kvale & Brinkmann (2014) sier:

”Tenk over hvordan intervjuene skal analyseres før de utføres. Analysemetoden du bestemmer deg for – eller i hvert fall vurderer å bruke – vil deretter styre intervjuforberedelsene, som utarbeiding av intervjuguiden, intervjuprosessen og transkripsjonen” (s.198).

Ved å ha åpne spørsmål og et semistrukturert intervju, var intervjuenes formål å fange opp deltakernes opplevelser og meninger angående fenomenet som forskes på. Ved å ha denne tilnærmingen blir den videre analyseprosessen et fokus på mening. Jeg har valgt å bruke Kvale & Brinkmanns (2014) form for analyse i min studie, der analyse med fokus på mening har vært mitt utgangspunkt.

### **3.9.1 Analyse og tolking**

Kvale og Brinkmann (2014) deler meningsanalyse i tre underkategorier: Meningskoding, meningskondensering og meningsfortolkning. I min analyseprosess er innslag av de tre kategoriene valgt for å komme frem til resultatene som jeg mener representerer deltakernes opplevelser. Etter at transkripsjonene var gjennomført, er intervjuene lest gjennom for å få et helhetsinntrykk av empirien. Ved å gå gjennom spørsmålene og svarene til deltakerne i transkripsjonen, er utsagn som representerer spørsmålene og problemstillingen valgt ut. Jeg brukte ulike fargekoder til hver enkelt deltakers utsagn for å skille svarene. Dette kan forstås som en *meningskoding*. Videre ble de valgte utsagnene grunnlaget for empirien som skal analyseres videre. Denne fremgangsmåten kan relateres til *meningskondensering* eller -fortetting. Her leser man gjennom intervjuene for å få en følelse av helheten. Deretter velges de naturlige meningsenhetene av forskeren slik de uttrykkes av deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2014). Videre i denne analyseformen blir temaer valgt ut på bakgrunn av meningsenhetene. Utvelgelsen av utsagn ga en oversikt over deltakerens tanker og meninger rundt spørsmålene i intervjuguiden og mine oppfølgingsspørsmål. For å kunne sammenligne, ble koding av utsagnenes meningsinnhold foretatt. Dette for å kunne kategorisere, og for å se hyppigheten av begreper og utsagn fra deltakerne (ibid.). Kodingen bidro også til å synliggjøre nyansene i den utvalgte empirien.

For å kvalitetssikre de underliggende spørsmålene studien tar for seg, var det også nødvendig å foreta en *meningsfortolkning*. En meningsfortolkning omfatter en dypere og mer kritisk fortolkning av teksten (Kvale & Brinkmann, 2014). Jeg fant dette spesielt nødvendig i andregangsintervjuene, der den transkriberte teksten har et mer følelsesladet innhold enn førstegangsintervjuene. Ved å bruke analyseverktøyene som er presentert, har kategorier og innholdet endret seg frem og tilbake. Det er en del empirisk material som har blitt utelatt. Dette på grunn av oppgavens begrensing og dens formål, noe av dette kunne vært interessant å forsket videre på. De valgte analysemetodene og valg av empiri har resultert i kategorier som blir presentert i neste kapittel.

For å gi et godt innblikk i deltakerens opplevelse av fenomenet, har jeg valgt å dele inn analysen, og dens kategoriseringer, i førstegangsintervjuet og andregangsintervjuet. Ved å skille de to intervjuene, håper jeg å gi et innblikk i deltakernes utvikling av tanker og opplevelser rundt oppgavens problemstilling og underliggende temaer.

## 4 Resultater

Problemstillingen i studien skal ta for seg opplevelsene til de nyutdannede førskolelærernes overgang til den pedagogiske lederrollen. Selve problemstillingsspørsmålet blir ikke stilt direkte til deltakerne, men spørsmålene i intervjuguiden skal dekke problemstillingen. Jeg vil først i dette kapittelet presentere de nyutdannede pedagogiske lederne. Deretter vil jeg presentere resultatene fra intervjuene. Til slutt vil jeg oppsummere noen av hovedfunnene i resultatene.

### 4.1 Beskrivelse av de nyutdannede pedagogiske lederne

Under transkripsjonene har jeg gitt de pedagogiske lederne koder (P1, P2, P3 og P4) for å anonymisere dem. I den videre presentasjonen i dette kapittelet vil jeg gi de pedagogiske lederne fiktive navn. Dette for å gjøre deltakerne mer levende i beskrivelsen av deres utsagn og meninger.

*Hege* jobber i en privat barnehage. Den private barnehagen er en fireavdelings barnehage. *Hege* skilte seg noe ut fra de andre deltakerne med at hun allerede hadde jobbet ett år som pedagogisk leder. Hun hadde det første året jobbet på liten avdeling med barn fra 1-3 år, men hun skulle i det nye barnehageåret ta over en stor avdeling med barn fra 3 – 6 år. *Hege* jobber sammen med tre medarbeidere (to assistenter og én fagarbeider).

*Thea* jobber i en kommunal barnehage. Barnehagen er inndelt i seks avdelinger. *Thea* var i førstegangsintervjuet pedagogisk leder på liten avdeling. Her delte hun ansvaret sammen med en annen pedagogisk leder. De to jobbet sammen med to andre assistenter. I andregangsintervjuet jobbet hun i en midlertidig stilling som pedagogisk leder på stor avdeling, der hun om kort tid skulle tilbake til liten avdeling. På stor avdeling hadde hun det øverste ansvaret alene for tre medarbeidere (assistenter).

*Solveig* jobber i en kommunal barnehage. Barnehagen består av tolv avdelinger som var fordelt på to bygg. *Solveig* jobber på liten avdeling sammen med tre medarbeidere (to assistenter og én barne- og ungdomsarbeider), der hun er den eneste pedagogiske lederen.

*Anne* jobbet i en to avdelings kommunal barnehage. Barnehagen var en del av en annen barnehage som var like stor. *Anne* jobber på stor avdeling. Her jobber hun sammen med én pedagogisk leder, én fagarbeider og to assistenter.

De nyutdannede pedagogiske lederne jobber i fire ulike barnehager, med ulik størrelse. Gruppekonstellasjonen av de voksne på de ulike avdelingene, er også noe ulik. Her er det variasjon i antall, og om de nyutdannede pedagogiske lederne har ansvar alene eller sammen med en annen pedagogisk leder på avdelingen.

## 4.2 Presentasjon av funnene fra førstegangsintervjuene og andregangsintervjuene

Gjennomgående funn blir beskrevet i de tre hovedkategoriene i) *mellommenneskelige forhold*, ii) *støtte og integrering i barnehagen* og iii) *fra teori til praksis*. Videre trådte det frem aspekt som varierer noe fra første til andregangsintervjuet. Aspektene vil derfor gi en oversikt over hva situatene til deltakerne belyser. Jeg har valgt å fremstille resultatene samlet som vist i tabell 1:

Hovedkategori	Førstegangsintervju	Andregangsintervju
<b>Mellommenneskelige forhold</b>	Aldersforskjell	Kultur
	Foreldre	
<b>Støtte og integrering i barnehagen</b>	Veiledning	Ledelse
	Mottakelse	Veiledning
<b>Fra teori til praksis</b>	Faglighet	Kunnskap
	Praksisperioden	Praksisdominerende

**Tabell 1: Studiens resultater**

Som tidligere fortalt vil presentasjonen av empirien bli fordelt gjennom førstegangsintervju og andregangsintervju. Jeg vil bruke sitater fra de transkriberte intervjuene for å belyse kategoriene som er representert.

## Førstegangsintervju

### *Mellommenneskelige forhold*

Ved oppstart i førstegangsintervjuene ble forventninger til den pedagogiske lederrollen et samtaleemne som omhandlet ulike utfordringer. Deltakerne beskrev en forventning som var knyttet til utfordringer med personal som de ikke kjente, og spesielt aldersforskjellen mellom seg selv og de andre voksne på avdeling. Usikkerheten relaterte seg til hvordan de ville bli tatt i mot av personalet, samt foreldresamarbeid.

### **Aldersforskjell**

Thea beskrev møte med personal og barnehage slik:

*”Det går fint med den ene (assistent), men ikke så greit med den andre, der det er litt mer utfordrende, men jeg må gi det litt tid. Jeg forventer ikke at det skal gå helt greit heller, fordi nærmeste aldersforskjell er 12 år i mellom, så det er noe med å komme inn så unge og alle andre er så voksne der jeg skal komme å bestemme”.*

Thea forteller her om møtet med personal, som hun opplever som utfordrende.

Aldersforskjellen og mangel på erfaring kan gjøre at denne opplevelsen forsterkes. Anne har en noenlunde lik oppfattelse, hun forteller om sitt møte med personal og barnehage slik:

*”Sånn som nå, jobber jeg i et team som har jobbet med hverandre lenge der rutinene er ganske satt, i tillegg er de i en generasjon(eldre enn meg) over meg. Så jeg tror det kommer til å ta tid å komme inn i den kulturen, arbeidskulturen som er her. Spesielt når det er så liten barnehage også”.*

Solveig og Hege forteller om sine tanker i møte med avdeling og barnehage:

*Solveig: ”Det som gikk mest rundt i hodet mitt var tanken med hvem de jeg skulle jobbe med. Hvordan er kollegaene mine. For at en barnegruppe skal fungere så må det være godt miljø, kollegaene i mellom. I tillegg er det veldig stor aldersforskjell på avdelingen der jeg er veldig ung i forhold til de andre”.*

Hege: *”Den forventingen som preget meg mest var det å lede som ung, der du som ung og mangel på erfaring ikke er så selvsikker som kanskje eldre er”.*

De nyutdannede er alle i midten av 20 årene og møter et personal med lengre erfaring. Det virker som dette skaper en urolighet hos de nyutdannede. Denne utfordringen har ingen enkel forklaring, og er nok kompleks, men kombinasjonen av aldersforskjell som er: lang erfaring versus lite erfaring, er mulig med å generere usikkerheten i møte med personalet. Videre er den mellommenneskelige usikkerheten knyttet til møte med foreldre for noen av deltakerne.

### **Foreldre**

Anne forteller at:

*”Jeg synes det med foreldre kan være utfordrende. For som ny, er det naturlig at de henvender seg til andre. Og jeg synes det blir litt for dumt at jeg bare skal komme å si, hei, hei til foreldrene. Så jeg tror dette kommer til å bli utfordrende i starten”.*

Videre forteller Hege:

*”Samtidig var jeg noe nervøs med foreldresamtaler, der mange av foreldrene til barna har høyutdannelse (Privat barnehage, mange ressurssterke foreldre). Jeg var usikker på hvordan disse kom til å tenke om en ung pedleder”.*

Deltakernes ærlighet om møte og forventningene til yrket, gir et innblikk i hvordan de tenker om yrket og egen rolle. Usikkerheten rundt de mellommenneskelige betraktningene som kommer frem, er etter min forståelse, naturlige for den posisjonen de nyutdannede pedagogiske lederne er i når førstegangsintervjuene blir gjennomført. Samtidig tolker jeg at deltakerne gir uttrykk for at erfaring, uten utdannelse, vinner over profesjonsutdannelse, der deres usikkerhet er en sidestilling av utførelsen av det pedagogiske arbeidet. I dette legger jeg i at egen kunnskap fra førskolelærerutdanningen ikke står sterkt nok til å utfordre erfaringen fra assistenter i barnehagen. Noe av den samme usikkerheten kan vi se i møte med foreldre. Usikkerhet og utfordringer i starten av yrkeskarrieren er ikke noe nytt fenomen for unge nyutdannede pedagogiske ledere. For at de nyutdannede skal få kontroll over usikkerheten og

de potensielle utfordringene som venter på dem, kan veiledning, internt og eksternt, være et verktøy som kan gi støtte for videre utvikling av den pedagogiske lederrollen.

### *Støtte og integrering i barnehagen*

Støtte og integrering i barnehagen, er to begreper som indikerer hvordan de nyutdannede pedagogiske lederne reflekterer over hvordan de selv og barnehagen møter hverandre gjennom veiledning og dialog. Noen av deltakerne hadde i førstegangsintervjuet vært i jobb i noen få uker. Dermed var noen tanker rundt begrepene erfart allerede i førstegangsintervjuet.

### **Veiledning**

Hege som allerede hadde jobbet ett år som pedagogisk leder i en privat barnehage, fortalte om hvilke tanker hun hadde om barnehagens rolle til veiledning før hun startet opp i yrket:

*”I min første periode som nyansatt i barnehagen forventet jeg at jeg skulle bli veiledet og rettleidet der det er behov. Jeg ønsket å kunne bli opplært i hvordan ulike praktiske ting som ”alle med” (pedagogisk verktøy for kartlegging av barn) ”hms-planer” virker, pluss å bli fortalt hvilke praktiske ting jeg som pedagogisk leder har i forhold til personalgruppe og barnegruppe”.*

Hege beskriver at veiledning og rettleiding var viktig da hun skulle starte opp i den pedagogiske lederrollen. Mangel på kunnskap, spesielt rundt det praktiske, var viktig for Heges tanker rundt hvordan barnehagen ville møte henne. Forventning til en imøtekommende ledelse var også noe Thea reflekterte om i førstegangsintervjuet:

*”Jeg forventer at når du kommer inn som nyansatt pedagogisk leder, at du blir tatt i mot av ledelsen og at du går igjennom basic-ting. Dagene i starten går veldig fort og du får ikke tid til å orientere deg, derfor forventer jeg etter hvert at jeg blir korrigert”.*

De nyutdannede deltakerne hadde alle en tanke om at veiledning, eksternt og internt, var en prosess i oppstarten av yrket som pedagogisk leder. Det kom videre frem i intervjuene at både barnehage og deltakerne hadde noe ulik praksishåndtering og praksisforståelse av denne prosessen.



## **Mottakelse**

Anne ga et inntrykk av at hun kunne ønske at ledelsen var mer tilstede:

*”Nå har jeg vært hos styreeren på sånn velkomstsamtale, men hun jobber redusert, og hun som er assisterende styrer har jeg kun sett på planleggingsdagene, ellers så har jeg ikke sett noe mer til dem. I tillegg deler de ansvar med ... (samarbeidsbarnehage) sånn at selv om de er på jobb så er det ikke sikkert de er her på dette bygget. Så jeg kunne kanskje ønskt en ledelse som var her oftere. Jeg tror også at assisterende styrer jobber redusert”.*

Solveig beskrev sine første uker i møte med ledere og barnehage slik:

*”[...] pedagogisk leder på den andre avdelingen har blitt min mentor. Hun har tatt meg godt i mot. Så om jeg lurur på noe så går jeg til henne, og hun stiller opp. Får jeg ikke svar fra henne så går jeg til fagleder eller styrer, det er jeg ikke redd for”.*

Som fortalt, var det en forventning fra deltakerne om at barnehagene den første perioden skulle være en organisasjon som ga veiledning og korrigerer, der det var behov. De tre deltakerne som jobbet i kommunale barnehager hadde fått orientering om ekstern veiledning fra kommunen. Hege som jobbet i privat barnehage visste om tilbudet, men hadde ikke selv fått tilbud om det. Den eksterne veiledningen var i førstegangsintervjuene i oppstartfasen med deltakerne. Dermed opplevde jeg at de tre som jobbet i kommunale barnehager fortsatt hadde noe begrenset kunnskap om selve prinsippet med veiledning av nyutdannede barnehagelærere.

Hovedkategorien som omhandler støtte og integrering er valgt på bakgrunn av sitatene som kommer fra deltakerne. Forventning av mottakelse og veiledning av barnehage og kommune fra deltakerne, kan si noe om hvordan nyutdannede pedagogiske ledere blir integrert inn i rollen som de skal utøve. Selv om det i førstegangsintervjuet blir vanskelig å si noe om dette, er det allerede, fra noen av deltakerne, en antydning om at integrering og mottakelse er av varierende kvalitet. I andregangsintervjuet er det å se videre på hvilke strategier barnehagene bruker overfor de nyutdannede pedagogiske lederne, samt hvordan den eksterne veiledningen oppleves.

## *Fra teori til praksis*

Gjennom et treårig utdannelsesløp har førskolelærerutdanningen forberedt deltakerne på den pedagogiske lederrollen. Utdanningsløpet som består av ulike emner, skal gi nyutdannede pedagogiske ledere den kunnskapen som kreves for å utøve rollen, både teoretisk og praktisk. I intervjuene var det ulik oppfatning over hvordan den daværende førskolelærerutdanningen hadde forberedt dem til den pedagogiske lederrollen.

### **Faglighet**

Thea forklarer:

*”Det er som jeg sa, du blir utrolig faglig sterk av å gå på skolen, det gjør du. Du lærer utrolig mye og leser utrolig mye bøker, og du vet hvordan du skal gjør de pedagogiske aktivitetene, hvert fall innholdet, mens det praktiske kommer når du er ferdig”.*

Thea forklarer at fagligheten står sterkt etter endt utdanning, mens den praktiske orienteringen blir lært når du kommer ut i barnehagen. Hege deler noe av Theas tanker, og trekker inn barnegruppen som en viktig faktor for den teoretiske forankringen:

*”Jeg føler at den teoretiske kunnskapen jeg har fått gjennom et 3-årig utdannelsesløp gir meg egenskaper og kunnskap til å løfte min pedagogiske lederrolle i barnehagen. Det hjelper meg å se barnegruppen gjennom pedagogiske briller, noe som er nødvendig som leder av avdeling”.*

Under intervjuene gikk dialogen i ulike retninger, avhengig av hva deltakerne fortalte, men et spørsmål som jeg var interessert i å dekke, var hvordan deltakerne opplevde teori rundt ledelse som et forberedende emne fra utdanningen. Solveig sa at:

*”Ja de [førskolelærerutdanningen] hadde en del om det [ledelsesteori]. Hvert fall de første to årene, men det har også forsvunnet litt, men noe av det sitter i bakhode. Så jeg merker selyfølgelig noe av dette når jeg har startet opp nå, at jeg muligens er tryggere på hvordan håndtere personal”.*

Anne hadde en annen tanke rundt ledelsesteori:

*"[...] vi hadde et halvt år med ledelse i pedagogikk, men ellers var det om barns utvikling. Men barns utvikling syns ikke folk er vanskelig, så jeg syns kanskje vi burde hatt litt mer ledelse".*

Thea hadde også en oppfatning om at ledelse burde vært mer representert ved utdanningen:

*"Det er ingen knagger i det området der [ledelsesområdet], vi hadde alt for lite. Så jeg føler du må finne veien selv igjennom dette, og heller spør om veiledning og hjelp fra styrer eller andre pedagogiske ledere".*

Ved å spørre deltakerne om deres oppfatning om ledelsesteori fra utdanningen, ønsket jeg å få kunnskap om denne teorien ble erfart som relevant. Jeg opplevde imidlertid at svarene var noe unyanserte. Årsaken til dette kan relateres til at det snarere var min evne til å stille oppfølgingsspørsmål som ikke var tilstrekkelig, men også at deltakerne ikke har nok kunnskap rundt ledelse fra barnehagelærerutdanningen. Kombinasjonen av dette ble dermed at jeg satt igjen med åpne spørsmål rundt førskolelærerutdanningens ledelsesteoretiske forankring i førstegangsintervjuet.

### **Praksisperioden**

Fra teori til praksis er en overgang som kan oppleves som kaotisk og vanskelig å få tak på uten erfaring fra yrket. Praksisperioder i utdanningsløpet skal bidra til å gi innsikt, og forberede studentene på den fremtidige pedagogiske lederrollen. De nyutdannede pedagogiske lederne fortalte i førstegangsintervjuet om møter med praksisfeltet i utdanningen, som noe med varierende innhold og kvalitet. Thea fortalte ærlig om sin opplevelse med en av praksisperiodene:

*"Jeg tror ikke det går an å gjøres virkelig, det blir det det blir. Hadde vi gjerne vært der lengre. Gjerne en praksisperiode over noen måneder, da mister du gjerne den falske følelsen, men når vi er der seks uker så er det så falskt. Så skal du ha lederdager, så står ped leder rett bak deg og så blir det bare tull og tøys".*

Solveig fortalte om sin opplevelse av praksisperiodene, slik:

*”Veldig varierende. Spørs hvilken praksis periode du var i. Når jeg var her så var det helt supert. Da hadde jeg en praksislærer som var veldig flink[...]hun var veldig flink til å ta tak i det vi gjorde der og da. Istedenfor å skrive det ned og ta det i veiledning senere. Det liker jeg”.*

Og Anne ga uttrykk for at ledelsespraksis inneholdt flere dager som ga overblikk over hverdagen i barnehagen:

*”Du hadde tre flere lederdager som lærer deg å se dagen i en helhet, dagsrytme og hvorfor ting skjer også videre, så jeg synes det er veldig nyttig, og jeg synes kanskje det skulle vært flere av disse dagene”.*

Fra teori til praksis var en hovedkategori som deltakerne i førstegangsintervjuet hadde ulike oppfattelse og tanker om. De varierende beskrivelsene fra deltakerne, gir meg et inntrykk av at teorien fra førskolelærerutdanningen er vanskelig å sette direkte opp i mot praksis og den pedagogiske lederrollen. Noen av de nyutdannede pedagogiske lederne gir uttrykk for at det er mangel på ledelse i utdanningen, noe som kan være årsaken til den manglende beskrivelsen. Selv om det muligens er en mangel på konkretisering av direkte kunnskap, så beskriver også deltakerne at førskolelærerutdanningen har gitt dem trygghet i hvordan de skal utøve den pedagogiske rollen

## **Oppsummering av førstegangsintervjuene**

Møte med de nyutdannede pedagogiske lederne i førstegangsintervjuene, ga meg en begynnende forståelse av hvordan de har opplevd overgangen fra førskolelærerutdanningen til den pedagogiske lederrollen. Resultatene fra førstegangsintervjuet, viser at de nyutdannede har noe ulike opplevelser av overgangen til yrket. Den største likheten, er deres usikkerhet rundt egen aldersforskjell i forhold til personalet og deres møte med et nytt personal og foreldre. Her gir samtlige uttrykk for at dette er en potensiell utfordring som kan oppstå, og for noen av deltakerne har dette allerede i førstegangsintervjuene oppstått. Videre forteller de nyutdannede om forventinger til at barnehagens ledelse skal gi oppfølging og veiledning der det er behov. Jeg får inntrykk av at barnehagene ikke har noe lik praksis, eller har noe praksis i det hele tatt, for hvordan de tar imot og integrerer nyansatte pedagogiske ledere. Til slutt i førstegangsintervjuene forteller de nyutdannede at førskolelærerutdanningen har gitt dem en

ryggsekk og en forankring som styrker deres posisjon som pedagogiske ledere. Samtidig er det noe utfordrende for de nyutdannede å presisere hvordan den teoretiske kunnskapen skal brukes i rollen som en pedagogisk leder.

Den begynnende forståelsen av oppgavens problemstilling i førstegangsintervjuene gir en føring for andregangsintervjuene. Hvordan de nyutdannedes tanker og forståelse av møtet med yrket utvikler seg de første månedene, blir interessant å redegjøre for i andregangsintervjuet.

## **Andregangsintervju**

### *Mellommenneskelige forhold*

I andregangsintervjuene kom det frem at deltakerne hadde ulike opplevelser om den første perioden som pedagogiske ledere. De utfordringene som deltakerne hadde i oppstarten, med usikkerhet rundt personalhåndtering og potensielle mellommenneskelige utfordringer, var blitt en realitet for noen, mens andre opplevde den første perioden i yrket som en positiv opplevelse. For dem som opplevde utfordringer med personalarbeid og utøvelse av ledelsesrollen, var den første perioden fylt med stress, usikkerhet og en vurdering om videre fortsettelse i profesjonen.

### **Møte med kulturen**

Anne, som i førstegangsintervjuet gav beskrivelser om en arbeidskultur som var fastsatt og vanskelig å komme inn i, fortalte om utfordringer med en tidligere konstituert pedagogisk leder på avdelingen hennes:

*"[...]hun var konstituert ped-leder før meg. Nå har hun gått tilbake til assistent. I tillegg så er hun en ledertype av person, og hun har klare meninger og de er ofte valid [gyldige]. Så det å få en rolle som leder her, har jeg egentlig ikke fått".*

Annes opplevelse av arbeidskulturen og dens begrensninger, er et velkjent fenomen, der en tydelig assistent utfordrer den pedagogiske lederen som ikke har erfaring som leder eller fra

yrket. Denne tydeligheten kommer frem når Anne forsetter sin beskrivelse av barnehagehverdagen:

*”[...] en ting til, og dette sier de også på universitetet. Når du komme ny ut, der du skal være faglig, så blir ikke det godt mottatt. Så jeg har opplevd litt motstand når vi diskuterer aktiviteter og hvordan vi skal gjør ting og om vi skal gjøre det”.*

Utfordringene med kulturen i barnehagen og utøvelse av egen rolle, er med på at Anne har revurdert sitt yrkesvalg:

*”Av og til må jeg bare sette meg noen deadliner. Går det ikke bedre til jul, for eksempel, ja da må jeg revurdere valget mitt [valget med å bli barnehagelærer]”.*

Anne sier videre i intervjuet, at det er arbeid med barna som er med å holde henne i yrket. Hun opplever gode samspill i relasjon med barna, noe som gir en mestringsfølelse og motivasjon til videre arbeid. Hege som hadde jobbet ett år og seks måneder som pedagogisk leder i andregangsintervjuet, forteller om hennes periode som to motsigelser. Det første året var en positiv opptur med gode opplevelser og et imøtekommende personal, der de fikk jobbet med gode relasjoner til barna og hverandre. I år, hvor hun hadde byttet avdeling, har hun opplevde som en stor nedtur, Hege sier:

*”Det er en annen interesse fra personalet jeg har i år. Jeg tror det er noen som har mistet litt gnisten i jobben, de har vært her lenge, og de går på jobb for de trenger en jobb, for at de ikke får jobb andre plasser[...].”*

Hege opplever mye av den samme frustrasjonen som Anne har med sine assistenter. Hege forteller også om sin frustrasjon til implementering av teoretisk arbeid:

*”Det går mye i det praktiske. Så hvis jeg prøver å få inn noe [teoretisk], så blir dette fort begravd. Dette på grunn av tid og rammer – de er så veldig opphengt i når vi skal gjøre ulike praktiske ting”.*

Hege forteller videre:

*”Jeg synes det er vanskelig å lede når motivasjonene til de andre ikke er der. Jeg trives heldigvis med barnegruppen, som er veldig fin”.*

Anne og Hege forteller om nokså like hverdager, der frustrasjon over ikke å få den lederrollen som de kun ønske seg. Som Anne, forteller Hege at også hun har vurdert sin fremtid i yrket. Der Anne og Hege har utfordringer i sin pedagogiske lederrolle, opplever Solveig og Thea en barnehagehverdag som er travel, men at de har en mer positivt samarbeid med personal i arbeidet sitt. Solveig forteller om sin første periode som pedagogisk leder:

*”Jeg tror jeg har vært ekstremt heldig, både med barnegruppen og foreldregruppen min. Tilvenningen gikk strålende; trygge og gode unger. Og foreldrene, akkurat det samme; god kommunikasjon med dem. Så det har egentlig gått over all forventning akkurat den biten der.”*

Solveig forteller også om et positivt samarbeid med resten av personal:

*”Personalgruppen; klart det er noen utfordringer når du kommer inn som 25åring, og du skal ta over et personal med en gjeng 45pluss[...] vi har pratet mye om forventninger til hverandre, og jeg er ikke redd for å si hva jeg mener og de [assistentene] er ikke redd for å si hva de mener. Det har vært noen humper som vi har komt over, men egentlig så har også det godt over all forventning”.*

Thea som fra førstegangsintervjuet hadde byttet avdeling, fortalte om sin opplevelse av samarbeid med resten av personalet:

*[...] jeg har én assistent som er en godt voksen dame, så har jeg ei som er på min alder. Og begge har jeg jobbet med før, så jeg kjenner dem godt og de kjenner meg. Så da blir det ikke noe problem. Og jeg spiller godt med de andre voksne som er på de andre gruppene. Der diskuterer jeg også godt med de andre pedagogiske lederne, for de ser jo og mine barn og jeg ser deres”.*

De fire nyutdannede pedagogiske lederne forteller i andregangsintervjuene om likheter og ulikheter i utøvelse av den pedagogiske lederrollen. Der det i førstegangsintervjuet var en usikkerhet rundt egen rolle og hvordan personal ville møte dem, har det for Anne og Hege

blitt en realitet. For Thea og Solveig opplever jeg at de har glidd godt inn i rollen som pedagogiske ledere. Deltakernes tilbakemeldinger i andregangsintervjuet kan fortelle om en variasjon i barnehagene, hvor personal på ulike avdelinger dikterer arbeidskulturen. Uten ledererfaring, opplever jeg at det er utfordrende for noe av de nyutdannede å påvirke en arbeidskultur som er ”bestemt” av det øvrige personalet. Arbeidskulturen, integreringen og utviklingen av de nyutdannede pedagogiske lederne, er etter min vurdering barnehagens ledelse sin oppgave å føre inn i et riktig spor, der de bidrar til et stimulerende arbeidsmiljø. Som i førstegangsintervjuet, ble det også i andregangsintervjuet en dialog om hvordan ledelse i barnehagen og den eksterne veiledningen har møtt de nyutdannede i den første perioden.

### *Støtte og integrering i barnehagen*

I førstegangsintervjuet var det forventninger fra deltakerne om at ledelsen i barnehagene skulle møte og utfordre dem der det var nødvendig, mens veiledning eksternt var noe som fremdeles lå i periferien.

### **Ledelse**

Solveig som har fortalt gjennom førstegangsintervju og deler av andregangsintervju at hun har opplevd den første perioden som positiv, og at hun hadde fått god kontakt med en av de pedagogiske lederne, forteller om en avstand til den øverste ledelsen:

*”Nå har jeg ei annen tvers over gangen som er pedagogisk leder, hun stiller opp hvis jeg trenger hjelp. Men som regel er jeg alene, og da må jeg finne ut selv hva som haster mest og hva som må prioriteres. Noen ganger prioriterer jeg fullstendig feil, mens andre ganger treffer jeg”.*

Solveig forteller videre:

*”[...] det har jo skjedd en glipp mellom ledelsen og meg, sånn at jeg har stått på egne ben der jeg har funnet veien fremover litt selv. Så mye av det praktiske har godt sent, fordi jeg måtte lære alt selv. Så litt kommunikasjonssvikt har det vært mellom meg og ledelse”.*



Det kom noe overraskende at Solveig, som hadde glidd godt inn i den pedagogiske lederrollen, fortalte om denne avstanden til den øverste ledelsen. Min tanke før andregangintervjuet var at den øverste ledelsen hadde et tettere samarbeid med Solveig. Jeg spurte Solveig om hvorfor avstanden var blitt slik, og hun forklarte tydelig:

*”Jeg tenker det kommer av at det er én sjef, 12 pedagogiske ledere, og en haug med barn & ungdomsarbeidere. Så det er mye å holde styr på for én leder. Men jeg sa til fagleder at de kunne være glad det var jeg som kom inn og ikke noen andre. Fordi jeg er såpass trygg på meg selv og åpen, men hadde det vært noen andre, som ikke var så frempå og trygg på seg selv, da hadde den personen slitt mer med å komme inn som pedagogisk leder”.*

Hege som ønsket at barnehagen skulle veilede og rettlede der det var behov, har noe av den samme opplevelsen som Solveig om avstanden til øverste ledelse:

*”Ja, jeg funnet veien litt selv, ja. Og gravid og spurt om det jeg trenger hjelp til. Det har egentlig vært ganske heftig. Så skal du jo samtidig som du finner ut av alt og styre alt, og organisere en avdeling. Jeg var ganske heldig for jeg kom inn på liten avdeling, og jeg vil jo si at det er enklere på liten avdeling, hvert fall som ny pedagog enn å være på stor avdeling”.*

Anne som i førstegangintervjuet fortalte at hun ikke hadde sett så mye til øverste ledelse, ga i andregangintervjuet en kort, men beskrivende beskrivelse om hvordan hun opplever linken mellom henne og øverste ledelse:

*”Jeg vet ikke helt. Jeg føler ikke jeg ser de så veldig mye”*

De nyutdannede pedagogiske lederne opplever at de må finne veien selv, der øverste ledelse er fraværende. Det kommer frem i intervjuene at de nyutdannede har andre pedagogiske ledere som de kan spørre om hjelp ved behov, men et ønske om tettere samarbeid med øverste ledelse er synbar.

## **Veiledning**

Den eksterne veiledningen som kommunen tilbyr, var som tidligere fortalt noe som lå i periferien. I andregangintervjuene hadde deltakerne mulighet til å fortelle om sin opplevelse av oppfølgingen fra ekstern veileder, og Thea forteller:

*”Når du har skrevet veiledningsgrunnlaget og kommet deg til møtet så er det veldig greit. Det er jo veldig gunstig. Det er noe du trenger, og du får andre ører til å høre på hva du tenker og mener. Så får du gode tilbakemeldinger på det”.*

Anne med sine utfordringer i forhold til personal, ga uttrykk for at en samtale med noen utenifra var viktig:

*”Veiledning er veldig nyttig. Mest fordi du kan snakke fritt om utfordringer i personalet som de ikke har en relasjon til”.*

Hege som jobbet i privat barnehage fortalte at hun hadde fått veiledning fra en annen pedagogisk leder, men at det var noe utfordrende å være ærlig når det ikke var en ekstern som veiledet henne. Hun fortalte at hun gjerne kunne tenke seg en veileder som kom utenifra. De tre nyutdannede som jobbet i kommunal barnehage, hadde alle tre en positiv beskrivelse av ekstern veiledning, og at det var godt å prate om utfordringer som de sto overfor i barnehagen. Samtidig fortalte de at veiledning var noe som tok tiden vekk fra arbeid på avdelingen, og at det var noe stress å få gjort ferdig veiledningsgrunnlagene i tide med alt annet som ”hang” over dem. I andregangsintervjuene var veiledning eksternt fremdeles noe som var i oppstartfasen. Dermed var det vanskelig å se en effekt av veiledningen.

### *Fra teori til praksis*

I førstegangsintervjuene spurte jeg hvordan førskolelærerutdanningen hadde forberedt deltakerne til den pedagogiske lederrollen. En varierende oppfatning fra deltakerne var konklusjonen, der det var vanskelig å konkretisere direkte læring fra utdanningen. I andregangsintervjuene tok intervjuguiden utgangspunkt i hvordan kunnskap fra utdanningen hadde blitt anvendt i den første perioden som pedagogiske ledere. Som i førstegangsintervjuene, var jeg også opptatt i andregangsintervjuene om de pedagogiske lederne hadde tanker rundt kunnskap om ledelse og den praktiske bruken av det.

## **Kunnskap**

Thea fortalte om hvordan hun opplevde kunnskap fra utdanningen hadde satt preg på hennes rolle som pedagogisk leder:

*”Jeg føler jo at utdannelsen har gjort meg tryggere. Dette med hva jeg kan og hva jeg står for, men jeg vet ikke om det har gjort meg til en bedre leder”.*

Hun forteller videre når jeg spør om hva hun mener med en ”bedre leder”:

*”Ok, vi er ledere, men du er ikke leder på en veldig tydelig måte egentlig. For vi er jo en gruppe personer som egentlig gjør det samme. Det eneste er at jeg har alt kontorarbeid i tillegg, men det er ingen som ser dette. Det blir liksom ikke tydelig i hverdagen”.*

Thea og jeg prater videre i intervjuet om en demokratisk modell i barnehagen, der likhetsprinsippet står sterkt. Jeg spør videre om hva hun tenker om dette likhetsprinsippet:

*”Hmm. Det er jo jobben vår, så ja, jeg synes det er greit”.*

Theas utsagn er interessant. I førstegangsintervjuet fortalte Thea om den faglige styrken som utdanningen hadde gitt henne og at dette var viktig for hennes rolle som pedagogisk leder. I andregangsintervjuet får jeg innrykk av at Theas ryggsekk med teori har forsvunnet noe i rutiner og den demokratiske tankegangen.

## **Praksis dominert**

Jeg ser at ryggsekken med teoretisk

forankring er det også noen av de andre nyutdannede pedagogiske lederne som har lagt til side i andre sammenhenger i barnehagehverdagen, Solveig forteller:

*”Når du skal i en tilvenningsprosess [tilvenningsprosess med ny barn på liten avdeling], da må du legge ryggsekken fra utdanningen litt i fra deg, og bare fokusere på akkurat her og nå. Jeg merker jo nå etter ett halvt år, at jeg må ta frem ryggsekken igjen for å oppdatere meg litt igjen. For det er fryktelig mye å sette seg inn i ved oppstart”.*

Solveig forteller at ryggsekken fra utdanningen legges til side i tilvenningsprosess med barna på liten avdeling. Likhetsprinsippet blir også her synlig, ved at det som skiller en profesjonsutøver fra en ufaglært, legges bort. Ryggsekken med teori blir også lite tilstede om den legges bort hver gang nye barn kommer på tilvenning.

Ved å være i dialog med deltakerne i andregangsintervjuet, og samtale om hvordan teori fra førskolelærerutdanningen har styrket deres pedagogiske lederrolle, fikk jeg inntrykk av at teori fra utdanning styrket deres rolle i faste situasjoner. Faste situasjoner var rapportskriving, foreldremøter og pedagogiske ledermøter. Hege og Thea illustrer noe av dette:

*Hege: "Jeg er faktisk akkurat når ferdig med foreldresamtalene. Og jeg får brynt meg veldig mye når jeg har femåringene, der jeg skal dekke de ulike utviklingsområdene. Så jeg føler jeg får utfordret meg i forhold til teori som er lært på utdanningen".*

*Thea: "Jeg har én nå som stammer, og når du da skal skrive henvisning til logoped, da plukker du opp ting som du har lært på utdanningen. Så da ser du hva du har lært om for eksempel språket til barn".*

Teoretisk kunnskap som omhandlet ledelse, som i utgangspunktet var noe fjernt i førstegangsintervjuene, var noe jeg opplevde de nyutdannede pedagogiske lederne hadde distansert seg ytterligere fra i andregangsintervjuene. I dette legger jeg i at ledelsesansvaret var forstått, men som Thea beskrev, er oppgavene mellom de ansatte like. Dermed oppfattet jeg at lederrollen og tankene rundt ledelse hadde forsvunnet litt fra første gang jeg pratet med de nyutdannede pedagogiske lederne.

Fra teori til praksis i andregangsintervjuet var noe som skulle synliggjøre den teoretiske kunnskapen, og hvordan den har blitt brukt etter at de nyutdannede pedagogiske lederne har erfart praksisfeltet. Gjennom intervjuene kommer det frem at den teoretiske kunnskapen som er lært gjennom utdanning blir noe tilsidesatt, mens de nyutdannede pedagogiske lederne henter den teoretiske lærdom fra utdanning frem i mer formelle situasjoner, som foreldresamtaler og kartlegging av barn.

## Oppsummering av andregangsentervjuene

Deltakerne opplevde i førstegangsentervjuene en usikkerhet til hvordan personal på deres avdeling i barnehagene ville møte dem, og hvordan det ville være å lede dette personalet. I andregangsentervjuene forteller deltakerne om ulike opplevelser av den første perioden som pedagogisk leder. Hege og Anne gir en beskrivelse av at relasjonsarbeid med assistenter på avdeling er vanskelig og utfordrende, mens Thea og Solveig har hatt et mer positivt møte med rollen som pedagogisk leder, hvor samarbeid og de mellommenneskelige relasjonene er gode.

I førstegangsentervjuene gir deltakerne uttrykk for at de har behov for støtte og veiledning for å mestre den pedagogiske lederrollen. Deltakerne forteller i andregangsentervjuene at den interne dialogen med øverste ledelse har vært fraværende. Deltakerne forteller at de ofte må finne veien selv, der dårlig kommunikasjon og avstand til øverste ledelse er synbar. Den eksterne veiledningen har vært positiv for de som jobbet i kommunale barnehager, der dialog med en utenifra har hjulpet deltakerne med å være åpne om utfordringer i barnehagen. Jeg får inntrykk av at deltakerne har et ønske og behov for tettere samarbeid med øverste ledelse for å fjerne usikkerhet til eget arbeid.

I førstegangsentervjuet forteller deltakerne at førskolelærerutdanningen har gitt dem en trygghet i arbeidet som pedagogisk ledere. Deltakerne har noen utfordringer med å konkretisere hvordan de skal få brukt den teoretiske kunnskapen opp mot praktisk arbeid, men jeg får inntrykk av at utdanning har styrket den teoretiske forankringen, spesielt overfor barna. I andregangsentervjuene forteller deltakerne at teoretisk kunnskap, først og fremst, blir brukt i faste og formelle situasjoner, mens den teoretiske kunnskapen blir lagt til side i andre pedagogiske sammenhenger.

Ved å ha andregangsentervju noen måneder etter førstegangsentervju, fikk jeg en mulighet til å høre hvordan de nyutdannede pedagogiske lederne opplevde den første perioden i yrket. Andregangsentervjuet har gjort det mulig å se endring og utvikling hos deltakerne. Samtidig har studien et begrenset omfang og en tidsmessig avgrensing, noe som gjør det vanskelig å konkludere for videre utvikling. Men gjennom intervjuene er det noen tendenser hos deltakerne, barnehagene og førskolelærerutdanningen som er interessante å diskutere videre i studien.

## **5 Diskusjon**

Jeg skal i denne delen diskutere resultatene opp i mot forskning og teori som foreligger i kapittel 2. Tilnærmingen i diskusjonen blir å se hvordan de nyutdannede pedagogiske lederne beskriver sin oppstart og erfaringer fra den førsteperioden i yrket som pedagogisk leder. På bakgrunn av disse beskrivelsene og oppgavens problemstilling, er det noen forhold jeg vil diskutere nærmere i denne diskusjonsdelen. For det første vil jeg se på profesjonskunnskapen slik den opptrer i ulike roller. For det andre blir betydningen av de relasjonelle forholdene i barnehagen diskutert.

### **5.1 Profesjonskunnskap i ulike roller**

Ved å ha lest gjennom og tolket resultatene, er bildet over hvordan de nyutdannede pedagogiske lederne beskriver møtet med yrket komplekst. Det komplekse møtet relaterer seg til ulike faktorer som er med på å påvirke deres oppfatning, utførelse og utvikling av den pedagogiske lederrollen. Den pedagogiske lederrollen for de nyutdannede er først og fremst en rolle som inneholder akademisk kunnskap fra førskolelærerutdanningen. Det er denne kunnskapen som skal utgjøre en forskjell mellom dem selv som profesjonsutøvere og de ufaglærte i barnehagen, og det er kunnskapen fra utdanningen som skal gi evne og styrke til å lede og påvirke et personal i barnehagen (Busch, 2012). De nyutdannede pedagogiske lederne forteller at førskolelærerutdanningen har gjort dem faglig sterke der de kan se barna gjennom pedagogiske briller. Samtidig gir noen av dem uttrykk for at de har en manglende kunnskap rundt ledelse fra utdanningen. Dette kommer også frem i NOKUTs (2010b) evaluering av førskolelærerutdanning.

#### **5.1.1 Den pedagogiske lederrollen – fugl eller fisk?**

Ved å besitte profesjonskunnskap, har man i utgangspunktet noe som ikke andre har (Molander & Terum, 2008). Det skal i utgangspunktet gi klare kunnskaps og rollefordelinger mellom en pedagogisk leder og en assistent. I førstegangsintervjuene var denne rollefordelingen lite synlig gjennom de nyutdannedes beskrivelser om møte med personal. Et

langt mer erfarent personal var noe som virket å spre usikkerhet hos de nyutdannede pedagogiske lederne. De forklarte usikkerheten med mangel på erfaring, og at det kunne ta lang tid å komme inn i kulturen som hersket i barnehagen. Kunnskapen som var lært og forstått fra utdanningen var tydeligvis ikke en god nok motvekt til personalets lange praksiserfaring.

Beskrivelsene om usikkerheten til personal kan fortelle oss noe om hvordan pedagogiske ledere og det øvrige barnehagepersonale forstår og oppfatter verdien av kunnskap i barnehagen. Erfaringsbasert kunnskap fra barnehagen kan virke mer eller like verdifullt som profesjonskunnskapen fra førskolelærerutdanningen, noe som også Eik (2014) understreker i sin doktoravhandling. Et spørsmål er dermed om den teoretiske kunnskapen fra førskolelærerutdanningen kan være for lite profesjonell i møte med barnehagens tradisjon og erfaring, og trenger nyutdannede pedagogiske ledere mer spesialisert kunnskap som skiller dem fra det øvrige personalet. Ved å se på rammeplanen, gir den et fellesskapspreg der personalet, samlet, skal utføre det pedagogiske innholdet, men med pedagogisk leder som ansvarlig for gjennomføring (Kunnskapsdepartementet, 2011). Rammeplanens føringer kan gi grunnlag for at førskolelærere og assistenter anser flere av de pedagogiske oppgavene i barnehagen som like godt egnet for begge parter, slik det kommer frem i Smebys forskningsartikkel om profesjonalisering av førskolelæreryrket (2011). I intervjuene kommer det også frem at praktisk gjennomføring av det pedagogiske arbeidet, er en stor del av hverdagen til de nyutdannede pedagogiske lederne. Samtidig har de et ansvar for at det pedagogiske arbeidet skal utvikles og gjennomføres. Denne dobbeltrollen til de nyutdannede pedagogiske lederne kan i noen tilfeller virke som en todeling mellom to ulike roller som utøves i barnehagen. De nyutdannede pedagogiske lederne forteller gjennom intervjuene at de gjennomfører en del praktisk-pedagogisk arbeid sammen med de andre ansatte på avdeling, men de beskriver også en hverdag der foreldresamtaler, rapportskriving og pedagogiske ledermøter, holder dem borte fra avdelingens arbeid med barn. Den pedagogiske lederrollen er dermed en yrkesrolle som inneholder administrativ ledelse og praktisk ledelse. Det kommer også frem i Larsen & Slåttens (2014) forskning at de nyutdannede pedagogiske lederne har en praktisk gjennomføring av det pedagogiske arbeidet i barnehagen, men at den pedagogiske lederstillingen har blitt mer administrativ de senere årene. I forskningsartikkelen til Larsen & Slåtten (2014) kommer det frem at den pedagogiske lederstillingen er i endring, hvor tid borte fra avdeling og barn er en realitet. Det kommer videre frem i resultatene deres at det er en todeling av hvordan pedagogiske ledere opplever en mer administrativ stilling. Den ene delen

mener at tid borte fra avdelingen og barna svekker deres posisjon som pedagogisk leder, mens den andre delen gir tilbakemelding om at mer administrative oppgaver borte fra avdelingen bidrar til å styrke ledelsesansvaret (Larsen & Slåtten, 2014, s. 15).

Med utgangspunkt i de nyutdannede pedagogiske ledernes beskrivelse om deres møte med den pedagogiske lederrollen og dens utøvelse, kan den pedagogiske lederrollen virke noe udefinert. På den ene siden skal den utøve pedagogisk arbeid, mens på den andre skal den samtidig utvikle og lede det pedagogiske arbeidet. Denne vekslingen mellom å utøve samtidig som man skal lede, kan virke som en utfordrende oppgave, spesielt for nyutdannede som ikke har den autorative gjennomslagskraften der maktbalanse på avdeling skal opprettholdes (Molander & Terum, 2008). Barnehagen og de pedagogiske lederne har gjerne behov for en tydeligere presisering av hvilke arbeidsoppgaver som skal utøves av de ulike aktørene i barnehagen. Kanskje ville det vært enklere om de nyutdannede pedagogiske lederne hadde skilt seg mer ut fra resten av personalet på avdeling. Ved å ha mer spesialiserte oppgaver som gir en klarere rollefordeling, kunne kanskje den nyutdannede pedagogiske lederen vært mer tydeligere overfor aktører i barnehagen.

Ved spesialisering behøver antakeligvis også førskolelærerutdanningen å gi studentene en økt faglighet, slik at de kan skille seg mer ut i det pedagogiske arbeidet. Fagkunnskapen blir sett på som viktig av nyutdannede førskolelærerstudenter, men det er fremdeles en stor andel av dem som mener den er lite relevant for det pedagogiske arbeidet i barnehagen, sier Heggen (2005). NOKUTs (2010b) anbefaling om å gjøre førskolelærerutdanningen om til en femårig utdannelse, kunne kanskje gitt det faglige grunnlaget nyutdannede pedagogiske ledere trenger for å lede og utvikle det pedagogiske arbeidet i barnehagen. For de nyutdannede pedagogiske lederne i denne studien kunne kanskje en tydeligere stillingsinstruks gitt en mer oversiktlig og organisert hverdag. Dette kunne muligens hjulpet dem til å lede personalet i en retning som var profesjonsbasert fra førskolelærerutdanningen. Slik de nyutdannede pedagogiske lederne gir uttrykk gjennom intervjuene, er de verken fugl eller fisk.



## 5.2 Betydning av de relasjonelle forholdene i barnehagen

De nyutdannede pedagogiske lederne forteller gjennom intervjuene om mellommenneskelige forhold som påvirker barnehagehverdagen deres. De nyutdannede pedagogiske lederne beskriver relasjonelle forhold med barn, foreldre og personal som de nærmeste forholdene i barnehagen. I et sosiokulturelt perspektiv er disse mellommenneskelige forholdene grunnlag for læring, der dialog, samarbeid og kommunikasjon er en del av hverdagen til aktørene i barnehagen (Säljö, 2013). I analysen kommer det frem at de mellommenneskelige forholdene er varierende, avhengig av hvilken aktør de nyutdannede pedagogiske lederne er i relasjon med. Slik jeg tolker beskrivelsene er relasjonene til barna noe som oppleves som positivt og de nyutdannede har en tydelig mestringsfølelse i nærvær av dem. Med foreldregruppen opplevde jeg at de nyutdannede pedagogiske lederne i førstegangsintervju var usikre på hvordan de skulle forholde seg til denne gruppen i oppstarten. Usikkerheten relaterte seg til direkte møte med foreldre i formelle og uformelle situasjoner, hvor egen pedagogisk rolle i forhold til foreldregruppe var et usikkerhetsmoment. Slik noen av de nyutdannede pedagogiske lederne forklarte forholdene, tolket jeg det slik at de uformelle situasjonene bar preg av at samtale med foreldre, først og fremst, var hverdagslige samtaler om hvordan barnet hadde hatt det i løp av dagen. Dermed var disse samtalene like godt egnet for assistenter som pedagogiske ledere, og jeg forsto det slik at usikkerheten dreide seg om at det relasjonelle båndet til foreldrene ikke var sterkt nok i oppstarten. De formelle situasjonene med foreldrene bar mer preg av at man var ung og nyutdannet og hvordan foreldre ville tenke om at en ung person skulle gi tilbakemelding om deres barn. I andregangsintervjuene hadde de relasjonelle forholdene til foreldrene endret seg fra å være et usikkerhetsmoment til å bli et mer positivt forhold. Spesielt kommer det frem at formelle situasjoner med foreldre oppleves positivt, der de får brukt fagkunnskap til å beskrive utvikling til barnet. Det at de nyutdannede går fra en usikkerhet til et mer positivt forhold til foreldre er ikke uvanlig, og dette funnet finner jeg støtte til både i Ødegards (2011) og Eiks (2014) forskning. Jeg opplever at de nyutdannede pedagogiske lederne mestrer relasjonene til barn og foreldregruppe. Med foreldregruppe forstår jeg at de mestrer relasjonene fordi samtalene primært handler om barna, noe som jeg opplever de nyutdannede i denne studien har god kunnskap om. Samspill og relasjon til øvrig personal som assistenter og styrer blir beskrevet som et noe mer frustrerende forhold.

I førstegangsintervjuene beskriver de nyutdannede pedagogiske lederne at de ønsker at styrer skal støtte, veilede og utfordre dem i det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Det kommer videre frem i andregangsintervjuene at de nyutdannede pedagogiske lederne har en avstand til styrer, både i form av dialog og direkte kontakt. Årsaken til avstanden kan forklares med at styrerstillingen har utviklet seg til å bli en strategisk administrativ stilling, som like ofte må ut av barnehagen for å kommunisere med eksterne aktører (Gotvassli, 2013). En avstand mellom de pedagogiske lederne og styrer fører til at de nyutdannede måtte finne egne metoder og løsninger for hvordan de skal håndtere det pedagogiske arbeidet. Om dette har påvirket hvordan de nyutdannede pedagogiske lederne håndterer det pedagogiske arbeidet og personal arbeid er vanskelig å si sikkert. Men jeg opplever at de nyutdannede pedagogiske lederne ønsker et tettere samarbeid og kanskje spesielt i oppstarten der møtet med barnehagen kan oppleves som noe kaotisk og uoversiktlig.

De nyutdannede pedagogiske lederne ga i førstegangsintervjuet uttrykk for at personalledelse av ansatte på egen avdeling kunne bli utfordrende. Jeg tolket deres uro som en naturlig reaksjon, hvor det å gå fra et studentliv til å bli en leder kan føles overveldende for en ung nyutdannet pedagogisk leder. Pedagogisk lederskap og ansvar for teamet inngår som del av den teoretiske kunnskapen i bagasjen fra førskolelærerutdanningen (Busch, 2012). Som fortalt tidligere opplevde jeg imidlertid at den teoretiske kunnskapen fra utdanningen gav lite støtte i utførelsen av personalledelse i barnehagen. De nyutdannede pedagogiske lederne forteller at de har hatt noe ledelsesteori i utdanningen, men at de gjerne kunne hatt noe mer. Om mangel på ledelsesteori fra utdanningen forsterker de utfordrende tankene til nyutdannede ovenfor ansatte, forteller studien lite om, men det kan tenkes at førskolelærerutdanningen burde hatt en bredere ledelsesforankring.

Ødegård (2014, s. 192) sier i sin doktoravhandling at førskolelærerutdanningen har blitt kritisert for ikke å vektlegge ledelsesteori godt nok, og at ledelsesteorien i utdanningen ikke representerer de utfordringene pedagogiske ledere står overfor i barnehagen. Med de nyutdannede pedagogiske ledernes beskrivelser kan mangel på ledelsesteori fra utdanningen ha svekket deres evne til å lede i oppstarten av deres yrkeskarriere. I møte med de nyutdannede pedagogiske lederne i andregangsintervjuet kommer det frem i resultatene at relasjonene til ansatte på avdeling som de ledet hadde utviklet seg i ulike retninger. For *Anne* og *Hege* opplevde jeg at den pedagogiske lederrollen var en kamp mellom dem selv og personalet som de ledet, mens for *Solveig* og *Thea* opplevde jeg at de hadde et mer positivt

forhold til ansatte på avdeling. Jeg tolket og forsto det slik at de som hadde en mer positiv opplevelse hadde klart å tilpasse seg barnehagen og dens hverdag. I resultatene av andregangintervjuene kan det tyde på at *Solveig* og *Thea* har tilpasset seg barnehagen gjennom en mer praktisk orientering, mens *Anne* og *Hege* føler frustrasjon fordi personalet kjemper mer mot den teoretiske orienteringen som de prøver å føre på avdelingen. Etter min vurdering kan det tolkes slik at den praktiske gjennomføring gjennom den mer erfaringsbaserte kunnskapen, er mindre konfliktfylt enn den teoretiskbaserte kunnskapen. Eik (2014, s. 276) beskriver også at i anerkjennelse av fagperson og leder av assistenter, legges det stor vekt på den erfaringsbaserte kunnskapen. Det er også i min studie tendenser som tyder på at det er den erfaringsbaserte kunnskapen i yrket som er av størst betydning for om relasjonene til øvrig personal er positiv eller ikke.

### **5.2.1 Den nyutdannede pedagogiske lederen i barnehagens kulturelle arena**

Kultur produseres og reproduseres gjennom menneskelig aktivitet, og ofte i en kollektiv samhandling, i ifølge Biesta (2011). Spørsmålet videre blir hvilken kultur som produseres i barnehagen og hvordan dette fremmer utvikling i den lærende organisasjonen? Med de nyutdannede pedagogiske lederne sine beskrivelser, tolker jeg først og fremst barnehagen som en arena der kommunikasjon om rolleavklaring er svak. Ifølge Kvalheim (referert i Gotvassli, 1990) er rolleavklaring også tidligere blitt kritisert for manglende kommunikasjon i barnehagen. Med de nyutdannede pedagogiske lederne sitt ønske om at barnehage og styrer skal være en støttespiller i deres første periode er det etter min vurdering lite som tyder på at barnehagene i denne studien har noen form for indre justis for hvordan nyutdannede pedagogiske ledere skal integreres inn i barnehagen. Med lite støtte fra øverste leder finner de nyutdannede pedagogiske lederne sin egen vei gjennom den første perioden. Dermed virker det som om det er noe tilfeldig hvordan veien videre utvikler seg for de nyutdannede. Konteksten og praksisfellesskapet er med å påvirke læring, sier Lave & Wenger (2003, s. 31), dermed kan det virke som om den sterke erfaringsbaserte kunnskapen i barnehagen er med å påvirke de nyutdannede pedagogiske lederne. Derfor kan det virke noe strabasiøst for de nyutdannede pedagogiske lederne i det hele tatt å kunne påvirke til endring av en læringskultur i barnehagen (Wadel, 1997). Dette fordi de først og fremst er i et klart faglig mindretall i barnehagen (SSB, 2015), et faktum som ikke gjør utgangspunktet noe enklere. Heggens (2009) kritikk av mangel på vektlegging av språket som funksjon i den situerte

læringen (Lave & Wenger, 2003), kan være en tendens i de nyutdannede pedagogiske ledernes møte med barnehagen. Mangel på kommunikasjon med øverste leder kan føre til en læring som bærer preg av at de nyutdannede pedagogiske lederne blir integrert inn i en kultur hvor den erfaringsbaserte kunnskapen står sterkt. Det blir etter min mening en fare for at den individuelle kunnskapen som de nyutdannede besitter, ikke blir omdannet til den kollektive læringen som er ønskelig for utvikling av barnehagen.

Veiledning kan ha en innflytelse på hvordan de nyutdannede pedagogiske lederne skal utøve pedagogikk faget (Stålsett, Sandal & Tveten, 1994). De nyutdannede forteller at veiledning eksternt fra kommunen ga mulighet til å prate om utfordringer i personalet og få tilbakemeldinger på ting som de lurte på. Veiledningen skal i følge Kunnskapsdepartementet (2014) styrke og sikre kvaliteten på førskolelærernes arbeid i barnehagen. Slik jeg forstår de nyutdannede pedagogiske ledernes beskrivelser og den posisjonen de befinner seg som nyutdannet, er veiledning et viktig verktøy for å gi mulighet til refleksjon over hvordan man utøver profesjonsyrket. Effekten av veiledning er noe vanskelig for både de nyutdannede pedagogiske lederne og meg å gjøre rede for i denne studien. Til dette var ikke tidsaspektet langt nok, men det er etter min vurdering et verktøy som kan påvirke nyutdannede i en riktig retning som kan påvirke barnehagens kultur.

## 6 Avslutning

Jeg har i denne kvalitative studien sett på noen profesjonsutøveres opplevelse av overgangen fra førskolelærerutdanningen til den pedagogiske lederrollen i barnehagen. Ved å intervju nyutdannede pedagogiske ledere har mitt formål med oppgaven vært å få et innblikk i hvilke opplevelser de nyutdannede har etter oppstart som pedagogiske ledere i barnehagen.

Problemstillingen som jeg har forsøkt å besvare i denne oppgaven er som følger: *Hvordan opplever nyutdannede førskolelærere overgangen fra førskolelærerutdanningen til den pedagogiske lederrollen i barnehagene?*

For å besvare denne problemstillingen intervjuet jeg fire deltakere der tre av dem var ferdigutdannet i 2015 og én i 2014. Jeg valgte å intervju dem gjennom ett førstegangsintervju og ett andregangsintervju med fire til fem måneders mellomrom. Jeg har brukt to ulike intervjuguider i de to ulike intervjuene for å innhente informasjon om studiens problemstilling. I førstegangsintervjuet var forventinger til den pedagogiske lederrollen forskningsspørsmål som ble vektlagt, mens i andregangsintervjuet ble erfaringer fra den første perioden som nyutdannet pedagogisk leder etterspurt. I førstegangsintervjuet og andregangsintervjuet ble også de nyutdannede spurt hvordan førskolelærerutdanningen hadde forberedt dem til en ny hverdag som pedagogisk leder.

### 6.1 Studiens hovedfunn

Ved å intervju de nyutdannede har deres opplevelser om overgangen til den pedagogiske lederrollen blitt beskrevet gjennom glede, frustrasjon, mestring og usikkerhet. Med en variasjon i ulike følelser som er med å påvirke deres opplevelser, har jeg gjennom denne studien forstått at overgangen fra førskolelærerutdanningen til den pedagogiske lederrollen er kompleks. Ulike aktører og forhold er med å påvirke deres opplevelser i den første perioden som pedagogisk leder. Barn, foreldre, assistenter og styrer er aktører som alle er med å påvirke de nyutdannede pedagogiske ledernes opplevelser i den første perioden i yrket.

Med utgangspunkt i de nyutdannedes beskrivelser om hvordan de opplever overgangen og deres rolle i barnehagen som pedagogisk leder, ble det tydelig at rollen de utøvde var noe udefinert. Ved å studere rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) for barnehagens

innhold og oppgaver har den pedagogiske lederen i barnehagen oppgave til å gjennomføre og delta i pedagogiske arbeid, samtidig som hun eller han skal bidra til å utvikle og planlegge dette arbeidet. Denne rollen mellom å være en praktisk og en administrativ utfører av pedagogisk arbeid (Larsen & Slåtten, 2014), ble etter min vurdering en posisjonell utfordring for de nyutdannede pedagogiske lederne i oppstarten. De nyutdannede pedagogiske lederne forteller om en hverdag der formelle og uformelle situasjoner skal løses, enten dette er med foreldre, barn eller andre ansatte på avdelingen. Ved å utføre ulike oppgaver på avdeling og i barnehagen, er den pedagogiske lederrollen en kompleks rolle som inneholder utfordrende ansvarsområder. For de nyutdannet pedagogiske lederne, med lite erfaring, kan denne rollen virke for omfattende. Med kompleksiteten av hva som møter dem i barnehagen, er min vurdering at den pedagogiske lederrollen må defineres gjennom en tydeligere beskrivelse. Denne beskrivelsen bør gi nyutdannede pedagogiske ledere en mer oversiktlig og tydelig profesjonsutførelse, hvor de kan gå inn i en stilling som skiller dem mer ut fra resten av de ansatte på avdeling. Slik jeg oppfatter de nyutdannedes beskrivelser, er det behov for mer kunnskap gjennom førskolelærerutdanningen for å dekke de behovene nyutdannede pedagogiske ledere står overfor i barnehagen. NOKUTs (2010) evaluering om å gjøre utdanningen til en femårig masterutdannelse, kunne gitt nyutdannede en bredere kompetanse i møte med den pedagogiske lederstillingen.

I møte med barnehagen og dens kultur forteller de nyutdannede om ulike relasjoner som er med å påvirke hverdagen deres. I denne studien kan det tyde på at det var dem som hadde tilpasset seg barnehagens erfaringsbaserte kunnskapskultur som hadde den mest positive opplevelsen som pedagogisk leder i den første perioden. For dem som hadde ambisjoner om en mer teoretisk tilnærming, møtte disse større motstand fra personal på avdeling som de ledet. Denne motstanden som svekket gjennomslagskraften av sin teoretiske tilnærming, følte frustrerende og vanskelig. Med dårlig kommunikasjon med øverste leder opplevde jeg at de sto veldig alene i barnehagen som pedagogiske ledere. Fra et organisasjonsmessig perspektiv, der læring skjer gjennom en kollektiv samhandling (Wadel, 2002), opplevde jeg at læringskulturen i barnehagen var vanskelig å skape gjennom en felles kollektiv tilnærming. Den kollektive læringen var først og fremst den erfaringsbaserte kunnskapen. Dermed var det vanskelig å utvikle den lærende organisasjonen gjennom teoretiske briller, i denne studien. Med mangel på kommunikasjon fra øverste leder, var det veiledning som ga mulighet til å uttrykke hvordan hverdagen opplevdes for de nyutdannede pedagogiske lederne.

## 6.2 Veien videre for nyutdannede pedagogiske ledere i barnehagen

Min studie inneholder for lite grunnlag til å fortelle hvordan veien videre for nyutdannede pedagogiske ledere vil bli. Men den peker på noen tendenser som kan gi noen indikasjoner på hvordan nyutdannede opplever sin overgang fra førskolelærerutdanning til den pedagogiske lederrollen. Etter min mening blir det viktig for barnehagen å skape en kultur som gir tillatelse for nyutdannede å bruke sin teoretiske kunnskap i møte med aktører i barnehagen. Med St.meld. 19: Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen, er målet å øke kompetansen til ansatte i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2016). En styrking av kunnskap kan bidra til at kulturen i barnehagen omdannes til en mer kollektiv læringskultur, hvor profesjonskunnskap fra utdanning får økt aksept og forståelse. Samtidig tror jeg det blir viktig å utdanne flere og dyktige barnehagelærere i norske barnehager. For at profesjonen skal styrkes utad og innad trengs det flere som kan uttrykke seg gjennom et profesjonelt språk til aktører utenfor profesjonen. Med den nye barnehagelærerutdanningen, som startet i 2013, skal utdanningen gjennom økt kvalitet gi nye barnehagelærere kunnskap til å videreutvikle seg selv, profesjonen og arbeidsplassen (Kunnskapsdepartementet, 2012b, s. 11). Med en ny barnehagelærerutdanning med økt kvalitetsfokus, kan fremtidige nyutdannede pedagogiske leders identitet bli tydeligere for aktører i og utenfor barnehagen. For at identiteten til nye pedagogiske ledere skal synligjøres, er det også kanskje nødvendig med en tydeligere stillingsinstruks i fremtiden. Med en tydeligere rolle i barnehagen for nyutdannede pedagogiske ledere, blir muligens veien videre en retning som nettopp fremmer utvikling av profesjonen.

## 7 Etterord

Denne masteroppgaven har blitt til ved å intervjuere deltakere gjennom deres første periode som pedagogiske ledere. Med deres åpenhet har jeg prøvd å belyse deres beskrivelser i støtte av forskning og teori. Jeg valgte i denne studien å intervjuere fire deltakere fra fire ulike barnehager gjennom to intervjuer. Jeg valgte dette omfanget på grunn av oppgavens omfang og tidsmessige begrensninger. Hadde undersøkelsen hatt flere deltakere kunne studien gitt enda tydeligere funn enn det som kommer frem. Men ved å ha to intervjuer med hver deltaker opplevde jeg at funnene som kommer frem er mer troverdige, der jeg har fått mulighet til å følge opp deltakerne gjennom en lengre periode. Jeg ser i ettertid at jeg kunne skapt en tydeligere intervjuguide, da spørsmålene muligens ble for åpne. Ved å ha åpne spørsmål i intervjuguiden la jeg imidlertid et grunnlag for at deltakerne kunne uttrykke seg fritt i intervjuene. En ulempe med å ha en åpen intervjuguide var at svarene fra deltakerne noen ganger ble lite presise. Dermed har det vært noe utfordrende å sammenligne svarene fra deltakerne.

Proessen med å intervjuere deltakerne har gitt meg økt forståelse for hvordan nyutdannede opplever overgangen fra endt studier til utøvelse av yrkesrollen. For unge nyutdannede er denne overgangen kompleks og inneholder stort ansvar fra aktører i barnehagen. Med et bredt utvalg av ansvarsområder er den pedagogiske lederrollen en rolle som, etter min mening, ikke får nok anerkjennelse. Dermed håper jeg at denne studien også kan bidra til å fortelle noe om hvilke utfordringer den pedagogiske lederen står ovenfor i møte med barnehagen og aktører rundt.



## 8 Litteraturliste

Barnehageloven, Lov 17.06 -2005, § 18. (2005).

Biesta, G. (2011). From Learning Cultures to Educational Cultures: Values and Judgements in Educational Research and Educational Improvement. *International Journal Of Early Childhood*, 43: 199-210 [http://dx.doi.org/ 10.1007/s13158-011-0042-x](http://dx.doi.org/10.1007/s13158-011-0042-x)

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

Eik, L. T. (2014). *Ny i profesjonen: en observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket* (Doktorgradsavhandling). nr. 192, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo

Gotvassli, K. -Å. (1990). *Ledelse i barnehagen*. Oslo: Engers Boktrykkeri AS

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

Haug, P. (2013). Profesjon og metodikk: om ”Pedagogikk og elevkunnskap” i grunnskulelærerutdanninga. I Molander, A. & Smeby, J, -C (Red.). *Profesjonsstudier 2* (s.67-77). Oslo: Universitetsforlaget AS

Heggen, K. (2005). Fagkunnskapens plass i den profesjonelle identiteten. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(6), 446-460.

Heggen, K. (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving : Sjukepleiar – lærar – sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt forlag AS

Høgskulen i Volda, (2015). *Meistring av førskulelærarrolla i eit arbeidsfelt med lekmanpreg (MAFAL)*. Lokalisert på <http://www.hivolda.no/mafal>

Korsvold, T. (1998). *For alle barna! Barnehagens fremvekst i velferdsstaten*. Oslo: Abstrakt forlag as

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Departementet

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (Rev.utg.). Oslo: Departementet

Kunnskapsdepartementet. (2012a). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2012*. Lokaliser på <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-forskrift-om-rammeplan-for-barn/id684087/>

Kunnskapsdepartementet. (2012b). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen, 2012*. Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-forskrift-om-rammeplan-for-barn/id684087/>

Kunnskapsdepartementet. (2014). *Avtale om kvalitetsutvikling i barnehagen og grunnopplæringen, 2014*. Lokalisert på [http://static.websys.no/files/sites/veiledning-nyutdannede.hit.no/contentfiles/201503/november14\\_avtale\\_kd\\_ks-1.pdf](http://static.websys.no/files/sites/veiledning-nyutdannede.hit.no/contentfiles/201503/november14_avtale_kd_ks-1.pdf)

Kunnskapsdepartementet. (2015). *OECD – rapport om Norges barnehagepolitikk, 2015*. Lokalisert på [https://www.regjeringen.no/contentassets/6372d4f3c219436e990a5b980447192e/oecd\\_norway\\_ecec\\_review\\_final\\_web.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/6372d4f3c219436e990a5b980447192e/oecd_norway_ecec_review_final_web.pdf)

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen*. (Meld.St. 19, 2016-2017) Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/?q=&ch=1>

Kvale, S & Brinkmann, S. (2014). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Larsen, A, K. (2012) *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Larsen, A, K. & Slåtten, M, V. (2014) Mot en ny pedagogisk lederrolle og lederidentitet?  
*Tidsskrift for norsk barnehageforskning*, 7(5), 1-19.

Lave, J. & Wenger, E. (2003) *Situert Læring: Og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag A/S

Løvrgen, M. (2012). *Meistring av førskulelærarrolla i eit arbeidsfelt med lekmanpreg (MAFAL) – En frekvensrapport*. Lokalisert på <http://www.hivolda.no/mafal>

Mørkeseth, E, I. (2012). Læringskulturer i barnehagen i møtet mellom ”folkelig” oppdagelseskultur og førskulelærerens fagkultur. I Vist, T. & Alvestad, M (Red.). *Læringskulturer i barnehagen* (s. 20-43). Cappelen Damm AS

Molander, A. & Terum, L, I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I Molander, A. & Terum, L, I (Red.) *Profesjonsstudier* (s. 13-27). Oslo: Universitetsforlaget AS

Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). Mesterlære som aktuell læringsform. I Nielsen, K. & Kvale, S (Red.) *Mesterlære : Læring som sosial praksis* (s.17-34). Oslo: Ad Notam Gyldendal AS

NOKUT. (2010a). *Evaluering av førskulelærerutdanningen – 2010: Del 1: Hovedrapport*. Lokalisert på [www.nokut.no](http://www.nokut.no)

NOKUT. (2010b). *Evaluering av førskulelærerutdanningen – 2010: Noen hovedfunn og anbefalinger*. Lokalisert på [www.nokut.no](http://www.nokut.no)

Postholm, M, B. (2010) *Kvalitativ metode : En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kaseystudier* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS

Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold : Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Säljö, R. (2013). Støtte til læring – tradisjoner og perspektiver. I Krumsvik, J. R. & Säljö, R. (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning*. (s.53-81). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørk AS

Senge, P, M. (2004). *Den femte disiplin : Kunsten å utvikle den lærende organisasjonen*. Oslo: Pensumtjeneste AS

Smeby, J, -C. (2011). Profesjonalisering av førskolelæreryrket? *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, årg 17, nr 4, vinteren 2011, 43-58.

Statistisk Sentralbyrå. (2015). *Barnehager, 2014, endelige tall, 2015*. Lokalisert på <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2015-05-04?fane=tabell&sort=nummer&tabell=225443>

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

Stålsett, U. (2006). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Universitetsforlaget AS

Stålsett, U, E., Sandal, R. & Tveten, W. (1994). *Veiledningsmetodikk : Om skoleutvikling i praksis* (2.utg.). Kolbotn: Nikolai Olsens trykkeri a.s

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørk AS

Vygotskij, L.S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Wadel, C. (2002). *Læring i lærende organisasjoner*. Flekkefjord: Helgeland Trykkeri A.s

Wadel, C. (2003). *Ledelse som et mellommenneskelig forhold*. Flekkefjord: Helgeland Trykkeri A.s

Wadel, C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I Fuglestad, O, L. & Lillejord, S (Red.). *Pedagogisk ledelse : et relasjonelt perspektiv* (s. 39-56). Bergen: Fagbokforlaget & Bjørke AS

Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker: -en innføring i sosiokulturelle perspektiver* (2.utg.). Cappelen Damm AS

Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper: En kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo

## **Vedlegg 1 – Intervjuguide til førstegangsintervju**

### Forventinger til rollen

- 1.0. Fortell hvilke forventninger du har til den pedagogiske lederrollen som nyansatt i barnehagen?

### Forventinger til veiledning og oppfølging

- 1.2. Fortell hvilke tanker du gjør deg omkring oppfølging og veiledning fra barnehagen i den første perioden som nyansatt pedagogisk leder?
- 1.3. Hvilke utfordringer tror du kommer til å være krevende den første perioden som nyansatt pedagogisk leder i barnehagen?

### Forberedelse

- 2.0 Fortell hvordan barnehagelærerutdanningen har forberedt deg på den pedagogiske lederrollen i barnehagen?
- 2.1 Hvordan skal din teoretiske kunnskap løfte din pedagogiske lederrolle i barnehagen?

## **Vedlegg 2 – Intervjuguide til andregangsintervju**

### Erfaringer fra oppstarten

- 1.0. Fortell hvordan du opplever din første periode som pedagogisk leder i barnehagen?
- 1.1. Fortell hvilke utfordringer som har vært størst i din første periode som pedagogisk leder i barnehagen?
- 1.2 Hvordan har barnehagen møtt disse utfordringene?
- 1.3 Har barnehagen/kommune hatt noe form for veiledning/oppfølging i din første periode som pedagogisk leder? Hva tenker du om dette?

### Kunnskap fra utdanningen

- 2.0. Har din teoretiske kunnskap fra barnehagelærerutdanningen vært til hjelp i din første periode som pedagogisk leder? Utdyp ved ja eller nei svar.
- 2.1. Hvordan får du brukt din teoretiske kunnskap i arbeid som pedagogisk leder i barnehagene ?
- 2.2. Er det noe du savner fra barnehagelærerutdanningen som eventuelt kunne løftet ditt arbeid som pedagogisk leder i barnehagen

## Vedlegg 3 – Informert samtykke

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

*”Hvordan opplever nyutdannede førskolelærere overgangen fra førskolelærerutdanningen til den pedagogiske lederrollen i barnehagene?”*

#### **Bakgrunn og formål**

I min masteroppgave ved Universitetet i Stavanger har jeg som formål om å belyse nyutdannede barnehagelæreres opplevelse av overgangen fra barnehagelærerutdanningen til den pedagogiske lederrollen i barnehagen. Jeg vil gjennom intervju prøve å avdekke eventuelle utfordringer som nyutdannede måtte oppleve i denne overgangsprosessen. Min problemstilling er: ”Hvordan opplever nyutdannede barnehagelærere overgangen fra barnehagelærerutdanningen til den pedagogiske lederrollen i barnehagen?”

Til prosjektet trenger jeg deltakere som kan stille til intervju. Her har min veileder plukket ut potensielle kandidater som går siste året på barnehagelærerutdanningen ved Universitetet i Stavanger. Deltakerne er valgt ut på bakgrunn av at de er nyutdannede, og i tillegg at de er studenter som har potensial til å besvare på spørsmål på en helhetlig måte.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Deltakelse av studien innebærer at deltakeren stiller til førstegangsintervju og andregangsintervju. Førstegangsintervjuet vil skje før deltakerne går ut i jobb som pedagogiske ledere. Her vil det stilles spørsmål om hvilke forventinger de har til den pedagogiske rollen og hvordan barnehagen vil integrere dem inn i rollen. I tillegg vil det rettes spørsmål til hvordan barnehagelærerutdanningen har forberedt dem til oppgaven å lede et personal i barnehagen.

Andregangsintervjuet vil skje etter ca 3-4 mnd etter førstegangsintervjuet. Dette intervjuet vil rette seg mot opplevelser av den første perioden som pedagogisk leder. Hvordan har barnehagen tatt deg i mot? Hvilke utfordringer har vært fremtredende den første perioden? Hvordan har kunnskap fra barnehagelærerutdanningen vært til hjelp?



### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Personalopplysninger som kommer frem vil kun bli delt med veileder og biveileder. Notater som blir transkribert og analysert vil bli lagret der prosjektleder kun har tilgang.

Deltakerne som er med på prosjektet vil kunne gjenkjenne egen beskrivelse av temaet i undersøkelsen, men navn og personopplysninger vil være fiktive.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai, 2016. Etter at prosjektet er avsluttet vil masteroppgaven ble sendt inn til vurdering. Masteroppgaven vil også bli presentert for et gitt publikum ved prosjektslutt. Personalopplysninger vil ikke bli presentert ved publikasjon av prosjektet. Eventuelle personopplysninger vil bli konfiskert.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med prosjektleder eller veileder:

Prosjektleder: Christoffer Bigseth Olsen. Tlf: 97765382

Veileder: Margrethe Jernes. Tlf: 51833511

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Vedlegg 4 – Godkjenning NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårlages gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org nr: 985 321 884

Margrethe Jernes  
Institutt for barnehagelærerutdanning Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 02.06.2015

Vår ref: 43580 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.05.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

43580 *Hvordan opplever nyutdannede barnehagelærere overgangen fra barnehagelærerutdanningen til den pedagogiske lederrollen i barnehagene?*  
Behandlingsansvarlig *Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder*  
Daglig ansvarlig *Margrethe Jernes*  
Student *Christoffer Bigseth Olsen*

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, 16.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

*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. kjme.svanwa@svt.ntnu.no  
TROMSØ NSD SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmas@svf.ut.no

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Christoffer Bigseth Olsen [cbigsetholsen@gmail.com](mailto:cbigsetholsen@gmail.com)



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 43580

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 16.05.2016. 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)

Det oppgis at personopplysninger skal publiseres. Personvernombudet legger til grunn at det foreligger eksplisitt samtykke fra den enkelte til dette. Vi anbefaler at deltakerne gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse for publisering.