

# **Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper**

**En kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres  
kompetansebygging det første året i yrket**

**Elin Ødegård**

**Det utdannings-  
vitenskaplige fakultet**

**Universitet i Oslo**

**2011**

# INNHALDSFORTEGNELSE

<b>ABSTRACT .....</b>	<b>6</b>
<b>FORORD .....</b>	<b>7</b>
<b>1 INNLEDNING .....</b>	<b>8</b>
1.1 Tilnærmingen til forskningstemaet.....	11
1.2 Avhandlingens struktur .....	14
1.3 Arbeid med problemstillinger.....	15
1.4 Feltarbeidets hovedbegreper .....	17
Nyutdannede.....	17
Førskolelærer.....	19
Pedagogiske leder.....	21
Barnehagens kultur.....	23
Kompetanse.....	24
Veiledning .....	28
<b>2 HISTORIE OG KONTEKST.....</b>	<b>31</b>
2.1 Barnehagen sett i et historisk perspektiv.....	32
Førskolelærernes historie.....	34
2.2 Barnehagens mandat.....	36
Lov om barnehager.....	37
Rammeplan for barnehager .....	39
Lokale og kommunale planer .....	41
2.3 Ledelse i barnehagesektoren.....	44
Ledelsesteorier i førskolelærerutdanningen.....	47
2.4 Programmet veiledning av nyutdannede.....	48
Nasjonalt program .....	49
Lokalt program.....	50
<b>3 TEORETISK INNRAMMING.....</b>	<b>52</b>
3.1 Valg av sosiokulturelle begreper .....	55
Kultur og kontekst.....	57
Medierende handlinger.....	60
Kulturelle redskaper .....	61

Mestring og appropriering .....	65
Makt og posisjonering .....	67
<b>3.2 Et sosiokulturelt perspektiv på ledelse.....</b>	<b>71</b>
Et distribuert, prosessuelt og relasjonelt ledelsesperspektiv .....	72
<b>3.3 Oppsummering og teoretisk refleksjon.....</b>	<b>76</b>
<b>3.4 Hovedproblemstilling .....</b>	<b>78</b>
Analyseperspektiver og analyse spørsmål .....	79
<b>4 DESIGN OG METODE .....</b>	<b>81</b>
<b>4.1 Metodologiske refleksjoner.....</b>	<b>81</b>
<b>4.2 Forskningsposisjon .....</b>	<b>85</b>
Forskerposisjon .....	86
<b>4.3 Konkretisering av feltarbeidet.....</b>	<b>89</b>
Pilotundersøkelsen.....	90
Hovedundersøkelsen .....	90
<b>4.4 Utvalgsrefleksjoner.....</b>	<b>93</b>
De nyutdannede pedagogiske lederne .....	94
De nyutdannede pedagogiske ledernes styrere .....	95
De nyutdannede pedagogiske ledernes veiledere .....	95
<b>4.5 Metodebeskrivelser.....</b>	<b>96</b>
Deltakerberetninger .....	97
Observasjoner .....	97
Veiledningsmøter .....	99
Fokusgruppeintervju.....	100
Individuelle intervjuer .....	101
<b>4.6 Oppsummering og metoderefleksjon .....</b>	<b>101</b>
<b>4.7 Analyse.....</b>	<b>103</b>
Transkribering .....	104
Analysebeskrivelse .....	106
<b>4.8 Kvalitetskontroll .....</b>	<b>106</b>
Ethiske refleksjoner .....	108
Troverdighet .....	110
Konsistens .....	113
Overføring .....	113
<b>4.9 Oppsummering og analyserefleksjon.....</b>	<b>115</b>

<b>5</b>	<b>EMPIRIPRESENTASJON OG DRØFTING .....</b>	<b>117</b>
<b>5.1</b>	<b>De nyutdannede pedagogiske lederne og barnehagene .....</b>	<b>120</b>
	Anne – den erfarne nyutdannede .....	121
	Beate – den ivrige nyutdannede.....	123
	Cecilie – den frustrerte nyutdannede .....	124
	Dina – den forsiktige nyutdannede.....	126
	Eli – den usikre nyutdannede .....	127
	Oppsummering og drøfting .....	129
<b>5.2</b>	<b>Et prosessperspektiv .....</b>	<b>135</b>
	Fredningsperioden .....	136
	Tilpasningsperioden .....	139
	Utfordringsperioden .....	144
	Oppsummering og drøfting .....	147
<b>5.3</b>	<b>Et relasjonelt perspektiv .....</b>	<b>153</b>
	De nyutdannedes relasjon til barna.....	154
	De nyutdannedes relasjon til foreldrene .....	155
	De nyutdannedes relasjon til personalet .....	157
	Oppsummering og drøfting .....	161
<b>5.4</b>	<b>Et kontekstuellt perspektiv .....</b>	<b>165</b>
	Barnehagens konkrete kulturelle redskaper.....	166
	Barnehagens institusjonelle kulturelle redskaper .....	168
	Eksternt veiledningsprogram for nyutdannede.....	172
	Oppsummering og drøfting .....	175
<b>5.5</b>	<b>Et ledelsesperspektiv .....</b>	<b>182</b>
	Ulike ledelsesdiskurser.....	183
	Pedagogisk leder og pedagogisk ledelse .....	188
	Oppsummering og drøfting .....	191
<b>5.6</b>	<b>Nyutdannede pedagogiske lederes særskilte ledelsesutfordringer .....</b>	<b>195</b>
	Legitimitetsrelasjoner .....	198
	Samarbeidsrelasjoner.....	206
	Maktrelasjoner.....	210
	Oppsummering og drøfting .....	214
<b>6</b>	<b>SAMMENFATNING OG HOVEDDRØFTING .....</b>	<b>220</b>
<b>6.1</b>	<b>Barnehagens horisontale, lagorienterte og relasjonelle tradisjon .....</b>	<b>224</b>
<b>6.2</b>	<b>Ulikhet og mangfold .....</b>	<b>230</b>
<b>6.3</b>	<b>Ledelsesutfordringer i barnehagesektoren.....</b>	<b>237</b>

<b>7</b>	<b>AVSLUTNING .....</b>	<b>244</b>
<b>8</b>	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>249</b>
	<b>VEDLEGG .....</b>	<b>260</b>

## ABSTRACT

The topic of this doctoral thesis is to study newly qualified pedagogical leaders' competence building. To frame the concept competence, I have been inspired by socio-cultural theory (Bakhtin, 2005; Säljö, 2001, 2006; Vygotskij & Kozulin, 2001; Wertsch, 1991, 1998), and I have used the concepts mastery, appropriation and cultural tools. My research question is: How do newly qualified kindergarten teachers master and appropriate the cultural tools in kindergarten?

I have used various methods in my ethnographically inspired research (Creswell, 2007; Lincoln, 2008; Merriam, 2009; Yin, 2009). Five newly qualified kindergarten teachers, their heads, and their three local mentors have been studied for one year. I have observed and interviewed the newly qualified pedagogical leaders, have interviewed their heads and their mentors several times in focus groups, and have analysed documents from their kindergartens.

How newly qualified pedagogical leaders master and appropriate the cultural tools in kindergartens has been analysed from four different perspectives; a process perspective, a relational perspective, a contextual perspective and a perspective on leadership. The main results are:

- *The mastering and the appropriation of cultural tools among newly qualified pedagogical leaders depend on how accessible the concrete and institutional cultural tools of the kindergarten are made in the context.*
- *The newly qualified pedagogical leaders master and appropriate the cultural tools of the kindergarten in diverse ways, depending on which individual tools they possess and to which extent they are given possibilities to put them to use.*
- *The newly qualified pedagogical leaders are challenged on leadership issues in a context with contradictory, indistinct and vague discourses.*

The results from my research may inspire development and changes in the education of kindergarten teachers and in the daily work in kindergarten and it may also inspire more research in the field.

## FORORD

Et doktorgradsarbeid er utfordrende og krevende, men slik jeg ser det, er det først og fremst spennende og interessant. Jeg vil først rette en stor takk til min institusjon, Høgskolen i Telemark, som har gitt meg økonomisk mulighet til å gjennomføre dette arbeidet. Deretter vil jeg takke alle mine kollegaer som jeg har samarbeidet med i tiltaket *Veiledning av nyutdannede*, et samarbeid som har ført meg til mange utfordrende problemstillinger. Min kollega Eva Bjerkholt må nevnes spesielt. Hun lokket meg inn i dette arbeidet, og uten hennes pågangsmot og evne til å se framover hadde ikke jeg levert en avhandling om nyutdannede pedagogiske lederes kompetansebygging.

Jeg vil også takke mine veiledere, Karl Øyvind Jordell og Finn Hjordemaal ved Universitet i Oslo, som har fulgt meg, oppmuntret meg, gitt meg gode råd og ikke minst lest, diskutert og stilt krav til mine tekster.

En stor og varm takk må rettes til de fem nyutdannede pedagogiske lederne, deres styrere og deres veiledere som ga meg anledning til å få innsikt i deres barnehagehverdag. Uten deres vilje til å ta imot meg og dele med meg sine tanker om det å være nyutdannet, hadde jeg ikke vært i stand til å bringe fram kunnskap om det å være nyutdannet pedagogisk leder i barnehagen.

Til slutt, men ikke minst, må jeg takke hele min familie som har levd med en som til tider har vært besatt av arbeidet. Torbjørn har vært en diskusjonspartner, en korrekturleser, språklig konsulent og har tatt mye ansvar på hjemmebane. Uten hans støtte hadde jeg aldri mestret å gjennomføre denne avhandlingen. Anders har bidratt med datatekniske råd og tips, Hanne har bidratt med oppmuntrende ord og støtte, og ikke minst har hun og Martin gitt meg en ny oppgave som bestemor for lille Sigrid. Tusen takk til dere alle.

# 1 INNLEDNING

Nyutdannede førskolelærere kan begynne i ulike stillingskategorier i barnehagene, men på grunn av mangel på førskolelærere generelt, og på grunn av pedagognormen i norske barnehager, tiltrer mange nyutdannede førskolelærere umiddelbart som pedagogiske ledere. Pedagogisk leder er en stillingskategori som innebærer å ha ansvar for å lede barnegrupper og for å lede personalet på en avdeling i en barnehage (Barne- og familiedepartementet, 1990; Forbruker- og administrasjonsdepartementet, 1975; Kunnskapsdepartementet, 2004). Jeg vil sette søkelyset på hvordan nyutdannede førskolelærere bygger sin kompetanse som pedagogiske ledere, og avhandlingen vil ta opp og drøfte hvilke områder de nyutdannede pedagogiske lederne mestrer, og hvilke områder som kan beskrives som vanskelige og problematiske.

Formulert med teoretiske begreper vil dette forskningsarbeidet generere kunnskap om nyutdannede pedagogiske lederes kompetanse ved hjelp av begrepene mestring, appropriering og barnehagens kulturelle redskaper. Begrepene er lånt fra sosiokulturell teori (Säljö, 2001, 2006; Wertsch, 1991, 1998), og de brukes som redskaper for å forstå de nyutdannedes kompetansebygging, se kapittel 3.

Min interesse for førskolelærernes overgang mellom utdanning og yrke har sin bakgrunn i mitt arbeid som lektor i førskolelærerutdanningen. I tillegg til å undervise i førskolelærerutdanningen har jeg arbeidet som leder og veileder i et lokalt veiledningsprogram for nyutdannede førskolelærere og lærere, kalt *Ny som lærer*. I den forbindelse gjennomførte jeg et forskningsarbeid som satte lys på veilederes syn på nyutdannede førskolelærere (Ødegård, 2005). I forskningsarbeidet, i mitt arbeid som lektor i førskolelærerutdanningen, og som veileder for nyutdannede i skole og barnehage, har jeg erfart at det kan være et gap mellom den kompetansen de nyutdannede har, og den kompetansen som praksisfeltet etterspør (Eraut, 1994; Nygren, 2004). Ubalansen har gjort meg nysgjerrig, og jeg ønsker å få mer innsikt i hva slags kompetanse praksisfeltet etterspør, hva slags kompetanse de nyutdannede bringer med seg og hva slags kompetanse som bygges i barnehagen.



Kompetanse er et komplekst begrep. Begrepet er verdiladet, og definisjoner av hva som er god kompetanse, vil kunne være avhengig av hvilket perspektiv som tas. Ulike teoretikere har ulike definisjoner, og begrepet vil kunne framtre på ulike måter avhengig av synsvinkel, se kapittel 1.4. Som nevnt innledningsvis rammer jeg inn begrepet kompetanse ved å sette søkelyset på hvordan de nyutdannede pedagogiske lederne mestrer og approprierer barnehagens kulturelle redskaper. Beskrivelsene og avgrensningene av de kulturelle redskapene er utledet fra det empiriske materialet og beskrives som individuelle kulturelle redskaper, konkrete kulturelle redskaper og institusjonelle kulturelle redskaper. Dette blir beskrevet og drøftet i kapittel 3.1.

Alle de nyutdannede førskolelærerne som var med i dette forskningsarbeidet, var deltakere i et lokalt veiledningsprogram, kalt *Ny som lærer*. Min begrunnelse for å velge disse nyutdannede var både pragmatisk og faglig. Det var hensiktsmessig å bruke de kontaktene jeg hadde som medarbeider i programmet *Ny som lærer*, og veiledningsmøtene, som var en del av programmet, var en metode til å få innsikt i de nyutdannedes utfordringer, erfaringer og problemløsninger. Denne utvelgelsen er en faktor som har betydning både for forskningsperspektivene, for forskningsmetodene og for resultatene. Det nasjonale veiledningsprogrammet og det lokale veiledningsprogrammet vil derfor bli beskrevet og trukket inn i avhandlingen i kapittel 2.4.

Det har vært et viktig politisk mål å kunne gi alle barn i Norge rett til en barnehageplass fra fylte ett år, og den store utbyggingen av barnehager har ført til at vi mangler førskolelærere. Mangelen på kvalifisert arbeidskraft i barnehagene fører til at eierne må prioritere hvilke stillinger som skal besettes med førskolelærere. Det kan se ut som om eierne først ansetter styрere, deretter pedagogiske ledere og til slutt førskolelærer 2, ekstra førskolelærere og støttepedagoger. På grunn av det store underskuddet på førskolelærere blir mange nyutdannede førskolelærere ansatt i pedagogiske lederstillinger selv om de har søkt på stillinger som førskolelærer 2, ekstra førskolelærer eller støttepedagog.

Ifølge tall fra 2008 var 13,2 % av de pedagogiske lederne uten godkjent utdanning som førskolelærer (Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009), 2009, s. 23). Pedagognormen i norske barnehager er regulert av forskrift for pedagogisk bemanning, fastsatt av Barne- og

familiedepartementet 16. desember 2005 med hjemmel i lov av 17. juni 2005 nr. 64 § 18, 6. ledd. Denne forskriften sier at det skal være minst en pedagogisk leder per 14 – 18 barn når barna er over tre år, og en pedagogisk leder per 7 – 9 barn når barna er under tre år, og når de har en oppholdstid på mer enn seks timer daglig i barnehagen (Hagersæther, 2010, s. 19). For øvrig gir forskriften barnehageeier rett til å vurdere behovet for den øvrige bemanningen. Den øvrige bemanningen består tradisjonelt av assistenter og fagarbeidere, selv om flere barnehageeiere nå gir uttrykk for et ønske om å styrke barnehagens pedagogiske kompetanse ved å tilsette flere førskolelærere i sine barnehager.

Nyere statistikk viser at flere nyutdannede førskolelærere enn før begynner å arbeide i barnehagene, og førskolelærerne blir av Gulbrandsen beskrevet som barnehagens mest stabile arbeidskraft (Gulbrandsen, 2009, s. 49). Gulbrandsens resultater viser positive endringer i feltet, men fremdeles har kun 35 % av de ansatte i barnehagene formell pedagogisk utdanning, og barnehageutbyggingen har ført til en økning i antall dispensasjoner fra utdanningskravet. Fra 2006 til 2009 var dispensasjonsøkningen på 141 %, men dersom en kun ser på økningen fra 2008 til 2009, var den på 7 % (Hagersæther, 2010, s. 20). Selv om tallene viser en positiv utvikling, og dispensasjonene blir færre, ser det ut som om vi fortsatt vil mangle førskolelærere i store deler av landet i en tid framover. Mangelen på førskolelærere og den lave pedagognormen i norske barnehager fører til at mange nyutdannede førskolelærere begynner sin yrkeskarriere som pedagogiske ledere (Bleken, 2005).

Det å gå fra å være fagperson til å bli leder blir generelt beskrevet som utfordrende (Haaland & Dale, 2005), både fordi arbeidsoppgavene endrer seg, og fordi fagpersonen får en ny relasjon til sine kollegaer. De nyutdannede førskolelærerne får en ekstra stor utfordring fordi de som nyutdannede skal bygge sin kompetanse både som fagpersoner og som ledere. Det å være nyutdannet og samtidig tiltre som pedagogisk leder kan beskrives som utfordrende og til dels vanskelig, men denne utfordringen har så langt blitt lite utforsket, problematisert og drøftet.

Jeg ønsker med denne avhandlingen å belyse hvordan nyutdannede pedagogiske ledere mestrer og approprierer barnehagens kulturell redskaper, og søkelyset vil rettes både mot

de områdene de nyutdannede pedagogiske lederne mestrer i sitt arbeid, og mot de områdene som kan beskrives som vanskelige. Ny kunnskap om dette feltet kan føre til debatt både i førskolelærerutdanningen og i praksisfeltet, og det kan gi innsikt både i hvordan forholdene legges til rette for nyutdannede pedagogiske leders kompetansebygging, og i hvordan eventuelle endringer og forbedringer kan iverksettes.

## 1.1 Tilnærmingen til forskningstemaet

Tidlig i planleggingsfasen bestemte jeg meg for å gjennomføre et empirisk forskningsarbeid i barnehagen, både fordi jeg ønsket å få oppdatert og nyansert kunnskap om barnehagen som arbeidsplass og om den pedagogiske lederrollen i barnehagen, og fordi jeg ønsket å få innsikt i praksisfeltets utfordringer. Hensikten med forskningsarbeidet var å få ny kunnskap om nyutdannede pedagogiske leders kompetansebygging, men i tillegg ønsket jeg å få kunnskap om hvilken betydning veiledningsprogrammet *Ny som lærer* har hatt for de nyutdannede pedagogiske ledernes kompetansebygging i overgangen mellom utdanning og yrke.

Oversikter over forskning på barnehagefeltet i Norge fra 2002 og 2008 viser at det er få forskningsarbeider som relaterer seg direkte til barnehagen som organisasjon og til førskolelærerprofesjonen (Borg, Backe-Hansen, & Kristiansen, 2008; Gulbrandsen, Johansson, & Nilsen, 2002). Jeg har latt meg inspirere av skandinavisk forskning og vil gi en kort oversikt over forskningsarbeider som har fått betydning for mine avgrensninger og mine forskningsperspektiver.

Nordenbo et.al. (2008) gjennomførte en kartlegging og en vurdering av skandinavisk forskning som var utført i institusjoner for barn mellom 0 og 6 år. Forskergruppen avgrenset seg til å undersøke arbeider gjennomført i 2006. Ved et systematisk databasesøk, og etter en utvalgsprosedyre, ble 53 skandinaviske forskningspublikasjoner studert. I sin oppsummering sier Nordenbo et. al: *Et flertal af studierne beskæftiger sig med kvaliteten af den pædagogiske virksomhed i institutionerne. Over halvdelen av studierne drejer sig om de voksne i instituionerne, ikke om børnene* (Nordenbo, et al., 2008, s. 7). I undersøkelsen viser betegnelsen *de voksne* til alle som arbeider direkte med barna, og det er ikke foretatt noe skille mellom de ulike faggruppene. I Nordenbo et.al. (2008) sin oppsummering

kommer det fram at det er behov for mer og bedre forskning på dette feltet, og det blir hevdet at det er påfallende få studier som ser på sammenhengen mellom det konkrete hverdagslivet i barnehagen og de politiske, økonomiske, kulturelle og sosiale rammene som bidrar til å skape betingelser for hvordan hverdagslivet kan utfolde seg. Mitt forskningsarbeid kan bidra med kunnskap om det konkrete hverdagslivet i barnehagen, og det vil beskrive hvordan de nyutdannede pedagogiske ledernes kompetansebygging skjer i relasjon til barnehagens kontekst. Dette blir beskrevet og drøftet i kapittel 5.

I 2006 ble det foretatt to danske undersøkelser som satte søkelyset på det særegne med å være pedagog (Berntsson, 2006; Nørregård-Nielsen, 2006). I Danmark brukes begrepet pedagog om en yrkesgruppe som har mange felles trekk med den norske førskolelæreren. Undersøkelsene til Berntsson (2006) og Nørregård-Nielsen (2006) har begge et perspektiv på pedagogens fagidentitet, men de sier lite om hvordan de ulike faggruppene i institusjonene samarbeider og skaper forutsetninger for hverandre. Dette er et perspektiv som denne avhandlingen vil kunne bidra med kunnskap om, og som blir beskrevet og drøftet i kapitlene 5.5 og 5.6.

I 2006 fikk Dansk Uddannelsesforskning Clearinghouse i oppdrag av det norske Kunnskapsdepartementet å lage en forskningsoversikt som satte søkelyset på forholdet mellom lærerkompetanse og barns og elevers læring. Følgende spørsmål ble stilt: *Hvilken kompetanse hos personalet i barnehage og skole – førskolelærere, lærere og andre voksne som assistenter – bidrar til læring hos barn og unge?* (Nordenbo, 2008, s. 15). Bestillingen omfattet både skole og barnehage. 70 undersøkelser ble vurdert som relevante, men barnehagen ble kun belyst med to undersøkelser. Kun fem av de sytti studiene ble hentet fra den nordiske konteksten, og ingen av undersøkelsene var publisert på norsk. Selv om oppdraget fra Kunnskapsdepartementet også etterspurte barn, barnehage, førskolelærere og assistenter, ble tittelen på den ferdige rapporten: *Lærerkompetanse og elevers læring i førskole og skole* (Nordenbo, 2008). Det kan derfor se ut som om forskningsspørsmålet som Kunnskapsdepartementet stilte, ikke ble belyst når det gjaldt hvordan førskolelærernes kompetanse bidrar til læring hos barn i barnehagen. Sluttrapporten bruker ordene elever, førskole og skole, ikke ordene barn og barnehage. Dette kan være en indikator på at det har vært vanskelig å finne forskningsarbeider som belyser kompetansen til førskolelærere som arbeider i barnehager.

Forskning på nyutdannede generelt, og på nyutdannede lærere spesielt, har vært inspirasjonskilder til mitt arbeid (Bayer, Brinkkjær, & Sander, 2005; Dreyfus, Dreyfus, & Athanasiou, 1986; Munthe, 2003; Tickle, 2000), men det er få undersøkelser som har sett spesielt på førskolelærerne. I Danmark har det blitt gjennomført en komparativ undersøkelse som har studert læreres og pedagogers utfordringer i møte med arbeidsplassen (Bayer & Brinkkjær, 2003). Et resultat fra denne undersøkelsen viser at arbeidsplassens kode er avgjørende for både de nyutdannede lærernes og de nyutdannede pedagogenes arbeidsplasslæring. Forskningsresultatene viser også at rammefaktorene styrer de nyutdannedes muligheter, og at de nyutdannede trenger samtalepartnere i sosialiseringprosessen, men ifølge Bayer, Brinkkjær og Sander (2005) har de ulike gruppene også særegne utfordringer.

I 2006 ble programmet *Veiledning av nyutdannede* evaluert (Dahl, 2006), men undersøkelsen skiller ikke mellom lærere og førskolelærere. Det kan se ut som om en har tatt for gitt at det å være ny i yrket som lærer, og ny i yrket som førskolelærer, innebærer de samme utfordringene. I denne undersøkelsen vil jeg sette søkelyset på om det er noen særskilte utfordringer som de nyutdannede pedagogiske lederne i barnehagen møter det første året i yrket. Dette blir beskrevet og drøftet i kapittel 5.2.

Forskningsarbeidet har hatt et eksplorerende design. Det vil si at innsikten i temaet har utviklet seg i takt med datainnsamlingen og har endret karakter underveis (Yin, 2003a). Tre aktørgrupper<sup>1</sup> eller informantgrupper, det vil si de nyutdannede, deres styrere og deres veiledere, ble observert og intervjuet gjentatte ganger i løpet av feltperioden som strakte seg over ett år, se kapittel 4.4. De nyutdannede var hovedinformanter eller hovedaktører, og deres styrere og deres veiledere ble sett på som representanter for barnehagekulturen.

Hensikten med å velge ulike aktørgrupper var å få fram flere perspektiver på de nyutdannede pedagogiske ledernes kompetansebygging. Underveis ble forskningsfokuset og kompetansebyggingsbegrepet avgrenset og mer faglig perspektivert, og et sosiokulturelt teoriperspektiv ble brukt for å ramme inn de nyutdannede pedagogiske ledernes mestring

---

<sup>1</sup> Aktørgruppe brukes om forskningsdeltakerne, begrepet drøftes i kapittel.4.2.

og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper: Disse begrepene blir beskrevet og drøftet i kapittel 3.

## 1.2 Avhandlingens struktur

Denne avhandlingen har sju kapitler. Kapittel 1 viser tilnærmingen til og begrunnelsen for valg av forskningsfelt, det viser utformingen av problemstillingene som ble brukt i feltarbeidet, og det inneholder en gjennomgang av problemstillingenes hovedbegreper.

I kapittel 2 beskriver jeg barnehagens og førskolelærerens historie og barnehagens mandat, både det offentlige mandatet, og mandatet slik det er operasjonalisert i barnehagens årsplaner og stillingsbeskrivelser. Jeg beskriver også den rådende ledelsesforståelse i barnehagesektoren og ledelsesteorier som førskolelærerne blir presentert for i sin førskolelærerutdanning. I tillegg beskriver jeg programmet *Veiledning av nyutdannede* fordi de nyutdannede som er med i forskningsarbeidet, var deltakere i programmet, og fordi jeg ønsker å finne ut av om programmet har betydning for de nyutdannede pedagogiske ledernes kompetansebygging.

I kapittel 3 blir avhandlingens teoretiske perspektiv løftet fram, og avhandlingens hovedproblemstilling og analysespørsmålene blir drøftet. Fordi søkelyset har blitt rettet mot nyutdannede pedagogiske ledere, blir også ledelsesteori som er kompatibel med sosiokulturell teori, presentert. I lys av teori presenterer jeg deretter hovedproblemstillingen som er brukt i analysearbeidet, valg av analyseperspektiver og utformingen av analysespørsmålene.

I kapittel 4 blir forskningsarbeidets metodologi presentert. Omtalen av forskerposisjon, forskningsdesign, utvalg utfordringer og metodebeskrivelser viser forskningsprosessen. I tillegg beskrives analysearbeidet, etiske refleksjoner og vurderinger av forskningsarbeidets troverdighet, konsistens og overføring, også kalt kvalitetskontroll.

I kapittel 5 presenteres empirien i seks ulike delkapitler. De seks delkapitlene beskriver fire perspektiver på det å være nyutdannet pedagogisk leder. Hvert delkapittel er utformet som en selvstendig tekst, der det empiriske materialet leder fram til en analyse og en drøfting.

---

I kapittel 6 blir de seks delkapitlene sett i en sammenheng, og en sammenfatning av resultatene blir drøftet ut fra forskningsarbeidets hovedproblemstilling og presenters i tre temaer: barnehagens horisontale, lagorienterte og relasjonelle tradisjon, ulikhet og mangfold og barnehagesektorens ledelsesutfordringer.

I kapittel 7 blir arbeidet med avhandlingen oppsummert og avsluttet med mine refleksjoner rundt avhandlingens resultater, og eventuelle betydning for førskolelærerutdanningen, for barnehagesektoren og for barnehagerettet forskning.

### **1.3 Arbeid med problemstillinger**

Innledningsvis var forskningsarbeidets problemstillinger åpne og beskrivende fordi jeg ønsket å legge til rette for et induktivt forskningsarbeid, et arbeid der de nyutdannede pedagogiske lederne, deres styrere og deres veiledere beskrev og vurderte nyutdannede pedagogiske leders kompetansebygging. For å sikre et rikt materiale, og for å få fram flere nyanser, valgte jeg i feltarbeidet å bruke begreper som var hverdagsnære, konkrete og gjenkjennelige for aktørene. Hovedproblemstillingen som ble brukt i feltarbeidet, ble utformet på en generell måte og ble brukt på alle de tre aktørgruppene, men underproblemstillingene ble tilpasset til de ulike gruppene, se vedlegg nr.4.

Problemstillingen som ble brukt i feltperioden, var utformet slik:

***Hva kjennetegner de nyutdannede førskolelærernes kompetansebygging i møte med barnehagens kultur?***

Underspørsmålene ble formulert slik:

- a. *Hvordan vurderes nyutdannede pedagogiske leders kompetanse?*
- b. *Hvilke arbeidsoppgaver mestrer de nyutdannede pedagogiske lederne, og hvilke oppgaver kan beskrives som vanskelige?*
- c. *Hvordan kommer de nyutdannede pedagogiske ledernes kompetanse til uttrykk i barnehagens hverdagsliv?*
- d. *Hvilken betydning har veiledningsprogrammet Ny som lærer for nyutdannede pedagogiske ledere?*

---

Disse spørsmålene ble brukt i de første fokusgruppeintervjuene, men fordi aktørgruppene, både de nyutdannede, styrerne og veilederne, ga uttrykk for at ledelse er de nyutdannedes største utfordring, ble jeg opptatt av ledelse. Jeg vurderte derfor å avgrense forskningen til ledelse, men fant etter hvert ut at et ensidig fokus på ledelse ville kunne føre til en avhandling som først og fremst belyste hva de nyutdannede ikke mestrer. Dette ville kunne gi et skjevt bilde av nyutdannede pedagogiske ledere, for i mitt materiale framstod de nyutdannedes kompetanse som mangfoldig. Noen områder behersket de godt, men på andre områder var de mer usikre, og i noen sammenhenger manglet de nyutdannede kompetanser. Jeg velger derfor å holde fast ved et generelt perspektiv for å få fram et mest mulig helhetlig syn på nyutdannede pedagogiske leders kompetansebygging.

Dette valget er viktig for å få fram kompleksiteten, men også for å ivareta den etiske siden, se kapittel 4.8. Jeg ønsker å få fram ulike perspektiver, både hva de nyutdannede mestrer, og hva de gir uttrykk for som problematisk og vanskelig. Det å sette søkelyset på helheten er vanskelig, om ikke umulig, men å få fram et balansert syn er en viktig etisk rettesnor for mitt arbeid. Perspektivene i avhandlingen vil likevel i stor grad bli rettet mot ledelse, både fordi forskningsarbeidet setter søkelyset på pedagogiske ledere, fordi ledelse er et tema som blir løftet fram av de ulike aktørgruppene, og fordi ledelse blir beskrevet som de nyutdannede pedagogiske ledernes største utfordring. I den siste feltperioden satte jeg et spesielt søkelys på ledelse for å få dybdekunnskap på det området som blir omtalt som det mest utfordrende.

Etter avsluttet feltarbeid startet arbeidet med en helhetsanalyse av datamaterialet, og utfordringen ble å ramme inn og avgrense kompetansebyggingsbegrepet, se kapittel 1.4. Jeg er, som tidligere nevnt, inspirert av sosiokulturell teori, se kapittel 3, og har valgt å bruke noen sosiokulturelle begreper for å omforme feltarbeidets hovedproblemstilling til en hovedproblemstilling for analysearbeidet. Denne ble utformet slik:

***Hvordan mestrer og approprierer nyutdannede pedagogiske ledere barnehagens kulturelle redskaper?***

Disse begrepene blir beskrevet og drøftet i teorikapittelet, se kapittel 3.1, og utformingen av analysearbeidets hovedproblemstilling og analysespørsmålene blir utdypet i kapittel 3.4.



---

## 1.4 Feltarbeidets hovedbegreper

I møte med feltet brukte jeg begreper som de nyutdannede, deres styrere og deres veiledere var fortrolige med, og som kunne belyse de temaene jeg ønsket å undersøke. Begrepene kan være både hverdagsbegreper og fagbegreper, derfor vil jeg nå kort gjøre rede for de mest sentrale begrepene som ble brukt i møtet med feltet. Dette for å gi leseren innsikt i min forståelse av begrepene, og for å vise hvordan de brukes i avhandlingen.

### Nyutdannede

Et sentralt begrep i avhandlingen er *nyutdannet*, og i kapittel 1.1 beskriver jeg hvordan forskning på nyutdannede har hatt betydning for mitt valg av forskningsfelt. I Norge har vi hatt en økning i den empiriske forskningen på nyutdannede lærere (Munthe, 2003; Sissel Østrem, 2008), og vi har noen FoU rapporter og noen masteroppgaver som setter søkelyset på de nyutdannede førskolelærerne, som for eksempel Hauges (2001) rapport om veiledningsarbeid med nyutdannede førskolelærere og Sevatdals (2006) masteroppgave om førskolelærernes ledelsesoppgaver. Men det kan fortsatt sies at vi har lite empirisk forskning på det særskilte med det å være nyutdannet pedagogisk leder i barnehage.

Som beskrevet i kapittel 1.1 har et dansk komparativt forskningsarbeid undersøkt det å være nyutdannet som lærer og nyutdannet som pedagog (Bayer, et al., 2005). I Danmark skilles det mellom lærere og pedagoger, og pedagogenes arbeidsoppgaver har fellestrekk med førskolelærernes arbeidsoppgaver. Denne undersøkelsen viser at kulturen har størst betydning for de nyutdannedes møte med arbeidsplassen. Dette gjelder både for lærerne og for pedagogene, men for pedagogene, som går inn i et tett arbeidsfellesskap med ulike yrkesgrupper, beskrives de nyutdannede pedagogenes posisjonering og forhandling som viktig, men også som vanskelig og problematisk. Det kan selvsagt stilles spørsmål ved om de danske pedagogenes arbeid kan sammenlignes med de norske pedagogiske ledernes arbeid, fordi de danske pedagogene arbeider i institusjoner som til dels er forskjellige fra norske barnehager. De danske institusjonene som ble undersøkt, har en annen organisering og et annet innhold enn norske barnehager, men det finnes også flere fellestrekk mellom de danske barneinstitusjonene og de norske barnehagene.

---

Internasjonal forskning på nyutdannede har gjennom tidene hatt ulike perspektiver (Dreyfus, et al., 1986; Flores, 2001; Tetzlaff & Wagstaff, 1999; Tickle, 2000; Veenmann, 1984). Noen forskningsarbeider har satt søkelyset på hva de nyutdannede ikke mestrer, andre har vært opptatt av hva de nyutdannede mestrer. Noen har vært opptatt av hva som skal til for å forbedre yrkesstarten, og atter andre har vært opptatt av å få innsikt i og kunnskap om de prosessene de nyutdannede gjennomgår i overgangen mellom utdanning og yrke.

Når nyutdannedes kompetansebyggingsprosess skal studeres, kan undersøkelsen rammes inn på ulike måter, for eksempel med en innramming som tar utgangspunkt i et utviklingsperspektiv, i et sosialiseringperspektiv eller i et læringsperspektiv. Ulike teoretikere avgrensner og beskriver prosessene på ulike måter, og de vektlegger ulike perspektiver (Jordell, 2002), men slik jeg ser det, vil det være vanskelig å ha et ensidig perspektiv på denne prosessen.

Flere forskere som har studert nyutdannede ut fra et prosessperspektiv (Dreyfus, et al., 1986; Tetzlaff & Wagstaff, 1999), forklarer de nyutdannedes prosess som å gå fra novise til ekspert. De nyutdannedes prosess blir faseinndelt, og deres tilegnelse av erfaring blir sett på som viktig. Det er grunn til å stille spørsmål ved om en slik faseteoretisk inndeling er gyldig og relevant, fordi erfaring ikke nødvendigvis vil føre til ekspertise, og utfordringene de nyutdannede møter, vil være avhengige av den lokale konteksten og dermed opptre på ulike måter til ulik tid.

Selv om jeg gir uttrykk for et kritisk perspektiv på en slik faseinndeling, har jeg latt meg inspirere av Tetzlaff og Wagstaff (1999) sin beskrivelse av de nyutdannedes fem faser det første året i yrket. Deres inndeling brukes i denne avhandlingen som et redskap for å undersøke om nyutdannede pedagogiske ledere skiller seg ut fra nyutdannede lærere.

Tetzlaff og Wagstaff (1999) deler det første året i yrket inn i fem perioder som de har kalt forventningsfasen, overlevelsesfasen, desillusjonsfasen, fornyelsesfasen og refleksjonsfasen. Den første fasen, kalt forventningsfasen, er perioden før de nyutdannede har startet i arbeid. I denne fasen er de nyutdannede optimistiske og gleder seg til å ta fatt,

---

og de har store forventninger til egen innsats. Den andre fasen, kalt overlevelsesfasen, er de to første månedene i arbeid. I denne fasen møter de nyutdannede utfordringer og problemer de føler seg lite forberedt på. Denne fasen blir beskrevet som vanskelig. Den tredje fasen, kalt desillusjonsfasen, kommer i løpet av den tredje måneden i arbeid. I denne fasen stiller de nyutdannede spørsmål ved yrkesvalget, ved egen kompetanse og ved mulighetene for å fortsette som lærer. De er tvilende til om de vil være lærere om ett år. Den fjerde fasen, kalt fornyelsesfasen, opptrer ifølge Tetzlaff og Wagstaff (1999) etter juleferien. De nyutdannede beskriver at de da har fått mer innsikt i og forståelse av hva det vil si å være lærer. I den femte fasen, kalt refleksjonsfasen, reflekterer lærerne over sine tolkninger og sin forståelse av læreplaner, over sine undervisningsstrategier og over sin rolle i klasserommet.

I empirikapittel 5.2 bruker jeg denne faseteorien, som kan forstås ut fra et individuelt utviklingsperspektiv, for å få et komparativt perspektiv på henholdsvis de nyutdannede lærerne og de nyutdannede pedagogiske lederne. Men det er viktig å presisere at mitt hovedperspektiv er inspirert av sosiokulturell teori, der individ og kontekst ses på som hverandres forutsetninger, og at Tetzlaff og Wagstaff (1999) sin faseteori kun må ses på som et redskap for å få fram det særegne ved å være nyutdannet pedagogisk leder.

## Førskolelærer

Et annet begrep som brukes i avhandlingen, er *førskolelærer*. Førskolelærer er en utdanningstittel, det vil si den betegnelsen som nyutdannede får etter fullført førskolelærerutdanning. Hva som kjennetegner førskolelærere i Norge, har vi lite forskningsbasert kunnskap om, men det pågående forskningsarbeidet NYMY (*Nyutdannede læreres mestring av yrket*) som setter søkelyset på både førskolelærere og lærere, vil muligens kunne gi oss noen flere svar (Terum & Heggen, 2010).

Førskolelærere har fått sin kvalifiseringsrelevante kompetanse (Nygren, 2004) ved en treårig bachelorutdanning fra en høgskole. Utdanningen har en nasjonal rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2008), men de ulike høgskolene utarbeider lokale fagplaner. Organiseringen og vektleggingen av temaer kan derfor være forskjellig på de forskjellige lærestedene. Førskolelærerutdanningen har en bred fagkrets, og i løpet av studiet skal

---

studentene ifølge rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2008) møte ti ulike fag, men som sagt er det ulikt hvordan høgskolene organiserer fagene. Noen skoler tilbyr linjemodeller, noen skoler har temaorganisering og noen tilbyr en breddemodell, og de fleste studiestedene tilbyr studentene fordypningsfag (Hagersæther, 2010). Fordypningsfagene kan omfatte fagspesifikke områder, som for eksempel norsk, drama, forming, musikk, mat og helse, eller mer pedagogisk rettede fagområder som for eksempel småbarnspedagogikk, flerkulturelt arbeid eller organisasjon og ledelse.

Hvilke fag førskolelærerne har i sin fagkrets, vil derfor kunne være forskjellig. De nyutdannede i undersøkelsen vil derfor ha med seg det Nygren (2004) kaller ulike kvalifiseringsrelevante kompetanser. Men i tillegg bringer de også med seg ulike individuelle kompetanser; de har ulike interesser, de har ulike erfaringer og de er forskjellige personligheter. De nyutdannedes individualitet vil også ha en betydning når kompetansebygging skal studeres. Dette vil komme til uttrykk i kapittel 5.1.

Alderen på studenter som tar førskolelærerutdanning, varierer. Det er unge studenter som påbegynner sin utdanning rett etter videregående skole, og det er voksne studenter som har begynt sin utdanning som ledd i en omskolering, eller etter et ønske om, og en anledning til, å få en utdanning i mer voksen alder. Alder vil ikke være et sentralt perspektiv i avhandlingen, men fordi de nyutdannede som er hovedaktører i undersøkelsen, er fra 23 til 35 år, vil betydningen av ulik alder og/eller livserfaring komme fram.

Det er i hovedsak kvinnelige studenter i førskolelærerutdanningen. Få menn søker utdanningen, og frafallet fra studiet er størst blant menn. Det er nå utformet en handlingsplan for likestilling i barnehagene der det satses på å rekruttere flere menn til førskolelærerutdanningen og til yrket (Kunnskapsdepartementet, 2010a). Statistikk viser at andelen menn i norske barnehager bare har steget med 0,7 % siden 2006, og fortsatt er kun 9,6 % av ansatte i barnehager menn. I denne avhandlingen er alle de nyutdannede og veilederne kvinner, men blant styrerne er det en mann.

---

## Pedagogiske leder

Pedagogisk leder er en stillingsbetegnelse i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2004). Denne lederen har, i tillegg til å ha ansvar for barna, ansvar for å legge til rette for og initiere utviklings- og læringsprosesser for det som defineres som den øvrige bemanningen. Alle de fem førskolelærerne som er med i denne avhandlingen, har arbeidet som pedagogiske ledere i deler eller i hele datainnsamlingsperioden, se beskrivelsen i kapittel 5.1.

I forarbeidet til den første barnehageloven (Forbruker- og administrasjonsdepartementet, 1975) ble det påpekt at barnehager skal være pedagogiske tilrettelagte virksomheter, og at lederne av disse virksomhetene skal ha utdanning som førskolelærere. Politisk har utdanningskravet vært oppe til debatt flere ganger, men også i den nåværende loven (Kunnskapsdepartementet, 2004) er kravet at pedagogiske ledere skal ha førskolelærerutdanning. Det åpnes likevel opp for at personer med en høgskoleutdanning som gir barnefaglig og pedagogisk kompetanse, som for eksempel barnevernspedagoger og vernepleiere, kan få tilsetting som pedagogiske ledere i barnehagene dersom de tar et påbyggingskurs. Slike påbyggingskurs tilbys ved flere høgskoler i landet.

Fram til 1996 var styrer stillingsbetegnelsen for den øverste lederen av barnehagen, og avdelingsleder var betegnelsen for den førskolelæreren som ledet en avdeling i barnehagen, men barnehagenes stillingsbetegnelser har vært og er under endring. Styrer er en betegnelse som fremdeles brukes i offentlige dokumenter og i noen barnehager, men i tillegg brukes nå andre begreper, som for eksempel virksomhetsleder og daglig leder (Bleken, 2005). Avdelingslederbetegnelsen ble endret til pedagogisk leder i Barnehagelov av 1996 (Barne- og familiedepartementet, 1995a), og det foreslås nå å endre utdanningstittelen fra førskolelærer til barnehagelærer (Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009), 2009).

Endringer av stillingsbetegnelsene har en politisk side, en faglig side og en økonomisk side. Den politiske siden gjelder utbyggingen av barnehageplasser og muligheten for å organisere barnehager på ulike måter. Den tidligere avdelingslederbetegnelsen passet dårlig inn i barnehager som ikke var organisert i avdelinger, og i den faglige debatten ble

---

det hevdet at betegnelsen pedagogisk leder i større grad ga retning til avdelingsledernes arbeid ved at det pedagogiske arbeidet ble framhevet. Det var også en økonomisk side ved navneendringen, fordi fagforeningene brukte denne muligheten til å lage nye stillingskategorier i barnehagene. På denne måten det ble det laget et mer hierarkisk system, der de pedagogiske lederne fikk mer ansvar og høyere lønn enn de andre førskolelærerne som arbeidet i barnehagen, som for eksempel førskolelærer 2 og støttepedagogene.

De nyutdannede pedagogiske ledernes mandat er å utføre pedagogisk arbeid i en pedagogisk virksomhet. Mandatet er utformet i Lov om barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2004) og i Rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2005). Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet som har barns danning, utvikling og læring som sitt hovedområde. De pedagogiske lederne har, ifølge formålet for barnehager, ansvar for å samarbeide med barnas hjem for å sikre barnas behov for omsorg og lek og for å fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2004).

I Rammeplan for barnehager (R-06) blir det presisert at både barnehagens styrer og de pedagogiske ledere har et overordnet ansvar for barnehagens pedagogiske innhold, men ellers skiller R-06 i liten grad mellom de ulike stillingstypenes ansvar. Begrepet personale brukes som en samlebetegnelse på alle som arbeider i barnehagen, det vil si at ifølge R-06 har også assistentene et ansvar for å utøve pedagogisk arbeid. Alle i personalgruppa må legge til rette for og initiere prosesser som ivaretar barnas omsorg og lek, og alle må fremme læring og danning hos barna. Selv om alle i barnehagen må utføre pedagogisk arbeid, har den pedagogiske lederen et særskilt ansvar for den øvrige bemanningens utviklings- og læringsprosesser (Kunnskapsdepartementet, 2004). Den øvrige bemanningen kan være andre førskolelærere, men ofte er det assistenter med eller uten fagbrev i barne- og ungdomsarbeid.

Assistentene er foreløpig i flertall i barnehagene (Gulbrandsen, 2009), og de har ofte erfaring med barnehagearbeid, men dette vil variere i ulike distrikter. Meyer (2005) mener det er en myte at assistentene er erfarne husmødre, og hun viser til at assistentstillingene nå

---

ofte er besatt av unge mennesker som har sitt første møte med arbeidslivet, og som har disse stillingene for en kort periode (Meyer, 2005). I enkelte distrikter og i de store byene kan nok situasjonen være slik, men i dette forskningsarbeidet møter vi kvinnelige assistenter med lang erfaring fra barnehagearbeid. Assistentene i dette forskningsarbeidet har enten fagarbeiderkompetanse eller helsefaglig kompetanse, og alle har lang erfaring med barnehagearbeid. Uavhengig av assistentenes kompetanse har de pedagogiske lederne et ansvar for å utøve pedagogisk ledelse overfor sine medarbeidere, men hvordan de pedagogiske lederne skal utøve ledelse, vil være avhengig av hvilken kompetanse som er i personalgruppa. I kapittel 3.2 beskriver og drøfter jeg teori om ledelse generelt, og teori som kan beskrive pedagogisk ledelse spesielt. Dette blir trukket inn i kapitlene 5.5 og 5.6, der empirien er beskrevet, og drøftet ut fra et ledelsesperspektiv.

## Barnehagens kultur

I feltarbeidet ble begrepet *barnehagens kultur* brukt, men hva som er barnehagens egenart, kan til dels være vanskelig å beskrive (Jansen, 1999) fordi barnehagen er en institusjon som har en kort historie og en svak regulering (Blom, 2004; Korsvold, 2008). Den svake reguleringen og den korte historien kan ha betydning for hvordan de kulturelle uttrykkene trer fram, og for hvordan lokale kulturer utvikles. Kulturen er en premissleverandør for de ulike aktørenes handlinger, samtidig som de ulike aktørene er med på å utvikle kulturen. Kvalbein (1999) sier: *Den [kulturen] gir regler for hva som er normal oppførsel i de relasjonene mennesker inngår i* (Kvalbein, 1999). Disse reglene er ofte uartikulerte, de har blitt dannet gjennom tid, og de har med tiden blitt konstruert som objektive sannheter (Berger & Luckmann, 2000). Kulturbegrepet kan forstås som tanke-, adferds- og kommunikasjonsmønstre mellom aktørene i organisasjonen (Ekholm og Hedin 1993, Kvalbein 1999). Symboler, språkbruk og fortolkninger vil være uttrykk som synliggjør kulturens verdier og holdninger.

Barnehagen er historisk forankret i to tradisjoner, asyltradisjonen og Frøbeltradisjonen, og barnehagen er historisk båret fram av kvinner. Barnehagen har hatt hjemmet som forbilde og har vektlagt omsorg, lek og likhet (Blom, 2004; Korsvold, 2008), men barnehagen er nå utsatt for et ytre press som i større grad vektlegger barns læring og dokumentasjon av læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2005). I hvor stor grad de nye forventningene er

---

befestet i barnehagen, er noe usikkert, men det er viktig å være klar over at det vil finnes mange ulike kulturer i barnehagen.

Kvernbekk (1995) bruker begrepene teorityranni og erfaringstyranni i sin analyse av ulike skolekulturer. I teorityranniet vil teoriene bli sett på som oppskrifter for praksis, mens i erfaringstyranniet er aktørene mest opptatt av å utføre arbeidet, men stiller få krav til begrunnelser for valg av handlinger (Kvernbekk, 1995).

Selv om barnehagene har et felles offentlig mandat (Kunnskapsdepartementet, 2004, 2005), vil de ytre rammene og de indre relasjonene variere fra barnehage til barnehage, og mandatet vil fortolkes ulikt. Selv om norske barnehager har noen kulturelle fellestrekk, vil den enkelte barnehages kultur framtre på sin måte. De ulike barnehagene som er med i forskningsarbeidet, vil bli beskrevet på en kontekstspesifikk måte i kapittel 5.1, og utgangspunktet for dette forskningsarbeidet er relasjonene mellom de nyutdannede og de lokale kulturene, der kulturene og aktørene blir sett på som hverandres forutsetninger.

Kulturbegrepet er omfattende, og i arbeidet med analysen av det empiriske materialet ble kulturbegrepet derfor avgrenset til kontekstbegrepet. Kontekstbegrepet blir delt opp i fysiske, kognitive og kommunikative kontekster (Säljö, 2001, 2006) i analysen, men det er viktig å være klar over at kontekstene er forbundet med hverandre. Dette blir beskrevet i kapittel 3.1.

## Kompetanse

I forbindelse med forberedelsene til forskningsarbeidet ble *kompetansebegrepet* valgt ut fra et pragmatisk hensyn. Dette er et begrep som brukes i offentlig sektor generelt, det brukes i barnehagesektoren (Kunnskapsdepartementet, 2007), og det er et begrep som de nyutdannede er kjent med fra utdanningen (St.melding.nr.48, 1996-1997). Siden begrepet kompetanse ble brukt i innsamlingsfasen, vil jeg gjøre rede for min forståelse av begrepet.

Begrepet er forsøkt definert på mange ulike måter, og det brukes både som et hverdagsbegrep og som et vitenskaplig begrep (Eraut, 1994; Knain, 2001; Løvlie, 2001). Dette mangfoldet av ulike innfallsvinkler kan ses på som et problem, som en utfordring



---

eller som en mulighet. Kompetansebegrepet blir beskrevet som flytende, og begrepet kan drøftes og rekonstrueres ut fra det perspektivet og den konteksten som skal beskrives (Fairclough, 1996). Det er også mulig å se begrepet ut fra et utdanningspolitisk perspektiv, fra et forvaltningsmessig perspektiv og fra et faglig profesjonelt perspektiv (Hjort, 2006). I denne avhandlingen er det et faglig profesjonelt perspektiv som blir belyst.

Begrepet kompetanse ble bruk allerede i 1933 av Carr-Saunders and Wilson som argumenterte for å skille mellom kvalifiserte og ikke kvalifiserte praktikere (Carr-Saunders & Wilson, 1933). En slik definisjon av kompetanse er tett knyttet til det å være kvalifisert eller det å kunne noe spesielt godt. Denne forståelsen er fremdeles en del av den hverdagslige forståelsen av kompetanse.

Begrepet kompetanse ble i Norge offisielt brukt i utdanningsfeltet av Blegenutvalget (NOU 1991:4, 1991) og videreført av Buerutvalget (NOU 1997:25, 1997). Begge utvalgene vektla arbeidslivets forventninger til framtidens arbeidstakere. Det kan se ut som om bruken av begrepet kompetanse er i endring, og at det utdanningspolitiske perspektivet blir påvirket av et forvaltningsmessig perspektiv. En slik endring kan føre til at kompetanse blir definert ut fra arbeidslivets nåtidige behov, og det kan være en fare for at kortsiktige hensyn vil telle mest. Langsiktig planlegging av hva slags kompetanser en organisasjon vil trenge for framtiden, kan bli borte i kravet om effektivitet og profitt.

Selv om det er forholdsvis nytt å bruke kompetansebegrepet i forbindelse med grunnopplæringen i vårt land, har internasjonal påvirkning av utdanningsfeltet ført til bruk av nye begreper i både læreplaner og i rammeplaner for opplæring på ulike nivåer. Utdanningspolitisk arbeides det for en større likhet mellom de europeiske utdannelsessystemene (Foss, 2001). I 2009 ble et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning fastsatt, og institusjoner som tilbyr høyere utdanning, skal innen utgangen av 2012 ha implementert kvalifikasjonsrammeverket i alle sine studieprogrammer på alle nivåer (Kunnskapsdepartementet, 2009). Kvalifikasjonsrammeverket er en del av Norges oppfølging av Bologna-prosessen og tilpasning til EUs kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring. Kandidatens

---

kvalifikasjoner beskrives gjennom læringsutbytte, og det skilles mellom kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse.

Ulike forskere bruker altså forskjellige inndelinger av kompetansebegrepet, og det kan være uklart hvilket perspektiv forskerne ser kompetansebegrepet fra. Kompetanse blir et begrep som er vanskelig å definere, det kan være alt og ingenting, og det kan være flytende (Hjort, 2006). Samtidig har arbeidet med å definere kompetanse og beskrivelser av kjernekompetanser knyttet til utdanning og yrke gitt mer konkretisering av hva som forventes av ulike yrkesgrupper (Hjort, 2005; Knain, 2001; Nygren, 2004), noe som kommer til uttrykk i læreplaner og rammeplaner.

Det kan være en nær sammenheng mellom definisjoner av kompetansemål som beskrives i våre rammeplaner og fagplaner, og de standarddefinisjonene vi møter i flere av våre naboland, men nivået på definisjonene eller målene vil variere. Der de norske kompetansemålene er generelle og til dels uklare, vil standarder fra for eksempel England i større grad være konkrete og spesifikke. Hvor spesifikke mål skal være, og hvordan de skal kontrolleres, vil jeg ikke diskutere i denne sammenhengen, men jeg kan se at både Rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2005) og Kompetansestrategien for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2007) gir klare retningslinjer til barnehagepersonalet om hva som må gjøres for å nå barnehagens mål.

Rammeplan for barnehager skiller lite mellom kompetansekravene til pedagogene og kravene til det øvrige personalet, men det påpekes at pedagogene har ansvar for det faglige innholdet i barnehagene og for at det øvrige personalet har den kompetansen som kreves for å nå barnehagens mål. Kunnskapsdepartementet definerer kompetanse i kompetansestrategien for barnehager slik:

***Kompetanse** kan defineres som evne til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer. Når kunnskapsressurser tas i bruk for å løse oppgaver i konkrete situasjoner, er det viktig at dette samtidig stimulerer til videre læring og kompetanseutvikling. Læring og kompetanse er knyttet til handling og samhandling i ulike fellesskap, samtidig som de er både individuelle og kollektive. Graden av læring avhenger ikke bare av hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger den enkelte har,*

---

*men av hvor læringsstøttende omgivelsene er, i form av både menneskelige, økonomiske og fysiske ressurser. Læringen avhenger også av åpen kommunikasjon og det indre og ytre læringstrykk som fellesskapet selv og omgivelsene skaper (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 7).*

I departementets definisjon settes søkelyset på både det individuelle og det kollektive, men fellesskapet og det kollektive ses på som den viktigste forutsetningen for bygging av kompetanse i barnehagen.

Rammeplan for førskolelærerutdanningen beskriver at målet med førskolelærerutdanningen er at førskolelærere skal utvikle fem ulike kompetanser, som benevnes som faglig, didaktisk, sosial, yrkesetisk og endrings- og utviklingskompetanse (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2008). Rammeplanen understreker at disse kompetansene utfordres i møte med ulike yrkessituasjoner og framhever at førskolelærere må kunne reflektere over egen kompetanse. Den teorikunnskapen de nyutdannede har med seg fra lærerutdanningen, er knyttet til utdanningskonteksten. Denne kompetansen vil være et viktig grunnlag for de nyutdannede førskolelærernes kompetansebygging, men kompetansen må rekonstrueres slik at den blir anvendbar i barnehagen.

Nygren (2004) bruker begrepene kvalifiseringsrelevant kompetanse om den kompetansen de nyutdannede har med seg fra utdanningen, yrkesrelevant kompetanse om den kompetansen som yrkesfeltet definerer som gyldig, og handlingskompetanse for å få fram det individuelle perspektivet på kompetanse. Den individuelle handlingskompetansen er den kompetansen som kommer til uttrykk i det daglige arbeidet i barnehagen, men kompetansens gyldighet vil være avhengig av den lokale konteksten (Nygren, 2004).

I analysearbeidet i denne avhandlingen har jeg valgt å bruke begrepene kulturelle redskaper, mestring og appropriering for å beskrive kompetansebegrepet på en alternativ måte. Disse begrepene utredes, beskrives og drøftes i kapittel 3. Hensikten er å få et teoretisk perspektiv på empirien, og å abstrahere fra hverdagsbegrepet kompetanse. Disse sosiokulturelle begrepene rammer inn og gir perspektiver på de nyutdannede pedagogiske ledernes kompetansebyggingsprosess det første året i yrket. Kompetanse forstås derfor

---

ikke som en egenskap som individet besitter, men som evne og vilje til å utforske, dele og fornye de kulturelle redskapene som både individuelt og kollektivt er til stede. Konteksten blir derfor sett på som svært viktig for hvordan de nyutdannede pedagogiske lederne kan bygge kompetanse, se kapittel 3.1.

## Veiledning

Begrepet *veiledning* ble brukt i møte med feltet, og alle de nyutdannede som var med i forskningsarbeidet, fikk systematisk veiledning det første året i yrket, se kapittel 2.4. De nyutdannedes deltakelse i et lokalt veiledningsprogram, kalt *Ny som lærer*, er en faktor som har betydning når de nyutdannedes kompetansebygging skal studeres, men veiledningsprogrammet ses kun på som en del av helheten. Veiledningsmøtene var en av kontekstene der de nyutdannede fikk anledning til å gi uttrykk for sine erfaringer, sine ideer og sine forventninger.

Veiledning som arbeidsmåte for utvikling og læring har fått en posisjon som en læringsmetode i barnehagefeltet. Allerede på begynnelsen av 1990-tallet ble det igangsatt systematisk veilederskolering av barnehagestyrere (Lauvås, Lycke, & Handal, 1990), initiert av Barne- og familiedepartementet (Johannessen, Hauge, & Klages, 1992). Selv om de fleste barnehagene har noe kjennskap til ulike former for veiledning, vil nok bruken av systematisk veiledning variere fra barnehage til barnehage. Veiledning som begrep kan være vanskelig å avgrense fordi det brukes som et samlebegrep for mange ulike former for samtaler (Skagen, 2007). I barnehagesammenheng brukes veiledning både om den formaliserte samtalen og om den uformelle, rådgivende samtalen, men Handal og Lauvås sin strategi for veiledning har vært dominerende både i førskolelærerutdanningen og i internskolering i barnehagene (Skagen, 2004). Deres strategi for veiledningsarbeid legger vekt på å skille veiledning fra terapi og rådgivning, og de har kalt strategien for handlings- og refleksjonsmodell for veiledning (Handal & Lauvås, 1999; Lauvås & Handal, 2000). Et sentralt perspektiv i strategien er at den som får veiledning, definerer sine egne problemstillinger. Det er veisøkerens problemstillinger som skal være styrende for veiledningens innhold.

*Veiledningen tar primært sikte på å klargjøre for den som blir veiledet vedkommendes eget valg av praksis – og grunnlaget for dette valget – etter å ha fått*

---

*hjelp til å tenke igjennom hva som taler for og imot valget og holdbarheten i disse argumentene/ verdistandpunktene. Deretter drives praksis ut fra den veiledetes forståelse og overbevisning (Lauvås & Handal, 2000, s. 54).*

Begrepet praktisk yrkesteori er sentralt hos Lauvås og Handal (2000), og de definerer den praktiske yrkesteorien som sammensatt av yrkesutøvernes verdier, holdninger, teorier og erfaringer, men de sier også at den enkeltes yrkesteori vil kunne være mer eller mindre bevisst og artikulert. Begrepet praktisk yrkesteori har preget mye av veilederopplæringen for veiledere som skal veilede nyutdannede, og det får dermed betydning for den veiledningen de nyutdannede førskolelærerne som omfattes av dette forskningsarbeidet, får. De nyutdannedes deltakelse i et veiledningsprogram skal bidra til å bevisstgjøre sider ved deres praktiske yrkesteori, og til å sette søkelyset på sammenhengen mellom yrkesteorien og deres praktiske handlinger. Handlings- og refleksjonsstrategien har et individualistisk perspektiv der den enkelte nyutdannedes problemstillinger blir drøftet, og den som søker veiledning, skal hjelpes.

De siste årene har handlings- og refleksjonsmodellen blitt utfordret av alternative veiledningsmodeller, inspirert av situerte læringsmodeller (Lave & Wenger, 1991, 2003) og konstruktivistiske modeller (Gjems, 2007; Kroksmark, Åberg, Mathisen, Bjørndal, & Hemmer, 2007; Peavy, 2006). I en situert læringsmodell står mesterlæren sentralt (Lave & Wenger, 2003), mens en konstruktivistisk veiledningstradisjon ser på veiledning som et møte der vi lærer sammen. Veiledning med et konstruktivistisk læringssyn handler om å beskrive situasjoner, analysere maktforhold og få fram ulike perspektiver og forståelsesmåter. Kunnskapen konstrueres sammen, og de nyutdannede og deres lokale veiledere bygger sin kompetanse i fellesskap (Gjems, 2007).

Det kan se ut som om veiledningsteorier og veiledningsmetoder er i endring, fra en ensidig bruk av handlings- og refleksjonsstrategien, til en veiledning der både veileder og veisøker er opptatt av felles læring (Gjems, 2007; Skagen, 2007). Om endringene først og fremst er teoretiske konstruksjoner, eller om det er en reell endring av veiledningsforståelsen, vil denne avhandlingen i liten grad belyse, men materialet gir meg anledning til å undersøke dette nærmere ved en annen anledning.

---

I arbeidet med veiledning av nyutdannede har formålet vært å sette i gang prosesser som fører til refleksjon over egen yrkesrolle. Begrepet refleksjon er blitt kritisert for å ha blitt for generelt og upresist (Fendler, 2003), og for at begrepet i liten grad er beskrivende for en prosess. Søndena (2002, 2004) problematiserer begrepet refleksjon og beskriver refleksjon som både det å gi uttrykk for tidligere kjente problemløsningsmåter (immanens), og som det å skape noe nytt og overskridende (transcendens). Det nye og overskridende kan beskrives som kraftfull refleksjon, og Søndena sier at veiledning bør strebe etter å skape *den nødvendige pedagogiske uro* (Søndena, 2002, 2004). Veiledningens målsetting er å skape nye forståelsesmåter og nye handlingsalternativer, og mulighetene ligger i en pendling mellom det kjente og det ukjente.

Denne uroen, det å skape undring og nytenkning, kan bidra til kompetansebygging i veiledningsgruppene (Bjerkholt, Eik, & Ødegård, 2007). Dette har vært et perspektiv som har kommet til uttrykk i veiledningsmøtene, og jeg har stilt spørsmål ved hva slags diskurser som preger veiledningen, men i denne sammenhengen drøftes temaet kun som et element som kan ha betydning for de nyutdannedes kompetansebygging.

---

## 2 HISTORIE OG KONTEKST

Historiske, kulturelle og institusjonelle forhold har betydning for våre fortolkninger, våre utsagn og våre handlinger (Säljö, 2001; Vygotskij, 1986; Wertsch, 1991). Dette betyr at innsikt i barnehagens og førskolelærens historie vil være vesentlig for å forstå aktørens utsagn og handlinger. I et sosiokulturelt perspektiv vil individ og kontekst bli sett på som sammenvevde enheter som er hverandres forutsetninger. Konteksten er ikke bare en ytre ramme, men våre fortolkninger, våre utsagn og våre handlinger er med på å skape konteksten. Vi både påvirker, og vi blir påvirket. Ifølge Säljö (2001) vil våre fortolkninger, våre utsagn og våre handlinger være historisk befestet, men de er på ingen måte statiske og fastlåste. Fortolkningene er i utvikling og endring både internasjonalt, nasjonalt, lokalt og i den spesifikke barnehagekonteksten, og individene som aktører både påvirkes av og kan ha mulighet til å påvirke konteksten.

Forskningsarbeidets problemstillinger vil avgrense hvilke deler av konteksten som må beskrives, men avgrensningen er også avhengig av hvor godt forfatteren tror leseren kjenner feltet, og av hvor godt feltet tidligere forskningsmessig er belyst. Som tidligere nevnt er barnehagen som forskningsfelt lite utforsket, se kapittel 1.1, men det historiske perspektivet på barnehagen er rimelig godt dokumentert (Blom, 2004; Greve, 1995; Korsvold, 2008). Jeg velger å presentere en generell historisk beskrivelse av barnehagen (Blom, 2004; Korsvold, 1990, 1992, 2008) og en kort historisk beskrivelse av førskolelærerne (Greve, 1995; Korsvold, 1997). Deretter setter jeg søkelyset på Lov om barnehager og Rammeplan for barnehager og beskriver noen av endringene i det offentlige mandatet (Forbruker- og administrasjonsdepartementet, 1975; Kunnskapsdepartementet, 2004, 2005). Etter dette beskriver jeg barnehagenes lokale stillingsbeskrivelser.

Jeg gir videre en kort beskrivelse av ledelse slik den kommer til uttrykk i barnehagesektoren, og av ledelsesteori som presenteres i førskolelærerutdanningen. Dette fordi avhandlingen setter søkelyset på nyutdannede pedagogiske ledere, og fordi ledelse blir beskrevet som de nyutdannede pedagogiske ledernes største utfordring. Til slutt beskriver jeg programmet *Veiledning av nyutdannede*. Dette fordi de nyutdannede pedagogiske lederne som er aktører i denne avhandlingen, vil møte forventninger som kommer til uttrykk både i de lokale planene og i veiledningsprogrammet.

---

## 2.1 Barnehagen sett i et historisk perspektiv

Som nevnt er barnehagens historie rimelig godt dokumentert i flere arbeider (Balke, 1995; Blom, 2004; Korsvold, 1990, 1997, 2008). I grove trekk kan det sies at dagens barnehage bygger på to ulike tradisjoner, en omsorgstradisjon og en tradisjon som bygger på læring gjennom lek. De to defineres ofte som henholdsvis tradisjonen fra barneasylene og fra Frøbelbarnehagen.

Barneasylet var et hjelpetiltak som ble utviklet på 1800-tallet i Frankrike, England og Tyskland (Balke, 1995). Hensikten var å hjelpe de fattige og deres barn og var en sosial ide om å oppdra arbeiderklassens barn. I asylene ble det tilsatt bestyrerinner som kjærlig, men strengt, kunne tukte, oppdra og lære arbeiderklassens barn nødvendige oppgaver. Etter hvert ble asylene mer og mer tilsynsordninger for barn av mødre som arbeidet i industrien (Blom, 2004).

Frøbelbarnehagens ideer kom fra Tyskland, men ideene om den frie barndommen var å finne også i de andre europeiske landene. Den bygde på en romantisk ide om en problemfri barndom der barnet skulle leke fritt i trygge omgivelser med tilgang til pedagogisk riktig leketøy. Dette var et tilbud som først og fremst henvendte seg til middelklassen og borgerskapet i samfunnet (Blom, 2004; Korsvold, 2008). Ansatte til Frøbelbarnehagene ble rekruttert blant barnekjære kvinner fra velstående familier, og mange av kvinnene brukte egne midler for å få til barnehagedriften som var organisert som et korttidstilbud, og som la vekt på lek og lekpregede aktiviteter. Verken barneasylene eller Frøbelbarnehagen fikk stor utbredelse i Norge. Norge har blitt beskrevet som et *husmorland* der idealet har vært den hjemmeværende husmoren med barna rundt seg (Frønes, 1998).

Barnehageutbyggingen startet først i de store byene i landet. Organisasjonen Husmødrenes barnehager (Greve, 1995, s. 39) arbeidet for å gi opplysning om barnehagevirksomhet, de skaffet penger til drift av barnehager og de fikk en sentral plass for utbyggingen av barnehager, men det var først på 1970-tallet at barnehagene ble viktig i manges familieliv. Blom (2004) sier at husmorkontrakten ble byttet ut med likestillingskontrakten. Kvinnefrigjøringen, endringer i familiestrukturer og behovet for kvinnene i arbeidslivet førte på 1970-tallet til økt etterspørsel etter barnehageplasser (Korsvold, 2008).



---

Fram mot slutten av 80-tallet var den offentlige retorikken at barn hadde det best sammen med mor, og at barnehagen eller daghjemmet var et tilbud til foreldre som av ulike grunner ikke var i stand til å ivareta sine barns behov. Gradvis endret idealet seg mot likestilling mellom menn og kvinner, både privat og offentlig. Disse endringene, og samfunnsendringen fra et industrisamfunn til et informasjons- og kunnskapssamfunn, fikk betydning ved utbyggingen av barnehager. Fokuset ble gradvis flyttet fra barnehagen som en omsorgs- og tilsynsordning til en mer generell interesse for barnehager som en læringsarena. Barnehagen blir i dag sett på som en del av utdanningsløpet, der livslang læring og en sterk, offentlig og inkluderende utdanning for alle, er et prinsipp (NOU 2003:16, 2003).

Som tidligere beskrevet bygger barnehager på to historiske tradisjoner, og det kan se ut som om barnevern kan knyttes til asyltradisjonen, og pedagogikk kan knyttes til tradisjonen fra Frøbelbarnehagen (Blom, 2004; Greve, 1995). Disse to tradisjonene hadde ulike perspektiver på hva barnehagene skulle være. Fra 1954 fram til 1975 var daginstitusjonene for barn under sju år underlagt Barnevernsloven og kommunenes barnevernsnemnder (Greve, 1995), men i 1975 fikk vi Barnehageloven (Forbruker- og administrasjonsdepartementet, 1975), som beskrev institusjonene som pedagogiske institusjoner. Interessemotsetningene førte til diskusjoner om navnet på institusjonene og om navnet på personalet til institusjonene (Blom, 2004; Greve, 1995; Korsvold, 2008). Barnehageloven av 1975 fastsatte at institusjonene skulle hete barnehager, og at det utdannede personalets tittel skulle være førskolelærer. Dette kan ses på som et kompromiss mellom barnehagens to tradisjoner.

En interessant endring i våre dager er at Kvalitetsmeldingen for barnehager (Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009), 2009) nå foreslår å endre yrkestittelen fra førskolelærer til barnehagelærer. Dette kommer samtidig som Kunnskapsdepartementet har blitt kritisert for sitt økte krav om formell læring i barnehager, slik det beskrives i Kvalitetsmeldingen (Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009), 2009) og i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2005). Det kan være et tegn på at kompromisset mellom de ulike tradisjonene gjentar seg.

---

Barnehageloven av 1975 beskrev barnehagen som en pedagogisk institusjon som skulle samarbeide nært med barnas hjem, men utfordringen var at behovet for barnehageplasser var økende, og tilbudet var for lite. Selv om det på 70-tallet og på begynnelsen av 80-tallet ble bygget mange kommunale barnehager, var ikke utbyggingen i takt med behovet. Det private initiativet fikk en sentral plass, som i pionertiden. Høsten 2008 utgjorde private barnehager 55 % av alle barnehager (referanse fra 16.juni 2008 ssb.no). I Norge har det private initiativet stått, og står, sentralt i utbyggingen og utformingen av barnehagesektoren.

Ulike ideologier og tradisjoner har påvirket den norske barnehagen og utformingen av barnehagens mandat. I hovedsak bygger dagens ideologi på tre hovedelementer; omsorg, lek og læring. Dette ble i 1999 presentert i OECD-rapporten *Early Childhood Education and Care Policy* som den skandinaviske modellen (Barne- og familiedepartementet, 1999), og OECD beskrev dette som en kvalitet ved den skandinaviske barnehagen. Selv om den skandinaviske barnehagemodellen ble vurdert som god, hadde OECD også kritiske bemerkninger til den norske barnehagen. De tre hovedområdene som fikk mest kritikk, var mangel på barnehageplasser, høyt kostnadsnivå og lav pedagogtetthet. De to første punktene, det vil si mangel på barnehageplasser og høyt kostnadsnivå, har det blitt arbeidet aktivt med fra rapporten kom i 1999, men pedagogtettheten er fortsatt en utfordring. I Kvalitetsmeldingen (Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009), 2009) blir det foreslått flere tiltak for å øke antall pedagoger i barnehagen, men bemanningsnormene er ikke foreslått endret.

## Førskolelærernes historie

Førskolelærerne har en kort yrkeshistorie, og de første pionerene har vært aktive i feltet nesten fram til i dag. Greve skriver: *Barnehagesaken i Norge har vært drevet frem av enkeltpersoner og idealister* (Greve, 1995, s. 17). Disse enkeltpersonene har hatt betydning for førskolelærernes fagforeningstilknytning, for barnehageutbygging i kommunene og for oppstart og utvikling av førskolelærerutdanningene.

Førskolelærerne, som i pionertiden het barnehageledere eller barnehagelærerinner, startet allerede på 1920-tallet med en type fagforening. Foreningen var ikke opptatt av lønns- og

---

arbeidsvilkår, men var først og fremst opptatt av barnehagesaken. I 1934-35 ble Norsk Forening for Småbarnspedagoger opprettet, en forening som var åpen for alle som var interessert i å arbeide for barnehagesaken. Umiddelbart etter krigen skiftet foreningen navn fra Norsk Forening for Småbarnspedagoger til Norske Barnehagelederes Forening, og medlemstallet var i 1945 på 57, derav 46 fra Oslo og omegn. Greve beskriver endringene i foreningens arbeid slik: *Det var gjennomgripende forandringer som skulle til for å forandre foreningen fra "en selskapelig klubb" til en fagforening. Forslag til lover ble tatt opp over flere møter, og diskusjonene gikk tilsynelatende livlig* (Greve, 1995, s. 51). Foreningen var nå kun for utdannede barnehagelærere som betalte en kontingent for å være medlem. Gradvis utviklet foreningen seg til en fagforening der hovedformålet var å ivareta medlemmenes interesser, og det fagpolitiske perspektivet ble tydeligere. I 1945 ble den lokale foreningen omdannet til en landsforening, og i 1947 var medlemstallet på 120. Selv om medlemstallet økte på 50- og 60-tallet, kan det sies at de fleste medlemmene kjente til hverandre (Greve, 1995). De var en liten, men iherdig gruppe som arbeidet for utbygging av barnehager, for utbygging av barnehagelærerutdanning og for barnehagelærerenes arbeidsforhold.

Allerede på 1920-tallet hadde Finland, Sverige og Danmark Frøbel-seminarer som utdannet barnehagelærere, og de barnehagelærerne i Norge som hadde utdanning, var utdannet utenfor Norge. Båndene til de nordiske landene ble viktige for den norske barnehagesaken og for oppstarten av en norsk barnehagelærerutdanning. Først i 1935 fikk Norge sin utdanning for barnehagelærere. Utdanningen ble lagt til Oslo og ble kalt Barnevernsakademiet. Etter krigen, i 1947 og i 1948, fikk vi utdanningsinstitusjoner for barnehagelærere i Trondheim og Bergen (Greve, 1995). Sakte men sikkert ble det utdannet flere barnehagelærere i Norge, men den store utdanningsbølgen kom først på 1970-tallet da de statlige høyskolene fikk anledning til å utdanne førskolelærere. Førskolelærerutdanningen startet som en toårig utdanning, men ble på 1980-tallet utvidet til tre år.

Norske Barnehagelederes Landsforening opplevde en vanskelig tid på 60-tallet, blant annet med en streik som førte til uro og splittelse innad i foreningen, og da deres samarbeidspartner, Funksjonærenes Sentralorganisasjon – Seksjon Kommune, ble oppløst, måtte foreningen se seg om etter nye samarbeidspartnere. Denne situasjonen førte til at

---

Norske Barnehagelederes Landsforening, etter en diskusjon, besluttet å sende en søknad om medlemskap til Norsk Lærerlag. Denne ble innvilget i 1964 (Greve, 1995).

Beslutningen om å søke medlemskap i Norsk Lærerlag var ikke uproblematisk fordi medlemmene i Norske Barnehagelederes Landsforening i liten grad hadde vært opptatt av tilknytningen til skole. Barnevernet stod fremdeles sterkt i organisasjonen, og det kan se ut som om det var et spenningsfelt mellom skole og barnehage (Korsvold, 1992).

Medlemmene i Norske Barnehageledere Landsforening var opptatt av det særegne med barnehagen. Diskusjonene var ofte mest opptatt av barnehagens og skolens ulikheter, men etter hvert ga flere enkeltmedlemmer uttrykk for et behov for å se barnehage og skole i sammenheng (Greve, 1995). Førskolelærernes medlemskap i Norsk Lærerlag ble også av lærerne sett på som vanskelig fordi de to medlemsgruppene ville ha ulike forhandlingspartere og til dels ulike interesser. I dag er et flertall av førskolelærerne medlemmer av organisasjonen, som har skiftet navn fra Norsk lærerlag til Utdanningsforbundet.

I de fleste norske barnehager er førskolelærerne i mindretall, men i forskriftene til Lov om barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2004) presiseres det at enhver barnehage skal ha et visst antall pedagoger. Som vist i kapittel 1.4 er forholdet mellom antall barnehageplasser og antall pedagoger regulert av forskrifter til Barnehageloven. §1, Norm for pedagogisk bemanning (Kunnskapsdepartementet, 2004). Forskriftene til loven er et uttrykk for at førskolelærerne blir sett på som en viktig yrkesgruppe i barnehagen, men det må samtidig påpekes at bemanningsnormen kun setter krav til at 35 % av bemanningen i barnehagene skal ha pedagogisk utdanning.

## **2.2 Barnehagens mandat**

Når søkelyset skal rettes mot nyutdannede pedagogiske ledes kompetansebygging, vil det være vesentlig for leseren å ha noe innsikt i hvilke offentlige forventninger som kommer til uttrykk i lov, forskrift, rammeplan og lokale retningslinjer. Planene er historisk forankret, men de har underveis blitt justert og endret i takt med samfunnsendringer og politiske føringer. Jeg vil i dette kapitlet sette søkelyset på noen historiske endringer i Lov om barnehager og i Rammeplan for barnehager (Forbruker- og administrasjonsdepartementet,

---

1975; Kunnskapsdepartementet, 2004, 2005) som kan ha betydning for leserens forståelse av avhandlingen, og jeg vil beskrive de lokale stillingsbeskrivelsene som de nyutdannede pedagogiske lederne i denne avhandlingen var berørt av.

## Lov om barnehager

Fram til 1975 var daginstitusjoner for barn, som småbarnskrybber, daghjem og barnehager, lovhjemlet i Lov om barnevern (Greve, 1995). I 1975 fikk vi den første Lov om barnehager (Forbruker- og administrasjonsdepartementet, 1975), og fellesbetegnelsen på institusjonene skiftet navn fra daginstitusjoner til barnehager. Den første barnehageloven vektla at barnas utvikling skulle skje i nært samarbeid med hjemmet, og kvaliteten på det pedagogiske innholdet skulle sikres ved at det ble stilt krav til personalets kompetanse. Førskolelærerne og deres kompetanse skulle gi barnehagene en faglig legitimitet, men i praksis var det på denne tiden svært få som var utdannede førskolelærere. Personalet var ofte husmødre som ønsket å bruke sine erfaringer med arbeid med barn etter at de var ferdige med egne småbarn. Gjennom arbeidet i barnehagen fikk de realkompetanse, og flere utdannet seg senere til førskolelærere (Blom, 2004).

Forskriftene til Lov om barnehager av 1975 ga detaljerte retningslinjer når det gjaldt normer for areal, størrelsen på barnegruppene, antall ansatte og barnehagenes fysiske utforming, men det faglige innholdet i barnehagene var lite beskrevet. Personalet hadde stor frihet til å velge innhold og arbeidsmåter ut fra egen interesse og lokale forhold. I forbindelse med stortingsbehandlingen av Lov om barnehager i 1975 ble det en heftig debatt for eller mot kristen formålsparagraf i barnehagene, men først i 1983 ble en kristen formålsparagraf vedtatt. Den offentlige interessen for barnehager var mer rettet mot antall barnehager enn mot kvaliteten på barnehagene. Og det kan se ut som om debatten om kristen formålsparagraf overskygget debatten om barnehagenes innhold og arbeidsmåter.

I hovedsak har prinsippene i loven fra 1975 blitt fulgt fram til i dag, men justeringer har blitt foretatt underveis. I 2008 vedtok Stortinget å endre formålsbestemmelsen for barnehagen. Utgangspunktet var Bostad-utvalgets utredning (NOU 2007:6, 2007) som var kalt: *Formål for framtida, formål for barnehagen og opplæringen*. Formålsparagrafen ble vedtatt slik:

---

*§ 1 Formål: Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Barnehagen skal bygge på respekt for menneskeverdet og på åndsfrihet, nestekjærlighet, likeverd og solidaritet, slik disse grunnleggende verdiene kommer til uttrykk i kristen og humanistisk tradisjon og i ulike religioner og livssyn, og slik de er forankret i menneskerettighetene.*

*Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. De skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. De skal ha rett til medvirkning.*

*Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal fremme demokrati og likestilling og motarbeide alle former for diskriminering (NOU 2007:6, 2007, s. 13)*

Hovedintensjonene i formålet er i stor grad blitt beholdt, men bruken av begreper har endret seg. Begrepsbruken i Barnehageloven av 1975 og i den av 1995 (Barne- og familiedepartementet, 1995a; Forbruker- og administrasjonsdepartementet, 1975) var mer generell, og ordene gode utviklings- og aktivitetsmuligheter ble brukt for å beskrive innholdet. I dagens formålsparagraf presiseres forventningene til barnehagens innhold i større grad, og teksten viser det omfattende ansvaret som er pålagt personalet som arbeider i barnehagen. Læringsperspektivet trer tydelig fram, og begrepene omsorg, lek og læring, som barnehagen historisk er forankret i, er utvidet med dannelsesbegrepet.

I Barnehageloven av 1995 står det: *Barnehagen skal hjelpe til med å gi barna en oppdragelse i samsvar med kristne grunnverdier* (Barne- og familiedepartementet, 1995a, s. 7), men i dagens formålsparagraf er de kristne grunnverdiene tonet ned, og mer generelle humanistiske tradisjoner og ulike livssyn er trukket sterkere inn. Det påpekes at barnehagen skal bygge på verdiene som er forankret i menneskerettighetene, slik de kommer til uttrykk i både den kristne og den humanistiske tradisjonen, og i ulike religioner og livssyn. Slik jeg ser det, har endringene i lovverket først og fremst sammenheng med endringer i samfunnet generelt, som for eksempel en større satsning på kunnskap og kompetanse, og med en større bevissthet om betydningen av ulike typer kompetanse i et flerkulturelt samfunn.

---

## Rammeplan for barnehager

Barnehageloven av 1975 ga retningslinjer og beskrev barnehagen som et pedagogisk tilrettelagt tilbud for barn fra 1 til 7 år. I nært samarbeid med barnas foreldre skulle barnehagen tilrettelegge for gode utviklings- og aktivitetsmuligheter. Innholdet i barnehagen var, som nevnt, lite beskrevet, men førskolelærerne fikk ansvaret for og rettigheten til å velge innhold og arbeidsmåter. I forbindelse med debatten om innføring av en kristen formålsparagraf for barnehagen kom også diskusjonen om barnehagens faglige innhold opp, men først og fremst i pedagogiske kretser. Dette førte til utarbeidingen av en håndbok som ble kalt *Målrettet arbeid i barnehagen* (Forbruker og administrasjonsdepartementet, 1982). I boken ble det presisert at den ikke var en bindende mønsterplan, men en bok som kunne være til nytte i det daglige arbeidet i barnehagen.

Da loven ble endret 1984, ble barnehagene pålagt å lage årsplaner, og Forbruker- og administrasjonsdepartementet utarbeidet retningslinjer for hvordan årsplanene skulle utformes, men retningslinjene styrte ikke valget av innholdet i barnehagene (Alvestad, 2004). Utover på 1990-tallet ble søkelyset rettet mot behovet for en nasjonal rammeplan for barnehagene i Norge.

Arbeidet med å utarbeide en rammeplan startet med en innstilling fra Barnehageutvalget i 1992. Forslaget ble sendt ut på høring, og etter høringen ble innstillingen revidert. Den reviderte innstillingen ble sommeren 1995 sendt ut på en ny høringsrunde. Det omfattende arbeidet med høringer førte til at fagmiljøene ble kjent med at det skulle komme en rammeplan, og de ble kjent med hovedinnholdet i planen (Retvedt, Skoug, & Aasen, 1999). Den endelige Rammeplanen (R-95) ble vedtatt høsten 1995 og ble gjort gjeldende fra januar 1996. Innholdet i R-95 var disponert slik:

- Barnehagens oppgave i samfunnet
- Mål og verdier for barnehagen
- Områder for erfaring, opplevelser og læring
- Planlegging, gjennomføring og vurdering
- Ansvar, driftsformer og samarbeid
- Utvikling av barnehagen

---

Rammeplanen var et omfattende dokument på 139 sider som beskrev ulike sider ved barnehagen som institusjon. Ett og et halvt år etter innføringen av R-95 ønsket Barne- og familiedepartementet å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse der målet var å få undersøkt om – og i hvilken grad – rammeplanen var implementert og virket etter sin hensikt (Retvedt, et al., 1999, s. 11). Undersøkelsen viste at sosial kompetanse, lek og læring ble prioritert som innhold i barnehagene, mens kulturformidling ble lite vektlagt. Evalueringsgruppen foreslo å gi personalet i barnehagene etterutdanning i vurdering fordi en etterutdanning kunne være med på: *å begrepsfeste og avklare innholdsbegrepet, artikulere fagområdene som kulturformidling og synliggjøre begrepet om basiskompetanse ikke bare som sosialt samspill, men også i forhold til det tverrfaglige innholdet i fagområdene* (Retvedt, et al., 1999, s. 189). Sluttkommentaren i rapporten fra undersøkelsen pekte på et generelt behov for å gi personalet mer planleggings- og vurderingskompetanse, og den ga uttrykk for et behov for å utarbeide særegne planleggings- og vurderingsbegreper for barnehagesektoren.

I 2004 ble ansvaret for barnehager flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet, og barnehageloven av 1995 ble avløst av en revidert barnehagelov (Kunnskapsdepartementet, 2004). Departementet reviderte R-95, noe som resulterte i en forskrift (R-06) som trådte i kraft fra 1. august 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2005). Den reviderte rammeplanen (R-06) fikk en endret form, og planen ble redusert fra 139 til 55 sider. R-06 ble utformet i tre deler der del en beskriver barnehagens samfunnsmandat, del to beskriver barnehagens innhold og del tre beskriver planlegging og samarbeid. Del to, som presenterer barnehagens innhold, er delt i to kapitler. I det første kapitlet settes søkelyset på omsorg, lek og læring, og i det andre kapitlet presenteres sju fagområder. De sju fagområdene er:

- Kommunikasjon, språk og tekst
- Kropp, bevegelse og helse
- Kunst, kultur og kreativitet
- Natur, miljø og teknikk
- Etikk, religion og filosofi
- Nærmiljø og samfunn
- Antall, rom og form



---

Det presiseres at hvert fagområde dekker et vidt læringsfelt, og at fagområdene er overlappende, men innenfor hvert fagområde er det formulert mål for arbeidet, og det er angitt hvilket ansvar personalet har for å arbeide mot måloppnåelse. Dette er en endring fra R-95, som ga personalet vide fullmakter og i liten grad sa noe om arbeidsmåter.

I 2009 ble innføringen av og erfaringen med R-06 evaluert etter oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Evalueringsrapporten fikk navnet: *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* (Solveig Østrem, et al., 2009). Rapporten gir et bilde av hvordan R-06 blir fortolket av aktørene i barnehagefeltet, av hvordan implementeringsarbeidet har foregått og av hvilke områder som har blitt mest vektlagt av de ulike aktørene i feltet. En sluttbemerkning i rapporten er at barnehagesektoren har et stort kompetansebehov, et kompetansebehov som omfatter alle nivåer. Det påpekes at dersom intensjonene i R-06 skal oppfylles, forutsetter det økte finansielle rammer og et økonomisk barnehageløft. Personalets kompetanse blir løftet fram som det mest sentrale virkemiddelet for å nå de omfattende og komplekse målsettingene som er beskrevet i både formålet for barnehager og i Rammeplan for barnehager (R-06).

For de nyutdannede pedagogiske lederne vil de offentlige forventningene som kommer til uttrykk i både formålsparagrafen og i Rammeplanen, kunne få betydning for hvordan de bygger sin kompetanse. Deres egne forventninger til arbeidet og praksisfeltets forventninger til arbeidet må ses i sammenheng med de offentlige forventningene. Endringer i mandatet og fortolkninger av endringene kan ha betydning for hvilke forventninger de nyutdannede blir presentert for.

## Lokale og kommunale planer

For å gi leseren innsikt i de nyutdannede pedagogiske ledernes kontekst, vil jeg kort presentere lokale og kommunale retningslinjer som kan ha betydning for de nyutdannede som er med i denne undersøkelsen. Ulike aktører som stat, kommune og private, eier barnehager i Norge, og det private initiativet har vært en viktig faktor for utbyggingen av barnehager. Staten har med økonomiske insitamenter oppfordret private til utbygging, men kommunene har tilsynsplikt i både de kommunale og i de private barnehagene.

---

I min undersøkelse er tre av barnehagene private, og to er kommunale. I de kommunale barnehagene må personalet forholde seg til kommunens formål og kommunens retningslinjer, men de private barnehagene kan velge bort de kommunale vedtakene. De private kan også være organisert i større enheter som har felles overordnede retningslinjer for sin barnehagedrift. To av barnehagene i undersøkelsen var med i et andelslag med flere barnehager. Styret i andelslaget la til rette for felles skolering og opplæring av personalet i barnehagene i andelslaget. Den siste barnehagen som var med i undersøkelsen, var en frittstående privat foreldredrevet barnehage. Her var barnehagestyret sammensatt av representanter for foreldrene og personalet i barnehagen. Barnehagene i undersøkelsen har altså ulike eierformer, noe som kan ha betydning for styrets /eierens fortolkninger av barnehagens mandat, og for hvilke forventninger som blir stilt til de nyutdannede pedagogiske lederne.

Fire av de fem barnehagene som var med i undersøkelsen, har utarbeidet stillingsbeskrivelser for personalet, se vedlegg 7. De to kommunale barnehagene har felles stillingsbeskrivelse, og de pedagogiske ledernes stillingsbeskrivelse er delt i tre hovedområder; pedagogisk ledelse, personalledelse og administrativ ledelse. Det kommer fram at de pedagogiske lederne har ansvar for å drive sin avdeling i samsvar med gjeldene lover og forskrifter, det påpekes at de pedagogiske lederne er en del av barnehagens lederteam og det forventes at de skal delta aktivt i utviklingen av barnehagen.

De pedagogiske lederne har ansvar for planlegging, gjennomføring og vurdering av det pedagogiske arbeidet med barna, de har ansvar for samarbeidet med foreldrene, og de har ansvar for å veilede og gi opplæring til assistenter, fagarbeidere, støttepedagoger, tospråklige assistenter, lærlinger og studenter. De pedagogiske lederne har videre ansvar for å lede personalet ved å tilrettelegge for og bidra til utvikling av det psykososiale arbeidsmiljøet på avdelingen. De har ansvar for at personalet til enhver tid har den informasjonen personalet trenger om barna på avdelingen. De pedagogiske lederne har ansvar for å forvalte personalressursene på en slik måte at det er samsvar mellom de fordelte oppgavene og personalets kompetanse. Videre har de ansvar for å disponere personalet på en hensiktsmessig måte, og for å utvikle samarbeid på tvers av avdelingene i barnehagen. Det påpekes også at de pedagogiske lederne har ansvar for å lede og administrere avdelingen i samsvar med målene for virksomheten. De skal utarbeide gode

---

rutiner for informasjon og for dokumentasjon av det pedagogiske arbeidet. De pedagogiske lederne har medansvar for å forvalte barnehagens materielle verdier på en god måte, de skal bidra til at HMS-rutiner følges, og de skal medvirke til at barnehagens bevilgninger disponeres på en formålstjenlig måte. De skal i samarbeid med styrer og eksterne samarbeidspartnere utarbeide nødvendige rapporter med hensyn til barn med spesielle behov, og de skal i samarbeid med styrer og de andre pedagogene i barnehagen utarbeide barnehagens årsplan.

De tre private barnehagene som var med i undersøkelsen, har ulike stillingsbeskrivelser. Den ene barnehagen har en stillingsbeskrivelse som ligner på den kommunen bruker, men ansvarsoppgavene er enda mer detaljert beskrevet. Her blir det blant annet påpekt at den pedagogiske lederen har ansvar for at avdelingen er tilstrekkelig bemannet, og for at arbeidstiden blir fulgt, og den pedagogiske lederen kan innvilge timebasert avspasering. I forbindelse med administrative ansvarsoppgaver er det påpekt at bruk av ubunden tid skal brukes til beste for avdelingen og barnehagen forøvrig. Det er også presisert at pedagogisk leder kan pålegges å være styrerens stedfortreder, og hun kan pålegges oppgaver og overtidssarbeid av styrer. Denne barnehagen har en omfattende stillingsbeskrivelse som konkretiserer hvilke forventninger styret har til den pedagogiske lederen.

I en av de andre private barnehagene er instruksjonen mer generell, men det er utarbeidet et tillegg for den pedagogiske lederen. Den pedagogiske lederens ansvar består blant annet i å fordele arbeidsoppgaver i personalet, å ha det pedagogiske ansvaret på avdelingen og å tilrettelegge for spesialpedagogisk arbeid og morsmålstrening. Den pedagogiske lederen har også ansvar for å veilede det øvrige personalet, og for sammen med styrer å utarbeide årsplan og tilrettelegge for planleggingsdager.

Den siste private barnehagen hadde på det tidspunktet som undersøkelsen foregikk, ingen stillingsbeskrivelser, men styrer ga uttrykk for at det ble arbeidet med utforming av stillingsbeskrivelser for personalet.

I min undersøkelse har altså fire av fem barnehager stillingsbeskrivelser eller instruksjoner, og alle utenom en av de nyutdannede fikk utlevert en stillingsbeskrivelse da de begynte i

---

arbeidet. Instruksene er utformet ulikt, og nivået som beskrives, er forskjellig fra barnehage til barnehage. Det er også ulikt hvordan stillingsbeskrivelsene blir presentert for de nyutdannede, og hvilken betydning instruksene får for de nyutdannede førskolelærerne, vil derfor variere.

Alle barnehager skal utarbeide lokale årsplaner. I september var alle de fem barnehagene i undersøkelsen i gang med arbeidet, og i løpet av oktober måned hadde jeg fått et eksemplar av årsplanen fra alle barnehagene. Barnehagenes årsplaner tar utgangspunkt i Rammeplan for barnehager (R-06) og i barnehageeierens lokale planer, som for eksempel kommunale retningslinjer. I barnehagenes årsplaner kommer personalets fortolkninger av Rammeplan og av lokale planer til uttrykk, ofte beskrevet som barnehagens pedagogiske profil. De pedagogiske profilene som beskrives i årsplanene, vil komme fram i kontekstbeskrivelsene i kapittel 5.1.

## **2.3 Ledelse i barnehagesektoren**

Fra barnehagens historie kjenner vi lederen som den voksne, myndige barneansvarlige bestyrerinnen som styrte både barna og sine medhjelpere med fast, men kjærlig hånd. I Frøbelbarnehagen derimot møtte vi ofte den unge, ugifte og bemidlede kvinnen som først og fremst var opptatt av å tilrettelegge for barns lek, og som i liten grad var opptatt av ledelse, se kapittel 2.

Ledelse er et sammensatt felt som til dels er vanskelig å gripe, men i hverdagspråket og i tradisjonell ledelseslitteratur kan det se ut som om ledelse beskrives som arbeidsoppgavene til den som innehar rollen som leder (Gronn, 2003; Møller, 2006). Lederrollen i barnehagesektoren har endret seg i takt med tiden, og da vi på 1970-tallet fikk en større utbygging av barnehager, ble ledelse også et tema i barnehagesektoren. På 1970-tallet var idealet likestilling og likeverd mellom kvinner og menn (Korsvold, 2008), men idealet gjaldt også mellom de ulike stillingstypene i barnehagen. I min første tid som førskolelærer, på slutten av 1970-tallet, var allmøtet barnehagens beslutningsorgan, og rengjøringshjelpen hadde på lik linje med barnehagestyreren ansvar for de beslutningene som ble tatt. Barnehagens ledelsesideal hadde en struktur der alles stemme skulle komme til uttrykk, og der vaktsystemet avgjorde fordeling av arbeidsoppgavene. På midten av

---

1980-tallet kom svingningen til en mer hierarkisk ledelsesforståelse. Ledelse ble satt på kartet i offentlig sektor, og styrerne i barnehagene ble tilbudt lederkurs. Ideen var at en visjonær leder med gode planer og klare målsettinger skulle gi god kvalitet i barnehagene, og målstyringsmodellen fikk stor gjennomslagskraft. Målstyring som modell (Drucker, 1989; Drucker & Stone, 1998) er blitt utviklet for produksjonsbedrifter, men det kan se ut som om modellen også preger og styrer mye av ledelsestenkningen i barnehagesektoren. Modellen blir i dag ofte kalt New Public Management (Møller, 2004, 2006; Seland, 2009).

Monica Seland (2009) har gjennomført en studie av barnehagens hverdagsliv sett i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet, og hun beskriver hvordan New Public Management preger dagens barnehager. New Public Management er ifølge Seland: *En samlebetegnelse på flere ulike prinsipper for omorganiserings- og fornyingsprosesser i offentlig sektor* (Seland, 2009, s. 19). Behovet for omorganiserings- og fornyingsprosesser i barnehagesektoren må ses i sammenheng med ideer og tanker om et behov for endringer i samfunnet forøvrig og kan knyttes til en nyliberalistisk ide der individets valgfrihet, de frie markedskreftene og effektiv utnyttelse av ressursene står sentralt, samtidig som det stilles krav om direkte styring, kontroll og dokumentasjon.

I barnehagesektoren kommer New Public Management-ideene til uttrykk i organiseringen av tjenestetilbudet, der markedet og økonomien styrer hva slags barnehageplasser som blir tilbudt. Barnehager organiseres i store enheter der styrer er lite til stede i det daglige arbeidet. Styrerne trekkes opp mot ledernivået i kommunen, og deres styringsform blir mer indirekte enn direkte. Organiseringen er ofte forbundet med kravene om effektivitet og bedre økonomistyring (Seland, 2009). Styrerne har fått mer ansvar og flere arbeidsoppgaver, og de er satt til å kontrollere resultater ved hjelp av brukerundersøkelser. Disse strukturendringene fører til endringer på alle nivåer. Når styreren får flere og nye ansvars- og arbeidsoppgaver, får det betydning for det øvrige personalet i barnehagen. Oppgaver som tradisjonelt var styrerens, blir nå oftere delegert til pedagogisk leder (Bleken, 2005).

Ledelse i barnehagen har tradisjonelt blitt beskrevet i termene administrativ ledelse, pedagogisk ledelse og personalledelse, se kapittel 2.2 om stillingsbeskrivelser. Barnehagen

---

som organisasjon er kompleks, den har mange interessenter, den har ulike oppgaver og den har et personale der ca. 2/3 ikke har spesifikk barnehagefaglig kompetanse. Det er derfor presisert i Rammeplanen (R-06) at styrerne og de pedagogiske lederne har ansvar for at alt personalet skal arbeide slik at resultatene er i samsvar med formålet for barnehager. En slik forventning stiller store krav til styrernes og de pedagogiske ledernes ledelseskompetanse, og til de nyutdannede pedagogiske lederne spesielt. De har ikke bare ansvar for selv å arbeide i samsvar med de retningslinjene loven gir, men de har også ansvar for at andre arbeider i samsvar med loven.

I barnehagen har målene ofte vært visjonære og generelle, noen vil kanskje kalle dem uklare og upresise. Målstyringsmodellen tar for gitt at det kan settes klare mål, og resultatene blir vurdert i forhold til måloppnåelse. Det vil kanskje være vanskelig å bruke en målstyringsmodell når den omfattende formålsparagrafen skal operasjonaliseres, fordi pedagogiske handlinger ikke kan planlegges og gjennomføres på en teknisk måte. Skjervheim advarer mot det han kaller et instrumentalistisk mistak dersom vi fortolker pedagogisk arbeid som tekniske handlinger (Skjervheim, 1974).

I Rammeplan for barnehager (R-06) (Kunnskapsdepartementet, 2005) er målene for virksomheten operasjonalisert i arbeidsoppgaver for personalet, se kapittel 2.2. Dette er en vridning fra den forrige Rammeplanen (R-95) (Barne- og familiedepartementet, 1995b) som ga retning, men ikke presiserte hva som måtte gjøres for å nå målene. Slik jeg ser det, har R-06 både definert mandatet, definert læringsmålene og ikke minst operasjonalisert målene til handlingskrav til personalet. Det kan derfor se ut som om styrernes og de pedagogiske ledernes oppgave er å få personalet til å utføre det Rammeplanen gir instruks om.

Som tidligere beskrevet er barnehagefeltet i endring også organisatorisk. Trenden i dag er å bygge store barnehager, der avdelingsprinsippet blir avløst av ideen om baser (Seland, 2009). Hvilke konsekvenser denne omorganiseringen vil få for ledelse i barnehagene, er uklart. I denne undersøkelsen er fire av de fem barnehagene organisert i avdelinger, den siste barnehagen omorganiseres ut fra ideen om baser.

---

Slik jeg ser det, må ledelse ses i sammenheng med målet for virksomheten og konteksten der ledelse skal utføres. Jeg ønsker i mine analyser å utfordre den tradisjonelle ledelsesforståelsen der ledelse er det arbeidet som utføres av den som har rollen som leder (Yukl, 2006). Analysene vil bygge på en teoretisk antagelse om at leder og de ledede er hverandres forutsetninger, og at ledelse er kontekstuell og relasjonell (Fuglestad & Lillejord, 1997; Grønn, 2002, 2003; Møller & Fuglestad, 2006; Spillane, 2006; Wadel, 2008). Dette blir beskrevet i kapittel 3.2 der jeg setter et sosiokulturelt perspektiv på ledelse.

## Ledelsesteorier i førskolelærerutdanningen

For å få et bilde av hva slags ledelseslitteratur de nyutdannede pedagogiske lederne i undersøkelsen har blitt presentert for i sin førskolelærerutdanning, har jeg gjennomgått fagplaner fra fire ulike førskolelærerutdanninger. Analysen har tatt utgangspunkt i faget pedagogikk, men jeg er klar over at andre fag i utdanningen også vil tangere temaer som omfatter ledelsesutfordringer, som for eksempel faget religion, livssyn og etikk og faget samfunnsfag. Jeg har avgrenset min undersøkelse til de teoriene førskolelærerstudentene møter i faget pedagogikk, og valgt bort andre fag og fordypningsfaget i organisasjon og ledelse som noen av studentene velger det tredje året i utdanningen.

Ved gjennomlesingen av litteraturen om ledelse i barnehagen (Gotvassli, 2006; Meyer, 2005; Skogen, Haugen, Lundestad, & Slåtten, 2005) fant jeg at studentene blir presentert for generell kunnskap om ledelse. Organisasjonsteori, administrativ ledelse og personalledelse er gjennomgående. Lærebøkene operasjonaliserer dette med forskjellige ord og modeller, og sentrale temaer er motivasjon, kommunikasjon og konflikt. Bøkene har mange likhetstrekk, og normative teorier presenteres på forholdsvis lik måte. Dette kan være et tegn på en fellesforståelse eller en ledelsesdiskurs i førskolelærerutdanningen, eller det kan være et tegn på at vi har lite forskning og lite kunnskap om det spesielle ved å være pedagogisk leder i barnehagen. Et kjennetegn ved alle lærebøkene er at det er få grunnleggende diskusjoner om kontekstens betydning for utførelse av ledelse.

Ingen av bøkene er lagt opp som studie bøker med refleksjonsoppgaver der studentene selv kan drøfte teoriens relevans i forhold til barnehagekonteksten. Det blir presentert svært

---

mange ledelsesmodeller, uten at det blir synlig hvilket epistemologisk og ontologisk syn som ligger til grunn for teoriene. Denne mangelen på synliggjøring av den metateoretiske forankringen fører til at bøkene blir generelle og eklektiske. Det overrasket meg at bøkene i liten grad skiller mellom rollen som styrer og rollen som pedagogisk leder, og det kan se ut som om det er uklart eller utydelig hva som er forskjellen mellom disse rollene. Hovedperspektivet hos forfatterne er styrernes oppgaver, og de er lite spesifikke på det særegne ved å være pedagogisk leder. Det kan se ut som om pedagogisk ledelse som fenomen, og stillingsbetegnelsen pedagogisk leder, er uavklart. Dette kan virke forvirrende på studentene fordi de fleste studentene fra førskolelærerutdanningen vil begynne sin yrkeskarriere som pedagogiske ledere og ikke som styrere.

Min studie av pensumlitteraturen kan ha meg gitt et skjevt bilde av hvor mye det arbeides med ledelse i førskolelærerutdanningen fordi pensumlitteraturen alene ikke kan beskrive utdanningens innhold. I tillegg til pensumlitteraturen vil forelesninger, bacheloroppgaver og praksisperioder kunne gi studentene innsikt i ulike ledelsesutfordringer for pedagogiske ledere i barnehagen. I 2001 kom Hauges (2001) rapport om nyutdannede førskolelæreres utfordringer. Denne rapporten førte til diskusjoner i førskolelærerutdanningene, og behovet for mer ledelsesteori ble løftet fram, men diskusjonene dreide seg i liten grad om hva slags ledelseslitteratur som er aktuell for pedagogiske ledere. Slik jeg ser det, blir førskolelærerstudentene presentert for mange ledelsesteorier, men teoriene framstår som generelle, normative og lite kontekstrelaterte. De generelle ledelsesteoriene kan føre til at de nyutdannede pedagogiske lederne har ulik forståelse av hva som er ledelsesidealet, og det blir uklart hvilke forventninger praksisfeltet har til de pedagogiske lederne. Hensikten med analysen av ledelseslitteraturen som de nyutdannede pedagogiske lederne har blitt presentert for i førskolelærerutdanningen, er å gi leseren en innsikt i de nyutdannedes kvalifiseringsrelevante kompetanse (Nygren, 2004), men samtidig er det viktig å være klar over at de nyutdannede pedagogiske lederne har tatt til seg og fortolket teoriene ut fra sin historiske og kulturelle kontekst.

## **2.4 Programmet veiledning av nyutdannede**

I kapittel 1.4 gjør jeg rede for veiledningsbegrepet, og i det følgende vil jeg beskrive det nasjonale programmet, kalt *Veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole* (Bjerkholt, 2002), og det lokale veiledningsprogrammet, kalt *Ny som lærer* (Bjerkholt &



---

Karlsen, 2003). Hensikten med disse beskrivelsene er å gi leseren innsikt i veiledningsprogrammene, som er initiert av staten, men som er igangsatt regionalt av høyskolene i Buskerud, Telemark, Vestfold og Østfold. Alle de nyutdannede pedagogiske lederne i denne undersøkelsen var deltakere i veiledningsprogrammet i Telemark.

## Nasjonalt program

I forbindelse med at søkelyset i 1996 ble rettet mot lærerutdanningen og lærerutdanningens relevans for praksisfeltet (NOU 1996:22, 1996), ble det igangsatt pilotprosjekter som hadde til hensikt å veilede og støtte nyutdannede lærere og førskolelærere det første året i yrket. Pilotprosjektene ble gjennomført ved høyskolen i Nesna, ved høyskolen i Oslo og ved høyskolen i Telemark. De tre pilotprosjektene ble evaluert (Streitlien, 1999), og det ble avsatt midler til å starte opp det nasjonale programmet *Veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole* høsten 2003.

Universiteter og høyskoler ble bedt om å søke midler for å igangsette lokalt baserte programmer. Utlysningsteksten presiserte at det var lærerutdanningene som var formelle søkere, men fylkesmannsembetene i regionen skulle være en part. Fra 2003 fram til 2010 har programmene utviklet seg, og i dag er de fleste lærerutdanninger og universiteter deltakere i et nasjonalt nettverk for veiledning av nyutdannede, et nettverk som koordinerer samarbeidet mellom de lokale veiledningsprogrammene (Utdanningsdirektoratet, 2007). Utdanningsdirektoratet har påpekt at veiledningsprogrammene har tre siktemål; å følge opp og støtte de nyutdannede, å bidra til barnehage- og skoleutvikling og sist, men kanskje ikke minst, å bidra til å gjøre lærerutdanningene mer praksisnære. Det brede mandatet har ført til et mangfold av modeller, og veiledningsarbeidet er organisert ulikt i de forskjellige fylkene og regionene (Hoel, Østrem, Hanssen, & Jakhelln, 2008).

I 2005-2006 ble det på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet gjennomført en evaluering av veiledningsprogrammene. Evalueringen ble gjennomført med deltakere fra to ulike årskull, og både nyutdannede, deres ledere og deres veiledere var informanter i undersøkelsen. Evalueringen definerte programmet som vellykket (Dahl, 2006), og fra 2010 skal alle nyutdannede lærere få tilbud om veiledning det første året i yrket (Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009), 2009), et tilbud førskolelærere skal få fra 2011.

---

I Dahls (2006) undersøkelse skilles det, som tidligere nevnt, ikke mellom førskolelærere, allmennlærere og faglærere. Dette kan ses på som en svakhet ved evalueringsrapporten fordi det blir vanskelig å identifisere de ulike gruppens særskilte behov. Min undersøkelse vil derfor følge opp evalueringen og se om veiledningsmøtene har hatt noen betydning for de nyutdannede pedagogiske lederne som arbeider i barnehage, og i tilfelle hvilken betydning.

## Lokalt program

Som nevnt er det utviklet lokale modeller for veiledningsprogrammet for nyutdannede lærere i barnehage og skole. Høgskolene i Buskerud, Telemark, Vestfold, og Østfold har sammen utviklet et program med navnet *Ny som lærer i barnehage og skole*. Programmet vektlegger lokal tilpasning til den enkelte kommune og den enkelte institusjon. Høgskolene i vår region har utviklet programmet i samarbeid med kommunene, fylkesmennene, Kommunenes sentralforbund, Utdanningsforbundet og Skolelederforbundet. Noen kommuner har implementert veiledningsprogrammet i sin organisasjon og i begge de to kommunene der de nyutdannede, som er med i undersøkelsen arbeider, er veiledning av nyutdannede blitt gjort obligatorisk.

Høgskolens oppgave har vært å bistå med å utforme lokale programmer, med å tilrettelegge for og gjennomføre veilederskolering og med å følge opp veiledere og nyutdannede ute ved den enkelte barnehage eller skole. Utformingen og justeringen av de lokale programmene skjer gjennom samarbeid mellom representanter fra kommunene og representanter fra høgskolens veilederteam. Veilederskoleringen blir sett på som en sentral faktor for kvaliteten på programmet, og faglig kvalifiserte veiledere blir vurdert som viktige for at de nyutdannede skal få utbytte av veiledningssamtalene, se kapittel 1.4.

Organiseringen av veiledningsprogrammene er, som tidligere nevnt, lokalt tilpasset, men det stilles noen krav til veiledernes veiledningsfaglige kompetanse, til organiseringen og til antall veiledningsmøter som skal avholdes mellom den enkelte nyutdannede og veilederen. Barnehage- eller skoleeier er ansvarlig for å velge ut sine veiledere, og de forsøker å rekruttere veiledere som har formell veilederkompetanse. I de tilfellene der det er vanskelig å få veiledere med formell veilederutdannelse, må veilederne forplikte seg til å

---

gjennomføre veilederkurs på minimum 15 studiepoeng i praktisk veiledning i løpet av det første året som veileder. Dette er en samlingsbasert utdanning der teori om veiledning, veiledningsmetoder og praktisk gjennomføring av veiledning er de sentrale temaene, og de lokale veilederne blir fulgt opp i praksis ved at de får veiledning av en representant fra høgskolens veilederteam når de veileder de nyutdannede.

Veiledningsmøtene skal gjennomføres med en viss regelmessighet, og veilederteamet ved Høgskolen i Telemark anbefaler at det gjennomføres åtte individuelle veiledningsmøter og fire gruppeveiledningsmøter i løpet av året. De individuelle veiledningsmøtene har en varighet på ca 1 ½ time, og gruppeveiledningene varer ca. 2 ½ time. De individuelle veiledningsmøtene tar utgangspunkt i den nyutdannedes problemstillinger, og det anbefales at det utformes et skriftlig veiledningsgrunnlag, det vil si et notat som beskriver temaer og problemstillinger de nyutdannede ønsker å få belyst. Dette grunnlaget blir presentert for den lokale veilederen i forkant av møtet eller når møtet starter. Hensikten med de individuelle veiledningsmøtene er å belyse problemstillingene de nyutdannede bringer fram, slik at de nyutdannede får anledning til å beskrive, drøfte, reflektere og få flere handlingsalternativer.

I gruppeveiledningene møtes nyutdannede førskolelærere og lokale veiledere i grupper på 6-8 personer. På disse møtene blir også de nyutdannedes veiledningsgrunnlag og deres problemstillinger belyst. De nyutdannede velger ut et grunnlag som er relevant for dem alle, eller de velger ut et grunnlag som beskriver problemstillinger de synes er spesielt interessante. Hensikten med gruppeveiledningene er å få fram ulike perspektiver og å få til en læringsøkt som har betydning for flere. Representanter fra Høgskolen i Telemark sitt veilederteam deltar ofte i disse gruppeveiledningene for å kvalitetssikre programmet, og for å få mulighet til å møte nyutdannede og deres veiledere. På den måten kan høgskolene få kunnskap om hvilke utfordringer praksisfeltet gir uttrykk for.

I dette forskningsarbeidet vil erfaringene med programmet *Ny som lærer* komme fram. Både de nyutdannede selv, deres styrere og deres veiledere vil beskrive sine erfaringer med veiledningsprogrammet og sine framtidige ønsker for utviklingen av programmet.

---

### 3 TEORETISK INNRAMMING

Også i et induktivt, empirisk arbeid har det betydning at forskeren har kunnskap om teori, for uten teoretisk innsikt og oversikt, vil hverdagsforståelser og personlige teorier kunne prege forskningsarbeidet (Søndergaard, 2005). I forberedelsene til feltarbeidet ble ulike teoretiske retninger studert og vurdert som alternative innrammingsmåter av det empiriske materialet. Jeg studerte sosio-kognitiv teori (Eraut, 1994), situert teori (Lave & Wenger, 2003), virksomhetsteori (Engeström, 1987; Engeström & Tuomi-Gröhn, 2007) og dialogisme (Linell, 2009; Rommetveit, 1972) og fikk innsikt i og oversikt over de ulike teoriens vinklinger. Eraut (1994) med sin sosio-kognitive vinkling ville kunne sette søkelyset på de nyutdannede pedagogenes profesjonslæring, virksomhetsteorien ville kunne sette søkelyset på hvordan aktivitetene i barnehagene produserer de nyutdannede pedagogiske ledernes handlinger (Engeström, 1987), teori om læring gjennom deltakelse i praksisfellesskap, eller situert læring, ville kunne være et redskap for å analysere endringer i de nyutdannedes kompetanse (Lave & Wenger, 2003), og dialogismen, som setter søkelyset på menneskelig kognisjon og kommunikasjon (Bakhtin, 2003; Linell, 2009; Rommetveit, 1972), kunne beskrive kommunikasjonens betydning for de nyutdannede pedagogiske ledernes læring.

De ulike retningene ble inspirasjonskilder, men de ble i forskjellig grad brukt i selve analysearbeidet. Mitt hovedperspektiv var deres fellestrekk, det vil si synet på læring og synet på forholdet mellom individ og samfunn. Dysthe (2001) beskriver det felles synet slik: *Sosiokulturelle perspektiv bygger på eit konstruktivistisk syn på læring, men legg avgjerande vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst, og ikkje primært gjennom individuelle prosessar* (Dysthe, 2001, s. 42). Retningene som er beskrevet over, ser på læring som situert, sosialt, distribuert og mediert, og språket spiller en sentral rolle i læringen og kunnskapsproduksjonen. Som tidligere nevnt vil retningene, til tross for sine fellestrekk, kunne beskrive ulike sider av et fenomen. Vi kan altså ikke snakke om *en* sosiokulturell teori, men om ulike retninger som setter søkelyset på forskjellige områder (Dysthe, 1996, 2001; Säljö, 2001).

---

Jeg er som sagt inspirert av sosiokulturelle retninger, der teoretikere som Vygotsky og Bakhtin står sentralt. Deres tekster, og andres fortolkninger og presentasjoner av deres tekster, som Wertsch (1991, 1998), Säljö (2001, 2006) og Dysthe (1996, 2001), har vært til nytte for den teoretiske innrammingen av forskningsarbeidet og for analysen av det empiriske materialet. Säljö (2001,2006) sitt kontekstbegrep og Wertsch (1991, 1998) sine begreper kulturelle redskaper, mestring og appropriering, har fått størst betydning for det konkrete analysearbeidet.

Dette forskningsarbeidet har en overbyggende forståelse om at kunnskap er noe som konstrueres, og *ikke* noe som *ligger der klar til bruk*. Gjensidigheten og relasjonen mellom de nyutdannede pedagogiske lederne og arbeidsplasskulturen legges som premisser for å forstå hva slags kompetanse som bygges, og hvordan kompetansen bygges. De nyutdannede pedagogiske ledernes muligheter og begrensninger er avhengige av både de nyutdannede selv og av de forholdene de møter på arbeidsplassen. Det relasjonelle forholdet mellom individet og konteksten ses på som en sammenvevd helhet (Berger & Luckmann, 2000; Dysthe, 2001; Säljö, 2001; Søndergaard, 2005; Vygotskij, 1986; Wertsch, 1991, 1998).

Wertsch har bakgrunn som psykolog, men han kritiserer den tradisjonelle psykologien for å være mest opptatt av å dissekere enkeltdeler og for ikke å forsøke å sette bitene sammen til et helhetlig bilde. Han er kritisk til fragmenteringen av de ulike forskningsdisiplinene og beklager den mangelen på dialog som preger flere felt innen psykologisk forskning. Han etterspør nye metoder som kan føre til overlapping, han sier at vi trenger å bruke flere perspektiver og hevder at vi må ta i bruk ulike disipliner når komplekse fenomener skal undersøkes (Wertsch, 1991, s. 3-5). Åpenhet, flerstemmighet og mange perspektiver preger Wertsch sin forskning, og Dysthe (2001) sier at det er vanskelig å plassere Wertsch innen *en* retning.

Wertsch (1991, 1998) sine fortolkninger har som sagt fått en sentral plass i avhandlingen, og hans begreper har gitt meg mulighet til å abstrahere fra en hverdagsforståelse og til å undersøke og fortolke det empiriske materialet ut fra teoretiske begreper. I denne avhandlingen har spørsmålet blitt rettet mot hvordan og i hvilke sammenhenger de

---

nyutdannede tar i bruk barnehagens kulturelle redskaper. De kulturelle redskapene kommer til uttrykk i ulike kontekster og denne avhandlingen er avgrenset til arbeidsplasskonteksten. Arbeidsplasskonteksten kan rammes inn på ulike måter, men jeg har valgt å la meg inspirere av Säljö (2001, 2006) sin innramming og oppdeling av begrepet. Kontekstbegrepet og min bruk av begrepet blir beskrevet og drøftet i kapittel 3.1.

I alle relasjoner der individer møtes, forhandler og konstruerer mening, vil makt, motstand og friksjoner være en del av samspillet. Wertsch er opptatt av hvordan menneskets handlinger er sosiokulturelt situert, og når individets bruk av kulturelle redskaper skal analyseres, må søkelyset rettes mot hvordan makt og autoritet er involvert (Wertsch, 1998, s. 64). Grupper og individer kan bli tvunget til å ta i bruk kulturelle redskaper, men gruppene eller individene vil også kunne ta avstand fra de kulturelle redskapene ved å vise motstand på ulike måter. De kulturelle redskapene er ikke nøytrale instrumenter, men er redskaper som både gir muligheter og setter begrensninger for aktørenes handlinger. Wertsch (1998) viser også til Bakhtins beskrivelser av hvordan maktrelasjoner kommer til uttrykk i kommunikasjon, men samtidig sier han: *The general point is that by invoking the appropriate cultural tools it is possible for one's actions to take on a kind of power and authority* (Wertsch, 1998, s. 72). Slik jeg forstår Wertsch, vil makt og autoritet være en del av de kulturelle redskapene, og ved bruk av passende kulturelle redskaper i sine handlinger vil individer eller grupper kunne oppnå makt og autoritet.

I denne avhandlingen har jeg også latt meg inspirere av Foucault sitt produktive perspektiv på makt og på forholdet mellom kunnskap og makt (Foucault, 1999, 2002). Disse perspektivene vil komme som et supplement til Wertsch (1998) og Bakhtin (2003, 2005) sine maktperspektiver. Tradisjonelt blir ikke Foucault forbundet med en sosiokulturell tradisjon, men ifølge Iver B. Neumann, som har oversatt og gitt en introduksjon til Foucault (2002), viste den sene Foucault større interesse for individets plass i samfunnet, og han kompletterte sine analyser med å se på relasjonen mellom individ og samfunn. I denne avhandlingen vil ikke Foucaults teorier bli drøftet generelt, men hans perspektiver vil trekkes inn som elementer når det særegne ved å være nyutdannet pedagogisk leder i barnehage skal drøftes.

---

I dette sosiokulturelle, induktive og empiriske arbeidet har ulike teoretiske perspektiver blitt benyttet som redskaper for å belyse datamaterialet, og begrepene mestring, appropriering og kulturelle redskaper har fått en sentral plass i analysen. Disse begrepene beskrives og drøftes i kapittel 3.1. Forskningsarbeidets induktive tilnærming viste at de nyutdannede pedagogiske ledernes største utfordring var ledelse av personalet, og ledelsesteori ble benyttet som analyseredskap for å forstå og fortolke de nyutdannedes ledelsesutfordringer. Ledelse som forskningsfelt er omfattende og bygger på ulike teoretiske antakelser, men jeg har som sagt avgrenset mitt perspektiv til ledelsesteori som er kompatibel med sosiokulturell teori (Fuglestad & Lillejord, 1997; Møller, 2006; Spillane, 2006; Wadel, 1997, 2008). Dette blir beskrevet og drøftet i kapittel 3.2.

Som nevnt i innledningskapittelet var alle de nyutdannede pedagogiske lederne deltakere i et lokalt veiledningsprogram. I den forbindelse var jeg interessert i å studere veiledningens betydning for de nyutdannede pedagogiske ledernes kompetansebygging, men fordi disse teoriperspektivene ikke er forankret i sosiokulturell teori, blir veiledningsteori og teori om nyutdannede presentert for seg selv i kapittel 1.4.

Mine hovedinspirasjonskilder sammenfaller med ulike retninger innen sosiokulturell teori. I avhandlingen blir ikke de ulike sosiokulturelle teoriene drøftet på en omfattende måte, men de sosiokulturelle begrepene, teori om ledelse, teori om veiledning og teori om å være nyutdannet lærer, brukes som redskaper for min analyse. Hensikten med denne teoripresentasjonen er å gjøre min forståelse og mine fortolkninger kjent for leseren slik at forskningsarbeidet blir gjennomskinnelig og mest mulig troverdig.

### **3.1 Valg av sosiokulturelle begreper**

Sosiokulturelle begreper brukes på ulike måter innen de ulike retningene, og jeg vil nå beskrive og drøfte begrepene som brukes i avhandlingen. Som nevnt er jeg inspirert av Wertsch sine fortolkninger og beskrivelser, og Wertsch sier: *I use the term sociocultural because I want to understand how mental action is situated in cultural, historical and institutional settings* (Wertsch, 1991, s. 15). Han skriver at det beste ville vært å bruke begrepet sosio-historisk-kulturell, men han velger en forkorting fordi begrepet ellers blir uhandterlig og tungvint. Samtidig gir han uttrykk for en bekymring over at den historiske

---

dimensjonen kan bli glemt når han velger å forkorte til sosiokulturell teori. Wertsch er inspirert av teorier fra den kulturhistoriske skolen, som har sine røtter fra Sovjetpsykologien, der Vygotsky var en sentral representant.

Vygotsky brukte begrepet sosiohistorisk, noe Wertsch (1991) problematiserer slik:

*In my view, however, failing to incorporate cultural into the title risks an even greater error, that of reducing cultural differences to historical differences, which is precisely what Vygotsky tended to do (Wertsch, 1991, s. 16).*

Dette sitatet viser at det historiske perspektivet ble løftet spesielt fram hos Vygotsky, men Wertsch er opptatt av at det også må legges vekt på både det kulturelle og det institusjonelle, og han påpeker at de må ses og forstås som sammenkoblet. Wertsch, som er amerikansk, møter Vygotskys tekster med sin historiske og kulturelle forståelse, og tekstene til Wertsch kan ses på som et tegn på videreutvikling av den sosiokulturelle teorien. Tradisjonene fra Sovjetpsykologene Vygotsky og Bakhtin, som levde i en tid der historien ble konstruert som en enhetlig felles fortelling (Søndergaard, 1996), er i vår tid i endring. I dag aksepteres det i større grad at aktørene kan ha ulike fortolkninger og forståelser av historien.

Et kjennetegn på sosiokulturell teori er at kunnskap skapes i konteksten, og individets læring forstås i relasjon til den kulturen som den lærende befinner seg i. En sosiokulturell tilnærming setter søkelys på kultur, språk, kommunikasjon og relasjoner, og Dysthe sier: *Språk og kommunikasjon er ikke berre eit middel for læring, men sjølve grunnvilkåret for at læring og tenking skjer (Dysthe, 2001, s. 49).* Sammenhengen mellom språk, kommunikasjon, tenkning og læring blir her fremhevet som grunnlaget for å forstå aktørens mentale prosesser, men prosessene er sammenvevd i en historisk, kulturell og institusjonell kontekst.

I dette forskningsarbeidet rettes søkelyset mot aktørens medierende handlinger ved bruk av kulturelle redskaper, der også språk og kommunikasjon blir studert som kulturelle redskaper. Wertsch sier: *Human beings are viewed as coming into contact with, and creating, their surroundings as well as themselves through the actions in which they engage (Wertsch, 1991, s. 8).* Begrepet handlinger vil derfor stå sentralt og brukes både om



---

fysiske aktiviteter, om språklige uttrykk og om intellektuelle prosesser, og et viktig poeng er relasjonen mellom individet og konteksten, og Wertsch sier:

*Of course this is not to say that action does not have an individual psychological dimension. It clearly does. The point is to think of this as a moment of action rather than as a separate process or entity that exists somehow in isolation* (Wertsch, 1998, s. 23).

Handlingene som utføres av individene, må forstås ut fra historiske, kulturelle og institusjonelle forventninger og krav, men samtidig er individene aktive aktører som kan fortolke, endre og påvirke de kulturelle og institusjonelle kontekstene som omgir dem. I empiripresentasjonen, se kapittel 5, vil derfor de ulike nyutdannede pedagogiske lederne og deres konkrete barnehagekontekst presenteres og drøftes. Disse beskrivelsene vil legge et grunnlag for de øvrige analyseperspektivene og for min beskrivelse og drøfting av hvordan nyutdannede pedagogiske ledere mester og approprierer barnehagens kulturelle redskaper.

## Kultur og kontekst

Innledningsvis, se kapittel 1.4, beskriver jeg barnehagens kultur, men kulturbegrepet er omfattende og kan defineres ut fra ulike perspektiver. Ulike forskningstradisjoner vektlegger begrepet ulikt. Kulturen kan beskrives som premissleverandør og en årsak til individets handlinger, eller kultur kan beskrives som en relasjon, en relasjon der kultur og individ ses på som sammenvevd og gjensidig avhengig av hverandre. Innenfor samfunnsvitenskapen blir kultur oftest forbundet med handlingsmønster, ideer og felles symboler (Gullestad, 1989), og når kultur skal beskrives, blir tanke-, adferds- og kommunikasjonsmønster mellom aktørene i institusjonen sett på som sentrale faktorer (Ekholm og Hedin 1993, Kvalbein 1999). Disse mønstrene er ofte uartikulerte, de har blitt dannet gjennom tid og med tiden blitt konstruert som objektive sannheter (Berger og Luckmann, 1966). Symboler, språkbruk og fortolkninger vil være uttrykk som synliggjør kulturens verdier og holdninger, men de ulike aktørene er med på å utvikle kulturen, og kultur og aktør vil gjensidig konstituere hverandre.

Säljö beskriver kultur slik: *Kulturen er altså både materiell og immateriell, og egentlig er det et intimt samspill mellom disse dimensjonene* (Säljö, 2001, s. 30). Kulturen er historisk

---

og sosialt forankret og framstår som relativt sammenhengende og stabil. Begrepet relativt blir i denne sammenheng viktig å presisere. Søndergaard viser til Giddens (1991) og sier:

*Individerne får med det posttradisjonelle samfund til opgave at finde deres personlige position blandt mulige positioner i den givne kultur, og dermed også udvikle deres personlige identitet som een udgave af mulige identiteter i de særlige kontekster, de blir til mennesker ved at integrere sig i (Søndergaard, 1996, s. 33).*

Begrepene kultur og kontekst brukes ofte synonymt, og begrepslikhetene er større enn ulikhetene. Ulvik skriver: *Samspeillet mellom kultur og person forstås som medierte handlinger i kontekst, der den enkelte er medkonstruktør (Ulvik, 2007, s. 50)*. Slik jeg forstår det, er kulturbegrepet ofte relativt abstrakt og viser de store linjene, mens kontekstbegrepet er mer konkret og avgrenset. Jeg velger i analysearbeidet og i resultatframstillingen i denne avhandlingen å bruke kontekstbegrepet. Dette for å avgrense perspektivet og for å gi et signal om den sosiokulturelle teoretiske tradisjon dette forskningsarbeidet bygger på.

Konteksten består av materielle ressurser, menneskelige ressurser og relasjoner (Säljö, 2001). Relasjonene er både mellom menneskene og mellom menneskene og det materielle. Säljö (2001) deler kontekstbegrepet inn i fire: fysiske kontekster, kommunikative kontekster, kognitive kontekster og historiske kontekster, men i praksis vil kontekstene framstå som kombinasjoner fordi de er sammenvevde (Duranti & Goodwin, 1992). Ut fra et analytisk perspektiv vil det likevel være hensiktsmessig å forta en oppdeling av kontekstbegrepet, og jeg velger å bruke Säljö sin inndeling.

Den fysiske konteksten kan avgrenses til det miljøet eller den virksomheten der handlingen foregår. I min sammenheng vil det være snakk om ulike fysiske kontekster, både i barnehagen som helhet, på den enkelte avdeling og i høgskolens lokaler. De fysiske kontekstene kan ha en betydning for hvordan de nyutdannede medierer sine handlinger, for hvilke temaer som kommer til uttrykk, og hvordan. De nyutdannede vil for eksempel kunne gi uttrykk for sine utfordringer på andre måter i intervjuer og veiledningssamtaler som avholdes i høgskolens lokaler, enn i samtaler med personalet og meg i barnehagens lokaler.

---

Den kommunikative konteksten vil være forbundet med hva slags kommunikasjonsmønster som preger den enkelte nyutdannede, den enkelte barnehage eller den enkelte avdeling. For å få innsikt i de kommunikative kontekstene, har jeg rettet søkelyset mot mønster som preger kommunikasjonen på avdelingen. Den kommunikative konteksten i barnehagen forholder seg til ulike grupper, og de nyutdannedes samtaler vil derfor være ulike både i innhold og form avhengig av samtalepartnere. Samtaler med foreldrene i garderoben, samtaler med personalet på personalrommet og samtaler med andre nyutdannede i fokusgruppeintervjuer vil for eksempel ha forskjellig innhold og ulik form.

Kognitive kontekster kan knyttes både til enkeltpersoner og til grupper. Hvordan individene eller gruppene fortolker utfordringene og mulighetene, har sammenheng med deres kunnskaper og erfaringer, som er historisk, kulturelt og institusjonelt forankret. Kognitive kontekster vil derfor kunne tre fram som individuelle, men det er viktig å være klar over at de er forankret i en kultur. De kognitive kontekstene vil være tett sammenvevd med den kommunikative konteksten. Hva den enkelte nyutdannede kan gi uttrykk for, vil være avhengig av den konkrete kommunikative konteksten. Säljö sier: *De kommunikative mønstrene befestes, til og med fossiliseres, og oppfattes som det mulige i virksomheten* (Säljö, 2001, s. 140). De kognitive kontekstene kommer til uttrykk i de kommunikative kontekstene, og de vil også være tett forbundet med den historiske konteksten.

Den historiske konteksten vil være fenomenets befestning, eller fossiliseringen som Säljö (2001) kaller det. Säljö bruker skolen som et eksempel på en historisk kontekst med en lang historie og en sterk regulering fra det offentlige. Barnehagen er beskrevet som en institusjon med en kort historie og en svak regulering fra det offentlige (Korsvold, 2008). Den korte historikken og den svake reguleringen kan ha betydning for utviklingen av lokale barnehagekulturer og for hvordan de kulturelle uttrykkene trer fram. Tidsfaktoren, hvor lenge barnehager har eksistert, kan være en faktor som har betydning for danningen av barnehagens tanke- adferds- og kommunikasjonsmønster. Dette betyr ikke at det ikke er utviklet historiske kontekster som er forankret i barnehagen, men i hvor stor grad det kan snakkes om *en* historisk befestet barnehagetradisjon, er jeg mer usikker på.

---

De nyutdannede pedagogiske lederne vil oppholde seg i ulike kontekster, som for eksempel i familien, i vennelaget, i det politiske partiet eller på arbeidsplassen, men jeg avgrensner min forskning til arbeidsplassen. På arbeidsplassen er det ulike fysiske, kognitive og kommunikative kontekster som alle er historisk, kulturelt og institusjonelt befestet. De ulike kontekstene kan bygge på verdier og holdninger som ligner på hverandre, eller de kan stå i kontrast til hverandre. De nyutdannede vil forhandle og posisjonere seg i de ulike kontekstene, og kontekstene vil ha betydning for hvordan de nyutdannede mestrer og approprierer de krav og forventninger som kommer til uttrykk. De nyutdannede pedagogiske ledernes handlinger står i relasjon til de ulike kontekstene, og selv om jeg i analysen har benyttet meg av Säljö sin oppdeling av kontekstbegrepet er hovedintensjonen å beskrive kontekst som relasjonelle og sammenflettede elementer, som er gjensidig avhengige av hverandre (Norén & Linell, 2006; Säljö, 2006; Wertsch, 1991).

## Medierende handlinger

Handling som utgangspunkt for analyse står sentralt i sosiokulturell teori, og begrepet handling kan omfatte både fysiske, kommunikative og mentale aktiviteter. Wertsch sier: *As understood here, action may be external as well as internal, and it may be carried out by groups, both small and large, or by individuals* (Wertsch, 1998, s. 23). Som tidligere beskrevet vil ulike sosiokulturelle retninger velge ulike innfallsvinkler for sine analyser, men aktørers samspill med kulturelle redskaper og/eller med andre aktører er et fellestrekk i sosiokulturell analyse (Daniels, 2001; Engeström, 1987; Lave & Wenger, 2003; Vygotskij, 1986; Wertsch, 1998).

Innen den klassiske sosiokulturelle teorien møter vi begrepene inter- og intrapsykologiske prosesser (Vygotskij, Lurija, Diderichsen, & Larsen, 1971), der interpsykologisk betegner prosesser mellom mennesker, og begrepet intrapsykologisk betegner prosesser i mennesket. Innen læringsteori har forholdet mellom inter- og intrapsykologiske prosesser vært en klassisk diskusjon, og Wertsch (1998) er kritisk til det å sette søkelyset på mentale prosesser uten å se sammenhengen mellom individ og kontekst. Han påpeker at en analyse av individenes medierende handlinger vil gi oss et mer nyansert og riktigere bilde av menneskets muligheter og begrensninger. Wertsch sier: *For my purpose, it is particularly important that analyses of action not be limited by the dictates of methodological individualism* (Wertsch, 1998, s. 23).

---

Aktørene medierer sine handlinger ved hjelp av tilgjengelige kulturelle redskaper (Dysthe, 2001; Säljö, 2001; Wertsch, 1991; Wittek, 2004), og aktørens handlinger viderefører og formidler forventninger, krav og ideer som er materialisert i kulturelle redskaper. Det er relasjonen mellom redskapene og handlingene som kalles for mediering (Wertsch, 1991, 1998). Aktørens medierende handlinger må ses i sammenheng med utvikling og bruk av redskaper, og et viktig element er at redskapene er historisk, kulturelt og institusjonelt forankret. Kulturelle redskaper vil bli beskrevet og drøftet i neste hovedavsnitt.

Medierende handlinger blir beskrevet som målrettede (Ulvik, 2005; Wertsch, 1991, 1998), men målene kan ha ulik hensikt, og de kan være i konflikt (Daniels, 2001). Wertsch uttrykker det slik:

*What this means is that in most cases mediated action cannot be adequately interpreted if we assume it is organized around a single, neatly identifiable goal. Instead, multiple goals, often in interaction and sometimes in conflict, are typically involved (Wertsch, 1998, s. 32).*

Målene som kommer til uttrykk, kan være i konflikt med individets eller gruppens mål, og det kan få betydning for hvordan handlingene medieres. Kulturelle redskaper er midler som gir muligheter for både utvikling og for å opprettholde aktørens medierende handlinger, og Wertsch kaller det redskapenes *affordances and constraints* (Wertsch, 1998, s. 39).

## Kulturelle redskaper

Som tidligere nevnt har de ulike retningene innen sosiokulturell teori ulike innfallsvinkler, og de bruker begreper som instrumenter, verktøy, medierende artefakter, medierende midler og kulturelle redskaper i sine analyser. I hverdagspråket vil instrumenter, redskaper og verktøy signalisere noe fysisk materielt, men i en sosiokulturell teoretisk forståelse vil begrepene også betegne noe immaterielt (Dysthe, 2001; Engeström, 1987; Säljö, 2006; Vygotskij, et al., 1971; Wertsch, 1991). Det kan være en utfordring å få en forståelse av begrepene ulike vinklinger, men det viser seg at begrepene brukes fleksibelt. Wertsch sier:

*Namely, I believe that much of what we do in human sciences is too narrowly focused on the agent in isolation and that an important way to go beyond this to*

---

*recognize the played by “mediational means” or “cultural tools” (terms I use interchangeably) in human actions (Wertsch, 1998, s. 17).*

Som vi ser av sitatet, bruker Wertsch medierende midler og kulturelle redskaper som synonymer, men i hans tekster bruker han begrepet medierende midler mest når han beskriver språket. Han drøfter begrepet medierende midlers materialitet (Wertsch, 1998, s. 31) og sier at det kan være vanskelig å forstå hvordan materialitet trer fram i språket. Det skriftlige språket og det som er tatt opp på bånd, kan vi holde fast i, men det virker som om det muntlige språket forsvinner når det er uttalt. Ifølge Wertsch (1998) vil det derfor være vanskeligere å få fatt i det muntlige språkets materialitet, men det er ikke mindre virkelig av den grunn.

Vygotsky (1971) ga uttrykk for likhetstrekkene mellom redskaper og tegn, og beskrev redskaper som hjelpemidler for handling, og tegn eller ord som hjelpemidler for tenkning. Et slikt skille kan være uheldig fordi det kan føre til dualisme, der tenkning og språk skilles fra menneskelig virksomhet (Wertsch, 1998). Det kan føre til at vi ikke ser hvordan aktørene er avhengige av kulturelle redskaper for å håndtere sin hverdag, men også til at vi ikke ser hvordan kulturelle redskaper endres, fornyes og utvikles ut fra aktørenes behov og ønsker (Säljö, 2006). Aktørenes handlinger og aktørenes tenkning må ses i relasjon til de tilgjengelige medierende midlene eller de kulturelle redskapene. Ifølge Vygotsky (2001) lever mennesket i både en materiell og en idèmessig verden. Mennesket er i stand til å ta i bruk, videreutvikle og skape nye redskaper og tegn som kan formidle og bringe fram ideer og målsettinger (Vygotskij & Kozulin, 2001; Vygotskij, et al., 1971).

Begrepet artefakter brukes blant annet av Wartofsky (1979). Han viser til tre ulike dimensjoner som han kaller: *primary artifacts*, *secondary artifacts* og *tertiary artifacts*, men han påpeker samtidig at de ulike artefaktene er bundet sammen. De primære artefaktene er konkrete, de kan observeres og identifiseres, og de brukes direkte i daglige handlinger. De sekundære artefaktene representerer kulturens tanker, ideer og forståelsesmåter, de kan være både konkrete og abstrakte, som for eksempel rutiner, systemer, retningslinjer eller manualer. De sekundære artefaktene gir retning til de primære artefaktene og viser hvordan de kan brukes, og de har betydning for overføring av historiske, kulturelle og institusjonelle tankemåter. Tertiære artefakter har en friere og mer kreativ posisjon, de kan beskrives som nye og endrede måter å oppfatte på. Det kan være ny forståelse av hvordan

---

de primære og sekundære artefaktene brukes, og ifølge Säljö (2006) vil tertiære artefakter svært sjelden utvikles dersom individet ikke direkte eller indirekte har innsikt i bruk av primære artefakter.

Dysthe beskriver språket som menneskets viktigste medierende redskap, og hun sier: *Korleis språket kan fungere, som ein kulturell, medierende reiskap, er eit særdeles viktig tema innen sosiokulturell læringsteori, og her har ikkje minst Bakhtin gitt oss ny innsikt* (Dysthe, 2001, s. 47). Dysthe bruker Bakhtin som en sentral inspirasjonskilde for å forstå hvordan språket kan fungere som et kulturelt medierende redskap, og løfter opp Bakhtins sentrale begrep dialog. Dette er et begrep som kan brukes som et redskap for analyse av interaksjonsmønster og kommunikasjonsmønster på ulike nivåer (Dysthe, 2001, s. 109).

Säljö skriver: *Tradisjonelt pleier en å skille mellom to typer redskaper: de som er av fysisk karakter, respektive de som er språklige (eller intellektuelle, kommunikative, mentale og diskursive)* (Säljö, 2006, s. 27). Problemene med en slik oppdeling blir drøftet av Säljö som sier at selv om kulturelle redskaper har både konkrete og intellektuelle aspekter, er aspektene gjensidig avhengige av hverandre (Säljö, 2006, s. 25-33). De fysiske/konkrete kulturelle redskapene og de intellektuelle/språklige er sammenvevd, og de eksisterende kulturelle redskapene gir mennesket mulighet til å utvikle nye kulturelle redskaper. Säljö beskriver sitt syn på utvikling og læring slik:

*Å utvikle seg og å lære er derfor et spørsmål om å tilegne seg språklige distinksjoner – intellektuelle/diskursive redskaper – nye og hittil ukjente fenomener – som fotball, cellebiologi, historiske omveltninger og sannsynlighetskalkyler – på en stadig mer differensiert og nyansert måte* (Säljö, 2001, s. 93).

Hvordan de nyutdannede pedagogiske lederne bruker språket, vil være forbundet med deres individualitet, men kanskje i like stor grad, om ikke i større, vil bruken av språket være forbundet med hva konteksten og det kollektive forventer. Mennesket har ønske om og interesse av å kommunisere for å skape mening i det de hører, ser og gjør. Det kommunikative må forstås i vid forstand, der ord, uttrykk, samtalesjangere, gester og

---

mimikk gir uttrykk for en kulturs konstruksjon av mening<sup>2</sup>. Mening kommer til uttrykt i bruk av begreper og tegn, og meningsskapingen skjer i interaksjon mellom mennesker og mellom mennesker og kulturelle redskaper. Språket er aldri nøytralt, vi er bærere av andres uttrykk, og det historiske, kulturelle og institusjonelle vil bli synlig i samtalen (Wertsch, 1991, 1998), men dette er ikke alltid bevisst for dem som samtaler.

Som vist bruker de ulike teoretikerne begrepet redskaper på noe ulik måte, men et fellestrekk er forankringen i en historisk, kulturell og institusjonell kontekst og i relasjonen mellom aktøren og redskapene. I denne avhandlingen vil begrepet kulturelle redskaper brukes som en fellesbetegnelse, men for å forstå hvordan de nyutdannede pedagogiske lederne mestrer og approprierer de kulturelle redskapene, vil jeg i analysen forta et skille mellom konkrete kulturelle redskaper, de individuelle kulturelle redskaper og det jeg har valgt å kalle institusjonelle kulturelle redskaper.

Jeg bruker begrepet konkrete kulturelle redskaper om det fysiske miljøet på avdelingene der de nyutdannede arbeider, der søkelyset blir rettet mot de nyutdannede pedagogiske ledernes bruk av barnehagens konkrete kulturelle redskaper som møbler, leker, utstyr, kamera, PC, årsplaner, dokumenter og lignende.

Jeg bruker også begrepet individuelle kulturelle redskaper, og viser da til aktørens eller gruppenes tenkning og oppfatninger. Aktørene bruker språket på ulike måter, og de kommuniserer sine ideer, forestillinger og tanker på en personlig måte, men selv om aktørene framstår på ulike og personlige måter, er det vesentlig å forstå aktørens språklige handlinger i relasjon til den historiske, kulturelle og institusjonelle konteksten. Hvordan ulike ideer, forestillinger og tanker kommer til uttrykk, må forstås ut fra kontekstens muligheter og begrensinger. Derfor vil mitt perspektiv på de individuelle kulturelle redskapene ikke i hovedsak være rettet mot individet, men mot det relasjonelle forholdet mellom aktørene og konteksten.

---

<sup>2</sup> For en mer utfyllende beskrivelse av mening og meningsskapning, se Rommetveit (1996), Bakthin (1984) og Dysthe (1996).



---

I denne avhandlingen har jeg omformet det Wartofsky (1979) kaller sekundære artefakter, til begrepet institusjonelle kulturelle redskaper. Barnehagen er en institusjon med et mandat gitt av det offentlige, og selv om aktørene fortolker mandatet, vil fortolkninger bli befestet i institusjonen, og institusjonens fortolkninger vil påvirke aktørene. Säljö sier: *Når vi agerer som institusjonelle aktører, blir handlingene våre strukturert av institusjonelle forhold, samtidig som vi gjennom våre handlinger skaper institusjonelle praksiser* (Säljö, 2006, s. 47). Det jeg har kalt institusjonelle kulturelle redskaper, kan være materialisert i konkrete redskaper, som instruksjer, planer og regelverk, men ofte framstår de som institusjonens tanke- adferds- og kommunikasjonsmønstre. Dette er mønstre som framstår som gyldige diskurser<sup>3</sup> som det sjelden settes søkelyset på.

Selv om jeg i analysen viser ulike sider av begrepet kulturelle redskaper, er min hovedintensjon å beskrive kulturelle redskaper som en fellesbetegnelse, en fellesbetegnelse som gir et signal om relasjonen mellom aktørene og redskapene og mellom redskapene og konteksten. Wertsch (1998) viser hvor vanskelig det er å skille mellom redskapet og aktøren, og han bruker et eksempel fra idrettsgrenen stavhopping. Staven som idrettsutøveren bruker, har endret seg fra bambus til aluminium, og i våre dager til glassfiber. Resultatene innen denne idrettsgrenen har blitt formidabelt forbedret, og spørsmålet kan stilles om det er idrettsutøveren eller staven som skal hedres. Ifølge Wertsch (1998) er det ufullstendig å vurdere idrettsutøverens ferdigheter som en personlig kompetanse. Det er først når idrettsutøveren agerer med redskapet at resultatene kommer til uttrykk. I denne avhandlingen vil ikke de nyutdannede pedagogiske ledernes individuelle kompetanser bli vurdert, men hvordan de nyutdannede pedagogiske lederne medierer sine handlinger ved bruk av de tilgjengelige kulturelle redskapene, vil bli analysert og drøftet i relasjon til barnehagens kontekst.

## Mestring og appropriering

Når læring og utvikling blir studert, har internaliseringsbegrepet ofte fått en sentral plass, men Wertsch (1998) drøfter Vygotskys internaliseringsbegrep og sier at begrepet kan være komplekst å bruke i empirisk forskning. Ifølge Wertsch (1998) blir

---

<sup>3</sup> Diskursbegrepet er omfattende og brukes på ulike måter, men i denne avhandlingen beskrives det som kontekstens forståelsesrammer og kommunikasjonsmønstre. For en utvidet forklaring, se Foucault (1993).

---

internaliseringsbegrepet svært abstrakt, og det vil være vanskelig å finne ut hva som er internalisert. Han sier også at et faremoment er at begrepet kan oppfattes på en dualistisk måte, der det skilles mellom ytre og indre prosesser. Wertsch tar ikke avstand fra Vygotskys internaliseringsbegrep, men foreslår mestring og appropriering som alternative begreper til bruk i empirisk forskning. Ved å sette søkelys på hvordan individer mestrer, tar til seg og nyttiggjør seg de kulturelle redskapene de blir eksponert for, vil vi kunne få en beskrivelse av aktørens læring og utvikling (Wertsch, 1998, s. 48-58).

Mestring og appropriering er to analyseenheter som ligger tett opp til hverandre, og som kan være sammenvevd, men som ikke nødvendigvis er det. Når Wertsch forklarer mestring sier han: *When speaking of mastery, I have in mind "knowing how" (Ryle, 1949) to use a mediational means with facility* (Wertsch, 1998, s. 50). *Knowing how* viser til hvordan aktørene tar i bruk kulturelle redskaper, og søkelyset settes på relasjonen mellom aktørene og de kulturelle redskapene. I dagligtalen brukes ofte begrepet mestring som en kategorisering av kvaliteten på et arbeid (Sissel Østrem, 2008), men i denne avhandlingen brukes mestring som en analyseenhet som viser hvordan de nyutdannede tar i bruk de kulturelle redskapene i sine medierende handlinger. Begrepet vil ikke brukes for å vurdere kvaliteten på de nyutdannedes handlinger, slik det ofte blir brukt i hverdagssamtaler.

Appropriering har Wertsch lånt fra Bakhtin (Wertsch, 1998, s. 53). Begrepet beskriver å ta, låne eller få noe fra noen andre og gjøre det til sitt eget. Det å gjøre noe til sitt eget, vil ifølge Bakhtin være en prosess der aktøren gir uttrykk for sin forståelse av andres uttrykk. Aktøren velger sine uttrykksmåter mer eller mindre bevisst, men det må ikke forstås som en repetisjon av andres uttrykk. De nyutdannede pedagogiske lederne tar til seg og bruker de kulturelle redskapene på sin måte. Slik jeg forstår appropriering, vil de nyutdannede gradvis hente kulturelle redskaper fra barnehagekonteksten, men de vil gjøre sine valg. De vil kunne forkaste, ta til seg, eller omforme de kulturelle redskapene til sine egne. Det vil skje en utveksling der de nyutdannede kan ta i bruk barnehagens kulturelle redskaper, som for eksempel begreper og oppfatninger, samtidig som kulturen kan utvikles ved at de nyutdannede, som aktører, bruker ulike kulturelle redskaper på nye måter. Appropriering ses ikke på som en passiv prosess, men den kan være mer eller mindre bevisst.

---

I starten av kapittelet skriver jeg at mestring og appropriering er begreper som må ses i sammenheng, og ifølge Wertsch (1998) er det mulig å mestre uten å appropriere. Han sier at det ikke behøver å være sammenheng mellom mestring og appropriering (Wertsch, 1998, s. 57), og viser til at det er mulig å mestre for eksempel religiøse sanger uten å gjøre innholdet i sangene til sitt eget. I barnehagekonteksten kan de nyutdannede mestre å arbeide etter barnehagens pedagogiske profil, men det betyr ikke at de approprierer barnehagens diskurser.

Når mestring og appropriering brukes som redskaper for analyse, vil det være nødvendig å skille dem, men samtidig er det viktig å se etter sammenhenger. Ulike metoder kan være redskaper for å få fram ulike dimensjoner av et fenomen, se kapittel 4. Observasjoner av de nyutdannede pedagogiske lederne vil kunne gi et bilde av hva de nyutdannede mestrer, men de vil ikke nødvendigvis vise hva de har appropriert. I intervjuer og samtaler kan det komme fram hva de nyutdannede ønsker å omforme og endre, og på den måten blir det synlig hva de ikke har appropriert. Approprieringen, det vil si å gjøre noe til sitt eget, vil ikke alltid være bevisst for aktøren, og ved å sette søkelyset på hva de ikke approprierer, vil det være lettere å forstå hva de har appropriert. Når søkelyset settes på mestring og appropriering, vil også de områdene som kan beskrives som vanskelige og problematiske, tre fram.

## Makt og posisjonering

Ordet makt vil for mange være et negativt ladet ord, men det er ulike måter å forstå begrepet på (Engelstad, 1999a). Hverdagsforståelsen av begrepet ofte blir koblet sammen med maktmisbruk, der bruk av makt oppleves negativt, noe vi bør unngå, og noe vi tar avstand fra. Et individrettet perspektiv på makt, der makt eies av enkeltpersoner eller grupper, har preget vår vestlige kognitive tenkning (Wertsch, 1998), men perspektivet blir for snevert, og Wertsch sier:

*Instead of engaging in endless arguments over whether it is either the agent or society that really exists and is the foundation of power and authority, a focus on mediated action and cultural tools employed in it makes it possible to "live in the middle" and to address the socio-cultural situatedness of action, power, and authority (Wertsch, 1998, s. 65).*

---

Wertsch er kritisk til en analyse som setter søkelyset enten på individets eller på kontekstens makt og autoritet, og han ber oss om å vektlegge et både- og perspektiv. Individ og kontekst konstituerer hverandre og står i en gjensidig relasjon, der makt og autoritet er situert i handlinger. I en sosiokulturell analyse vil søkelyset settes på relasjonen mellom individet og konteksten, og makt ses på som et nettverk av spenninger og aktiviteter som konstituerer både individet og konteksten

Bakhtin (2005) har beskrevet maktperspektivet ved bruk av begrepene monolog og dialog. Dialogen blir fremhevet som idealet hos Bakhtin, men han påpeker at monologen alltid er snublende nær. Det *autoritative ordet* er knyttet til en monologisk uttrykksform, mens *det indre overtalende ordet* som kommer til oss utenfra, omformes og tilpasses ut fra våre egne erfaringer (Dysthe, 2001). Begrepene monolog og dialog, slik de er presentert hos Bakhtin (2005), kan være redskaper når de ulike faktorene som preger en samtale, skal analyseres, men begrepene kan også brukes når maktrelasjoner i konkrete samfunnskontekster skal analyseres (Linell, 2009; Wertsch, 1991, 1998).

Motstand, friksjoner, forhandlinger og posisjonering er områder som må beskrives når maktrelasjoner blir analysert. I Bayer og Brinkkjær sin analyse av nyutdannede pedagoger kommer det fram: *Pædagogene måtte derfor kjempe for deres plassering i organisationen, hvilket de gjorde forskjellig og under forskjellige betingelser* (Bayer & Brinkkjær, 2003, s. 19). Her kommer det til syne at pedagogene utfører sine handlinger forskjellig, men deres handlinger må ses i relasjon til konteksten. Det relasjonelle forholdet mellom individ og kontekst vil kunne være preget av harmoni, av konflikt eller av kombinasjoner av disse, men hvordan posisjoneringen, makten og autoriteten kommer til uttrykk, vil være avhengig av både individet og konteksten.

Säljö (2001) sier at produksjon av kunnskap vil være resultat av forhandlinger, engasjement og makt. Hvordan disse forhandlingene eller maktrelasjonene framtrer, vil være faktorer som har betydning for hvordan de nyutdannede mestrer og approprierer barnehagens kulturelle redskaper. Deres valg av kulturelle redskaper, som for eksempel valg av teoretiske begreper, kan føre til at de bli møtt med motstand eller at det oppstår det

---

Wertsch (1998) kaller friksjoner. Motstand og friksjoner mot nye kulturelle redskaper blir beskrevet slik:

*Some form of such resistance or friction is the rule rather than the exception. Words are not formed de novo to reflect or convey what we intend to say on a particular occasion. Instead, whenever we speak, we must “by into” an existing terms and categories (Wertsch, 1998, s. 55).*

De nytdannede pedagogiske ledernes posisjon og deres autoritet må ses i sammenheng med bruk av kulturelle redskaper. De ulike kontekstene tilbyr et sett av kulturelle redskaper som brukes på ulike måter, men de nytdannede vil også kunne tilby et sett av kulturelle redskaper, og hvordan konteksten ønsker å utvide, fornye og eventuelt endre sine eksisterende kulturelle redskaper, vil kunne få betydning for hvordan de nytdannede kan mestre og appropriere barnehagens kulturelle redskaper.

Som nevnt innledningsvis har jeg i tillegg til Wertsch og Bakhtin sine perspektiver på makt latt meg inspirere av Foucaults (1994) perspektiv på makt. Foucault har inspirert forskere som i sine studier har satt søkelyset på hvordan profesjoner er sentrale aktører i statlig styring (Vågan & Grimen, 2008), og han brukes i mange forskningsarbeider som har et makroperspektiv, men han har blitt kritisert for å se bort fra individet. Dette var en kritikk Foucault anerkjente, og Neumann skriver følgende i forordet:

*For den sene Foucault, som anerkjente denne kritikken som relevant og utfordrende, ble det et sentralt anliggende å komplettere sine tidligere analyser på en slik måte at kritikken kunne imøtegås (Foucault, 2002, s. 10).*

Vågan og Grimen viser til også til Foucault og beskriver makt slik:

*Makten er ikke en institusjon, og den er ikke en struktur, den er ikke en bestemt styrke som bestemte personer skulle være utstyrt med: Det er navnet man setter på en kompleks strategisk situasjon i et gitt samfunn (Vågan & Grimen, 2008, s. 412).*

Selv om strukturperspektivet er det mest sentrale i Foucault sine skrifter (Foucault, 1999, 2002; Molander, 2008; Vågan & Grimen, 2008), vil den sene Foucault være mer kompatibel med forskningsantagelser som vektlegger relasjonen mellom individet og konteksten, men jeg vil ta i bruk Foucault sine perspektiver kun i mine analyser av relasjonene mellom de nytdannede og deres medarbeidere. I min sammenheng vil

---

maktbegrepet brukes på en avgrenset kontekst, der individers ulike ideer og forestillinger kan føre til det Foucault (2002) kaller en strategisk situasjon. Hva som fortolkes som en strategisk situasjon, vil være avhengig av individenes perspektiver på makt, perspektiver som er knyttet til historiske, kulturelle og institusjonelle forestillinger. Foucault sitt perspektiv vil kunne bryte med den rådende diskursen om makt i barnehagen, og kan være et redskap som kan utforske, utvide og kanskje forandre ideene og forestillingene om konsekvensene av maktrelasjoner, forhandlinger og posisjonering.

Jeg har latt meg inspirere av Foucaults beskrivelse av makt som produktiv og ikke som begrensende. Den produktive kraften i makt kan produsere kunnskap, og kunnskapsproduksjon forutsetter en maktrelasjon (Foucault, 2002), men det kan også sies at den som innehar kunnskap, får makt. I mitt arbeid vil to ulike kunnskapstradisjoner møtes. De nyutdannede pedagogiske lederne representerer en akademisk, teoretisk tradisjon, og de erfarne assistentene i barnehagene representerer en erfaringsbasert tradisjon. Når ulike tradisjoner møtes, vil det være mulig at det åpnes for dialog og det flerstemmige, men motstand og konflikter kan også føre til at individene tar et monologisk perspektiv der det viktigste blir å vinne (Bakhtin, 2005).

Ifølge Foucault (2002) vil vår oppgave bestå av å demaskere og stille spørsmål om hva som påvirker oss, men i mitt perspektiv vil jeg også stille spørsmålet om hvordan vi påvirker. I denne avhandlingen blir individet sett på som en aktør som selv har anledning til å påvirke, endre og forandre. Makten kan ikke eies av enkeltpersoner, men må ses på som et nettverk av forhandlinger og meningsytringer som kan inneholde friksjoner og motstand. Motstand og friksjoner vil, i dette perspektivet, kunne ses på som produktivt og nødvendig for utvikling, læring og fornying. De nyutdannede vil gradvis posisjonere seg, og deres relasjoner til de andre medarbeiderne vil kunne være preget av dialogen og av et positivt perspektiv på makt, eller relasjonene kan være preget av det autoritative, der monologen er det mest framtrædende. Både Wertsch, Bakhtin og Foucault sine perspektiver på makt, autoritet og posisjonering vil bli bruk som redskaper for analysen, og relasjonene mellom de nyutdannede pedagogiske lederne og konteksten vil bli analysert ut fra ulike perspektiver.

---

## 3.2 Et sosiokulturelt perspektiv på ledelse

Ledelse er et omfattende felt som kan beskrives ut fra ulike perspektiver, men mye tradisjonell ledelsesteori setter søkelyset på lederens egenskaper, og perspektivet rettes ofte mot den heroiske lederen. Tradisjonelt har bedriften eller institusjonens resultater blitt vurdert ut fra lederens kompetanse og innsats, men i nyere forskning på skoleledelse beskrives dette som forhastede slutninger (Møller, 2006). De øvrige medarbeiderne i institusjonen har nå fått en mer sentral rolle, og medarbeidernes motivasjon beskrives som en vesentlig faktor for å oppnå resultater. Det beskrives også at motivasjonen hos medarbeiderne øker når målene for arbeidet oppleves som personlig utfordrende og mulig å oppnå (Day & Leithwood, 2007; Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 2006). Konklusjonen til Day & Leithwood (2007), som har forsket på skoleledelse, sier at skoleledelse er nødvendig, men ikke tilstrekkelig, for å oppnå gode resultater. Resultatene er avhengige av både lederen og de ledede.

Som vist i kapittel 2.3 er barnehagesektoren i endring. Dette får betydning for styrerens ansvar og arbeidsoppgaver, og ideer preget av New Public Management, som effektivitet, kontroll og dokumentasjon, påvirker ledelsesdiskursene i barnehagene (Seland, 2009). Samtidig viser min litteraturstudie i kapittel 2.3 at ledelsesteoriene førskolelærerstudentene møter i utdanningen, er generelle og lite kontekstspesifikke. Ledelsesteoriene belyser i liten grad det særegne ved å være pedagogisk leder og det særegne med barnehagens kontekst, og drøfter sjelden ledelse i lys av barnehagens mandat.

Som tidligere beskrevet førte den induktive tilnærmingen i forskningsarbeidet meg til ledelsesteori, og jeg ønsker å ta i bruk en distribuert, prosessuell og relasjonell teoretisk innramming i mine analyser av ledelse. Perspektivet i mine analyser rettes ikke kun mot den pedagogiske lederen, men også mot interaksjonen mellom den pedagogiske lederen og konteksten. Pedagogisk ledelse blir forstått som en sosialt konstruert prosess, der den pedagogiske lederen og konteksten er vevd sammen og skaper gjensidige forutsetninger for hverandre. Den pedagogiske lederen står ikke fritt, men må forholde seg til barnehagens mandat (Kunnskapsdepartementet, 2004, 2005). Mandatet skal være styrende for arbeidet i barnehagen, og de nyutdannede pedagogiske lederne vil være avhengige av hvilke

---

kulturelle redskaper som er tilgjengelige i institusjonen, og av hvordan de mestrer å ta i bruk de kulturelle redskapene i sine medierende handlinger.

Barnhagen er en arbeidsplass og en institusjon der flesteparten av de ansatte er kvinner, se kapittel 1.4. Tradisjonelle ledelsesteorier er ifølge Hard (2005), utformet ut fra en mannskultur med menns holdninger og verdier, men disse verdiene og holdningene appellerer ikke nødvendigvis til kvinnelige ledere (Hard, 2005, s. 23). Som et alternativ til det Hard (2005) kaller en tradisjonell hierarkisk, maskulin ledelsesforståelse som setter søkelyset på lederen, har jeg valgt et relasjonelt, prosessuelt og distribuert perspektiv når pedagogisk ledelse skal analyseres. Jeg vil legge mest vekt på ledelse som prosess og mindre vekt på lederens egenskaper, og perspektivet rettes mot hvordan kulturelle redskaper brukes i samhandling med medarbeiderne. Det empiriske materialet blir analysert ut fra sosiokulturelle begreper og ulike perspektiver, og når perspektivet rettes mot ledelse, har ledelsesteorier som er kompatible med et sosiokulturelt perspektiv, vært en inspirasjonskilde.

## Et distribuert, prosessuelt og relasjonelt ledelsesperspektiv

I et distribuert, (Gronn, 2003; Møller & Fuglestad, 2006; Ottesen, 1989; Spillane, 2006) prosessuelt og relasjonelt (Fuglestad & Lillejord, 1997; Møller & Fuglestad, 2006; Wadel, 2007, 2008) perspektiv på ledelse rettes søkelyset mot samhandling, prosesser og relasjoner i institusjonen. Ledelse blir forstått som en prosess der både leder og medarbeidere er aktører.

Distribuert ledelse er relansert som et alternativ til det individuelle perspektivet på ledelse (Gronn, 2002, 2003; Spillane, 2006), og tar utgangspunkt i organisasjoner der ledelsen er distribuert til flere. I institusjoner, som for eksempel i skoler, utføres ledelsen på ulike nivåer, og både rektor og lærere har et ledelsesansvar. Rektor har ansvar for skolen som helhet, og lærerne har ansvar for sin gruppe eller klasse. I barnehagen vil den distribuerte ledelsen kunne omfatte både styrer, pedagogisk leder og medarbeidere. Styrene har formelt ansvar for barnehagen som helhet, den pedagogiske lederen har ansvar for sin avdeling eller base, og medarbeiderne kan ha ansvar for en gruppe barn eller en aktivitet. Oppgavene som skal utføres, kan til dels være like, sammenfattende og overlappende.



---

Ledelsen er ikke kun knyttet til formelle posisjoner, men situasjonen og kompetansen avgjør hvem som tar ansvar for hva (Spillane, 2006). Et distribuert perspektiv på ledelse kan ses på som summen av ledelseshandlinger som utføres, der summen er mer enn de enkelte delene, og synergieffektene er at flere aktører får og tar ansvar (Gronn, 2003). Arenaer for distribuert ledelse kommer til syne i spontane aktiviteter, i uformelt samarbeid og i mer formelle grupper som dannes underveis. Et slikt ledelsesperspektiv, der ledelsen fordeles og avklares underveis, beskrives som gunstig for organisasjoner som har utvikling og læring som sitt hovedmål (Gronn, 2002; Spillane, 2006).

I skoler og barnehager er personalet ofte organisert i ulike team eller arbeidslag, og teamene eller arbeidslagene har et selvstendig ansvar for både planlegging, gjennomføring og evaluering av arbeidet. Hvordan ledelseshandlingene utføres, vil være avhengig av hvordan teamet er sammensatt, antall medlemmer i teamet, teamets kompetanse og teamets arbeidsoppgaver. Spillane sier:

*From a distributed view, the situation is not simply a context within which school leaders practice; it is a defining element of practice: The situation – tools and routines of various sorts – shapes leadership from inside out rather from outside in. Distributed leadership view the situation in interaction with leaders and followers as an element that mutually constitutes leadership practice (Spillane, 2006, s. 22).*

Søkelyset kan ikke kun rettes mot den nyutdannede pedagogiske lederens ledelseshandlinger, men søkelyset må rettes mot relasjon og interaksjon mellom de nyutdannede og deres medarbeidere og mellom de nyutdannede og barnehagens kulturelle redskaper.

Som tidligere nevnt ble de nyutdannede pedagogiske lederne i denne avhandlingen presentert for stillingsbeskrivelser, instruksjoner som kan beskrives som et konkret kulturelt redskap. Instruksene beskriver både den pedagogiske lederens administrative, pedagogiske ansvar og hennes personaloppgaver. Slike stillingsbeskrivelser bygger på et individorientert syn på ledelse, der lederen får ansvar for ledelseshandlingene som utføres i institusjonen. Spillane sier:

---

*Thinking of tools as accessories that simply allow leaders to practice more or less efficiently misses the fact that tools in interaction with leaders and followers fundamentally shape the practice* (Spillane, 2006, s. 18).

Dette sitatet viser oss at relasjonen og interaksjonen mellom leder, ledede og kulturelle redskaper skaper ledelseshandlinger i institusjonen.

De nyutdannede i denne avhandlingen har et formelt ansvar som pedagogiske ledere på sin avdeling eller ved sin base, og de må forholde seg til et offentlig mandat som er beskrevet i Lov om barnehager og Rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2004, 2005). Mandatet gir de pedagogiske lederne ansvar for både barns utvikling, læring og danning, og for avdelingspersonalets utvikling og læring. Pedagogisk leder er, som tidligere beskrevet i kapittel 1.4, en stillingsbetegnelse i barnehager, men pedagogisk ledelse beskrives slik av Wadel: *Ledelsen som kreves for å initiere og lede refleksjons- og læringsprosesser i organisasjonen, vil vi betegne som pedagogisk ledelse* (Wadel, 1997, s. 39). Den pedagogiske ledelsen vil kunne rette seg mot både barna og personalet, men i denne avhandlingen vil analysen være rettet mot de nyutdannede pedagogiske ledernes ledelseshandlinger i relasjon til sine medarbeidere.

Fuglestad og Lillejord (1997) drøfter pedagogisk ledelse i et prosessuelt og relasjonelt perspektiv og setter søkelyset på organisasjonens kultur og delkulturer. Ledelse vil i en slik sammenheng bli sett på som samhandlings- og forhandlingsprosesser, og Fuglestad og Lillejord sier:

*Ledelse kan altså forstås som en samhandlings- og forhandlingsprosess, hvor aktørene gjennom det de sier og gjør påvirker hverandre gjensidig og på den måten bidrar til utvikling av kulturen i organisasjonen* (Fuglestad & Lillejord, 1997, s. 7).

Aktørenes handlinger vil stå sentralt i et prosessuelt og relasjonelt perspektiv på ledelse, og både lederens og de lededes kommunikative handlinger vil i samhandlings- og forhandlingsprosesser skape forutsetninger for de nyutdannede pedagogiske ledernes ledelseshandlinger.

Samhandlinger mellom de ulike aktørene og mellom aktørene og de kulturelle redskapene, er grunnlaget for læring og for bygging av ny kompetanse, men legitimitet, makt og

---

tillitsforholdet mellom aktørene er vesentlig for prosessen. Legitimitet er et begrep som brukes i organisasjonsteori, og som beskrives som rett til å styre og rett til å utøve makt (Suchman, 1995). Suchman (1995) skiller mellom pragmatisk, normativ og kognitiv legitimitet, der den pragmatiske legitimiteten er basert på et nytteperspektiv, den normative legitimiteten er knyttet til hvordan handlingene utøves, og den kognitive legitimiteten beskrives som det som tas for gitt, altså det underliggende tankemønsteret. I et relasjonelt perspektiv på ledelse beskrives makt som en relasjon der aktørene deler makt, dermed vil aktørenes legitimitet og aktørenes tillit til hverandre være elementer som får betydning for maktrelasjonen. Lederrollen i seg selv gir ikke makt, men makten fordeles avhengig av oppgavenes art, aktørenes legitimitet og tillitsforholdet mellom aktørene. Maktrelasjonene må verbaliseres og drøftes (Foucault, 1999).

Fuglestad og Lillejord (1997) drøfter et "leining nedenfra" perspektiv, der lederen først og fremst er opptatt av sin rolle som medspiller i et fellesskap, og der arbeidsdelingen skjer ut fra medarbeidernes kompetanse. Fuglestad kaller slike grupper for organiske mikroenheter eller beskriver dem som samhandling i organiske grupper (Fuglestad & Lillejord, 1997, s. 58), og viser til grupper der de tradisjonelle hierarkiske lederstrukturene er neddempet eller avskaffet. I gruppa har alle medarbeiderne enten faglig- og/eller erfaringskompetanse, og kompetansen avgjør hvem som skal ha ansvar for hva. Medarbeiderne anerkjenner ulikhet og ser på mangfold som en styrke, og de er opptatt av å lære av hverandre.

Kommunikasjonen i organiske grupper er uformell og muntlig, og kommunikasjon ses på som et sentralt verktøy for læring. Fuglestads (1997) perspektiv på organiske grupper kan sammenlignes med Senges beskrivelse av lærende organisasjoner: *En lærende organisasjon er et sted der mennesker kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin virkelighet. Og hvordan de kan forandre den* (Senge, 1999, s. 18).

Et prosessuelt, relasjonelt og distribuert syn på ledelse har mange felles trekk (Møller, 2006), og henvisningene i litteraturen er til dels overlappende. Retningene er opptatt av interaksjonen og samspillet mellom aktørene og av at ledelse distribueres i både uformelle og formelle situasjoner. Aktørene kommer sammen for å løse en oppgave, en oppgave som kan være tidsavgrenset, eller den kan være i en mer stabil arbeidsrelasjon.

---

I mitt arbeid er det avdelingsgruppen eller basen og ikke barnehagen som helhet som har vært hovedfokus. Avgrensningen til personalet på avdelingen har ført til en reduksjon av antall medarbeidere som analysen innebefatter, men jeg er klar over at relasjonen til medarbeidere som arbeider ved andre avdelinger, og til barnehagens styrer, også vil ha betydning for hvordan de nyutdannede pedagogiske lederne kan mediere sine ledelseshandlinger.

Innenfor den avgrensede avdelingsgruppen, som kan betegnes som en formell gruppe, vil det være aktiviteter og samarbeidsrelasjoner av både formell og uformell art som kan få betydning for hvordan nyutdannede pedagogiske ledere utfører pedagogisk ledelse. Arbeidsfordeling, roller og aktiviteter vil være et uttrykk for hvordan pedagogisk ledelse kan utføres av de nyutdannede pedagogiske lederne. Kommunikasjon, forhandlinger, makt og fordeling av ledelsesoppgaver er temaer som står sentralt, og som har inspirert min ledelsesanalyse. Et distribuert, prosessuelt og relasjonelt perspektiv på ledelse representerer et alternativ til de ledelsesdiskurser som gradvis har fått innpass i barnehagesektoren, se kapittel 2.3. I dette forskningsarbeidet kan et slikt perspektiv sette søkelyset på institusjonens muligheter for å bruke, videreutvikle og fornye den eksisterende kompetansen som både styrere, pedagogisk ledere og medarbeidere i barnehagen besitter.

### **3.3 Oppsummering og teoretisk refleksjon**

I dette empiriske forskningsarbeidet har teoretiske begreper blitt brukt som redskaper for analysen, og de teoretiske begrepene har blitt valgt ut med utgangspunkt i det empiriske materialet. Det empiriske materialet er omfattende og mangfoldig, og en teoretisk innramming blir et redskap for å avgrense, beskrive, fortolke og drøfte nyutdannede pedagogiske ledes kompetansebygging. Begrepet kompetanse ble vanskelig å konkretisere, begrepet framstod som upresist og uklart, og jeg valgte å ramme inn nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging med begrepene mestring, appropriering og kulturelle redskaper. Disse sosiokulturelle begrepene ga meg et nytt perspektiv på begrepet kompetanse, men det er viktig å være klar over at kompetansebegrepet kan rammes inn på ulike måter, se kapittel 1.4, og at det kan oppfattes annerledes og kanskje mer omfattende (Knain, 2001; Løvlie, 2001; Nygren, 2004) enn det mine sosiokulturelle begreper vil beskrive.

---

Begrepene mestring og appropriering har fått en sentral plass i analysen. Begrepene brukes på en deskriptiv måte, aktørens uttrykk og mine observasjoner er grunnlaget for å beskrive, fortolke og drøfte hvordan de nyutdannede mestrer og approprierer barnehagens kulturelle redskaper. Ett moment det er viktig å være klar over, er at de nyutdannede kan mestre uten å appropriere (Wertsch, 1998), og det kan være vanskelig å gi uttrykk for hva som er appropriert, men hva som ikke er appropriert, kommer til uttrykk blant annet ved aktørens beskrivelser av hva de ønsker å endre. Appropriering kan skje både på en bevisst og på en ubevisst måte. Hva de nyutdannede pedagogiske lederne mestrer og approprierer, og hvordan mestring og appropriering foregår, må ses i sammenheng med konteksten.

Sammenhengen mellom konteksten og aktørens medierende handlinger er sentral i et sosiokulturelt teoriperspektiv, og en premiss er at aktør og kontekst ses på som gjensidig konstituerende. Konteksten gir muligheter, og den setter begrensninger, men de nyutdannede er aktører som både påvirkes og påvirker konteksten. I de ulike kontekstene tar de nyutdannede i bruk de tilgjengelige kulturelle redskapene på ulike måter. Kulturelle redskaper er et omfattende begrep, og i analysen har jeg avgrenset meg til konkrete kulturelle redskaper, til aktørens individuelle kulturelle redskaper og til institusjonelle kulturelle redskaper. En svakhet med en slik oppdeling kan være at sammenhenger og ulike dimensjoner kan bli borte. Det er derfor viktig å være bevisst hvordan de ulike kulturelle redskapene er lenket sammen og historisk, kulturelt og institusjonelt foranket.

Den induktive forskningstilnæringsen førte meg til ledelsesteori, og jeg har blitt inspirert av ledelsesteori som er kompatibel med sosiokulturelle perspektiver. Et distribuert, prosessuelt og relasjonelt perspektiv på ledelse har blitt benyttet for å få et alternativt perspektiv på ledelsesdiskursene som for tiden preger barnehagesektoren (Seland, 2009). Ledelsesteoriene blir ikke beskrevet på utfyllende måte, men hovedperspektivene som har fått betydning for min analyse, kommer til uttrykk.

Hensikten med avhandlingens teorikapittel er å gi leseren innsikt i og oversikt over hvilke teoretiske antagelser som ligger til grunn for mine analyser, og for å forstå mine fortolkninger og mine drøftinger. De teoretiske begrepene har blitt benyttet for å strukturere og avgrense det empiriske materialet, og for å beskrive, fortolke og drøfte

---

hvordan nyutdannede pedagogiske lederne mestrer og approprierer barnehagens kulturelle redskaper.

### **3.4 Hovedproblemstilling**

Som beskrevet i kapittel 1.3 ble problemstillingene utviklet underveis, men intervju spørsmålene som ble brukt i feltarbeidet, var grunnlaget for utformingen av hovedproblemstillingen som ble brukt i analysearbeidet. I feltarbeidet og i intervjuene brukte jeg begreper som aktørene var fortrolige med, for å sikre et rikt og mangfoldig materiale. Ifølge Søndergaard (1996) må det skilles mellom intervju spørsmål og analyse spørsmål, og hun sier at intervju spørsmålene skal sikre at informantene kan beskrive på en hverdagsnær, konkret og mangfoldig måte, men analyse spørsmålene skal vise hvilke perspektiver forskningsarbeidet skal belyse.

Jeg ble i mine teoristudier inspirert av sosiokulturell teori, og spesielt fikk Wertsch (1991,1998) og Säljö (2001, 2006) sine begreper betydning for mine analyseperspektiver. For å utfordre min forforståelse, og for å gjøre det kjente fremmed (Søndergaard, 2005), valgte jeg å omforme feltarbeidets problemstilling, som satte søkelyset på kompetansebygging, til en utforming som benyttet begrepene mestring, appropriering og kulturelle redskaper. Analysearbeidets hovedproblemstilling tar i bruk sosiokulturelle teoretiske begreper for å abstrahere fra en hverdagsforståelse. Analysearbeidets hovedproblemstilling ble utformet slik:

***Hvordan mestrer og approprierer nyutdannede pedagogiske ledere barnehagens kulturelle redskaper?***

Hovedproblemstillingen innebærer at avhandlingen tar utgangspunkt i sosiokulturelle begreper, der aktøren og konteksten blir sett på som gjensidig konstituerende. I et analytisk perspektiv betyr det at det komplekse og mangfoldige må belyses, og spørsmålet fokuserer på de nyutdannede pedagogiske ledernes handlinger. Deres handlinger må ses i relasjon til kontekstens muligheter og begrensninger, men et viktig poeng er at de nyutdannede pedagogiske lederne ses på som aktører som både blir påvirket av og kan påvirke konteksten.

---

## Analyseperspektiver og analyse spørsmål

Analyseperspektivene har blitt valgt ut fra hovedtemaene som kommer til uttrykk i det empiriske materialet, og analyse spørsmålene avgrensner hvilke områder som blir belyst. De ulike perspektivene rammer inn hvert enkelt empirikapittel, men perspektivene er til dels overlappende og må derfor også ses i sammenheng. Det empiriske materialet blir analysert ut fra fire perspektiver, som jeg har kalt henholdsvis et prosessperspektiv, et relasjonelt perspektiv, et kontekstuellet perspektiv og et ledelsesperspektiv.

Prosessperspektivet har til hensikt å beskrive og drøfte de nyutdannedes første år i yrket. Begrunnelsen for valg av dette perspektivet må ses i sammenheng med min gjennomgang av annen forskning på nyutdannede og min erfaring som veileder for nyutdannede, se kapittel 1, 1.4 og 2.4. Som tidligere nevnt er overgangen fra utdanning til yrke i flere forskningsarbeider beskrevet som utfordrende og til dels vanskelig, og jeg ønsker å få innsikt i hvordan nyutdannede pedagogiske ledere beskriver sitt første år i yrket. Jeg ønsker også å få kunnskap om nyutdannede pedagogiske leders læringsprosess er annerledes enn nyutdannede læreres læringsprosess, og jeg stiller derfor følgende spørsmål til datamaterialet:

- a) *Hva er det særegne med den prosess nyutdannede pedagogiske ledere går gjennom det første året i yrket?*

I et sosiokulturelt forskningsarbeid ses aktøren og konteksten på som hverandres forutsetninger, og konteksten vil innebefatte både aktørenes samhandling med andre aktører og aktørenes samhandling med kulturelle redskaper. Ut fra et analytisk perspektiv velger jeg å skille mellom et relasjonelt perspektiv og et kontekstuellet perspektiv, selv om jeg er klar over sammenhengen mellom disse perspektivene. For å få en mer avgrenset presentasjon begrenser jeg meg til å beskrive de nyutdannede pedagogiske ledernes relasjon til barna, foreldrene og personalet på avdelingen. Dette er de aktørgruppene som blir beskrevet som særdeles viktige for de nyutdannede, og de gruppene som de står i direkte relasjon til i det daglige arbeidet. Analyse spørsmålet ut fra et relasjonsperspektiv er utformet slik:

- a) *Hvordan beskrives de nyutdannedes relasjon til barna, foreldrene og personalet på avdelingen?*

---

Kontekst er et omfattende begrep, men min analyse er avgrenset til å sette søkelyset på barnehagens kulturelle redskaper. Barnehagens kulturelle redskaper er beskrevet som konkrete kulturelle redskaper og institusjonelle kulturelle redskaper. Denne oppdelingen er et forsøk på å systematisere materialet, men det er viktig å være klar over hvordan de kulturelle redskapene henger sammen, og de må ses på som et hele. Analysen ut fra et kontekstuellt perspektiv har til hensikt å få innsikt i og oversikt over hvilke kulturelle redskaper som er tilgjengelige for de nyutdannede pedagogiske lederne, og å få kunnskap om hvordan disse kulturelle redskapene tas i bruk i de nyutdannedes mestrings- og approprieringsprosess.

Spørsmål fra et kontekstuellt perspektiv ble utformet slik:

- a) *Hvilke kulturelle redskaper er tilgjengelige for de nyutdannede pedagogiske lederne?*
- b) *Hvordan støttes de nyutdannedes mestrings- og approprieringsprosess?*

Som tidligere beskrevet ble ledelse et sentralt tema tidlig i feltarbeidsperioden, se kapittel 1.2. I analysearbeidet er jeg opptatt av hvordan aktørene definerer ledelse, og jeg er opptatt av hvilke særskilte ledelsesutfordringer de nyutdannede gir uttrykk for.

Ledelsesperspektivet setter søkelyset på de nyutdannede som ledere, men avgrenses til det å være leder for sine medarbeidere på avdelingen. Analyse spørsmålene ut fra et ledelsesperspektiv ble utformet slik:

- a) *Hvordan defineres ledelse av de nyutdannede, av styrerne og av veilederne?*
- b) *Hvilke særskilte ledelsesutfordringer møter nyutdannede pedagogiske ledere?*

Datamaterialet fra de ulike aktørgruppene, det vil si de nyutdannede, deres styrere og deres veiledere, og mine feltnotater blir analysert ut fra disse fire perspektivene.

Hovedproblemstillingen er styrende for analysen av materialet som helhet, men analyseperspektivene avgrenser de ulike empirikapitlene, se kapittel 5.



---

## 4 DESIGN OG METODE

Som tidligere beskrevet er barnehagefeltet generelt svakt belyst med forskning (Borg, et al., 2008; Gulbrandsen, et al., 2002; Nordenbo, et al., 2008), og det har vært vanskelig å finne forskningsarbeider som har satt spesielt søkelys på nyutdannede pedagogiske ledere. Det har vært en utfordring å forske i et felt som er svakt forskningsmessig belyst, fordi mine resultater i liten grad kan ses i sammenheng med og vurderes opp mot forskningsresultater fra andres forskningsarbeider. Mangelen på annen forskning om nyutdannede pedagogiske ledere har ført til at jeg har vært engstelig for å avgrense mitt perspektiv for mye, fordi et for spesifikt perspektiv ville kunne gi et skjevt bilde av de nyutdannede pedagogiske ledernes kompetanse. Utfordringen har vært å presisere og avgrense på en slik måte at kompleksiteten og mangfoldet kommer til uttrykk. Denne problematikken er også beskrevet i kapittel 1.3.

Forskningsarbeidets design, som valg av informanter, valg av tidsperiode, valg av forskningsspørsmål og valg av metoder, vil ha betydning for hva som skal og kan belyses. Designet gir muligheter, det setter begrensninger og det bidrar til avgrensningen. I dette eksplorative, kvalitative, etnografisk inspirerte feltarbeidet vil de empiriske dataene være utgangspunktet for avgrensningen og utformingen av forskningsarbeidets temaer, men temaene vil analyseres og drøftes i lys av fire perspektiver og av sosiokulturelle teoretiske begreper. De sosiokulturelle begrepene og perspektivene er beskrevet i kapitlene 3.1 og 3.4.

### 4.1 Metodologiske refleksjoner

Mitt tema, nyutdannede pedagogiske leders kompetansebygging, vil kunne plasseres faglig innen både det psykologiske og det sosiologiske fagfeltet. Tradisjonelt setter psykologien søkelyset på individet, og sosiologien setter søkelyset på samfunnet. Denne avhandlingen er ikke opptatt av enten individet eller samfunnet, men av relasjonen mellom nyutdannede pedagogiske ledere og barnehagekonteksten. Individ og kontekst ses på som hverandres forutsetninger, forutsetninger som både gir muligheter og setter begrensninger. Barnehagens historiske, kulturelle og institusjonelle kontekst og aktørenes handlinger vil være med på å forme beskrivelsene av de nyutdannede pedagogiske ledernes kompetansebygging. Forskningsarbeidet vil derfor ha et perspektiv der de nyutdannedes

---

handlinger og utsagn og deres styreres og veilederes utsagn blir sett i lys av arbeidsplasskonteksten.

Metodologisk er undersøkelsen inspirert av ulike retninger, og både grounded theory (Glaser & Strauss, 1999; Strauss & Corbin, 1997), etnografi (Fetterman, 1998) og kassstudier (Merriam, 1994; Postholm, 2005a) har fått betydning for utformingen av designet. Retningene har noen fellestrekk, men også ulikheter som må presiseres. Jeg vil nå kort beskrive sentrale kjennetegn ved de retningene som har vært mine inspirasjonskilder, og til slutt vil jeg vurdere hvilke retninger som har betydd mest for mine metodevalg.

Grounded theory er en empirisk metodologi der datamaterialet danner grunnlag for videreutvikling av teori (Glaser & Strauss, 1999; Strauss & Corbin, 1997). Charmaz (2006), en av nåtidens forskere som bruker metodologien, hevder at metodene og strategiene som Glaser, Strauss og Corbin utviklet, kan brukes av dagens forskere uavhengig av om de arbeider ut fra et objektivt eller et konstruktivistisk perspektiv. Et kjennetegn ved metoden grounded theory er systematiske beskrivelser, beskrivelser som analyseres, syntetiseres og gradvis utformes til kategorier. Kategoriene kan utformes på ulike måter på ulike nivåer, de etterprøves ved gjentatte undersøkelser, og kategoriene blir underveis mer fyldige og abstrakte, og til slutt nås et metningspunkt. (Charmaz, 2006; Glaser & Strauss, 1999; Strauss & Corbin, 1997). Charmaz (2006) sier at grounded theory tilbyr et sett med fleksible tilnærminger som kan bidra til å utvikle systematikk i kvalitativ forskning som har en induktiv tilnærming. Kravene til bruk av grounded theory er at forskeren møter feltet med få teoribegreper, at datainnsamling og analyse pågår parallelt, og at utformingen av kategorier etterprøves ved gjentatte undersøkelser. En kritisk bemerkning er at forskningsmetoden er tidkrevende, og det kan være vanskelig å vite når metningspunktet er nådd.

Etnografien er inspirert av, og har sin opprinnelse i, antropologien (Wolcott, 2008), men målet med forskningen er noe ulikt innen disse to disiplinene. Antropologien har til hensikt å forklare menneskelig atferd på tvers av samfunn, mens i etnografisk forskning beskrives *en* kultur (Postholm, 2005a; Spradley, 1988). Denzin og Lincoln (1994) sier at etnografi kan ses på som et samlebegrep for mange ulike retninger, men de ulike retningene kan ha

---

ulike teoretiske rammeverk og vil derfor framstå som forskjellige. Hammersley og Atkinson (1996) og Fetterman (1998) påpeker noen fellestrekk innen etnografien og sier at etnografer studerer personer i deres naturlige setting og finner tendenser eller mønstre som vises i dagliglivet eller ved spesielle hendelser i kulturen. Kulturbegrepet står sentralt i etnografisk forskning, og Creswell beskriver kulturbegrepet slik: *Culture is an amorphous term, not something "lying about", but rather something the researcher attributes to a group as he or she looks for patterns of daily living. It is inferred from the words and actions of members of the group and is assigned to this group by the researcher* (Creswell 1998 s. 56). I etnografisk forskning undersøkes språk, handlinger og artefakter i ett felt, og feltarbeidet strekker seg ofte over en lengre tidsperiode.

Idealet hos etnografer er at forskeren møter feltet på en åpen måte, og forskeren må kunne være i stand til å forkaste sine fordommer og være åpen for nye perspektiver (Postholm, 2005a). Den etnografiske forskeren beskriver så mye som mulig av det kulturelle systemet, som vil inneholde både strukturer og funksjoner (Fetterman, 1998). Det sentrale er å få fram mest mulig helhetlige beskrivelser. Kritikk mot den etnografiske retningen har vært at den er lite avgrenset, og det kan bli utydelig hva som er målet med forskningen. Feltarbeidet er tidkrevende, og det kan være en fare for at forskeren vil *go native* og ikke mestrer å avslutte arbeidet (Creswell, 2007). Forskeren vil alltid føle behov for å samle inn mer data for å beskrive helheten.

Kasusstudier, som har sitt opphav fra sosialvitenskapene, kan forstås på ulike måter. Stake beskriver kasusstudier som et forskningsarbeid der ulike kasus er objekt for studiet (Stake, 1995). Merriam, derimot, ser på kasusstudier som en metodologi, en tilnærming som rommer både teori og filosofi (Merriam, 1994). Postholm beskriver kasusstudier som eklektiske, der prosedyrene og metodene velges ut fra hva som vil passe for feltet (Postholm, 2005a). Et kjennetegn ved kasusstudier er utforsking av handlinger i et bundet system. Systemet er bundet av tid og sted som i et program eller en aktivitet, eller som multiple studier der ulike program eller aktiviteter blir gjort til gjenstand for utforskingen (Creswell, 1998; Merriam, 1994). I kasusstudier er også idealet at forskeren møter feltet på en åpen måte, men med noen foreløpige teoribegreper. Disse begrepene utforskes, justeres og kan endres i møte med de empiriske dataene. Kasusstudier kritiseres for at utvalget av informanter er begrenset. Kritikerne stiller også spørsmål om aktørenes representativitet og

---

påpeker at avgrensningen av tid og sted kan føre til problemer med å generalisere resultatene (Creswell, 2007).

Innledningsvis var det ikke en spesiell metode, men ulike retninger som inspirerte meg. Fra grounded theory ble jeg inspirert av systematikken, men kravet om å møte feltet uten teoribegreper ble vanskelig å gjennomføre. Derimot ble det å møte materialet på en åpen og undrende måte, det å prøve ut ulike kategorier, og det å sette de ulike kategoriene inn i temaer, en arbeidsform som var inspirerende. På grunn av tiden jeg hadde til disposisjon, var det vanskelig å oppfylle kravene om metning, koding og testing av de foreløpige funnene. Fra etnografien hentet jeg inspirasjon til å se på kulturen i barnehagene og til å forsøke å analysere relasjonen mellom kulturen og de nyutdannede. Tidlig i feltarbeidet ble det klart at det å fange helheten, var et umulig prosjekt, avgrensning ble en nødvendighet, og mitt valg av analyseperspektiver ble et redskap for avgrensningen. Etnografer har som mål å undersøke det mangfoldige, det komplekse og det uventede, og de er opptatt av både sammenhenger og forskjeller. For meg ble det å se etter forskjeller, og det å forsøke å få fram mangfoldet, en viktig inspirasjonskilde jeg tok med meg fra etnografisk forskning. Kasusstudier som metodologi var en inspirasjonskilde både i planleggingen, i feltperioden og i analysefasen (Merriam, 1994; Postholm, 2005a, 2005b; Yin, 2003a, 2003b, 2009). Veiledningsprogrammet *Ny som lærer* ble definert som kasuset, det vil si at undersøkelsen ble foretatt innenfor den avgrensede perioden de nyutdannede fikk veiledning.

Forskningsarbeidet var eksplorativt, det vil si at forskningsområdet ble perspektivert og avgrenset underveis. Aktørgruppene, det vil si de nyutdannede, deres styrere og deres veiledere, bidro til ulike perspektiver, og metodene, det vil si observasjoner, individuelle intervjuer, fokusgruppeintervjuer og veiledningsmøter, belyste fenomenet fra ulike utgangspunkter. Min intensjon var å studere de nyutdannede pedagogiske lederne i deres naturlige kontekst, og gjennom det som kalles tykke beskrivelser (Geertz, 1973), kom de ulike aktørgruppens handlinger og utsagn til uttrykk. De nyutdannede pedagogiske lederne var hovedaktørene, men deres styrere og veiledere ble sett på som representanter for barnehagekulturen, og tiden var avgrenset til ett år.

---

## 4.2 Forskningsposisjon

Forskningsposisjonen har stor betydning i kvalitative undersøkelser, og posisjonen kan rammes inn ved hjelp av begrepene ontologi, epistemologi og aksiologi (Creswell, 2007; Guba & Lincoln, 1989; Postholm, 2005a). Ontologi stiller spørsmål om hvordan noe er, og om hvilke forutsetninger som må være til stede for å kalle noe virkelig (Creswell, 2007). I dette forskningsarbeidet vil aktørenes handlinger, deres språklige konstruksjoner og deres meningsskaping være grunnlaget for beskrivelsene av deres virkelighet. Denne virkeligheten må forstås ut fra den gitte konteksten, og tolkningene vil være forbundet med tid og sted (Merriam, 1994).

Epistemologien stiller spørsmål om hvordan kunnskap skapes (Guba & Lincoln, 1989). Relasjonen mellom forskeren og aktørene har en betydning, og i dette kvalitative feltarbeidet var det nære relasjoner mellom aktørene og meg. Kunnskapsforståelsen bygger derfor både på aktørenes synspunkter og på mine fortolkninger. Disse har stått i en gjensidig relasjon og påvirket hverandre. Kunnskapen som har blitt skapt, blir sett på som felles konstruksjoner, men jeg som forsker har ansvaret for det skriftlige uttrykket.

Aksiologi er læren om verdier. Mitt verdisyn kan ha påvirket aktørene, og aktørenes verdisyn kan ha påvirket meg. Når forskeren er tett på aktørene og oppholder seg i feltet over en lengre periode, vil forsker og aktører påvirke hverandre (Creswell, 2007; Hammersley & Atkinson, 1996). Dette er noe som kan få betydning for resultatene, og som jeg som forsker må ha et bevisst og etisk forhold til. Dette beskrives i kapittel 4.8.

I kvalitativt forskningsarbeid brukes både begrepene informant, respondent, medforsker og aktør om deltakerne (Creswell, 2007; Denzin & Lincoln, 1994; Hammersley & Atkinson, 1996; Merriam, 1994). Ulike begreper kan gi signaler om ulike relasjoner og posisjoner. Der begrepet informant og respondent kan signalisere et asymmetrisk forhold mellom forskeren og den som leverer informasjon, vil medforskerbegrepet ha til hensikt å tydeliggjøre likeverdighet mellom partene. Medforskerbegrepet beskriver deltakere som er aktive i hele forskningsprosessen, fra planlegging til rapport, og deltakerne får også et ansvar for forskningsresultatene.

---

Aktørbegrepet signaliserer en aktiv deltaker, en deltaker som beskriver, velger ut og konstruerer sin forståelse i relasjon til forskeren, men forskeren har ansvar for resultatframstillingen. Jeg har i denne avhandlingen valgt å bruke aktørbegrepet for å synliggjøre et ønske om at relasjonen mellom deltakerne og meg, som forsker, skal bygge på respekt for ulike forståelsesmåter og fortolkninger, men ansvaret for de endelige resultatene og utformingen av disse, er mitt.

I feltarbeidet har jeg arbeidet aktivt for å ha en likeverdig relasjon til aktørene (Schibbye, 2002). Jeg har vært ydmyk for deres fortolkninger, og jeg har vært opptatt å anerkjenne deres utsagn. Likevel er det asymmetri i relasjonen. Asymmetrien består av at jeg har lang erfaring med arbeid i barnehager, og jeg representerer førskolelærerutdanningen. Asymmetri og maktrelasjon er utfordringer jeg som forsker har tatt hensyn til både i feltarbeidet, i analysearbeidet og i utskrivningen av avhandlingen.

I kvalitativ forskning blir det sagt at forskeren med sin forståelsesbakgrunn er det viktigste forskningsinstrumentet, derfor må forskerens forståelsesrammer og konstruksjoner gjøres tilgjengelige for leseren (Hammersley & Atkinson, 1996; Merriam, 1994; Postholm, 2005a). For å få fram pålitelige og gyldige resultater, har derfor forskningsarbeidet også bestått av bevisstgjøring av eget grunnsyn og refleksjoner over egen rolle og posisjon (Alvesson & Sköldberg, 2008; Fog, 2004).

## Forskerposisjon

Jeg ble utdannet førskolelærer i 1978 og har siden den tid arbeidet innen barnehagerelaterte områder. Fram til 1994 arbeidet jeg som førskolelærer og styrer i ulike barnehager, og fra 1994 har jeg arbeidet med å utdanne førskolelærere. I tiden som høgskolelektor har jeg vært opptatt av å arbeide tett og nært med praksisfeltet. Denne bakgrunnen gjør at jeg har vært med på å påvirke og utvikle barnehagefeltet i mitt distrikt. En slik posisjon gir meg tilgang til feltet, og personalet i sektoren gir uttrykk for å ha tillit til meg. Min forforståelse av barnehagepedagogikk og av nyutdannede førskolelærere kan ha preget mine perspektiver, og underveis i forskningsarbeidet har jeg i større grad blitt bevisst min subjektivitet. Jeg har stilt spørsmål ved mine fortolkninger og teorier, men ideen har ikke vært å legge bort subjektiviteten, for som Fog sier: *Forskerens subjektivitet er i en*

---

*interviewsituation det bedste og i visse henseende det eneste redskap til konkret erkendelse af den konkrete anden person* (Fog, 2004, s. 79). Samtidig påpekes det at forskerens subjektivitet er et sårbart instrument som må stemmes før bruk, og Fog gir oss dette rådet: *Jeg må derfor undersøge mit instrument konkret- før, under og efter interviewet* (Fog, 2004, s. 79). Feltarbeidet har utfordret min subjektivitet, jeg har stilt spørsmål ved min forståelse og mine fortolkninger og jeg har arbeidet med å bli mine eventuelle fordommer bevisst.

I en forskningssammenheng kan det å være forsker og det at jeg har vært lærer være en vanskelig kombinasjon, fordi aktørene kan ha kjent meg som lærer i førskolelærerutdanningen. Jeg har reflektert over denne utfordringen, og ser at maktforholdet mellom meg som forsker og aktørene må avklares og drøftes. Maktforholdet beskrives slik: *Makten i det profesjonelle møtet er først og fremst basert på den profesjonelles faglige kompetanse og på at vedkommende representerer en institusjon* (Christoffersen, Ruyter, & Wyller, 2005, s. 66). Sitatet gir et bilde av forskerposisjonen og av utfordringene jeg kan møte som forsker, aktørene kan oppfatte mine spørsmål som kontroll av deres kunnskaper som ved en eksamen. I forkant av intervjuene forsøkte jeg derfor å gjøre aktørene bevisste på min forskerrolle fordi min rolle som forsker har et annet mandat enn det å være lærer i førskolelærerutdanningen, og aktørenes forventninger til meg måtte derfor avklares.

Min kjennskap til barnehagen kan ha hatt både en positiv og en negativ effekt på forskningsarbeidet. Det positive er at jeg forstår forholdene i barnehagene generelt, og at jeg har redskaper for å fortolke konteksten. Forståelse av konteksten fører til at jeg stiller nyanserte spørsmål, og at jeg våger å undersøke mine fornemmelser (Fog, 2004). Det negative kan være at fortolkningene er preget av min forforståelse, og at jeg ser det jeg allerede mener å vite. Jeg har gjentatte ganger stilt spørsmål om min forståelse har vært et hinder for aksept og anerkjennelse (Schibbye, 2002) av forståelsen til de nyutdannede pedagogiske lederne, deres styrere og deres veiledere. Min tilstedeværelse har påvirket deltakerne, men jeg har hele tiden stilt meg spørsmål om hvordan jeg har påvirket situasjonen.

---

Ut fra et etisk perspektiv presiseres det at de impliserte partene i et forskningsarbeid må være orientert om forskningsarbeidets framdrift (Creswell, 2007), men samtidig viser det seg at full åpenhet underveis kan forstyrre informasjonsbalansen (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 309). Jeg har derfor vært bevisst på hva jeg har informerte om, og hvordan jeg har informert. Dette drøfter jeg i forbindelse med oppgavens kvalitetskontroll i kapittel 4.8.

Hammersley og Atkinson (1987) sier at forskeren må møte feltet med en fremmedhet, en fremmedhet som kan gi forskeren en distanse til feltet. Barnehagefeltet har gjennomgått mange endringer i den senere tid, blant annet som et resultat av ny Lov om barnehager, som ble vedtatt i januar 2004 (Kunnskapsdepartementet, 2004), en revidert Rammeplan for barnehager, som ble vedtatt høsten 2005 (Kunnskapsdepartementet, 2005), og en ny formålsparagraf (Kunnskapsdepartementet, 2010b). Det har foregått og foregår en storstilt utbygging for å nå full barnehagedekning, og alternative driftsformer prøves ut (Seland, 2009). De store endringene i barnehagefeltet har betydd at forskningsfeltet var mer fremmed for meg enn jeg i utgangspunktet tenkte meg.

En teoretisk ramme kan også være til hjelp for å få en distanse til feltet. Både forskningsarbeider om det å være nyutdannet, se kapittel 1.4, sosiokulturell teori og ledelsesteori, se kapittel 3, har hjulpet meg til å undersøke feltet med et utenfrablakk. Teori som har blitt vurdert som aktuell og relevant, har vært en inspirasjonskilde både i planleggingen av feltarbeidet og i analysearbeidet. Jeg har latt meg inspirere av sitatet: *De ulike teoriene hjelper forskeren til å forstå prosessene som observeres. Samtidig fordrer observasjonene i praksis at forskeren stadig utvikler sin teoretiske kunnskap for å utdype og videreutvikle sin forståelse av praksisfeltet* (Postholm, 2005a, s. 56). Ved å kombinere teori og observasjon kan jeg få fram relasjonen mellom det empiriske materialet og de teoretiske begrepene. Det teoretiske blikket har gitt rom for den praktiske forskningsvirksomheten, og relasjonen mellom feltarbeidets praksis og teoretiske begreper danner grunnlaget for utviklingen av ny kunnskap.



---

### 4.3 Konkretisering av feltarbeidet

Feltarbeid er krevende og utfordrende. Det krever tilgang til feltet, og utfordringene er mange når forskeren selv er det viktigste redskapet (Hammersley & Atkinson, 1996; Holter & Kalleberg, 1996; Merriam, 1994; Yin, 2009). Min kunnskap om organisering i barnehagen og om hvilke perioder som kan betegnes som kritiske, som for eksempel oppstartsperioden på høsten, ga meg innsikt i hvordan det kunne være hensiktsmessig å organisere feltperiodene. Slik jeg ser det, var min tidligere erfaring fra barnehagefeltet i hovedsak en styrke, og min erfaring som barnehagestyrer, og nå som høgskolelektor i førskolelærerutdanningen, ble en døråpner til feltet.

Det å ha en insiderposisjon (Hammersley & Atkinson, 1996; Kvernbekk, 2005) kan være problematisk, og det kan stilles spørsmål om holdbarheten i *insiderens* resultatkonstruksjoner. Det er derfor viktig i etnografisk forskning og i kasusstudier å være bevisst faremomentene i det å *go native*, fordi forskeren kan identifisere seg mer med feltet enn med de funnene som forskningen fører til. I planleggingen av feltarbeidet ble det derfor viktig for meg å ikke forske i barnehager der jeg hadde nære relasjoner. Jeg ønsket å velge bort aktører som tidligere hadde vært mine studenter, men noen av styrerne og veilederne hadde vært studenter ved høgskolen flere år tilbake. De nyutdannede kom fra ulike høgskoler, men også fra den høgskolen der jeg arbeider. Jeg ønsket å velge bort nyutdannede som hadde vært mine studenter, men utvalgsutfordringer førte til at en av de nyutdannede som ble med i studien, hadde hatt meg som pedagogikk lærer i to år på førskolelærerutdanningen.

Jeg var opptatt av å lage et realistisk, forutsigbart design, et design der struktur og system skulle sikre at alle de nyutdannede ble sett like mye, og at aktørgruppene ble intervjuet innenfor en lik tidsperiode. Designet skulle sikre både nærhet og avstand. Nærheten til aktørene i barnehagene ga meg tilgang og innsikt, notater og transkribering førte til avstand og ga et utenfrablikk.

Det å bli tatt imot og bli vist åpenhet kan oppleves som krevende og utfordrende fordi forskerposisjonen krever at jeg er tro mot mine funn, selv om funnene ikke er i samsvar med feltets egenforståelse. Allerede i det første møtet med aktørene ble denne

---

problematikken drøftet, men utfordringene og de etiske dilemmaene ble tydeligst når resultatene skulle skriftliggjøres, se kapittel 4.8.

## Pilotundersøkelsen

Høsten 2006 og våren 2007 gjennomførte jeg en pilotstudie med to nyutdannede førskolelærere i en barnehage. Pilotstudien ble brukt for å prøve ut ulike forskningsmetoder som gruppeintervju, spørreskjemaer og observasjoner. I løpet av ett år ble det gjennomført tre gruppeintervjuer og to spørreundersøkelser, og jeg hadde to observasjonsdager i barnehagen. Resultatene fra pilotstudiet er ikke trukket inn i hovedundersøkelsen, men ble et viktig arbeidsredskap for utarbeidingen av forskningsdesignet. Møtet med barnehagene og de nyutdannede førskolelærerne gjorde meg enda mer sikker på at feltarbeid var den innfallsvinkelen jeg ønsket å bruke i hovedundersøkelsen. Forskningsspørsmålene ble i løpet av pilotperioden drøftet, vurdert og justert, og i løpet av våren 2007 ble forskningsdesignet for hovedundersøkelsen utarbeidet.

## Hovedundersøkelsen

Utgangspunktet for valg av barnehager var en intensjonsavtale mellom Høgskolen i Telemark og en kommune i Telemark. Kommunens representant på barnehageområdet skulle velge ut forskningsdeltakere ut fra mine kriterier. Kriteriene var:

- *Nyutdannede som var deltakere i programmet Ny som lærer*
- *Nyutdannede førskolelærere fra 2007*
- *Nyutdannede som arbeidet som pedagogiske ledere*
- *Barnehager som hadde tre eller flere avdelinger*

Det viste seg at kommunen fikk vansker med å finne nok nyutdannede som fylte kriteriene, og jeg tok derfor selv kontakt med to barnehager i en annen kommune for å få det antall deltakere jeg ønsket. I mai 2007 hadde jeg sju nyutdannede, men i løpet av juni måned trakk to av de nyutdannede seg fra undersøkelsen; en fordi hun var engstelig for merbelastningen ved å være deltaker i et forskningsarbeid, og en fordi hun ville bytte arbeidsplass i løpet av høsten.

---

I planleggingen av feltperioden arbeidet jeg både med teoriforankring og med praktisk tilrettelegging. Teoretisk var det viktig å få oversikt over og innsikt i ulike metodelitteratur, og praktisk var det sentralt å reflektere over tidsbruk, min rolle som forsker og min relasjon til feltet. Vekslingen mellom teoristudier, konkret planlegging og metodologiske refleksjoner ga et design der utvalgsprosedyrer, metodevalg og organisering var planlagt, men selv om designet var planlagt, var det åpent for innspill og endringer underveis i perioden. Feltarbeid blir av Kvale (1997) beskrevet som en reise der hensikten er å oppleve og å erfare. Reisen kan planlegges, men først i ettertid er det mulig å beskrive, drøfte og oppsummere reisen.

Tidsaspektet for feltarbeidet var sentralt i planleggingen av designet, og tiden var avgrenset til ett år. Dette er en avgrensning knyttet til programmet *Ny som lærer*, der Direktoratet for utdanning (Utdanningsdirektoratet, 2007) gir retningslinjer for hvor lenge nyutdannede lærere og førskolelærere kan være deltakere i veiledningsprogrammet. Feltperioden var fra juni 2007 til juni 2008, og den ble delt inn i fire faser.

Fase 1 var perioden fra juni 2007 til midten av august 2007. Da fikk de nyutdannede førskolelærerne presentert forskningsskissen, og de fikk anledning til å vurdere om de ønsket å være deltakere. Feltarbeidet startet med et møte mellom den enkelte nyutdannede, styreren ved barnehagen og meg. I dette møtet informerte jeg både muntlig og skriftlig om forskningsarbeidets ide og plan, og samtykkeerklæringer ble delt ut (NESH, 2006). Etter en uke fikk jeg tilbakemelding fra styrerne der de, som representanter for barnehagene, ga tillatelse til at forskningsarbeidet kunne gjennomføres. De nyutdannede førskolelærerne undertegnet en individuell samtykkeerklæring, se vedlegg 1. De nyutdannede førskolelærerne ble på dette tidspunktet bedt om å skrive og sende individuelle deltakerberetninger til meg, se kapittel 4.5. De fikk utdelt en mal for hvilke punkter deltakerberetningen kunne inneholde. Punktene etterspurte biografiske data, de nyutdannedes forventninger til arbeidet og deres erfaringer med veiledning. I løpet av sommeren fikk jeg tilsendt deltakerberetningene fra de fem nyutdannede. Deltakerberetningene var ulikt utformet, og de nyutdannede vektla forskjellige temaer, se kapittel 5.1.

---

Fase 2 foregikk i perioden fra midten av august 2007 til januar 2008. Jeg startet med å gjennomføre personalmøter der forskningsarbeidet ble presentert for barnehagens personalgrupper. Mine feltnotater viser at forskningsarbeidet var blitt gjort kjent i flesteparten av barnehagene. I fire av barnehagene var det avsatt tid til presentasjon av forskningsarbeidet, og de ansatte stilte spørsmål. I en av barnehagene virket personalet overrasket over at jeg kom, men styreren kalte personalet umiddelbart inn til et møte. På disse møtene fikk jeg utlevert lokale dokumenter, som årsplaner fra sist år, stillingsbeskrivelser og kompetanseplaner. Disse planene ble studert før mine første observasjonsdager.

I september og oktober 2007 gjennomførte jeg to observasjonsdager i hver barnehage. Den første observasjonsdagen brukte jeg til å få informasjon om og innsikt i barnehagens rutiner, regler og samværsformer. Den andre observasjonsdagen fulgte jeg den nyutdannede i hennes daglige arbeid på avdelingen og observerte samværet med barna og avdelingspersonalet.

I september ble alle aktørgruppene, det vil si de nyutdannede, veilederne og styrerne, intervjuet i fokusgrupper. Temaene for intervjuene var like for alle gruppene, men perspektivene og vinklingene ble ulike. Intervjuene ble tatt opp på bånd og fortløpende transkribert, og utskriftene var et utgangspunkt for den videre planleggingen av feltperioden. I oktober ble det gjennomført individuelle intervjuer med de nyutdannede. Fra oktober til desember ble alle de nyutdannede observert i veiledningssamtaler, både individuelt og i grupper. Både veiledningssamtalene og de individuelle intervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert.

Fase 3 ble gjennomført fra januar 2008 til april 2008. De ulike aktørgruppene ble nok en gang intervjuet i fokusgrupper. Samtidig utarbeidet jeg individuelle deltakerprofiler av de fem nyutdannede og deres barnehager. Disse profilene ble utgangspunkt for den siste observasjonsperioden.

Fase 4 var perioden fra april 2008 til juni 2008. I denne feltperioden ble forskningsperspektivet avgrenset til pedagogisk ledelseskompetanse. Observasjonene ble

---

avgrenset til møtevirksomhet der de nyutdannede ledet møter, og til møter der de nyutdannede var deltakere. I tillegg ble de nyutdannedes ledelse av avdelingspersonalet observert. I den avsluttende fasen ble det gjennomført fokusgruppeintervjuer med de ulike aktørgruppene, men på grunn av sykdom ble det i tillegg noen individuelle intervjuer. Helt avslutningsvis gjennomførte jeg et forskningsmøte der forskningsarbeidet ble presentert, og der aktørene fikk anledning til å komme med tilbakemeldinger på mine fortolkninger og på deres opplevelse av å være med i forskningsarbeidet.

Etter ett år fikk de nyutdannede pedagogiske lederne mulighet til å lese gjennom mine beskrivelser av dem og deres barnehage. Hensikten var både å gi informasjon og å få tilbakemeldinger dersom noe var feil eller villedende i mine beskrivelser. Etter to år ble det gjennomført nok et fokusgruppeintervju med de samme pedagogiske lederne, men materialet fra dette intervjuet brukes ikke direkte i avhandlingen, kun som en kvalitetssikring.

#### **4.4 Utvalgsrefleksjoner**

Utvalget i denne undersøkelsen kan beskrives som strategisk (Hammersley & Atkinson, 1996) fordi utvalget foregikk innenfor rammen av veiledningsprogrammet *Ny som lærer*. Et slikt utvalg ble foretrukket fordi jeg ønsket å forske på nyutdannede som arbeidet i barnehager der styrer ga dem anledning til å delta i et eksternt veiledningsprogram. Utvalget ble dermed styrt av hvilke barnehager som ønsket å være deltakere i veiledningsprogrammet, og av hvilke nyutdannede fra 2007 som fikk arbeid i barnehager med minst tre avdelinger. Tilgangen til nyutdannede førskolelærere som passet til utvalgskriteriene, ble dermed styrende for utvalget av barnehager, utvalget av styrere og utvalget av veiledere.

De nyutdannede, deres styrere og deres veiledere ble sentrale aktører i forskningsarbeidet. I planleggingen av feltarbeidet ble både foreldrene og assistentene i barnehagene vurdert som aktuelle informanter, men ut fra etiske vurderinger ble disse gruppene valgt bort. Det å sette søkelyset på en yrkesgruppe, her pedagogiske ledere, vil bety at både styrker og svakheter trer fram, og ut fra en etisk vurdering anså jeg det som uheldig at foreldrene og assistentene skulle vurdere de pedagogiske lederne. Jeg var usikker på om foreldrenes og

---

assistentenes vurderinger av de nyutdannede pedagogiske lederes kompetanse kunne svekke de nyutdannedes posisjon, og ønsket å utforme et forskningsdesign som ikke ville skape problemer for de nyutdannede. Utfordringen var å lage et design som fikk fram ulike perspektiver, og som kunne sikre troverdige resultater uten å trekke disse to gruppene direkte inn i forskningsarbeidet. Foreldreperspektivet og assistentperspektivet kommer indirekte til uttrykk og blir fortolket gjennom mine observasjoner og gjennom de andre aktørenes utsagn i ulike typer veiledningsmøter og intervjuer.

Til tross for et begrenset utvalg, fem nyutdannede, fem styrere og tre veiledere, kan de ulike aktørgruppene ses på som representanter for sin gruppe (Hammersley & Atkinson, 1996). De nyutdannede representerer dem som er pedagogiske ledere for første gang, og som ikke har en posisjon i barnehagesystemet. Veilederne representerer et utenfrablikk på de nyutdannedes situasjon, og styrerne representerer dem som har ansvar, makt og myndighet i forhold til de nyutdannede pedagogiske lederne.

## De nyutdannede pedagogiske lederne

De fem nyutdannede arbeidet, som nevnt, i fem ulike barnehager i to ulike kommuner. To av barnehagene var kommunalt eid, de tre andre var privat eid. De fem nyutdannede var i ulik alder, fra 23 til 35 år, de hadde ulik erfaring med barn og barnehagearbeid, de kom fra ulike førskolelærerutdanninger, de hadde ulike fordypningsfag og de hadde ulike familiesituasjoner. Aldersmessig og utdannings- og erfaringsmessig viser de nyutdannede det mangfoldet som jeg kan kjenne igjen fra den førskolelærerutdanningen jeg arbeider ved. Disse ulikhetene ble ikke sett på som en ulempe, men som et bilde på det komplekse og mangfoldige som ble undersøkt, se kapittel 5.1. Ulik alder og utdanning og ulike erfaringer var faktorer som måtte tas med, både i planleggingen av feltarbeidet og i analysene av datamaterialet. Min relasjon til aktørene ble også ulik fordi den enkelte aktør hadde personlige grenser for hva de ønsket å dele med meg som forsker.

I kapittel 5.1 er det utarbeidet profiler som beskriver de fem nyutdannede pedagogiske lederne. Likheter og forskjeller mellom de fem nyutdannede og likheter og forskjeller mellom deres barnehager kommer fram, men profilene framstilles på en generell måte for å

---

ivareta institusjonenes og aktørenes konfidensialitet (Retningslinjer NESH 2006 s.18), se kapittel 4.8.

## De nyutdannede pedagogiske ledernes styrere

Styrerne i de fem barnehagene ble sett på som representanter for barnehagekulturen, men de trådte også fram som individuelle aktører med sine forventninger, intensjoner og krav. Styrerne var fire kvinner og en mann i alderen fra tretti til femti år. Styrerne hadde ulike stillingsbetegnelser, som daglig leder, virksomhetsleder og styrer. De ulike stillingsbetegnelsene til styrerne kan signalisere den enkeltes mandat og ansvar, men i hvor stor grad dette hadde betydning for de nyutdannede, blir ikke drøftet i disse analysene.

Jeg velger i denne avhandlingen å bruke begrepet styrer fordi stillingsbetegnelsen styrer brukes i Lov om barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2004) og i Rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2005). Alle styrerne var utdannet som førskolelærere, og alle hadde tidligere arbeidet som avdelingsledere eller pedagogiske ledere. Deres erfaring som styrere varierte i lengde fra ett til ti år. Styrerne i denne undersøkelsen kjennetegnes ved at de alle hadde et ønske om å arbeide for å legge til rette for nyutdannende, og de arbeidet i utviklingsrettede barnehager som ønsker utvikling og fornying.

I undersøkelsen ble styrerne intervjuet i fokusgrupper tre ganger, en gang i starten av barnehageåret, midt i barnehageåret og på slutten av barnehageåret. Styrernes intensjoner, forventninger og krav til de nyutdannede kommer til uttrykk i intervjuer og i feltnotater.

## De nyutdannede pedagogiske ledernes veiledere

Alle de nyutdannede fikk tildelt en lokal veileder. En av veilederne fikk ansvar for å veilede en nyutdannet, de to andre veilederne fikk ansvar for å veilede to nyutdannede hver. To av veilederne var tilsatt som pedagogiske ledere, en var tilsatt som daglig leder i en privat barnehage, men ingen var tilsatt i samme barnehage som de nyutdannede. Veilederne hadde liten eller ingen kjennskap til barnehagene der de nyutdannede arbeidet. Alle veilederne hadde veilederutdanning, de hadde vært deltakere i programmet *Ny som*

---

*lærer* i noen år, og de var kjent med høgskolens veilederteam. Veilederne kan ses på som representanter for de lokale veilederne i programmet *Ny som lærer*.

Veilederne ble intervjuet i fokusgrupper tre ganger, i starten av barnehageåret, midt i barnehageåret og på slutten av barnehageåret. Fokusgruppeintervjuene med veilederne ga et bilde av de nyutdannede pedagogiske lederne sett fra en veileders perspektiv. I tillegg ble materialet fra veiledningssamtalene transkribert. Transkripsjoner fra veiledningsmøtene ga innsikt i hvilke temaer de nyutdannede hadde ønske om å få veiledning på, i veiledernes spørsmålsstillinger og råd, og de ga innsikt i hvordan veilederne tok i bruk veiledning som metode for utvikling og læring.

#### **4.5 Metodebeskrivelser**

I en kvalitativ studie kan ulike metoder brukes for å få svar på forskningsspørsmålene, men felles for dem alle er at aktørens handlinger og utsagn er utgangspunktet for utforskning og bearbeiding av materialet (Hammersley & Atkinson, 1996; Merriam, 1994; Postholm, 2005a). Utsagnene kan være skriftlige eller muntlige, de kan være verbale eller nonverbale. Spørreskjemaer, dokumenter og skriftlige beretninger gir forskeren et skriftlig materiale direkte fra aktøren, mens observasjoner, samtaler og intervjuer gir et materiale som forskeren må transkribere til et skriftlig uttrykk. Valg av metoder vil være knyttet opp mot forskningsspørsmålene, men også opp mot hva som er praktisk mulig både for aktørene og for forskeren.

Kontekstens særpreg vil være en faktor som må vurderes når metoder skal velges. Barnehagefeltet har i liten grad blitt forsket på, og feltet har derfor lite erfaring med og kunnskap om ulike forskningsmetoder. Det var derfor nødvendig for meg å velge metoder som aktørene kunne kjenne igjen og godta. I pilotundersøkelsen vurderte jeg bruk av audiovisuelt utstyr, men fikk negative tilbakemeldinger fra deltakerne som ikke ønsket å bli filmet. Jeg valgte derfor bort denne metoden. Lydopptak av intervjuer ble akseptert, men lydopptak av møter var ikke ønskelig. Barnehagen har en muntlig tradisjon, og de ansatte er i mindre grad vant til å uttrykke sine forventninger og erfaringer skriftlig. Derfor ble metodevalget først og fremst basert på et materiale som ble transkribert og bearbeidet av forskeren.



---

I dette forskningsarbeidet har det som nevnt vært brukt flere kvalitative forskningsmetoder. De ulike metodene har sine styrker og sine svakheter. Det kan være vesentlig for leserens forståelse å få innsikt i hvilke forskningsmetoder som er benyttet, og i mine begrunnelser for valgene. For å få oversikt over feltperiodene og innsikt i når utsagnet har kommet til uttrykk, er utsagn og feltnotater nummerert. I empiripresentasjonen, se kapittel 5, er utsagnene fra aktørene markert med feltperiode, aktørgruppe og metode, se vedlegg 5. For å skille feltnotatene fra det aktørene siterer, er feltnotatene rammet inn i tekstbokser.

## Deltakerberetninger

De nyutdannede som hadde levert samtykke for deltakelse i forskningsarbeidet, ble bedt om å skrive en deltakerberetning. Deltakerberetninger er en metode som brukes i ulike typer feltarbeid, og de kan bestå av muntlige beretninger, skriftlige beretninger, beretninger som kommer uoppfordret, og beretninger som kommer som en respons på forskerens spørsmål (Hammersley & Atkinson, 1996). I mitt arbeid brukes deltakerberetninger om de skriftlige beretningene som de nyutdannede sendte meg på e-post. Hensikten med disse beretningene var å få kunnskap om den enkelte nyutdannedes biografi, intensjoner og forventninger til arbeidet. Deltakerberetningene ble brukt som metode for å få fram de nyutdannede førskolelærernes egne beskrivelser og uttrykte forventninger.

Deltakerberetningene ble utformet av de nyutdannede førskolelærerne sommeren 2007, det vil si før de startet sitt arbeid i barnehagen. Selv om de nyutdannede hadde mottatt den samme malen for utarbeidelsen av beskrivelsen, løste de oppgaven på ulike måter, og de individuelle forskjellene kom til uttrykk. Beretningene ble personlige, og materialet viste ulike formuleringsmåter og ulik vektlegging. De nyutdannede presenterte seg selv, de beskrev sine forventninger til arbeidet, og de beskrev sine erfaringer med veiledning. De individuelle beskrivelsene ble viktig bakgrunnskunnskap da jeg møtte de nyutdannede på den første observasjonsdagen i barnehagen, og beretningene var et utgangspunkt i planleggingen av det første fokusgruppeintervjuet.

## Observasjoner

Allerede da jeg formidlet forskningsarbeidet til personalgruppene våren 2007, foretok jeg mine første usystematiske observasjoner. Inntrykkene dannet grunnlaget for hvordan jeg

---

valgte å tilpasse designet til den enkelte kontekst. August og september 2007 var en viktig periode for å arbeide med tillit i personalgruppa og for arbeidet med å skape trygghet for de nyutdannede. Innledningsvis var jeg deltakende observatør i barnehagenes hverdagsliv og deltok i ulike aktiviteter. Min erfaring fra barnehage kom i denne sammenhengen til nytte, og jeg brukte den første tiden til å identifisere det Hammersley og Atkinson (1996) kaller portvaktene. Formelt var det styrerne i barnehagene som hadde gitt meg anledning til å gjennomføre forskningsarbeidet, men den formelle lederen fungerer ikke nødvendigvis som portvakt. Det å finne ut av hvem som hadde en slik posisjon, var en viktig oppgave for å hindre blokkering og vanskeligheter i feltperiodene.

Observasjonsstudier retter ofte perspektivet mot atferd og konkrete handlinger, og det kan være en fare for at umiddelbare fortolkninger vektlegges i for stor grad. Min hensikt med valg av observasjon som metode var å fange opp strukturer, stemninger, relasjoner og kommunikasjonsmønstre i de ulike barnehagene, og å forstå relasjonen mellom den konkrete barnehagekonteksten og den nyutdannede pedagogiske lederen. En fare ved observasjon er at fortolkningene kan være preget av forskerens forforståelse, men ved hjelp av systematikk og avgrensede observasjonsområder ble min forforståelse en styrke for å få fram det problemstillingene etterspurte. Dette betyr ikke at jeg på forhånd definerte observasjonskategorier, men en veksling mellom innsamling av data, refleksjon, tolkning og analyse førte til en gradvis avgrensning og perspektivering, se kapittel 3.4.

Min tilgang til feltet, feltets særpreg og hva som skulle observeres, fikk betydning for min observatørrolle. Observatørrollen spente fra det å være deltakende observatør i praktisk arbeid til å være fullstendig observatør i ulike typer møter (Creswell, 1998; Hammersley & Atkinson, 1996). I daglige situasjoner, der samvær med barna og personalet var aktivitetene, var jeg først og fremst deltakende observatør. I de deltakende observasjonsperiodene ble feltnotater først utformet i punkter, deretter skrevet ned som tekst etter endt arbeidsdag. Feltnotatene som ble utformet i etterkant av observasjonsdagene, var et utgangspunkt for planleggingen av intervjuene og for videreutviklingen av forskningsfokuset. Feltnotatene og utdrag av barnehagenes lokale dokumenter har blitt konsentrert og komprimert, og blir presentert i beskrivelser av den enkelte nyutdannede pedagogiske lederen og den enkelte barnehage i kapittel 5.1. I tillegg

---

ble feltnotater viktige i arbeidet med beskrivelsene av barnehagenes kulturelle redskaper, se kapittel 5.4.

I observasjonsperiodene var jeg åpen for det uforutsette og uventede, men hovedfokuset ble satt på hvordan de nyutdannede mestret arbeidet i barnehagen, og hvordan de i handlinger ga uttrykk for sin kvalifiseringsrelevante kompetanse (Nygren, 2004). De nyutdannede ble observert, og tegn på endringer i deres handlinger ble dokumentert. Endringene, som jeg skrev ned, ble drøftet med de nyutdannede, og noen ganger kunne de bekreftes av de nyutdannede, mens andre ganger var mine observasjoner ukjente for dem. Observasjoner av avdelingsmøter ga meg innsikt i kulturenes kommunikasjonsformer, i de nyutdannedes kommunikasjon og i deres strategier for medarbeiderledelse.

## Veiledningsmøter

Veiledningsmøtene ble også observert, og samtalene ble tatt opp på bånd og transkribert. Hensikten med å observere veiledningsmøter og transkribere veiledningssamtaler var å møte de nyutdannede i en situasjon der de fritt kunne gi uttrykk for sine tanker, ideer, utfordringer og problemer. I tillegg ga dette materialet meg informasjon om veiledningsprogrammets betydning for nyutdannede pedagogiske leders kompetansebygging.

I veiledningsmøtene var min intensjon å være mikrofonstativ, men dette ble vanskelig fordi de nyutdannede og deres veiledere forventet tilbakemeldinger fra meg. For dem representerte jeg høgskolens veilederteam. Jeg ønsket ikke å være veileder fordi jeg ved å gi direkte tilbakemeldinger ville kunne påvirke forskningsarbeidets resultater. Samtidig kunne min taushet skape usikkerhet og manglende tillit. Jeg avtalte derfor med de nyutdannede og deres veiledere at jeg ikke skulle delta i veiledningssamtalene, men skulle gi en kort tilbakemelding på veiledningsforløpet etter at samtalene var avsluttet. På denne måten var jeg mindre involvert i veiledningens tema og var mer opptatt av veiledningssamtalenes form og framdrift.

Åtte veiledningsmøter ble tatt opp på bånd og transkribert. De transkriberte samtalene har blitt gjort til gjenstand for analyse, og mine observasjoner har vært et hjelpemiddel for å

---

fortolke konteksten. I veiledningsmøtene kom de nyutdannedes egne problemstillinger til uttrykk. I seks av møtene ble pedagogisk ledelse av personale presentert som en utfordring, og i to møter var temaet barn med spesielle behov. Problemstillingene som ble presentert i veiledningsmøtene, beskriver det de nyutdannede opplevde som vanskelig. Det kan se ut som om veiledningssjangeren etterspør det som er problematisk, og i mindre grad får fram hva de nyutdannede førskolelærerne mestrer eller opplever som uproblematisk. Materialet fra veiledningsmøtene vil derfor bære preg av de nyutdannede pedagogiske lederes uttrykte utfordringer og problemer.

## Fokusgruppeintervju

Teori om kvalitativt intervju (Fog, 2004; Kvale, 1997) har blitt brukt som inspirasjonskilde for planleggingen og gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene. Fokusgruppeintervju er en metode som egner seg godt når forskeren er opptatt av å utdype og forstå, og i mindre grad er opptatt av generalisering. I fokusgruppeintervju har forskeren bestemt temaet og tar rollen som møteleder (Parker & Tritter, 2006), men innholdet utvikler seg ved at aktørene utfordrer både hverandre og forskeren. Min hensikt med bruk av fokusgruppeintervju var å skape arenaer der de tre ulike aktørgruppene fikk anledning til å gi uttrykk for, drøfte og reflektere rundt temaer knyttet til nyutdannede pedagogiske leders kompetanse og kompetansebygging.

I fokusgruppen har forskeren et overordnet ansvar for å lede samtalen og for å velge tema, men det er intervjupersonene som i fellesskap skal utforske temaet. I fokusgruppeintervjuene var min rolle å tilrettelegge for og lede reflekterende samtaler der aktørenes utsagn utfordret både hverandres og min forståelse. Jeg var opptatt av å akseptere, av å anerkjenne og av å ha et åpent sinn for hva intervjupersonene kom med av informasjon. Det kan være en styrke at deltakerne utfordrer og støtter hverandre for å få fram ulike perspektiver, men det kan også skape vansker fordi noen av deltakerne ønsker å være i fokus eller å markere seg på andre måter. Derfor ble min rolle å være bevisst dynamikken som oppstod i gruppene, og å legge til rette for alle aktørene. I forkant av hvert intervju fikk aktørene en e-post om temaene for intervjuet, og innledningsvis ble det gjort avtaler om form og tidsbruk. Min tidligere erfaring med å lede gruppeveiledningsmøter og min kunnskap om kommunikasjon og samspill var en styrke i gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene.

---

Jeg valgte å ha tre fokusgrupper, en med nyutdannede, en med styrere og en med veiledere. Hensikten med denne organiseringen var å få mest mulig innbyrdes homogene grupper, og de ulike aktørgruppene ga uttrykk for at det var nyttig å være sammen med andre i samme rolle som dem selv. Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført tre ganger i løpet av året, men på grunn av sykdom ble noen deltakere intervjuet individuelt i etterkant.

## Individuelle intervjuer

Individuelle intervjuer har til hensikt å gå i dybden og få fram aktørens livsverden (Kvale, 1997). I slike intervjuer blir det ofte forventet at intervjupersonen gir sannferdige svar og er villig til å dele sine forventninger og erfaringer med forskeren (Postholm, 2005a), men dette vil være avhengig av relasjonen mellom forskeren og intervjupersonen. Jeg var opptatt av å skape gode relasjoner før jeg gjennomførte de første individuelle intervjuene, og jeg gjennomført dem først etter at de nyutdannede hadde vært i arbeid i to måneder.

Hensikten med de individuelle intervjuene var å sikre at jeg fikk informasjon fra alle de nyutdannede. På denne måten fikk jeg også en innsikt i om det var en sammenheng mellom hva de nyutdannede ga uttrykk for individuelt, og det som kom til uttrykk i fokusgruppeintervjuene. I fase to gjennomførte jeg et individuelt intervju med alle de fem nyutdannede, en individuell og personlig samtale der de nyutdannede satte ord på sine forventninger, erfaringer og følelser. I disse intervjuene kom de nyutdannedes personlige stil og uttrykksmåte fram, og jeg fikk innsikt i og kunnskap om hvordan jeg skulle planlegge feltarbeidet videre. Den individuelle tilretteleggingen ble viktig for at de nyutdannede ønsket å dele sine erfaringer med meg.

### 4.6 Oppsummering og metoderefleksjon

I planleggingen av feltarbeidet var det en utfordring å lage et realistisk design som kunne gi informasjon om det komplekse temaet. Forutsigbarhet var en faktor som jeg la stor vekt på, og som hadde stor betydning for gjennomføringen av feltarbeidet. Planleggingen av når jeg skulle være i barnehagen, hva jeg skulle observere, hvem jeg skulle intervju og hvilke veiledningsmøter jeg skulle delta på, ble avtalt med de nyutdannede og deres styrere ved e-post og telefon.

---

Det å velge flere aktørgrupper og mange metoder kan være både en styrke og en svakhet, men i dette forskningsarbeidet er alle metodene hentet fra en kvalitativ tradisjon og bygger på et felles epistemologisk grunnlag. Både observasjonene, intervjuene og fokusgruppeintervjuene kan ses i lys av hverandre, samtidig som den enkelte metode kan bli sett på som en selvstendig tilnærming til fenomenet. De ulike metodene har til hensikt å belyse det komplekse fenomenet som har blitt til gjenstand for forskningen.

Det å bruke flere metoder kalles i enkelte tradisjoner for en triangulering (Hammersley & Atkinson, 1996), i andre tradisjoner kalles det et mangefasettert metodevalg (Merriam, 1994). Hensikten for meg har vært å se om det undersøkte fenomenet trer fram på ulike måter når ulike metoder blir benyttet. De ulike metodene har gitt et stort og mangfoldig materiale, og mangfoldet har gitt mulighet til å få fram flere perspektiver og en mer helhetlig beskrivelse. Svakheten kan være at materialet blir for omfattende slik at det er praktisk vanskelig å analysere materialet grundig nok.

Observasjon var den metoden jeg opplevde som mest utfordrende. Feltnotatene ble utarbeidet etter endt arbeidsdag, og jeg syntes det var vanskelig å være sikker på om mine notater var grundige nok, men jeg fikk anledning til å kvalitetskontrollere mine notater fordi jeg var til stede i barnehagene flere ganger. Feltnotatene fra observasjonene beskrev de nyutdannedes handlinger, de fanget opp strukturer, stemninger og relasjoner og ble sentrale for å beskrive de ulike kontekstene.

Veiledningsmøtene ble både observert, tatt opp på bånd og transkribert. I analysearbeidet kom det som nevnt fram at veiledningssjangeren vektlegger det som er vanskelig og problematisk, derfor kan det se ut som om materialet fra veiledningsmøtene beskriver flere vanskeligheter og konflikter enn det jeg finner i det øvrige materialet. En styrke ved veiledningsmøtene er at de nyutdannede får anledning til å snakke fritt om sine utfordringer i veiledningsmøter, fordi veilederne er pålagt taushetsplikt. I veiledningsmøtene beskriver de nyutdannede sine målsettinger, sine ideer og sine tanker, og det kommer fram hva de ønsker å endre i barnehagen.

---

Intervju ble en sentral metode i forskningsarbeidet. Jeg har hatt elleve fokusgruppeintervjuer og åtte individuelle intervjuer. Epistemologisk vil individuelle intervjuer og fokusgruppeintervjuer få fram ulike typer kunnskap. De individuelle intervjuene beskriver den enkelte aktørs individuelle forståelse (Kvale & Brinkmann, 2009), mens fokusgruppeintervjuene bringer fram forståelse skapt i en kontekst og kunnskap som utvikles i fellesskapet (Parker & Tritter, 2006). De individuelle intervjuene var planlagt kun for de fem nyutdannede, men på grunn av sykdom ble også to styrere og en veileder intervjuet individuelt. De ulike intervju typene ga ulike typer datamateriale. I fokusgruppeintervjuene ble erfaringer, opplevelser og ideer utvekslet, og aktørene drøftet den aktuelle tematikken. Denne arenaen ga oss anledning til å drøfte, til å undre oss og til å reflektere over nyutdannede pedagogiske leders kompetanse og kompetansebygging. I de individuelle intervjuene kom den enkelte aktør tydelig fram, men noen strevde med å gi uttrykk for sine ideer, forestillinger og forventninger til det å være nyutdannet pedagogisk leder. Andre derimot trivdes godt med å få anledning til å gi uttrykk for sine erfaringer og forventninger. De forskjellige intervju metodene ga meg ulike roller, de ulike intervju formene fikk fram ulike perspektiver, og datamaterialet ble mer mangfoldig, men også mer komplekst.

Materialet fra intervjuene, både de individuelle og de i fokusgruppene, gir et mangfoldig bilde av de nyutdannede. Dette materialet får fram mange perspektiver og ulike temaer. Styrken i materialet er at det er ulike aktørgrupper som gir uttrykk for ulike temaer, og at de ulike aktørgruppene blir intervjuet flere ganger i løpet av ett år. På denne måten kan temaer bli belyst flere ganger, og det er mulig å ta opp igjen og reflektere over hva som ble sagt i forrige intervju. Denne formen har bidratt til avhandlingens troverdighet og konsistens, se kapittel 4.8.

## **4.7 Analyse**

Innledningsvis forventet jeg å finne metoder om hvordan selve analysearbeidet skulle foregå, men underveis har jeg forstått at vekslingen mellom teoristudier, empirisk arbeid, refleksjoner og tolkning er selve analysearbeidet. Jeg har latt meg inspirere av metodelitteratur (Creswell, 2007; Hammersley & Atkinson, 1996; Kvale, 1997; Merriam, 1994; Postholm, 2005a) og av andres forskningsarbeider (Kvalbein, 1999; Streitlien, 2006; Ulvik, 2005; Wertsch, 1991, 1998), men underveis i prosessen har jeg gjort mine valg.

---

Hvilke valg jeg har gjort, vil selvsagt ha betydning for resultatene, og valgene vil derfor beskrives for å gjøre arbeidet gjennomskinnelig for leseren.

Materialet har hele tiden vært utsatt for analyseprosesser, fra de første notatene og de nyutdannedes beretninger, til hovedanalysen, som har foregått etter at feltarbeidet var avsluttet. Hele tiden har det vært en veksling mellom det intuitive, det systematiske og det teoretiske. Det intuitive, det som har kommet til meg mer som en følelse og en opplevelse enn som konkrete utsagn og handlinger, har gitt innspill til refleksjon og ettertanke, men det kan være vanskelig å skille mellom en forforståelse og en intuisjon. Jeg har derfor hele tiden stilt meg spørsmål og reflektert over hva det er jeg har opplevd, og hvorfor jeg har festet meg ved dette. Disse refleksjonene har jeg kalt intuitive, en følelse som har inspirert til refleksjon og ettertanke, men som ikke har vært styrende for mine valg.

Det mest sentrale i analysearbeidet har vært systematikken, det håndverksmessige forskningsarbeidet som har bestått av transkriberinger, sammenfatninger, kryssanalyser og dybdelesing av materialet. Materialet har blitt gjennomarbeidet flere ganger og nærlest ut fra ulike perspektiver.

Teori om nyutdannede, se kapittel 1.4, sosiokulturell teori, og teori om ledelse, se kapittel 3.2, har blitt studert og har fått betydning for analysene. Feltarbeidets hovedbegreper, kompetanse og kompetansebygging ble, som beskrevet i kapittel 1.4 og 3.1, avløst av de sosiokulturelle begrepene kontekst, mestring, appropriering og kulturelle redskaper (Säljö, 2001; Ulvik, 2005; Wertsch, 1991, 1998). Disse begrepene ble analyseredskaper for å få et utenfrablikk på materialet, et utenfrablikk som har gitt meg mulighet til å avdekke selvfølgeligheter og stille spørsmål ved etablerte sannheter om nyutdannede pedagogiske ledernes kompetansebygging i overgangen mellom utdanning og yrke.

## Transkribering

Transkriberingen har hatt til hensikt å få fram aktørenes synspunkter på en mest mulig korrekt måte. Likevel må jeg være klar over at: *Transkripsjoner er ikke kopier eller gjengivelse av en egentlig realitet, de er abstraksjoner, slik som topografiske kart er av det opprinnelige landskap de er hentet fra* (Kvale, 1997, s. 104). Transkripsjonene vil derfor



---

være mine fortolkninger, som jeg har forsøkt å transkribere på en mest mulig etterrettelig måte.

Arbeidet med transkribering har vært krevende. Først og fremst var det en utfordring å få nok tid til å transkribere både feltnotater, samtaler og intervjuer fortløpende i forskningsarbeidet. Jeg benyttet meg av en voicerecorder som ga gode opptak, og dataprogrammet Scribe var et hjelpemiddel i selve utskrivningen av råmaterialet, men arbeidet var tidkrevende. Det å skrive ut intervjuene fortløpende ble viktig både for det videre forskningsarbeidet og for å få fram utsagnene mest mulig korrekt.

Transkriberinger kan gjøres på ulike måter; ordrette med pauser og tegn for kroppsspråk, eller som sammendrag av samtaler og intervjuer. Noen anbefaler bruk av tegn for å få fram det nonverbale språket og bruk av nummerering som viser situatens plassering i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg valgte å skrive materialet ut i muntlig tekst på en mest mulig korrekt måte og brukte tegn der jeg fant det naturlig, men har ikke vært opptatt av å få fram det nonverbale språket. Nummereringen av utsagnene ble utført i etterkant fordi jeg fikk behov for å se hvor utsagnene var hentet fra i materialet. Feltnotatene, derimot, ble nedskrevet underveis og renskrevet i ettertid. Feltnotatene vil bære mer preg av å være mine fortolkninger og mine refleksjoner.

Det er en utfordring å transkribere et muntlig språk, og spesielt blir det etisk vanskelig når utsagnene skal brukes som eksempler i en skriftlig tekst, se kapittel 4.8. Noen av aktørens utsagn framstår som uklare og upresise. Det uklare kan være et tegn på aktørens manglende forståelse, men flere av utsagnene framstår som upresise fordi aktørene bruker et hverdagsspråk når de gir uttrykk for et fenomen. I utskrivningen av situatene har jeg av etiske grunner valgt å ta bort dialektord, småord og ord som hindrer meningen i utsagnet.

Det empiriske materialet skal framstå som gjennomskinnelig for leseren, samtidig som jeg skal ivareta kravet om konfidensialitet. Det har vært nødvendig å lage et system på det empiriske materialet. Transkripsjonene er systematisert ut fra ulike feltarbeidsfaser, ut fra ulike aktørgrupper og ut fra ulike metoder. Transkripsjonene er nummerert slik at utsagnene kan forstås ut fra hvor i samtaleforløpet de kom til uttrykk. Materialet er samlet i

---

ulike mapper og permer for de enkelte aktørgruppene og for den enkelte nyutdannede, se materialhenvisning i vedlegg 5.

## Analysebeskrivelse

I et sosiokulturelt forskningsarbeid er relasjonen mellom individet og konteksten en sentral faktor. Jeg har derfor nærlest og sammenfattet materialet for å få innsikt i den enkelte nyutdannede og den enkelte kontekst. Jeg presenterer de fem nyutdannede, som er hovedaktører, i fem profiler eller fortellinger, se kapittel 5.1. Fortellingene er utformet ut fra aktørenes utsagn og ut fra mine teoretiske perspektiver og fortolkninger. Fortellingene representerer ikke en sannhet, men er mine konstruksjoner (Kvale & Brinkmann, 2009).

Materialet fra intervjuer, deltakerbeskrivelser, dokumenter og feltnotater har blitt analysert kontinuerlig i hele feltperioden, men i hovedanalysen ble materialet nærlest ut fra ulike perspektiver og sosiokulturelle begreper, se kapittel 3.1 og 3.4. I hovedanalysen ble individet tonet ned mens temaer ble trukket fram, og de ulike aktørgruppens utsagn ble analysert komparativt. I dette arbeidet ble søkfunksjonen i wordprogrammet benyttet for å finne ut hvilke ord de ulike aktørgruppene benyttet. Søk etter ord og utsagn ble sammenfattet, og det ble laget et tankekart av de ulike gruppenes valg av ord. Disse ordene og utsagnene ble analysert og sammenfattet til ulike temaer.

De sosiokulturelle begrepene og perspektiveringene har vært hjelpemiddel for å avgrense materialet, samtidig som de ulike perspektivene har blitt sett i en sammenheng. Et prosessperspektiv, et relasjonelt perspektiv, et kontekstuellet perspektiv og et ledelsesperspektiv rammer inn og belyser hvordan de nyutdannede pedagogiske lederne mestrer og appropierer barnehagens kulturelle redskaper.

## 4.8 Kvalitetskontroll

Forskningsarbeider må kvalitetskontrolleres, men ulike forskningsparadigmer stiller ulike krav til prosedyrene. Et spørsmål som kan stilles, er om kvalitetskontrollen i kvalitativ forskning skal være annerledes enn i kvantitativ forskning. Merriam (2009) drøfter dette og sier:

---

*Many writers on the topic argue that qualitative research, which is based on different assumptions about reality and different worldview, should consider validity and reliability from a perspective congruent with the philosophical assumptions underlying the paradigm (Merriam, 2009, s. 211).*

Tradisjonelt har validitet, reliabilitet og generalisering vært hovedbegreper i kvalitetssikringsarbeidet, men innen kvalitativ forskning har det foregått og foregår det en diskusjon om disse begrepene er anvendbare for forskning med et kvalitativt perspektiv.

Creswell (1998) er skeptisk til begrepene validitet, reliabilitet og generalisering og sier at disse begrepene kan få negative konsekvenser for kvalitativ forskning, fordi premissene som ligger til grunn for kvantitativ forskning, kan komme til å styre kvalitativ forskning. Andre forskere er opptatt av å finne felles kriterier for kvalitetskontrollen av både kvalitative og kvantitative forskningsarbeider (Anfara, Brown, & Magione, 2002; Kleven, 2008; Merriam, 2009), fordi flere forskningsarbeider vil kombinere metoder, og det vil kunne skape problemer dersom kvantitative og kvalitative metoder skal ha ulike kvalitetsvurderingskriterier (Wardekker, 2000). Fog drøfter også kvalitetskontrollen i henholdsvis kvantitativ og kvalitativ forskning og skriver:

*Den kvalitative undersøgelse ligner den kvantitative i sine krav til systematikk, argumentasjon, etterprøvelighet og troverdighet, men den adskiller seg i måderne, som disse føres ut i livet på (Fog, 2004, s. 135).*

Kvalitetskontrollen i kvalitativ forskning vil ikke være mindre omfattende og krevende, men annerledes enn i kvantitativ forskning. Når kvalitetskontrollen skal beskrives i avhandlingen, er en av flere utfordringer å få oversikt over og innsikt i de begrepene som de ulike forskningsparadigmene benytter. En annen utfordring er å se nyansene i de engelske begrepene, fordi en oversetting til norsk kan føre til at enkelte nyanser går tapt.

Merriam (2009) bruker begrepene validity, reliability og transferability, men fordi hun er inspirert av Lincoln og Guba, kombinerer hun dem med begrepene credabilty, concistency og transferability (Merriam, 2009, s. 213-228). Jeg har latt meg inspirere av Merriam (2009) sine fortolkninger, men velger bort begrepene validitet og reliabilitet når jeg skal beskrive kvalitetskontrollen i denne avhandlingen. Jeg har oversatt de engelske begrepene credabilty, concistency og transferability til troverdighet, konsistens og overføring for å

---

belyse mitt kvalitetssikringsarbeid, men kvalitetskontrollen må også ses lys av mine etiske refleksjoner og vurderinger.

## Etiske refleksjoner

De forskningsetiske retningslinjene (NESH, 2006) er et hjelpemiddel for å reflektere over og vurdere egne holdninger og handlinger i forbindelse med gjennomføringen av forskningsarbeidet. Skissen til forskningsarbeidet ble meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste våren 2007, og forskningsarbeidet ble tilrettelagt ut fra retningslinjer fra den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, jus og humaniora. Alle aktørene i forskningsarbeidet fikk informasjon, og aktivt, frivillig, informert samtykke ble innhentet (NESH, 2006), se vedlegg 1, 2 og 3.

Overgangsfasen mellom utdanning og yrke er beskrevet som utfordrende og vanskelig (Bayer, et al., 2005; Dreyfus, et al., 1986; Flores, 2001; Tickle, 2000). Det er derfor viktig å være bevisst på de nyutdannedes sårbarhet, og jeg har bestrebet meg på å ta imot deres utfordringer på en profesjonell måte. En etisk rettesnor er at jeg forsker sammen med de nyutdannede og ikke på dem. Selv om de nyutdannede ga et frivillig samtykke, har jeg stilt meg spørsmålet om de nyutdannede kunne få en forståelse av at deres arbeidsgiver forventet deres deltakelse, og at det aktive, frivillige, informerte samtykket ikke ble gitt fullstendig frivillig. På grunn av dette stilte jeg spørsmålet eksplisitt til de nyutdannede for å være så sikker som mulig på at de ikke ble presset av sine styrere.

De etiske refleksjonene har vært sentrale i alle delene av forskningsarbeidet, fra planleggingen til utformingen av den endelige skriftlige teksten. Hvilke etiske spørsmål som har vært relevante å stille, har variert når det gjelder tidspunkt, de ulike aktørene og de ulike metodene som har blitt benyttet. Innledningsvis stilte jeg spørsmål om hvordan jeg kunne utforme et design som ivaretok de nyutdannede førskolelærerne, og som ikke påførte dem engstelse og usikkerhet (Hammersley & Atkinson, 1996). Samtidig var jeg opptatt av den etiske dimensjonen som peker mot det å skaffe troverdig og konsistent kunnskap om de spesielle utfordringene som preger overgangen mellom utdanning og yrke.

---

Underveis ble det nødvendig å ta spesielle hensyn til den enkelte aktør og den enkelte kontekst, og tilpasning og tilrettelegging ble vurdert ut fra et etisk perspektiv. Min rolle som forsker, og min evne og vilje til å reflektere over ulike etiske dilemmaer og utvise etisk følsomhet og ansvar, ble vesentlig i alle deler av forskningsprosjektet (Hammersley & Atkinson, 1996).

I arbeidet med empiribeskrivelsene og utformingen av avhandlingens skriftlige tekst har jeg møtt ulike etiske utfordringer. Anonymisering var en slik utfordring, og jeg valgte å bruke fiktive navn på både barnehagene og de nyutdannede. Likevel kan kontekstualiseringen føre til at enkelte vil kjenne igjen seg selv eller andre. Det har vært et viktig poeng å beskrive barnehagene og de nyutdannede på en slik måte at anonymiseringen er ivaretatt, men likevel slik at det særegne med konteksten kommer fram. Jeg drøftet anonymiseringen med de nyutdannede flere ganger i løpet av feltarbeidsperiodene, og de fikk anledning til å komme med tilbakemeldinger på min presentasjon av dem, se kapittel 5.1. I presentasjonen blir de nyutdannede karakterisert og beskrevet ut fra ord de selv bruker i samtaler og intervjuer. Det å karakterisere kan ligge tett opp til å definere eller egenskapsforklare, en form jeg vanligvis vil være forsiktig med å bruke, men i denne sammenhengen må bruk av beskrivelser eller typologier ses på som et virkemiddel for å beskrive ulikheten og mangfoldet. Hensikten med å tydeliggjøre ulikheten er å få fram hvordan individ og kontekst gjensidig konstituerer hverandre, og beskrivelsene må ses i relasjon til konteksten. De nyutdannede ble presentert mine forslag til beskrivelser, og de godkjente bruken av dem.

I forbindelse med utformingen av avhandlingens skriftlige tekst ble en etisk utfordring hvordan jeg skulle presentere aktørenes utsagn. Det transkriberte materialet var i en muntlig form der språket var upresist, på dialekt og med mange gjentakelser. Innledningsvis brukte jeg disse sitatene i presentasjonene, men underveis valgte jeg å ta bort dialektord og spesielle ord som særpreget en person, og samtalene der deltakerne snakket i munnen på hverandre, ble redigert. Hensikten med denne redigeringen var å få fram meningsyttringene og innholdet i samtalene og å ivareta aktørenes konfidensialitet. Jeg har vurdert hvordan utsagn og beskrivelser kan komme til uttrykk i avhandlingen på en slik måte at de gir forståelse og innsikt, samtidig som de ikke virker støtende. I hvor stor

---

grad det er mulig å oppnå, er vanskelig å forutse fordi kvalitativ forskning, der forskeren arbeider tett på sine informanter, aldri er risikofri (Ulvik, 2005).

De etiske refleksjonene omhandler også resultatene jeg bringer fram, og de konsekvensene mine resultater kan få for barnehagefeltet generelt. Barnehagefeltet har fram til nå vært lite eksponert for praksisnær forskning, og denne mangelen på forskning gir meg som forsker et ekstra stort ansvar. Når søkelyset rettes mot et felt, vil ulike nyanser tre fram, og ofte blir det vanskelige og problematiske eksponert. I arbeidet med avhandlingen har jeg vært bevisst på å få fram nyansene. Jeg har reflektert over det mangfoldet av muligheter og utfordringer som preger feltet, og som både direkte og indirekte får betydning for de nyutdannede pedagogiske lederne. Det å beskrive et mangfold, samtidig som det skal utledes resultater som skal få betydning for feltet, har vært krevende, utfordrende og spennende, men først i ettertid vil det være mulig å vurdere om min framstilling har ivaretatt aktørene i forskningsarbeidet og i barnehagefeltet forøvrig på en akseptabel måte.

## Troverdighet

Når forskningsarbeidets troverdighet skal vurderes, må det ifølge Merriam (2009) stilles spørsmål om sammenhengen mellom forskningsarbeidets funn og realitetene. Realitetene er et problematisk begrep, for hva er realitetene, og hvem definerer realitetene? Slik jeg ser det, vil et forskningsarbeid ikke beskrive *en virkelighet*, men en fortolkning av en virkelighet. Dersom fortolkningen skal bli vurdert som troverdig, må det stilles krav til forskningsarbeidets prosedyrer. Prosedyrene må gjøres kjent for leseren, og jeg har av den grunn forsøkt å gjøre avhandlingen mest mulig gjennomskinnelig. Fog (2004) sier at forskeren er det kvalitative forskningsarbeidets viktigste instrument, og mine valg, mine begrunnelser og mine refleksjoner må ses på som en del av forskningsprosessen.

I denne studien var det et begrenset antall deltakere, deltakere jeg fikk en nær relasjon til. Nærhet er en faktor som kan ha betydning for kvaliteten på forskningsarbeidet, og min erfaring med å være veileder, både i førskolelærerutdanningen og i veiledningsprogrammet *Ny som lærer*, har gitt meg kunnskap om og innsikt i å møte praksisfeltet med respekt og anerkjennelse. Denne erfaringen har gitt meg tilgang til feltet, og respekt og anerkjennelse har vært viktige etiske rettesnorer, som beskrevet i foregående kapittel.

---

Datamaterialets troverdighet må vurderes både i forhold til hva slags materiale som er samlet inn, når materialet er samlet inn, hvilke aktørgrupper materialet er samlet inn fra og hvordan materialet er bearbeidet. Som tidligere nevnt beskrives triangulering ofte som en metode for å gjøre forskningen mer pålitelig, men det kan være grunn til å stille spørsmål ved en slik forståelse, fordi en teknisk bruk av triangulering ikke nødvendigvis vil gi mer pålitelige resultater (Hammersley, 2008, s. 31). Trianguleringen brukes i mitt arbeid for å få fram ulike perspektiver, perspektiver som kan problematisere og utdype temaene som beskrives av de ulike aktørgruppene ved hjelp av ulike metoder til ulike tider. Hensikten er at de ulike perspektivene belyser og speiler hverandre. Forskeren er en bricoleur, en som setter ulike biter sammen til et bilde (Denzin & Lincoln, 1994). Krystallisering, eller prisme, brukes som metafor for å vise hvordan ulike metoder og ulike informantgrupper kan være med på å belyse et fenomen fra ulike perspektiver (Lincoln, 2008).

Utvalget og utvalgutfordringene er beskrevet i kapittel 4.4, og for å sikre avhandlingens troverdighet, må utvalget kunne representere sin gruppe (Hammersley & Atkinson, 1996). Innledningsvis var jeg usikker på om fem nyutdannede var et for lite utvalg, men underveis har jeg fått erfare at selv et utvalg på fem gir et variert bilde og et stort materiale. Beskrivelsene, som kan betegnes som tykke beskrivelser (Geertz, 1973), har gitt mange perspektiver, et kriterium som beskrives som kvalitet i et feltarbeid. Et særegent utvalgskriterium i dette forskningsarbeidet var at alle de nyutdannede skulle delta i et eksternt veiledningsprogram, se kapittel 2.4. Dette kriteriet skulle sikre at de nyutdannede i forskningsarbeidet var blitt tilsatt hos arbeidsgivere som ønsket å legge til rette for den som var nyutdannet og nytilsatt. I en slik avgrensning lå det både en strategi for å få innsikt i veiledningsprogrammets betydning for de nyutdannede, og en etisk vurdering. Jeg ville sikre meg resultater fra nyutdannede som møtte arbeidsgivere som ønsket dem vel. I avhandlingen er det viktig å presisere at resultatene må ses i sammenheng med at de nyutdannede ble ivaretatt med veiledning det første året i yrket, og at de ble tilsatt i barnehager der styrerne ønsket å legge forholdene til rette for kompetansebygging.

I dette forskningsarbeidet var de nyutdannede førskolelærerne hovedaktører, se kapittel 4.4, men i tillegg ble både deres styrere og deres veiledere sentrale aktørgrupper. De tre aktørgruppene har noen like og noen ulike perspektiver. Deres felles perspektiver er uttrykk for en historisk, kulturell og institusjonell fortolkning av den pedagogiske

---

lederrollen og barnehagefeltet, men de representerer også ulike perspektiver, ulike perspektiver som kan være uttrykk for ulike roller, ulik alder, ulik posisjon og individuelle forskjeller. Det å få fram ulikheter, motsetninger og et mangfold, vil være et kriterium for avhandlingens troverdighet.

I en drøfting av et forskningsarbeides troverdighet settes søkelyset på operasjonaliseringen av forskningsarbeidets teoretiske begreper og på relasjonen mellom de utvalgte begrepene. Innledningsvis ble kompetanse og kompetansebygging brukt i intervjuene med de ulike aktørgruppene. Dette var begreper forskningsfeltet var kjent med, se kapittel 1.3 og 1.4, men begrepene ble vanskelige å bruke i arbeidet med analysen, og jeg ble inspirert av begreper fra sosiokulturell teori (Wertsch, 1991, 1998). Begrepene mestring, appropriering og kulturelle redskaper ble brukt for å få et nytt perspektiv på kompetansebegrepet, og jeg har stilt spørsmål om disse begrepene kan fange det omfattende og komplekse kompetansebegrepet. Leserens syn på begrepet kompetanse vil kunne ha betydning for hvilke svar jeg får. Dersom leseren ser på kompetanse som individuelle kunnskaper, holdninger og ferdigheter, vil kanskje ikke min omdefinering av begrepet vurderes som troverdig, men dersom kompetanse ses på som en relasjon mellom individet og konteksten, vil leseren kunne akseptere min omdefinering. Avhandlingen vil ikke belyse alle sider ved kompetansebygging fordi kompetansebyggingen vil foregå både som inter- og intrapsykologiske prosesser (Vygotskij, 1986), men mitt søkelys ser på de nyutdannedes medierende handlinger ved bruk av kulturelle redskaper, og i deres medierende handlinger kommer både individuelle og kollektive fortolkninger til uttrykk.

Som tidligere nevnt anbefales respondentvalidering som en metode for å sikre forskningsarbeidets og avhandlingens troverdighet (Merriam, 2009), men respondentvalidering kan også være en utfordring. Når aktørene mottar den nedskrevne teksten eller råmaterialet, kan teksten framstå som uklar og utydelig. Det kan også skje at aktørene har ”glemt” eller ikke ønsker å bli fremstilt slik teksten viser. Derfor kan deltakervalideringen også være en trussel mot troverdigheten (Hammersley & Atkinson, 1996). Jeg valgte derfor samtalen som metode for responsvalidering fordi jeg i samtalene kunne beskrive og svare på spørsmål, og vi kunne i større grad undre oss sammen. Dette var en form for responsvalidering som ga innspill til justeringer og endringer, men fortolkninger og valg var det jeg som forsker som tok ansvar for. I løpet av



---

feltarbeidsperiodene fikk alle aktørene muntlig informasjon om forskningsprosessen og om foreløpige forskningsresultater.

## Konsistens

Forskningsarbeidet blir presentert i en avhandlingstekst, og Postholm viser til Bruner og sier: *Ifølge Bruner (1984) befinner fortellingen seg alltid i skjæringspunktet mellom kulturen som studeres og forskerens egen autobiografi* (Postholm, 2005a, s. 129). Teksten som presenteres i avhandlingen, vil derfor være påvirket av min historiske og kulturelle bakgrunn, men jeg har vært opptatt av å få fram funnene på en nyansert og redelig måte (Kvale, 1997). Jeg ønsker ikke å utelate eller skjule deler av materialet for å få fram presise resultater, men feilkilder vil selvsagt kunne forekomme. For å gjøre feilkildene minst mulig har analysearbeidet blitt kvalitetskontrollert ved hjelp av kryssanalyser, og jeg har stilt kritiske spørsmål til mine fortolkninger. Mine fortolkninger har også blitt kontrollert ved at jeg flere ganger i løpet av året har stilt de samme spørsmålene til de ulike aktørgruppene. Gjentakelser av intervjutemaene blir beskrevet som en metode for å gjøre intervjuer mer troverdige og konsistente (Denzin & Lincoln, 1994). De fire feltperiodene ga meg anledning til å etterspørre og utdype temaer som var drøftet eller tatt opp i en samtale, i et intervju eller i veiledningsmøter i en tidligere periode. Utformingen av teksten er mitt ansvar, men jeg har lagt vekt på å løfte fram aktørenes perspektiv. Aktørenes uttrykk og mine fortolkninger presenteres som en intersubjektiv fortelling der ulike meningskonstruksjoner er sammenvevd (Kvale, 1997).

Resultatene av forskningsarbeidet kan i tradisjonell forståelse bli beskrevet som mer konsistente når aktørgruppens utsagn samsvarer, men dette er ikke nødvendigvis riktig fordi konsistensen også kan komme til uttrykk i motsetninger og brudd. Likhet og konsensus er ikke nødvendigvis et uttrykk for at noe er mer sannferdig enn når motsetninger kommer til uttrykk.

## Overføring

Når avhandlingens overføringspotensial skal vurderes, må blikket rettes både innover og utover, fordi det ifølge Lincoln (2008) og Merriam (2009) vil være meningsløst å beskrive resultatenes overføringsverdi dersom avhandlingen ikke er troverdig og konsistent.

---

Derfor vil vurderingen av avhandlingens troverdighet og konsistens være grunnlaget for vurderingen av overføringsverdien.

Resultatene av dette forskningsarbeidet, som er et empirisk arbeid med et begrenset antall deltakere, har ikke hatt til hensikt å generalisere i klassisk forstand (Andersen, 1997), men det betyr ikke at resultatene ikke kan få betydning for flere. De empiriske beskrivelsene, som blir drøftet i lys av teori, vil kunne inspirere og gi kunnskap både til nyutdannede førskolelærere, til barnehagefeltet, til førskolelærerutdanningen og til videre barnehagerettet forskning.

Mangelen på forskning i barnehagefeltet og mangelen på kontekstrelatert forskning på nyutdannede pedagogiske ledere som arbeider i barnehage, se kapittel 1.1, har ført til at jeg har skrevet en omfattende avhandling som beskriver flere perspektiver. Hensikten har vært å få fram det komplekse og mangfoldige som kjennetegner nyutdannede pedagogiske ledes kompetansebygging. I et utforsket felt vil *ett* forskningsarbeid kunne gi inspirasjon og innspill til *flere* forskningsarbeider. Resultatene fra denne avhandlingen bør komplementeres med flere arbeider som belyser andre sider ved det å være nyutdannet pedagogisk leder i barnehagen.

På grunn av den manglende muligheten til å støtte meg til eksisterende, kontekstrelatert forskning, har jeg, for å vurdere avhandlingens overføringsverdi, gjennomført drøftinger med politikere, forskere som arbeider med barnehagerelaterte spørsmål, og aktører i barnehager. På politisk- og fagforeningshold har jeg hatt framlegg og drøftinger med Kunnskapsdepartementet, Kunnskapsdirektoratet og Utdanningsforbundet, og jeg har hatt drøftinger med forskere og aktører fra praksisfeltet både lokalt, nasjonalt og internasjonalt. Møter og drøftinger med forskere innen Early Childhood Education i Sverige, Danmark, Island og Norge har vært en metode jeg har brukt for å få en vurdering av og innspill til forskningsarbeidet, og det har vært en metode for å vurdere om mitt arbeid og mine perspektiver ses på som relevante og aktuelle for fagfeller.

---

## 4.9 Oppsummering og analyserefleksjon

Analysearbeidet har foregått i hele forskningsperioden, fra det første møtet med de nyutdannede pedagogiske lederne og deres styrere til arbeidet med hovedanalysen. I hovedanalysen tok jeg i bruk ulike perspektiver og ulike teoretiske begreper for å utvikle kunnskap om nyutdannede pedagogiske ledes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper. Det rike materialet har gitt meg muligheter til å velge mange perspektiver, men har jeg hele tiden vært opptatt av hva som trer tydeligst fram, og jeg har stilt spørsmål om hvilke perspektiver som er mest relevante og aktuelle å beskrive og drøfte.

Det å velge ulike aktørgrupper og flere innsamlingsmetoder vil kanskje av noen bli sett på som lite presist og avgrenset, men hensikten har vært å få fram kompleksiteten og det mangfoldige som kan beskrives som førskolelærerkompetanse. Et slikt design har ikke perspektivet rettet mot konsensus og entydige resultater, men åpner opp for ulike forståelser der mangfold kommer til uttrykk. Det er viktig å være klar over at et funn ikke nødvendigvis er mer gyldig selv om flere gir uttrykk for lik forståelse (Merriam, 1994), men det flerstemmige kan beskrive kompleksiteten.

Det er mange måter å gripe fatt i arbeidet med analyse, og i mange kvalitative forskningsarbeider anbefales ulike dataprogrammer som redskap (Merriam, 1994; Yin, 2009). Jeg vurderte muligheten for dette, men manglende ressurser, bl.a. dataprogram og tid til skolering, gjorde at jeg valgte bort spesifikke kvalitative dataprogrammer. Alternativet for meg var å gjøre meg nytte av hjelpefunksjoner i wordprogrammet, der søk og finn, ordtelling og erstatt, ble nyttige redskaper. Men det viktigste i analysearbeidet var tid; tid til transkribering, tid til systematisering og tid til fordypning. Et slikt omfattende materiale må systematiseres, og strukturer må skapes, slik at det er mulig å få oversikt for å få til et grundig analysearbeid. For å få oversikt har jeg sammenfattet og komprimert intervjuer, jeg har laget profiler av de nyutdannede og deres barnehager og jeg har brukt en modell for å sammenfatte materialet, se vedlegg 6. Sammenfatningen har hatt til hensikt å få oversikt, og ikke å lage sammendrag for å få fram konsensus.

---

Hovedanalysen er den delen av forskningsarbeidet som har vært mest utfordrende og krevende. Det å få oversikt over, innsikt i og forståelse av hva materialet gir uttrykk for, har vært utfordrende, ikke fordi materialet har vært uoversiktlig og dårlig, men fordi materialet har vært omfattende, rikt og mangfoldig. Det etiske ansvaret jeg har som forsker har fulgt meg gjennom hele prosessen, fra det første møtet med de nyutdannede til utformingen av den skriftlige teksten. Det å stå ansvarlig for å gjøre utvalg og stole på egne fornemmelser (Alvesson & Sköldberg, 2008) er kanskje den delen av forskningsarbeidet som har vært følelsesmessig mest krevende. Materialet har blitt studert ut fra ulike perspektiver, og nærlesningen har gitt ulike vinklinger på materialet og ført til ulike refleksjoner. Arbeidet har blitt kvalitetskontrollert underveis, og i avslutningsfasen ble avhandlingen på nytt nærlest og kritisk reflektert. Forholdet mellom refleksjon og tolkning har vært en utfordring fordi det alltid vil være mulig å stille nye spørsmål til tolkningen (Alvesson & Sköldberg, 2008). Det å våge å avslutte en tankerekke og velge ut hvilke temaer som skal belyses, anser jeg som et av forskerens store dilemmaer.

---

## 5 EMPIRIPRESENTASJON OG DRØFTING

I feltarbeidet, se kapittel 4, valgte jeg å bruke begrepene kultur, kompetanse og kompetansebygging fordi dette er begreper feltet er fortrolig med, men i hovedanalysen ble sosiokulturelle teoretiske begreper brukt for å få et analytisk perspektiv på materialet. Jeg valgte begrepene kontekst (Säljö, 2001, 2006), kulturelle redskaper og medierende handlinger samt mestring og appropriering (Wertsch, 1991, 1998) for å ramme inn det komplekse kompetansebegrepet, se kapittel 1.4 og 3.1.

De sosiokulturelle begrepene har vært brukt for å analysere de nyutdannede pedagogiske ledernes situasjon. Søkelyset har blitt satt på de nyutdannede pedagogiske ledernes medierende handlinger i kontekst. Mestring og appropriering er et begrepspar, se kapittel 3.1, men ifølge Wertsch (1998) er det mulig å mestre uten å appropriere. I hovedanalysen har mestring blitt et sentralt tema, fordi mestring, som beskrives slik: *knowing how to use a mediational means with facility* (Wertsch, 1998, s. 50), kommer tydeligst til uttrykk i de nyutdannedes medierende handlinger. Appropriering, som beskrives slik: *the process is one of taking something that belongs to others and making it one's own* (Wertsch, 1998, s. 53), er mer problematisk å observere. Approprieringen er ikke nødvendigvis bevisst for aktøren, den kan skje, og skjer ofte, uten at de nyutdannede kan ordsette sin appropriering.

Som sagt er mestring og appropriering et begrepspar, og mitt materiale tyder på at opplevelsen av mestring har betydning for hva de nyutdannede pedagogiske lederne approprierer. I intervjuer og veiledningssamtaler gir de nyutdannede uttrykk for hvilke områder de ikke er fornøyd med, og hvilke områder de ønsker å endre i barnehagen. Det kan se ut som om det er enklere for de nyutdannede å verbalisere det de ikke har tatt til seg eller appropriert, enn det de har tatt til seg og appropriert. Dermed vil beskrivelser av hva de nyutdannede ønsker å endre, være en innfallsvinkel til å forstå hva de nyutdannede pedagogiske lederne ikke har appropriert av barnehagens kulturelle redskaper.

Når søkelyset blir satt på mestring, vil også det de nyutdannede ikke mestrer, komme til uttrykk. Det de nyutdannede ikke mestrer, vil bli beskrevet som utfordringer og problemer.

---

På denne måten vil søkelyset på mestring også få fram hva de nyutdannede opplever som vanskelig.

Som redegjort for i kapittel 3.4 har datamaterialet blitt analysert ut fra fire ulike perspektiver; et prosessperspektiv, et relasjonelt perspektiv, et kontekstuet perspektiv og et ledelsesperspektiv. Perspektivene vil belyse ulike sider, men de er også overlappende, og de ulike sidene må ses i sammenheng for å forstå det mangfoldige og komplekse som preger de nyutdannede pedagogiske ledernes situasjon. De fire perspektivene blir presentert i seks delkapitler:

I delkapittel 5.1 presenteres de fem nyutdannede pedagogiske lederne og deres barnehager. I presentasjonen kommer både likheter og forskjeller mellom de nyutdannede, og likheter og forskjeller mellom barnehagene til uttrykk. Hensikten er ikke å vurdere de nyutdannedes spesifikke kunnskaper, ferdigheter og holdninger, eller å vurdere den enkelte barnehagen, men å gi et bilde av de nyutdannede og deres barnehager. Barnehagene har noen fellestrekk, fellestrekk som er historisk, kulturelt og institusjonelt befestet (Säljö, 2006), men de er også preget av forskjeller. Forskjelligheten består blant annet av hvilke kulturelle redskaper som er tilgjengelige i den enkelte barnehagen, og hvordan redskapene kan tas i bruk av de nyutdannede. Undersøkelsen har tatt utgangspunkt i forholdet mellom individ og kontekst, og det er viktig å være klar over at et individ som mestrer og approprierer de kulturelle redskapene svært godt i en kontekst, kan oppleve vanskeligheter i en annen kontekst. Dette kapitlet har til hensikt å gi et bilde av de nyutdannede og de barnehagene som er med i forskningsarbeidet.

I delkapittel 5.2 setter prosessperspektivet og analyse spørsmålet søkelyset på det særegne med den prosessen de nyutdannede pedagogiske lederne går gjennom det første året i yrket, se kapittel 1.2. Prosessen blir beskrevet ut fra de ulike aktørgruppens forventinger til og erfaringer med å være nyutdannet pedagogisk leder. I arbeidet med analysen har jeg benyttet meg av forskning på nyutdannede lærere (Bayer, et al., 2005; Tetzlaff & Wagstaff, 1999), fordi det å være ny som førskolelærer, ofte blir sammenlignet med det å være ny som lærer (Dahl, 2006), se kapittel 1.4. Aktørgruppens utsagn og mine feltnotater blir sammenholdt, presentert og drøftet ut fra teori om nyutdannede læreres møte med yrket.

---

Prosessperspektivet vil vise at de nyutdannede pedagogiske lederne får noen andre utfordringer enn de nyutdannede lærerne.

I delkapittel 5.3 blir materialet analysert ut fra et relasjonelt perspektiv, og analyse spørsmålet setter søkelyset på de nyutdannedes beskrivelser av de menneskelige relasjonene på avdelingen. Et relasjonelt perspektiv er valgt fordi de nyutdannede gir uttrykk for at relasjonene mellom dem og de andre i barnehagen har en betydning for deres trivsel og tilhørighet, og trivsel og tilhørighet beskrives som faktorer som får betydning for mestring og appropriering. Som tidligere beskrevet viser Bleken (2000) til fem ulike interessenter i barnehagen; barna, foreldrene, personalet, samfunnet og barnehageeier. Alle disse gruppene vil indirekte og direkte få betydning for de nyutdannede pedagogiske lederne, men jeg har valgt å avgrense mitt perspektiv til de interessentgruppene som står i direkte relasjon til de nyutdannede. Dette fordi de nyutdannede selv beskriver barna, foreldrene og personalet som viktigst for dem den første tiden i yrket.

I delkapittel 5.4 blir materialet analysert ut fra et kontekstuellet perspektiv, og analyse spørsmålene setter søkelyset på hvilke kulturelle redskaper som er tilgjengelige for de nyutdannede pedagogiske lederne, og på hvilke institusjonelle kulturelle redskaper som støtter de nyutdannede. Et kontekstuellet perspektiv vil omfatte mange faktorer, og mine beskrivelser vil på ingen måte være fullstendige, men jeg har valgt ut de faktorene som aktørene beskriver som mest betydningsfulle. I dette delkapitlet settes søkelyset på de nyutdannedes bruk av barnehagens tilgjengelige kulturelle redskaper, både de konkrete kulturelle redskapene og de institusjonelle kulturelle redskapene. På hvilken måte de nyutdannede får innsikt i og tar i bruk barnehagens redskaper, blir beskrevet, analysert og drøftet ut fra teori om ulike kontekster (Säljö, 2001) og om ulike artefakter (Wartofsky, 1979).

Dette forskningsarbeidet har, som tidligere beskrevet, hatt en induktiv tilnærming, og problemstillingene har gradvis og underveis blitt perspektivert, se kapittel 1.3.

Datamaterialet viser at ledelse er en utfordring for de nyutdannede, og jeg har derfor valgt å legge særskilt vekt på dette perspektivet. Ledelse er et stort og omfattende felt, og jeg kan kun sette søkelyset på et avgrenset område. Analysen ut fra et ledelsesperspektiv har satt

---

søkelyset på hvordan de ulike aktørgruppene definerer ledelse i barnehagen, og på hvilke særskilte utfordringer de nyutdannede møter som pedagogiske ledere. Ledelsesperspektivet blir formidlet i delkapitlene 5.5 og i 5.6. Der beskrives, analyseres og drøftes aktørgruppens utsagn og mine feltnotater i lys av ledelsesteori som er kompatibel med et sosiokulturelt perspektiv (Fuglestad & Lillejord, 1997; Grønn, 2002, 2003; Spillane, 2006; Wadel, 2008).

De nyutdannede pedagogiske ledernes ledelsesutfordringer er det mest omfattende perspektivet i avhandlingen, men dette perspektivet må også ses i sammenheng med prosessperspektivet, det relasjonelle perspektivet og det kontekstuelle perspektivet, fordi de nyutdannede pedagogiske lederne har mange ansvarsområder og mange arbeidsoppgaver. De ulike ansvarsområdene og arbeidsoppgavene er sammenflettet, og ledelsesperspektivet vil være nært knyttet til både det prosessuelle, det relasjonelle og det kontekstuelle perspektivet.

Hvert av de seks følgende delkapitlene kan framstå som en selvstendig tekst der både beskrivelser og drøftinger kommer fram, men i kapittel 6 blir de ulike delene sett i sammenheng og drøftet som en helhet ut fra avhandlingens hovedproblemstilling.

## **5.1 De nyutdannede pedagogiske lederne og barnehagene**

Jeg vil først gi en presentasjon av de nyutdannede og deres barnehager, fordi presentasjonen vil gi leseren innsikt i hvilke faktorer som rammer inn forskningsarbeidet. Jeg vil beskrive de fem nyutdannede, og jeg setter søkelyset på deres biografi, deres forventninger til arbeidet og deres erfaringer fra det første året i yrket. De fem barnehagene beskrives ved størrelser, som antall avdelinger og antall barn. Jeg beskriver barnehagens uttrykte pedagogiske profil, den enkelte pedagogiske lederens nærmeste medarbeidere og antall barn hun har ansvar for.

Beskrivelsene av de fem nyutdannede og de fem barnehagene blir deretter analysert, oppsummert og drøftet. I analysene har det blitt satt søkelys på både likheter og forskjeller mellom de nyutdannede og likheter og forskjeller mellom barnehagene. I drøftingene har jeg tatt utgangspunkt i de likhetene og forskjellene som har kommet til uttrykk i materialet.



---

Det å gi en beskrivelse av de nyutdannede pedagogiske lederne og deres barnehager fordrer at en anonymiserer, og både de nyutdannede og barnehagene har fiktive navn, se kapitlet om etiske utfordringer 4.8, men anonymiseringen må utføres på en slik måte at det særegne som har fått betydning for den enkelte nyutdannedes mestring og appropriering, likevel kommer fram. Anonymiseringen har blitt drøftet med de nyutdannede gjentatte ganger i løpet av feltperioden, og de har selv godkjent mine beskrivelser av dem. Jeg har utformet betegnelser av dem ut fra ord de nyutdannede selv har brukt i samtaler og intervjuer. Hensikten med betegnelsene eller typologiene er ikke å vurdere, egenskapsforklare og definere de nyutdannede og deres barnehager, men å beskrive ulikheter og mangfold.

## Anne – den erfarne nyutdannede

Anne arbeider i Alleens barnehage, hun er 32 år, gift og har to barn. Før førskolelærerutdanningen var Anne utdannet omsorgsarbeider, og hun har arbeidserfaring som praktikant i familie. Hun har arbeidet tre år i hjemmesykepleien, og hun har vært assistent i barnehage i fem år.

Anne valgte en førskolelærerutdanning utenfor hjembyen sin, en førskolelærerutdanning som er inspirert av filosofi fra Reggio Emilia (Rinaldi, 2009; Åberg, Lenz Taguchi, & Manger, 2006). Anne er spesielt opptatt av forming og musikk, og hun fikk i denne utdanningen anledning til å fordype seg i sine interessefelt, noe hun påpeker som viktig og nyttig.

Anne arbeider i en privat, fem-avdelings barnehage. Avdelingene er aldersinndelt, og på Annes avdeling er det bare ettåringer. Det er 10 ettåringer på avdelingen, og alle begynte i barnehagen høsten 2007. Anne arbeider sammen med to erfarne assistenter som begge har lang ansiennitet i denne barnehagen,

Barnehagens årsplan vektlegger Reggio Emilia-filosofi, og barnehagen deltar i et barnehagenettverk som arbeider spesielt med estetiske fag.

---

Barnehagens filosofi blir beskrevet slik:

- *Det er tre pedagoger i barnehagen. Den voksne, barnet og det fysiske miljøet.*
- *Det viktigste er å møte hvert enkelt barn med omsorg og respekt.*

Det fysiske miljøet i barnehagen skal være tilrettelagt for den enkelte aldersgruppe. På Annes avdeling er det fysiske miljøet tilrettelagt for små barn. Det er mye gulvplass, leker og utstyr er plassert tilgjengelig for barna, og personalet oppholder seg mye på gulvet sammen med barna. Målet er at miljøet skal inspirere til nysgjerrighet, forskning og utvikling hos det enkelte barn, og barnehagens planer gir uttrykk for at det arbeides med pedagogisk dokumentasjon.

I starten av året gir Anne uttrykk for at hun har faglige forventinger til å utforske Reggio Emilia-filosofien i et norsk perspektiv. Hun ønsker å få arbeide med kunnskap og læring slik Rammeplan for barnehager påpeker. Dessuten er hun opptatt av barns rett til medvirkning. Hun ønsker å vektlegge prosjektarbeid med barna, i tillegg ser hun på personalets arbeid med observasjon og dokumentasjon som viktig. Anne ser fram til å arbeide i en barnehage som er inspirert av Reggio Emilia-filosofien og sier: *Det å få starte på en småbarnsavdeling slik at barna, mine kollegaer og jeg selv kan vokse sammen inn i en kultur, gjør det hele veldig spennende og utfordrende.*

Hun håper at både foreldrene og personalet er imøtekommende og aksepterer at hun er ny. Anne sier: *Jeg trenger tid til å finne meg selv i yrket.* Hun håper på anledning til å prøve og eventuelt feile. Anne håper at hun som leder skal få til gode kommunikasjonsrutiner, og at hun og personalet kan avklare forventningene til hverandre.

I mine møter med Anne gir hun uttrykk for at omsorgsarbeidet tar mye tid, og at det kan være vanskelig å se det pedagogiske arbeidet i de daglige aktivitetene. Anne sier: *Jeg synes jeg mestrer godt samværet med ungene på golvet i den daglige virksomheten.* Anne gir uttrykk for at det kan være vanskelig å få tid til alle oppgavene, og hun synes det er vanskelig å gå fra avdelingen om ettermiddagen. Hun sier: *Tiden er jeg ikke så nøye på, hvis jeg ikke skal noe.*

---

Anne sier at hun strever med å finne rollen sin, men virker sikker og trygg på at hun må ta tiden til hjelp. Hun er opptatt av å framtre som leder. Hun samarbeider og drøfter ulike utfordringer med sine assistenter. Assistentene har bekreftet at de ser på henne som en leder. Anne sier: *Det handler litt om å tillate seg å gjøre litt feil, da.*

## Beate – den ivrige nyutdannede

Beate arbeider som pedagogisk leder i Berg barnehage, hun er 23 år og bor alene. Før førskolelærerutdanningen gikk Beate på studieretning for helse- og sosialfag på videregående skole, deretter tok hun ett år påbygging for å få studiekompetanse. Etter videregående skole gikk hun ett år på folkehøgskole. Førskolelærerutdanningen tok hun i en by utenfor hjemstedet sitt, og i løpet av utdanningen valgte Beate å fordype seg i fagene mat/helse og norsk.

Beate arbeider i en privat barnehage med tre avdelinger. Hun fikk fast stilling som førskolelærer 2, men ble umiddelbart tilbudt, og takket ja til, et vikariat som pedagogisk leder. På avdelingen der Beate arbeider, er det 20 barn i alderen tre til seks år. To assistenter, som begge har lang erfaring fra barnehagearbeid, arbeider sammen med Beate. Den ene assistenten har arbeidet på avdelingen i flere år, den andre er ny i denne barnehagen nå i høst.

Barnehagens årsplan beskriver hovedmålet og delmålene for det pedagogiske arbeidet slik:

- *Utvikle positive holdninger til turer, friluftsliv og lek ute, og arbeide aktivt for å ivareta barnas nysgjerrighet og undring*
- *Bruke naturen/skogen som en læringsarena for utvikling av motoriske ferdigheter/ kroppsbeherskelse*
- *Undre oss over ulike fenomener i naturen, for eksempel årstider, insekter og planter*

Beates forventninger til arbeidet er ikke klart uttrykt, men hun sier: *Jeg elsker å arbeide med barn.* Hun har forventninger om å *få til noe* i samarbeid med personalet og foreldrene. Når Beate i løpet av året vurderer sitt eget arbeid, gir hun uttrykk for at arbeidet med barna går bra og sier: *Det å komme på seinvakt og få 20 klemmer, er fantastisk.* Beate trives i

---

arbeidet med barna, hun er aktiv i lek. Hun gir uttrykk for at hun synes det er fint å trekke seg tilbake med en gruppe barn. Hun er opptatt av å lytte til barnas ønsker, og hun igangsetter aktiviteter som barna foreslår.

Personalansvaret opplever hun som utfordrende og til dels vanskelig og sier: *De jeg skal lede, har masse erfaring og er mye eldre.* Hun gir uttrykk for at det å bestemme over andre er ubehagelig og sier: *Jeg vil gjerne at vi skal møtes på halvveien.* I møter vektlegger Beate dialogen, og hun ønsker å få til kompromisser. Beate er opptatt av å vektlegge det positive og vegrer seg for å ta opp vanskelige temaer, men hun møter utfordringene og tar etter hvert fatt i de problemene som oppstår.

## Cecilie – den frustrerte nyutdannede

Cecilie arbeider i C. Andersens barnehage. Cecilie er 28 år, hun har tre barn, to store og ett lite. Før førskolelærerutdanningen var Cecilie utdannet barne- og ungdomsarbeider og arbeidet i C. Andersens barnehage som assistent. Førskolelærerutdanningen Cecilie tok, var en fireårig deltidsutdanning. De tre første studieårene kombinerte hun studier med å arbeide som assistent i C. Andersens barnehage. I denne perioden fikk hun også barn. Det siste året var hun student på heltid. Cecilie ble fast ansatt i den barnehagen der hun tidligere hadde vært assistent, først som førskolelærer 2, men i løpet av sommeren fikk hun et årsvikariat som pedagogisk leder.

Barnehagen er privat med fire avdelinger, men på grunn av mangel på søkere til barnehageplassene, omorganiseres barnehagen. Barnehagen har fått ny styrer, og det arbeides med å legge om driften. Barnehagens eierstyre har besluttet å ta inn flere barn under tre år, og som en konsekvens av dette, må avdelingene endres. Avdelingen der Cecilie arbeider, har blitt endret fra en 3-6 års avdeling til en avdeling med barn i alderen 1- 6 år. Avdelingen har 18 faste plasser, i tillegg kan 8 barn bruke avdelingen som sin base om morgenen og om ettermiddagen. Disse barna tilhører det som kalles *uteavdelingen*, en avdeling som har tilhold i en gamle i skogen mellom kl. 10 og kl.14, men 8 av barna fra *uteavdelingen* kan være på Cecilies avdeling fra kl. 7 til kl. 9.30 og fra kl.14 til kl.17. I løpet av dagen kan avdelingen derfor bestå av 26 barn; fire ettåringer og fire femåringer, resten av barna er mellom tre og fire år. Det er fire ansatte tilknyttet avdelingen, to er

---

pedagogiske ledere, og to er assistenter. Cecilie har ansvar for arbeidet som skal forgå inne i barnehagen, den andre pedagogiske lederen har ansvar for *uteavdelingen*. Den pedagogiske lederen for *uteavdelingen* er en erfaren førskolelærer som også er styrers stedfortreder.

Barnehagen har en flerårsplan, men utvider foreldreinformasjonen med en publikasjon som skal komme ut fire ganger i året. Hovedmålsettingen i barnehagen er definert slik:

*- Å skape et miljø i barnehagen som gir barn trygghet, omsorg, trivsel og tilhørighet, slik at det styrker utviklingen deres.*

Barnehagen er i en omstillingsfase, og det arbeides med å lage nye mål for virksomheten. Årsplanen beskriver en baseorganisering og at det fysiske miljøet skal organiseres som verksteder. Barnehagens satsningsområde er ifølge årsplanen natur og friluftsliv.

Cecilie gir uttrykk for at hun forventer å få til et godt samarbeid i barnehagen. Hun ønsker å bli litt tøffere, hun vil stå fram, og hun vil være tydeligere. Cecilie gir uttrykk for et ønske om å bruke sine teoretiske kunnskaper i arbeidet og sier: *Da jeg kom ut i jobb, var tanken å bruke teori, å gjøre meg nytte av det jeg har lært, men det ser jeg på som veldig vanskelig. Jeg blir frustrert.* Når Cecilie vurderer sitt arbeid i barnehagen, uttrykker hun det slik: *Jeg mestrer samspillet med barna, spesielt med de minste. Det mener jeg sjøl at jeg mestrer ganske godt, også med de barna som kanskje trenger litt ekstra.* Cecilie opplever at arbeidet som pedagogisk leder er vanskelig og sier: *Jeg går som en førskolelærer 2, men får bedre betalt. Det liker jeg fryktelig dårlig og blir frustrert.* Hun fortsetter: *Den nye ordningen skaper en del kaos, spesielt for assistentene, men også for barnegruppa. Det blir lite struktur.* Omorganiseringen og til dels uklare og uavklarte forventninger fører til at Cecilie får en negativ opplevelse av at det å være to pedagogiske ledere på avdelingen. Cecilie blir frustrert og framstår som utydelig. Hun sier: *Jeg har problemer med å føle meg som en leder, rett og slett. Vi er to pedagogiske ledere på avdelingen, og den andre har mye erfaring.*

Cecilie blir sykmeldt i oktober, men hun kommer tilbake til barnehagen i januar. Hun velger å si opp sin stilling, men arbeider ut oppsigelsestiden på en annen avdeling i barnehagen, men da som førskolelærer 2. Hun avslutter sitt arbeidsforhold i barnehagen i

---

april, men startet opp som førskolelærer 2 i en annen barnehage og gir uttrykk for at hun nå trives og opplever arbeidet i den nye barnehagen som meningsfylt.

## Dina – den forsiktige nyutdannede

Dina arbeider i Dalen barnehage, hun er 35 år, gift og har to barn på 15 år og 2 år. Før førskolelærerutdanningen var Dina hjemmевærende med barn, men hadde tidligere arbeidet som medarbeider i butikk. På videregående skole gikk Dina på helse- og sosialfaglinjen, og for å få studiekompetanse, tok hun senere ett års påbygging. Hun påbegynte førskolelærerutdanningen i 2003, men i løpet av studieperioden fikk hun barn, og hun avsluttet derfor studiet ett år etter normert tid. Hun har fordypning i faget småbarnspedagogikk.

Dina har blitt tilsatt i kommunen i 50 % som førskolelærer 2 og 20 % som pedagogisk leder, men på grunn av sykdom i barnehagen har Dina store deler av året arbeidet som pedagogisk leder i 80 % stilling. Barnehagen Dina arbeider i, er kommunal, og den har fem avdelinger. En av avdelingene er opprettet som en midlertidig avdeling fordi kommunen har behov for flere småbarnsplasser. Det er i denne avdelingen Dina arbeider. Avdelingen er lokalisert i en brakke på barnehagens utelekeplass. Avdelingen har 14 barn under tre år og er bemannet med tre førskolelærere og to assistenter. Dina arbeider, som tidligere nevnt, 80 % som pedagogisk leder, to førskolelærere deler en 100 % stilling, og to assistenter arbeider i reduserte stillinger. Alt personalet utenom Dina har erfaring med å arbeide i denne barnehagen, men Dina er den som er mest til stede på avdelingen fordi hun dekker opp avdelingens permisjons- og sykefravær.

Barnehagen har en årsplan som bygger på kommunens visjon for drift av barnehager. Visjonen er uttrykt slik: *I kommunens barnehager og skoler skapes livsmot og livskompetanse.* Målet er at barna skal få styrket selvfølelse og sosiale ferdigheter. I kommunen vektlegges arbeidet med de *mange intelligenser og ulike læringsstiler*, dette kommer også til uttrykk i barnehagens årsplan. I 2007/2008 har det blitt gjennomført et utviklingsarbeid med tanke på å utforme en visjon for barnehagen. Personalet har drøftet honnørord og overordnede begreper som respekt, tillit osv som utgangspunkt for å

---

formulere en visjon. Barnehagens visjon har deretter blitt utformet slik: *TID til lek, læring og omsorg*.

Dina forventer å få bruke sin kompetanse og å tydeliggjøre sin profesjon i barnehagen. Hun ønsker å lære av de andre førskolelærerne og av assistentene, og hun forventer å få nye erfaringer og å lære hver dag. Dina forventer å få bruke sin didaktiske kompetanse og å få være med på å organisere arbeidet i barnehagen. Hun gleder seg til å bli kjent med personalet. Dina får en fadder på arbeidsplassen, en erfaren førskolelærer hun kan søke råd hos, og hun forventer at hun også kan søke råd hos styreren, og at styreren vil bruke den kompetansen hun har.

Dina er rolig og forsiktig, hun venter på tur og er noe tilbakeholden når ulike temaer drøftes, både i intervjuene og i barnehagens møter. Hun er opptatt av å få fram fagene i det daglige arbeidet med barna og sier: *Pedagogikk ligger i det daglige*. Hun viser dette også i sitt arbeid. Hun er aktiv i det daglige arbeidet med barna, får gode tilbakemeldinger av barna og sier: *Jeg opplever å mestre oppgavene, spesielt det med barna*. Innledningsvis gir hun uttrykk for å være noe usikker på samarbeidet med foreldrene, men underveis gir hun uttrykk for at: *Det er bare å komme over kneika*. Hun gir uttrykk for at hun gruer seg til å ta opp vanskelige ting og sier: *En må gå forsiktig fram, og En må trække forsiktig*.

## Eli – den usikre nyutdannede

Eli arbeider i Enga barnehage, hun er 22 år og samboer. På videregående skole gikk Eli på helse- og sosialfaglinjen og tok påbyggingskurs for å få studiekompetanse. Etter videregående skole gikk Eli ett år på folkehøgskole før hun påbegynte førskolelærerutdanningen. På førskolelærerutdanningen valgte hun fordypningsfagene norsk og musikk. I studietiden har Eli fått noe arbeidslivserfaring ved å arbeide i kiosk.

Barnehagen der Eli arbeider, er en femavdelings kommunal barnehage med 85 plasser. Hun arbeider i en vikarstilling som førskolelærer 2 på en avdeling med 14 barn i alderen ett og to år. På avdelingen er det fire ansatte; en pedagogisk leder, to assistenter og Eli, som er tilsatt som førskolelærer 2. Kun en av assistentene har erfaring fra denne barnehagen, og på grunn av sykdom og svangerskap er Eli i løpet av året vikar for pedagogisk leder.

---

Barnehagen vektlegger Hjalli-metoden (Kruse & Ólafsdóttir, 1992), en metode som beskrives slik i barnehagens årsplan:

*- Metoden har som mål å lage et barnesamfunn som barn forstår og kan være med på å påvirke. Den vektlegger nær kontakt mellom barn og voksen slik at barnet får utvikle seg i en takt som er riktig for seg, og etter de mål som er satt sammen med foreldrene.*

Barnehagen har to avdelinger for de yngste barna mellom ett og tre år, de har en avdeling for de eldste barna på fem og seks år, og de har en jenteavdeling og en gutteavdeling for barna mellom tre og fem år. Jente- og gutteavdelingen er opprettet fordi det er et ønske om å tilføre barna alternative erfaringer, erfaringer som kan motvirke et kjønnsdelt samfunn. Barnehagen har lite lekeutstyr som biler og dukker, men vektlegger såkalt kjønnsnøytralt lekeutstyr som klosser, formingsmateriell og lignende. De yngste og de eldste barna går i grupper sammensatt av både jenter og gutter, og lekeutstyret her har større variasjon. Eli arbeider i den ene avdelingen med de yngste barna.

I sin deltakerberetning gir Eli uttrykk for at hun er spent på møtet med personalet, men hun regner med at samværet med barna skal gå greit. Hun sier: *Den profesjonelle førskolelæreren setter barnas behov først.* Foreldresamarbeid er det hun er mest nervøs for.

Eli lytter og svarer på spørsmål, men hun tar lite initiativ for å igangsette en samtale, og hun kan framstå som usikker på hvilke arbeidsoppgaver hun har. I intervjuene, i veiledningsmøtene, i det daglige arbeidet i barnehagen og i møtene i barnehagen er Eli stille. I intervjuene gir Eli uttrykk for at hun synes det er greit å være i en førskolelærer 2-stilling og sier: *Da behøver de [viser til assistentene] ikke å lure på hvem som er lederen.* I det individuelle intervjuet reflekterer hun over ulike stillingstyper og sier: *Hvis du har 20 års erfaring, går du ikke inn som førskolelærer 2.* Det kan se ut som om Eli vurderer førskolelærer 2-stillingen som en opplæringsstilling.

Eli gir uttrykk for at hun trives med arbeidet og sier at barna betyr mye.

Foreldresamarbeidet opplever hun som utfordrende, spesielt det å skulle gjennomføre



---

foreldresamtaler. Forholdet til foreldrene vurderer hun som greit, men sier at hun ikke har spesielt god eller dårlig kontakt med noen.

Eli gjennomfører sine praktiske arbeidsoppgaver, men hun tar i mindre grad initiativ til igangsetting av aktiviteter med barna. Eli gir uttrykk for et ønske om å være mer med på det som skjer, men samtidig opplever hun at hun har mer enn nok å gjøre. Hun er usikker på hvilke andre oppgaver hun kan få delegert. I løpet av året er Eli vikar for den pedagogiske lederen, hun synes det blir mye å passe på og påpeker spesielt hvor vanskelig det er å finne vikarer.

## Oppsummering og drøfting

I et sosiokulturelt perspektiv er konteksten en sentral faktor for å forstå deltakernes valg og muligheter for handling. For å få innsikt i den enkelte nyutdannede og hennes barnehage, har jeg tatt utgangspunkt i de nyutdannedes deltakerbeskrivelser, deres utsagn i samtaler og intervjuer, styrernes og veiledernes utsagn, mine feltnotater og dokumenter fra den enkelte barnehage.

Dette første delkapitlet i empiripresentasjonen har til hensikt å beskrive de fem nyutdannede pedagogiske lederne og deres barnehager. Dette for å få fram likheter og forskjeller mellom de nyutdannede og likheter og forskjeller mellom barnehagene. Beskrivelsene har satt søkelyset på de nyutdannedes biografi, deres forventninger til arbeidet og deres erfaringer med det første året i yrket. For å få fram kontekstens betydning har jeg også beskrevet barnehagene; barnehagenes størrelse, antall barn og personalet på den nyutdannedes avdeling og barnehagenes pedagogiske profil. Disse beskrivelsene viser ulikhetene og mangfoldet som preger både de nyutdannede og deres barnehager.

Som tidligere beskrevet ble det i samråd med de nyutdannede utarbeidet betegnelser av dem. Betegnelsene ble utformet ut fra nøkkelord de nyutdannede brukte i samtaler og i intervjuer; Anne ble den erfarne, Beate ble den ivrige, Cecilie ble den frustrerte, Dina ble den forsiktige og Eli ble den usikre. Betegnelsene må ikke ses på som egenskapsforklaringer av den enkelte nyutdannede, men som en betegnelse for å synliggjøre forskjeller, og for å synliggjøre hvordan individ og kontekst gjensidig

---

konstituerer hverandre. De ulike betegnelsene peker på relasjonen mellom den nyutdannede og den enkelte barnehage. De nyutdannede er forskjellige, og kontekstene de nyutdannede møter, er forskjellige, derfor ville Cecilie, som fikk betegnelsen den frustrerte, i en annen kontekst kunne bli betegnet som den erfarne, og Eli, som ble betegnet som usikker, kunne i en annen kontekst bli betegnet som søkende.

Analysen viser at de nyutdannede har ulike livssituasjoner, de er i ulik alder, de har ulik erfaring fra arbeidslivet og de har tatt sin førskolelærerutdanning ved ulike høgskoler. De har tatt ulike fordypningsfag i utdanningen, og de gir uttrykk for ulike forventninger til yrket. De uttrykker seg på forskjellige måter, og de bruker sitt fagspråk i varierende grad. De nyutdannedes individuelle kulturelle redskaper kommer til uttrykk på ulike måter. Uttrykkene vil være avhengige av både den nyutdannede selv og av konteksten. Cecilie, den frustrerte, gir uttrykk for at det var vanskelig å ta i bruk sine teoretiske kunnskaper i sin barnehage; Anne, den erfarne, gir uttrykk for at det praktiske arbeidet ble et hinder for å utføre det pedagogiske arbeidet, mens Dina, den forsiktige, gir uttrykk for at det pedagogiske arbeidet er sammenvevd med det praktiske arbeidet. Analysen viser at de nyutdannede har ulike definisjoner av hva pedagogisk arbeid er, og hvordan det skal utføres. Selv om de nyutdannede er bærere av andres uttrykk (Bakhtin, 2005), trår de bearbejdede og omformede uttrykkene fram i en personlig form. Det individuelle og personlige vil ha en betydning for hvordan de nyutdannede medierer sine handlinger ved bruk av de tilgjengelige kulturelle redskapene, men også barnehagens historiske, fysiske, kognitive og kommunikative kontekster (Säljö, 2001) vil ha stor betydning for hvordan de nyutdannede kan mestre og hvordan de kan appropriere barnehagens kulturelle redskaper (Wertsch, 1991).

Barnehagene i denne undersøkelsen er alle bygd på 90-tallet, tre er private, og to er kommunale. Denne undersøkelsen skiller i liten grad mellom kommunale og private barnehagers forutsetninger, og det er ingen tydelige tegn som viser at eieformen har noen spesiell betydning for de nyutdannede pedagogiske lederne. Overretablering og overskudd på barnehageplasser kan få betydning for de nyutdannede pedagogiske ledernes arbeidsforhold, og mangel på søkere til barnehageplasser rammer ofte private eiere hardest. På grunn av mangel på søkere bestemte eierstyret i barnehagen til Cecilie å ta inn flere

---

barn under tre år, en omorganisering som fikk betydning for Cecilies mestring og appropriering.

Markedsføring, profilering og valg av pedagogiske retninger er et prioritert arbeid i mange barnehager, noe dette materialet viser. De nyutdannede vil derfor møte pedagogisk tenking og pedagogiske retninger de ikke har blitt kjent med i sin førskolelærerutdanning. Anne, den erfarne, har en førskolelærerutdanning som var inspirert av filosofi fra Reggio Emilia (Rinaldi, 2009), og hun fikk også arbeid i en barnehage som vektla denne filosofien. Eli, den usikre, hadde liten eller ingen kjennskap til Hjalli-metoden (Kruse & Ólafsdóttir, 1992) fra sin førskolelærerutdanning, en metode som ble brukt i hennes barnehage.

I analysen ble søkelyset rettet mot barnehagenes fysiske utforming. Den omfattende utbyggingen av barnehager har ført til et mangfold av måter å bygge barnehager på, det vil derfor være vanskelig å beskrive barnehagers fysiske utforming på en generell måte. Behovet for flere barnehageplasser har også ført til utbygging av eksisterende bygningsmasse, og fire av de nyutdannede arbeidet i barnehager som var under utbygging. I en av barnehagene åpnet de en ny avdeling i løpet av høsten, to av barnehagene hadde midlertidige avdelinger som skulle dekke behovet for småbarnsplasser i kommunen, og en barnehage valgte å omorganisere og tilrettelegge for alternative organiseringsformer for å ta imot flere barn.

Det midlertidige, utbyggingen og omorganiseringen er faktorer som kan ha innvirkning på de nyutdannedes muligheter for å mestre og appropriere barnehagens kulturelle redskaper. Et eksempel er Dina, den forsiktige, som arbeider i en midlertidig avdeling lokalisert i en brakke på utsiden av barnehagehuset, og som derfor har begrensede muligheter til å få innsikt i og ta i bruk de kulturelle redskapene som er inne i barnehagehuset.

Endringer fra små til store eller større institusjoner vil føre til endringer i organiseringen av barnehagene. Disse endringene kan få betydning for de nyutdannede fordi de nyutdannede

---

i sin førskolelærerutdanning har møtt diskurser<sup>4</sup> som har blitt befestet som fortellingen om den norske barnehagen. Disse fortellingene er historisk befestede fortolkninger av barnehagen, men disse er kanskje ikke i samsvar med realitetene i dagens barnehager. Nye og alternative måter å bygge barnehager på, og alternative måter å organisere barnehager på, har de nyutdannede førskolelærerne kanskje ikke fått kunnskap om i sine førskolelærerstudier. De nyutdannedes forventninger, forestillinger og ideer om barnehager er ikke alltid i takt med endringene i praksisfeltet, men utakt kan også være et godt utgangspunkt for utvikling og læring (Fauske, 2006).

Barnehagens ideologi og tankesett kommer til uttrykk i ulike planer, som stillingsbeskrivelser, årsplaner, personalutviklingsplaner og lignende. Barnehagene vektlegger ulik pedagogisk ideologi i sitt planverk, men ideologiene kommer ikke så tydelig til uttrykk i det daglige arbeidet. Det å få innsikt i tankesettet som har befestet seg i institusjonen, kan være en utfordring. Selv om planene er det offisielle uttrykket for barnehagens tankesett, kan det tankesettet de nyutdannede erfarer, være noe annet (Taylor, Tye, & Goodlad, 1975). Barnehagens historiske tradisjon, som er befestet i en omsorgs- og leketradisjon (Jansen, 1999), er nå utsatt for et endringspress. I Rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2005) og i Stortingsmelding nr.41, om *Kvalitet i barnehage* (Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009), 2009) stilles det nå krav om et tydeligere læringsperspektiv i barnehagen, men i hvor stor grad det kommer til uttrykk i det daglige arbeidet, er noe uklart.

Barnehagens kommunikative kontekster (Säljö, 2001) er uformelle eller formelle, muntlige eller skriftlige og verbale eller nonverbale, men de uformelle, muntlige samtalene har en stor plass i barnehagen. De nyutdannede gir uttrykk for at kommunikasjon er viktig, men vanskelig. Det kan se ut som om samtaleformer eller samtalesjangere varierer fra barnehage til barnehage. Skriftlig kommunikasjon, som ukeplaner og temaplaner, blir i noen grad brukt, men for eksempel Dina, den forsiktige, gir uttrykk for at hun er usikker på om personalet leser de planene hun skriver og henger opp. Den uformelle, muntlige

---

<sup>4</sup> Diskursbegrepet er omfattende og mangfoldig, men brukes her om det som oppleves som gyldig, det som styrer våre tanker og handlinger på en ubevisst måte, et nettverk av synlige og usynlige forventninger (Foucault, 1999).

---

samtalen er den kommunikasjonsformen som er mest framtreddende, og som blir sett på som den mest relevante for arbeidet i barnehagen.

De nyutdannede i denne avhandlingen er, som tidligere nevnt, i ulike alder, to av dem er i tjueårene, og tre av dem er i begynnelsen av trettiårene. De to yngste er ikke etablert med egne barn, noe de tre andre er. I hvor stor grad alder og erfaring med egne barn har betydning for deres posisjon, er ikke trukket inn som et sentralt element i avhandlingen, men det kan være at både egen alder og erfaring med egne barn har betydning for hvilken posisjon de nyutdannede får i barnehagen.

I analysearbeidet kom de nyutdannedes arbeidslivserfaring fram som en faktor som har betydning for deres mestring og appropriering. I dette materialet kommer det fram at Anne og Cecilie, som begge har arbeidserfaring fra barnehager før utdanning, har ekstra store forventninger til egen arbeidsinnsats. De mestrer det praktiske barnehagearbeidet, og deres tidligere erfaringer fører til at de er spørrende og til dels kritiske til organiseringen av arbeidet. De approprierer ikke nødvendigvis den arbeidsformen som preger den lokale konteksten, men bruker sin tidligere erfaring som redskap for å fortolke og forstå.

Eli, Dina, og Beate, som alle har liten erfaring med barnehagearbeid, møter feltet på en åpen måte. De er nysgjerrige og ivrige, og de gir uttrykk for et stort behov for å få innsikt i det praktiske arbeidet. Det å forstå systemer og rutiner har stor betydning for dem selv og deres medarbeidere, men nyutdannede som bruker tid på å tilegne seg og forstå barnehagens system, blir av styrerne beskrevet som lite effektive. De nyutdannede med lite kjennskap til barnehage før førskolelærerutdanningen arbeider hardt for å få innsikt og oversikt, og de gir seg selv liten anledning til å stille reflekterende og undrende spørsmål. De har et sterkt behov for å mestre det daglige, praktiske arbeidet og approprierer stilltiende barnehagens kulturelle redskaper.

Cecilie, den frustrerte, fikk en ekstra utfordring fordi det ble et gap mellom hennes forventninger og barnehagens realiteter. Cecilie sine frustrasjoner førte til samarbeidsproblemer, noe som igjen førte til at hun valgte å slutte i barnehagen. Dina hadde erfaring fra yrkeslivet, men ikke fra barnehage. Yrkeslivserfaringen ga Dina en

---

posisjon, og arbeidslivserfaringen var en støtte i hennes organiserings- og planleggingsarbeid. Eli, den usikre, og Beate, den ivrige, hadde begge få erfaringer fra arbeidslivet, og de fikk ingen tydelig posisjon i sin personalgruppe. Begge arbeidet hardt for å få innsikt i og oversikt over barnehagens kulturelle redskaper, men mangel på analyseredskaper og støttesystemer førte til en vanskelig yrkesstart.

I analysen kom det fram at erfaring fra arbeidslivet, og spesielt fra arbeid i barnehage, har betydning for hvilken posisjon de nyutdannede får i barnehagen. Et resultat fra analysen er formulert på følgende måte:

*Nyutdannede pedagogiske lederes erfaring fra barnehage før og under førskolelærerutdanningen får betydning for hvordan de mestrer og approprierer barnehagens kulturelle redskaper.*

Resultatet kan signalisere betydningen av praksiskunnskap både før og under utdanningen, og det kan også gi et signal om at tidligere tiders forpraksis hadde sine kvaliteter. I hvor stor grad praksiserfaring kan betegnes som kvalitet, vil være avhengig av hva som beskrives som kvalitet i barnehagene. Barnehagenes vektlegging av erfaringskunnskap kan være et uttrykk for et ønske om å bevare befestede arbeidsmåter, og det kan være et uttrykk for barnehagenes motstand mot endring og fornying.

Barnehagenes forventninger og fortolkninger får betydning for hvordan de nyutdannede mestrer og approprierer barnehagenes kulturelle redskaper. Dersom ulikhetene mellom de nyutdannedes forventninger og barnehagenes forventninger blir for store, vil de nyutdannedes muligheter for å mestre og appropriere barnehagenes kulturelle redskaper begrenses. De nyutdannede pedagogiske lederne vil møte motstridende forventninger, og de må balansere mellom å bevare og fornye.

Denne avhandlingen har et begrenset utvalg på fem nyutdannede pedagogiske ledere og fem barnehager, og et resultat fra analysen er formulert på følgende måte:

*Nyutdannede pedagogiske ledere er ulike, og barnehagene er preget av mangfold.* Ulikhet og mangfold kan ses på som en trussel mot det bestående, eller som en mulighet for utvikling og fornying. Barnehagenes syn på ulikhet og mangfold vil derfor få en betydning for hvilken posisjon de nyutdannede får og tar, og deres posisjon vil ha

---

betydning for hvordan de mestrer og approprierer barnehagens kulturelle redskaper. De nyutdannede pedagogiske lederne framtrer på ulike måter, avhengig av konteksten de møter. I dette møtet skaper aktørene og konteksten forutsetninger for hverandre, og kunnskap om og ferdighet til å analysere relasjoner vil ha betydning for hvordan den nyutdannede kan mestre og appropriere barnehagens kulturelle redskaper. Ulikheter kan være en kilde til utvikling og fornying, men for å ta ulikhetene i bruk som en ressurs, må det være en aksept for mangfold.

## 5.2 Et prosessperspektiv

Dette forskningsarbeidet har satt søkelyset på nyutdannede, og tidspunktet for metodeinnsamlingen er avgrenset til det første året i yrket som er den tiden de nyutdannede er deltakere i veiledningsprogrammet *Ny som lærer*, se kapittel 2.4 og 4.3. Når søkelyset settes på overgangsperioden mellom utdanning og yrke, kan det gi oss innsikt i de prosesser som skjer når den kvalifiseringsrelevante kompetansen skal bearbeides, omformes og kanskje endres til handlingskompetanse (Nygren, 2004), se kapittel 1.4.

Det finnes flere internasjonale og nasjonale forskningsarbeider om å være nyutdannet, se kapittel 1.1, og det første året i yrket blir beskrevet som et spesielt år for de fleste (Bayer & Brinkkjær, 2003; Dreyfus, et al., 1986; Jordell, 1982; Nygren, 2004). I rapporter fra veiledningsprosjektene for nyutdannede (Bjerkholt & Karlsen, 2003) og fra evalueringsforskning på det nasjonale veiledningsprogrammet (Dahl, 2006) skiller det i liten grad mellom lærere i skolen og førskolelærere i barnehagen, og resultater fra forskning på nyutdannede lærere brukes for å forstå nyutdannede førskolelæreres utfordringer. Resultatene framstilles som gyldige for begge lærergruppene, men mine erfaringer med å veilede både lærere og førskolelærere har vist at yrkesgruppene har både like og ulike utfordringer. Jeg har dermed latt meg inspirere av tidligere forskning på nyutdannede lærere, men ønsker å sette søkelyset på det spesielle med å være nyutdannet pedagogisk leder i barnehagekonteksten, og jeg har stilt spørsmålet: *Hva er det særegne med den prosessen nyutdannede pedagogiske ledere går gjennom det første året i yrket?*

Som vist i kapittel 5.1 er de nyutdannedes prosesser individuelle og kontekstuelle, men prosessene har også noen fellestrekk. Når jeg skal beskrive et prosessperspektiv på

---

nyutdannede pedagogiske ledere første år i yrket, har jeg valgt å dele kapitlet inn i tre perioder som henholdsvis kalles fredningsperioden, tilpasningsperioden og utfordringsperioden. Beskrivelsen har til hensikt å få fram noen kjennetegn ved det første året, samtidig er det svært viktig å være klar over at de nyutdannede og konteksten er hverandres forutsetninger. En nyutdannet kan derfor oppleve en annen prosess enn de periodene jeg her beskriver. Periodene må derfor ikke oppfattes som konkrete, avgrensede perioder, men som beskrivelser av hvilke prosesser nyutdannede pedagogiske ledere kan møte.

## Fredningsperioden

Når de nyutdannede begynner i barnehagen, er styrerne opptatt av å skape trivsel og gjøre de nyutdannede trygge, og styrerne gjennomfører både formelle og uformelle samtaler med dem. Innholdet i samtalen varierer, men styrerne gir uttrykk for et ønske om at de nyutdannede gradvis skal få tid til å bli kjent med barnehagens arbeidsmåter. I fokusgruppeintervjuet i september blir styrerne spurt om hva de informerer de nyutdannede om, og en av styrerne svarer slik:

- *Jeg har fortalt om årsplanen vår og hvilke tanker som ligger til grunn i det daglig og sånn, men jeg har venta slik at de kan erfare litt selv. Når de har fått sine inntrykk av barnehagen, stiller de spørsmål i en oppstartsamtale.*

(Styrer, FL2 – 17).

Det kan se ut som om styrerne i starten av året er lite tydelige i sine krav og forventninger til de nyutdannede pedagogiske lederne. Styrerne gir uttrykk for at de nyutdannede selv skal få erfare før de presenteres barnehagens ideologi. Det å få anledning til å danne seg sine egne inntrykk blir beskrevet i positive ordelag, og styrerne gir uttrykk for at de ikke ønsker å påvirke de nyutdannede for mye. Styrerne forventer at de nyutdannede selv skal søke og finne den relevante kunnskapen eller de tilgjengelige kulturelle redskapene de har behov for. Når de nyutdannede mestrer å ta i bruk de tilgjengelige kulturelle redskapene, gir styrerne uttrykk for at de nyutdannede passer inn, men dersom de nye ikke finner ut av hvilke kulturelle redskaper som er tilgjengelige, gir styrerne uttrykk for at de nyutdannede er usikre og trenger mye oppfølging.



---

I fire av de fem barnehagene i undersøkelsen lar styrerne de nyutdannede være i fred i starten av året, i denne perioden blir få tydelige krav stilt til de pedagogiske lederne. De nyutdannede får fra fire til seks uker på å finne ut av eller *bli kjent*, som barnehagestyrerne uttrykker det. Denne tiden bruker de nyutdannede til å bli kjent med barna og med barnehagens praktiske organisering.

En av barnehagene i undersøkelsen er i gang med en omorganiseringsprosess, og her blir den nyutdannede umiddelbart trukket inn i de utfordringene som omorganiseringen medfører, endringsprosesser og utfordringer som den nyutdannede omtaler som vanskelige og frustrerende. Hun gir allerede 13. september uttrykk for at jobben er vanskelig:

- *Det er lite struktur, og det er veldig vanskelig. Det gjør at jeg blant annet har tenkt å si opp jobben. Ja, nå er det bare å overleve, komme seg opp av senga og komme seg på jobb.*

(Nyutdannet, FN2 – 59 og 65).

De nyutdannede er opptatt av å bli kjent med barna på avdelingen, alle de nyutdannede gir uttrykk for at barna betyr veldig mye, og barna viser stor interesse for de nyutdannede. Barna forventer at de nye, på lik linje med de erfarne, stiller opp, og barna stiller tydelige og klare krav til de nyutdannede pedagogiske lederne. Flere av barna på avdelingen er også nye, og de nyutdannede pedagogiske lederne og de nye barna utforsker sammen både de konkrete og de institusjonelle kulturelle redskapene som er tilgjengelige i barnehagen.

En flott høstdag i barnehagen, den nyutdannede pedagogiske lederen, noen barn og jeg er på utsiden av barnehagen og leker i skogen. Et av de nye barna spør: *Skal vi spise ute i dag?* Den nyutdannede pedagogiske lederen sier: *Det vet jeg ikke, men vi kan spørre Lise* (viser til den erfarne assistenten i barnehagen).

(Utdrag fra feltnotat september 2007).

Nyutdannede som arbeider på avdelinger med større barn, får hjelp og støtte av de barna som har erfaring med og er kjent i barnehagen. Barna informerer de nyutdannede

---

pedagogiske lederne om for eksempel hva som finnes av utstyr, og de kan gi klare meldinger om hva som er lov eller ikke lov.

En tidlig morgen i september, den nyutdannede er i ferd med å pakke sekken til tur. En fem års gammel jente er sammen med den nyutdannede og sier: *Jeg tror du har glemt koppene.* Den nyutdannede ser på jenta, smiler og sier: *Takk skal du ha.* (Utdrag fra feltnotat september 2007).

Materialet viser at de nyutdannede pedagogiske lederne trives med og gir uttrykk for å mestre arbeidet med barna. Både uttalelser fra de nyutdannede selv og fra deres styrere, samt mine observasjoner, viser at de nyutdannede er opptatt av barna, de ønsker å bruke tid sammen med barna, og de har god kontakt. I intervjuer gir de nyutdannede uttrykk for det slik:

- *Jeg mestrer samspill med barna. Det mener jeg sjøl at jeg mestrer ganske godt, også med de barna som kanskje trenger litt ekstra. Det er en jobb jeg trives veldig godt med.*

(Nyutdannet, i2 – 12).<sup>5</sup>

- *Jeg synes jeg mestrer det med barnegruppa, men det kan være noe som er vanskelig der, og noen barn er mer krevende enn andre.*

(Nyutdannet, i2 – 44).

De nyutdannede gir uttrykk for at de i de fleste tilfellene mestrer de utfordringene de møter i barnegruppa, noe mine feltnotater også kan understøtte.

Det jeg har kalt fredningsperioden, oppleves som positiv for de nyutdannede pedagogiske lederne, de får anledning til å bli godt kjent med barna, og de opplever å beherske arbeidet. Dette gir dem et godt grunnlag for det videre arbeidet som pedagogiske ledere, men gradvis blir forventningene og kravene fra foreldrene, assistentene og styrerne tydeligere. De nyutdannede får en gradvis tilvenning, men de uuttalte forventningene og det uklare mandatet kan være en utfordring. Blant annet kan det se ut som om det er et uuttalt krav om

---

<sup>5</sup> Viser til individuelt intervju med nyutdannet, feltperiode 2, utsagn 12

---

effektivitet i barnehagene, og i starten, når de nyutdannede får anledning til å bruke mye tid sammen med barna, opplever andre i personalgruppa at de nyutdannede ikke er effektive nok. I en samtale med en styrer kommer dette til uttrykk på denne måten:

Styreren har bedt om en samtale med meg for å drøfte at noen i assistentgruppa har gitt uttrykk for at den nyutdannede bruker for lang tid på de praktiske arbeidsoppgavene. Styreren sier: *Jeg husker fra min tid som førskolelærer at det ofte var de effektive, de som husket på praktiske ting, som assistentene skrøt av. Jeg utfordrer og spør: Det å være rask, effektiv og skli rett inn, som et husmorideal, preger det barnehagens tenkning?* Styreren svarer umiddelbart *nei*, men stopper opp og sier: *Kan det være det. Huffa meg, kan det være det?*

Fire av de fem nyutdannede i denne undersøkelsen får altså en fredningsperiode av styreren og de andre ansatte den første tiden i barnehagen, men ikke av barna. De nyutdannede beskriver barna som svært viktige, og de nyutdannede får anledning til å bruke tiden sammen med barna, et arbeid de nyutdannede gir uttrykk for at de mestrer, og som de trives med. Styrernes og det øvrige personalets krav og forventninger kommer ikke tydelig til uttrykk i den første tiden, og både styrerne og medarbeiderne gir de nyutdannede tid til å bli kjent før de verbalt gir uttrykk for sine forventninger.

## Tilpasningsperioden

I starten av året er de nyutdannede pedagogiske lederne til dels avventende med å markere sin posisjon som fagpersoner i barnehagen. De bruker tid på å bli kjent, de er mye sammen med barna, de stiller spørsmål om praktisk organisering, men de er til dels tause i fellesmøter i barnehagen. De nyutdannede viser i liten grad fram sin teoretiske kompetanse, og de gir uttrykk for at de må være ydmyke.

- *Det er viktig å være litt ydmyk, og en skal jo ikke komme og ta over.*

(Nyutdannet, FN4 – 27).<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Viser til fokusgruppeintervju nyutdannede, feltperiode 4, utsagn 27- 29

---

Styrerne og veilederne gir uttrykk for at de nyutdannede har gode teoretiske kunnskaper. Og når de blir bedt om å beskrive nyutdannede førskolelærere generelt, sier de:

- *Det kommer en som er helt fersk med masse teori, men som trenger den praktiske erfaringen. Så det er jo en balanse i forhold til hvordan de bruker det etablerte miljøet hos oss, og hvordan de kan tilføre og bruke de nye kunnskapene, samtidig som vi bevarer vår kultur.*

(Styrer, FL2 – 33).<sup>7</sup>

- *Jeg har en følelse av at de har veldig mye teori, de er sterke teoretisk, men så mangler de praksisbiten, og de er litt redde for å sette teorien ut i livet. Noen tør veldig mye, og andre vegrer seg og tar litt etter hvert. Da tror jeg veiledningen kommer godt inn og kan hjelpe dem på vei. De får bevisstgjort den indre styrke som vedkommende har.*

(Veileder, FV2 – 30).<sup>8</sup>

Hva slags teori veilederne og styrerne mener at de nyutdannede pedagogiske lederne har, er noe uklart, og det uttrykkes upresist hva de nyutdannede bringer inn i barnehagen. De nyutdannedes teoretiske kompetanse etterspørres i liten grad, selv om styrerne sier at de ønsker mer teori inn i barnehagen. Styrerne gir uttrykk for et ønske om at de nyutdannede skal bidra med sin kunnskap og kompetanse, men de sier samtidig at dette kan være en utfordring fordi rammene setter begrensninger. En styrer uttrykker seg slik:

- *Derfor tenker jeg at det er viktig at vi møter de nyutdannede med realistiske forventninger, kanskje det kan hjelpe dem. Rammene er sånn som de er. Det er mulig at de [førskolelærerne] utdannes til en virkelighet som ikke er mulig. Det er så begrenset noen ganger. Samtidig må vi balansere det her, vi må ikke drepe den entusiasmen, men vi må holde grepet på virkeligheten, for sånn er rammene. Det er mange muligheter til å gjøre en god jobb innenfor rammene.*

(Styrer, FL3 – 48).

---

<sup>7</sup> Viser til fokusgruppe styrere, feltperiode 2, utsagn 33

<sup>8</sup> Viser til fokusgruppe veiledere, feltperiode 2, utsagn 30

---

Styrerne gir uttrykk for at de nyutdannede mangler realistiske forventninger til arbeidet, og at de, som styrere, må ta ansvar for å avklare rammene. En slik innstilling vil kunne føre til at utvikling i barnehagen hemmes, og til at det ikke gis rom for at de nyutdannede utforsker og fornyer de kulturelle redskapene. En av styrerne gir imidlertid uttrykk for det som kan kalles en mer produktiv ledelsesholdning (Fuglestad & Lillejord, 1997), slik:

- *Når jeg ansetter, er jeg opptatt av å ansette noen som kan puste meg i nakken. Jeg trodde at det var noe alle likte og tenkte. Det er visst ikke det. Slik jeg ser det, er vi dårlige på å dele kunnskaper.*

(Styrer, FL3 – 109).

Styrernes perspektiver på egen organisasjon og hva de vektlegger, vil indirekte og direkte få en betydelig innvirkning på de nyutdannede pedagogiske lederne. Styrerne vil kunne framstå som modeller på ulike måter, men i starten av året drøfter og forhandler de nyutdannede i liten grad med sine styrere. De nyutdannede forsøker å forstå og tilpasse seg styrernes krav og forventninger. En hovedutfordring er at styrerne er avventende, og at krav og forventninger til dels er uttalt og tause.

I feltarbeidet er jeg opptatt av hva slags faglige begreper som blir brukt i barnehagene, fordi språk og begreper er kulturelle redskaper som brukes for å skape mening og for å posisjonere seg (Dysthe, 2001; Säljö, 2001). De nyutdannedes bruk av faglige begreper blir undersøkt, og i det første intervjuet sier de nyutdannede:

- *Jeg bruker de ulike faga i hverdagen.*
- *Alt går tilbake til Rammeplanen. Vi tenker på det som står i Rammeplanen om barns medvirkning.*

(Nyutdannede, FN2 – 138 og 225).

De nyutdannede viser til fagene fra førskolelærerutdanningen, og de viser til Rammeplan for barnehager, men de er lite presise i sine beskrivelser.

I fokusgruppeintervjuet i januar spør jeg om førskolelærerutdanningens betydning, og de nyutdannede reflekterer over sammenhengen mellom fagene i førskolelærerutdanningen og hva de erfarer som viktig i det daglige barnehagearbeidet. Utdrag fra et fokusgruppeintervju:

- 
- *Nyutdannet 1: Ofte sitter jeg og tenker, hva lærte jeg, og hvordan skal jeg bruke det. Jeg klarer ikke alltid å ta det ut.*
  - *Nyutdannet 2: Jeg har bestandig vært opptatt av forming. Når jeg jobbet som assistent, fikk jeg brukt det. På liten avdeling får jeg brukt det lite, synes jeg.*
  - *Nyutdannet 3: Det gjelder også noe for meg. Jeg får brukt meg mye, men jeg vet at jeg har mer å gå på. Jeg har jo et ansvar for progresjonen her, da, og det blir veldig spennende. Jeg skulle ønske jeg kunne mer musikk, vil gjerne vite mer.*
  - *Nyutdannet 2: Det er vel det med fagområdene, men det er ikke så lett i praksis.*
  - *Nyutdannet 4: Sånn som med matte, den hadde vi rett før skolepraksis og fikk prøvd den ut der. Mat og helse er vanskelig å få brukt.*
  - *Nyutdannet 5: Det gjelder alle fagene egentlig.*
  - *Jeg spør videre: Hvorfor får dere ikke brukt fagene, da?*
  - *Nyutdannet 4: Når en sitter på skole, høres det ut som en har all tid i hele verden, men det har en ikke i hverdagen. Det meste går bort i rutiner og praktiske ting en må gjøre.*
  - *Nyutdannet 1: Jeg har jo mat og helse, og jeg kunne jo tenkt meg å prøve noe ut. Tiden er et problem.*

(Nyutdannede, FN3 – 225 til 233).

Analysen viser at de nyutdannede ønsker å bringe inn sin kvalifiseringsrelevante kompetanse (Nygren, 2004) til barnehagen, men tiden blir definert som et hinder for deres mulighet til å bruke og til å videreutvikle sine faglige kunnskaper. Det er få utsagn i intervjumaterialet som viser at de nyutdannede pedagogiske lederne setter spesielt søkelys på Barnehagelovens intensjoner, på Rammeplanens fagområder og på barnehagen som en læringsarena, men mine feltnotater viser at de nyutdannede førskolelærerne likevel arbeider med å legge til rette for barns utvikling og læring, både individuelt og i grupper. Arbeidet med de ulike fagområdene framstår som intuitivt, i mindre grad som reflektert og faglig planlagt. Hverdagslivet i barnehagen inneholder målsettinger og fagområder som er definert i Barnehageloven og i Rammeplan for barnehager. Fagene er innvevd i de daglige hverdagsaktivitetene, men arbeidet med målsettingene og fagene blir i liten grad artikulert, de framstår som selvfølgelige væremåter. Denne arbeidsformen er historisk, kulturelt og

---

institusjonelt befestet i barnehagen (Säljö, 2001), og de nyutdannede pedagogiske lederne approprierer en slik arbeidsform.

Mitt første møte med de nyutdannede ute i barnehagene viser at to av de nyutdannede er opptatt av å skrive planer som de henger opp i barnhagen for å tydeliggjøre sine teoretiske perspektiver. Utdrag fra et feltnotat beskrives slik:

Den nyutdannede smiler og sier: *Her er en plan*. Hun viser meg en dagsrytmeplan med teoretiske begrunnelse som henger på oppslagstavlen. Jeg spør: *Leser de andre denne planen?* Den nyutdannede svarer: *Jeg vet ikke, men jeg håper det.*  
(Utdrag fra feltnotat fra september 2007)

Materialet som helhet viser at fagbegreper i liten grad brukes i barnehagen; hverdagslige ord og uttrykk preger personalets kommunikasjon. De nyutdannede gir uttrykk for at det ikke er så lett å bruke teoribegreper i det daglige arbeidet fordi det ikke er vanlig i barnehagene. I løpet av kort tid tilpasser de nyutdannede seg barnehagenes hverdagsspråk. Noen av de nyutdannede har ønske om å få utforske og kanskje å endre og fornye de kulturelle redskapene, og uttrykker det på denne måten:

- *Jeg tenker, som nyutdannet, at jeg får komme inn og prøve ut noen av ideene og få prøve litt, da. Å lære, feile og sånn. Det har mye å si for min egen kompetanse.*

(Nyutdannet, i2 – 35).

- *Jeg føler at teamet har gitt meg mulighet til å feile, holdt jeg på å si. Jeg har fått muligheten til å prøve meg.*

(Nyutdannet, FN3 – 25).

At kulturen oppleves som trygg og gir rom for utforsking, er en forutsetning for at de nyutdannede pedagogiske lederne skal våge å utforske og eventuelt endre de kulturelle redskapene, som å bringe inn nytt innhold og nye arbeidsmåter. Ikke alle barnehagekontekstene gir rom for utprøving, og alle de nyutdannede opplever utfordringer og problemer når de trer fram som pedagogiske ledere. Dette blir beskrevet i kapittel 5.6.

---

## Utfordringsperioden

Materialet viser at de nyutdannede pedagogiske lederne er opptatt av å dele ansvaret med sine medarbeidere, samtidig som de er klar over sitt særskilte ansvar for at alt personalet arbeider i samsvar med barnehagens mandat. I et fokusgruppeintervju kommer dette til uttrykk slik:

- *Nyutdannet 1: Som pedleder er en vel ansvarlig for å gjennomføre det ungene skal gjennom på et år. Vi er ansvarlig for det som står i årsplan og rammeplan.*
- *Jeg spør: Operasjonalisere ideene?*
- *Nyutdannet 1: Ja, faktisk, å dra med assistentene på det.*
- *Nyutdannet 2: Motivere til det.*
- *Nyutdannet 3: Vi må stå til rette for dem, dersom vi får noen tilbakemeldinger fra for eksempel foreldre*

(Nyutdannede, FN3 – 103 til108).

Sitatene gir uttrykk for at de nyutdannede ønsker å påta seg motivasjonsoppgaver og opplæringsoppgaver overfor sine assistenter, se kapittel 5.6, men en utfordring er at de selv er i en opplæringsfase. De nyutdannede pedagogiske lederne gir uttrykk for at de ønsker å lære av de andre i barnehagen, og de gir uttrykk for en positiv innstilling til det å lære noe nytt.

- *Jeg vil søke råd og veiledning fra assistenter, styrer og andre pedagogiske ledere.*

(Nyutdannede, FN2-11).

- *Jeg er jo litt opptatt av teamet generelt, alle kollegaene i barnehagen. For min del har jeg vært mye sammen med personalet på avdelingen, men det utvider seg stadig liksom. Så jo flinkere jeg er til å henvende meg til de andre, jo mer får jeg tilbake igjen.*

(Nyutdannede, FN3 – 34).

De nyutdannede uttaler seg svært positivt om sine kollegaer, og de fleste beskriver barnehagen som en inkluderende arbeidsplass. Når jeg stiller spørsmål om hvordan de nyutdannede opplever samarbeidet på avdelingen, gir de uttrykk for at det er bra. En av de nyutdannede beskriver det slik:



---

- *Hos oss er det god flyt i rutinene. På minsteavdeling er det mye som går på rutiner.*  
(Nyutdannede, FN3 – 50).

Når de nyutdannede pedagogiske lederne snakker om samarbeid, er det de praktiske oppgavene som beskrives. Rutinene og arbeidsfordelingen på avdelingen ser ut til å fungere, men det er vanskeligere å samarbeide om planleggingen og gjennomføringen av det pedagogiske arbeidet. Det blir uttrykt slik av en nyutdannet pedagogisk leder:

- *Uansett hvor godt samarbeid vi har, så synes jeg det er vanskelig å dra lasset sammen med assistentene. Det kan hende jeg tenker mer pedagogisk enn de, de tenker kanskje mer praktisk.*

(Nyutdannede, FN4 – 68).

Når det er problemer på arbeidsplassen, blir det vanskelig å snakke om det. De nyutdannede uttrykker seg uklart, og det kan virke som om de mangler begreper for å beskrive vanskene. De nyutdannede har vansker med å analysere problemene, og de strever med å finne handlingsalternativer. De bortforklarer og unnskylder andres væremåter, det kan virke som om de er engstelige for å være illojale. De gir også uttrykk for at de er usikre på hva som er deres oppgaver, og hva som er assistentenes oppgaver

- *Det blir litt sånn at jeg tenker at dette er min oppgave, ikke sant, at dette kan jeg ikke forvente at de (assistentene) skal gjøre.*

(Nyutdannet, i2 – 16).

Feltnotatene og transkripsjonene fra veiledningsmøtene viser at de nyutdannede pedagogiske lederne har høye idealer og møter arbeidet med interesse og engasjement. De velger å fokusere på det som er positivt, og bortforklarer det som er vanskelig. Det vanskelige forklares gjerne med at det har de ikke lært noe om i utdanningen, eller med at de selv ikke strekker til. Utsagnene der forholdene til medarbeiderne drøftes, framstår som uklare, og sitatene bærer preg av at dette er vanskelig å snakke om. Utsagn fra et veiledningsmøte beskriver det slik:

- *Jeg hadde jo en episode i begynnelsen..... at de..... en der som følte at jeg var.... , at jeg ikke slapp de til [viser til assistentene], at jeg var, at jeg var der hele tiden. At jeg var der med barna, og at jeg på en måte alltid var der. Jeg var veldig sånn i*

---

*begynnelsen at jeg..... Jeg var veldig usikker da på hvordan vi jobba sammen. Jeg var nok over alt og de [assistentene] følte at jeg skjøv de vekk da, og at det var meg som var der hele tiden liksom. Det ble tatt litt feil opp, det var egentlig litt sjokk for meg, at det ble tatt på den måten. Jeg ville jo bare være til hjelp og være der for de. Det er kanskje fordi jeg er usikker. Jeg vet ikke jeg.*

(Nyutdannet, v2 – 72).

I løpet av året får de nyutdannede et mer nyansert syn på utfordringene, og de blir i større grad i stand til å artikulere, analysere og avgrense problemene. De blir mer bevisste på sitt eget ansvarsområde. Eli, som i denne perioden arbeider i stilling som førskolelærer 2, beskriver oftest sine utfordringer med henvisning til stillingstypen, til det å være førskolelærer 2 med medansvar. Anne, Beate og Dina beskriver sine utfordringer med henvisning til ledelse av personalet, og med henvisning til spesielle utfordringer knyttet til den kommunikative konteksten. De nyutdannedes kommunikasjon med medarbeiderne blir trukket fram som utfordrende, og noen ganger blir den beskrevet som et problem. Spørsmålet om hvordan pedagogisk ledelse kan og skal utføres i en barnehagekontekst, kommer opp til drøfting når de nyutdannede møtes i fokusgruppeintervjuene, se kapittel 5.5 og 5.6.

I denne fasen har de nyutdannede blitt kjent med sin barnehages ulike kontekster, og de tar i sine medierende handlinger gradvis i bruk sin barnehages ulike kulturelle redskaper, som det fysiske miljøet, barnehagens planer og barnehagens innarbeidede organisering og systemer. De fysiske, kognitive og kommunikative kontekstene gir muligheter og setter begrensninger. De fysiske kontekstene, og mulighetene innenfor dem, blir gradvis appropriert av de nyutdannede, og de får opplevelsen av å mestre det konkrete arbeidet. De kognitive og kommunikative kontekstene beskrives som mer utfordrende og som områder de nyutdannede ønsker å endre, se kapittel 5.5 og 5.6. I løpet av året mestrer de nyutdannede i større grad å sette ord på hvilke utfordringer de møter, og de setter tydeligere ord på hvilke områder de ønsker å endre. Områder de gir uttrykk for at de ønsker å endre, beskrives i avhandlingen som områder de nyutdannede pedagogiske lederne ikke approprierer.

---

## Oppsummering og drøfting

De nyutdannedes individuelle prosesser ble analysert etter hver feltperiode, og nedtegnede beskrivelser ble gjort til gjenstand for refleksjon. Etter avsluttet feltarbeid ble, som tidligere beskrevet, datamaterialet nærlest ut fra ulike perspektiver, og ut fra perspektivet som satte søkelyset på prosess, stilte jeg følgende spørsmål: *Hva er det særegne med den prosess nyutdannede pedagogiske ledere går gjennom det første året i yrket?*

I analysen ønsker jeg å undersøke om det er noe særegent med det å være nyutdannet pedagogisk leder i barnehage, og jeg velger å analysere de nyutdannede pedagogiske ledernes prosess komparativt med resultater fra forskning på nyutdannede lærere, se kapittel 1.1 og 1.4. Ved å analysere mitt materiale komparativt med forskning på nyutdannede lærere, vil det være mulig å få innsikt i hvilke særskilte forventninger og krav som kommer til uttrykk i barnehagekonteksten. Barnehagen og skolen er befestet i ulike tradisjoner, og kontekstens forventninger og krav må ses i sammenheng med arbeidets egenart. Arbeidets egenart og kontekstens forventninger og krav er faktorer som kan ha betydning når spørsmålet om hvordan nyutdannede pedagogiske ledere mestrer og appropierer barnehagens kulturelle redskaper, blir stilt.

Som det fremgår, har jeg delt det første året inn i tre perioder som jeg har betegnet som; fredningsperioden, tilpasningsperioden og utfordringsperioden. Min innramming skiller seg fra Tetzlaff & Wagstaff (1999) sin innramming, fordi mitt empiriske materiale har vært utgangspunktet for mine betegnelser av de ulike periodene. Selv om jeg har valgt å dele året inn i perioder, er det viktig å presisere at de nyutdannedes prosess ikke er lineær og forutsigbar, men er individuell og forskjellig, se kapittel 5.1.

Alle de nyutdannede i undersøkelsen beskriver det første året som krevende og utfordrende, men også lærerikt og spennende. Dette er i samsvar med annen forskning på nyutdannede (Flores, 2001; Jordell, 1982; Munthe, 2003), men hva som blir beskrevet som krevende og utfordrende, varierer noe fra nyutdannet til nyutdannet og fra barnehage til barnehage. Årsakene til de ulike opplevelsene kan være forbundet med de nyutdannede selv, eller med den konkrete barnehagekonteksten. De nyutdannede møter ulike kontekster innad i barnehagen, og kontekstene har forskjellige og til dels motstridende forventninger.

---

Forventningene er til dels uuttalte og tause, de kommer til uttrykk i handlinger, men blir i liten grad verbalisert som krav overfor de nyutdannede.

Som nevnt har jeg brukt forskning på nyutdannede lærere som redskap for å få fram det særegne med nyutdannede pedagogiske ledere. I forskning på nyutdannede lærere blir ofte nyutdannedes utfordringer og problemer beskrevet (Morberg & Fransson, 2001; Munthe, 2003; Tickle, 2000), og flere forskere deler den første tiden inn i ulike perioder (Dreyfus, et al., 1986; Tetzlaff & Wagstaff, 1999). Jeg har tatt utgangspunkt i Tetzlaff og Wagstaff (1999) sin oppdeling, se kapittel 1.4. De deler det første året i fem perioder og har kalt dem; forventningsperioden, overlevelseshfasen, desillusjonsfasen, fornyelsesfasen og refleksjonsfasen. Disse periodene beskrives som en bølgebevegelse fra forventninger til dyp fortvilelse, til igjen å finne gleden ved arbeidet for så å gå inn i en refleksjonsfase. Mine analyser har noen fellestrekk med Tetzlaff og Wagstaff (1999), men det er også klare ulikheter.

I den perioden som Tetzlaff og Wagstaff (1999) kaller forventningsperioden, er de nyutdannede lærerne optimistiske og gleder seg til å ta fatt på arbeidet. Dette er gjenkjennbart også i min undersøkelse. I deltakerberetningene gir de nyutdannede pedagogiske lederne uttrykk for glede og entusiasme ved å starte på arbeidet i barnehagene.

Det Tetzlaff og Wagstaff (1999) kaller overlevelseshfasen, som blir beskrevet som svært utfordrende og vanskelig for lærerne, er mindre tydelig i mitt materiale. I mitt materiale blir flesteparten av de nyutdannede pedagogiske lederne fredet i den første tiden, det vil si at de i en periode får muligheter til å bli kjent, og samværet med barna blir beskrevet som det viktigste. I denne perioden bruker de nyutdannede mye av sin tid sammen med barna, et samvær de gir uttrykk for at de liker, og et arbeid de opplever å mestre. Styrerne gir uttrykk for at de ikke vil stille krav til og påvirke de nyutdannede for mye i starten av året fordi de ønsker at de nyutdannede selv skal få tid og anledning til å gjøre seg kjent med barnehagens konkrete og institusjonelle kulturelle redskaper. Styrerne ønsker å gi emosjonell trygghet til de nyutdannede, og de ønsker at de nyutdannede gradvis skal appropriere og ta til seg arbeidsmåter og systemer som brukes i barnehagene.

---

Fredningsperioden, der hensikten er at de nyutdannede skal *bli kjent*, fører til at styrernes og personalenes forventninger ikke blir tydelig verbalisert til de nyutdannede. De nyutdannede oppfatter dette ulikt. Noen av de nyutdannede opplever den første tiden i barnehagen som spennende, arbeidsom og hyggelig, mens andre blir usikre og oppfatter at forventningene er til stede, selv om de ikke verbaliseres. De gir uttrykk for at det er vanskelig å forholde seg til de uuttalte og uklare forventningene som ligger i kulturen.

Det omsorgs- og relasjonsorienterte verdisetet (Bergersen, 2006) som preger barnehagen, kan være en årsak til at de nyutdannede pedagogiske lederne får en fredningsperiode den første tiden. Selv om fredningsperioden kan oppleves positivt av de nyutdannede, vil den også kunne føre til problemer og utfordringer. Barnehagens likhetsideologi (Boethius, 1984; Gotvassli, 2006; Hard, 2005) det vil si en arbeidsfordeling som ikke tar hensyn til personalets kompetanse, men som fordeler arbeidet ut fra et vaktssystem (Aasen, 2010), fører til at andre i personalgruppa tar ansvar for ledelsesoppgavene på avdelingen, ledelsesoppgaver som er de nyutdannede pedagogiske lederenes ansvar. De nyutdannede får en perifer posisjon, og de kan oppleve at deres posisjon blir overtatt av andre. Gradvis kommer forventningene til ledelsesrollen til uttrykk fra både styrere og medarbeidere, men det kan være vanskelig å tre fram som leder, og de nyutdannede pedagogiske lederne må forhandle om sin posisjon i sin personalgruppe.

Det Tetzalaff og Wagstaff (1999) kaller desillusjonsfasen, er en fase der de nyutdannede lærerne stiller spørsmål ved valg av yrke og tviler på egen kompetanse. Ut fra mitt materiale blir ikke de nyutdannede pedagogiske lederne desillusjonerte, men de er villige til å tilpasse seg de forventningene og kravene som kommer til uttrykk i konteksten. Jeg har kalt fasen tilpasningsperioden for de nyutdannede pedagogiske lederne. I denne perioden kommer forventningene fra de andre interessentgruppene (Bleken, 2000) tydeligere til uttrykk, og det stilles nå krav til de nyutdannede om å gjennomføre mer utadrettet virksomhet, som for eksempel foreldremøter, foreldresamtaler og møter med personalet.

---

I intervjuer og i mine feltnotater kommer det til uttrykk at styrerne og medarbeiderne nå forventer at de nyutdannede har appropriert barnehagens tenkesett, at de *passer inn*, og at de mestrer arbeidet, men det verbaliseres i liten grad direkte til de nyutdannede. De nyutdannede bruker sine individuelle kulturelle redskaper i møte med barnehagens ulike kontekster, noe som kan føre til ulike meningsbrytninger, men feltnotatene viser at de nyutdannede i stor grad tilpasser seg barnehagens institusjonelle fortolkninger. I andre kontekster, derimot, som i veiledningsmøter og i intervjuer, gir de nyutdannede uttrykk for at de kan oppleve situasjonen som vanskelig, se kapittel 5.6, og de gir uttrykk for områder de ønsker å endre.

Som nevnt vil de nyutdannede appropriere eller ta til seg, ofte ubevisst, barnehagens kommunikasjonsform, arbeidsfordeling og arbeidsmåter, og de aksepterer måten barnehagene er organisert på. I løpet av høsten har de nyutdannede appropriert deler av innholdet og arbeidsmåtene i sin barnehage, og de beskriver hvordan det er hos oss, men i veiledningsmøter og i fokusgruppeintervjuer, der nyutdannede møter andre nyutdannede, drøftes og diskuteres utfordringer og problemer i større grad. Den fysiske konteksten blir oftest gjenstand for drøfting, endring og fornying, mens de kognitive og kommunikative kontekstene i mindre grad blir utsatt for analyser. De nyutdannede gir uttrykk for at kommunikasjon er utfordrende, og de er usikre på hvordan de kan endre og utvikle de kommunikative kontekstene.

Tilpasningsperioden, der de nye møter de erfarne, og der de nyutdannedes teoretiske kunnskap møter assistentenes erfaringsbaserte kunnskap, er en periode som også vil kunne være preget av friksjoner, kompromisser og noen ganger av motstand, se kapittel 5.6. Flere av de nyutdannede i undersøkelsen opplever motstand som utfordrende, men de ønsker ikke å beskrive opplevelsen som et praksissjokk. Selv om denne perioden ofte blir beskrevet som en kritisk fase (Tetzlaff & Wagstaff, 1999), og Cecilie ble sykemeldt i denne fasen, viser ikke mitt materiale at de nyutdannede har mistet troen på sitt yrkesvalg og sin kompetanse. En årsak til at disse nyutdannede fremdeles har troen på yrkesvalget, kan være deres deltakelse i veiledningsprogrammet *Ny som lærer* og deres deltakelse i forskningsarbeidet. Intervjuer, samtaler og veiledningsmøter ga disse nyutdannede en mulighet til å drøfte sine utfordringer med meg som forsker, med de andre nyutdannede som var med i forskningsarbeidet, og med sin lokale veileder. Det er stor sannsynlighet for

---

at disse nyutdannede fikk mer oppmerksomhet og mer støtte enn nyutdannede pedagogiske ledere flest får.

Periodene som Tetzalaff og Wagstaff (1999) kaller fornyelsesfasen og refleksjonsfasen, har jeg sammenfattet og kalt utfordringsperioden. Utfordringsperioden innbefatter både refleksjon og fornying, men den innebefatter også utfordringer og problemer. Når nyutdannede har blitt kjent og har fått innsikt i og oversikt over de konkrete og institusjonelle kulturelle redskapene, trer de fram på en individuell og personlige måte. I denne perioden gir flere av de nyutdannede uttrykk for at de ønsker å ta ansvar, og de gir uttrykk for ønsker om endring og fornying, se kapittel 5.1, 5.4. Endringene og fornyingene er oftest forbundet med endringer i det fysiske miljøet eller i organiseringen av dagen, som for eksempel ommøblering, deling av barnegruppen eller organisering av måltidene.

Mulighetene for endring og fornying er avhengig av hva slags posisjon de nyutdannede har fått i personalgruppa, og analysene viser at de nyutdannede som bruker barnehagens kulturelle redskaper i tråd med barnehagens rådende diskurs, får større mulighet til å endre og fornye enn nyutdannede som avviker fra det innarbeidede mønsteret i barnehagen. Nyutdannede som ønsker endringer som ikke er i samsvar med den rådende diskurs, opplever å møte motstand, se kapittel 5.6. Dersom en nyutdannet i for stor grad viser sine teoretiske kunnskaper og begrunner endringer i teori, møter hun motstand, motstand som kan føre til konflikter. Dette er i samsvar med annen forskning på nyutdannede (Aili, Persson, & Persson, 2003), der det kommer fram at nyutdannedes teoretiske kompetanse i liten grad blir etterspurt på arbeidsplassen. De nyutdannede må balansere mellom å tilpasse seg og å stå fram som fagpersoner.

Den komparative analysen, der Tetzalaff og Wagstaff (1999) sin beskrivelse av nyutdannede lærere er sett i relasjon til mitt materiale på nyutdannede pedagogiske ledere, viser at de nyutdannede lærerne ofte opplever å stå alene med det faglige ansvaret for sin elevgruppe, mens de nyutdannede pedagogiske lederne opplever å dele ansvaret for barnegruppa med sine medarbeidere. Likevel vil begge gruppene beskrive det første året som utfordrende og til dels vanskelig, men utfordringene og vanskene er ulike. Som tidligere beskrevet er arbeidets egenart ulikt i barnehage og skole, og de er historisk,

---

kulturelt og institusjonelt befestet i ulike tradisjoner. Der læreren umiddelbart får et ansvar, og der læreplaner og pensum stiller tydelige krav til læreren, får de nyutdannede pedagogiske lederne en gradvis tilpasning, og kravene og forventningene fra styrerne og medarbeiderne framstår som til dels tause og uuttalte, og analysen viser resultater som er formulert på følgende måte:

*De nyutdannede pedagogiske lederne må tilpasse seg den lokale barnehagekonteksten*

*Styrers og medarbeideres forventninger til den nyutdannede pedagogiske lederen er avventende, til dels tause og uuttalte.*

Det avventende, tause og uuttalte beskriver de nyutdannede som utfordrende og vanskelig. Kravene og forventningene fra barna opplever de nyutdannede pedagogiske lederne å mestre, det virker som om tydelige krav og forventninger gjør det enklere for de nyutdannede å mestre.

I analysen kommer det også tydelig fram at barnehagestyrerne har gode intensjoner med å gi de nyutdannede tid til å bli kjent i barnehagen, men de avventende, uklare og utydelige forventningene kan føre til at det blir ekstra vanskelig for de nyutdannede å få posisjon som pedagogiske ledere. De utydelige og uklare forventningene fører til at de nyutdannede må fortolke konteksten og forsøke å forstå hvilke forventninger som stilles til dem som pedagogiske ledere. Et slikt analyse- og fortolkningsarbeid er komplekst og mangfoldig, og barnehagene mangler interne systemer som støtter de nyutdannedes prosess. Når forventningene til de nyutdannede er uklare, og de får en fredningsperiode, vil andre i personalgruppa lede avdelingen, og dette kan i neste omgang føre til problemer for de nyutdannede. Selv om intensjonene er gode, vil en slik fredningsperiode kunne skape problemer, og et resultat er formulert på følgende måte:

*Fredningsperioden kan føre til at de nyutdannede ikke får en ledelsesposisjon i sin personalgruppe.*

Når andre i personalgruppa må utføre de pedagogiske ledernes ledelsesoppgaver for at de nyutdannede skal få en fredningsperiode, vil det kunne føre til motstand, friksjoner og maktposisjonering, og det kan bli konflikter når de nyutdannede pedagogiske lederne gradvis posisjonerer seg for å få legitimitet som pedagogiske ledere for sine medarbeidere, se kapittel 5.5 og 5.6.



---

### 5.3 Et relasjonelt perspektiv

Materialet er analysert ut fra et relasjonelt perspektiv. Relasjonsbegrepet brukes som et vitenskaplig begrep innenfor pragmatismen, der intersubjektivitet danner grunnlaget for å konstituere subjektivitet (Mead & Morris, 1934), men det brukes også som et hverdagsbegrep som beskriver samspill mellom individene i en kontekst. Når jeg i denne avhandlingen bruker begrepet relasjonelt, viser jeg til samspillet mellom de nyutdannede og de aktørene som de nyutdannede har betegnet som signifikante andre<sup>9</sup> (Vaage, 1995).

Historisk, kulturelt og institusjonelt framstår interaksjon og samspill som viktige verdier i barnehagen, og i barnehagen vektlegges kommunikasjon, relasjon, samspill og samarbeid, både som innhold og som arbeidsmåter (Sørensen & Grimsmo, 1996; Solveig Østrem, et al., 2009). Barnehagen som organisasjon kjennetegnes ved et tett samspill mellom aktørene, og arbeidet i barnehagen har blitt kalt et kommunikasjonskrevende prosjekt (Sørensen & Grimsmo, 1996). Det kommunikasjonskrevende prosjektet innbefatter samspill mellom ulike aktører, og Bleken (2005) skriver at det er fem ulike interesser i barnehagen; barna, foreldrene, personalet, samfunnet og barnehageeier. Alle interessentgruppene står i relasjon til hverandre og er gjensidig avhengige av hverandre, men de nyutdannede gir uttrykk for at barna, foreldrene og personalet på avdelingen er de interessentgruppene som har hatt størst betydning for dem det første året i yrket. Jeg har derfor avgrenset det relasjonelle perspektivet til de interessentgruppene som står i direkte, nære relasjoner til de nyutdannede, og har stilt følgende spørsmål: *Hvordan beskrives de nyutdannedes relasjon til barna, foreldrene og personalet på avdelingen?*

Selv om jeg har avgrenset det relasjonelle perspektivet, er det viktig å være klar over at relasjonen til det øvrige personalet i barnehagen, som styreleder, eierstyret eller kommunen, også har betydning. Et eksempel på dette kan være hvordan eierstyrets avgjørelse om omorganisering av barnehagen fikk stor betydning for Cecilie, se kapittel 5.1.

---

<sup>9</sup> Teorien om symbolsk interaksjonisme og begrepet signifikante andre ble brukt av G.H. Mead i 1934. Begrepet brukes om personer som har stor betydning for barnets sosialisering, men i denne sammenheng brukes begrepet om hvilke personer de nyutdannede gir uttrykk for har størst betydning for dem det første året i yrket.

---

I kapittel 5.1, der de nyutdannede blir presentert, kommer også de nyutdannedes relasjoner til uttrykk, men jeg vil nå sette søkelyset mer direkte på de nyutdannedes relasjoner til barna, til foreldrene og til personalet på avdelingen. Selv om analysen er perspektivert, vil den på ingen måte være fullstendig og vil ikke belyse alle sider ved relasjonene. Den vil først og fremst sette søkelyset på hvordan relasjonene kan virke inn på de nyutdannedes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper.

## De nyutdannedes relasjon til barna

De nyutdannedes relasjon til barna blir også beskrevet i kapittel 5.2, og gjelder spesielt den perioden jeg har kalt fredningsperioden. På høsten er de nyutdannede mest opptatt av arbeidet på avdelingen, relasjonen til barna blir beskrevet som viktigst, og de nyutdannede gir uttrykk for at de trives med arbeidet med barna. Når jeg stiller spørsmål om deres relasjon til barna, svarer de slik:

- *Barn ja, når jeg kommer inn på avdelingen kl 10.15, da kommer alle. Det er tilbakemelding nok for meg.*

(Nyutdannet, i2 – 86).

- *Jeg har i hvert fall blitt mye mer bevisst på hvordan jeg opptrer ovenfor barna, blant annet.*

(Nyutdannet, FN2 – 138).

- *Selvfølgelig, den generelle kontakten med ungene, den er jo grunnleggende. Jeg er nødt til å ha den.*

(Nyutdannet, i2 – 44).

- *Jeg synes jeg mestrer det med barnegruppa, selv om det kan være noe som er vanskelig der, og noen er mer krevende enn andre.*

(Nyutdannet, i2 – 22).

Mine feltnotater understøtter de nyutdannedes beskrivelser. Notatene viser at de nyutdannede trives i det direkte arbeidet med barna, de er opptatt av barna, de forteller om hva barna gjør og de har historier om barn de er bekymret for. I veiledningsmøtene har noen av de nyutdannede med seg veiledningsgrunnlag som beskriver utfordringer i forbindelse med barn med spesielle behov, men oftest har de forslag til hvordan de kan

---

løse disse utfordringene. Det kan se ut som om de ber om veiledning for å få bekreftelse på sine tanker og ideer.

Barna gir uttrykk for at de setter pris på de nyutdannede både med ord og i handling. De viser stor interesse for å være sammen med de nyutdannede i ulike typer aktiviteter. Et feltnotat beskriver samvær slik:

Det er en tidlig fredagsmorgen. Jeg møter en ansatt og mange barn på fellesrommet i barnehagen. Det er felles frokost på barnehagens kjøkken. De som er ferdig å spise, går fra bordet og begynner å leke med biler og utkledningstøy. Den nyutdannede pedagogiske lederen kommer inn på kjøkkenet og setter seg stille ned ved utkledningskroken. Barna observerer at hun kommer. I løpet av kort tid har hun fem barn rundt seg som kryper opp i fanget og setter seg tett inntil. Den nyutdannede pedagogen får en beskjed, og hun reiser seg for å gå inn på avdelingen. Barna avslutter leken med utkledningstøyet og følger etter den nyutdannede.

(Utdrag fra feltnotat mars 2008).

De nyutdannedes samspill med barna er preget av interesse og vennlighet, og de er opptatt av å kommunisere og samtale med barna. Hva innholdet i samspillet er, og hvordan samspillet utføres, drøftes i liten grad med styrer, med veileder eller med noen av de andre ansatte i barnehagen. Dette kan være et uttrykk for at de nyutdannedes relasjons- og kommunikasjonsbygging blir sett på som individuelle egenskaper og ikke som redskaper som kan bygges og utvikles i konteksten. De nyutdannedes relasjon til barna får betydning for deres posisjon i barnegruppa, noe som igjen får betydning for de nyutdannedes opplevelse av å mestre arbeidet.

## De nyutdannedes relasjon til foreldrene

I starten av året er de nyutdannede pedagogiske lederne opptatt av å bli kjent med og få et godt forhold til foreldrene. I barnehagen møter personalet og foreldrene hverandre daglig, og det dannes et grunnlag for samarbeid. Noen av de nyutdannede gir uttrykk for at de er usikre på foreldresamarbeidet.

- *Det med barna går helt greit. Det er vel det med foreldrene jeg synes er vanskeligst.*

---

(Nyutdannet, FN2 – 163).

Flere av de nyutdannede gir uttrykk for at de gruer seg til de første foreldresamtalene og det første foreldremøtet. I de individuelle intervjuene, som blir avholdt i begynnelsen av oktober, gir flere av de nyutdannede uttrykk for en usikkerhet på sitt forhold til foreldrene på en slik måte:

- *Det med foreldresamtaler. Det synes jeg blir utfordrende.*

(Nyutdannet, i2 – 10).

- *Nå skal jeg ha foreldremøte. Jeg har aldri vært på et foreldremøte, og nå skal jeg ha det om 14 dager. En må jo bare hoppe i det.*

(Nyutdannet, i2 – 34).

Denne utryggheten ser ut til å avta når de nyutdannede blir kjent med foreldrene, og etter hvert gir de uttrykk for en opplevelse av å mestre samarbeidet med dem, men det er mer uklart hva de legger i begrepet samarbeid. I fokusgruppeintervjuet som ble gjennomført i januar, drøftet de nyutdannede sitt forhold til foreldrene slik:

- *Nyutdannet 1: Foreldrene hos meg er knall, jeg kommer godt ut av det med alle foreldrene. Men jeg er livredd for å kanskje kunne stå ..... å bare...*

Jeg spør: *Er du redd for å få klage fra foreldrene?*

- *Nyutdannet 1: Ja, da hadde jeg vært livredd.*
- *Nyutdannet 2: Det har jeg vært så mye oppe i, så.*
- *Nyutdannet 3: Da ville jeg gått til styrer.*
- *Nyutdannet 4: Jeg er ikke livredd for foreldrene sånn sett. Jeg tar gjerne mot litt pepper, og det kan hende jeg fortjener det og. For eksempel når en bestemor hentet et barn, og barnet var litt kald på hendene. Klart jeg skulle sjekka den ungen.*

(Nyutdannede, FN3 – 124 til129).

Spredningen fra å være *livredd* til det å kunne ta imot tilbakemelding på en konstruktiv måte kan ses på som personlige ulikheter.

Foreldrene er en av de interessentgruppene som de nyutdannede gir uttrykk for som viktige for dem det første året i yrket. Tre av barnehagene i undersøkelsen er private

---

andelsbarnehager der foreldrene har en sentral plass i barnehagens styre. En av de nyutdannede gir uttrykk for dette slik:

- *Det er jo en andelsbarnehage der foreldrenes ønsker skal komme frem.*

(Nyutdannet, FN2 – 198).

- *Nyutdannet: Foreldrenes forventninger merker man.*

*Jeg spør: Hvordan merker man det?*

- *Nyutdannet: De muntlige samtalene i garderoben og sånn.*

(Nyutdannet, FN4 – 150 og 151)

- *Jeg skulle gjerne hatt mer tid til å snakke med foreldrene når de kommer og når de henter.*

(Nyutdannet, FN2 – 175)

I analysen kommer det fram at de nyutdannede som har erfaringer med barnehagearbeid før førskolelærerutdanningen, bruker sine erfaringer fra sitt arbeid som assistenter i møte med foreldrene, og de viser til hvordan de samarbeidet med foreldrene i den barnehagen der de tidligere arbeidet. Nyutdannede som selv er foreldre og har erfaringer med å ha barn i barnehage, trekker inn sine erfaringer fra privatlivet, og de deler og kommuniserer sine erfaringer med å være forelder med de andre foreldrene. Analysene viser at det å ha erfaringer fra arbeid som assistent i barnehage, og det å være forelder, gir de nyutdannede en legitimitet og en posisjon i foreldregruppa. Nyutdannede med slike erfaringer gir uttrykk for at de mestrer arbeidet med foreldrene, men unge nyutdannede gir uttrykk for mer usikkerhet med foreldresamarbeidet. I løpet av året har alle de nyutdannede fått erfaringer med foreldresamarbeid, og alle de nyutdannede gir uttrykk for at det er greit å samarbeide med foreldrene. Det å få legitimitet og posisjon kan ha betydning for hvordan de nyutdannede pedagogiske lederne opplever å mestre, og hvordan de approprierer barnehagens foreldresamarbeidsdiskurser.

## De nyutdannedes relasjon til personalet

På avdelingen møter de nyutdannede pedagogiske lederne medarbeidere både med og uten barnehagefaglig utdanning. I denne undersøkelsen arbeider tre av de nyutdannede sammen med andre førskolelærere. En arbeider sammen med to førskolelærere som deler en stilling, en arbeider selv som førskolelærer 2 og har en annen førskolelærer som sin pedagogiske

---

leder, og den siste arbeider i en barnehage som har to pedagogiske lederstillinger i en utvidet avdeling, se kapittel 5.1. Selv om andelen førskolelærere i barnehagene nå øker, og undersøkelser viser at førskolelærerne nå er blitt en mer stabil yrkesgruppe i barnehagene (Gulbrandsen, 2009), kommer ikke stabiliteten til uttrykk i denne undersøkelsen.

Av de fem nyutdannede fikk en av dem fast stilling som pedagogisk leder, tre av de fem fikk faste stillinger som førskolelærer 2, og en fikk et vikariat som førskolelærer 2. Fra stillingsutlysningene på våren og fram til oppstart på høsten ble det ledige stillinger som pedagogiske ledere, og de nyutdannede ble bedt om å gå inn i deler av eller i hele pedagogiske lederstillinger. Hovedårsaken til disse endringene var sykdom og svangerskap.

Som tidligere nevnt arbeider tre av de nyutdannede sammen med andre førskolelærere på avdelingen, og deres relasjon til de andre førskolelærerne beskrives på ulike måter. En opplever det uproblematisk. Hun beskriver samarbeidet med de andre førskolelærerne som godt, men hun gir samtidig uttrykk for at hun gleder seg til neste år fordi hun da vil være den eneste pedagogiske lederen på avdelingen. Hun sier:

- *Jeg har jo to [viser til pedagogiske ledere] på min avdeling, vi er to ped.ledere og en førskolelærer 2. Det er delte stillinger. Jeg har jo vært i begge deler [viser til stillingstypene pedagogisk leder og førskolelærer 2], men jeg gleder meg til å begynne å være bare ped. leder.*

( Nyutdannet, FN4 – 123).

I den barnehagen som omorganiserte driften, gir den nyutdannede uttrykk for at det er vanskelig å være to pedagogiske ledere på avdelingen, selv om de forsøker å avklare ansvarsoppgavene. Hun fikk en negativ opplevelse og uttrykker det slik i et fokusgruppeintervju:

- *Med mine erfaringer fra barnehage er jeg negativ til det å være to pedagogiske ledere på en avdeling. Det går ikke... dessverre...*

( Nyutdannet, FN4 – 167).

---

Utsagnet kommer i fokusgruppeintervju, de nyutdannede er uenige om dette er et problem, og de drøfter temaet på denne måten:

- *Nå sier nyutdannet ..... noe annet.*
- *Ja, vi er jo tre... og det går veldig bra.*
- *Jeg ser for meg at det blir krig.*
- *Vi har en god dialog.*
- *Jeg tror det ville vært fryktelig slitsomt med en barnehage med bare førskolelærere.*

(Nyutdannede, FN4 – 168 til 173).

Drøftingen viser at de nyutdannede har ulike opplevelser og ulike erfaringer med å være flere førskolelærere på avdelingen, men for noen blir utfordringene ekstra store når det skal være flere ledere på en avdeling.

Den av de nyutdannede som arbeider som førskolelærer 2, gir uttrykk for positive forventninger til stillingen, men hun gir også uttrykk for at en slik stilling kan være utfordrende og vanskelig.

- *I førskolelærer 2-stilling kan jeg lære av pedleren min. Jeg kan gjennomføre oppgaver jeg føler meg trygg på. Så for min del tror jeg det er det beste.*

(Nyutdannet, FN3 – 157).

- *Dersom en skal ha førskolelærer 2, bør en tenke gjennom hva en skal bruke den personen til.*

(Nyutdannet, FN3 – 161).

Ifølge stillingsinstruksene har førskolelærer 2 et medansvar, men hva medansvar betyr, og hvordan et slikt medansvar skal utføres, blir lite drøftet. Førskolelærer 2 sine ansvarsområder framtrer som lite avklart, noe som kan være en årsak til vanskelighetene som beskrives.

I barnehagene arbeider både førskolelærere og assistenter, og tradisjonelt har det vært flere assistenter enn førskolelærere i barnehagene. Assistentene i barnehagene er en uensartet gruppe (Meyer, 2005), noen har utdanning som fagarbeider for barn og unge, noen har lang erfaring fra arbeid i barnehage, noen har erfaring med egne barn, og for noen er arbeidet som assistent den første erfaringen med arbeidslivet. Assistentene som de nyutdannede i

---

denne undersøkelsen møter, har alle erfaring fra arbeid i barnehager, de har egne barn, og noen har utdanning som fagarbeider for barn og unge.

I den første tiden gir de nyutdannede uttrykk for at de ønsker å støtte seg til assistentenes praktiske kunnskaper, og de beskriver et behov for å lære av sine assistenter. De nyutdannede forsøker å etablere et godt relasjonelt forhold til assistentene, og de ønsker å legge til rette slik at assistentene opplever å få en god arbeidssituasjon. De nyutdannede beskriver dette slik:

- *To av dem har vært der veldig lenge, nesten siden barnehagen startet. De har bred erfaring.*

(Nyutdannet, i2 – 16).

- *Assistentene gjør en helt suveren jobb.*

(Nyutdannet, FN4 – 177).

De nyutdannede gir uttrykk for et ønske om å ha et nært forhold til sine assistenter, og de legger vekt på å utvikle vennskap. En av de nyutdannede beskriver relasjonen slik:

- *Det skapes også god kultur på arbeidsplassen. Hun ene assistenten skal ha "Tupperware party" og inviterer oss fra jobben i tillegg til sine venninner. Det er ganske koselig når det er sånn sosialt.*

( Nyutdannet, FN3 – 209).

Pedagogiske ledere er pålagt et ansvar for å lede utviklings- og fornyingsoppgaver i barnehagen. Dette lederansvaret blir av de nyutdannede beskrevet som utfordrende fordi de nyutdannede, som selv ikke har appropriert barnehagens kulturelle redskaper, skal lede assistenter som har lang erfaring med arbeidet i barnehagen. En av de nyutdannede uttrykker det slik:

- *Jeg sier ikke at assistentene ikke tenker pedagogisk, de er kjempedyktige, men de sitter ikke med like mye pedagogikk bak i hodet som jeg gjør. Det synes jeg er vanskelig, det at jeg skal komme med forslag og sånn.*

( Nyutdannet, FN3 – 68 ).



---

Selv om de nyutdannede gir uttrykk for at de har et godt samspill med og en god relasjon til sine assistenter, beskriver de personalledelse som utfordrende og krevende. Forholdet mellom de nyutdannede, som ledere, og assistentene, som ledede, blir nærmere beskrevet i kapittel 5.6, der søkelyset settes på de nyutdannede pedagogiske ledernes særskilte utfordringer.

## Oppsummering og drøfting

Hensikten med denne analysen er å undersøke de nyutdannedes relasjon til de andre aktørene i barnehagen, og relasjonens betydning for mestring og appropriering. Som nevnt innledningsvis brukes begrepet relasjonell i denne avhandlingen om samspillet mellom individene i en kontekst, og ikke om forholdet mellom intersubjektivitet og subjektivitet (Mead & Morris, 1934). I analysen, ut fra et relasjonelt perspektiv, har jeg stilt spørsmålet: *Hvordan beskrives de nyutdannedes relasjon til barna, foreldrene og personalet på avdelingen?* Beskrivelsene tar utgangspunkt i de ulike aktørgruppenes utsagn og mine feltnotater.

Aktørene i barnehagen er gjensidig avhengige av hverandre, og de er hverandres forutsetninger. I materialet kommer det fram at nyutdannede beskriver barna, foreldrene og personalet på avdelingen som de interessentgruppene som er viktigst for dem. Det betyr ikke at andre, som styrer, andre pedagogiske ledere og annet personale, ikke er viktige, men i den første tiden er barna, foreldrene og personalet på avdelingen de interessentgruppene (Bleken, 2005) som står de nyutdannede nærmest, og de personene som de nyutdannede pedagogiske lederne er mest opptatt av å få en nær og god relasjon til. Relasjonsbyggingsprosesser kan vanskelig beskrives i lineære modeller fordi de er preget av kompleksitet. Menneskelig samspill er preget av overraskelser, brudd, det uventede og situasjoner som ikke kan planlegges. Først i etterkant kan refleksjon og ettertanke føre til ny innsikt og mer forståelse av hvilke faktorer som hadde betydning for relasjonsbyggingen.

De nyutdannede pedagogiske lederne har barna på sin avdeling som førsteprioritet i oppstartsperioden på høsten, se kapittel 5.1 og 5.2. De arbeider aktivt for å bli kjent med og for å utvikle gode relasjoner til barna. Samværet og det pedagogiske arbeidet med barna

---

beskrives av de nyutdannede som det viktigste i arbeidet. Dette er også i samsvar med forskning på nyutdannede lærere og på pedagoger i Danmark (Bayer, et al., 2005), der det beskrives at arbeidet med barna og elevene er det som gir arbeidet mening. Alle de nyutdannede trekker fram relasjonen til barna som det viktigste, og de beskriver en opplevelse av mestring. Et resultat fra analysen er formulert på følgende måte:

*De nyutdannede pedagogiske lederne mestrer samspillet med barna.*

De nyutdannedes opplevelse av mestring av arbeidet med barna er et viktig resultat, men det er få utsagn i datamaterialet som viser hva de nyutdannede legger i begrepet relasjonskvalitet og hvordan de beskriver det. Hvordan kvalitet defineres, vil være avhengig av både den lokale konteksten og av de nyutdannede, men Lov om barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2004) og Rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2005) gir retningslinjer til personalet og sier: *Barnehagen skal formidle grunnleggende verdier som felleskap, omsorg og medansvar og representere et miljø som bygger opp om respekt, menneskeverd og retten til å være forskjellig* (Kunnskapsdepartementet, 2005, s. 10). Felleskap, omsorg og medansvar er befestet som verdier i barnehagen. De nyutdannede i undersøkelsen beskrives som interesserte i barna og de er opptatt av å lytte til barna. De nyutdannede har de beste intensjoner om å inneha en anerkjennende væremåte (Bae, 2004), en væremåte som ivaretar menneskeverdet og retten til å være forskjellig.

De nyutdannede får få direkte tilbakemeldinger fra sine medarbeidere eller fra sine styrere på sine relasjoner til barna. Relasjonene til barna blir i liten grad snakket om i barnehagen, men det forventes at barnehagepersonalet skal ha et godt samspill og mestre arbeid med barn. Det forventes at de nyutdannede har gode relasjoner til barna, og samværet med barna blir sett på som en selvfølgelighet. Relasjoner, samspill og samvær blir vurdert som personlige egenskaper og ikke som barnehagens innhold og arbeidsmåte som skal planlegges, gjennomføres og vurderes.

Denne undersøkelsen beskriver ikke foreldrenes perspektiv på samarbeidet med barnehagen, men tar utgangspunkt i de nyutdannedes perspektiv. De nyutdannede beskriver sine relasjoner til foreldrene som god, til tross for at de innledningsvis gir uttrykk for at de opplever kravene om foreldremøter og foreldresamtaler som utfordrende. I løpet

---

av høsten gir de nyutdannede uttrykk for at de mestrer foreldresamarbeidet, men samarbeidet blir først og fremst beskrevet som hverdagssamtaler med foreldrene, der de nyutdannede forteller foreldrene om barnets aktiviteter i barnehagen. Det er det uforpliktende samværet, som dagligsamtaler og småprat, de nyutdannede beskriver som et godt samarbeid med foreldrene, et samarbeid de nyutdannede gir uttrykk for at de mestrer. Et resultat fra analysen er formulert på følgende måte:

*De nyutdannede mestrer det daglige foreldresamarbeidet.*

De nyutdannede problematiserer foreldresamarbeidet i liten grad, og de gir i liten grad uttrykk for problemer og vansker. I de tilfellene der det kan være uenighet eller motsetninger mellom foreldrene og barnehagen, søker de nyutdannede støtte hos sin styrer eller hos sine medarbeidere. Foreldresamarbeidet kan da bli beskrevet som vanskelig, og noen av de nyutdannede ber om veiledning av sin lokale veileder på dette temaet.

I barnehagen møter de nyutdannede pedagogiske lederne medarbeidere med førskolelærerutdanning og assistenter med og uten særskilt barnehagefaglig utdanning. I denne undersøkelsen arbeider tre av de nyutdannede sammen med andre førskolelærere på avdelingen, og de nyutdannede gir uttrykk for ulike erfaringer med å arbeide sammen med andre førskolelærere. To av de nyutdannede opplever det å arbeide tett med andre førskolelærere som lærerikt og nyttig, en opplever det å være flere førskolelærere på en avdeling som vanskelig.

I flere kommuner tilsettes det flere førskolelærere på en avdeling, både for å øke barnegruppene og for å øke den pedagogiske kompetansen i barnehagen. I evalueringen av innføringen av Rammeplan (Solveig Østrem, et al., 2009) kommer det fram at barnehagene har behov for et kompetanseløft, og det presiseres at det bør være mer pedagogisk kompetanse i barnehagene. Det vil derfor være problematisk dersom førskolelærere ikke mestrer å samarbeide med andre førskolelærere. Endringer i personalsammensetningen i barnehagene vil kunne føre til et behov for drøfting og avklaring av roller og ansvarsfordeling. Analysen viser at relasjoner og samspill drøftes og forklares som personlige egenskaper, ikke som kulturelle redskaper som skapes og utvikles i konteksten. Personalet som skal samarbeide, forsøker å finne fram til kommunikasjonsformer og samarbeidsrutiner, men aktørene egenskapsforklares, og det foregår lite drøfting om hvilke

---

muligheter og hvilke begrensinger som er til stede i den konkrete konteksten. Denne mangelen på drøftinger av forventninger, roller og arbeidsfordeling kan føre til problemer og utfordringer for de nyutdannede pedagogiske ledernes mestring og appropriering.

De nyutdannede gir uttrykk for at de setter pris på sine assistenter, og de beskriver assistentene som dyktige medarbeidere med mye innsikt. Assistentens praksiserfaringer og kunnskap om barnehagens kulturelle redskaper vurderes som viktig av de nyutdannede. De nyutdannede er opptatt av å ha nære relasjoner til og et godt samspill med sine assistenter, og et resultat fra analysen er formulert på følgende måte:

*De nyutdannede pedagogiske lederne gir uttrykk for at assistentene er deres nærmeste samarbeidspartnere.*

Relasjonene mellom de nyutdannede og assistentene framtrer i daglig samvær som vennlige og nære. Når de nyutdannede ikke utfordrer assistentenes aksepterte ledelsesdiskurs, er samspillet med assistentene en faktor som støtter de nyutdannede i deres appropriering og mestring av barnehagens kulturelle redskaper, men når de nyutdannede står fram som ledere ut fra en hierarkisk ledelsesforståelse, oppstår friksjoner og motstand. De nyutdannede overraskes og opplever endringene i relasjonene som utfordrende og vanskelige, se kapittel 5.6.

Som tidligere beskrevet er barnehagen historisk forankret i to tradisjoner, asyltradisjonen og Frøbeltradisjonen, og barnehagen har hatt hjemmet som forbilde og har vektlagt omsorg, lek og likhet (Blom, 2004; Korsvold, 2008), se kapittel 2. Denne tradisjonen har også påvirket ledelsesdiskursene i sektoren, som beskrives som horisontale, lagorienterte og relasjonelle (Hard, 2005). Et resultat fra denne analysen er formulert på følgende måte:

*Nyutdannede pedagogiske ledere mestrer og approprierer barnehagens horisontale, lagorienterte og relasjonelle tradisjon.*

Den historisk, kulturelt og institusjonelt befestede tradisjonen både mestres og approprieres av de nyutdannede, men den horisontale, lagorienterte og relasjonelle tradisjonen er, som tidligere beskrevet, utsatt for et endringspress. Endringene fører til at de nyutdannede møter ulike forventninger fra de ulike aktørgruppene i barnehagene, se kapittel 5.5. og deres relasjoner til assistentene utfordres når de nyutdannede trer fram som ledere ut fra en hierarkisk ledelsesdiskurs, se kapittel 5.6.

---

## 5.4 Et kontekstuet perspektiv

Et kontekstuet perspektiv vil kunne omfatte mange temaer, og det vil være mulig å dele kontekstbegrepet opp på ulike måter. I kapittel 3.1 brukes Säljös (2006) oppdeling av kontekstbegrepet, en oppdeling som skiller mellom historiske, fysiske, kognitive og kommunikative kontekster, men det er viktig å huske på at de ulike kontekstene er sammenvevd og gjensidig avhengige av hverandre. I de ulike kontekstene brukes kulturelle redskaper, og jeg har ut fra et analytisk formål valgt å beskrive barnehagens kulturelle redskaper som konkrete kulturelle redskaper og institusjonelle kulturelle redskaper.

De konkrete kulturelle redskapene kan også ses på som primære artefakter (Säljö, 2006; Wartofsky, 1979), se kapittel 3.1. De institusjonelle kulturelle redskapene kan også kalles sekundære artefakter. Barnehagens institusjonelle kulturelle redskaper materialiseres i formelle og uformelle organiseringssystemer. De institusjonelle kulturelle redskapene bevarer og viderefører de innlærte ferdighetene eller handlingsmåtene som er utledet av praksis. Det historiske, kulturelle og institusjonelt befestede trer fram som innarbeidede tradisjoner eller diskurser.

Det å skille mellom konkrete kulturelle redskaper og institusjonelle kulturelle redskaper har vært et analytisk grep for å få innsikt i hvordan de nyutdannede bruker de konkrete og institusjonelle kulturelle redskapene i sine medierende handlinger. De kulturelle redskapene medierer de nyutdannedes handlinger, men de nyutdannede er aktører og kan delvis velge hvilke kulturelle redskaper de vil bruke, og konteksten rammer inn hvordan de kan ta dem i bruk.

De nyutdannedes bruk av de tilgjengelige kulturelle redskapene har blitt undersøkt ved at jeg har stilt følgende spørsmål til materialet: *Hvilke kulturelle redskaper er tilgjengelige for de nyutdannede pedagogiske lederne?* Svarene vil ikke kunne beskrive alle de tilgjengelige kulturelle redskapene, men jeg vil sette søkelyset på de kulturelle redskapene som trer fram i materialet. I tillegg har jeg stilt spørsmålet: *Hvordan støttes de nyutdannedes mestrings- og approprieringsprosess?* Dette spørsmålet har jeg stilt for å undersøke hvordan det legges til rette for de nyutdannede pedagogiske lederne. Begge spørsmålene stilles for å få innsikt i hvordan konteksten kan ha betydning for de

---

nyutdannede pedagogiske ledernes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper.

Søkelyset i dette kapitlet rettes mot hvordan barnehagens kulturelle redskaper kommer til uttrykk i ulike kontekster, og mot hvordan de nyutdannede tar i bruk de tilgjengelige kulturelle redskapene. Jeg vil først sette søkelyset på de konkrete kulturelle redskapene i barnehagen, deretter vil jeg sette søkelyset på hvordan de nyutdannede får tilgang til og tar i bruk de institusjonelle kulturelle redskapene. De institusjonelle kulturelle redskapene vil blant annet omfatte planleggings- og møtesystemene i barnehagen. Fordi alle de nyutdannede i denne undersøkelsen var deltakere i et eksternt veiledningsprogram, se kapittel 2.4 og 4.4, har jeg også analysert hvilken betydning dette eksterne veiledningsprogrammet har for de nyutdannede pedagogiske lederne.

## Barnehagens konkrete kulturelle redskaper

De konkrete kulturelle redskapene som kommer til uttrykk i materialet, er barnehagehuset, lekeplassen, rommene på avdelingen, møbler, lekeutstyr, formingsmateriale og lignende. Tre av barnehagene i undersøkelsen er utstyrt med sykler, vogner, biler, dukker, spill med mere, mens to av barnehagene skiller seg ut ved valg av leker og utstyr.

I den ene av disse barnehagene er de, ifølge styreren, opptatt av å tilrettelegge det fysiske miljøet slik at barna møter det de kaller kjønnsnøytralt lekeutstyr (Kruse & Ólafsdóttir, 1992). I denne barnehagen møter barna i liten grad lekeutstyr som dukker og biler, men de får tilgang til ulike typer klosser og formingsmateriell. Et feltnotat fra barnehagen beskriver mitt møte med noen gutter slik:

---

Barnehagen er organisert med en avdeling for gutter og en avdeling for jenter, to kjønnsblandede småbarnsavdelinger og en kjønnsblandet avdeling for de eldste barna. Når jeg kommer inn på avdelingen for guttene, er de i gang med å bygge med klosser, men de blir opptatt av at de får besøk. Flere av guttene løper til garderoben, og de kommer tilbake med matboksene sine. De vil vise meg matboksene med bilde av Lynet Mc. Queen, en bil fra Walt Disney-serien med samme navn. De forteller om hvor fort bilen kjører, og hvor tøff den er. Etter hvert spør jeg guttene om de kan bygge Lynet Mc. Oueen med klossene, men en av guttene svarer: *Det går vel ikke an.* (Utdrag fra feltnotat august 2007).

I den andre av disse barnehagene er personalet opptatt av at barna skal møte like leker i barnehagen og hjemme, og de har gått til innkjøp av Barbiedukker, dukkevogner og leketøy fra ulike TV-serier. En av de pedagogiske lederne begrunner det slik:

*Vi er opptatt av å ikke lage for stort skille mellom barnehagen og hjemmet. Vi ønsker at barna skal få leke fritt og få anledning til å ha en rolig hverdag. Vi opplever at mange av barna har det svært hektisk, og vi ønsker å bidra til å ikke skape store brudd mellom hjem og barnehage.* (Utdrag fra feltnotat september 2007).

Dette viser at valg av leker og lekeutstyr, og møblering og organisering av det fysiske miljøet signaliserer personalets fortolkninger av barnehagens mandat. Fortolkningene og valgene kan være gjort av styreren, av en samlet personalgruppe eller av de pedagogiske lederne. Barnehagenes fortolkninger vil ha betydning for de nyutdannedes mestring og appropriering fordi de nyutdannede pedagogiske lederne i utgangspunktet må forholde seg til den fysiske konteksten som er i deres barnehage.

Valg av pedagogisk profil og organisering og innkjøp av utstyr, leker og materiell er foretatt av andre i personalgruppa, men tre av de nyutdannede var tidlig på høsten opptatt

---

av å omforme, utvikle og i noen grad endre det fysiske miljøet.

Det er hektisk på avdelingen, den nyutdannede pedagogiske lederen kommer inn med nytt utstyr, nye plastkasser og tepper. Hun har vært på IKEA og sier: *Vi må få ordnet opp og gjøre det mer tilgjengelig for barna. Den sofaen vi har der ute i gangen, må bli koseligere, slik at vi kan sitte der og lese.*

(Utdrag fra feltnotat september 2007).

I løpet av høsten setter de nyutdannede gradvis preg på avdelingen ved å endre deler av det fysiske miljøet på avdelingen. De nyutdannede beskriver at de bruker sin fritid til å kjøpe inn leker og utstyr, de ommøblerer og de gir uttrykk for et ønske om å få det fysiske miljøet til å fungere. Hvilke endringer de nyutdannede kan foreta seg, er avhengig av deres posisjon på avdelingen, men de nyutdannede er opptatt av å gjøre avdelingen til sin egen.

## Barnehagens institusjonelle kulturelle redskaper

Kontekstene gir uttrykk for en historisk, kulturell og institusjonell fortolkning av institusjonens mandat, og fortolkningene vil regulere aktørenes interaksjon.

Fortolkningene kommer til uttrykk via tegn, språk og kommunikasjon mellom enkeltindivider og mellom grupper i institusjonen, men samarbeidet, samspillet og kommunikasjonen i institusjonen kan være mer eller mindre bevisst for aktørene. Min beskrivelse vil på ingen måte belyse alle sider av de institusjonelle kulturelle redskapene, men vil sette søkelyset på interne systemer som dagsrytme og planleggings- og møtesystemer. Institusjonelle kulturelle redskaper kommer til uttrykk i ulike kontekster.

Dagsrytmen i barnehagene som er med i undersøkelsen, er forholdsvis lik. Barnehagens organisering er forankret i en barnehagetradisjon der det er veksling mellom voksenstyrte aktiviteter og fri lek. En av de nyutdannede beskriver det slik:

- *Vi har ikke lagt opp til så mange aktiviteter, vi vil ta vare på barnets naturlige væremåte, det med den frie leken, det med omsorgen og nærheten. Vi er opptatt av å ikke strukturere hverdagen så mye.*

(Nyutdannet, FN2 – 54).



---

Den frie leken er en tradisjon som har preget barnehagene gjennom tidene (Korsvold, 2008), men operasjonaliseringen av tradisjonen har variert ut fra lokale forhold. Barnehagens fysiske miljø, antall barn i gruppa og barnas alder er faktorer som har betydning for organiseringen. I en av barnehagene ble rammefaktorene endret fordi eierstyret valgte å ta inn flere barn under tre år, se kapittel 5.1. Denne forandringen førte til en endring av organisering, roller, arbeidsfordeling og rutiner i barnehagen. Det ble mange diskusjoner i personalgruppa om hvordan de skulle fordele barnegruppene og organisere dagen. Endringer av rammefaktorene førte i denne barnehagen til usikkerhet, og til at konfliktnivået steg. Den nyutdannede i denne barnehagen gir uttrykk for situasjonen slik:

- *Det er ikke rom for at jeg får prøve ut. Det blir så store barnegrupper og så spredt alder at vi ikke får sett alle ungene. Det er en stor hjertesorg egentlig; det å se foreldrene i øynene og late som vi har sett barnet, og så vet vi ikke hva som skjer. Det er ikke moro.*

(Nyutdannet i2 – 50).

Barnehagens planleggings- og møtesystemer er institusjonelle kulturelle redskaper som har betydning for de nyutdannedes medierende handlinger. Hvordan det planlegges, hvem som planlegger, hvilke møtestrukturer som er innarbeidet, og hvilke saker som blir drøftet i de ulike møtene, gir uttrykk for kulturens forventninger og krav, men forventningene og kravene kan være mer eller mindre eksplisitt uttrykt.

Planleggingstradisjonen er ulik fra barnehage til barnehage, både med hensyn til hva som blir planlagt, og hvordan det er forventet at planlegging skal gjøres. Det er ulikt hvem som har ansvaret for planleggingen, hvem som er deltakere på de ulike planleggingsmøtene, og hvor ofte de har planleggingsmøter. Et fellestrekk er at alle de pedagogiske lederne planlegger det pedagogiske innholdet sammen med assistentene, men detaljnivået på planleggingen varierer. I tre av barnehagene blir rammen lagt i fellesskap, mens i de to andre blir alt planlagt i fellesskap.

Ifølge Meyer (2005) er barnehagene preget av et likhetsideal, et ideal som legger vekt på at arbeidet fordeles i personalgruppa. Ofte er planleggingen forbundet med vaktssystemene, i mindre grad vektlegges personalets særskilte kompetanse. Likhetsidealet er en historisk,

---

kulturell og institusjonell faktor som vil påvirke hvordan de nyutdannede kan legge planer for det pedagogiske arbeidet. En av de nyutdannede beskriver det slik:

- *Vi prøver jo, vi gjør jo det, men det er veldig forskjellige tanker, da. Jeg er en sånn person som kunne tenke meg å ha en plan som går fra nå og fram til jul for å klare å få oversikten, men vi er ikke sånn begge to, da. Når ting ikke blir synliggjort for meg, mister jeg kontrollen.*

(Nyutdannet, FN2 – 77).

Ingen av barnehagene har innarbeidede rutiner for planleggingsarbeidet, det er opp til den enkelte avdelingen og den enkelte pedagogiske lederen å bestemme hvordan rutinene for planlegging skal være. En av de nyutdannede uttrykker utfordringen slik:

- *Det å skrive planer og sånne ting, er utfordrende, spesielt det å finne tid.*

(Nyutdannet, FN3 – 78).

De nyutdannede har få felles planleggingsrutiner å støtte seg til, og styrerne gir de nyutdannede få instruksjoner og retningslinjer for hva som skal planlegges, og hvordan planleggingen bør være. De nyutdannede pedagogiske lederne får et selvstendig ansvar, men de gir uttrykk for at det er uklart hva som blir forventet av dem, og de opplever at det er vanskelig å finne tid til planleggingen. Det kan se ut som om rollen som pedagogisk leder blir individualisert og privatisert (Jansen, 1999).

I et fokusgruppeintervju beskriver styrerne barnehagens introduksjonsprogrammer, og alle barnehagene gir uttrykk for at de har et program for nytilsatte. Styrerne beskriver faste rutiner på hvordan de tar imot nytilsatte.

- *Vi har noen felles retningslinjer som følges for alle ansatte, hvor du følger opp med oppstartsamtaler fra begynnelsen.*

(Styrer, FL2 – 10).

De formelle systemene, som introduksjonssamtaler og årlige medarbeidersamtaler, gjelder alle nyansatte, men det rapporteres ikke om spesielle systemer internt i barnehagen for nyutdannede pedagogiske ledere. Kun Dina fikk en erfaren førskolelærer som fadder, se kapittel 5.1. Fadderens oppgave var å bistå den nyutdannede med praktisk informasjon og å være en samtalepartner.

---

I alle barnehagene blir det avholdt møter for de pedagogiske lederne, møter som kan være en støtte for de nyutdannede pedagogiske ledernes mestring og appropriering. I de pedagogiske ledermøtene blir temaer og problemer drøftet, problemer som kan være av praktisk eller pedagogisk art.

Jeg deltok som observatør i disse møtene og kunne registrere at de nyutdannede pedagogiske lederne i starten av året var tilbakeholdne og til dels tause. Men i to av barnehagene ble de nyutdannede spesielt oppfordret til å komme med faglige bidrag, og de ble bedt om å beskrive sine utfordringer.

I fokusgruppeintervjuet i januar beskriver en styrer sin nyutdannede slik:

- *Jeg synes jeg ser at den nyutdannede bruker sin kompetanse. Hun er faglig helt glimrende. Hun bruker masse av det hun har med seg fra utdanningen i samtaler, og jeg bruker henne bevisst.*

(Styrer, FL3 – 44).

Personalmøter, pedagogiske ledermøter og avdelingsmøter kan være til støtte for de nyutdannede pedagogiske ledernes mestring og appropriering, men det er avhengig av hvilken posisjon de nyutdannede pedagogiske lederne tar og får i møtene. Hvilken betydning møtene får, vil være avhengig både av de nyutdannede selv og av hvordan styrerne legger til rette for de nyutdannedes deltakelse. Det er sannsynlig at en aktiv deltakerrolle får større betydning enn en passiv observatørrolle.

I avdelingsmøtene har de nyutdannede selv ansvaret for organiseringen og innholdet i møtene, og i starten av året gir de nyutdannede uttrykk for at det å være ansvarlig for å lede et møte, er utfordrende og skummelt. En av de nyutdannede pedagogiske lederne gir uttrykk for dette slik:

- *Det første avdelingsmøtet var veldig vanskelig. Da var det ... det er selvsagt et veldig engasjement. Vi var ivrige alle tre, men det var en som brenner litt veldig mye for ting... Hun blir litt for engasjert og overkjører oss to andre helt. Det tok helt av. Jeg ser nå det i ettertid at der burde jeg gått inn, men jeg er bevisst på at*

---

*der og da hadde jeg ikke klart det. Det var helt nytt for meg. Jeg visste ikke hva jeg skulle gjøre liksom.*

(Nyutdannet, i2 – 15).

Avdelingsmøtene, som de nyutdannede selv har ansvar for å organisere, har sine utfordringer, dette vil bli utdypet i kapittel 5.6. Materialet viser at de nyutdannede gir uttrykk for at det kan være vanskelig å få tid til møtene, og at møtene kan være vanskelige å lede fordi det ofte blir avsporinger. Kommunikasjonsformen som preger møtene, er uformell, til dels privat, og den er lite faglig rettet. I avdelingsmøtene skal de nyutdannede og medarbeiderne drøfte og planlegge det daglige arbeidet i barnehagen, men analysene viser at de nyutdannede mangler redskaper for å analysere konteksten og for å få innsikt i, videreutvikle og fornye barnehagens tilgjengelige kulturelle redskaper.

## Eksternt veiledningsprogram for nyutdannede

Som beskrevet er det få interne systemer i barnehagen som spesielt har i oppgave å støtte de nyutdannede det første året i yrket. Veiledningsprogrammet *Ny som lærer* er et eksternt tiltak som har til hensikt å hjelpe nyutdannede og å være en støtte for arbeidsgiver, se kapittel 2.4. Programmet skal ledes av kommunen med støtte fra høgskolen, men det kan virke som om programmet ikke er implementert som en del av barnehagens system. Selv om alle de nyutdannede i denne undersøkelsen er deltakere i veiledningsprogrammet, har både de nyutdannede og deres styrere i starten av året lite kunnskap om programmets innhold og form. Veiledningsprogrammet *Ny som lærer* blir ikke nevnt som et støttesystem for nyutdannede før intervjuer etterspør styrers forventninger til det lokale programmet. Styrene gir uttrykk for sine forventninger slik:

- *Styrer 1: Jeg forventer jo at det skal være et sted der de nyutdannede kan diskutere ting. Altså, utenom noen som kjenner oss på huset, og som kan være litt objektive i forhold til oss.*
- *Styrer 2: Jeg tenker at det handler om å bli sett også. Ikke bare av den indre kulturen i barnehagen. Du får blikket ut av din egen bedrift også.*

(Styrere, FL2 – 173 og 175).

---

Styrene har et ønske om at de nyutdannede pedagogiske lederne skal delta i programmet, men det er noe uklart for dem hva de kan forvente seg av programmet. I løpet av året får styrene mer innsikt i veiledningsprogrammet, og enkelte uttrykker seg noe mer kritisk. En av styrene sier det slik:

- *Jeg har lyst til å si noe om det med den individuelle veiledningen. Jeg er litt delt på hva jeg tenker om det nå. Hvor mye kan jeg gå inn og spørre om hva som er tema i veiledningen? Det har kanskje ikke hun [den nyutdannede] lyst til å si noe om. Siden jeg ikke vet noe om det, synes jeg det er veldig mye vanskeligere å følge opp dersom jeg jobber med en ting, og veiledningen jobber med noe helt annet. Det kan jo være begrenset hvor mye den nyutdannede kan klare, en må jo ikke bryte et menneske helt ned. Jeg skulle gjerne overtatt.*

(Styrer, FL3 – 175).

En slik uttalelse kan være et tegn på at styrene kan føle seg noe utrygge på hva som blir tatt opp i veiledningsmøtene, og på hvordan veilederne veileder de nyutdannede førskolelærerne. En av styrene gir uttrykk for at det kan være vanskelig å skape sammenhenger mellom veiledningsarbeidet, som utføres eksternt, og det daglige arbeidet internt i barnehagen, og hun etterlyser nærmere samarbeid med den eksterne veilederen.

I materialet kommer det til uttrykk at de nyutdannede i starten av året ikke hadde noen klare forventninger til hva veiledningsprogrammet gikk ut på, og de var noe avventende. De nyutdannede beskriver sitt utbytte av veiledningssamtalene på denne måten:

- *For å være helt ærlig, visste jeg nesten ikke hva veiledning var før jeg begynte. Men for meg har det vært en kjempe –, en helt vanvittig bra erfaring som jeg kommer til å dra videre.*

(Nyutdannede, FN4 – 70).

Transkripsjonene og feltnotatene fra veiledningsmøtene viser at de nyutdannede er svært aktive i veiledningsmøtene, og de bruker veiledningen til å svare på spørsmål og reflektere over egne utfordringer. De nyutdannede har enten utformet et skriftlig veiledningsgrunnlag før hvert møte, eller de presenterer sin utfordring muntlig i selve møtet. Det er veilederen og den nyutdannede som i felleskap bestemmer om veiledningsgrunnlaget skal utformes

---

skriftlig eller ikke. En av de nyutdannede beskriver det slik når hun skal skrive et veiledningsgrunnlag:

- *Jeg har kanskje sagt det før. Når jeg begynner å skrive, da begynner min prosess. Først må jeg finne et problem, så skrive, ja ikke et "brev" da, men noen ord, hva har jeg lyst til å vite mer om i forhold til meg sjøl. Da begynner det liksom.*

(Nyutdannede, FN4 – 75).

De nyutdannede gir uttrykk for å ha utbytte av veiledningen, men de vektlegger ulike sider av utbyttet. En sier at det er viktig å få anledning til å drøfte sine problemer, en setter pris på å bli utfordret, to er opptatt av å få råd, og en sier det er bra å få et spark bak. Dette er områder som blir trukket fram som positive elementer av de nyutdannede. Samtidig gir de uttrykk for at det kan være problematisk å få tid til møtene, og det kan oppleves som vanskelig å dra fra arbeidet i barnehagen.

Veilederne er opptatt av å støtte de nyutdannede og sier:

- *Tryggheten i veiledningssituasjonene tror jeg må være til stede. Det må være klarlagt hva veiledning går ut på. En kan jo bli spurt litt dypt, egentlig, selv om en ikke vil stille spørsmål som sårer, og da skal du vite at du er i trygge rammer. Tid og rom er viktig. Det er jo meningen at en skal få fram bevisstgjørende løsninger fra veisøker. Det skal jo resultere i noe godt for veisøker til slutt.*

(Veileder, FV2 – 83).

- *Det er viktig å ufarliggjøre det litt. Noen kommer inn sånn ... hva er det her? Jeg bruker tid på å trygge dem og sier at det skal være til deres beste.*

( Veileder, FV2 – 84).

De nyutdannede beskriver forholdet til veilederne som bra, og de gir uttrykk for at det er hyggelig og nyttig å møte veilederne.

- *Det er godt å vite at en kan ringe veilederen.*

( Nyutdannet, FN4 – 76).

De nyutdannede gir uttrykk for at veiledningssamtalene gir dem støtte og muligheter til å utforske sine ideer, og for at de også får forslag og råd fra veiledere som selv arbeider som

---

førskolelærere i barnehager. Mine feltnotater beskriver at nyutdannede i liten grad blir utfordret i veiledningssamtalene, og at veiledernes ideer til dels kan bli rådende. Dette er i samsvar med annen forskning på veiledning (Søndenå, 2002; Søndenå & Sundli, 2004).

## Oppsummering og drøfting

Hensikten med en analyse ut fra et kontekstuellet perspektiv er å få oversikt over og innsikt i hvilke kontekstuelle forhold som kan ha betydning for de nyutdannede pedagogiske ledernes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper. Analysen tar utgangspunkt i to spørsmål, det første var formulert slik: *Hvilke kulturelle redskaper er tilgjengelige for de nyutdannede pedagogiske lederne?*

De sosiokulturelle begrepene mestring og appropriering blir brukt som analyseredskaper for å forstå hvordan de nyutdannede tar i bruk barnehagens konkrete og institusjonelle kulturelle redskaper i sine medierende handlinger. Det å foreta en oppdeling av konkrete og institusjonelle kulturelle redskaper er hensiktsmessig for analysen, men i praksis vil redskapene og aktørene konstituere hverandre. I analysen av barnehagens kulturelle redskaper ble Wartofskys (1979) begreper; primære, sekundære og tertiære artefakter, en inspirasjonskilde, se kapittel 3.1. De kulturelle redskapene kan også ses på som artefakter som speiler kulturens mandat og verdier, og aktørenes bruk av kulturelle redskaper vil være et uttrykk for deres fortolkninger av mandatet og arbeidsoppgavene. De kulturelle redskapene som er tilgjengelige i barnehagene, vil være med på å skape de nyutdannedes medierende handlinger. Redskapene er ikke statiske, de kan utvikles, endres og tilpasses, og det skapes nye redskaper. Hvordan barnehagens kulturelle redskaper brukes, vil kunne vise den sosiale og kulturelle praksisen som er rådende i barnehagene, men først må de kulturelle redskapene identifiseres.

I analysen blir de tilgjengelige konkrete og de institusjonelle kulturelle redskapene identifisert. I de fysiske kontekstene er det mange tilgjengelige konkrete kulturelle redskaper, som møbler, leker, formingsmaterieell og lignende. De nyutdannede har muligheter til å ta de konkrete kulturelle redskapene i bruk og eventuelt også å endre og fornye dem, men deres muligheter begrenses av hva som vurderes som akseptabelt i den

---

enkelte barnehage. Kulturen i barnehagen legger premissene (Kvalbein, 1999), men de nyutdannede er aktører som kan påvirke kulturen.

De fysiske kontekstene, som barnehagerommet, lekene og utstyret, blir i løpet av kort tid utforsket, de blir tatt i bruk og i noen tilfeller endret av de nyutdannede. I løpet av høsten har både Cecilie, Anne, Beate og Dina sammen med sine medarbeidere fornyet og endret det fysiske miljøet. Det å endre det fysiske miljøet på avdelingen kan ses på som en måte å arbeide på for å skape tilhørighet, og de nyutdannede gir uttrykk for at de praktiske samhandlingene med medarbeiderne oppleves positivt. De nyutdannede får en opplevelse av mestring når avdelingens fysiske miljø approprieres, og de nyutdannede beskriver avdelingen som sin. Det å skape sin arbeidsplass, det å være med på å sette preg på en fysisk kontekst, vil være faktorer som virker fremmende for de nyutdannedes mestring og appropriering. Analysen viser at de konkrete kulturelle redskapene i stor grad blir appropriert av de nyutdannede, og de gir uttrykk for mestring av arbeidet der de konkrete kulturelle redskapene er involvert. Et resultat viser at bruken av de konkrete kulturelle redskapene har betydning for de nyutdannedes appropriering, dette er formulert på følgende måte:

*Nyutdannede pedagogiske ledere approprierer barnehagens fysiske kontekst ved å endre og fornye det fysiske miljøet sammen med sine medarbeidere.*

Hvilke redskaper som blir gjort tilgjengelige for de nyutdannede, vil variere og er avhengig av den lokale konteksten, men analysene viser at det er lettest å få tilgang til de fysiske redskapene som brukes i de konkrete kontekstene

De institusjonelle kulturelle redskapene, eller det Wartofsky (1979) kaller sekundære artefakter, er redskaper som kan hjelpe de nyutdannede til å analysere kontekstene. Planlegging, møter, rutiner og systemer kan være hjelpemidler for overføring av tanker, ideer og forståelsesmåter, men det betinger at rutinene og systemene verbaliseres og begrunnes av deltakerne. Når systemer og rutiner framstår som *sånn er det bare*, i tause, uartikulerte diskurser, vil det være vanskelig å få innsikt og oversikt. I analysen kommer det fram at de institusjonelle kulturelle redskapene, eller de sekundære artefaktene, som beskrives som instruktive og refleksive, brukes lite bevisst i barnehagen. De nyutdannede må selv å finne ut av barnehagens tanke-, adferds- og kommunikasjonsmønstre.



---

Barnehagens tanke-, adferds- og kommunikasjonsmønstre kommer delvis til uttrykk i ord og tegn, men de kan også beskrives som en historisk, kulturell og institusjonell befestning der det uutalte styrer uten at det blir tydelig verbalisert, *det er bare sånn*. Den historiske, kulturelle og institusjonelle forankringen tas ofte for gitt og framstår ofte som taus for medlemmene i institusjonen, men den kommer mer eller mindre til uttrykk i organisering, i regler og i kommunikasjonsformer. Kartlegging av det Sälj (2004) kaller de kognitive og kommunikative kontekstene, kan til dels være vanskelig, og det krever tilstedeværelse og observasjon over en lengre tidsperiode.

I analysen kommer det fram at barnehagene har likhetstrekk, men den enkelte barnehage har også sitt særegne organiseringssystem. Likhetstrekkene peker tilbake på en institusjonell forståelse av hvordan barnehager skal organiseres. Barnehagene har mange rutiner og systemer, og noen av dem er materialisert og konkretisert i årsplaner, personalplaner og i stillingsbeskrivelser. Planverket er et konkret kulturelt redskap som kan tas i bruk, men som i liten grad brukes på en bevisst måte av de nyutdannede.

Ingen av de nyutdannede i denne undersøkelsen får informasjon om noen særskilte systemer som skal brukes i planleggingsarbeidet. Det er opp til den enkelte avdelingen, og dermed den enkelte nyutdannede pedagogiske lederen, å lage sitt system. Feltnotatene viser at de nyutdannede i starten av året er opptatt av å utarbeide skriftlige, didaktiske planer for aktivitetene som skal gjennomføres på avdelingen. Dette er en arbeidsform de kjenner fra førskolelærerutdanningen og fra sine praksisperioder. I løpet av året lager de færre skriftlige planer, noe som kan være et uttrykk for at de approprierer barnehagens muntlige form.

Møtestrukturen i barnehagene er forholdsvis likt organisert; det er møter for personalet på en avdeling, møter for hele personalgruppen og møter for de pedagogiske lederne. De nyutdannede pedagogiske lederne har ansvar for å lede avdelingsmøtene. Arbeidet med planleggingen og gjennomføringen av disse møtene blir beskrevet som utfordrende, men etter å ha gjennomført noen møter, gir de nyutdannede uttrykk for mestring. Opplevelsen av mestring er forbundet med det å gjennomføre møtene, men de nyutdannede gir i mindre grad uttrykk for hvilken effekt møtene har for det daglige arbeidet i barnehagen.

---

Møter for hele personalgruppa blir i stor grad organisert og ledet av barnehagens styrer, men i noen av barnehagene får de nyutdannede i oppdrag å bidra med faglig innhold. Det å få ansvar for å bidra med et faglig innhold kan ha betydning for de nyutdannedes posisjon i barnehagen, og det kan ha betydning for de nyutdannedes opplevelse av mestring. Det avholdes også pedagogiske ledermøter i alle barnehagene, men innholdet i møtene varierer. Den lokale konteksten bestemmer hva som tas opp til drøfting, og hvem som er med i de ulike drøftingene. De nyutdannede gir uttrykk for at møtene er viktige, og at de har nytte av å være deltakere, men de stiller få spørsmål ved strukturen og innholdet i møtene.

Arbeidsfordeling, roller og arbeidsmåter i barnehagen er innarbeidet og framstår som selvfølgeligheter for aktørene i institusjonene, selvfølgeligheter som i liten grad verbaliseres og beskrives for den som er ny. De nyutdannede må selv stille spørsmål og avklare hvilke forhold som gjelder i deres barnehage. De institusjonelle kulturelle redskapene, eller de sekundære artefaktene (Wartofsky, 1979) er underkommuniserte og brukes ikke som redskaper som kan støtte de nyutdannedes medierende handlinger. Et resultat fra analysen er formulert på følgende måte:

*Barnehagens institusjonelle kulturelle redskaper framstår som tause, uartikulerte diskurser som det er vanskelig å få innsikt i og oversikt over.*

Wartofsky (1979) bruker begrepet tertiære artefakter om overskridende tenkning, en tenkning som kan føre til at primære og sekundære artefakter får en ny funksjon. I materialet kommer det fram at de nyutdannede observerer og beskriver alternative måter å ta i bruke de primære artefaktene på, men de nyutdannede er avhengige av å få posisjon for å foreta endringer og fornying. De nyutdannedes blikk kan gi nye perspektiver på bruk av barnehagens kulturelle redskaper, men det betinger at det finnes en kultur som etterspør de nyutdannedes observasjoner. De nyutdannede må selv være aktive for å få innsikt og oversikt, men det vil være avhengig av den lokale konteksten hvilke kulturelle redskaper den nyutdannede må etterspørre. Et resultat fra analysen er formulert på følgende måte:

*Nyutdannede pedagogiske ledere må etterspørre barnehagens konkrete og institusjonelle kulturelle redskaper.*

Som tidligere nevnt mestrer de nyutdannede de konkrete kulturelle redskapene, men de må selv skaffe seg innsikt i og oversikt over hvilke kulturelle redskaper som er tilgjengelige.

---

De nyutdannede approprierer i stor grad både arbeidsformer og systemer som er befestet i institusjonen, men det skjer ofte på en ubevisst og taus måte. De nyutdannedes individuelle kulturelle redskaper eller deres kvalifiseringsrelevante kompetanse (Nygren, 2004) etterspørres i mindre grad, og de nyutdannede er usikre på hvordan de kan ta i bruk sine kulturelle redskaper i møte med de ulike kontekstene.

Det andre kontekstuelle analyse spørsmålet er formulert slik: *Hvordan støttes de nyutdannedes mestrings- og approprieringsprosess?* I analysen setter jeg først søkelyset på de interne institusjonelle kulturelle redskapene som kan være en støtte for de nyutdannede pedagogiske lederne. Som vist i tidligere kapitler, arbeider de nyutdannede hardt for å få innsikt og oversikt, men de får lite hjelp og støtte i denne prosessen. Dette til tross for at styrerne gir uttrykk for et ønske om å hjelpe og støtte de nyutdannede pedagogiske lederne. Styrerne beskriver barnehagens introduksjonsprogrammer, men disse programmene blir i liten grad nevnt av de nyutdannede. Introduksjonsprogrammene er en del av barnehagens HMS-rutiner, rutiner som må dokumenteres og rapporteres. Disse programmene gjelder alle som er nye i barnehagen, men det er ingen spesielle rutiner for de nyutdannede pedagogiske lederne internt i barnehagen. En av de nyutdannede i undersøkelsen har fått oppnevnt en fadder i barnehagen og beskriver samtalen med fadderens som nyttige. Fadderens viser til rette og er tilgjengelig for spørsmål.

Styrerne gir uttrykk for at de ønsker å være tilgjengelige for de nyutdannede. I hvor stor grad styrerne reelt sett er tilgjengelige, vil nok variere fra barnehage til barnehage, men de nyutdannede gir uttrykk for en opplevelse av at styrerne er svært opptatte og har det travelt. Noen av de nyutdannede gir uttrykk for at det er viktig å vite at styreren er tilgjengelig, selv om de ikke benytter seg av muligheten til å ha uformelle samtaler med styreren. De nyutdannedes relasjoner til medarbeiderne på avdelingen beskrives som den viktigste støtten, se kapittel 5.3. Det kan se ut som om assistentene i større grad enn styrerne leder de nyutdannede pedagogiske lederne inn i arbeidet.

Barnehagens årsplaner, stillingsbeskrivelser og kompetanseplaner kan ses på som kulturelle redskaper. De er konkrete, men samtidig institusjonelle redskaper som beskriver institusjonenes forventninger til de nyutdannede pedagogiske lederne. De nyutdannede

---

beskriver at de leser planene, men det er usikkert om de approprierer innholdet i dokumentene. Årsaken kan være at planene ikke drøftes med de nyutdannede, men kun leveres ut til gjennomlesing. Generelt virker barnehagenes interne støttesystemer tilfeldige og lite systematiske, til tross for et uttalt ønske fra styrerne om å legge forholdene best mulig til rette for de nyutdannede pedagogiske lederne. Et resultat fra denne analysen er formulert på følgende måte:

*Barnehagene har få interne støttesystemer for nyutdannede pedagogiske ledere.*

Som beskrevet i kapittel 5.2 blir forventningene til de nyutdannede pedagogiske lederne i liten grad verbalisert som krav, og de nyutdannede får anledning til å bli gradvis kjent og til å finne sine roller som pedagogiske ledere. Dette fører også til at de nyutdannede i stor grad selv må finne ut av hvordan deres barnehage fungerer, og hva som forventes av dem. De får stor grad av frihet, men i mindre grad hjelp og støtte til å mestre og approprierer barnehagens kulturelle redskaper.

I denne undersøkelsen er de nyutdannede med i veiledningsprogrammet *Ny som lærer*. Et søkelys blir også satt på dette programmet, et program som har til hensikt å støtte nyutdannede det første året i yrket, se kapittel 2.4. De nyutdannede gir uttrykk for at veiledningsprogrammet har en støttefunksjon. I løpet av det første året har de nyutdannede deltatt i både individuelle veiledningsmøter og i gruppeveiledningsmøter. Organisering, innhold og framdrift i veiledningsmøtene viser en praksis som kan beskrives som en veiledningssjanger. Veiledningssjangeren skiller seg ut fra hverdagspraten mellom kollegaer ved at samtalen har en strukturert form, og den vektlegger et yrkesfaglig innhold. Veiledningssamtalen har til hensikt å få til refleksjon som fører til utvikling og læring, se kapittel 1.4, men hva slags utvikling og læring, er i liten grad presisert og definert. Barnehagens syn på utvikling og læring er historisk, kulturelt og institusjonelt forankret i en likhetsdiskurs, og det kan være en fare for at likhet og konsensus derfor preger veiledningssamtalene (Sundli & Ohnstad, 2003; Søndena, 2002).

Når veilederne er bærere av en likhetsideologi (Søndena, 2002) og når veiledningssjangeren vektlegger en tilbakeholden veilederrolle kan det føre til at veilederne framstår som tilbakeholdne og utydelige, og veiledningen kan det få en utilsiktet virkning. Den utilsiktede virkningen kan være at veilederne framstår som diffuse og utydelige.

---

Dersom veilederne ønsker å utforske forskjeller og avklare ulikheter, kan et mangfold av forståelsesmåter komme til uttrykk, og de nyutdannede kan bli bevisstgjort alternative forståelsesmåter og ulike handlingsalternativer (Bjerkholt, et al., 2007). I materialet gir veilederne uttrykk for at de nyutdannede vil ha mange råd og tips, men veilederne sier at de er tilbakeholdne med å gi råd.

I veiledningssamtalene er det asymmetri mellom de nyutdannede og veilederne både i forhold til alder, roller, arbeidsoppgaver og antall år som førskolelærer. Et asymmetrisk forhold kan være preget av mangel på likeverdighet, men asymmetrien kan også være en ressurs. De nyutdannede i denne undersøkelsen gir uttrykk for tillit til veiledernes kunnskaper og trekker fram veiledernes erfaring fra arbeid som pedagogiske ledere som viktig. I veiledning brukes spørsmål som metode, og spørsmålene vinkles ofte ut fra veiledernes perspektiver. Dersom veilederne er utydelige, kan det føre til at de nyutdannede påvirkes uten at de selv er klar over det, og veiledning kan i realiteten bli manipulering. Påvirkningen kan kanskje bli ekstra sterk når budskapet blir utydelig og skjult (Foucault, 1999). Veilederne er i en posisjon som kan hemme eller fremme nytenkning hos de nyutdannede. I programmet *Ny som lærer* har veilederne formell veilederkompetanse, og de får faglig oppfølging av høgskolens veilederteam. Det kan være en kvalitetssikring av den veiledningen de nyutdannede får, se kapittel 2.4.

Selv om de nyutdannede i starten av året gir uttrykk for at de er usikre på det å få veiledning, blir de fort fortrolige med og mestrer sjangeren. På veiledningsarenaen møter de nyutdannede veiledere som ikke kjenner deres barnehager, og både de nyutdannede og veilederne gir uttrykk for fordeler ved at veilederne har lite kjennskap til de nyutdannedes arbeidsplasser. Mangel på kjennskap blir av veilederne beskrevet som positivt fordi det må stilles spørsmål ved det uutalte og tause, og de nyutdannede beskriver det som positivt at de får rett til å beskrive og fortolke situasjonen. Veiledningsmøtene blir en trygg arena der de nyutdannede kan gi uttrykk for sine opplevelser, sine handlinger og sine tanker om handlinger. Det gir dem anledning til å beskrive sin opplevde virkelighet uten at veilederne definerer og beskriver sin oppfattelse. De nyutdannede gir uttrykk for at veiledningsmøtene er et system som fremmer deres tenkning, de gir uttrykk for at veiledningssamtalene får dem til å reflektere, og veiledningen gjør at de i etterkant føler seg tryggere på sine handlingsvalg.

---

Resultatet fra analysen som har satt søkelyset på det eksterne veiledningsprogrammet Ny som lærer er formulert på følgende måte:

*Veiledning fremmer de nyutdannedes tenkningsprosess og er en støtte for deres kompetansebygging.*

Refleksjon og bevisstgjøring har en betydning for de nyutdannedes appropriering, ikke som en ubevisst tilpasning, men som en prosess der de nyutdannede blir bevisstgjorte, tar til seg og bruker både de konkrete og de institusjonelle kulturelle redskapene som er tilgjengelige i konteksten.

## **5.5 Et ledelsesperspektiv**

Alle aktørgruppene, det vil si de nyutdannede, deres styrere og deres veiledere, gir uttrykk for at de nyutdannedes største utfordring er ledelse. I avhandlingen belyses ledelsesperspektivet i to delkapitler. I dette delkapitlet belyses spørsmålet: *Hvordan defineres ledelse av de nyutdannede, av styrerne og av veilederne?* I delkapittel 5.6 belyses spørsmålet: *Hvilke særskilte ledelsesutfordringer møter nyutdannede pedagogiske ledere?* Selv om ledelsesperspektivet blir beskrevet i to kapitler, må delene ses i sammenheng. Aktørgruppenes fortolkninger og definisjoner av begrepet ledelse ble et utgangspunkt for å fortolke og forstå utsagn om de nyutdannede pedagogiske ledernes særskilte ledelsesutfordringer.

De nyutdannede har blitt presentert for ledelsesteori i sin førskolelærerutdanning, se kapittel 2.3. I kapitlet kommer det fram at ledelsesbegrepet er omfattende, og at ledelse beskrives ut fra av ulike teoretiske perspektiver og ulik teoretisk forståelse (Grønhaug, Hellesøy, & Kaufmann, 2001; Yukl, 2006). Når de nyutdannede møter barnehagene, vil de møte ledelsesdiskurser som er historisk, kulturelt og institusjonelt forankret. Barnehagens ledelsesstruktur har tradisjonelt blitt betegnet som lagorientert og horisontal (Bleken, 2005; Hard, 2005), men det kan se ut som om det institusjonelle synet på ledelse i barnehagene er i endring. Barnehagens ledelsesdiskurser er under påvirkning av nye ideer om en ledelsesstruktur der det forventes en tydelig leder i et mer hierarkisk system (Bleken, 2005; Møller, 2006).

---

Jeg vil i dette kapitlet sette søkelyset på hvilke ledelsesdiskurser som trer fram i materialet, fordi synet på ledelse må ses i sammenheng både med beskrivelsene av de nyutdannede pedagogiske ledernes særskilte utfordringer og med hvordan de nyutdannede pedagogiske lederne kan mestre og appropriere ledelsesdiskursene i barnehagen.

## Ulike ledelsesdiskurser

Som nevnt kan det se ut som om barnehagefeltet er preget av ulik forståelse av ledelse. Ulike ideologier kjemper om posisjoner; en ledelsesideologi som beskriver mål – middel tenking, og der det administrative perspektivet er mest framtrødende, og en mer deltakerstyrt ideologi, der personalutvikling står sentralt (Møller, 2006), se kapittel 3.2.

Når jeg i intervjuer spør om aktørgruppens syn på ledelse, blir svarene generelle, diffuse og til dels uklare, men når spørsmålene blir mer konkretisert, og jeg stiller spørsmål om deres syn på medvirkning, hvem teamet er og hvordan ledelse bør utføres, blir svarene mer konkrete. I Lov om barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2004) er deltakerstyring og medvirkning nedfelt som sentrale demokratiske prinsipper, og i Rammeplan for barnehager presiseres medvirkning slik:

*Barn i barnehage har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet (Kunnskapsdepartementet, 2005, s. 13).*

Som sitatet fra Rammeplanen viser, er medvirkning et prinsipp når det gjelder barn i barnehage, noe som også kommer til uttrykk i barnehagens årsplaner. Medvirkning er et begrep de nyutdannede tar opp i fokusgruppeintervjuene, men styrerne og veilederne sier mindre om dette temaet. Det kan imidlertid stilles spørsmål ved om medvirkning er en demokratisk rettighet for alle i barnehagen, ikke bare barna. Medvirkningsprinsippet kommer lite til uttrykk i personalets kompetanseplaner.

I materialet gir styrerne uttrykk for en ledelsesdiskurs som vektlegger ansvar og kontroll, og de sier at de nyutdannede må vise seg som ledere. De forventer at de nyutdannede bruker sin faglige kompetanse til å lede, motivere og veilede personalet. En av styrerne uttrykker det slik:

---

*Det handler vel om det å være leder. Det må vi stadig komme tilbake til. Jeg får stadig pedagogiske ledere inn som sier noe om saker på avdelingen som de egentlig kan løse sjøl, men de tør ikke å ta det lederansvaret. De er flinke på fag, men det å ta det lederansvaret, er utrygt.*

(Styrer, FL3 – 112).

Når styrerne blir bedt om å si noe om ledelse i barnehagen, sier de at de vektlegger å arbeide sammen med lederteamet, og at de ønsker en tydeligere ledelse i barnehagen. Dette kommer til uttrykk på denne måten:

- *Nå er det pedagogisk lederteam og ikke en helt flat struktur. I en periode var det så flat struktur at førskolelærere til og med ga bort ubunden tid til assistenter.*
- *Jeg tror nok at mange ganger trenger de nyutdannede litt ekstra kursing. Det er ulike erfaringer med hva folk har hatt i utdanninga om ledelse. Og så er det veldig forskjellige meninger om hva ledelse er. Det finnes jo folk som mener at det fremdeles skal være flat struktur.*

(Styrer, FL2 – 90).

Dette kan være uttrykk for styrernes ledelsesideologi, de ønsker seg bort fra den tradisjonelle lagorienterte, horisontale strukturen til en mer hierarkisk struktur der de pedagogiske lederne trer tydeligere fram. Samtidig påpeker styrerne at det de definerer som lederansvar, er en utfordring også for de erfarne pedagogiske lederne, ikke bare for de nyutdannede.

To av veilederne, som også er pedagogiske ledere, beskriver de nyutdannedes ledelsesutfordringer slik:

- *Det de nyutdannede ofte tar opp, går på ledelse. De skal jo ha en ledelsesfunksjon, og de har jo en lederkompetanse fra høgskolen, men utprøvingen av den skjer jo i praksis. Gjennom veiledning snakker vi mye om det: Hva er det å være en god leder, hvem leder de osv. Det tror jeg ofte styrer dem i kompetansebyggingen.*
- *Utfordringen er at det er lite synlig hva slags ansvarsoppgaver en pedagogisk leder har, når alt er likt. De er ikke helt forberedt på det, det er ofte et tema i veiledning.*

( Veiledere, FV4 – 22 og 23).



---

Veilederne gir uttrykk for at de nyutdannede ofte bringer inn ledelse som et tema i veiledningsmøtene. Veilederne bringer fram hvor kompleks den pedagogiske lederrollen er og sier:

- *Når du er styrer, har du et kontor, og det blir synlig at du er leder. Som pedagogisk leder har man arbeidsoppgaver som er lik de andre på avdelingen, samtidig som du har en lederrolle. Vi er ikke så flinke til å synliggjøre oss, vi som har vært i barnehagen i mange år, heller. Det er ikke lett for den nye å se hva som kjennetegner den pedagogiske lederrollen.*
- *Det du sier der, er gjennomgående i alle barnehager, lederne er ikke synlige nok.*

( Veiledere, FV2 – 53 – 54).

Veilederne gir uttrykk for kompleksiteten ved den pedagogiske lederrollen og viser at det å være leder når konteksten forventer likhet, kan være vanskelig.

I et fokusgruppeintervju med de nyutdannede stilte jeg dette spørsmålet: *Hva er forskjellen mellom det å være sjef og det å være leder?* De nyutdannede svarer:

- *Nyutdannet 1: Vet ikke helt...*
- *Nyutdannet 2: Styreren er sjefen.*
- *Nyutdannet 1: Vi er mer sånn småsjefer...( Latter...).*
- *Nyutdannet 3: Styreren er jo min sjef...*

( Nyutdannede, FN4 – 112 – 116).

Både de nyutdannede og veilederne beskriver den pedagogiske lederrollen som uklar fordi de ulike kontekstene har ulike forventninger til rollen. Styrerne gir uttrykk for en forventning om en mer hierarkisk ledelsesdiskurs, men ansvarsforholdet mellom styrer og pedagogisk leder kan til dels virke uavklart og utydelig.

Barnehagene i denne undersøkelsen er organisert i avdelinger. På hver avdeling er det en eller flere førskolelærere, og en av disse førskolelærerne har et pedagogisk lederansvar, selv om det finnes unntak, se kapittel 5.1 om Cecilie. Når jeg stiller spørsmål om teamene i barnehagen, er styrerne opptatt av lederteamet. Styrerne gir uttrykk for at de ønsker å ha

---

et sterkt lederteam i barnehagen, fordi lederteamet er viktig for utvikling og fornying av barnehagen.

- *Vi har et lederteam i barnehagen. Det er for der vi skal løse problemer. Min rolle er oppfølging og å ha det overordnede ansvaret.*

(Styrere, FL4 – 104).

Styrerne er opptatt av å løse problemer og utvikle barnehagen sammen med de pedagogiske lederne i et lederteam. De ser på sin rolle som overordnet, som den som skal kontrollere, og som den som skal følge opp de vedtakene som er fattet av lederteamet.

Når de nyutdannede snakker om teamet, er de opptatt av personalet på avdelingen og sier:

- *Forventningene er at vi på avdelingen skal få spille på team, være på lag. Det synes jeg.*

(Nyutdannet, FN4 – 87).

- *Jeg jobber i et team der vi er tre damer.*

(Nyutdannet, FN2 – 7).

Sitatene viser at de nyutdannede ser på avdelingspersonalet som sitt team, de gir uttrykk for at det er dem de skal ”dra lasset sammen med”, se kapittel 5.3. De forventer å få til et samarbeid med personalet på avdelingen.

Sitatene viser en betydelig avstand mellom styrernes definisjon av begrepet team og de nyutdannedes definisjon av begrepet. Hvem de nyutdannede oppfatter som sine nærmeste medarbeidere, vil ha betydning for hva slags ledelsesdiskurs de oppfatter som gyldig. De nyutdannede møter den hierarkiske ledelsesdiskursen fra sine styrere. Styrerne gir uttrykk for en forventning om at de nyutdannede skal stå fram som tydelige ledere. Men på avdelingen møter de nyutdannede forventninger om en lagorientert og horisontal ledelsesdiskurs fra sine assistenter. Barnehagen er historisk forankret i en likhetsideologi der det forventes at alle gjør alt likt, men ledelsesdiskursene framstår ikke som konsistente, og det er mulig de er i endring. En av veilederne uttrykker det slik:

- *En skal jo lytte til andre, du må kunne det som nyutdannet. Det å møte andre med lang erfaring som kan være gode støttespillere for deg, men som også kan ta helt pipen fra deg og gjøre at du forsvinner helt.*

---

( Veileder, FV4 – 53).

Ledelsesdiskursene som framtrer, er uklare, og forventningene som kommer til uttrykk, blir upresise og til dels sprikende. Det virker som om feltet er preget av motstridende diskurser der demokrati og medvirkning er det ene siktemålet, og det andre siktemålet peker mot målstyring og bruk av resultatindikatorer. Ulike ledelsesdiskurser bygger på ulike ideologier, og ulike ideologier forventer ulike handlinger. Styrerne er tydeligst i sine uttalelser som bygger på en hierarkisk ledelsesideologi, veilederne er mer sprikende i sine utsagn, og de nyutdannede gir uttrykk for en ledelsesideologi der lagorientering, samarbeid og fellesskap er det sentrale. Som tidligere beskrevet skal medvirkning være et styrende element i barnehagen, og det kan stilles spørsmål om en hierarkisk ledelsesideologi vil kunne være et hinder for å implementere medvirkning som et sentralt demokratisk prinsipp. En av de nyutdannede beskriver hvordan hun ønsker å vektlegge en sammenheng mellom ideologien i Rammeplanen og sine handlinger:

- *Jeg har brukt pedagogikken i forhold til de ansatte og teamet jeg er i. Det er der ungene lærer holdninger og hvordan ting skal løses. Det er det som kommer tilbake. Kanskje må jeg gå foran som et godt eksempel sjøl, vise ” hvordan ” i handling.*

( Nyutdannet, FN4 – 87).

Denne nyutdannede beskriver forholdet mellom hva hun gjør som leder for sine medarbeidere, og barnas læring. Hun begrunner dette med at barn observerer og lærer ved å være deltakere i et miljø. For de fleste nyutdannede kan det være vanskelig å se på seg selv som modell for andre ansatte i barnehagen, fordi de selv er på jakt etter modeller. En av de andre nyutdannede uttrykker det slik:

- *Jeg har lært av å se på andre hvordan jeg vil gjøre ting, og hvordan jeg absolutt ikke vil gjøre ting, så det har vært veldig viktig.*

(Nyutdannet, FN4 – 130).

Som beskrevet i kapittel 5.1 er de nyutdannede forskjellige, og hvem som blir de nyutdannedes ledermodeller, vil variere ut fra den lokale konteksten. I materialet kommer det til uttrykk at assistentene betyr mye når de nyutdannede skal mestre og appropriere det

---

praktiske barnehagearbeidet, men de sier at pedagogiske spørsmål rettes til styrer og andre pedagoger i barnehagen, se kapittel 5.3.

## Pedagogisk leder og pedagogisk ledelse

I analysen har jeg blitt oppmerksom på at aktørene sammenblander stillingsbetegnelsen pedagogisk leder og prosessen pedagogisk ledelse. Jeg ønsker å undersøke om denne sammenblandingen har betydning for synet på de nyutdannedes pedagogiske lederrolle.

I kapittel 2.2 beskrives de nyutdannede pedagogiske ledernes ansvarsområder. Der kommer det fram at de pedagogiske lederne, ifølge Rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2005) og lokale stillingsbeskrivelser, skal igangsette og være ansvarlige for barnas utviklings- og læringsprosesser. Som tidligere beskrevet er de nyutdannede pedagogiske lederne opptatt av barnas utviklings- og læringsprosesser, se kapittel 5.2 og 5.3, og når jeg stiller spørsmål om pedagogisk ledelse, henviser de nyutdannede til Rammeplan for barnehager. I et fokusgruppeintervju kommer dette til uttrykk slik:

- *Nyutdannet 1: Vi ble ikke opplært i den nye Rammeplanen, vi, for hele det siste året hadde vi to semester med valgfag.*
- *Nyutdannet 2: Rammeplanen har jo temahefter, blant annet ett som går på IKT, så det skal vi også sette oss inn i. Vi har ikke så god tid.*

(Nyutdannede, FN2 – 227 og 295).

To av de nyutdannede sier at de ikke har fått kunnskap om Rammeplan for barnehager (R-06) i sin førskolelærerutdanning. Dette på grunn av utdanningens organiseringsmodell. De tre andre nyutdannede har fått kunnskap om R-06 i utdanningen, men de gir uttrykk for at arbeidet med Rammeplanen er krevende, og at det er vanskelig å få nok tid til å arbeide ut fra den. Mangel på kunnskap om Rammeplanen og mangel på tid blir trukket fram som årsaker til at de arbeider lite med fagområdene som beskrives i Rammeplanen.

De nyutdannede gir uttrykk for et ønske om å støtte seg til den kompetansen det øvrige personalet i barnehagen har, og sier at de ikke kan utføre det pedagogiske arbeidet med

---

barna alene. De ser på de pedagogiske læringsprosessene med barna som et felles anliggende for hele personalet. En av de nyutdannede uttrykker det slik:

- *To [viser til sine assistenter]har vært der veldig lenge, nesten siden barnehagen startet. De har bred erfaring.*

(Nyutdannet i2 – 16).

De nyutdannede beskriver pedagogisk ledelse som en prosess, en prosess de forventer at medarbeiderne deltar i, samtidig som de er usikre på hva de kan forvente. En av de nyutdannede gir uttrykk for denne usikkerheten slik:

- *Jeg har jo to flotte damer som kan hjelpe meg. Det blir litt sånn at jeg tenker at dette er min oppgave, ikke sant, at dette kan jeg ikke forvente at de skal gjøre. Kanskje det går på forventninger fordi jeg vet at de [assistentene] synes det er all right å få noen oppgaver.*

(Nyutdannet, FN2 – 7).

De nyutdannede er opptatt av at de arbeider i team, og som nevnt defineres teamet som laget som arbeider sammen på avdelingen. I et fokusgruppeintervju stiller jeg spørsmålet: *Hvem er de viktigste støttespillerne deres?* De nyutdannede svarer slik:

- *Nyutdannet 1: Hos meg har det vært det nærmeste teamet, men det blir mer styrer når jeg trenger støtte på hva jeg tenker.*
- *Nyutdannet 2: I utgangspunktet burde vi svart assistentene, hele gjengen. Det er jo de som driver dagen med oss.*
- *Nyutdannet 3: Assistentene er jo viktige, da.*

(Nyutdannede, FN4 – 213 – 219).

Assistentene blir framhevet som viktige for de nyutdannede, de gir uttrykk for et ønske om å samarbeide med assistentene og de vil ha dem med som sine støttespillere i arbeidet med pedagogisk ledelse av barns utviklings- og læringsprosesser.

I stillingsinstruksene, i Lov om barnehager og i Rammeplan for barnehager er det beskrevet at de pedagogiske lederne også har et ansvar for å initiere lærings- og utviklingsprosesser i personalgruppa. Dette ledelsesansvaret for assistentene blir av de

---

nyutdannede beskrevet som utfordrende og vanskelig. En av de nyutdannede uttrykker det slik:

- *Det forventes at en skal vise at en er en leder. Det har jeg hørt ganske mye. Jeg var 22 da jeg startet som pedagogisk leder og fikk helt fra starten av høre at det er viktig å sette seg, ikke i respekt, ikke at en skal herse, men vise at det er du som er leder. Jeg jobber sammen med to veldig sterke personligheter og synes det er ganske vanskelig egentlig. En skal jo være demokratisk.*

(Nyutdannet, FN4 – 101).

Sitatet viser noen av de utfordringene den nyutdannede pedagogiske lederen møter. På den ene siden blir det forventet at hun skal tre fram som leder, men hun møter medarbeidere som fremmer sine krav, og hun ønsker å være demokratisk.

Styrene gir uttrykk for at de nyutdannede må tre fram som tydelige ledere ved å lede og veilede assistentgruppa i barnehagen. De forventer at de pedagogiske lederne skal arbeide med å formidle pedagogikk, igangsette refleksjonsprosesser og være modell for resten av personalgruppa. Styrene uttrykker det slik:

- *Den pedagogiske lederen har et formidlingsansvar, hun er en rollemodell i samspill med barn i hverdags situasjonene. Dra teorien inn i hverdagslivet slik at personalgruppa vet hvorfor en gjør ting. De må skape refleksjon inn i den gruppa de har hovedansvar for.*

(Styrer, FL4 – 94).

- *En pedagogisk leder har et lederansvar for å formidle pedagogikk til de andre voksne. En måte å gjøre det på, er å være en fagleder på avdelingen.*

(Styrer, FL4 – 95).

Indirekte gir styrene uttrykk for at de pedagogiske lederne skal arbeide med barna via assistentgruppa i barnehagen. De er opptatt av motivasjon og veiledning av assistentgruppa og av at de nyutdannede pedagogiske lederne må bruke sin teoretiske fagkunnskap på avdelingen.

---

I barnehagene blir de nyutdannede pedagogiske lederne presentert for stillingsbeskrivelser der det framgår at de nyutdannede har ansvar for å drive sin avdeling i samsvar med gjeldende lover og regler. Stillingsinstruksene, spesielt i de private barnehagene, er til dels svært omfattende og detaljerte. I en av barnehagene beskrives personalansvaret i 14 punkter, se vedlegg 7. Et eksempel på den pedagogiske lederens ansvar er utformet på denne måten:

Pedagogisk leder:

- *Har ansvar for å forvalte personalressursene på avdelingen slik at de ansatte gis ansvar og oppgaver i samsvar med den enkeltes kompetanse og ønsker, samt i henhold til de krav som stilles til arbeidet.*

Det å kartlegge personalets kompetanse og forvalte personalressursene er et ansvarsområde som tidligere var barnehagestyrernes ansvar (Bleken, 2005). Ut fra analysene av stillingsinstruksene har de pedagogiske lederne fått et utvidet ansvar. Endring av navn fra avdelingsleder til pedagogisk leder (Barne- og familiedepartementet, 1995a) kan ha ført til endrede krav til stillingen. Det forventes at de pedagogiske lederne skal tre tydeligere fram som ledere, ledere som skal ta ansvar for å igangsette læring, endring og utviklingsprosesser for både barna og for sine medarbeidere.

## Oppsummering og drøfting

Ut fra et ledelsesperspektiv blir materialet nærlest og analysert med følgende spørsmål: *Hvordan defineres ledelse av de nyutdannede, av styrerne og av veilederne?* Hensikten er å få innsikt i hvilke ledelsesdiskurser som preger barnehagefeltet fordi en forståelse av hvilke diskurser som er rådene i feltet, vil være vesentlig for å forstå de nyutdannede pedagogiske ledernes ledelsesutfordringer.

Historisk, kulturelt og institusjonelt er barnehagens ledelsesdiskurs forankret eller befestet i en horisontal, lagorientert og relasjonell ideologi (Bleken, 2005; Gotvassli, 2006; Hard, 2005), men nyere ledelsesideologier, der målstyring står sentralt, har gradvis fått en større plass i offentlig sektor (Bleken, 2005; Meyer, 2005; Møller & Fuglestad, 2006). Ut fra mine analyser ser det, som nevnt, ut som om de ulike aktørene i barnehagefeltet har ulik forståelse av hva ledelse er, og av hvordan den skal utføres. Styrernes uttalelser bygger på

---

en hierarkisk ledelsesideologi, veilederne er mer sprikende i sine utsagn, og de nyutdannede gir uttrykk for en ledelsesideologi der lagorientering, samarbeid og fellesskap er det sentrale. De ulike ledelsesdiskursene har ulike verdier og oppfatninger, men styrernes oppfatning kan være et tegn på at ledelsesdiskursen i barnehagesektoren er i endring. Denne endringen kan føre til at de nyutdannede pedagogiske lederne blir utsatt for motstridende forventninger. De motstridende forventningene er komplekse og mangfoldige og kommer til uttrykk på ulike måter, men de blir sjelden tydelig verbalt uttrykt.

I analysen av materialet kommer det fram at selv om aktørene bruker like begreper, har begrepene ofte ulikt innhold. Et eksempel er begrepet team som av styrerne beskrives som det pedagogiske lederteamet, og som av de nyutdannede beskrives som personalet på avdelingen. Innholdet i begrepet pedagogisk ledelse beskrives også ulikt, de nyutdannede beskriver pedagogisk ledelse som det pedagogiske arbeidet med barna, styrerne vektlegger de nyutdannedes ledelse av assistentene, og ut fra mine feltnotater beskriver assistentene pedagogisk ledelse som organisering og planlegging. De ulike aktørgruppene er i liten grad klar over at de har ulikt innhold i begrepene, og at de dermed har ulike forventninger til den pedagogiske lederrollen. Ulikt innhold i begrepene kan skape problemer og konflikter fordi deres fortolkninger kommer til uttrykk i handlinger, og når forventningene og handlingene ikke stemmer overens, kan det føre til forvirring og usikkerhet.

De nyutdannede kan ha fått sin ledelsesforståelse fra ledelsesteorier de har møtt i førskolelærerutdanningen. Som vist i kapittel 2.3, er disse teoriene ofte generelle og normative. Teoriene relateres i liten grad til det særskilte med barnehagens mandat, barnehagens innhold og barnehagens arbeidsmåter. Ledelsesteoriene legger lite vekt på det kontekstspesifikke, og de beskriver i liten grad hvilke lokale forutsetninger den pedagogiske lederen må ta hensyn til.

I de senere år har førskolelærerutdanningen blitt kritisert for å legge for lite vekt på ledelsesteori, en kritikk flere utdanningsinstitusjoner har akseptert. Mangel på ledelseskompetanse i barnehager blir også beskrevet i evalueringen av R-06 (Solveig Østrem, et al., 2009), og kritikken har ført til en større satsning på ledelse også hos de lokale barnehageeierne. I *Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010*



---

(Kunnskapsdepartementet, 2007) foreslår en egen nasjonal styrerskole for førskolelærere som skal arbeide som styrere i barnehagen. Hva slags ledelsesteori styrerne her vil bli presentert for, og om dette vil få betydning for de pedagogiske lederes ledelse, er foreløpig vanskelig å si, men styrernes sentrale posisjon i barnehagen vil kunne være med på å forme barnehagens ledelsesdiskurs.

Barnehagefeltet er i endring på ulike måter, både innholdsmessig, systemisk og organisatorisk. Disse endringene vil også få betydning for ledelsesdiskursene i institusjonen, men forankrede eller befestede diskurser endres sakte. Feltet vil derfor ha motstridende diskurser, og de nyutdannede vil ha behov for analyse- og fortolkningsredskaper for å forstå hvilke diskurser som er gyldige i deres spesifikke kontekst. Dette er de nyutdannede lite forberedt på, og de gir uttrykk for at det er vanskelig å forstå barnehagens kultur. Hva slags ledelseskompetanse barnehagefeltet har behov for, er lite utforsket, men denne undersøkelsen viser at feltets ledelsesforståelse og ledelsesforventninger er motstridende og uklare. Det motstridende og uklare kan være en fordel for de nyutdannede fordi de nyutdannede kan møte barnehagekontekster som har et ønske om endring og fornying. Dette kaller Fuglestad (1997) organiske grupper, se kapittel 3.2, og nyutdannede kan møte kulturer og bli aktører i grupper som ønsker å vektlegge en dynamisk arbeidsorganisering der utvikling og forbedring er målet.

Endringen av stillingsbetegnelsen avdelingsleder til pedagogisk leder kan, som nevnt, være et uttrykk for en endring av stillingens ansvarsområder, se kapittel 1.4. Bleken (2005) skriver at omorganiseringer og endringer i kommunesektoren kan ha fått betydning for hva slags ansvar og oppgaver som forventes av personalet i barnehagene. Når endringer ikke drøftes, kan det være en fare for at de ulike aktørene definerer og vektlegger ulikt innhold i begrepene. Endringen av begrepet avdelingsleder til pedagogisk leder skjedde uten store diskusjoner, og det virker som om endringen har ført til en sammenblanding av rollen pedagogisk leder og prosessen pedagogisk ledelse. En slik sammenblanding kan være tilslørende og uheldig. Det er grunn til å stille spørsmål om stillingsbetegnelsen pedagogisk leder kan føre til en forventning om at den pedagogiske lederen alene skal lede og initiere det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Et slikt syn er ikke kompatibelt med den horisontale, lagorienterte og relasjonelle ledelsesdiskursen som har preget barnehagen, og det er heller ikke kompatibelt med et relasjonelt og distribuert perspektiv på pedagogisk

---

ledelse. I et relasjonelt og distribuert syn på ledelse ses pedagogisk ledelse på som en prosess der alle i barnehagen er delaktige, og leder og medarbeidere løser oppgavene i fellesskap ut fra arbeidets art (Fuglestad & Lillejord, 1997).

Når de nyutdannede førskolelærerne tiltrer i pedagogiske lederstillinger, møter de til dels uklare og motstridende forventninger. Deres kvalifiseringsrelevante kompetanse (Nygren, 2004) møter praksisfeltets forventninger, men utfordringene kan bli vel store når praksisfeltets forventninger er uklare, diffuse og til dels motstridende. Dersom feltet ikke drøfter hva slags ledelsesdiskurser som er relevante for barnehagearbeidets egenart, men approprierer generell ledelsesteori tilpasset produksjonsbedrifter (Møller & Fuglestad, 2006), vil det kunne føre til at de nyutdannede ikke mestrer å tre fram som ledere. De nyutdannede må selv fortolke hvilke rådende diskurser som kommer til uttrykk i den lokale konteksten, og de vil enten appropriere denne diskursen, eller de vil ta avstand fra diskursen.

Ut fra analysen har jeg formulert følgende tre resultater:

*Barnehagens ledelsesdiskurser er motstridende, og de er i endring.*

Barnehagen som institusjon er utsatt for et stort endringspress, noe som også kommer til uttrykk i synet på ledelse. Disse endringene kan gi muligheter for utvikling og forbedring, men endringene kan også føre til problemer og konflikter. Aktørenes syn på endringer, aktørenes syn på barnehagens mandat og aktørenes syn på kompetanse vil være avgjørende for om dette er et problem, eller om motsetningene gir muligheter for utvikling og fornying. Ulikheter og motsetninger kan gi muligheter til drøfting og tilpassing av ledelsesbegrepet til den konkrete konteksten der ledelse skal utføres.

*Stillingsbetegnelsen pedagogisk leder kan virke tilslørende for prosessen pedagogisk ledelse.*

Materialet viser at aktørgruppene legger ulikt innhold i betegnelse, og de har ulike forventninger til den pedagogiske lederrollen. Mangelen på forventningsavklaringer kan føre til at personalet i barnehagen ikke får og tar ansvar for de pedagogiske læringsprosessene med barna. Den pedagogiske lederen vil være avhengig av et samarbeid med det øvrige personalet på avdelingen for å utføre det pedagogiske arbeidet i barnegruppa som er utformet i mandatet (Kunnskapsdepartementet, 2004, 2005).

---

*De nyutdannede pedagogiske lederne mangler analyse- og fortolkningsredskaper for å forstå den lokale konteksten.*

Kontekstrelaterte ledelsesbegreper, utarbeidet særskilt for pedagogiske ledere som arbeider i barnehage, er en mangelvare, og de nyutdannede mangler redskaper for å analysere den lokale konteksten. Dette fører til at det er vanskelig for de nyutdannede å analysere, fortolke og forstå, og dermed blir det vanskelig for de nyutdannede pedagogiske lederne å mestre og appropriere den lokale ledelsesdiskursen.

## **5.6 Nyutdannede pedagogiske lederes særskilte ledelsesutfordringer**

I forrige kapittel, der analysen av barnehagens ledelsesdiskurser blir belyst, kommer det fram at barnehagens ledelsesdiskurser er sprikende, og at de ulike aktørgruppene legger ulikt innhold i begrepene. Men alle aktørgruppene gir uttrykk for at ledelse er de nyutdannede pedagogiske ledernes største utfordring. Hva innen ledelse som er utfordringen, er i mindre grad uttalt, og jeg ønsket derfor å få mer kunnskap om hva disse utfordringene består av og har analysert materialet ut fra spørsmålet: *Hvilke særskilte ledelsesutfordringer møter nyutdannede pedagogiske ledere?*

Den første særskilte utfordringen som framtrer i materialet, er det særegne med å være nyutdannet og å være leder. Forskning på nyutdannede, se kapittel 1.4 viser at nyutdannede generelt møter mange utfordringer det første året i yrket, men de nyutdannede førskolelærerne får en særskilt utfordring fordi mange førskolelærere umiddelbart etter endt utdanningen begynner som pedagogiske ledere (Bleken, 2005). En av de nyutdannede uttrykker det slik:

- *Hvordan skal jeg gjøre det når jeg ikke kjenner bakgrunnen for barnehagens visjon?*

(Nyutdannet, i2 – 52).

En annen nyutdannet sier:

- *Jeg kommer inn som ny, jeg kunne jo vært dattera, ikke sant. De har vært veldig åpne for meg. De har jo mye erfaring, en skal jo ikke kimse av det, men det er klart alt er ikke rett fordi om en har erfaring. En mellomting, tenker jeg da. Jeg føler det går greit, men jeg merker noen utfordringer.*

---

(Nyutdannet, i2 – 41).

De nyutdannede i denne undersøkelsen skal være ledere for erfarne arbeidstakere som kjenner arbeidsplasskonteksten, som har erfaring med barnehagearbeid og som aldersmessig tilhører en annen generasjon.

Som tidligere beskrevet gir både styrerne og veilederne uttrykk for at ledelse er de nyutdannede pedagogiske ledernes største utfordring, og de nyutdannede gir uttrykk for at ledelse er vanskelig, Hva vanskelighetene består av, har de nyutdannede problemer med å sette ord på. De blir generelle og upresise i sine utsagn, og det kommer til uttrykk slik:

- *Nyutdannet 1: Mitt første år som førskolelærer har vært veldig vanskelig... masse utfordringer.*
- *Nyutdannet 2: Jeg synes det med pedagogisk ledelse av personalet er vanskelig.*
- *Nyutdannet 1: Hva gjør jeg feil?*
- *Nyutdannet 3: Det er vanskelig... det med ledelse.*

(Nyutdannende, FN 4 – 6 – 94 og 158).

De nyutdannede bruker få ord, og de har få begreper når de skal beskrive og analysere prosessene og relasjonene mellom dem selv og medarbeiderne. En av de nyutdannede sier:

- *Det er jo noe med personalsamarbeidet. Når jeg begynte, ble jeg møtt av en assistent som sa noe om meg som ikke er[ det blir stille lenge]. Jeg tror det var misforståelse.*

(Nyutdannet, i2 – 170).

I fokusgruppeintervjuet i fase fire drøfter de nyutdannede årsakene til utfordringene de møter, og de beskriver årsakene slik:

- *Nyutdannet 1: Det har vært vanskelig å komme med noe nytt fordi alt har vært så bra før.*
- *Nyutdannet 2: Jeg sier at jeg synes det er vanskelig fordi mine holdninger og assistentenes holdninger er forskjellige. De har ikke de samme begrunnelsene som jeg har.*

(Nyutdannede, FN4 – 16).

---

De nyutdannede pedagogiske lederne gir uttrykk for at det er vanskelig å komme med nye ideer og tanker fordi holdninger og verdier er ulike. Ulik forståelse av barnehagens mandat, uavklarte forventninger til arbeidet og ulike målsettinger for arbeidet kan være årsaker til det som beskrives som forskjellige holdninger.

En av veilederne reflekterer rundt det å være leder og sier:

- *De nyutdannede trenger å markere seg. De må bli styrket på det de har med seg fra utdanningen. De får tilbakemeldinger ute som ” hvorfor har du tatt den utdanninga, du trenger vel ikke utdanning for å passe barn”. Vi trenger å være litt stolte av yrkesvalget og at det faktisk er viktig å lede i barnehagen.*

(Veileder, FV4 – 54)

Sitatet viser at de nyutdannede kan møte motstand på yrkesvalget sitt, og de kan få spørsmål om førskolelærerutdanningen er relevant. Ingen av de nyutdannede i denne undersøkelsen møtte, så vidt jeg har innsikt i, slike spørsmål i barnehagen, men i det daglige arbeidet kunne de nyutdannede oppleve at praksisfeltet etterspurte erfaring og praksiskompetanse, altså en annen kompetanse enn den teoretiske kompetansen de nyutdannede har ervervet seg i førskolelærerutdanningen.

Som tidligere beskrevet er de nyutdannede pedagogiske lederne innledningsvis mye sammen med barna og sine medarbeidere på avdelingen, se kapittel 5.2 og 5.3. De har få pedagogiske ledere som modeller i sin oppstartsperiode, og de er lite sammen med andre pedagogiske ledere. I arbeidet som pedagogiske ledere føler de nyutdannede seg ofte alene, og de gir uttrykk for at de savnet å møte andre pedagogiske ledere. En av de nyutdannede uttrykker seg slik:

- *Det har vært et stort savn fra min side, det å ikke se de andre pedagogiske lederne. Vi ser hverandre bare på ledermøter.*

(Nyutdannet, FN4 – 119).

Situasjonen ved å være nyutdannet når den kvalifiseringsrelevante kompetansen skal omformes og kanskje endres til handlingskompetanse (Nygren, 2004), er en krevende og

---

utfordrende prosess for alle yrkesgrupper. De nyutdannede kan ikke mestre og appropriere sitt fagfelt umiddelbart, de må få innsikt i og oversikt over feltets kulturelle redskaper. De nyutdannede førskolelærerne som tiltrer i pedagogiske lederstillinger, får en ekstra utfordring fordi de i tillegg skal tilegne seg kompetanse som ledere. Ut fra materialet ser det ut som om det forventes at nyutdannede førskolelærere skal mestre disse to prosessene samtidig. Disse utfordringene blir i liten grad blir drøftet, verken faglig eller politisk. Det forventes at nyutdannede førskolelærere umiddelbart kan tre inn i lederstillinger i barnehagen.

## Legitimitetsrelasjoner

Som tidligere beskrevet har de nyutdannede pedagogiske lederne noen særskilte ledelsesutfordringer, og de særskilte ledelsesutfordringene analyseres og fortolkes i lys av at aktør og kontekst ses på som hverandres forutsetninger. For å synliggjøre det relasjonelle, har jeg valgt å bruke begrepene legitimitetsrelasjoner, samarbeidsrelasjoner og maktrelasjoner, og vil først beskrive de nyutdannedes legitimitetsrelasjoner.

Det å være leder er en omfattende og utfordrende oppgave, og lederen vil stå i relasjon til dem hun har ansvar for å lede. De ledede og lederen vil være gjensidig avhengige av hverandre, og lederen må av de ledede gis rett eller mulighet til å lede. Dette beskrives i avhandlingen som en legitimitetsrelasjon. Legitimitet er et begrep som brukes i organisasjonsteori og beskrives som rett til å styre og rett til å utøve makt (Suchman, 1995). Suchman skiller mellom pragmatisk, normativ og kognitiv legitimitet, og selv om Suchman sine begreper ikke er hentet fra sosiokulturell teori, har jeg blitt inspirert av dem og ser dem ut fra et sosiokulturelt perspektiv. Jeg vil bruke disse begrepene i min beskrivelse og drøfting av de nyutdannede pedagogiske ledernes særskilte utfordringer.

Førskolelærerne har i kraft av sin førskolelærerutdanning en formell rett til å styre i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2004). Om dette skjer, og i tilfelle på hvilken måte de nyutdannede pedagogiske lederne får rett til å styre, har denne analysen satt søkelyset på. Førskolelærerutdanningen er grunnlaget for sertifiseringen av førskolelærerne som ledere, og det er sertifiseringen som skal gi de nyutdannede rett til å lede i barnehagen. Førskolelærerutdanningen har en bred fagkrets med ti fag og 180 studiepoeng. En slik

---

utdanning gir studentene generell kunnskap, men det kan være en fare for at utdanningen ikke gir faglig dybdeforståelse.

Når de nyutdannede blir spurt om førskolelærerutdanningens relevans, gir de uttrykk for at de føler seg rimelig trygge på sin faglige kompetanse, men de beskriver at flere av fagene fra utdanningen brukes lite i barnehagen. I et fokusgruppeintervju stilte jeg dette spørsmålet: *Er det noe dere har holdt på med i førskolelærerutdanninga, som var fullstendig bortkasta?*

- *Nyutdannet 1: Naturfag*
- *Nyutdannet 2: Nei (svakt)*
- *Nyutdannet 1: Jo, den naturfagen vi har hatt, var fullstendig bortkasta.*
- *Nyutdannet 3: Det er ikke noe jeg kommer til å bruke.*
- *Nyutdannet 4: Vi hadde en perm på godt over 20 forskjellige..... ..ja, jeg vet ikke hva*
- *Nyutdannet 5: Det hadde vi og ..*
- *Nyutdannet 2: Vi og...*
- *Nyutdannet 3: Vi hadde først en perm med blader og så en boks med insekter,*
- *Nyutdannet 1: Jeg fikk helt avsmak.*

(Nyutdannede, FN2 – 102 – 111).

Som beskrevet i kapittel 5.1. er de nyutdannede ulike, og de har ulike preferanser, også når det gjelder fagområdene de har møtt i utdanningen, men dersom de nyutdannede opplever at deres fagkunnskap ikke er relevant for barnehagen, vil de bli utydelige som fagpersoner, og førskolelærernes legitimitet vil kunne bli svekket.

I et fokusgruppeintervju i januar spurte jeg de nyutdannede om kunnskapen fra utdanningen på denne måten: *Har utdanningen noen betydning?*

- *Nyutdannet 1: Det har den jo.*
- *Nyutdannet 2: Jeg har i hvert fall blitt mye mer bevisst på hvordan jeg opptrer overfor barna.*

- 
- *Nyutdannet 1: Jeg bruker de ulike faga i hverdagen. I forhold til Rammepplanen, ja... jeg bruker det mye.*
  - *Nyutdannet 3: Jeg tenker annerledes nå, i forhold til hva jeg gjorde når jeg begynte på utdanninga.*

(Nyutdannet, FN2 – 136 – 138).

Hva utdanningen har betydd, kan til dels være vanskelig å sette ord på, spesielt når det er kort tid siden utdanningen ble avsluttet. I mine feltnotater kommer det fram at de nyutdannede har appropriert begreper og gjennomfører aktiviteter de har blitt presentert i førskolelærerutdanningen, og i et fokusgruppeintervju kommer dette til uttrykk slik:

*Jeg spør: Dere sier dere har en god del kompetanse med dere fra utdanninga, men blir den etterspurt?*

- *Nyutdannet 1: Ja, det med IKT.*
- *Nyutdannet 2: Ja, for det er nytt nå*
- *Nyutdannet 1: Det er innenfor avdelingen da. Jeg driver litt intern opplæring, får de [ viser til assistenten ] til å... hjelpe dem litt i gang.*
- *Nyutdannet 3: Medvirkning da?*

*Jeg spør: Etterspør de det i barnehagen?*

- *Nyutdannet 2: Hos meg i hvert fall tenker vi det som står i Rammepplan om barns medvirkning.*
- *Nyutdannet 4: Jeg skal ha noe på personalmøte om barns medvirkning. Vi skal jobbe med et prosjekt med det.*

( Nyutdannede, FN2 – 217 – 226).

Noen av de nyutdannede beskriver at de presenterer temaer eller begreper som er nye for barnehagefeltet, som for eksempel medvirkning og bruk av IKT, på personalmøter i barnehagen. Når de nyutdannede får stå fram med sin teoretiske kompetanse, vil de tre fram som fagpersoner for sine medarbeidere.

Om førskolelærerutdanningen og den spesifikke fagkompetansen som førskolelæren har tilegnet seg, gir de nyutdannede pedagogiske lederne legitimitet i personalgruppa, vil være



---

avhengig av institusjonens syn på utdanningens betydning. Styrene gir uttrykk for at utdanning og ny teorikunnskap er viktig, og gir uttrykk for det på denne måten:

- *Jeg synes det er veldig spennende. Jeg tenker: endelig. Det er på en måte å få inn noe nytt, og at hun har noe nytt å tilføre, i hvert fall hos oss. Vi er en veldig stabil personalgruppe som ikke har hatt så veldig mye utskifting på mange år. Jeg forventer at de nye tar teorien sin i bruk.*

(Styrer, FL 2 – 38).

Hva styreren egentlig mener med et slikt utsagn, er uklart. Flere av styrerne sier at utdanningen er viktig, men samtidig gir de uttrykk for en ambivalens som kommer til uttrykk slik:

- *For det er viktig å ta vare på det etablerte, og det er mange ting som fungerer. Barnehagen har kanskje gjort et solid arbeid over tid, med holdninger og verdier som ligger i bunn, og som man ønsker å spille videre på. Holdningene og verdiene, de positive tingene som jeg synes det er viktig å videreformidle, og få de nye inn i den tankegangen. Så jeg synes det er viktig å ta vare på det som er, selvfølgelig.*

(Styrer, FL2 – 112).

- *Vi kaster ikke om kull det som fungerer bra fordi det kommer inn en ny, og fordi vi skal være så åpne. Det er jo å kaste seg på enhver vind som kommer. Vi vet jo ikke hvor lenge den nyutdanna skal bli. Det er jo ganske sikkert et vikariat, og erfaringen er at de forsvinner til en annen barnehage. Det er mange barnehager på et lite område, og turnoveren er stor.*

(Styrer, FL2 – 114).

Dersom styrerne er usikre på hvor lenge de vil beholde de nyutdannede, og at de ut fra den begrunnelsen ikke tar i bruk nyutdannedes kompetanse, kan det være med på å svekke de nyutdannedes legitimitet som pedagogiske ledere på avdelingen. De nyutdannede pedagogiske lederne vil være avhengige av at styrerne i barnehagene støtter og gir dem legitimitet som pedagogiske ledere på avdeling.

De nyutdannede har fra førskolelærerutdanningen med seg et fagspråk som redskap for analyse, men i løpet av det første året bruker de dette fagspråket i mindre grad. I et fokusintervju med veilederne utspant denne samtalen seg. Jeg sa: *I forrige intervju sa dere*

---

*at de nyutdannede har mye teori. Samtidig sa dere at dere ikke spør om teori i veiledningssamtalene. Hva kommer det av?*

- *Veileder 1: Det er nok mye hverdagsbegreper i barnehagen.*
- *Veileder 2: Vi er ikke flinke til å bruke teori, vi bruker hverdagsbegreper.*
- *Veileder 1: Vi blir så gode på hverdagen. Det ligger jo mye teori i det en gjør, men en må flytte fokuset for å bli bevisst teorien.*

*Jeg stilte spørsmålet: Er det noen spesiell grunn til at dette skjer i barnehagefeltet?*

- *Veileder 1: Vi er jo ulike mennesker som jobber sammen. Vi er jo i fåtall pedagoger i barnehagen. Vi jobber tett opp mot personer som ikke har pedagogisk utdanning. Det skal være en flat struktur, uten at vi helt gir oss til kjenne med det.*
- *Veileder 2: Jeg tror det er en av årsakene. Det hadde kanskje vært lettere dersom det hadde vært flere pedagoger som hadde jobbet sammen.*
- *Veileder 3: Jeg har forsøkt å bruke teori noen ganger mot assistenter og foreldre. Da får jeg negative tilbakemeldinger. Vi begynner å bruke hverdagsspråk, og det blir en del av vår kultur. Selv om det er feil.*
- *Veileder 2: En får tilbakemelding på at en ikke skal være teoretisk. Det skal være praktisk. Jeg ser at vi, når vi får kurs om for eksempel pedagogisk dokumentasjon, da bruker jeg enormt mye tid på å forklare hva det handler om..*

*(Veiledere, FV3 – 38 – 50).*

Analysen av materialet viser at pedagogenes fagspråk nivelleres og tilpasses et hverdagsspråk (Boethius, 1984), og de faglige redskapene som de nyutdannede har blitt presentert i førskolelærerutdanningen, legges bort. En slik tendens kan være med på å gjøre den særskilte førskolelærerkompetansen utydelig, og det kan være et tegn på at faglig språk ikke gir legitimitet i barnehagen. Likhetsidealet har vært, og er, sterkt i barnehagen, ikke likhet i betydningen likeverdighet, men i betydningen at alle skal gjør alt likt.

Dette blir drøftet med de nyutdannede, og en av de nyutdannede forteller:

- *I en praksisbarnehage jeg var, spurte en av assistentene: "Si meg en ting, hva er egentlig forskjellen mellom en førskolelærer 2 og en assistent". Styreren satt helt tom, hun visste ikke hva hun skulle si.*

---

(Nyutdannet FN2 – 267).

Det kommer fram at den formelle sertifisering og den kvalifiseringsrelevante kompetansen som førskolelærere har, ikke automatisk gir de nyutdannede legitimitet som pedagogiske ledere. Analysen viser at de nyutdannede pedagogiske lederne har særskilte utfordringer både når det gjelder den pragmatiske legitimiteten, den normative legitimiteten og den kognitive legitimiteten.

Den pragmatiske legitimiteten baserer seg på et nytteperspektiv, det vil si hvilken nytte de ledede har av sin leder, og nytteverdien kan ses på ulike måter. Den kan være knyttet til ønske om personlige fordeler, den kan være knyttet til forventninger til arbeidet og den kan være knyttet til fordelingen av arbeidsoppgavene. Bemanningssituasjonen i barnehagene er avhengig av at alt personalet er til stede til enhver tid, og de nyutdannede gir uttrykk for at det er vanskelig å være borte fra avdelingen.

- *Jeg er rett og slett litt usikker på hvordan en skal være en troverdig leder som tar like stort ansvar. Jeg tenker rett og slett på; hva sier det om meg, dersom jeg er mye ute fra avdelingen.*

(Nyutdannet, v2 – 39).

Engstelsen for å være borte kommer spesielt til uttrykk når de skal forlate avdelingen for å delta i møter med andre pedagoger, eller når de forlater barnehagen for å delta i veiledningsmøter i programmet *Ny som lærer*. Dette blir beskrevet slik i et feltnotat:

Vi skal ha gruppeveiledning, og jeg skal delta som observatør. Fem nyutdannede og to veiledere kommer til møtet. Tre av de nyutdannede gir uttrykk for at det er vanskelig å dra fra avdelingen. En sier. *De på avdelingen blir sure når jeg skal dra, de tror dette er å ha fri.*

(Utdrag fra feltnotat november 2007).

De nyutdannede opplever at ulike grupper i barnehagen forventer ulike handlinger; assistentene forventer at de pedagogiske lederne deltar i det praktiske arbeidet på avdelingen, styrerne forventer at de pedagogiske lederne deltar i faglige diskusjoner, og veilederne forventer at de pedagogiske lederne kommer til de avtalte veiledningsmøtene.

---

De praktiske samhandlingene i det daglige arbeidet blir beskrevet som vesentlige for å oppnå legitimitet. Dette blir også beskrevet og drøftet i kapittel 5.2 og 5.3, der det kommer til uttrykk at den effektive pedagogiske lederen får en posisjon og opparbeider seg legitimitet i sin personalgruppe.

Den normative legitimiteten er knyttet til hvordan handlingene utøves. De nyutdannedes handlinger blir vurdert etter hvor villige og dyktige de er til å ta fatt på de praktiske arbeidsoppgavene. De ledede har sine normative forventninger som er institusjonelt befestet, og de nyutdannede påtar seg mange oppgaver for å vise at de mestrer det praktiske arbeidet. En nyutdannet forteller:

*Her om dagen stod jeg på badet og skulle skifte bleier. Det var masse å gjøre, så jeg måtte gjøre det fort. Da kom en av assistentene og sa: Nina har ikke brukt bleier på to måneder. Så jeg tok altså bleier på unger som ikke bruker bleier.*

(Utdrag fra feltnotat september 2007).

Feltnotatet viser at den nyutdannede er mer opptatt av å handle og vise at hun er effektiv, enn av å stille spørsmål om hvilke barn som trenger bleie. Dette kan være et uttrykk for at det å være aktiv, å vise at en er effektiv og dyktig, er det viktigste. I en samtale med en styrer kommer dette til uttrykk slik:

*Styreren og jeg sitter sammen og snakker om det å være ny i organisasjonen. Styreren undrer seg over om de nye som er raske og effektive, lettere glir inn. Hun sier: *Kanskje vi er litt raske og effektive her... kan vi være det da tro? Vi hadde en vikar som kom inn, og hun gled rett inn, hun kom med mye.* (Utdrag fra feltnotat oktober 2007).*

Kontekstens forventninger om nyutdannede som er raske og effektive, kan være en utfordring for de nyutdannede. De nyutdannede har ikke oversikt og innsikt i starten, og de kan oppfattes som usikre, nølende og spørrende. Dette kan føre til at deres legitimitet som ledere blir svekket fordi deres medierende handlinger ikke er i samsvar med kontekstens forventninger. Det å være rask og effektiv er kanskje umulig når en ikke kjenner systemer og rutiner og ikke har tilgang til barnehagens kulturelle redskaper, se kapittel 5.4.

---

Den kognitive legitimiteten beskrives som det som tas for gitt i konteksten, det som i en sosiokulturell tradisjon vil kalles diskurser eller befestede tankemønster. Her vil de nyutdannede møte mange utfordringer fordi ulike, uklare og diffuse diskurser preger barnehagen som institusjon. Historisk, kulturelt og institusjonelt skal barnehagen være både en omsorgs- og en læringsinstitusjon (Blom, 2004; Korsvold, 2008), men hva som blir mest vektlagt, vil være avhengig av den lokale konteksten. Hva som er befestet i institusjonene, og hva som tas for gitt, må de nyutdannede selv finne ut av. De nyutdannede må selv undersøke og analysere for å forstå hvilke forventninger som kommer til uttrykk i deres barnehage, se kapittel 5.4. De nyutdannedes forventninger og medarbeidernes forventninger er ikke nødvendigvis de samme, og de nyutdannede gir uttrykk for at det kan være vanskelig når det ikke er samsvar mellom de verbale avtalene som inngås, og handlingene som utføres. En av de nyutdannede sier:

- *Teamet fungerer, men som jeg sa i stad om at vi har forskjellig tanker om ting. For eksempel: vi har forskjellige tanker om pedagogisk dokumentasjon. Vi har forskjellige tanker om hva det er. Selv om vi har snakket mye om det egentlig. Vi er enige, men når vi da skal gjøre det ... så er det ikke så lett likevel. Da tenker jeg ... hva gjør jeg feil... det er vanskelig...*

(Nyutdannet, FN4 – 158).

Tilsynelatende er personalet enig, men når oppgavene skal settes ut i handling, kan uenighet og motstand komme til uttrykk. Det kan være et uttrykk for at medarbeiderne mangler innsikt i og forståelse for formålet med arbeidet, det kan være et uttrykk for at medarbeiderne ikke ønsker nye arbeidsoppgaver, eller det kan være et uttrykk for skjulte maktstrategier. De kognitive kontekstene kan ha befestede diskurser som de nyutdannede må fortolke og forstå. Ut fra analysen ser det ut til at de nyutdannede mangler redskaper for å analysere situasjonen, men påtar seg et individuelt ansvar, noe som kan føre til svært stor belastning på de nyutdannede pedagogiske lederne.

Analysen viser at de nyutdannede pedagogiske lederne har legitimitetsutfordringer. De nyutdannedes sertifisering som førskolelærere og deres kvalifiseringsrelevante kompetanse gir ikke nødvendigvis legitimitet som pedagogiske ledere. De nyutdannede må forhandle og posisjonere seg i konteksten for å oppnå legitimitet, men en utfordring er at de nyutdannede må gis legitimitet av sine medarbeidere. Medarbeidernes vurdering er ikke alltid i samsvar med de forventningene som kommer til uttrykk i Lov om barnehager og i

---

Rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2004, 2005), og med de forventningene de nyutdannede har til seg selv. Dersom de nyutdannede ikke får legitimitet som pedagogiske ledere, vil det være vanskelig, om ikke umulig, å mestre å være pedagogisk leder, slik stillingen beskrives i Rammeplan for barnehager og i barnehagenes stillingsbeskrivelser. De nyutdannede pedagogiske lederne er avhengige av at de ledede gir de nyutdannede legitimitet, men de nyutdannedes handlinger vil ha betydning for om de kan og vil få legitimitet fra sine medarbeidere. Legitimitet er en relasjon som må opparbeides og vedlikeholdes.

## Samarbeidsrelasjoner

Forventninger til samarbeid i barnehagen er historisk, kulturelt og institusjonelt forankret, og i kapittel 2 er barnehagen historisk beskrevet som en institusjon der omsorg og læring er sammenvevd. Omsorgsperspektivet preger også relasjonene i personalgruppa. Det nære, relasjonelle forholdet mellom aktørene i barnehagen vil kunne gi muligheter, og det vil kunne sette begrensninger for de nyutdannede pedagogiske lederne. Analysene viser at de nyutdannede pedagogiske lederne er relasjonsorienterte, og de gir uttrykk for at de ønsker en ledelsesstil der fellesskap og teamarbeid preger samarbeidet.

I et fokusgruppeintervju med styrerne blir samarbeidsrelasjonene mellom de nyutdannede og assistentene drøftet slik:

- *Styrer 1: En av de nyutdannede sa til meg noe slikt: "Det er nesten som å være gift med de (assistentene) vet du, og det er likeså vanskelig".*
- *Styrer 2: Ja, det er veldig tett.*
- *Styrer 3: Når personalet kommer inn i de gode relasjonene, da tenker de akkurat de samme tingene som assistentene, det sier førskolelærerne. Det skremmer meg, det sier bare noe om hvor stor påvirkning assistentene har.*
- *Styrer 1: Jeg opplever at de nyutdannede får samme tanker som assistentene etter noen måneder.*
- *Styrer 4: Jeg har hørt en førskolelærer si at: "Det var først når jeg begynte å arbeide i skole, at jeg fikk tilbakemeldinger på min faglighet. Det var først da andre etterspurte min faglighet, og vi stod ikke i noen konkurranse i forhold til hverandre".*

- 
- *Styrer 1: Trenger det å fungere sånn at det oppleves som et ekteskap? Hva er det som har skapt den kulturen sånn at det oppleves sånn?*

(Styrere, FL3 – 114 – 119).

Analysen viser at de nyutdannede pedagogiske lederne ser på samarbeid som viktig, og de forventer et nært samarbeid med sine medarbeidere, se kapittel 5.3. Samtidig gir de uttrykk for at samarbeid er utfordrende, og deler av samarbeidet beskrives som vanskelig.

Samarbeidet i barnehagen omfatter mange områder, som det daglige praktiske arbeidet, det pedagogiske arbeidet med barna og planleggingsarbeidet. Når de nyutdannede beskriver samarbeid, er det først og fremst det praktiske arbeidet som nevnes. Den praktiske barnehagehverdagen beskrives som hektisk og krevende, men ikke spesielt vanskelig.

- *Jeg synes det er god flyt i rutinene og i hverdagen. Dersom den som skal ordne måltidet, sitter med ungene, så er det selvsagt at vi andre ser det og tar den delen.*

(Nyutdannet, FN3 – 50).

Det ser ut som om både medarbeiderne og de nyutdannede etterstreber et konfliktfritt samarbeid. Samarbeidet beskrives som best når personalet kjenner hverandre så godt at en vet hva de andre i personalgruppa tenker, og når personalet utfyller hverandre uten å ha faste systemer å forholde seg til. En av de nyutdannede uttrykker det slik:

- *Vi jobber utrolig bra, og vi trenger ikke å ha noen faste rutiner, vi ser det som må gjøres og tar et tak alle sammen. Ting går egentlig på skinner. Så det fungerer godt.*

(Nyutdannet, FN3 – 45).

Samarbeid om det pedagogiske arbeidet blir derimot beskrevet som utfordrende og krevende. I et feltnotat beskrives det slik:

Jeg er til stede som observatør på et avdelingsmøte. Den nyutdannede pedagogiske lederen legger fram forslag på hvordan verdensbarnedagen kan markeres. Det er mye diskusjon. Alle er ivrige og kommer med forslag til aktiviteter. Den nyutdannede sier: *Men hva skal vi velge da?* En av assistentene svarer: *Du får bestemme, det er du som er sjefen.*

(Feltnotat september 2007).

---

De nyutdannede pedagogiske lederne har et overordnet ansvar for det pedagogiske arbeidet, og assistentene kan velge å fraskrive seg ansvar ved å definere de nyutdannede som sjefer. Assistentene har en posisjon gjennom sin kjennskap til tidligere gjennomførte aktiviteter og ved sin kjennskap til de kulturelle redskapene som er tilgjengelige i barnehagen. De nyutdannede pedagogiske lederne blir dermed avhengige av assistentene for å få innsikt i og oversikt over hvilke oppgaver som skal utføres, og over hvordan det forventes at oppgaver skal utføres. De nyutdannede gir uttrykk for at de ønsker:

*- At vi kan dra lasset sammen.*

(Nyutdannet, i2).

Et samarbeid betinger at flere tar ansvar, men det kan virke som om flere av assistentene gir fra seg ansvaret når de opplever noe som vanskelig eller ubehagelig. I denne undersøkelsen er ikke medarbeidernes perspektiv direkte trukket fram, se kapittel 4.4, men er fortolket gjennom feltnotater og aktørgruppens utsagn. Medarbeidernes forventninger til samarbeid kan derfor ikke beskrives.

De nyutdannede pedagogiske lederne har ingen formelle belønnings- eller sanksjonsmuligheter overfor sine medarbeidere, men nærhet og vennskap brukes som en del av belønningssystemet. Det nære og relasjonelle, kan også bli sett på som et hinder for et profesjonelt arbeid, og en av styrerne gir uttrykk for et kritisk perspektiv på det som omtales som ”venninnegreier”:

*- Jeg ser at jeg må jobbe med personalrotasjon og sette sammen ulike team. Det kan hjelpe på det med venninnegreiene. Det må brytes opp for å lage nye grupper.*

( Styrer, FL3 – 158)

Det nære, nesten familiære forholdet kan være en utfordring for samarbeidsrelasjonene i barnehagen. I alle samarbeidsrelasjoner vil det være posisjonering, friksjoner, motstand, uenighet og konflikter, men det kan se ut som om barnehagepersonalet har et negativt syn på konflikter. De beskriver konflikter som noe som bør unngås, og som uheldig. De nyutdannede opplever også å bli trukket inn i konflikter som de selv ikke er en del av, for eksempel konflikter mellom medarbeiderne på avdelingen eller konflikter mellom enkelte medarbeidere på tvers av avdelingene. I slike situasjoner kan de nyutdannede ufrivillig bli trukket inn i konflikten. En av de nyutdannede uttrykker det slik:



- 
- *Spesielt blir det vanskelig når det kommer andre og kommenterer at det må være vanskelig å jobbe med henne [viser til en sine assistenter].*

(Nyutdannet, i2).

Kommunikasjon er en krevende prosess, og kommunikasjon i barnehagen er særskilt vanskelig fordi samtale ofte oppleves å bli avbrutt av barns ønsker og behov. Når samtaler blir avbrutt, kan det være fare for misforståelser, og misforståelser kan føre til konflikter. Hvordan personalet ser på konflikter, og hvordan de håndterer konflikter, vil variere fra barnehage til barnehage. De nyutdannede bruker ikke begrepet konflikt, men gir uttrykk for at situasjoner kan være vanskelige, på denne måten:

- *Det første avdelingsmøtet var veldig vanskelig. Da var det et veldig engasjement. Vi var ivrige alle tre, men en blir litt for engasjert og overkjører oss to andre helt. Det tok helt av. Hvor av den ene assistenten måtte si til den andre assistenten: "Du må ikke snakke så brått til meg, for jeg blir redd." Det var ikke noe særlig. Det var det første avdelingsmøtet vi hadde, og det var mye nytt vi skulle planlegge. Vi planla tema for avdelingen, tema for et halvt år. Jeg ser nå det i ettertid at der burde jeg gått inn, men der og da hadde jeg ikke klart det. Det var helt nytt for meg. Jeg visste ikke hva jeg skulle gjøre liksom. Jeg satte meg litt tilbake til ting roa seg da. De skjønnte jo det til slutt, at de må samarbeide.*

(Nyutdannet, i2 – 15).

Det relasjonelle forholdet mellom de nyutdannede og deres medarbeidere er preget av et ønske om harmoni, og uenigheter eller konflikter blir i liten grad tydelig verbalt uttrykt. I hvor stor grad uenighetene beskrives som konflikter, vil være avhengig av hvordan konflikt defineres. I mine analyser har jeg brukt denne definisjonen av konflikt: *Det foreligger en konflikt når minst en part i en samhandling føler seg frustrert eller opplever sine muligheter begrenset av den andre part, og dette kommer til uttrykk på en eller annen måte* (Gotvassli, 2006, s. 302).

De nyutdannede beskriver i liten grad uenigheter som konflikter, men styrerne gir uttrykk for at de observerer at noen av de nyutdannede har konflikter med sine assistenter. En styrer beskriver situasjonen slik:

- 
- *Jeg føler jeg har fulgt opp ganske bra, men jeg ser at jeg ikke burde satt sammen teamet på den måten jeg gjorde. Utover i året, når førskolelæreren ikke sa noe om utfordringene, visste jeg, men det har jeg tenkt på først nå. Jeg ga ikke noe informasjon, men til slutt måtte jeg spørre om hvordan det gikk. Da brast hun i gråt. Jeg spurte: "Hvorfor har du ikke sagt noe?". Da svarte hun "Jeg ville så gjerne mestre jobben, og jeg er lojal i forhold til de jeg jobber med på avdelingen, og jeg trodde det var mitt ansvar".*

(Styrer, FL4 – 58).

Det virker som om de nyutdannede ikke ønsker å beskrive uenighetene som konflikter, selv om konfliktene, i min definisjon av begrepet konflikt, tydelig er til stede. I arbeidet med analysene blir det en etisk utfordring om jeg kan beskrive konflikter når de nyutdannede ønsker å bruke begrepet uenighet, men jeg velger å bruke begrepet konflikt.

De nyutdannede pedagogiske ledernes samarbeidsrelasjoner kan til dels beskrives som særskilte utfordringer. De nyutdannede har store forventninger til å samarbeide med sine medarbeidere, men de nyutdannede strever med å analysere, fortolke og forstå hvordan samarbeidsrelasjonene kan fremme eller hemme det pedagogiske arbeidet på avdelingen. Nærhet, vennskap og harmoni ses på som idealer, mens motsetninger, ulikheter og konflikter oppleves som truende. Det kan virke som om både de nyutdannede pedagogiske lederne og deres medarbeidere mener at motsetninger og konflikt bør unngås i samarbeidsrelasjoner.

## Maktrelasjoner

Som tidligere beskrevet viser analysen at de nyutdannede mangler redskaper for å analysere samarbeidsrelasjoner. I alle samarbeidsrelasjoner vil posisjoneringer, forhandlinger, friksjoner og motstand tre fram. Dette kan beskrives som sider av en maktrelasjon. Det er ulike forståelsesmåter av begrepet makt, men analysen viser at hverdagsforståelsen av maktbegrepet er rådende i barnehagen, se kapittel 3.1. I hverdagsforståelsen av begrepet kobles makt ofte sammen med maktmisbruk eller tvang, der noen bruker sin posisjon for å tvinge andre til underkastelse (Engelstad, 1999b; Sunde, 2005). I denne analysen har jeg blitt inspirert av både Wertsch (1998), Bakhtin (2005) og

---

Foucault (2002) sine perspektiver på makt. Dette er alternativer til hverdagsforståelsen av begrepet. Her ses makt på som et nettverk av spenninger og aktiviteter som alltid er til stede, og som et element som kan virke produktivt i kunnskapsproduksjon, se kapittel 3.1.

Ut fra et slikt perspektiv er det makt i alle relasjoner, og motstand, friksjoner og forhandlinger er en del av relasjonene. Maktrelasjonene kommer til uttrykk i fysiske og kommunikative handlinger, og analyser av det verbale og det nonverbale språket viser hvordan forhandlingene, motstanden og friksjonene skaper muligheter og setter begrensninger.

I materialet brukes maktbegrepet svært lite. Aktørene i forskingsarbeidet er skeptiske til begrepet, og det kan virke som om de unngår å bruke ordet. Jeg spurte i et intervju med styrerne: *Jeg har jo vært en del sammen med personalgruppene og lurte på om det kan være en maktkamp?*

- *Styrer 1: Begge assistentene presiserer at de passer så godt sammen, begge har lang erfaring. De påpeker det i enhver sammenheng. Det er de to mot førskolelæreren. Jeg kan i en del sammenhenger få spørsmål fra en av dem når førskolelæreren er til stede, ting jeg vet de har diskutert på avdelingen. Da må jeg være veldig bevisst på hva jeg svarer. De bruker ofte det jeg sier, mot den nyutdannede pedagogiske lederen.*
- *Styrer 2: Assistentene posisjonerer seg avhengig av hvem som er til stede. Jeg trodde jo dette var et godt utgangspunkt med en nyutdannet og to erfarne assistenter. Jeg så det for meg som et idealbilde, men det har vært vanskeligere enn jeg trodde.*

(Styrer, FL4 – 21 – 23).

Styrerne er opptatt av at de nyutdannede pedagogiske lederne skal posisjonere seg som ledere, og de er bevisste på at lederne bør ha makt, men sier at det kan være vanskelig for den som er ny. En av styrerne uttrykker det slik:

- *Jeg satte sammen et team med to kjempedyktige assistenter og en nyutdannet førskolelærer. Det ser jeg nå blir for sterkt og for tøft for den nye. Det blir sånn at noen uformelle ledere forsøker å ta makta.*

( Styrer, FL3 – 157).

---

Dersom maktrelasjonene er preget av at enkelte av medarbeiderne vil ta makta, er det svært vanskelig for de nyutdannede pedagogiske lederne. De nyutdannede pedagogiske lederne sier at de ønsker å gi fra seg makt eller delegerer makt. En av de nyutdannede uttrykker seg slik:

- *Jeg må lære meg å delegerer, selv om jeg ikke er så god på det nå. Jeg prøver så godt jeg kan å gi i fra meg litt makt eller oppgaver, sånn at jeg ikke skal sitte med alt.*

(Nyutdannet, FN3 – 34).

Sitatet kan være et uttrykk for at de nyutdannede ikke er opptatt av å posisjonere seg, men av å dele ansvar og makt med sine medarbeidere. Det kan også være et uttrykk for at de nyutdannede ikke har kunnskap om maktrelasjonenes betydning, og at de derfor kan bli utsatt for maktovergrep. Styrerne kan fortelle om hvordan noen av de nyutdannede kan bli utsatt for noe som kan minne om maktovergrep. I et fokusgruppeintervju med styrerne kommer det til uttrykk slik:

- *Styrer 1: Vi har hatt møter der assistentene himler med øyne når den nyutdannede sier noe. Da er jo dette også mitt ansvar.*
- *Styrer 2: Jeg vet ikke om de nyutdannede selv oppdager det. Kanskje ikke, for de står i så mange prosesser.*
- *Styrer 3: Det har jeg også opplevd*
- *Styrer 1: Jeg tror at den nyutdannede også kan oppleve det, men vil være så lojale mot sine assistenter*
- *Styrer 3: Det er ikke sikkert dette kommer så tydelig fram når vi styrere er til stede.*
- *Styrer 1: Jeg går inn og tydeliggjør dette. Tror kanskje ikke assistentene skjønner at det er en form for mobbing. Jeg sier direkte: ” Var det en ok måte å si det på, da?” Da får jeg svaret: ”Det er jo bare spøk, det skjønner jo hun (den nyutdannede) jo.” Da må jeg svare at det ikke er alle som tåler det. Da bruker jeg meg seg sjøl som eksempel. Jeg bruker de fæle eksemplene noen ganger.*

(Styrere, FL4 – 85 – 90).

De nyutdannede er lite opptatt av maktrelasjoner, og de har lite kunnskap om forhandlinger, posisjoneringer, motstand og friksjoner. Mangel på kunnskap om makt og mangel på begreper kan bety at de ikke er i stand til å analysere maktrelasjonene. Når

---

maktrelasjonene, med sine forhandlinger, posisjoneringer, motstand og friksjoner, ikke blir utsatt for analyse, kan det føre til at de nyutdannede påtar seg individuelt ansvar for det som ikke fungerer. De nyutdannede beskriver ofte relasjonsvanskene som sin egen utilstrekkelighet og sin manglende ledelseskompetanse.

Styrerne gir uttrykk for at de observerer maktrelasjoner, men de er lite til stede i det daglige arbeidet der de nyutdannede arbeider sammen med medarbeiderne. De vil derfor ha liten anledning til å påvirke relasjonene mellom de nyutdannede og medarbeiderne. I tillegg vil maktrelasjonene forandre seg når styreren er til stede, og andre kommunikasjonsformer vil tre fram. I et individuelt intervju kommer dette til uttrykk når jeg stiller spørsmålet til en nyutdannet:

*Får du noen tilbakemeldinger i barnehagen?*

- *Ja, jeg får den: "Du må vise deg mer som leder".*

Jeg svarer: *Den får du av styreren din. Får du tilbakemelding når du har vist deg som leder?*

- *Nei, for det er nok i de små situasjonene som styreren ikke ser.*

Jeg sier: *Kan du be om at styreren sier ifra til deg når du viser deg som leder... for det er jo ikke alltid så lett å se det selv...*

- *Ja, kanskje det.. ja, for det er ikke så lett. Hva skal jeg gjøre da? Når jeg viser meg som leder, er ikke styreren der uansett.*

(Nyutdannet, i2 – 66 – 71).

De nyutdannede gir uttrykk for at de opplever motstand fra sine assistenter når de kommer med forslag til endringer. Denne motstanden kommer ikke tydelig verbalt til uttrykk, men blir uttrykt i handlinger. En av de nyutdannede uttrykker det slik:

- *Jeg synes at kulturen er gjennomsyret av hvordan de har drevet ting bestandig. Det synes jeg ikke har vært greit, det har vært en utfordring for meg.*

(Nyutdannet, FN4 – 58).

Ut fra analysene ser det ut som om de nyutdannede, deres styrere og deres veiledere har et hverdagslig perspektiv på makt, der makten er stilltiende og ikke tydelig verbalisert. Det

---

kan stilles spørsmål ved om barnehagens befestede ideal om relasjon og harmoni fremdeles er framtreddende, og om harmonimodellen fremdeles er rådende i barnehagen (Boethius, 1984; Ladberg, 1977). Maktrelasjonene mellom de nyutdannede og deres medarbeidere vil være preget av posisjoneringer, forhandlinger, friksjoner og motstand. Maktrelasjoner kan være produktive og føre til utvikling og forbedring, eller de kan føre til konflikter som hemmer det pedagogiske arbeidet med barna. Det kan se ut som om barnehagen fremdeles er befestet i en harmonimodell som forsøker å unngå uenighet og motstand, og det virker som om både barnehagen og de nyutdannede mangler kulturelle redskaper for å analysere, fortolke og forstå maktrelasjonene.

## Oppsummering og drøfting

I denne analysen blir følgende spørsmål stilt: *Hvilke særskilte ledelsesutfordringer møter nyutdannede pedagogiske ledere?* Innledningsvis setter jeg søkelyset på det særskilte ved å være nyutdannet og samtidig være leder. I de fleste yrker har ledere flere års erfaring som fagpersoner i yrket før de får lederstillinger (Haaland & Dale, 2005), men i barnehagesektoren blir de fleste nyutdannede førskolelærerne umiddelbart tilsatt som pedagogiske ledere. Årsaken til at nyutdannede må begynne som ledere, kan forklares med mangelen på førskolelærere, men den må også ses i sammenheng med forskrift for pedagogisk bemanning i barnehagesektoren (fastsatt av Barne- og familiedepartementet 16. desember 2005 med hjemmel i lov av 17. juni 2005).

Bemanningsforskriften gir retningslinjer for barnehageeierne, og her påpekes det at skal være en pedagogisk leder per 14 – 18 barn når barna er over tre år, og en pedagogisk leder per 7 – 9 barn når barna er under tre år (Hagersæther, 2010, s. 19). For øvrig gir forskriften barnehageeier rett til å vurdere behovet for den øvrige bemanningen. I praksis vil det si at ca 2/3 av bemanningen i barnehagene er uten formell pedagogisk utdanning. I Norge har vi, sammenlignet med de øvrige nordiske landene, en lav pedagogisk bemanning i barnehagene, kun 35 % av medarbeiderne i barnehagene er førskolelærere (Gulbrandsen, 2009), noe forskriften også er med på å opprettholde.

Når nyutdannede førskolelærere umiddelbart etter endt utdanning må tiltrer i pedagogiske lederstillinger, må de tilegne seg både generell førskolelærerkompetanse og

---

ledelseskompetanse. Nyutdannede kan ikke i starten av sin yrkeskarriere ha innsikt i og kunnskap om det særegne med barnehagekonteksten, de har ikke erfaring med å praktisere som pedagoger, og de har ikke erfaring med å være ledere. Haaland og Dale (2005) beskriver det å gå fra en fagstilling til en lederstilling som utfordrende og vanskelig, det må derfor ses på som et vågestykke å skulle utføre disse to prosessene samtidig.

Disse utfordringene har i liten grad blitt drøftet faglig og politisk, men det er grunn til å stille spørsmålet om nyutdannede førskolelærere kan ha kompetanse til å tiltre pedagogiske lederstillinger. Når spørsmålet ikke blir stilt, kan det bety at kompetansekravene til de pedagogiske lederne er lave, men det kan også bety at det er lite kunnskap om det å være pedagogisk leder i barnehage og om hvilke utfordringer pedagogiske ledere møter. Et annet alternativ er at mangelen på førskolelærere gjør oss fornøyde med den kompetansen som er til stede i barnehagen, men et slikt syn er ikke kompatibelt med de forventningene som kommer til uttrykk i formålet for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2004), og i de konkrete målsettingene som trer fram i Rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2005). Resultater fra denne analysen er formulert på følgende måte:

*Nyutdannede pedagogiske ledere møter store ledelsesutfordringer.*

*Medarbeiderledelse er de nyutdannede pedagogiske ledernes største ledelsesutfordring.*

Som beskrevet møter de nyutdannede pedagogiske lederne store ledelsesutfordringer, og for å få mer innsikt i hva disse ledelsesutfordringene består av, har jeg satt søkelyset på ledelsen av medarbeiderne. For å analysere medarbeiderledelsen har begrepene legitimitetsrelasjoner, samarbeidsrelasjoner og maktrelasjoner blitt brukt som redskaper for analyse.

De nyutdannede pedagogiske lederne kan gjennom sin sertifisering som førskolelærere få formell posisjon som ledere i barnehagen, men deres legitimitet er avhengig av hvordan medarbeiderne gir de nyutdannede rett til å lede. Analysene viser at den kvalifiseringsrelevante kompetansen (Nygren, 2004) som de nyutdannede har ervervet i førskolelærerutdanningen, ikke automatisk gir dem legitimitet. De nyutdannedes

---

medarbeidere vurderer de nyutdannede ut fra andre kriterier enn formell utdanning. Medarbeiderne vurderer de pedagogiske ledernes tilstedeværelse på avdelingen, deres evne og vilje til å ta fatt i de praktiske handlingene og de nyutdannedes fortolkning og forståelse av barnehagens kontekst. De nyutdannede som tilpasser seg den lokale konteksten, som forstår hvilke kulturelle redskaper som er tilgjengelige, og som arbeider i tråd med de rådende diskurser, får lettest legitimitet hos sine medarbeidere. Legitimitet gis av medarbeiderne, men de nyutdannede er også aktører som må tre fram for å beholde og videreutvikle legitimitetsrelasjonen. Det kan derfor sies at de nyutdannede er i et avhengighetsforhold til sine medarbeidere. De er avhengige av at de erfarne medarbeiderne gir dem tilgang til barnehagens kulturelle redskaper, og de er avhengige av at medarbeiderne gir dem legitimitet som pedagogiske ledere. Resultater fra denne analysen er formulert på følgende måte:

*De nyutdannede pedagogiske lederne er avhengige av å få legitimitet av sine medarbeidere.*

*Deltakelse i det praktiske barnehagearbeidet gir de nyutdannede legitimitet hos sine medarbeidere.*

Deltakelse i det praktiske arbeidet i barnehagen er en faktor som viser seg å ha stor betydning for legitimitetsrelasjonen, og de nyutdannede er også opptatt av samarbeidet og samhandlingene med sine medarbeidere. De nyutdannede mestrer og approprierer i stor grad barnehagens arbeidsmåter i forbindelse med de praktiske arbeidsoppgavene, og de nyutdannedes særskilte ledelsesutfordringer kommer tydeligst til uttrykk når de nyutdannede ønsker å igangsette utviklings- og endringsprosesser.

Når de nyutdannede og deres medarbeidere sammen skal planlegge og gjennomføre pedagogisk arbeid med barna, vil det være drøftinger og forhandlinger, og noen ganger uenighet og motstand, men uenighet og motstand blir i liten grad tydelig verbalisert. Analysene viser at motstand, uenighet og konflikter oppleves som vanskelig og problematisk. En årsak kan være at både de nyutdannede og deres medarbeidere har appropriert en barnehagediskurs som vektlegger harmoni, likhet og nærhet. Det er ingen tradisjon for å utforske forskjeller og se på ulikheter som en ressurs. Samarbeidsrelasjonene blir ikke analysert, men relasjonene blir egenskapsforklart og



---

beskrevet som *sånn er det bare*. Det ser ut som om både de nyutdannede og medarbeiderne mangler kulturelle redskaper for å analysere hvilke muligheter og hvilke utfordringer samarbeidsrelasjonene gir. Et resultat fra denne analysen er formulert på følgende måte:

*Både de nyutdannede og deres medarbeidere mangler redskaper for å analysere samarbeidsrelasjonene.*

Samarbeidsrelasjoner vil inneholde posisjoneringer, forhandlinger, friksjoner og motstand. Dette har jeg kalt en maktrelasjon, en relasjon som er til stede som et nettverk av spenninger i alle aktiviteter. Både Wertsch (1998), Bakhtin (2005) og Foucault (2005) beskriver maktrelasjoner, og selv om de har ulike perspektiver, har deres maktforståelser vært en inspirasjon for min analyse, se kapittel 3.1. Innledningsvis satte analysen søkelyset på aktørgruppens syn på makt, og her kommer det fram at aktørgruppene ser på makt som noe som kan eies, og noe det må kjempes om å få beholde.

Dersom makt ses på som noe som eies av enkeltpersoner, vil det kunne føre til ødeleggende konflikter. Dersom makt ses på som en relasjon som hele tiden er til stede, vil maktanalyser være redskap for å forstå hvordan makt kan virke produktivt og ikke hemmende. Makten kan være en produktiv kraft som skapes gjennom samhandling, der forhandlinger og motstand er faktorer for utvikling og forbedring. Produksjon av kunnskap vil være et resultat av forhandlinger, engasjement og makt (Säljö, 2001). Der det finnes makt, vil det også finnes motstand, og ut fra et relasjonelt syn på makt vil det alltid finnes motstand (Wertsch, 1998).

Analysen viser at forhandlinger, delegering og fordeling av makt oppleves som utfordrende og farlig, men de nyutdannede gir samtidig uttrykk for et ønske om å fordele og delegerer makt ut fra kompetansen i personalgruppa. Styrerne er derimot i stor grad opptatt av at de nyutdannede skal vise seg som ledere og ta makta. Når makten skjules, vil vi ifølge Foucault (1999) ubevisst føres inn i bestemte tenkemåter, og det vil det kunne føre til at forhandlinger og motmakt begrenses. Utviklingen vil kunne hemmes dersom motstand ikke blir verbalisert, men når motstand kommer til uttrykk, vil det kunne føre til utvikling.

---

I et relasjonelt perspektiv på makt ønsker man ikke å begrense motmakt fordi forhandlinger, drøftinger og alternative forståelsesmåter vurderes som noe produktivt og som viktige faktorer for utvikling. Utvikling og fornying av barnehagen vil være avhengig av at det stilles spørsmål om hvilke kulturelle redskaper som er tilgjengelige i konteksten, og om hvordan aktørene tar dem i bruk. I denne avhandlingen kommer det fram at barnehagens institusjonelle kulturelle redskaper i liten grad drøftes, men trer fram som rådende diskurser. Når de rådende diskursene ikke blir verbalisert og drøftet, vil det være en form for skjult makt. De nyutdannede pedagogiske lederne møter lokale diskurser, men i hvor stor grad disse drøftes sammen med de nyutdannede, vil variere i de ulike barnehagene.

Barnehagenes maktrelasjoner vil være påvirket av barnehagens historie og utvikling. Barnehagen som organisasjon har tradisjonelt hatt tette og nære relasjoner og likhet som ideal, se kapittel 1.4. Ut fra en slik historisk, kulturell og institusjonell forankring kan det føre til at makt ikke blir snakket om, men blir holdt skjult. Maktrelasjonene, som alltid er til stede, verbaliseres i liten grad i mitt materiale. De nyutdannede opplever at motsetninger og motstand ikke kommer tydelig til uttrykk, men trer fram i det daglige arbeidet på uklare og utydelige måter. Likehetsidealet som preger barnehagen, fører til at maktrelasjoner i liten grad blir diskutert, og til at de nyutdannede får vansker med å forstå hvordan maktrelasjonene påvirker det daglige arbeidet. Et resultat fra denne analysen er formulert på følgende måte:

*De nyutdannede pedagogiske lederne har lite kunnskap om maktrelasjoners betydning, og de mangler redskap for å analysere relasjonene.*

De nyutdannede pedagogiske lederne har særskilte ledelsesutfordringer både fordi deres kvalifiseringsrelevante kompetanse ikke har blitt omformet til handlingskompetanse (Nygren, 2004), fordi de ikke har appropriert barnehagens kulturelle redskaper og fordi ledelse er utfordrende og vanskelig. Utfordringene og vanskene vil være ulike avhengig av konteksten, men alle de nyutdannede vil være avhengige av å få legitimitet som pedagogiske ledere av sine medarbeidere, de vil være avhengige av å få til gode samarbeidsrelasjoner til sine medarbeidere og de vil være avhengige av kontekstens syn på makt.

---

Hvordan de nyutdannede pedagogiske lederne kan oppnå legitimitet, samarbeid og makt i relasjon til sine medarbeidere, vil være avhengig av hvordan forhandling og posisjonering brukes som redskaper i konteksten. De nyutdannedes særskilte ledelsesutfordringer må ses i relasjon til konteksten og de tilgjengelige kulturelle redskapene. I medarbeiderrelasjonen vil legitimitet, samarbeid og makt være faktorer som har betydning for alle parter. Hvordan partene mestrer å analysere relasjonen, vil ha betydning for hvordan utfordringene kan brukes som en produktiv kraft som fører til utvikling og forbedring, og ikke blir en kraft som fører til negative konflikter som hemmer det pedagogiske arbeidet i barnehagen.

---

## 6 SAMMENFATNING OG HOVEDDRØFTING

I feltarbeidet bruker jeg hverdagsbegreper som deltakerne i forskningsarbeidet er fortrolige med, se kapittel 1.4, men i hovedanalysen brukes sosiokulturelle begreper for å ramme inn de nyutdannede pedagogiske lederes kompetansebygging, se kapittel 3.1 og 3.4.

Hovedproblemstillingen som brukes i analysearbeidet, er formulert på følgende måte:

*Hvordan mestrer og approprierer nyutdannede pedagogiske ledere barnehagens kulturelle redskaper?*

Når jeg bruker betegnelsen mestring, viser det til en beskrivelse av at de nyutdannede pedagogiske lederne vet *hva* de skal gjøre, og at de har en opplevelse av å få det til, en innramming som er inspirert av Ryle (1949) sin betegnelse *knowing how* (Wertsch, 1998, s. 50). I denne sammenhengen er mestring et deskriptivt og ikke et normativt begrep. Appropriering viser til det å låne, få eller ta noe fra noe eller fra noen andre, og Wertsch (1998) beskriver det som å gjøre noe til sitt eget. De nyutdannede kan ta til seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger fra barnehagens kontekster og omforme og gjøre denne kompetansen til sin egen. Begrepene mestring og appropriering er ofte sammenflettet, men ikke alltid, se kapittel 3.1. Det er viktig å være klar over at de nyutdannede kan mestre uten å appropriere (Wertsch, 1998), og at approprieringen kan skje uten at de nyutdannede er bevisste på og kan verbaliserer hva som skjer, og hvordan det skjer.

Kulturelle redskaper brukes i avhandlingen om individuelle kulturelle redskaper som de nyutdannede selv er bærere av, og om barnehagens konkrete og institusjonelle kulturelle redskaper (Säljö, 2006; Wertsch, 1998). Barnehagens kulturelle redskaper kommer til uttrykk i ulike kontekster, kontekster som er historisk, kulturelt og institusjonelt forankret. Forankringen har betydning for fortolkningene, og selv om de nyutdannede er avhengige av hvordan kontekstene fortolkes, har de også muligheter for å endre og fornye kontekstene. Forskningsarbeidet bygger på en antagelse om at individene og kontekstene er gjensidig avhengige av hverandre, og at kompetansebygging skjer i samspillet mellom aktørene og konteksten.

---

Ulike perspektiver med tilhørende analyse spørsmål avgrenser hovedproblemstillingens tematikk, se kapittel 3.4, og empirien har blitt analysert, belyst og drøftet ut fra et prosessperspektiv, se kapittel 5.2, et relasjonelt perspektiv, se kapittel 5.3, et kontekstuet perspektiv, se kapittel 5.4, og et ledelsesperspektiv, se kapittel 5.5 og 5.6. De ulike analyseperspektivene har gitt mange resultater som beskriver det komplekse og mangfoldige som preger både nyutdannede pedagogiske ledere og barnehagene. I dette kapitlet blir de mest sentrale resultatene fra delkapitlene sammenfattet til tre hovedresultater som blir drøftet i lys av hovedproblemstillingen, og av tre temaer som belyser barnehagekonteksten.

En sammenfatning av analyseresultatene fra prosessperspektivet, fra det relasjonelle perspektivet og fra det kontekstuelle perspektivet viser at de nyutdannede pedagogiske lederne er avhengige av hvilke konkrete og institusjonelle kulturelle redskaper som er tilgjengelige i den enkelte institusjonen, av hvordan de nyutdannede pedagogiske lederne får tilgang til og blir presentert for de kulturelle redskapene og av hvordan de nyutdannede pedagogiske lederne mestrer å ta redskapene i bruk. De kulturelle redskapene er historisk, kulturelt og institusjonelt befestet eller forankret (Säljö, 2006; Wertsch, 1998), noe som kommer til uttrykk i det konkrete og materialiserte, men også i aktørens tanke-, adferds- og kommunikasjonsmønster (Ekholm og Hedin 1993, Kvalbein 1999). Det fysiske miljøet, artefaktene, symbolene, språkbruken og fortolkningene synliggjør kulturens verdier og holdninger, og beskrives som barnehagens diskurser.

De nyutdannede pedagogiske lederne i denne undersøkelsen møter barnehager som er forankret i en horisontal, lagorientert og relasjonell tradisjon, og der styrenes og medarbeidernes forventninger til de nyutdannede er avventende, til dels tause og uuttalte. Det uuttalte og det tause fører til at de nyutdannede må etterspørre barnehagens konkrete og institusjonelle kulturelle redskaper, og mangelen på støttesystemer fører til at de nyutdannede får en utfordrende oppgave. En sammenfatning viser at de nyutdannede pedagogiske ledernes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper er avhengig av barnehagekonteksten, av de nyutdannede selv og av ledelsesdiskursene i barnehagen. I et sosiokulturelt forskningsperspektiv blir aktør og kontekst sett på som sammenflettet og hverandres forutsetninger, derfor vil forskning på nyutdannede pedagogiske ledere også innbefatte en kontekstualisering av de nyutdannedes muligheter

---

for å mestre og appropriere. Resultatet som viser til barnehagekonteksten er formulert på følgende måte:

*Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering er avhengig av at de presenteres for og får tilgang til barnehagenes konkrete- og institusjonelle kulturelle redskaper.*

I analysearbeidet kom det tidlig til uttrykk at både de nyutdannede og barnehagene er ulike, se kapittel 5.1. Disse ulikhetene fører til at de nyutdannede pedagogiske lederne mestrer og approprierer barnehagens kulturelle redskaper på forskjellige måter, og forskjelligheten vil være forbundet med de nyutdannede selv, med den konkrete barnehagekonteksten eller med relasjonene mellom de nyutdannede og konteksten.

Når jeg sammenfatter resultater fra presentasjonen av de nyutdannede, se kapittel 5.1, noen av resultatene fra prosessperspektivet, se kapittel 5.2. og noen av resultatene fra det kontekstuelle perspektivet, se kapittel 5.4, kommer det fram at nyutdannede i løpet av kort tid tar i bruk barnehagenes konkrete kulturelle redskaper, men de opplever det som vanskelig å få innsikt i og oversikt over de institusjonelle kulturelle redskapene. Det viser seg også at de nyutdannede pedagogiske ledernes eventuelle tidligere erfaring med barnehagearbeid får betydning for hvordan de mestrer og approprierer, men som nevnt framtrer både de nyutdannede og barnehagene på ulike måter. Sammenfatningen av resultatene som viser til aktørene er formulert på følgende måte:

*Nyutdannede pedagogiske ledere mestrer og approprierer barnehagenes kulturelle redskaper på ulike måter, avhengig av de nyutdannedes individuelle kulturelle redskaper og i hvilken grad de får anledning til å ta de individuelle kulturelle redskapene i bruk.*

Dette forskningsarbeidet har en induktiv tilnærming, se kapittel 4. Denne tilnærmingen førte meg til temaet ledelse. Ledelsesteorier kan belyses ut fra ulike perspektiver, se kapittel 2.3 og 3.2, avhengig av hvordan ledelse blir beskrevet av sektoren.

Barnehagesektoren har i den senere tid satt søkelyset på ledelse og barnehageledelsens betydning for kvalitet i barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2007), og det kan se ut som om det foregår en endring av sektorens ledelsesdiskurser (Seland, 2009), en endring som

---

kan få betydning for hvordan de nyutdannede pedagogiske lederne mestrer og approprierer sine roller som pedagogiske ledere. Det å være nyutdannet førskolelærer og tiltre i en lederrolle er et særegent fenomen for barnehagesektoren, se kapittel 2.3. Dette er en utfordring som kan betegnes som særskilt krevende både for de nyutdannede og for sektoren. Sammenfatningen av resultatene fra analysene som har satt søkelys på ledelse og barnehagens ledelsesdiskurser, se kapittel 5.5 og 5.6, er formulert på følgende måte:

*Nyutdannede pedagogiske ledere får utfordrende ledelsesoppgaver i et felt preget av motstridende, uklare og utydelige ledelsesdiskurser.*

De tre hovedresultatene viser direkte til de nyutdannede pedagogiske lederne, men som sagt vil et sosiokulturelt teoretisk perspektiv beskrives aktør og kontekst som gjensidig avhengige av hverandre. Jeg tar derfor utgangspunkt i hovedproblemstillingen og de sammenfattede hovedresultatene og drøfter disse ut fra temaene:

- Barnehagens horisontale, lagorienterte og relasjonelle tradisjon
- Likheter og mangfold
- Barnehagesektorens ledelsesutfordringer

Temaene er valgt for å belyse barnehagekontekstens betydning for de nyutdannede pedagogiske ledernes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper.

Først setter jeg søkelyset på barnehagenes horisontale, lagorienterte og relasjonelle tradisjon, fordi tradisjonsforankringen trer fram som en faktor som får betydning for hvordan de nyutdannede pedagogiske lederne kan mestre og appropriere barnehagens kulturelle redskaper (Vygotskij & Kozulin, 2001; Wertsch, 1991, 1998). Det kan se ut som om barnehagetradisjonen er under endring, og tradisjoner endres som oftest langsomt, men det store endringspresset som sektoren nå er utsatt for, kan føre til raskere endringer. I denne drøftingen setter jeg derfor søkelyset på barnehagetradisjonens betydning for de nyutdannede pedagogiske ledernes mestring og appropriering.

Jeg setter deretter søkelyset på temaet ulikhet og mangfold, fordi mine analyser viser at de nyutdannede pedagogiske lederne og deres barnehager trer fram på ulike måter. I offentlige dokumenter og i lokale planer framstilles barnehagene og barnehagepersonalet med

---

generelle beskrivelser der likhetene blir trukket fram (Kunnskapsdepartementet, 2004, 2005, 2007). Barnehagene karakteriseres som institusjoner med felles muligheter og felles utfordringer, og de lokale kontekstenes særegenheter kommer lite til uttrykk. I dokumenter og planer blir personalets ulike roller, ulike kompetanser, ulike alder, ulike kjønn eller ulike etnisiteter i liten grad belyst. Denne drøftingen setter søkelyset på de nyutdannedes ulike muligheter for å mestre og appropriere barnehagens kulturelle redskaper, og på hvordan ulikhet og mangfold kan oppleves som en trussel og ikke som en ressurs i barnehagesektoren.

Til slutt drøftes barnehagesektorens ledelsesutfordringer, fordi resultatene fra undersøkelsen viser at medarbeiderledelse beskrives som de nyutdannede pedagogiske ledernes største utfordring. Denne utfordringen må ses i sammenheng med den horisontale, lagorienterte og relasjonelle barnehagetradisjonen og med likhetsidealet som er befestet i barnehagetradisjonen, en befesting som også kommer til uttrykk i synet på ledelse, men dette synet er utsatt for et endringspress (Møller, 2006; Seland, 2009). Denne drøftingen setter søkelyset på ledelsesutfordringene i barnehagesektoren og på hvilken betydning de motstridende, uklare og utydelige ledelsesdiskursene kan få for de nyutdannede pedagogiske ledernes mestring og appropriering.

## **6.1 Barnehagens horisontale, lagorienterte og relasjonelle tradisjon**

Historisk, kulturelt og institusjonelt er barnehagen forankret i en horisontal, lagorientert og relasjonell tradisjon (Bleken, 2005; Hard, 2005). Tradisjonen har et omsorgs- og relasjonsorientert verdsett (Bergersen, 2006), og barnehagekulturen har blitt beskrevet som et felt med en rådende likhetsideologi (Boethius, 1984; Gotvassli, 2006). Den horisontale, lagorienterte og relasjonelle tradisjonen kommer til uttrykk både i offentlige dokumenter, i barnehagens organisering, i barnehagens arbeidsmåter og i personalets arbeidsfordeling.

Den første barnehageloven fikk vi først i 1975, og den første rammeplan for institusjonen fikk vi i 1995. Lov om barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2004) og Rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2005) gir retningslinjer for barnehagearbeidet, men



---

det er aktørene i institusjonene som må fortolke og operasjonalisere mandatet. Arbeidet med analyse, fortolkning og operasjonalisering av Lov og Rammeplan er en utfordrende oppgave som krever kompetanse (Solveig Østrem, et al., 2009). I barnhagesektoren, der 2/3 av personalet er uten særskilt pedagogisk kompetanse, vil analyse av planverket være krevende. Det omsorgs- og relasjonsorienterte verdisetet vil få betydning for hvordan personalet fortolker målene, innholdet og arbeidsmåtene, og likhetsidealet fører til en forventning om at alle aktørgruppene skal være delaktige og medvirkende.

I denne avhandlingen har jeg stilt spørsmål om hvordan nyutdannede pedagogiske ledere mestrer og approprierer barnehagens kulturelle redskaper, og søkelyset har blitt satt på barnehagens konkrete og institusjonelle redskaper (Säljö, 2006). Redskapene er befestet i en tradisjon, men de utvikles og endres ut fra kontekstens forventninger, ønsker og behov. Barnehagens kulturelle redskaper må derfor ses både i sammenheng med barnehagetradisjonen og med mandatet for barnehager. Resultater fra denne avhandlingen, se kapittel 5.3 viser at nyutdannede pedagogiske ledere mestrer det daglige arbeidet med barna, de mestrer foreldresamarbeidet når de har blitt kjent, og de gir uttrykk for at assistentene er deres nærmeste samarbeidspartnere. Det kan derfor sies at nyutdannede pedagogiske ledere i stor grad mestrer og approprierer den horisontale, lagorienterte og relasjonelle tradisjonen som er rådende i barnehagen. Det omsorgs- og relasjonsorienterte verdisetet er i samsvar med de nyutdannedes forventninger til arbeidet, og de nære relasjonene til barna, foreldrene og medarbeiderne blir framhevet som en vesentlig faktor for trivsel og opplevelse av tilhørighet på arbeidsplassen.

Opplevelsen av trivsel og tilhørighet blir framhevet som viktig for de nyutdannede pedagogiske lederne, men trivselen relateres først og fremst til det sosiale samværet med barna, foreldrene og medarbeiderne. De faglige utfordringene kommer i mindre grad til uttrykk, og et resultat fra undersøkelsen viser at de nyutdannede pedagogiske lederne i stor grad tilpasser seg barnehagens arbeidsmåter, se kapittel 5.2. Arbeidsmåtene vil variere fra barnehage til barnehage, se kapittel 5.1, men i hovedsak kan det sies at arbeidsmåtene i barnehagen veksler mellom barnestyrt og voksenstyrt aktiviteter. Selv om de nyutdannede mestrer denne arbeidsformen, gir de uttrykk for at det er vanskelig å få innsikt i og oversikt over barnehagens kulturelle redskaper.

---

I starten av året må de nyutdannede selv ta initiativ til å få oversikt, men de approprierer og mestrer de konkrete kulturelle redskapene i løpet av forholdsvis kort tid. De institusjonelle kulturelle redskapene beskrives som mer problematiske å få innsikt i. De institusjonelle kulturelle redskapene kan være materialisert i konkrete redskaper som instruksjer, planer og regelverk, men ofte framstår de som institusjonens tanke- adferds- og kommunikasjonsmønster, se kapittel 5.4. De materialiserte institusjonelle kulturelle redskapene, som instruksjer, planer og regelverk, får de nyutdannede som regel utdelt, men de blir i liten grad drøftet med dem. Barnehagens tanke- adferds- og kommunikasjonsmønster framstår ofte som tause og uartikulerte diskurser, *det bare er sånn*. Det tause og uartikulerte beskriver de nyutdannede som vanskelig å forholde seg til, og det blir utydelig hva styrerne og medarbeiderne forventer av de nyutdannede pedagogiske lederne, se kapittel 5.2 og 5.4. Når forventningene er utydelige, kan mestring og appropriering av de institusjonelle kulturelle redskapene bli vanskeliggjort.

Det utydelige og uklare kan oppleves problematisk, men det kan også gi de nyutdannede en mulighet til å påvirke, fornye og endre de rådende diskursene. Dersom nyutdannede møter barnehagekontekster som er åpne for diskusjoner og drøftinger, kan de nyutdannede få anledning til å endre og fornye. Barnehagene i undersøkelsen var ulike, i noen av barnehagene ble personalet trukket inn i drøftinger og diskusjoner om holdninger og verdier, i andre barnehager ble praktisk organisering en hovedsak i møtene som ble avholdt.

Den horisontale, lagorienterte og relasjonelle tradisjonen kan føre til at krav og forventninger ikke blir tydelig verbalisert. Et resultat fra denne undersøkelsen viser at de nyutdannede får en *fredningsperiode* i starten av året, se kapittel 5.2. Hensikten med det jeg har kalt fredningsperioden, er å føre den nyutdannede langsomt og på egne vilkår inn i barnehagens kultur. Styrerne er opptatt av at de nyutdannede skal få anledning til å danne seg sine egne meninger, og de ønsker ikke å påvirke de nyutdannede for mye. Selv om intensjonene med en fredningsperiode er gode, kan utfallet bli uheldig, og noen av de nyutdannede pedagogiske lederne får i etterkant av fredningsperioden noen særskilte utfordringer og problemer. I fredningsperioden, når de nyutdannede har vært opptatt med å bli kjent, har ledelsen av avdelingen blitt utført av andre i personalgruppa.

---

Den horisontale, lagorienterte og relasjonelle tradisjonen har blitt utsatt for kritikk, og flere av aktørgruppene i denne undersøkelsen uttaler seg kritisk til det de kaller *den flate strukturen*. Innføring av målstyring og en mer hierarkisk ledelsesstruktur i offentlig sektor (Møller & Fuglestad, 2006) har også påvirket barnehagesektoren, og styrerne gir uttrykk for et ønske om og et behov for tydelige pedagogiske ledere i barnehagene. Hvordan pedagogiske ledere skal framtre som tydelige, er derimot noe mer uklart.

I barnehagesektoren har det foregått store omorganiserings- og fornyingsprosesser, prosesser som må ses i sammenheng med ideer og tanker om et behov for endringer i samfunnet for øvrig. Ifølge Seland (2009) er dagens barnehager preget av New Public Management-ideer, der markedet og økonomien styrer hva slags barnehageplasser som blir tilbudt. Styrerne trekkes opp mot ledernivået i kommunen, og deres styringsform blir mer indirekte enn direkte. Omorganiseringen er ofte forbundet med kravene om effektivitet og bedre økonomistyring (Seland, 2009). Det kan være at den sterke utbyggingen og endringene av Lov og Rammeplan har ført til endringer av ansvarsforhold og et økt kompetansebehov i barnehagesektoren. Mange av de oppgavene styrerne tidligere tok ansvar for, delegeres nå til de pedagogiske lederne. Når styrerne blir oppmerksomme på hvilke kompetansebehov de har for å kunne arbeide i henhold til Lov og Rammeplan, blir deres svar at de ønsker tydeligere pedagogiske ledere som kan lede dem av sine medarbeidere som ikke har pedagogisk kompetanse.

Et spørsmål som kan stilles, er om den horisontale, lagorienterte og relasjonelle tradisjonen uttrykker barnehagens egenart. Det kan være vanskelig å beskrive barnehagens egenart, og Jansen skriver: *Barnehagens ideologiske grunnlag oppleves å ligge i en slags klemme mellom å skulle være "nesten" hjem og "nesten" skole* (Jansen, 1999, s. 5). Ifølge Jansen (1999) er barnehagen "nesten" hjem og "nesten" skole, og hun bruker metaforen klemme. "Nesten" viser til at barnehagen som institusjon har i seg verdier, innhold og arbeidsmåter vi finner både i hjemmet og i skolen, men det er grunn til å stille spørsmål ved om verdiene, innholdet og arbeidsmåtene kan ha blitt mer og mer preget av skolen ved innføringen av R-06. Metaforen klemme kan vise at noe presses fra to eller flere sider, til at noe holdes fast eller at noe er ubehagelig. Å være i en klemme mellom hjem og skole kan gi oss assosiasjoner om at vi må ta valg, men kanskje løsningen er at barnehagen skal ligge i et skjæringspunkt mellom hjem og skole, og at barnehagens egenart er å ta vare på det

---

beste fra både hjemmet og skolen. Forventningene til barnehagene kan til dels være motstridende og uklare, avhengig av hvilke perspektiv som tas og avhengig av hvilke aktører som blir spurt. I et endrings- og utviklingsperspektiv blir det viktig å analysere barnehagekontekstene, å ha et kritisk perspektiv på de foreslåtte endringene, og å drøfte og ivareta ønskede verdier.

I evalueringen av innføringen av den reviderte Rammeplanen (R-06) (Solveig Østrem, et al., 2009) kommer det fram at foreldrene ser på lek, sosial kompetanse, trygghet og omsorg som de viktigste verdiene i barnehagene, og barna er opptatt av hva de leker og hvem de leker med. Førskolelærerne og assistentene er positive til Rammeplan redigeringen (R-06), men ifølge Solveig Østrem, et al., (2009) er det mer usikkert om R-06 har bidratt til ny praksis i barnehagene. Rammeplanen får en legitimerende funksjon for personalets valg av innhold og arbeidsmåter, men personalet synes i liten grad å ha en kritisk og analytisk tilnærming til planen (Solveig Østrem, et al., 2009, s. 190). På statlig og kommunalt forvaltningsnivå beskrives R-06 først og fremst som et styringsverktøy.

De nyutdannedes utfordringer og problemer vil selvsagt variere i de ulike kontekstene, men resultater i denne avhandlingen viser at de nyutdannede pedagogiske lederne må forhandle om sine posisjoner som ledere, se kapittel 5.2 og 5.6. Forhandlinger og posisjonering er en del av samspillet mellom aktørene i en samarbeidsrelasjon (Foucault, 2002), men i barnehagetradisjonen ordsettes forventninger og krav i mindre grad. Manglende analyser av kontekstene fører til at forventningene til de nyutdannede pedagogiske lederne framstår som tause og uartikulerte, og det blir vanskelig for de nyutdannede å vite hva som forventes. De nyutdannede pedagogiske lederne får problemer med å mestre og appropriere barnehagens kulturelle redskaper når forventningene er uklare og ikke blir materialisert som institusjonelle kulturelle redskaper. Det kan stilles spørsmål ved om mangelen på materialiserte institusjonelle kulturelle ledelsesredskaper er en av årsakene til at de nyutdannede pedagogiske lederne, deres styrere og deres veiledere beskriver ledelse som de nyutdannedes største utfordring.

Den horisontale, lagorienterte og relasjonelle tradisjonen er også befestet i barnehagens ledelsesdiskurser, men det kan se ut som om ideene om ledelse er i endring (Seland, 2009).

---

For å få et alternativt perspektiv på de nyutdannede pedagogiske ledernes ledelsesutfordringer har jeg tatt i bruk et distribuert og relasjonelt perspektiv på ledelse (Fuglestad & Lillejord, 1997; Gronn, 2002; Spillane, 2006), se kapittel 3.2. I et distribuert og relasjonelt perspektiv på ledelse framstår ikke forhandlinger og posisjonering som et problem, fordi perspektivet på ledelse rettes mot samhandlinger, prosesser og relasjoner i institusjonen (Spillane, 2006). Ledelse blir forstått som en prosess der både leder og medarbeidere er aktører. Det vil derfor være mulig å tenke seg at de nyutdannedes ledelsesoppgaver blir delegert til en medarbeider på avdelingen i den perioden de nyutdannede har behov for å gjøre seg kjent med barna, foreldrene og de kulturelle redskapene. I et distribuert perspektiv på ledelse er ikke ledelse kun knyttet til formelle posisjoner, men situasjonen og kompetansen avgjør hvem som tar ansvar for hva og til hvilken tid (Gronn, 2002; Spillane, 2006). I en personalgruppe i barnehagen vil de erfarne medarbeiderne ha en kompetanse den nyutdannede pedagogiske lederen ikke kan ha i starten av sin yrkeskarriere. Et distribuert perspektiv på ledelse vil kunne gi kontekstualiserte ledelsesstrategier som tar i bruk medarbeidernes kompetanse når arbeidsoppgavene skal fordeles.

Slik jeg ser det, er det *ikke* den horisontale, lagorienterte og relasjonelle tradisjonen som er et problem, men de nyutdannedes posisjoneringer og forhandlinger *blir* et problem fordi samhandlinger og relasjoner ikke analyseres, ansvarsoppgaver ikke drøftes og arbeidsfordelinger framstår som utydelige og uavklarte, se kapittel 5.6. Både de nyutdannede og barnehagekontekstene mangler redskaper for å analysere tradisjonen som vektlegger omsorg, relasjoner og likverdighet. Disse verdiene beskrives i Lov om barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2004) og i Rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2005) og kan betegnes som et uttrykk for barnehagens egenart, men som tidligere nevnt er barnehagesektoren utsatt for utvikling og forandring. Utvikling og forandring fører ikke alltid til forbedring, og det kan være grunn til å stille spørsmål ved om kritikken av barnehagens horisontale, lagorienterte og relasjonelle tradisjon, som vektlegger nærhet, omsorg og likeverdighet, kan føre til at det særegne ved barnehagetradisjonen går tapt. En kritisk analyse av hva i tradisjonen som bør bevares, og hva i tradisjonen som kan forkastes, vil kunne utfordre de rådende diskursene og gi økt kompetansebygging for den enkelte aktør, for institusjonene og for barnehagesektoren.

---

## 6.2 Ulikhet og mangfold

I denne avhandlingen har jeg slått fast at nyutdannede pedagogiske ledere er ulike, og deres barnehager er preget av ulikhet, se kapittel 5.1. Ulikhet og likhet er et begrepspar som må forstås ut fra konteksten, og hva en ser, vil være avhengig av om en tar et makro- eller et mikroperspektiv. Ut fra et makroperspektiv er barnehagesektoren i stor grad preget av likhet, både når det gjelder etnisitet, kjønn og alder. I barnehagene arbeider hovedsakelig etnisk norske kvinner i en alder fra 25 til 55 år. Mangelen på personale med ulik etnisk bakgrunn og mangelen på menn i barnehagene fører til at barnehagene ikke speiler samfunnet, og det kan stilles spørsmål ved om denne graden av homogenitet kan være hemmende for utvikling av sektoren.

Barnehagene i denne undersøkelsen hadde mange likhetstrekk når det gjaldt den fysiske utformingen. De holdt til i egne hus som var inndelt i avdelinger, men avdelingene var organisert på ulike måter. På grunn av et økende behov for plasser for barn under tre år, var en avdeling organisert med en utvidet småbarnsgruppe, to av barnehagene hadde ekstra brakker på utelekeplassen og en avdeling hadde en kombinert drift der barna fra en uteavdeling hadde tilhold deler av dagen. De ulike løsningene ga et mangfold av måter å organisere barnehagene på, og de nyutdannede pedagogiske lederne ble derfor både direkte og indirekte berørt av endringene i barnehagesektoren, se kapittel 5.1.

Barnehagesektoren har gått fra å være et tilbud til noen barn, til å være en rettighet for alle barn over ett år. Denne rettigheten har ført til stor barnehageutbygging, og mange kreative løsninger har blitt tatt i bruk. Barnehageeiere over hele landet har forsøkt å finne nye måter å organisere barnehagedriften på for å dekke behovet for plasser og for å oppnå en kostnadseffektiv drift. Seland (2009) stiller spørsmål ved om denne omfattende utbyggingen og omorganiseringen kan bidra til en *avprofesjonalisering* av barnehagen som pedagogisk institusjon. Hun viser til at det pedagogiske personalet får mindre tid til å arbeide direkte med barna og med sine medarbeidere. Hva det vil si å være profesjonell i barnehagekonteksten, er et utforsket område, og selv om R-06 (Kunnskapsdepartementet, 2005) stiller krav til personalets væremåte, og selv om førskolelærerutdanningen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2008) har målsettinger om førskolelærernes kompetanser, drøftes profesjonalitet i liten grad i sektoren. Årsaken kan være

---

barnehagens likhetsideal, der det å framheve profesjonalitet kan oppleves som en trussel for den horisontale, lagorienterte og relasjonelle barnehagetradisjonen.

I mitt materiale blir det *å passe inn* beskrevet i positive ordelag av både de nyutdannede og av deres styrere. Det *å passe inn* viser til å ha en felles eller lik forståelse av hvordan arbeidsoppgavene i barnehagene skal utføres. Det kommer fram at den *effektive* nyutdannede som mestrer de praktiske arbeidsoppgavene, lettere får en posisjon i barnehagen. Det effektive blir beskrevet som å vite hva som skal gjøres, og som å utføre arbeidet i samsvar med de arbeidsmåtene som er nedfelt som en tradisjon i barnehagen. Nyutdannede som velger andre arbeidsmåter, blir vurdert som lite effektive, eller som at de ikke mestrer arbeidet, se kapittel 5.1 og 5.2. Undersøkelsen viser et rådende likhetsideal i barnehagene, der arbeidsoppgavene i liten grad fordeles ut fra kompetanse, men ut fra vaktsystemer. En årsak til at dette idealet er framtreddende, kan være at flertallet av personalet er uten pedagogisk utdanning, og at teoretiske kompetanser kan oppleves som en trussel mot likheten. Disse forventningene om likhet og et ønske om å bevare det bestående kan være til hinder for utvikling og forbedring.

Kvernbecks begreper teoryranni og erfaringstyranni kan være hjelpemidler i analysen av hvilke rådende diskurser som er befestet i ulike institusjoner. I et teoryranni blir teoriene sett på som oppskrifter for praksis, og i et erfaringstyranni er aktørene opptatt av å utføre arbeidet, men stiller få krav til begrunnelser for valg av handlinger (Kvernbekk, 1995), se kapittel 1.4. Analysene i denne avhandlingen viser at den erfaringsbaserte kunnskapen blir vurdert som mest verdifull i barnehagene, og at den teoribaserte kunnskapen i mindre grad blir etterspurt, se kapittel 5.1. Det kan derfor sies at de nyutdannede møter barnehagekontekster som, ut fra Kvernbecks (1995) begreper, er preget av et erfaringstyranni.

For de nyutdannede pedagogiske lederne kan et slikt erfaringstyranni være vanskelig. De nyutdannede opplever at deres kvalifiseringsrelevante teoretiske kompetanser (Nygren, 2004) ikke blir etterspurt, og de kan selv begynne å tvile på betydningen av egen teoretisk kompetanse. To av de nyutdannede i denne undersøkelsen forteller at de i sin førskolelærerutdanning ikke hadde blitt presentert for den reviderte Rammeplanen (R-06)

---

på grunn av studiets organisering. Dette fikk stor betydning for dem når de skulle fortolke barnehagens årsplan. Det må derfor sies at de nyutdannedes kvalifiseringsrelevante kompetanser er ulike, de har appropriert dem forskjellig, og de tar dem i bruk som kulturelle redskaper på en individuell og personlig måte. Vi kan derfor ikke omtale nyutdannede pedagogiske ledere som en gruppe som kan behandles likt, men vi må være klar over og ta hensyn til at de er ulike når det skal legges til rette for dem som nyansatte.

Språket blir beskrevet som det kulturelle redskapet som har størst betydning for utvikling, endring og fornying (Vygotskij & Kozulin, 2001). I materialet kommer det fram at de nyutdannede tar i bruk sine intellektuelle og språklige redskaper på en individuell og personlig måte, men de er lite bevisste på hvordan deres kommunikasjonsform kan være med på å påvirke, endre og utvikle de ulike kontekstene. I de ulike barnehagene framtrer de kognitive og kommunikative kontekstene forskjellig, og aktørene møtes, samhandler og kommuniserer på ulike måter. Samhandlingene vil være preget av samarbeid og harmoni, av forhandlinger og konflikt eller av variasjoner av disse. De nyutdannede er også aktører i kontekstene, men de nyutdannede forholder seg i stor grad til det tanke-, adferds- og kommunikasjonsmønsteret som preger den enkelte barnehage, se kapittel 5.2, 5.3 og 5.4.

I avhandlingen kommer det altså fram at de nyutdannede i stor grad tilpasser seg den kommunikasjonsformen som preger den lokale konteksten, men det å tilpasse seg betyr ikke at de nyutdannede nødvendigvis approprierer kommunikasjonsformen. Det kan også stilles spørsmål ved om denne tilpasningen fører til kompetansebygging. Analysene viser at de nyutdannedes fagspråk fra førskolelærerutdanningen gradvis blir endret til et hverdagspråk som er tilpasset barn, foreldre og ufaglært personale, se kapittel 5.6. En slik devaluering eller nivellering av førskolelærernes fagspråk kan føre til at de nyutdannede approprierer et hverdagspråk, og til at deres faglige teoretiske begreper, som kan kalles individuelle kulturelle redskaper (Säljö, 2006; Wertsch, 1998), ikke benyttes i barnehagen.

Styrene gir i intervjuer og samtaler uttrykk for at de ønsker teoretisk kompetanse inn i barnehagene, og styrene har ansvar for å ta i bruk personalets kompetanser for å utvikle og forbedre barnehagene. Deres oppgave kan beskrives som et dilemma mellom å bevare og å utvikle den lokale barnehagekulturen. Den befestede horisontale, lagorienterte og



---

relasjonelle tradisjonen som vurderer erfaringskompetanse som viktigst, er også styrerne påvirket av. Styrerne forventer at de nyutdannede selv skal bringe sine kompetanser fram i de ulike kontekstene. For de nyutdannede pedagogiske lederne er dette vanskelig når deres teoretiske kompetanse ikke gir legitimitet (Suchman, 1995), og når konteksten etterspør erfaringskompetanser som de nyutdannede ikke kan ha ervervet seg i sin førskolelærerutdanning.

Nyutdannede som har erfaring med barnehagearbeid som assistenter før sin førskolelærerutdanning, mestrer i større grad det praktiske barnehagearbeidet, og de får lettere legitimitet og en ledelsesposisjon i barnehagen, men det er grunn til å spørre om de *erfarne* nyutdannede i for stor grad identifiserer seg med erfaringstyranniet (Kvernbekk, 1995), se kapittel 5.1. Dersom de nyutdannede ikke har appropriert de kvalifiseringsrelevante kompetansene (Nygren, 2004) de har blitt presentert for i førskolelærerutdanningen, kan deres assistenterfaring videreføre en assistentrolle. Denne undersøkelsen viser at overgangen fra en assistentrolle til en pedagogisk lederrolle kan være vanskelig og utfordrende, spesielt dersom den nyutdannede fortetter å arbeide i den barnehagen der hun tidligere var assistent.

Gudmundsdóttir viser til Håvamål (Gudmundsdóttir, 1998) og sier at *gjestens blikk er skarpt*, et sitat som beskriver at den som ikke har innforstått kunnskap om et felt, vil kunne ha et klarere blikk. Ut fra sitatet vil vi kunne forvente at nyutdannede som har liten kjennskap til barnehage, vil kunne studere barnehagen med et utenfrablikk, men analysene viser at nyutdannede som har lite kjennskap til barnehage før førskolelærerutdanningen, strever med å få innsikt og oversikt. De har et sterkt behov for å mestre det daglige arbeidet, og de gir seg selv liten anledning til å stille spørsmål og til å være kritiske. De bruker tid og ressurser på å sette seg inn i arbeidsrutiner og systemer, og ukritisk approprierer de barnehagens institusjonelle kulturelle redskaper. En forklaring kan være at den komplekse og hektiske barnehagevirksomheten ikke gir de nyutdannede tid og anledning til å reflektere over arbeidet. En annen årsak kan være at nyutdannede pedagogiske ledere mangler analyse- og fortolkningsredskaper for å forstå den lokale konteksten. Denne mangelen kan skyldes at de kvalifiseringsrelevante kompetansene (Nygren, 2004) de nyutdannede har blitt presentert for i førskolelærerutdanningen, ikke er relevante for utfordringene de nyutdannede møter det første året i yrket, men den kan også

---

være et uttrykk for at de nyutdannede ikke mestrer å omforme de kvalifiseringsrelevante kompetansene til handlingskompetanse (Nygren, 2004).

Nyutdannede pedagogiske ledere *med* barnehageerfaring og nyutdannede pedagogiske ledere *uten* barnehageerfaring vil møte barnehagekontekstene på ulik måte, og deres kvalifikasjonsrelevante kompetanser (Nygren, 2004) vil vurderes ulikt. Denne ulikheten vil gi de nyutdannede forskjellige muligheter for å mestre og appropriere barnehagens kulturelle redskaper (Fauske, 2006). De nyutdannedes intellektuelle og språklige kulturelle redskaper spiller sammen med kontekstens konkrete og institusjonelle kulturelle redskaper, og hvordan samspillet trer fram, vil være avhengig både av de nyutdannede og av konteksten (Säljö, 2001; Wertsch, 1998).

Eraut (1995) stiller spørsmålet om hvilke kompetanser som læres best hvor, og det kan være en grunn til å drøfte hva førskolelærerne skal lære i førskolelærerutdanningen, og hva de skal lære når de begynner å arbeide i barnehagen. I utdanningen vil studentene møte generell kunnskap, kunnskap som skal gi dem en mangfoldig kompetanse (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2008), men denne kompetansen må tilpasses til den lokale konteksten (Eraut, 1995). Hvordan styrerne legger til rette for denne omformingen vil variere, men det kan se ut som om styrerne forventer at førskolelærerne er *ferdigutdannet*, og at utdanningen har gitt dem de kompetansene de trenger for å mestre arbeidet som pedagogiske ledere.

Styrerne er opptatt av at de nyutdannede kan stille spørsmål, men noen av de nyutdannede gir uttrykk for at det å stille spørsmål kan være et vågestykke fordi ikke alle i miljøet ser positivt på det. Det å stille spørsmål, undersøke, prøve og feile, kan være en arbeidsmåte for å få innsikt i og oversikt over barnehagens kulturelle redskaper. Men om dette er en god arbeidsmåte, vil være avhengig av hvordan den nyutdannede er i stand til å stille spørsmål og hvilket kompetansesyn som er rådende i den enkelte barnehagen. Det å stille spørsmål kan oppfattes på ulike måter; enten som at du er interessert, som at du er kritisk, eller som at du ikke vet og mangler kompetanse. I denne undersøkelsen kommer det fram at styrerne forventer spørsmål fra de nyutdannede, men de nyutdannede er usikre på hvem de kan spørre, og hva de kan spørre om (Bakhtin, 2005). Hvordan de nyutdannede

---

pedagogiske lederne opplever mulighetene for å stille spørsmål, vil være ulikt fra kontekst til kontekst avhengig av hva slags støttesystemer den enkelte barnehagen har i forbindelse med ansettelse, se kapittel 5.4.

Styrene gir uttrykk for at de har introduksjonsprogram for nytilsatte generelt, men innholdet og omfanget i disse introduksjonsprogrammene varierer fra barnehage til barnehage. Et fellestrekk er at introduksjonsprogrammene er generelle og i liten grad tilpasset det særegne med å være nyutdannet pedagogisk leder. Dette til tross for at alle aktørene i undersøkelsen gir uttrykk for at de nyutdannede pedagogiske lederne har særskilte ledelsesutfordringer. Analysene viser at barnehagenes interne støttefunksjoner er svake, og de støtter i liten grad nyutdannede pedagogiske leders mestring og appropriering, se kapittel 5.4. Et mer systematisk internt oppfølgingsprogram som setter søkelyset på den enkelte barnehagens konkrete og institusjonelle kulturelle redskaper, vil kunne støtte de nyutdannede i deres approprieringsprosess og gi dem større mulighet for å mestre sine ledelsesoppgaver. Et slikt introduksjonsprogram må tilpasses den enkelte nyutdannede og den enkelte barnehage fordi både de nyutdannede og barnehagene er ulike og preget av mangfold, se kapittel 5.1.

De nyutdannede i denne undersøkelsen var alle med i det lokale veiledningsprogrammet *Ny som lærer*, se kapittel 2.4 og 4.4. Ordningen med veiledning for nyutdannede er et støttesystem som har til hensikt å gjøre overgangen mellom utdanning og yrke bedre. Veiledningsprogrammet *Ny som lærer* beskrives som viktig av de nyutdannede i denne undersøkelsen, men et slikt program må implementeres i barnehagesektoren for å få den virkningen som er ønskelig. Dersom målsettingen med veiledningsprogrammet er uklar for deltakerne og for sektoren, kan det føre til at de nyutdannede beskrives som uferdige og hjelpetrengende (Ødegård, 2005). Dersom et slikt perspektiv blir framtreddende, kan det svekke de nyutdannedes posisjon, og programmet kan få en uheldig virkning. Et eksternt veiledningsprogram kan ikke erstatte de interne støttesystemene i barnehagene, fordi de nyutdannede har individuelle behov for systemer som ivaretar deres behov for å få innsikt i, og forståelse av, hvilke kulturelle redskaper som er tilgjengelige for deres medierende handlinger i den konkrete konteksten. Samtidig vil et eksternt veiledningsprogram gi nyutdannede anledning til å ta et utenfrablikk på egen institusjon, de får lytte til andre

---

nyutdannedes utfordringer og de får mulighet til å reflektere over egen kompetansebygging, se kapittel 5.4.

Styrerne er sentrale aktører i barnehagene, og styrerne er ansvarlige som arbeidsgivere for å legge forholdene til rette for de nyutdannede. Styrerne er ulike og de legger forholdene til rette på forskjellige måter, men en utfordring er at styrerne i mange kommuner har fått et utvidet lederansvar og nye arbeidsoppgaver. Det kan derfor se ut som om styrernes mangfoldige oppgaver fører til mangel på tid og anledning til oppfølging av de nyutdannede pedagogiske lederne, og at de nyutdannede pedagogiske lederne får en tettere oppfølging av sine assistenter enn av sine styrere. Endringer av styrernes oppgaver fører til at de pedagogiske lederne også får nye oppgaver (Bleken, 2005; Seland, 2009). De nyutdannede pedagogiske lederne forventer at deres viktigste arbeidsoppgave er å arbeide med barna i henhold til barnehagens mandat, men opplever at styrerne forventer at de skal arbeide som personalledere. De pedagogiske lederne får utvidet ansvar for blant annet møtevirksomhet, personaloppfølging og samarbeid med etater utenfor barnehagene. De pedagogiske lederne flyttes bort fra det direkte arbeidet med barna til administrative ledelsesoppgaver. Denne ansvarsutvidelsen kan være en ekstra utfordring for de nyutdannede pedagogiske lederne.

Ut fra et makroperspektiv er barnehagene svært like, men når fokuset rettes inn i barnehagene og på den enkelte nyutdannede, blir det tydelig at ulikhetene er mange, og mangfoldet er stort, se kapittel 5.1. Den likhetsideologien som preger den horisontale, lagorienterte og relasjonelle tradisjonen, vil kunne være et hinder for å bruke mangfoldet som en ressurs. Ulikhet og mangfold kan bli sett på som en trussel mot likhetsidealet, men likhetsidealet kan også forstås i relasjon til begrepet likeverdighet. Når aktørene betegnes som likeverdige, betyr det ikke at de er like, men at de har like stor verdi. Dersom likhetsidealet omformes til et likeverdighetsideal, vil ulikhet kunne være en styrke, og mangfold vil kunne være en ressurs.

I barnehagene møter nyutdannede pedagogiske ledere erfarne medarbeidere, og sammen skal de arbeide for å gi barna det tilbudet som er nedfelt i Lov og Rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2004, 2005). I samhandlinger vil de erfaringsbaserte og de

---

teoribaserte kompetansene møtes, og møtet innebærer posisjonering og forhandlinger (Bakhtin, 2005; Foucault, 2002; Wertsch, 1998). Dersom aktørene ser på de ulike kompetansene som likeverdige, vil det være mulig å ta i bruk kontekstenes ressurser og bygge kompetanser både individuelt og institusjonelt. Barnehagesektoren er, som beskrevet, preget av likhet når det gjelder alder, kjønn og etnisitet, og har en likhetsideologi også i syn på kompetanse. Dersom institusjonen i for stor grad blir preget av likhet, kan det være et hinder for kompetansebygging, men dersom aktørene aksepterer og forstår fordelene ved ulikhet og mangfold, kan ulikhet og mangfold bli en styrke. De nyutdannede pedagogiske lederne vil kunne møte erfarne medarbeidere, medarbeidere med annen alder, annet kjønn, annen etnisitet og annen kompetanse, og sammen kan de utvikle og forbedre barnehagens ulike kontekster.

### **6.3 Ledelsesutfordringer i barnehagesektoren**

Når nyutdannede pedagogiske leders ledelsesutfordringer blir beskrevet, vises det ofte til mangler ved førskolelærerutdanningen, og det hevdes at utdanningen ikke er i samsvar med praksisfeltets forventninger (Hauge, 2001; Sevatdal, 2006). I denne undersøkelsen gir også de nyutdannede, styrerne og veilederne uttrykk for at førskolelærerutdanningen må gi de nyutdannede førskolelærerne mer ledelsesteori. Førskolelærerstudenter møter ledelsesteori i førskolelærerutdanningen, men i hvor stor grad ledelse er en sentral del av pensum, vil variere mellom utdanningsinstitusjonene.

For å få en viss innsikt i hvilke ledelsesteorier de nyutdannede pedagogiske lederne var blitt presentert for i sin førskolelærerutdanning, foretok jeg en analyse av bøker som presenterer ledelse i barnehagesektoren (Gotvassli, 2006; Meyer, 2005; Skogen, et al., 2005). Analysen viser at ledelsesteoriene som presenteres, er generelle, de er i liten grad kontekstspesifikke, de skiller i liten grad mellom ledelse for styrere og ledelse for pedagogiske ledere, og ledelse knyttes sjelden til Lov og Rammeplan for barnehager. Bøkene beskriver og redegjør for ulike modeller og teorier om ledelse, men det er lite drøfting av hvilke faktorer som kan fremme og hemme pedagogisk ledelse i barnehager. Teoriene beskrives i stor grad som oppskrifter for praksis (Kvernbekk, 1995). Det kan derfor stilles spørsmål ved om de ledelsesteoretiske perspektivene de nyutdannede pedagogiske lederne får presentert i førskolelærerutdanningen, kan fungerer som redskaper for deres mestring og appropriering av den pedagogiske lederrollen.

---

Det å bli tilsatt som leder når du er nyutdannet, er et særegent fenomen for barnehagesektoren i Norge, se kapittel 1.4. OECD (1999) uttrykker bekymring over den generelt lave pedagogtettheten i norske barnehager, og utfordringene har også blitt drøftet politisk. Kunnskapsdepartementet foreslår ulike tiltak for å øke antall førskolelærere i norske barnehager, som å igangsette arbeidsplassrelatert førskolelærerutdanning, et tiltak der erfarne assistenter skal få anledning til å utdanne seg til førskolelærere, nettbaserte førskolelærerutdanninger, der studentene kan tilpasse utdanningen til sitt familieliv og at det blir opprettet flere plasser i den ordinære førskolelærerutdanningen (Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009), 2009). Det å igangsette tiltak for å få flere førskolelærere er viktig, fordi vi i dag mangler ca. 4500 førskolelærere i landet. Samtidig må det sies at forskrifter til Barnehageloven, §1, Norm for pedagogisk bemanning (Kunnskapsdepartementet, 2004) kun stiller krav om at ca. 35 % av bemanningen i barnehagene skal ha pedagogisk utdanning. Det lave kravet fra myndighetene om pedagogisk bemanning kan gi signaler om at pedagogisk bemanning i barnehager ikke er så viktig.

Det å tiltre i en lederstilling blir beskrevet som utfordrende og krevende (Haaland & Dale, 2005), og i mange yrker, fortrinnsvis i privat sektor, blir nyutdannede tilbudt traineesystemer de to første årene i yrket. Dette er systemer som tilrettelegger for å gi bedriftsrelatert kompetanse til framtidige ledere. I offentlig sektor, og spesielt i utdanningssektoren, er slike systemer mer eller mindre fraværende. Det er grunn til å stille spørsmål ved om mangelen på tilrettelegging for nyutdannede pedagogiske leders bygging av ledelseskompetanse vil kunne føre til lav kvalitet på ledelsesarbeidet i barnehagene, og om et dårlig ledelsesarbeid vil kunne være en trussel for kvaliteten på barnehagearbeidet generelt.

Kvalitet er et omfattende og komplisert begrep fordi kvalitet vurderes ulikt av ulike aktører. Lov om barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2004) og Rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2005) beskriver målene for barnehagene og gir retningslinjer for innhold og arbeidsmåter. Det kan derfor sies at mandatet setter standarden for hva som kan beskrives som kvalitet i barnehagesektoren. Mandatet er omfattende, og det stiller store krav til personalets kompetanse. Det er derfor grunn til å spørre om det er samsvar mellom forventningene som kommer til uttrykk i mandatet, og

---

kompetansen i sektoren. Ifølge Solveig Østrem, et al., (2009) har hele barnehagesektoren behov for et kompetanseløft.

Endringer i barnehagesektoren har ført til at styrerne har fått omdefinert sitt ansvarsforhold. Denne endringen har ført til at styrerne i større grad delegerer arbeidsoppgaver til de pedagogiske lederne (Bleken, 2005). Det kan se ut som om New Public Management (Seland, 2009) og en hierarkisk ledelsesideologi er på frammarsj (Møller, 2006), men det drøftes lite hva denne ideologien fører til, og hvilke konsekvenser endringene får for barnehagens innhold og kvalitet. Slik jeg ser det, vil en ansvarsforflytning kunne føre til at assistentene utfører mye av det pedagogiske arbeidet med barna, og at de pedagogiske lederne først og fremst tar ansvar for å tilrettelegge det pedagogiske arbeidet og veilede assistentene. I hvor stor grad indirekte styring og veiledning vil sikre kvalitet i barnehagene, kan det stilles spørsmål ved.

Et resultat i denne avhandlingen viser at bruken av begrepet pedagogisk ledelse framstår som utydelig og uklart for de ulike aktørgruppene, se kapittel 5.5. Styrerne beskriver pedagogisk ledelse som de pedagogiske ledernes ansvar og knytter pedagogisk ledelse tett til stillingsbetegnelsen pedagogisk leder. De presiserer at de pedagogiske lederne er ansvarlige for å lede sin avdeling i henhold til Lov og Rammeplan for barnehager, noe som betyr at de pedagogiske lederne har ansvar for å skolere, motivere og veilede dem av sine medarbeidere som er uten pedagogisk kompetanse. Pedagogisk ledelse, ut fra styrernes perspektiv, vil være å arbeide med barnas læringsprosesser gjennom medarbeiderne, altså en indirekte pedagogisk ledelsesstrategi. De nyutdannede pedagogiske lederne har derimot forventninger om at pedagogisk ledelse i barnehagene betyr en aktiv rolle i det direkte arbeidet med barna. De beskriver arbeidet med omsorg, lek, læring og danning som sin hovedoppgave, og gir uttrykk for at de ønsker å ha en direkte pedagogisk ledelsesstrategi. Når disse to aktørgruppene beskriver pedagogisk ledelse, henviser styrerne til den pedagogiske lederrollen, og de nyutdannede pedagogiske lederne henviser til pedagogisk ledelse som en prosess. Begrepet pedagogisk leder og begrepet pedagogisk ledelse blandes sammen og brukes på en upresis måte, og den upresise bruken av begrepene kan føre til at begrepet pedagogisk leder til dels tilslører og tåkelegger prosessen pedagogisk ledelse.

---

Personalledelse, eller det jeg har valgt å kalle medarbeiderledelse, er den delen av den pedagogiske lederrollen som blir beskrevet som mest utfordrende for de nyutdannede pedagogiske lederne, se kapittel 5.6. Utfordringene som beskrives, er ulike, utfordringene trer fram i de ulike kontekstene på ulike måter, og de nyutdannede mestrer dem forskjellig. De nyutdannede er ulike, og barnehagene fordeler personalansvaret ulikt. Denne ansvarsfordelingen er ikke alltid uttalt og verbalisert, den framstår ofte som *sånn er det bare*. Hvilket personalledelsesansvar styrerne har, og hvilket personalledelsesansvar de pedagogiske lederne har, er ulikt i barnehagene, men et fellestrekk er at ansvarsfordelingen framtrer som uklar (Bleken, 2005). Denne uklarheten kan være vanskelig for de nyutdannede pedagogiske lederne å forholde seg til, og medarbeiderne kan bli usikre på hvilke saker den pedagogiske lederen skal avgjøre, og hvilke saker styreren skal avgjøre. Den uavklarte ansvarsfordelingen mellom styrerne og de pedagogiske lederne kan føre til at de nyutdannedes legitimitet svekkes, se kapittel 5.6.

Når de nyutdannede pedagogiske lederne gir uttrykk for at den største utfordringen de møter, er medarbeiderledelse, kan det ha sammenheng med rolleforventninger og med arbeidsfordelinger på avdelingen, se kapittel 5.6. Likhetsprinsippet er rådende ved de avdelingene som var deltakere i dette forskningsarbeidet, og innad på avdelingene er arbeidsoppgavene oftest fordelt ut fra et vaktprinsipp og ikke ut fra personalets kompetanse. Medarbeiderne gir i liten grad verbalt uttrykk for sine forventninger til den pedagogiske lederen, men i den grad forventninger blir drøftet, er drøftingene generelle og lite konkrete. Hvilke arbeidsoppgaver de pedagogiske lederne skal ha et særskilt ansvar for, blir sjelden beskrevet, og medarbeiderne gir sjelden verbalt uttrykk for hvordan de mener arbeidsoppgavene skal utføres. De nyutdannede og medarbeiderne analyserer i liten grad samhandlingsrelasjonene, de framstår som tause og uartikulerte (Fuglestad & Lillejord, 1997). Først når uenighet og konflikter blir tydelige, enten verbalt eller i handlinger, gir de nyutdannede uttrykk for at medarbeiderledelse er vanskelig.

Forhandling, posisjonering, uenighet og konflikt vil være tilstede i alle samhandlingsrelasjoner (Bakhtin, 2005; Foucault, 2002; Wertsch, 1998), men de kommer til uttrykk på ulike måter avhengig av aktørene og kontekstene. Medarbeiderne til de nyutdannede pedagogiske lederne kan bestå av andre førskolelærere og av assistenter, og de nyutdannede beskriver sine relasjoner til de andre førskolelærerne og til assistentene på



---

forskjellige måter. Når de nyutdannede beskriver samarbeidsproblemer med de andre førskolelærerne, mestrer de å beskrive problemene, og de forklarer problemene som ulik forståelse, kommunikasjonsproblemer eller dårlig avklarte forventninger. Når de nyutdannede skal beskrive sine samarbeidsproblemer med assistentene, mangler de analysebegreper, se kapittel 5.3 og 5.6. De nyutdannede definerer og egenskapsforklarer sine assistenter, eller de viser til sin egen manglende ledelseskompetanse. En årsak til denne forskjellen kan være at de nyutdannede identifiserer seg med de andre førskolelærerne, og i samtaler med dem brukes begreper de har appropriert i førskolelærerutdanningen, men i sine samtaler med assistentene mangler de nyutdannede begreper, og de har uklare forventninger til hva assistentene kan og skal ha ansvar for i barnehagene.

Det å få en ny medarbeider betyr endringer i institusjonen, og endringer blir ofte møtt med motstand. Motstanden mot endringene kan komme til uttrykk verbalt og tydelig, eller uartikulert, skjult og utydelig (Foucault, 2002). Denne undersøkelsen viser at de nyutdannede pedagogiske lederne opplever det vanskelig å bringe fram sine ideer og tanker om barnehagedriften, se kapittel 5.6. De nyutdannedes ideer kan til dels være forskjellige fra ideene og tankene hos dem som har lang erfaring fra arbeid i barnehagen. Aktørene verbaliserer i liten grad de ulike forståelsesmåtene, men uenighet kommer til uttrykk i handlinger, som for eksempel ved at noen *glemmer, utsetter og ser bort fra* det de var enige om, eller motstanden kan komme til uttrykk ved at man skaffer seg alliansepartnere for sin egen tenkning. Medarbeidernes handlinger må de nyutdannede fortolke og forstå, men fordi de mangler analyseredskaper, opplever de denne fortolkningsprosessen som vanskelig. Først i ettertid reflekterer de nyutdannede over hvordan det relasjonelle samspillet fikk betydning for deres mestring og appropriering det første året i yrket.

Når friksjon, motstand og konflikt skjules og ikke blir sett på som en produktiv kraft (Foucault, 2002), kan det virke hemmende både for den nyutdannedes og for institusjonens kompetansebygging. I denne undersøkelsen kommer det fram at institusjonene ikke bruker ulikhet, friksjoner, uenighet og motstand som en produktiv kraft, men underkommuniserer motstanden og egenskapsforklarer aktørene, se kapittel 5.6. De nyutdannede pedagogiske lederne opplever konflikter og motstand som overraskende, og de blir svært usikre i sin

---

lederrolle. De nyutdannede forstår lite av hva som skjer, og de gir uttrykk for at ledelse er et område de i liten grad mestrer.

Det ser ut som om både barnehagekonteksten og de nyutdannede mangler begreper som kan være en støtte i deres mestring og appropriering av medarbeiderledelse, se kapittel 5.6. Nyutdannede pedagogiske ledere mangler kulturelle redskaper for å mestre medarbeiderledelse, og barnehagene har få, og bruker få, materialiserte institusjonelle kulturelle redskaper for å beskrive institusjonenes tanke- adferds- og kommunikasjonsformer. Lov om barnehager, Rammeplan for barnehager, barnehagenes årsplaner, barnehagenes kompetanseplaner og barnehagenes stillingsbeskrivelser kan være redskaper som støtter mestring og appropriering av ledelseskompetanse, men disse brukes i liten grad for å analysere, fortolke og forstå institusjonenes muligheter og begrensninger. I tillegg er det utviklet få teoretiske begreper som kan brukes for å analysere det relasjonelle samspillet (Fuglestad & Lillejord, 1997; Wadel, 1997), og det er få teorier som beskriver det særegne med å lede medarbeidere i en barnehagekontekst.

Mangelen på teori, mangelen på handlingsberedskap og mangelen på bruk av materialiserte institusjonelle kulturelle redskaper kan være et uttrykk for den horisontale, lagorienterte og relasjonelle tradisjonen. I barnehagetradisjonen har likhet og harmoni blitt vektlagt, men endringene i sektoren har ført til et behov for å drøfte barnehagetradisjonen og eventuelt legge nytt innhold i begrepene. En mulighet er å se på det horisontale, lagorienterte og relasjonelle som det særegne med barnehagekonteksten, der likhet kan forstås som likeverdighet, ulikhet kan være en styrke, og motstand kan ses på som en kraft for endring, utvikling og forbedring.

Barnehagetradisjonen og ledelsesdiskursene påvirker hverandre, og når ledelsesdiskursene i barnehagene er i endring, kan det være et uttrykk for at barnehagetradisjonen også endres. Når ledelsesdiskursene i barnehagene framstår som uklare og motstridende, blir det vanskelig for de nyutdannede pedagogiske lederne å appropriere ideer om medarbeiderledelse i barnehagene. Det kan se ut som om barnehagesektoren mangler en grunnleggende drøfting av hvilke ledelsesideologier som best kan ivareta formålet for barnehager, et formål som beskriver samarbeid, likeverd, solidaritet, medvirkning, tillit,

---

respekt og anerkjennelse som grunnlag for at barnehagen i samarbeid og forståelse med hjemmet skal ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning.

---

## 7 AVSLUTNING

Dette forskningsarbeidet har gitt resultater som kan ha betydning både for førskolelærerutdanningen og for barnehagesektoren. Resultatene kan trekkes inn i drøftingen av områder som kan utvikles og forbedres i førskolelærerutdanningen, de kan brukes som utgangspunkt for iverksetting av utviklings- og forbedringsarbeid i barnehagesektoren, og ikke minst kan resultatene være et utgangspunkt for mer barnehagerettet forskning.

Når søkelyset rettes mot nyutdannede, vil de nyutdannede reflektere over førskolelærerutdanningens relevans, og avhandlingen viser at de nyutdannede har nyttiggjort seg fagene i utdanningen på ulike måter. Årsakene til denne ulikheten er knyttet til de nyutdannede selv, men også til ulik vektlegging i de forskjellige førskolelærerutdanningene, se kapittel 5.1. Førskolelærerutdanningen har en bred fagkrets, og studentene presenteres for ti fag som til sammen utgjør 180 studiepoeng. Det betyr at svært mange av fagene har et lite omfang og gir få studiepoeng, og det kan stilles spørsmål ved om det er mulig å appropriere et fag når den faglige fordypningen er minimal. Studentene ville kanskje være bedre tjent med en større faglig fordypning eller med en mer tverrfaglig sammensetning av fagene, noe som er mer i samsvar med barnehagens egenart.

Ledelse er et fagområde som blir trukket fram som mangelfull i førskolelærerutdanningen (Hauge, 2001; Kunnskapsdepartementet, 2007; Sevatdal, 2006), noe denne undersøkelsen også bekrefter. Utfordringen er å finne relevant, kontekstrelatert ledelsesteori som er tilpasset det særegne med å være pedagogisk leder. Det ser ut som om de generelle ledelsesteoriene som nå presenteres i utdanningen, ikke er redskaper for å utføre ledelse som pedagogisk leder, se kapittel 2.3. Vi trenger nye tilnærminger som kan fange inn det særegne med barnehagens historiske, kulturelle og institusjonelle forankring, og begreper som synliggjør kravene som stilles i Lov om barnehager og i Rammeplan for barnehager.

I 2009/2010 ble det gjennomført en evaluering av landets førskolelærerutdanninger. Evalueringen viser at mange av førskolelærerutdanningene er lavt prioritert ved høgskolene, og den viser et behov for mer fagkompetanse og mer relevant

---

praksiskompetanse blant lærerne i førskolelærerutdanningene (Hagersæther, 2010). I disse dager, januar 2011, nedsettes nasjonale grupper som skal arbeide med en ny rammeplan for førskolelærerutdanning. Denne planen skal iverksettes fra høsten 2012, og tiden vil vise om førskolelærerutdanningen da blir mer faglig perspektivert i henhold til barnehagens mandat. Førskolelærerutdanningene vil i løpet av 2011, som en konsekvens av innføringen av ny rammeplan for utdanningen, drøfte utdanningens faglige perspektivering, utdanningens praktiske perspektivering og utdanningens målsetting, og resultatene i denne avhandlingen kan være et bidrag for å trekke aktuell, empirinær forskning inn i drøftingene.

Flesteparten av resultatene fra dette forskningsarbeidet viser direkte til de nyutdannede pedagogiske lederne og til barnehagekontekstene. Resultatene vil derfor kunne inspirere til drøftinger i sektoren generelt, drøftinger som igjen kan føre til tiltak for utvikling og forbedring. Barnehagens horisontale, lagorienterte og relasjonelle tradisjon gir muligheter, men den kan også begrense mulighetene for utvikling og forbedring, se kapittel 6.1. Barnehagediskursen kan framstå som uklar, taus og uuttalt for personalet og særskilt for de nyutdannede. Slik jeg ser det, er ikke tradisjonen i seg selv et problem, men problemet ligger i mangelen på analyser og drøftinger av hva som bør bevares, og hva som kan forkastes. Diskursen framstår som *sånn er det bare*.

Synet på ledelse i barnehagesektoren framstår som uklart og sprikende, se kapittel 5.5 og 6.3, og det ser ut som om sektoren har et behov for å drøfte hva slags ledelsesideologi som best ivaretar barnehagens egenart, og som kan føre til forbedring av kvaliteten på arbeidet som skal utføres i barnehagene. Veiledning vil kunne være et redskap for å ordsette og begrepsfeste barnehagens rådende diskurser, se kapittel 2.4. En organisert møteform, der hensikten er å sette ord på det uklare, tause og uuttalte, vil kunne gi den enkelte aktør og barnehagene et system for regelmessig evaluering av sammenhengen mellom målsettingene, innholdet og arbeidsmåtene i barnehagene.

Likhetsidealet som er rådende i barnehagesektoren, kan også være en utfordring for utvikling og forbedring, og en nivellering av den faglige kompetansen vil kunne være en trussel for kvaliteten i barnehagesektoren. Personalets syn på kompetanse vil ha betydning

---

for hvordan barnehagepersonalets kompetanser tas i bruk. Dersom personalet får mulighet til å drøfte sitt syn på kompetanse, dersom de evaluerer kontekstens bruk av ulike kompetanser og dersom de omfordeler arbeidsoppgavene, vil det kunne føre til utvikling og forbedring. Hvis arbeidsoppgavene fordels ut fra interesser og kompetanser, og ikke først og fremst ut fra vaktsystem (Aasen, 2010), vil det kunne tilføre ny kunnskap til sektoren.

Det å være nyutdannet i en lederposisjon er utfordrende, og barnehagenes støttesystemer for nyutdannede pedagogiske ledere er svake, til tross for at styrerne gir uttrykk for at de har introduksjonsprogrammer for alle nytilsatte. Nyutdannede pedagogiske ledere har behov for bedre og mer kontekstrelaterte støttesystemer, systemer som gir dem innsikt i hvilke kulturelle redskaper som er tilgjengelige i den konkrete konteksten. Men ikke minst bør de få innsikt i det underliggende, tanke- og adferdsmønsteret som preger konteksten. Styreren er en nøkkelperson for å lede og støtte de nyutdannede pedagogiske lederne det første året i yrket.

De nyutdannede som er deltakere i denne undersøkelsen, er alle med i et lokalt veiledningsprogram, og veiledningen blir vurdert som viktig for de nyutdannede pedagogiske lederne. Veiledningsmøtene ivaretar det særegne med å være nyutdannet. De nyutdannede får muligheten til å møte andre nyutdannede, og de får muligheten til å reflektere over egne roller som nyutdannede. En slik mulighet vil ivareta den enkelte nyutdannede, men den vil ikke avhjelpe behovet for kontekstnær oppfølging i den enkelte barnehage. Det kan være et behov for å drøfte hvordan den eksterne veiledningen støtter de nyutdannede pedagogiske lederne, og hvilke kontekstnære støttesystemer de nyutdannede har behov for. Avhandlingens resultater kan inspirere til drøftinger om sektorens organisering, sektorens bruk av ulike kompetanser, sektorens bruk av veiledning og ikke minst til drøftinger som kan føre til bedre støttesystemer for nyutdannede og nytilsatte i sektoren.

Barnehagerettet forskning er et forskningsfelt i gradvis utvikling, men fremdeles er det svært lite forskningsbasert kunnskap på dette feltet. Min avhandling har et bredt perspektiv som viser nyutdannede pedagogiske lederes kompetansebygging ut fra ulike synsvinkler.

---

Begrunnelsen for å velge en slik bred tilnærming er mangelen på empiri om nyutdannede pedagogiske ledere. Noen vil kunne mene at en slik bred tilnærming er en svakhet ved avhandlingen, men slik jeg vurderer det, ville en spesifikk avgrensning være etisk uakseptabel når temaet er så lite belyst fra andre forskningsarbeider. Denne avhandlingen kan derfor være et utgangspunkt for andre forskere som ønsker å forske på barnehager og på ulike yrkesgrupper i barnehager. Slik jeg ser det, vil det være behov for mer spesifikk kunnskap om hvordan pedagogiske ledere tar i bruk Rammeplan for barnehager i sitt arbeid med barna og i sitt arbeid med å veilede sine medarbeidere. Det vil også være et behov for å sette søkelys på de pedagogiske ledernes medarbeidere for å få innsikt i deres kompetanser, deres interesser og deres forventninger til arbeidet. Likeså vil det være et behov for å få mer innsikt i de nyutdannedes samarbeid med de andre pedagogiske lederne i barnehagen og deres samarbeid med barnehagens styrer. Hvordan ansvar og arbeidet i barnehagene fordeles, er et utforsket og sentralt forskningstema som kan gi oss mer kunnskap om maktrelasjoner, forhandlinger og posisjonering. Dette forskningsarbeidet viser også behov for mer forskning på veiledning, både på veiledning som metode for utvikling og læring i barnehagene, på veiledningsprogrammet *Ny som lærer* og ikke minst på om form og innhold i veiledningssamtalene fører til utvikling og forbedring. Sist men ikke minst ser jeg et stort behov for forskning på ledelse i barnehagesektoren. Slik jeg ser det, har vi et behov for å utvikle forskningsbasert kunnskap om sektorens syn på ledelse og om sektorens ledelsesutfordringer. Det bør også utvikles ledelsesteorier som er kontekstrelatert til barnehagens tradisjon og mandat, og som skiller mellom ledelse for styrere og pedagogiske ledere.

Min bruk av de sosiokulturelle begrepene *mestring*, *appropriering* og *kulturelle redskaper* (Bakhtin, 2005; Säljö, 2006; Vygotskij & Kozulin, 2001; Wertsch, 1998) for å ramme inn kompetansebegrepet kan innebære at kompetanse og kompetansebygging kan oppfattes på en ny måte, se kapittel 1.4 og 3.1. De sosiokulturelle begrepene kan hjelpe oss bort fra et individrettet kompetansebegrep, der kompetanse blir sett på som en individuell egenskap og nærmest en vare, se kapittel 1.4, til begreper som får fram relasjonen mellom aktørene og mellom aktørene og konteksten. Mulighetene for utvikling og forbedring ligger både hos aktørene og i konteksten, men først og fremst i relasjonen mellom dem. Derfor vil begrepsfesting og analyser av hvilke individuelle kulturelle redskaper, hvilke konkrete kulturelle redskaper og hvilke institusjonelle kulturelle redskaper som er tilgjengelige,

---

kunne være et utgangspunkt for å kartlegge institusjonens ressurser. Først etter en kartlegging kan endrings- og fornyelsesarbeid igangsettes.

Jeg håper at avhandlingens tema, avhandlingens teoretiske innramming, avhandlingens metodologi og avhandlingens resultater kan inspirere til drøftinger, analyser og ikke minst til forbedringer i både førskolelærerutdanningen og i barnehagesektoren, og at den kan inspirere til mer barnehagerettet forskning.



---

## 8 LITTERATURLISTE

- Aili, C., Persson, H., & Persson, K. (2003). *Mentorskap: att organisera skolans möte med nya lärare*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvestad, M. (2004). *Årsplanarbeid i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Andersen, S. S. (1997). *Case-studier og generalisering: forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Anfara, A. V., Brown, M. K., & Magione, L. T. (2002). Qualitative analysis on stage: making the research process more public. *Educational Researcher*, 31(7), 28-38.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie*. Doktorgradsavhandling, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Bakhtin, M. (2003). *Latter og dialog: utvalgte skrifter* (A. J. Mørch, Oversetter). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bakhtin, M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane* (R. Slaattelid, Oversetter). Oslo: Pensumtjeneste.
- Balke, E. (1995). *Småbarnspedagogikkens historie: forbilder for vår tids barnehager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barne- og familiedepartementet (1990). *Lov om barnehager av 6. juni 1975 nr. 30 m.v. med endringer, sist ved lov av 16. juni 1989 nr.60 og forskrifter av 1. mars 1984 med endringer, sist av 1. oktober 1984*. Oslo: Grøndahl.
- Barne- og familiedepartementet (1995a). *Barnehageloven*. Oslo: Grøndahl Dreyer.
- Barne- og familiedepartementet (1995b). *Rammeplan for barnehagen*.
- Barne- og familiedepartementet (1999). OECD - thematic review of early childhood education and care policy: background report from Norway. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/upload/kilde/bfd/rap/1998/ddd/pdfv/15110-oecd.pdf>
- Bayer, M., & Brinkkjær, U. (2003). *Professionslæring i praksis: nyuddannede læreres og pædagogers møde med praksis*. København: Danmarks pædagogiske universitets forlag.
- Bayer, M., Brinkkjær, U., & Sander, S. R. (2005). *Professional learning in practice: newly qualified teachers' and educators' encounter with practice*. København: Danish University of Education Press.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnskapte virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bergersen, A. (2006). Barnehagen - en kvinnekultur? I E. Befring & S. Helland (Red.), *Barnehagepedagogikk* (126-143). Oslo: Samlaget.
- Berntsson, P. (2006). *Läraryrket, förskollärare och statushöjande strategier: ett könsperspektiv på professionalisering*. Department of Sociology, Göteborg University, Göteborg.
- Bjerkholt, E. (2002). *"Veiledning av nyutdanna allmennlærere" 1998-2001: sluttrapport 2002*. Notodden: Høgskolen i Telemark.

- 
- Bjerkholt, E., Eik, L. T., & Ødegård, E. (2007). Mangfold gir muligheter. I Utdanningsdirektoratet (Red.), *Når starten er god* (s. 45-56). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Bjerkholt, E., & Karlsen, T. (2003). *Delrapport 1- Veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole*. Notodden: Høgskolen i Telemark.
- Bleken, U. (2000). Norske barnehager - sett utenfra. I U. Bleken, T. H. Larsen & K. Røtnes (Red.), *Barnehagepolitikk - for barn? : ti innspill til debatt* (s. 47-54). Oslo: Pedagogisk forum.
- Bleken, U. (2005). *Førskolelærer og leder: en kompleks og viktig oppgave*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Blom, K. (2004). *Norsk barndom gjennom 150 år: en innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Boethius, B. S. (1984). *Arbetslag på daghem*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Borg, E., Backe-Hansen, E., & Kristiansen, I.-H. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager: en kunnskapsoversikt*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Carr-Saunders, A. M., & Wilson, P. A. (1933). *The professions*. Oxford: Clarendon.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Christoffersen, S. A., Ruyter, K. W., & Wyller, T. (2005). *Profesjonsetikk: om etiske perspektiver i arbeidet med mennesker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches* (2. utg.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Dahl, T. (2006). *Hjelp til praksisspranget: evaluering av veiledning av nyutdannede lærere*. Trondheim: SINTEF, Teknologi og samfunn, Institutt for industriell miljøforskning.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. London: Routledge/Falmer.
- Day, C., & Leithwood, K. (2007). *Successful principal leadership in times of change: an international perspective*. Dordrecht: Springer.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Dreyfus, H. L., Dreyfus, S. E., & Athanasiou, T. (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Drucker, P. F. (1989). *The new realities: in government and politics, in economics and business, in society and world view*. New York: Harper & Row.
- Drucker, P. F., & Stone, N. D. (1998). *Peter Drucker on the profession of management*. Boston, Mass.: Harvard Business School Publishing.
- Duranti, A., & Goodwin, C. (1992). *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dysthe, O. (1996). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Engelstad, F. (1999a). Maktbegrepet etter Max Weber. I F. Engelstad (Red.), *Om makt: teori og kritikk* (S. 15-42). Oslo: Ad notam Gyldendal.

- 
- Engelstad, F. (1999b). *Om makt: teori og kritikk*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y., & Tuomi-Gröhn, T. (2007). *Between school and work: new perspectives on transfer and boundary-crossing*. Bingley: Emerald.
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Eraut, M. (1995). *Learning to use scientific knowledge in education and practice settings: an evaluation of the contribution of the biological behavioural and social sciences to pre-registration nursing and midwifery programmes*. London: English National Board for Nursing, Midwifery and Health Visiting.
- Fairclough, N. (1996). *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
- Fauske, H. (2006). *Utakter: om helse- og sosialfaglig kompetanse i utdanning og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16 - 25.
- Fetterman, D. M. (1998). *Ethnography: step by step*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Flores, M. (2001). Person and context in becoming a new teacher. *Journal of Education of Teaching*, 27(2), 135-148.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Forbruker- og administrasjonsdepartementet (1975). *Lov om barnehager m.v.* Oslo: Departementet.
- Forbruker og administrasjonsdepartementet (1982). *Målrettet arbeid i barnehagen: en håndbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Foss, D. (2001). *Fra Bologna til Giske: et europeisk perspektiv på Gjør din plikt - Krev din rett*, Stortingsmelding nr 27 (HiO-rapport Nr. 3 2001). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Foucault, M. (1999). *Overvåkning og straff: det moderne fengsels historie* (D. Østerberg, Oversetter). Oslo: Gyldendal.
- Foucault, M. (2002). *Forelesninger om regjering og styringskunst* (I. B. Neumann, Oversetter). Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Frønes, I. (1998). *Den norske barndommen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Fuglestad, O. L., & Lillejord, S. (1997). *Pedagogisk ledelse: et relasjonelt perspektiv*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books.
- Gjems, L. (2007). Meningsskaping i veiledning (K. J. L. Hemmer, Oversetter). I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (S. 151-169). Bergen: Fagbokforlaget.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1999). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Gotvassli, K.-Å. (2006). *Barnehager, organisasjon og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Greve, A. (1995). *Førskolelærernes historie: på vei mot en yrkesidentitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13, 423 - 451.

- 
- Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders: changing leadership practice in an era of school reform*. London: Paul Chapman Publishing.
- Grønhaug, K., Hellesøy, O. H., & Kaufmann, G. (2001). *Ledelse i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, California: Sage.
- Gudmundsdóttir, S. (1998). "Skarpt er gjestens blikk" - Den fortolkende forsker i klasserommet. I K. Klette (Red.), *Klasseromsforskning på norsk* (s. 103-115). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Gulbrandsen, L. (2009). *Førskolelærere og barnehageansatte* (NOVA notat Nr. 4/2009). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Gulbrandsen, L., Johansson, J.-E., & Nilsen, R. D. (2002). *Forskning om barnehager: en kunnskapsstatus*. Oslo: Norges forskningsråd, Område for kultur og samfunn.
- Gullestad, M. (1989). *Kultur og hverdagsliv: på sporet av det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagersæther, G. (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanning - 2010: del 1: hovedrapport*. Oslo: NOKUT.
- Hammersley, M. (2008). Troubles with triangulation. I M. M. Bergman (Red.), *Advances in mixed methods research: theories and applications* (s. 22-36). Los Angeles: Sage Publications.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (T. M. Anderssen & A. Sjøbu, Oversetter). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hard, L. (2005). *How is leadership understood and enacted within the field of early childhood education and care?* Doktorgradsavhandling, Queensland University of Technology, Queensland.
- Hauge, S. (2001). *"Man må ta så mange avgjørelser hele tiden -": rapport fra pilotprosjekt om veiledning av nyutdannede lærere : "veiledning til nyutdannede førskolelærere"* (HiO-rapport Nr. 10 2001). Oslo: Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Hjort, K. (2005). *Professionaliseringen i den offentlige sektor*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, K. (2006). Diskursen om kompetanceudvikling. *Nordisk pedagogik*, 26(4), 333-345.
- Hoel, T. L., Østrem, S., Hanssen, B., & Jakhelln, R. (2008). *Det store spranget: ny som lærer i skole og barnehage*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Holter, H., & Kalleberg, R. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haaland, F. H., & Dale, F. (2005). *På randen av ledelse: en veiviser i førstegangsledelse*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Jansen, T. T. (1999). *Barnehage, - verken eller?: om barnehagens egenart*. Hovedfagsoppgave, Høgskolen i Oslo ; avd. for lærerutdanning, førskolelærerutdanningen, Oslo.
- Johannessen, E., Hauge, S., & Klages, W. (1992). *Veien blir til mens du går: evaluering av prosjektet "Veiledning til styrere" etter en modell av Handal, Lauvås og Lyche*. Oslo: Barnevernsakademiet.
- Jordell, K. Ø. (1982). *Det første året som lærer*. Tromsø: Universitetet i Tromsø, Avdeling for praktisk-pedagogisk utdanning.

- 
- Jordell, K. Ø. (2002). *Processes of becoming a teacher: a review of reviews: teacher socialization, teacher development, and teacher learning as seen in the handbooks of the late nineties* (Rapport Nr. 2, 2002). Oslo: University of Oslo, Institute for Educational Research.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk pedagogikk*, 28(3), 219-233.
- Knain, E. (2001). *Definering og valg av kjernekompetanser i norsk sammenheng* (Rapport Nr. 12 2001). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Korsvold, T. (1990). *Synliggjøring av barnehagens innhold: en historisk undersøkelse* (Rapport Nr. 20). Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- Korsvold, T. (1992). *Den profesjonsstyrte barndommen: barnehagevirksomhet i 1970- og 80-årene* (Rapport Nr. 8). Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- Korsvold, T. (1997). *Profesjonalisert barndom: statlige intensjoner og kvinnelig praksis på barnehagens arena 1945-1990*. Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Historisk institutt, Trondheim.
- Korsvold, T. (2008). *Barn og barndom i velferdsstatens småbarnspolitik: en sammenlignende studie av Norge, Sverige og Tyskland 1945-2000*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kroksmark, T., Åberg, K., Mathisen, P., Bjørndal, C. R. P., & Hemmer, K. J. (2007). *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kruse, A.-M., & Ólafsdóttir, M. P. (1992). *Hjalli: en uvanlig barnehage*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Kunnskapsdepartementet (2004). *Lov av 5. mai 1995 nr 19 om barnehager (barnehageloven) med endringer, sist ved lov av 4. juli 2003 nr. 73 samt forskrifter (i kraft 1. mai 2004)*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2005). *Rammeplan for barnehagen*.
- Kunnskapsdepartementet (2007). *Kompetanse i barnehagen: strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010*. Hentet 30.10.2010. fra <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rapporter%20og%20planer/Utkast%20til%20kompetansestrategi.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Rammeplan for førskolelærerutdanningen: fastsatt 3. april 2003 av Utdannings- og forskningsdepartementet. Endret 2008*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning*. Hentet 01.12.10. fra [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere\\_utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk.html?id=564809](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/hoyere_utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk.html?id=564809).
- Kunnskapsdepartementet (2010a). *Nye barnehager i gamle spor? Hva vi gjør, og hva vi tror. Status for likestillingsarbeidet i norske barnehager. Statusrapport for Handlingsplan for likestilling i barnehage og grunnsopplæring (2008-2010)*. Hentet 30.10.2010. fra [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rapporter%20og%20planer/Nye\\_barnehager\\_i\\_gamle\\_spor\\_2010.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Rapporter%20og%20planer/Nye_barnehager_i_gamle_spor_2010.pdf).
- Kunnskapsdepartementet (2010b). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver: utkast høringsdokument Kunnskapsdepartementet*. Hentet 30.10.2010. fra

- Kvalbein, I. A. (1999). *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling*. Doktoravhandling, Høgskolen i Oslo, Oslo.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitative forskningsintervjuen* (S.-E. Torhell, Oversetter). Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitative forskningsintervjuen* (S.-T. Torhell, Oversetter 2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Kvernbekk, T. (1995). Om erfaringstyranni eller teorityranni: et vitenskapsteoretisk perspektiv på forholdet teori - praksis. *Nordisk Pedagogik*, 15(2), 88-96.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ladberg, G. (1977). *Personalsamverkan*. Stockholm: Natur och kultur.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Lauvås, P., Lycke, K. H., & Handal, G. (1990). *Veiledning i barnehagen: opplegg med tilhørende materiell for et 40-50 timers kursfor styrere i barnehager*. Oslo: Cappelen.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). Legitim perifer deltagelse (P. Mikkelsen, R. Damkjær & K. Illeris, Oversetter). I K. Illeris (Red.), *Tekster om læring* (s. 181-190). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (2006). *Changing leadership for changing times*: Open University Press.
- Lincoln, D. (2008). *Strategies of qualitative inquiry*. Los Angeles: Sage.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Løvlie, L. (2001). Læreren i våre tanker. I T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (S. 129-145). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Mead, G. H., & Morris, C. W. (1934). *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetode* (B. Nilsson, Oversetter). Lund: Studentlitteratur.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Meyer, E. S. (2005). *Pedagogisk lederskap i barnehagen: praktisk refleksjon i handling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, A. (2008). Profesjonsstudier: en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Morberg, Å., & Fransson, G. (2001). *De Första ljuva åren: lärares första tid i yrket*. Lund: Studentlitteratur.
- Munthe, E. (2003). *Teachers' professional certainty: a survey study of Norwegian teachers' perceptions of professional certainty in relation to demographic*,

- 
- workplace, and classroom variables*. Doktorgradsavhandling, Faculty of Education, University of Oslo, Oslo.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen: posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforl.
- Møller, J. (2006). Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 90(2), 96-108.
- Møller, J., & Fuglestad, O. L. (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 30.10.2010. fra <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>.
- Nordenbo, S. E. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Nordenbo, S. E., Jensen, B., Johansson, I., Kampmann, J., Larsen Søgaard, M., Moser, T., et al. (2008). *Forskningsskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2006 i institutioner for de 0-6 årige (førskolen)*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Norén, K., & Linell, P. (2006). *Meningspotentialer i den språklige praktiken*. Göteborg: Institutionen för svenska språket, Göteborgs universitet.
- NOU 1991:4 (1991). *Veien videre: til studie - og yrkeskompetanse for alle : utredning fra et utvalg oppnevnt i statsråd 14. juli 1989 ; avgitt til Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 31. januar 1991*.
- NOU 1996:22 (1996). *Lærerutdanning: mellom krav og ideal : utredning fra et utvalg oppnevnt av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 31. oktober 95 ; avgitt til Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 16. september 1996*.
- NOU 1997:25 (1997). *Ny kompetanse: grunnlaget for en helhetlig etter- og videreutdanningspolitikk : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 27. september 1996 : avgitt til Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1. oktober 1997*. Hentet 12.11.2010. fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1997/nou-1997-25.html?id=141157>.
- NOU 2003:16 (2003). *I første rekke: Forsterket kvalitet i grunnopplæring for alle*. Hentet 30.10.2010. fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2003/nou-2003-16.html?id=147077>.
- NOU 2007:6 (2007). *Formål for framtida: formål for barnehagen og opplæringen : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 2. juni 2006, avgitt til Kunnskapsdepartementet 8. juni 2007*. Hentet 12.11.2010. fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2007/NOU-2007-6.html?id=471461>.
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse: om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nørregård-Nielsen, E. (2006). *Pædagoger i skyggen: om børnehavepædagogers kamp for faglig anerkendelse*. Odense: Syddansk universitetsforlag.

- 
- Ottesen, E. (1989). *Ledelse og lederutvikling i grunnskolen: evaluering av et lederopplæringsprosjekt*. Hovedfagsoppgave Universitetet i Oslo, E. Ottesen, Oslo.
- Parker, A., & Tritter, J. (2006). Focus group method and methodology: current practice and recent debate. *International Journal of Research & Method in Education*, 29(1), 23-37.
- Peavy, R. V. (2006). *Konstruktivistisk veiledning: teori og metode*. Fredensborg: Studie og Erhverv.
- Postholm, M. B. (2005a). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2005b). Observasjon som redskap i kvalitativ forskning på praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(2), 146-158.
- Retvedt, O., Skoug, T., & Aasen, S. F. (1999). *Erfaringer med innføring av Rammeplan for barnehagen*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Rinaldi, C. (2009). *I dialog med Reggio Emilia* (A. Sjøbu, Oversetter). Bergen: Fagbokforlaget
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon: ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistik*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind*. London: Hutchinson.
- Schibbye, A.-L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen: en etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys avnyere diskurser og kommunal virkelighet*. Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.
- Sevatdal, H. (2006). *Førskolelæreres ledelsesoppgaver: nyutdannede førskolelæreres vurdering av krav i yrket og utbytte av utdanningen*. Hovedfagsoppgave, Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning, Oslo.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap: innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skagen, K. (2007). Et tema av "ytterste viktighet": om veiledning i det senmoderne (K. J. L. Hemmer, Oversetter). I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (S. 34-55). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjervheim, H. (1974). *Deltakar og tilskodar* (Skriftserie nr. 6). Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for sosiologi.
- Skogen, E., Haugen, R., Lundestad, M., & Slåtten, M. V. (2005). *Å være leder i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Spradley, J. P. (1988). *The cultural experience: ethnography in complex society*. Prospect Heights, Illinois: Waveland Press.
- St.melding.nr.48 (1996-1997). *Om lærerutdanning*.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) (2009). *Læreren: rollen og utdanningen*. Hentet 30.10.2010. fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-11-2008-2009-.html?id=544920>.



- 
- Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009) (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Hentet 30.10.2010. fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-.html?id=563868>.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1997). *Grounded theory in practice*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Streitlien, Å. (1999). *Evaluering av prosjektet Veiledning av nyutdanna lærere, Delrapport 1-1999*. Notodden: Telemarksforskning - Notodden.
- Streitlien, Å. (2006). *Rom for deltakelse: en studie av interaksjon og kommunikasjon i matematikkundervisningen*. Doktoravhandling, Det utdanningsvitenskaplige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Suchman, M. C. (1995). Managing legitimacy: Strategic and institutional approaches. *Academy of Management Review*, 20, 571-610.
- Sunde, J. (2005). *Ordets pakt: om forhandling og makt i lederes kommunikasjon*. Masteroppgave i pedagogikk, Universitetet i Bergen, J. Sunde, Bergen.
- Sundli, L., & Ohnstad, F. O. (2003). *Læreres profesjonskunnskap*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen* (S. Moen, Oversetter). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Søndenå, K. (2002). *Tradisjon og transcendens: ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærerutdanning*. Doktoravhandling, Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Søndenå, K., & Sundli, L. (2004). Veiledning i praksisfeltet: rom for refleksjon og didaktisk nytenkning - eller bare kloning og speiling? I M. Brekke (Red.), *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring: læring, undervisning og danning i lys av ny forskning* (s. 128-151). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Søndergaard, D. M. (1996). *Tegnet på kroppen: køn: koder og konstruksjoner blandt unge voksne i Akademia*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Søndergaard, D. M. (2005). At forske i komplekse tilblivelser: kulturalanalytiske, narrative og poststrukturalistiske tilgange til empirisk forskning. I T. Bechmann Jensen & G. Christensen (Red.), *Psykologiske og pædagogiske metoder: kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis* (s. 233-267). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Sørensen, B. A., & Grimsmo, A. (1996). *Arbeidsmiljø og arbeidshelse i barnehagesektoren - arbeidsmiljø fra perspektivet "på huk": en drøfting av data om arbeidsmiljø i barnehagesektoren basert på en bransjeundersøkelse etter mønster fra Arbeidslivsundersøkelsen* (AFI-rapportserie Nr. 8/96). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Taylor, P. H., Tye, K. A., & Goodlad, J. I. (1975). *Curriculum, school and society: an introduction to curriculum studies*. Windsor: NFER Publishing Company.
- Terum, L. I., & Heggen, K. (2010). Lærarkvalifisering og lærarkompetanse. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 75-97). Oslo: Abstrakt.
- Tetzlaff, J., & Wagstaff, I. (1999). Mentoring new teachers. *Teaching and Change*, 6(5), 284-292.
- Tickle, L. (2000). *Teacher induction: the way ahead*. Buckingham: Open University Press.

- 
- Ulvik, O. S. (2005). *Fosterfamilie som seinmoderne omsorgsarrangement: en kulturpsykologisk studie av fosterbarn og fosterforeldres fortellinger*. Doktorgradsavhandling, Psykologisk institutt, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Ulvik, O. S. (2007). *Seinmoderne fosterfamilier: en kulturpsykologisk studie av barn og voksnes fortellinger*. Oslo: Unipub.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (2008). Rammeplan for førskolelærerutdanningen: fastsatt 3. april 2003 av Utdannings- og forskningsdepartementet. Endring fastsatt 10. mars 2008 Tilgjengelig fra [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Rammeplaner%20f%C3%B8r%202003/Grunnutdanning/2008Rammeplan\\_FLU.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/Rammeplaner%20f%C3%B8r%202003/Grunnutdanning/2008Rammeplan_FLU.pdf)
- Utdanningsdirektoratet (2007). *Utlysning av midler. Veiledning av nyutdannede (ref. 2007/506)*. Hentet 30.10.2010. fra [http://www.skolenettet.no/nyUpload/Moduler/Kompetanseutvikling/pdf-filer/brev\\_nyutdannede\\_midler\\_utlysning\\_2007%5B1%5D.pdf](http://www.skolenettet.no/nyUpload/Moduler/Kompetanseutvikling/pdf-filer/brev_nyutdannede_midler_utlysning_2007%5B1%5D.pdf).
- Veenmann, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Vygotskij, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Oversetter). Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Vygotskij, L. S., & Kozulin, A. (2001). *Tenkning og tale* (T.-J. Bielenberg & T. Roster, Oversetter). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Vygotskij, L. S., Lurija, A. R., Diderichsen, A., & Larsen, S. O. (1971). *Verker*. København: Reitzel.
- Vågan, A., & Grimen, H. (2008). Profesjoner i maktteoretisk perspektiv. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 411-428). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vaage, S. (1995). *Handling og sosialitet: G.H. Mead om utdanning og sosialisering*. Pedagogisk forskningsinstitutt, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Wadel, C. C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur *Pedagogisk ledelse: et relasjonelt perspektiv* (s. 39-56). Bergen-Sandviken: Fagbokforl.
- Wadel, C. C. (2007). *Medarbeidersamhandling og medarbeiderledelse i en lagbasert organisasjon*. Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Wadel, C. C. (2008). Pædagogisk ledelse og utvikling af lærende organisationer. I E. Elgaard Sørensen (Red.), *Ledelse og læring: i organisationer* (S. 54-86). København: Hans Reitzels Forlag.
- Wardecker, W., L. (2000). Criteria for the quality of inquiry. *Mind, Culture, and Activity*, 7(4), 259 -272.
- Wartofsky, M. W. (1979). *Models: representation and the scientific understanding*. Dordrecht: D. Reidel
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- Wittek, L. (2004). *Læring i og mellom mennesker: en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Wolcott, H. F. (2008). *Ethnography: a way of seeing*. Lanham, Maryland: Altamira Press.

- 
- Yin, R. K. (2003a). *Applications of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Yin, R. K. (2003b). *Case study research: design and methods* (3. utg.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods* (4. utg.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Yukl, G. A. (2006). *Leadership in organizations*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Ødegård, E. (2005). *Veiledning av nyutdannede førskolelærere* (HiO-hovedfagsrapport Nr. 1 2005). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Østrem, S. (2008). *En umulig utdanning til et umulig yrke?: om allmennlærerutdanning og yrkesutøvelse*. Doktoravhandling, Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitetscenter, Roskilde.
- Østrem, S., Bjar, H., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* (Rapport Nr. 1/2009). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Åberg, A., Lenz Taguchi, H., & Manger, A. (2006). *Lyttende pedagogikk: etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aasen, W. (2010). Førskolelæreren som teamleder og samarbeidspartner - ledelsesdilemmaer i barnehagen. *Nordisk pedagogisk tidsskrift*, 94(4), 294-305.

---

## VEDLEGG

1. Informasjon om forskningsarbeidet
2. Samtykkeerklæringer
3. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS sin godkjenning
4. Intervjuguide september, januar og juni
5. Materialhenvisning
6. Modell for sammenfatning av materialet
7. Stillingsinstrukser for pedagogiske ledere
8. Errataliste

---

## Vedlegg 1

### Informasjon om forskningsarbeidet

Porsgrunn 20. mai 2007

### Til nyutdannede og styrer ved \_\_\_\_\_ barnehage.

I forbindelse med prosjektet "Veiledning av nyutdannede i barnehage og skole" har jeg fått interesse for og kunnskaper om overgangen mellom utdanning og yrke (Ødegård 2004). Denne interessen har ført til et forskningssamarbeid mellom høgskolene i Østfold, Vestfold og Telemark. Eva Bjerkholt og jeg arbeider begge ved Høgskolen i Telemark, og vi har fått økonomisk støtte til å utvikle denne forskningen og til å gjennomføre et Phd.studium ved Universitet i Oslo. Arbeidet vårt vil ha fokus på nyutdannede lærere og førskolelærere og deres kompetansebygging i henholdsvis barnehage og skole.

Barnehagens indre liv har i liten grad vært utsatt for offentlig debatt, men den nye Rammeplan for barnehager (2006) tydeliggjør offentlige forventninger til barnehagens innhold. Det vil kunne føre til nye krav til de ansatte i barnehagene. Kunnskapsdepartementet ønsker å se en større sammenheng mellom barnehagens og skolens innhold. Det kan derfor virke som om barnehagens plass i samfunnet og kravene til innhold i barnehagen er i en brytningstid.

Jansen (2000) påpeker barnehagens uklare posisjon i samfunnet. Dette kan være med på å gjøre førskolelærerrollen utydelig. Vi kan stille spørsmål om hva som preger førskolelærerens rolle; er hun lærer, er hun i mors sted, eller er hun først og fremst leder for assistenter. De uklare forventningene kan sette de nyutdannede førskolelærerne i en ekstra vanskelig posisjon. Dreyfus og Dreyfus (1986) kaller nyutdannede for noviser, og Heggen (2005) påpeker at nyutdannedes rolle ikke er ferdig utformet, men de nyutdannede søker etter sin profesjonelle identitet.

Mitt hovedfokus er de nyutdannede førskolelærerne og hvordan de gir uttrykk for sin kompetanse både verbalt, ved bruk av artefakter og gjennom handling. Samtidig må jeg se de nyutdannedes kompetansebygging i lys av kulturens regler, systemer, roller og forventninger. Hovedproblemstillingen er belyst med underpunkter som viser retningen på forskningsarbeidet:

#### ***Hva kjennetegner den nyutdannede førskolelærerens kompetansebygging i barnehagen?***

- e. Hvordan vurderer den nyutdannede sin kompetanse?*
- f. Hvilke arbeidsoppgaver opplever den nyutdannede å mestre, og hvilke oppgaver opplever som vanskelige?*
- g. Hvilken betydning har kvalifisert veiledning for den nyutdannede?*
- h. Hvordan definerer den nyutdannede sin rolle i barnehagen?*
- i. Hvordan kommer den nyutdannedes kompetanse til uttrykk i barnehagens hverdagsliv?*

Jeg ønsker å undersøke hva som kjennetegner den nyutdannede førskolelærerens kompetansebygging i barnehagen. For å få svar på problemstillingen, vil jeg ta i bruk ulike kvalitative metoder (Lorensen 1998).

---

Kvalitative metoder egner seg i studier som har til hensikt å beskrive og analysere karakteristiske trekk ved et fenomen (Malterud 2003).

Mitt forskningsarbeid vil sette søkelyset på hvordan de nyutdannede vurderer sin egen kompetanse og rolle, hva de opplever å mestre, og hva som er vanskelig. Alle nyutdannede som er informanter i forskningsarbeidet, får kvalifisert veiledning, så det vil være aktuelt å få de nyutdannedes vurdering av veiledningens betydning (Bjerkholt, Eik og Karlsen 2005). Høsten 2007 vil jeg gjennomføre et feltarbeid i barnehagene for å se hvordan de nyutdannedes kompetanse kommer til uttrykk både i intervjuer, i samtaler, ved deltakelse i veiledningsgrupper og ved observasjon. Observatørrollen vil være deltakende, men jeg er klar over utfordringene og ser at rollen må være mer observatør enn deltaker (Gudmundsdottir 1998).

Samtaler, intervjuer og deltakelse i veiledningsmøter vil være viktige informasjonskilder, men også observasjon av handlinger og artefakter kan gi grunnlag for å forstå og fortolke de nyutdannedes kompetanse. Det er nyutdannede førskolelærere som er min hovedinformantgruppe, men samtaler og intervjuer med styрere og veiledere vil kunne inngå som en del av forskningsarbeidet for å få belyst problemstillingen. Det etiske perspektivet er vesentlig i et feltarbeid. Alle data vil bli behandlet konfidensielt (NESH)<sup>10, 11</sup> og jeg må være bevisst min forskerposisjon og ha forståelse for hvordan jeg også skaper forutsetninger i organisasjonen.

For å spisse problemstillingene har jeg i 2006 gjennomført en pilotstudie, men jeg vil i samarbeid med barnehagene og de nyutdannede utarbeide en plan for intervjuer, for min mulighet til å være deltakende observatør i barnehagen og før å følge de nyutdannede i veiledningsmøter.

Med vennlig hilsen

Elin Ødegård

Høgskolelektor Høgskolen i Telemark

---

<sup>10</sup> Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsfag, jus og humaniora. Vedtatt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) 15. februar 1999, med endringer 24. september 2003.

<sup>11</sup> Prosjektet innebærer behandling av personopplysninger, og vil bli meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

---

## Vedlegg 2

Samtykkeerklæring i forbindelse med forskningsarbeid i \_\_\_\_\_ barnehage

I forbindelse med et doktorgradsarbeid ved Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitet i Oslo skal jeg foreta et forskningsarbeid, der *nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging i møte med barnehagens kultur* skal belyses. Undersøkelsen vil bygge på nyutdannedes, veilederes og styreres syn på kompetanse og kompetansebygging hos nyutdannede førskolelærere. Jeg ønsker å gjennomføre et kvalitativt forskningsarbeid der både deltakende observasjoner, samtaler og intervjuer inngår som metode. Intervjuene vil bli organisert som kvalitative intervjuer. De nyutdannede som deltar i forskningsarbeidet, er også deltagere i tiltaket *Veiledning av nye lærere*.

I denne forbindelse retter jeg med dette en henvendelse til deg om å delta i forskningsarbeidet.

Medvirkningen i undersøkelsen er frivillig, og avhandlingen vil ikke inneholde personopplysninger knyttet til bestemte personer. Intervjupersonene kan på hvilket som helst tidspunkt trekke seg fra undersøkelsen. Den deltakende observasjonen og intervjuene vil bli avtalt med den enkelte deltaker. Observasjonene vil bli fulgt opp med logg som vil bli gjort tilgjengelig for deltakerne. Jeg ønsker å ta intervjuene opp med diktafon for å ha bedre anledning til bearbeide informasjonen. Lydfilene vil bli oppbevart i Høgskolen i Telemark sitt arkiv mens arbeidet pågår. Resultatene skal kun brukes til mitt doktorgradsarbeid, og opptakene slettes når arbeidet er avsluttet.

Intervjuaktørene vil pålegges taushetsplikt og opplysninger som kommer frem, vil ikke kunne tilbakeføres til enkeltpersoner.

---

Jeg er villig til å delta i forskningsarbeidet. Jeg er innforstått med at data kan bli brukt i anonymisert form i et doktorgradsarbeid, og at innholdet i avhandlingen vil bli presentert i faglige sammenhenger og i ulike artikler.

---

Sted / dato

---

Signatur

## Vedlegg 3

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres 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

Elin Ødegård  
Institutt for pedagogikk  
Avdeling for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning  
Høgskolen i Telemark  
Postboks 203  
3901 PORSGRUNN

Vår dato: 23.11.2006

Vår ref:15521/E

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.10.2006. Meldingen gjelder prosjektet:

15521	<i>Den nyutdannede førskolelærerens kompetansebygging – i møte med barnehagens kultur</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Telemark, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Elin Ødegård</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/endringskjema>

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig. Prosjektet kan settes i gang.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Janne Sigbjørnsen Eie

Kontaktperson: Janne Sigbjørnsen Eie tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kjrr.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kjrr.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmas@sv.uit.no](mailto:nsdmas@sv.uit.no)



---

## Vedlegg 4

### Åpen intervjuguide for alle intervjugrupper høst 2007

Hva kjennetegner den nyutdannede førskolelærerens kompetansebygging i barnehagen?

#### *Hvordan vurderes kompetanse?*

- *Faglig kompetanse*
- *Didaktisk kompetanse*
- *Sosial kompetanse*
- *Utviklings- og endringskompetanse*
- *Yrkesetisk kompetanse*

#### *Hvilke arbeidsoppgaver mestrer, og hvilke oppgaver er vanskelige for nyutdannede?*

- *Barnegruppa*
- *Enkeltbarn*
- *Samarbeid med personalet*
- *Barns læring*
- *Ledelse av personalet*
- *Organisering*
- *Praktisk arbeid*
- *Planlegging*

#### *Hvilken betydning har rammefaktorene?*

- *De praktiske*
- *De menneskelige*
- *De formelle*

#### *Hvilken betydning har kvalifisert veiledning?*

- *Gruppeveiledning*
- *Individuell veiledning*
- *Lokal veileder*
- *Ekstern veileder*

#### *Hvordan defineres førskolelærer rollen i barnehagen?*

- *Som lærer*
- *Som leder*
- *Som omsorgsarbeider*
- *Annet*

#### *Hva slags tilbakemeldinger får de nyutdannet i barnehagen?*

- *Egen opplevelse*
- *Fra foreldre*
- *Fra barn*
- *Fra personalet*

- 
- *Fra styrer*

### **Intervjuguiden tilpasset de ulike aktørgruppene.**

Nyutdannede førskolelærere

#### ***Hva kjennetegner den nyutdannede førskolelærerens kompetansebygging i barnehagen?***

- *Hvordan vurderer du din kompetanse?*
- *Hvordan får du brukt den kompetansen du har tilegnet deg i utdanningen?*
- *Hvilke arbeidsoppgaver opplever du å mestre, og hvilke oppgaver oppleves som vanskelige?*
- *Hvilken betydning kan veiledning ha for deg som nyutdannet?*
- *Hvordan definerer du din rolle i barnehagen?*

Veiledere

#### ***Hva kjennetegner den nyutdannede førskolelærerens kompetansebygging i barnehagen?***

- *Hvordan vurderer den nyutdannede sin kompetanse?*
- *Hvilke arbeidsoppgaver opplever den nyutdannede å mestre, og hvilke oppgaver oppleves som vanskelige?*
- *Hvilken betydning har kvalifisert veiledning for den nyutdannede?*
- *Hvordan definerer den nyutdannede sin rolle i barnehagen?*
- *Hvordan kommer den nyutdannedes kompetanse til uttrykk i barnehagens hverdagsliv?*

#### ***Veiledernes syn på veiledning.***

- *Hva er veiledning?*
- *Hva skiller veiledning fra annen type opplæring?*
- *Hvilke elementer er med i en veiledningssamtale som har til hensikt å bygge kompetanse?*
- *Kan du beskrive din veilederrolle?*
- *Hva slags forventninger har du til deg selv som veileder?*
- *Hva kjennetegner et godt læringsklima?*
- *Hvordan vil du beskrive maktforholdet mellom veilederen og den nyutdannede?*
- *Hva slags temaer synes du er viktig i veiledningssamtalen?*
- *Hva slags innvirkning har du på temavalget?*

Styrere

#### ***Hva kjennetegner den nyutdannede førskolelærerens kompetansebygging i barnehagen?***

- *Hva slags kompetanse vektlegger dere som styrere?*
- *Hvordan arbeider dere med kompetansebygging?*
- *Bruker dere dagligspråk eller fagspråk når dere arbeider med kompetansebygging?*
- *Tilrettelegges det spesielt for nyutdannede? I tilfelle hva og hvorfor / hvorfor ikke?*

---

### **Nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging**

- Kan du beskrive en nyutdannet som lykkes / mislykkes i jobben? ( Be om eksempler).
- Opplever dere at de nyutdannede får motstand?
- Hva er den viktigste kompetansen hos en førskolelærer?
- Hvilke kompetanser har de nyutdannede og hvilke områder trenger å lære?
- Kan dere si noe om hva som kjennetegner pedagogisk ledelse?
- Hvilke elementer vil dere trekke frem som mest sentrale i pedagogisk ledelse?

### **Veiledning og kompetansebygging**

- Har veiledningen betydning for kompetansebyggingen? I tilfelle ja, på hvilken måte?
- Har du som leder veilederansvar?
- Veileder du nyutdannede?
- Hva er forskjellen på veileder og lederrollen?

### **Kompetansebygging og barnehagens kultur.**

- Er de nyutdannede nå en del av kulturen?
- Kan dere gi eksempler på de nyutdannedes tilhørighet til kulturen?
- Påvirker de nyutdannede kulturen? I tilfelle på hvilken måte?
- Hvordan opplever dere forholdet mellom å bevare og fornye?
- Hvordan setter dere sammen team?
- Hvem har ansvaret for hva?
- Hva slags møte struktur har der?
- Er det noe spesielt ved det å ta imot en nyutdannet førskolelærer?
- Hva informerer du om og hva vil du at de nyutdannede selv skal erfare?
- Kan dere gi et eksempel på noe dere har lykkes med i forhold til de nyutdannede, og et eksempel på noe du angrer på?
- Hvordan ville dere selv blitt tatt imot på en ny arbeidsplass?

### **Intervjuguide januar 2008**

Nyutdannede

#### **Evaluerings av høsten**

- Hvordan samsvarer det dere forventet i september, med det dere erfarer i januar?
- Hva er det viktigste dere har lært i høst?
- Hvem lærer dere av?
- Hva lærer dere av hvem? (Be om eksempler på gode og dårlige erfaringer med samarbeid).
- Hva mener dere med samarbeid?
- Hvilken sammenheng er det mellom det du lærte i utdanningen, og det du lærer i praksis?
- Hva tenker dere om utdanningens verdi nå?

- 
- *Hva i utdanningen har hatt stor verdi, mindre verdi eller liten verdi?*

#### **Førskolelærerrollen**

- *Hvordan vil du beskrive din rolle i barnehagen?*
- *Har rollen din endret seg fra i høst? I tilfelle ja, på hvilken måte?*
- *Hva slags rolle vil du gjerne ha?*
- *Er kompetansebyggingen forskjellig hos pedagogisk leder og hos førskolelærer 2?*
- *Har stillingstypen betydning for posisjon og rolle i barnehagen?*
- *Ønsker du å fortsette i førskolelærer 2 stillinger?*
- *Hva skiller den pedagogiske lederstillingen og førskolelærer 2 stillingenes ansvarsområde?*

#### **Ledelse**

- *Hvem er du leder for?*
- *Hvordan opplever du å være leder?*
- *Hva er lett, og hva er vanskelig?*
- *Hva er barnehageledelse?*
- *Hva slags kompetanse trenger en pedagogisk leder?*
- *Hvordan er din ideelle leder?*

#### **Hva kjennetegner barnehagekulturen?**

- *Hva slags kompetanse etterspør praksisfeltet?*
- *Hva har du lært i barnehagen?*
- *Er det kompetanser du ønsker å bruke, men som du ikke får brukt?*
- *Har utdanningen forberedt dere på den ulikhet og det mangfold som dere møter i feltet? ( Be om begrunnelser og eksempler).*
- *Velger dere stillinger ut fra spesiell interesse eller ut fra hva som er ledig?*

#### **Betydning av veiledning**

- *Hva slags erfaringer har dere med veiledning?*
- *Hva betyr veiledningen for din kompetansebygging?*
- *Hva lærer du i veiledning?*

#### **Veiledere**

##### **Kompetanse**

- *Hvordan vurderer den nyutdannede sin kompetanse?*
- *Hvilke arbeidsoppgaver opplever den nyutdannede å mestre, og hvilke oppgaver oppleves som vanskelige?*

##### **Beskrivelse av nyutdannede**

- *Hvilken betydning har kvalifisert veiledning for den nyutdannede?*
- *Hvordan definerer den nyutdannede sin rolle i barnehagen?*
- *Hvordan kommer den nyutdannedes kompetanse til uttrykk i barnehagens hverdagsliv?*

- 
- *Er du som veileder opptatt av å kartlegge den nyutdannedes kompetanse?( Be om eksempler).*
  - *Blir kompetansebegrepet drøftet i barnehagen? ( Be om eksempler).*
  - *Hva slags kompetanse etterspør du?*

#### **Veiledning og kompetansebygging**

- *Har veiledningen betydning for kompetansebyggingen? I tilfelle ja, på hvilken måte?*
- *Hva er forskjellen mellom veilederrollen og lederrollen?*

#### **Styrere**

##### **Kompetanse**

- *Hva slags kompetanse vektlegger dere som styrere?*
- *Hvordan arbeider dere med kompetansebygging?*
- *Bruker dere dagligsspråk eller fagspråk når dere arbeider med kompetansebygging?*
- *Vektlegges noe spesielt for nyutdannede? I tilfelle hva og hvorfor / hvorfor ikke?*

##### **Beskrivelse av nyutdannede**

- *Kan du beskrive en nyutdannet som lykkes / mislykkes i jobben? Hva gjør hun / hva gjør hun ikke?*
- *Opplever dere at de nyutdannede får motstand fra sine medarbeidere?*
- *Beskriv den viktigste kompetansen hos en førskolelærer?*
- *Hvilke kompetanser tar de nyutdannede i bruk og mestrer, og hvilke områder trenger de å forbedre?*
- *Kan dere si noe om hva som kjennetegner pedagogisk ledelse?*
- *Hvilke elementer vil dere trekke frem som mest sentrale i pedagogisk ledelse?*

##### **Veiledning og kompetansebygging**

- *Har veiledningen betydning for kompetansebyggingen? I tilfelle ja, på hvilken måte?*
- *Har du som leder veilederansvar?*
- *Veileder du nyutdannede?*
- *Hva er forskjellen mellom veilederrollen og lederrollen?*

##### **Nyutdannedes kompetansebygging og barnehagens kultur**

- *Er de nyutdannede nå en del av kulturen?( Be om eksempler).*
- *Påvirker de nyutdannede barnehagens kultur? I tilfelle på hvilken måte?*
- *Hvordan opplever dere forholdet mellom å bevare og fornye barnehagekulturen?*
- *Hvordan setter dere sammen team?*
- *Hvem har ansvaret for hva?*
- *Hva slags møtestrukturer har dere?*
- *Er det noe spesielt ved det å ta imot en nyutdannet førskolelærer?*
- *Hva informere du nyutdannede om, og hva vil du at de nyutdannede selv skal erfare?*
- *Kan dere gi et eksempel på noe dere har lykkes med i forhold til de nyutdannede, og et eksempel på noe du angrer på?*
- *Hvordan ville dere selv blitt tatt imot på en ny arbeidsplass?*

---

## Intervjuguide juni 2008

Hvordan bygger den nyutdannede sin kompetanse som pedagogisk leder?

Nyutdannede pedagogiske ledere

### **Oppsummering og evaluering**

- *Hvordan har ditt første år som førskolelærer vært?*
- *Beskriv forholdet mellom dine forventninger og dine erfaringer.*
- *Beskriv hva barnehagens kultur har hatt av betydning for din kompetansebygging.*
- *På hvilken måte har programmet veiledning av nyutdannede hatt en betydning?*

### **Pedagogisk ledelse**

- *Hvordan definerer du pedagogisk ledelse?*
- *Hvilke lederoppgaver har blitt forventet av deg?*
- *Hvordan kommer forventningene til pedagogisk ledelse til uttrykk?*
- *Hvordan mestrer du dine lederoppgaver, og hvilke oppleves som vanskelig*
- *Hvem er dine støttespillere?*
- *Hvordan lærer du å bli pedagogisk leder?*

### **Fremtidige ønsker**

- *Hvordan ser du for deg din arbeidssituasjon om et år?*

Veiledere

### **Oppsummering og evaluering**

- *Hvordan vil du beskrive veilederarbeidet med de nyutdannede?*
- *Beskriv forholdet mellom dine forventninger og dine erfaringer.*
- *Beskriv hvordan veiledning har hatt betydning for nyutdannedes kompetansebygging, eventuelt hva slags betydning.*
- *Hvilke temaer har blitt belyst i veiledningsmøtene?*

### **Pedagogisk ledelse**

- *Hvordan definerer du pedagogisk ledelse?*
- *Hvilke lederoppgaver forventer du at nyutdannede førskolelærere skal mestre?*
- *Hvordan mestrer den nyutdannede sine lederoppgaver, og hvilke oppleves som vanskelig*
- *Hvem er den nyutdannede førskolelærerens støttespillere?*
- *Hvordan lærer nyutdannede å bli pedagogiske ledere?*

### **Fremtidige ønsker**

- *Hva slags kompetanse ser du som nødvendig for nyutdannede førskolelærere?*
- *Hvordan ønsker du at veiledning av nyutdannede skal organiseres?*

Styrere

---

### **Oppsummering og evaluering**

- *Beskriv dine erfaringer med å tilsette nyutdannede førskolelærere.*
- *Drøft på hvilken måte barnehagens kultur har hatt betydning for nyutdannede.*
- *Hvordan har du fulgt opp den nyutdannede?*
- *På hvilken måte har programmet "veiledning av nyutdannede" hatt en betydning?*

### **Pedagogisk ledelse**

- *Hvordan definerer du pedagogisk ledelse?*
- *Hvilke lederoppgaver forventer at de nyutdannede førskolelærerne skal mestre?*
- *Hvordan kommer forventningene til pedagogisk ledelse til uttrykk?*
- *Hvordan mestrer de nyutdannede sine lederoppgaver, og hvilke opplever de som vanskelig?*
- *Hvem er de nyutdannede førskolelærerens støttespillere?*
- *Hvordan lærer den nyutdannede å bli pedagogisk leder?*

### **Fremtidige ønsker**

- *Hva slags kompetanse ser du som nødvendig for nyutdannede pedagogiske ledere?*
- *Hvordan vurderer du det å ansette nyutdannede?*

---

## Vedlegg 5

### Materialhenvisning

#### Fase 1

##### *Deltakerberetninger*

- Henvisning til deltakerberetninger fra A, B, C, D og E

##### *Feltnotater med sammenfatninger fra nyutdannet førskolelærer i kontekst*

- Anne i barnehage A. Henvisning:A1
- Beate i barnehage B. Henvisning: B1
- Cecilie i barnehage C. Henvisning:C1
- Dina i barnehage D. Henvisning: D1
- Eli i barnehage E. Henvisning:E1

#### Fase 2

##### *Feltnotater fra observasjoner med sammenfatninger*

- Henvisning til nyutdannet førskolelærer i kontekst: A2,B2,C2,D2,E2

##### *Fokusgruppeintervjuer*

- Henvisning til nyutdannede førskolelæreres fokusgruppeintervju: FN 2
- Henvisning til lederes Fokusgruppeintervju: FL 2
- Henvisning til veilederes fokusgruppeintervju: FV 2

##### *Individuelle intervjuer av nyutdannede førskolelærere*

- Henvisning til Ai2, Bi2,Ci2,Di2,Ei2

##### *Individuelle veiledningsmøter av nyutdannede førskolelærere*

- Henvisning til Av2,Bv2,Cv2,Dv2,Ev2

##### *Gruppeveiledningsmøter med nyutdannede førskolelærere*

- Henvisning til G12, G22,G32

#### Fase 3

##### *Fokusgruppeintervjuer*

- Henvisning til nyutdannede førskolelæreres fokusgruppeintervju: FN 3
- Henvisning til lederes fokusgruppeintervju: FL 3
- Henvisning til veilederes fokusgruppeintervju: FV3

#### Fase 4

##### *Feltnotater fra observasjoner med sammenfatninger*

- 1. Henvisninger til nyutdannet førskolelærer i kontekst A3,B2,C2,D2,E2

##### *Fokusgruppeintervjuer*

- Henvisning til nyutdannede førskolelæreres fokusgruppeintervju: FN 4
- Henvisning til lederes fokusgruppeintervju: FL 4
- Henvisning til veilederes fokusgruppeintervju: FV 4

##### *Evaluerings- og forskningsmøte med alle deltakerne*

- Henvisning til evalueringsmøte



---

## Vedlegg 6

Modell for sammenfatning av materialet

Nyutdannet \_\_\_\_\_

Biografi:

Alder	
Kjønn	
Sivilstand	
Utdanning	
Arbeidserfaring	
Nåværende stilling	
Forventninger	

Kontekstbeskrivelse av barnehage \_\_\_\_\_

Fokusgruppeintervju – september 2007	
Observasjonsdager	
Individuelt intervju	
Individuell veiledning	
Gruppeveiledning	
Fokusgruppeintervju – januar 2008	
Observasjonsdager	
Fokusgruppeintervju – mai 2009	

Utsagn fra intervjuer, samtaler og veiledningsmøter settes inn:

Karakteristikk	Mestring	Appropriering	Kulturelle redskaper

## Vedlegg 7

Skole- og barnehageavdelingen

# STILLINGSBESKRIVELSE FOR PEDAGOGISK LEDER I BARNEHAGE

Pedagogisk leder har ansvar for å lede sin avdeling i samsvar med gjeldende lover og forskrifter, herunder: Lov om barnehager, rammeplan for barnehager, pedagogisk plan for barnehagene i og andre kommunale vedtak og bestemmelser som har betydning for barnehagens drift.

Pedagogisk leder er samtidig en del av barnehagens lederteam og må betrakte barnehagen som en helhet og ha omsorg for alle barn, og skal aktivt delta i utviklingen av barnehagen.

Nærmeste overordnede for pedagogisk leder er styrer.

## PEDAGOGISK LEDELSE

Pedagogisk leder har ansvar for:

- Planlegging, gjennomføring og vurdering av det pedagogiske og praktiske arbeidet på avdelingen.
- Personalmøter, planleggingsdager og oppfølging av kurs i samarbeid med styrer
- Årsplanarbeid i samarbeid med styrer.
- Å delta aktivt i det daglige arbeidet med barna.
- Å sikre gode rutiner for enkeltbarnets trivsel og utvikling.
- Å skape et nært samarbeid mellom hjem og barnehage og vise respekt og omtanke for barn og foresatte.
- Å samarbeide med faglig instans vedrørende barn med særlige behov.
- At alle foresatte ved avdelingen får tilbud om foreldresamtaler
- Å planlegge og gjennomføre foreldremøter i samarbeid med styrer og de øvrige ansatte.
- Videreutvikling av sin faglige kompetanse og nytte denne i det daglige og langsiktige arbeidet og samtidig være med på å utvikle barnehagen i takt med de endringer som foregår i samfunnet.

## PERSONAL LEDELSE

Pedagogisk leder har ansvar for

- Å tilrettelegge for og selv bidra til et godt psykososialt arbeidsmiljø på avdelingen.
- Å gi medarbeidere, som assistenter, fagarbeidere, støttepedagoger/støtteassistenter, tospråklige assistenter, lærlinger og studenter; veiledning, opplæring og oppfølging i arbeidet på avdelingen.

- 
- Å gi personalet relevant informasjon om barna på avdelingen.
  - Å gi nødvendig informasjon til nytilsatte og vikarer om forhold knyttet til avdelingen
  - Å forvalte personalressursene på avdelingen slik at de ansatte gis ansvar og oppgaver i samsvar med den kompetanse den enkelte har og i samsvar med de krav som stilles til arbeidet.
  - Å bidra til at barnehagens samlede personalressurser disponeres hensiktsmessig og at samarbeid utvikles på tvers av avdelingene.

#### ADMINISTRATIV LEDELSE

Pedagogisk leder har ansvar for:

- Å lede og administrere arbeidet på avdelingen i samsvar med målene for virksomheten.
- Å utarbeide gode rutiner for informasjon og samarbeid på avdelingen.
- Å dokumentere arbeidet på avdelingen
- Å samarbeide med styrer, støttepedagog og eksterne samarbeidspartnere for å utarbeide nødvendige rapporter i forhold til barn med særlige behov.
- Å ha medansvar for de materielle verdier barnehagen forvalter og lage gode rutiner for ivaretagelse av materiell og utstyr
- Å bidra til at bygninger, inventar og lekeplass er i forskriftsmessig stand, å følge HMS-rutiner og melde fra til styrer dersom utbedringer er nødvendig.
- Å medvirke til at barnehagens bevilgninger disponeres på en formålstjenlig måte.

29.03.2000 mk

---

## STILLINGSINSTRUKS FOR PEDAGOGISK LEDER

### TILLEGG TIL GENERELL INSTRUKS FOR PERSONALET

Nærmeste overordnede:	Styrer
Nærmeste underordnede:	Avd.øvrige personale
PED.LEDER	<p>Avdelingsleder har det administrative og pedagogiske ansvar for sin avdeling. Det pedagogiske ansvar omfatter også spes.ped arbeid og evt. tilrettelegging av morsmålstrening som gis på avdelingen.</p> <p>Avdelinger kan pålegges å være styrers stedfortreder.</p>
INTRODUKSJON	Avdelingsleder har ansvar for introduksjon av nytt personale på avdelingen.
STØTTE/VEILEDER	Avdelingsleder skal veilede og støtte det øvrige personalet i det pedagogiske/metodiske arbeidet.
MEDARBEIDERSAMTALER	Avdelingsleder kan pålegges å gjennomføre medarbeidersamtaler med sine underordnede.
PERSONAL-LEDER	Avdelingsleder skal fordele arbeidsoppgavene til personalet, slik at avdelingens mål blir nådd.
ØVINGSOPPLÆRING	Etter ett års tjenestetid har avd.leder anledning til å veilede studenter fra ped.høyskoler. Slik veiledning skal evt. godkjennes av styret, og hvis avtalt gjennomføres med fastsatt godtgjøring.
ÅRSPLAN	Avdelingsleder har ansvar for utarbeidelse og gjennomføring av årsplan i samråd med styrer.
PLANLEGGINGSDAGER	I samarbeid med styrer skal avdelingsleder tilrettelegge planleggingsdager og sørge for gjennomføring av disse.
SPELSTØTTE	Avdelingsleder skal rapportere til styrer dersom barn vurderes å ha behov for støtte utover det barnehagen kan gi.
INNKJØP	Etter samråd med styrer skal avdelingsleder foreta innkjøp av materiell.

**STILLINGSBESKRIVELSE  
PEDAGOGISK LEDER i****NR. 9.1.11****Navn:****Nærmeste overordnede:** Styrer**Nærmeste underordnede:** Avdelingens øvrige personale**Pedagogiske ansvarsoppgaver:**

Pedagogisk leder:

- 1 har ansvar for planlegging, gjennomføring og vurdering av det pedagogiske arbeidet i avdelingen spesielt, og barnehagen generelt.
- 2 skal tilrettelegge avdelingens fysiske miljø i henhold til årsplan og barnegruppen.
- 3 skal sørge for at barnas beste har fokus foran alt annet.
- 4 skal være aktivt deltakende i det daglige arbeidet med barna.
- 5 er ansvarlig for det enkelte barns trivsel, utvikling, tilsyn og omsorg.
- 6 har ansvar for det daglige samarbeidet/kontakten med foreldrene.
- 7 skal sørge for at avdelingens foreldre får tilbud om foreldresamtale, samt gjennomføre disse innen fastsatt frist.
- 8 viser respekt og omsorg ovenfor barnets familie, og har en positiv holdning til barna deres.
- 9 har ansvar for at barn med spesielle behov inkluderes i barnehagen og har utbytte av tilbudet.
- 10 skal se barnehagen som en helhetlig virksomhet, og ha medansvar for alle barna i hele barnehagen. Herunder medansvarlig for at hele barnehagens område har forsvarlig tilsyn av voksne.
- 11 er medansvarlig for planlegging og gjennomføring av foreldremøter og planleggingsdager i samarbeid med styrer og de øvrige ansatte.
- 12 er medansvarlig for utarbeidelse av årsplan sammen med styrer.

**Personal ansvarsoppgaver:**

Pedagogisk leder:

1. er arbeidsleder for personalet på sin avdeling
2. har ansvar for å forvalte personalressursene på avdelingen slik at de ansatte gis ansvar og oppgaver i samsvar med den enkeltes kompetanse og ønsker, samt i henhold til de krav som stilles til arbeidet.
3. skal sørge for at det øvrige personalet på avdelingen blir tatt med på råd.
4. skal tilrettelegge for, samt selv bidra til, et positivt arbeidsmiljø.
5. har ansvaret for at avdelingen er forsvarlig bemannet og at arbeidstiden holdes. Herunder organisere vaktene ved fravær i samråd med styrer. Behov for ekstern vikar meldes styrer snarest mulig. Ved styrers fravær kan pedagogisk leder selv vurdere behov for og skaffe vikar.
6. kan innvilge timebasert avspasering til de ansatte i avdelingen. Herunder se til at avspaseringsskjemaer fylles ut og leveres to ganger årlig. Avspasering skal vurderes både i forhold til bemanning av avdelingen og barnehagen for øvrig.
7. er ansvarlig for å gi medarbeiderne pedagogisk veiledning, opplæring og oppfølging i arbeidet på avdelingen. Herunder være en god rollemodell.
8. skal gjennomføre medarbeidersamtale med sine underordnede (assistenter og førskolelærer) en gang pr år.

- 
9. skal gi personalet, og styrer, relevant informasjon om barna på avdelingen.
  10. skal sørge for gode rutiner for informasjon og samarbeid på avdelingen.
  11. skal bidra til at barnehagens samlede personalressurser disponeres hensiktsmessig og at det samarbeides godt på tvers av avdelingene.
  12. har ansvar for introduksjon av nytt personale på avdelingen. Herunder gi nødvendig informasjon knyttet til avdelingen.
  13. skal sikre et godt læringsmiljø for personer under opplæring, vikarer og nyansatte.
  14. skal veilede studenter fra pedagogiske høyskoler. (Krever ett års tjenestetid).

---

**Administrative og øvrige ansvarsoppgaver:****Pedagogisk leder:**

1. skal organisere arbeidet og fordele oppgaver på avdelingen til beste for barna og de ansatte.
2. har ansvaret for å dokumentere arbeidet på avdelingen. Herunder pedagogisk dokumentasjon.
3. skal samarbeide med styrer, støttepedagog og eksterne samarbeidspartnere for å utarbeide nødvendige rapporter i forhold til barn med spesielle behov.
4. gi melding om og utarbeide rapport i samarbeid med styrer ved evt. barnevernsaker.
5. har ansvar for planlegging og gjennomføring av avdelingsmøter.
6. skal utarbeide, gjennomføre og levere avtalte skriftlige arbeider/planer til styrer innen oppgitte frister.
7. er ansvarlig for å følge gjeldende HMS-rutiner.
8. skal nytte sin ubundne arbeidstid til det beste for avdelingen og barnehagen for øvrig.
9. skal videreutvikle sin faglige kompetanse og nytte denne i det daglige og langsiktige arbeidet.
10. skal delta i opplæring/kurs som igangsettes av arbeidsgiver.
11. skal ved behov delta på eksterne møter som angår enkeltbarn.
12. informerer styrer om viktige ting på avdelingen og drøfter eventuelt alvorlige ting som oppstår.
13. skal bidra til at bygninger, inventar og lekeplass er i forskriftsmessig stand og melde fra til styrer ved avvik og dersom utbedringer er nødvendig. Avviksskjema skal fylles ut.
14. har medansvar for at det ser ryddig og ordentlig ut i barnehagen inne- og uteområde.
15. skal forvalte barnehagens materiell og utstyr på en forsvarlig måte.
16. skal medvirke til å disponere barnehagens midler på en formålstjenlig måte.
17. skal delta i kjøkkentjeneste.
18. skal klargjøre for renholder
19. kan pålegges å være styrers stedfortreder ved behov.
20. kan pålegges oppgaver og overtidsarbeid fra styrer.

---

(Stillingsinnehavers kompetanse: se personalarkiv)

Andre forhold

## Vedlegg 8

Errataliste

Doktorand: Elin Ødegård

Avhandlingstittel: Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper.

Korrigert tekst – kor

Tegnsetting – tegn

Endret mellomrom – mellom

Side/linje	Original tekst	Korrigert tekst
9/ 14	og det var en metode	(kor) var en metode
11/12	har	(kor)har hatt
11/14	en oversikt	(kor)Oversikter
13/7	den	(kor)de
14/7	barnehagens	(kor)barnehagenes
20/24	2006	(kor)siden 2006
21/8	pedagogiske	(kor)pedagogisk
22/17	pedagogiske	(kor)de pedagogiske
31/22	barnehagens	(kor)barnehagenes
42/1	i undersøkelsen	(kor)I min undersøkelse
45/2	leder kurs	(kor)lederkurs
45/14	for øvrig	(kor)forøvrig
46/26	undersøkelse	(kor)undersøkelsen
48/15	ble kom	(kor)kom
60/16	actions	(kor)action
77/23	i barnehagesektoren	(kor)barnehagesektoren
79/5	i fra	(kor)fra
102/25	utfordringer i	(kor)utfordringer
110/17	veiledningsmøter	(tegn)?
125/23	.	(kor)av
135/10	av at	(tegn)året i yrket, som er
137/19	året i yrket som er den	den
147/17	tigjengelige	(kor)tilgjengelige

147/20	tre, perioder	(tegn)tre perioder
147/21	utgangspunktet mine betegnelser	(kor)utgangspunktet for mine betegnelser
156/28	inn perioder	(kor)inn i perioder
157/5	intressentgruppene	(kor)interessentgruppene
165/18	endret mellomrom	(mellom)
180/27	redskaper	(kor)redskapene
180/28	(Søndena, 2008) og	(tegn) (Søndena, 2008), og
221/26	veilederrolle kan	(tegn)veilederrolle, kan
223/10	at nyutdannede beskrives	(kor) at de nyutdannede (kor) beskrive