

Mastergradsavhandling i pedagogikk med vekt på didaktikk og ledelse 2015

Julie Berntine Bakke

NYUTDANNET OG LEDER

En kvalitativ studie av nyutdannede pedagogiske leders medarbeiderledelse

Høgskolen i Telemark
Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning (EFL)
Institutt for pedagogikk
Lærerskolevegen 40
3679 Notodden

<http://www.hit.no>

© 2015 Julie Bertine Bakke

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne mastergradsavhandlingen omhandler nyutdannede pedagogiske ledere, og er en kvalitativ studie. Fokuset ligger på deres beskrivelse av sin rolle som leder for sine medarbeidere. Formålet med denne mastergradsavhandlingen har vært å oppnå ytterligere kunnskap om det særegne ved nyutdannede som ledere, hvilke utfordringer de møter i arbeidet med å lede sine medarbeidere, samt hva de streber etter i rollen som leder for sine medarbeidere. Det er derfor naturlig at oppgaven også omhandler forholdet mellom leder og de ledede i lys av et relasjonelt perspektiv på samhandling. Denne mastergradsavhandlingen skal dermed bidra til økt kunnskap om samarbeidsrelasjoner og kontekstualisert ledelsesteori. Med en sosiokulturell tilnærming, ser jeg på læring som situert, sosial, distribuert og mediert og legger videre vekt på at all kunnskap er sosialt konstruert.

Grunnet avhandlingens forskningsfokus, har jeg innhentet store deler av kunnskapen direkte fra tre nyutdannede pedagogiske ledere. De utvalgte pedagogiske lederne har gitt meg et innblikk i deres individuelle syn på fenomenet barnehageledelse.

Problemstillingen for denne mastergradsavhandlingen er som følger:

Hvordan beskriver nyutdannede pedagogiske ledere sin rolle som leder for sine medarbeidere?

Gjennom intervju som innsamlingsmetode, har studien først og fremst vist til at informantene generelt ønsker å ha en demokratisk lederrolle ovenfor sine medarbeidere. De uttrykker at en viktig oppgave de som ledere har, er å kartlegge medarbeidernes egenskaper og interesser, som i stor grad får en utspillende effekt i det pedagogiske innholdet i barnehagen. Mitt datamateriale viser videre at informantene har en felles oppfatning av viktigheten av å bidra til medarbeidernes faglige utvikling. Dette er nært forbundet med barnehagens mandat, hvor samtlige av informantene erkjenner at en viktig rolle de som ledere har, er å tilføre medarbeiderne kunnskap og faglig utbytte i samarbeidet med barna. Videre belyser funnene et overraskelsesmoment, da informantene uttrykker at de forventet at deres lederrolle i større grad skulle knytte seg direkte til barna. Dette kommer til syne ved at samtlige informanter uttrykker et ønske om mer tid med barna, men at andre lederoppgaver krever deres oppmerksomhet. Det siste hovedfunnet viser at informantene ønsker og har behov for støtte og veiledning, slik at de mestrer rollen som pedagogisk leder bedre.

Abstract

This thesis is a qualitative study, dealing with recently educated pedagogic managers. The focus is on the managers' description of their own roles as leaders for their staff. The objective of this thesis has been to gather more knowledge about the specifics of newly educated managers, what their challenges are in leading the staff and what their goals are for their roles as managers. Consequently, it is natural to let the thesis also cover the relationship between managers and staff in a relational perspective on cooperation. This thesis is intended to contribute to increased knowledge on working relations and contextual management theory. With a socio-cultural approach, I deal with learning as situated, social, distributed, and mediated, and emphasize that all knowledge is a social construction.

Due to the research focus of the thesis, I have assembled major parts of the knowledge from three newly educated pedagogic managers directly. The chosen leaders have given me an insight into their individual perceptions of the phenomenon of kindergarten management. The topic of the thesis is:

"How do newly educated pedagogic managers describe their roles as leaders for their staff?"

Interviews have been chosen as the method of data acquisition. The primary finding of the study is that the informants generally want to develop a democratic leader-role to their staff. They express the view that mapping the competences and interests of the staff, which to a large degree will have a large impact on the pedagogic content of the kindergarten, is an important management task.

Further, the data collected shows that the informants have a shared opinion of the importance of contributing to the professional development of the staff. This opinion is closely connected to the mission of the kindergartens, and all the informants acknowledge that it is a central part of their job as leaders to ensure that the staff learns from their relationships with the children. The findings also show that the informants were surprised to learn that their leader-roles in a lesser degree were related to the children directly. This is clearly visible in their shared desires to spend more time with the children, but with the realization that other management tasks requires their attention. My final finding is that the informants all wish and require support and guidance in their new roles to master the tasks as pedagogic managers better.

Hva som gir glede, motivasjon og engasjement i yrket som pedagogisk leder:

«Det er jo å se barna vokse og utvikle seg. Hadde det ikke vært for barna, så hadde man ikke vært der. Det er jobben»

«Det er det vi klarer å oppnå med barna, uten tvil, tilbakemeldinger fra foreldre. Det gir meg mye glede. Innstillingen som at det her får vi til»

«Utviklingen til barn. Det man klarer å få gjort med barn. Den gleden de har over veldig små ting. Sånn som i dag, bare kjenne på snø. Det var helt fantastisk. At de har det bra med oss som de er rundt hver dag. Det gjør meg stolt og glad. Du ser at vi betyr noe. Å se at du betyr noe for noen, det er veldig stort. Det jo det viktigste. Vi setter jo grunnlaget som skal vare resten av livet. Jeg har lyst til å jobbe best mulig slik at de får en best mulig oppvekst»

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	6
Forord	8
1 Innledning	9
1.1 Tema	9
1.2 Bakgrunn for valg av tema	10
1.3 Oppgavens oppbygning og innhold	13
1.3.1 Vitenskapsteoretisk forankring	15
2 Tidligere forskning	16
2.1 En kunnskapsoversikt over ledelse i barnehagen	17
2.2 Oppsummering	21
2.3 Problemstilling	22
3 Teoriforankring	23
3.1 Ledelse	23
3.2 Ledelse sett fra et barnehageperspektiv	24
3.3 Verdibasert og meningskapende ledelse	25
3.4 Grunnleggende lederroller	26
3.5 Relasjonelt syn på ledelse	27
3.5.1 Motivasjonsforhold	28
4 Metode	30
4.1 Kvalitativ forskningsmetodisk tilnærming	30
4.2 Intervju	31
4.3.1 Fenomenologi	31
4.3 Utvalg	32
4.4 Gjennomføring av intervjuene	32
4.5 Forskningsetiske betraktninger	33
4.6 Vurdering av oppgavens gyldighet og troverdighet	36
4.7 Min rolle som forsker	38
5 Analyse	40
5.1 Det empiriske materialet	40
5.2 Fra tale til tekst	40
5.3 Analyse og tolkning av tekst	41

6	Presentasjon av det empiriske materialet	43
6.1	Casebeskrivelse av de nyutdannede pedagogiske lederne	43
6.2	Presentasjon av funnene fra intervjuene	44
6.2.1	Overraskelsen over lederansvaret for sine medarbeidere	44
6.2.2	Demokratisk eller autoritær.....	46
6.2.3	Felles forståelse.....	50
6.2.4	Bruk av medarbeidernes egenskaper	52
6.2.5	Behov for støtte og veiledning	54
6.3	Oppsummering av funnene.....	56
7	Drøfting av funn	57
7.1	De ønsker en demokratisk lederrolle	57
7.2	De nyutdannede pedagogiske lederne ønsker å bidra til medarbeiderens faglige utvikling	59
7.3	Ønsker å ta i bruk medarbeidernes erfaringer og kunnskaper.....	61
7.4	De nyutdannede pedagogiske lederne er overasket over sin rolle som leder for sine medarbeidere.....	63
7.5	Behov for støtte og veiledning i sin rolle som leder.....	65
8	Avslutning	67
8.1	Hovedfunn	67
8.2	Implikasjoner for barnehagelærerutdanningen	68
9	Etterord	70
10	Referanseliste.....	71
11	Vedlegg	74
11.1	Samtykkeskjema	74
11.2	Intervjuguide.....	76

Forord

Det å være nyutdannet førskolelærer og samtidig tiltre som pedagogisk leder, beskrives som utfordrende. Jeg er førskolelærer og har jobbet som pedagogisk leder ved siden av masterstudiet fra 2013. Det var da jeg begynte i yrket som pedagogisk leder, at min interesse for fenomenet barnehageledelse dukket opp. Jeg ble nysgjerrig på hvordan andre nyutdannede nyansatte beskrev sin rolle som pedagogisk leder blant sine medarbeidere. Hensikten med denne studien er å få mer kunnskap om det særegne med nyutdannede som ledere, samt hvilke utfordringer de møter i arbeidet med å lede sine medarbeidere.

Mange mennesker har gitt meg støtte og oppmuntring i arbeidet med denne masteroppgaven.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min veileder, førsteamanuensis Elin Ødegård, som med sin faglige kunnskap på området, har gitt meg konstruktive tilbakemeldinger, inspirasjon og oppmuntring gjennom denne perioden.

Jeg vil også rette en stor takk til informantene som stilte opp til intervju. Uten dere ville jeg ikke hatt empiri til å gjennomføre oppgaven.

Likeså ønsker jeg å takke foreleserne på masterteamet ved Høgskolen i Telemark, avdeling Notodden ved didaktikk og ledelse, som har gitt meg nyttig og faglig påfyll.

Biblioteket ved høgskolen i Telemark, avdeling Notodden, har vært behjelpelige med kildehenvisninger og litteratursøk. Tusen takk for veiledning og imøtekommenhet.

Takk til min medstudent, Synne Skinlo Jacobsen, som med sin interesse for denne masteroppgavens tema, har bidratt gjennom å skape gode refleksjoner.

Til slutt vil jeg takke mine nærmeste som har gitt meg god støtte på veien mot målet. Jeg vil spesielt takke min søster, lillesøster, Jenny Berntine Bakke, som har vært sentral hva gjelder språklig fremdrift i oppgaven.

Notodden, våren 2015

Julie Berntine Bakke

1 Innledning

1.1 Tema

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie, rettet mot nyutdannede nyansatte førskolelærere i yrket som pedagogisk leder. Fokuset ligger på deres beskrivelse av sin rolle som pedagogisk leder for sine medarbeidere i barnehagen. Etter tre års studier på det som nå heter barnehagelærerutdanningen (2013), er man kvalifisert til en lederstilling i barnehagen. De fleste barnehagelærere går rett fra utdanning til å bli en pedagogisk leder, i en relativt ung alder. Det å være nyutdannet og samtidig leder, er en utfordring få andre yrkesgrupper møter. Denne utfordringen har så langt blitt lite utforsket, problematisert og drøftet (Ødegård, 2011).

Pedagogisk leder har ansvar for å lede sine medarbeidere i samsvar med gjeldende lover og forskrifter, herunder: Lov om barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2006) og Rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2011). Gjennom de føringer som rammeplanen legger til grunn, kommer det frem at barnehagens personale har en rekke målsetninger for sitt arbeid. For mange nyutdannede ledere betyr det i tillegg til å planlegge hverdagen i barnehagen, et personalansvar og blant annet medarbeidersamtaler (Utdanningsnytt.no, 2014). Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver bruker ikke selve begrepet *lede*. Det fremheves at pedagogisk leder har et spesielt ansvar for å *veilede* assistentene i samarbeid med styrer (Kunnskapsdepartementet, 2011; Utdanningsforbundet, 2013).

Barnehagen i Norge har vært gjennom en stor utvikling i løpet av de siste ti årene. De pedagogiske lederne har fått en utvidet lederrolle i samfunnet (Larsen & Slåtten, 2012). Flere styrere påpeker at de er avhengig av at pedagogiske ledere fungerer som tydelige ledere på sine avdelinger (Utdanningsnytt.no, 2014). De fleste nyutdannede førskolelærere føler seg uforberedt på rollen som leder. De er trygge på å lede det pedagogiske arbeidet med barna, men opplever ledelse ovenfor sine medarbeidere som svært utfordrende (Utdanningsnytt.no, 2014; Ødegård, 2011). Jeg ønsker at denne studien kan bringe frem mer kunnskap om det særegne med nyutdannede som ledere for sine medarbeidere i barnehagen.

FLUEVA- studien som evaluerte førskolelærerutdanningen, kom frem til flere grunner for en ny revidering av rammeplanen for utdanningen og styringsverktøyene. Funnene viser at kompetansen som førskolelærerstudentene tilegner seg under studiet, ikke er i samsvar med kompetansebehovet i praksisfeltet. De konkluderer med at utdanningen bør fokusere

mer på ledelse generelt (NOKUT, 2009). SINTEF viser til likheter i en rapport fra 2013, som omhandler kvaliteten i lærerutdanningen i Norge. Sentralt er den ulike virkelighetsoppfatningen til henholdsvis utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet. Rapporten viser igjen til at barnehagelærere har manglende lederkompetanse. De belyser et behov for at barnehagelærerutdanningen tar for seg ledelse og veiledning i atskillig større grad (Mordal, 2014, s. 21). Utdanningsforbundet uttrykker i tillegg at de må bygge sin yrkesutøvelse på forskningsbasert kunnskap, og at barnehagelærerutdanningen trenger forskningsbasert undervisning i større grad (Utdanningsforbundet, 2013). Dette ser jeg i lys av viktigheten til å kunne lede sine medarbeidere, for nettopp å fremme en felles forståelse for barnehagens målsetninger.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Barnehagen i Norge har endret seg fra å være et marginalt tilbud for de få, til å bli en viktig del av de aller fleste norske barn og foreldres hverdag (Gulbrandsen, 2006). Barnehagene har de siste årene også blitt større og profesjonen er i stadig utvikling. I 1975 kom Loven om barnehage. Som følge av dette ble det innført en rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Dette er en forskrift til loven, og ble først publisert 1996. Siden den gang har rammeplanen gjennomgått en stor utvikling. En revidert rammeplan ble utgitt i 2006. Dette året representerer en betydelig endring i barnehagepolitikken. Kunnskapsdepartementet overtok da ansvaret for barnehagesektoren etter Barnehage- og familiedepartementet. Blant annet har barnehagen fått en sterkere strategisk betydning som forberedelse til fremtidig skolegang (Arnesen, 2012). I 2011 kom den någjeldende reviderte rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Kunnskapsdepartementet har gitt utdanningsdirektoratet i oppdrag og starte arbeidet med å revidere en ny rammeplan. Denne forventes ferdigstilt i 2016.

Rammeplanen (2011) fremhever betydningen av de voksnes holdninger, kunnskaper og ferdigheter til å møte, forstå og oppdra barn til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2011). Barnehagens formål er å ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Videre skal barna få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang og ha rett til å medvirke tilpasset alder og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2011). Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet. Det innebærer at pedagogisk leder må sørge for at de ansatte får en felles forståelse av barnehagens innhold og oppgaver, som er nedfestet i barnehagens samfunnsmandat (Utdanningsforbundet, 2007).

I 2007 ga regjeringen løfte om full barnehagedekning og den raske utbygningen av barnehagesektoren medførte et økende behov for arbeidskraft. Med en økende vekst av antall barn i barnehagen var det naturlig nok vanskelig å ansatte nok personer med formell kompetanse. I dag har kun rundt en tredjedel av dem som jobber i norske barnehager førskolelærerutdanning (Lundestad, 2012).

Kunnskapsdepartementet (2012) satte blant annet i gang et tiltak for å mangedoble ressursinnsatsen til rekrutterings- og kompetansetiltak i barnehagen gjennom prosjektet GLØD. Prosjektet ble lagt fram i 2013. Kunnskapsdepartementet og kommunesektoren, inngikk en avtale om å arbeide målrettet for at nyansatte nyutdannede førskolelærere skulle få et tilbud om veiledning innen 2011/2012. Veiledning av nyutdannede førskolelærere som nå er inn under tittelen barnehagelærer, skal bidra til rekruttering av flere dyktige barnehagelærere, beholde barnehagelærere i yrket, samt å sikre kvaliteten i barnehagene (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Kvalitet i barnehagen har blitt et viktig og omdiskutert område. I 2006 frem til 2011 ble det gjort en omfattende skandinavisk forskningskartlegging på kunnskap om kvalitet i barnehager (Sommersel, Vestergaard, & Sjøgaard, 2013). Stortingsmelding 41, *Kvalitet i barnehagen*, peker på at personalets faglige og personlige kompetanse, er barnehagens viktigste ressurs og en forutsetning for at barnehagen skal være en god læringsarena (Kunnskapsdepartementet, 2009). Dette er et hovedfunn i den internasjonale forskningslitteraturen om kvalitet i barnehagen (Sommersel et al., 2013).

Praksisrettet FoU for barnehagesektoren, har samlet inn empirisk forskning om barnehagen i Norge gjennom ulike forskningsprosjekter. Blant dem har MAFAL- prosjektet belyst ulike profesjonsutfordringer i barnehagen (Arnesen, 2012). Prosjektet belyser hvordan kvaliteten i barnehagen er påvirket av arbeidsfellesskapet som er preget av et mangfold av ansatte med ulik kompetansegrunnlag. Barnehagelærerens kompetanse er ikke den enerådende relevante kompetansen i barnehagen, og må derfor konkurrere med erfaringsbasert kompetanse og personlige egenskaper (Arnesen, 2012). Dette kommer som følge av at barnehagen bærer på tradisjoner og innforstått kompetanse (Ødegård, 2012).

Arbeidsoppgavene i barnehagen er tradisjonelt fordelt mellom barnehagelærerne og assistentene gjennom vaktsystemer og dagsrytmer og ikke ut i fra formell kompetanse (Frogh, Bøe, & Hognestad, 2013). I tillegg har barnehagesektoren tradisjonelt sett vært preget av en flat ledelsesstruktur (Mordal, 2014, s. 6). Dette avspeiler den sterke normen for demokrati, involvering, likhet og deltakelse i sektoren (Mordal, 2014, s. 27).

Praksisrettet FoU, belyser videre at pedagogiske ledere får en utfordring med å skape en balanse mellom den private og profesjonelle lederrollen i arbeidet med å motivere medarbeidere i disse arbeidsmiljøene som betraktes som små og intime (Arnesen, 2012). Årsaken mener Lundestad (2012) kan ligge i medarbeiderens manglende forståelse av arbeidet i barnehagen. Hun hevder videre at aktive medarbeidere som engasjerer seg med barna, er et viktig kjennetegn på kvalitet for de pedagogiske lederne.

Forskningsprosjektet; Styringsutfordringer, organisering og ledelse i barnehagen (2012) avdekker hvordan bruk av indirekte styringsvirkemidler har økt som følge av barnehagens endrede posisjon, etter at sektoren ble ført inn i kunnskapsdepartementet i 2006. Dette har blant annet ført til større forventninger og økt press fra lokale og sentrale myndigheter, som ønsker mer kontroll og kvalitetssikring. Det er for eksempel et økende krav til pedagogisk dokumentasjon av den aktiviteten som pågår i barnehagen (Arnesen, 2012). Barnehagen skal være i endring og utvikling, slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer. Dette innebærer at barnehagen skal tilfredsstillere kravet som er bestemt og formulert i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, være en *lærende organisasjon* (Kunnskapsdepartementet, 2011). Personalet skal derfor, slik rammeplanen (2011) legger frem, systematisk vurdere om egen praksis og barnehagens kultur, bidrar til å fremme verdiene som er nedfestet i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2013).

I tillegg krever det en kontinuerlig utvikling av personalets kompetanse (Wadel, 1997). Utdanningsdirektoratet satt i gang kompetansesatsing for ansatte i barnehagen i 2013. Kompetansesatsingen er en videreføring av Kunnskapsdepartementets og Utdanningsdirektoratets flerårige arbeid med å videreutvikle og styrke barnehagen, både som pedagogisk institusjon og som lærende organisasjon. Kompetansesatsing skal bidra til å styrke personalets kompetanse i arbeidet med å omsette rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver til praktisk arbeid i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2013).

Rammeplanen fremhever videre betydningen av refleksjon som skal inngå i personalets arbeidsmåter (Kunnskapsdepartementet, 2011). En felles kultur for reflektering med kollegaer, vil dernest føre til en endring i kunnskap og yrkespraksis (Lauvås & Handal, 2014, s. 85). I slike organisasjoner stimuleres de ansatte til å se ting på nye måter og kontinuerlig utforske hvordan man kan lære sammen. Dette kjennetegner et sosiokulturelt syn på læring. En kunnskapsbedrift som barnehagen, er avhengig av de menneskelige ressursene for å sikre kvalitet i alt som foregår i virksomheten (Frogh et al., 2013). Dette vil si at alle som jobber i barnehagen må bidra til at kvaliteten i det man gjør er bra.

Gotvassli (2013) hevder at ledelse i barnehagen i større grad vil dreie seg om å måtte håndtere kravene til barnehagens samfunnsmandat. Det krever at pedagogisk leder har kunnskap og kompetanse til å lede og veiled sine medarbeidere på bakgrunn i verdiene og målsetningene.

1.3 Oppgavens oppbygning og innhold

Den endelige formen på denne avhandlingen, har blitt til gjennom en lang prosess i møte med teori, metode og datamaterialet. Teorien har blitt fylt og justert på underveis for en klarere struktur over tema og i møte med informantene mine. Med hensyn til leservennlighet vil jeg her skissere oppgavens oppbygning og innhold.

I kapittel 1 har jeg i innledningen presentert det overordnende temaet, hvor fokuset ligger på de nyutdannedes beskrivelse av sin rolle som pedagogisk leder for sine medarbeidere i barnehagen. Videre har jeg belyst bakgrunnen for valg av tema. Begrepet om kvalitet blir i denne besvarelsen sett på som en relevant, men det er et komplekst begrep som dekker over flere aspekter ved barn og voksens hverdag i barnehagen. Begrepet blir derfor ikke konkretisert som en egen teori del, da dette er et stort område som krever sitt fokus (Sommersel et al., 2013, s. 8). Istedenfor knytter jeg begrepet om kvalitet inn i andre sammenhenger

Kapittel 2 belyser tidligere forskning på fenomenet ledelse i barnehagesektoren. Jeg vil tilføye at selv om det er flere forskningsarbeider som retter søkelyset på ledelse i barnehagesektoren, finnes det fortsatt utestående og utforskete felter. Utvalget av de nyutdannede pedagogiske lederne som representeres i denne undersøkelsen, er naturlig nok ikke representativ for alle nyutdannede barnehagelærere. Denne kvalitative undersøkelsen vil derfor støtte seg opp foreliggende forskning og andre forskningsundersøkelser i presentasjon av drøfting, for bedre å kunne trekke slutninger. Jeg gir så videre en oppsummering av de forskningsfunnene som jeg ser på som relevante for studiens fenomen og presenterer problemstillingen og hensikten bak denne. Til slutt beskriver jeg bakgrunnen for studiens vitenskapelige forankring i et sosiokulturelt og relasjonelt perspektiv.

Deretter vil kapittel 3 gi relevante teoretiske perspektiver. Ledelse er et omfattende område og jeg har derfor begrenset meg til presentasjon av ledelsesteori om er relevant i forhold til problemstillingen. De teoretiske perspektivene retter seg i hovedsak mot et relasjonelt syn på ledelse.

Kapittel 4 er et eget metodekapittel som redegjør for bakgrunnen for valg av metode, og hva som kjennetegner den kvalitative metoden som er brukt i denne studien. Dernest gjøres det rede for intervju som innsamlingsmetode. Studien har en sosiokulturell tilnærming der aktør og kontekst er innvevd. I intervjuet er jeg inspirert av en fenomenologisk fortolkningsramme, der jeg ønsker å få informantenes synspunkter frem, samtidig som at jeg er klar over at mine spørsmål, min væremåte og selve intervjukonteksten, er med på å påvirke informantene og det ferdigstilte intervjuet. Kapittelet beskriver videre selve utvalgsprosessen av informanter til intervjuet og gjennomføringen av intervjuene. Til slutt har jeg foretatt forskningsetiske betraktninger, samt en vurdering av studiets troverdighet og pålitelighet og belyser min rolle som forsker.

Kapittel 5 er et eget analysekapittel. Her beskriver jeg det empiriske materialet fra intervjuene og hvordan jeg har behandlet lydopptakene. Videre viser jeg hvordan jeg har behandlet og gått frem for å analysere det empiriske materialet.

I kapittel 6 viser jeg til empirien fra intervjuene. Jeg gir først en casebeskrivelse om de nyutdannede i barnehagen. Videre viser jeg til empiriske materialet ut i fra sitater fra informantene. Disse sitatene vil bli analysert og fortolket av meg som forsker. Til slutt kommer jeg med en oppsummering av funn.

Kapittel 7 drøfter funnene i lys av teori fra kapittel 3. Videre vil jeg benytte meg av tidligere forskning i drøfting- og konklusjonsdelen for bedre kunne trekke slutninger. Perspektivet som skal løftes frem er hvordan de nyutdannede pedagogiske lederne beskriver sin rolle som leder for sine medarbeidere.

Kapittel 8 inneholder en avslutning der jeg sammenfatter oppgaven i sin helhet i lys av problemstillingen og kommer med et punkt angående implikasjoner for barnehagelærerutdanningen.

Kapittel 9 vil til slutt gi et etterord der jeg også trekker inn tanker rundt forskningsprosessen.

1.3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Denne masteravhandlingen har en sosiokulturell tilnærming, som ser på læring som situert, sosial, distribuert og mediert og legger videre vekt på at all kunnskap er sosialt konstruert. Et sosiokulturelt læringsyn bygger på en antakelse om at læring skjer gjennom bruk av språk og deltakelse i sosial praksis (Vygotskij). Dette kan føre til en verdibasert og aktiv dialog, forankret til barnehagens innhold og oppgaver (Dahlberg, Moss, Pence, Halvorsen, & Holljen, 2002).

Jeg har ikke som mål å gi en klar og tydelig definisjon av ledelse i denne oppgaven. Jeg omfavner et relasjonelt perspektiv på ledelse som tar for seg et relasjonelt aspekt mellom pedagogisk leder og medarbeidere.

Innenfor denne tilnærmingen ser jeg aktørene som likeverdige, men ikke like (Dahlberg et al., 2002, s. 236). Studien favner dermed pedagogisk leder både som leder, og som deltaker i et samspill med personalet. Disse områdene er viktige, nettopp fordi barnehagen er kjennetegnet av et tett samspill mellom ulike aktører (Slåtten, Lundestad, Haugen, & Skogen, 2005). Dette ser jeg i lys av en relasjon mellom leder og deres medarbeidere hvor felles hensikt skal være å arbeide for å nå barnehagens mål (Skivik, 2004). Påvirkning utøves i stor grad gjennom lederens relasjon til medarbeiderne. Derfor er den relasjonelle kompetansen viktig for de pedagogiske lederne i barnehagen (Skivik, 2004, s. 23).

2 Tidligere forskning

Her skal jeg presentere forskning som belyser fenomenet ledelse i barnehagen. Jeg starter med å belyse et større forskningsprosjekt. Videre belyser jeg to doktorgradsavhandlinger og til slutt en artikkel. Følgende nettsteder og databaser er tilknyttet søkene på tidligere forskning på ledelse i barnehagesektoren:

SINTEF sin rapport om ledelse i barnehagesektoren fra 2014, er hentet fra hjemmesiden til utdanningsforbundet. Rapporten er basert på en omfattende kunnskapsoversikt over forskning på ledelse i barnehagen og skolen. Derfor vil denne studien kun ta for seg utdrag fra rapporten. SINTEF henviser til styrere, men tar for seg viktige tilnærminger til den pedagogiske lederrollen i barnehagen og hvordan vi kan forstå ledelseskonteksten i sektoren.

Videre har jeg foretatt søk på Oria og Teora på biblioteket til Høgskolen i Telemark sin hjemmeside. Ved sistnevnte har jeg lastet opp doktorgradsavhandlingen til Elin Ødegård «Nyutdannede pedagogiske ledes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper» (Ødegård, 2011) og doktoravhandlingen til Liv Torun Eik «Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket» (Eik, 2014).

Nordic Early Childhood Education Research er en tidsskriftdatabase for Nordisk barnehageforskning. Artikkelen om kunnskapsutvikling i barnehagen, skrevet av Karin Hognestad og Marit Bøe (2014) er hentet fra dette nettstedet.

Forskningsprogrammet, Praksisrettet FoU, har jeg vært inne på innledningsvis, og er lastet ned fra forskningsrådets hjemmeside. Programmets mål var å bidra til kunnskapsutvikling gjennom ulike forskningsrapporter som skulle være med på å styrke barnehagesektoren. Rapportene ble publisert i slutten av oktober 2012. MAFAL- prosjektet og Styringsutfordringer, organisasjon og ledelse i barnehagen, er noen av rapportene i prosjektet. Forskningsrådet ønsket å gjøre oppmerksom på at ikke alle prosjektene var helt avsluttet i det rapporten gikk i trykk 2012.

I det følgende vil jeg presentere noe av kunnskapen fra tidligere forskning omkring ledelse i barnehagen. Jeg har valgt å kalle denne delen for en kunnskapsoversikt over ledelse i barnehagen. Til slutt skal jeg komme med en oppsummering, hvor jeg har sammenfattet forskningen.

2.1 En kunnskapsoversikt over ledelse i barnehagen

SINTEF gjennomførte høsten 2014 en systematisk gjennomgang av forskningsbasert kunnskap på området ledelse i barnehagen. Prosjektet er rettet mot et relasjonelt perspektiv som fokuserer først og fremst på ledelse av medarbeidere (Mordal, 2014, s. 8).

Kunnskapsoversikten inkluderer i tillegg til Nordisk barnehageforskning, en del internasjonal forskningslitteratur i engelsk tidsskrifter. Den naturlige begrensingen har gått ved vestlige land, hvor sammenligningsgrunnlaget blir noe mer relevant. SINTEF knytter dette på styres ledernivå. Deres kunnskapsoversikt vil også være relevant for de pedagogiske lederne. Lederrollen innebærer mange momenter og utøves på flere måter ut i fra ledernivå, forventninger fra omgivelsene og størrelse på organisasjon. Styrere og fagveiledere i barnehagesektoren har en annen rolle og andre oppgaver enn de pedagogiske lederne. Til tross for dette er hensikten med lederrollen, uavhengig om lederen sitter på topp eller er mellomleder, å lede slik at organisasjonens målsettinger nås.

Ledelsesteorier handler i større grad enn tidligere om å se på ledelse som en prosess (Mordal, 2014, s. 15). Dette kommer frem i ulike perspektiver på ledelse som sees på som ledelsestrender i barnehagen, så vel som i ledelseslitteraturen generelt. Ledelsesteorier fokuserer mer på ledernes rolle som inspirator, samt relasjonen mellom leder og de ledede (Mordal, 2014, s. 17). Bakgrunnen for denne endringen er at samarbeid, både om oppgaver og ledelse, blir viktigere i de fleste organisasjoner. Samtidig legges det ikke skjul på at organisasjoner behøver en tydelig leder, som tydeliggjør visjoner og målsettinger for barnehagesektoren.

Barnehagen i Norge har i stor grad vært preget av en demokratisk lederstil. I tillegg har barnehagesektoren tradisjonelt sett vært preget av en flat ledelsesstruktur (Mordal, 2014, s. 6). Dette avspeiler den sterke normen for demokrati, involvering, likhet og deltakelse i sektoren (Mordal, 2014, s. 27). SINTEF (2014) skildrer videre et kritisk syn omkring distribuert ledelse som også er en sentral lederstil som de finner igjen i barnehagen. Denne ledelsesteorien blir gjerne benyttet som en samlebetegnelse for ulike former for organisering og delegering av oppgaver. Man legger her vekt på at barnehagen er organisert slik at medarbeidere har nok autonomi til å fatte mange beslutninger på egen hånd, alternativt i mindre grupper. SINTEF (2014) mener det er lite kvalitetssikring rundt dette med delegering av ansvarsoppgaver i barnehagen og har derfor et kritisk syn rundt denne ledelsestrenden.

Barnehagen har ikke før i de senere årene blitt profesjonalisert på et nasjonalt nivå. Den betydelige endringen i sektoren har skapt høye forventninger og krav til den pedagogiske lederen i barnehagen (Mordal, 2014; Ødegård, 2011). SINTEF (2014) viser til kvalitetssatsingen i barnehagen. Pedagogisk leder har dermed en viktig rolle i sektoren i forhold til tilbudets kvalitet generelt (Mordal, 2014, s. 22). De henviser til flere studier som skildrer sammenhengen mellom effektiv ledelse i barnehagesektoren og effektive barnehager. Effektiv ledelse karakteriseres ved en leder som er tydelig på hva som forventes, der ledere og medarbeidere har klare visjoner for praksis som skal gjenspeile mandatet. Ledelsen bør derfor være *faglig kompetente*, ha kapasitet til å *reflektere* og *engasjere* samt *kommunisere* og dernest bære klare *visjoner* for organisasjonen (Mordal, 2014, s. 22).

SINTEF (2014) henviser til Heikka og Hujala (2013) som anser at arbeid for å fremme kvalitet og *pedagogisk ledelse* er de viktigste oppgavene for lederen i barnehagesektoren. Utgangspunktet i pedagogisk ledelse, er at ledelsen av sine medarbeidere må være kunnskapsbasert. Dette perspektivet på ledelse, har en sosiokulturell tilnærming, hvor relasjonen mellom ledere og medarbeidere først og fremst er kunnskapsbasert. Kjernen til pedagogisk ledelse i barnehagen, er i stor grad knyttet den evnen en leder har til «Å etablere faglige mål for sin virksomhet, til å overvåke og delta aktivt i medarbeidernes praksis i forhold til læringsarbeid, gi faglige tilbakemeldinger, samt drive systematisk kompetanseutvikling blant medarbeiderne» (Mordal, 2014, s. 17).

SINTEF (2014) konkluderer med at det finnes svært lite litteratur som belyser *lederpraksis* og *resultatkvalitet*, som igjen avspeiler betydningen av mer forskning omkring ledelse i barnehagesektoren. Ledelsesbegrepet tilknyttet barnehagesektoren er videre uklart og kontekstuellet betinget (Mordal, 2014).

Elin Ødegård (2011) har forsket på fem nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i en kvalitativ studie. Resultatene i avhandlingen til Elin Ødegård (2011), viser at de tradisjonelle ledelsesteoriene som i hovedsak presenteres i barnehagelærerutdanningen, ikke dekker behovene til pedagogiske ledere når de skal ut i jobb. Litteraturen fra studiene fremstår som generelle, normative og lite kontekstrelaterte (Ødegård, 2011). Dette kan være et tegn på en ledelsesdiskurs i førskolelærerutdanningen, eller tegn på lite forskning og lite kunnskap om det spesielle ved å være pedagogisk leder i barnehagen (Ødegård, 2011, s. 47). Hun belyser at det er utfordrende å finne kontekstuell teori som retter seg mot den pedagogiske lederen. Teoriene skiller i liten grad mellom

styrere og pedagogiske ledere. Styrerne forventer blant annet at de pedagogiske lederne skal være 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 motivere og veilede sine medarbeidere (Ødegård, 2011, s. 239).

De nyutdannede pedagogiske ledere får utfordrende ledelsesoppgaver i et felt preget av motstridende, uklare og utydelige ledelsesdiskurser. Barnehagens horisontale og relasjonelle tradisjon, de nyutdannedes manglende ledelseskompetanse, og endringene i barnehagesektoren, fører til at de nyutdannede pedagogiske lederne opplever ledelsesutfordringer i barnehagen. De nyutdannede får som følge av dette en betydelig utfordring når de som nyutdannede skal bygge sin kompetanse både som fagpersoner og som ledere (Ødegård, 2011). Ødegård (2011) konkluderer med at medarbeiderledelse er den delen av den pedagogiske lederrollen som er mest utfordrende for de nyutdannede pedagogiske lederne. Samtidig er det utviklet få teoretiske begreper som de kan anvende, for å analysere det relasjonelle samspillet til sine medarbeidere. De mangler begreper som kan være en støtte i deres *mestring* og *appropriering* av medarbeiderledelse (Ødegård, 2011, s. 242). I tillegg møter de nyutdannede pedagogiske lederne på utfordringer som er knyttet til deres mangel på legitimitet og at medarbeiderne har til dels manglende lojalitet til sin leder (Ødegård, 2011).

Liv Torunn Eik (2014) har fulgt seks nyutdannede førskolelærere det første året på arbeidsplassen. Hennes hovedfunn viser at de nyutdannede pedagogiske lederne mestrer det pedagogiske arbeidet med barna, men møter de største utfordringene i deres ledelsesansvar som omhandler det å være leder for personalet på egen avdeling, noe vi kan kjenne igjen fra Ødegård (2011) sin doktoravhandling. De mangler ord som beskriver og analyserer forholdet mellom sine medarbeidere. Hun viser også til at de nyutdannede opplever at det foreligger en begrensning til hvorvidt de inngår i gjensidige læringsprosesser på sin arbeidsplass. Dette relaterer hun til spenningsfeltet mellom en horisontal og en vertikal diskurs i barnehagene, som igjen viser til funnene i doktoravhandlingen til Ødegård (2011).

Kunnskapsutvikling blant personalet blir ansett som en viktig del av kvalitetsdiskursen i barnehagen. Som jeg har vist til tidligere, karakteriseres effektive barnehager med en tydelig ledelse som engasjerer, reflekterer og kommuniserer med sine medarbeidere for å bære klare visjoner for organisasjonen. Derfor er det viktig å vite noe om hvordan dette kan foregå i praksis.

Marit Bøe og Karin Hognestad (2013) har studert hvordan pedagogiske ledere på avdelingsnivå bidrar til kunnskapsutvikling blant sine medarbeidere i barnehagen. Forskjellen fra deres studie til denne foreliggende studie, er at de ikke baserer sin forskning direkte på nyutdannede pedagogiske ledere. Funnene deres kan imidlertid gi innsikt i hvordan ledelse som fremmer kunnskapsutvikling kan foregå i barnehagen. Deres forskning baserer seg på en kvalitativ skygging av seks pedagogiske ledere, samt intervjuer.

Funnene deres viser at pedagogiske ledere bidrar til kunnskapsutvikling gjennom utøving av profesjonell veiledning blant personalet, ved å fungere som rollemodell for personalet i yrkesutøvelsen, ved å sette ord på hendelser i praksissituasjoner og til slutt ved å støtte og gi råd og veiledning til medarbeiderne i arbeidet med barna.

Videre påpeker dem at en kunnskapsutvikling blant personalet i barnehagen, er avhengig av kunnskapsbasen til de pedagogiske lederne, og deres innflytelse i praksisfellesskapene. Dette kan vi se i sammenheng med Ødegård (2011) som hevder de nyutdannede pedagogiske lederne må få brukt sin kompetanse, slik at den ikke nivelleres. Bøe og Hognestad (2014) konkluderer med at kunnskapsutvikling både gjennom og innenfor de relasjonene som utgjør det såkalte praksisfellesskapet i barnehagen, er avgjørende for å utvikle barnehagen som en lærende organisasjon (Bøe & Hognestad, 2014).

2.2 Oppsummering

Samarbeid om oppgaver og ledelse er viktig i organisasjoner. Allikevel er det et behov for en leder som tydeliggjør visjoner og målsetninger for barnehagesektoren. Det er stor satsing på kvalitet i barnehagen. Personalets faglige og personlige kompetanse er barnehagens viktigste ressurs, og en forutsetning for at barnehagen skal være en god læringsarena. De pedagogiske lederne bør være faglig kompetente, ha kapasitet til å reflektere og engasjere, samt kommunisere og bære klare visjoner for barnehagen.

Gjennomgående ser vi at nyutdannede pedagogiske ledere møter de største utfordringene omhandlende det å være leder for personalet på egen avdeling. Ledelsestrender i barnehagen retter seg mot demokratisk og distribuert ledelse. Det diskuteres om de blant annet kan bidra til å opprettholde den sterke normen for demokrati, involvering, likhet og deltakelse i sektoren. Kvalitetsarbeid og *pedagogisk ledelse* ansees som de viktigste oppgavene og ledelse i sektoren. Pedagogiske ledere opplever at det foreligger en begrensning til hvorvidt de inngår i gjensidige læringsprosesser på sin arbeidsplass. Dette favner videre om barnehagens horisontale og vertikale diskurs. Erfaringsbasert kompetanse og en flat ledelsesstruktur står fortsatt sterkt i barnehagesektoren. Dette kan føre til at de nyutdannede pedagogiske lederne møter utfordringer når de skal lede sine medarbeidere og føre barnehagen videre som en lærende organisasjon. Kunnskapsutvikling innenfor de relasjonene som utgjør praksisfellesskapet, er avgjørende for å utvikle barnehagen. Lederens oppgave er å nå organisasjonens målsetninger. Lederens evne til å utøve påvirkning er derfor sentral.

2.3 Problemstilling

Problemstillingen for denne masteravhandlingen er som følger:

Hvordan beskriver nyutdannede pedagogiske ledere sin rolle som leder for sine medarbeidere?

Hensikten med denne problemstillingen er å få mer kunnskap om det særegne med nyutdannede som ledere, hvilke utfordringer de møter i arbeidet med å lede sine medarbeidere og hva de fremlegger som viktig i jobben som leder for sine medarbeidere. *Det er derfor naturlig at oppgaven også omhandler forholdet mellom leder og de ledede i lys av et relasjonelt perspektiv på samhandling.* Denne forskningen skal dermed bidra med kunnskap om samarbeidsrelasjoner og kontekstualisert ledelsesteori som retter seg mot det å være pedagogisk leder for sine medarbeidere på avdelingen. Kunnskapen ønsker jeg å hente fra nyutdannede pedagogiske ledere. De utvalgte pedagogiske lederne kan gi meg et innblikk i deres individuelle syn på fenomenet barnehageledelse, ut i fra deres stilling og ståsted.

Forskningsspørsmål knyttet til undersøkelsen er operasjonalisert gjennom intervjuguiden som er utarbeidet for denne masteravhandlingen og er som følger:

- Hvilke forventninger har de til yrkesrollen som pedagogisk leder for sine medarbeidere?
- Hvilke forventninger har de til seg selv som pedagogisk leder for sine medarbeidere?
- Hvordan beskriver de sin lederrolle for sine medarbeidere?

3 Teoriforankring

3.1 Ledelse

Det finnes ulike definisjoner og avgrensinger mot ledelse som begrep. Store deler av forskningen rettet mot ledelse har vært opptatt av formelle ledere, blant annet med fokus på egenskaper og personlighetstrekk ledere bør ha, ulike lederstiler eller situasjoner ledere bør takle. Ved å ha størst fokus på ledelse på makronivå og ikke mikronivå, har ikke ledelsesforskningen vært rettet mot forholdet mellom leder og de som blir ledet (Skivik, 2004; Wadel, 1997). Betydningen av å se på ledelse med et relasjonelt perspektiv har blitt viktigere i de fleste organisasjoner (Wadel, 1997).

Tidligere ble en leder enten sett på som demokratisk eller autoritær. Gjennom en rekke empiriske studier, har disse to ytterpunktene av lederrollen blitt identifisert. Demokratisk ledelse er en lederstil der lederen aktivt forsøker å utvikle gode relasjoner til sine medarbeidere. Lederne beskrives som oppmerksomme, hensynfulle og støttende. Denne lederrollen dreier seg i stor grad om å drøfte problemstillinger med medarbeiderne, samt rådføre seg med dem (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 433).

Autoritær ledelse er motsetningen til demokratisk ledelse. Lederstilen dreier seg i stor grad om å oppnå produksjon, effektivitet og realisering av formelle mål. Lederen fordeler oppgaver, gir retningslinjer og sette tidsfrister. Denne lederrollen baserer seg videre på selvstendige beslutninger, uten nødvendigvis å involvere medarbeiderne (Jacobsen & Thorsvik, 2013). Skillet mellom en autoritær leder og en demokratisk leder, er evnen til å delegere beslutningsmyndighet og involvere medarbeiderne i beslutningsprosessen (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 433).

I dag ser man imidlertid nødvendigheten av å analysere feltet man skal lede (Slåtten et al., 2005). Lederrollen er situasjonsbetinget (Spurkeland, 2012). Lederen må med andre ord forsøke og utforske hvilke effekter ulike lederstiler har. Ledelse kan derfor ikke læres på samme måte som tradisjonelle fag på skolen (Skivik, 2004). Dette betyr at lederrollen vil variere avhengig av tid og oppgave. Dette i sammenheng med at ledelse er kontekstuell betinget, slik som SINTEF (2014) viser til. Ledelse må tilpasses enhver organisasjon og læres i den praksisen lederen inngår i (Skivik, 2004, s. 21).

I dag er man overbevist om at lederrollen kan læres bort til de fleste. Det er derfor svært viktig å bygge opp en lederidentitet, samt bli kjent med seg selv og den rollen man inntar (Spurkeland, 2012).

3.2 Ledelse sett fra et barnehageperspektiv

Den viktigste målsettingen for barnehagen er at den skal være en pedagogisk virksomhet. Det sentrale er at ansatte skal ha et helhetlig syn på barn der omsorg, utvikling, lek og læring står sterkt. Pedagogisk leder skal påvirke og motivere sine medarbeidere gjennom en felles forståelse av mellommenneskelige relasjoner. Dette innebærer stort fokus på pedagogisk utvikling, finne løsninger på administrative oppgaver og samspill. Hensikten med arbeidet i barnehagen er følgende å nå overordnede mål (Slåtten et al., 2005).

Pedagogisk leder har sammen med styrer, ansvaret for å veilede medarbeiderne i prosessene i det pedagogiske arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2011). Pedagogiske ledere skal sørge for det faglige lederskapet for det pedagogiske innholdet på avdelingen og være leder for medarbeidere. På grunn av de ulike rollene, kan det oppstå dilemmaer som ligger i et ansvar for å ivareta oppgavene utenfor avdelingen, sikre kvalitet i arbeidet med barn og samtidig ha ansvar for medarbeidernes trivsel (Lundestad, 2012, s. 35).

Når man er ny i en jobb, starter det Jacobsen og Thorsvik (2013) kaller for den organisasjonsspesifikke sosialiseringen. Vedkommende lærer hvordan man skal opptre for å bli akseptert og anerkjent som medlem av gruppen eller organisasjonen. Sosialiseringen skjer gjennom en prosess over tid, der vedkommende eksponeres for andre mennesker som har vært i organisasjonen over en lenger periode. De må tilegne seg organisasjonens normer, verdier og grunnleggende antagelser, føle lojalitet og identifisere seg med organisasjonen (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 147). Ødegård (2011) presiserer at medarbeidere til de nyansatte pedagogiske lederne forventer en horisontal, lagorientert og relasjonell modell for ledelse. Ved siden av dette forholdet er styrere i større grad har et ønske om en mer hierarkisk modell for ledelse (Ødegård, 2011). De nyutdannede blir dermed stående i et spenningsfelt og som kan by på utfordringer.

Barnehagepersonalets kompetanse er betydelig for kvaliteten på arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2013). Kompetanse kan forstås på ulike måter. Kompetansen de pedagogiske lederne besitter, kjennetegnes av fagkunnskapen de har som grunnlag. Kompetansen og fagkunnskapen er også benyttet til å begrunne de handlinger og observasjoner som pedagogisk leder gjør og opplever (Østrem & Solbrekke, 2011). Kvaliteten i barnehagen avgjør hvordan pedagogiske ledere er i stand til å dele kunnskap

og erfaring med sine medarbeidere (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 47). Pedagogiske ledere har fått sin lederstilling på bakgrunn av sine faglige og pedagogiske evner, likevel betyr ikke dette at garanti for god kvalitet er medført som en selvfølge. Pedagogiske ledere er avhengig av innsats fra alle medarbeiderne for å nå overordnede målsetninger, samt fremme kvalitet (Lundestad, 2012). Nyutdannede pedagogiske ledere må derfor få anledning til å ta sine *kvalifiseringsrelevante* ferdigheter inn i barnehagen, slik at deres kompetanse bygges på og ikke nivelleres (Ødegård, 2011, s. 202).

3.3 Verdibasert og meningsskapende ledelse

Gjennom utdannelsen tilegner den enkelte seg kompetanse, men også verdier, holdninger og sosiale identifikasjoner som vedkommende bringer med seg når han eller hun rekrutteres til organisasjonen (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 154). Et viktig trekk som Skivik (2004) legger til grunn i denne sammenheng, er å tenke gjennom hvilke psykologiske forhold som gir glede og motivasjon og energi i jobben lederen skal utøve. Vanebo (2000) henviser til Weick (1979) som er opptatt av hva som skaper meningskapende ledelse. Meningsskapning er et sentralt element i ledelse, som dreier seg om å skape forståelse og aksept for organisasjonens visjon og mål. Dette oppleves som svært tilfredsstillende (Busch & Vanebo, 2000).

Jacobsen og Thorsvik (2002) knytter sin forskning på verdibasert ledelse med bakgrunn i Selznik's lederteori. Ledelsen må legge til rette for et felles verdigrunnlag gjennom valg av visjoner, og deretter bygge organisasjonen rundt dem. Målene må være meningsfulle for medarbeiderne. Dette anses som en av de mer krevende oppgavene en leder har (Gotvassli, 2013). Den største andelen av de ansatte i barnehagen mangler formell barnehagefaglig kompetanse og det er derfor nødvendig at pedagogisk leder danner seg kjennskap til utfordringer som er knyttet til samarbeidsrelasjoner.

Målene må i tillegg gi organisasjonen legitimitet og være av en kvalitet som fører til at omgivelsene har tillit til organisasjonen (Jacobsen og Thorsvik, 2002). Pedagogisk leder bør i denne sammenheng ha kunnskap og tid til å drive veiledning. I barnehagesektoren skal både styrere og de pedagogiske lederne drive veiledning med de ansatte (Kunnskapsdepartementet, 2011; Lauvås, Handal, & Ytreland, 2000, s. 34). Veiledning kan øke den enkeltes læringsutbytte, og samtidig være en viktig faktor for å unngå rutinisering av arbeidet. Den nye innsikten som veiledningen medfører kan være en gevinst for organisasjonen (Lauvås et al., 2000, s. 277).

3.4 Grunnleggende lederroller

Erik Johnsen definerte ledelse som tre grunnleggende prosesser som; *målformulerende, problemløsende og språkskapende* samspill mellom mennesker. Med samspill menes at ledelsen må ses i forhold til sine medarbeidere, men det betyr ikke at lederen ikke kan fatte beslutninger alene (Busch & Vanebo, 2000). Når det skjer noe uforutsett eller man må bevege seg inn på ukjente områder der beslutninger om mål og veivalg tas, er det behov for en tydelig ledelse (Wadel, 1997, s. 43). I enkelte tilfeller har lederen behov for at medarbeidere deltar sammen om en eventuell løsning.

Bush og Vanebo (2000) trekker frem et viktig poeng ved å vise til at lederrollen ikke bare handler om å fatte beslutninger og å lede vei mot organisasjonens målsettinger. Lederrollen er mer kompleks enn som så og at det i hovedsak dreier seg om hele 27 lederroller som utspiller seg i en organisasjon. Summen av de ulike lederrollene er den totale ledelse som utføres (Busch & Vanebo, 2000, s. 281). De hevder at det er lite sannsynlig at kun en person kan dekke alle disse lederrollene, noe som tyder på at ledelse er noe alle i organisasjonen tidvis kan og må utføre (Wadel, 1997). Bush og Vanebo (2000) viser en forenklet versjon av de 27 lederrollene og beskriver 9 av dem.

De tre første lederrollene inngår i driftsledelse, og er knyttet til å oppnå organisasjonens mål for den daglige drift. Rettet inn mot barnehagens kontekst kan vi forstå det som at barnehagen har et samfunnsmandat som den er pålagt å jobbe i tråd med. Disse målene som er formulert og nedfelt skaper et forventningspress. Dette mener Bush og Vanebo (2000) peker rett mot kjernen til det største ansvaret lederen har. Innenfor driftsledelse er det beskrevet tre lederroller som *driftsanalytiker, kollegakonsulent og fornyer*. Den første rollen handler i hovedsak om å holde seg orientert om utviklingen og sørge for at planer og drift er i samsvar med målene. Denne rollen spiller en viktig betydning når det oppstår utfordringer på grunn av vedkommendes innsikt og kunnskaper på området. Den andre rollen tar for å bidra til at gruppearbeidet fungerer godt. Den siste rollen innenfor driftsledelse innebærer å sørge for en endring av arbeidsrutiner og atferd for å kunne nå målene i organisasjonen (Busch & Vanebo, 2000, s. 284).

De neste tre lederrollene inngår i tilpasningsledelse. Da det alltid vil forekomme endringer i omgivelsene, spiller tilpasningsledelse en betydelig rolle for at organisasjonen skal tilpasse seg disse. Bush og Vanebo (2000) påpeker at det ikke nødvendigvis er snakk om radikale endringer. De tre lederrollene er ytterligere beskrevet som *tilpasningstaktiker, endringskonsulent og prosjektleder*. Den førstnevnte rollen har i oppgave å omfordele

ressurser, samt bevisstgjøre medarbeiderne på nødvendige tilpasninger. Tilpasning innebærer ofte forandring og følgelig endring i menneskelig adferd. Den andre rollen arbeider derfor med medarbeidernes følelser, holdninger, motivasjon, konflikthåndtering og politiske interesser. Da dette ofte kan være en tidkrevende prosess, er det derfor vesentlig å bruke samarbeid som virkemiddel. Den siste rollen krever kompetanse til å sette i gang søke- lære- prosesser som verktøy (Busch & Vanebo, 2000, s. 286).

De tre gjenstående lederrollene inngår i utviklingsledelse. Et annet navn på utviklingsledelse er *strategisk ledelse*, slik som vi kjenner igjen fra SINTEF sin kunnskapsoversikt. I følge Bush og Vanebo (2000) rettes disse lederrollene inn mot organisasjonens interesser (Busch & Vanebo, 2000, s. 287). Lederrollene som inngår i utviklingsledelse er *utviklingsfilosof*, *strategikonsulent* og *feltherre*. Den førstnevnte rollen har i oppgave å analysere interessentene og bidrags- belønningsbalansen, samt koalisjonens harmoni- og konfliktfelt. Den andre rollen er opptatt av kommunikasjon mellom interessentgruppene for å skape energi. Den sistnevnte rollen skal gjennomføre den løpende strategiske utviklingsprosessen, der nye tiltak blir gjennomført. Rollen har også i oppgave å følge opp disse tiltakene for å se virkningene av dem (Busch & Vanebo, 2000, s. 288).

3.5 Relasjonelt syn på ledelse

Med et sosiokulturelt perspektiv beskrives ledelse som en relasjon framfor å redusere ledelse til noe som kun utføres på et formelt nivå (Jensen & Kranmo, 2010).

Relasjonsledelse ser på forholdet mellom mennesker og organisasjonens fastsatte mål (Slåtten et al., 2005). Skivik (2004) viser til en grunnleggende hypotese om at; *ledelse er å arbeide for å nå organisasjonens mål ved å samarbeide og arbeide gjennom sine medarbeidere.*

Undersøkelser resulterer i at medarbeidere blir utnyttet i større grad enn de blir utviklet (Spurkeland, 2012, s. 192). Enhver organisasjon krever derfor en leder som initierer læringsprosesser, bidrar til utvikling av en felles forståelse, samt tilrettelegger for samarbeid (Wadel, 1997). I den pedagogiske lederens tilfelle skal vedkommende bygge den pedagogiske plattformen med hensyn til rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011). *Pedagogisk ledelse* er opptatt av å igangsette læringsprosesser, og lederformen spiller en vesentlig rolle for utvikling og endring i sektorer (Wadel, 1997). Dette foregår gjennom en interaksjon mellom ledere og de som blir ledet. Refleksjon over egen praksis har stor betydning for utvikling og endring. Det er

den pedagogiske lederens ansvar å igangsette disse prosessene (Wadel, 1997, s. 46). Etablering av læringsforhold krever oppbygging av viktige faktorer som blant annet tillits- og motivasjonsforhold (Wadel, 1997). Først og fremst mener han at arbeidsmiljøet og den enkeltes velferd må være tilfredsstillende, som følgelig fører til at motivasjon for arbeidet kan forekomme.

Forskning viser at ytelsen både på individnivå og organisasjonsnivå er avhengig av deltakelsesnivået blant medarbeidere (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 267; Spurkeland, 2012). På samme tid er organisasjoner avhengig av en tydelig leder som fremmer visjoner og målsetninger for organisasjonen. Bush og Vanebo (2000) henviser til Erik Johnsen (1984) som hevder at dette vil ivaretas gjennom de språkskapende prosesser (Busch & Vanebo, 2000, s. 303). Dette vil si å benytte seg av kommunikasjon som verktøy. Lederen må utforske hvilke effekter ulike lederstiler har i praksisfeltet han eller hun befinner seg i, samt reflektere over resultatene av de ulike tilnærmingene. Medarbeidernes *kompetanse, motivasjon og oppgavens karakter*, er avgjørende forhold med hensyn til hvilken lederstil lederen bør bruke (Skivik, 2004, s. 21).

3.5.1 Motivasjonsforhold

Innenfor et relasjonelt perspektiv må lederen ha kunnskap om sine medarbeidere (Skivik, 2004, s. 29). En svært viktig del av lederens jobb er å motivere og inspirere sine medarbeidere. Selv om dette kan virke som en selvfølge, sees dette på som en av de vanskeligste oppgavene en leder har (Gotvassli, 2013, s. 152). Gotvassli (2013) belyser at motivasjonsforholdet skapes der medarbeiderne følelsesmessig berøres av drivkraften bak yrkesutøvelsen. Lederen må finne fremgangsmåter og tilnærminger for å øke motivasjonen hos medarbeiderne. Det viser seg at pedagogiske ledere som skaper en faglig interesse hos sine medarbeidere, samtidig i økt grad skaper en målrettet motivasjon for arbeidet i barnehagen (Skivik, 2004).

Pedagogisk leder bør verdsette medarbeidernes kompetanse da denne verdsettingen er en svært viktig trivselsfaktor. Det gir følelsen av å være betydningsfull. Betydningen av innflytelse og delaktighet er to særdeles viktige forhold som knytter et menneske både til sin arbeidsplass og til sine kollegaer. Lederen må sørge for at medarbeidernes egenart kommer til uttrykk gjennom de ulike arbeidsoppgavene (Spurkeland, 2012, s. 204).

Kompetanseutvikling er en meget stor forutsetning for trivsel. «Lederjobben handler for en stor del om å utvikle kompetanse og dyktige medarbeidere» (Spurkeland, 2012, s. 176).

Først og fremst er det viktig at medarbeiderne har et utviklingsgrunnlag de kan arbeide og vokse videre fra. Utvikling er en av flere forutsetninger for trivsel. Typiske motivasjonsfaktorer er følelsen av å få arbeid som virker utfordrende og medfører ansvar. Motsetningen til denne motivasjonsfaktoren er rutinemessig arbeid, og slike arbeidsoppgaver kan oppleves som hverken givende eller utfordrende (Spurkeland, 2012). Kunnskap kan føre til bedre sikkerhet og engasjement, og følgelig forsterke lysten til å lære videre. En leder som aktivt bidrar til denne kunnskapsutvikling blant personalet, kan ha gode effekter på kommunikasjonen og samarbeidet innad i personalgruppen (Gotvassli, 2013, s. 156).

De fleste legger ofte merke til hva lederen gjør, hva lederen sier og hvordan lederen opptrer. Gjennom denne synligheten er det derfor naturlig at lederen har stor påvirkningskraft. Lederen kan fungere som en rollemodell, samt gi eksempler og oppgaver som virker stimulerende for sine medarbeidere. Det er også svært viktig at lederen sørger for tilrettelegging for dem som ønsker og trenger dette (Spurkeland, 2012).

4 Metode

4.1 Kvalitativ forskningsmetodisk tilnærming

Metode er et ytterst viktig verktøy i et undersøkelsesopplegg da den har som formål å gi svar på problemstillinger (Kvarv, 2010). Det er påpekt at interessen for ledelsesspørsmål i barnehagen er liten (Ødegård, 2011). På bakgrunn av dette ønsker jeg å finne ut mer om fenomenet ledelse i barnehagesektoren, med bakenforliggende forskning på feltet.

Kvalitative metoder egner seg godt til studier av temaer det er foretatt lite forskning på (Thagaard, 2002). Med hensyn til det som undersøkes i denne studien og problemstillingens oppbygning, var det naturlig å benytte en kvalitativ metode grunnet metodens egenart.

En kvalitativ forskningsmetodisk tilnærming er spesielt godt egnet til denne studien da jeg som forsker ønsker å oppnå en bedre forståelse av hvordan de nyutdannede pedagogiske lederne beskriver sin rolle som leder for sine medarbeidere. Datainnsamlingen ved kvalitativ forskning kan foregå på ulike måter, eksempelvis ved intervju, observasjon samt analyser av dokumenter og bilder (Thagaard, 2009). De fleste kvalitative forskningsmetodene kjennetegnes av en direkte kontakt mellom forskeren om dem eller det som studeres. Innsamlet data har som formål å få frem sammenheng. Desto nærmere forskeren kommer feltet og informantene, jo bedre blir forutsetningen for å forstå det som undersøkes (Postholm, 2005). Kvalitative undersøkelser er basert på en annen analytisk logikk enn den som anvendes i kvantitative studier. Kvantitative studier vektlegger utbredelse og antall, og typisk for slike undersøkelser er statistiske undersøkelser og sammenligninger. De bærer dermed preg av avstand, og foregår ofte gjennom strukturerte spørreskjemaer til en stor gruppe mennesker (Kvarv, 2010). Kvantitative undersøkelser søker følgelig etter å få frem det som er felles og eventuelt representativt for en gruppe mennesker. Dataene som samles inn tar sikte på å formidle en forklaring (Dalland, 2007). Kvalitative undersøkelser derimot, kjennetegnes av intensive og dyptgående analyser som gir muligheten til detaljert utforskning av sosiale prosesser (Thagaard, 2009, s. 65). Forskningen fører dermed ofte til fylldige og omfattende data som må håndteres, og bør derfor basere seg på et mindre utvalg objekter.

4.2 Intervju

Innsamlingsmetoden som danner utgangspunktet for empirien i denne oppgaven skjer gjennom individuelle intervjuer. Intervjuene har som formål å produsere kunnskap og er såkalte forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2009). Temaet for intervjuet er fastsatt av meg på forhånd, da målet mitt er å få kunnskap om fenomenet ledelse i barnehagen. Derfor må jeg også kritisk følge opp intervjupersonenes svar på spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2009). Min kompetanse og følsomhet til å intervjuer er avgjørende for kunnskapen som hentes ut (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 101). Min evne til at jeg umiddelbart oppfatter hva et svar betyr, og at jeg holder hele horisonten av mulige betydninger åpne, spiller en svært viktig rolle for intervjuets fremdrift (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 146).

Intervjuenes hensikt i denne oppgaven, er å forstå lederhverdagen ut fra informantens ståsted. Målet er å få frem betydningen av deres erfaringer, samt avdekke deres beskrivelse av fenomenet ledelse. En form for forskningsintervju er et *semistrukturert livsverdenintervju* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 137). Et semistrukturert livsverdenintervju søker å innhente beskrivelser fra informantenes livsverden, med utgangspunkt i utvalgte temaer jeg ønsker informantene skal besvare. Intervjuene mine tok utgangspunkt i en intervjuguide (Vedlegg 2), der temaene jeg ønsket fokus på var fastsatt i forkant av intervjuene. Intervjuet er preget av åpenhet når det gjelder endringer i rekkefølge og formulering av spørsmål. Dette gjorde det mulig for meg å stille informantene oppfølgingsspørsmål tilpasset deres individuelle svar. Følgelig vil intervjuene innebære en nærhet og en fleksibilitet, og dette vil føre meg til kunnskap som ellers ville vært vanskelig å få tak i (Kvale & Brinkmann, 2009). Betydningen av at jeg hadde en intervjuguide var stor. Den inneholdt en ramme over områder jeg ønsket fokus på underveis av intervjuene, og fungerte som et utgangspunkt for å besvare problemstillingen.

4.3.1 Fenomenologi

Intervjuet er inspirert av et fenomenologisk vitenskapssyn, og tilnærmingen danner grunnlaget for den forståelsen jeg som forsker utvikler i løpet av forskningsprosessen. Fenomenologi et begrep som peker på en interesse for å forstå fenomenet ledelse, ut i fra informantens egne perspektiver. Et fenomenologisk vitenskapssyn søker etter beskrivelser av verden, slik den oppleves av informantene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45). Ut i fra denne målsetningen, har fortolkningen min av intervjuene hatt en sentral plass. Jeg skal både beskrive informantenes opplevelser av fenomenet ledelse, samt tolke deres

beskrivelser og meninger rundt fenomenet. Med mine subjektive opplevelser og forforståelse av fenomenet kombinert med perspektiv fra nyutdannede pedagogiske ledere, søker jeg å oppnå en dypere forståelse av enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2002, s. 36). Det som fremkommer i analyseprosessen av det empiriske materialet, skal videre tolkes og forklares av meg. Det er derfor svært viktig at jeg er ytterst bevisst på mitt eget syn på fenomenet, og at jeg er åpen for erfaringene til informantene. Jeg har fokusert på å sette meg inn i deres livsverden gjennom deres uttrykksformer i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2009). Samtidig har jeg vært åpen for forhold som ikke nødvendigvis var en del av utgangspunktet for denne oppgaven (Postholm, 2005).

4.3 Utvalg

Studien inkluderer tre nyutdannede, nyansatte pedagogiske ledere fra tre forskjellige barnehager. De er kvinner og i 20 årene. Alle tre påbegynte jobb som pedagogisk leder høsten 2014, og har vært ansatt på hver sin avdeling. Kriteriene for mitt valg av informanter var at de måtte være i full jobb som pedagogisk leder på en avdeling i barnehage og at de begynte i stillingen 2014. Det betyr at de pedagogiske lederne har fullført det som tidligere het førskolelærerutdanningen, og er dermed ikke en del av den nye barnehagelærerutdanningen som trådte i kraft i 2013.

Jeg ønsket i tillegg at de jobbet i barnehagene de startet i som nyutdannede.

4.4 Gjennomføring av intervjuene

I oppstartsfasen til denne oppgaven registrerte jeg tre nyutdannede førskolelærere jeg ønsket å kontakte. To av dem ble utdannet som førskolelærere på samme fakultet som meg. Den tredje kjenner jeg fra barndommen, og det var gjennom sosiale medier at jeg fikk kjennskap til at hun var utdannet som førskolelærer.

Jeg kontaktet alle tre i desember 2014 for å undersøke om de passet kriteriene for undersøkelsen. Jeg forklarte kort om meg selv og hva jeg skulle studere. Da de passet kriteriene til studien, stilte jeg spørsmål om de kunne være interesserte i å la meg intervju dem. En sa ja via telefon, de to andre via mail. Jeg forklarte at de skulle få et skriv tilsendt på mail i løpet av de påfølgende dagene med ytterligere informasjon om studien.

Etter godkjenning fra veileder, ble informantene tilsendt ytterligere informasjon om studien gjennom et informert samtykkeskjema i januar 2015 (Vedlegg 1). Intervjuene ble fordelt ut over tre dager i begynnelsen av januar 2015. Informantene fikk velge klokkeslett

og sted. En uke før alle intervjuene ble de tilsendt intervjuguiden (Vedlegg 2). Et intervju foregikk på en høyskole, mens de to gjenværende intervjuene foregikk hjemme hos informantene. Før intervjuene begynte, gjennomgikk informantene og jeg samtykkeskjemaet de skrev under på. To av informantene hadde hatt tekniske problemer og dermed ikke fått lest gjennom samtykkeskjema i forkant. Jeg hadde gitt dem informasjon om tema for intervjuet gjennom min introduksjon i desember og intervjuguiden.

4.5 Forskningsetiske betraktninger

Forskningsetiske vurderinger har vært integrert gjennom hele forskningsprosessen. I denne oppgaven foreligger det nær kontakt med informantene gjennom intervjuene, og måten jeg fremtrer på spiller en sentral rolle for studiens fremdrift og resultat. I tillegg kan jeg gjøres kjent med sensitiv informasjon fra informantene som igjen kan knyttes til dem (Kvale & Brinkmann, 2009).

Et spørsmål som reiste seg i startfasen av forskningen, var hvordan jeg skulle finne frem til informanter. Jeg måtte foreta grundig reflektering over hvordan relasjonen til informantene gir grunnlag for det materialet jeg får, samt resultatene undersøkelsen gir. Jeg hadde et ønske om at informantene skulle ha kjennskap til hvem jeg var, samtidig som at relasjonen mellom oss ikke var for nær. Med dette ønsket jeg at informantene kunne opptre avslappet og samtidig fokuserte under intervjuene. Det kan ha vært et positivt utgangspunkt at informantene og jeg hadde samme bakgrunn som førskolelærere. Dette kan ha ført til en bedre forståelse for hverandres situasjon på bakgrunn av at vi deler en felles interesse for studiens fenomen. At jeg har kjennskap til informantens ståsted og stilling, kan ha vært positivt for etablering av en tillitsfull relasjon (Thagaard, 2009).

Da min forskning innebærer en involvering av forskningspersoner, var jeg naurligvis nødt til å innhente informantenes samtykke. Samtykkeskjemaet orienterte informantene om hva undersøkelsen innebærer, samt undersøkelsens formål (Vedlegg 1). Det er begrensninger knyttet til hvor mye informasjon jeg kan tilby informantene. For detaljert informasjon i forkant vil muligens påvirke informantenes adferd, samtidig som at undersøkelsesopplegget ble noe endret underveis. Informasjon om hva forskningen går ut på skal først og fremst være konkret og forståelig for informantene å sette seg inn i. Informantene samtykket til at jeg foretok lydopptak av intervjuene da jeg ville konsentrere meg om intervjuets dynamikk, og samtidig sikre at informasjon ikke skulle gå tapt. Det ble

gjort klart at lydfilene ville bli slettet så snart datamaterialet var transkribert, og at jeg var den eneste som skulle ha tilgang til lydopptaket (Kvale & Brinkmann, 2009).

Under selve intervjuet ønsket jeg å gå forsiktig frem slik at informantene ikke skulle oppleve intervjuet som ubehagelig. Et intervju er i prinsippet basert på et *subjekt- subjekt-forhold* mellom meg og informantene (Thagaard, 2002, s. 17- 18). Konsekvensen er at det konstrueres kunnskap i dette samspillet, eller interaksjonen mellom meg som intervjuer og de intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette innebærer at både de intervjuede og jeg påvirker forskningsprosessen. I denne forbindelse var jeg bevisst på det asymmetriske maktforholdet som kunne forsterke skillet mellom informantene og meg. For å ivareta informantene på en bedre måte, ga jeg i tillegg til informasjon om studien i samtykkeskjemaet, ut intervjuguiden til informantene i forkant av intervjuet, med beskjed om at dette var et utkast hvor endringer kunne forekomme. Dette kan ha ført til at informantene fikk mulighet til å danne seg noen tanker om hva vi skulle samtale om. To av informantene ga meg tilbakemeldinger på at dette var en fin måte for dem å forberede seg til intervjuet på. I tillegg var det viktig for meg at informantene skulle oppleve en god atmosfære under selve intervjuet. Informasjonen som informantene er villig til å bidra med, er sterkt knyttet til hvordan informantene oppfatter meg som intervjuer. Jeg ønsket derfor å vise en oppriktig interesse for deres indre tanker ved å lytte og gi anerkjennende bekreftelser gjennom kroppsspråket mitt (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det legges særlig vekt på at jeg anerkjenner de konsekvensene forskningen i denne studien kan ha for informantene (Kvale & Brinkmann, 2009). Gjennom informasjon og utsendt standardskriv for informert samtykke, forsikret jeg informantene om at deres informasjon blir godt ivaretatt gjennom hele prosessen. Et viktig etisk prinsipp er at deltakelse i forskningsprosjekter ikke på noen måte skal skade informantene (Thagaard, 2009, s. 119). Dette reiser prinsippet om *konfidensialitet*, ved at jeg må anonymisere deltakerne i prosjektet gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2009, s. 28). Det har ingen hensikt for denne studiens relevans å oppgi navn på informantene. For å ivareta informantenes anonymitet, vil de derfor herunder bli henvist som «pedagogisk leder» i transkripsjonene og i resultater av funn.

Da jeg begynte transkriberingen og utformet resultatene av intervjuene, opplevde jeg at flere etiske spørsmål reiste seg. Å skrive ned intervjuet ordrett fra en muntlig samtale, fikk det til tider å fremstå som noe usammenhengende og med en forvirret tale. For informantene kan dette oppleves fornærmede når de ved senere anledning vil lese

oppgaven. I noen tilfeller forenklet jeg transkripsjonen, for å få budskapet til å fremstå som mer sammenhengende, spesielt med tanke på formuleringen av resultatene.

I tillegg funderte jeg over hvordan jeg skulle vise til resultater av funn, uten at individuelle karakteristikk skulle forekomme. Et dilemma som fort kan oppstå finnes på bakgrunn av at kunnskapen som rapporteres, skal være så sikker og verifisert som mulig, samtidig som at jeg må skjule informantens identitet. Derfor skjulte jeg de hendelser og personer som nevnes i intervjuet, som lett kan være gjenkjennelig og dermed føres tilbake til informantene og deres arbeidsplass (Kvale & Brinkmann, 2009).

Da jeg foretok analyse av transkripsjonene, hadde ikke lenger informantene en direkte innflytelse over egen medvirkning. Det kan være at deltagerne syntes det er interessant å bli intervjuet, men etter at intervjuet er gjennomført var jeg bevisst på at de kan oppleve en tomhet og en frykt for hva de har delt. Analysene av transkripsjonene tar utgangspunkt i deres forståelse av en situasjon, men tolkningen og presentasjonen av datamaterialet representerer min fortolkning av deres forståelse. Informantene kan dermed oppleve mine perspektiver som problematiske, spesielt dersom disse perspektivene avviker fra den forståelse informantene har av sin situasjon. Jeg kan ikke i forkant vite hvilken innsikt deres intervjudata vil gi meg, og informantene vet ikke hvordan jeg vil analysere og tolke intervjuene deres. Samtykkeskjemaet kan derfor ikke si noe om mine tolkninger av data (Thagaard, 2009). To spørsmål knyttet til dette er hvordan informantens perspektiver representeres i mine analyser av transkripsjonene, og hvordan jeg tar vare på informantens perspektiv gjennom analysen og presentasjon av data (Thagaard, 2009, s. 121).

Offentliggjøringen av funnene forventes også å ha konsekvenser for gruppen funnene representerer (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne studien representerer de nyutdannede pedagogiske lederne. Ønsket er at resultatene vil tilføye kunnskap som kan bidra til utvikling av fenomenet barnehageledelse, slik at overgangen fra studiet til yrkeslivet kan oppleves bedre for pedagogiske ledere i barnehagen (Ødegård, 2012).

4.6 Vurdering av oppgavens gyldighet og troverdighet

Generaliserbarhet, reliabilitet og validitet er omdiskuterte begreper når en forsker skal fremlegge sitt arbeid og resultater av funn. Begrepene handler om verifisering av kunnskap. I denne kvalitative forskningen kan jeg ikke anse generaliserbarhet på samme måte som jeg kunne gjort med en kvantitativ forskning. Det forlanges blant annet at en generalisering skal basere seg på et stort antall informanter. Denne forskningen er basert på et fåtall av informanter, noe den kvalitative metodens egenart vektlegger. Dette hindrer derfor at funnene er generaliserbare til å gjelde for alle nyutdannede pedagogiske ledere i Norge. Det betyr likevel ikke at funnene i denne studien ikke kan ha faglig og praktisk verdi (Kleven, Tveit, & Hjardemaal, 2011). I nyere tid har søken etter universell kunnskap blitt byttet ut med en vektlegging av kunnskapens mangfold og kontekstavhengighet. Altså en bevegelse fra generalisering til kontekstavhengighet (Kvale, Anderssen, & Rygge, 1997, s. 61). Selv om tanken om en objektiv, universell sannhet avvises innenfor kvalitativ forskning, utdyper Kvale (1997) at den godtar muligheten for en spesifikk, lokal, personlig og samfunnsmessig form for sannhet. Med et humanistisk syn har jeg fokusert på dagliglivet og de lokale fortellingene. Med de tre individuelle forskningsintervjuene kan jeg finne frem til essensen i informantenes utsagn, med bakenforliggende analyseredskap, og dermed bli introdusert for nye begreper og tanker som kan føre forskningen over i nye og fruktbare spor (Kleven et al., 2011). Kunnskapen som fremkommer i denne studien kan bidra til å støtte nyutdannede pedagogiske ledere i deres arbeidsstilling.

Jeg har vært opptatt av å vurdere studiens relevans (Kvale & Brinkmann, 2009). Da undersøkelser gjort i nyere tid tydeliggjør behovet for mer forskning omkring ledelse i barnehagesektoren, fantes det følgelig sterke tegn på at forskning på fenomenet er hensiktsmessig.

Validitet er gyldighet av data, og omhandler i hvilken grad forskningsmetoden undersøker det den er ment å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne studien ønsker å tilegne kunnskaper om hvordan nyutdannede, nyansatte pedagogiske ledere beskriver sin rolle som leder for sine medarbeidere i barnehagen. Tidligere har jeg beskrevet hvorfor det var naturlig å bruke nettopp en kvalitativ forskningsmetodikk med intervju som innsamlingsmetode, da med hensyn til studiens undersøkelse. I tillegg til det kvalitative forskningsintervjuet, kunne det vært interessant å foreta observeringer av informantene på hver sin avdeling. Dette kunne ha ført til en mer helhetlig vurdering av studiens troverdighet. Thagaard (2002) uttrykker at når forskeren deltar på linje med informanten, og samtidig observerer, får forskeren et svært godt grunnlag for å forstå den sosiale

sammenhengen som informantene inngår i. I mitt tilfelle hadde det vært interessant å se på samhandlingen mellom pedagogisk leder og de ledede. Dette for å få en bedre forståelse av de ulike forutsetningene for fenomenet ledelse i barnehagen, med nyvunnet innsikt i informantenes opplevelser og erfaringer fra de tre intervjuene.

Møtet mellom informantene og meg er i en unik og tidsbestemt situasjon. Derfor er de tradisjonelle kravene til reliabilitet problematiske. Dette betyr at intervjuene er kontekstavhengige, da et identisk intervju av informantene likevel ikke vil føre til et likt resultat. En reproduksjon og gjentakelse av forskningen er derfor ikke i samsvar med logikken i et kvalitativt forskningsintervju. Kvale (1997) referer til Lincoln, som diskuterer de kvalitative forskningsfunnene med begreper som *troverdighet*, *sikkerhet* og *bekreftbarhet* (Kvale et al., 1997, s. 159). Det stilles høye krav til at leseren får et innblikk i forskningsprosessen. Det forventes at jeg gir leseren en dyptgående beskrivelse av forskningsprosessen, samt at leseren skal kunne følge hele prosessen i en logisk rekkefølge i en tydelig fremstilling (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har beskrevet min fremgangsmåte av hvordan jeg innhentet informanter, samt gitt en beskrivelse av selve undersøkelsesopplegget.

Min forskning må kvalitetsikres på bakgrunn av spørsmålet på om dataene, altså transkripsjonene av intervjuene, er holdbare og nøyaktige. Det er en svært tidskrevende jobb å transkribere intervjuene. Jeg opplevde lyd kvaliteten som god, som medførte at samtalene var tydelige og forståelige da jeg lyttet til opptakene i etterkant av intervjuene. I neste kapittel beskriver jeg hvordan jeg gikk frem under transkriberingen. Noen av intervjustatene har jeg tildelt en skriftlig form, da ordrette transkripsjoner av muntlig tale, med gjentakelser, digresjoner, pauser, «hm-er» og liknende, er vanskelig å lese. For å lette forståelsen til leseren, har jeg derfor endret intervjuenes spontane muntlige tale til et leselig, skriftlig språk (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 283).

I vedleggene henviser jeg til informasjonen jeg ga til informantene gjennom det informerte samtykkeskjemaet, samt hvilke temaer og spørsmål intervjuene tok utgangspunkt i ut i fra intervjuguiden.

Videre gir jeg beskrivelser av de enkelte trinnene i analysen i neste kapittel.

Troverdigheten avhenger av hvor godt analysen av funnene forsvarer fortolkningen og argumentasjonen. Dette forutsetter at jeg håndterer dataene fra transkripsjonene, og at de følgelig er bekreftbare og bærer god refleksjons- og vurderingsevne (Kvale & Brinkmann, 2009).

4.7 Min rolle som forsker

Jeg som forsker utgjør et av de viktigste forskningsinstrumentene i denne forskningen. Dette betegnes som en del av svakheten i all kvalitativ forskning. Altså faren for at den subjektiviteten som jeg bærer med meg, og det perspektivet eller den oppfatningen jeg har, preger forskningen. Min bakgrunn som student ved førskolelærerutdanningen og som pedagogisk leder på en avdeling i barnehage, har gitt meg mange erfaringer og egne tanker rundt nettopp det å være pedagogisk leder i en barnehage. Min forforståelse kan påvirke mitt fokus og min fortid vil også kunne virke inn på hvordan jeg tolker informantenes uttalelser. Derfor har jeg vært innstilt på at forskningsintervjuet kan åpne opp for områder jeg ikke hadde tenkt på i forkant. Jeg fastslo ikke teoridelen i denne studien før jeg hadde intervjuet informantene. Studien har utviklet seg i takt med prosessen, da jeg har vært nødt til å justere teorien underveis på bakgrunn av hva som kommer frem i intervjuene. På denne måten har jeg forsøkt å være induktiv i forskningsprosessen.

Samtidig har det likevel vært nødvendig å veksle mellom en interaksjon mellom en induktiv og deduktiv måte å tenke på. Dette fordi jeg møter forskningsfeltet med min teoretiske bakgrunn som igjen danner et filter som forskningsfeltet oppleves gjennom. Intervjuene både farges og blendes av forforståelsen jeg møter feltet med. Samtidig er teorien hjelpelig med å fokusere på det som skal undersøkes, og til å forstå det informantene forteller i intervjuene bedre. Den forforståelsen jeg medbringer med meg inn i intervjuene, er derfor hensiktsmessig der jeg skal stille informantene oppfølgingsspørsmål og sørge for at intervjuet er innen visse rammer. Forforståelsen legger grunnlaget for et deduktivt møte med informantene, samtidig som at den sørger for at jeg induktivt er åpen for at andre forhold enn de tiltenkt i forkant skal bringes inn i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2009; Postholm, 2005).

Jeg har forsøkt å verifisere mine fortolkninger av informantenes svar under intervjuene. Dette ved å tolke utsagnene deres med en spørrende innfallsvinkel, for så å la informantene bekrefte at jeg har forstått riktig. Sammen med min forforståelse, kan dette ha ført til at jeg har stilt ledende spørsmål som kan ha påvirket svarene deres. I tillegg kan mine verbale og kroppslige responser ha påvirket svarene deres (Kvale & Brinkmann, 2009).

Jeg var oppmerksom på at jeg ikke skulle avbryte informantene under intervjuet, og ga dem tid til å tenke underveis. Samtidig forsøkte jeg å tolke de signaler informantene sendte underveis og eventuelt endre spørsmål som ikke ble forstått av informantene. Noen av informantene ga utfyllende svar, mens andre sporet lettere av og trengte flere

oppfølgingsspørsmål. Jeg oppfordret informantene til å forklare hvorfor de opplevde eller handlet som de gjorde. Dette for at jeg skulle få et mer helhetlig bilde av deres beskrivelser. Jeg innser i etterkant at jeg kunne ha vært enda tydeligere på å stille hvorfor-, hva- og hvordan-spørsmål for å få en enda dypere beskrivelse av meninger, opplevelser og beskrivelser de ga. Dette ble synlig for meg da jeg leste gjennom transkripsjonene.

Jeg opplevde at informantene var positive til å gi meg innblikk i deres yrkeshverdag. De kom med mange eksempler på både positive og utfordrende opplevelser, samt flere erfaringer fra deres yrkeshverdag som pedagogisk leder. Da jeg leste gjennom transkripsjonene, oppdaget jeg to tilfeller hvor informanten motsier seg selv. Ved det ene tilfellet kontaktet jeg informanten for å få nærmere klarhet. Ved det andre tilfellet, har jeg etter å ha lest intervjuet i sin helhet, kommet frem til det jeg mener er det riktige alternativet.

Jeg opplevde forskningsintervju som en trenings sak. Det andre og tredje intervjuet gikk bedre enn det første. En grunn til dette kan være at min tilstedeværelse var preget av at jeg som førstegangsintervjuer var nervøs, spesielt i det første intervjuet. Et semistrukturert intervju skal i utgangspunktet være en intervjuform som ikke er avhengig av at jeg som forsker systematisk går gjennom intervjuet detaljert. Intervjuet skal være preget av en flyt, som jeg ved senere anledning ønsker å fokusere mer på. Dette kan føre til at jeg i større grad kan fange opp viktige utsagn som jeg ønsker at informanten kan gå dypere inn i. I etterkant ser jeg at jeg kunne innledet med avklarende. Jeg kunne brukt mer utforskende spørsmål som; kan du beskrive, fortell mer, hvordan tror du, hva mener du når du (...) osv. I tillegg vil jeg ved en senere anledning bruke mer konfronterende spørsmål som; det høres ut som om du ble, hva hindret seg i å, hvilken effekt har det på deg (...). Jeg vil også benytte meg av handlingsorienterte spørsmål for å danne en bedre oversikt og forståelse over informantenes beskrivelser.

5 Analyse

5.1 Det empiriske materialet

Med tillatelse fra informantene, tok jeg lydopptak av intervjuene med telefonen min. Lydopptaket fra intervju 1 har en varighet på: 1 time og 5 minutter. Intervju 2: 1 time og 15 minutter. Intervju 3: 1 time og 8 minutter. Det empiriske materialet består av transkripsjoner av lydopptakene fra de tre forestående intervjuene.

5.2 Fra tale til tekst

Da alle intervjuene var avsluttet, begynte prosessen med å transkribere lyd materialet. Å transkribere betyr å *transformere*. Det vil si at jeg ga intervjuene et skriftspråk, slik at det skulle bli enklere å strukturere datamaterialet, og følgelig være bedre egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2009). Det finnes ikke en universell form for transkripsjon av forskningsintervjuer, likevel var det nødvendig at jeg foretok noen valg. I begynnelsen stilte jeg spørsmål til hvor detaljert transkripsjonen skulle være. I denne studien er jeg ute etter en utgivelse av *intervjupersonenes historier* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 190). Det jeg undersøker i denne studien, stiller ikke like høye krav til at jeg transkriberer intervjuet detaljert. Likevel ønsket jeg å uttrykke den sosiale konteksten i intervjuet som latter, pauser og nøling. Om mulig ønsket jeg også å uttrykke interaksjonens emosjonelle tone, slik at det som sies også kan forstås av en leser som ikke har vært til stede under intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 142). Jeg transkriberte intervjuene ordrett, og inkluderte gjentakelser og tonefall. Dette fordi det senere kunne være interessant for en mulig psykologisk fortolkning av analysen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 194).

Jeg ønsket med dette å gjenskape intervjuene så likt som overhodet mulig i en skriftlig form. I presentasjonsfasen av det empiriske materialet, måtte jeg velge hvilke meningsord jeg ønsket å vektlegge, samt hvilke utsnitt av transkripsjonene som var relevante for denne studien. Dette beskriver jeg i neste kapittel som omhandler analyse og tolkning av tekst.

5.3 Analyse og tolkning av tekst

Transkripsjonene i denne studien er datamaterialet mitt, og utgjør til sammen 41 sider. Dette omfanget er ikke det største et kvalitativt forskningsarbeid kan inneholde, men jeg opplevde likevel en utfordring med systematisk å gå gjennom transkripsjonene. For at intervjuene kan gi meg svar på forskerspørsmålene og til slutt problemstillingen som er formulert i denne studien, måtte jeg analysere og tolke transkripsjonene av intervjuene. Å analysere betyr å dele noe opp i elementer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 201). Jeg har hentet inspirasjon fra Kvale og Brinkmann (2009), som presenterer analyseteknikker i forhold til innholdsanalyse i et kvalitativt forskningsarbeid. Deres analyseteknikk, som i denne forbindelse dreier seg om intervjuanalyser, konkretiserer hvordan jeg kan gå frem for å søke etter essensen fra transkripsjonene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212). Jeg har gått via en personsentrert analyse til en temabasert analyse. Dette vil i større grad bidra til å beskytte informantenes identitet. Jeg skal i det følgende beskrive hvordan jeg har gått frem i analyseprosessen som omfatter fem trinn.

Først leste jeg gjennom datamaterialet flere ganger for å oppnå en oversikt og et helhetlig bilde av intervjuene. Deretter rettet jeg fokuset mot problemstillingen som en overordnet faktor og studerte forskningsspørsmålene. Følgelig leste jeg gjennom materialet enda en gang, for å ytterliggjøre hva som kunne være relevant for studien.

Deretter gikk jeg dypere inn i hvert enkelt intervju med. Da jeg klassifiserte og sorterte innholdet, markerte jeg interessante utsagn i fargekoder med utgangspunkt i forskerspørsmålene. Dette var hjelpelig med å redusere og sammenfatte materialet. Under denne prosessen opplevde jeg at noen av svarene som på et tidspunkt virket viktige å belyse, ikke fikk så stort fokus. Dette belyser at jeg induktivt må være åpen for at andre forhold enn de tiltenkt i forkant, kan bringes inn i forskningen (Postholm, 2005).

Jeg lagde en matrise for barnehagen tilhørende hver av informantene. Sitatene ble knyttet til *meningskoding*, som innebar at jeg knyttet ett nøkkelord til et tekstavsnitt, med tanken om senere å identifisere uttalelsene. Hensikten med meningskoding var å utvikle kategorier, som følgelig gav meg en fullstendig oversikt av de beskrivelser som undersøkes. Dette hjalp meg også til å få øye på likheter hos de ulike informantene, og dermed sammenligne intervjuene.

Sitatene ble deretter forkortet til *meningsenheter*, som igjen bestod av setninger eller avsnitt som var relaterte til hverandre i forhold til konteksten. Utfordringen var å ivareta innholdet i forkortningsprosessen. Lange setninger ble komprimert til færre ord, hvor

hensikten var å få frem den umiddelbare meningen i det som ble beskrevet av informantene.

Videre foretok jeg en *meningsfortolkning* av transkripsjonene i lys av undersøkelsens mål, ved at jeg tolket teksten dypt og kritisk. Jeg konsentrerte meg om uttalelser, og fant frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke umiddelbart var fremtredende i teksten.

På det siste trinnet ble de viktigste emnene i intervjuene bundet sammen i et deskriptivt utsagn. Dette var med på å utvikle kategorier som ga meg en fullstendig oversikt over beskrivelsene som ble gitt i intervjuene av de nyutdannede pedagogiske lederne.

6 Presentasjon av det empiriske materialet

Problemstillingen i studien er hvordan de nyutdannede pedagogiske lederne beskriver sin rolle som leder for sine medarbeidere. Problemstillingen er operasjonalisert gjennom en intervjuguide. Presentasjonen av empirien tar utgangspunkt i intervjuguiden som fokuserer på følgende:

- Hvilke forventinger har de til yrkesrollen som pedagogisk leder for sine medarbeidere?
- Hvilke forventninger har de til seg selv som pedagogisk leder for sine medarbeidere?
- Hvordan beskriver de sin lederrolle for sine medarbeidere?

I den første delen skal jeg begynne med å gi en casebeskrivelse av de nyutdannede pedagogiske lederne som inngår i denne studien, for å gi et innblikk av konteksten til informantene. I den andre delen skal jeg vil jeg presentere funnene fra intervjuene som tar utgangspunkt i temaene som kom frem i analyseprosessen. Temaene vil bli underbygd med sitater fra informantene. I den tredje delen skal jeg gi en oppsummering av funnene hvor jeg også knytter funnene opp mot kommende drøfting.

6.1 Casebeskrivelse av de nyutdannede pedagogiske lederne

En av de nyutdannede pedagogiske lederne jobber i en basebarnehage. På sin base har hun ansvar for 12 barn, og jobber sammen med 3 medarbeidere. Dette inkluderer en assistent, en barne- og ungdomsarbeider og en fagpedagog. Hun deler noen av de administrative oppgavene med fagpedagogen.

Den andre pedagogiske lederen jobber i en avdelingsbarnehage. Hun har ansvar for 25 barn, og jobber sammen med 5 medarbeidere. Dette inkluderer assistenter og barne- og ungdomsarbeidere. I realiteten skal det være to pedagogiske ledere i barnehagen.

Den gjenværende pedagogiske lederen jobber i en basebarnehage, hvor det på hennes base er omtrent 20 barn og tilsammen 7 medarbeidere. Dette inkluderer barne- og ungdomsarbeidere og assistenter. Hun har delt ansvar med en annen pedagog på basen.

Her får vi et innblikk i at praksisfellskapet i barnehagene består av assistenter og barne- og ungdomsarbeidere. I Norge utgjør førskolelærerne ca. 1/3 av alle ansatte som arbeider i barnegruppene, og de gjenværende 2/3 består for en stor del av assistenter eller barne- og ungdomsarbeidere. En av de pedagogiske lederne deler noe av ansvaret med en fagpedagog. Den andre har det fulle ansvaret, og den gjenværende har delt ansvar for personal og barnegruppen med en pedagog. Størrelsen på barnegruppen avgjør i realiteten hvor stor andel av pedagoger som skal være blant personalet på avdelingen eller basen. To av de nyutdannede pedagogiske lederne forteller videre at de har base/ avdelingsmøter en gang i uken og at dette foregår i omtrent en time. Den gjenværende forteller at personalet på avdelingen kun har personalmøter en gang i måneden. Møtevirksomheten blant personalet på avdelingen eller basen, foregår noe ulikt. På avdelings eller base møter, har personalet avsatt tid og rom for å ta opp relevante saker tilknyttet deres baser eller avdelinger. To av de nyutdannede pedagogiske lederne får tid til å ta opp relevante saker tilknyttet deres base sammen med sine medarbeidere på avsatt tid, en gang i uken. En har kun mulighet til å drøfte saker omkring barnehagen sammen med sine medarbeidere på personalmøte, en gang i måneden.

6.2 Presentasjon av funnene fra intervjuene

Presentasjon av det empiriske materialet blir presentert ut i fra sitater fra informantene. Disse sitatene vil bli analysert og fortolket av meg som forsker. Det betyr at jeg skal forsøke, i en fortettet form, å formulere det de intervjuede selv oppfatter som meningen med sine uttalelser, slik jeg forstår dem (Kvale & Brinkmann, 2009). Ut i fra analysen jeg har jeg kommet frem til fem kategorier som belyser funnene i denne studien. Til slutt skal jeg gi en oppsummering av funnene fra det empiriske materialet, som i neste kapittel utgjør drøftingsdelen.

6.2.1 Overraskelsen over lederansvaret for sine medarbeidere

Informantene i denne studien forteller at de forventet at det kom til å bli utfordrende å starte i jobb som pedagogisk leder. De nevner blant annet at de vil møte på en personalgruppe med ulike sammensetninger, og at de må forholde seg til mange samarbeidspartnere. De gir uttrykk for at de i liten grad er forberedt på å være leder for sine medarbeidere, og er overrasket over hvor mye det krever av dem som ledere. Noe som er gjentagende i intervjuene, er at informantene opplever det som vanskelig å fullføre

oppgaver og prioriteringer med barna. En av informantene forteller at hun hadde jobbet som assistent i en barnehage før hun begynte på førskolelærerstudiet, og trodde derfor at hun visste hva den pedagogiske lederrollen innebar. Hun beskriver det slik:

«Så jeg visste på en måte hva yrket som pedagogisk leder innebar, men det var mer enn det jeg trodde»

Hun forteller at det er flere administrative oppgaver enn det hun forventet, og dette gir henne mindre tid med barna på avdelingen. En annen av informantene hadde vikariat som pedagogisk leder kort tid før hun fikk fast stilling. Etter et halvt år i yrket har hun erfart at lederoppgavene tar mer plass enn det hun kanskje forventet.

Hun forteller at:

«Jeg visste ikke at det å være pedagogisk leder alene, innebærer så mye ledelse som det det faktisk gjør»

Dette kan innebære at informantene samarbeidet med en annen pedagogisk leder da hun hadde vikariat. Etter at hun fikk fast stilling, kan det tenkes at hun er den eneste pedagogiske lederen på sin avdeling, som innebærer et større ansvar enn det hun erfarte i sitt vikariat.

En annen av informantene forteller:

«Jeg forventet at det skulle bli utfordrende å være pedagogisk leder fordi det var nytt. Jeg har lite erfaringer med mange samarbeidspartnere. Nå skjønner jeg jo at ledelse dreier seg om de voksne og at vi skal jobbe sammen. Det har overrasket meg mest»

Dette gir inntrykk av at hun muligens hadde en forventning og formening om sin lederrolle. Denne forventete lederrolle innebar kanskje et direkte lederansvar ovenfor barna. Nå har hun imidlertid erfart at hennes lederrolle direkte angår medarbeiderne og at de sammen skal samarbeide mot felles mål.

En av informantene forteller om utfordringer knyttet til kommunikasjon med medarbeidere og sin overordnede. Dette kan vise at pedagogiske ledere får oppgaver som ikke inngår i stillingsbeskrivelsen:

«Noen ganger opplever jeg at det forventes mer av meg enn hva en person klarer å yte. Vi møter på masse utfordringer på vakter. Hvis noen blir syke eller må avspasere, så kan jeg si i fra til min sjef, for det er jo hennes ansvar å sørge for at det er nok ansatte på jobb.»

Men så svikter kommunikasjonen ganske ofte for hun sitter i et helt annet bygg. Og den er litt ekkel å kjenne på for kanskje de ansatte mener at det er min jobb å sørge for at det er på plass, samtidig som at det ikke står noe om det i min stillingsbeskrivelse»

Gjennom intervjuene kan man se tegn på tilsvarende utfordringer:

«Hvis det er noen i personalgruppen som ikke fungerer så godt eller stadig bryter regler, så har det vært min jobb å ta de inn til samtale. Det er jo noe som er helt uvant for meg at en pedagogisk leder skal gjøre. Jeg kan si i fra hva som forventes under en forventingssamtale, men når ikke det blir fulgt, har jeg vært vant med fra praksisbarnehager at det er styrer som skal som ta den oppgaven»

Videre forteller en annen informant:

«Jeg føler egentlig ikke at jeg kjenner til mine arbeidsoppgaver der jeg jobber(...) en del administrative oppgaver som ikke er avklart. Jeg vet hva jobben min som pedagog er og det er å ha ansvaret for det pedagogiske, samt å sørge for at planer blir fulgt i henhold til Lov og rammeplan(...)»

Informantene gir uttrykk for at deres ansvar som pedagogisk leder i større grad enn forventet er knyttet til ledelse ovenfor sine medarbeidere. Videre beskriver de at de ikke kjenner til flere sider av sin lederrolle. Blant annet viser de til et større personalansvar enn forventet. Ut fra intervjuene syntes det å være usikkerhet knyttet til hva den pedagogiske lederrollen eksakt innebærer. Dette kan være konfliktskapende, både i forholdet med ansatte, overordnende og seg selv.

6.2.2 Demokratisk eller autoritær

Informantene i denne undersøkelsen ønsker å opptre ydmyke i rollen som pedagogisk leder, men på samme tid innser de at de må være tydelige ovenfor sine medarbeidere. Dette kommer frem når de forteller om deres forventinger til seg selv som pedagogisk leder, og hva lederrollen forventer av dem. Informantene gir uttrykk for ønsket om å være ydmyke som leder slik:

«En ting jeg hadde tenkt veldig over(...)hadde ikke lyst til å være den som går inn og bare skal forandre på alt og markere meg veldig(...)heller begynne litt forsiktig, for å se hvordan de ansatte gjorde ting på basen(...)forbedre litt etterhvert hvis det var noe jeg så. Det tror jeg var ganske smart av meg»

Når jeg spør om hun kan utdype dette, forteller hun:

«Da kommer du med på en annen fot med de ansatte(...) å bli kjent med alle, ta det rolig, og heller bli en ordentlig leder etter hvert. Man kan ikke komme inn å være leder med en gang. Hvertfall ikke som nyutdannet leder. Jeg er nok veldig ydmyk og grei, har jeg inntrykk av. Jeg prøver liksom å være på lag med alle. Jeg skulle ønske jeg visste noe mer om hvordan det er å komme inn i en barnehage som nyutdannet. Jeg følte på studiet at alt det var prat om var så enkelt. Finn din lederrolle så går det bra, men det er faktisk ikke så lett. Jeg tror ikke at man finner sin rolle før man kommer ut i jobb som pedagogisk leder»

Her formidler informanten hvordan hun ville gå inn på avdelingen da hun startet i yrket. Hun ønsket å observere de ansattes rutiner, og bli kjent med før hun endret noe. Jeg tolker dette som at hun ville vise en anerkjennelse ovenfor deres praksis. Det kan også virke som at hun ikke ville opptre som en autoritær leder da hun begynte i sin stilling. Hun gir uttrykk for at hun ville ha mer erfaring og anerkjennelse fra de ansatte. Det kan tolkes som at hun på denne måten ville opparbeide seg legitimitet blant sine medarbeidere.

En forteller:

«Jeg ville ikke være den som kommer ned fra en sky og skal vise meg som en tydelig leder(...) nøytral blir feil(...)men jeg vil være på lik linje med alle jeg jobber med»

Når jeg ber henne utdype dette, forteller hun:

«(...)vil ikke være den autoritære lederen som går rundt og bestemmer(...)Man ønsker jo egentlig ikke å være sjefete. Jeg er nyutdannet og leder ovenfor dem, men jeg vil ikke med overlegg vise at jeg er det. Vi er på en måte et team, for vi gjør mye av det samme sammen med barna og samarbeider sammen som en gruppe. Samtidig gjør jeg mye som ikke mine medarbeidere gjør, fordi jeg har den pedagogiske lederrollen, og det skal jo selvfølgelig vises»

Informanten vil at sin pedagogiske lederrolle skal vises. Jeg tolker det som at hennes lederrolle skal være synlig slik at hennes medarbeidere har tillitt til henne. På samme tid vil hun ikke være den autoritære lederen som hun beskriver som «sjefete». Hun mener at både hun og de andre ansatte gjør mye likt, og beskriver deres praksisfellskap som et team. Hun uttrykker videre at hun som leder vil være på lik linje med sine medarbeidere, samtidig som at hun anerkjenner sin rolle som leder.

En annen forteller:

«Jeg ønsker å være en demokratisk leder, uten tvil, for personligheten min er ikke en type som er veldig autoritær. Da mener jeg at jeg skal ta hensyn til personalgruppens meninger. De skal føle seg verdsatt og bli tatt hensyn til. Det er viktig å ta opp saker med personalgruppen, slik at vi kan skape en felles vurdering»

Informantens vil være en demokratisk leder. Dette tolker jeg som at informantens ønsker et nært samarbeid med sine medarbeidere. Det kan også virke som at hennes personlighet kan komme i konflikt med lederrollen.

Disse sitatene som nå har blitt presentert, tolker jeg som at de nyutdannede pedagogiske lederne respekterer og anerkjenner sine medarbeidere. De ønsker å tre forsiktig og varsomt inn i lederrollen ved å bli kjent med avdelingen og de ansatte. Jeg bemerker meg at det samtidig oppstår en utfordring når de innser hva som forventes av dem som ledere for sine medarbeidere. Disse sitatene vil belyse dette.

En informant forteller følgende:

«Men jeg ser jo det at, selv om jeg ønsker å være demokratisk, så har jeg havnet i flere situasjoner hvor jeg har måttet være autoritær på grunn av personalgruppen. Når det for eksempel er personalkonflikter så blir jeg som leder, selv om jeg ønsker å være en demokratisk leder, tvunget av personalgruppen til å være autoritær. Jeg som leder må ta grep. Det har overrasket meg litt. Det handler det om å ta avgjørelser, så jeg håper at jeg blir bedre på det etter hvert, i tillegg til å ta beslutninger. Om for eksempel personalgruppen har vært splittet, så må jeg som leder fatte en beslutning»

Her formidler informantens at hun som leder i enkelte tilfeller må tre frem som en tydelig leder. Hun innser at det handler om å fatte beslutninger og ta avgjørelser om personalgruppen har vært uenige.

En annen forteller:

« (...)burde bli strengere og litt tøffere med å si i fra. Det er kjempe vanskelig. Jeg skulle ønske at jeg viste meg litt mer maktmessig(...)Jeg merker at jeg er ganske ung i forhold til de eldste som har jobbet i barnehagen lenge. Jeg vil være den snille, men også den strenge på en måte. En som kan gi de ansatte tilbakemeldinger på det gode de gjør, men også det dårlige, det vet jeg at de setter pris på»

Informanten uttrykker her en av utfordringer knyttet til det å være nyutdannet leder. Videre kan det tolkes som at hun opplever lederrollen som en trenings sak. Det har hun eksplisitt gitt uttrykk for gjennom spesielt dette:

«Når jeg blir litt tryggere på meg selv, og når jeg takler rollen som pedagogisk leder bedre, da skal jeg prøve å utfordre meg med å si i fra»

En annen kan bekrefte at det er viktig å uttrykke seg i rollen som pedagogisk leder gjennom dette:

«Jeg har måttet lære meg å si i fra»

Videre forteller en av informantene at hun må vise at hun er lederen. Jeg ber henne utdype det og hun forteller følgende:

«Jeg må være en leder som mine medarbeidere kan ha tillit til. Som vet at man faktisk jobber med voksne og ikke bare med barn. Og da må man være tydelig når man gir en beskjed, slik at de andre forstår hva jeg mener. Det syntes jeg er vanskelig. Det forventes jo at jeg tar initiativ og tør å løse ukomfortable situasjoner, samt sørge for en fin struktur i yrkeshverdagen. Jeg har blitt god på å være løsningsorientert. Hele dagen består av nettopp det og ledelse»

Her formidler informanten at hennes lederrolle knytter seg til medarbeiderledelse. Ved å beskrive at hun må være tydelig slik at medarbeiderne forstår hva hun mener, kan det tolkes som at hun har et ansvar for å bevisstgjøre medarbeiderne på deres oppgaver.

En informant forteller dette:

«Jeg kom inn i et arbeidsmiljø som ikke var så veldig bra. Da er det tungt å skulle dra lasset alene, når jeg er den eneste som drar lasset med iver og motivasjon. Det var så mange av de ansatte som var vant med å styre sin egen hverdag, og som ikke fulgte planene jeg hadde utarbeidet. På personalmøte måtte jeg si i fra om at jeg forventet at den ble fulgt. Det pedagogiske arbeidet med barna skal forsøkes og gjøres og jeg forklarte hvor viktig det er at barna får vært gjennom meningsfulle aktiviteter. Det var tøft. Det var litt blandede reaksjoner på det, samtidig som at de forstod at jeg mente det godt. Samtidig så tror jeg at de blir påvirket av min motivasjon. Det er viktig å dra lasset sammen»

Informanten uttrykker at hennes ansvar for å sørge for at personalet bidrar med å følge pedagogiske opplegg gjør at hun må være tydelig på dette. Dette kan tolkes i den retning at

informanten mener at det er viktig at dagen blir så meningsfull for barna som mulig.

Videre uttrykker hun viktigheten av et godt samarbeid.

Disse beskrivelsene tolker jeg som at de pedagogiske lederne vektlegger en demokratisk lederrolle fremfor en autoritær lederrolle. De innser at de i noen situasjoner er nødt til å være autoritære, men at de ikke nødvendigvis ønsker dette. Noe som gjentar seg i intervjuene er at informantene opplever det som utfordrende å utføre typiske lederoppgaver. Det beskriver blant annet at det er «vanskelig» og «tøft». Med dette kan det oppstå en konflikt mellom å ville være ydmyk som leder, og til å erkjenne at de har en lederrolle hvor de er nødt til å være tydelige. Dette blant annet for å skape tillitt, og gi beskjeder. Mitt inntrykk er at samtlige informanter er opptatt av et godt samarbeid og at man skal dra lasset sammen. Dette vil bli belyst videre i neste kategori, omhandlende en felles forståelse av arbeidet i barnehagen, noe informantene vektlegger høyt.

6.2.3 Felles forståelse

Samtlige av informantene er opptatt av å fremme en felles forståelse blant sine medarbeidere i tråd med sine faglige idealer. Flere av de pedagogiske lederne forteller at de syntes veiledning med personalet er «gøy», men at de har lite erfaring om dette fra studiet og det er vanskelig å få tid. En av begrunnelsene informantene har for å skape en felles forståelse blant medarbeiderne er at kvaliteten i arbeidet med barna skal være god. Samtlige beskriver at de ofte gjentar seg selv. En uttrykker et ønske om at hele personalet bør ha barnefaglig kompetanse, slik at alle har samme forforståelse. Dette uttrykkes på denne måten:

«(...)assistentene er flinke de og, men de vet ikke alltid hvorfor man gjør som man gjør»

Videre forteller hun at noen jobber i barnehagen kun fordi det er en jobb. Dette er uttrykt på denne måten:

«De jobber ikke i barnehagen fordi de er ekstremt opptatte av barns læring og utvikling. Stillebords situasjonen for eksempel, hvor samspillet med barnet er viktig. Jeg prater jo hull i hodet på barna, og jeg ser at hvis de peker på en ting eller gjør en bevegelse, så anerkjenner jeg deres uttrykksformer. Det er ikke sikkert at de gjør det samme»

På bakgrunn av dette, beskriver hun viktigheten av at medarbeiderne har samme forforståelse og grunnlag.

Videre er flere eksempler på at informantene ønsker å bidra med en felles forståelse:

«Vi har et barn som leker mye alene og som ikke kommer seg inn i lek. Jeg spurte hva mine medarbeidere kunne tenke seg å gjøre for dette barnet. Jeg kom etter hvert med noen ideer da de ofte har henne på fanget. Videre forsøkte jeg å veilede de på at man kan jo faktisk leke ved siden av henne»

En annen informant uttrykker det slik:

«Barn som sliter med å komme inn i lek(...) ønsker at de skal forstå at vi voksne må sette oss ned med barnet og forstå hvorfor det er viktig for barnet at det har samspillpartnere. Jeg ønsker at de ansatte også forstår viktigheten av samspillet med barn. Jeg bruker mye tid på å veilede mine medarbeidere. Jeg har lært veldig lite om veiledning, så jeg må bare prøve meg frem. Det skulle absolutt vært mer om veiledning under studiet»

En annen forteller:

«Jeg ønsker at mine medarbeidere skal forstå at barn bruker sanser, hvorfor de bruker sanser og at de forstår gleden og læren som ligger bak(...)at de ansatte kan ta initiativ til en aktivitet, og forstå læringsutbyttet av den og reflektere litt rundt det. Det er viktig. Jeg prater ofte høyt med barna om hva som skjer og setter ord på ting så mine medarbeidere hører hvordan jeg tenker. Praksisfortellinger som inkluderer de voksne er også viktig, noe jeg jobber med»

De tre eksemplene som er beskrevet, belyser at informantene er opptatt av god tilrettelegging for barna. At de voksne forstår hvordan de aktivt kan veilede barn som strever med å komme inn i lek blir trukket frem som særlig betydningsfullt. Informantene vil at de ansatte skal få innsikt i ulike arbeidsmåter med barn, og betydningen bak en aktivitet gjennom diskusjon, veiledning og praksisfortellinger, samt det å fremtre som rollemodell i arbeidet med barna.

En informant beskriver viktigheten av at hun aktivt bidrar med kunnskap blant sine medarbeidere, og forteller følgende:

«Hvis jeg setter en av mine medarbeidere til å gjøre aktiviteter med barn uten at de vet hvorfor, så føler jeg at det er mot sin hensikt. Jeg har et ansvar for at mine medarbeidere skal få med seg den faglige biten. Selv om det er fryktelig vanskelig å få det til. Det hjelper ikke at bare jeg sitter med det jeg vet. Jeg har lært mye av dem. De er nødt til å lære noe av meg også. Man må gi og ta for å kunne lære av hverandre og for å kunne få til et best

mulig samarbeid. Jeg ønsker å bruke mye av kunnskapen min generelt i hverdagen, slik at jeg kan bidra til kunnskapsutvikling i personalgruppen. På denne måten kan de forstå hvor viktig mye av det vi gjør i barnehagen faktisk er»

Gjennom dette uttrykker informantene at hun har et ansvar for å bidra til kunnskapsutvikling blant sine medarbeidere. På denne måten ønsker hun at medarbeiderne skal få innsikt i hvilken betydning aktivitetene med barna i barnehagen har, og hvor stor betydning deres arbeid har. Det kan tolkes som at hun ser viktigheten av å gi medarbeidere en økt kunnskapsbase og at det da kan være enklere å grunnlegge sine handlinger i arbeidet med barna.

En informant bekrefter betydningen av økt kunnskapsutvikling blant medarbeiderne. Hun introduserer sine medarbeidere for rammeplanen for å oppnå en felles forståelse. Hun uttrykker det slik:

«Jeg ønsket å være flink da vi lagde periodeplan, og viste de ansatte rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, samt målene som stod under kunnskapsområdet som vi knyttet prosjektet inn under. En av de ansatte ble overasket og sa, oi er det her noe man skal gjøre i barnehagen, her stod det jo masse bra, sa hun»

Gjennom beskrivelsene ovenfor er det tydelig at informantene er opptatte av at medarbeiderne skal forstå hvor viktig arbeidet i barnehagen er. Dette skjer gjennom praksisfortellinger, ved å sette ord på det som skjer i handling med barna, samt aktivt bruke kunnskapen de har fra studiet. De har også uttrykt viktigheten og betydningen av veiledning, samt det å være gode rollemodeller for sine medarbeidere i det pedagogiske arbeidet med barna. Videre uttrykker informantene at de er avhengig av et nært samarbeid for å nå overordnede målsettinger.

6.2.4 Bruk av medarbeidernes egenskaper

Informantene uttrykker at en viktig del av deres lederrolle, er å la medarbeiderne få medvirke, gi dem meningsfulle ansvarsoppgaver tilpasset deres interesseområder, samt gi de utfordringer. Dette tolker jeg har en sammenheng med en demokratisk lederrolle. En av informantene uttrykker at hun ønsker å skape en økt motivasjon på denne måten:

«Når man er med barna og har aktiviteter, er jeg opptatt av at mine medarbeidere skal være med på aktivitetene. Selv om jeg er pedagogisk leder, betyr ikke det at det bare er jeg som skal gjennomføre aktiviteter. Da hadde man jo stått med alt ansvar alene. Det er

derfor jeg legger vekt på motivasjon, og at de gjerne skal få utfordringer, slik at fagene blir mer varierte og spennende. I tillegg legger jeg mye vekt på å gi de ansatte ros når de mestrer noe»

De tre neste sitatene belyser at deres lederrolle innebærer å hente frem medarbeidernes evner og egenskaper. En forteller følgende:

«Jeg har kartlagt egenskapene til personalet og hva de liker å gjøre. En er glad i formingsaktiviteter og en er glad i uteliv. Dette tar jeg utgangspunkt i når jeg lager periodeplan. Man må utnytte de egenskapene de har»

En informant belyser det på denne måten:

«Jeg tar utgangspunkt i mine medarbeiders evner når jeg lager planer. Og det å utnytte ressursene i personalgruppen. Jeg føler at jeg har en del ansvar for personalet i forhold til at jeg er opptatt av at de skal ha det bra på jobb. Det som er viktig når du jobber på en arbeidsplass med så mange folk, så tett, og så mange timer i uken, det er jo uten tvil at man skal ha det bra på jobb»

Videre forteller en informant følgende:

«Jeg hadde forventningssamtaler og vi diskuterte hva de var gode på. En er god på forming og har derfor ansvar for formingsaktiviteter(...)hun får selvfølgelig hjelp av oss andre voksne på avdelingen, men det er hun som er med på å planlegge og kommer med forslag til aktiviteter. Så oppgavene er delt ut i fra deres interesser, slik at de får ansvarsoppgaver»

Beskrivelsene ovenfor viser at informantene ser på det som særdeles viktig å tilrettelegge slik at medarbeiderne får ansvarsoppgaver innenfor deres interesseområder og evner. Med denne tankegangen tar de utgangspunkt i medarbeidernes egenskaper når de fordeler ansvarsoppgaver.

6.2.5 Behov for støtte og veiledning

Samtlige av informantene uttrykker at deres medarbeidere forventet at de som nyutdannede pedagogiske ledere satt inne med all kunnskap. Informantene fortalte gjennom intervjuene at deres medarbeidere hadde høye forventninger til dem som til tider kunne være vanskelig å innfri.

En forteller følgende:

«Personalet forventer ganske mye av meg. Jeg måtte si at jeg er nyutdannet og selv om jeg kommer fra skolen, så betyr ikke det at jeg kan alt. Jeg trenger hjelp innimellom også»

En forteller følgende:

«Jeg fikk inntrykk av at deres forventninger til meg var høye og at de trengte en leder som tok i et tak. Men det er samtidig vanskelig å ta grep når det er så lite som fungerer og det ikke er noen som kan veilede meg på noen av arbeidsoppgavene mine»

En gir uttrykk for en følelse av ikke å ha nok «makt» til å konfrontere medarbeidere der det oppstår konflikter. Hun forteller om en situasjon der hun erfarte utfordringen ved å være en nyutdannet leder. Hun uttrykker dette slik:

«Jeg kom inn på en base hvor det var mye konflikter og jeg visste ikke hvor jeg skulle begynne å trekke i trådene. Det var ikke noe struktur på hvordan de gjorde ting. Jeg gikk til faglig veileder og fortalte at det var veldig vanskelig(...)jeg hadde veldig lyst til å ta samtalen selv, men jeg følte ikke at jeg hadde vært på basen lenge nok. Jeg har ikke nok makt til å si i fra(...)og medarbeideren ville høre bedre på faglig veileder, så hun tok samtalen for meg»

En forteller at hun søker støtte og veiledning hos sine medarbeidere:

«Mange av de ansatte har jobbet i barnehagen i mange år og ser ting på en annen måte enn hva jeg gjør. Jeg mangler erfaring på praktisk organisering og de kan se sider som ikke jeg ser. De er mye mer innarbeidet i rutiner enn hva jeg er. Derfor hjelper de meg med å lage planer»

En informant uttrykker videre utfordringen knyttet til det å være nyutdannet leder. Hun beskriver følgende:

«Jeg er nyutdannet, så jeg føler at jeg trenger bekreftelser på avgjørelser som jeg syntes er vanskelige å svare på»

En av informantene uttrykker hvor takknemlig hun er for mulighet til å søke råd og veiledning hos pedagogen som jobber på samme avdeling:

«Jeg er av og til litt usikker i rollen som leder, så jeg er veldig glad for at jeg har en å henvende meg til. Ellers må jeg bare stole på meg selv. Det er ofte jeg har erfart at noe ikke gikk som planlagt og da vet jeg til neste gang at jeg eventuelt må ta det på et annet tidspunkt eller gjøre noe annerledes. Jeg prøver å bli trygg, men jeg må nesten ha en bekreftelse på at det jeg gjør ikke nødvendigvis er riktig, men at vi tenker litt likt»

De to siste sitatene kan tolkes i den retning av at erfaringer er en svært viktig del av den pedagogiske lederrollen.

Beskrivelsene ovenfor viser at nyutdannede pedagogiske ledere har behov for støtte og veiledning i rollen som pedagogisk leder. Hvor denne støtten og veiledningen kommer fra varierer, men viktigheten av disse faktorene er belyst av samtlige informanter. Det er også uttrykt at medarbeidernes forventninger til de pedagogiske lederne ofte er høye av samtlige informanter.

6.3 Oppsummering av funnene

- De nyutdannede pedagogiske lederne ønsker en demokratisk lederrolle
- De nyutdannede pedagogiske lederne ønsker å bidra til medarbeidernes faglige utvikling
- De nyutdannede pedagogiske lederne ønsker å ta i bruk medarbeidernes erfaringer og kunnskaper
- De nyutdannede pedagogiske lederne er overasket over sin rolle som leder for medarbeiderne
- De nyutdannede pedagogiske lederne har behov for støtte og veiledning i sin rolle som leder

Som funnene viser ønsker informantene å ha en demokratisk lederrolle. De legger vekt på å være ydmyke og bli kjent med avdelingen og menneskene, før de eventuelt forandrer på rutiner. De ønsker ikke å være autoritære, men innser at de i noen tilfeller er nødt til å ta avgjørelser som en tydelig leder. Informantene belyser viktigheten av faglig utvikling blant medarbeiderne, samt viktigheten av at de som ledere bidrar til dette. Videre ønsker informantene å benytte seg av medarbeidernes erfaringer og kunnskaper. Samtidig er informantene overasket over hva rollen som pedagogisk leder faktisk innebærer. De gir uttrykk for at de har behov for støtte og veiledning for å mestre rollen som nyutdannet pedagogisk leder bedre.

7 Drøfting av funn

Jeg skal i denne delen av avhandlingen drøfte funnene i lys av foreliggende teori i kapittel 3. Gjennom bearbeiding av det empiriske materialet har jeg oppdaget nye sider som har påkrevd utfyllende teori. Tidligere forskning vil på enkelte områder bli trukket frem. Som jeg ser det, henger funnene sammen og en rød tråd kan trekkes gjennom samtlige av dem. Jeg vil allikevel drøfte funnene i de enkelte kategoriene for en mer oversiktlig fremstilling. Til slutt vil jeg drøfte problemstillingen for denne studien i sin helhet. Drøftingen er organisert med utgangspunkt i følgende tematiske områder:

- 1) Demokratisk lederrolle
- 2) Medarbeidernes faglige utvikling
- 3) Erfaringer og kunnskaper
- 4) Rollen som leder for medarbeiderne
- 5) Støtte og veiledning

Min tilnærming er: *Hvordan beskriver nyutdannede pedagogiske ledere sin rolle som leder for sine medarbeidere.*

7.1 De ønsker en demokratisk lederrolle

I det jeg har fremlagt av intervjuene, viser informantene en felles oppfatning av at de ønsker en demokratisk lederrolle. Deres utsagn beskriver hva som kjennetegner den demokratiske lederrollen, som i stor grad handler om å utvikle gode relasjoner til sine medarbeidere. Demokratiske ledere betegnes som oppmerksomme og hensynsfulle, de bruker mye tid på å drøfte problemstillinger med medarbeiderne, samt å rådføre seg med dem (Jacobsen & Thorsvik, 2013). I bakgrunn av dette er informantene oppmerksomme på at de ikke ønsker å fremtre som autoritære. Dette kan blant annet belyse at de pedagogiske lederne sannsynlig kjenner til og kan analysere disse to vidt forskjellige lederrollene, da begrepene demokratisk og autoritær er sentrale i deres beskrivelser. Det viser seg imidlertid at den største utfordringen ligger i det å fatte beslutninger.

Demokratisk og autoritær lederrolle har vært sentrale temaer i tidligere ledelsesforskning. Tidligere ble en leder sett på som enten demokratisk eller autoritær. Disse to er ytterpunkter, og tidligere ledelsesteorier belyste i liten grad en balansegang mellom dem.

Et av hovedfunnene i studien viser at informantene helst vil ha en demokratisk lederrolle. Det viser seg imidlertid at det kan oppstå en utfordring med kun å være en demokratisk leder. Utfordringen oppstår når de pedagogiske lederne ser viktigheten og betydningen av å være en «tydelig» leder. Da ledelsesteori kan gjøre slik at den demokratiske lederrollen fremstår som den mest attraktive lederrollen, kan det føre til at det vanskelig vil la seg gjøre å identifisere seg med andre lederroller. Utfordringen kan være at teoriene muligens fremstiller lederrollene som adskilte. Derfor kan det oppstå en konflikt når de pedagogiske lederne innser at de i større grad enn forventet ser nødvendigheten av å analysere feltet de skal lede (Slåtten et al., 2005). Det kan derfor være at studiet bør ha ytterligere fokus på å gi de pedagogiske lederne større innsikt i spillet mellom ulike lederroller, samt ytterligere belyse et relasjonelt perspektiv på ledelse.

Dette perspektivet beskriver viktigheten av at ledere tidvis må skifte lederroller, avhengig av hvilken kontekst og hvilke personer de skal lede. Dette betyr at lederrollen vil variere avhengig av tid og oppgave, altså at den er situasjonsbetinget (Spurkeland, 2012). Dette beviser at ledelse ikke kan læres som et tradisjonelt fag på skolen. En utfordring som oppstår med denne faktoren, er at studentene muligens ikke er kjent med hvilke ledelsesutfordringer de vil møte i ledelsesyrket. Utviklingen norske barnehager har gjennomgått, har blant annet ført til at de pedagogiske lederne er pålagt et større ansvar, og med dette et ytterligere press. Et eksempel er at styrere er avhengig av at pedagogiske ledere fremtrer som tydelige ledere på sine avdelinger (Utdanningsnytt.no, 2014). Barnehagen er preget av en flat ledelsesstruktur. Strukturen kommer til syne ved at arbeidsoppgavene i barnehagen ikke blir fordelt ut fra rollen og kompetansen de ansatte har, men gjennom vaktssystemer. Dette kommer som følge av en kultur for likestilling, og at likhet mellom førskolelære og assistenter er vektlagt.

Den flate strukturen i barnehagen kan hemme utvikling, da utvikling er avhengig av at de med kompetanse bør ha større beslutningsmakt på bakgrunn av deres formelle kunnskap. I barnehagen er det ofte pedagogiske ledere som besitter den formelle kunnskapen. Dette som følge av at de pedagogiske lederne er i fåtall (Arnesen, 2012). Dersom nyutdannede pedagogiske ledere kun fokuserer på den demokratiske lederstilen, er det fare for at den flate strukturen opprettholdes.

7.2 De nyutdannede pedagogiske lederne ønsker å bidra til medarbeiderens faglige utvikling

I det jeg har fremlagt i intervjuene viser informantene en felles oppfatning av viktigheten av å bidra til medarbeidernes faglige utvikling. Funnene viser at de pedagogiske lederne bidrar til økt kunnskap blant sine medarbeidere ved å opptre som rollemodeller, og bruke praksisfortellinger knyttet til de voksne. I tillegg ser de pedagogiske lederne verdien av veiledning. Samtlige av informantene uttrykker et stort engasjement for å bidra til at deres medarbeidere skal få innsikt og forståelse for arbeidet med barna i barnehagen. Altså viser samtlige informanter at arbeidet med barna er sterkt vektlagt i deres lederansvar. Dette kan være et eksempel på hva som kjennetegner *meningsskapende ledelse* som er forbundet med hvilke psykologiske forhold som gir glede og motivasjon i jobben de som ledere skal utøve (Skivik, 2004).

Gjennom studiet har de pedagogiske lederne med seg verdier og holdninger (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 154). De har fått innblikk i hva som forventes av dem i forhold til innhold og arbeidsmåter i barnehagen, som blant annet er nedfestet i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Som følge av dette, kan følelsen av et betydelig ansvar forsterkes.

Som innledning til denne masteroppgaven, belyser jeg hva som gir de pedagogiske lederne i denne studien glede og motivasjon i yrket som pedagogisk leder. Et fellestrekk er at de pedagogiske lederne er opptatt av at barnehagen bidrar til at barna utvikler seg i trygge omgivelser. Informantene trekker også frem betydningen av å bruke mandatet for barnehagen for å gi medarbeiderne innsikt i innhold og arbeidsmåter i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det kan tolkes som at de vil vise at jobben deres i barnehagen inneholder mye mer enn omsorg for barna, og å sørge at det arbeides i henhold til lov om barnehager og rammeplanen for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2011). Pedagogisk ledelse vil derfor ikke bare rette seg mot barna, men også rette seg mot medarbeiderledelse (Ødegård, 2014).

I dag er det tydelig at kompetansen barnehagepersonalet besitter, er den viktigste forutsetningen for kvalitet i barnehagen (Sommersel et al., 2013). Utdanningsforbundet (2011) fremmer derfor veiledning som en av de mest sentrale ansvarsoppgavene pedagogiske ledere har. Det er forventet at pedagogiske ledere skal ha kompetanse til å veilede medarbeidere mot en felles forståelse av arbeidet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011; Lauvås et al., 2000, s. 34). Det er imidlertid usikkert

hvorvidt betydningen av veiledning kommer til syne under barnehagelærerutdanningen. Rammeplanen (2011) benytter seg av veiledningsbegrepet, men det er rettet lite fokus på hvordan veiledning foregår i praksis. Informantene ser verdien og nytten av veiledning, men de ytrer likevel usikkerhet rundt det å praktisere dette. Det kan tenkes at studiet bør tilrettelegge slik at studentene blir fortrolige med å veilede sine medarbeidere. Dette er svært hensiktsmessig med tanke på den store kvalitetssatsningen i barnehagesektoren. De pedagogiske lederne bør derfor ha innsikt i og forståelse for hvordan de kan veilede medarbeidere for å skape en felles forståelse for arbeidet i barnehagen.

Veiledningsbegrepet er komplekst og inngår i flere yrkessammenhenger. Dette har ført til at pedagoger må kalle veiledningen for pedagogisk veiledning, selv om veiledning i utgangspunktet er en form for pedagogisk virksomhet (Lauvås & Handal, 2014).

Veiledning sikter mot å øke den enkeltes læringsutbytte ved å utvide horisonten for ulike måter å praktisere yrket på. Barnehagen i Norge er preget av et praksisfellsskap der en stor andel av personalet er ufaglærte. De nyutdannede pedagogiske lederne får dermed en viktig og omfattende lederrolle som veileder og leder ovenfor sine medarbeidere på bakgrunn i sine kvalifikasjoner og kompetanse. Det blir en ytterligere utfordring med tanke på at erfaringsbasert kompetanse fortsatt står sterkt i barnehagesektoren (Arnesen, 2012).

En grunn til at denne faktoren fortsatt står sterkt, er at barnehagen bærer på tradisjoner og innforstått kompetanse (Ødegård, 2012). Barnehagen i Norge kjennetegnes i tillegg av normer og regler som bærer preg av at de er fastsatte og konstante (Grimen, 2008). Faren ved dette er at arbeidsmåter og rutiner ikke blir reflektert eller diskutert over innad i praksisfellskapet, som kan hemme utvikling og kvalitetssikring på lang sikt. Veiledningen kan bidra til å unngå rutinisering, som igjen kan føre til utvikling og forbedring av organisasjonen generelt (Lauvås et al., 2000, s. 277). Lauvås og Handal (2014) betegner pedagogisk veiledning som en profesjonell aktivitet, og det bør derfor stilles krav til kvalitet. For å kvalitets sikre veiledningen, skal den føres av en med formell kompetanse. Altså at denne personen har innsikt i hvordan man utfører veiledning på en kvalitetsikker måte.

Tradisjonen kan ofte oppleves som et hinder for endring og kreativ tenking (Spurkeland, 2012). For at praksisen skal utvikles, må yrkesutøverne «Gi slipp på fastslåtte betydninger og se forholdene fra en annen synsvinkel» (Dewey, 2013, s. 23). Det er derfor ytterst viktig å sette ord på den innforståtte og gjerne tause kunnskapen. I stor grad skjer denne bevisstgjøringen gjennom en reflekterende praksis. Det er avgjørende for refleksjonsprosessen at pedagogisk leder, i tillegg til veiledningskompetanse, har kunnskap

om hvordan refleksjonsarbeid kan igangsettes. Søndena (2009) betegner refleksjon som en *relasjonell frihet* og det å gi *avkall på eget eierskap* (Brekke & Søndena, 2009, s. 27). For det første skal refleksjonen være forbundet med yrkesutøverens, i vårt tilfelle medarbeidernes, egne verdier og holdninger. Dette innebærer et kritisk blikk på egen yrkesutøvelse, samt et ønske om å forbedre egen praksis. For det andre må yrkesutøveren oppleve friheten til å stille kritiske spørsmål i forhold til praksisen generelt (Søndena, 2009, s. 24). I barnehagen bør det settes av tid til veiledning som er knyttet til det daglige arbeidet i yrket, både individuelt og kollektivt. En veiledning bør også fristilles fra det daglige arbeidet, for å sikre at veiledningen er forbeholdt det konkrete veiledningstema.

De nyutdannede pedagogiske lederne kommer rett fra studie. Dette innebærer at de har opparbeidet seg et fagspråk i tillegg til annen kompetanse. De pedagogiske lederne besitter kompetanse som kjennetegnes av fagkunnskapen de har som grunnlag, og begrunner sine handlinger og observasjoner med (Solbrekke, 2011). I tillegg til denne kompetansen, er pedagogiske ledere avhengige av et nært samarbeid med medarbeidere for å nå overordnede målsetninger (Lundestad, 2012). Hvorvidt de pedagogiske lederne er i stand til å dele kunnskap og erfaring med sine medarbeidere, avgjør hvordan kvaliteten i barnehagen er (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 47). Det er kjent at de nyutdannede pedagogiske lederne møter på utfordringer som er knyttet til deres mangel på legitimitet og at medarbeiderne har til dels manglende lojalitet til sin leder (Ødegård, 2011). Ved å satse på veiledningskompetanse kan de artikulere sin kunnskap fra studiet, samt kan veiledningen være en arena der de underbygger sin lederrolle og legitimitet.

7.3 Ønsker å ta i bruk medarbeidernes erfaringer og kunnskaper

Datamaterialet viser at samtlige informanter tar utgangspunkt i medarbeidernes erfaringer og kunnskaper når de skal utarbeide planer for det pedagogiske innholdet på avdelingene. Ansvarsoppgaver blir altså fordelt ut fra medarbeiderens evner og kunnskaper. Dette skjer gjennom en bevisst kartlegging av medarbeiderne, der de pedagogiske lederne oppnår innsikt i deres interesser gjennom forventingssamtaler med de enkelte. Dette er et eksempel på hvordan den demokratiske lederrollen utspiller seg i barnehagen. Informantene viser at de vil være ledere som aktivt forsøker å utvikle gode relasjoner til sine medarbeidere, ved blant annet å rådføre seg med dem, være oppmerksomme på deres ytringer, ta hensyn til deres interesser og engasjement, samt gi ros (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s. 433). Et kjennetegn ved situasjonen til de nyutdannede pedagogiske lederne, er at

flere av deres medarbeidere har vært ansatt over en lengre periode. Dermed har medarbeiderne opparbeidet seg rutiner og arbeidsmåter. Funnene viser at de pedagogiske lederne ønsker å bli kjent med medarbeiderne og følgelig danne seg en forståelse av deres arbeidsmåter og rutiner, før de eventuelt endrer dem.

I barnehagen er et godt samarbeid særdeles viktig, da sektoren kjennetegnes av et praksisfellsskap med et nært samspill mellom ulike aktører. Funnene har belyst dette ved at de pedagogiske lederne uttrykker at de er avhengig av at alle bidrar i det pedagogiske opplegget med barna i barnehagen. En av informantene uttrykker følgende *«Hvis jeg i tillegg skal ha ansvar for alle de pedagogiske oppleggene, hadde jeg stått med alt ansvaret alene»*. Med et sosiokulturelt perspektiv, beskrives ledelse som en relasjon fremfor å redusere ledelse til noe som kun utføres på et formelt nivå (Jensen & Kranmo, 2010). Som følge av dette, er det klart at delegering av ansvarsoppgaver er en stor del av lederrollen. Derfor er det særdeles viktig at medarbeiderne gjøres bevisste på mandatets målsettinger. Altså er det den pedagogiske lederens ansvar at denne bevisstgjøringen skjer, og at det faglige kommer til syne gjennom utføringen av de delegerte oppgavene.

Mitt inntrykk er at informantene erkjenner at oppgavedelegasjonen er en svært viktig del av deres lederrolle, men at de også opplever dette som vanskelig. Videre uttrykker informantene at mangelen på tid og kjennskap til ulike fremgangsmåter kan grunngi hvorfor dette er en vanskelig oppgave. Veiledningskompetanse kan være et sentralt moment i forhold til dette. Den kan blant annet bidra til kunnskapsutvikling, der det faglige kan komme til utløp gjennom å sette ord på situasjoner og hendelsesforløp.

I tillegg til at informantene i stor grad verdsetter den enkeltes interesse og kompetansegrunnlag, er det sentralt foreliggende at de aktivt bidrar til at medarbeiderne får utfordringer. Ansvarsoppgaver som kun er knyttet til medarbeiderens interesser, kan forminske muligheten til å utvikle seg på andre arenaer. Utfordringen kan ytterligere forsterkes ved at barnehagen bærer preg av normer som er fastsatte og konstante. Dette vil gjelde for barnehagesektoren generelt. For medarbeiderens del, kan rutinemessig arbeid gjennom disse ansvarsoppgavene, hverken oppleves givende eller utfordrende (Spurkeland, 2012). En svært viktig del av en leders jobb er å motivere og inspirere sine medarbeidere. Dette sees imidlertid på som en av de vanskeligste oppgavene en leder har (Gotvassli, 2013, s. 152). Det er tidligere belyst at motivasjonsforhold skapes av økt kunnskap. Kunnskapsutvikling kan føre til bedre sikkerhet og engasjement, og følgelig forsterke lyst til å lære videre. En leder som aktivt bidrar til denne kunnskapsutviklingen blant sine medarbeidere, kan ha gode effekter på kommunikasjonen og samarbeidet innad i

personalgruppen (Gotvassli, 2013, s. 156). Kort oppsummert vil ikke delegering av ansvarsoppgaver kun knyttet til medarbeiderens interessefelt bidra til en kvalitetsikker kunnskapsutvikling.

7.4 De nyutdannede pedagogiske lederne er overasket over sin rolle som leder for sine medarbeidere

Barnehagen i Norge har gjennomgått en stor utvikling, som følgelig har ført til at pedagogiske ledere har fått en utvidet lederrolle i samfunnsmessig forstand (Larsen & Slåtten, 2012). Innledningsvis til denne mastergradsavhandlingen, viser jeg til at det foreligger større forventninger og økt press fra lokale og sentrale myndigheter, som ønsker mer kontroll og kvalitetssikring (Arnesen, 2012). Dette påvirker i stor grad pedagogiske ledere. For informantenes del, vil denne utviklingen i stor grad påvirke hvordan de skal utøve personalledelse for sine medarbeidere på egen avdeling (Bjørhaug & Lotsberg, 2014). Samtlige av informantene uttrykker at de er overasket over hvor sammensatt deres lederrolle ovenfor sine medarbeidere er. Videre uttrykker de et ønske om ytterligere fokus på kontekstuell ledelsesteori, samt informasjon knyttet til deres situasjon som nyutdannet leder i deres utdanningsløp. Dette ser jeg i sammenheng med at studentene bør gjøres bevisste på at de selv må bli kjent med sin egen lederrolle i den praksisen de etter hvert befinner seg i. Denne bevisstgjøringen bør i størst grad være studiets ansvar, da studiet bør være den mest innflytelsesrike forberedelsesfaktoren for de fremtidige pedagogiske lederne.

Tidligere forskning belyser at nyutdannede pedagogiske ledere er trygge på å lede det pedagogiske arbeidet med barna, men at de opplever ledelse ovenfor sine medarbeidere som svært utfordrende (Utdanningsnytt.no, 2014; Ødegård, 2011). Dette er ytterligere belyst av rapportene om kvalitet i utdanningen fremlagt av SINTEF og FLUEVA- studien.

Informantene uttrykker videre et overraskelsesmoment, da de forventet at deres lederrolle i større grad skulle knytte seg direkte til barna. Dette kommer til syne ved at samtlige informanter gir uttrykk for et ønske om mer tid med barna, men at andre lederoppgaver krever deres oppmerksomhet. En grunn til at dette oppleves som et overraskelsesmoment, kan være at utdanningen gir dem en forventning om en lederrolle som inneholder flere lederoppgaver som direkte angår barna. I lys av dette er det særdeles viktig at studiet har ytterligere fokus på kompleksiteten av lederrollen.

Det har blitt påpekt at rammeplanen for utdanning bør revideres, da flere hevder at kompetansen som førskolelærene tilegner seg under studiet, ikke samsvarer med kompetansebehovet i selve praksisfeltet (NOKUT, 2009). I 2013 ble førskolelærertittelen endret til barnehagelærer. I kjølevannet av den nye tittelen, har utdanningsløpet gjennomgått endringer. Som følge av dette ble en ny rammeplan iverksatt. Den nye rammeplanen for utdanning legger ytterligere vekt på ledelse som fag.

Kunnskapsdepartementet belyste at det, i større grad enn tidligere, forelå et behov for å tydeliggjøre lederansvaret hos de fremtidige barnehagelærerne. Ved disse endringene, foreligger det et viktig forskningsarbeid som fokuserer på de nyutdannede som kommer ut i yrket med den nye tittelen, for dermed å undersøke om disse endringene har ført til forbedringer hva gjelder deres lederrolle ovenfor medarbeiderne. I tillegg ventes en ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver å være ferdigstilt i 2016. I vente av en ny rammeplan, blir det særdeles spennende å se om den tilpasses samfunnet i større grad enn den nåværende rammeplanen.

Den nåværende rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2011), inneholder ingen punkt som eksplisitt sier at de pedagogiske lederne skal *lede* sine medarbeidere. Dette grunngir informantenes opplevelse av å bli overasket over hvor sammensatt deres lederrolle ovenfor sine medarbeidere er. Da læringsutbyttet fra studiet ikke samsvarer med det yrket krever i praksis, kan det føre til at de pedagogiske lederne mangler de forutsetninger for å kunne utføre lederoppgavene på en god måte.

En tilleggende farefaktor ved dette, er videre at den flate ledelsesstrukturen som finner sted i barnehagesektoren vil opprettholdes. Dette problematiserer forutsetningen om at de pedagogiske lederne er helhetlig klar over sin rolle og sitt ansvar som leder, for å nå overordnede målsettinger (Mordal, 2014, s. 27).

Utdanningen er den faktoren som skal forberede de pedagogiske lederne til deres fremtidige yrke. Problemet oppstår i midlertid når studiet feiler som denne forberedelsesfaktoren ved at det ikke foreligger en nær nok sammenheng mellom det de lærer og det de skal utføre i praksis.

7.5 Behov for støtte og veiledning i sin rolle som leder

Datamaterialet viser at samtlige informanter opplever at det forventes mer av dem enn hva de klarer å mestre på egenhånd. Lederrollene er mange og komplekse. Eksempelvis møter informantene på utfordringer knyttet til administrative oppgaver, og det er spesielt i slike situasjoner behovet for støtte og veiledning blir tydelig. Samtidig blir dette behovet videre tydeliggjort i situasjoner der pedagogisk leder allerede har fattet en avgjørelse, og at de behøver bekreftelse på dette. En av informantene uttrykker at erfaringer spiller en særdeles viktig rolle når det kommer til å vokse som leder. Disse erfaringene kan i stor grad skje gjennom støtten og veiledningen de mottar i situasjonene eksemplifisert ovenfor.

Barnehagelærere utgjør kun omtrent en tredel av personalet i barnehagen, mens assistenter og fagarbeidere utgjør det resterende. En utfordring som oppstår med dette, er at de pedagogiske lederne mangler personer med barnefaglig kompetanse som de kan henvende seg til, samt rådføre seg med. De har behov for kunnskapsrelasjoner, slik at deres kunnskap bygges på og ikke nivelleres (Ødegård, 2011). Selv om det er uttrykkelig fremlagt av rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 53) at styrer og pedagogisk leder sammen skal ha ansvaret for at barnehagens mål og rammer er klarlagt for personalet, uttrykker samtlige av informantene at deres styrere ikke oppleves som tilstedeværende for dem. Noen av informantene har derfor rådført seg med andre ledd, eksempelvis fagveiledere.

Videre uttrykker informantene en stor ansvarsfølelse angående kunnskapsutviklingen blant medarbeiderne de som ledere skal bidra til. Selv om informantene gir eksempler på ulike måter de fremmer denne faglige kunnskapsutviklingen på, beskriver de det som en svært vanskelig oppgave. Enkelte av informantene forteller at ikke alle medarbeiderne er opptatt av fagene og innholdet i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011). Ødegård (2011) presiserer at medarbeidere til nyansatte pedagogiske ledere forventer en horisontal, lagorientert og relasjonell modell for ledelse. Dette kan ytterligere forsterke utfordringen til de pedagogiske lederne. Barnehagen har generelt en utfordring ved at lederne ikke automatisk har legitimitet som ledere (Ødegård, 2011). En av informantene har uttrykt følgende: «(...) jeg følte ikke at jeg hadde vært på basen lenge nok. Jeg har ikke nok makt til å si i fra(...)» Det kan tolkes slik at de pedagogiske lederne må opparbeide seg en tillitt over en lengre periode fra medarbeiderne, følgelig for og oppfattes som legitime ledere. Det er naturlig at denne forventingen blant medarbeiderne kan komme i veien for å kunne fremtre som en tydelig leder. Studien bekrefter dette momentet, ved at informantene uttrykker at de er ydmyke i sin lederrolle.

De ønsker ikke å bruke sin rolle for å utøve makt, samtidig som at de erkjenner at deres lederrolle i noen tilfeller innebærer å ta beslutninger, samt sette ord på mandatets betydning for praksisen de skal utføre.

Ved siden av at medarbeiderne ønsker en lagorientert modell for ledelse, har styrere i større grad et ønske om en hierarkisk modell for ledelse (Ødegård, 2011). Dette belyser et spenningsfelt de nyutdannede befinner seg i. I forhold til ledelse generelt, og da særlig medarbeiderledelse, kan de pedagogiske lederne oppleve å stå alene i lederrollen. Dette beskriver de som tidvis svært utfordrende.

Samtidig beskriver de at forventningene til dem som ledere oppleves som høye, både fra ansatte, foreldre, samt styrere. Informantene uttrykker at medarbeiderne til dels har høye forventninger til dem som ledere. En av informantene uttrykker følgende «*Jeg måtte si at jeg er nyutdannet og selv om jeg kommer fra skolen, så betyr ikke det at jeg kan alt. Jeg trenger hjelp innimellom også*». I tillegg har de pedagogiske lederne høye forventninger til seg selv, og opplever at de ikke strekker til på alle områder. Informantene opplever det som særlig tungt dersom de ikke strekker til i forhold til god oppfølging i forhold til deres oppgaver angående barna i barnehagen og følgelig vektlegger de derfor en kunnskapsutvikling blant sine medarbeidere slik at de forstår verdiene som er nedfestet i mandatet (Kunnskapsdepartementet, 2011). Dette belyser viktigheten av at pedagogisk leder er avhengig av at deres medarbeidere er med på å legge til rette for at barnehagen er en pedagogisk virksomhet.

8 Avslutning

Formålet med denne studien har vært å undersøke og frembringe ny kunnskap om hvordan nyutdannede pedagogiske ledere i barnehagen beskriver sin rolle som leder blant sine medarbeidere. Den overordnede problemstillingen er formulert slik: *Hvordan beskriver de nyutdannede pedagogiske lederne sin rolle som leder for sine medarbeidere?*

For å besvare denne problemstillingen har jeg intervjuet tre informanter. Ved å benytte meg av intervju som innsamlingsmetode, har jeg fått et innblikk i deres beskrivelser av deres rolle som leder for deres medarbeidere. Samtlige informanter ble utdannet som førskolelærere våren 2014 og kom ut i jobb den påfølgende høsten. Problemstillingen har vært operasjonalisert gjennom en intervjuguide, og sentrale forsknings spørsmål som studien har bygget sin empiri på har vært følgende:

- Hvilke forventinger har de til yrkesrollen som pedagogisk leder for sine medarbeidere?
- Hvilke forventninger har de til seg selv som pedagogisk leder for sine medarbeidere?
- Hvordan beskriver de sin lederrolle for sine medarbeidere?

8.1 Hovedfunn

Mine funn viser at de nyutdannede pedagogiske lederne generelt ønsker å ha en demokratisk lederrolle ovenfor sine medarbeidere. De har vanskeligheter med å identifisere seg med en autoritær lederrolle, og vektlegger trivsel som en meget viktig faktor for at medarbeiderne skal yte jobben på en god måte. De pedagogiske lederne fremlegger derfor at en viktig oppgave de som ledere har, er å kartlegge medarbeidernes egenskaper og interesser som i stor grad får en utspillende effekt i det pedagogiske innholdet i barnehagen. Dette kommer til uttrykk ved at fordeling av arbeidsoppgaver tar utgangspunkt i den enkelte medarbeiders behov, ønsker, interesser, erfaring, samt kompetanse. De ønsker ikke å benytte seg sin lederrolle for å utøve makt. De er ydmyke, og fremhever viktigheten av å erkjenne rutinene på deres nye arbeidsplass. Videre erkjenner de, at de er ledere ovenfor sine medarbeidere, men vektlegger et samarbeid og en likhet mellom dem som ledere og sine medarbeidere. Dette bekrefter at barnehagen blir beskrevet som et felt med en rådende likhetsideologi (Ødegård, 2014). Dette på grunnlag av at barnehagepersonalet, uavhengig av stilling i stor grad utfører mange like og tilsvarende arbeidsoppgaver. Det viser seg imidlertid at det oppstår en utfordring ved kun å

ha den demokratiske lederrollen. Dette oppstår når de pedagogiske lederne ser viktigheten og betydningen av å være en «tydelig» leder blant sine medarbeidere. Denne tydelige lederrollen som de viser til, er nært knyttet til medarbeidernes arbeid med barna, ved at de pedagogiske lederne ønsker å bidra med et faglig innhold, slik at samspillet mellom medarbeiderne og barna skal være kvalitetsikres. De pedagogiske lederne innser videre at de i større grad enn forventet, må se nødvendigheten av å analysere feltet de skal lede (Slåtten et al., 2005).

Mitt datamateriale viser videre at de pedagogiske lederne har en felles oppfatning av viktigheten av å bidra til medarbeidernes faglige utvikling. De har en implisitt forventning om at medarbeiderne har en interesse for det faglige innholdet, og beskriver det som utfordrende når ikke medarbeiderne viser interesse for det pedagogiske innholdet i barnehagen. De pedagogiske lederne bidrar til økt kunnskap blant sine medarbeidere ved å opptre som rollemodeller, og bruke praksisfortellinger knyttet til de voksne. I tillegg viser funnene at de pedagogiske lederne ser verdien av veiledning. Dette er nært forbundet med barnehagens mandat, hvor samtlige av de pedagogiske lederne erkjenner at en viktig rolle de som ledere har, er å tilføre medarbeiderne kunnskap og faglig utbytte i samarbeidet med barna. Dette for å skape en felles forståelse av barnehagens ansvar og oppgaver som er nedfestet i mandatet (Kunnskapsdepartementet, 2011). Videre belyser funnene et overraskelsesmoment, da informantene uttrykker at de forventet at deres lederrolle i større grad skulle knytte seg direkte til barna. Dette kommer til syne ved at samtlige informanter uttrykker et ønske om mer tid med barna, men at andre lederoppgaver krever deres oppmerksomhet. Det siste hovedfunnet viser at nyutdannede pedagogiske lederne ønsker og har behov for støtte og veiledning slik at de mestrer rollen som pedagogisk leder bedre.

8.2 Implikasjoner for barnehagelærerutdanningen

Mine funn viser generelt til at de pedagogiske lederne har vansker med å identifisere seg med andre lederroller, og da særlig den autoritære lederrollen. De innser imidlertid at de, i større grad enn forventet, ser nødvendigheten av å analysere feltet de skal lede, samt nødvendigheten av å innta ulike lederroller avhengig av personalgruppen. Dette beviser at ledelse ikke kan læres som et tradisjonelt fag på skolen (Skivik, 2004). Studentene bør derfor bli kjent med hvilke ledelsesutfordringer de vil møte i ledelsesyrket. Det kan derfor være at studiet bør ha ytterligere fokus på å gi de barnehagelærerstudentene større innsikt i samspillet mellom ulike lederroller, samt ytterligere belyse et relasjonelt perspektiv på ledelse. Da et fellestrekk for de pedagogiske lederne er en felles forståelse for barnehagens

pedagogiske plattform, bør studiet også ha et ytterligere fokus på veiledningskompetanse og dertil kunnskapsutvikling blant personalet. Ved å satse på veiledningskompetanse kan de artikulere sin kunnskap fra studiet, samt kan veiledningen være en arena der de underbygger sin lederrolle og legitimitet. Informantene trekker også frem betydningen av å bruke mandatet for at medarbeiderne får innsikt i barnehagens innhold og arbeidsmåter (Kunnskapsdepartementet, 2011). De pedagogiske lederne gir uttrykk for at de ønsker et ytterligere fokus på allsidigheten og kompleksiteten av deres lederrolle. Pedagogisk ledelse vil derfor ikke kun rette seg mot barna, men også mot medarbeiderledelse (Ødegård, 2014). Et spennende utvikling å følge, vil være de nyutdannede som inntar yrket etter tittelendringen på utdanningen. Altså om den nye tittelen, samt endringene av studieløpet påvirker de nyutdannedes lederrolle i barnehagen.

9 Etterord

Denne mastergradsavhandlingen har blitt til gjennom intervju av informanter, teori, forskning og til slutt funnene som har blitt belyst på bakgrunn av disse faktorene. Grunnet avhandlingens omfang, samt tiden jeg har hatt til rådighet, valgte jeg å intervju kun tre informanter. I ettertid ser jeg imidlertid at det ville vært interessant å intervju flere, da funnene kunne vært tydeligere og samtidig mer allsidige. Jeg opplever imidlertid at intervjuene har belyst sentrale funn, og at informantene viser en enighet rundt disse funnene. I ettertid ser jeg at intervjuguiden kunne vært ytterligere bearbeidet, og følgelig enda mer presis. En særdeles viktig tanke jeg har hatt gjennom hele prosessen, har vært å belyse den pedagogiske lederrollens allsidighet og kompleksitet, følgelig for muligens å forsterke deres posisjon i den norske barnehagen. Med denne tanken har det derfor vært naturlig og svært viktig, å belyse utfordringer ved deres rolle i barnehagen, for å muliggjøre en utvikling.

Jeg har gjennom denne studien fått større innsikt i ledelse som begrep. En viktig tanke jeg vil bringe med meg videre i mitt arbeid som pedagogisk leder, er at ledelse er situasjonsbetinget. Videre ser jeg behovet av å kunne analysere det feltet jeg skal lede. Jeg har også fått en ytterligere forståelse av betydningen av veiledning som en strategi for å skape en felles forståelse for arbeidet med barna i barnehagen.

Denne oppgaven har betydd svært mye for meg, da jeg har blitt rikere på forståelse, både av den teoretiske delen av yrket mitt, samt utfordringen ved det praktiske arbeidet. Etter endt mastergradsavhandling, er jeg uttrykkelig klar over at jeg aldri vil bli ferdig utlært i mitt yrke. Dette har følgelig gitt meg et økt kunnskapsbehov som jeg videre vil forsøke å mette.

10 Referanseliste

- Arnesen, A. L. (2012). Funn i praksis. Ny kunnskap om barnehagen. Praksisrettet FoU for barnehage, grunnopplæring og lærerutdanning- PRAKSISFOU *Barns medvirkning i det nye barnehagelandskapet- et forskerperspektiv* Hentet fra <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition%3A&blobheadervalue1=+attachment%3B+filename%3D9788212030787.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1274496675868&ssbinary=true>
- Bjørhaug, K., & Lotsberg, D. Ø. (2014). Fra kollegafellesskap til ledelseshierarki? De pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess. *TIDSSKRIFT FOR NORDISK BARNEHAGEFORSKNING NORDIC EARLY CHILDHOOD EDUCATION RESEARCH JOURNAL VOL.7, nr. 13, p. 1-17.*
- Brekke, M., & Søndena, K. (2009). *Veiledningskvalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Busch, T., & Vanebo, J. O. (2000). *Organisasjon, ledelse og motivasjon* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøe, M., & Hognestad, K. (2014). Knowledge Development through Hybrid Leadership Practices. *VOL.8, NR. 6, P. 1-14.*. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/492/1074>
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A., Halvorsen, M., & Holljen, M.-B. (2002). *Fra kvalitet til meningssskaping : morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (4. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eik, L. T. (2014). *Ny i profesjonen : en observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket*. nr. 192, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo
- Frogh, C., Bøe, M., & Hognestad, K. (2013). FoU i praksis 2012 conference proceedings *Kompetanseutvikling i barnehagen som lærende organisasjon* ().
- Gotvassli, K.-Å. (2013). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008). *Profesjon og kunnskap*. Oslo: Universitetsforlaget, cop. 2008.
- Gulbrandsen, L. M. (2006). *Oppvekst og psykologisk utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jensen, R., & Kranmo, A. L. (2010). *Å utforske praksis : barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Kleven, T. A., Tveit, K., & Hjordemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo Unipub.

- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager (barnehageloven) med forskrifter og departementets merknader til bestemmelsene* (Vol. F-08/2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *St.meld. nr. 41 (2008-2009)*
- Kvalitet i barnehagen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Rev. utg. utg.). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage* fra http://www.udir.no/Upload/barnehage/Kompetanse_for_fremtidens_barnehage_2013.pdf?epslanguage=no
- Kvale, S., Anderssen, T., & Rygge, J. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2010). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Novus.
- Larsen, A. K., & Slåtten, M. V. (2012). *Fra tradisjonell organisasjonsmodell til resultatenhetsmodell Fou I praksis 2012*
- Lauvås, P., & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Lauvås, P., Handal, G., & Ytreland, A. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori* ([Rev. utg.] utg.). Oslo: Cappelen akademisk.
- Lundestad, M. (2012). *Barnehagen som arbeidsplass : å være som pedagog og leder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Mordal, S. (2014). *Ledelse i barnehage og skole En kunnskapsoversikt* Hentet fra http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Evaluering/Forskolelærer/FLUEVA%20%C3%85pningskonferanse%20160209.pdf
- NOKUT. (2009). *Evaluring av førskolelærerutdanningen* Hentet fra http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Evaluering/Forskolelærer/FLUEVA%20%C3%85pningskonferanse%20160209.pdf
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skivik, H. M. (2004). *Relasjonell ledelse : å lære lederskap i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Slåtten, M. V., Lundestad, M., Haugen, R., & Skogen, E. (2005). *Å være leder i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Solbrekke, T. D. (2011). *Profesjonelt ansvar - i spenningen mellom målbare resultat og grunnleggende formålsspørsmål. vol.31*. Hentet fra

https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Profesjonsetikk/Profesjonelt%20ansvar_Tone%20D.Solbrekke.pdf

- Sommersel, H., Vestergaard, S., & Sjøgaard, M. (2013). Kvalitet i barnehager I skandinavisk forskning (2006-2011) *En systematisk forskningskartlegging* Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/Kunnskap%20om%20kvalitet%20i%20barnehager%20%282%29.pdf?epslanguage=no>
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse : resultater gjennom samhandling* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (Vol. 2). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). Veiledning av nye førskolelærere Hentet 16.05, 2015, fra <http://www.udir.no/Utvikling/Veiledning-for-nytilsatte-nyutdannede-forskolelarere/>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). Kompetansesatsing for ansatte i barnehagen *Vennskap og deltagelse* Hentet fra <http://www.udir.no/Upload/barnehage/Pedagogikk/2013%20Kompetansesatsing%20for%20ansatte%20i%20barnehagen%20-%20vennskap%20og%20deltakelse.pdf?epslanguage=no>
- Utdanningsforbundet. (2013). Forskning og utvikling Hentet 24.03, 2015, fra <http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Barnehage/Fag-og-utdanning/Forskning-og-utvikling/>
- Utdanningsnytt.no. (2014). Nyutdannede barnehagelærere føler seg ikke forberedt på lederrollen. fra <http://www.laererjobb.no/artikkel/http-utdanningsnytt-no-4-meny-b-barnehage-ledelse-nyutdannede-barnehagelarere-fole-eg-ikke-forberedt-pa-lederrollen-/>
- Wadel, C. W. (1997). Pedagogisk ledelse- et relasjonelt perspektiv IO. L. Fuglestad & S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur* (s. 39- 55). Bergen Fagbokforlaget.
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper* (Doktorgradsavhandling) Det utdanningsvitenskaplige fakultet. , Universitetet i Oslo.
- Ødegård, E. (2012). Nyutdannede førskolelæreres særskilte ledelsesutfordringer *FoU i praksis 2012 conference proceedings*, 279- 286.
- Ødegård, E. (2014). Lederes faglige legitimitet og medarbeideres lojalitet; to sider av samme sak? *FoU I praksis 2013*.

11 Vedlegg

11.1 Samtykkeskjema

Samtykke til gjennomføring av intervju til masteroppgave, 2015

Telemark, 7.01.15

I forbindelse med min masteroppgave ved Høgskolen i Telemark, avdeling Notodden, skal jeg foreta et forskningsarbeid, der jeg vil rette søkelyset på den pedagogiske lederrollen i barnehagen. Flere forfattere, deriblant Gotvassli (2013) og Ødegård (2011) har påpekt at det i barnehagen ikke har vært så mye oppmerksomhet omkring fenomenet ledelse i barnehagen. Denne oppgaven er inspirert av forskningsarbeidet til Elin Ødegård (2011) ved hennes doktorgrad som heter «*Nyutdannede, pedagogiske ledeses mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper*». Målet med denne studien er å undersøke den pedagogiske lederrollen. Hensikten er å få kunnskap som kan bidra til utvikling av fenomenet barnehageledelse, slik at overgangen fra studie til yrkesliv kan oppleves enklere for nyutdannede pedagogiske ledere i barnehagen.

Informantene som inngår i denne forskningen, er rettet mot nyutdannede nyansatte pedagogiske ledere. Jeg ønsker å foreta et individuelt intervju, hvor fokuset vil være på din opplevelse til den pedagogiske lederrollen i barnehagen.

Jeg ønsker å benytte en båndopptaker under intervjuet for å kunne konsentrere meg om intervjuets dynamikk og for å sørge for at viktige uttalelser kommer med. Lydopptaket vil bli forsvarlig oppbevart under bearbeiding. Det er kun jeg som skal lytte til opptaket og det vil bli slettet når jeg har skrevet det ned i skriftlig form. Du vil bli anonymisert gjennom hele prosessen.

Det er frivillig å delta i undersøkelsen og du kan når som helst velge å trekke deg.

I denne forbindelse ber jeg deg om skriftlig tillatelse til innhenting av informasjon, gjennom intervju.

På forhånd, tusen takk.

Julie Bertine Bakke

Høgskolen i Telemark, Institutt for pedagogikk, avd. Notodden

Tlf: 97979647

E- postadresse: Julie_bb87@hotmail.com

Er det noe du lurer på med hensyn til studien, kan du når som helst ta kontakt.

Jeg gir med dette mitt informerte samtykke til å delta som informant i prosjektet i henhold til det som er skissert ovenfor.

Sted og dato _____ Underskrift _____

Intervjuguide

Tema 1: Kontekstbeskrivelse

1. Kan du fortelle meg om barnehagen du jobber i?

- privat/ kommunal barnehage
- satsingsområder i barnehagen
- personalsammensetningen på avdelingen
 - gjennomsnittsalder
 - hvor lenge har de jobbet på avdelingen

Tema 2: Pedagogisk grunnsyn

1. Kan du fortelle meg kort om ditt pedagogiske grunnsyn fra studiet?

- Verdier

Tema 3: Forventinger til rollen som pedagogisk leder

1. Hvilke forventinger hadde du til rollen som pedagogisk leder før du begynte i yrket?

- til deg selv
- til yrket

2. Nå som du har jobbet som pedagogisk leder og har fått erfart stillingen

- hva forventes det av deg
- hva forventer du av deg selv
- opplever du at du kjenner til dine ansvarsoppgaver

3. Var det noe som overrasket deg i rollen som pedagogisk leder når du begynte i yrket?

- i tilfelle ja, hva?

- opplever du at det er samsvar mellom det du lærte under studiet og det du møter i yrket?

Tema 4: Lederrollen

1. Hvordan opplever du rollen som pedagogisk leder?
2. Hvordan opplever du deg selv som pedagogisk leder?
 - hvilken ledertype ønsker du å være
 - hvilken ledertype er du
 - er det noe du opplever som spesielt vanskelig, utfordrende i yrket?
3. Hvilke ledelseserfaringer har du fått i yrket?

Noen punkter

- Kollegaveiledning i personalgruppen som f. eks praksisfortellinger (hvor den enkelte i gruppen må reflektere over sin yrkesutøvelse, bli mer bevisst sitt faglige arbeid som i samspillprosesser med barna)
 - Gi det øvrige personalet ansvarsoppgaver og utfordringer- Hvordan fordeler du arbeidsoppgaver
 - Faglig utvikling med personalet – heve kompetansenivået i personalgruppen
 - Tilbakemeldinger til personalet på det faglige arbeidet med barna
 - Beslutninger
 - Rollemodell
 - Utviklingssamtaler
 - Avdelingsmøter
 - Pedagogmøter
 - Personalmøter – hvordan opplever du disse møtene/ hva diskuteres det?
4. Hva opplever du som ditt viktigste ledelsesansvar?
 5. På hvilken måte opplever du at dere i personalgruppen arbeider etter rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver?

Tema 5: Ønsker og interesser

1. Er det noe du gjerne ville ønske var annerledes i yrket?

2. Er det noe du savner mer av fra studiet?

Tema 6: Yrkesstolthet

1. Hva gir deg motivasjon, engasjement, glede og inspirasjon til å fortsette i yrket som pedagogisk leder?