

MASTEROPPGAVE

Mastergrad i

Organisasjon og ledelse,
masterstudium – utdanningsledelse

... og plutselig så skulle jeg bli leder!

Pedagogisk ledelse i barnehagen-
førskolelærerstudentenes forståelse

av

Kjersti Sandnes Haukedal

Juni 2012

Boks 133, 6851 SOGNDAL, 57 67 60 00, fax: 57 67 61 00 – post@hisf.no – www.hisf.no

Masteroppgave i: **Organisasjon og ledelse**

Tittel:

... og plutselig så skulle jeg bli leder!

Pedagogisk ledelse i barnehagen-
førskolelærerstudenters forståelse

English title:

... and suddenly I was supposed to be a leader!

Pedagogical leadership in preschool – early child care institution teacherstudents' understanding.

Forfatter:

Kjersti Sandnes Haukedal

Emnekode og emnenavn:

MR690 - Masteroppgåve i organisasjon og leiing

Kandiatnummer:

2

Publisering i institusjonelt arkiv, HSF Biblioteket (sett kryss):

JA_x_ Nei__

Dato for innlevering:

15.juni 2012

Eventuell prosjekttilknytning ved HSF

Emneord (minst fire):

Barnehage

Pedagogisk ledelse i stillingen som pedagogisk
leder

Førskolelærerstudenters forståelse

Tittel og sammendrag:

... og plutselig skulle jeg bli leder!

Pedagogisk ledelse – førskolelærerstudenters forståelse.

Tema i denne undersøkelsen er førskolestudenters forståelse av begrepet pedagogisk ledelse og deres beskrivelse av egen utvikling av ledelseskompetanse gjennom førskolelærerstudiet. Undersøkelsen retter seg mot å være pedagogisk leder på en avdeling/base.

Studiens hensikt er å avdekke dominerende diskurser i førskolelærerstudentenes møte med begrepet pedagogisk ledelse, og jeg har brukt en diskursanalytisk tilnærming til datamaterialet.

Undersøkelsen er en case- studie der informantene er 27 førskolelærerstudenter ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Disse utgjør et kull og min case omfatter hele populasjonen. Undersøkelsen er en tidsstudie som har gått over alle årene i den tre-årige førskolelærerutdanningen. Den er basert på ulike studenttekster og to gruppeintervju av et typisk utvalg på åtte studenter innenfor populasjonen.

Studiens teoretiske grunnlag er rettet mot ledelse som funksjon, og jeg vil se studentenes forståelse i sammenheng med disse ulike funksjonene.

Funnene i undersøkelsen viser at studentene i svært liten grad var klar over at de startet på en lederutdanning da de begynte på førskolelærerstudiet, og at dette har hatt innvirkning på deres utvikling av lederkompetanse. Funnene tyder også på at studentenes forståelse av pedagogisk ledelse i stor grad er rettet mot å være en administrativ koordinator, og at begrepet er knyttet til å lede de tilsatte, og i liten grad rettet mot å være faglig leder sett i forhold til barnehagen som læringsarena for barn. Studentenes opplevelse av å stå alene som leder var gjennomgående. Studentene opplevde også at egne ideal om pedagogisk ledelse ikke samsvarer med de praksiserfaringene de har fått i studiet.

Title and Abstract:

... and suddenly I was supposed to be a leader!

Pedagogical leadership in preschool – early child care institution teacherstudents' understanding.

The aim with the present study is elucidate the concept of pedagogical leadership and how it is perceived among preschool teacher students (child care institution (ECCI) teacher students). The search-light has its focus on students' perception of leadership and how they describe their own development of leadership. The discourses that are used when students communicate matters concerning leadership will also be described and if they change over time.

Participants consist of a group of 27 early child-care institution (ECCI) teacher students in Sogn og Fjordane Regional University College, Department of Teacher Education and Sport. The study bases itself on data collected over a period of three years (the student's educational span); and is produced by the students as a part of their education in two group interviews with a selection of students. A leadership discourse analysis is used throughout the study to reveal the understanding of different leadership functions.

Data showed that students to a very low extent understood their leadership role. The students first and foremost see themselves as coordinators, and did not grasp the full significance of their role as leaders. More specifically, they understood themselves as staff leaders, not as leaders for pedagogical praxis in (ECCI) learning, and since the concept of staff leader is primarily connected with being a professional leader of co-workers, and only to a lesser extent linked to questions concerning the children's welfare and the ECCI as a learning arena for children.

This lack of convergence between their ideal expectation and their way in which pedagogic leadership is learned and taught through their study experience, is clearly prevalent.

Forord

Jeg har siden jeg startet på førskolelærerutdanningen tidlig på 80-tallet vært opptatt av barn og barnehage. Min erfaring som pedagogisk leder og styrer har etter hvert vekket interessen for ledelse i barnehagen som organisasjon, og jeg er opptatt av at fremtidens barnehagelærere må ha med seg en mangfoldig ledelseskompetanse på vei mot yrket.

Etter å ha vært leder i barnehagen på ulike nivå fikk jeg undervisningsstilling ved førskolelærerutdannelsen ved Høgskolen i Sogn og Fjordane, og har i snart 20 år arbeidet med kvalifisering av førskolelærerstudenter til førskolelæreryrket. Det har vært interessant å følge studentene på deres utdanningsvei, og ta del i deres læringsprosesser. Pedagogisk ledelse har fått økende fokus i utdanningen, og har også blitt et område som jeg har engasjert meg i og hatt mye av undervisningsstillingen min rettet mot.

Det har derfor vært spennende å få mulighet til å fordype meg i pedagogisk ledelse og jeg ønsket å sette fokus på studentene sin forståelse av begrepet ”pedagogisk ledelse” i min masterundersøkelse.

Jeg vil takke dere 27 informantene mine som villig har stilt opp og latt meg få tilgang på et stort materiale i form av utvalgte tekster dere har skrevet gjennom tre år i studiet. En ekstra takk også til dere åtte som sa dere villig til å delta i gruppeintervju. Dere har alle gitt meg innsikt i deres læringsprosesser, og hvordan forståelse og kompetanse utvikles i et studieforløp. Dere har og hjulpet meg til å prøve å definere nærmere begrepet pedagogisk ledelse inn mot barnehagekonteksten.

Veilederen min Svein Ole Sataøen har vært til uvurderlig hjelp i prosessen. Du har stilt forløsende spørsmål, hatt røde streker der det var på sin plass, og drevet meg fremover.

Takk og til gode kollegaer som med engasjement og interesse har gått inn i min masterverden og gitt meg støtte og utfordring underveis i arbeidet. Og for ikke å forglemme mine ledere på avdeling for lærerutdanning og idrett som har lagt til rette for at jeg har kunnet levere masteroppgaven min.

Og tilslutt må jeg og selvsagt takke familien min som har heiet på meg hele veien.

En spesiell takk til Sunniva 1 dag gammel, og Tuva på 1 år. Tuva skal begynne i barnehage til høsten, og har inspirert meg og aller helst ville hjulpet meg å skrive. Disse to jentene er fremtidens barnehagebarn og jeg håper de møter kompetente pedagogiske ledere som er med å utvikle framtidens barnehage.

Innledning

Barnehagen er i endring både innholdsmessig og organisatorisk. I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011), er fagområdene i barnehagen blitt mer synlige og barns læringsprosesser er satt mer i fokus. Barnehagen er en del av det norske utdanningssystemet, og det stilles stadig høyere krav til kvalitet i alle barnehager. Pedagogisk leder i barnehagen skal sammen med styrer lede dette kvalitetsarbeidet (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003, St. meld. nr.41(2008-2009) 2009, Kunnskapsdepartementet, 2011). Arbeidet forutsetter høy profesjonell kompetanse. Å være pedagogisk leder i dagens barnehager er en krevende og mangfoldig oppgave og behovet for kompetanse i ledelse er stort (St.meld. nr. 41(2008-2009) 2009; Aasen 2010; Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg og Ludvigsen 2011; Juell, 2010). Godt over halvparten av de ansatte i barnehagen er ansatt som assistenter. De har svært ulik både utdannings- og erfaringsbakgrunn, og en stor prosent av dem er ufaglærte (NOU 2012:1). Det er i dette komplekse kompetanselandskapet førskolelærerstudentene skal øve seg på å bli gode pedagogiske ledere.

Førskolelærerutdanningen skal forberede studentene til førskolelæreryrket og de mange arbeidsoppgavene i barnehagen. Ledelse er et sentralt tema som blir berørt gjennom hele førskolelærerstudiet, og står sentralt i utøvelsen av yrket. Førskolelærerutdanningen kvalifiserer til pedagogiske lederstillinger på en avdeling eller base¹, og styrerstillinger i barnehagen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). I barnehagen henger derfor ledelse sammen med mange funksjoner, men min undersøkelse vil i hovedsak ha fokus på å være pedagogisk leder på en avdeling/base. Pedagogisk leder er en mellomlederrolle i barnehagen og det stilles forventninger til førskolelæreren om både å være leder og pedagog. Dette er et utfordrende spenningsfelt både i førskolelærerutdanningen og i førskolelæreryrket.

Formålet med undersøkelsen er å belyse førskolelærerstudentenes forståelse av begrepet pedagogisk ledelse og deres beskrivelse av egen ledelseskompetanse gjennom førskolelærerstudiet.

¹ Barnehager kan være organisert i avdelinger eller såkalte baser . Organisering i baser er blant annet begrunnet i et ønske om å legge til rette for fleksible løsninger med tanke på bruk av både arealer og voksne som felles ressurser for alle barna. Dette står i motsetning til en avdelingsorganisering der noen i personalgruppen har ansvar for et avgrenset antall barn som er fysisk lokalisert i gruppe.

Med dette som utgangspunkt er min problemstilling:

Hvordan forstår førskolelærerstudentene pedagogisk ledelse, og hvordan beskriver studentene sin utvikling av ledelseskompetanse i førskolelærerstudiet?

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming til undersøkelsen. Mine datainnsamlingsmetoder er basert på loggskrivning og intervju. Som informanter har jeg brukt førskolelærerstudenter på høgskulen i Sogn og Fjordane som også er min arbeidsplass.

Mine forskerspørsmål i undersøkelsen er:

- Hvilke forventninger har førskolelærerstudentene til utdanningen og yrket?
- Hvordan blir ledelsestema synlig for studentene gjennom studieforløpet?
- Hvordan definerer studentene pedagogisk ledelse?
- Hvordan er studentenes forståelse av pedagogisk ledelse sett i forhold til kvalifikasjonskrav i yrket?

Jeg hadde følgende tre hypoteser ved oppstart av undersøkelsen:

Førskolelærerstudentene tenker ikke at de skal bli ledere når de starter opp i studiet.

Førskolelærerstudentene er usikre på hva det innebærer å være pedagogisk leder i barnehagen etter endt utdanning.

Førskolelærerstudentene ser på ledelse først og fremst som å administrere en barnehagehverdag.

Først i oppgaven vil jeg plassere masterprosjektet mitt i forskingsfeltet og peke på hva som har vært gjort av forskning tidligere, og hva min undersøkelse kan bidra med av kunnskapsutvikling. Her vil jeg presentere forskingsresultat som er relevant i forhold til min problemstilling. Deler av denne forskingen vil jeg og komme tilbake til i teoridelen.

Jeg vil så gjøre rede for mitt valg av teorigrunnlaget knyttet til tema og problemstilling.

Studien vil ha fokus på pedagogisk ledelse som funksjon, og det vil være mitt hovedfokus i de ulike delene av oppgaven. Jeg vil greie ut om begrepet *pedagogisk ledelse*, og ha ledelse som funksjon, teamledelse og læring i praksisfellesskapet som underpunkter, og disse vil også være sentrale omdreiningspunkt i analysen og drøftingsdelen.

Drøftingsdelen vil i stor grad være strukturert ut fra de dominerende diskursene som ligger i materialet, og disse har også spilt inn på valg av teorigrunnlag.

Innhold

1. Oppgaveprosjektet i forhold til aktuelle forskningsfelt.....	4
1.1 Ledelse i barnehagen som forskningsfelt.....	5
1.2 Lærerutdanning som forskningsfelt.....	6
2. Teorigrunnlag	10
2.1 Ledelse i barnehagen som organisasjon.....	10
2.2 Ledelse som funksjon	12
2.3 Pedagogisk ledelse i barnehagen – et forsøk på en begrepsavklaring	14
3.4 Praksisfellesskap som grunnlag for studentenes læring i førskolelærerutdanningen	21
3. Metode og forskningsdesign.....	23
3.1 Kvalitativ metode.....	23
3.2 Forskningsdesign	24
3.3 Å forske på egne studenter	27
3.4 Validitet reliabilitet og generalisering.....	29
3.5 Diskursbegrepet og diskursanalyse	30
4. Studiens kontekst	33
4.1 Nasjonale rammer for førskolelærerutdanninga.....	33
4.2. Lokale planer ved HISF.....	34
4.3 Studenttekstene jeg har brukt i undersøkelsen	35
5. Presentasjon av data	37
5.1 Første refleksjonslogg.....	37
5.1.2 Å være glad i barn	37
5.1.2 Å spille en rolle i barns liv	39
5.1.3 Behov for en sikker jobb.	40
5.1.4 Dominerende diskurser og oppsummerende kommentar.....	41

5.2 Tekst knyttet til personlige mål og forventninger til egen aktivitet i praksisperioden tredje studieåret	42
5.2.1 Tydelig leder	42
5.2.2 Finne sin lederstil.....	43
5.2.3 Unngå flat struktur	44
5.2.4.Dominerende diskurser og oppsummerende kommentar:.....	44
5.3 Utdrag fra studentenes loggbøker i praksis.....	45
5.3.1 Ta valg.....	46
5.3.2 Ha kontroll	47
5.3.2 Stort ansvar	47
5.3.3 Dominerende diskurser og oppsummerende kommentar:.....	49
5.4 Samtaleintervju i gruppe	50
5.4.1 Dominerende diskurser og oppsummerende kommentar:.....	60
6 Drøfting.....	62
6.1.Hvilke forventninger har førskolelærerstudentene til utdanningen og yrket? ...	62
6.1.1 Dominerende diskurs: Ønsket om å arbeide med barn	62
6.2 Hvordan blir ledelsestema synlig for studentene gjennom studieforløpet?	65
6.2.1 Dominerende diskurs: Oppdagelsen av å gå på en lederutdanning	65
6.3 Hvordan definerer studentene pedagogisk ledelse?	68
6.3.1Dominerende diskurs: Å være en tydelig administrator	68
6.3.2 Dominerende diskurs: Flat struktur er noe en bør unngå.	72
6.3.3 Dominerende diskurs: Å bruke personalets kompetanse.	73
6.3.4 Dominerende diskurs: Opplevelse av å være alene som leder.....	74
6.3.5 Mangel på diskurs: Hvor blir det av barnet?	77
6.4 Hvordan er studentenes forståelse av pedagogisk ledelse sett i forhold til kvalifikasjonskrav?	78
6.5 Metoderefleksjoner.....	83
7. Oppsummering	85
Kilder	87

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjon og samtykkeerklæring til informantene

Vedlegg 3: Informasjon til 8 informanter (e-post)

Vedlegg 4: Kvittering for melding til NSD

1. Oppgaveprosjektet i forhold til aktuelle forskningsfelt

Barnehagesektoren i Norge må kunne karakteriseres som en ny samfunnssektor, og førskolelærerutdanningen som en forholdsvis ny utdanning. Veksten i og utviklinga av sektoren har gått for seg i perioden fra den første barnehagelova kom i 1975 (Ot.prp. nr. 23 (1974-75)). og fram til i dag, og veksten i førskolelærerutdanningen har økt i takt med barnehageutbyggingen. Dette betyr også at forskning om barnehagen som samfunnsinstitusjon og førskolelærerutdanninga er et nytt felt.

Førskolelærerutdanninga ble evaluert av Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen¹ i 2010. I evalueringsrapporten kom det fram at utdanningen må forberede studenten bedre på rollen som pedagogisk leder og personalleder. Det ble også pekt på at grunnleggende kompetanse for administrative oppgaver og samarbeid med andre etater må inngå i utdanningen. Denne lederopplæringen bør prioriteres, men slik at den vinkles mot stillingsbetegnelsen pedagogisk leder, herunder ledelse av både barn og av medarbeidere, og ikke mot institusjonsledelse (NOKUT, 2010). Evalueringsrapporten påpeker at styrerkompetanse med mer omfattende personallederkompetanse og kunnskap om samarbeidet og samarbeidsformene med barnehageeier, kommunale etater, fylkeskommunen, barnevernet med mer er tilleggskompetanse og bør legges til etter- og videreutdanning eller til masternivå (NOKUT, 2010, s. 90). Dette vil bety et økt fokus i utdanningen i forhold til å være pedagogisk leder på en avdeling/base², og det vil være viktig å drive med forskning og utviklingsarbeid knyttet til denne lederrollen. I denne sammenheng vil min undersøkelse kunne gi bidrag til et felt der det finnes lite forskning og der forskning etterspørres i forhold å utvikle begrepet pedagogisk ledelse innenfor barnehagesektoren og i barnehagens kontekst.

Tema i min undersøkelse berører i hovedsak to forskningsfelt; ledelse i barnehagen og lærerutdanning som kvalifiseringsarena for yrkeskompetanse. Undersøkelsen ligger i møte mellom disse to forskningsfeltene. Jeg vil ha søkelys på førskolelærerstudenters læring knyttet til å utvikle ledelseskompetanse i forhold til arbeidet som pedagogisk leder i barnehagen. Slik berøres begge forskningsfeltene i denne presentasjonen. Kunnskap om barnehagen som organisasjon danner både et bakteppe og er direkte med i min undersøkelse, og dette er og et felt jeg vil knytte til ledelse.

¹ NOKUT, Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen, er et faglig uavhengig organ under Kunnskapsdepartementet. NOKUTs formål er å sikre og fremme kvalitet i høyere utdanning og fagskoleutdanning.

² Skillet mellom avdeling og base er ikke forusert i min oppgave, og jeg vil derfor heretter bruke begrepet avdeling som er den mest vanlige organiseringsformen i barnehagen.

1.1 Ledelse i barnehagen som forskningsfelt

Forskning om og for barnehager er nødvendig både for å utvikle praksisfeltet og for å kunne drive god politikkutforming basert på oppdatert kunnskap. St.meld. nr. 41: *Kvalitet i barnehagen* (2008-2009) 2009) peker på at barnehager er et *underforsket* område (s. 42) og at kunnskapsgrunnlaget på barnehagefeltet ikke er god nok. Videre pekes det på at det er nødvendig å styrke kunnskapsgrunnlaget for å kunne nå målet om likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager. Pålitelig statistikk og oppdatert forskning er også viktig som grunnlag for førskolelærerutdanningen og for faglig utvikling i barnehagene.

Kunnskapsgrunnlaget om ledelse i barnehagen er svakt både nasjonalt og internasjonalt (Kunnskapsdepartementet 2009; Woodrow og Busch, 2008) og det bygger i tillegg på til dels gammel forskning. Den forskningen som har vært gjort på organisasjon og ledelse i barnehagen har hovedsaklig handlet om styrerrolla i barnehagen. I Norge er Kjell Åge Gotvassli (1990, 1991,1996,1999,2001,2007) en av dem som har bidratt mest gjennom forskning til å belyse temaet barnehageledelse. En del av denne kunnskapen vil være relevant i forhold til min undersøkelse og vil kunne være en ramme for den pedagogiske ledelsen på avdeling eller i base.

Flere forskere på ledelse i barnehagen (bl.a. Aasen 2012; Furu og Granholt 2007; Nørregård-Nielsen 2006; Børhaug et al. 2011) viser på ulike måter at det er behov for mer kunnskap om ledelse, men forskningen problematiserer i liten grad hvilke perspektiver på ledelse det kan være hensiktsmessig å ha søkelys på for å styrke lederfunksjonen i barnehagen. Ledelse i barnehagen har vært inspirert av tradisjonelle ledelsesmodeller som har vært rettet mot leder og underordnet. Ledelsesperspektiv har også vektlagt psykologiske og relasjonelle faktorer der det barnehagefaglige feltet har vært nedtonet (Børhaug et al. 2011).

Ett av mine teoriperspektiv i undersøkelsen er utvikling av team og teamledelse. Aasen peker på at nyere forskning på team viser at team trenger ledelse, selv om det er organisert i flat struktur (Aasen, 2010). Teamledelse setter søkelys på interaksjonen mellom leder og teammedlem, der teamleder er aktivt og faglig til stede i samarbeidet om barna i barnehagen.

Det ble gjennomført et stort forskingsprosjekt ved Rokkansenteret i Bergen omkring organisering og ledelse i barnehagen (Børhaug et al. 2011). I dette prosjektet undersøkes ledelse og organisering i barnehagen, og lederrollen tolkes i lys av endrede rammebetingelser. Jeg kommer tilbake til noen av funnene senere i fremstillingen.

Det skjer store endringer på barnehagesektoren akkurat nå både i forhold til statlig styring og kvalitetsutvikling og organisering av innhold i virksomheten. Som eksempel kan nevnes overgang til rammefinansiering på barnehagesektoren, og sterkere fokus på dokumentasjon og på faglige krav til barnehagen som utdanningsinstitusjon. Dette stiller krav til forskning, og også til førskolelærerutdanning og barnehageutvikling.

Det er imidlertid i disse dager i gang en storstilt satsing på forskning i forhold til barnehagesektoren generelt, og regjeringen bevilger 20 millioner kroner til et stort forskningsprosjekt om kvalitet i barnehager (Nyhet, Kunnskapsdepartementet, 20.05.2011). Dette vil gi ny kunnskap om den organisasjonen som pedagogisk ledelse skal utføres innenfor, og også belyse barnehagen som kontekst for pedagogisk ledelse.

1.2 Lærerutdanning som forskningsfelt

En analyse av nyere norsk forskning på lærerutdanning som arena for kvalifisering til yrkeskompetanse viser at omfanget er lite, og at forskningen har klare mangler (Haug, 2010). Internasjonalt er omfanget av relevant forskning lite, og det blir stilt spørsmål ved kvaliteten på forskningen. En kan derfor si at det er et svakt forskningsmessig grunnlag å bygge på i forhold til hvordan lærerutdanning på best mulig måte skaper solid faglig fundament for yrket. Det har vært vesentlig mindre forskning på førskolelærerutdanning, og en kan derfor i enda større grad karakterisere dette feltet som underforsket. Selv om det er vesentlige ulikheter mellom skole og barnehager som organisasjon vil forskningsresultatene til en viss grad kunne overføres. Når det gjelder praksisopplæringen i førskolelærerutdanningen, snevres forskningen ytterligere inn (NOKUT, 2010).

Førskolelærerutdanningen er en ung utdanning. Det har vært et viktig aspekt ved førskolelærerutdanningen at det er god sammenheng mellom utdanning og yrke. NOKUT – rapporten påpeker at førskolelærerutdanningen står i et spenningsfelt mellom tradisjon, teoribasert- og praksisbasert kunnskap (NOKUT, 2010). Evenstad og Granholt (2005) har vært opptatt av å finne ut på hvilken måte førskolelærerutdanningen forbereder studentene på de utfordringer de møter i sitt fremtidige yrke. Hovedinntrykket fra undersøkelsen er at nyutdannede førskolelærere i stor grad er godt forberedt for arbeidet i barnehagen. De peker likevel på at de savner kunnskaper om ledelse og planlegging av arbeidet i barnehagen. Videre kommer det fram at de var godt fornøyde med den teoretiske og relasjonelle kompetansen de hadde opparbeidet i løpet av studiet, men ikke like sikre når det gjaldt

praktisk kompetanse. Her mente de å ha for lite ledelseskompetanse og evne til å tenke nytt. Videre påpeker de at utdanningen var for lite relatert til barnehagens daglige praksis (NOKUT 2010; Furu og Granholt, 2007). Dette er interessante funn i forhold til min undersøkelse.

Lærerutdanningen har vært kritisert gjennom hele sin historie (Haug, 2010, s. 15). Den kritikken som har kommet fram vil kunne gjelde førskolelærerutdanningen selv om denne har en kort historie. Mange av spørsmålene som har blitt debattert har gått igjen over tid, og det er særlig tre områder som har vært fremtredende og representerer tydelige motsetninger. Det er forholdet mellom profesjon og akademi, fag og pedagogikk og teori og praksis. Mange av de store utfordringene i læreryrket lar seg ikke løse, men må stadig arbeides med og forskes på. Haug (2010) er kritisk til at de fleste reformene i lærerutdanninga har handlet om strukturelle administrative og organisatoriske læreplanendringer. Dette definerer handlingsrommet, men ikke handlingene, og Haug mener at vi vet for lite om hva som faktisk skjer i de læringsprosessene som foregår i kvalifiseringen av lærere.

Nørregård- Nielsen (2006) har i et dansk forskingsarbeid om førskolelærerens arbeid diskutert førskolelærerens mulighet for å utvikle faglighet og holde den ved like. Her kommer det fram at danske førskolelærere er klemt mellom en rekke personer uten pedagogisk utdanning, og at dette reduserer dem som profesjonelle fagpersoner. Ifølge Nørregård- Nielsen har foreldre som brukere rettigheter, men få plikter. Førskolelærere kan oppleve at de ser på dem som representanter for et servicefag, og dette tydeliggjør ytterligere utfordringer i forhold til førskolelærerutdanninga og førskolelæreryrket. Dette er interessante funn knyttet til ledelsesutfordringer i barnehagen, og studentenes sin utvikling av kompetanse.

Kompetanse er et sentralt begrep i mine forskningsspørsmål. Kompetansebegrepet har i stadig økende grad både i nasjonalt og internasjonal sammenheng blitt viktig for å beskrive ønsket læringsutbytte og kvaliteten på læringa. I St. meld. nr. 7 (Kunnskapsdepartementet 2007-2008) 2007) blir kompetanse koblet til utdanningens relevans for arbeidslivet, og det at studentene skal tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse. Noen av kvalifikasjonene som er nevnt er å kunne arbeide selvstendig, å kunne kommunisere om faglige emner med andre innenfor fagområdet, og reflektere over egen faglige praksis. Kompetansebegrepet knyttes også til evnen å møte komplekse utfordringer. Det ligger en spenning i begrepet i forholdet mellom å utvikle en tilpassningsdyktig arbeidsstokk samtidig som en ønsker å utvikle menneskers autonomi. Noe av det samme kommer til uttrykk i St.

meld. nr. 30 (Utdannings- og forskningsdepartementet (2003-2004), 2004) der kompetanse blir sett på som en kombinasjon av kunnskaper og kreativitet. Kreativiteten er blant annet knyttet til evne til å være oppdatert og tilegne seg ny kunnskap, og dette samsvarer med *endrings- og utviklingskompetanse* som Rammeplan for førskolelærerutdanninga påpeker (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Dette er interessante perspektiv i forhold til ledelse i fremtidens barnehage, og vil være en av rammefaktorene i min undersøkelse.

Dale (1999, s.218) bruker begrepet *handlingstvang* når han beskriver profesjonell yrkesutøvelse og ulike kompetansenivåer. Han bruker begrepet for å aktualisere rammene for handling som eksisterer i ulike faser av praksisutøvelsen. Hvis det er sterk handlingstvang er det lite rom for refleksjon og tilbaketrekning, mens det derimot er en svak grad av handlingstvang dersom det er mye rom for refleksjon over ulike handlingsalternativ (Dale, 1999). Begrepet er utviklet i forhold til allmennlærerens arbeid i skolen, men er like relevant i forhold til førskolelærerens arbeid i barnehagen. Handlingstvang kan oppfattes negativt, i den forstand at det betegner en situasjon som ikke er god å være i, men slik er det ikke ment (Bjerkestrand og Pålerud, 2007). Arbeidet i barnehagen vil i stor grad være preget av handlingstvang uten at det nødvendigvis resulterer i ufrihet. Pedagogiske ledere kan i det daglige arbeidet i liten grad stoppe opp og reflektere over hvordan de skal ta avgjørelser, men vil måtte handle umiddelbart. Dette vil spesielt handle om arbeidet i situasjoner der en ikke kan trekke seg tilbake og reflektere over ulike handlingsalternativer. En god førskolelærer vil uti fra dette kjennetegnes av evnen til å være nærværende i situasjonen, fange opp barnets initiativer, og samtidig beholde fokus på målene. Denne kompetansen omfatter både erfaring, kunnskap, planlegging og intuisjon, og vil være en viktig del av en førskolelærerens lederkompetanse (Bjerkestrand og Pålerud, 2007).

Fremtidige førskolelærere trenger kompetanse innenfor et bredt felt og rammeplanen for utdanninga skisserer fem kompetanseområder (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Gjennom utdanninga skal studentene utvikle faglig-, didaktisk-, sosial-, yrkesetisk- og endrings og utviklingskompetanse. Pedagogisk ledelseskompetanse kan sees i sammenheng med de kompetanseområdene som rammeplanen skisserer, og innebærer et bredt spekter av kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse.

Reguleringen av lærerutdanningen er blitt mer og mer lik reguleringen av all høyere utdanning, og dette er en konsekvens av at lov om universitet og høyskoler erstattet

lærerutdanningslova (Haug, 2010). Alle utdanninger og den kommende barnehagelærerutdanningen vil være formulert etter et nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for høyere utdanning der utbyttet kandidatene skal ha ved slutten av studiet er presisert i kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse.

Samfunnets krav til pedagogisk ledelse i barnehagen gjenspeiles i utdanningen av kvalifisert personale i barnehagen. Den 4.juni 2012 ble Nasjonal forskrift om rammeplan for barnehageutdanning fastsatt av Kunnskapsdepartementet (Kunnskapsdepartementet, 2012). Den nye rammeplanen skal tre i kraft høsten 2013. Førskolelærere skal i fremtiden ha yrkestittelen *barnehagelærer*, og endringen av tittelen er blant annet begrunnet i at arbeidsfeltet skal synliggjøres i yrkestittelen. I utarbeidelsen av planen og i høringsuttalelsene var diskusjon rundt ledelsestemaet sin plass i utdanningen en sentral diskusjon. I planen står det eksplisitt at ”utdanningen skal vektlegge pedagogisk ledelse” (Kunnskapsdepartementet, 2012, §.1). Videre blir det under generell kompetanse lagt vekt på at kandidaten ” har endrings- og utviklingskompetanse, kan lede pedagogisk utviklingsarbeid og bidra til nytenkning og i innovasjonsprosesser for fremtidens barnehage”. Under kunnskapsmål knyttes ledelse til arbeid med barn; “har bred kunnskap i pedagogikk og i barnehagens fagområder, om ledelse og tilrettelegging av pedagogisk arbeid og om barns lek og læringsprosesser “. Ledelse blir og definert som en ferdighet gjennom målet; “kan bruke sin faglighet og relevante resultater fra FoU til å lede og tilrettelegge for barns lek, undring, læring, og utvikling og til å begrunne sine valg”. Ledelsestema er spesifikt knyttet til kunnskapsområdet : *Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid* (Kunnskapsdepartementet, 2012) og dette kunnskapsområdet ligger i det tredje studieåret.

2. Teorigrunnlag

I dette avsnittet vil jeg presentere teori i forhold til min undersøkelse, og gå nærmere inn på noe av forskningen som er grunnlaget for min problemstilling. Dette er teoriperspektiv jeg vurderer som relevant i forhold til studie av den pedagogiske lederfunksjonen i barnehagen, og som også vil være analyseredskap i forhold til å drøfte funnene fra undersøkelsen min.

2.1 Ledelse i barnehagen som organisasjon

Ledelse og organisasjon henger nøye sammen. Børhaug et al. peker likevel på at har vært ledelsesteori og organisasjonsteori kan sies å ha levd separate liv (Børhaug et al. 2011 s. 81). Ledelsesteorien har fått kritikk for å ikke i tilstrekkelig grad å ta hensyn til kontekst og organisasjon mens organisasjonsteorien har fått kritikk for å utelate aktører og ledelse. Jeg har i min oppgave det utgangspunktet at ledelsesperspektiver og organisasjonsperspektiver supplerer hverandre i den forstand at organisasjonen setter rammene men lederne har et handlingsrom. Ledelse og organisasjon henger i høyeste grad sammen, og det er vil være det gjennomgående synspunktet i min undersøkelse.

I barnehagesammenheng har det vært liten tradisjon for å forstå virksomheten i et organisasjonsperspektiv (Gotvassli 1999; Hyrve og Sataøen 2006; Børhaug et al. 2011). Fra 1990 og fremover har det imidlertid blitt mer oppmerksomhet omkring barnehagen som organisasjon og barnehageorganisering i endring. Et grunnleggende synspunkt i organisasjonsteorien er at organiseringen påvirker hvordan menneskene handler, tenker, evaluerer og samarbeider. Det vil si at det vi gjør i organisasjonen ikke bare er et resultat av den enkeltes vurderinger og kompetanse men også et resultat av regler, rutiner, relasjoner og påvirkning fra organisasjonens omgivelser (Jacobsen og Thorsvik 2007; Gotvassli 2006). Det vil alltid finnes organisatoriske rammer eller føringer, og hver enkelt organisasjonsmedlem vil fungere innenfor denne konteksten. Barnehagen har ifølge Hyrve og Sataøen (2006) tradisjonelt sett vært individrettet og forståelsen av det som skjer og årsakene til det har vært forklart innenfor individuelle forklaringsfaktorer. Dette innebærer et fokus på lederen fremfor å se på at ledelse alltid vil forgå i en kontekst som gir lederen muligheter og begrensninger. Det kan variere mellom organisasjoner hvor stramme disse rammene er, og i denne sammenheng er det barnehagens organisatoriske rammer jeg vil se nærmere på.

Det er også en utfordring for barnehagen at en så stor andel av personalet er ufaglærte og at bare ca. 30 % av personalet der er førskolelærere Dette stiller store krav til det utdanna personalet i forhold til læreprosessene i organisasjonen. Førskolelæreren må bryne

kunnskapen sin mot andre som ikke har samme faglige referansebakgrunn, og det er en fare for at det faglige blir utvannet i en kultur der førskolelærere er i mindretall (Bjerkestrand og Pålerud, 2007). Førskolelæreren må oversette sin fagkunnskap for å bli forstått og som førskolelærer skal en ikke bare kunne noe om hvordan barn lærer men også hvordan voksne lærer. Begrepet lærende barnehage er brukt i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) og dette er et tema som er i stadig vekst innenfor organisasjonsteori (Hatch, 2001). Fra å se på organisasjoner som stabile har denne oppfatningen gradvis måtte vike plassen for et forandringsperspektiv, og slik er det også på barnehagesektoren.

Mye av forskningen som finnes om barnehagen som organisasjon peker på at organisasjonsstrukturen er lite utviklet, og at ansvars- og maktfordeling er flytende (Gotvassli, 2006). Barnehagen har vært kjennetegnet av en flat struktur, lite formalisering, stor handlefrihet og liten grad av innblanding utenfra (Børhaug et al. 2011, Bjerkestrand og Pålerud 2007). Målene har i stor grad vært diffuse og lite klargjørende, og arbeidet med mål har liten plass i organisasjonens arbeid.

Nørregård- Nielsen (2006) har studert pedagogers profesjonskonstruksjon i Danmark og finner at pedagoger og assistenter utfører de samme arbeidsoppgavene. Hun hevder at pedagogene i liten grad får anerkjennelse for sin faglige kompetanse. Dette har sammenheng med pedagogens lave faglige selvsikkerhet, og det faktum at de identifiserer seg med assistentene og mindre med sin egen førskolelærerprofesjon. Aamotsbakken (2012) henviser til en annen dansk studie (Olsen 2007 i Aamotsbakken 2012, s. 44) av arbeidsdelingen mellom pedagogisk og ikke-pedagogisk personale. Her går funnene i retning av at arbeidsdelingen går langs andre skillelinjer enn kunnskapshierarkiske. Yrkesautoritet er i barnehagen knyttet til å holde orden, og ansvaret for den praktiske administreringen av dette arbeidet tilfaller dem med størst autoritet på området. I Olsen sin undersøkelse var dette assistentene. Det daglige arbeidet i barnehagen ligner det som gjøres i hjemmet, og dette kan gjøre det vanskelig for førskolelæreren å få aksept for en yrkesrolle basert på profesjonell kompetanse. Førskolelærerprofesjonen har således i liten grad tatt eierskap over bestemte arbeidsoppgaver noe som fører til at profesjonen ikke har en klar definisjon av eget kunnskapsområde (Aamotsbakken, 2012).

Annen forskning er mer nyansert blant annet når det gjelder planarbeid og struktur. De fleste barnehager utarbeider årsplaner og ulike periodeplaner, men det er stor variasjon hvor presise klargjørende og styrende disse planene er (Børhaug et al. 2011). Det kommer og fram at styrelsen bruker mest tid på oppgaver knyttet til å motivere de ansatte, og på personalutvikling. Et interessant funn i denne undersøkelsen som går direkte inn mot min problemstilling er forholdet mellom styrerfunksjonen og den pedagogiske lederen på avdelingen. Barnehagelederen har et bredere spekter av lederoppgaver nå enn i tidligere undersøkelsen blant når det gjelder pedagogisk ledelse. Dette fører til en tendens som går i retning av at styrelsen leder gjennom et lederteam der de pedagogiske lederne trekkes inn. Dette er en interessant side som vil være relevant for meg å se nærmere på i min undersøkelse. Funnene tyder på at det er en myndigere ledelse i barnehagen nå enn før i forhold til å ta beslutninger. Endringer i styrerrollen vil ha konsekvenser for innholdet i den pedagogiske lederfunksjonen og deler av denne forskningen vil derfor være relevante funn i forhold til min undersøkelse (Børhaug et al. 2011).

I det organisasjonsteoretiske perspektivet er utgangspunktet at organisering påvirker mye av aktiviteten til dem som jobber i en organisasjon (Børhaug et al. 2011). De formelle reglene handler om hvem som skal gjøre hva og hvordan det skal gjøres og det uformelle har sammenheng med grunnleggende verdier og kulturer som de tilsatte og studenter sosialiseres inn i. Skillet mellom formelle og uformelle regler og rutiner er ikke entydig og kan derfor sees langs en akse der det er snakk om varierende grad av formalisering (Børhaug et al. 2011).

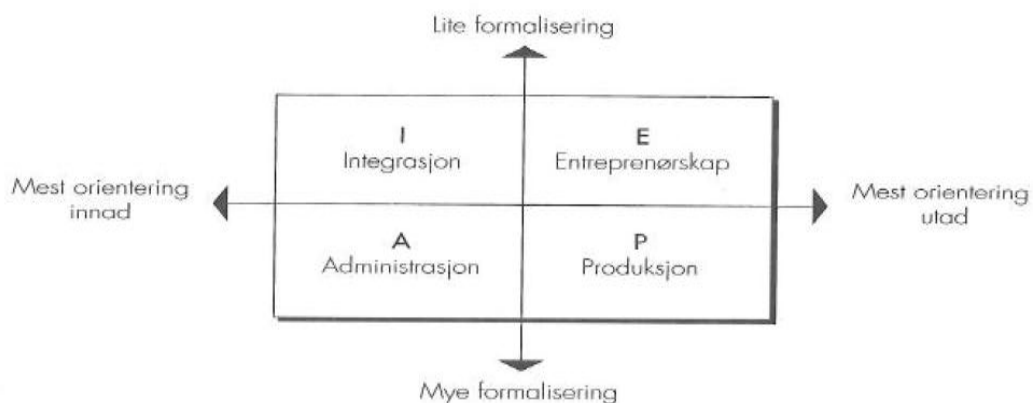
2.2 Ledelse som funksjon

Det finnes mange ulike teoriperspektiv på ledelse og lederens betydning for organisasjonens resultater er omdiskutert. Strand beskriver ledelse som ”et begrep som det er mange teoretiske og intuitive oppfatninger av” (2007, s. 11) , og at ledelse er et begrep “som søker etter betydning” (Strand 2007, s. 17). Det faglige ledelsesfeltet er ikke en samlende disiplin men et interesseområde med mange ulike brokker av kunnskap og kulturelt betingede forestillinger (Strand 2007, s.11). Han hevder videre at det ikke finnes en helhetlig definisjon av ledelse. Noen perspektiver peker på personlige egenskaper, noen på menneskelige relasjoner, noen på oppgaver og noen på ledelse som myte (Børhaug et al. 2011). Forskningen er i stor grad enten individorientert eller organisasjonsorientert. Det finnes heller ikke noen egen

organisasjonsteori eller ledelsesteori for barnehagen (Børhaug, 2011s. 81). Innenfor feltet barnehageledelse må en derfor ta utgangspunkt i generell teori, og prøve å sette den inn i en barnehagekontekst.

Et bredere perspektiv på ledelse peker på ledelse som funksjon i en organisasjon. Grunntanken er at ledelse foregår i organisasjonen og det er knyttet til å ivareta grunnleggende funksjoner. Disse funksjonene kan gjerne ivaretas av andre enn lederen, men det er et ledelsesansvar at de blir ivaretatt (Strand, 2007). I denne sammenheng vil jeg bruke en firedeling av funksjoner med utgangspunkt i Strand sin klassifisering (2007). Denne firedelingen sees i forhold til både organisasjonstyper og ledelsesfunksjoner og tar utgangspunkt i Adizes (1980) sine rollebenevnelser. Rollebegrepet kan forstås i tilknytning til organisasjonsbegrepet gjennom begrepet funksjon; Bestemte roller utfører eller bidrar til bestemte funksjoner eller virkninger (Adizes, 1980).

Strand (2007, s.433) bruker et generelt begrepsapparat som ramme og PAIE begrepet indikerer et sett med ideer som fremstilles i figuren nedenfor.



Figur 1: Grunnskjema for PAIE- modellen (Strand 2007, s. 250)

Strand tar utgangspunkt i to sentrale lederfunksjoner som lederens oppgaver kan kategoriseres etter. For det første kan man skille mellom ledelse rettet mot interne (organisasjonsinterne) og ytre forhold (organisasjonens omgivelser) og for det andre om de har fokus på å ivareta stabilitet eller å skape endring i organisasjonen.

Integrasjon handler om å skape oppslutning blant medarbeidere om felles mål, og skape motivasjon og legge til rette for gode samarbeidsforhold og arbeidsmiljø i organisasjonen. *Entreprenørskap* er rettet mot organisasjonens forhold til omgivelsene. Å endre organisasjonen i takt med omgivelsenes forventninger vil være en sentral ledelsesfunksjon innenfor denne kategorien. Helhetlig tenkning, nyskaping og strategitenkning er og sentrale stikkord i forhold til entreprenørfunksjonen. *Administrasjon* retter søkelys mot å utvikle den formelle strukturen som skal være med å sikre en tilpasning mellom struktur og oppgave. Det innebærer utvikling av interne regler og rutiner. *Produksjon* er rettet mot målene som organisasjonen skal arbeide mot. Fokus er på fremtidstilstandene og de strategiene organisasjonene skal ha for å nå dem. Disse funksjonene vil jeg bruke som analyseredskap i min undersøkelse.

I forhold til organisasjonstyper og organisasjonsfunksjoner hevder Strand (2007) at et lærerkollegium vil være eksempel på gruppeorganisering, og dette vil muligens også kunne gjelde barnehagen som organisasjon. Kjentegn vil være at gruppen får retning gjennom at det etableres mening, og medlemmene innretter seg i stor grad etter det som blir bestemt av gruppen. Kommunikasjonen er ansikt til ansikt, og at gruppen ofte utvikler normer som ikke er synlig for andre og som erstatter en mer formell struktur. Ledelsen i en gruppeorganisasjon vil ofte være uformell. Ifølge Strand vil en gruppeorganisasjon være preget av ledelse knyttet til integrasjonsfunksjonen og fokus vil være motivasjon, samarbeidsrelasjoner og arbeidsdeling. Dette er interessant i forhold til pedagogisk ledelse i barnehagen. Strand sitt perspektiv på ledelse knyttet til funksjon kan sees i sammenheng med teori om teamorganisering og teamledelse. Det vil en del i min undersøkelse å koble disse teoriperspektivene i forhold til studentenes forståelse av pedagogisk ledelse.

2.3 Pedagogisk ledelse i barnehagen – et forsøk på en begrepsavklaring

I barnehagen er pedagogisk leder både en stillingsbetegnelse og en ledelsesfunksjon.

Yrkestittelen pedagogisk leder avløste begrepet avdelingsleder i den første Rammeplan for barnehagen (Ot.prp. nr. 68 1993–94, BFD 1996). Begrunnelsen for dette var å tydeliggjøre lederrollen til førskolelærerne og at begrepene *avdeling* og *avdelingsleder* var med på å binde organiseringen av barnehagene på en måte som kunne være lite hensiktsmessig i fremtiden. Departementet ønsket gjennom dette å legge til rette for en mer fleksibel organisering. Det ble presisert at de pedagogiske lederne i hovedsak skulle ha faglige oppgaver, selv om stillingene

også kunne innebære enkelte administrative funksjoner. ”En pedagogisk leder skal være leder for en eller flere barnegrupper og et avgrenset antall av personalet som representerer yrkesgrupper som enten er ufaglærte eller har utdanning rettet mot barn, for eksempel fra videregående skole” (Ot.prp. nr. 68 1993–94, s. 29). Enkelte kommuner har innført et såkalt to pedagogsystem der en i tillegg til pedagogisk leder også har en førskolelærer knyttet til barnegruppen³.

Det ligger utfordringer i fagbegrepet pedagogisk ledelse nettopp fordi selve begrepet og innholdet knyttes til yrkestittelen pedagogisk leder. På noen områder vil innholdet samsvare, men likevel ha ulike fokus. I Rammeplan for barnehagens oppgaver og innhold (Kunnskapsdepartementet, 2011) står det at pedagogisk leder har ansvar for planlegging, dokumentasjon og vurdering av arbeidet i barnegruppen. Videre har pedagogisk leder sammen med styrer ansvar for at barnehagens mål og rammer er klarlagt for personalet, og at det utvikles en felles forståelse for målene blant medarbeiderne. Pedagogisk leder har et helhetlig ansvar for utviklingen av det sosiale miljøet og lærings- og dannelsesmiljøet i barnegruppen, for samarbeidet med barnas foreldre og et veiledningsansvar overfor det øvrige personalet (Kunnskapsdepartementet 2012, s. 21). Den pedagogiske lederfunksjonen skal ut fra dette dekke et mangfold av arbeidsoppgaver i hovedsak knyttet til barn, personalet og foreldre. Den pedagogiske lederen har sammen med styreren ansvaret, og skal være en del av barnehagens pedagogiske ledelse.

I St. meld. 41: Kvalitet i barnehagen (2008-2009) 2009) skisseres samfunnets forventninger til barnehagen og dermed også indirekte rammene for pedagogisk ledelse og hva det forventes av ledere i barnehagen og hva lederhandlinger skal bidra til. Her blir det fokusert på tre områder; å sikre høy kvalitet, å styrke barnehagen som læringsarena og å sikre at alle opplever et inkluderende fellesskap. Disse punktene vil være sentrale i forhold til pedagogisk ledelse i barnehagen.

Den pedagogiske lederen er leder på det operative nivået, og har det daglige oppsynet med og ansvar for kjerneaktivitetene i organisasjonen (Jacobsen og Thorsvik, 2007 s. 384).

Barnehagens styrer er mellomleder på det administrative nivået, men de ulike nivåene i

³ Det er ulike stillingskoder på disse stillingene i ulike kommuner. I noen kommuner er stillingsbetegnelse førskolelærer 2 mens i andre kommuner har begge førskolelærerne stillingsbetegnelsen pedagogisk leder. Det er imidlertid svært få førskolelærer 2 stillinger på landsbasis.

barnehagen som organisasjon kan være vanskelig å definere, og en pedagogisk leder vil og kunne ha overordnet ansvar for begrensede områder i organisasjonens virksomhet (Børhaug et al. 2011).

Det eksisterer mange definisjoner på pedagogisk ledelse, men det fremstår likevel ikke som et entydig begrep. Kvistad og Søbstad (2005) definerer begrepet knyttet til barnehagen som kontekst og de definerer at “pedagogisk ledelse innebærer å initiere, tilrettelegge og lede utviklingsprosessene knyttet til læring og endring, hvor målet innebærer å få i gang bevisstgjøringsprosesser hos personalet knyttet til organisasjonens verdigrunnlag” (Kvistad og Søbstad 2005, s. 164). Tradisjonelt sett har pedagogisk ledelse blitt sett på som en type ledelse som knyttes til å skape læringsprosesser, og til begrepet lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 8; Levin og Rolfsen 2004; Wadel, 1997). Wadel er en av dem som definerer begrepet og peker på at pedagogisk ledelse er ”knyttet til å få i gang prosesser hvor organisasjons-medlemmene reflekterer over egen praksis og lærer av den selvinnsikt slike refleksjoner gir” (Wadel, 1997, s. 46). Slik sett vil pedagogisk ledelse være sentral i all organisasjonsutvikling og organisasjonstenkning, og dette samsvarer med Kvistad og Søbstad (2005) sin definisjon. Wadel (1997) hevder at av de lederrollene som Adizes (1980) opererer med er det entrepenørrollen og integratorrollen som i størst grad innebærer og forutsetter pedagogisk ledelse.

Også i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) blir barnehagen som lærende organisasjon trukket fram som en viktig forutsetning for barnehagen som en samfunnsinstitusjon, og barnehagen skal ”være en lærende organisasjon slik at den er rustet til å møte nye krav og utfordringer” (s.22).

De fleste definisjoner på pedagogisk ledelse er rettet mot å lede læringsprosesser i en personalgruppe (Skogen, 2005). Kunnskap om ledelse i barnehagen har i stor grad vært knyttet til personalutvikling og lite mot barnehagens mandat og pedagogikkens plass i ledelsesfeltet. Bøe (2011) peker på at dette blir et for snevert perspektiv på pedagogisk ledelse i barnehagen. Hun hevder at i barnehagen må barnehagens verdigrunnlag være sentral, og kjerneaktiviteten har sammenheng med barnehagen som læringsarena for barn. I barnehagen vil pedagogisk ledelse være knyttet til didaktisk arbeid med barn, og da vil flere lederfunksjoner tre fram. Dette utgjør et kritisk aspekt ved ledelse fordi endring ikke bare vil være knyttet til læring hos medarbeiderne, men dreier seg i hovedsak om å forbedre det

pedagogiske arbeidet slik at barns rettigheter blir ivaretatt på best mulig måte. I dette perspektivet må pedagogisk ledelse handle om å ha et aktivt forhold til barn og voksne sine læringsprosesser, og forutsetter at faglig fokus er i sentrum for ledelse (Bøe, 2011 s. 91). Bøe hevder derfor at pedagogisk ledelse i barnehagen må ha de pedagogiske læringsprosessene i forhold til barnets perspektiv i sentrum. Det betyr at lærende organisasjon og personalledelse aldri må bli et mål i seg selv slik hun mener at en del av ledelseslitteraturen legger opp til. Lillejord (2003) bruker begrepet ”integrrert ledelse” som handler om å ”tilføre prosesser mål og mening” (Lillejord, 2003, s.112), og disse prosessene vil være både i forhold til personalet, barna, og også foreldregruppen.

Børhaug et al. (2011) ser pedagogisk ledelse i sammenheng med produksjonen i en organisasjon. De tar utgangspunkt i Adizes (1980) firedeling av ledelse som funksjon. Produksjonen vil ha sammenheng med de mål organisasjonen skal arbeide mot, og her rettes søkelyset mot barnehagens pedagogiske virksomhet. Utvikling av planer for ulike sider av virksomheten og veiledning av assistenter kan være eksempel på funksjoner knyttet til produksjonsfunksjonen. Dette samsvarer med Bøe (2011) sitt perspektiv om at pedagogisk ledelse må sees i sammenheng med barnehagens samfunnsmandat og kjerneaktiviteten i organisasjonen. Det kan imidlertid være et dilemma dersom definisjonen av pedagogisk ledelse ensidig blir knyttet til produksjonen i en organisasjon.

For å bedre forstå hva ledelse er kan det være hensiktsmessig å se på begrepene ledelse og administrasjon (Bøe, 2011). Med administrasjon kan vi forstå det praktisk orienterte arbeidet som utføres i organisasjonen i form av rutiniserte handlinger og til dels programmerte beslutninger. Behovet for ledelse er størst når det oppstår noe uforutsett eller man skal bevege seg inn i nye ukjente områder der en må ta beslutninger eller utvikle nye mål og ta veivalg. Ledelse innebærer dermed i stor grad improviserte beslutninger (Wadel, 1997).

Innenfor mye av ledelsesteorien finner en at administrativ og pedagogisk ledelse kan sees på som to grunnleggende dimensjoner ved all ledelse (Gotvassli, 2006; Wadel, 1997). Det finnes aspekt ved begge ledelsesformene i enhver lederoppgave. Ledelse på alle nivå innebærer administrasjon og administrativ virksomhet krever også ledelse. Målet blir derfor å finne en balanse mellom disse to oppgavene (Wadel, 1997). Begge disse ledelsestypene vil gjøre seg gjeldende i enhver organisasjon, men den ene eller den andre av dem kan være mer eller mindre dominerende. I NOU 2012: 1 *Til barnas beste* brukes begrepene pedagogisk leder,

personalleder og administrativ leder som begrep, og de blir knyttet til at førskolelærerutdannelsen må vektlegge alle disse sidene ved pedagogisk ledelse.

Hard (2005) har undersøkt hvordan australske ledere forstår ledelse i barnehagen. Ifølge Hard oppfattet lederne seg ofte som koordinatorene mer enn ledere. Det kan ofte være vaktssystemet som avgjør hvem som skal gjøre hva i barnehagen og ved at alle i personalgruppen i stor grad gjør de samme oppgavene blir resultatet likhet og en utydelig og uklar ledelse.

Mye av ledelsesforskningen har fokus på hva formelle ledere gjør og at det er formelle ledere som står for ledelsen (Wadel, 2007 ; Lillejord, 2003). I internasjonal forskning om ledelse har det de siste årene vært en dreining mot å se ledelse som en aktivitet i organisasjonen , og at det er mange aktører som bidrar til ledelse. Ledelse forstås da som en prosess der både formelle ledere og ledede er deltakere. Alle i en organisasjon vil tidvis utøve ledelse og ledelsen i en organisasjon blir det som lederen besitter sammen med de ledede, og det skjer primært i handlinger knyttet til hverdagssituasjonene. Det betyr ikke at ansvaret svekkes hos den formelle lederen, men at en må dreie fokus fra lederen som person til ledelse som funksjon (Strand, 2007).

Wadel (2007) er opptatt av at ledelse handler om et ledelsesforhold, og at både leder og den ledede skal være deltakere. I barnehagen vil de ledede i hovedsak være faglærte eller ufaglærte assistenter. Furu og Granholt (2007) viser til erfaringer knyttet til prosjektet Kompass⁴ der de har undersøkt erfarne assistenters sine forventninger til pedagogiske ledere i barnehagen. Når assistentene skal beskrive hva god ledelse er så ønsker de tydelige faglige ledere som fremstår som fagpersoner og som viser og deler fagkunnskap med medarbeiderne sine. En tydelig leder tør å fremstå som leder og tar ansvar for barnehagen som pedagogisk virksomhet (Furu og Granholt, 2007, s. 81).

Bøe (2011) hevder at pedagogisk ledelse og den pedagogiske leders oppgaver må defineres nærmere inn mot barnehagekonteksten (Bøe, 2011). Førskolelæreren skal være både pedagog og leder, og på denne måten inneha to tilnærminger til arbeidet i barnehagen. Begrenset forskning og kunnskapsgrunnlag og generelt lite fokus på barnehagen kan ha vært med på å nedvurdere betydningen av ledelse i barnehagen og blitt sett på som noe som ligger utenfor det barnehagefaglige pedagogiske arbeidet (St.meld.nr.41(2008-2009) 2009; Bøe, 2011). Den pedagogiske ledelsen har dermed hatt en uklar posisjon.

⁴ Kompass: Kompetanseutvikling for assistenter i barnehagen (videreutdanning)

Det er store endringer på barnehagesektoren i forhold til ulike interessenter som ønsker å påvirke innholdet i barnehagen. Dette vil ha konsekvenser for lederrollen. Børhaug et al. knytter dette i hovedsak til styrerrollen, men påpeker og at det vil kunne virke inn på innholdet og lederfunksjonene til pedagogisk leder. Dette kan gå inn under lederfunksjonen knyttet til entrepenørskap (Børhaug et al. 2011; Strand, 2007).

Teori i forhold til team og teamledelse kan være en forståelsesramme i forhold til barnehagen som kontekst for studentene sin læring i praksisfelleskapet. Flere teoretikere peker på at barnehagen oppfyller kriterier til teamtenkning og at arbeid i team kan være en egnet arbeidsform i barnehagen som organisasjon (Skogen, 2005; Gotvassli, 2006; Aasen, 2012). Ut fra dette blir det å kunne lede et team avgjørende for førskolelærere som pedagogiske ledere i barnehagen som organisasjon. Teamorganisering er måter å strukturere virksomhetens medarbeidere og oppgaver på, og legger rammer for hvordan oppgaver og ansvar blir ledet, fordelt og delegert (Aasen, 2012). I teamtenkingen har en fokus på å synliggjøre og bruke ulike kompetanser knyttet til denne arbeidsdelingen. I en slik ledelsestenking viser de pedagogiske lederne, som teamledere, at de har en fagspesifikk barnehagekompetanse som ikke assistentene i barnehagen har. Innenfor denne tenkingen vil lederens faglige kompetanse synliggjøres og brukes til beste for å utvikle kvaliteten i barnehagen (Aasen, 2010).

I dagligtalen blir begrepene gruppe og team brukt om hverandre og har ofte blitt sett på som synonymmer. Aasen (2010) hevder at det kan være hensiktsmessig å skille mellom begrepene i barnehagesammenheng fordi barnehagens tradisjonelle teamorganisering kan være et resultat av en gruppetenking. Katzenback og Smith (1993) forstår grupper som et forum for informasjonsutveksling, karakterisert av koordinerende virksomhet. Gruppetenkingen er et sosialt fenomen hvor det skapes en tilsynelatende enighetskultur og konformitet (Katzenback og Smith, 1993). Den flate teamorganiseringen i barnehagen kan ha sin bakgrunn i en gruppetenking der likhet og likeverd har vært en viktig verdi. Aasen (2010) hevder at mange av de tradisjonelle avdelingsbarnehagene har karakter av en gruppetenking der personalet utfører mange av de samme arbeidsoppgavene uavhengig av kompetanser og erfaringer. Et eksempel på dette er at organiseringen i barnehagen ofte er basert på en jobbotasjon hvor vaktssystemet (tidligvakt, mellomvakt og seinvakt) og dagsrytmen samordner arbeids- og ansvarsoppgavene og personalet i tid og rom. Det kan ofte være vaktssystemet som avgjør hvem som skal gjøre hva i barnehagen, og ikke hvem som er pedagogisk leder og hvem som

er assistent. Aasen (2010) stiller spørsmål ved om en gruppetenkning kan hemme pedagogisk leder i å være teamleder i barnehagen, og hevder at barnehagen bør gå fra gruppe til team og at dette er et nødvendig perspektivskifte i barnehagen.

Levin og Rolfsen (2004) peker på særtrekk ved organisasjoner der team kan være en hensiktsmessig arbeidsform, og hevder at den viktigste vurderingen har sammenheng med de konkrete arbeidsoppgavene. Dersom arbeidsoppgavene griper inn i hverandre og ikke kan løses av enkeltpersoner alene, vil teamtenkningen om gjensidig avhengighet utfylle hverandre. Også når arbeidsoppgavene krever en stor grad av refleksjon, kreativitet og nyskaping er team en hensiktsmessig arbeidsform. Andre grunner til å arbeide i team er at organisasjonen ønsker å bygge opp å ta vare på en bestemt kompetanse, slik at ikke bare et fåtall personer behersker et arbeidsfelt. Wadel bruker begrepet "fortettet samhandling" (Wadel, 2008 s. 69), og sier at denne samhandlingen er utfordrende for lederen.

Å arbeide i team forutsetter at teamlederen forstår helheter og dynamiske sammenhenger. Teamledelse er kompleks og utfordrende fordi fag, verdier, læring og samspill er integrert i hverandre i et tett samspill med både teammedlemmer og barna (Aasen, 2012). Lederens rolle er først og fremst å være en sosial arkitekt som bygger og utvikler laget. Teamlederen trenger å være god til å analysere og diagnostisere ulike situasjoner i virksomheten, være i samspill med forskjellige medarbeideres ulikheter og ha visjoner og mål om barnehagens innhold og oppgaver (Aasen, 2010). Ledelse av lærende team krever ifølge Wadel (2008) en kunnskapsorientert ledelse som integrerer ledelse og læring, og påpeker at det ikke er mange forskere som har forbundet ledelsesprinsipper med læringsprinsipper.

Organisasjonslæring er et tema som er i stadig vekst innenfor organisasjonsteori, og begrepet lærende organisasjon har blitt utviklet innenfor denne tradisjonen (Jacobsen og Thorsvik, 2007; Gotvassli, 2006). I litteratur om lærende organisasjoner skisseres ofte to grunnleggende prosesser. Den ene prosessen har sammenheng med kunnskap og kunnskapstilegnelse og den andre er oversettingen av denne kunnskapen til konkret handling i organisasjonen (Wadel, 2008). Førskolelærerstudenten er på ulike måter inne i begge disse læringsprosessene. De skal tilegne seg kunnskap samtidig som denne kunnskapen skal føre til konkrete handlinger i praksis. Samtidig skal de overføre og oversette denne kunnskapen til medarbeiderne sine som ikke har den samme utdannelsen, og lede de kollektive læringsprosessene (Bjerkestrand og

Pålerud, 2007). Et av spørsmålene i min undersøkelse blir hvordan studentene oppfatter og forstår den pedagogiske lederrolla i forhold til egen og andres læreprosess.

3.4 Praksisfellesskap som grunnlag for studentenes læring i førskolelærerutdanningen

I min undersøkelse har jeg valgt å ha en sosiokulturell innfallsvinkel på læring. Dette bygger på et konstruktivistisk syn der men vektlegger at læringa ikke primært skjer gjennom individuelle læreprosesser men at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling i en kontekst. Det sosiokulturelle synet blir derfor knyttet sammen med individets evne til å lære i praksisfellesskapet, og å delta i sosiale handlinger blir sentralt for læringa (Lave og Wenger 2003; Dysthe, 2001). Læring innenfor den sosiokulturelle forståelsesrammen er situert i fysiske og sosiale kontekster. Disse kontekstene er en integrert del av aktiviteten, som igjen er en integrert del av læringa. Jeg bruker kontekst her i en sosiokulturell forståelse i betydningen å integrere og veve sammen, og at læringa foregår inni denne veven (Dysthe, 2001). Ut fra et situert perspektiv er det en tenkning om at kunnskap er fordelt, og at hver enkelt har en delkompetanse og at læring derfor er grunnleggende sosial.

I praksis inngår studentene i en form for praksisfellesskap. Praksisfellesskap eller *Communities of Practice* står sentralt i den sosiokulturelle forståelsen av læring (Wenger, 2003, s 129). De definerer praksisfellesskap som en uformell gruppe som har et felles engasjement eller initiativ, felles virksomhet og et felles repertoar. Praksisfellesskap er et begrep som blir brukt for å beskrive læring knyttet til sosial praksis (Lave og Wenger, 2003) Det finnes ikke en konkret definisjon på begrepet, men det handler om uformelle sosiale læringssystem og en måte å organisere seg på knyttet til arbeidsoppgaver. Denne kollektive læringen resulterer i utvikling av praksis over tid og avspeiler en felles utøvelse av arbeidsoppgaver. Begrepet er og knyttet til å skape mening i en sosial kontekst, og er en arena der vi utvikler praksiser satt i system. For Wenger er praksisfellesskap selve byggesteinen i sosiale læringssystemer og det er i praksisfellesskapet kompetanse lagres og skapes. Istedenfor å spørre hvilke kognitive prosesser og strukturer som inngår i læring så stiller de spørsmål om hvilken type aktivitet og deltakelse som gir den rette konteksten for læring. Fokuset er på handling og hvordan vi lærer som handlende mennesker sammen med andre (Wenger, 2003).

Et sentralt begrep knyttet til læringsprosessene i praksisfellesskap er begrepet *legitim perifer deltakelse*. (Lave og Wenger, 2003, s.1). Dette er et begrep som er bygger på mesterlære og

situert læring, men der Lave og Wenger utvikler begrepet knyttet til læring som en integrerende del av praksis. De lærende deltar i praksisfellesskapet, og *beherskelse af viden og ferdigheter forudsætter, at den nyankomne bevæger seg i retning av full deltakelse i de sociokulturelle praksiser* (Lave og Wenger, 2003,s. 1). Begrepet legitim perifer deltakelse har fokus på relasjonene mellom nybegynneren og veteranen og om aktiviteter , identitet, artefakter, viten- og praksisfellesskaper. På veien mot full deltakelse er det avgjørende at meningen med læring defineres, og at den lærendes intensjoner om å lære blir drøftet. Lave og Wenger påpeker at legitim perifer deltakelse er et analytisk perspektiv på læring og en måte å forstå læring på. I min kontekst vil den lærende være studenten som er på vei mot full deltakelse i et praksisfellesskap. Jeg vil undersøke hvordan studentene forstår og definerer egen deltakelse, og knytte dette til utvikling av pedagogisk ledelseskompetanse.

3. Metode og forskningsdesign

Innenfor samfunnsvitenskapene finnes to hovedformer for metoder, kvantitative og kvalitative metoder. De kvantitative metodene tar sikte på å forme informasjonen om til målbare enheter, og er preget av strukturering og avstand. Kvalitative metoder er karakterisert som fleksible der forskeren i større grad har nærhet til arbeidet med kildene sine (Grønmo, 2004). Denne nærheten sammen med den fleksibiliteten som følger av at datainnstillingssituasjonen ikke er så fast strukturert på forhånd kan gi forskeren tilgang på data som man ellers vanskelig kunne fått tak i. Begge disse forskningstradisjonene har sterke og svake sider og kan i stor grad utfylle hverandre (Kleven, Hjordemaal, og Tveit, 2011). Mitt formål er å undersøke hvordan førskolelærerstudentene forstår pedagogisk ledelse og deres utvikling av ledelseskompetanse i førskolelærerstudiet. Egen forforståelse tilsier at dette er en kompleks og sammensatt problemstilling fordi den tar sikte på å forklare og forstå studentenes opplevelse og forståelse av egen kompetanse i forhold til pedagogisk ledelse i barnehagens kontekst. Jeg har derfor valgt et kvalitativt forskningsdesign for å besvare og belyse de spørsmålene jeg har stilt. Problemstillingen er todelt og knyttet både til informantenes forståelse av et fenomen og til læreprosesser der konteksten er førskolelærerstudiet.

3.1 Kvalitativ metode

Jeg vil bruke en kvalitativ tilnærming i min undersøkelse. Dette er en metode for utvikling av kunnskap der man undersøker hvilken mening hendelser og erfaringer har for de som opplever dem og hvordan de kan fortolkes eller forstås av andre (Thagaard, 2008). Kvalitative studier setter søkelys på analyse av ord og meningsinnhold og forskeren er på jakt etter både det særegne og det ordinære i sosiale fenomener (Befring, 2002). Forskeren prøver å danne seg et helhetlig eller komplekst bilde av deltakernes perspektiv i forhold til et bestemt forskningsfokus (Postholm, 2005). Både mønstre og sammenhenger men også avvik og motsetninger er sentralt. Det dynamiske i prosessen blir tillagt stor vekt, og det er avgjørende å nærme seg feltet for undersøkelsen på en utforskende og oppdagelsesorientert måte (Befring, 2002). I en kvalitativ forskingsprosess er forskeren opptatt av informantenes perspektiv og dette avgjør om forskerens antagelser opprettholdes eller ikke. Dette innebærer at antakelser kan både bekreftes og avkreftes, og at nye forhold som forskeren ikke har tenkt på tidligere kan bringes inn (Thagaard, 2008).

Fortolkning har stor betydning i kvalitativ forskning (Thagaard, 2008). Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke menneskers handlinger ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det en umiddelbart ser og den filosofiske ideen bak er at mennesket

forholder seg til verden gjennom tolking. En grunntanke er at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger, og at disse avgjør hva som er forståelig og uforståelig. Hermeneutikken er en metodelære for tolking av meningsfulle fenomen og beskriver betingelsene for at forståelse av mening skal være mulig (Gilje og Grimen, 1993). Et av de mest sentrale begrepene innenfor hermeneutikk er den hermeneutiske sirkel som peker på sammenhengen mellom det som skal tolkes, førforståelsen og den konteksten det må tolkes ut ifra.

Kvalitative forskere nærmer seg forskninga med utgangspunkt i et syn på verden og et sett av meninger og dette styrer eller veileder forskningen deres (Postholm, 2005). Med bakgrunn i dette er det viktig å være bevisst eget ståsted og avklare egen førforståelse. Det er derfor avgjørende å presisere og gjøre tydelig de prosessene som ligger forut for resultatene i kvalitativ forskning (Thagaard, 2008; Kvale og Brinkmann, 2009).

Empirien er sentral i kvalitative studier. Kvalitative data er ofte resultat av deltakende observasjon, åpne intervju eller skriftlige fremstillinger (Befring, 2002). I min undersøkelse har jeg brukt ulike typer studenttekster og intervju i gruppe som datakilder. Jeg vil søke å nærme meg feltet med relativt åpne spørsmål og underveis i prosessen ta utgangspunkt i empirien og beskrive, reflektere, tolke, analysere og stille nye spørsmål.

3.2 Forskningsdesign

Som forskningsdesign har jeg valgt casestudie. Begrepet case brukes i flere ulike betydninger og kan derfor være problematisk å definere, Litteraturen om casestudier har lite felles forståelse av hvordan begrepet kan rammes inn (Ringdal 2007; Thagaard 2009). Det er en utbredt oppfatning at case- studier omhandler en empirisk avgrenset enhet som for eksempel en gruppe eller en organisasjon. En måte å definere begrepet på er at case er *en eller flere analyseenheter som er gjenstand for en intensiv undersøkelse* (Ringdal, 2007, s.149). Det innebærer at casestudier omfatter få case.

Casestudier kan ha ulike formål og en innfallsvinkel er å utvikle en helhetlig forståelse av den ene enheten som undersøkes (Grønmo, 2004). Denne enheten blir sett på som unik og vitenskapelig uten at den nødvendigvis sees på som en del av et større univers. Prinsipielt vil den enheten som undersøkes betraktes som studiens univers. Casestudien vil i denne sammenheng betraktes som en typisk enhet innenfor denne populasjonen (Grønmo, 2004). I

min undersøkelse vil casen være et kull med førskolelærerstudenter som jeg følger gjennom tre år i førskolelærerstudiet.

Det som er særpreget for en casestudie er at analysen rettes mot en eller flere enheter, og at dersom studien omhandler større enheter er det gruppen som helhet som blir gjenstand for analyse (Thagaad, 2008). Informasjon av enkeltpersonene blir underordnet fordi hovedintensjonen er å oppnå rikholdig informasjon om de enhetene eller cases som studien er rettet mot. Stake (ref. i Ringdal, 2007) mener at en casestudie bør fange inn kompleksiteten og fokusere på det unike mer enn på det generelle. Dette utelukker ikke å kombinere tolking og forståelse og knytte dette til generell teori (Ringdal, 2007).

Det er en utbredt oppfatning i litteratur om case- studier å avgrense begrepet til å gjelde undersøkelser der fenomener undersøkes i sin naturlige sammenheng, og hvor en undersøger fenomener basert på flere kilder av data.

Jeg vil som tidligere nevnt undersøke studentene sine læringsprosesser i forhold til å utvikle og tilegne seg ledelseskompetanse i førskolelærerstudiet. I min undersøkelse er et kull med førskolelærerstudenter min case og mitt objekt. Undersøkelsen vil omfatte data knyttet til en klasse på førskolelærerstudiet. Denne gruppen på 27 studenter utgjør hele kullet av førskolelærerstudenter fra 2009 til 2012 ved HISF og kan prinsipielt kalles *studiens univers* (Grønmo, 2004, s. 90). Av disse har jeg ytterligere et mindre utvalg på åtte studenter som jeg vil undersøke nærmere, og dette kan betraktes som et utsnitt av casen som studeres mer inngående. Denne gruppen på åtte er en enhet innenfor populasjonen og har et typisk utvalg (Thagaard, 2009). Dette innebærer at jeg vil ha både kvinnelige og mannlige studenter i mitt utvalg. Utvalget inneholder både helt unge studenter som startet på studiet rett etter videregående og studenter som er i slutten av 20-årene. Noen av studentene har erfaring fra barnehagen, andre ikke. Jeg valgte disse informantene for å få et mest mulig typisk og representativ enhet innenfor populasjonen. I utvelgelsen av de åtte studentene var det et mål å ha informanter som kunne gi meg tykke data, og som hadde noe å fortelle, og det var således også et strategisk utvalg (Grønmo, 2004).

Undersøkelsen går over tre år i førskolelærerstudiet og har et langsgående tidsdesign. Jeg har foretatt dataregistreringer gjennom tre studieår fra august 2009 til januar 2012. En

dataregistering er fra begynnelsen av førskolelærerstudiet og de andre registreringene er mot slutten i det tredje studieåret.

Jeg har som tidligere nevnt brukt tre tekster som studentene har skrevet gjennom studiet. To av disse tekstene er ikke primært skrevet i forhold til min undersøkelse, men er en del av de obligatoriske arbeidskravene i førskolelærerstudiet⁵. I tillegg har de åtte informantene skrevet en refleksjonslogg fra en dag i lederuken sin i barnehagepraksisen siste studieåret. Disse åtte studentene har også deltatt i gruppeintervju. I to av tekstene har jeg analysert alle de 27 tekstene, mens i den siste av dem har jeg analysert tekstene til de åtte informantene.

Første studieåret	Andre studieåret	Tredje studieåret
Logg i oppstarten av studiet (hele populasjonen) høst 2009		Individuelle læringsmål før praksis (hele populasjonen)
		Logg fra en dag i lederpraksis (utvalg; åtte studenter)
		Intervju i gruppe (utvalg; åtte studenter) vår 2012

To av studenttekstene er refleksjonslogger og min intensjon med å bruke loggskrivning som data var å få frem rike data i forhold til min problemstilling og forskerspørsmål og at disse loggene ville være en nyttig bakgrunn for utarbeidelse av intervjuguide (Postholm, 2010). Jeg ville i intervjuet ha mulighet til å ta tak i det som informantene kom med, og bygge videre på dette, og intervjuene bar derfor i stor grad bære preg av samtaleintervju (Ringdal, 2007). Jeg vil gjennomføre gruppeintervju med fire studenter i hver gruppe. Intensjonen var å få fram et rikt og mangfoldig datamateriale gjennom å la informantene snakke sammen (Jonsdottir, 2009).

Ut ifra et diskursteoretisk perspektiv⁶ er gruppeintervju egnet til å bringe fram viktige diskurser som mennesker bruker til å utvikle forståelse og etablere sosial tilknytning (Kvale

⁵ Innenfor en diskursiv tilnærming blir fordelene ved bruk av «naturlig forekommende materiale fremhevet» (Hepburn og Potter 2007, s. 170).

⁶ Jeg skal ha en diskursanalytisk tilnærming i dataanalysen og greier ut om dette senere i metodekapittelet.

og Brinkmann, 2009, s. 169). Jeg har gjennomført to delvis strukturerte gruppeintervju (til sammen 8 informanter) der intervjuguiden var retningsgivende for temainnhold men rekkefølgen av temaene ble bestemt underveis (Thagaad, 2008). Det vil si at vi ville kunne bevege oss fram og tilbake i spørsmålene i forhold til det informantene brakte fram, og jeg stilte oppfølgingsspørsmål underveis. På den måten kunne vi gå i dybden på de tema jeg ønsket å få mer informasjon om. Det var og viktig at jeg som intervjuer var åpen for at informantene også kan ta opp tema som ikke var planlagt i forkant.

I arbeidet med intervjuguiden var det et mål at informantene sine egne tekster skulle være et bakteppe i intervjuet og at disse ble utdypet av informantene i intervjuet. Jeg ville stille oppfølgingsspørsmål som også knytter an til noen dominerende diskurser⁷ som har kommet fram i studentene sine logger og refleksjonsnotat. F.eks var det en helt tydelig dominerende diskurs i svært mange tekster knyttet til ønsket om å være en *tydelig leder*, og det vil være viktig å få mer informasjon om hvordan studentene forstod dette begrepet.

Det er en utfordring i et gruppeintervju å sikre at det ikke bare er de dominerende synspunkt som får plass, men at en og får fram minoritetsynspunktene (Thagaard, 2008, s.90). Jeg ønsket derfor å bruke runde som metode. Studentene ble utfordret på spørsmålet en etter en og deretter la jeg opp til å drøfte spørsmålet sammen. Målet er både å få frem hver enkelt student sin forståelse, og å la dem bryne sine forståelser på hverandre. Gjennom å følge opp hverandres svar og gi hverandre kommentarer vil jeg kunne få rike data.

3.3 Å forske på egne studenter

Et sentralt fokus i metoddebatten er fordeler og ulemper i forhold til å forske i en fremmed kontra ens egen kultur. I deler av metodelitteraturen blir det å forske på egen kultur, eller på hjemmebane betegnet som spesielt utfordrende (Thagaard, 2008; Kvale og Brinkmann, 2009; Fossøy, 2006). Et sentralt spørsmål er om den som forsker på egen kultur opplever fordeler eller ulemper som en ikke ville opplevd dersom konteksten eller den kulturelle settingen en forsket på var ukjent. Fossøy (2006) viser til Burgess som peker på at utfordringene blant annet vil være knyttet til mulige rollekonflikter forskeren kan møte, problemer med å ha distanse til resultatene i et kjent miljø, om informantene vil gi annen informasjon dersom de kjenner forskeren og om det er noe som går tapt når en forsker er i en kjent kontekst (Fossøy,

⁷ Dominerende diskurs er et begrep jeg vil bruke i kategoriseringen av mine data knyttet til diskurs.

2006). Hun peker på at de store utfordringene er knyttet til de sidene ved kulturen som informantene og forskeren tar for gitt.

Argumentene i forhold til fordelene ved å forske på egen kultur er at det å kjenne konteksten gir de beste forutsetningene for innsikt. Det å ha en tilnærmet identitet som den en studerer kan være positivt ved at forskeren er kjent med grunnleggende og velkjente kulturuttrykk og kjenner informanten sitt praktiske arbeidsfelt. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at kunnskap om forskningstemaet i det aktuelle feltet er en forutsetning for gyldige tolkninger. Det å forske i et kjent miljø kan utfra dette i gitte tilfeller ha både positive og negative konsekvenser.

Thagaard (2008) peker på at begge disse standpunktene reflekterer en overforenkling, fordi forskerens førforståelse vil være preget av tidligere erfaringer og inntrykk fra feltet uavhengig av om forskeren er tilknytning til kulturen eller ikke. Hun bruker begrepet forskerens *posisjonerte innsikt* (Thagaard, 2008, s. 77). I dette begrepet ligger at forskeren i kraft av å være forsker innehar en posisjon og en kompetanse som danner grunnlag for å kunne analysere og fortolke sosiale situasjoner.

Prinsipielt er flere av utfordringene identiske med problemstillinger i samfunnsforskning generelt og i feltforskning spesielt og dette blir i metodelitteraturen omtalt som dobbeldialog (Fossøy, 2006). Begrepene nærhet- distanse blir brukt for å konkretisere tematikken. Det bør være et mål for forskeren å balansere mellom nærhet og distanse, og ideelt balansere mellom det å være fremmed og venn. Det er avgjørende når en forsker på egen hjemmebane at forskeren reflekterer over hvordan en oppfattes av de personene som studeres, og hvilken betydning dette eventuelt kan ha for undersøkelsen. Det å identifisere og eliminere førforståelsen er og avgjørende for å sikre troverdigheten i undersøkelsen (Kvale og Brinkmann, 2009).

Min undersøkelse er på hjemmebane og er knyttet til egen arbeidsplass. Jeg kjenner informantene mine gjennom å ha møtt dem som lærer på førskolelærerstudiet. Det er derfor viktig å avklare og være bevisst egen rolle. Dette vil i hovedsak handle om å finne en balanse og være bevisst i forholdet mellom nærhet og distanse. Denne balansen vil kunne variere i ulike deler av arbeidet, og jeg vil bevege meg mellom observatørens outside- og deltakerens innside perspektiv. Begge disse perspektivene byr på utfordringer, fordeler og ulemper som

det er viktig å være bevisst på (Ringdal, 2007; Grønmo, 2004), og vil handle om validitet i datamaterialet.

3.4 Validitet reliabilitet og generalisering

Validitets- og reliabilitetsspørsmål er sentrale problemfelt også i den kvalitative forskingen. I praksis er det ofte flytende grenser mellom reliabilitet og validitet, og at undersøkelsen er pålitelig er en forutsetning for validitet. Dette blir synliggjort i en del metodelitteratur der begrepene blir definert samlet (Thagaard, 2009). Begrepene har tidligere vært knyttet til kvalitativ forskning og den positivistiske tradisjonen, og det er først de seneste årene at det kvalitative forskingsfeltet har utviklet bruken av begrepene ut fra egen forståelse (Kvale og Brinkmann, 2009). Validitet og reliabilitet handler om å kvalitetskontrollere det produktet som kommer ut av forskningsprosessen. En stiller spørsmål om data er gyldige og pålitelige, og dette prinsippet er like viktig enten det er kvantitativ eller kvalitativ forskning.

Validitet refererer til datamaterialets gyldighet i forhold til de problemstillingene som belyses i undersøkelsen (Grønmo, 2004). Alle fasene i studien er knyttet til tematisering, planlegging, gjennomføring av datainnsamling og sluttproduktet vil inneholde validitetsproblematikken. Hellevik (2002) knytter validitet til relevansen forskningsspørsmålene har i forhold til forståelsen av fenomenet som undersøkes. Validitet vil og handle om gyldighet i forhold til om data er relevante for det en har undersøkt, og et grunnleggende spørsmål er om en har undersøkt det en tror en har undersøkt. “Å validere er å stille spørsmål” skriver Kvale og Brinkmann (2009, s. 256) og det innebærer at når gyldigheten ved et funn skal vurderes vil undersøkelsens innhold og formål komme før metodespørsmålet. Validiteten vil ha sammenheng med en detaljert beskrivelse av undersøkelsesopplegg slik at utenforstående har mulighet til å følge i forskerens *spor* og på den måten kunne etterprøve resultatene (Befring 2007, s.64) og dette innebærer at forskeren tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger og konklusjoner.

Reliabilitet dreier seg om grad av pålitelighet i datamaterialet og hvorvidt det er samsvar mellom det forskeren rapporterer og det som faktisk foregår i den studerte settingen (Grønmo 2004). Vurderingen av reliabilitet i kvalitative studier vil ha andre fokus enn i kvalitative studier, og i en del nyere litteratur brukes begrepet *troverdighet* i stedet for reliabilitet (Thagaard, 2008 s. 198). I kvalitative data vil reliabilitet og troverdighet innebære at de

empiriske funn som presenteres er basert på data om faktiske forhold, og at disse ikke bygger på forskerens subjektive skjønn eller skyldes tilfeldige omstendigheter i forskingsprosessen. Dataene skal være samlet inn på en systematisk måte og være i samsvar med etablerte framgangsmåter knyttet til et undersøkelsesopplegg. Her ser en på hvordan data er hentet fram i undersøkelsen. Jeg skal blant annet bruke intervju som metode, og da er kan det som skjer i intervjusituasjonen for eks. min samhandling med intervjuobjektet handle om reliabilitet. Også etterarbeidet av intervjuet vil handle om forskerens pålitelighet (Kvale og Brinkmann, 2009).

Thaagard (2008) peker på at case- studier er undersøkelsesopplegg som er spesielt rettet mot å oppnå kunnskap som går utover den enheten undersøkelsen fokuserer på. Dette kan bety at case- studier kan gi grunnlag for overførbarhet og generalisering (Thagaard 2009 s. 211).

3.5 Diskursbegrepet og diskursanalyse

Jeg har brukt intervju og tekstanalyse som forskningsmetode; og har diskursive perspektiv på dette i analyse og drøfting. Diskurs er et begrep som knyttes til å avdekke og vise fram sosiale og kulturelle praksiser som er styrende for enkeltindivider eller grupper (Schei, 2010). En diskurs kan være en snakkemåte, en oppfatning, holdning eller direktiv som er selvfølgelig og oppfattes som *tatt for gitt*. En diskurs kan være knyttet til dominerende tenkning på samfunnsnivå, eller i en gruppe, men det kan og være et enkeltindivid som tenker og handler som om alle andre tenker likt om et gitt saksemne. Diskursanalyse er et bredt tverrvitenskapelig felt og er strengt tatt ikke en teori men flere (Askland og Rossholt 2009, Thagaard, 2008). En diskursanalyse er en kartleggingsprosess der en forsøker å klargjøre hvilke kategorier som er utgangspunkt for vår oppfatning. Det konkrete analysearbeidet kan foregå på mange ulike måter og eksakte framgangsmåter er vanskelig å oppdrive (Schei, 2010).

Det er først og fremst filosofen Michel Foucault som har utviklet diskursbegrepet og han er opptatt av hvordan diskursene regulerer våre liv og skaper kunnskapsregimer som muligens begrenser tanke og handling mer enn de åpner for muligheter (Askland og Rossholt, 2009; Schei, 2010). Ifølge Foucault foregår det en stadig kamp om ordene som skal beskrive virkeligheten, og makten til å definere virkeligheten er knyttet til ulike sannhets- og kunnskapsregimer.

Jørgensen og Phillips (2009 s.9) definerer diskurs som *en bestemt måte å tale om og forstå verden (eller et utsnitt av verden) på*. De har en sosialkonstruktivistisk tilnærming som innebærer at vi forstår om verdene gjennom de kategorier vi gir uttrykk for. Det vi sier involverer det implisitte og usagte, antakelsene og ideene som former grunnlaget for tanker og meninger (Askland og Rossholt, 2009). Språket vårt er strukturert i ulike mønstre som preger utsagnene våre, og det er disse mønstrene en er på jakt etter i en diskursanalyse.

Askland og Rossholt (2009) påpeker at diskursbegrepet ikke bare er knyttet til språket men og til sosiale praksiser. Diskursive praksiser blir ofte tatt for gitt og sett på som naturlige. Davies (Askland og Rossholt, 2009) som er den som har arbeidet mest med diskursive praksiser i barnehage og skole hevder at diskurser er spesielle måter å være normal på, og gjennom det hva som er ønskelig. Utfra dette vil begrepet leder gi førskolelærerstudenter en bestemt mening, og bære i seg en forståelse av normal eller riktig praksis. I diskurstenkning knyttes begrepet diskurs og forståelse sammen, og all forståelse betraktes som diskurser. Forskerens oppgave er å lete etter hvordan oppfatninger kommer til uttrykk for eksempel i en samtale eller en tekst, og mine intensjoner vil være å avdekke diskurser og synliggjøre sosiale og kulturelle praksiser som er styrende for førskolelærerstudentene i min undersøkelse.

I min undersøkelse vil fokus på diskursanalyse være knyttet til å avdekke forståelser om pedagogisk ledelse i mitt materiale. Jeg vil bruke begrepet *dominerende diskurs* (Schei, 2010) og i min tilnærming vil jeg være opptatt av hvordan deltakerne i undersøkelsen anvender de samme eller ganske like diskurser i tekstene sine eller i samtalene seg imellom i de to gruppeintervjuene. Jeg vil og bruke begrepene *motdiskurs* og *disiplinerende mekanismer* (Schei, 2010). Motdiskursen tydeliggjør diskurser i informantenes handlingsrom, og kan for eksempel spores når en informant beskriver en situasjon der vedkommende har opplevd seg fremmed, uvel eller utilpass. Slik kan en få innsikt i mer enn bare informantenes tanker og erfaringer om et bestemt saksemne. Disiplinerende mekanismer handler om det som får individer til å tenke, føle og handle slik at forutsigelige sosiale mønstre kan oppstå og identifiseres. Skamfølelse, flauhet og forlegenhet er slike disiplinerende mekanismer, og har lydighet og konformitet som konsekvens. Man tilpasser seg systemer og mønstre, slik at det passer til det man tror er riktig.

Det er mange forskjellige tilnærminger til diskursanalyse hvor noen er formelle og tekniske mens andre er mindre bundet til forskrifter og formaliteter (Kvale og Brinkmann, 2009 s.234)

Parker (ref. i Kvale og Brinkmann 2009) har en uformell tilnærming basert på fire spørsmål som forskeren kan stille til en tekst i en diskursiv tilnærming: Hvorfor er teksten interessant? Hva vet vi om det materialet den er konstruert utfra? Hvilke virkninger har ulike lesninger av teksten? Hvordan er teksten relatert til maktstrukturer? (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 235). Det er vanligvis ikke tilfeldig hvilken del av en tekst som fremstår som interessant for forskeren. Det kan være tekster som utfordrer fordommer, som er forvirrende i forhold til forskningsspørsmål, eller på en eller annen måte skiller seg ut. Det å sette materialet inn i en sammenheng er gir en rikere forståelse ulike utsagn, gir dem mening. Det kan og være med å indentifisere diskursene. Forskeren må og være opptatt av hvordan teksten kan leses fra forskjellige ståsted, og hvordan dette vil endre forståelsen og kunne påvirke ulike diskursive virkninger i praksis. I forhold til det siste spørsmålet vil forskeren kunne spørre hvordan teksten er tilpasset eller utfordrer gitte maktmønstre (Kvale og Brinkmann, 2009).

4. Studiens kontekst

I min undersøkelse har jeg fokus på førskolelærerstudenter sin forståelse av pedagogisk ledelse. Førskolelærerutdanningen ved Høgskulen i Sogn og Fjordane (heretter HISF) danner en empirisk kontekst for studien. Den er rammen for studentene sine læringsprosesser, og det er derfor viktig i denne sammenheng å klargjøre mål innhold og organisering av førskolelærerstudentene sin læringsarena. Fremstillingen danner et bakteppe for å forstå konteksten i studien, og vil og være med som en del av analysearbeidet. Både innenfor case-metodikken og med en diskursanalytisk tilnærming er det viktig å tydeliggjøre dette bakteppet (Thagaard,2008).

4.1 Nasjonale rammer for førskolelærerutdanninga

Førskolelærerutdanninga er en treårig utdanning som kvalifiserer for pedagogisk arbeid i barnehagen og gir grunnlag for tildeling av bachelorgrad. Utdanninga omfatter en obligatorisk del på 150 studiepoeng og en valgfri del på 30 studiepoeng. Praksisopplæringa med et omfang tilsvarende 20 arbeidsuker er integrert i studieenhetene.

Utdanninga bygger på den nasjonale Rammeplan for førskolelærerutdanningen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003) revidert i 2008. Førskolelærerutdanningen består av åtte fag der pedagogikk er det største med 45 studiepoeng.⁸ Det er et overordnet mål å gi studentene en helhetlig profesjonsutdanning med utgangspunkt i de fem kompetanseområdene; faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, endrings- og utviklingskompetanse og yrkesetisk kompetanse (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003).

Utdanninga skal være yrkesrettet og det innebærer blant annet at profesjonsaspektet skal være tydelig i alle deler av studiet, og at utdanninga skal samhandle nært med praksisfeltet. Læringsarbeidet i yrkesutdanninga skjer på tre arenaer i praksisfeltet, i fagstudiet og læring knyttet til samhandling, utforskning og refleksjon. Førskolelærerstudentene skal i studiet tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kan legge grunnlag for personlig vekst og danning, og fungere som redskap i yrkesutøvingen. For å nå dette målet vil læringsaktivitetene kreve at studentene er aktivt deltakende. Læringsaktivitetene blir definert som arbeidskrav, og vil ha fokus på utvikling av den mangfoldige yrkeskunnskapen en skal ha

⁸ De åtte fagene i tillegg til pedagogikk er norsk, matematikk, estetiske fag (musikk, drama og forming, naturfag, fysisk fostring og samfunnsfag. Disse er ulik i størrelse fra 10 til 30 studiepoeng.

som førskolelærer (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Praksisopplæringen har et omfang på minimum 20 uker, og da skal studentene bli kjent med de utfordringene og kravene som blir stilt til en førskolelærer. I praksisperiodene er studenten tilknyttet en praksisbarnehage, og i Rammeplan for utdanninga (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003) blir det påpekt at utbyttet av praksis er avhengig av hvorvidt praksisbarnehagen og praksislæreren "gir studenten rom for egne erfaringer, undring og refleksjon" (s.16).

4.2. Lokale planer ved HISF

Studieplan for førskolelærerutdanninga ved HISF (HISF 2012) bygger på Rammeplan for utdanninga (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Rammeplanen beskriver mål, innhold og organisering av studiet. I tillegg har førskolelærerutdanninga ved HISF et vedlegg til studieplanen som gir ytterligere informasjon til studentene og praksislærere om de ulike praksisperiodene (HISF, 2012). Når jeg nå skal skissere denne studiens kontekst i forhold til min studie tar jeg utgangspunkt i disse styringsdokumentene ved HSF.

Ledertema ligger som hovedtema på høsten i tredje studieåret, og da har studentene en såkalt lederpraksis. I tredje studieåret skal studenten utvikle kompetanse i å lede i tråd med førskolelæreren sine ulike lederoppgaver. Studenten skal kunne samarbeide med barnehagen sine nærmeste samarbeidsparter og ha et profesjonelt grunnlag for å kunne arbeide tverrfaglig i barnehagen.

Det blir i studieplanen skissert hvilken oppnådd kompetanse studentene skal ha innenfor ulike områder ved endt utdanning. I forhold til ledelseskompetanse skal førskolelærerstudentene ha oppnådd kompetanse innenfor følgende områder:

Studenten har grunnleggjande kunnskapar og ferdigheiter i leiing, samarbeid og pedagogisk rettleiing

Studentene skal kunne vurdere organisasjonsutvikling og samfunnsendringar som har mykje å seie for barnehagen

Studentene skal initiere og takle endringar og til å kunne prege utviklinga i barnehagen

Studenten kan leie barnehageverksemda

Ved høgskolen i Sogn og Fjordane er praksis gjennom de tre årene fordelt på følgende måte;

<i>Første studieår</i>	<i>Andre studieår</i>	<i>Tredje studieåret</i>
5 uker praksis + praksisdager i barnehage	- 5 uker praksis + praksisdager i barnehage - 2 uker praksis i grunnskule	- 4 uker + 3 dager praksis i barnehage + 1 dag besøk - 2 veker praksis i samband med fordjupingseining

I tredjeklassepraksisen er pedagogisk ledelse hovedtema, og studentene skal ta over avdelingen eller basen som pedagogisk leder i en uke. Denne uken er ikke praksislærer tilstede, og det er styrer i barnehagen som er formelt ansvarlig for det som foregår på avdelinga eller basen.

I overtakelsesuken skal studentene planlegge, gjennomføre, dokumentere og evaluere et lite utviklingsarbeid som de skal lede. I forhold til utviklingsarbeidet er følgende mål skissert for studentene i informasjonsskrivet knyttet til praksis:

- Korleis vere **pedagogisk leiar for barna**? Korleis må eg jobbe med utviklingsarbeidet før, under og etter?
- Korleis vere **pedagogisk leiar for ei personalgruppe**? Korleis må eg jobbe med utviklingsarbeidet før, under og etter?
- Korleis vere **pedagogisk leiar for foreldra**? Korleis må eg jobbe med utviklingsarbeidet før, under og etter?

I etterkant av overtakelsesuken skal studenten planlegge og gjennomføre et vurderingsmøte. På dette vurderingsmøtet skal praksislærer, assistenter og styrer delta og på noen av disse møtene vil praksisrettveileder fra høgskolen delta.

4.3 Studenttekstene jeg har brukt i undersøkelsen

Studentene skal skrive mange ulike tekster i studiet og i denne undersøkelsen bruker jeg to av disse (jfr. metodekap).

Den første teksten er en refleksjonslogg som studenten skal skrive etter andre uken i studiet. Oppgaveteksten lyder som følger;

Mine to første uker som førskolelærerstudent i Sogndal

Dette kan du skrive om:

- *Hvorfor har du valgt førskolelærerutdanningen?*
- *Forventninger til utdanningen og yrket som førskolelærer*
- *Møte med studiet og studiemiljøet*

Det viktige er at du reflekterer.

Den andre teksten jeg bruker som empiri er knyttet til individuelle læringsmål. Studentene skal utforme individuelle læringsmål før alle praksisperioder gjennom studiet.

Studentane skal utforme individuelle læringsmål før praksisperioden. Desse måla skal ta utgangspunkt i dei generelle måla for praksisperioden og vere knytt til personleg utvikling og didaktisk fagkompetanse. Studentane sine mål skal vere styrande for aktivitetane deira i praksis, og skal utviklast i ein dynamisk prosess der praksislærer, faglærer og praksisretteiar har ei viktig rolle.

Den tredje teksten er en refleksjonslogg som de åtte utvalgte studentene fikk i oppdrag å skrive knyttet til en dag i lederuken sin i tredje studieåret.

5. Presentasjon av data

I presentasjonen av mitt empiriske material tar jeg utgangspunkt i tre studenttekster og to gruppeintervju som jeg vil presentere kronologisk i forhold til når disse ble gjennomført i studiet (j.fr metodekap.). Gruppeintervjuene blir presentert samlet. Etter presentasjonen til hver del av materialet vil jeg ha en avsluttende kommentar. Jeg har i presentasjonen av empirien hatt fokus på problemstillingen min om hvordan studentene forstår pedagogisk ledelse og å spore deres utvikling av ledelseskompetanse.

Utvalgte deler av de to gruppeintervjuene er transkribert. Et gruppeintervju bærer preg av dialog, og informantens utsagn går over i hverandre, og dette kan gjøre det utfordrende i forhold til å presentere dataene. Jeg har valgt å gjøre tekstene mindre muntlige i fremstillingen, og justert småord i studentene sine utsagn. Jeg har likevel prøvd å ligge tett opp til studentene sine formuleringer, og har valgt å beholde informantens dialekt. Jeg vil presentere studenttekstene ordrett slik som studentene har skrevet dem.

De tre studenttekstene danner et grunnlag for intervjuet og viser vei inn i sentrale diskurser i studentenes forståelse av pedagogisk ledelse. Hovedvekten i analysearbeidet og drøftingen vil likevel være gruppeintervjuene i tredje studieåret. Utvikling av ledelseskompetanse er sentral i min problemstilling, og intervjuet mot slutten av studieforløpet er derfor av spesiell interesse i datamaterialet. Intervjuene kan således fungere som en utdyping av tidligere datamateriale og dominerende diskurser i disse.

5.1 Første refleksjonslogg

5.1.2 Å være glad i barn

I den første refleksjonsloggen etter den første uka i utdanninga fikk studentene i oppgave å skrive om sitt første møte med utdanninga og forventningene sine til utdanninga og yrket. Etter å ha lest alle loggene trer noen dominerende diskurser fram. Den første Dominerende diskursen vil jeg kalle *å like å være sammen med barn*.

Eg har alltid villa jobba med mennesker og helst med ungar eller ungdomar. Det var fyrst no i sommar at eg fann ut at kanskje førskulelæreryrket ville vere noko for meg. Hovedgrunnen til at eg valde dette studiet er at eg likar og vere i lag med ungar.

Grunnen til at eg valte førskulelærer, er fordi siste året har eg jobba ein del i barnehage. Og etter å ha gjort det fann eg ut at dette var noko eg likte å jobbe som. Og trivdes med å arbeide som.

Disse utdragene fra loggene til to studenter er representativ for mange av studentene. De uttrykker et ønske om å arbeide med barn, og at de trives sammen med barn. Både de som har tidligere erfaring fra barnehagen og de som ikke har det gir uttrykk for dette. Det er stor variasjon i studentgruppen hvorvidt førskolelærerutdanningen var et bevisst og målrettet valg eller et mer tilfeldig valg.

Studentene, spesielt de kvinnelige gir uttrykk for at det å vere i lag med barn ofte i en familiær eller uformell sammenheng, har resultert i et ønske om å bli førskolelærer. Mange av studentene har utsagn som går i denne retningen. Formuleringene som brukes i mange av studentene sine logger er *eg trives godt med barn, eg har alltid hatt lyst å arbeide med barn. og jeg kommer godt overens med barn.* Flere kvinnelige studenter skriver at de har vært barnepike og at dette er en av grunnene til valg av utdanning.

Jeg har ingen tidligere erfaring fra barnehagejobb, men har alltid kommet godt overens med barn. Dette har medført til utallige timer som barnepike. Jeg koser meg i lag med barn og unge og ser fram til å ha dette som et yrke.

Når de skal betegne arbeidsfeltet bruker de ofte betegnelser som å arbeide med barn eller arbeide i barnehage. Utvikling er også et ord som går igjen i disse tekstene.

Det å få være med å ta del i ett barn utvikling fra de begynner i barnehage kanskje allerede når de er 1 år, og til de er i skolealder blir veldig gøy.

Flere studenter uttrykker at det skal bli spennende å både følge barnet i utviklingen og lære mer om hvordan dette skjer. Både blant de kvinnelige og de mannlige studentene er det noen som har erfaring fra barnehage og andre ikke. Hos de mannlige studentene som har arbeidet i barnehagen ser det ut som om dette er en tydelig begrunnelse for å starte i yrket. En mannlige student skriver

Grunnen til at eg valte førskulelærer, er fordi siste året har eg jobba ein del i barnehage. Og etter å ha gjort det fann eg ut at dette var noko eg likte å jobbe som.

De mannlige studentene som ikke har erfaring gir uttrykk for at de ikke vet hva utdanningen innebærer, og at de visste lite om arbeidet i barnehagen. Her er begrunnelsen til en mannlig student som ikke har erfaring fra arbeid i barnehagen.

Eg visste lite om kva som eigentleg gjekk føre seg på førskulelærer skulen, sjølv om ein av romkameratane mine er nyleg ferdig utdanna i faget.

Også hos de kvinnelige studentene finner vi denne type begrunnelser, men i tillegg ligger det i loggene til de kvinnelige studentene i større grad begrunnelser knyttet til mer private erfaringer med barn. Barnepass og det å ha yngre søsken som ligger mer innenfor den familiære konteksten og ikke barnehageerfaring er en større del av de kvinnelige studentene sine begrunnelser. En kvinnelig student begrunner yrkesvalget med at den kan være grei å ha i bakhånd dersom hun får egne barn selv om hun kanskje ikke vil bruke utdannelsen. Dette er en begrunnelse som kan tydeliggjøre mangfoldet i studentene sine tanker, og også kjønnsforskjellene som kommer til syne.

I forlengelsen av at studentenes forventninger retter seg mot arbeidet med barn er kommet det fram at flere studenter gir uttrykk for at de var overrasket over at utdanninga inneholdt så mange fag.

Jeg hadde ikke trodd at vi skulle ha så mye norsk, det kvir jeg meg litt til. Og så matematikken,- ja,ja det er jo små barn vi skal arbeide med så jeg skal vel klare det.

Her gir studenten uttrykk for en usikkerhet i forhold til to av fagene i utdanningen, samtidig som hun reflekterer om nivået på faget i forhold til arbeidet med små barn.

5.1.2 Å spille en rolle i barns liv

I denne første studentloggen kommer det og fram et annet perspektiv som indikerer en litt annen voksenrolle.

Det var så fint å komme på jobb og bli møtt av alle barna som kom løpende mot meg og ønsket "God morgen!". Det å vite at du spiller en rolle i barnas liv og hjelper de på vei videre er jo en helt fantastisk følelse. Og så er det jo veldig morsomt å leke sammen med barna da.

Her uttrykker studenten en mer aktiv deltakelse i barnas liv. Ord som å spille en rolle i barnas liv, å være aktiv i lek, lære barn noe er ord som noen studenter bruker. En annen student gir uttrykk for at hun vil *prøve å setje oss inn i korleis eitt lite barn tenkjer, prøve å forstå barnet*, og dette er og uttrykk for en mer aktiv voksenrolle.

En av studentene setter ord på en førskolelærer sitt ansvar,

Tiden i barnehagen ga meg mersmak til å utforske faget nærmere og søke enda større utfordringer. Rollen som pedagogisk leder i barnehage medfølger et enormt ansvar, derfor ønsker jeg å stå best mulig rustet til oppgaven.

Her peker studenten på ansvaret en har som førskolelærer og er opptatt av at utdanninga skal forberede henne på de utfordringene som ligger i yrket. Dette er det eneste stedet i de 27 loggene at begrepet pedagogisk leder blir brukt. Mange studenter bruker yrkestittelen førskolelærer i notatet sitt. Det er imidlertid tydelig at studentene i starten av studiet ikke bruker ordet leder eller ledelse når de skal begrunne sitt utdanningsvalg eller beskrive arbeidet i barnehagen.

5.1.3 Behov for en sikker jobb.

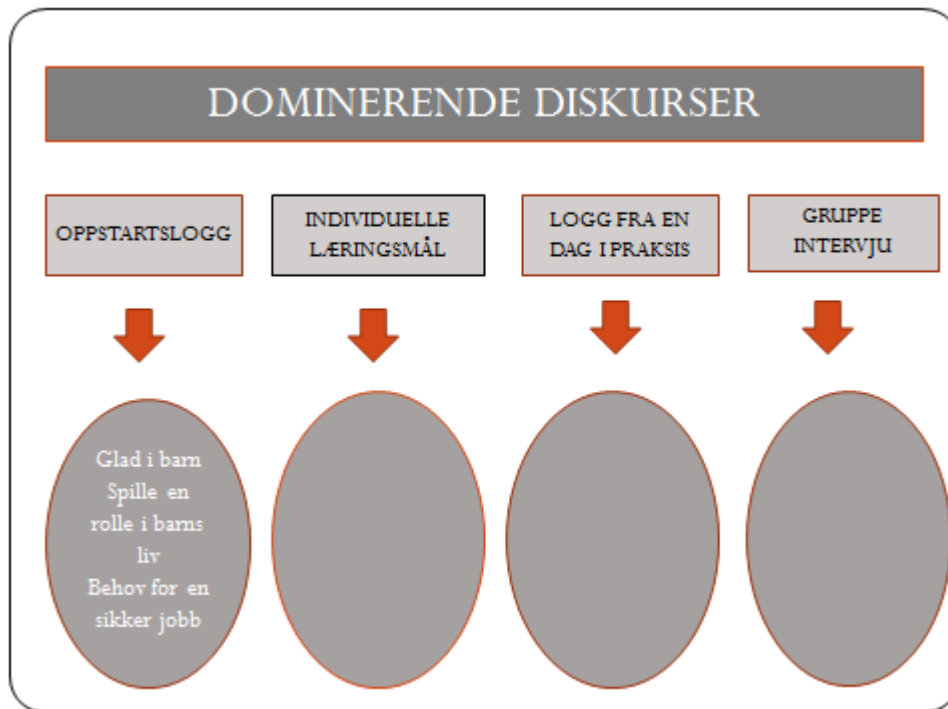
Det er også et annet perspektiv som er tydelig i noen av studentene sine begrunnelser.

Behovet for en sikker jobb uttrykkes i flere av tekstene, og studentene tenker at å utdanne seg til førskolelærer vil gi dem denne sikkerheten.

At etterspørselen av førskolelærere har blitt såpass stor de siste årene er utrolig gunstig i forhold til å finne seg jobb etter endt utdanning. Man hører ofte om folk som sliter med å finne seg en jobb. Førskolelærere har det vært og vil alltid være behov for, uansett finanskrise eller ikke.

Dette er en begrunnelse som viser at de ser førskolelæreryrket i et jobbmarkedsperspektiv. De studentene som nevner dette er imidlertid opptatt å presisere at dette ikke er den eneste grunnen de har for å bli førskolelærere.

5.1.4 Dominerende diskurser og oppsummerende kommentar



I den første loggen er studentene tydelig på at de deres forventninger til utdanning og yrket er begrunnet i en førforståelse om at arbeidet i barnehagen er nært knyttet til barnet, og at utdanninga skal gi dem kunnskap om barns utvikling. Noen studenter gir uttrykk for at de er overrasket over at utdanninga inneholder så mange fag, og uttrykker at de opplever at det kan bli vanskelig. Andre gir uttrykk for at det er spennende med alle fagene, og at de er positivt overrasket over innholdet i utdanningen.

Det kommer fram frem perspektiv som initierer en mer aktiv voksenrolle der studenten også er opptatt av at de som førskolelærere ønsker å *spille en rolle i barnets liv*.

Det er en student i datamaterialet som nevner begrepet pedagogisk leder. Utover dette er ledelsesperspektivet i stor grad usynlig i materialet.

Flere studenter begrunner yrkesvalget sitt med at de sikrer dem jobb etter endt utdanning.

5.2 Tekst knyttet til personlige mål og forventninger til egen aktivitet i praksisperioden tredje studieåret

5.2.1 Tydelig leder

Et fremtredende trekk i disse tekstene om studentene sine mål for praksisperioden er begrepet tydelig leder og studentene sin tenkning rundt begrepet. Ordene tydelig leder er det begrepet som går igjen i flest av tekstene, og mange bruker det som et overordnet mål i praksisperioden. Noen av studentene nevner begrepet, mens andre utdyper i større grad hva de legger i begrepet.

Må tørre å stå fram, heve stemmen og være tydelig.

Denne studenten har streket under denne setningen i måldokumentet sitt, og dette kan indikere at dette er det viktigste fokus hun ønsker å ha i praksis. Hun har en forestilling om at å være leder handler om å bli sett og hørt, og at det med tydelighet er et sentralt anliggende for å bli en god leder. En student påstår også at det *går ikke an å bli for tydelig*, og med denne formuleringen understreker studenten betydningen av dette.

Mange studenter utdyper ordene *tydelig ledelse* gjennom å definere nærmere målene sine i praksis. En forståelse er rettet mot at studentene ønsker å *gi tydelige og klare instruksjoner/beskjeder til både foreldre, personalet og barna*.

Flere studenter er inne på det med informasjon, og ser for seg at dette er noe de må øve seg på. De bruker ord som å gi beskjeder og instruksjoner, og dette antyder at de har et bilde av en leder som på sett og vis er enerådende i sine avgjørelser.

Mange studenter trekker og inn et annet perspektiv som blir en motsats til den tydelige lederen som en administrator, og utsagn som *ta med personalet i avgjørelser, og få alle til å føle seg inkludert og se deres interesser* understreker dette. Dette peker i retning av en mer relasjonell forståelse, og dette kommer frem eksplisitt i utsagnet *skape gode relasjoner til personalet og barna, ved tidlig å danne et tillitsforhold*.

Dette uttrykker en spenning i begrepet tydelig leder. På den ene siden ønsker studentene å sørge for at alle får *de rette beskjedene* og instruksene, mens de på den andre siden er det et ønske om å ta personalet med i planleggingen og delegere ansvar. I denne sammenheng er det brukt ord som å *inkludere personalet, bruke personalet i planleggingen, og delegere oppgaver ut fra dette*. Studentene kobler dette sammen med det å *skulle bli leder på sin egen måte*.

Denne studenten setter fokus på at ledelse er noe du må opparbeide deg gjennom å skape tillit, og at dette er knyttet både til barn og voksne. Denne studenten er en av de få som knytter mål om egen ledelse til arbeidet med barna. Fokus på ledelse i tekstene er i stor grad knyttet til personalledelse.

5.2.2 Finne sin lederstil

Flere av studentene trekker inn begrepet lederstil i målene sine

- *Prøve å finne ein leiarstil/leiaridentitet som eg syns fungerer og passar til meg*
- *Kjenne på rolla som leiar. Bli trygg på meg sjølv som leiar og finne «min stil», det som fungerer for meg.*

Studentene er opptatt av egen identitet som leder, og har fokus på egen rolleutførelse. De bruker ord som å *forklare kvifor eg gjer som eg gjer* og *inkludere personalet i det arbeidet eg skal gjere*, og det peker på et individuelt fokus hos studentene der de skal utvikle sin lederstil og lederidentitet. Disse studentene har en pragmatisk begrunnelse for valg av lederstil og knytter det til *det som fungerer og passer for meg*.

Et fokus i noen få av målformuleringene er knyttet til å få tak i hvordan barnehagen arbeider med å utvikle barnehagen, og kobler dette til hvordan en vil være som leder i framtiden. En student uttrykker dette slik;

Jeg ønsker som fremtidig leder å finne ut hvordan barnehagen jobber med å utvikle personalets kompetanse

Jeg ønsker å vite hvordan pedagogisk leder bruker personalet som et team

Hvordan reflekterer pedagogisk leder med personalet over barnehagens pedagogiske grunnsyn (yrkesetisk kompetanse)

Denne studenten knytter ledelse til å utvikle kollektive prosesser i en personalgruppe, og dette er den eneste gangen begrepet team blir brukt i studentenes målformuleringer. Dette er og den eneste studenten som henviser til fagbøker i målene sine, og en av de få studentene som tar i bruk spesifikke faguttrykk i målformuleringene.

5.2.3 Unngå flat struktur

Denne studenten utdyper begrepet tydelig ledelse gjennom å knytte det til flat struktur.

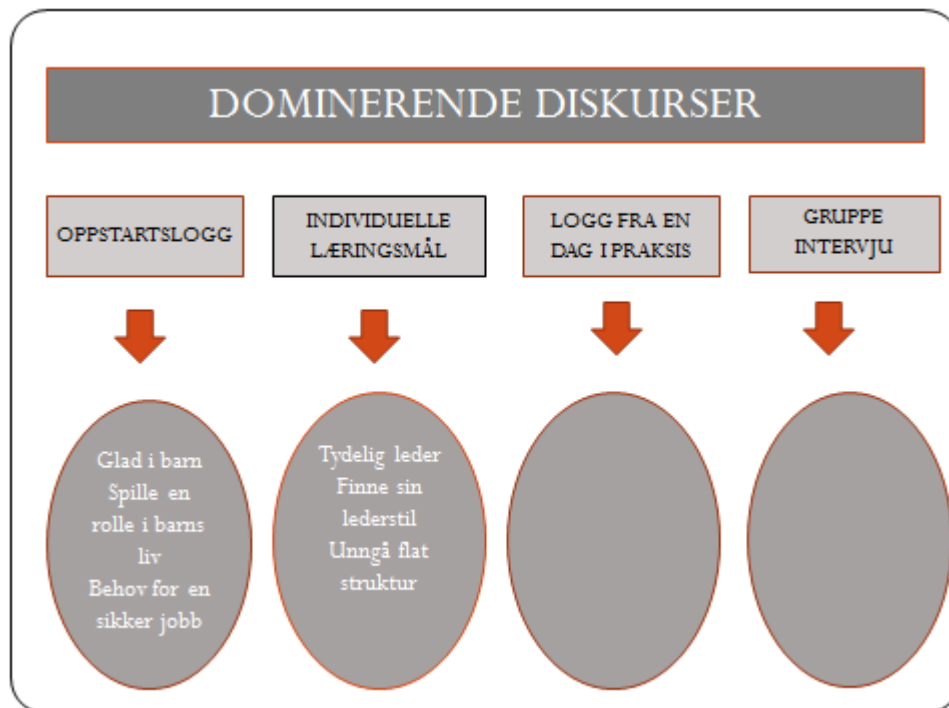
Våge å ta ansvar, unngå flat struktur ved å vere tydeleg på oppgavefordeling og avgjerdsler som skal takast.

Flere studenter kobler disse begrepene og gir uttrykk for at tydelig ledelse og flat struktur ikke går sammen, og ser dette i sammenheng med administrative oppgaver. I sitatet over er studenten opptatt av det å skulle ta avgjørelser og val, og ser dette i sammenheng med det å ha ansvar og ta avgjørelser. Det å ta valg er et trekk som ligger under i mange av studentene sine mål og flere uttrykker at de vil *ta selvstendige valg og grunnngi valgene*.

Jeg vil i denne praksisperioden være synlig og tilstedeværende, dette vil jeg gjøre gjennom å ha en tydelig stemme, ta ansvar og ta avgjørelser når det trengs.

Denne studenten er opptatt av ansvaret en har som leder, og at det å ta avgjørelser er knyttet til å være synlig. Selv om hun ikke spesifikt uttrykker det ligger det innbakt i teksten at dette er avgjørelser hun skal ta alene *når det trengs*.

5.2.4.Dominerende diskurser og oppsummerende kommentar:



Det er en fremtredende dominerende diskurs i materialet fra studenttekstene i forbindelse med individuelle læringsmål og det er at de ønsker å være tydelige ledere. Når studentene skal beskrive nærmere hva de legger i dette ser jeg av tekstene at de i stør grad knytter dette til arbeidsdeling og administrering av denne.

Studentene har og som mål og finne sin egen lederstil, og bli trygg på egen lederrolle, og finne det som fungerer for dem. Også her er individperspektivet fremtredende.

En motdiskurs til dette er at de vektlegger samarbeidet, og å ta i bruk personalets kompetanse. Dette er også knyttet til å reflektere sammen med personalet sitt, og utvikle team og et lærende fellesskap. Her er lederperspektivet i større grad gruppeorientert. Det var og en diskurs i studentene som målformuleringer at de ønsket å unngå flat struktur når de selv skulle øve seg på å være leder i lederuken sin.

5.3 Utdrag fra studentenes loggbøker i praksis

I disse loggene skriver studentene om erfaringer og utfordringer knyttet til å skulle fungere som pedagogisk leder på en avdeling. Tekstene gir et glimt inn i en hektisk hverdag der studentene opplever at de må ta valg, ha kontroll og at det innebærer et stort ansvar. Disse temaene går over i hverandre i studenttekstene, men jeg har likevel prøvd å systematisere dem.

5.3.1 Ta valg

Flere av studentene beskriver utfordringer knyttet til å ta valg i ulike situasjoner. Valgene er ofte knyttet til rutiner og organisering av dagen.

Hun peker på spenningsfeltet mellom å ha oversikt over barnegruppen og å gå inn i nært samspill med det enkelte barn.

Kl.10.00- Vart brått forandring i planane mine, ein assistent hadde noko ho ville bli ferdig med, måtte tenke å planlegge fort. Delte gruppa i 3. Vart usikker på tiden, kor mykje skal eg rikke i dei vanlige rutinane i barnehagen.

En annen student setter ord på når han har følelsen av å være leder og når han mister denne følelsen i forhold til opplevelsen av å være leder.

Jeg føler at når jeg spør om ting eller ikke gir direkte beskjeder så mister jeg en del av «lederskapet» mitt. Jeg føler at jeg ikke kan tas like alvorlig når jeg hele tiden spør hva de andre syntes om beskjedene jeg gir.

Her er studenten inne på hva som skal til for at han skal føle seg som en leder. Opplevelsen av å være leder er knyttet til det å være direkte og ikke- spørrende i møte med sine medarbeidere. Studenten opplever at følelsen av å være leder er avhengig av egne handlinger i en situasjon. Den samme studenten reflekterer videre om dette.

De andre på avdelingen ga tilbakemelding når jeg spurte, og sa at de følte det inkluderende. Men personlig føler jeg at det må finnes en middelvei mellom det å være direkte og inkluderende.

Her går studenten videre og trekker inn tilbakemelding fra personalet som mener at det å være spørrende tvert imot kan oppleves som inkluderende. Studenten setter begrepene *direkte* og *inkluderende* opp mot hverandre, og gir uttrykk for at en middelvei kanskje vil være den beste måten å lede på.

En av de åtte studentene er opptatt av at avgjørelsene hun tar gjøres på bakgrunn av mange elementer og peker på å se teori og praksis i sammenheng.

Det er mykje som ligg i bakhovudet når ein tek ei avgjørelse på avdelinga, og når ein har samtale med personale og barn og ikkje minst når teori og erfaring skal smeltast ilag. Det er då ein kryssar fingrane og håpar at ein har smelta riktig.

Studenten utdyper dette med å påstå at *forventningar ein skapar til seg sjølv veks etter meir teoretisk input ein får*, og gir uttrykk for at hun syntes dette er en utfordring.

5.3.2 Ha kontroll

Flere av studentene er inn på denne problematikken og uttrykker behovet for kontroll gjennom dagen. Denne kontrollen kan være knyttet til både barnegruppen og å administrere personalet.

Jeg merker at jeg gjør alt jeg kan for å unngå stress og kaos. Kan jeg møte opp et kvarter før og dette kanskje kan bidra til mindre stress, er jeg villig til å ofre den tiden. I alle fall er jeg det nå i lederuke. Dette med å unngå kaosangst er jo også en av målsettingene mine for denne praksisen.

Det er viktig for meg å ha kontroll på dagen slik at de jeg jobber med kan stole på meg.

Studentenes beskrivelser bærer preg av en redsel for at det skal bli *kaos og rot* på lederdagene deres og dette ligger under i alle de åtte studentene sine tekster. Det er tydelig at de opplever et forventningstrykk i forhold til å mestre en hektisk hverdag.

5.3.2 Stort ansvar

En av studentene uttrykker utfordringene knyttet til de mange arbeidsoppgavene som ligger i å skulle lede en avdeling.

Jeg merket jo at jeg følte et ekstra stort ansvar denne gangen mot for tidligere. Jeg telte barna flere ganger, eller fikk andre som kjente barn og regndresser til å gjøre det for meg. Trikset med å være leder er å ha oversikt over det som skjer, men samtidig få til gode samspillsituasjoner med det enkelte barnet. Det merket jeg at jeg ikke klarte helt. Jo da, jeg leika jo med barn, men ikke så lenge av gangen. Jeg følte at jeg måtte avbryte innimellom for å innhente ny oversikt.

Studentene peker på det ansvaret som ligger i lederoppgaven, og at hun opplevde at dette var noe hun ikke hadde erfaring med fra tidligere i studiet.

En annen student reflekterer over noe av det samme, og spør seg selv hva pedagogisk ledelse egentlig er.

Etter som timane gjekk, avgjeringar som vart tekne, og samtalar som vart haldne vart spørjemålsteiknet i hovudet mitt større og større. Kva er det eigentleg ein pedagogisk leiar skal gjere? Eg veit kva bøkene seier, men korleis skal det gjerast? Eg hadde danna meg eit bilete av ein organisator som til ei kvar tid hadde stålkontroll, og medpersonalet som hørde på personen, og handla. Kvar eg har biletet ifrå veit eg eigentleg ikkje. Det var kanskje det biletet som fekk spørjemålsteiknet til å vakse. Det er verkeleg ikkje det leiing handlar om.

Denne studenten beskriver sine egne motstridende tanker og dilemma hun opplever i møte med begrepet pedagogisk ledelse og hva en pedagogisk leder skal gjøre. Hun peker på forventninger til seg sjølv som leder og reflekterer over egne forestillinger om medarbeidernes forventninger til henne som leder. Hun stiller spørsmål ved sine egne forventninger og *bilder*, og stiller spørsmål ved det hun har tatt for gitt.

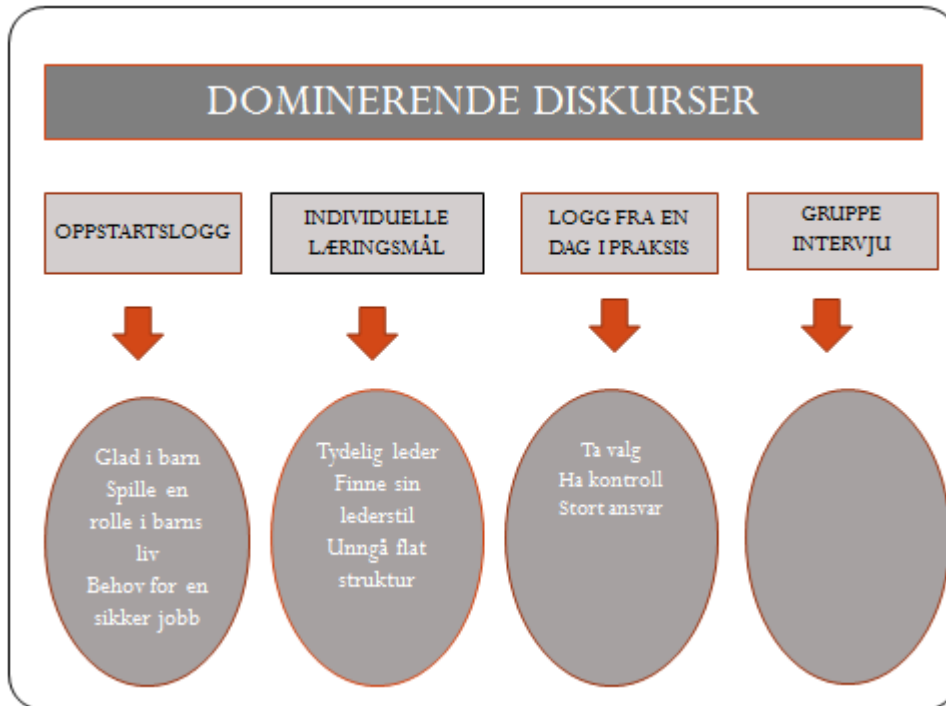
Flere studenter er inne på utfordringer i forhold til å *få dagen til å gli*, og uttrykker usikkerhet i valgene som skal taes. De opplever at det er deres oppgave som pedagogisk leder å ta *små og store avgjørelser* i løpet av dagen. En student forteller at hun var på tur med en barnegruppe og om sin opplevelse av å ta en avgjørelse.

Eg gikk bakerst å fortsette å gå etter dei andre. Målet var at vi skulle gå til ein skog vi brukar å vere i for å plukke fem kongler. Halvvegs spør ein av dei tilsette om vi kanskje burde snu fordi ungane ikkje såg ut til å trivast. ” Det burde eg tenkt på før ” var det første som slo meg, men sidan det var turdagen til barnehagen tenkte eg at vi måtte gå på tur, men det var ikkje slik. Vi valde då å snu.

Denne studenten uttrykker dilemma i forhold til å ha tatt en avgjørelse om å gå på tur, og så måtte endre planene sine. Studenten gir uttrykk for at hun hadde en forståelse av at dette det å gå på tur var noe hun burde gjøre, men oppdaget underveis at det egentlig ikke var noe hun

måtte. Hun uttrykker også at hun burde ha tenkt på å endre planene, men at en assistent kom henne i forkjøpet, og at dette ga henne en opplevelse av å være *på etterskudd*.

5.3.3 Dominerende diskurser og oppsummerende kommentar:



En diskurs i studentene sine logger er situasjoner der de må ta valg, og dilemma de står overfor i disse valgene. Valgene er i stor grad knyttet til ansvaret de opplevde å ha som leder, og dette ansvaret rettet seg blant annet mot å administrere barna og de voksne på en slik måte at dagene gikk slik de hadde planlagt. Denne planleggingen knyttet seg i stor grad til en dagsrytme og de voksne sine arbeidsoppgaver, og det et sentralt anliggende i studentene sine refleksjoner at de ønsker å unngå kaos når de skal utøve ledelse.

Studentene ønsker å samarbeide med resten av personalgruppa, men har ofte en opplevelse av at de bør være i forkant når det gjelder å ta avgjørelser. De opplever likevel ofte å være på etterskudd og å ikke strekke til i hverdagssituasjonene.

De gir uttrykk for at det å skulle lede en avdeling er et ansvar som de i stor grad opplever at de må mestre alene, selv om de også er opptatt av å være en inkluderende og samarbeidende leder. De uttrykker dilemma i forhold til å lede i spenningsfeltet mellom å være inkluderende

og samtidig tydelig leder. De setter og ord på usikkerhet i forhold til hva som er en pedagogisk leder sitt ansvar utover å være en organisator.

5.4 Samtaleintervju i gruppe

I presentasjonen av data knyttet til intervjuene vil spørsmålene i intervjuguiden være en struktur i fremstillingen. I spørsmål 3 og 5 i intervjuguiden (vedlegg 1) går svarene til studentene over i hverandre og jeg har derfor valgt å slå sammen disse i presentasjonen av dataene under spørsmål 3.

1. Hvilke forventninger hadde du til førskolelærerutdannelsen og førskolelæreryrket da du startet på studiet?

Det første spørsmålet i intervjuet handlet om studentene sine forventninger til studiet og yrket. Studentene var opptatt av hva som hadde motivert dem til å søke på førskolelærerutdanningen, og ønsket om å arbeide med barn var gjennomgående i begge gruppeintervjuene, og dette samsvarer med svarene i den loggen fra oppstarten av studiet.

Formuleringer som *glad i barn*, og *har alltid likt barn* gikk igjen i studentene sine måter å snakke om sitt yrkesvalg og dette samsvarer med formuleringer i den første oppstartsloggen. Mange gav uttrykk for at det hadde vært tilfeldig at de søkte på førskolelærerutdanningen, og gav uttrykk for at de i liten eller ingen grad visste hva de gikk til.

En forståelse i forlengelsen av dette er at de forventet at studiet skulle være lettere enn det var, og at de hadde med seg et syn på det å ta førskolelærerutdanning og arbeide som førskolelærer.

Eg trudde ikkje at det var så tungt. Det var sikkert og litt med hva vennene min sa- det er nå så lett-du skal jo bare passe unger.

Jeg fikk sjokk da jeg begynte. Det kom gradvis, hadde nok en forestilling om at dette er lett- det har med syn på førskolelærere å gjøre tror jeg.

Det er fremtredende at studentene i liten grad visste hva de gikk til, og dette gjelder både dem som har arbeidet i barnehagen og dem som ikke har det.

Sju av de åtte informantene i gruppeintervjuene var tydelig på at de ikke visste da de søkte på førskolelærerutdanningen at den kvalifiserer for å bli pedagogisk leder i barnehagen og at utdanningen hadde et så sterkt lederperspektiv.

Når eg starta så visste eg ingenting, så lærte eg litt etter litt, og så nå så plutselig så skal eg bli leder i det eg har lært over tre år.

Eg var ikkje klar over at eg skulle bli leder når eg starta på utdanninga. Eg ville berre jobbe med barn.

En av de åtte informantene visste at hun skulle bli leder, men at dette likevel ikke var fremme i bevisstheten når hun bestemte seg for å bli førskolelærer. Denne informanten var opptatt av at ledelsesperspektivet er underkommunisert i omtalen av studiet, og refererer til flere høyskoler sine hjemmesider der dette i stor grad var fraværende.

En burde være tydeligere når en reklamerer for studiet på hjemmesidene. At det faktisk er et lederyrke de skal utdanne seg til Og dette gjelder mange høyskoler.

2. Har det å skulle bli leder blitt tydeligere for deg i løpet av førskolelærerutdannelsen? Hvordan og når skjedde evt. dette? (I praksis, i undervisningen, i arbeid med teoristoff, i basisgruppearbeid osv.)

På spørsmål om når i studiet lederperspektivet ble tydelig svarte mange av studentene at det var i andre studieåret, og mange studenter oppdaget dette i samband med praksisperioden i andre klasse.

Det var i andreklasse det gikk opp for meg at eg skulle bli leder. Då vi skulle ha lederdager, då sa praksislærer: Ja, nå ... må du komme deg opp frå golvet. Nei tenkte eg, det vil eg ikkje , det er her eg skal vere med ungane. Det var veldig vanskelig for meg å komme meg frå barna og opp til personalet. Det var ein høg dørstokk men då gjekk det opp for meg at ; oj eg har ansvar for dei og.

I denne praksisperioden skulle studentene ha lederdager der de være leder for personalet og planlegge, gjennomføre og evaluere dagene, og gjennom forberedelse og gjennomføring av disse forteller mange at ledelsesperspektivet ble tydeligere. Flere studenter nevner et at de i

pedagogikkfaget hadde om personalsamarbeid i forkant av praksis, og at dette temaet fikk dem til å forstå at de skulle bli ledere.

Det har gått opp for meg etterhvert spesielt i slutten av studiet at det er pedagogisk leder som er overskriften her.

Studentene sin beskrivelse av hva de tenkte da de oppdaget at de skulle bli pedagogiske ledere var ulik

Det var litt skremmende da jeg oppdaget det.

Jeg var glad at det ikke var noe mindre enn det. Da ble det mer interessant .

I det ene intervjuet drøftet studentene hvorfor dette ikke hadde gått opp for dem tidligere, og de reflekterte rundt sin egen læringsprosess.

Vi hadde kanskje hørt at vi skulle bli ledere men hvis du sitter med din egen forestilling så er det vanskelig å komme igjennom. Fordi du går og forestiller deg masse rart. Det blir som å kaste ball mot en vegg, ballen kommer tilbake, det kommer ikke igjennom.

Studentene gav uttrykk for at de hadde hatt med seg forestillinger om studiet og yrket, og at disse hadde hindret oss i å lære. Ny kunnskap hadde vanskelig for å komme igjennom. Studentene poengterte at det var viktig å ta tak i våre tanker om arbeidet i barnehagen allerede første uken i utdanningen.

De var også opptatt av at det hadde vært viktig for dem å vite at de skulle bli ledere tidlig i studiet slik at dette hadde vært et bakteppe i møte med ulike tema.

Første klasse, alt var så vidt, litt overdrevet, fant ingen knagger. Forstod ikke at det var nødvendig å gå så detaljert inn i fagene. Nå når jeg ser tilbake så skjønner jeg det nå når jeg vet at jeg skal bli pedagogisk leder. Nå ser jeg at det ikke var overdrevet fordi det skal bli integrert kunnskap.

Når vi hadde om samspill med barn i første klasse handlet vel dette også indirekte om ledelse?

Her nevner studentene at tema i førsteklasse også kunne vært knyttet til ledelsestema, og at det å se fagene i sammenheng med ledelsesperspektivet kunne gitt arbeidet med de ulike fagene en annen mening.

Studentene er samstemte i at praksisperiodene har vært avgjørende for deres utvikling av ledelseskompetanse og en student uttrykker at *praksislærerne mine har lært meg å være leder praktisk sett og praksislærere har hatt stor innflytelse på hvem jeg er som pedagogisk leder.*

Denne studenten uttrykker at det å ha en dyktig praksislærer var avgjørende spesielt i første klasse. Studentene presiserer hvordan praksislæreren kan få dem til å yte maksimalt:

Viktig å ha praksislærere som utfordrer en slik at en får mest mulig ut av læringa. Her er det forskjell, men jeg har vært heldig.

Hadde en praksislærer som aldri ble fornøyd med mine læringsmål, det var frustrerende der og da, men jeg lærte mye. Bedre det enn at de ikke blir fulgt opp.

Studentene er opptatt av at praksislærer må følge opp deres mål for praksisen, og utfordre dem i forhold til disse. De uttrykker at noen praksislærere tar *lettere* på dette, og at det kanskje kan oppleves enkelt for studenten på kort sikt, men være uheldig i forhold til læring i et mer langsiktig perspektiv.

Studentene sier og i intervjuene at de har lært mye om ledelse i undervisningen og flere nevner spesielt pedagogikkfaget og gir uttrykk for at det er det viktigste faget som legger *grunnmuren i studiet.*

Har og lært om pedagogisk ledelse i undervisninga. I praksis får vi bare se en måte å gjøre det på, og jeg må sy sammen ulike teorier i forhold til hvordan jeg vil være som leder. Undervisninga er utfyllende i forhold til pensum.

I ped-en har vi hatt om ledelse, i de andre fagene har vi mer hatt om barns utvikling i forhold til det enkelte faget.

Studentene peker på at de fleste fagene har bidratt med noe, men at det er pedagogikkfaget de har sett sammenhengene og fått det teoretiske grunnlaget for pedagogisk ledelse. De uttrykker og at det har vært en god sammenheng mellom teoriundervisningen og det som har møtt dem i praksisfeltet.

Praksis er på en måte en oppsummering av det som har skjedd i undervisninga.

3. Har du eksempel på hva du har lært om pedagogisk ledelse? . Hvilke fag har bidratt til denne læringen? Har litteraturen du har lest bidratt i læringsprosessen? Hva har du lært i praksis? Har du hatt noen aha- opplevelser?

Begrepet tydelig ledelse var som tidligere nevnt en tydelig diskurs i mange av studenttekstene og studentene utdypet begrepet i intervjuet. De var opptatt av at dette var viktig, og at de hadde diskutert det i flere sammenhenger spesielt i det siste studieåret.

Noe har blitt fremstilt som sannhet, og tydelig ledelse er noe vi har snakket mye om i pedagogikken.

Denne studenten gir uttrykk for at det er en form for sannhet og en tatt for gitt holdning at det er viktig å være en tydelig leder. En annen student prøver å utdype tydelig ledelse nærmere og påpeker at hun er opptatt av å være tydelig i hverdagen, av å kunne delegerere og organisere.

Mange studenter knytter det å være tydelig til å kunne administrere hverdagen og personalledelse er et fremtredende fokus når studentene skal beskrive det å være tydelig. Studentene gir uttrykk for at deres forståelse av ledelse i andre studieår i stor grad hadde fokus på å organisere lederdagene, og var knyttet til å få dagene til å gli, og de uttrykker og at det i praksisperiodene var organiseringa eg fekk tilbakemelding på som leder.

Studentene uttrykker imidlertid også en motdiskurs som går på at de ønsker å være faglige ledere.

Pedagogiske ledere har ofte fokus på det praktiske, men eg for min del håper at det etterhvert i jobben vil bli mer det faglige som tar overhånd.

Disse studentene uttrykker et ønske om å være tydelige faglige leder, og tar til en viss grad avstand fra det å bare ha oppmerksomheten rettet mot det praktiske og organisatoriske. De ser

dette som en utfordring i forhold til å skulle utøve ledelse i barnehagen. De kobler dette til utviklingsarbeidet som de skulle lede i praksisperioden i tredje klasse.

Eg lærte mykje om meg sjøl som leder i utviklingsarbeidet. Det å sette faglige mål, og prøve å arbeide etter dem.

Da ble vi tvunget til å tenke faglig, - det var et krav i oppgaven.

Mange av studentene er enige i dette. Selv om de også her hadde mye fokus på den praktiske gjennomføringen i lederdagene dreide fokus mot det faglige i utviklingsarbeidet de skulle gjennomføre. I dette arbeidet ble de og mer bevisst seg selv som en teamleder.

Eg vil være en tydeleg teamleiar som bruker kompetansen til de eg arbeidar med. Team handlar om roller som utfyllar kvarandre.

Teamet, at de skal slippe å komme til meg med alt, jeg vil sette noen grunnmurer og så kan vi jobbe selvstendig utfra dette.

Studentene kobler tydelig ledelse i stor grad til å være en leder for personalet, og er opptatt av at lederen skal være en del av et team. De bruker formuleringer som *å la personalet få bruke kompetansen sin, og gjøre det de liker, få være med å bestemme* og knytter dette til å motivere personalet. Studentene uttrykker imidlertid at de opplever arbeidet som en ensom øvelse, og at det å være tydelig kan medføre at en blir stående alene som leder.

Eg vil være tydelig på kva eg står for, kva eg vil ha som grunnregler.(...) Men, er redd for å skulle stå aleine som leder og når eg er tydeleg blir eg litt åleine.

Studentene ser og på ulempene ved å være tydelig, og er opptatt av at å være en tydelig leder kan føre til en ensom jobb.

På spørsmål knyttet til om det er noe teoristoff eller fagbegrep som har satt seg i deres bevissthet knyttet til pedagogisk ledelse så er det to ord som kommer opp i begge gruppeintervjuene og det er ydmyk og autoritet.

Jeg tenker først og fremst at jeg vil være ydmyk og også en autoritet. Det er noe som har gått igjen i diskusjonene.

Noen studenter nevner også begrepet lederstil i det ene intervjuet.

4.Hva er viktig for deg i arbeidet som pedagogisk leder? Hva gleder du deg til? Hva tenker du vil bli de største utfordringene?

Studentene reflekterte rundt hva de var mest opptatt av å lykkes i forhold til, og hva som ville vært det verste som kunne skjedd i lederdagene deres.

Å ikke ha kontroll på dagen. At alt blir for seint, at ikke alle hadde hatt pause, at de andre ansatte skulle bli oppgitte. Eg brukte masse tid i lederdagene på å passe på at folk gjorde det de skulle (...). Men, det er kanskje ikke det jeg vil?

Å være koordinator. Det er som et korthus , var redd for at alt skulle rase, at alt ble rot, bare bråk og kaos.

Studentene er forholdsvis entydige i hva de er mest redde for, og dette fremstår som en tydelig diskurs i materialet. Studentene beskriver at de hadde fokus på å koordinere hverdagen, og opplevde at dette var avgjørende for at de skulle ha en opplevelse av å lykkes som leder. De ser også på denne organiseringen som en av de største utfordringene i det å være pedagogisk leder.

Studentene har som tidligere nevnt gjennom studiet vært opptatt av å bli en tydelig leder, og dette er noe de og karakteriserer som en utfordring, og noe de knytter bekymring til.

Kommer eg til å klare å vere tydeleg? Gjere meg forstått, klare å delegere arbeidet, Men eg fant ut i praksis nå at eg klarte å være tydelig, en kan jo være tydelig på mange måter og når en snakker sammen.

Denne studenten er og opptatt av at det er mange måter å være tydelig på, og kobler dette og til måten å kommunisere med personalet sitt på. Studenten opplever og at hun ble tryggere på dette gjennom praksisperioden i tredje klasse. Det er flere tema studentene skisserer som de opplever som spesielt utfordrende når de skal være pedagogiske ledere. De nevner foreldresamarbeid som et tema.

Det å kunne forholde meg til foreldre der barnevernet er inne i bildet(...). Få til et samarbeid, legge sinnet til side med tanke på barnets beste, være en fagperson.

I et av gruppeintervjuene reflekterte studentene om hvem de opplever som faglige støttespillere i barnehagen og en av studentene gav uttrykk for at *styreren alltid er det* og var en støttespiller. I meningsutvekslingen kom det fram flere synspunkt knyttet til dette og en student uttrykker at hun tenker at *eg har et stort ansvar aleine, - at alt dette må eg klare sjøl.*

Opplever at det ikke er satt av noe tid til å samarbeide med de andre pedagogene eller med styrer. Eg har ikkje sett noe særlig faglig samarbeid på tvers av avdelingene i praksisperiodene.

Studentene var enige om at de hadde liten erfaring med lederteam og samarbeid på tvers, og at flere av studentene i begge gruppeintervjuene var usikre på styrerens rolle som faglig støttespiller. Noen mente at en kunne søke faglige råd hos styrer og andre pedagogiske ledere og at det ville være en trygghet og viktig for dem som pedagogiske ledere.

Studentene refererte til møter de hadde vært med på, og mente at innholdet i all hovedsak var av praktisk karakter.

Jeg har vært med på ped. møter, men da har en mer utvekslet " vi gjør det sann på vår avdeling. Åja, hos oss gjør vi det sånn... Litt forvirrende egentlig.

På ped. møtene var det en liste vi skulle gå igjennom, og det handlet om hva vi skulle gjøre til 17. mai, hvilke aktiviteter skal vi ha på sommerfesten, hvem bestiller is osv. Det var slike ting, praktisk planlegging (...) Og derfor føler eg at eg blir aleine om det faglige.

Opplevelsen av å skulle være alene om det faglige ansvaret er fremtredende i intervjuene selv om bildet er noe nyansert. De opplevde at i den grad en samarbeidet så handlet dette ikke om faglig utvikling og drøftinger, men om praktisk gjennomføring. Dette er bakgrunnen for denne studenten sitt utsagn:

Eg gruer meg til at det må ligge noko pedagogisk bak alt jeg gjer. At hvis noen spør meg så må eg kunne begrunne valgene mine. At eg nesten ikkje tør å gjøre noe bare på gøy.

Denne studenten gir uttrykk for et bilde av en pedagogisk leder som det stilles store krav til i forhold til pedagogisk bevissthet. På den andre siden peker hun på dilemma knyttet til hva som ligger i en mangfoldig førskolelærerkompetanse.

6. Hva mener du er det viktigste for at du skal bli en god leder?

På dette spørsmålet viser studentene at de ser mangfold av lederfunksjoner i barnehagen. Her nevner de at det er viktig å ha *god kjemi med personalet og få de til å trives*. De gir uttrykk for at de ønsker å *bruke personalets kompetanse*.

Ledere som kan lære opp personalet sitt til å bli dyktige i arbeidet sitt

Ledere som kan tilføre personalet sitt kompetanse

Eg gruer meg til foreldresamarbeidet, (...) Det har vi egentlig hatt lite av i utdanningen

Samarbeide og se barna,- ha kompetanse på å se barn

Her peker studentene på samarbeide med personalet, kompetanseutvikling, samarbeid med foreldrene og arbeidet med barna, og de ser de mange funksjonene som ligger i arbeidet og mangfoldet i yrkesutøvelses, De gir uttrykk for at de ser et mangfoldig bilde av arbeidet i barnehagen, og at det er mot slutten av studiet at helheten trer fram.

Det er ikke før nå i tredjeklassen at det gikk opp for meg hva det innebærer. Ansvaret og det som egentlig ligger i arbeidet.

7. Hvordan kan du bruke den kompetansen du har om ledelse i ditt arbeid som pedagogisk leder?

Studentene var opptatt av hvordan den første tiden i yrket ville fortone seg. De reflekterte rundt hva de trodde de vil ha fokus på som pedagogiske ledere i møte med barnehagen.

Eg trur at eg heilt i starten vil føle det slik som eg gjorde i praksisen, litt panikkgreie i forhold til det praktiske, men etter hvert vil det komme mer under huden. Eg kan jo ikkje ha heva skuldre i 40 år fremover.

Organisering vil vere ein stor del av den pedagogiske lederjobben den første tida. Etterhvert vil eg få trygghet på at det ikkje gjer noko om ikkje alt fungerer knirkefritt. Eg må våge å feile.

Studentene uttrykker at egen kompetanse som leder og det de har fått øve seg på i praksis i hovedsak er har sammenheng med organisering av hverdagen og personalledelse knyttet til dette , og at det er der de vil starte som nyutdanna.

Mange av studentene gir uttrykk for at de er skeptisk til flat struktur, og flere uttrykker at dette er noe de ønsker å unngå når de selv blir pedagogiske ledere. Selv om det tydelig er et ideal å bygge ned den flate strukturen uttrykker de usikkerhet i forhold til dette.

Det kan bli masse konflikter når vi kommer ut. Har vi lyst til å ha det meir hierarkisk? Eller, eg vet ikkje. Men, eg tenker at eg har lyst at folk skal bruke den kompetansen de har, og de fleste har jo ikkje utdanning, og da må vi bruke kompetansen vår. Vi må bruke vår kompetanse for å hindre den flate strukturen?

Det er et viktig anliggende for studentene å bruke kompetansen sin, og også ta i bruk medarbeidernes kompetanse. De uttrykker at den flate strukturen kan være et hinder for å nå denne målsettingen

Eg har mange visjoner, ideer, men kommer eg til å bli en av de som går inn i den flate strukturen og innordner meg?

Jeg hadde som mål før praksis å unngå flat struktur, men dette var vanskelig å få til i lederdagene mine. Jeg valgte å følge den arbeidsdelingen som var der fra før, og da ble det slik.

Rutinene og at alle gjør alt kan hindre produktivt arbeid og læringstrykket hos ungene.

Studentene uttrykker at det er mange krav i yrket, og dette er utgangspunktet for studentene sine refleksjoner knyttet til å skulle gå inn i en pedagogisk lederstilling.

Leiing, det handler om personalet, foreldra, interessentene, samfunnet. Vi er ikkje bare inne i den lille boksen, det handler om så utrolig mye meir. Det er eit større perspektiv og vi har føringer frå øverste hold.

Det er først nå jeg er innforstått med alle oppgavene og det gjør at jeg ønsker å være førskolelærer 2 på en avdeling og ikke pedagogisk leder. Det har tatt tre år å se alt.

Dette var et tema som studentene brakte fram i et av intervjuene og alle de fire studentene som deltok kunne tenke seg å begynne som førskolelærer uten lederansvar den første tiden som nyutdannet. Studentene begrunner dette med at de ikke er klar for en lederstilling enda.

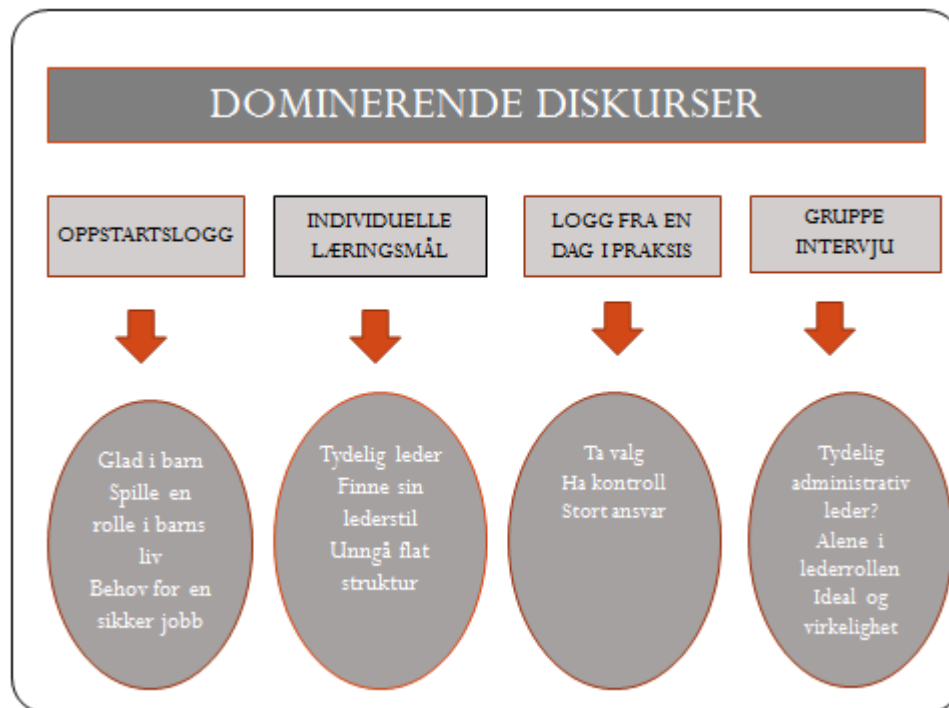
8 .Er det andre tema rundt pedagogisk ledelse som du vil ta opp?

Det var en student som mot slutten av det andre intervjuet tok fram noe som hun hadde tenkt mye på etter den siste praksisperioden.

Eg følte at eg tenkte meir på dei vaksne enn på ungene den siste praksisperioden. Eg følte at eg gløymde dei,- har faktisk litt dårleg samvit for det. Var berre opptatt av om det var ein vaksen der,- ikkje kva ungene dreiv med. Slik kan det jo ikkje vere.

De andre studentene kjente seg igjen i det hun fortalte, og var enig i at barneperspektivet hadde blitt litt borte i siste praksisperioden fordi de hadde brukt mye energi på personaldelen.

5.4.1 Dominerende diskurser og oppsummerende kommentar:



Studentene ser det mangfoldet som ligger i yrkesutførelsen, og gir uttrykk for at dette skremmer dem. De lurer på hvordan de i yrket skal komme til rette med alle kravene som stilles til barnehagen og dem som leder og pedagog.

De gir uttrykk for at de har et ideal om å bli en faglig leder. De gir likevel uttrykk for at det de er mest redd for som ledere er å miste kontrollen og ikke klare å administrere hverdagen på en god måte.

Studentene har en forstilling om at de står alene om å utføre den pedagogiske lederrollen, og at de ikke opplever at de vil få støtte fra andre førskolelærere eller styrere.

Studentene gir uttrykk for at de ikke ønsker å gå inn i en pedagogisk lederstilling i begynnelsen, men ønsker en pedagog 2. stilling. De begrunner dette med at de ikke er klar for en lederstilling. Dette kan tyde på at de er usikker i rollen som leder.

Foreldreperspektivet har mange valgt vekk i praksisperioden fordi det har vært mulig å gjøre det.

6 Drøfting

I den videre drøftingen av de empiriske funnene mine vil jeg ta utgangspunkt i de forskningsspørsmålene som danner grunnlaget for studien min. På denne måten utgjør forskningsspørsmålene slik de i sin tid ble formulert hovedstrukturen i dette kapittelet.

6.1.Hvilke forventninger har førskolelærerstudentene til utdanningen og yrket?

6.1.1 Dominerende diskurs: Ønsket om å arbeide med barn

Studentenes sin forståelse av utdanningen og yrket kommer til syne i deres beskrivelser av egne forventninger. I den første teksten som studentene skrev ved oppstarten av studiet er det en tydelig diskurs i deres utsagn om at yrkesvalget henger sammen med et ønske om å *arbeide med barn*, og *få kunnskap om barns utvikling*. De bruker ord som *glad i barn* og *å like barn*, og gjennom det de skriver uttrykker de en forståelse av at dette er en forutsetning for å bli førskolelærer, og regnes som en normal og riktig begrunnelse. Dette gjelder både de studentene som hadde arbeidet i barnehage tidligere og de som ikke hadde det. Noen studenter gav uttrykk for at de ønsker en sikker jobb i fremtiden, og derfor vil bli førskolelærer, men en student føyer fort til at hovedgrunnen først og fremst er knyttet til arbeidet med barn. Dette kan tyde på at utsagn om å *vill* *arbeide med barn* og *være glad i barn* har en disiplinerende funksjon i studentenes diskurs knyttet til begrunnelse for yrkesvalg (Schei 2010). Deres utsagn kan bære i seg både egne forventninger men og være uttrykk for en mer generell forståelse for arbeidet i barnehagen.

Det er et annet synspunkt som kommer til uttrykk i studentene sine utsagn i den første refleksjonsloggen og det er et ønske om å *spille en rolle i barns liv*, og *hjelp dem på vei videre*. De peker ikke bare på barnet i utdanningen og yrket men de trekker og inn seg selv som betydningsfull i møte med barnet. Dette indikerer en mer aktiv innfallsvinkel der de ikke bare skal lære om barns utvikling, men også agere i forhold til barnet. I denne diskursen nærmer de seg en utvidet forståelse av utdanningen og yrket, og uttrykker at kompetansen de skal oppnå i sitt utdanningsløp har flere komponenter. Dette er imidlertid ikke en tydelig diskurs i materialet, men den målbæres i noen av studentene sine tekster.

I min undersøkelse har det vært viktig å være på jakt etter lederperspektivet i tekstene. Begrepet leder var så godt som fraværende i studenttekstene tidlig i studiet. Det var bare en

student som nevnte pedagogisk ledelse og begrepet ble av henne brukt bare en gang. Ledelsesbegrepet var altså ikke en del av studentenes diskurs, og lå ikke i deres forståelse av å skulle bli førskolelærer i oppstarten av studiet.

Studentene sine forventninger til utdanningen og yrket gir indikasjoner på deres ståsted og førforståelse og dette utgangspunktet vil naturligvis virke inn på videre kompetanseutvikling. Det at mange av studentene gir uttrykk for at de visste lite om innholdet i utdanningen, resulterer i at læringskurven er bratt fram mot å skulle bli leder. Opplevelsen av å *plutselig skulle bli leder*, uttrykker at de hadde tatt fatt på en lederutdanning uten å vite det, og dette vil få konsekvenser for utvikling av ledelseskompetanse i løpet av de tre studieårene. Dette blir bekreftet i begge gruppeintervjuene som er gjennomført det tredje studieåret der studentene understreker at de ikke visste at de skulle bli ledere da de søkte på studiet.

Når studentene i intervjuene tenker tilbake på hvordan deres forventninger til studiet var uttrykker flere at de opplevde at studiet var vanskeligere enn de hadde forestilt seg. Det kom som en overraskelse på flere av studentene at utdannelsen inneholdt åtte ulike fag og at ansvaret i forhold til arbeidet i barnehagen var så omfattende. Dette gjelder både de studentene som har arbeidet i barnehage og de som ikke har det. Forestillingen om at dette var en lett studieretning ble eksplisitt uttrykt og at dette kanskje hadde med synet på førskolelærere å gjøre⁹. Dette kan tyde på at studentene bærer med seg et syn på arbeidet i barnehagen i starten av studieforløpet som står i kontrast til samfunnsmandatet og de krav som samfunnet stiller til kvalifikasjon til yrket (Evenstad og Granholt, 2005; Haug 2010).

Studentene sin motivasjon for å bli førskolelærer var i den første loggen rettet mot barnet, og et ønske om å arbeide med barn. Så godt som ingen av dem koblet arbeid med barn til begrepet ledelse. Dette gjelder både de studentene som har erfaring fra barnehage, og de som ikke har det, selv om informanten som brukte begrepet pedagogisk ledelse forklarer dette med at hun har arbeidet i barnehagen, og derfor visste at førskolelæreren har et lederansvar. Studentene har i hovedsak to årsaksforklaringer til at de ikke hadde en forståelse for ledelsesperspektivet i utdanningen og yrket:

- for det første at deres førforståelse om arbeidet i barnehagen var knyttet til barnet og barnets utvikling

⁹ Jeg fikk sjokk da jeg begynte. Det kom gradvis, hadde nok en forestilling om at dette er lett- det har med syn på førskolelærere å gjøre tror jeg (Gruppeintervju).

- for det andre at når de hadde fått informasjon om studiet på f.eks ulike høyskoler sine hjemmesider så var ikke dette perspektivet kommunisert.

Det at studentene opplever at ledelsesperspektivet er underkommunisert i markedsføringen av studiet kan ha sammenheng med at kunnskapsgrunnlaget om ledelse i barnehagen er svakt (Woodrow og Busch, 2008) og at dette har resultert i at ledelse har hatt en utydelig plass i synliggjøringen av utdanningens innhold. I kompetansemålene for utdanningen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003) er ikke ledelseskompetanse spesielt nevnt, men går indirekte inn i de andre kompetanseområdene. I evalueringen av førskolelærerutdanningen (NOKUT, 2010) ble det poengtert at lederopplæringen skulle prioriteres. En av intensjonene i ny rammeplan for utdanningen var nettopp å forsterke ledelsesperspektivet i forhold til stillingsbetegnelsen pedagogisk leder i barnehagen og funksjonen pedagogisk ledelse (NOKUT, 2010).

Dersom ledelsestema skal gjennomsyre førskolelærerutdanningen er det avgjørende at disse tema blir tydelig også i rekrutteringsprosessen. Da vil studentene i større grad vite hva som ligger i å skulle bli førskolelærer, og dette vil kunne påvirke deres yrkesvalg og forventninger til utdanninga. Det vil og virke inn på utvikling av ledelseskompetanse og førskolelærerutdanningen vil være tjent med at de som søker utdanningen faktisk ønsker å bli ledere.

Det er stor mangel på førskolelærere og i rekrutteringsøyemed kan det være et dilemma knyttet til å profilere utdanningen som en lederutdanning. Dette kan imidlertid slå begge veier, og studentene i undersøkelsen gir uttrykk for ulike syn. De fleste studentene hevder at når de oppdager at de skulle bli ledere så var det *motiverende*, selv om de gir uttrykk for at det også var *litt skremmende*. Det er mulig at en tydeliggjøring av ledelsesperspektivet vil kunne heve statusen til yrket, og at det som en student sier vil kunne markedsføres som *verdens viktigste lederjobb* der studenten refererer til den pågående nasjonale rekrutteringskampanjen i regi av Utdanningsdirektoratet (2012). Mange av studentene var kritiske til den pågående rekrutteringskampanjen og uttrykker at den ikke styrker ledelsesperspektivet i utdanningen.

6.2 Hvordan blir ledelsestema synlig for studentene gjennom studieforløpet?

6.2.1 Dominerende diskurs: Oppdagelsen av å gå på en lederutdanning

Som tidligere nevnt har studentene ikke en forestilling om at de skal bli ledere ved starten av studiet. Dette sees ved at ledelsestema i stor grad er fraværende i deres forventninger til utdanning og yrke. Det er og tydelig i begge gruppeintervjuene at ledelsestemaet ble synlig for mange av studentene høsten i andre studieåret. Flere studenter nevner et at de i pedagogikkfaget dette studieåret hadde om personalsamarbeid, og at dette temaet fikk dem til å forstå at de skulle bli ledere. Dette temaet var og sentralt i praksisperioden andre studieåret. Mange studenter forteller at det var i denne praksisperioden at det virkelig gikk opp for dem at ledelse var et sentralt tema i utøvelsen av yrket.

Det at ledelsestema trer fram for studentene i forbindelse med personalsamarbeid at er i tråd med den måten pedagogisk ledelse tradisjonelt har blitt koblet til personalledelse (Bøe, 2011). En av studentene beskriver dette som å *komme seg opp fra gulvet* og tre inn i personalsamarbeidet, og det kan se ut som dette flytter studentene sitt faglige blikk fra barnet og til de voksne i barnehagen.. Det er imidlertid et spørsmål om studentene trekker barneperspektivet og barnets læreprosesser knyttet til produksjonsfunksjonen med seg inn i sin forståelse av pedagogisk ledelse eller om begrepet i stor grad er knyttet til andre deler av ledelsesfunksjonen for eksempel integratorfunksjonen slik Strand (2007) beskriver den. Det trenger imidlertid ikke å bety at studentene ikke har fokus på det pedagogiske arbeidet med barn, men at de ikke umiddelbart kobler denne delen av arbeidsfeltet til ledelsestemaer. Det kan se ut som om noen tema i utdanningen blir knyttet til ledelse mens i andre tema blir ledelse underkommunisert og således nærmest usynlig.

Studentene trekker spesielt fram lederdagene¹⁰ i praksisperioden det andre studieåret. Her hadde de ansvar for å planlegge, gjennomføre, og evaluere lederdager. De knytter dette også til lederdagene i det tredje studieåret. De peker på at det å skulle lede et utviklingsarbeid i denne praksisperioden var lærerikt, og at dette ga dem erfaring med å arbeide i team (Aasen, 2010). Da ble de *tvunget* til å vise fagligheten sin, selv om de også uttrykker at den praktiske gjennomføringen ofte ble fokusert. Det at de bruker begrepet *tvunget* kan forstås i retning av at aktiviteten knyttet til dette arbeidet hadde en disiplinerende effekt i forhold til å holde på et

¹⁰ I andre studieåret har studentene tre lederdager der de skal ta over ansvaret for en avdeling eller base.

faglig fokus, og at studentene opplevde dette pålegget som nødvendig og riktig (Schei, 2010). Mye tyder på at det var i utviklingsarbeidet studentene fikk erfaring med det barnehagefaglige arbeidsfeltet knyttet til produsentfunksjonen, og dermed også den delen av pedagogisk ledelse som f.eks Børhaug et al. (2011) vektlegger.

Det er tydelig at studentenes læring i praksis hadde klar sammenheng med å være en del av et praksisfellesskap der deres beskrivelser kan forstås som det gå fra å være en *legitim perifer deltaker* til å bevege seg i retning av *full deltakelse* (Lave og Wenger, 2003). I tredje studieåret beskriver studentene at det å ta over en avdeling i en uke der praksislæreren ikke var til stede som en bratt læringskurve i forhold til å skulle utøve pedagogisk ledelse.

Studentene er i intervjuet også opptatt av at ledelse har vært tema i undervisningen. De peker på at det er i pedagogikkfaget at ledelse eksplisitt har vært behandlet som faglig tema. De oppfatter det som at de andre fagene i utdanningen i liten grad har fokus på ledelse¹¹. Det kan altså se ut som problematikken knyttet til forholdet mellom pedagogikk og fag er et kritisk punkt i utdanninga og er samsvarer med den generelle kritikken avlæreutdanningen (Haug 2010, s.15). Dette står i motsetning til intensjonen med ny førskolelærerutdanning (NOKUT, 2010) der ledelse skal inngå i alle fag og i større grad være et gjennomgående tema i utdanningen. Dette trenger imidlertid ikke bety at de ulike fagene ikke har fokus på ledelse, men i studentene sin forståelse er det bare i pedagogikkfaget at ledelsestema blir synlig for dem.

Studentene peker videre på at det er god sammenheng mellom tema i pedagogikkfaget og de utfordringer de møter i praksisfeltet. Studentene gir uttrykk for at praksis blir en slags *oppsummering* av det har hatt i undervisninga. Det tyder på at studentene ser sammenhengen mellom teoribasert og praksisbasert kunnskap, og at undervisningen er relevant for yrket. Likevel gir studentene uttrykk for at de var stresset før praksisperiodene, og de fikk en opplevelse av at det de skulle gjøre i praksis var uoverkommelig. For noen var det tydelig at at forestillinger hos dem om at praksisperiodene kunne fremstå som *skremselspropaganda*, og at de teoretiske kravene som ble stilt gjorde dem usikker. Diskursen var knyttet til en opplevelse av at de ikke ville klare de faglige utfordringene ved å fremstå som en pedagogisk

¹¹ I ped-en har vi hatt om ledelse, i de andre fagene har vi mer hatt om barns utvikling i forhold til det enkelte faget.

leder, og å kunne sette ord på egen faglighet. Dette kommer til uttrykk både i de individuelle målene før praksis, i praksisloggen og i intervjuene. Studentene uttrykker imidlertid at når de først er i praksis så faller mye på plass.

Denne diskrepansen mellom teoriundervisningen og praksisfeltet er interessant, og kan tolkes på ulike måter. Et sentralt spørsmål er om forventningene studentene møter i undervisningsaktivitetene på høyskolen er ulike de krav som blir stilt til dem i praksis for eksempel knyttet til å skulle lede en avdeling. Dette er en sentral problemstilling som omhandler kvalifisering i yrket og forholdet mellom akademi og profesjon i studiet (Haug, 2010). Dersom det er slik at studentene opplever at de møter ulike krav i ulike deler av utdanningen vil dette kunne ha en kompliserende effekt i forhold til å utvikle pedagogisk lederkompetanse.

I denne forbindelse er det også en interessant problemstilling om hvordan studentene har tilegnet seg teoribasert fagkunnskap gjennom studiet. Studentene nevner undervisningen generelt, men er i svært liten grad inne på spesifikke fagbegrep når de beskriver pedagogisk ledelse. Det er imidlertid interessant at det særlig er tre begrep som er fremtredende i studentene sine utsagn knyttet til ledelse og det er begrepene *ydmyk*, *autoritet* og *å finne sin egen lederstil*. Det er interessant i seg selv at når studentene snakker om ledelseskunnskap er det noen fagbegreper som i så stor grad er gjennomgående, og som så tydelig har satt seg i studentenes bevissthet. Studentene forteller at det er en fagbok som bruker disse begrepene, og at de har diskutert dette mye i undervisningen. Dette viser at pensumlitteratur kan ha makt i forhold til studentenes forståelse. Fagbøkene vil kunne danne ulike diskurser og kunne være en disiplinerende faktor i studentenes forståelse (Schei, 2010).

Studentene peker på at deres egne forestillinger om utdanninga og yrket kan hindre dem i å få forståelse for at det er en lederutdanning. Det kommer fram at det er viktig at en tar tak i denne førforståelsen tidlig i utdanningsløpet¹². Dette er og spesielt viktig sett i sammenheng med at studentene forestilte seg at førskolelærerutdanning var en lett utdannelse, og at de hadde med seg holdninger til å arbeide i barnehagen som ikke er forenlig med utdanningens

¹² Vi hadde kanskje hørt at vi skule bli ledere, men hvis du sitter med din egen forestilling så er det vanskelig å komme igjennom. Fordi du går og forestiller deg masse rart. Det blir som å kaste ball mot en vegg, ballen kommer tilbake, det kommer ikke igjennom.

intensjoner (NOKUT, 2010). Dette er et viktig moment sett i sammenheng med å utvikle førskolelærerkompetanse, ønsket læringsutbytte og kvalifikasjoner (Haug, 2010).

6.3 Hvordan definerer studentene pedagogisk ledelse?

Her vil jeg presentere fire diskurser i studentene sine utsagn og en motdiskurs. I tillegg antydes det i materialet også en alternativ motdiskurs. Motdiskursen retter søkelyset mot det som er usynlig i materialet, men som ligger under som en tatt for gitt antakelse (Schei, 2010).

6.3.1 Dominerende diskurs: Å være en tydelig administrator

I forhold til ledelsesbegrepet er det en klar diskurs som trer fram i mange av studentene sine tekster; begrepet *tydelig leder*. En av studentene karakteriserer dette med å være en tydelig leder som en form for *sannhet* som har vært gjennomgående i studiet. Mange studenter har dette som et hovedtema i utforming av individuelle læringsmål i forbindelse med praksisperioden i det tredje studieåret. Begrepet er en fremtredende formulering i praksisloggen. *Tydelig leder* er de ordene som går mest igjen i datamaterialet mitt og på spørsmål i begge gruppeintervjuene om hva de la i pedagogisk ledelse var det *tydelig leder* som ble trukket fram. Det kan se ut som om dette er ord som har fått stor grad av makt gjennom utdanningen (Kvale og Brinkmann, 2009), og studentene har tilpasser sin forståelse til gitte maktmønstre. Det har blitt en sentral diskurs i studentene sin forståelse av ledelse. Begrepet *tydelig ledelse* er en sentral kategori for studentene ved at de forstår ledelse igjennom begrepet. Det å være en tydelig leder er en form for normal og riktig praksis i forhold til å skulle utøve ledelse i barnehagen. Min analyse avdekket at informantene hele tiden forholdt seg til det de opplevde som normer for korrekt måte å være en tydelig leder på.

I forhold til å avdekke selve innholdet i diskursen er det et sentralt spørsmål hvilke ord studentene bruker når de skal beskrive en tydelig leder? Når studentene skal definere en tydelig leder knyttet til sine individuelle læringsmål før praksis i tredje studieår tar de i bruk ord som *å kunne si fra, å gi tydelige beskjeder, og å kunne delegere*. De kobler også begrepet til *å ha kontroll, og å unngå kaos*. Disse ordene og uttrykksmåtene går og igjen i studentene sine refleksjonslogger i forbindelse med praksisdag. Det er en sterk disiplinerende mekanisme i en informant sitt utsagn om å unngå kaos. Utsagnet er forbundet med en følelse av angst og skam slik Schei (2010) beskriver. Studenten var villig til å gjøre mye for å unngå følelsen av å ikke mestre og miste kontrollen i hverdagen i barnehagen (Kvale og Brinkmann, 2009). Måten studentene prøver å unngå dette kaoset på er å være en tydelig leder som klarer å koordinere personalet slik at *dagene glir på en mest mulig knirkefri måte*.

Studentene gav uttrykk for at det å kunne organisere en hverdag var sentralt i praksisopplæringen. Nettopp dette ble satt i sammenheng med å være en tydelig leder. Mange studenter fikk tilbakemelding fra praksislærer på at de måtte være tydelig og ha kontroll. For mange var det et signal om at dette er et sentralt perspektiv i forhold til å være pedagogisk leder på en avdeling eller base. Dette forsterket diskursen, og praksisopplæringen og barnehagen som kontekst hadde en disiplinerende effekt på studentenes forståelse av begrepet (Schei 2010; Kvale og Brinkmann, 2009). Studentene la opp til å være en tydelig administrativ leder, og det sikret dem mot ubehagelige følelser og en opplevelse av å ikke lykkes. Det å være tydelig i form av å gi tydelige beskjeder, koordinere og administrere var en sterk maktfaktor og førte til en sterk grad av disiplinering (Schei 2010; Kvale og Brinkmann, 2009).

I praksisloggene i forbindelse med en praksisdag er det den hverdagslige administrasjonen i forbindelse med arbeidsdeling og valg i forhold til endringer i planer som har tatt mye av oppmerksomhet hos studentene. Å avvikle pauser på en mest mulig smidig måte går for eksempel igjen som en problemstilling. Dette forteller om studentenes opplevelse av handlingsrom som ledere i en rutinisert hverdag (Børhaug et al. 2011). Mange av avgjørelsene vil ligge i spenningsfeltet mellom til dels programmerte og improviserte beslutninger, og vil handle om å finne en balanse mellom administrasjon og ledelse slik for eksempel Wadel beskriver det (Wadel, 2008).

Det ligger i begrepet tydelig leder at det handler om et individuelt perspektiv på lederen (Børhaug et al. 2011), og på det den formelle lederen foretar seg av lederhandlinger (Wadel 2008). Dette innholdet retter seg i hovedsak mot integratorfunksjonen der en legger til rette for gode samarbeidsforhold. Studentene bruker også beskrivelser som å organisere, å få dagene til å gli, og tydelig ledelse vil handle om å være en tydelig administrator som er opptatt av struktur.

Å være en faglig leder var i liten grad fremtredende i studentenes sin beskrivelse av pedagogisk ledelse. Det å være tydelig ligger i studentenes forståelse forholdsvis langt fra det å være en faglig leder. I stedet retter det seg mer mot det praktiske arbeidet i barnehagen. Når studentene bruker uttrykk som å unngå kaos, retter det seg mot en praktisk gjennomføring av hverdagen og handler om å være en tydelig administrator. Dette står i skarp kontrast til

forskning om barnehageassistenter og deres syn på hva som karakteriserer en god leder (Furu og Granholt 2007 s.81). Her etterlyser assistentene en tydelig faglig leder som leder utviklingsarbeid og gir kollegene opplæring og veiledning. Ut fra dette kan det se ut som om studentene sine forventninger til seg selv som leder ikke samsvarer med de forventninger dem de skal lede faktisk har (Wadel, 2008).

Studentene uttrykker samtidig et ønske om å utvikle seg til å bli en leder som bruker fagligheten sin. Dette framstår nærmest som et ideal for dem. De påpeker at de opplever at pedagogiske ledere ofte har fokus på det praktiske, men at de som studenter har et ønske om at det etter hvert vil bli det faglige som tar over oppmerksomheten. Dette er en form for motdiskurs der studentene uttrykker en kritikk mot den ledelsespraksisen de har erfart i praksisperiodene. Å lese utsagnene deres om det å være en tydelig leder fra dette ståstedet endrer diskursen i retning av et mer kritisk blikk både i forhold til egen praksis og andres utøvelse av det de definerer som tydelig ledelse (Kvale og Brinkmann, 2009). Det å kunne bruke fagligheten sin ligger under som et ønske i mange av deres utsagn, men de gir også uttrykk for at det er noe de opplever at de kommer til kort i forhold til.

Studentene trekker fram utviklingsarbeidet praksisperioden i den tredje praksisperiode i det tredje studieåret som en vei inn i denne fagligheten. I dette arbeidet der de skulle lede et utviklingsarbeid ble de nærmest *tvunget til* å være faglige ledere. Dette er i tråd med kravene til kvalifisering til barnehagelæreryrket som skisseres i den nye rammeplanen for barnehagelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2012). Der er utviklingsarbeid løftet fram som en viktig innfallsvinkel i forhold til å utvikle ledelseskompetanse og et av kunnskapsområdene heter nettopp: *Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid*. Studentene knytter også arbeidet med utviklingsarbeidet til teamtenkningen innenfor ledelsestemaet. Det å utnytte og utvikle personalets kompetanse framstår som et ideal (Aasen, 2012).

Studentene peker også på utfordringer i forhold til å ta valg. Mange beskriver i loggene sine fra en av lederdagene den *fortattede samhandlingen* som Wadel skriver om (2008).

Arbeidsoppgavene i hverdagen i barnehagen griper inn i hverandre, og det skal taes mange valg på kort tid. Studentene forteller om en hverdag med stor grad av handlingstvang (Dale, 1998), der det er lite rom for refleksjon og tilbaketrekning. Det oppleves utfordrende og stressende å skulle lede i dette handlingsrommet. De opplever også at det forventes av dem at

de skal være i forkant, og uttrykker at de ofte har en opplevelse av å ikke strekke til i de situasjonene som oppstår. Kravet om å skulle være i forkant i en kontekst preget av handlingstvang kan være medvirkende til at studentene går inn i en administratorrolle som leder personalet og er opptatt av å koordinere hverdagsaktivitetene . Da blir det å få dagene til å gå uten for store komplikasjoner et hovedmål, og det faglige fokus knyttet til barna kommer i bakgrunnen. Det kommer tydelig fram både i studenttekstene og gruppeintervjuene at studentene bruker mye energi på å skulle ha kontroll. Den koordinerende funksjonen får slik mest oppmersomhet. Det at studentene opplever at dette også har fokus i mange av tilbakemeldingene de får fra praksislæreren vil og forsterke denne forestillingen om lederen som administrator.

Det er interessant å stille spørsmål om når studentene opplever at de er tydelige ledere. En student uttrykker for eksempel at han *mister følelsen av å være leder når han stiller spørsmål og gir uttrykk for usikkerhet*. Studentenes forståelse av å være en tydelig leder er altså knyttet til å kunne ta avgjørelser selv, og vite hva som er gode vurderinger til enhver tid. Dette kan stå i motsetning til det å inngå i et praksisfelleskap. Dette innebærer et sosiokulturellt syn på læring der kunnskap blir konstruert i en kontekst (Lave og Wenger,2003; Dysthe, 2001). Denne studentene pekte imidlertid også på en motdiskurs til dette synspunktet gjennom å henvise til at medarbeiderne ga tilbakemelding på at det å kunne stille spørsmål og gi uttrykk for usikkerhet kunne gi dem en opplevelse av inkludering. Dette var en AHA- opplevelse hos studenten, og kan sees i sammenheng med ledelsesforhold og at ledelse er et samspill mellom lederen og de som blir ledet (Wadel, 1997). Dette gjør at han setter spørsmålstegn ved egen oppfatning, og dette var en opplevelse de andre studentene i gruppeintervjuet oppfattet som relevant.

Ett av mine forskningsspørsmål handler om hvordan studentene utvikler ledelseskompetanse gjennom studiet. Da er det interessant om det kommer fram nye perspektiv i gruppeintervjuene i forhold til å være tydelig leder. Intervjuene bekrefter i hovedsak tidligere forståelse, og på spørsmål om hva de tror de vil legge vekt på som nyutdannet pedagogisk leder uttrykker en av studentene at *organisering vil vere ein stor del av den pedagogiske lederjobben den første tida*. Redselen for å ikke strekke til er fortsatt tydelig. En av studentene uttrykker at *en ikke kan gå rundt med høye skuldre 40 år i yrkeslivet*. Hun håper at hun skal bli trygg i yrket etter hvert. De setter ord på ønske om at de etter hvert i yrkeslivet skal få *mer fokus på det faglige, og den faglige ledelsen*. Gjennom dette uttrykker studentene et ideal om

å bli en faglig leder og at det praktiske skal komme mer i bakgrunnen. Dette er en klar motdiskus i gruppeintervjuene. De uttrykker også en bekymring knyttet til om de klarer å bli de lederne de ønsker. I dette ligger en forståelse av at det er en stor utfordring å være en faglig leder i barnehagen (Bjerkestrand og Pålerud 2007).

Studentene sin forståelse av pedagogisk ledelse har et tydelig personalfokus, men lærings og utviklingsperspektivet er ikke fremtredende i materialet. Derimot er det personalledelse rettet mot å koordinere, informere og administrere personalet som er i sentrum av diskursen. En kan derfor muligens si at studentene sin forståelse av pedagogisk ledelse kun dekker en begrenset del av de oppgavene som ligger i den pedagogiske lederstillingen. Hovedfokus er på integratorfunksjonen og den administrative lederfunksjonen. Dette er interessant i forhold til de økende krav som stilles til førskolelærere som pedagogiske ledere i en utdanningsinstitusjon (Bjerkestrand og Pålerud, 2007; Juell, 2010).

6.3.2 Dominerende diskurs: Flat struktur er noe en bør unngå.

Flat struktur er et tema både i studenttekstene og i gruppeintervjuene. Studentene uttrykker en klar oppfatning om at dette *er noe de bør unngå*. Denne oppfatningen er en dominerende tenkning i materialet og slik vurdert en klar diskurs. Studentene uttrykker at den flate strukturen der personalet utfører mange av de samme oppgavene kan være til hinder for å utvikle barnehagen. Dette er i tråd med tenkningen knyttet til team og teamledelse (Aasen, 2010, 2012). Det kan likevel se ut som om studentene henger fast i en gruppetenkning der informasjonsutveksling og koordinasjon står i sentrum (Aasen, 2012; Hard, 2005). Studentene er opptatt av *å bruke personalets kompetanse*, at personalet skal *trives* og at *det er viktig å ha en god kjemi* blir hovedmål. Dette kan tolkes i retning av en likhetskultur som kan peke mot å opprettholde en flat struktur. Her er det en dominerende diskurs hos studentene som har en tydelig motdiskurs. Det er et tydelig ideal og en slags tatt-for-gitt holdning som går på at flat struktur *ikke er bra*, og dette har en disiplinerende funksjon på ordbruken (Schei 2010). Samtidig ser de ikke helt klart for seg hva som er alternativet. Dette er i tråd med utfordringer knyttet til team og gruppetenkningen (Aasen, 2012). På en skala der en flat organisasjonsmodell er i den ene enden og hierarkisk modell er i den andre er det mange valgmuligheter i forhold til organiseringsmodell. Studentene setter ord på ønske om å unngå flat struktur og utfordrer med dette praksisen de har møtt i barnehagen. De har likevel vanskelig for å sette ord på hvordan de skal få til denne endringen, og idealet ser ut til å være utydelig for dem.

Dette kan sees i sammenheng med at arbeidsdelingen mellom pedagogisk og ikke-pedagogisk personale går langs andre skillelinjer enn de kunnskapshierarkiske (Aamotsbakken, 2010). Studentene skriver at de valgte å følge den arbeidsdelingen som var på avdelingen, og at den i stor grad bygget opp under en flat struktur til tross for at mange gav uttrykk i målene før praksis at de ønsket å unngå flat struktur i lederuken sin. De problematiserer ikke dette, men begrunner valget sitt med at det var mest praktisk og fungerte godt.

Ut fra mitt materiale vil diskursen rundt kunnskapshierarkiet være knyttet til å kunne *organisere og praktisk sikre at en kommer igjennom dagen på en god måte*. Dette er på mange måter kjernen i yrkesautoriteten. Dette resonnementet peker på at førskolelæreren sin faglige autoritet vil usynliggjøres og ledelse knyttet til praktiske gjøremål vil stå i sentrum i beskrivelsen av å være leder. Dette kan og kobles til førskolelæreren kunnskapsfundament (Aamotsbakken, 2010).

6.3.3 Dominerende diskurs. Å bruke personalets kompetanse.

En annen funksjon som er fremtredende i studentene sine tekster er forståelsen av at det er viktig å være en leder som bruker medarbeideres kompetanse. De er opptatt av personalets medbestemmelse, og av at det å være en tydelig leder ligger i spenningsfeltet mellom å kunne ta avgjørelser og personalets medbestemmelse og inkludering. Dette er et dilemma som de opplever utfordrende, og ikke helt kommer til rette med i forhold til personalet. Ut fra dette kan det se ut som studentenes forståelse av å være pedagogisk leder i stor grad er knyttet til funksjonene integrasjon og administrasjon slik Strand (2007) beskriver dem. Studentene gir også uttrykk for at det er disse funksjonene som de har sett praktisert hos praksislærer når de har vært i praksis.

Studentene er som nevnt opptatt av personalets kompetanse og de bruker ord som *å ta i bruk og utnytte denne kompetansen*. Dette kan sees i sammenheng med intensjoner om barnehagen som lærende organisasjon (St.meld.nr.41(2008-2009) 2009, Kunnskapsdepartementet 2011). Det er klart uttalt i barnehagens policydokument at personalet er barnehagens viktigste ressurs. Studentenes fokus på personalets kompetanse er i tråd med dette. Studentene bruker imidlertid i liten grad ord som går i retning av å utvikle personalets kompetanse. Det er forskjell på å utnytte kompetanse og å utvikle kompetanse selv om det ene kan føre til det

endre. Å være en leder som initierer kompetanseutvikling i personalet sitt er ofte aktiv og dynamisk. Studentene sine utsagn mer går mer i retning av en passiv lederrolle og en konserverende holdning. Å bruke en kompetanse indikerer at kompetanse er en beholdning som allerede er der. Det at veiledningsbegrepet bare så vidt nevnes i materialet mitt i forbindelse med vanskelige situasjoner og ikke som et redskap til utvikling bekrefter dette bildet. Dette er også interessant i forhold til at det er pedagogisk leder sammen med styrer som står for den faglige kompetansen i barnehagen og skal sikre kvaliteten i barnehagetilbudet. Dersom den pedagogiske lederen inntar en passiv rolle i forhold til kompetanseheving og utvikling, vil dette føre til at det faglige blir utvannet og at førskolelærere reduseres som fagpersoner (Bjerkestrand og Pålerud, 2007).

Denne forståelsen av kompetansebegrepet står i motsetning til utvikling av lærende praksisfellesskap. Det kan utfra dette se ut som om studentene sitt syn på ledelse ligger innenfor integratorfunksjonen, men i en begrenset del av denne som er nært knyttet til koordinering og praktisk personalledelse. Integratorfunksjonen har også utviklingsperspektivet (Strand, 2007), men denne delen av funksjonen er lite framme i studentenes sine tekster og utsagn. Den pedagogiske lederen som utvikler og som også innehar entreprenørfunksjonen kan ikke sies å være en diskurs i studentene sine utsagn og formuleringer.

En kan imidlertid i intervjuet mot slutten av studiet spore et ideal hos studentene om å bidra til å være ledere som *kan tilføre personalet sitt kompetanse*. Dette er i tråd med andre sider ved lederrollen.

6.3.4 Dominerende diskurs: Opplevelse av å være alene som leder.

Flere studenter i gruppeintervjuet ga uttrykk for at de opplever at en pedagogisk leder i stor grad arbeider inn mot egen avdeling eller base, og at de i liten grad hadde forståelse av å skulle samarbeide faglig med de pedagogiske lederne eller styreren i barnehagen. I den grad studentene hadde deltatt i samarbeid utover den avdelingen eller basen de var tilknyttet var samarbeidet av praktisk art. Studentene opplevde i liten grad at andre pedagogiske ledere og styrere kunne gi dem faglig støtte som ledere.

Det er interessant aspekt ved studentene sin forståelse av personalsamarbeid at de opplever at de i stor grad står alene om det faglige lederansvaret. Dette var et overraskende funn i min

undersøkelse. Det å skulle være en del av et lederteam sammen med styrer og de andre pedagogiske lederne i barnehagen slik Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) tilsier var ikke framme i studentenes beskrivelse av den pedagogiske lederfunksjon. Det kan også se ut som om studentene i liten grad har deltatt i det praksisfellesskapet som Lave og Wenger (2003) beskriver i forhold til det å skulle være en del av et lederteam i barnehagen. Når informantene brukte begrepet personalsamarbeid og personalledelse var dette primært knyttet til arbeid på en avdeling eller base, og ikke knyttet til hele barnehagen.

Dette er et interessant funn både når det gjelder studentenes forståelse av ledelse og hvordan en i førskolelærerutdanningen planlegger praksisopplæringen i studiet og intensjoner knyttet til å kvalifisere for førskolelæreryrket (NOKUT, 2010). Det å utvikle kompetanse i forhold å lede en lærende organisasjon er en del av den kompetansen som ligger i styringsdokumentene for utdanningen (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003).

I praksisplan og informasjonsskriv knyttet til praksis ved høgskolen i min undersøkelse legges det opp til at studenten skal samarbeide på ulike nivå for eksempel ved å planlegge og lede et evalueringsmøte der styrer også skulle delta. Det er imidlertid utydelig hvordan studentene skal samarbeide med de andre pedagogiske lederne og styreren i løpet av den uken de skulle overta lederansvaret på sin avdeling eller base. Dette har resultert i at studentene i all hovedsak har samarbeidet innad på avdelingen. Studentene har en forståelse av at de pedagogiske lederne har det travelt, og at det *ikke er satt av tid til dette samarbeidet*. Noen studenter hevdet imidlertid at de kunne søke råd hos styrere eller andre pedagogiske ledere.

Det at studentene i så liten grad har deltatt i et faglig lederteam, og at det kan se ut som om styreren har hatt en perifer rolle i praksisopplæringen er et tankekors i forhold til kompetanse i inngå og utvikle lederteam. Studentene har vært deltakere i deler av praksisfellesskapet, mens andre deler har de i svært liten grad deltatt i. Dette får konsekvenser for utvikling av kompetanse og kvalifisering til yrket (Haug, 2010).

Begrepet teamledelse blir nevnt av studentene i intervjuet, men det er tydelig at studentene knytter dette til å være en teamleder for assistentene på sin avdeling/base, og ikke til teamsamarbeid på tvers av avdelingene. Når studentene bruker begrepet team ligger forståelsen nærmere gruppebegrepet slik Aasen (2012) beskriver det.

Dette er viktig i forhold til å drive barnehageutvikling og å utvikle lærende team (Aasen, 2012; Jacobsen og Thorsvik, 2007; Gotvassli, 2006) både innad på avdelingen/basen og sammen med andre fagpersoner i barnehagen. Ut fra materialet kan det se ut som om studentene i liten grad hadde deltatt i kollektive læringsprosesser i personalgruppen i barnehagen og dermed hadde lite erfaring med å være leder i betydningen knyttet til å lede læringsprosesser (Wadel, 2008) og utvikle gode arbeidslag (Aasen, 2012).

Lave og Wenger (2003) er opptatt av at på veien mot full deltakelse i praksisfellesskapet er det avgjørende at meningen med læringen defineres og at den lærendes intensjoner om å lære blir drøftet. Studentene utformet individuelle læringsmål før alle praksisperiodene. Dette er en måte å definere læringen på. Studentene gav uttrykk for at dette var nyttig. De hadde imidlertid ulike erfaringer om hvordan disse målene ble tatt tak i og fulgt opp i praksis. Studentene var tydelig på at det var avgjørende for deres læring omkring pedagogisk ledelse at de ble utfordret på egne mål og egen deltakelse i praksis. Det kan se ut som om praksislæreren har en avgjørende rolle i forhold til at studentene faktisk skal oppleve full deltakelse i de sosiokulturelle praksisene (Lave og Wenger, 2003).

Studentene har fått liten erfaring med å inngå i et lederteam, og har hatt liten befatning med hva det innebærer å være leder på ulike nivå i organisasjonen. Deres praksiserfaringer i forhold til å være pedagogisk leder er i stor grad knyttet til det operasjonelle nivået der de har erfaring med å ha ansvar for kjerneaktiviteten i organisasjonen (Jacobsen og Thorsvik, 2007). Sentrale spørsmål kan være hvordan praksisfellesskapet som studentene inngår i tydeliggjør de ulike lederfunksjonene og hvordan denne bevegelse i retning av full deltakelse oppleves og blir forstått av studentene i praksis. Hvordan rammes praksisen deres inn, og hva henter studentene ut?

Studentene hadde altså liten direkte eller indirekte erfaring med å delta i et lederteam, og de var i liten grad opptatt av teamtenkningen. Dette er interessant i forhold til å bevege seg i retning av full deltakelse (Lave og Wenger, 2003) og det reiser spørsmål om hvilke læringsaktiviteter studentene får være deltakere i når de er i praksis. Det kan tyde på at praksisopplæringen i for liten grad har et organisasjonsfokus der studenten skal få innsikt i barnehagen sin helhetlige kontekst. Dersom mye av praksisopplæringen er knyttet til en praksislærer og i stor grad foregår på en avdeling/base, så vil dette påvirke studentene sin

forståelse av hva som ligger i å være pedagogisk leder i barnehagen som organisasjon. Dette er ikke i samsvar med intensjonene om at studenten primært skal være tilknyttet en praksisbarnehage i praksis, og at barnehagen som helhet har ansvar for studentene sin praksisopplæring (Utdannings- og forskningsdepartementet 2003).

6.3.5 Mangel på diskurs: Hvor blir det av barnet?

I mitt datamateriale er barnet og arbeid med barn fremtredende i den første refleksjonsloggen de skrev i starten av studiet. Utover i studiet er det andre element som tar studentenes fokus. Det skjer en forskyving fra barnet og mot personalet og organisering av de voksne i barnehagen. Studentene forteller at barn og barndom var tema i det første studieåret, men at arbeid med barn ikke ble satt i sammenheng med det å være leder. Det kan være flere forklaringer på dette. En måte å forstå dette på er at studentene tar barneperspektivet som en selvfølge. Slik og at dette derfor blir en skjult tatt for gitt holdning, som underkommuniserer barnet og barnehagen som lærings- og utviklingsarena for barn. Det er imidlertid også en mulighet at studentene er opptatt av barnet, men at de ikke kobler dette til ledelse. En tredje forståelsesramme kan være at pedagogisk ledelse knyttet til personalsamarbeidet tar så stor del av oppmerksomheten til studentene, og at det er på dette området de er mest redde for å ikke lykkes som leder. Barnet blir i denne forståelsesrammen en diskurs som studentene ikke styres av (Schei, 2010 s.25), men som likevel ligger innenfor forståelsesrammen til det å være pedagogisk leder.

Det er lite i studentene sine utsagn som knytter deres forståelse av å være pedagogisk leder til det faglige arbeidet i barnehagen som læringsarena for barn. Studentene uttrykker imidlertid en bekymring i forhold til at de opplevde at barna kom i bakgrunnen i den siste praksisperioden. Det kan virke som om studentenes diskurs med fokus på å koordinere og administrere de voksne og stressnivået i forhold til behovet for kontroll er til hinder for barneperspektivet og det didaktiske arbeidet med barna. Dette bekymrer studentene, og de opplever til en viss grad at dette ikke er i tråd med egne ideal. Det er en sterk uttalelse når en student uttrykker at *eg følte at eg tenkte meir på dei vaksne enn på ungene den siste praksisperioden. Eg følte at eg gløymde dei,- har faktisk litt dårleg samvit for det.* Dette kan også sees som en motdiskurs der utsagnet uttrykker en opplevelse av å være utilpass i egen ledelsespraksis (Schei, 2010).

Børhaug et al.(2011) definerer pedagogisk ledelse i forhold til produksjonsfunksjonen. Dette innebærer at begrepet pedagogisk ledelse fokuserer på arbeide med barn og å lede barn sine læringsprosesser. Dersom vi skal legge denne definisjonen til grunn vil førskolelærerstudentene sin forståelse av ledelse i liten grad samsvare med definisjonen av pedagogisk ledelse i første studieår. Ledelsestemaet først ble synlig for studentene i det andre studieåret, og dette kan være noe av grunnen til at ledelsesperspektivet i liten grad ble knyttet til arbeid med barna. Dette er i tråd med Bøe (2011) som er opptatt av at pedagogisk ledelse også må sees i sammenheng med det didaktiske arbeidet i barnehagen. Denne tilnærmingen binder pedagogisk ledelse til arbeidet med barnehagen sine kjerneaktiviteter på det operasjonelle nivået i forhold til arbeidet med barna, og barnehagen som en systematisk læringsarena for barn (Børhaug et al. 2011; Bøe, 2011). Produksjonsfunksjonen er sentral knyttet til det didaktiske arbeidet med barn, og og i studentene sin forståelse av pedagogisk ledelse ser det ut som dette ikke er en styrende diskurs.

I St. meld. nr. 41 (St.meld.nr.41 (2008-2009) 2009) er barnehagen som utdanningsinstitusjon og barnehagen som en systematisk læringsarena i sentrum. Det er derfor et tankekors at barna i så liten grad er framme i studentenes bevissthet når de skal beskrive arbeidet til den pedagogiske lederen. Det at studentene definerer tydelig ledelse i retning av å være en koordinator og administrator i praktiske gjøremål er overraskende funn selv om det lå i min førforståelse. Dette er interessant i forhold til å utvikle den faglige barnehagen, og et dilemma i forhold til at pedagogiske ledere skal forvalte barnehagen sitt kunnskapsgrunnlag (Aamotssbakken , 2012) Her er studentenes sin forståelse av pedagogisk ledelse mangelfull i forhold til det som blir forventet av dem når det gjelder systematisk didaktisk arbeid med barn.

6.4 Hvordan er studentenes forståelse av pedagogisk ledelse sett i forhold til kvalifikasjonskrav?

Samfunnets krav til barnehagen uttrykkes gjennom ulike styringsdokument, lover og rammeplan. Disse dokumentene skisserer også forventninger til hvordan barnehagen skal ledes (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003; St.meld.nr.41(2008-2009) 2009; Kunnskapsdepartementet, 2011). Barnehagens rolle som utdannings- og samfunnsinstitusjon blir utdypet og vektlagt, og barnehagens lederteam bestående av styrer og pedagogiske ledere skal sikre kvaliteten på opplæringen. De fleste fagstillinger i barnehagen er pedagogiske lederstillinger, og dette blir derfor nøkkelstillinger i forhold til å lede og fagliggjøre barnehagen.

I de to modellene under har jeg prøvd å se førskolelærerstudentene sin forståelse og beskrivelse av pedagogisk ledelse i forhold til de kvalifikasjonskrav som stilles. Modellene er utviklet i forhold til lederfunksjoner i PAIE- modellen (Strand, 2007). Modell 1 er knyttet til de kvalifikasjonskrav som stilles til pedagogisk ledelse i barnehagen. Modell 2 beskriver førskolelærerstudentene sin forståelse og beskrivelse av egen kompetanse og bygger på datamateriale i min undersøkelse. Det er vanskelig å rendyrke funksjonene, og dette er på ingen måte en fullstendig fremstilling av ledelsesfunksjonene, men et forsøk på å tydeliggjøre noen perspektiv og peke på forskjeller i de to modellene.

Som det går fram legger modellene ulik vekt de fire lederfunksjonene. Mens studentene sin forståelse fokuserer på barnehagens indre liv knyttet til integrasjon og administrasjon, har modellen i forhold til samfunnets krav et noe annet tyngdepunkt.

<p>Integrasjon</p> <p>Å lede læringsprosesser i personalgruppen</p> <p>Veilede personalet</p> <p>Teamledelse</p> <p>Motivasjon</p> <p>Kompetanseutvikling</p>	<p>Entreprenørskap</p> <p>Kontakt med foreldrene</p> <p>Kontakt med omgivelsene</p> <p>Omdømmebygging</p>
<p>Aministrasjon</p> <p>Tydelig leder</p> <p>Regler og rutiner</p> <p>Vaktlister</p> <p>Koordinering</p> <p>Kontroll</p>	<p>Produksjon</p> <p>Faglig leder</p> <p>Lede en systematisk læringsarena for barn</p> <p>Didaktisk arbeid (planlegging, dokumentasjon, vurdering)</p> <p>Ta valg i spenningsfeltet mellom kontroll og improvisasjon</p>

Modell 1: Pedagogisk ledelse sett i forhold til kvalifikasjonskrav.

<p>Integrasjon</p> <p>Tydelig leder</p> <p>Personalledelse</p> <p>Bruke personalet sin kompetanse</p>	<p>Entreprenørskap</p> <p>Kontakt med foreldrene</p> <p>Ser de ulike interessentene</p>
<p>Administrasjon</p> <p>Tydelig leder</p> <p>Regler og rutiner</p> <p>Vaktlister (unngå flat struktur)</p> <p>Koordinering</p> <p>Kontroll</p>	<p>Produksjon</p> <p>Aktivitet på avdeling/base</p> <p>Ta valg for å ha kontroll</p>

Modell 2: Studentenes forståelse av pedagogisk ledelse

De to modellene tydeliggjør at det er forskjell i vektlegging av ulike ledelsesfunksjoner når det gjelder studentenes forståelse av pedagogisk ledelse og samfunnets krav til kvalifisering av pedagogiske ledere i barnehagen. Modellene forskyver seg i ulike retninger, og poenget er at begrepet pedagogisk ledelse blir definert ulikt innenfor de to forståelsesrammene, og at studentenes forståelse på mange områder ikke samsvarer med samfunnets krav til pedagogisk ledelse.

Det er et dilemma dersom de to modellene knyttet til samfunnets krav og førskolelærerstudentenes forståelse i stor grad avviker fra hverandre. Da vil det være et misforhold mellom førskolelærerens faktiske kvalifikasjoner og samfunnets krav til kvalifisering, og det er uheldig i forhold til utvikling av begrepet pedagogisk ledelse og utøvelsen av pedagogisk ledelse i barnehagen.

Samfunnets krav til barnehagen retter seg mot et mangfold av funksjoner, og fordrer en mangfoldig førskolelærerkompetanse. Kvalifikasjonene vil være rettet både innad i organisasjonen mot integrator- og administratorfunksjonen, men ikke minst utad mot omgivelsene og brukerne knyttet til produksjon- og entrepenørskap (Strand, 2007). Dette blir synliggjort i for eksempel St. meld. nr. 41 om kvalitet i barnehagen (2008-2009) (2009).

Kompetanseutvikling blir en strategi for å nå målet om å kunne gå inn i de ulike funksjonene på en tilfredstillende måte. og produksjonsfunksjonen vil være sentralt knyttet til dette. Dette er i tråd med Børhaug et al. (2011) sin definisjon av pedagogisk ledelse.

Samfunnet vil i økende grad stille krav til barnehagen om å være utviklingsorientert og møte samfunnets og foreldrenes behov for tjenester. Det er nytt på sektoren at barnehagen er konkurranseutsatt i den forstand at barnehagen konkurrerer om barn, foreldre og også i rekrutteringsøyemed. Omdømmebygging og å være attraktiv vil antakelig bli et mer og mer aktuelle tema på sektoren ettersom det blir full barnehagedekning og kravene til kvalitet øker. Dette tilsier at entrepenørfunksjonen vil måtte bli mer fremtredende både for styrer, men også for den pedagogiske lederen i barnehagen.

Også innenfor integratorfunksjonen vil det være økende krav f.eks i forhold til kompetanseutvikling og utvikling av barnehagen som en lærende organisasjon. De pedagogiske lederene i sammen med styreren skal inngå i et lederteam som skal være drivkraften i dette arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2011; Aasen, 2012). Her er det ikke bare snakk om å bruke personalets kompetanse, men offensivt være en utvikler som leder. Denne funksjonen vil ligge i spenningsfeltet mellom integrasjon og entrepenørskap. Her er det en diskrepans mellom samfunnets krav til ledelseskompetanse og studentenes forståelse av pedagogisk ledelse.

I forhold til det administrative arbeidsfeltet ser en at det er endring i arbeidsoppgaver på sektoren. Det er som tidligere nevnt et økende krav til dokumentasjon i barnehagen, og rapportering og kartlegging vil være delfunksjoner i denne sammenheng. Dette er et område som er tydelig i sentrale styringsdokument (St.meld.nr.41(2008-2009) 2009), og må sies å være et mye debattert tema for tiden. Den pedagogiske lederen vil i lag med styrer ha ansvar for å gjennomføre dette. Det er mye som tyder på at dokumentasjon er et område som de pedagogiske lederne i barnehagen må ha kompetanse på i fremtiden. Det er ingen studenter som nevner dette verken i tekstene sine eller i intervjuet. Dette fremstår derfor ikke som en diskurs knyttet til pedagogisk ledelse.

Selv om studentene i stor grad hadde fokus på deler av integrator og administratorfunksjonen hadde de likevel en bred forståelse for arbeidet i barnehagen og er inne på alle fire funksjonene i Adizes sin beskrivelse (Strand, 2007). De peker også på utadrettete oppgaver og peker på at ledelse også vil være knyttet til foreldre og samfunnet, og peker på at vi *ikke bare*

er inne i den lille boksen¹³. Her rettes søkelyset mot barnehagen sin utadrettede rolle, og entreprenørperspektivet trer fram. I studentene sine utsagn viser de at de ser mangfoldet i arbeidsoppgavene, men knytter bare noen av dem til begrepet ledelse og pedagogisk ledelse.

En problemstilling knyttet til begrepet pedagogisk ledelse er hvordan forholdet mellom stillingen pedagogisk leder og begrepet pedagogisk ledelse skal forstås. Studentene hadde som nevnt en bred forståelse av de oppgavene som var knyttet til å være pedagogisk leder på en avdeling, men når de skulle definere pedagogisk ledelse spesifikt fokuserte de på enkelte deler av arbeidsfeltet. Det kan se ut som om erfaringer fra praksis spesielt knyttet til det å skulle lede en avdeling har en stor grad av disiplinerende effekt i forhold til deres forståelse, og i denne situasjonen opplevde de en handlingstvang som presset dem til å gå inn i rollen som administrator. På en måte kan en kanskje si at forestillingen om en tydelig administrativ leder stod i veien for å forstå helheten i det pedagogiske ledelsesbegrepet. Dette kan forklare at studentene sin forståelse av pedagogisk ledelse kan sies å være betydelig snevrere definert enn det som ligger i samfunnets krav til ledelse. Dette begrenser muligens deres evne til å se det store bildet knyttet til alle de funksjonene som ligger i å være pedagogisk leder.

Det er som tidligere nevnt store endringer på barnehagesektoren i forhold til ulike interessenter som ønsker å påvirke innholdet. Dette får konsekvenser for lederrollene, både i forhold til institusjonsledelse og avdelings og baseledelse (Børhaug, et al 2011). Dette fordrer et faglig sterkt lederkorps, og at ledere på ulike nivå har en helhetlig forståelse for barnehagen som organisasjon (Juell, 2010; Bjerkestrand og Pålerud, 2007). Det er da et tankekors at studentene bare i liten grad har fått innsikt i ledelse på ulike nivå i organisasjonen.

Den nye barnehagelærerutdanningen skal vektlegge pedagogisk ledelse (Kunnskapsdepartementet, 2012). Det er et sentral problemstilling hvilken forståelse av begrepet som kommer til uttrykk i den nasjonale forskriften, og hvilke lederfunksjoner planen foreskriver. Det kan umiddelbart se ut som om forskriften formidler en forståelse av begrepet, som knytter seg til mange ledelsesfunksjoner, for eksempel det fagdidaktiske arbeidsfeltet, personalledelse, og forskning og utviklingsarbeid, og dette kan sees i sammenheng med de fire ledelseskategoriene som Strand (2007) bruker. Det kan se ut som intensjonen i forskriften

¹³ "Leining, det handler om personalet, foreldra, interessentene, samfunnet. Vi er ikkje bare inne i den lille boksen, det handler om så utrolig mye meir. Det er eit større perspektiv og vi har føringer frå øverste hold".

er at pedagogisk ledelse skal være et overordnet begrep i barnehagelærerutdannelsen som helhet. Det blir derfor viktig å utvikle begrepet innenfor sektoren og definere det inn mot barnehagens kontekst (Bøe, 2011). Det er imidlertid som tidligere nevnt et begrep som ”søker etter betydning” i likhet med ledelsesbegrepet generelt (Strand 2007, s. 17).

6.5 Metoderefleksjoner

I denne undersøkelsen har jeg definitivt forsket” på hjemmebane”. Det kan ha være både ulemper og fordeler ved å forske på egen kultur (Fossøy, 2006; Wadel, 1991; Thagaard, 2008). Utfordringene har vært knyttet til at jeg kjente informantene mine og dette kan ha virket inn på svarene i gruppeintervjuene. Mye av materialet i undersøkelsen er imidlertid ikke primært skrevet for mitt forskerformål, men inngår som en del av studentenes studieforløp. Det at disse tekstene dannet utgangspunkt for utarbeidelsen av intervjuguiden, og at de diskursene som kom fram i intervjuene i stor grad omhandlet det samme kan bety at ulempene ved å forske på egen kultur ikke var fremtredende. Det at jeg selv er utdannet førskolelærer og kjente mine informanternes kontekst og grunnleggende sider ved førskolelærerutdanningen og førskolelæreryrket ser jeg hovedsakelig på som en fordel, men det forutsetter at jeg har klart å bruke min posisjonerte innsikt (Thagaard, 2008) og vært bevisst om og kritisk til egen førforståelse.

Det har imidlertid vært utfordrende gjennom arbeidsprosessen å unngå å la min førforståelse styre analysene. Jeg har i stor grad vært vevd inn i de samme diskursive prosessene som forskningen dreier seg om. Da kan det være en fare for at viktige data fra empirien blir usynlig, og jeg kan selv stå i fare for å styres av egne tatt- for- gitt holdninger. Det er avgjørende i analyse- og drøftingsarbeidet å håndtere denne dobbeltrollen. Dette er også sentralt i vurdering av undersøkelsens reliabilitet og troverdighet (Thagaard, 2008).

I tidsstudien valgte jeg å ha empiri fra det første og det tredje studieåret med en hovedvekt av datamateriale fra slutten av studiet. Jeg ser at det også hadde vært interessant i forhold til min problemstilling å ha data fra det andre studieåret. Likevel har det vært relevant for undersøkelsen å ha forholdsvis mye data fra slutten av studentenes utdanningsløp.

Jeg har hatt som intensjon i undersøkelsen at den skal være gjennomiktig i den forstand at jeg har beskrevet undersøkelsesopplegget mitt på en slik måte at det har vært mulig å følge sporene (Befring, 2007). Min undersøkelse er designet som en casestudie, og Thagaard (2009 s. 211) peker på at dette undersøkelsesopplegget er spesielt egnet til å gi kunnskap som går utover den enheten som undersøkelsen retter seg mot. Jeg har i undersøkelsesopplegg hatt 27

førskolelærerstudenter som informanter. De har vært studenter på samme studieretning ved den samme utdanningsinstitusjonen og de har inngått i samme studiekontekst. Ut fra disse rammene har det fremkommet tydelige diskurser og motdiskurser. Overførbarheten i materialet og grunnlaget for generalisering vil være knyttet til spørsmålet om min case vil kunne være representativt for andre førskolelærerstudenter ved andre utdanningsinstitusjoner. Videre om en ut ifra dette kan anta at deres forståelse av pedagogisk ledelse vil kunne samsvare med funnene i min undersøkelse. Funn fra min undersøkelse kan ikke generaliseres, men den kan reise noen spørsmål som det vil kunne være interessant å forske videre på.

Jeg har hatt en uformell diskursiv tilnærming i min undersøkelse (Kvale og Brinkmann, 2009) og dermed vært mindre bundet av forskrifter og formaliteter. Dette har vært spennende og utfordrende. Jeg tok utgangspunkt i noen spørsmål og begrep og brukte disse i analysen av materialet. Utfordringen med en uformell tilnærming til diskursanalyse at det kan bli diffust som analyseverktøy. Men, samtidig har jeg erfart i mitt arbeid at denne tilnærmingen har gitt meg redskap til å avdekke førskolelærerstudentene sine forståelser knyttet til pedagogisk ledelse.

7. Oppsummering

Formålet med undersøkelsen har vært å undersøke førskolelærerstudentenes forståelse av begrepet pedagogisk ledelse og få fram empirisk kunnskap av deres beskrivelser av egen ledelseskompetanse gjennom førskolelærerstudiet.

Hvordan forstår førskolelærerstudentene pedagogisk ledelse, og hvordan beskriver studentene sin utvikling av ledelseskompetanse i førskolelærerstudiet?

I forhold til mine forskningsspørsmål og hypoteser har undersøkelsen i stor grad belyst disse. Det første spørsmålet handlet om studentenes forventninger til utdanning og yrke, og min hypotese var at studentene i liten grad tenker at de skal bli ledere når de starter på studiet. Funnene i undersøkelsen samsvarer i stor grad med hypotesen. Studentene var i liten grad klar over at de startet på en lederutdanning, og at dette har hatt innvirkning på deres utvikling av lederkompetanse i studiet. De starter med en førforståelse av utdanning og yrke som ikke samsvarer med de kvalifikasjonskrav som ligger i sentrale styringsdokument på barnehagesektoren når det gjelder å skulle ha en pedagogisk lederstilling på en avdeling.

I førskolelærerutdanningen er det et stadig økende krav om å beherske ledelsesfunksjoner, og det å være pedagogisk leder inneholder et mangfold av arbeidsoppgaver. Studentene sin forståelse var i stor grad knyttet til å være en koordinator og administrator i forhold til personalet i barnehagen. Barnehagen som lærings- og dannelsesarena for barn var i liten grad med i deres diskurser om pedagogisk ledelse.

Ledelsestema blir spesielt synlig for studentene i praksisperiodene og i pedagogikkfaget. Erfaringer fra praksis omkring lederoppgaver har i stor grad formet deres forståelse. Dette viser at studentene sin forståelse av pedagogisk ledelse er knyttet til barnehagen som kontekst. Det kommer imidlertid fram at studentene opplever at de har et ideal om å bli en leder som ikke samsvarer med det de har erfaring i praksisperiodene i studiet. Ideal og virkelighet kan på denne måten stå langt fra hverandre. Studentene ønsker å bli ledere som har fokus på faglige ledelse, og håper at de vil utvikle seg i den retningen. Dette støtter opp om min hypotese om at førskolelærerstudenter opplever usikkerhet til seg selv som pedagogisk leder, og usikkerhet om hva det innebærer å være pedagogiske ledere ved endt utdanning.

Funnene viser også at førskolelærerstudentene opplevde at de som pedagogiske ledere hadde liten faglig støtte fra de øvrige førskolelærerne i barnehagen. Opplevelsen av å være alene som leder var gjennomgående. Dette står i motsetning til intensjonen i sentrale

styringsdokument som omtaler knyttet til utdanning og yrke. Her er intensjonene å bygge opp en ledergruppe som består av pedagogisk leder og styrer for god barnehageutvikling.

I undersøkelsen har det kommet fram noen perspektiv som jeg ikke har gått videre på utfra at jeg har hatt for lite datagrunnlag. Disse mulige diskursene ville det vært interessant å forske videre på. I den første loggen kom det fram noen kjønnsperspektiv som kan tyde på at det innenfor kompetanseutvikling i barnehagen også vil ligge en kjønnsdiskurs. Et annet område som det ville vært interessant å forske videre på er hvordan studentene tilegner seg et fagspråk i studiet, og hvordan pensumlitteraturen virker inn på ulike diskurser.

Undersøkelsen har belyst noen spørsmål, men det er også mange ubesvarte problemstillinger i etterkant av undersøkelsen. Førskolelærerstudenter sine læreprosesser og utvikling av kompetanse generelt er et område det bør forskes mer på. Kunnskap om dette er viktig for institusjoner som utdanner førskolelærere, og kan bidra til å heve kvaliteten på fremtidens barnehagelærerutdanning. På samme måte er begrepet pedagogisk ledelse et område det bør forskes på. Selve begrepet krever en nærmere definering og bør utvikles og forstås videre i den konteksten ledelsen skal utføres i. Barnehagen er på mange måter i støpeskjeen. Dette gjelder spesielt i forhold til å være en utdanningsinstitusjon og dette stiller store krav til kvalifisering til yrket.

Kilder

- Aamotsbakken, B. (Red.). (2012). *Læring og medvirkning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aasen, W. (2010). *Førskolelæreren som teamleder og samarbeidspartner- ledelsesdilemmaer i barnehagen*. Norsk pedagogisk tidsskrift nr.4, 294-304
- Aasen, W. (2012). *Teamledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget
- Adizes, I. (1980). *Lederens fallgruver og hvordan man unngår dem*. Oversatt av Nora Hoff. Oslo: Hjemmet Fagpresseforlaget.
- Askland, L. og Rossholt, N. (2009). *Kjønnsdiskurser i barnehagen*. Oslo: Fagbokforlaget
- Barne- og familiedepartementet (1995): *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget
- Bjerkestrand, M. og Pålerud T. (2007). *Førskolelæreren i den nye barnehagen- fag og politikk*. Oslo: Fagforlaget.
- Bøe, M. (2011). *Ledelse som reflektert aktivitet og handling i lys av barnehagen som lærende organisasjon*. I Otterstad, A.M. og Rhedding-Jones, J. (red.). Barnehagepedagogiske diskurser. Oslo: Universitetsforlaget.
- Børhaug, K., Helgøy I, Homme, A, Lotsberg D og Ludvigsen K. (2011). *Styring, organisasjon og ledelse i barnehagesektoren*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dale, E. L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dysthe, O. red. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag 2001.
- Evenstad, R og Granholt, M. (2005). *Vi fikk mulighet til å vokse her*. En intervjuundersøkelse om førskolelærerutdanningens yrkesrelevans. Høgskolen i Oslo: Rapport fra FOU-arbeid. Upublisert.
- Fossøy, I. (2006). *Basisgruppeaktivitetens intersubjektive rom*. Ein teoretisk og empirisk studie av rettleiarrolla og den situerte, kommunikative praksis i ein problembasert læringskontekst. Cand.polit. PhD, Bergen: Universitetet.
- Furu, A og M. Granholt (2007). *Sammen om kunnskap. Kvalifiseringsarbeid i barnehagens personalgruppe*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Furu, A. Granholt, M. Holthe Haug, K. Spurkland, M. (2011). *Student i dag. Førskolelærer i morgen. Kvalifisering til førskolelæreryrket*. Bergen: Fagbokforlaget
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget A/S.
- Gotvassli, K.Å. (1990). *Ledelse i barnehagen*. TANO forlag.
- Gotvassli, K.Å. (1991). *Personalutvikling i barnehagen*. TANO forlag.
- Gotvassli, K.Å. (1996). *Barnehager : organisasjon og ledelse*. TANO forlag.
- Gotvassli, K.Å. (1999). *Barnehager – organisasjon og ledelse*. 3. utg. TANO forlag.
- Gotvassli, K.Å. (2001). *Et kompetent barnehagepersonale*. Om personal- og kompetanseutvikling i barnehagen. Høgskoleforlaget .
- Gotvassli K.Å. (2006). *Barnehager – organisasjon og ledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K.Å. (2007). *Organisasjon og ledelse i barnehagen*. 4. utg. TANO forlag

- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Hard, L. (2005). *Would the leaders in early childhood education and care please step forward?* Australian Research on early childhood Education.
- Hatch, M. J. (2001). *Organisasjonsteori: Moderne, symbolsk og postmoderne perspektiver*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Haug, P. (2010). *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag
- Hellevik (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HISF (2012, 1.juni) <http://studiehandbok.hisf.no/no/content/view/full/9060>
- Hopmann, S. (2006). *Lærerutdannelsen i Norden- et interasjonalt perspektiv*. I Sagen, K. (red.). *Lærerutdannelsen i Norden*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hyrve, G. og Sataøen S.O (2006). *Samfunnsfag i førskolelærerutdanninga*. Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D.I og Thorsvik, J. (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Oslo:Fagbokforlaget
- Jonsdottir, G. (2009). *Dubito ergo sum? Ni jenter møter naturfaglig kunnskap*. PhD, Bergen: Universitetet,
- Juell, E. (2010). *Barnehagen som utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Katzenback, J.R. og Smith D.K.(1993). *The wisdoms of Teams – Creating the high-performance organization*. London: Mc.Graw-Hill.
- Kleven, T.A., Hjordemaal,F. og Tveit,K.(2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*.Oslo: Uniped.
- Kvistad, K., Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (rev.utg.). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Nasjonalt forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., Brinkmann,S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lave, J. og Wenger, E. (2003). *Situert læring - og andre tekster*. København: Reizel.
- Levin, M. og Rolfsen M. (2004). *Arbeid i team. Læring og utvikling i team*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillejord,S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOKUT (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanninga i Norge 2010*. Del 1: Hovedrapport. Hentet fra <http://www.nokut.no/no/Nyheter/Nyheter-2010/Evalueringen-av-forskolelærerutdanningen/> 01.06.12
- NOU 2010:8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst*. Oslo: Departementenes servicesenter.
- NOU 2012:1. (2012). *Til barnas beste*. Oslo: Departementenes servicesenter.
- Nørregård- Nielsen, E. (2006). *Pædagoger i skyggen*. Om børnehavepædagogers kamp for faglig anerkendelse. Odense : Syddansk Universitetsforlag.
- Ot.prp. nr. 23 (1974-1975). *Lov om barnehager*. Oslo: Familie- og forbruker departementet
- Ot.prp. nr. 68 (1993-94). *Om lov om barnehager*. Oslo: Barne- og familiedepartementet

- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode*. (2.utgave): En innføring med fokus på fenomenologi, etnologi og kasusstudier. Oslo: universitetsforlaget.
- Senge, P. (1991). *Den femte dimensjonen. Kunsten å skape den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets Forlag.
- Schei, T. B. (2010). *Diskursanalyser - strategi og gjennomføring*. I C. Christophersen, E. Olsen & T. B. Schei (Eds.), *Flyt og form. Forskningstekster fra det musikkpedagogiske forskningsfeltet* (s. 13-30). Bergen: Høgskolen i Bergen, Skriftserien.
- Skogen, E. (2005). *Ledelse i barnehagen*. I Skogen, E. (red.). *Å være leder i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- St. meld. nr. 30 (2003-2004). (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- St. meld. nr. 7 (2007-2008). (2008). *Statusrapport for kvalitetsreformen i høgre utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- St. meld. nr. 41 (2008- 2009). (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur*. Bergen Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen; Fagbokforlaget.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Rammeplan for førskolelærerutdanning*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid på egen kultur*. Flekkefjord: Seek a/s.
- Wadel, C. (1997). *Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur*. I Fuglestad og Lillejord, S. *Pedagogisk leing- et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon. Et menneskelig perspektiv*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Wenger, E. (2003). *En social teori om læring*. Fra ”Communities og Practice”.
- I Lave, J. og Wenger, E. (2003). *Situert læring - og andre tekster*. København: Reizel.
- Woodrow, C og Busch, G. (2008). *Repositioning early childhood leadership as action and activism*. European Early Childhood Education Research Journal.
- Utdanningsdirektoratet (2012, 12.juni) <http://www.verdensfinestestillingledig.no/nb>

Vedlegg 1

Intervjuguide.

Gruppeintervju med 4 informanter

Tema: Pedagogisk ledelse i førskolelærerutdanningen.

1. Hvilke forventninger hadde du til førskolelærerutdannelsen og førskolelæreryrket da du startet på studiet?
2. Har det å skulle bli leder blitt tydeligere for deg i løpet av førskolelærerutdannelsen? Hvordan og når skjedde evt. dette? (I praksis, i undervisningen, i arbeid med teoristoff, i basisgruppearbeid osv.)
3. Har du eksempel på hva du har lært om pedagogisk ledelse? Hvilke fag har bidratt til denne læringen? Har litteraturen du har lest bidratt i læringsprosessen? Hva har du lært i praksis? Har du hatt noen aha- opplevelser?
4. Hva er viktig for deg i arbeidet som pedagogisk leder?
Hva gleder du deg til? Hva tenker du vil bli de største utfordringene?
5. Hvordan har utdanningen forberedt deg på å skulle ha en pedagogisk lederstilling i barnehagen?
6. Hva mener du er det viktigste for at du skal bli en god leder?
Hvordan kan du bruke den kompetansen du har om ledelse i ditt arbeid som pedagogisk leder?
7. Er det andre tema rundt pedagogisk ledelse som du vil ta opp?

Vedlegg 2

Til førskolelærerstudentene på førskolelærerutdanninga.

Informasjon og samtykkeerklæring til informanter i undersøkelse om pedagogisk ledelse i førskolelærerutdanningen

Jeg heter Kjersti Sandnes Haukedal og arbeider som høgskulelærer ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, avdeling for lærarutdanning og idrett. Jeg gjennomfører for tiden masterutdanning i organisasjon og ledelse. Masteroppgaven min handler om pedagogisk ledelse, og jeg skal undersøke hvordan førskolelærerstudentene gjennom studiet forbereder seg på å bli ledere i barnehagen. Jeg ønsker å finne ut hvordan studentene sine læreprosesser foregår i forhold til ledelsestema, og hvordan de forstår seg selv som fremtidige ledere i barnehagen. Jeg vil i masteroppgaven ha fokus på pedagogisk ledelse på en avdelig eller base.

Jeg har valgt en kvalitativ forskningsmetode og vil bruke intervju og loggskrivning som metode. I denne sammenheng ønsker jeg å kunne få tilgang på og bruke logger og refleksjonsnotat som du har skrevet i studiet. I tillegg vil jeg velge et utvalg på 6-8 førskolelærerstudenter som skriver logg knyttet til praksisperioden, og deretter intervju med bakgrunn i loggene. Intervjuene vil ta 1-1,5 timer, og jeg vil bruke lydopptak.

All informasjon vil bli håndtert konfidensielt, og undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Informantenes navn og andre opplysninger vil bli anonymisert innen prosjektslutt. Når undersøkelsen er ferdig og rapporten skrevet vil lydfilene bli slettet. Resultatene fra undersøkelsen blir presentert på en slik måte at det ikke er mulig å tilbakeføre opplysningene til intervjupersoner. Deltakelsen er frivillig og studenten kan trekke seg fra undersøkelsene dersom vedkommende ikke ønsker å delta lenger.

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av pedagogisk ledelse i førskolelærerutdanninga, og vil delta som informant i undersøkelsen.

Signatur

Telefonnummer

E-postadresse.....

Vedlegg 3

Hei .

Takk for at du har gitt ditt samtykke til at jeg kan få bruke det du har skrevet gjennom førskolelærerstudiet i min undersøkelse om pedagogisk ledelse.

Jeg ønsker å ha deg med blant de åtte studentene som jeg vil undersøke nærmere. Dette innebærer utover det du ellers skriver i studiet i høst;

- at jeg får tilgang på loggen fra en av dagene i lederuken din
- at du deltar i et intervju i gruppe
- at du gir litt bakgrunnsinformasjon om deg selv (før intervjuet)

Jeg håper at du er villig til å være med blant de åtte utvalgte informantene, og at du vil sende meg en bekreftelse på dette ved å svare på denne e-posten. Du vil få e-post med nærmere informasjon underveis i studien,

Kjersti Sandnes Haukedal

Vedlegg 4

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Oddbjørn Bukve
Avdeling for samfunnsfag
Høgskulen i Sogn og Fjordane
Postboks 133
6851 SOGNDAL

Vår dato: 22.05.2012

Vår ref:30573 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.05.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

30573	<i>Førskolelærerstudenter sin forståelse av pedagogisk ledelse.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskulen i Sogn og Fjordane, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Oddbjørn Bukve</i>
Student	<i>Kjersti Sandnes Haukedal</i>

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.09.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kjersti Sandnes Haukedal, Storebruvegen 4, 6854 KAUPANGER

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 35. nsdmaa@svt.uit.no