



Høgskulen på Vestlandet

Bacheloroppgave

BACHA401

Predefinert informasjon

Startdato:	11-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR
Slutt dato:	25-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Bacheloroppgave		
Flowkode:	203 BACHA401 1 OBE 2023 VÅR Haugesund		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	224
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	9969
----------------------	------

Sett hake dersom Ja
besvarelsen kan brukes
som eksempel i
undervisning?:

Egenerklæring *: Ja
Jeg bekrefter at jeg har Ja
registrert
oppgavetittelen på
norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
vitnemålet mitt *:

Gruppe

Gruppenavn:	(Anonymisert)
Gruppenummer:	3
Andre medlemmer i gruppen:	230

Jeg godkjenner autalen om publisering av bacheloroppgaven min *

Ja

Er bacheloroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er bacheloroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGAVE

Barnehagefolk: Hør her! Det trenger ikke være slik.

Kindergartenpeople: Hear, hear! It doesn't have to be this way.

Erlend R. Pettersen & Silje Dyvik

BACHA401-1

FLKI

Sissel Aa. Halland & Annette K. Winje

21.05.2023

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Forord

Denne bacheloroppgaven er skrevet i forbindelse med arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU) på Høgskulen på Vestlandet, campus Haugesund. Oppgaven handler om hvordan det er å stå i rollen som nyutdannet barnehagelærer etter endt utdanning.

Vi har begge to jobbet i ulike roller i barnehagen, både som barne- og ungdomsarbeidere og barnehagelærere på dispensasjon før vi startet på barnehagelærerstudiet. Med lang fartstid i barnehagen, sitter vi med utrolig mye erfaring når det kommer til arbeidet med barn, men gjennom studiet har vi tilegnet oss en god del ny kunnskap om barnehagebarnet og utvidet vår kunnskap rundt flere aspekter ved barnehagen og spesielt barnehagelærerrollen.

Vi vil takke våre ektefeller og barn som har holdt ut med oss disse årene, og vist oss ekstra tålmodighet i den siste perioden. Det har blitt noen husmors-/husfarsferier til Haugesund, med desto større ansvar fordelt på dere hjemme. Husarbeid har tidvis måtte vike for innleveringer og prosjektarbeid. Vi kan ikke love å ta igjen det tapte, men vi lover å bidra litt mer enn vi har gjort de siste fire årene.

Vi ønsker også å rette en stor takk til våre fantastiske veiledere Sissel Janette Aastvedt Halland og Annette Kristoffersen Winje, som tok oss under sine vinger, og inn i deres prosjekt. Gjennom gode veiledninger har dere utfordret oss, men mest av alt gitt oss trygghet på oss selv og vår faglige tyngde. Vi hadde ikke klart oss gjennom denne prosessen uten deres støtte.

I løpet av disse fire årene på studiet har vi møtt flere gode forelesere, som alle har delt av sin rike kunnskap. Det er vi utrolig takknemlige for, og dere har alle vært med på å forme oss på hver deres måte. Å nevne navn i en slik sammenheng er alltid skummelt, men vi ser oss nødt til å rette en ekstra stor takk til Marit Frimannslund. Du har heiet på oss fra dag en, og din støtte, veiledning og din evne til å utfordre oss, har gjort at vi har turt å tenke større enn det som har vært forventet av oss. Tusen takk for det!

Vi vil også takke våre arbeidsgivere for god tilrettelegging, støtte, motivasjon, faglige refleksjoner og diskusjoner og en god dose tillit. Vi ser nå veldig frem til å komme tilbake for fullt i rollen vår som ferdig utdannet barnehagelærer, og til å bruke alle disse nye erfaringene på en best mulig måte inn på arbeidsplassen.

Helt til slutt vil vi takke våre medstudenter for disse fire fantastiske årene. Det har vært noen år vi aldri ville vært foruten, og som vi kommer til å huske i lange tider fremover. Det å være en del av et så faglig sterkt studentmiljø har vært med på å utvikle oss – både som barnehagelærere og som mennesker. Vi tar med oss mange gode opplevelser, faglige diskusjoner, felles ekskursionsjoner, delte praksiserfaringer og ikke minst haugevis med latter og god stemning. Det har vært oss en sann glede!

Mai, 2023

Silje Dyvik & Erlend R. Pettersen

Sammendrag

«Hva forteller nyutdannede barnehagelærere om oppstarten som profesjonsutøvere i barnehagen?»

Formålet med denne oppgaven er å presentere hvordan oppstarten som profesjonsutøver i barnehagen oppleves for nyutdannede barnehagelærere. Vi har brukt kvalitativ metode for å hente inn empiri. I vår empiri kommer det frem at oppstarten til tider er utfordrende og at det tar tid å vokse inn i rollen som profesjonsutøver. Oppstarten beskrives som å bli «kastet ut i det». Videre kommer det også frem at ønsket om veiledning i oppstarten er stort, og at kun ett fåtall av informantene har fått veiledning i strukturerte former. Veiledningen de har fått har vært tilfeldig, og ikke satt i system.

Summary

"What do newly graduated kindergarten teachers say about their start as professional practitioners in the kindergarten?"

The purpose of this thesis is to present how the start-up as a professional practitioner in kindergarten is experienced by newly graduated kindergarten teachers. We have used a qualitative method to gather empirical data. It is revealed that the start-up can be challenging at times, and that it takes time to grow into the role as a professional practitioner. The start-up is described as "being thrown into it". Furthermore, it is also revealed that there is a great desire for guidance at the start, and that only a few of the informants have received guidance in structured forms. The guidance they have received has been incidental, and not part of a system.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	4
Summary	4
1.0 Innledning	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema	6
1.2 Problemstilling	6
1.3 Oppbygging av oppgaven.....	6
1.4 Tidligere forskning på området	6
2.0 Teori	8
2.1 Profesjonsutvikling.....	8
2.2 Motstand.....	9
2.3 Onboarding og relasjonsledelse	11
3.0 Metode.....	14
3.1 Valg av metode.....	14
3.2 Fokusgruppeintervju.....	15
3.3 Vår forskningsprosess	16
3.4 Validitet, reliabilitet og feilkilder	17
3.5 Etske betraktninger.....	18
3.6 Analyse og vår analyseprosess	18
4.0 Drøfting	20
4.1 «Hva skal jeg gjøre nå?»	20
4.2 «Det hadde nok hjulpet med veiledning».....	22
4.3 «Det tok tid å vokse inn i rollen»	23
5.0 Avsluttende diskusjon	28
Referanseliste	31

1.0 Innledning

Dette bachelorprosjektet har sitt utgangspunkt i en kvalitativ studie hvor det er benyttet intervju som tilnærming til innsamling av empiri. Prosjektet retter oppmerksomheten mot de nyutdannede barnehagelæreres sin første tid som profesjonsutøvere i barnehagen. Som et utgangspunkt for denne oppgaven har vi latt oss inspirere av Sissel Aa. Halland og Annette K. Winjes forskning på temaet.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Vår oppgave har som mål belyse et tema som ikke mange bachelorstudenter har gjort før oss. Overgangen fra å være student til å arbeide som ferdig utdannet barnehagelærer er sammensatt og tar tid. Vi har lenge vært nysgjerrige på hvordan denne overgangen oppfattes av de nyutdannede og dette er bakgrunnen for valget av problemstillingen vår.

1.2 Problemstilling

Problemstillingen for denne bacheloroppgaven er: Hva forteller nyutdannede barnehagelærere om oppstarten som profesjonsutøvere i barnehagen?

1.3 Oppbygging av oppgaven

Første del av oppgaven vår består av en teoridel, som vi har valgt å dele inn i: Profesjonsutvikling, motstand, relasjonsledelse og onboarding. Etter dette kommer metodedelene. Her skriver vi frem hvordan vi har benyttet kvalitative fokusgruppeintervju som metode for innhenting av empiri. Videre beskriver vi vår analyseprosess og presenterer funnene våre. Disse funnene blir i drøftingskapitlet drøftet opp mot teorien vår. Til slutt kommer det en avsluttende diskusjon rundt tematikken.

1.4 Tidligere forskning på området

Det er gjort en del forskning på området de siste ti-femten årene. Forskning vi ønsker å belyse, og som er relevant for vår oppgave er nevnt videre i dette delkapitlet.

Elin Ødegård (2011) hevder at de nyutdannede trenger tid og anledning til å bruke og bygge kompetansen sin. Dersom de ikke blir gitt dette, kan kompetansen stå i fare for å utjevnes av medarbeidere med lenger erfaring. Hanne Kirsten Nilsen (2015) sier at flere av de nyutdannede fremstår som usikre ledere, og vegrer seg for å ta opp vanskelige forhold med sine medarbeidere. Elin Ødegård og Liv Torunn Eik (2014) finner at de nyutdannedes største utfordringer er personalledelsen på egen avdeling. Sissel Halland og Annette Winje (2022) validerer og supplerer den nevnte forskningen, med sin forskningsartikkel "Jeg kunne like

gjærne vert en assistent”. Funnene i deres studie viser at majoriteten av de nyutdannede barnehagelererne avfinder seg med barnehagens “bestående diskurser”, og møter disse med resignasjon, stille motstand og atferd, for s å videre innta en svak posisjon i barnehagens fellesskap. Forskningen deres er ikke entydig, da det kommer frem at det er en gruppe nyutdannede barnehagelerere som tar risikoen og yter motstand mot barnehagens “bestående diskurser”, og dermed inntar en likeverdige rolle.

Det er ogs gjort flere undersokelser de siste årene rundt barnehagelerrollen og dens popularitet. Disse undersokelsene viser at søkertall til utdanningen har gått betraktelig ned, og ikke siden 2013 har søkertallene vert lavere enn de er i dag. Bare de siste fire årene har antall søkere til barnehagelererutdanningen gått fra 4500 til 3000 (Jelstad, 2022). I tillegg til at søkertallene går ned, har flere og flere barnehagelerere forlatt, eller er på vei ut av yrket. Tall fra 2022 viser at en tredjedel av dem som var i yrket i 2011, går noe annet i 2021 (Rognerd, 2022).

Vår studie validerer tidligere forskning, men vi mener likevel at vår forskning kan være supplerende, spesielt knyttet til det å løfte frem onboarding og strukturert oppfølging som en viktig del av de nyutdannede barnehagelereres oppstart i barnehagen.

2.0 Teori

Hovedtemaet i vår oppgave er hvordan den nyutdannede barnehagelæreren opplever å stå i jobben som ny barnehagelærer. Vårt formål med denne oppgaven er å undersøke hvordan de nyutdannede barnehagelærerne har opplevd overgangen fra student til profesjonsutøver. Informantene har satt ord på hvilke erfaringer de har gjort seg i oppstarten, og hvilke utfordringer de har møtt på i denne fasen. Vi vil nå presentere ulike teoretiske perspektiver som er relevant for vår problemstilling.

2.1 Profesjonsutvikling

Profesjonsutvikling kan ses i sammenheng med identitetsutvikling. Identitet refererer til den måten en person ser på seg selv, hva som gjør hen unik og forskjellig fra andre. Vi identifiserer oss med andre som vi mener er like oss selv og vi søker vår identitet i våre medsøstre (Gotvassli, 2015). Når man blir barnehagelærer for aller første gang, får man imidlertid noen sentrale (lærings)utfordringer i tillegg til det som beskrives for lederskifter: man må avlære en identitet som student, fagperson eller medarbeider, og utvikle en helt ny – som leder. Når Frode Dale og Frode H. Haaland (2009) skal dele sin forståelse for førstegangslederes utfordringer, bruker de følgende metafor: *«man kan se på dette som at en skal lære seg å klatre og lede klatringen – midt i og underveis i en vanskelig og utfordrende klatrerute»*. Videre presiserer de det som at hen skal gjennomleve et identitetsskifte med alle dets personlige og emosjonelle implikasjoner, samtidig som hen skal tre inn i lederrollen for første gang. En prosess Dale og Haaland (2009) hevder at selv erfarne toppledere kan bruke to-tre år på å gjennomføre.

Etter fullført barnehagelærerutdanning, blir den nyutdannede gitt en rettmessig adgang til å jobbe som barnehagelærer. Selv om dette er avslutningen på studieløpet, er det ikke ett slutt punkt, men heller et startpunkt for profesjonsløpet. Under utdanningen har en som student tilegnet seg et kunnskapsgrunnlag som skal komme til uttrykk i arbeidet som barnehagelærer. For mange nye barnehagelærere kan læringskurven som yrkesutøver oppleves som både bratt og intens. Moe, Nordvik og Sataøen (2013) beskriver de første årene i yrket som en tid preget av mange oppdagelser og som en kamp for å overleve. De første årene kan også beskrives som en periode hvor den nyutdannede formes og legger grunnlaget for sin fremtidige lærerrolle. I løpet av de første årene skal den nyutdannede med andre ord gjennom en profesjonaliseringsprosess, hvor hen skal gjøre yrket til sitt, og yrket skal gjøre den nyutdannede til sin. På den måten kan den nyutdannede i større og større grad identifisere seg

med profesjonen. Denne prosessen kan ses på som en gjensidig eroblingsprosess (Moe, Nordvik, & Sataøen, 2013). Dale & Haaland (2005) omtaler dette som sosialisering og personalisering, og de beskriver dette som prosesser der organisasjonen og lederen forsøker å sette sitt preg på hverandre.

Randi Moe, Grete Nordvik & Svein Ole Sataøen (2013) beskriver yrkeslæring som en prosess som kan deles inn i fem trinn. Det første trinnet er nybegynneren. *Nybegynneren* vil i starten være opptatt av virksomhetens strukturer og normer, og vil tilegne seg mest mulig informasjon. I starten vil disse strukturene og all informasjonen en har tilegnet seg stå i veien for videre læring, og en vil i stor grad være opptatt av å handle på bakgrunn av fastsatte regler. Som nyutdannet barnehagelærer vil en til stadighet stå i situasjoner hvor en må ta stilling til komplekse dilemmaer. Dette vil igjen påvirke avgjørelsene som tas da en tilegner seg mer erfaringer. Dette er trinn nummer to som kalles *den avanserte begynner*. Prosessens tredje trinn kjennetegnes av ett stadig voksende *engasjement*. Erfaringsgrunnlaget den nyutdannede etter hvert har tilegnet seg gjør at en evner å se profesjonsutøvelsen i ett større perspektiv. Skjønn og fortolkning blir anvendt for å kunne foreta valg og prioriteringer. Trinn fire i prosessen omtales som *den kyndige utøver*, før en går over i trinn fem som kalles *eksperten*. Dette siste trinnet kjennetegnes av at vedkommende nå har så mye kunnskap og erfaring at hen evner å kunne handle raskt basert på egen intuisjon og helhetlige vurderinger av den enkelte situasjon.

2.2 Motstand

Ledelse er først og fremst knyttet til arbeid med andre mennesker og kan enkelt forklares som «å oppnå resultater gjennom eller ved hjelp av andre». Barnehagesektoren står her i en særstilling, da store deler av det daglige arbeidet knyttes til nettopp det å arbeide sammen med andre mennesker (Gotvassli, 2019). I motsetning til mange andre yrker, er en som barnehagelærer tett på sine nærmeste medarbeidere store deler av arbeidsdagen. Det er derfor hensiktsmessig å bruke seg selv best mulig i nye relasjoner ved å kombinere selvforståelse og rolleforståelse, på en slik måte at en gjennom kontinuerlige tilbakemeldinger kan ha en rolleutøvelse som gjør at alle parter er fornøyde med prosessene og resultatene (Dale, 2021).

Ny jobb betyr en ny kontekst, noe som igjen betyr ny(e) leder, medarbeidere, relasjoner, oppgaver, gruppekonstellasjoner og organisasjonskultur. Selv om jobben er ny for den nyutdannede, vil den allikevel arve et «bibliotek» av tanker, meninger, synspunkter og forventninger knyttet til alle aspekter innen ledelse og lederskap fra personalet som hen nå er

satt til å lede (Dale, 2021). Dette på bakgrunn av at personalets tidligere erfaringer med andre barnehagelærere. Som nyutdannet kan dette føre til at en opplever ett praksissjokk, da de forventningene en selv dannet seg i løpet av utdanningen om hvordan hverdagen kom til å bli, slett ikke stemmer overens med den hverdagen en møter.

Flere nyutdannede forteller at erfaringsdiskursen står sterkt i barnehagehverdagen, og at det kan være denne som gjør at det for noen kan være vanskelig å håndtere motstand (Halland & Winje, 2022). Som nyutdannet barnehagelærer går de aller fleste inn i en rolle som pedagogisk leder. Moe, Nordvik og Sataøen (2013) skriver at barnehagelæreren gjennom lov og utdanning har en formell posisjon som leder, men at deres legitimitet til å lede, er avhengig av at de andre yrkesgruppene i barnehagen lar seg lede.

De andre yrkesgruppene i barnehagen kan vurdere de nye barnehagelærerne ut fra andre kriterier enn de formelle, og det er ofte her motstanden oppstår. Motstand har tradisjonelt sett vært synonymt med negativitet, og blitt sett på som noe en bør unngå. Elin Ødegård og Helge Røys (2013) velger å snu på det og påpeker at motstand er en del av alle relasjoner, og at det kan være en stor ressurs i all form for utvikling. De skriver videre at begrepene makt, motstand og friksjoner kan ses på som kulturelle redskaper inn i det relasjonelle samspillet. De henviser videre til Spurkeland (2009) som skriver at i alle situasjoner der mennesker møter mennesker, og der mennesker møter kulturelle redskaper vil makt, motstand og friksjoner være til stede. Rammeplan for barnehager gir retningslinjer for hvordan vi i barnehagen skal utøve et gitt samfunnsmandat. Den legger også vekt på at det er pedagogisk leder som er ansvarlig for gjennomføringen av det pedagogiske arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Halland og Winje (2022) skriver blant annet om Hannah Arendt sitt begrep natalitet. "Natalitet er den muligheten alle mennesker har til å starte noe nytt, og til å bringe nye begynnelse inn i verden" (Halland & Winje, 2022, s. 116 ff). Når et menneske ikke blir møtt med åpenhet fra mottaker, men er tillagt den andres egne forventninger, mister individet det frie fremtredelsesrommet og derav «det umiddelbare» som gjør oss menneskelige. De skriver videre at vi mennesker må se på andres initiativ som en invitasjon til samhandling i stedet for noe som skal vurderes og tillegges forventninger. Ved å være åpen for andres initiativer, gir en fra seg makten til å definere hva som er riktig og galt. Halland og Winje (2022) «Makt er ikke en egenskap, men noe en gruppe tillegger en person. Mennesket kan aldri være nøytral i møte med makten, da det enten adlyder, eller utøver motstand» (s. 116 ff). Som individ i en gruppe må en hele tiden jobbe med balansen mellom egne og andres behov og meninger. Gjør en det,

er det naturlig å tro at gruppen i større grad vil oppleve denne forventningsfrie holdningen – en motstandsfri tilnærming til det leder/gruppe bringer til bordet.

2.3 Onboarding og relasjonsledelse

Undersøkelser fra nyutdannede barnehagelærere som går inn i lederroller viser at de har betydelige utfordringer med å beherske det som ofte benevnes som mellomlederdilemmaet. Selv etter tre år i jobben som ledere er de samstemte om at det er arbeidet med de voksne som representerer de største utfordringene i deres daglige arbeid. Lederen havner ofte mellom barken og veden. Det vil si at lederen blir presset mellom to kulturer og to typer identiteter (Gotvassli, 2015). På den ene siden ønsker barnehagelæreren å se medarbeidernes perspektiv, og vise forståelse ovenfor disse. På den andre siden er en forpliktet til å være lojal mot sin egen leder, og de beslutninger som tas. For at overgangen fra student til nyutdannet skal være lettere å håndtere, fremmer Dale & Haaland (2006) at en mulig løsning kan være en strukturert onboardingprosess.

Dette er en prosess som har blitt mer og mer tatt i bruk rundt om i arbeidslivet. Onboarding handler om å fase nyansatte inn i den nye rollen, og å få dem til å lære å gjøre jobben sammen med sine kolleger, i pakt med organisasjonens egen kultur. Dette kan innebærer en strukturert plan, klare rammer for veiledning og relasjonsbygging i oppstartsperioden. Dale (2021) går ganske bastant til verks når han skriver at en som ny leder, uansett ledernivå, ikke vil klare seg alene og uten en plan for oppstarten.

For at en onboardingprosess skal fungere er en avhengig av å ha en viss struktur i bunn. Et ledd i denne strukturen kan være det å tildele den nyansatte en bestemt ressursperson. Haaland (2019) definerer disse ressurspersonene som faddere, veiledere eller mentorer og skiller mellom disse ulike rollene. En fadder vil vanligvis være en person som er på samme nivå som den nyansatte, og som gis en praktisk hjelpe- og tilretteleggerrolle. En fadder kan ha en svært viktig funksjon i oppstarten, men hvor lenge det vil være nyttig er usikkert. En veileder kan være både intern og ekstern, veilederen har i oppgave å utløse den kunnskapen den nyansatte allerede har tilegnet seg, og hjelpe med å sette kunnskapen inn i ny kontekst. En mentor vil være en som er minimum ett trinn opp i organisasjonens hierarki. En mentor vil ha en relasjon til den nyansatte hvor oppmerksomheten er på dens langsiktige karriere (Haaland, 2019). Det er viktig at dette er en nøye utvalgt person som vil være en god rollemodell. På den måten kvalitetsikrer man at den nyansatte får god hjelp og støtte, og at det er bedriftens ønskede atferd, kultur og handlingsmønster som viderefremmes. Optimalt sett er denne

ressurspersonen utstyrt med relasjonelt mot, og er rustet til å håndtere ulike situasjoner og veilede i disse (Spurkeland, 2009).

Relasjonsledelse handler om klokskap, og baseres på naturlig interesse for mennesker og på menneskelige forhold. Den bygger på elementer av kunnskap vi har om individet i samspill med sine omgivelser (Spurkeland, 2009). Noen vil kanskje mene at onboarding og relasjonsledelse ikke kan ses sammen, da onboarding for mange er synonymt med økonomiske perspektiver, og med mål om å øke bunnlinjen. Men dersom man ser på det med andre øyne, har de aller fleste en onboardingprosess for å ivareta den nyansatte, for å bygge relasjoner og for å innføre den nyansatte i bedriftens kultur. Dette for at den nyansatte skal ha best mulig forutsetninger for å mestre sin nye rolle.

Det finnes gode grunner til å hevde at relasjonsledelse er en tilnærming til ledelse som er både tidløs og svært forretningsmessig. Relasjonsledelse har som mål å påvirke:

Resultatoppgjøret, samarbeidet, kommunikasjonen, laginnsatsen, kompetansen, selvlæringen, hms, helsen, kreativiteten, kundebevisstheten, konflikthåndteringen, angstnivået, selvbildet, stressnivået, effektiviteten og forretningsorienteringen (Spurkeland, 2009). Jan Spurkeland (2009) hevder at nytilsatte innen alle virksomheter burde gjennomgå et samhandlingsprogram der målsettingen er å lære å innse betydningen av – og forstå forventningene til samarbeid, lære praktiske metoder for samarbeid, trene samspillsferdigheter og å verdsette synergier av samspill. Videre kan en tenke seg at medarbeidere blir vurdert ut fra sin evne til å samarbeide og til å ta relasjonelle initiativ. Han kunne videre tenkt seg at bedrifter skisserte et program for trening av nytilsatte i relasjonsbygging og samarbeid, og deretter følge dem opp over noen år. Spurkeland (2009) mener dette er veien å gå for å snu en bedriftskultur fra usunn intern energiløsning til et relasjonsbevisst og verdiskapende samhold. Gjennom oppfølging og samhandling med de ansatte, er det daglig leder i den enkelte barnehage som er hovedansvarlig for å bygge dette relasjonsbevisste og verdiskapende samholdet. Det er viktig at disse relasjonelle oppgavene blir prioritert, slik at de ikke vokser seg større enn nødvendig. I motsetning til det Spurkeland (2009) omtaler som «relasjonelt mot», kaller han det å ikke ta tak i disse oppgavene, som «relasjonell feighet». Det å prioritere disse, kan for den enkelte daglige leder oppleves som krevende etter hvert som New Public Management (NPM) har satt større og større preg på arbeidshverdagen deres.

NPM er en samlebetegnelse på flere ulike prinsipper for omorganisering- og fornyingsprosesser i offentlig sektor (Seland, 2009). Enkelt forklart handler NPM om en måte å styre offentlig sektor på hvor målet er å tenke mer effektivisering, organisering, konkurranse

og mål- og resultatstyring. Denne form for styring har de siste tre-fire tiårene satt preg på offentlig sektor, og herunder også barnehagesektoren.

En av de største endringene i barnehagesammenheng, er overgangen fra tre-nivå, til to-nivå organisering, som handler om å redusere antall ledere, eller “trinn på stigen”, og vil kunne effektivisere driften i større grad gjennom avbyråkratisering (Seland, 2009). Et redusert antall ledere vil også bidra til færre beslutningsnivåer, og at avgjørelser tas nærmere brukerne. Dette vil igjen fører til at daglig leder får økt ansvar og myndighet rundt forhold som økonomi, administrasjon og utvikling av egen barnehage. Noen steder har også barnehagene blitt slått sammen til større enheter, der barnehagelederen lokaliseres i en av barnehagene. Med slike omorganiseringer, følger også andre kontrakter og målstyringer med. Seland (2009) skriver at mange av disse målene kan sette barnehagens daglige leder i en vanskelig posisjon. Daglig leder har fått mer ansvar for rammene, og alt avhenger i større grad av den enkelte leder og dens måloppnåelse. Med barnehageeieres større krav til effektivisering og resultatstyring, kan disse bli prioritert på bekostning av målene i rammeplanen, samfunnsmandatet en har fått tildelt og mål som settes i den enkelte barnehage. Kombinasjonen stadig mindre økonomisk handlingsrom, i tillegg til flere administrative oppgaver, og da gjerne utenfor barnehagens fire vegger, kan derfor bli en stor negativ faktor i oppfølgingen av nyansatte.

I 2017 ble det fattet et stortingsvedtak der Kunnskapsdepartementet, sammen med flere andre parter i sektoren, ble enige om felles nasjonale rammer for veiledningsordning for nyutdannede lærere og barnehagelærere. Kort fortalt skal ordningen sikre at nyutdannede lærere skal få best mulig oppfølging i form av veiledning når de begynner å jobbe. Ansvaret for gjennomføringen er plassert hos arbeidsgiver (Utdanningsdirektoratet, 2023). Samtidig som arbeidsgiver blir pålagt ansvaret, er det ikke automatikk i tildeling av stimuleringsmidler, da disse må søkes om av den enkelte arbeidsgiver.

3.0 Metode

En metode forteller oss noe om hvordan vi bør gå til verks for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap. Olav Dalland siterer Vilhelm Aubert slik: En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener formålet, hører med i arsenalet av metoder. Begrunnelsen for å velge en bestemt metode er at vi mener at akkurat den metoden egner seg best til å belyse spørsmålet eller problemstillingen på en best mulig måte (Dalland, 2021, s.53). Videre i dette kapitlet vil vi presentere og gå i dybden på metodevalget, intervjuform, valg av informanter, kritikk til metode, transkribering og etiske hensyn vi må ta.

3.1 Valg av metode

Før en skal i gang med å finne svar på sin problemstilling må en ta valget mellom å benytte kvantitativ eller kvalitativ metode. Kvantitativ metode gir forskeren den fordel at de gir data i form av målbare enheter. Tallene gir forskeren mulighet til å foreta regneoperasjoner for å finne svar på det en spør etter. De kvalitative metodene tar sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland, 2021). Derfor har vi valgt kvalitativ metode for vår bacheloroppgave, da vi mener at dette vil gi oss best mulig svar på vår problemstilling.

Noe av det som kjennetegner kvalitative metoder, er at vi forsøker å få mye informasjon fra et begrenset antall mennesker. Disse menneskene blir betegnet som informanter. Den kvalitative metoden er fleksibel, og tillater i større grad spontanitet og tilpasning i interaksjonen med informantene, enn for eksempel et spørreskjema i en kvantitativ undersøkelse. Vi kan med denne metoden respondere umiddelbart på informantens svar, og formulere neste spørsmål ut ifra svaret vi får. Line Christoffersen og Asbjørn Johannesen (2018) hevder at grunnlaget for valgt metode kan gi oss muligheten til å få fyldige og detaljerte beskrivelser fra informantene om det vi ønsker å finne ut av. Denne metoden kan også gi informanten større frihet til å uttrykke seg, og vil derfor kunne gi oss mer informasjon enn et spørreskjema.

Når man skal velge seg informanter er det viktig å ta hensyn til graden av heterogenitet eller homogenitet i målgruppen. En homogen gruppe vil si at informantene er relativt like hverandre på flere kriterier, men en vil trenge færre informanter enn om gruppen hadde vært heterogen som vil si at de er forskjellige fra hverandre på flere kriterier. Asbjørn Johannesen, Per Arne Tufte og Line Christoffersen (2021) påpeker at gruppen bør være homogen, men samtidig ha tilstrekkelig variasjon slik at det kan komme frem ulike oppfatninger. Det er

ingen nedre eller øvre grense for antall personer i intervjuer, men i praksis kan det imidlertid være kriterier som setter en grense i form av hvor mye en faktisk klarer å gjennomføre. Når man skal velge ut informanter til kvalitative intervjuer velges disse strategisk ved at forskeren må tenke ut hvilken målgruppe som på best mulig måte kan bidra til å finne svar på dens problemstilling, (Christoffersen & Johannessen, 2018). Vårt valg av informanter falt på barnehagelærere som var ferdig utdannet i 2018-2019, og som har opparbeidet seg erfaring rundt det å være ny i yrket. Dette er en målgruppe som har forutsetninger for å gi gode og relevante svar vår problemstilling.

3.2 Fokusgruppeintervju

Gruppeintervjuer ble av samfunnsforskere brukt allerede i 1920-årene, men det er dog etter at metoden i 1950-årene ble omdøpt til “fokusgruppeintervju” at en ser en utbredt bruk av metoden. I 1980-årene gjorde den sitt inntog i den akademiske samfunnsforskningen (Kvale & Brinkmann, 2021), men i løpet av de siste årene ser man at ønsket om større fleksibilitet til tid og antall personer, har ført til alternativer til de tradisjonelle gruppesamtalene (Kaden, Linda & Prince, 2012; Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2021).

Ifølge Johannesen, Tufte & Christoffersen (2021) består fokusgruppeintervju som regel av seks til ti personer som ledes av en moderator. Gruppesamtaler med flere enn 12 deltakere er ikke å anbefale da det begrenser hver persons mulighet til å bidra. Emnene som skal diskuteres blir presentert av moderatoren, og det legges til rette for ordveksling. Denne intervjuformen har ikke som formål at deltakerne skal komme til enighet om eller presentere løsninger på de spørsmålene som diskuteres, men å få frem ulike synspunkter på saken (Kvale & Brinkmann, 2021). Moderatoren kan ta ulike roller og må underveis vurdere hvilken rolle som er mest hensiktsmessig å bruke. Det er moderators ansvar å skape en naturlig og god flyt i intervjuet, samtidig som hen sikrer at intervjuguiden blir besvart (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2021). Vi var derfor bevisste på å tenke gjennom ulike utfall på forhånd, slik at vi skulle være best mulig forberedt på det som kunne komme underveis i intervjuet.

Før en går i gang med fokusgruppeintervjuet bør det lages en form for progresjonsplan. Den kan bestå av en innledning hvor man blir kjent med informantene, en hoveddel hvor intervjuguiden er i fokus og en avslutning hvor det oppsummeres og løse tråder blir samlet (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2021). Dette for å best mulig gi informantene en følelse av en rød tråd, samtidig som det bidrar til at spørsmålene oppfattes som relevante. For vår del bidro det til å enklere finne tilbake igjen til rett fokus da vi havnet utenfor tema.

3.3 Vår forskningsprosess

Temaet vi har valgt er i utgangspunktet for stort for bacheloroppgaveformatet. Vi ble derfor koblet på Halland og Winje (2022) sitt allerede pågående arbeid på temaet. Med deres forskning som utgangspunkt, har vi jobbet oss i dybden på relevant teori.

Basert på forskningsartikkelen til Halland & Winje (2022) har vi valgt fokusgruppeintervju som intervjuform. Informantene som danner grunnlaget for empirien vår, er plukket fra gruppen på 30 informanter som Halland og Winje brukte i sin forskningsartikkel.

Informantene ble kontakt av Halland, som videre satte sammen femten av disse til tre nye fokusgrupper.

Vår gruppe av informanter er i utgangspunktet homogen, da de alle har samme utdanning og de samme forutsetningene for å delta i forskningen vår. Det er allikevel en viss forskjell i informantutvalget, da de er sortert i tre grupper: De som har studert arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning, de som har studert barnehagelærerutdanningen på heltid, og til sist en blandingsgruppe fra de ulike barnehagelærerutdanningene. Vi har ingen kjennskap eller relasjoner til gruppen med informanter.

Vi har deltatt på og gjennomført ett av de totalt tre fokusgruppeintervjuene sammen med våre veiledere Sissel og Annette. De to andre intervjuene gjennomførte veilederne for oss, for deretter å transkribere disse og dele dette med oss. Dette ble gjort som et resultat av at hele denne prosessen er en meget tidkrevende jobb, og noe som hadde vært vanskelig å gjennomføre med tanke på tidsperspektivet vårt for denne oppgaven.

Under intervjuet vi selv gjennomførte, var Erlend moderator. Silje passet på at intervjuguiden ble fulgt og stilte oppfølgingsspørsmål som passet underveis. Dette intervjuet besto av fire forskere og to utvalgte informanter. Selve gjennomføringen av intervjuet var vellykket, og vi fikk gode og utfyllende svar fra informantene. Dynamikken mellom forskerne og informantene var bra, noe som førte til en god stemning under hele intervjuet. Vi brukte pc til lydopptak. I etterkant viste det seg at lydkvaliteten var dårligere enn forventet, noe som førte til at hele transkriberingsarbeidet ble betydelig mer utfordrende og tidkrevende enn vi hadde sett for oss. Transkriberingen gjennomførte vi ved å lytte til opptaket, for så å stoppe underveis for å skrive ned det informantene sa. Slik fortsatte vi til vi satt igjen med nesten tjue dataskrevne sider med empiri. Selve intervjuet varte i en time og tjue minutter, transkriberingsprosessen tok derimot opp imot ti timer.

3.4 Validitet, reliabilitet og feilkilder

Mirjam Dahl Bergsland og Henriette Jæger (2015) knytter reliabilitet til troverdighet, og det handler i stor grad om hvorvidt datamaterialet er hentet på en tillitsvekkende måte. Det handler også om graden av pålitelighet, og hvordan det bearbeides, analyseres og tolkes. De skriver videre om validitet som handler om hvor godt eller relevant dataene representerer fenomenet som skal undersøkes. Det handler også om i hvor stor grad resultatet er gyldig, dets bekræftbarhet, samt om kvaliteten av tolkningen og hvorvidt den støttes av annen forskning. Nærheten en som forsker har til feltet er med på å avgjøre validiteten i materialet.

Sett i etterpåklokskapens tegn, har vi reflektert rundt valg av metode, og er delvis kritiske til eget valg. Det å gjennomføre gruppeintervju i stedet for individuelle intervju, kan føre til andre svar enn vi ellers hadde fått. Dette på grunn av at informantene i stor grad har mulighet til å påvirke hverandre, eller indirekte ha innflytelse på hverandres svar og meninger. I et intervju hvor den ene eller flere informanter gir bastante svar, og viser tydelige holdninger, kan det for andre informanter være vanskelig å uttrykke sine egne tanker og meninger rundt spørsmålene. Som et resultat av dette, kan det igjen føre til at en eller flere informanter åpner seg mer, mens andre lukker seg. Dette er helt naturlig i en gruppe, da dynamikken påvirkes av den enkeltes bidrag inn til fellesskapet (Postholm & Jacobsen, 2016).

Et annet moment vi har reflektert rundt er det faktum at supplerende observasjoner kunne ha bidratt til andre, eller fyldigere svar. Dette fordi en observasjon i større grad vil gi et pålitelig innblikk i hverdagen, mens svar gitt muntlig i et gruppeintervju i større grad er avhengig av tillit for å kunne stå seg. Analysen tatt i betraktning, viser i stor grad at disse svarene speiler hverdagen, og de faktiske forholdene informantene står i. Sett i lys av vår egen erfaring fra barnehagesektoren, og en total fartstid på nærmere tretti år, kan vi også i stor grad kjenne oss igjen i den hverdagen de beskriver.

Det at vi kjenner oss så godt igjen i datamaterialet, kan dessverre føre til at vi som forskere blir for personlig engasjerte. Det er lett å la egne tanker og følelser påvirke hva en retter fokuset mot, og hvilken retning både intervju- og analyseprosessen tar videre. Vi gikk inn i denne prosessen med visse antakelser og forventninger, og om disse så blir bekreftet, skal en være veldig profesjonell for å klare å holde et objektivt blikk rundt svarene. Det er derfor viktig at vi som forskere klarer å lytte til alt som blir sagt, og at vi ikke henger oss opp i det vi selv ønsker å få bekreftet.

Det at vi er to forskere som skriver denne oppgaven sammen, var i stor grad med på å løfte denne profesjonaliteten, og forhindre at vi gikk i denne fellen. Når man er to stykker som skriver sammen, sikrer man i større grad en objektivitet i analysen, gjennom at det er flere perspektiver og ulike “briller” en ser funnene gjennom.

3.5 Etske betraktninger

På bakgrunn av at vi inngikk i et pågående forskningsarbeid sammen med to forskere som skulle gjennomføre tre større fokusgruppeintervju ble det søkt Norsk senter for dataforskning (NSD) om tillatelse til å bruke lydopptak. Dette er den vanligste formen for registrering av intervju. Lydopptak av samtaler innebærer registrering og lagring av personopplysninger. Dette gjelder alle lydopptak som gjøres når en person prater (Personopplysningsloven, 2018, §8). Ifølge Kvale og Brinkmann (2021) vil en godkjennelse fra NSD gi intervjueren/moderatoren muligheten til å konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk, noe som gjør at en slipper å ha to tanker i hodet på en gang og at alt fokus kan rettes mot informantene og deres besvarelser. Når intervjuene deretter skal transkriberes fra muntlig til skriftlig blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse. Når materialet struktureres i tekstform blir det lettere å få oversikt over det, og enklere å analysere.

De etiske hensyn vi må forholde oss til er tredelt. Det første hensynet er informantens rett til selvbestemmelse og autonomi handler om at informantene helt frivillig deltar i intervjuet, og at de når som helst har rett til å trekke seg uten å måtte begrunne valget sitt. Det andre hensynet vi må ta er forskerens plikt til å respektere informantens privatliv, som handler om at folk selv har rett til å velge hvem de slipper inn i livet sitt, og hvilken informasjon de ønsker å dele. Det siste hensynet omhandler opplysninger som gjør det mulig å identifisere en person. Vi har i våre intervjuer valgt å kode informantene for å verne om deres personopplysninger (Christoffersen & Johannessen, 2018).

Disse punktene er noe vi har vært veldig bevisst i vår intervjuprosess og vi har før hvert intervju informert informantene både om deres rettigheter og hvordan vi behandler personopplysninger. I dette tilfellet, deres stemmer.

3.6 Analyse og vår analyseprosess

Analyse handler om å redusere datamengden, skape orden, struktur og mening (Bergsland, 2015). May Britt Postholm og Dag Ingvar Jacobsen (2016) sier at analysens viktigste formål er å skape et system, et mønster og en mening i den “usammenhengende masse” som de kvalitative dataene utgjør. Selve analysen er ikke en isolert prosess, og vi var allerede godt i

gang med vår analyseprosess da vi kom til selve intervjuene. Kvale og Brinkmann (2021) bruker metaforen “Intervjueren samler ikke bare inn uttalelsene som om de var småstein på en strand”. Noe vi tolker som at det ikke er tilfeldighetene som råder, men at det er bevisste tanker bak. Oppfølgingsspørsmålene våre underveis i intervjuene gjorde derfor at vi sammen med informantene fikk ledet samtalen i retning av de temaene vi ønsket å finne svar på. Samtidig bidro vår aktive lytting til at vi kontinuerlig fortolket svarene underveis, slik at vi kunne gå tilbake og få snevre inn/avklare svarene i størst mulig grad.

En stor utfordring Bergsland og Jæger (2015) beskriver når det gjelder analyse- og tolkningsarbeidet, er å få til et skille mellom informantenes utsagn og tolkninger, og egne tolkninger av disse i teksten.

Postholm & Jacobsen (2016) deler analyseprosessen inn i tre steg. Den første delen, der tekstene tas fra hverandre og deles opp i mindre meningsbærende enheter. Videre bindes delene sammen til en helhet bestående av et sett enkeltelemer en har fått dypere forståelse av. Postholm og Jacobsen (2016) skriver at analysen her følger den hermeneutiske spiralen. Denne spiralen, eller sirkelen, handler om at vi som forskere møter de enkelte delene med en stadig større forståelse, noe som igjen gjør at denne prosessen stadig er i endring. En veksler mellom mindre enkeltstående deler, for så å sette disse inn i en stadig større helhet. Videre tilføres teksten til slutt mening. Og det er denne delen vi entrer i neste delkapittel. Her tilfører vi mening til datamaterialet vårt, gjennom ulike teoretiske perspektiver.

Etter at vi var ferdige med alle de tre fokusgruppeintervjuene stod vi igjen med «1000-siders-spørsmålet». En utfordring Postholm og Jacobsen (2016) beskriver som det å stå igjen med overveldende mengder informasjon. Den videre prosessen gikk deretter ut på å gå gjennom alle intervjuene, kode svarene, for så å kategorisere dem. Her kategoriserte vi dem basert på nøkkelordene identitet, manglende veiledning, støtte og veiledning, motstand, rammer og praksissjokk. Disse kategoriene ble tapet opp på en vegg kjellerstuen, hvor sitater fra informantene ble plassert i kategorien som passet sitatet best. Dette for å få oversikt til å finne et mønster.

Vår analyse viser tre sentrale funn. Funnene våre er kategorisert som:

- 1) Følelsen av å stå alene i starten
- 2) Mangel på strukturert veiledning
- 3) Profesjonsutvikling

4.0 Drøfting

I denne delen av oppgaven vil vi gjøre rede for våre funn og drøfte dem opp mot teorien vi har valgt. Vi har tre funn som skiller seg ut i empirien vår. Det første er følelsen av å stå alene i starten. Her setter informantene ord på at oppstarten som barnehagelærer var uoversiktlig og til tider utfordrende. Det andre funnet omhandler mangel på strukturert veiledning og oppfølging, mens det siste funnet handler om overgangen fra student til profesjonsutøver, og de i denne perioden vokser seg inn i rollen. Vi har valgt å bruke sitater fra informantene som overskrifter på delkapitlene. Det første er «hva skal jeg gjøre nå?» som er knyttet til følelsen av å stå alene. Det andre er «det hadde nok hjulpet med veiledning», som er knyttet til ønsket og behovet for veiledning. Det siste er «det tok tid å vokse inn i rollen» som er knyttet til profesjonsutvikling. Informantene i intervju 1 blir definert som I1a-I2a, i det andre intervjuet blir informantene definert som I1b-I5b, og i siste intervju blir de definert som I1c-I8c.

4.1 «Hva skal jeg gjøre nå?»

Flere av våre informanter forteller om en humpete og tøff start, hvor opplevelsen av det å stå alene i starten er sentral. «*Jeg husker faktisk første gang jeg hadde plantid på kontoret. Ingen hadde fortalt meg hva jeg skulle gjøre så da satt jeg der, alene, og bare tenkte: hva skal jeg gjøre nå?*» (I5c). Slik vi tolker informantens utsagn, kan det se ut som at de nyutdannede barnehagelærerne opplever å sitte med en følelse av å stå alene i starten, uten å helt vite hvilke oppgaver som ligger til rollen. Til tross for at de var nye, ble det forventet det samme av de som av de andre barnehagelærere som hadde stått i rollen i flere år. Det kan være vanskelig nok å leve opp til forventninger man ikke har forutsetninger for å følge opp, og enda verre er det om disse ikke er tydelig formidlet. En informant beskriver noe vi tolker som følelsen av å være til bry: «*Jeg følte at jeg til tider gikk rundt som en masebøtte, for å spør om alt mulig. Hvor finner jeg oppmeldingsskjema? HMS-planer? Og alt annet jeg burde vite*» (I4b). I samme setning uttrykker informanten det vi ser på som et forslag til løsning på utfordringen, da den sier at: «*i stedet kunne man hatt strukturerte møter hvor en ble satt inn i ulike systemer og fikk nødvendig informasjon og opplæring*» (I4b). Vi tenker at slike opplevelser kunne vært begrenset, eller kanskje til og med unngått ved å ha en strukturert onboardingprosess hvor nyansatte får tildelt en mentor/fadder/veileder (Haaland, 2019), som er gitt tid til oppfølging av nyansatte slik at de har noen å gå til når de er usikre. Ser vi på de ulike rollene Haaland (2019) beskriver, tenker vi at veileder er det beste alternativet i barnehagesammenheng. Dette fordi veilederen kan være med på å utvikle og støtte den nyutdannede over tid.

Som ny i rollen kan det være mange arbeidsoppgaver å sette seg inn i, og flere forteller at de opplevde å bare bli «kastet ut i det», uten noe form for oppfølging. Noe av årsaken til at informantene beskriver det vi tolker som følelsen av å stå alene i starten, kan kanskje forklares med at daglig lederrollen har utviklet seg til å bli en strategisk administrativ stilling. De må ofte ut av barnehagen for å kommunisere med eksterne aktører (Gotvassli, 2019). Dette kan i stor grad sees som et direkte resultat av NPM og dens inntog i barnehagesektoren. Strengere mål om økonomisk resultatoppnåelse og effektivisering kan direkte føre til at daglig leder velger å bortprioritere oppfølging av nyutdannede barnehagelærere, da dette ofte er tid og ressurser som går på bekostning av andre oppgaver. I et kortsiktig perspektiv kan dette ses på som det smarteste valget, da de nyutdannede uansett er på plass og kanskje også går oppgavene i møte med ekstra pågangsmot og motivasjon, men ser en dette i lys av hvor stor andel av informantene som uttrykker å stå alene, og det faktum at flere og flere forsvinner ut av sektoren, kan det spekuleres i om sektoren hadde vært bedre tjent med å se ting i et lengre perspektiv. Det kommer tydelig frem at de nyutdannede ønsker ett tettere samarbeid og mer oppfølging fra daglig leder, spesielt i oppstartsfasen.

På spørsmål om hvordan informanten tror det hadde vært å få tildelt en fadder/veileder/mentor i barnehagen, svarer informanten: «*Det tror jeg hadde vært veldig nyttig faktisk. Da hadde en fått veiledning også, og det savnet jeg veldig det første året*» (I1a). Dette tolker vi som en bekreftelse på at behovet for slik oppfølging er reelt, og noe de aller fleste nyansatte kunne hatt nytte av. Ut ifra vår empiri kan det tenkes at en onboardingpraksis hadde vært bra for de som kommer nye inn i barnehagen. Den kunnskapen og de ferdigheter som tilegnes gjennom den formelle utdanningen, kan ikke direkte overføres til virksomheten i barnehagen (Moe, Nordvik, & Sataøen, 2013). Kulturen i den enkelte barnehage bør helst oppleves og erfares for å kunne forstås. Gjennom en strukturert oppfølging, og en gradvis overføring av barnehagens egen kultur vil den nyutdannede i større grad kunne skape sin egen forståelse over hva som fungerer og ikke. Dette kan igjen legge grunnlaget for hvordan den nyutdannede velger å prioritere den første tiden sin, og hvilke endringer den ser som nødvendig å prioritere. Optimalt sett er ikke dette en prosess den nyutdannede skal stå alene i, da det bør være en felles retning uttalt i ett samlet lederteam. Denne felles retningen, og hvordan en arbeider med dette i hverdagen, er bare noe av den kunnskapen en strukturert onboardingpraksis kan gi den nyutdannede.

En mindre andel av informantene forteller om en strukturert oppfølging i regi av kommunen. Denne opplevdes til en viss grad nyttig for informantene, men var et samlingsbasert tilbud for

alle nyansatte i kommunen. Derfor ble ikke veiledningen basert på den nyutdannedes faktiske utfordringer og behov. Det kan se ut som at informantene opplevde veiledningen som upersonlig. Det å samle flere nyansatte til felles veiledninger kan i og for seg være et godt tilleggstilbud, men kan nok aldri erstatte den formelle oppfølgingen som skjer på arbeidsplassen. Derfor tenker vi at en veiledning i regi av kommunen eller barnehageeier bør fungere som et supplement til veiledningen innad i barnehagen, og ikke som den eneste formen for strukturert oppfølging. Noe som også kommer tydelig frem i Utdanningsdirektoratets veileder om temaet. Her anbefales det en kombinasjon av individuell veiledning og veiledning i gruppe, med begrunnelsen «*Individuell veiledning gir rom for individuell tilpasning og oppfølging, mens gruppeveiledning gir mulighet for å treffe andre nyutdannede og dele erfaringer med likesinnede*» (Utdanningsdirektoratet, 2023).

4.2 «Det hadde nok hjulpet med veiledning»

I empirien vår kommer det frem at noen har fått støtte og oppfølging på arbeidsplassen, men da i stor grad ustrukturert, og i form av samtaler og refleksjoner sammen med andre kollegaer. Gjennom uttalelser som: «*Jeg fikk ingen strukturell veiledning, men jeg har hatt god støtte i styreren min. Hen har virkelig gitt meg en trygghet i rollen*» (I8c) bekrefter informanten at det å ha noen å støtte seg på, resulterte i at hen opplevde å stå stødigere i rollen som ny barnehagelærer. Dette kan være bevis på at all form for oppfølging og veiledning blir verdsatt, og at denne bidrar til å trygge den nyutdannede i rollen som barnehagelærer. Funnene våre støtter opp under det Ødegård (2013) finner i sin forskning. Her kommer det tydelig frem at informantene verdsatte den oppfølgingen de fikk av daglig leder, og at de anså dette som en viktig og tryggende faktor i det de trådte inn i rollen sin.

Ett mindretall av informantene setter ord på behovet sitt for veiledning. Ved å gi klar beskjed om behovet for veiledning til enten daglig leder eller lederkollegaer får de på eget initiativ satt i gang en mer strukturert form for veiledning. En av disse beskriver seg selv som: «*en person som alltid har tatt litt plass*» (I5b), noe vi tolker som en person som evner å si ifra om sine behov. Det å tørre å si ifra, og sette ord på egne behov kan komme godt med i identitetsskiftet den nyutdannede barnehagelærer skal gjennom (Dale & Haaland, 2006). På en annen side burde en ikke være avhengig av å ha denne typen personlighet for å få den veiledningen og oppfølgingen nyutdannede kan ha behov for i starten.

En av informantene fant etter hvert støtte i to andre pedagoger på sin arbeidsplass. Dette var dog først etter at hen hadde opplevd hverdagen som uoversiktlig. Hen tok da selv initiativ ved

å uttrykke: «*nå føler jeg at jeg bare er her, og jeg føler ikke at jeg får gjort jobben min*» (I1a). Først da ble informanten sett og hørt, og sammen laget de veiledningsgrupper. Her fikk hen være med i gode faglige refleksjoner, og som et resultat av dette bidro de sammen til å løfte det faglige nivået på avdelingene. Spurkeland (2009) antyder at man som leder er godt tjent med å ha støtte i en form for rådgiver. Videre skriver han at vi alle trenger noen å sparre med, noen å bryne våre ideer på, noen vi har en gjensidig trygghet i, og som vi har en sunn relasjon til. Vi ser på dette som et godt praksiseksempel på det Spurkeland (2009) her påpeker. Ved at disse faglige refleksjonene bidro til at denne informanten både følte seg tryggere i sin rolle, samtidig som hen opplevde at hverdagen ble mer oversiktlig. Dette tolker vi som en bekreftelse da informanten på spørsmål om hvordan hen tror at det å ha en sparringpartner og veileder hadde vært, sier: «*Det hadde nok hjulpet å ha det, ja*» (I1a). Informantene beskriver i stor grad en variasjon av oppfølging og onboarding. Dette, i tillegg til at konklusjonen etter NOKUTs (2010) rapport er såpass tydelig som den er, gjør at vi stiller spørsmålstegn ved det manglende fokus på en skikkelig onboarding for nyutdannede. Videre stiller vi oss spørsmål om hvem som har ansvaret for å innføre det i barnehagen.

4.3 «Det tok tid å vokse inn i rollen»

Som nyutdannet barnehagelærer er du gitt retten til å tre inn i rollen som profesjonsutøver i barnehagen. Tiden som student er over, og i det du takker ja til en jobb som barnehagelærer, kommer ansvaret og arbeidsoppgavene som følger med fra første stund (Moe, Nordvik, & Sataøen, 2013). I tillegg til ansvaret og arbeidsoppgavene kommer tittelen også med en god del forventninger til hvem du er, og hva du skal være i jobben din. Det er nå det hele starter.

En av våre informanter forteller følgende om den første tiden som profesjonsutøver: «*Når jeg ser tilbake på starten i ettertid, så føler jeg at jeg ikke kunne nok på en måte. Det tok en stund å vokse inn i rollen*» (I1a). Vi forstår ut fra utsagnene at flere nyutdannede barnehagelærere har en bratt og intens læringskurve de skal igjennom, når de først tar fatt på arbeidslivet. Oppstarten de beskriver kan forstås som en tid med stadig nye oppdagelser, og en kamp for daglig overlevelse (Moe, Nordvik, & Sataøen, 2013). Som informanten her beskriver, kan det ta tid å vokse inn i en slik profesjonsrolle. De kommer fra skolebenken, med nokså klare forventninger om hvordan hverdagen i barnehagen ser ut. Dette på bakgrunn av den kunnskapen de har tilegnet seg gjennom studiet. Vår egen erfaring er at deler av hverdagen der ute i barnehagen, kan være annerledes enn det som blir forespeilet på studiet. Noe som igjen kan medføre at det tar lengre tid å tilpasse seg rollen.

Et annet aspekt av forventning kontra realitet, er menneskene du er satt til å lede, og hvilke holdninger de har til deg som nyutdannet. Som Ødegård (2011) påpeker, er en avhengig av at personalgruppen en er satt til å lede, faktisk lar seg lede. Dale (2021) skriver også om dette når han sier at en som ny i rollen aldri stiller med blanke ark. Medarbeiderne har sine forventning til deg, og måler deg etter uformelle kriterier. En av informantene våre omtaler dette som et praksissjokk: *«Jeg har jo selv tre barn, så dette går fint, tenkte jeg. Men det praksissjokket! Det var ganske tøft å komme i gang»* (I1b). Vi tolker dette som at denne informanten ikke i stor nok grad er like forberedt på personalledelsen som på det pedagogiske arbeidet en er satt til å lede. Dette er også en konklusjon Norsk organ for kvalitet i utdanning (NOKUT) kom frem til i 2010. Et av deres hovedfunn i evalueringen av førskolelærerutdanningen, var at studentene ikke var godt nok forberedt på personalledelse. Noe av tilbakemeldingen var at førskolelærerne mangler noen ferdigheter som trengs for å lykkes med jobben de er satt til å gjøre. De konkluderer med at én måte å kvalitetssikre overgangen fra student til profesjonsutøver på, er å prioritere veiledning av den nyutdannede.

Et annet utsagn som kan være med på å styrke denne teorien er: *«Jeg føler meg mer rustet nå, enn da. Jeg følte jo at jeg var veldig usikker til å begynne med, og at jeg ikke helt fant min rolle»* (I1a). Det å danne seg en profesjonsidentitet, og finne ut hvem en er som barnehagelærer kan ta tid. Som Moe, Nordvik & Sataøen (2013) påpeker, må en gjennom ulike prosesser for å finne sin identitet. Vi vil våge å påstå at barnehagelæreren aldri er ferdig utviklet. Utdanningsløpet er bare første steg på veien. Det vil si at selv om en er ferdig utdannet, vil en stadig gjøre seg nye erfaringer og bør hele tiden være i utvikling.

Noen av informantene våre peker på et viktig aspekt av det å til stadighet gjøre seg nye erfaringer. *«Jeg har jobbet som både barnehagelærer og pedagogisk leder. Bare der er det forskjell. Når jeg jobbet som leder, var det akkurat som om jeg var tryggere på meg selv, og kjente at det var lettere å ta tak for og dra de med meg. Nå sist så jobbet jeg som barnehagelærer igjen, da var usikkerheten tilbake»* (I1a). Som informanten selv setter ord på, kan dette være knyttet opp mot usikkerhet, og da i stor grad manglende rolleavklaring.

Som tidligere nevnt går flere av de nyutdannede barnehagelærerne over i en rolle som pedagogisk leder. Denne rollen fremstår i flere tilfeller som mer satt, og tydelig avklart. Som pedagogisk leder har man overordnet ansvar for det pedagogiske arbeidet, ansvar for personalledelsen, man deltar på alt av ledermøter, og regnes som et fullverdig medlem av ledergruppen. Det kommer frem i intervjuene våre at det flere steder er tydelig forskjell på rollen som pedagogisk leder og barnehagelærer. Utsagn som *«Som barnehagelærer fikk jeg*

ikke delta på ledermøtene, og satt igjen med opplevelsen av å miste overblikk i rollen min.» og *«Jeg opplevde en større sammenheng i jobben da jeg fikk tre inn i rollen som pedagogisk leder.»* (I2d), tolker vi som en bekreftelse på disse forskjellene.

Flere steder er barnehagelærerrollen omtalt som nummer to på rangstigen, noe som tidvis gjør at de havner i andre utfordrende situasjoner. Barnehagelæreren er overordnet de andre ansatte på avdelingen, men har ikke det samme mulighetsrommet som pedagogisk leder har. Den ene informanten sier følgende om utfordringene denne rollefordelingen kan gi: *«Det er vanskelig å vite hvilke kamper en skal ta og hvor en skal henvende seg, når medarbeiderne kommer til meg»* (I1a). Som sitatet viser, kan en med dette bli offer for de andre ansattes frustrasjon. Her kan det være vanskelig å vite hvilke situasjoner man selv skal ta, hvilke som skal tas videre til pedagogisk leder, og i ytterste konsekvens daglig leder. Spurkeland (2009) skriver at man i all relasjonell samhandling kan oppleve motstand. Optimalt sett er barnehagelærer og pedagogisk leder såpass samkjørte i hvordan de ønsker å lede personalet, at det ikke bør ha noen betydning for hvem som møter motstanden fra det øvrige personalet. Likevel tolker vi informantene dithen at dette dessverre ikke er hverdagen ute i barnehagene. Mangelen på en tydelig retning, og felles kjøreregler, kan medføre at det i stor grad er personavhengig hvilke svar medarbeiderne får på sine henvendelser. Det at vedkommende får forskjellige svar, og det er knyttet stor uforutsigbarhet rundt hva som møter deg, kan videre igjen føre til større grad av motstand.

Som et resultat av den uvissheten informanten setter ord på vedrørende uklare rollefordelingen, er vår oppfatning at flere av de nyutdannede har kjent på en frustrasjon knyttet til barnehagelærerrollen. Dette førte til at en av dem etter hvert fikk et behov for å sette ord på denne frustrasjonen. Hen ba da om en tydelig rolleavklaring: *«Som barnehagelærer har jeg gitt beskjed i barnehagene jeg har jobbet i. Jeg har stilt spørsmål med hva jeg egentlig skal gjøre her. Jeg har også spurt om kan vi fordele oppgavene litt bedre slik at jeg vet hva jeg skal bruke plantiden min på»* (I1a). Dette fraværet av struktur og rolleavklaring kan vi se i sammenheng med manglende onboarding, som flere av informantene har satt ord på. Dale (2021) påpeker at man er avhengig av tydelig struktur allerede fra starten av for å kunne fungere optimalt i rollen. Gjennom våre intervjuer kommer det frem at rollen som pedagogisk leder automatisk er enklere å forholde seg til, da de overordnede strukturene er noenlunde de samme uansett barnehage. Men med tanke på hvor mange av informantene som belyser i hvor liten grad onboardingpraksisen råder ute i barnehagene, er det lett å anta at rollen som barnehagelærer jevnt over er ganske diffus. Noe

som igjen kan bidra til at den defineres annerledes fra barnehage til barnehage. Som nevnt kan uforutsigbarhet og utydelighet medføre større grad av motstand. I tillegg er vår egen erfaring fra barnehagene at denne usikkerhet åpner opp for den enkeltes egne valg og tolkninger. Og i slike tilfeller er det lett at det er den iboende erfaringen som da får råde.

Som Halland og Winje (2022) skriver i sin artikkel, bunner en del av den motstanden barnehagelæreren møter, i at erfaringsdiskursen står såpass sterkt i barnehagen. Noe også denne informanten setter ord på: *«Jeg merker at det er enklere å få de som er yngre til å tenke nytt enn de som er litt eldre. Også når det kommer til daglig leder kan det være litt vanskelig. De kan også være litt låst i hvordan ting har vært og fortsatt skal være»* (I4b). Som Moe, Nordvik og Sataøen (2013) skriver, er en nyutdannet barnehagelærer legitimert til å lede personal- og barnegruppen i barnehagen. På en annen side, kan det i en barnehage hvor erfaringsdiskursen står sterkt, være vanskeligere å lede personalet. Dette da personalet noen ganger står så sterkt på sin erfaringsbaserte kunnskap, at de ikke er åpne for å lytte til den nyutdannedes kunnskaps erfaring. Barnehagelæreren er avhengig av et personal som er åpne for å la seg lede. Som barnehagelærer kan det å bygge relasjoner, og å være lyttende til deres erfaringsbaserte kunnskap, være et bra utgangspunkt i møte med erfaringsdiskursen.

Ødegård og Røys (2013) påpeker at motstand ikke nødvendigvis trenger å ses på som noe negativt. Sett i lys av følgende sitater, tolker vi det som at motstand i disse tilfellene har bidratt til en identitetsutvikling hos barnehagelærerne. *«Det var veldig vanskelig å ta tak i starten, men det gikk seg jo til. Jeg måtte bare tenke okey, nå er det en sak jeg er nødt til å ta opp»* (I1a). Ved å ta tak i de ulike situasjonene, og stå i disse, kan det se ut til at den nyutdannede har tilegnet seg erfaring og trygghet. Og på den måten står stødigere i neste situasjon som dukker opp. Noe som også kommer frem i denne informantens utvikling: *«Men jeg tørr mer å stå i det og si hva jeg mener nå»* (I4b). Dette kan knyttes opp mot Spurkeland (2009) sine begreper «relasjonell feighet» og «relasjonelt mot». Gjennom relasjonelt mot har denne informanten utviklet seg stadig lenger bort fra sin relasjonelle feighet. Der den tidligere valgte å unngå å ta diskusjonen eller stå i situasjonene, har hen etter hvert valgt å utfordre motstanden. Noe vi også tolker at neste informant har gjort. *«Tilbakemeldingene jeg gir er ikke personlige, men profesjonsbaserte.»* (I2b) Her møtes det øvrige personalet med en profesjonsbasert tilnærming, med tydelighet rundt at det ikke er personlig rettet. Her kan det altså virke som at motstanden disse informantene har møtt på, har ført til at de har måttet gå i seg selv, reflektert rundt egen rolle, for så å komme sterkere og stødigere ut på andre siden. Med andre ord, kan motstanden ha bidratt til positiv utvikling hos barnehagelærerne. Flere av

informantene påpeker at de står sterkere i dag, enn de gjorde som nyutdannede. Summen av alle disse situasjonene kan ha bidratt til å forme dem som profesjonsutøvere.

5.0 Avsluttende diskusjon

Vi har gjennom denne oppgaven fått innblikk i hvordan oppstarten som profesjonsutøvere oppsummeres av barnehagelærere. Dette har vært en utrolig givende prosess for oss som forskere, og har gitt oss en stor og variert innsikt i en del av det som rører seg der ute i barnehagefeltet.

Dette er en av grunnene til at vi valgte problemstillingen «Hva forteller nyutdannede barnehagelærere om oppstarten som profesjonsutøver i barnehagen?». Vårt inntrykk er at flertallet har en tøff og humpete start, uten noe særlig form for strukturert oppfølging. De sitter igjen med en følelse av å bli «kastet ut i det», og at forventningene til dem er komplekse og omfattende. Samtidig gir informantene våre tydelig uttrykk for at de trives i det pedagogiske arbeidet med barna, og opplever større mestring på dette området. Som tidligere nevnt er dette konklusjonen i NOKUTs rapport fra 2010. Den bekrefter at de nyutdannede barnehagelærerne opplever større mestring i arbeidet med barna, samtidig som de har manglende forutsetninger for å lykkes med personalledelsen. En av de viktigste veilederne for hvordan barnehagelæreren skal drive arbeidet i barnehagen, er Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her gis det tydelige føringer for hvordan en som barnehagelærer skal utøve det pedagogiske arbeidet. Samtidig kan den for noen barnehageansatte gi et fellesskapspreg når det gjelder selve gjennomføringen. Dette kan være med på å gjøre budskapet diffust, og for noen fungere som «ved på bålet» i diskusjonen rundt hierarki og flat struktur innad i barnehagen. En stor del av oppgavene er rett og slett så enkle å gjennomføre at de ikke krever spesifikk profesjonskunnskap. Noe vi tenker har nær sammenheng med den utbredte erfaringsdiskursen som råder rundt i flere barnehager.

Vi mener at det ligger et stort forbedringspotensial i det å fase inn nyutdannede barnehagelærere, slik at overgangen fra student til profesjonsutøver blir så liten som mulig. Vi vet at onboardingteori og praksis er blitt brukt lenge i arbeidslivet generelt, og mener at dette er en farbar vei også for barnehagen. Dagens søkertall til barnehagelærerstudiet og til jobbene som barnehagelærer er lave, og det viser seg at det er stadig flere ansatte som forlater profesjonen. Dette er noe som igjen kanskje resulterer i at nyutdannede barnehagelærere i større grad blir «kastet ut i det». Vår empiri viser at det forventes at de nyutdannede barnehagelærerne må «levere» fra dag en. Samtidig som de opplever å møte motstand fra personalet som allerede er der. Dette er utfordringer de nyutdannede barnehagelærerne må stå i, uten at det tilbys noe særlig strukturert oppfølging, veiledning eller støtte. En av grunnene

til dette kan være at det er manko på kvalifisert arbeidskraft i barnehagen, og på grunn av mulig manglende kunnskap om viktigheten av onboarding.

Vi mener videre at de nyutdannede lett kan havne bakpå i forhold til arbeidsoppgaver og gjennomføringen av disse, om de ikke blir tilbudt strukturert oppfølging. En konsekvens av dette, kan være at de nyutdanna må jobbe dobbelt så hardt for å «komme i hakk igjen». Det vil for de aller fleste være krevende i en hverdag hvor oppgavene er nye, og allerede er mange. Samtidig er det til stadighet nye arbeidsoppgaver som tillegges barnehagelæreren, både internt og eksternt. Det at det verken er kultur for, eller øremerkede midler til veiledning for nyutdannede barnehagelærere, kan i større grad gjøre det overveldende for dem. Ansvar for oppfølging og veiledning ligger, slik vi forstår det, hos den enkelte barnehage. De bestemmer selv hvordan de prioriterer å løse dette. Informantene bekrefter i vår empiri, det vi selv har sett: Veiledning av nyutdannede blir i stor grad nedprioritert, om ikke den nyutdannede selv etterspør dette.

Vi stiller oss spørsmålet: Hva med å ta to skritt tilbake i stedet for fire skritt frem? Å prioritere det å gi den nyutdannede barnehagelæreren en solid start, med tett oppfølging og veiledning. Dette for å i større grad kunne sikre at den ansatte får følelsen av å stå støtt i den nye rollen. Og på den måten gå arbeidsoppgavene i møte, uten å kjenne på utilstrekkelighet.

Å investere tid i å bygge relasjoner er også viktig uansett yrke (Spurkeland, 2009). I barnehagen mener vi det er desto viktigere da personalet er tett på hverandre i arbeidsutførelsen. For å ha forutsetninger for å løse samfunnsmandatet er barnehagepersonalet avhengige av en god relasjon seg imellom. Hvor viktig er det ikke da å investere i relasjonsbygging allerede fra start?

Som daglig leder vil det i de fleste tilfeller være enklere å delegere oppgaver som den nyutdannede barnehagelæreren har forutsetninger for å løse og mestre, dersom en har prioritert relasjonsbygging fra starten. Vi mener at som øverste leder i barnehagen burde det være en selvfølge å prioritere å bygge relasjoner til sine ansatte. Relasjonell ledelse er et velkjent begrep for mange i barnehagesektoren, og Spurkeland (2009) er veldig tydelig på at de lederne som driver med relasjonell feighet burde begynne å se seg i speilet.

Ser man onboarding og relasjonsledelse opp mot hverandre, mener vi det er belegg for å mene at disse kan gå hånd i hånd, da målet i stor grad er det samme. Begge har som mål at den enkelte ansatte skal ha best mulig forutsetninger for å nå sitt fulle potensiale i rollen den er satt til å gjøre. Derfor tror vi at det å ha en strukturert, relasjonell onboardingsprosess kan

være noe av det viktigste en daglig leder kan prioritere for å ivareta de nyutdannede barnehagelærerne. Gjennom å bygge relasjoner kan en til syvende og sist ende opp med en bedrift som når mer av sitt potensiale. Spesielt i barnehagen.

Og hvem vet? På sikt kan kanskje dette bidra til at barnehagelæreren i større grad opplever overgangen mindre, hverdagen mer håndterbar og dermed blir værende i yrket?

Referanseliste

- Bergsland, M.D. (2015) *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen* (H. Jæger, Red.) Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Christoffersen, L. & Johannesen, A. (2018) *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (6.utg.) Abstrakt forlag.
- Dale, F. (2021, 8. November). *Ledernytt*. Hentet fra Ledernytt: <https://www.ledernytt.no/ny-som-leder-i-ny-kontekst.6420692-349903.html>
- Dale, F. & Haaland, F.H. (2006) *Å være ny som leder – for første-, andre-... og n'te gang!* Oslo: De gode hjelperne AS
- Dalland, O. (2021) *Metode og oppgaveskriving* (7.utg.). Oslo: Gyldendal
- Eik, L.T. (2014) *Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrke* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Gotvassli, K.Å. (2019) *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: universitetsforlaget.
- Halland, S.A. & Winje, A.K. (2022). Jeg kunne like gjerne vært en assistent. *Nordisk barnehageforskning* 19(3), ss.116-128. Doi: <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.286>
- Haaland, F. (2019). *Å knytte bånd* (1.utg.). Oslo: Gyldendal
- Jelstad, J. (2022, 27. April) *Kraftig fall i antall unge som vil bli barnehagelærer*. Hentet fra Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/barnehagelaererutdanning-hoyere-utdanning-kunnskapsdepartementet/kraftig-fall-i-antall-unge-som-vil-bli-barnehagelaerer/320577>
- Johannesen, A., Tufte, P. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal
- Moe, R., Nordvik, G. & Sataøen, S. (2013). *Ny som barnehagelærer*. SEBU Forlag.
- Nilsen, H. K. (2015, 22. Oktober). *Konstruksjoner av lederskap i barnehagen*, 11(8), ss.1-15. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/konstruksjoner-av-lederskap-i-barnehagen/>

- NOKUT. (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010*. Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
https://www.nokut.no/contentassets/40568ec86aab411ba43c5a880ae339b5/hovedrapp_ort_flueva.pdf
- Rognerød, E. T., (2022, 03. Oktober) *En av tre barnehagelærere slutter i løpet av ti år*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2022/en-av-tre-barnehagelarere-har-forlatt-yrket/>
- Personopplysningsloven. (2022). *Lov om personopplysninger* (LOV-2021-06-08-124). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. (2016). *Læreren med forskerblick*. Cappelen Damm Akademisk.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen: En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet].
https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/268972/287722_FULLTEXT01.pdf
- Spurkeland, J. (2009). *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 29. Mars). *Veiledning av nyutdannede – hvordan kan det gjennomføres?* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/hvordan-kan-det-gjennomfores/#a146867>
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske ledes mestrings og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper. En kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket* [Doktorgradsavhandling], Universitetet i Oslo.
- Ødegård, E. & Røys, H. (2013). *Å dra lasset sammen*. Cappelen Damm Akademisk.