

*«Pedagogisk ledelse [...] det  
begrepet. Det er veldig uklart  
på en måte»*

En kvalitativ forskningsstudie med et studentperspektiv på  
pedagogisk ledelse i praksis

ANETTE AXELSEN

VEILEDER

Soern Finn Menning

**Universitetet i Agder, 2021**

Fakultet for Humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master

## Sammendrag

Forskningsstudiets problemstilling har vært «*på hvilken måte forstår og erfarer studentene pedagogisk ledelse i henholdsvis ordinær praksis og LUB praksis?*». Tidligere forskning viser studenter opplever studie som yrkesrelevant, men de får ikke tilstrekkelig med erfaringer knyttet til ledelse og pedagogisk ledelse. Samt at begrepet pedagogisk ledelse er et sammensatt og uklart begrep som kan tolkes ulikt ut ifra ulike kontekster.

Den kvalitative forskningsstudien er opptatt av studenters opplevde erfaringer og forståelser knyttet til begrepene ledelse og pedagogisk ledelse. Utvalget består av syv studenter som har gjennomført to ulike praksisperioder i kunnskapsområdet ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid. Praksisene som blir beskrevet er den ordinære praksisen LSU og praksis gjennomført i pilotprosjektet lærerutdanningsbarnehager (LUB).

Empirien viser til at studentene har fått ledelseserfaringer, men praksisen sto likevel ikke til forventning. Studentene opplever begrepet pedagogisk ledelse som ett sammensatt og uklart begrep. Begrepet knyttes til ledelse av personalet, barnegruppen, barnehagens samfunnsmandat og rammeplanens fagområder. Empirien viser at praksisperiodene gir studentene ulike erfaringer knyttet ledelse og pedagogisk ledelse. Funnen fra forskningsstudien kan være et bidrag til videre diskusjon og vurdering av innhold og utforming knyttet til fremtidige praksisperioder på barnehagelærerutdanningen.

## Abstract

The research study's problem has been "in what way do students understand and experience pedagogical leadership in ordinary practice and LUB practice, respectively?". Previous research shows that students experience study as relevant to their profession, but they do not gain sufficient experience related to management and pedagogical management. And that the concept of pedagogical leadership is a complex and unclear concept that can be interpreted differently from different contexts.

The qualitative research study is concerned with students' experienced experiences and understandings related to the concepts of leadership and pedagogical leadership. The committee consists of seven students who have completed two different internships in the knowledge area management, collaboration and development work. The practices that are

described are the ordinary practice LSU and practice implemented in the pilot project teacher education kindergartens (LUB).

The empirical evidence indicates that the students have gained management experience, but the practice was still not as expected. The students experience the concept of pedagogical leadership as a complex and unclear concept. The term is linked to the management of the staff, the children's group, the kindergarten's social mandate and the framework plan's subject areas. The empirical evidence shows that the internship periods give the students different experiences related to leadership and pedagogical leadership. The findings from the research study can be a contribution to further discussion and assessment of content and design related to future practice periods in the kindergarten teacher education.

## Forord

I skrivende stund er snart tre år med studie forbi. Lite skjønnte jeg da jeg startet på studie, om hvor mye jeg skulle lære om meg selv både som barnehagelærer og privatperson. Det har vært en fantastisk, lærerik og utfordrende reise med både oppturer og nedturer. Heldigvis flest oppturer!

Etter 10år som pedagogisk leder i barnehagen kjente jeg på behovet for å fornye og utvide mitt kunnskapsgrunnlag. Jeg ville vite mer om faget mitt og tilegne meg ny kunnskap og nyere relevant forskning knyttet til barn og barnehagen. Kunnskapen jeg har tilegnet meg underveis gjennom utdanningen har jeg ofte snakket om og delt med mine kollegaer i barnehagen. Jeg må derfor takk alle de fanatiske kollegaene mine i Kløvergården barnehage! Tusen takk for støtte og alle gangene dere har sagt «lykke til, dette klarer du!». Tusen takk til en enhetsleder og to styrere for tilrettelegging rundt permisjoner og eksamener!

Da jeg startet på mastergraden var jeg sikker på at masteroppgaven kom til å dreie som om barn og mangfold. Det endret seg når Karin Lilletun Langeland tok kontakt og fortalte om pilot prosjektet lærerutdanningsbarnehager (LUB). Jeg alltid brent for studenter og praksis, samt gi dem det best mulig kunnskapsgrunnlaget fra praksisfeltet. Tusen takk Karin for at du sporet meg inn på pedagogisk ledelse, hjelp og mange spennende samtaler. Jeg må også takk alle informantene som har stilt opp og deltatt i mitt forskingsprosjekt! Uten dere hadde det ikke vært noe forskingsprosjekt!

Tusen takk avdeling for lærerutdanning for stipend, noe som gav meg mulighet til å ta fri fra jobb for å jobbe med masteroppgaven.

Tusen takk til veileder Soern Finn Menning for mange gode samtaler, støtte og veiledning!

Til slutt må jeg si tusen takk til familie og venner som har støttet, hørt på det ene etter det andre, frustrasjon, korrekturlesninger og med alt annet dere har gjort på ulike måter. At dere har holdt ut med meg til tider, kan jeg ikke helt forstå. Dere har vært helt fantastiske!!

Hilsen Anette Axelsen

Kristiansand våren 2021

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>1</b>
<b>Forord</b> .....	<b>3</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>6</b>
1.1.1 Problemstilling.....	7
1.1.2 Forskningsspørsmålene for studien har vært;.....	7
1.2 <i>Oppbygning av oppgaven</i> .....	8
1.3 <i>Bakgrunn for studien</i> .....	8
1.3.1 Barnehagelærerutdanning- et historisk perspektiv og utvikling.....	8
1.3.2 Ekspertgruppen og nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen.....	11
1.3.3 Ledelse i barnehagelærerutdanningen; krav og innhold.....	12
1.3.4 Pilot prosjektet lærerutdanningsbarnehager (LUB).....	13
1.3.5 3BLU Praksisperiodene: Ordinær LSU og LUB.....	14
<b>2 Teoretisk utgangspunkt og tidligere forskning</b> .....	<b>16</b>
2.1 <i>Ledelse i barnehagen</i> .....	16
2.2 <i>Pedagogisk ledelse</i> .....	19
2.3 <i>Forskning barnehagelærerstudenter og praksis</i> .....	22
2.4 <i>Ledelsesteoretiske perspektiver</i> .....	25
2.4.1 Relasjonsledelse.....	25
2.4.2 Teamledelse.....	26
2.4.3 Transformasjonsledelse.....	27
<b>3 Metode</b> .....	<b>29</b>
3.1 <i>Kvalitativ forskningsmetode</i> .....	29
3.2 <i>Utvalget</i> .....	30
3.3 <i>Den kvalitative forskningsintervjuet</i> .....	31
3.3.1 Gjennomføring av semistrukturerte intervjuene.....	32
3.3.2 Intervjuguide.....	33
3.4 <i>Transkribering av datamaterialet</i> .....	34
3.4.1 Lydopptaker.....	35
3.4.2 Tematisk analyse.....	35
3.5 <i>Etiske betraktninger</i> .....	36
3.5.1 Min rolle som forsker.....	38
3.6 <i>Troverdighet; reliabilitet, validitet og overførbarhet</i> .....	38
3.6.1 Reliabilitet.....	38
3.6.2 Validitet.....	39
3.6.3 Overførbarhet.....	39
<b>4 Presentasjon og drøfting av funnene</b> .....	<b>39</b>
4.1 <i>Studenters generelle ledelseserfaringer fra praksis</i> .....	40
4.1.1 Den pedagogiske lederrollen- studenters praktiske erfaringer knyttet til praksisperioden.....	40
4.1.2 Studenters opplevde erfaringer knyttet til pedagogisk ledelse.....	44
4.2 <i>Studenters refleksjoner rundt pedagogisk ledelse i praksis</i> .....	49
4.3 <i>Studenters forståelse av ledelse og pedagogisk ledelse</i> .....	53
4.3.1 Hvordan forstår studentene ledelse.....	53

4.3.2	Hvordan forstår studentene pedagogisk ledelse .....	55
4.3.3	Ledelse og pedagogisk ledelse. «De begrepene går litt inn i hverandre hos meg, fortsatt da». .....	58
<b>5</b>	<b>Diskusjon og tolkning av funn i lys av teori og tidligere forskning .....</b>	<b>61</b>
5.1	Studenters erfaringer: mange erfaringer på bekostning av andre .....	61
5.2	Studenters refleksjoner: forskjellige ledelsesteorier blir synlig .....	63
5.3	Studenters forståelser: sammensatt og fortsatt uklart .....	65
<b>6</b>	<b>Oppsummering og avsluttende betraktninger .....</b>	<b>67</b>
6.1	Avsluttende betraktninger .....	69
<b>7</b>	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>71</b>
<b>8</b>	<b>Vedlegg .....</b>	<b>74</b>

## 1 Innledning

Studenter som starter på barnehagelærerutdanningen, utdanner seg til å jobbe med og ivareta barn, barns barndom og lede barnehagens pedagogiske virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2018). Ifølge de nasjonale retningslinjene til barnehagelærerutdanningen er

barnehagelærerutdanningen en lederutdanning (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 6).

Barnehagelærerstudenter skal i sitt fremtidig yrke inntre i en lederrolle. I barnehagen vil det handle om å lede barn, barnegruppa og en personalgruppe. Dette skal de gjøre i tråd med barnehageloven og rammeplan for barnehager (Barnehageloven, 2005a, 2017b). Barnehagen er en sammensatt og kompleks organisasjon, som er i stadig endring. Barnehagen er en del av et lenger utdanningsforløp. På mange måter kan en si at barnehagen legger fundamentet for videre skolegang.

Funn fra nyere forskning viser at god ledelse i barnehagen er viktig for å kunne skape endringer og forandring i en lærende organisasjon som barnehagen. Samt for å implementere rammeplan for barnehage, statlige føringer og strategier, samtidig som barnegrupper og personalgrupper skal ledes i det daglige pedagogiske arbeidet (Meld. St. 19 (2015-2016); Mordal, 2014). Opp gjennom årene har behovet i samfunnet endret seg. Barnehagen har gått fra å være «en utstrakt arm» til husmødre som skulle ut i jobb, til en institusjon med et samfunnsmandat og et faglig pedagogisk innhold. Samtidig med samfunnsendringene har behovet for mer faglig og forskningsbasert kunnskap også fått et fokus i barnehagelærerutdanningen (Korsvold, 1997, s. 225-246). Barnehagelærerutdanningen har opp gjennom tiden vært gjennom store strukturelle endringer.

Før studentene kan starte på yrket må de fullføre en treårig høyskole eller universitetsutdanning (Barnehageloven, 2005a, § 25 ). Gjennom utdanningen skal studentene utvikle evner knyttet til ledelse og pedagogisk ledelse. Disse evnene må studentene tilegne seg både gjennom den teoretiske undervisningen og de ulike praksisperiodene (Kunnskapsdepartementet, 2012; UHR-Lærerutdanning, 2018). Studentene må i løpet av utdanningen fullføre 100 dager i praksis. Erfaringer studenter får gjennom praksis kan være med på å utvide og videreutvikle deres forståelser rundt teoretiske temaer som blir gjennomgått i undervisningen på utdanningen. Tidligere forskning viser til at studentene opplever utdanning som yrkesrelevant, men opplever likevel manglende kompetanse knyttet til ledelse, pedagogisk ledelse og veiledning av personalet (Bjerkestrand et al., 2017; Skauge et al., 2017). Forskning som tar for seg studenters opplevde erfaringer og forståelsen mens de

enda er under utdanning, er et lite utbredt forskningsfelt. Barnehagelærerstudenter som går på barnehagelærerutdanninger, utdanner seg for å kunne jobbe i barnehage eller i andre barneinstitusjoner. I barnehagen vil de inntre i en lederrolle, enten som pedagogisk leder eller barnehagelærer. Med dette som bakgrunn har jeg valgt å skrive om studenters opplevde erfaringer og forståelser knyttet til begrepene ledelse og pedagogisk leder etter praksis.

### 1.1.1 Problemstilling

I rollen som pedagogisk leder og praksislærer gjennom flere år, har jeg alltid vært opptatt av å gi studenter et godt faglig kunnskapsgrunnlag fra praksisfeltet. Tidligere har jeg veiledet dem i pedagogisk ledelse og den pedagogiske lederrollen. Høsten 2020 ble jeg kontaktet av prosjektleder Karin Lilletun Langeland om jeg kunne tenke meg skrive masteroppgave om pilotprosjektet lærerutdanningsbarnehager (LUB). Avdeling for lærerutdanning har startet opp pilotprosjekt lærerutdanningsbarnehager som er et resultat av strategien *Lærerutdanning 2025* (LU 2025) og rapporten *Barnehagelærerutdanninga- Ei reform tek form?* til følgegruppa for barnehagelærerutdanningen (Bjerkestrand et al., 2017). Pilotprosjektet startet opp våren 2020 og er det første prosjektet til lærerutdanningsbarnehager ved Universitetet i Agder. Nærmere bestemt har jeg valgt ledelsespraksisen i kunnskapsområdet ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid (LSU). Jeg vil undersøke og sammenligne den ordinære praksisen i kunnskapsområdet og den alternative praksisen knyttet til lærerutdanningsbarnehager (LUB).

Prosjektet tilbyr et alternativt praksisopplegg med fokus på et større ledelsesansvar i den daglige driften på tredje året i kunnskapsområdet ledelse, samarbeid og utvikling (LSU). Selv om forskningsstudien kan bli assosiert med pilotprosjektet har jeg stått fritt til å velg området og problemstilling. Etter å ha lest ulike rapporter, strategier og satt meg inn i studentundersøkelser knyttet til utdanningen, ble problemstilling til. Undersøkelsene resulterte i at jeg ville finne ut mer om hvordan studentene selv forstår og erfarer fenomenene ledelse og pedagogisk ledelse i praksis. Problemstillingen til min forskningsstudie har vært; *«På hvilken måte forstår og erfarer studenter pedagogisk ledelse i henholdsvis ordinær LSU praksis og LUB praksis?»*

### 1.1.2 Forskningsspørsmålene for studien har vært;

1. Hvilke erfaringer har studentene fått i forholdvis LUB barnehager og ordinær LSU praksis knyttet til pedagogisk ledelse?
2. Hvordan forstår studenter i forholdvis LUB barnehager og ordinær LSU praksis pedagogisk ledelse etter gjennomført praksis?



3. Hvordan bidrar LUB praksis til en endret forståelse av pedagogisk ledelse hos studentene?

## 1.2 Oppbygning av oppgaven

Kapitel 1 begynner med å gi en kort beskrivelse av barnehagelærerutdannings historiske utvikling. Før bakgrunn for studien bli presentert. Kapitel 2 vil beskrive de teoretiske utgangspunktet. Kapitlet vil ta for seg ledelse i barnehagen, pedagogisk ledelse, transformasjonsledelse, relasjonsledelse og teamledelse. Samt tidligere forskning som har blitt gjort knyttet til pedagogisk ledelse og barnehagelærerutdanningen. Kapitel 3 vil ta for seg det metodiske knyttet til gjennomføring av forskningsstudien. Kapitel 4 vil presentere funn fra intervjuene. I Kapitel 5 vil funnene bli diskutert i lys av den teoretiske forankringen. Kapitel 6 vil ta for seg oppsummering og avsluttende betraktninger. Kapitel 7 er litteraturlisten og kapitel 8 inneholder vedlegg.

## 1.3 Bakgrunn for studien

Bakgrunn for studien er rapporten *Barnehagelærerrollen i et perspektiv- et kunnskapsgrunnlag*, forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, de nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen, pilotprosjektet lærerutdanningsbarnehager (LUB) og innhold (eller oppgaver) i de to praksisene (ordinær LSU praksis og LUB) i kunnskapsområdet ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid. Forventninger og ulike roller knyttet til barnehagelærerrollen har opp gjennom barnehagens og utdanningens historie vært i endring og bevegelse. Nærhet og tett samarbeid til praksisfeltet har vært gjennomgående helt fra utdanningen startet. Videre vil derfor neste avsnitt presentere en kort gjennomgang av barnehagelærerutdanningens historiske utvikling.

### 1.3.1 Barnehagelærerutdanning- et historisk perspektiv og utvikling

Den norske barnehagetradisjonen sine historiske røtter startet med barneasylene og Fröbel-barnehagene. Barnehager har eksister siden slutten av 1800 tallet (Gotvassli, 2019, s. 13; Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 65). Norske kvinner som ønsket å utdanne seg til barnehagelærer var lenge nødt til å reise til Fröbel-instituttene i Danmark, Sverige og Tyskland. I Norge var yrkesgruppen barnehagelærere tallmessig liten. Med årene ble det mulighet til å utdanne seg til barnehagelærer gjennom privatskoler i Norge (Korsvold, 1997; Röthle, 2007, s. 58). Barnehagetilbud til alle barn var deres felles visjon, som skapte godt samhold og engasjement på utdanningen (Korsvold, 2016). I 1935 ble den første barnehagelærerutdanningen etablert ved Barnevernsakademiet i Oslo (Korsvold, 1997). Eier

og initiativtaker var Norsk Forening til Fremme av Forsorg for Barn (Gotvassli, 2019). Stikkord som kan beskrive utdanningen på den tiden er blant annet omsorg og ulike pedagogiske virksomheter for barn. Etter fullført utdanning ved barnevernsakademiet kvalifiserte de uteksaminerte kvinnene seg til stillinger ved ulike barneinstitusjoner som blant annet; barnehjem, daghjem og barnehager (Korsvold, 1997).

Flere utdanningsinstitusjoner rundt i Norge ble etter hvert opprettet: Oslo Kommunale Barnevernskole, Barnevernsskolen i Bergen, barneverns instituttet dronning Mauds minne i Trondheim og Sørlandets barnehagelærer skole i Kristiansand (Gotvassli, 2019, s. 14; Korsvold, 1997, s. 227-228). Helt frem til 1950 årene, på grunn av førkrigstiden og krigsårene, skjedde utviklingen av barnehagen langsomt. Barnehagens status ble høynet da daginstitusjonene i 1958 ble overført til Departement for familie og forbrukersaker. Dette ble en viktig endring for barnehagene (eller daginstitusjonene) da de ikke lenger ble sett i sammenheng med barnevern, men i en familiesammenheng (Gotvassli, 2019, s. 14). Det var ikke før i 1971 at den første nasjonale rammeplanen for førskolelærerutdanningen kom. Den nye lærerutdanningsloven som kom i 1973, slo fast at utdanningen skulle være treårig (Korsvold, 1997; Kunnskapsdepartementet, 2018). Med en treårig utdanning, kom også muligheten til fordypningsfag og i begynnelsen av 1980 tallet kom også forskjellige videreutdanninger for barnehagelærere.

Praksis har vært en viktig del av barnehagelærerutdanningen helt fra begynnelsen av utdanningen. Allerede i barnevernsutdanningen var det et tett samarbeid mellom utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet (Korsvold, 1997). Øvingslærere (praksislærere) og læreren ved utdanningsinstitusjon møtes jevnlig for å diskutere innhold og opplegg i utdanningen. Et resultat av dette tette samarbeidet var «en helhetlig påvirkning, og utdanningen gjorde elevene godt rustet til å ta fatt på de oppgavene som ventet når de forlot skolen» (Korsvold, 1997, s. 240). Gjennom praksisen skulle elevene bli bedre rustet til sin fremtidige yrkesrolle. Innholdet i utdanningen bar også preg av fremtidige lederoppgaver i yrket. Etter utdanningen skulle barnehagelærerinnene gå inn i en lederrolle. Der de alene hadde det pedagogiske ansvaret og lærer opp personalet på sin avdeling eller barnehage (Korsvold, 1997, s. 241). I løpet av 1970-1980 årene skjedde det store utviklinger og endringer for barnehagelærerutdanningen (førskolelærerutdanningen).

I 1975 kom den første barnehageloven, barnehagen var ikke lenger under barnevernloven (Gotvassli, 2019; Korsvold, 2016, s. 161). I den nye barnehageloven sto det at den pedagogiske lederen, som skulle lede barnehagen, måtte ha treårig førskolelærerutdanning (Gotvassli, 2019). Forpraksis hadde lenge vært et krav for å komme inn på utdanningen, men falt bort da utdanningen ble treårig (Korsvold, 1997, s. 233-237). Noe som igjen var med på å svekke utdannings innflytelse på praksisfeltet (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 69). Med den nye treårige utdanningen kom muligheten til fordypningsfag og videreutdanninger. Utdanningen var gav nå andre muligheter og ble ikke lenger en blindvei. Endringene førte dermed til at førskolelærerutdanningen fikk «en plass på linje med andre profesjonsutdanninger, i et sterkt voksende utdannings- og kunnskapssamfunn» (Kunnskapsdepartementet, 2018). Krav om forskningsbasert undervisning kom i 1994 og innholdet i utdanningen skulle nå bygge på forskningsbasert kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2018). Endringen førte også blant annet med seg mer akademisering, nytt undervisningsmaterieill og det ble stilt formelle krav til personalet som skulle undervise på utdanningen. En ny rammeplan for utdanningen kom i 1995, som igjen fokuserte på forskningen og utviklingsarbeid.

På 2000-tallet skjedde det på nytt store endringer for utdanningen og barnehagevirksomheten i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2018). Når barnehagevirksomheten ble flyttet fra barne- og familiedepartementet til kunnskapsdepartementet i 2005, ble barnehagene en del av utdanningssystemet og barnehagene ble satt på den politiske dagsorden (Gotvassli, 2019, s. 15). På 2000-tallet kom det to nye utgaver av rammeplan for barnehagelærerutdanningen (2003 og 2012). I 2012 ble den gjeldende forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning fastsatt av kunnskapsdepartementet. Noe som innebar store strukturelle endringer i utdanningen (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 3). Den gikk bort fra fagdisipliner og skulle med sine seks kunnskapsområder, gjenspeile rammeplan for barnehage (2011) med sine fagområder. Pedagogikkfaget skulle nå være et gjennomgående emne gjennom hele utdanningen og være en del av alle kunnskapsområdene (Kunnskapsdepartementet, 2018). I august 2013 endret profesjonen navn, fra å hete førskolelærer til barnehagelærer (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Opp gjennom tidene har utdanningen gjennomgått ulike strukturelle endringer. Fra å være en privat utdanning til å bli styrt av statlige nasjonale føringer. Innholdet på utdanningen har gått fra mer praksis og erfaringsbasert kunnskap, til forskningsbasert kunnskap med mindre

praksis i utdanningsforløpet (Korsvold, 1997; Kunnskapsdepartementet, 2018). Praksis og nærhet til praksisfeltet har vært og er fremdeles viktig for utdanningen. Dagens utdanning bærer preg av samfunnsintegrasjon og tilknytning til barnehagens samfunnsmandat.

### 1.3.2 Ekspertgruppen og nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen

I rapporten *Barnehagelærerrollen i et perspektiv- et kunnskapsgrunnlag* (2018) trekker ekspertgruppen frem utfordringer knyttet til innhold i utdanningen. De ser blant annet på utfordringer knyttet til ledelse, pedagogisk ledelse og hvordan dette bør og kan konkretiseres bedre. I rapporten *Barnehagelærerutdanninga, Ei reform tek form?* (Bjerkestrand et al., 2017) ser følgegruppen blant annet på styrkene og svakhetene i barnehagelærerutdanningene, blant annet hvordan teori og praksis må knyttes tettere sammen i studentens utdanningsforløp (Bjerkestrand et al., 2017; 2017; Kunnskapsdepartementet, 2018). På grunnlag fra ekspertgruppen er det blitt laget en nasjonal strategi med flere satsningsområder for lærerutdanningene. I *Lærerutdanning 2025- Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene* (LU 2025) står det at flere studenter forteller om de samme utfordringene, knyttet til barnehagelærerutdanningen. Studentene viser til for lite kunnskap og erfaring fra utdanningen til selve yrkesutøvelsen (2017a). Det dreier seg blant annet om ulike former for samarbeid mellom instanser tilknyttet barnehagen, foreldresamarbeidet, ulike vurderingsformer, personalledelse og organisasjonsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Resultater fra studiebarometeret blir beskrevet i rapporten (2018) til ekspertgruppen. Gjennom studentundersøkelser på studiebarometeret kommer det frem at studentene på BLU er «mindre fornøyd med organiseringen av studiet enn mange andre studentgrupper, men samtidig vurderer de utdanningen som relevant for det yrket de skal utøve» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 212). Det kommer også frem at over tid har studentene etterspurt mer erfaringer med personalledelse. Ifølge ekspertgruppen (2018) og følgegruppa (2016;2017) kan det ses ut som barnehagelærerutdanningen ikke har klart å løse dette og gi studentene mer erfaring knyttet til ledelse (Bjerkestrand et al., 2016; 2017; Kunnskapsdepartementet, 2018). De foreslår også i sine rapporter at utdanningsinstitusjonene som tilbyr barnehagelærerutdanning må se på andre muligheter knyttet til praksis, som lærerutdanningsbarnehager eller UH-barnehager.

### 1.3.3 Ledelse i barnehagelærerutdanningen; krav og innhold

Institusjonene som tilbyr barnehagelærerutdanning, må forholde seg til forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (2012) og de nasjonale retningslinjene (2018). Siden dette er noe utdanningsinstitusjonene må forholde seg til, ønsker jeg å se nærmere på hvilke krav det dreier seg om. Forskriften (2012, §1) skal sikre at utdanningsinstitusjonene som tilbyr barnehagelærerutdanningen skal i undervisningen tilby forskningsbasert undervisning og være profesjonsrettet «... med høy faglig kvalitet og at det legges til rette for et forpliktende samspill mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt» (Kunnskapsdepartementet, 2012). Videre i forskriften (2012, § 4) står det at institusjonene selv skal utarbeide egne programplaner med «faglig innhold, praksisopplæring, organisering, arbeidsformer og vurderingsformer» (Kunnskapsdepartementet, 2012). De nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanningen skal utfylle forskrift om rammeplan for barnehagelærer utdanning. De nasjonale retningslinjene skal være « faglige retningslinjer som skal være førende for utdanningsinstitusjonenes programplaner og emneplaner» (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 4).

Ifølge nasjonale retningslinjene (2018) er barnehagelærerutdanningen en lederutdanning (UHR-Lærerutdanning, s. 6). I forskriften (2012, §1) og retningslinjene (2018) står det at pedagogisk ledelse skal vektlegges i barnehagelærerutdanningen. På en profesjonsrettet måte skal pedagogisk ledelse og ledelse være integrerte temaer og fag gjennom hele studieforløpet, både i teori og praksis. Begrepene skal være gjennomgående og skje på tvers av kunnskapsområdene og i praksisperiodene (Kunnskapsdepartementet, 2012; UHR-Lærerutdanning, 2018). Studentene skal vise «... en tydelig progresjon fra første studieår til siste studieår, jf. Progresjonsmodellen i kap. 4.5.2» (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 6). I retningslinjene (2017, punkt 4.5- 4.5.3) blir praksisstudiet i utdanning beskrevet, samt hva slags kunnskaper og erfaringer studentene skal få gjennom praksisforløpet på utdanningen. I kapitlet om praksisstudiet (punkt 4.5) fremheves studentenes progresjon av ledelse og pedagogisk ledelse gjennom praksis. Praksisperiodene skal inneholde «... tydelig krav til gjennomføring av ledelsesoppgaver i praksisperiodene. Ledelsesoppgavene skal ha en naturlig progresjon gjennom studieforløpet» (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 7). Avdeling for lærerutdanning ved Universitetet i Agder har på grunnlag av de nasjonale retningslinjene utarbeidet egne kjennetegn for vurdering i praksis.

Universitetet i Agder beskriver progresjon i praksis på sine nettsider (Avdeling for lærerutdanning, , u.å.). Progresjon for praksis beskriver innhold fra første studieår (1BLU) til tredje studieår (3BLU) på barnehagelærerutdanningen. Første studieår (1BLU) handler om ledelse av seg selv og barn. Studentene skal gjennom praksis i barnehagen få «... grunnleggende forståelser av pedagogisk ledelse i barnehagen og tilegne seg begynnende kunnskap om barnehagen som lærende organisasjon» (Avdeling for lærerutdanning, u.å. avsnitt 1). Andre studieår (2BLU) skal gi studentene erfaringer knyttet til ledelse av barn og medarbeidere. Gjennom praksis skal studentene blant annet få erfaringer med foreldre- og personalsamarbeid, samt lede og veilede personalet i det pedagogiske arbeide med barnegrupper (Avdeling for lærerutdanning, , u.å.). Tredje studieår (3BLU) handler om ledelse av barn og barnehagen. Da skal studentene «... utvikle evne til pedagogisk ledelse og ledelse av endrings- og utviklingsprosesser i barnehagen og vise at pedagogisk ledelse innebærer profesjonsetikk bevissthet» (Avdeling for lærerutdanning, u.å. avsnitt 1). De skal også kunne lede barnehagen som lærende organisasjon og øke sin generelle pedagogiske lederkompetanse (Avdeling for lærerutdanning). Slik det fremkommer i progresjon for praksis skal studentene fra første til siste studieår, gjennom praksis vise en tydelig progresjon i eget utdanningsforløp.

Både rapporten til følgegruppa Bjerkestrand et al., (2017) og i strategien Lærerutdanning 2025 (2017a) anbefales utdanninginstitusjonene å se på mulighetene til å etablere et partnerskap med lærerutdanningsbarnehager eller UH- barnehager tilknyttet sitt distrikt. Som en reaksjon på anbefalingene fra følgegruppa og strategien (LU 2025) har UiA som ett prøveprosjekt inngått ett utvidet partnerskap med tre barnehager i Kristiansandsområdet. De tre utvalgte barnehagene har vært en del av pilotprosjektet lærerutdanningsbarnehager (LUB). Våren 2021 har det derfor blitt gjennomført en alternativ praksisperiode tilknyttet til kunnskapsområdet ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid.

#### 1.3.4 Pilotprosjektet lærerutdanningsbarnehager (LUB)

Grunnlaget og utgangspunktet for pilotprosjektet lærerutdanningsbarnehager (LUB) er strategien Lærerutdanning 2025- *Nasjonale strategien for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningen* (LU2025). Strategien har som hovedmål at lærerutdanningene skal være attraktive og tilby faglig undervisning med høy kvalitet. Et av hovedgrepene som blir beskrevet handler om «partnerskap mellom lærerutdanningene og skole- og barnehageeiere, for å etablere lærerutdanningsskoler og lærerutdanningsbarnehager»

(Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 6). Videre beskriver blant annet strategien (LU2025) at «[s]atsingen på lærerutdanningskoler og lærerutdanningsbarnehagene skal sikre høy kvalitet i praksisopplæringen, styrket forsknings- og utviklingsamarbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 6). Pilotprosjektet LUB ved Universitetet i Agder er et samarbeid mellom avdeling for lærerutdanning, institutt for pedagogikk, institutt for sosiologi og sosialt arbeid, Kristiansand kommune og 3 partnerbarnehager. Arbeidet med prosjektet startet opp i våren 2020 og det ble da opprettet en prosjektgruppe. Etter en utlysning til partnerbarnehager i Kristiansand ble det gjennomført intervjuer av de aktuelle barnehagene. Tre barnehager ble valgt ut. Barnehagene er alle sammen ulikt drevet, andelsbarnehage, kommunalbarnehage og privat barnehage.

I de Nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanningen (2018) under punkt 5,6 ledelse, samarbeid og utvikling (LSU) vektlegges pedagogisk ledelse og studenters rolleutvikling. Siden ledelse blir ansett som et viktig tema i utdanningen. Bestemte LUB prosjektgruppen å se på og gjennomføre pilot prosjektet i kunnskapsområdet ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid. Våren 2021 har det derfor vært noen utvalgte barnehagelærerstudenter som går sitt sjette semester (3BLU), som har deltatt i pilotprosjektet lærerutdanningsbarnehager (LUB). Gjennom tett samarbeid mellom UiA og praksisfeltet er målet til prosjektet å styrke studentenes kompetanse knyttet til pedagogisk ledelse, samt gi barnehagene som er med i prosjektet en kompetanseheving rundt pedagogisk ledelse. Prosjektet tar utgangspunkt i å prøve ut en alternativ praksisperiode tredje året på barnehagelærerutdanningen (3BLU) i kunnskapsområdet LSU.

### 1.3.5 3BLU Praksisperiodene: Ordinær LSU og LUB

Det følgende vil gi en kort beskrivelse av innhold, krav og retningslinjer i praksisopplæringen til sisteårs studenter på barnehagelærerutdanningen ved Universitetet i Agder.

Barnehagelærerstudenter som går på sitt tredje studieår og kommet til sitt sjette semester, tar kunnskapsområdet som heter ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid (LSU). I dette kunnskapsområde vektlegges pedagogisk ledelse og hvordan lederhandlinger kan bidra til å fremme barns lek og styrke barnehagen som lærings- og utviklingsarena. Kunnskapsområdet tematiserer også utvikling av egen lederrolle. Når dette semesteret er ferdig skal studentene kunne lede pedagogisk arbeid, ta beslutninger, vurdere og veilede personalet, foreldre og barnegrupper i barnehagen (Avdeling for lærerutdanning; UHR-Lærerutdanning, 2018).

Varigheten på praksisopplæringen er fastsatt av forskrift om rammeplan for

barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012). Praksisopplæringen på barnehagelærer skal være på til sammen 100 dager. Fordelingen av praksis gjennom studiet er 75 dager de to første årene og 25 dager tredje året (Avdeling for lærerutdanning; Kunnskapsdepartementet, 2012).

#### To alternative praksisformer: OLSU og LUB

Studentene i denne studien har gjennomført 15 dager (3 uker) med praksis. Ved Universitetet i Agder har det våren 2021, som et prøveprosjekt blitt gjennomført to parallelle praksisperioder på barnehagelærerutdanningen, under kunnskapsområdet ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid (LSU). Det er den ordinære praksisen i LSU og en alternativ praksisperiode i pilotprosjektet lærerutdanningsbarnehager (LUB). Videre i oppgaven vil kunnskapsområdet ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid bli referert til som LSU. Studentene som har gjennomført praksis i den ordinære LSU praksisen vil bli referert til som OLSU og praksis gjennomført i lærerutdanningsbarnehager som LUB. Innholdet og utformingen i de to praksisformene har vært ulik. I den ordinære LSU praksisen (OLSU) har studentene ledet et utviklingsarbeid i praksisbarnehagen. Tema for utviklingsarbeidet har studentene funnet frem til og planlagt i samarbeid med praksislærer ved den aktuelle praksisbarnehagen. Dette innebar observasjon av nåværende praksis, utarbeidelse av tiltak med personalgruppen, gjennomføring av tiltak og evaluering i samarbeid med personalet på avdelingen eller basen. OLSU studentene har hatt fast personal til stede på avdelingen, men det er likevel studentene som har ledet utviklingsarbeidet. OLSU studentene har ikke hatt lederdager, slik de har vært vant med fra tidligere praksisperioder i utdanningsforløpet.

Studentene som har vært i pilotprosjektbarnehager (LUB) har hatt overtakelsespraksis. Første og tredje praksisuke har det faste personalet vært til stedet som normalt på avdelingen. Både første og tredje praksisuke var det pedagogisk leder eller barnehagelærer som hadde lederansvaret LUB studentene har i sin andre praksisuke hatt overtakelsespraksis og det faste personalet ble tatt ut av avdelingen. I overtakelsesuken fungerte studentene som en normal personalgruppe. Denne uken skulle de sammen blant annet lede avdelingen, sette opp vaktplaner og samarbeide med foreldre ved levering og henting. Det var kun noen av studentene i en barnehage som hadde en ansatt til stede på grunn av ett barn med oppfølging av assistent. Den første praksisuken skulle studentene gjøre seg kjent med barnehagens rutiner, andre ansatte og lage vaktlister. Andre uka var overtakelsesuken, da ble fast personell ta ut fra avdeling eller basen. Denne uka skulle studentene drive avdelingen eller basen på



egenhånd. Tredje uka kom det faste personalet tilbake til avdeling og studentene skulle jobbe med pedagogisk dokumentasjon.. Hovedinnholdet i denne praksisen har vært studentens læring knyttet til pedagogisk ledelse, samt gi studentene erfaringer knytte til ledelse gjennom en selvstendig uke og selvstendige lederdager.

## 2 Teoretisk utgangspunkt og tidligere forskning

Dette kapitlet vil handle om pedagogisk ledelse, ledelse og tre andre ledelsesperspektiver som kan være relevant for denne studien og i en barnehagekontekst. Forskingen som kan relateres til pedagogisk ledelse og barnehagelærerutdanningen vil også bli presentert. Avsnittet vil først beskrive min teoretiske forankring knyttet til ledelse og pedagogiske ledelse, samt forskning som er gjort på feltet. Jeg har også valgt å beskrive noe av pensumlitteratur fra barnehagelærerstudentenes kunnskapsområde ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid (LSU), som danner studentenes kunnskapsgrunnlag før de skal ut i praksis. Noe som kan bidra til bedre forståelse rundt studentenes referansegrunnlag og utgangspunkt i svarene fra intervjuene.

Det ville vært for stort og omfattende å gå inn på tidligere forskning spesielt knyttet til ledelse, på grunn av oppgavens omfang. I min søken på relevant forskning har det derfor vært nødvendig å avgrense litteratursøket til begrepene; pedagogisk ledelse, barnehagelærerutdanningen, barnehagelærerstudenter og praksis. Forskingen knyttet til pedagogisk ledelse som blir presentert omhandler yrkesaktive barnehagelærere som enten er nyutdannet eller som er i jobb og vil bli presentert etter litteratur om begrepet pedagogisk ledelse. Tidligere forskning som kan knyttes til barnehagelærerstudenter under utdanning vil bli presentert i ett eget del kapitel (kap. 2.3 forskning barnehagelærerstudenter).

### 2.1 Ledelse i barnehagen

For å oppnå god kvalitet i barnehagen viser blant annet ulike politiske strategier og dokumenter til at det er nødvendig med ledelse og riktig kompetanse hos lederne i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2013; Meld. St. 19 (2015-2016); Mordal, 2014). I rammeplan for barnehagen (2017b) står det at barnehagen skal være en lærende organisasjon med et kompetent personale. Det er ledelsen i barnehagen som her skal sørge for at personalet får muligheten til å utvikle, tilegne og videreutvikle sin kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017b). En forutsetning som også kommer frem fra forskning, er at det er nødvendig med ledelse for å oppnå kvalitet i barnehagesektoren (Hognestad, 2016; Waniganayake et al.,

2019). De nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen presiserer at barnehagelærerutdanningen er en lederutdanning. Ledelse skal være et gjennomgående tema på tvers av de ulike kunnskapsområdene også i praksis (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 6).

Tradisjonelt har barnehagene hatt en flat struktur og med en noe utydelig lederrolle (Mordal, 2014). Der alle ansatte på avdelingen gjør de samme arbeidsoppgavene. Oppgavene blir ofte fordelt med jobbrotasjon. Det vil si pedagogisk leder, fagarbeidere og assistenter vil i praksis utføre de samme arbeidsoppgavene, utfra hvilken vakt de har den aktuelle dagen. (Bøe, 2016a, s. 58; Gotvassli, 2019; Hannevig et al., 2020, s. 53-81; Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 163). For utenforstående kan det være vanskelig å skille leder fra medarbeidere (fagarbeidere og assistenter) i en flat struktur (Aasen, 2010, s. 294). I en slik flat struktur kan dermed ledelsen eller lederrollen fort bli noe utydelig. Ledelse i barnehage kan dreie seg om flere aspekter på ulike nivåer. Det kan bland annet handle om relasjoner, oppgaver som skal løses, enkelt barn, barnegrupper, personalet, foreldre og samarbeid med første- og andre linjetjenester (PPT, HABU, ABUP, Barnevernet for å nevne noen).

I barnehagen er det barnehageeier som har det overordnede lederansvaret for at barnehagen skal «drives i samsvar med gjeldende lover og regler» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 15). Enhetsledere og styrer i barnehagene har ansvar for administrasjon, personalledelse, samarbeid med første- og andrelinje tjenester. Samt lede den daglige driften av det pedagogisk arbeidet i samsvar med rammeplan for barnehagen (2017b) og barnehageloven (2005b, 2017b; Meld. St. 19 (2015-2016)). Mens den pedagogiske lederen (barnehagelæreren) har som ansvar å lede og iverksette det pedagogiske arbeidet på avdelingen. I barnehagen vil barnehagelæreren lede ulike sammensetninger av grupper med mennesker. Den skal lede personalgruppen og barnegrupper i det pedagogiske arbeidet i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Pedagogis leder har ansvaret for det daglige pedagogiske arbeidet på sin gruppe. Den skal lede og sette retningen for arbeidet som skal gjennomføres.

Brøn & Arnulf (2018) definerer ledelses begrepet og sier at ledelse kan dreie «... seg om å skape oppslutning fra folk som i hvert fall i prinsippet kunne villet noe annet». Videre utdypes han at ledelse handler «... om å mobilisere innsatsvilje og samarbeid mot et felles mål» (Brønn & Arnulf, 2019, s. 132) . Ved å se på ledelse på denne måten handler det om hvordan lederen skaper retning, mål og oppslutning hos medlemmene i organisasjonen.

Børhaug & Moen (2014) skriver ifølge Strand (2001) kan ledelse ses «(...) ved at leiarar har eit ansvar for andre sitt arbeid, dvs. Dei skal realisera mål gjennom andre og skal påverka andre på ein eller annan måte» (Strand, 2001 sitert i Børhaug & Moen, 2014, s. 13). En annen måte å se på ledelse kan være slik Ladegård & Vabo (2001) ser på ledelse. Ifølge dem kan ledelse utøves direkte eller indirekte. Den direkte ledelsen kan ses som noe relasjonelt som skjer gjennom sosial innflytelse. Mens den indirekte ledelse utøves «gjennom å skape strukturer, verdier og ideologi» (Ladegårde & Vabo sitert i Børhaug & Moen, 2014, s. 181-182). Slik som både Strand (2010) og Ladegård & Vabo understreker vil, ledelse alltid dreie seg om å håndtere det uvisse, det problematiske og det udefinerte når man skal lede noen.

Bolman & Deal (2018) ser på ledelse av grupper med mennesker i en organisasjon. Han skriver at ledelse av grupper handler om å gi medlemmene felles opplevelser av hvilken retning man skal i og hvilke forpliktelser man har. Uten denne retningen kan gruppene miste fokus og drive i «feil» retning (Bolman & Deal, 2018). Gotvassli sier at som leder i barnehagen vil barnehagelæreren møte et mangfold av ulike forventninger og krav. Derfor må barnehagelæreren ha gode grunnleggende kunnskaper om hvordan den skal være som leder. Ifølge Gotvassli (2019) er hovedhensikt ved ledelse å utvikle «en forståelse av at ledelse er en ferdighet som kan tilegnes gjennom erfaring og teoretisk kunnskap om sentrale forhold ved ledelse» (Gotvassli, 2019, s. 35).

Opp gjennom tidene er det flere som har forsket på ulike måter om hvordan å lede medlemmene på best mulig måte i en organisasjon. Forskningen har foregått både i privat og offentlig sektor. Det finnes utallige ulike ledelsesteorier, ulike metoder for å lede en organisasjon på og ledelsestyper (Børhaug et al., 2012, s. 81; Mordal, 2014). Forskerne har prøvd å overføre noen av disse ledelsesteoriene til barnehagen og hvordan styrer og barnehagelæreren skal lede sine medlemmer/ personalet. Det har blitt gjennomført flere studier rundt ledelse i barnehagen (Børhaug & Lotsberg, 2014; Hognestad, 2016), derimot domineres forskningen som finnes ofte av et fåtall forskere (Gotvassli, 2019, s. 326). En konsekvens av dette kan dreie seg om teorier rundt ledelse ikke blir utviklet innenfra barnehagesektoren.

I barnehagen vil barnehagelæreren mest sannsynlig møte forskjellige enkelt individer i en personalgruppe. Den skal lede enkeltpersoner og grupper med ansatte. Ifølge Bolman & Deal (2018) er det lederen som må stake opp en kurs, for arbeidet som skal gjøres, og for

medlemmene i gruppen. Kursen som settes må gi medlemmene tilpassede utfordringer og energi, som er med på å skape en sterk kollektiv motivasjon. Måten gruppen blir ledet kan avgjøre om gruppen lykkes eller mislyktes i gjennomføringen av oppgaven (Bolman & Deal, 2018, s. 218-219). Ledelse i en barnehagekontekst utøves ofte i tette samspill mellom leder og medarbeidere. (Hannevig et al., 2020, s. 39). På avdelingen i barnehagen kan dette ses som samarbeidet mellom barnehagelæreren og personalgruppen i gjennomføringen av det pedagogiske arbeidet.

## 2.2 Pedagogisk ledelse

Begrepene *pedagogisk ledelses* og *pedagogisk leder* er to relevante begreper i denne oppgaven. Begrepene kan ofte blir brukt litt om hverandre er, men må skilles fra hverandre (Bergersen et al., 2021, s. 192; Kunnskapsdepartementet, 2018). Pedagogisk leder kan relateres til stillingsbeskrivelsen til barnehagelæreren på avdelingen. Mens pedagogisk ledelsen kan blant annet forstås som barnehagelærerens eller pedagogisk leders arbeidsmåte (Bergersen et al., 2021, s. 190-191). Pedagogisk leder er en stillingsbeskrivelse eller en stillingskode for personer, barnehagelærere, som utøver den pedagogiske ledelsen i en barnehage (Hannevig et al., 2020, s. 61). I lov om barnehager (2005a) under §25 står det at den pedagogiske lederen «må ha utdanning som barnehagelærer. Likeverdig med barnehagelærerutdanning er annen treårig pedagogisk utdanning på høgskolnivå med videreutdanning i barnehagepedagogikk» (Kunnskapsdepartementet, 2005a). I Kommunenes sentralforbund (KS) sine retningslinjer står det at pedagogisk leder som begrep kan relateres til de kravene som stilles til utdanning i lov og forskrifter. Det er de ulike kommunenes oppgave å bruke riktig stillingskode i tilsetninger (Kommunenes sentralforbund (KS), 2018). Gjennom sin barnehagelærerutdannelse skal den pedagogiske lederen ha tilegnet seg et kunnskapsgrunnlag som danner grunnlaget for yrkesutførelsen (Meld. St. 19 (2015-2016)).

I rammeplan for barnehage blir det beskrevet hvordan barnehagen skal organisere sin ledelsesstruktur. Det er barnehageeier som har det overordnede ansvaret for at barnehagen drives i samsvar med lover og regler. Mens det er enhetsleder som har det daglige ansvaret for personalet, for utførelse av administrative oppgaver og riktig utførelse av det pedagogiske arbeidet for sin enhet. Om den pedagogiske lederen står det;

*«Pedagogisk leder er gitt ansvaret for å iverksette å lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med faglig skjønn. Den pedagogiske lederen skal veilede og sørge for at*

*barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet. Den pedagogiske lederen leder arbeidet med planlegging, gjennomføring, dokumentasjon, vurdering og utvikling av arbeidet i barnegruppen eller innenfor de områdene han/hun er satt til å lede»* (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 16).

I barnehagen er det pedagogiske lederen som har ansvaret for å utføre, iverksette og lede det daglige pedagogiske arbeidet med barnegruppen, gjennom ledelse og i samarbeid med personalet på sin avdeling. I stortingsmeldingen *Tid for lek og læring- bedre innhold i barnehagen* påpekes det at pedagogiske ledere har et særlig ansvar for å sikre den praktiske iverksettelsen av rammeplanens intensjoner og dermed øke kvaliteten på det pedagogiske arbeidet (Meld. St. 19 (2015-2016)). Det innebærer blant annet planlegging av barnehagens innhold og gjennomføring av aktiviteter. I barnehagen kan det være styrer eller enhetsleder og den pedagogiske lederen som utøver pedagogisk ledelse. Videre i oppgaven vil pedagogisk ledelse bli knyttet til den pedagogiske lederen eller barnehagelæreren på avdelingen eller basen.

I forskriften (2012) og de nasjonale retningslinjene (2018) kommer det tydelig frem at pedagogisk ledelse skal vektlegges gjennom hele utdanningsforløpet til barnehagelærerstudentene (Kunnskapsdepartementet, 2012; UHR-Lærerutdanning, 2018). Lenge har pedagogisk ledelse vært knyttet til styrer- eller enhetslederrollen. Ifølge Bergersen et al., (2021) har dette endret seg med de nyeste retningslinjene til barnehagelærerutdanningen. De skriver at nå har det «blitt vanligere å se på pedagogisk ledelse som et samlebegrep for ledelsesprosesser på ulike nivå» (Bergersen et al., 2021, s. 188). De siste årene har flere prøvd å definere og si noe om hva pedagogisk ledelse kan dreie seg om. Begrepet pedagogisk ledelse kan skape noe forvirring og det kan defineres på ulike måter ut ifra ulike kontekster (Bøe, 2016a; Gotvassli, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2018; Mordal, 2014). Pedagogisk ledelse kan dreie seg om det pedagogiske arbeidet og hva den pedagogisk leder gjør på avdelingen med barn og personalet (Kunnskapsdepartementet, 2018). Ifølge Marit Bøe (2016b) vil den pedagogiske lederen ha det daglige ansvaret for å lede en personalgruppe uten formell barnehagefaglig kompetanse. Den faglige utviklingen til de ansatte kan dermed bli pedagogisk leders ansvar å videreutvikle og forankre i det daglige arbeidet (Bøe, 2016b, s. 9). Gotvassli & Moe (2020) er opptatt av pedagogiske ledere og faglig skjønn. De trekker frem at pedagogiske lederne knytter faglig skjønn til barnas beste og ser nærmere på pedagogisk leder sine valg av lederstrategier. Ifølge Gotvassli & Moe sin

studie bruker pedagogisk leder lederstrategier som «veiledning, faglig refleksjon og motivasjon for å sikre bred enighet innad i ansattgruppen omkring bruken av faglig skjønn» (Gotvassli & Moe, 2020). Dette kan ses når pedagogisk leder veileder ansatte i den daglige gjennomføring av det pedagogisk arbeidet eller i forhold til enkeltsituasjoner.

Carl Cato Wadel (1997) skriver at pedagogisk ledelse kan handle om og kan knyttes til læring, utvikling og endring i en organisasjon (Wadel, 1997). Kvistad og Søbstad knytter pedagogisk ledelse til bevisstgjøring av personalet rundt barnehagens verdigrunnlag. Der den pedagogiske ledelsen vil innebære «å initiere, tilrettelegge og lede utviklingsprosessene knyttet til læring og endring» (Kvistad & Søbstad, 2005, s. 164). Gotvassli (2019) peker også på at pedagogisk ledelse hele tiden må ha fokus på barnehagens samfunnsmandat og verdigrunnlag, slik det er formulert i kapittel 1 i rammeplan for barnehagen (2017) (Gotvassli, 2019). Det handler om å lede barnehagen som pedagogiske virksomheten. Ifølge Gotvassli (2019) vil pedagogisk ledelse også omfatte de daglige kjerneoppgavene og aktivitetene i barnehagen som blir initiert av barnehagepersonalet (Gotvassli, 2019). Eksempler på kjerneoppgavene kan være; å planlegge og organisering det pedagogiske innholdet i barnehagen eller på avdelingen, veiledning av personalet, foreldresamarbeid, observasjon av enkelt barn og utviklingsarbeid.

Når Hannevig et al., (2020) beskriver kjerneoppgavene i pedagogisk ledelse skriver de at det krever en tydelig ledelse, systematisk arbeid, veiledning av personal og refleksjonsprosesser (Hannevig et al., 2020, s. 12). Ifølge Wadel handler pedagogisk ledelse om å «initiere og lede refleksjonsprosesser i organisasjonen» (Wadel, 1997, s. 39). Når ansatte kan reflektere over egen praksis sammen med andre, kan det gi dem bedre innsikt i egen praksis (Gotvassli, 2019, s. 73). Ved å se på pedagogisk ledelse på denne måten blir samarbeid og felleskap vektlagt. Hannevig et al., (2020) har i sin monografi foreslått en definisjon på pedagogisk ledelse:

*«Pedagogisk ledelse i den pedagogiske lederrollen har til hensikt å gjennomføre og nå visse mål for det pedagogiske arbeidet i en barnegruppe. Gjennom forståelse av lærings- og utviklingsprosesser, mellommenneskelige relasjoner og administrasjon av barnehagehverdagen, leder, organisere og gjennomfører den pedagogiske lederen det pedagogisk arbeidet i tett samspill og dialog med sine medarbeidere» (Hannevig et al., 2020, s. 37).*

På denne måten kan den pedagogiske ledelsen ses som en kompleks og helhetlig ledelsesmetode, men begrepet er fortsatt ganske nytt og noe uklart begrep (Bergersen et al., 2021; Mordal, 2014). Noe som også kommer frem i nyere forskning. Forskningen som handler om pedagogisk ledelse er i hovedsak rettet mot skole- og barnehageledelse ved rektorer, enhetsledere og pedagogiske ledere i arbeid (Bøe, 2016b; Hognestad, 2016; Kunnskapsdepartementet, 2018). Børhaug et al., (2012) gjennomførte sin forskningsstudie *Styringsutfordringer, organisasjon og ledelse i barnehagesektoren (SOL)* i tidsperioden 2008-2009. Studiens resultater er basert på en kvantitativ spørreundersøkelse med 1462 deltakere og 70 kvalitative intervjuer. Spørreundersøkelsen rettet seg bare mot styrere i barnehagen, mens deltakerne i intervjuene var både styrere, pedagogiske ledere, konsulenter/ visestyrere og assistenter (Børhaug et al., 2012). Når Børhaug et al., drøfter sine funn, knyttet til pedagogisk ledelse, har de fokus på styrerrollen og deres utøvelse av pedagogisk ledelse i barnehagen. Mye av forskningen som har blitt gjort rundt pedagogisk ledelse, dreier seg i hovedtrekk enten om styrere eller enhetsledere, nyutdannede barnehagelærere eller pedagogiske ledere med lang fartstid (Hognestad, 2016), og ikke om barnehagelærerstudenter som er under utdanning.

Forskningen som omhandler pedagogisk ledelse handler i hovedsak om pedagogiske leders arbeidsoppgaver, utførelsen og innhold. Larsen & Slåtten (2014) skriver blant annet om at pedagogiske ledere har fått flere administrative oppgaver og lederoppgaver knyttet til personalet (Larsen & Slåtten, 2014). Til tross for at det skjer endringer i utøvelsen av ledelse, er det en nåværende begrenset forståelse og teoretisering av pedagogiske leders personalledelsespraksis (Børhaug & Lotsberg, 2014). Som igjen viser det er nødvendig med mer forskning pedagogisk ledelse på barnehagefeltet.

### 2.3 Forskning barnehagelærerstudenter og praksis

I kapittel 1.5.3 ble oppbygning, innhold og praksis i barnehagelærerutdanningen beskrevet. Videre vil denne delen dreie seg om forskning relatert til utdanningen og praksisfeltet.

Det er flere som peker på at det finnes for lite forskning som tar utgangspunkt i studentperspektivet og praksis i Norden. Forskningen som derimot har blitt gjort viser blant annet at innsikt i studentenes perspektiv kan være avgjørende for å utvikle praksisdelen av barnehagelærerutdanningen (Bjerkestrand et al., 2016; Meld. St. 16 (2016-2017), 2017; Worum & Bjørndal, 2018, s. 2). I den Nasjonale strategien for Lærerutdanning 2025 (2017a)

kommer det frem at det er behov for mer forskning i og på lærerutdanningene. Forskingen er også i liten grad knyttet til praksisfeltet (Kunnskapsdepartementet, 2017a). I nyere tid er det kun et lite utvalg av forskere som har gjort undersøkelser rundt studentperspektivet og studenters erfaringer knyttet til ledelse, pedagogisk ledelse og praksis (Bjerkestrand et al., 2017; Hognestad, 2016; Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 197; Winje et al., 2020; Worum & Bjørndal, 2018). Fordi forskningen på praksisfeltet knyttet til barnehagelærerutdanningen, enda ikke er så utbredt. Kan det derfor være nødvendig med flere perspektiver som kan bidra til å synliggjøre studenters erfaringer i praksis (Worum & Bjørndal, 2018). Dette kan igjen være med på styrke innholdet i utdanningen og praksisfeltet.

Følgegruppen ved Skauge et al., (2017) for barnehagelærerutdanningen har kartlagt studenters erfaringer på barnehagelærerutdanningen fra 2014-2016. Her ble alle studenter oppfordret til å dele sine erfaringer. Ifølge følgegruppen er det enkelte emner som skårer høyere enn andre (Skauge et al., 2017). Emnet som blant annet fikk lavere skår var studenters evner til «å lede en personalgruppe; evne til å veilede andre...» (Skauge et al., 2017, s. 5). Dette kan ses i sammenheng med Bjerkestrand et al., (2017) sine funn i sin følgeforskning om plasseringen av kunnskapsområdet LSU på barnehagelærerutdanning. Der noen informanter gir uttrykk for at kunnskapsområdet kommer for sent i utdanningsforløpet, mens andre informanter mener plasseringen «forsterker profesjonsperspektivet og tek vare på modningsaspektet i utdanningen» (Bjerkestrand et al., 2017). Marianne Olsen Santana (2020) har gjennomført en studie i emnet ledelse, samarbeid og utvikling (LSU) ved en utdanningsinstitusjon i Norge. Hennes forskningsmateriale består av 36 tekster skrevet av barnehagelærerstudenter. Hovedfunnene fra hennes studier dreier seg blant annet om studentens usikkerhet knyttet til egen lederrolle og «at lederrollen krever et bredt kunnskapsgrunnlag» (Santana, 2020, s. 130). Ifølge Santana (2020) bør utdanningen vektlegge og bevisstgjøre studentene tidligere i studieforløpet om hvor variert og mangfoldig lederrollen egentlig kan være. Hun trekker også frem at undervisningspersonell på utdanningen må være beviste og påse at ledelse er et gjennomgående fra første studieår til siste. (2020, s. 140).

I progresjon for praksis (Avdeling for lærerutdanning) står det studentene skal etter fullført praksis i kunnskapsområdet (LSU) blant annet kunne lede barnehagen som lærende organisasjon, ha utviklet evner til pedagogisk ledelse og ledelse av endring- og utviklingsprosesser. Med utgangspunkt i funn fra tidligere forskningen kan det stilles spørsmål til om kunnskapsområdet (LSU) gir studentene kunnskapsgrunnlaget for



progresjonen slik praksisdokumentet beskriver. Hannevig et al., (2020) beskriver tre empiriske undersøkelser i monografien *Pedagogisk ledelse i barnehagen- samhandling, organisering og dialog*. Studentundersøkelsen (STU) er en av tre undersøkelser som blir beskrevet. Studentundersøkelsen har blitt gjennomført av heltidsstudenter siste studieår (LSU) på barnehagelærerutdanningen. Hannevig et al., har «...undersøkt hva studenter mener pedagogisk ledelse handler om, og hva de ønsker å øve på i lederpraksis» (2020, s. 83). Funnene er basert på studenters refleksjonsnotater før praksisperioden. Studentene skulle blant annet beskrive hva de ønsket å finne ut mer om og øve på i praksis. Hovedfunnene dreier seg blant annet om la personalet få medvirke i arbeidet, delegering av arbeidsoppgaver, ta beslutninger i spontane situasjoner, veilede og utvikle kompetansen til personalet (Hannevig et al., 2020, s. 121-124). Gjentakende funn fra tidligere forskning viser til studenter under utdanning opplever i mindre grad å få tilstrekkelige kunnskaper knyttet til ledelse.

Forskningsprosjektet til Tove Lafton og Anne Furu (2019) trekker frem flere relevante aspekter for barnehagelærerutdanningen, til tross for at den er gjennomført med studenter som på arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU). Funn og tematikk blir oppsummert og presentert i artikkelen *Studenters læringsutbytte i barnehagelærerutdanningen- en problematisering av erfaringslæringens plass*. Lafton og Furu (2019) undersøker «... hva en problematisering av erfaringslæring kan bidra med i forståelsen av studenters læringsutbytte i barnehagelærerutdanningen» (Lafton & Furu, 2019, s. 11). Det kommer frem fra deres analyser fra gruppesamtalene at erfaringslære var viktig for både studenter og faglærere. Det kommer blant annet frem at ett utvalg av studentene har utviklet ferdigheter med å overføre overordnede teorier og pensum til egne erfaringer, men ser ikke overføringsverdien det kan ha for å bli en bedre profesjonsutøver (Lafton & Furu, 2019). Forskningen kan være med på å vise at studenter hele tiden beveger seg mellom praksisfeltet og undervisningen på utdanningen. I praksis får studentene erfaringer og muligheter til å prøve ut den tilegnede kunnskapen de har fått i de ulike kunnskapsområdene.

Bergersen et. al., (2021) har i sin studie fulgt et kull med barnehagelærerstudenter og undersøkt deres «forståelser av begrepet pedagogisk ledelse og en sammenblanding av begrepet pedagogisk ledelse og stillingskategorien pedagogisk leder» (Bergersen et al., 2021, s. 187). Funn fra deres studie, viser at flere studenter knytter sin forståelse til pedagogisk ledelse til funksjonen pedagogisk leder. Det kommer også frem at studentene, selv på tredje

året, blander og blir forvirret av bruken av de to begrepene (Bergersen et al., 2021). Forskning viser behovet for bedre klargjøring av begrepet gjennom forskning og i faglitteraturen som er rettet mot barnehagelærerstudenter (Bergersen et al., 2021; Hannevig et al., 2020). Slik som Santana (2020) understøtter også Bergersen et al., (2021) at faglærere bør være mer bevisst i valg av innhold og pensumlitteratur på utdanningen. Det kan se ut som mye av litteraturen som finnes om pedagogisk ledelse fokusere på de ulike arbeidsoppgavene som tilhører den pedagogisk leder og ikke hvordan pedagogisk ledelse skal utøves og innebærer.

## 2.4 Ledelsesteoretiske perspektiver

De følgende under kapitlene vil ta for seg tre andre ledelsesteoretiske perspektiver som kan komme til synet i en barnehage kontekst og utøvelsen av pedagogisk ledelse. Før jeg startet på arbeidet med empirien var planen å presentere ledelsesperspektivene; transformasjonsledelse, relasjonsledelse, teamledelse distribuert ledelse og endringsledelse. Distribuert ledelse og endringsledelse har blitt valgt bort, da de ble mindre relevante på grunn av funn i empirien. De teoretiske perspektivene som derfor vil bli presentert er transformasjonsledelse, relasjonsledelse og teamledelse. De utvalgte ledelsesteorier har hovedvekten på ledelse sammen med andre (Gotvassli, 2019). Ifølge Hannevig et al., innebærer disse perspektivene «samhandling mellom ledere og de ledede i sentrum» (2020, s. 15). De tre perspektivene på ledelse kan komme til uttrykk i utøvelsen den pedagogiske ledelsen. Senere i oppgaven sees også studentenes erfaringer i lys av disse perspektivene.

### 2.4.1 Relasjonsledelse

Barnehagen er en organisasjon der mennesker jobber tett sammen og er avhengig av hverandres deltakelse i det daglige arbeidet. Relasjonsledelse har sin tilknytning til pedagogikk, psykologi og sosiologi. Ifølge Wadel kan pedagogisk ledelse kobles blant annet til relasjonsledelse (Wadel, 1997). Innenfor dette ledelsesperspektivet handler det i hovedtrekk om å se sine medarbeidere, motivere personalet, skape trivsel og jobbtilfredshet i personalgruppen. Wadel (1997) sier at ledelse i et relasjonelt ledelsesperspektiv må «betraktes som samhandlingsprosess mellom leder og den ledede» (Wadel, 1997, s. 41). Med en slik forståelse blir enn nødt til å fokusere på relasjonen mellom leder og den ledede.

Hannevig et al., (2020) utdyper med å sitere fra Spurkeland (2007) «som fokusere på lederens evner til å skape gode relasjoner» (Spurkeland (2007) sitert i Hannevig et al., 2020, s. 40). I dette ledelsesperspektivet handler det om leders evner til å motivere personalet i gjennomføring av arbeidsoppgaver. Ifølge Skogen et al., (2017) et vil en motivert personal

føle mer ansvar for oppgavene og arbeid som skal utføres og dermed bidra til å videreutvikle barnehagen (Skogen et al., 2017, s. 43). I barnehagen vil det dreie seg om hvordan pedagogisk leder leder sine medarbeidere. Det vil blant annet handle om tett samarbeid, nære medmenneskelige relasjoner, samspill og kommunikasjon (Hannevig et al., 2020; Skogen et al., 2017). Pedagogisk leder må lytte til og gi rom for ansattes innspill, samt lage en god tilbakemeldingskultur (Skogen et al., 2017, s. 43-44). I barnehagen foregår det daglige samarbeid i tett samspill mellom pedagogisk leder og ansatte. Det relasjonelle ledelsesperspektivet har derfor opp gjennom blitt kritisert som ledelsesmetode i barnehagen (Hannevig et al., 2020, s. 40). Kritikken handler blant annet om at relasjonene blir for nære og med stort fokus på omsorg, som igjen tar bort fokuset på det faglige og pedagogisk arbeidet i barnehagen.

#### 2.4.2 Teamledelse

Teamledelse innenfor barnehagen har lang tradisjon (Skogen et al., 2014). For det empiriske materialet er det et aktuelt ledelsesteoretisk perspektiv å trekke. Skogen et al., ser på pedagogisk ledelse og teamledelse som synonyme. Fordi begge ledelsesformene «handler om utvikling av gode relasjoner og kvalitetsarbeid med barna» (Skogen et al., 2014, s. 248). Barnehagens organisasjonsstruktur har opp gjennom vært i og er fremdeles i endring. Behov for mer kompetanse knyttet til teamledelse i barnehagen er derfor nødvendig (Gotvassli, 2019, s. 198). Barnehagens organisasjonsstruktur kan være synlige på ulike måter med for eksempel avdelinger, baser, fagteam og lederteam. Barnehagen er en arbeidsplass som inneholder et personale med ulike personligheter og kompetanse. For å klare å løse både de daglige arbeidsoppgavene og det pedagogisk arbeidet må personalet samarbeide i et team (Gotvassli, 2019; Skogen et al., 2017, s. 45; Skogen et al., 2014). Gotvassli (2019) skriver at en vanlig definisjon på team er «... et mindre antall mennesker som komplementære ferdigheter, forpliktelser til en felles hensikt, felles resultatmål og felles tilnæringsmåte som man holder hverandre gjensidig ansvarlig for» (2019, s. 200). På en avdeling i barnehagen kan et team bestå av 3-5 ansatte, avhengig av om det er en avdeling med små barn (0-3år) eller store barn(3-6år) (Barnehageloven, 2005b, s. § 26).

Skogen et al. (2014) ser på teamledelse som «en faglig og relasjonell lederaktivitet som foregår i samspill med andre, der intensjonen er å bidra til måloppnåelse sammen med andre» (Skogen et al., 2014, s. 249). Teamledelse dreier seg om å se hverandres styrker og i samarbeid utvikle hverandres kompetanse i arbeidet med barna. Teamleder (pedagogisk leder)

må se, vite om og bruke kompetansen til den individuelle medarbeideren (fagarbeider eller assistent) uavhengig av rollen den har. På den måten kan kunnskapsdelingen stryke kvaliteten på arbeidet med barna (Gotvassli, 2019; Hannevig et al., 2020; Skogen et al., 2017). Hannevig et al.,(2020) beskriver teamledelse både noe som skjer internt i barnehagen på avdelingen eller basen og eksterne team som førstelinje- og andrelinjetjenester. Alt arbeidet som foregår i barnehagen på avdelingen eller basen skjer i samspill med andre mennesker. Internt i barnehagen er det den pedagogiske lederen som har det overordnede ansvaret for å lede teamet på avdelingen eller basen. Den pedagogiske lederen vil møte interne team i barnehagen for eksempel andre avdelinger eller lederteam og eksterne team som førstelinje- og andrelinjetjenester i oppfølging av enkeltbarn (Hannevig et al., 2020, s. 43-44).

På en av avdeling eller base er det den pedagogiske lederen som vil fungere som teamleder og er den som vil stå for den daglige organiseringen av arbeidsoppgaver og ansvar til resten av teamet. En vanlig organisering av personalets arbeidsoppgaver på avdelingen eller basen er med jobbrotasjon eller arbeidsoppgave fordelingen. Ofte er jobbrotasjonen eller arbeidsoppgavefordelingen tilknyttet hva slags vakt (tidligvakt, mellomvakt eller seinvakt) personalet har (Gotvassli, 2019; Skogen et al., 2017). Ved å ha en fast fordeling av arbeidsoppgaver knyttet til hvilken vakt personalet har, kan det være med på å skape trygge og faste ramme for både personalet og barn. Kritikkk til teamledelse handler om at strukturen kan bli for flat. Det kan være vanskelig å se hvem som er teamleder (pedagogisk leder) og hvem som er fagarbeider eller assistent (Aasen, 2010). Da alle gjør de sammen oppgavene til daglig. Det blir ikke et naturlig skille mellom arbeidsoppgavene til pedagogisk leder og fagarbeidere eller assistenter.

#### 2.4.3 Transformasjonsledelse

I barnehagen jobber pedagogisk leder sammen med personalet, hele tiden mot et mål; å oppfylle kravene i rammeplan for barnehagen og barnehagens samfunnsmandat. Innenfor ledelsesperspektivet transformasjonsledelse dreie det seg blant annet om omforming og lederens utstråling og karisma. Definisjonen av begrepet transformasjon er omdanning (Gotvassli, 2019, s. 49). Gotvassli skriver også at «ordet transformasjon innebærer at ledere og medarbeidere går fra egennyttig, tradisjonell opptreden til å gi av seg selv for en felles sak og en felles fremtid» (2019, s. 49). Lederen er helt sentral i transformasjonsledelse og er den som må vise veien, visjonen og målet til sine medarbeidere. På en slik måte at personalet kan «se det for seg» og arbeidet mot dette målet (Hannevig et al., 2020, s. 43). Ifølge Hetland

(2008) innebærer transformasjonsledelse om «mer enn støttende lederskap». Ansattes behov settes også i sentrum, samtidig som lederen setter høye mål for seg selv (Hetland, 2008, s. 265-271). Transformasjonsledelse kan forstås som prosessorientert, der både leder og personal motivere og løfter hverandre mot måloppnåelsen (Gotvassli, 2019). Innenfor dette perspektivet er det fire sentrale elementer; *intellektuell stimulering, individuell hensyntaken, inspirerende motivasjon og idealisert innflytelse* (Brønn & Arnulf, 2019, s. 137-141; Gotvassli, 2019, s. 49-50; Hetland, 2008, s. 265-271). I følge Gotvassli (2019) og Hetland (2008) handler idealisert innflytelse seg om leders utstråling og opplevelsen av lederen som en god rollemodell (Gotvassli, 2019; Hetland, 2008). I barnehagen kan dette være den pedagogiske lederen. Når den pedagogiske lederen på en selvsikker måte tar tak i utfordringer og problemer, kan det vekke følelser som stolthet, tro og håp hos fagarbeidere og assistenter. Noe som igjen kan føre til at de ønsker å kopiere den pedagogiske lederen sin adferd og overføre den til seg selv.

Inspirerende motivasjon dreier seg om hvordan lederen klarer å motivere via inspirasjon og er visjonær. Lederen må få personalgruppa til å tro på det fremtidige målet og strekke seg etter dette, selv om det kan være utfordrende (Gotvassli, 2019; Hetland, 2008). I barnehagen kan dette ses når pedagogisk leder får hvert enkelt individ til å se sin rolle i personalgruppa, der de føler seg verdifulle og viktig i barnehagens fremtid. Intellektuell stimulering er når lederen stiller spørsmål til og utfordrer sine ansatte til å tenke nytt. Leder stimulerer sine ansatte til å reflektere over egen praksis (Brønn & Arnulf, 2019; Gotvassli, 2019; Hetland, 2008; Mordal, 2014). Dette kan ses når den pedagogiske lederen veileder ansatte i det daglige arbeidet på avdelingen. Intellektuell omtanke er når lederens ser de ulike ansatte individuelle behov, gir dem opplevelsen av å bli verdsatt og respektert. Det kan også handle om at lederen husker ulike private aspekter hos sine ansatte og hvordan arbeidsdagen på best mulig måte kan tilpasse den enkelte (Brønn & Arnulf, 2019; Gotvassli, 2019; Hetland, 2008). Ifølge Gotvassli (2019) kan det oppstå følelsesmessige bånd mellom leder og ansatte, dersom lederen lykkes med å vise intellektuell omtanke (Gotvassli, 2019, s. 49). I barnehagen kan dette ses i det tette daglige samspillet mellom pedagogisk leder og fagarbeider eller assistenter.

I barnehagen på avdelingen er det pedagogisk leder som skal lede personalet i det pedagogisk arbeidet. Ofte settes det i gang ulike prosesser og endringer i arbeidet. Sett i lys av transformasjonsledesperspektivet vil det være helt sentralt at pedagogiske leder klarer å visualisere, engasjere og motivere sitt personale. Samt bruke personalets kompetanse på en

slik måte at de jobber mot de samme målene og forståelse. Når den pedagogiske lederen utøver transformasjonsledelse, må den være bevisst egen rolle og strategier (Gotvassli, 2019; Hannevig et al., 2020). Samtidig som den pedagogiske lederen ser enkelt individene i sin personalgruppe, tildeler dem oppgaver og ansvar etter sine forutsetninger. Ifølge ekspertgruppen (2018) viser forskning at barnehagelærerutdanningen bør ha «mer vekt på relasjonskompetanse, teamledelse og kunnskap om veiledning» i utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 212). De nevnte ledelsesperspektivene som har blitt presentert, blir også beskrevet i pensumlitteraturen til barnehagelærerstudentene som tar kunnskapsområdet ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid.

### 3 Metode

I dette kapitlet vil de metodiske valgene for studien bli gjort rede for og begrunnet. Først vil ulike aspekter ved valg av metode bli belyst, før en beskrivelse av fremgangsmåten for innsamling av data. Videre vil valg som er tatt i analysearbeidet bli belyst, før en beskrivelse av hvordan kvaliteten i forskningen blir ivaretatt.

#### 3.1 Kvalitativ forskningsmetode

Problemstilling til mitt forskningsprosjekt har vært «*På hvilken måte forstår og erfarer studenter pedagogisk ledelse i henholdsvis ordinær LSU praksis og LUB praksis?*»

Problemstillingen er den som viser vei for valg av metoden, som igjen er med på å avgjøre kvaliteten og vellykkethet til et forskningsprosjekt. Ifølge Thagaard (2018) er det problemstillingen som er med på å avgrense og sette retning for forskningsprosjektet sin metode (2018, s. 46). Problemstillingen er av en kvalitativ art, da jeg søker etter studenters forståelse og opplevde erfaringer. For å kunne svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene, har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. Forskningsmetode handler om hvordan man tilegner seg kunnskap eller en teknikk for å finne svar på problemet, som man skal forske på (Everett & Furseth, 2019). Ifølge Kvale & Brinkmann (2019) blir kvalitative metoder brukt når forskeren søker etter en større forståelse av et sosialt fenomen, samt få innblikk i informantens erfaringer og opplevelser av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2019). Mitt forskningsprosjekt søker etter studenters opplevde erfaringer og opplevelser knyttet til pedagogisk ledelse, etter gjennomført praksis. Det har blitt gjennomført dybdeintervjuer med syv studenter. Som kan vise at forskningsprosjektet kvalifiseres som kvalitativt.

I kvalitativ forskning står blant annet hermeneutikken og fenomenologien sentralt. I kvalitativ forskning beskriver Kvale (2015) fenomenologien som et begrep der forskeren er opptatt av «å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelsen at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 45). I forskningsprosjektet er jeg interessert i å få ta i studenters subjektive opplevelser og erfaringer fra praksis. For å få en større forståelse for det sosiale fenomenet. Har jeg derfor blitt inspirert av både av den fenomenologiske og hermeneutiske ontologien og analysemetoden. Både i utarbeidelsen av forskningsspørsmålene og måten jeg har tilnærmet meg empirien. Kvale & Brinkmann (2019) skrivet også at fenomenologien ønsker å «... illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 33). Noe som kommer til syne i min søken etter å forstå studentenes livsverden og deres opplevde erfaringer fra praksis.

Et sentralt begrep innenfor hermeneutikken og for hvordan empirien i studien har blitt analysert er den hermeneutiske spiralen. Som handler om en fortolkningsprosess fra helheten til deler og tilbake til igjen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 236-238). Hermeneutikken kommer tilsynet gjennom min forforståelse og hvordan jeg som forsker fortolker de transkriberte tekstene. Prinsippet hermeneutikken bygger på er at meningsinnholdet blir vektlagt og må forstås ut ifra opphavet til konteksten (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 73; Thagaard, 2018, s. 37-39). Når jeg har analysert de transkriberte intervjuene har jeg dannet mening gjennom en fortolkningsprosess fra helheten til deler og tilbake igjen som en gjentagendeprosess.

### 3.2 Utvalget

For studien har det vært ønskelig å komme i kontakt med studenter som skulle ut i begge praksisene OLSU og LUB. Det er ca. 138 studenter på 3BLU og ca. 44 av dem har gjennomført praksis i pilotprosjektet LUB. Antall barnehagelærerstudenter totalt er stort og det har derfor vært viktig å komme i kontakt med studenter fra ulike praksisbarnehager og forskjellige klasser på 3BLU. Likevel vil det aldri være et representativt utvalg i kvalitativ metode da utvalget er så lite (Thagaard, 2018, s. 54-56). Utvalget til studien består av til sammen syv informanter fra 3BLU. Av de syv er det fire som har gjennomført praksis i ordinær LSU praksis og tre har gjennomført praksis i LUB. Ifølge Kvale & Brinkmann (2019) henger antall informanter i det kvalitative forskningsintervjuet alltid sammen med formålet med studien (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 148).

Rekruttering til forskningsstudien ble gjennomført ved at jeg deltok på ett praksisforberedelsesmøte der alle studentene på 3BLU deltok, da praksisforberedendemøter er obligatoriske. I etterkant av møte ble informasjonen om forskningsstudien lagt ut på studentenes canvas. Samt at alle tillitsvalgte i de ulike klassene på 3BLU, videre formidlet informasjonen på sine digitale plattformer til klassene. Utvalget har vært tilfeldig, da det har vært frivillig å delta og studentene selv kunne melde sin interesse til meg. Det var andre studenter som meldte sin interesse, men da hadde jeg tilstrekkelig med informanter og var nødt til å takk nei til deres ønske om å delta. Dersom jeg skulle tatt med disse studentene, ville omfanget blitt for stort og omfattende for denne studien. For studien har det vært ønskelig å komme i kontakt med informanter av begge kjønn, men ingen menn meldt sin interesse. Studentene er alle kvinner i alderen fra ca. 20-35 år og begge barnehagelærerutdanningene til UiA (Kristiansand og Grimstad) er representert. Studentene har alle ulike erfaringsgrunnlag. Noen har erfaringer fra vikar jobbing i barnehagen og andre har ledet forskjellige barnegrupper i andre sammenhenger. Alle studentene har derimot gjennomført de obligatoriske praksisperiodene i barnehagelærerutdanningen. Studentene har vært utplassert i både kommunale og private barnehager.

### 3.3 Den kvalitative forskningsintervjuet

Det kvalitative forskningsintervju er ifølge Kvale & Brinkmann (2015) en egnet metode for å få innblikk i informantens subjektive opplevelse av et fenomen. Kvale & Brinkmann (2015) skriver at «det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 20). Forskningsintervjuet som metode ønsker å fremme intervjupersonenes erfaringer og opplevelser av det opplevde, der vitenskapelige forklaringer ikke er et mål i seg selv (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 22). Kvale & Brinkmann (2019) beskriver også at det kvalitative forskningsintervjuet gir forskeren privilegert tilgang til intervjupersonens eller intervjupersonenes grunnleggende opplevelser fra egen livsverden (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 47). En intervjustudie handler også om å komme tett på personers opplevelser, for så å sette dette i en teoretisk sammenheng gjennom en tredjeperson (Brinkmann & Tangaard, 2015, s. 31). I søken etter å finne svar på problemstillingen ble metoden forskningsintervju brukt. Med denne metoden ble det mulig å komme tett på og få tak i studentenes refleksjoner og opplevde erfaringer etter praksis. Jeg kunne også brukt andre intervjuetoder som fokusgruppeintervju, men da ville jeg muligens ikke fått den enkelte studentens subjektive opplevde erfaringer på samme måte. Jeg valgte derfor å gjennomføre et semistrukturert intervju med studentene.



### 3.3.1 Gjennomføring av semistrukturerte intervjuene.

Empirien som danner grunnlaget for analysen og diskusjon, er samlet inn gjennom semistrukturerte intervju med barnehagelærerstudenter på 3BLU (6 semester) ved Universitetet i Agder. Kjennetegn på semistrukturerte intervju er en veksling mellom forskerens planlagte spørsmål i intervjuguiden og oppfølgingsspørsmål som oppstår i intervjusituasjonen (Brinkmann & Tangaard, 2015; Kvale & Brinkmann, 2019, s. 46). Jeg ville ha muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål eller endre på rekkefølgen av de planlagte spørsmålene mine. Både for å skape mest mulig flyt i intervjusituasjonen, men også for å ha muligheten til å følge opp svarene til studentene i intervjusituasjonen. Hvordan intervjuguiden er opparbeidet og selve innholdet vil bli, beskrevet nærmere i et nytt avsnitt (kapitel 3.3.2 og lagt ved som vedlegg nr3). Lengden på intervjuene har variert fra ca. 30 minutter til ca. 40 minutter.

De semistrukturerte intervjuene ble gjennomført to ganger med studentene, før og etter praksis. Dette ble studentene informert om når de ble rekruttert til forskningsprosjektet. I forkant av intervjuene har studentene fått tilsendt et informertsamtykke som beskriver omfang og innholdet i forskningsstudien. Alle studentene har undertegnet et informert frivillig samtykke i forkant av deltakelsen til intervjuet. Intervjurunden før praksis ble gjennomført som en pilotundersøkelse for å få en oversikt over erfaringsgrunnlaget deres før praksis. Empirien fra pilotundersøkelsen har ikke blitt transkribert, bare lyttet gjennom. Lydmaterialet fra intervjuene vil heller ikke bli beskrevet noe videre i denne oppgaven. Fordi studentene i mindre grad forteller om erfaringer knyttet til å lede personalet og barnegrupper. Etter fullført praksis har alle studentene blitt intervjuet på nytt. Det er disse intervjuene som danner grunnlaget for analysen av det empiriske materialet i studien. Studentene ble stilt de samme spørsmålene fra intervjuguiden i begge intervjuene. Siden studentene hadde vært gjennom en pilotundersøkelse hadde de også fått et kjennskap til hva de ville bli spurt om i andre runde. Under intervjuene ble det flere ganger vært naturlig og nødvendig å stille oppfølgingsspørsmål eller oppklaringsspørsmål. I noen tilfeller har jeg også parafrasert det studentene har fortalt, for å bedre sikre at jeg har forstått hva de mente eller fortalte. I intervjusituasjonen har jeg valgt å ha en mindre formell måte å snakke på, samt prøvd å tone meg inn på studentene. Jeg har også prøvd å vise med mitt kroppsspråk og blikk, at jeg lytter og følger med. Jeg har stilt åpningsspørsmål før jeg har startet lydopptakeren, for å prøve å løsen litt på stemningen. Ordlyden til spørsmålene vil bli utdypet under kapitlet om intervjuguiden.

Intervjuene skulle etter planen blitt gjennomført med fysisk tilstedeværelse av begge parter. På grunn covid-19 pandemien ble jeg nødt til å gjennomføre alle intervjuene synkront på zoom eller Face Time. Ifølge Thagaard (2018) er det avgjørende at forskeren tilrettelegger for en trygg intervjusituasjon for sine informanter når intervjuene foregår online. Det kan både være fordeler og ulemper med å gjennomføre synkrone intervjuer (Thagaard, 2018). Fordelene jeg opplevde med synkrone intervju handler blant annet om fleksibilitet knyttet til tidspunkter og studentene har vært hjemme i trygge omgivelser. Ulempene jeg opplevde var ustabil nettsforbindelse og andre forstyrrelser, der andre kommer inn i rommet underveis i intervjuet. Ved et par anledninger mistet jeg eller studentene nettforbindingen, noe som førte til at studenten måtte gjenta deler av svaret sitt. Intervjusituasjonen kan ifølge Thagaard være en uforutsigbar prosess (Thagaard, 2018). Noe jeg fikk erfare da jeg ble nødt til å gjennomføre synkrone intervjuer.

### 3.3.2 Intervjuguide

Intervjuguiden danner grunnlaget for de semistrukturerte intervjuene. Ifølge Thagaard (2018) må intervjuguiden vært godt planlagt og speile tema som skal undersøkes i forskningsstudien. Spørsmålene må formuleres slik at informantene kan beskrive sine erfaringer innenfor de ulike temaene som skal undersøkes (Thagaard, 2018, s. 95). Spørsmålene i intervjuguiden er laget med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, rapporten *Barnehagelærrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag* (2018), strategien LU 2025 (2017a) og utfordringer knyttet til utdanningen som blir beskrevet følgegruppa til Bjerkestrand et al., (2017). Intervjuguiden inneholder til sammen ni spørsmål og informantene fikk ikke utdelt spørsmålene på forhånd. Jeg ønsket studentenes opplevde erfaringer og refleksjoner fremfor svar kunne blitt forberedt på forhånd og definisjoner av begreper fra pensumlitteratur. Ifølge Kvale & Brinkmann (2019) bør det kvalitative forskningsintervjuet inneholde ulike type spørsmål, faktuelle spørsmål og meningsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2019). Spørsmålene i intervjuguiden er av en slik art, at de skal få frem studentens erfarte opplevelser og forståelse knytte til begrepene ledelse og pedagogisk ledelse fra praksis.

Spørsmålene handler om studentens forståelser rundt ledelse og pedagogisk ledelse, hva slags erfaringer de har fått knyttet til pedagogisk ledelse i praksis. De har også blitt spurt om hva de mener er viktig å bruke tid på i den pedagogiske ledelsen, samt om de ser noen likheter eller forskjeller mellom ledelse og pedagogisk ledelse. I tillegg har alle studentene blitt stilt et innlednings og avslutningsspørsmål. Ordlyden i innledningsspørsmålet har vært; «*Hvordan*

*har det vært i praksis?»*. Avslutningsvis har alle studentene blitt stilt spørsmålet; *«Har du noe å tilføre eller som du har lyst til å avslutte med, som jeg ikke har spurt deg om?»*.

Innledningsspørsmålet har blitt stilt for å løsne litt på stemningen og for å igangsette refleksjonsprosessene hos studentene. Mens avslutningsspørsmålet har blitt stilt for å gi studentene en mulighet til å si noe som de kanskje sitter inne med på slutten.

### 3.4 Transkribering av datamaterialet

Transkripsjon handler blant annet om å overføre tale eller lyd til skriftform (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 137). Alle intervjuene har blitt tatt opp på lydopptaker. Som nevnt tidligere er det bare intervjuene etter praksis som har blitt transkribert. Transkribering er heller ikke ukomplisert. I intervjusituasjonen skjer det et direkte samspill mellom intervjueren og den intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 204-205). Det direkte samspillet i intervjusituasjonen kan ses som dialogen mellom forsker og informant, der «... det temporale utfoldelsestempo, stemmeleie og kroppsspråk fremtrer umiddelbart for deltakerne i samtalen» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 205). Det direkte samspillet mellom meg som intervjuer og studentene vil ikke kunne gjenskapes til leseren som leser transkripsjonen, utenfor konteksten. Jeg har lyttet gjennom opptakene flere ganger, for bedre sikre at ord har blitt skrevet ned slik studenten har fortalt det. Jeg har valgt å ikke skrive ned alle gangene studentene sier «ehh» eller «hmmm», men heller vise med «...» at studenten «tenker». Dette har blitt gjort for at leseren skal få bedre leseflyt og lettere få tak i studentenes refleksjoner. Etter transkribering har det blitt gjennomført informantskjekk. Noen av studentene har takk ja, andre har takk nei. Av de som takk ja, var det ingen som kom med endringer eller tilføringer.

Ifølge Thagaard (2018) er det viktig å være bevisst utfordringen det kan være å noter underveis i intervjuet. Da intervjueren fort kan miste den viktige kontakten og samspillet med intervjupersonen. Når notater skrives under intervjusituasjonen kan intervjueren også miste umiddelbare reaksjoner som kroppsspråk og ansiktsuttrykk (Thagaard, 2018, s. 112-113). Jeg har derfor valgt å skrive ned noen viktige stikkordsnotater underveis i intervjuet. Etter intervjuet har jeg skrevet ned umiddelbare inntrykk og utfyllende notater til stikkordsnotatene. Notatene har også blitt skrevet som en sikkerhet i tilfellet noe skulle skje med lydfilene eller opptakeren. I det transkriberte materialet har alle studenten fått nytt navn som knytter de til praksisen de har gjennomført og et nummer. Slik at jeg lettere skal skille dem fra hverandre. Dette har også blitt gjort for å gjøre det lettere for leseren å skille de ulike studentene fra

hverandre. Studenter som har vært i ordinær LSU praksis blir kalt OLSU 1-4. Studenter som har vært i LUB praksis blir kalt LUB 1-3.

### 3.4.1 Lydopptaker

Under alle intervjuene har det blitt brukt lydopptaker. Ved å bruke lydopptaker under intervjuet kan det ifølge Thagaard (2018) gi forskeren fyldigere informasjon og mulighet til å være fullstendig til stede i dialogen (Thagaard, s. 111-112). Intervjuene har som nevnt tidligere foregått synkront, der studentene enten har brukt pc eller mobil. For å sikre god lyd kvalitet på opptaket har jeg gjennomført en lyd test på opptaket før intervjuene startet. Da har jeg spurt først studentene om de kan si noen setninger, og deretter hørt på lydopptaket.

Jeg brukte lydopptaker for å sikre at alle ord og detaljer knyttet til beskrivelser av erfaringer og refleksjoner kommer med i transkripsjonene. Det har kun blitt skrevet ned stikkordsnotater under intervjusituasjonen. Når forskeren skriver lengre notater kan forskeren stå i fare for å miste både verdifull informasjon som blir sagt og intervjupersonens kroppsspråk eller ansiktsuttrykk. Samt at det kan være med på påvirke det direkte samspille mellom forsker og intervjupersonen (Thagaard, 2018, s. 111-112). Lydopptakeren gav meg mulighet til være fullstendig til stede under intervjusituasjonene, få med meg studentenes engasjement, når de nølte, måtte tenke eller ta pauser. Jeg informerte studentene om når jeg startet og stoppet lydopptakeren.

### 3.4.2 Tematisk analyse

I kvalitativ forskning handler analysen om å analysere kvalitative data (Lars E.F. Johannessen et al., 2018). Analysen har som formål å finne svar og meningen på spørsmålet eller problemstillingen som har blitt stilt (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 215; Lars E.F. Johannessen et al., 2018). I analysen av funnene har jeg gjort en tematisk analyse. Tematisk analyse dreier seg om å lage mindre grupper «... i mer generelle kategorier- i tema- som til sammen svarer på forskningsspørsmålet vårt» (Lars E.F. Johannessen et al., 2018, s. 279). Kritikken til tematisk analyse omhandler det nevnte, der delene blir løsrevet fra helheten og den opprinnelige konteksten (Thagaard, 2018, s. 171).

Den tematiske analyseprosessen har foregått som fortolkende prosess i henhold til den hermeneutiske spiralen, fra helhet til del og tilbake igjen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 236-238). I intervjuene har studentene delt lange og detaljrike svar på hvordan enkelte aktiviteter

eller hvordan dagen har blitt gjennomført. I denne oppgaven vil det vært for omfattende å komme inn på alle detaljene knyttet til studentens gjennomføring av ulike enkeltaktiviteter eller opplegg av dagen. Det har derfor vært nødvendig med flere gjennomlesninger av transkripsjonene for å finne refleksjoner og erfaringer knyttet til ledelse og pedagogisk ledelse. Første har transkripsjonene blitt lest gjennom flere ganger for å finne ord og begreper som var like, ulike eller gjentakende. Denne prosessen har blitt gjentatt flere ganger og gjentakende ord har blitt markert og notert ned hver gang. Andre delen har dreid seg som om å trekke frem hovedpoengene til studentene, utfra ordene som har blitt markert. Det siste som ble gjort omhandlet å kategorisere sitatene og korte ned sitatene slik at meningsinnholdet i sitatene bedre blir løftet frem. Sitater blir brukt for å vise studentenes stemmer og refleksjoner. I noen tilfeller vil studentenes beskrivelser bli sammenfatter og parafasert. Da studentene svarer gjentakende eller likt i noen av spørsmål. Resultatene i analysen har blitt kategorisert under tre hovedtemaer med underkategorier. Hovedtemaene som ble til er: 1. Studenters ledelseserfaringer fra praksis, 2. Studenters refleksjoner rundt ledelse i praksis. 3. Studenters forståelser av ledelse og pedagogisk ledelse.

### 3.5 Ethiske betraktninger

I intervjuet skjer det et direkte samspill mellom meg (som forsker) og studentene (informantene). Intervju som metode handler blant annet om å forstå betydningen av livsverdene til informantene (Kvale & Brinkmann, 2019). Underveis i en intervjusituasjon vil intervjueren registrere og fortolke hva informantene svarer, samt observere deres kroppsspråk og tonefall (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 47; Thagaard, 2018). I intervjusituasjonen har jeg vært bevisst og observert studentenes kroppsspråk, ansiktsuttrykk og tonefall. Samt mitt kroppsspråk og blikk ved å vise at jeg følger med og lytter til det de forteller. Jeg har stilt oppfølgingsspørsmål, oppklaringspørsmål eller parafasere til det studentene har fortalt. For å sikre at jeg har forstått det de forteller om, fremfor å tolke hva jeg trodde de mente.

Dataene som danner grunnlaget for analysen, er basert på intervjuene med studentene. I en tematiskanalyse vil de originale dataene bli løsrevet fra den opprinnelige konteksten. Samt satt sammen på nytt i en ny sammenheng (Thagaard, 2018, s. 179). Når jeg har løsrevet de originale dataene og satt dem sammen i nye tema. Kan en konsekvens av dette være at studentene ikke gjenkjenner sine egne forståelser og erfaringer. Det er jeg som forsker som definere de nye temaene utfra problemstillingen jeg søker svar på. Når studentenes sitater blir brukt i analysen har det i noen tilfeller vært nødvendig å redigere bort små «pause-ord» og

ordlyder som «*på en måte*», «*liksom*», «*ja altså*». Da noen av studenten fort fremsto som mindre reflekterte enn det de egentlig var. I rollen som forsker har det vært viktig for meg å være bevist det nevnte og behandle studentenes opplevelser, erfaringer og forståelser med varsomhet og respekt i analyseprosessen.

I forkant har det blitt sendt søknad til NSD og blitt godkjent (vedlegg nr 1). Studentene har fått tilsendt og skrevet under på et informert frivillig samtykke en uke før intervjuet. Slik at de skulle få god tid til å lese gjennom informasjonen og eventuelt trekke seg om det var ønskelig. Samt gi dem mulighet til å skrive under og returnere skjema ferdig underskrevet før intervjuet. Alle studentene ble informert om muligheten til å trekke seg og hva studiene handler om før intervjuet startet. Det har vært viktig å informere alle studentene at jeg ønsker deres erfaringer og refleksjoner rundt spørsmålene, ikke definisjoner fra pensumlitteratur. Da kunne jeg se på kroppsspråket til studentene at de virket lettet. Skuldrene senket seg og flere kom med utsagn som «*Å, skjønner. Det var godt*».

Informantene i studien er en avgrenset gruppe, noe som kan gjøre det lett å identifisere dem. Derfor har jeg kun valgt å skrive om ca. aldersspennet og gi en kort generell beskrivelse av studentenes erfaringsgrunnlag. Spørsmålene jeg stiller er heller ikke av personlig eller nærgående art (Thagaard, 2018). Navn på studentene, personer eller barnehager som har blitt nevnt underveis i intervjuet har blitt anonymisert, av samme grunn. I analysen har derfor studentene som nevnt fått «navn» som OLSU-1-4 og LUB 1-3.

Ifølge NESH sine retningslinjer i kapittel 11 *Lagring av personopplysninger* står det ved tilfeller der det er nødvendig å lagre personopplysninger, utløses det et krav til samtykke (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016, s. 18). All kommunikasjon mellom meg og studentene har foregått enten gjennom tekstmeldinger eller mail. E-post adresser, telefonnummer, meldinger og mail fra studentene har derfor blitt skrevet ut, i etterkant av intervjuene har det blitt slettet fra min samtalelogg og mail. For å bedre sikre og ivaretagelse av studentens anonymitet, samt bedre sikre kontroll over at andre ikke kan benytte seg av dataene (Thagaard, 2018). Lydfilene og det transkriberte materialet har blitt lagret på separate steder. Lydfilene fra intervjuene har blitt lagret i angitt programvare fra UiA. Disse vil også blir slettet når forskningsstudien er avsluttet. Både i det informerte frivillig samtykke og før intervjuet har startet har jeg informert studentene om det nevnte.

### 3.5.1 Min rolle som forsker

Gjennom hele prosessen har det vært nødvendig og viktig for meg som forsker å være bevisst på min rolle og nærheten til feltet jeg forsker på. Jeg har jobbet som pedagogisk leder og praksislærer i 12 år. Samt har en tilknytning til avdeling for lærerutdanning ved UiA, da jeg sitter i studierådet og vært foreleser for ulike kull på barnehagelærerutdanningen. Kjennskapet mitt til barnehagelærerutdanningen har både styrker og begrensninger. Styrkene mine handler blant annet om at jeg har et godt kjennskap til studieplaner og innhold på utdanningen. Begrensningen omhandler derimot at jeg kan ha utviklet en forståelse «innenfra» (Thagaard, 2018, s. 190). Dette kan ha bidratt til at jeg fortolker, finner gjenkjennelse i empirien og tolker funnene på bakgrunn av min relasjon til utdanningen og opplevde erfaringer. Både i rollen som pedagogisk leder og praksislærer, og jeg kan dermed ha blitt mindre nyansert i forhold til funnene.

En annen begrensning og etisk utfordring omhandler å bli assosiert med et pågående prøveprosjekt. Pilotprosjektets prosjektledelse har et ønsket om å gjennomføre et vellykket prosjekt fra prosjektledelsen. Funn fra min forskingsstudie kan da være en indikator på et vellykket prosjekt eller mindre vellykket prosjekt. Samt bli et bidrag til videre evalueringen av pilotprosjektet LUB og fremtidige praksiser ved barnehagelærerutdanningen. En annen etisk utfordring med å følge dette prosjekt er at min veileder er involvert i prosjektgruppa. Likevel har jeg hatt full frihet til både å velge område og problemstilling for studien. Samt stille meg kritisk til pilotprosjektet.

## 3.6 Troverdighet; reliabilitet, validitet og overførbarhet

Kvaliteten i en forskningsstudie kan gjerne måles gjennom forskningens troverdighet. For å måle den kvalitative forskningens troverdighet står begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet sentralt (Thagaard, 2018, s. 181). Troverdigheten er overbegrepet som omfatter hele forskningsstudien og handler om den har frembrakt resultater som er reliable, valide og om dens overførbarhet (Kvale & Brinkmann, 2019; Thagaard, 2018, s. 181-182).

### 3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet i kvalitativ forskning handler om å være nøye i beskrivelsene av metode valg og hvordan data har blitt utviklet (Thagaard, 2018, s. 181). Metodekapitlet beskriver og begrunner metodevalg i forskingsstudiet og forskningsintervjuet. Samt beskrivelser om hvordan deltakere har blitt kontaktet og rekruttert. Med tanke på at intervjuene har blitt gjennomført synkront kan det ha påvirket studentene på ulike måter. Det er en mulighet for at

studentene hadde svart annerledes dersom begge parter var fysisk til stede i intervjusituasjonen. Det kan også være studentene var mer avslappet i intervjusituasjonen, da de fleste var i eget hjem, som kan ha vært med på å skape en trygghetsfølelse for studentene. Jeg har gjennomført en informantsjekk der studentene har fått mulighet til å lese gjennom transkribert materialet. Når intervjuene har blitt transkribert har jeg vært bevisst på å få med alle ord, utenom «pause» ord som ehhh..mmm). Jeg har diskutert datamaterialet med min veileder i veiledninger.

### 3.6.2 Validitet

Validiteten handler om resultatene som er funnet kan ses som valide eller gyldige. Det omhandler hvordan forskerne tolker det i sin analyse og «... om tolkninger fra ulike studier kan bekrefte hverandre» (Thagaard, 2018, s. 181). I intervjusituasjonen er det blant annet blitt ivare tatt når jeg har stilt oppfølgingsspørsmål til studentens svar eller parafasert studentens utsagn. Ifølge Kvale & Brinkmann kan «valg av språklig stil for transkripsjonen reis[e] spørsmålet om hva som utgjør en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 278). I transkripsjonene jeg har valgt å ikke skrive ned alle «pause-» eller «tenkeord» og kan dermed ha svekket validiteten til transkripsjonene.

### 3.6.3 Overførbarhet

I kvalitativ forskning er overførbarhet knyttet til om andre gjenkjenne meningen og om denne meningen gir innsikt av betydningen som kan overføres til andre kontekster (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 289). Utvalget er tilfeldig og antall studenter er lite, i forhold til antall studenter totalt på 3BLU. Utvalget vil derfor heller aldri være representativt, men kan likevel gi en indikasjon på studenter erfaringer og forståelser studentene har etter fullført praksis. Forskningsstudien kan gi fagfeltet ny og utvidet kunnskap. Overføringsverdien kan dreie seg om diskusjon rundt innhold og utforming av fremtidige praksiser på barnehagelærerutdanningen. Samt kan forskningsstudien være et bidrag til diskusjon knyttet fremtidens barnehagelærerutdanning og lederrollen.

## 4 Presentasjon og drøfting av funnene

I kapitlet vil funn fra det empiriske materialet bli presentert og drøftet. Den tematiske analyse av empirien resulterte i tre hovedtema som er: 1. Studenters ledelseserfaringer fra praksis, 2. Studenters refleksjoner rundt ledelse i praksis. 3. Studenters forståelser av ledelse og pedagogisk ledelse.



Studentene har vært ute i ganske ulike praksis perioder, med ulikt innhold og utforming. OLSU studentene har gjennomført et utviklingsarbeid, mens LUB studentene har hatt overtakelsespraksis. OLSU studentene har hatt fast personal til stede på avdelingen gjennom hele praksisperioden. Det er likevel OLSU studentene som har ledet hele utviklingsarbeidet. LUB studentene har gjennomført overtakelsespraksis og har ikke hatt det faste personalet til stede overtakelsesuken (andre praksisuke). Denne uken skulle LUB studentene fungere som en vanlig personalgruppe. Første og tredje uke var det faste personalet til stede som vanlig på til avdelingen. Generelt kan det sies at studentene har fått ulike erfaringer knyttet til ledelse og pedagogisk ledelse. Likevel kommer det frem noen likheter i løpet av intervjusituasjonen.

Empirien i de ulike kapitlene vil bli presentert på denne måten; Først vil det komme en kort beskrivelse av generelle temaer fra intervjuene, før jeg beskriver og utdyper med sitater fra studentene. OLSU studentenes refleksjoner vil bli presentert først, før LUB studentenes. På slutten av de ulike underkapitlene vil jeg oppsummere funn som har blitt synlige. Empirien vil bli diskutert og knyttet til det teoretiske grunnlaget og forskning i kapitel 5 (Diskusjon og tolkning av funn i lys av teori og tidligere forskning).

#### 4.1 Studenters generelle ledelseserfaringer fra praksis

I det følgende kapitlet vil studentenes erfaringer knyttet til å lede og den pedagogiske lederrollen (kap. 4.1.1) bli presentert. Samt erfaringer fra situasjoner, oppgaver eller utfordringer knyttet til pedagogisk ledelse (kap. 4.1.2).

##### 4.1.1 Den pedagogiske lederrollen- studenters praktiske erfaringer knyttet til praksisperioden

Avsnittet vil handle om studentenes praktiske erfaringer knyttet til praksisperioden.

Studentene ble spurt om erfaringer knyttet til å lede og hvilke erfaringer studentene hadde fått i rollen som pedagogisk leder. Studentene forteller om ulike erfaringer med å lede og den pedagogiske lederrollen. Hovedtemaene i avsnittet omhandler lederdager, personalsamarbeid, faglig begrunnelse og relasjoner. Både OLSU og LUB studentene forteller de har fått flere erfaringer knyttet til å lede, men det er derimot bare LUB studentene som gir uttrykk de føler seg tryggere i lederrollen. OLSU og LUB studentene deler de samme tankene at det er ønskelig med flere praksisperioder i løpet av utdanningen, som fokuserer på pedagogisk ledelse og lederrollen. Da nevner studentene fra begge praksisene tema om flere lederdager generelt i praksis.

## Den pedagogiske lederrollen; OLSU studenters erfaringer

OLSU studentene forteller de har ledet det faste personalet, men ikke som sto til forventningene. De forteller de har manglet lederdager og skulle gjerne hatt flere i løpet av denne praksisperioden. Studentene sitter igjen med opplevelsen av detaljstyring og at de bare gav beskjeder til ansatte, fremfor å lede dem i utviklingsarbeidet. En student forteller om sine erfaringer:

*OLSU-1: Jeg følte ikke at det var en ledelsespraksis. Litt fordi at vi ikke hadde lederdager og at når vi hadde utviklingsarbeid. Ja, fikk ikke vist oss som på hver vår måte som leder på en måte, så det ble mer sånn samarbeid. Jeg følte mer jeg bare gav beskjeder, men det var på en måte det som var det nærmeste som vi ledet egentlig. Jeg sitter jo ikke igjen med en sånn følelse at jeg føler jeg har fått vist alle lederegenskapene mine, som jeg egentlig hadde lyst til å få vist ... Jeg skulle jo ønske at vi kunne hatt lederdager. At vi hadde jo fått vist mer».*

Lederdager blir nevnt av andre studenter når de forteller om ledelse i den daglige gjennomføringen av utviklingsarbeidet. Uten lederdager opplevde studentene de mistet oversikten over dagene og det opplevdes utfordrende å lede det faste personalet i gjennomføring av ulike tiltakene som skulle iverksettes i utviklingsarbeidet. Alle OLSU studentene forteller de har ledet det faste personalet i møtevirksomhet. Da har de enten ledet ett personalemøte, base- eller avdelingsmøter. I møtene har de vært nødt til å faglig begrunne valgene de har tatt i forhold til tema og innhold i utviklingsarbeidet, samt engasjere personalet. En student forteller;

*OLSU-2: «Også lede de basemøtene som vi gjorde da. Hvor vi snakket om hva vi skulle gjøre og hvorfor. Og prøve å skape engasjement blant de ansatte. Liksom forklar det hvorfor vi gjør det her og hva er det som gjør at ja, at vi vil jobbe med det her. At de forstår den pedagogiske bakgrunnen til hvorfor man vil gjøre ting. Og prøve å få de med på noe, arbeide mot et felles mål da».*

OLSU studentene har alle vært opptatt av å faglig begrunne sine valg i møtevirksomhet. De forteller dette er viktig for at hele personalgruppa bedre skal kunne klare å samarbeide og jobbe mot samme mål. Når studentene forteller om ledelse av personalet gjennom utviklingsarbeidet nevner de også det er viktig med gode relasjoner til personalet på

avdelingen. For da opplevde de det var lettere å gi personalet beskjeder, delegere arbeidsoppgaver eller fordele ansvarsområder. En student forteller;

*OLSU-1: «Jeg merker jo at det er jo veldig viktig med en god relasjon til de andre ansatte og at man på en måte kan tørre å ta opp ting. Og at man ser hverandre og kan samarbeid sammen og ja, at det, at den relasjonen mellom de ansatte er jo viktig da ... Det handler jo mye om på en måte å snakke med begge parter og høre hva på en måte hva de ulike tenker».*

Relasjoner til ansatte går igjen hos alle OLSU studentene når de forteller om ledelse av utviklingsarbeidet og den pedagogiske lederrollen. De begrunner dette blant annet med det tette samarbeidet som er på en avdeling eller base i barnehagen. Relasjoner og personalsamarbeid blir derimot ikke nevnt i like stor grad av LUB studentene.

### **Den pedagogiske lederrollen; LUB studenters erfaringer**

LUB trekker mindre frem personalsamarbeid når det gjelder erfaringer knyttet å lede og den pedagogiske lederrollen, men forteller om ledelse av hverandre (medstudenter) og barnegruppa i det daglige arbeidet i barnehageovertakelsesuken. LUB studentene hadde ikke det faste personalet til stede på avdelingen i overtakelsesuken. Likevel forteller de utbyttet har vært stort. En student forteller på denne måten;

*LUB-1: «Å lede medstudenter og ikke vant personalet som kan faste rutiner utenat, men med noen som er i samme situasjon. På samme erfaringsnivå som meg selv da. Også slipper du at noen som har jobbet i barnehagen i 20år begynner å kverulere på at sånn har vi gjort det. Hele den problemstillingen blir tatt vekk og det gjør ting veldig mye enklere. Hvor man faktisk kan fokusere på det å lede, istedenfor det å faktisk stå å forsvare at man vil prøve noe annet de dagene man har lederdag da. For vi var jo helt og holdent alene gjennom overtakelsesuken. Og vi måtte vise hverandre den tilliten og jobbe sammen som et team. Og det var veldig veldig læringsrikt».*

Alle LUB studentene delte denne opplevelsen og begrunne dette med at de sto mer alene og var nødt til å ta tak i situasjoner som skjedde der og da på egenhånd. De sitter igjen med opplevelsen av å ha gjennomført en mer realistisk praksis i forhold til hvordan den fremtidige yrkeshverdagen faktisk kan bli. Samtidig som de fikk følelsen av en realistisk

barnehagehverdag. Kunne praksisen vært enda mer realistisk, dersom det faste personalet hadde vært til stede på avdelingen. En LUB student forteller hvorfor fast personal burde vært til stede og hvordan studenten kunne tenke seg det kunne blitt gjennomført;

*LUB-2: «Vi kunne først ha hatt en periode der vi ledet, også som vi hadde ped.leder for eksempel bare for å komme litt i gang... for å kjenne litt på det og litt sånn. Også hatt en periode der de forsvant og at vi hadde fagarbeideren. Da måtte jeg tenkt etter kanskje litt mer, hvordan jeg forklarte det ... Det har jo litt å gjøre med at kanskje at du kan møte litt mer motstand kanskje. Eller litt mer spørsmål. At du liksom må tilpasse måten du forklarer på, så du gjør det forståelig. Altså fagliggjøring på en måte. og at jeg tror at det vil gi en mer realistisk syn på hvordan det er å være der ute».*

Studenten kommer med forslag til hvordan fremtidige praksiser kan løses. En annen mulig grunn til at de ikke trekker frem personalsamarbeid i samme grad, kan ha en sammenheng med det LUB-7 forteller om. Studenten forteller;

*LUB-2: «At jeg trengte ikke i det daglige å forklare om hvorfor eller hva vi skulle, «har du lyst til å gjøre det», «kan du ta ansvar for det». Det skjedde jo veldig mye den uke. Da fagarbeiderne kom tilbake så, så måtte. Ja, jeg ønsket litt mer øvelse i på en måte å videreformidle hvorfor vi ønsket å jobbe med undring for eksempel. Hvorfor det er viktig. For det skjønnte jo bare ped.lederen med to setningen hvorfor. Fordi at vi hadde planlagt noen opplegg, vi hadde en plan for uka. Men det hadde vi jo hatt i veiledning så mye om»*

Studenten gir her uttrykk for at læringsutbyttet etter gjennomført overtakelsespraksis kunne vært større dersom fagarbeidere og assistenter hadde vært til stedet på avdeling under studentenes overtakelse. Likevel gir LUB studentene uttrykk for at de har fått mer innsikt i arbeidsoppgavene til pedagogisk leder og blant annet foreldresamarbeid ved levering og henting. En student forteller om sine erfaringer på denne måten;

*LUB-3: «Mange både i forhold til dette med tanke på samarbeid og foreldresamarbeid ... Ja, bare å sette opp en vaktplan og det på en måte med pauseavvikling og få logistikken til å gå opp. Det er jo en utfordring og dersom noen*

*er syk, som også skjedde. Så blir jo det en ekstra faktor man må forholde seg til. Og barn, også hvor ulike barn er og hvordan man må omstille seg og forholde seg til alle barn på forskjellige måter».*

Det kan virke som LUB studentene har fått erfaringer med å lede det daglige pedagogiske arbeidet på avdelingen. Slik jeg tolker studentenes uttalelser kan det virke som de kunne fått flere eller andre erfaringer knyttet til ledelse og den pedagogiske lederrollen. Dersom fagarbeidere og eller assistenter hadde vært mer eller delvis til stede under overtakelsesuken kunne derimot utbyttet muligens være større.

### **Oppsummering: den pedagogiske lederrollen- studenters erfaringer**

I intervjuene kommer det frem at LUB og OLSU studentene på ulike måter har «savnet» flere lederdager i praksisperiodene sine. OLSU studentene reflektere over personalledelse i utviklingsprosjektet, men føler likevel ikke de har ledet slik de ville gjort dersom de hadde hatt lederdager. OLSU-4 beskriver ledelsen over ansatte med at «*vi har jo hatt ansvar for å lede de ansatte*». Det kan virke som de ikke ser på ledelse av et utviklingsarbeid på samme måte som de ville gjort dersom de hadde hatt lederdager. LUB studentene derimot trekker frem to aspekter knyttet til fraværet av fast personalet; fast personalet kan ikke blande seg eller veilede dem og opplevelsen av en mer realistisk praksisperiode enn tidligere studieår. Det kan virke som de har fått få erfaringer knyttet til personalledelse og pedagogisk ledelse. Likevel opplever de selv praksisen har gitt dem et mer realistisk bilde av barnehagehverdagen som de møter som ferdig utdannende barnehagelærer. OLSU studentene knytter sine ledelseserfaringer til i møtevirksomhet med personalet på avdelingen eller basen. Mens LUB studentene knytter sine ledelseserfaringer til samarbeid med medstudenter og ledelse av barnegruppen. Det er kun OLSU studentene som forteller de har vært nødt til å faglig forankre sine valg i det pedagogiske arbeidet ovenfor fast personal eller i møtevirksomhet.

#### **4.1.2 Studenters opplevde erfaringer knyttet til pedagogisk ledelse**

Avsnittet vil dreie seg om oppgaver, situasjoner og utfordringer studentene selv har opplevd eller som de knytter til pedagogisk ledelse. Studentene fikk spørsmål om de kunne beskrive noen situasjoner i praksis der de utøvde pedagogisk ledelse. Samt om de kunne beskrive noen oppgaver eller utfordringer knyttet til pedagogisk ledelse fra praksis. OLSU studentene er mest opptatt av å beskrive konkrete opplevde situasjoner og utfordringer i praksis. Derimot er LUB studentene mer opptatt av oppgaver eller innhold knyttet til pedagogisk ledelse. Likevel

var det en LUB student som forteller om en konkret situasjon, der studenten måtte veilede en annen assistent.

### **Studenters opplevde erfaringer; OLSU studentene**

OLSU studentene forteller om personalets medvirkning (i planleggingen, gjennomføring og evaluering) i et utviklingsarbeid, gi beskjeder til ansatte, samt lede personalet og barn. OLSU studentene trekker også frem utfordringen knyttet til mange ansatte og likestilte pedagogiske ledere på avdelingen. Utfordringen handlet blant annet om å samarbeide og lede et annet personal som brukte avdelingen, når de selv var på uteområde eller på tur. I utviklingsprosessen av innhold og tiltak i utviklingsarbeidet forteller noen av OLSU studentene de har vært beviste på personalets medvirkning helt fra starten av. Mens andre forteller om mangel på tid var en påvirkende faktor til personalet ikke fikk medvirke i den grad de ønsket. En OLSU student forteller om prosessen på denne måten;

*OLSU-1: «Vi skrev ned tiltakene underveis. Også tok jo vi ansvaret med å komme frem til noe felles. Og for å høre at alle fikk snakke og alle fikk komme med sine meninger og ja, hvis det var noe vi var usikre på. Så spurte vi om hva de mente med det. De spurte jo oss spørsmål om det var noe de var usikre på».*

*Jeg: «Var personalets medvirkning viktig i en sånn prosess for dere?»*

*Studenten: «Ja, for oss var det det. Vi var jo veldig bevisste på at vi ville jo ikke bare ta styringen selv. Vi ville jo på en måte høre hva de tenkte, for det er jo de som skal på en måte utføre disse tiltakene».*

Studentene har fått erfaring med hvor viktig det kan være å la personalet medvirke og få et eierskap til det pedagogiske arbeidet som skal utføres. De begrunner hvorfor det er viktig med at det er de ansatte som i stor grad skal gjennomføre og iverksette tiltakene. En OLSU student beskriver et eksempel på en spill aktivitet som ble gjennomført i tilknytning til deres utviklingsarbeid. Studenten forteller;

*OLSU-2: «En ting er jo bare å spille spill, men hvis man ikke har samtale rundt det og er tydelig på hvordan man vil gjennomføre det. Så blir det ikke noe ordentlig språkarbeid ut av det på en måte. Sånn at det følte jeg var litt sånn, ja det blir vel litt pedagogisk ledelse det også da. For det er jo og ledelse av barna på en måte.».*

Det er også andre studenter som kommer med lignede eksempler. På hvorfor pedagogisk leder eller barnehagelæreren må faglig begrunne valg som tas i det pedagogiske arbeidet.

Studentene forteller at det handler om å vise veien til målet. OLSU studentene forteller også om utfordringer knyttet til likestilte pedagoger og mange ansatte å forholde seg til i det daglige arbeidet. Ett eksempel omhandlet flere grupper (avdelinger) som brukte samme oppholdsrom på avdelingen i løpet av dagen, men på ulike tidspunkter. Endringene som ble gjort i det fysiske innemiljøet, knytte til utviklingsarbeidet, hadde en direkte påvirkning på andre avdelinger og ansatte som brukte det samme rommet. Studentene forteller;

*OLSU-3: «Vi var jo tre studenter da, men sånn som de jobbet. Så var de tre ped.ledere på den gruppa, på 18 barn. Så det med at alle på en måte er likestilte og alle har like mye makt. Det er liksom ingen som er over den andre eller sånne ting. Så jeg følte jo litt på at det var vanskelig. Vi hadde jo hele tiden den andre gruppen å på en måte å forholde oss til. Selv om vi aldri var sammen med dem, vi kjente de jo ikke. Men vi måtte jo hele tiden liksom høre med dem. Også etter vi hadde gjort det. For det kan jo være helt annerledes for din sin... Det er innmari mange voksne å forholde seg til».*

Alle OLSU studentene deler denne opplevelsen at det var mange ansatte å forholde seg til i praksis. Både i forhold til å gi beskjeder om hvilke tiltak som skulle iverksettes når og hvordan, men også hvilke ansatte de skulle forholde seg til i det daglige arbeidet.

### **Studenters opplevde erfaringer; LUB studentene**

LUB studentene beskriver mer overordnet rundt situasjoner, utfordringer eller oppgaver knyttet til pedagogisk ledelse, men ikke som de nødvendigvis har erfart selv. De forteller blant annet om administrative oppgaver, ansvarsfordelinger, det pedagogiske innhold og egen utvikling fra første året til denne praksisperioden. Samt at den pedagogiske lederen må følge barnehagens samfunnsmandat, rammeplan og barnehageloven. En student forteller;

*LUB-3: «Det handler jo om at barnehagen har en egen struktur. For at barnehagen skal fungere, må man følge en viss struktur. Og som leder må du forhold deg både til barn, til de andre ansatte og samfunnet eller lovverket da. Så en sum av alt det blir jo på en måte pedagogisk ledelse på en måte. Så skal du jo ha inn disse fagområdene*

*som man skal gjennom og normer og regler som er satt i barnehagen i tillegg. Så det er jo sammensatt av mye da».*

Når de andre LUB studentene kommer med eksempler på oppgaver knyttet til pedagogisk ledelse. Nevner også de det kan handle om planlegging av pedagogiske aktiviteter, ledelse av ansatte og barn. Derimot er LUB studentene mer opptatt av å fortelle om sine erfaringer med oppgaver av administrativ art. De administrative oppgavene studentene beskriver omhandler å sette opp vaktplaner, pauseavviklinger og få tak i vikarer ved sykdom. En student forteller om delegering av arbeidsoppgaver og det pedagogiske innholdet på denne måten;

*LUB-1: «Nei, alt i fra planlegging av dagsrytmen og delegeringen av oppgaver til å lede barnegruppa. Men samtidig så var dette ganske satt opp i forkant. Hvor vi hadde delt planer for lederdager dagen i forveien med hverandre. Så alle viste hva de skulle ta seg til i løpet av dagen og hva som var hvem sitt ansvarsområde i løpet av dagen. Det var ikke det kjempestore behovet for å gi beskjed til hverandre i løpet av dagene. Det gikk sånn sett på automatikk. Fordi vi var forberedt på det».*

Her gir LUB studentene uttrykk for at behovet for den daglige organisering ikke var like stor, fordi studentene hadde planlagt og laget tydelige avtaler seg imellom før overtakelsesuken. Etter endt arbeidsdag har de reflektert og evaluert gjennomføring av dagen. LUB studentene har ikke hatt fast personalet til stede under overtakelsesuken, uten om en student. En student forteller om veiledning av en assistent i en garderobesituasjon;

*LUB-2: «Der det var en situasjon i garderoben, da jeg opplevde og da var ikke jeg på en måte i ansvar sånn sett. Der jeg opplevde en assistent som gikk litt over streken, som jeg kjente på hvert fall med et barn da for eksempel. Det kjentes at det gjorde noe med meg. Og tidligere år ville jeg kanskje gått til min veileder og bare forklart situasjonen. Også kanskje den hadde tatt det videre eller noe sånt. Men jeg klarte ikke å ikke ta det der og da. Etterpå pratet vi, for vi kunne jo ikke snakke der og da. Og da måtte jeg på en måte forklare hvorfor jeg ikke syntes det var greit. Og beskrive i ord hvor viktig, altså hvordan vi møter barn og hva jeg syntes er, jeg måtte på en måte bruke min kunnskap da. Og prøve å videre formidle den, uten å liksom være oven ifra og ned. Samtidig som jeg måtte være tydelig i at dette kjente jeg at ikke var helt greit. Og vi fikk en veldig god samtale».*



Det er kun en LUB student som beskriver en konkret situasjon der studenten har utøvd pedagogisk ledelse, gjennom veiledning av en assistent som fulgte ett enkelt barn. Studenten beskriver også den opplever en progresjon og videreutvikling av egen lederrolle fra første praksis til denne (tredje året). Alle LUB studentene nevner tidligere erfaringer fra andre praksisperioder knyttet til utfordringer rundt delegering av oppgave videre og ikke gjøre alle selv. Denne praksisperioden har derimot studentene vært mer bevisst på akkurat denne utfordringen og delegert bort flere oppgaver til medstudenter. Når LUB-2 får ett oppfølgingsspørsmål om hvorfor det kan vært utfordrende. Reflektere studenten rundt at det blant annet kan handle om at man som student ikke ønsker å fremstå «sjefete» ovenfor fast ansatte på avdelingen, men at det også kan handle om relasjoner. Studenten forteller;

*LUB-2: «Jeg kjenner på det her å virkelig tilpasse seg til de ulike individene. Bare for det at jeg tenker det her høres greit ut når jeg sier det fra mitt perspektiv, så betyr ikke det at de tar det på samme måte. Ja, det handler litt om å ja, tilpasse seg».*

Studenten forklarer at leder må evne å tilpasse seg de ulike individene i en personalgruppe, men for å gjøre dette er det nødvendig å kjenne sine ansatte. Utfordringen med å delegere bort oppgaver, er det som nevnt andre LUB studenter som fortalt om i løpet av intervjuene. De knytter utfordringen til relasjoner og at som studenten i en praksisbarnehage ikke kjenner personalet på samme måte som de ville gjort dersom de hadde vært ansatt i den aktuelle barnehagen.

### **Oppsummering av studenters opplevde erfaringer**

Det kan virke som OLSU og LUB studentene har opplevd ulike situasjoner, utfordringer og eller oppgaver knyttet til pedagogisk ledelse i praksis. OLSU studentene forteller mest om personalet i en prosess og deres medvirkning i utviklingsarbeidet. OLSU studentene har også gjort seg erfaringer med hvor viktig det er, å ha med seg personalet i det pedagogiske arbeidet. Samt hvordan de leder ett personalet kan ha en sammenheng med kvaliteten på det pedagogiske arbeidet som tilbys barna på avdelingen. Dette kan ses i sammenheng med at fast personalet har vært til stede på avdelingen eller basen gjennom hele utviklingsarbeidet. Det er også muligens grunnen til at OLSU studentene forbinder pedagogisk ledelse så sterkt med samarbeid og medvirkning av de andre ansatte.

Derimot forteller LUB mer om administrative og organisatoriske utfordringer og oppgaver, knyttet til gjennomføring av dagen, noe OLSU studenten ikke trekker frem i samme grad. Den pedagogiske ledelsen hos LUB studentene kommer tilsynet når de forteller om utarbeiding og innhold i månedsplaner, ledelse av barn, om lovverket og barnehagens samfunnsmandat. Samt planlegging, gjennomføring og evalueringer som de har gjort før og underveis i overtakelsesuken. Ifølge Hannevig et al., (2020, s. 37) sin definisjon av pedagogisk ledelse innebærer det også oppgaver av administrativ art slik LUB studentene beskriver. Studentene har i overtakelsesuken fungert som en «vanlig» personalgruppe. Der de i sammen har samarbeidet og medvirket i utviklingen av det pedagogiske innholdet denne uka. De forteller likevel ikke om noen konkrete situasjoner der de for eksempel har veiledet, faglig reflektert eller argumentert med hverandre (med unntak av LUB-2). Oppsummert kan det se ut som praksisene kan støtte forskjellige forståelser av hva den pedagogiske lederrollen innebærer.

#### 4.2 Studenters refleksjoner rundt pedagogisk ledelse i praksis

Avsnittet vil handle om studentens refleksjoner rundt pedagogisk ledelse i praksis. Studentene ble spurt om hvordan pedagogisk ledelse kan se ut i praksis, samt hvilke oppgaver det var viktig å bruke tid på i den pedagogiske lederrollen. Både LUB og OLSU reflektere rundt leders relasjoner til enkelt individer i personalgruppa. Stikkord som er gjentakende hos både OLSU og LUB er; planlegging, faglighet og personalets eierskap. Det er likevel en forskjell som er fremtredende.

##### **Studenter refleksjoner rundt pedagogisk ledelse; OLSU studenters refleksjoner**

Da OLSU studentene fokusere mer på personalets involvering, medvirkning og eierskap til det pedagogiske arbeidet på avdelingen. Studentene trekker blant annet også frem planlegging og tilrettelegging av det pedagogiske miljøet til barna som viktige oppgaver å bruke tid på i den pedagogiske lederrollen. En student trekker frem foreldresamarbeid og samarbeid med førstelinjetjenester som andre viktige områder innenfor pedagogisk ledelse. En student forteller;

*OLSU-2: «Kontakte med andre helsestasjoner og andre instanser liksom. Så er det jo det å skrive til foreldre, og holde de oppdatert på det som skjer. Og lede aktiviteter og passe på at man har de ansatte rundt der hvor de skal være. Sånn at man har en struktur og plan for dagen at og kan. Ja, vise veien på en måte for de andre ansatte for hvor man ønsker å gå og hva man ønsker å oppnå med ting og gjøre».*

Her beskriver studenten hvordan pedagogisk leder bør lede personalet på avdelingen og være den som har oversikten over dagen. Samt oppgaver knyttet til samarbeid med første- og andrelinje tjenester. Andre OLSU studentene er også opptatt av leders evner til å involvere personalet i planlegging og gjennomføring av det pedagogisk arbeid på avdelingen. De beskriver hvordan lederen må motivere, veilede personalet på en faglig måte og hvorfor det er viktig å gi personalet eierskap til arbeidet som utføres. En student forteller;

*OLSU-4: «Hvordan man involverer de ansatte i faglig utvikling og ja. Det tenker jeg det handler veldig mye om egentlig. Ja at de får medvirke, gjør jo også at de trives i arbeidet og det er jo viktig å bruke tid på det. Det å bruke tid på at alle kan få medvirke og bli hørt ... og vite hva de trenger, og hvilke ressurser de har».*

Når andre studenter beskriver hva som er viktig og hvordan lederen skal lede sine medlemmer. Bruker de begreper som verdifulle medlemmer, god dynamikk i personalgruppa, se sine ansatte og barna på avdelingen. En student forteller;

*OLSU-2: «Jeg er veldig opptatt av at man skal, at man skal lede de ansatte på en måte som gjør at de føler at de har noe å komme med på en måte. Og at alle føler seg sett og at alle føler seg trygge, og derfor tør å prøve mer og være mer aktivt med da. Og det sammen overfor barna også. At man ser barna og at man leder barna på en måte som gjør at alle barna kan utvikle seg og kan tørre å delta i de aktivitetene man planlegger».*

Når studentene begrunner hvorfor det er viktig, mener de det kan bidra til å skape et trygt og godt arbeidsmiljø for både ansatte og barn. OLSU studentene er også opptatt av at den pedagogiske lederen kjenner personalets styrker og ressurser. En studenten forteller;

*OLSU-1: «Hvor i personalgruppa... hvordan styrker de har og hva de kan bidra med. At man klarer på en måte og ja, se hvor på en måte folk har sine styrker ja.*

*Jeg: Tenker du det handler også om samarbeid og relasjoner?*

*OLSU-2: «Ja, det har det jo. Jeg vil jo tro at i en personalgruppe som samarbeider bra, har på en måte et bedre utbytte. Og at man skal ha gode relasjoner til ungene og ser hva de interessere seg for».*

Her beskriver studenten at pedagogiske lederen må kjenne sin personalgruppe, hvilke stryker og kompetanse de ulike ansatte har. Studentene mener kjennskapen til personalets egenskaper, styrker eller kompetanse kan pedagogisk leder få gjennom relasjonene og det tette samarbeid som foregår i daglige arbeidet.

### **Studenter refleksjoner rundt pedagogisk ledelse; LUB studenters refleksjoner**

Derimot ser LUB studentene mer helhetlig på det pedagogisk arbeid. Ifølge LUB studentene er det pedagogisk leder som må lede det pedagogiske arbeidet i tråd med rammeplanens krav og innhold. En student forteller;

*LUB-1: «Det handler om å lede aktiviteter og opplegg med en mye tydeligere rød tråd rett og slett. Gjennom svært, man ser mer helhetlig på alt man gjøre, kontra enkeltvis enkelt aktiviteter. Planlagte aktiviteter utover det å bare ha en månedsplan, at det står månedens tema for eksempel. At man har langt mer konkret planer, enn å bare ha valgt seg ut et tema da. For all del det er viktig å ha rom for spontane aktiviteter, men det å planlegge. Det å lede litt mer spesifisert tema og opp mot fagområder også».*

Helhetlig og fagområder er begreper som går igjen hos andre LUB studenter når de beskriver hvordan pedagogisk ledelse kan se ut i praksis. En annen student beskriver blant annet overtakelsespraksisen som mer helhetlig, enn tidligere praksisperioder og om egen lederutvikling gjennom utdanningsforløpet. LUB-2 sier: «Jeg kan selv ta meg i at jeg gjør, tar avgjørelser eller vurderinger eller refleksjons som speiler at vi har hatt de tidligere erfaringene med de didaktiske planene, de sitter i meg da». Det LUB-2 forteller om kan ha en sammenheng med det studentene har fortalt om tidligere. I starten fortalte de om opplevelsen av en mer realistisk praksis, fordi de ble nødt til å ta tak i situasjonene som oppsto der og da. Det var ingen faste ansatte som tok avgjørelsene for dem. Noe de kunne opplevd dersom fast personal hadde vært til stede på avdelingen i overtakelsesuken. LUB studentene forteller også om oppgaver av administrative art, samarbeid med foreldre, første- og andrelinje tjenester som en viktig del av pedagogisk leders arbeidsoppgaver. En student forteller;

*LUB-3: «Altså du har jo ansvar for en hel avdeling og det må sette opp vaktplanene, og logistikken. Og ansvaret for at avdelingen går som den skal i forhold til det, den barnehage strukturen som er satt i barnehagen. Og det her med forskjellige instanser, som evt. må inn hvis man trenger noe ekstra, foreldresamarbeid, innholdet i*

*barnehagen også bare, det strukturen der.»*

Når LUB studentene beskriver oppgaver knyttet til den pedagogiske lederrollen. Beskriver de også det handler om pedagogisk lederes sine evner til å lede barnegruppa samtidig som den leder personalgruppa. LUB studentene trekker i ulik grad frem relasjoner, men er mer opptatt av tilbakemeldingskultur i personalgruppen på avdelingen. LUB-1 sier at pedagogisk leder må «Få ansatte jobbe som et team og spille hverandre gode». En annen student utdyper;

*LUB-2: «Relasjonsbygging, bli kjente med de du har rundt deg. Om det så er barn, voksne, alt da, alt av relasjoner blir så viktig. For det gjør det så mye lettere og på en måte engasjere og motivere og skape en slags tilbakemeldings kultur. Drive arbeidet fremover. Der alle får lyst til å bidra, der alle kjenner eierskap til det vi gjør. Så må du kunne bygge på de ansattes styrker, at de kan få vise frem sin kompetanse. Men likevel sette opp mål som de kjenner de kan strekke seg etter da. Noe de syntes er spennende, noe de ønsker å jobbe med selv».*

Begrepene LUB studentene bruker når de forklarer kan knyttets til begrepet relasjoner. De beskriver flere områder knyttet til pedagogisk ledelse som omhandler god kommunikasjon, skape en god atmosfære, tilbakemeldingskultur, spille hverandre gode og jobbe som ett team. Selv om studentene har ikke hatt fast personalet til stede, reflektere de likevel rundt oppgaver som er sentrale rundt ledelse av ett personal.

### **Oppsummering av studentenes refleksjoner rundt pedagogisk ledelse**

Det kan virke som OLSU studentene er mest opptatt av personalet og det pedagogiske arbeidet. I den pedagogiske lederrollen forteller studentene det er viktig å bruke tid på tilrettelegging av et trygt og faglig miljø for ansatte i personalgruppa og barnegruppa. LUB studentene derimot ser mer på pedagogisk ledelse som noe helhetlig. De trekker i mindre grad frem pedagogisk leders evner til å lede personalgruppa og virker mer opptatt av oppgaver av administrativ art. Det som likevel er felles for begge både OLSU og LUB, dreier seg om relasjoner. Den pedagogiske lederen må kjenne sin ansattes sine styrker og kompetanse, samt gi personalet eierskap til det pedagogiske arbeidet som skal drives på avdelingen.

Svarene til studentene inneholder flere likehetstrekk, som ikke har noen direkte sammenheng med praksisformen de har gjennomført. Noe som igjen kan ha en sammenheng med

kunnskapsgrunnlaget studentene har fått gjennom undervisning eller som de har tilegnet seg gjennom tidligere praksisperioder. Begreper som de bruker for å beskrive den pedagogiske ledelse og hva som er viktig å bruke tid på kan også relateres til de tre ledelesperspektivene transformasjonsledelse, relasjonsledelse og teamledelse. Denne relasjonen undersøkes nærmere i kapittel 5.2 (Studenters refleksjoner: forskjellige ledelsesteorier blir synlig)

### 4.3 Studenters forståelse av ledelse og pedagogisk ledelse

De neste underkapitlene vil omhandle studentens forståelser av ledelse (4.3.1) og pedagogisk ledelse (4.3.2). Samt deres refleksjoner rundt forskjeller eller likheter mellom de to begrepene (4.3.3).

#### 4.3.1 Hvordan forstår studentene ledelse

I avsnittet vil studentens forståelse av begrepet ledelse bli beskrevet. I intervjuene ble studentene spurt om deres forståelse av ledelse. OLSU og LUB studentene deler blant annet forståelsen av at ledelse alltid må være til stede for å drive en organisasjon, men også at ledelse er komplekst og sammensatt av mye.

#### **Ledelse; OLSU studenters forståelse**

OLSU studentene forteller personalgruppen er satt sammen av ulike individer. De trekker igjen frem personalets medvirkning og eierskap i arbeidet. Studentene forteller at personalgruppen er satt sammen av ansatte med forskjellige personligheter, egenskaper og kompetanse. En av studentene forteller om personalet egenskaper og inkludering på denne måten;

*OLSU-1: «I en personalgruppe har du forskjellige personligheter, du har forskjellige egenskaper og ja, du skal jo på en måte klare å høre alle og se alle og ja, du skal jo klare å lede hele gruppa og alle skal jo føle seg inkludert».*

Studenten forteller ledelse handler om barnehagelærerens eller pedagogisk leders evner til å engasjere og leder på en måte som gjør at ansatte føler seg inkludert og involvert i arbeidet på avdelingen. Leders evner til å engasjere og involvering blir også nevnt av andre. En student forteller;

*OLSU-2: «Jeg tenker det er viktig er jo å engasjere de andre ansatte og liksom har felles mål å jobbe mot. Og det er kanskje, jeg vet jo at det er viktig med ledelse, men*

*jeg har nok ikke tenkt så mye over det før som jeg gjør nå. Hvor viktig det liksom er å involvere de andre ansatte og på en måte skap engasjement da som leder».*

I tillegg beskriver også studentene hvordan lederen må se sine medarbeider og la dem medvirke i endringsprosesser og utvikling av det pedagogiske innholdet på avdeling. En student beskriver på denne måten;

*OLSU-3; «Jeg tenker ledelse handler om at man ser sine medarbeidere, inkludere de i arbeidet i hele det som, altså alt det som (liten pause) det som vi gjør som kanskje ikke alle ser at vi gjør da. At vi på en måte er litt flinke til å inkludere de og gir de litt eierskap til det de har kompetanse på».*

OLSU studentene mener ledelse handler om å lede medlemmene sine mot felles mål. På veien må målet må pedagogisk leder gi personalet eierskap og arbeidsoppgaver tilpasset deres kompetanse.

### **Ledelse; LUB studenters forståelse**

Når LUB studentene beskriver sin forståelse av ledelse forteller de derimot blant annet om førstehåndserfaringer og samarbeid. LUB-1 forklarer det slik; *«Det å få den førstehåndserfaringen og begi seg ut på det selv, kontra det å bare lese om det i pensum».*

LUB studenten begrunner endringen av sin forståelse knyttet til egen lederrolle med førstehåndserfaringen den har fått i overtakelsesuken. LUB studentene forteller at ledelse også kan handle om samarbeid med andre pedagogiske ledere, ledelse av barn og ansatte, studentene reflektere også over egen lederrolle. Studenten forteller;

*LUB-2: «For det inneholder så mye. Det er ledelse av barn, det er ledelse av ansatte, det er samarbeid med foreldre, det er samarbeid med andre ansatte, altså med andre ped.ledere. Men det handler jo veldig mye om meg selv også da og hele tiden reflektere over ja. Det er komplekst. Det inneholder mye. Det er ikke et fasitsvar, det er noe som skjer og pågår hele tiden».*

Studentene forteller at ledelse handler om samarbeid, men at det er den pedagogiske lederen som har det overordnede ansvaret på avdelingen. Når de beskriver hvordan ledelse skal utøves. Forteller de blant annet det ikke bør skje med en ovenfra og ned mentalitet. Når en

student for et oppfølgingsspørsmål om hvorfor det ikke er en god måte å lede på, beskriver studenten det på denne måten;

*LUB-3: «Nei, det tenker jeg jo fordi at selv om man er leder. Så er man ikke noen leder uten sine medarbeidere. For hvis ikke man har det, så er det jo ingen å lede på en måte. Så det å på en måte ha likeverdige samarbeid og få innspill og spille på hverandre. Er jo nøkkelen tenker jeg da til et godt lederskap».*

LUB studenten reflektere over hvordan den pedagogiske lederen er avhengig av sine medarbeidere for å drive arbeidet med barnegruppa fremover.

### **Oppsummering; studenters forståelse av ledelse**

Det kan virke som studentene deler noen av de samme forståelsene av hva ledelse kan handle om. Både OLSU og LUB forteller at begrepet ledelse omhandler mye og er komplekst. Når OLSU forteller om ledelse dreier det seg mest om leders evner til å se sine medarbeidere og la dem medvirke i det daglige. I intervjuene kommer det frem at LUB studentene opplever å ha fått mer erfaring og bedre forståelse av begrepet ledelse og hva det innebærer. Derimot kan det likevel virke LUB studentene mer opptatt av hva ledelse dreier seg om generelt. De kommer blant annet ikke med eksempler eller forklarer mer utdypende hvordan leder må involvere de ansatte på avdelingen på samme måte som OLSU studentene.

#### **4.3.2 Hvordan forstår studentene pedagogisk ledelse**

Avsnittet kommer til å handle om studentenes forståelse av pedagogisk ledelse. Studentene ble spurt om deres forståelse av pedagogisk ledelse. OLSU og LUB studentene forteller mest om hva begrepet pedagogisk ledelse omhandler og hvordan det kan se i praksis. Studentene forteller begrepet dreier seg blant annet om ledelse av både enkelt individer, hele personalgruppen, enkelt barn, barnegruppa og barnehagen som lærende organisasjon. Likevel kan det virke som det er noen forskjeller i forhold til hva de løfter frem.

### **Pedagogisk ledelse; OLSU studenters forståelse**

Når OLSU studentene beskriver pedagogisk ledelse knytter de begrepet blant annet til ledelse av personalgruppen og tilrettelegging av det pedagogiske arbeide med barnegruppa. En student forteller om tilrettelegging og lage et godt miljø for barnegruppa. Styrken og



kompetansen til de ulike individene i personalgruppa blir også trukket frem. En student forteller;

*OLSU- 1: «Det handler jo om å kunne tilrettelegge og lage et godt miljø for ungene og samtidig finne styrkene i personalgruppen. Og ser hvor de kan bidra, sånn at det på en måte ja. Blir utnyttet best mulig og at alle får bidra der de føler seg mest trygge. Og at, du skal jo på en måte kommunisere med alle ansatte eller alle avdelingen da. At de på en måte føler seg sett og hørt og bidrar der de kan»*

Studentene forteller også om ulike prosesser som kan oppstå i den pedagogiske ledelsen. Prosesser som omhandler at den pedagogisk leder kommer med forslag til tiltak, sørger for at tiltakene gjennomføres og i etterkant evaluere dem. En student forteller;

*OLSU-3: «Ta ledelse over de situasjonene som man ønsker å forbedre, endre på også videre ... Komme med forslag til tiltak, gjør tiltak, evaluere, det handler jo litt om. At man hele tiden tenker at man skal gjøre det beste for ansatte og barn å være i barnehagen ... Det handler om at man blir kjent med de ansatte. At man finner ut for eksempel at åssen er det du ønsker å få en tilbakemelding»*

Dette kan ses i sammen med det en annen OLSU student forteller om, der det handler om å ha god faglig kunnskap som grunnlag. Studenten uttaler blant annet at pedagogisk ledelse oppleves som uklart begrep. Studenten forteller om sin forståelse på denne måten;

*OLSU- 4: «At man har den riktige kunnskapen i bunnen og klarer å argumentere for hvordan man skal, hvordan og hvorfor man skal være i en endringsprosess og utvikle en lærende organisasjon. Og alltid, alltid dra med alle ansatte så man får et eierforhold til endringene. Det er helt helt nødvendig tenker jeg ... Men jeg syntes pedagogisk, jeg syntes fremdeles **pedagogisk ledelse** og det ordet der, jeg vet ikke, eller **det begrepet. Det er veldig uklart på en måte»***

### **Pedagogisk ledelse; LUB studenters forståelse**

LUB studentene derimot har mindre fokus på ledelse av personalgruppa og barnegruppa. De forteller mer helhetlig rundt og trekker frem flere aspekter knyttet til pedagogisk ledelse.

LUB studentene forteller om pedagogisk ledelse som noe konstant, helhetlig og som driver det pedagogisk arbeidet fremover i samsvar med rammeplanens fagområder. En student beskriver sin forståelse av pedagogiske ledelse på denne måten;

*LUB-2: «Pedagogisk ledelse er der hele tiden og driver et arbeid fremover. Utvikling, samarbeid, alt som har å gjøre med, altså det handler om å sette i gang og tilrettelegge for ting. Men hele tiden har fokus på å ha med alle på laget da. Og kunne formidle og reflektere».*

LUB studentene er opptatt av at det pedagogiske arbeidet på avdelingen ledes og drives fremover på en helhetlig måte med en tydelig rød tråd. Studentene tenker det også handler om leders evner til lede barn og personalet i det pedagogiske arbeidet. En student forteller om sin forståelse slik;

*LUB-1: «Det handler om å lede aktiviteter og opplegg med en mye tydeligere rød tråd, rett og slett. Gjennom sært, man ser mer helhetlig på alt man gjøre, kontra enkeltvis enkelt aktiviteter. Og det å virkelig være bevist på å få med seg alle fagområdene. Jeg tenker det er en kombinasjon. Som barnehagelærer og pedagogisk leder må man evne å lede barn og barnegruppa samtidig som man leder personalet man jobber sammen med. Få ansatte jobbe som et team og spille hverandre gode».*

Beskrivelsen til studenten kommer også frem hos andre LUB studenter. De forklarer at den pedagogiske lederen eller barnehagelæreren må få de ansatte til å jobbe som et team, der man spiller hverandre gode. Samtidig knytter LUB studentene flere av refleksjonene sine rundt pedagogisk ledelse til den pedagogiske lederrollen.

### **Oppsummering; studenters forståelse av pedagogisk ledelse**

Det kan virke som studentene har det samme kunnskapsgrunnlaget, når de forteller om sin forståelse av hva pedagogiske ledelse innebærer. Både OLSU og LUB studentene uttrykker at den pedagogiske ledelsen er sammensatt av mye. Når de kommer også med beskrivelser rundt hvordan det kan gjøres i praksis. Bruker både OLSU og LUB studentene begreper som kommunikasjon, tilbakemeldingskultur, bygge relasjoner, medvirkning, endringsprosesser og utvikling. De knytter pedagogisk ledelse til ledelse av enkelt barn, barnegruppa, personalet og drive arbeidet fremover. OLSU studentene derimot har mer fokus på ledelse av personalet og

leders evner til å se individene i personalgruppa. De forteller at pedagogisk leder eller barnehagelæreren må se og vite om styrkene til de ulike individene i personalgruppa. LUB studentenes sin forståelses dreier seg mer om ulike aspekter knyttet til pedagogisk ledelse. Aspektene dreier seg om ledelse av både barnegruppa og personalgruppa, påse at fagområdene i rammeplan for barnehagen blir ivaretatt, barnehagens verdigrunnlag og samfunnsmandat.

Studentene har fått ulike erfaringer fra sine praksisperioder. Noe som kan være med på å gi dem ulike forståelser knyttet til begreper pedagogisk ledelse. LUB studentene sin praksis kan ha gitt dem et mer helhetlig bilde av den pedagogiske lederrollen. Mens OLSU studentene har hatt fokus på å lede personalet i et utviklingsarbeid. Som igjen kan ha en sammenheng med hvorfor de knyttet pedagogisk ledelse til personalets styrker og kompetanse.

#### 4.3.3 Ledelse og pedagogisk ledelse. *«De begrepene går litt inn i hverandre hos meg, fortsatt da».*

Studentene ble spurt om de kunne se noen forskjeller mellom ledelse og pedagogisk ledelse, eller om de tenkte det var likt. Både OLSU og LUB studentene forteller om forskjeller, men noen føler også at begrepene går litt i hverandre. Noen studenter opplever begrepene som like, mens andre tenker de er ulike. Studentene forklarer begrepet ledelse med at det er noe som skjer hele tiden i alle organisasjoner. Mens pedagogisk ledelse knytter de til barn, planlagte aktiviteter, tilrettelegging av aktiviteter og relasjonsledelse. Pedagogisk ledelse blir også her knyttet til barnehagens verdigrunnlaget og samfunnsmandatet.

#### **Ledelse og pedagogisk ledelse; OLSU studenters drøftinger**

Noen av OLSU studentene gir uttrykk for at de syntes det er vanskelig å skille mellom forskjellene mellom ledelse og pedagogisk ledelse. Når studentene forteller om ledelse tenker de det dreier seg om å vise veien for medlemmene, mens pedagogisk ledelse er særegent og noe som foregår i en barnehagekontekst. En student forteller det på denne måten;

*OLSU-2: «Ledelse er mer sånn generelt. At man liksom... folk vet hvor de skal være når, at man på en måte har struktur på ting. At man rett og slett, at man er den som viser veien hvor man skal da og hva man skal gjøre og tar ansvar. Mens pedagogisk ledelse blir jo det pedagogiske som på en måte kommer inn i det da altså, aktiviteter og det man skal jobbe med og ikke sant det i forhold til barn og. Ja, jeg er ikke helt*

*der hvor at jeg klarer å skille det så bra merker jeg nå. Jeg tror det for det at jeg mangler liksom en del erfaring med det. **De begrepene går inn i hverandre hos meg, fortsatt da»***

Studentene knytter ledelse til noe mer generelt som skjer i alle organisasjoner. Mens pedagogisk ledelse knytter de til barnehagen og relasjoner. En student forteller;

*OLSU-3: «Sånn i utgangspunktet så tenker jeg at pedagogisk ledelse at det handler om. Det er jo at du har noe med pedagogikk å gjøre. Altså bare sier du ledelse, kan du like greit være leder på hva om helst liksom, på kiwi eller på ja. Eh så tenker jeg at vi skiller litt mellom når det er pedagogisk ledelse som handler om det at vi skal. Det handler jo om pedagogikk da, det handler om barn, eller mennesker ja».*

Jeg følger opp med et oppklaringsspørsmål; «Relasjoner og eller menneskelig relasjoner?».

OLSU-3 svarer; «ja, ja absolutt»

Det er noen av OLSU studentene som ikke mener det er likt i det hele tatt. De tenker ledelse er mer et overordnet begrep som blant annet omhandler ulike leder stiler. Mens pedagogisk ledelse foregår i organisasjoner som barnehagen, der pedagogikken er fundamentet til organisasjonen. En student forteller om ledelse og pedagogisk ledelse på denne måten;

*OLSU-4: Nei, det er ikke likt. Det er det ikke. Du kan jo være leder på så mange forskjellige måter. Om det så er i barnehagen eller i en annen organisasjon. Men pedagogisk ledelse blir jo, du har jo med mennesker å gjøre. Eller det har man jo egentlig i all type ledelse, uansett hvilken organisasjon man er leder i. Men det har noe med den pedagogiske bakgrunnen man og kunnskapen man sitter på. Hvordan man behandler mennesker, rett og slett. Så hvordan man, man blir jo opplært til hvordan man, altså hvordan man skal behandle barna på en pedagogisk riktig måte. Men jeg tenker det kan anvendes når man skal lede de voksne også».*

### **Ledelse og pedagogisk ledelse; LUB studenters drøftinger**

Noen av LUB studentene virker derimot mer usikre på om det er forskjell eller likhet mellom de to begrepene. En student forteller skillet mellom de to begrepene ikke er like tydelig som den skulle ønsket. Når studentene reflektere mer rundt begrepene kommer det frem at ledelse

skjer overalt i alle ulike organisasjoner. Mens pedagogisk ledelse foregår i barnehagen der pedagogikken er grunnmuren. En LUB student forteller på denne måten;

*LUB-3: «Jeg vet ikke, nei det er vel kanskje litt ulikt. Det kommer vel an på hvor man jobber, eller hvilken sammenheng det er i. For sånn som i barnehagen så er pedagogikk grunnmuren, men jobber du i et firma. Et økonomisk firma så forholder du deg jo på en annen måte til de ansatte. Hvis du jobber med barn for eksempel, i og med at pedagogikk er et eget fag. Som ikke man må ha for nødvendigvis for å få jobbe som leder. Så tenker jeg det er forskjell ja».*

Det kommer også frem at pedagogisk ledelse handler om å faglig begrunne de valgene man tar. Samtidig som man må ha fokus på verdigrunnlaget og samfunnsmandatet til barnehagen. En student forteller om forskjellene på denne måten;

*LUB-2: «Jeg tenker jo at pedagogisk ledelse handler jo hele tiden om å på en måte sette i gang, tilrettelegge, lede det pedagogiske arbeidet i barnegruppa sammen med de ansatte, altså med de andre ansatte. Men hele tiden der vi må på en måte ha et fokus på verdigrunnlaget og samfunnsmandatet. Hele tiden kunne på en måte, bringe det inn da. Hvorfor jeg vi gjør det vi gjør. Og hva ønsker vi på en måte. Ledelse altså, de går vel litt inn i hverandre. Men jeg tenker pedagogisk ledelse er jo liksom det bunner litt i verdigrunnlaget og samfunnsmandatet. Hele tiden stille spørsmål med hvorfor gjør vi det vi gjør, og hva ønsker vi at det her skal gi på en måte».*

### **Oppsummering; Ledelse og pedagogisk ledelse- studenters drøftinger**

Både OLSU og LUB studentene er todelt i deres forståelse av de to begrepene, om de ser forskjeller, likheter eller om det er det samme. Alle studentene forteller, på ulike måter, at ledelse er noe generelt som foregår i alle typer organisasjoner. Der leder viser veien og gir medlemmene mål å jobbe mot. Når det kommer til forståelsen av pedagogisk ledelse. Kan det virke som gruppen med studenter som gir uttrykk at det er vanskelig skiller begrepene, heller ikke klarer helt å forklare hva pedagogisk ledelse innebærer. Mens gruppen med studentene som mener det er en forskjell mellom begrepene. Forklarer dette med at pedagogisk ledelse er noe som skjer kun i barnehagen, og handler blant annet om å danne relasjoner til barn og ansatte på avdelingen. Noe som kan knyttes til relasjonsledelse. Når studentene forteller om sin forståelse av pedagogisk ledelse bruker de begreper som kan ses i sammenheng med både

teamledelse, relasjonsledelse og transformasjonsledelse. Noe jeg vil gå mer inn på i neste kapittel (kapittel 5 Diskusjon og tolkning av funn i lys av teori og tidligere forskning). Studentene reflekterer og trekker frem mye av de samme begrepene når de skal forklare hva ledelse og pedagogisk ledelse handler om. Kort oppsummert kan de virke som studentenes forståelser rundt begrepene ledelse og pedagogisk ledelse etter praksis både er like og ulike.

## 5 Diskusjon og tolkning av funn i lys av teori og tidligere forskning

Foregående kapittel tok for seg presentasjon og drøfting av funnene. I det følgende vil det empiriske materialet bli tolket og diskutert i lys av teori og tidligere forskning.

Problemstilling for studien har vært «*På hvilken måte erfarer og forstår studentene pedagogisk ledelse i henholdsvis ordinær LSU praksis og LUB praksis?*».

Forskningsspørsmålene omhandler studentenes erfaringer og forståelser fra praksis knyttet til pedagogisk ledelse. Samt hvordan forskjellige erfaringer fra praksis muligens kan ha bidratt til en forskjellig forståelse. Til slutt vil jeg diskutere om praksisen i LUB kan være et eksempel til endringer og mulige spenninger i utdanningen og profesjonen. Kapitlet har samme oppbygning som analysen og vil bli presentert på denne måten; 5.1 Studenters erfaringer: mange erfaringer på bekostning av andre. 5.2 Studenters refleksjoner: forskjellige ledelsesteorier blir synlig. 5.3 Studenters forståelser: sammensatt og fortsatt uklart.

### 5.1 Studenters erfaringer: mange erfaringer på bekostning av andre

Studentene forteller om ulike erfaringer knyttet til begrepene ledelse og pedagogisk ledelse. Noen opplever de har fått masse erfaring knyttet til å lede. Andre forteller de har fått noen erfaringer, men opplever likevel det ikke har vært tilstrekkelig. Med utgangspunkt i studentens beskrivelser knyttet til deres opplevde erfaringer fra praksisperioden, kan det se ut som praksisperiodene (OLSU og LUB) både har styrker og svakheter i forhold til innhold og utforming. Forskriften (2012) og de nasjonale retningslinjene (2018) presiserer at pedagogisk ledelse skal vektlegges og være et gjennomgående tema i utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2012, §1; UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 6). Ifølge progresjon for praksis skal studentene utvikle ulike evner knyttet til ledelse og pedagogisk ledelse (Avdeling for lærerutdanning, u.å). Begge studentgruppene gir uttrykk for at de sitter igjen med et stort læringsutbytte etter fullført praksis, men likevel uttrykker de noe manglet. OLSU studentene gir uttrykk for de savnet lederdager i praksisperioden. LUB studentene derimot opplever de har fått et mer realistisk innblikk i barnehagehverdagen. De forteller likevel ikke om ledelse av ett fast personal. Noen av LUB studentene forteller derimot om samarbeid og ledelse av og

med medstudenter. Både rapporten til ekspertutvalget (2018) og følgegruppa til Bjerkestrand et al., (2017) viser til at barnehagelærerstudenter ikke får nok erfaringer knyttet til ledelse og pedagogisk ledelse i sitt studieforløp. Dette samsvarer med det empiriske materiale fra intervjuene med OLSU og LUB studentene.

Oppgavene og erfaringene OLSU og LUB forteller om knyttet til den pedagogiske lederrollen er ulike. Samtidig kan alle oppgavene og erfaringene studentene beskriver samlet sett, knyttes til den pedagogiske lederrollen. Når Hannevig et al., (2020) beskriver oppgavene til den pedagogiske lederen handler det blant annet om «... lærings- og utviklingsprosesser, mellommenneskelige relasjoner og administrasjon av barnehagehverdagen» (Hannevig et al., 2020, s. 37). Praksisen kan ha bidratt til at LUB studentene har fått erfaringer med de praktiske og administrative oppgavene til den pedagogiske lederen. Derimot kan det se ut til at OLSU studentene har fått erfaringer med oppgaver som kan knyttes til rammeplan for barnehagen (2017). Den pedagogiske lederen skal i følge rammeplan for barnehagen (2017), lede «...arbeidet med planlegging, gjennomføring, dokumentasjon, vurdering og utvikling av arbeidet i barnegruppen eller innenfor de områdene han/hun er satt til å lede» (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 16). Det kan dermed se ut til at de ulike praksisene tilbyr og gir studentene ulike erfaringer knyttet til begrepene ledelse, den pedagogiske lederrollen og pedagogisk ledelse.

Både OLSU og LUB studentene uttrykker de har fått erfaringer knyttet til både ledelse, pedagogisk ledelse og i rollen som pedagogisk leder. Likevel gir studentene uttrykk for at de skulle hatt mer og flere erfaringer med knyttet til ledelse og pedagogiske ledelse. Slik jeg ser det kan det virke som studentene etterspør flere eller lengre praksisperioder som fokusere på ledelse og pedagogisk ledelse. Gjennom utdanningens historie har det vært et tett samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner og praksisfeltet (Korsvold, 1997). Da utdanningen kom var det et krav om forpraksis for å komme inn på studiet. Antall dager i praksis var også høyere. På den tiden hadde studentene et helt annet erfaringsgrunnlag før de startet på utdanningen (Korsvold, 1997, s. 234-237). Slik er det ikke i dagens utdanning. I forskriften (2012) og nasjonale retningslinjer (2018) står det praksisopplæringen skal være på minst 100 dager i løpet av utdanningsforløpet (Kunnskapsdepartementet, 2012, §. 3 ; UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 8).

Dagens studenter som starter på barnehagelærerutdanningen, kommer ofte rett fra videregående. Det vil si at dagens barnehagelærerstudenter har lite eller ingen erfaringer knyttet til yrket eller utdanningen de starter på. Krav om forpraksis i dagens barnehagelærerutdanning vil være vanskelig å gjennomføre. Derimot må studentene få tilstrekkelig med praksis som forbereder dem til sitt fremtidige yrke. Over tid har studentene gitt uttrykk for få mer erfaring knyttet til ledelse og pedagogisk ledelse (Bjerkestrand et al., 2017; Kunnskapsdepartementet, 2018). På grunnlag av studentenes erfaringer, tidligere studentundersøkelser og tidligere forskning som har blitt gjort. Kan det stilles spørsmål til om begge praksisformene gir studentene det kunnskapsgrunnlaget som er gitt i forskriften (2017b), de nasjonale retningslinjene (2018) og progresjon for praksis (Avdeling for lærerutdanning, u.å). En LUB student sier «*Det å få den første håndserfaringen og begi seg ut på det selv, kontra det å bare lese om det i pensum*». Både OLSU og LUB studenten etterspør og ønsker flere erfaringer med å lede personalet, veilede personalet og pedagogisk ledelse i praksis.

## 5.2 Studenter refleksjoner: forskjellige ledelsesteorier blir synlig

Når OLSU og LUB studentene reflektere rundt hvordan pedagogisk ledelse kan se ut i praksis og hva som er viktig å bruke tid på. Nevner de begreper som kan sammenlignes med de tre ledelsesperspektivene; transformasjonsledelse, teamledelse og relasjonsledelse. Det er likevel ingen av studentene som nevner noen andre ledelsesperspektiver i intervjuene. Det er kun en student som nevner begrepet «*leder stiler*» når den forteller om sine erfaringer knyttet til å lede og pedagogisk ledelse. Likevel kan studentenes erfaringer og refleksjoner knyttes til teamledelse, transformasjonsledelse og relasjonsledelse. Dette kan ha en sammenheng med at disse blir nevnt i studentens pensumlitteratur. Dermed kan det være studentene har et teoretisk forhold til perspektivene, men klarer likevel ikke å se relasjonen som utøves i praksis, når de utøver pedagogiske ledelsen. Muligens kan det stilles spørsmål til om det omhandler kunnskapen studentene får i undervisningen eller kunnskapen de møter i veiledning i praksis.

OLSU studentene er mest opptatt hvordan pedagogisk leder skal lede personalet og dens evner til å se enkelt individene i sin personalgruppe. Måten OLSU reflektere rundt lederadferden i pedagogisk ledelse kan sammenlignes med det teoretiske ledelsesperspektivet relasjonsledelse. Der handler det i stor grad om leders evner til å se sine medarbeidere og leders evner til å bygge gode relasjoner til sine ansatte (Hannevig et al., 2020; Wadel, 1997). OLSU studentene er gjennomgående opptatt av å bygge gode relasjoner til ansatte på



avdelingen, samt kjenne til deres styrker og kompetanse. Flere nevner personalets medvirkning, men har i ulik grad følt hvor mye personalet fikk medvirke. Noen nevner det ikke var tid nok, andre forteller de har vært opptatt av det helt fra begynnelsen. Ifølge Skogen et al., (2017) vil et mot motivert personal føle mer ansvar for oppgavene og dermed bidra i videreutviklingen av barnehagen. Noe som igjen kan bidra til økt trivsel på jobb (Skogen et al., 2017). Dette kan ses i sammenheng med når OLSU studentene forteller om å la personalet få medvirke i utviklingsarbeidet og la dem få et eierskap til arbeidet.

Både LUB og OLSU studentene nevner også aspektene med å spille hverandre gode og samarbeid om felles mål. Relasjoner og samarbeid er sentrale begreper i både teamledelse og relasjonsledelse. Ifølge Skogen et al., (2014) kan teamledelse ses som en relasjonell og faglig aktivitet som foregår i samspill med andre for å nå målet. Teamledelse handler om å se hverandres styrker og sammen utvikle hverandres kompetanser, eller som noen av studenten uttaler «spille hverandre gode». Teamledelsen kommer mest tilsynet i beskrivelsene fra LUB studenten som både forteller om arbeidsfordeling og hvordan personalet må jobbe sammen som et team. Der de spiller hverandre gode og må vise hverandre tillit. Dette kan ses som jobbrotasjon, der personalet har ulike arbeidsoppgaver knyttet til hvilken vakt de har (Gotvassli, 2019; Skogen et al., 2017). Jobbrotasjon kan være en påvirkende faktor til at LUB studentene knytter til sine erfaringer i større grad til pedagogisk leders praktiske eller organisatoriske arbeidsoppgaver. OLSU studentene har gjennomgående vært opptatt av å ha med seg personalet på avdelingen gjennom hele prosessen. Samt faglig begrunne valg som blir tatt i møtevirksomhet med personalet. En slik kunnskapsdeling kan være med på å styrke kvaliteten på det pedagogisk arbeidet som tilbys barnegruppa på avdelingen (Gotvassli, 2019; Hannevig et al., 2020; Skogen et al., 2017).

Transformasjonsledelsen kommer frem når studentene forteller om endringsprosesser og utvikling i personalgruppen. Innenfor transformasjonsledelse handler det om leders evner til å utvide og stimulere de ansatte til utvikling. Lederen må formidle visjonen med arbeidet på en slik måte at de ansatte vil følge etter (Gotvassli, 2019; Hannevig et al., 2020).

Transformasjonsledelsen kan blant annet ses når OLSU studentene beskriver deres ledelse i møtevirksomheten i utviklingsarbeidet. Innenfor det teoretiske ledelsesperspektivet transformasjonsledelse har lederen en sentralrolle og er den som skal lede personalet i arbeidet (Gotvassli, 2019; Hannevig et al., 2020; Hetland, 2008). Deres lederadferd kan sammenlignes med lederen innenfor perspektivet transformasjonsledelse. I barnehagen kan

dette blant annet ses når pedagogiske leder eller OLSU studentene igangsetter ett utviklingsarbeid på avdelingen. Visjonen med utviklingsarbeidet må formidles til personalet. Her kommer elementene idealisert innflytelse og inspirerende motivasjon inn (Gotvassli, 2019; Hetland, 2008). OLSU studentene er opptatt av å involvere personalet i planlegging og gjennomføring av det pedagogisk arbeid på avdelingen. De forteller om hvordan lederen bør motivere og lede personalet på en faglig måte, samt at den pedagogiske lederen må gi personalet et eierskap til arbeidet som gjøres på avdelingen. Muligens kan dette har en sammenheng med at OLSU studentene har hatt praksislærer til stede alle praksisukene og fått veiledning på dette underveis i praksis. Derimot har ikke LUB studenten hatt noen som til å veilede dem i overtakelsesuken. Som igjen kan ha ført til at LUB studenten ikke har fått samme mulighet til og dermed ikke reflektere i like stor grad rundt sin egne lederrolle i løpet av praksisperioden.

### 5.3 Studenters forståelser: sammensatt og fortsatt uklart

Praksis er en viktig læringsarena for studentenes utvikling og progresjon. Noen den har vært opp gjennom tidene. Samarbeidet mellom praksisfeltet og utdanningsinstitusjonen har alltid vært nært (Korsvold, 1997). Lafton & Furu (2019) viser i sin forskning at studenter hele tiden beveger seg mellom innhold i den teoretiske undervisningen og praksisfeltet gjennom sitt utdanningsforløp. Bergersen et al., (2021) nevner behovet for bevissthet rundt valg av pensumlitteratur knyttet til ledelse på utdanning, det må være gjennomgående og oppdateres. Santana viser til at faglærere må ta «innover seg og bidr[a] til å ivareta vektleggingen av ledelse ved å planlegge og gjennomføre undervisning i tråd» med de nasjonale retningslinjene (Santana, 2020, s. 140). Pensumlitteraturen i pedagogikk er ifølge Bjerkestrand et al., (2015) i stor grad lik den som var i den «gamle» førskolelærerutdanningen. Muligens kan studentenes uttalelser ses i sammenheng med funn fra forskningen til Santana (2020) og Bergersen et al., (2021). Studentene sier pedagogisk ledelse er et sammensatt og uklart begrep som inneholder mye. Det kan dermed stilles spørsmål til om studentens teoretiske kunnskapsgrunnlag kunne vært annerledes dersom de hadde oppdatert pensumlitteratur knyttet til begrepet pedagogisk ledelse.

Gjennom tidligere forskning kommer det frem at barnehagelærerstudenter er mer fornøyde med noen emner, mens andre skårer lavere. Bjerkestrand et al., (2017) finner i sin følgeforskning at den nye barnehagelærerutdanningen har styrket noen kunnskapsområder. Derimot er det mye som tyder på at det fremdeles er utfordringer knyttet til pedagogikkfaget

(Bjerkestrand et al., 2017; 2017). Blant de som skårer lavere er deriblant emner som omhandler ledelse av en personalgruppe og evnen til å veilede andre (Skauge et al., 2017). Slik jeg tolker studentenes beskrivelser virker de enda usikre på egen lederrolle og hva som forventes av dem i den fremtidige yrkesutøvelsen. Spesielt OLSU studentene ytrer ønske om mer erfaringer med personalledelse i praksis. Dette samsvarer med funn fra Santana (2020) sin forskning. Der informantene hennes også opplever usikkerhet og utrygghet knyttet til egen lederrolle (Santana, 2020, s. 135-137). Santana skriver «det kan være på sin plass å vurdere om teoretisk og erfaringsbasert kunnskap knyttet til personalledelse skal løftes frem tidligere i utdanningsforløpet» (Santana, 2020, s. 138). Kunnskapen og erfaringene studentene får gjennom praksisfeltet og undervisning må muligens kobles tetter sammen. Gjennom utdanningen beveger studentene seg hele tiden mellom undervisning og praksisfeltet (Lafton & Furu, 2019). Dette viser at de erfaringene studentene får i praksis må knyttes tetter sammen med innhold i undervisning, som de igjen kan ta med seg videre til neste praksisperiode. Noe som understøtter at studenter må få erfaringer knyttet til ledelse og pedagogisk ledelse tidligere i utdanningsforløpet.

De ulike praksisperiodene har ulikt innhold og tilbyr studentene ulike erfaringer knyttet til å lede ett personal og pedagogisk ledelse. LUB studentene snakker om organisering av dagen og delegering av arbeidsoppgaver seg imellom. De praktiske arbeidsoppgavene kan utfra Hannevig et al.,(2020, s. 37) sin definisjon, ses som en del av den pedagogiske ledelsen. Bergeren et al.,(2021) finner i sin studie at studentene blander begrepene pedagogisk ledelse og pedagogisk leder. Noe som også fremkommer i mitt empiriske materialet. LUB studentene knytter sine erfaringer i større grad til ledelse og den pedagogiske lederrollen. Det kan derfor virke som de syntes det er vanskelig å skille de to begrepene pedagogisk ledelse og pedagogisk leder. Noe noen av studentene sier eksplisitt under intervjuene «*det begrepet. Det er veldig uklart på en måte*» eller «*Så det er jo sammensatt av mye da*».

Når studentene beskriver sin forståelse av pedagogisk ledelse kommer det frem aspekter som «*det handler om så mye*» «*det er så sammensatt*». Dersom man skal ta utgangspunkt i Hannevig et al., (2020, s. 37) sin definisjon av pedagogisk ledelse. Kommer det tydelig frem at begrepet omhandler mange aspekter og er et sammensatt begrep. Det handler om personalledelse, ledelse av barn, oppgaver av administrativ art, planlegging, igangsetting, gjennomføring og evaluering. Derimot hvis man ser på innhold knyttet til den pedagogiske lederen i rammeplan for barnehagen (2017b, s. 16) omhandler beskrivelsen av innholdet

knyttet til den pedagogiske leder flere av de samme aspektene som Hannevig et al., (2020) sin definisjon, men ikke oppgaver av administrativ art. Forskingen rundt pedagogisk ledelse viser til et begrep som er relativt nytt og lite forsket på. Flere er usikre og definerer det på ulike måter. Noen knytter pedagogisk ledelse inn under andre ledelsesperspektiver (Børhaug & Moen, 2014; Gotvassli, 2019). Slik den empiriske analysen belyser kan det derimot være en mulighet for å se andre ledelsesperspektiver komme frem i utøvelsen av den pedagogiske ledelsen. Kort oppsummert kan de virke som studentenes forståelser rundt begrepene ledelse og pedagogisk ledelse etter praksis både er like og ulike.

## 6 Oppsummering og avsluttende betraktninger

Det følgende kapitlet vil gi en oppsummering av hele oppgaven. På slutten vil jeg komme med noen avsluttende betraktninger (6.1) knyttet til forskningsspørsmålene og det empiriske materialet. Forskningsspørsmålene for studien har omhandlet studenters erfaringer og forståelser. Samt hvordan den alternative praksisen i pilotprosjektet kan ha bidratt til om studentene har fått en endret forståelse av begrepet pedagogisk ledelse.

Forskingsspørsmålene og studien har vært opptatt av å få tak i studentens opplevde erfaringer og deres forståelser knyttet til begrepene ledelse og pedagogisk ledelse. I det empiriske materialet beskriver studentene deres subjektive opplevde erfaringer av fenomenet ledelse og pedagogisk ledelse. Når de transkriberte intervjuene har blitt analysert har jeg dannet meg mening gjennom en fortolkningsprosess fra helheten til deler og tilbake igjen som en gjentagensprosess. Jeg har fortolket og drøftet studentenes beskrivelser i lys av teoretiske ledelsesperspektiver og tidligere forskning. Derfor kan jeg ikke gjøre noen konklusjoner, jeg kan bare komme med antagelser, mine tolkninger og forståelser rundt studentenes utsagn.

Oppgaven startet med å gi en kort historisk gjennomgang av barnehagelærerutdanningen. Den har vært gjennom store strukturelle endringer gjennom tidene (Korsvold, 1997). Som blant annet innebærer nye kunnskapsområder istedenfor fagområder, krav til utdanning og mer forskningsbasert undervisning (Gotvassli, 2019; Korsvold, 1997; Kunnskapsdepartementet, 2018). Det startet med erfaringsbasert innhold til å bli en utdanning med fokus på kvalitet og forskningsbasert undervisning. Utdanningens nærhet til praksisfeltet har likevel vært gjennomgående helt fra den første utdanningen i Norge kom i 1935 (Korsvold, 1997). Praksisfeltet har hele tiden vært viktige samarbeids- og sparringpartnere til utdanningsinstitusjonene. Barnehagelærerstudenter møter pedagogiske ledere og

barnehagelærere i praksisfeltet som er utdannet både i den «gamle» førskolelærerutdanningen og utdanning slik vi kjenner den i dag.

Det empiriske materialet som har blitt presentert i analyse kapitlet har løftet frem studentenes opplevde erfaringer fra praksis og deres forståelser knyttet til begrepene ledelse og pedagogisk ledelse. Studentene forteller om flere like og ulike erfaringer fra praksis. Studentene i OLSU praksisen har fått erfaringer med å lede et personal, bestående av fast ansatte, i ett utviklingsarbeid. Mens LUB studentene har kun fått erfaringer med å lede medstudenter og barnegruppa. Samt noen organisatoriske erfaringer som kan knyttes til det å lede en avdeling eller base i overtakelsesuken. Første uke og tredje uke var det faste personalet tilbake på avdelingen og pedagogisk leder tok over ledelsen. LUB studentene har ikke fått erfaringer knyttet til å lede ett fast personal, slik OLSU studentene har gjort. Slik jeg har vist kan dette kan ha en sammenheng til hvorfor LUB studentene trekker frem pedagogisk leders arbeidsoppgaver i større grad enn OLSU studentene. Det kan se ut til at LUB studentene har fått færre praksiserfaringer knyttet til pedagogisk ledelse, men flere knyttet til den pedagogiske lederrollen. Funnen fra det empiriske materialet kunne dermed vært styrket enda mer, dersom jeg hadde transkribert, analysert og drøftet funnene fra pilotundersøkelsen. Da kunne jeg sammenlignet studentenes erfaringer og forståelser før praksis og etter fullført praksis. Studentenes progresjon og endring kunne blitt synliggjort enda mer. Likevel mener jeg det empiriske materialet kan være med på å danne et grunnlag for videre diskusjon til utforming av innhold i fremtidig praksiser på utdanningen.

I forskriften (2012) og de nasjonale retningslinjene (2018) står det at pedagogisk ledelse skal vektlegges og være integrert som et gjennomgående tema gjennom hele utdanningsforløpet til barnehagelærerstudentene (Kunnskapsdepartementet, 2012; UHR-Lærerutdanning, 2018). Studentene opplever enda etter fullført praksis at pedagogisk ledelse er et sammensatt og uklart begrep. Slik det også fremkommer av tidligere forskning knyttet til begrepet. OLSU studentene knytter begrepet i stor grad til leders evner til å se sine medarbeidere. LUB studentene knytter begrepet til pedagogisk leders daglige administrative oppgaver som blant annet vaktlister og ringe vikarer ved sykdom. Den tidligere forskningen knyttet til pedagogisk ledelse viser til et relativt nytt begrep som kan defineres på ulike måter ut ifra ulike kontekster (Bergersen et al., 2021; Bøe, 2016b; Mordal, 2014). Forskningen som blir belyst i den teoretiske forankringen viser også at forskningen som har blitt gjennomført omhandler i stor grad nyutdannede barnehagelærere eller pedagogisk ledere i arbeid.

Tidligere forskning viser til for lite forskning knyttet til studentperspektivet. Samt hvor avgjørende det kan være for studentenes utvikling av egen lederrolle (Bjerkestrand et al., 2016; Meld. St. 16 (2016-2017), 2017; Worum & Bjørndal, 2018, s. 2). Forskningen viser også at nyutdannede barnehagelærere og studenter under utdanning gir uttrykk for at de skulle lært mer om personalledelse og veiledning av ansatte (Bjerkestrand et al., 2017; 2017; Kunnskapsdepartementet, 2018; Lafton & Furu, 2019). Dette samsvare i stor grad med det empiriske materialet mitt. Studentene ønsker mer og flere erfaringer med å lede. Slik jeg har vist i den teoretiske forankringen og tidligere forskningen som har blitt presentert. Kan det handle om å gi studentene erfaringer tidligere i utdanningsforløpet. Noe som også kunne vært blitt belyst bedre dersom dette hadde vært en kvalitativ forskningsstudie som hadde forgått over en lengre tidsperiode. Da kunne jeg fulgt studentene gjennom hele utdanningsforløpet og fått et mer helhetlig perspektiv på deres progresjon og kunnskapsgrunnlag knyttet til ledelse og pedagogisk ledelse.

## 6.1 Avsluttende betraktninger

Jeg vil avslutte med noen avsluttende betraktninger knyttet til mine forskningsspørsmål som har vært; 1. Hvilke erfaringer har studentene fått i forholdvis LUB barnehager og ordinær LSU praksis som handler om pedagogisk ledelse? 2. Hvordan forstår studenter i forholdvis LUB barnehager og ordinær LSU praksis pedagogisk ledelse etter gjennomført praksis? 3. Hvordan bidrar LUB praksis til en endret forståelse av pedagogisk ledelse hos studentene?

I det empiriske materialet kommer det frem at både OLSU og LUB studentene har fått flere erfaringer knyttet til ledelse og pedagogisk ledelse. OLSU studentene har ledet personalet gjennom et utviklingsarbeid. Mens LUB studentene har drevet en avdeling eller base og samarbeidet som en «vanlig» personalgruppe. De har ledet hverandre i overtakelsesuken. Likevel uttrykker studentene ønsket om enda flere erfaringer knyttet til ledelse. Det kan derfor være nødvendig å se på praksisforløpets oppbygning og innhold gjennom hele utdanningsforløpet til barnehagelærerutdanningen.

Kan praksisperioden LUB studentene ha vært gjennom endret deres forståelse? Både ja og nei. Studentene blander enda begrepene pedagogisk leder og pedagogisk ledelse. Slik jeg ser det har LUB studentene fått mer erfaringer med å lede personalet i henhold til rammeplanens krav til den pedagogiske lederen. Økt utbytte og forståelse knyttet til pedagogisk ledelsen kunne vært forsterket dersom studentene hadde hatt fast personal til stede på avdelingen.

Praksisen har opplevdes realistisk, men på hvilken måte? Noe LUB studentene selv gir uttrykk for. Jeg mener det kan stilles spørsmål til om praksisen har vært så realistisk som studentene opplevde. Hvordan kan eller skal LUB studentene få erfaringer eller få en større forståelse for begrepet når de ikke har hatt noen «rollemodell» til stede? LUB studentene har ikke hatt praksisveileder til stede under overtakelsesuken og har derfor heller ikke fått veiledning underveis i praksis. Det kan dermed være LUB studentene knytter sine beskrivelser til erfaringer og forståelsene sine fra tidligere praksisperioder. Studentene beskriver mye rundt opplevde erfaringer, men er kortere og mer overordnet når de forteller om sine forståelser rundt begrepet pedagogisk ledelse. Det kan virke som studentene har en teoretisk forståelse av begrepet pedagogisk ledelse etter fullført praksis. Noe som kan vise at erfaringer studenter opplever i praksis må knyttes tettere opp til den teoretiske undervisningen.

Den nye alternative praksisen i lærerutdanningsbarnehager kan på ulike måter ha dannet et grunnlag for videreutvikling av fremtidige praksiser på utdanningen. Slik jeg ser det kan det være fruktbart å styrke studentenes erfaringer og forståelser ved å se på styrkene i de to praksisene (OLSU og LUB) og kombinere innhold og utforming til en ny praksis. Samt med en fornying av pensumlitteratur på utdanning, kan dette bidra til å gi studentene et bedre kunnskapsgrunnlag for det fremtidig yrket og lederrollen som utøver pedagogisk ledelse. De to praksisperiodene kan derfor være med på å endre utdanningens utarbeiding og videreutvikling av fremtidige praksisperioder. Jeg vil avsluttet slik jeg begynte «*pedagogisk ledelse ... det begrepet. Det er veldig uklart på en måte*».

## 7 Litteraturliste

- Avdeling for lærerutdanning. *Progresjon i praksis- Studentenes progresejon innenfor profesjonsfaglig pedagogisk ledelse*. <https://www.uia.no/om-uia/fakultet/avdeling-for-laererutdanning/utdanninger/barnehagelaererutdanning/praksis-blu/progresjon-i-praksis>
- Bergersen, A., Nornes-Nymark, M. & Fimreite, H. (2021). «Vi blander alt sammen»- barnehagelærerstudenters forståelse av begrepet pedagogisk ledelse. I S. Bøyum & H. C. Hofslundsengen (Red.), *Barnehagelærerrollen- mangfold, mestring og likeverd* (1 utgave. utg., s. 187-204). Universitetsforlaget.
- Bjerkestrand, M., Samuelsson, I. P., Stenersen, B., Fiske, J., Sand, S., Storjord, M. H., Hernes, L., Simonsen, B. & Ullman, R. (2017). *Barnehagelærerutdanningen. Styrker, svakheter og gjenstridige utfordringer. Sluttrapport frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning til Kunnskapsdepartementet* (Rapport nr 5). <https://www.regjeringen.no/contentassets/0efc6554255647b1b138e4a2507f0c17/sluttrapport-fra-folgjegruppa-for-barnehagelærerutdanning.pdf>
- Bjerkestrand, M., Samuelsson, I. P., Stenersen, B., Fiske, J., Sand, S., Storjord, M. H., Hernes, L., Simonsen, B. & Ullmann, R. (2015). *Barnehagelærerutdanninga. Meir samanheng, betre heilskap, klarare profesjonsretting?* (Rapport 2). (Rapport frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning til Kunnskapsdepartementet, Issue 978-82-7709-207-2). <https://blu.hib.no/wp-content/uploads/2015/09/Rapport-2.pdf>
- Bjerkestrand, M., Samuelsson, I. P., Stenersen, B., Fiske, J., Sand, S., Storjord, M. H., Hernes, L., Simonsen, B. & Ullmann, R. (2016). *Barnehagelærerutdanninga. Tilbakevendande utfordringar og uprøvde mulegheiter* (Rapport 3). (Rapport frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning til Kunnskapsdepartementet, Issue 978-82-7709-212-6). Høgskolen i Bergen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/0efc6554255647b1b138e4a2507f0c17/blu-rapport-nr-3--oktober2016-002-pdf.pdf>
- Bjerkestrand, M., Samuelsson, I. P., Stenersen, B., Fiske, J., Sand, S., Storjord, M. H., Hernes, L., Simonsen, B. & Ullmann, R. (2017). *Barnehagelærerutdanninga, Ei reform tek form? Rapport nr.4 frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning til Kunnskapsdepartementet*. Høgskulen på Vestlandet. [https://www.regjeringen.no/contentassets/0efc6554255647b1b138e4a2507f0c17/blu\\_rapport-nr.4-2017.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/0efc6554255647b1b138e4a2507f0c17/blu_rapport-nr.4-2017.pdf)
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2018). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse : strukturer, HR, politikk og symboler* (M. Skaug & K. M. Thorbjørnsen, Overs.; 6. utg. utg.). Gyldendal.
- Brinkmann, S. & Tangaard, L. (2015). *Kvalitative metoder: en grundbog* (2. udg.; 2. udg. utg.). Hans Reitzel.
- Brønn, P. S. & Arnulf, J. K. (2019). *Kommunikasjon for ledere og organisasjoner* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Bøe, M. (2016a). Pedagogisk ledelse og barnehagen som lærende organisasjon. *Barn, Nr.3*(ISSN 0800–1669), 53-68. [https://www.researchgate.net/publication/342325320\\_Pedagogisk\\_ledelse\\_og\\_barnehagen\\_som\\_laerende\\_organisasjon](https://www.researchgate.net/publication/342325320_Pedagogisk_ledelse_og_barnehagen_som_laerende_organisasjon)
- Bøe, M. (2016b). *Personalledelse som hybride praksiser. Et kvalitativt og tolkende skyggestudie av pedagogiske ledere i barnehagen* [Doktorgradsavhandling, NTNU i Trondheim]. NTNU open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2396996/Marit%20Bøe.pdf?sequence=5&isAllowed=y>



- Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2014). Fra kollegafelleskap til ledelseshierarki? De pedagogiske lederne i barnehagens ledelsesprosess. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 7. <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/nbf.628>
- Børhaug, K., Lotsberg, D. Ø., Helgøy, I., Homme, A. & Ludvigsen, K. (2012). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen* (2 utg.). Fagbokforlaget.
- Børhaug, K. & Moen, K. H. (2014). *Politisk-administrative rammer for barnehageledelse*. Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (9788276820713). De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2019). *Masteroppgaven : hvordan begynne - og fullføre* (4. utg. utg.). Universitetsforl.
- Gotvassli, K. A. (2019). *Boka om ledelse i barnehagen* (2. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K. A. & Moe, T. (2020). Pedagogiske ledere og godt faglig skjønn. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis, Volum 14, (1)*, 39-55. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/up.v14.2064>
- Hannevig, L., Lundestad, M. & Skogen, E. (2020). *Pedagogisk leder i barnehagen: samhandling, organisering og dialog* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Hetland, H. (2008). Transformasjonsledelse: Inspirasjon til endring. *Tidsskrift for Norsk psykologforening, Vol 45, nummer 3*, 265-271. <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2008/03/transformasjonsledelse-inspirasjon-til-endring>
- Hognestad, K. (2016). *Pedagogiske lederes kunnskapsledelse som praksis på avdelingen i barnehagen* [Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. Tordheim. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2397066/Karin%20Hognestad.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Kommunenes sentralforbund (KS). (2018). *Normer og dispensasjoner i barnehagesektoren*. Kommunenes sentralforbund. <https://www.ks.no/contentassets/9632136f028c432288383c46f88f0920/veiledning-om-normer-og-dispensasjoner-juli2018.pdf>
- Korsvold, T. (1997). *Profesjonalisert barndom: statlige intensjoner og kvinnelig praksis på barnehagens arena 1945-1990*. Historisk institutt, Det historisk-filosofiske fakultet, NTNU.
- Korsvold, T. (2016). *Perspektiver på barndommens historie*. Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2005a). *Lov om barnehager* (LOV-2020-06-19-91 fra 01.01.2021). [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_4)
- Kunnskapsdepartementet. (2005b). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehageloven>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Forskrit om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Kunnskapsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/forskrift\\_rammeplan\\_barnehagelaererutdanning.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/forskrift_rammeplan_barnehagelaererutdanning.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage : strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*. Kunnskapsdepartementet.

- <https://www.regjeringen.no/contentassets/437c8d37eb3d48719efcb9d22b99408c/ko mpetansestrategi-for-barnehage-2018---2022.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Lærerutdanning 2025, Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene* (LU2025).  
[https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd \\_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene\\_net.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd _nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://nettsteder.regjeringen.no/barnehagelærerrollen/files/2018/12/Barnehagelærerrollen-i-et-profesjonsperspektiv-et-kunnskapsgrunnlag.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvistad, K. J. & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lafton, T. & Furu, A. (2019). Studenters læringsutbytte i barnehagelærerutdanningen – en problematisering av erfaringslærings plass. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 18(1). <https://doi.org/10.7577/nbf.3428>
- Lars E.F. Johannessen, Tore Witsø Rafoss & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?* Universitetsforlaget.
- Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2014). Mot en ny pedagogisk lederrolle og lederidentitet? *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 7. <https://doi.org/10.7577/nbf.541>
- Meld. St. 16 (2016-2017). (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/aee30e4b7d3241d5bd89db69fe38f7ba/no/pdfs/stm201620170016000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring- bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Mordal, S. (2014). *Ledelse i barnehagen og skole: En kunnskapsoversikt*. SINTEF.  
[https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Rapporter/Ledelse%20i%20barnehage%20og%20skole.%20En%20kunnskapsoversikt.%20SINTEF\\_januar2015.pdf](https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Publikasjoner/Rapporter/Ledelse%20i%20barnehage%20og%20skole.%20En%20kunnskapsoversikt.%20SINTEF_januar2015.pdf)
- Röthle, M. (2007). Norsk barnehagepedagogikk : et historisk og komparativt perspektiv. I M. Röthle & T. Moser (Red.), (s. 57-73-57-73). Universitetsforl.
- Santana, M. O. (2020). ". og det er på veien man utvikler seg som leder" Om lederutvikling i barnehagelærerutdanningen. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritik*, 6. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2241>
- Skauge, T., Kvitastein, O. & Hansen, H. S. (2017). *Barnehagelærerutdanninga i reform. Studenterfaringar 2014-2016. Samlerapport. Studenterfaringar med FLU/BLU-reforma* Bergen. <https://blu.hib.no/wp-content/uploads/2017/02/BLU-140217.pdf>
- Skogen, E., Haugen, R., Lundestad, M. & Slåtten, M. V. (2017). *Å være leder i barnehagen* (3. utg. utg.). Fagbokforl.
- Skogen, E., Sissel Mørreaunet, Kjell-Åge Gotvassli & Kari Hoås Moen. (2014). *Ledelse av en lærende barnehage*. Fagbokforlaget.

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.
- UHR-Lærerutdanning. (2018). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. [https://www.uhr.no/\\_f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf)
- Wadel, C. C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I S. Lillejord & O. L. Fuglestad (Red.), *Pedagogisk ledelse : et relasjonelt perspektiv* (s. 39-56 ). Fagbokforlaget.
- Waniganayake, M., Heikka, J., Strehmel, P., Hujala, E. & Rodd, J. (2019). *Leadership in Early Education in Times of Change. Research from five continents*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742199>
- Winje, A. K., Halland, S. J. A., Nordlie, R. E. & Fjellanger, L. I. (2020). Profesjonssamtalen som dannelsesarena i barnehagelærerutdanningen. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 6, 115-129. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1865>
- Worum, K. S. & Bjørndal, C. (2018). Studenters oppfatninger av god og dårlig praksisveiledning i barnehagelærerutdanning. *Nordisk Tidsskrift I Veiledningspedagogikk*, vol 3, (1), 1-17. <https://doi.org/https://doi.org/10.15845/ntvp.v3i1.1578>
- Aasen, W. (2010). Førskolelæreren som teamleder og samarbeidspartner- ledelsesdilemmaer i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4, 293-302. <https://www.idunn.no/npt/2010/04/art08>

## 8 Vedlegg

### 1 NSD godkjenning



#### **NSD sin vurdering**

##### **Prosjekttittel**

Et studentperspektiv på pedagogisk ledelse i praksis

##### **Referansenummer**

516358

##### **Registrert**

09.12.2020 av Anette Axelsen - anetta04@student.uia.no

##### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

##### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Soern Finn Menning, soern.f.menning@uia.no, tlf: 93069130

##### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

##### **Kontaktinformasjon, student**

Anette Axelsen, anetteaxelsen@me.com, tlf: 90947204

##### **Prosjektperiode**

01.01.2021 - 30.06.2021

##### **Status**

10.12.2020 - Vurdert

##### **Vurdering (1)**

---

##### **10.12.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 10.12.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

## Vedlegg 2 Samtykkeskjema

Masteroppgave i barnehagekunnskap ved Universitet i Agder  
Institutt for pedagogikk

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *Et studentperspektiv på pedagogisk ledelse i praksis*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få frem studentperspektivet på pedagogisk ledelse. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål og bakgrunn**

Jeg er mastergrad student (barnehagekunnskap) ved Universitetet i Agder. Jeg vil i min masteroppgave forske på studenters erfaringer rundt pedagogisk ledelse i sin praksis. Jeg ønsker å frembringe forskningsbasert kunnskap hva slags refleksjoner og erfaringer studenter har og får til pedagogisk ledelse før og etter praksis. Jeg vil prøve å løfte frem erfaringene til studenter som gjennomfører praksis i lærerutdanningsbarnehager (LUB) og ordinær ledelses praksis (LSU).

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Institutt for pedagogikk ved veileder/ prosjekt ansvarlig førsteamanuensis Soern Finn Menning og masterstudent Anette Axelsen

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du skal ut gjennomføre siste praksisperiode (6 semester) på barnehagelærer studiet ved Universitetet i Agder. Avdeling for lærerutdanning ved UiA har blitt kontaktet for å finne deg student som er tilknyttet denne praksisperioden

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Deltakelse i intervju før og etter praksis som tas opp. Tidsrammen for intervjuet er fra 30-60 minutter.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn (ved å ta kontakt muntlig eller per mail- [soern.f.menning@uia.no](mailto:soern.f.menning@uia.no) eller [anetta04@uia.no](mailto:anetta04@uia.no)). Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan oppbevares og brukes dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Kun undertegnede vil ha tilgang til eventuelle personopplysninger, og navn på informanter vil bli lagret adskilt fra lydfiler/ transkribert tekst. Etter prosjektslutt vil lydfilene bli slettet.

All informasjon om deg som deltaker vil bli anonymisert, både i transkribert materiale og i masteroppgaven. Deltakere vil derfor ikke bli gjenkjent i en publikasjon.

#### **Hva skjer med opplysningene dine når jeg avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene vil anonymiseres og vil bli slettet når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2021.

Masterstudent Anette Axelsen

Masteroppgave i barnehagekunnskap ved Universitet i Agder  
Institutt for pedagogikk

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å sende klage til personvernombud eller datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra institutt for pedagogikk har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:  
Institutt for pedagogikk ved

- Masterstudent Anette Axelsen mail [anetteaxelsen@me.com](mailto:anetteaxelsen@me.com) Mobil: 909 47 204
- Prosjekt ansvarlig og veileder Soren Finn Menning mail [soern.f.menning@uia.no](mailto:soern.f.menning@uia.no)  
Mobil: 930 69 130
- Universitetets i Agders personvernombud: Ina Danielsen ([ina.danielsen@uia.no](mailto:ina.danielsen@uia.no))
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Prosjektansvarlig*  
(Forsker/veileder)

*Eventuelt student*

Masterstudent Anette Axelsen

## Vedlegg 3 Intervjuguide

Masteroppgave i barnehagekunnskap ved Universitet i Agder  
Institutt for pedagogikk

### Intervjuguide- semistrukturert intervju - Et studentperspektiv på pedagogisk ledelse i praksis

#### Spørsmål som skal stilles før og etter gjennomført praksis

1. Har du fått noen erfaringer knyttet til å lede? Kan du beskrive dem? Hvilke erfaringer har du fått i forhold til å lede, kan du beskrive de litt kort?
2. Kan du beskrive noen oppgaver og utfordringer knyttet til pedagogisk ledelse som mener du er sentrale eller ønsker du å trekke frem?
3. Kan du beskrive situasjoner hvor du måtte jobbe med pedagogisk ledelse i praksis?
  - Hvordan gjorde du det? Hva var viktig når det gjelder ledelse?
4. Hvordan forstår du ledelse nå?
5. Hvordan forstår du pedagogisk ledelse nå?
6. Ser du forskjeller nå mellom ledelse og pedagogisk ledelse?
7. Hva er det til din mening viktig å bruke tid på i den pedagogiske lederrollen?
8. Hvordan kan pedagogisk ledelse se ut i praksis for deg?
9. Hvilke erfaringer har du fått i praksis i forhold til rollen som pedagogisk leder? Hva slags erfaringer sitter du nå da med i etterkant av praksis i forhold til rollen som pedagogisk leder har du noen personlige erfaringer som du sitter med nå? Som du ikke hadde før du gikk ut i praksis.

#### Mulige andre spørsmål

1. Hva slags erfaringer har du fått i praksis i forhold til pedagogisk ledelse?
2. Kan du beskrive tidligere erfaringer knyttet til pedagogisk ledelser fra praksis?

Masterstudent Anette Axelsen

## Vedlegg 4 Prosjektbeskrivelse av LUB

### Pedagogisk ambisjon møter barnehagen som organisasjon

#### - Prosjektarbeid med frie tøyler

Studenten skal overta og styre hele driften i temaet/avdeling for flere dager med en størst mulig grad av selvstendighet og ansvar. Målet er her ikke bare å videreføre kulturen og strukturen i praksisbarnehagen, men å ta utgangspunkt i egen profesjonsidentitet for å se hvordan egne pedagogiske ambisjoner kan virkeliggjøres i barnehagen som organisasjon.

#### **Studenten skal i løpet av prosjektet møte følgende spørsmål:**

Hva er en god barnehage? Hva slags barnehage ønsker vi være med å skape?

Hvordan kan jeg omsettes dette i praksis innenfor barnehagens organisatoriske rammer?

#### **Temaområder**

Studentene skal finne et område de ønske å sette fokus på. Dette område skal være faglig fokus når studenten skal overta den daglige driften og ledelsen. Valget skal skje i samsvar med barnehagen og skal baseres på enten for eksempel barns interesse, eget initiativ eller barnehagens årsplan og andre dokumenter.

Mulige temaområder er følgende.

*Grunnleggende begreper* som:

Lek, Læring, Undring Medvirkning, Omsorg, Livsmestring, Danning osv

*Tematiske områder:* Bærekraft, Språk, Mangfold, Estetiske opplevelse osv

*Avgrensete rutiner* som: Mat, Overgangssituasjoner, Påkledning, Henting, Levering, vakt og pauseavvikling osv

**I ledelsesperioden skal studentene både overta og videreføre driften i forhold til barnehagens organisatoriske rammer samt basere deres pedagogiske arbeid på egen pedagogisk ambisjon og temaområdet som ble valgt.**

#### **Fremdrift:**

*Før Praksis:*

- Bhg: Ble kjent med barnehagen og bestemme fokusområde
- UiA: Utvikle ideer i arbeid med temaområde, forberede samarbeid blant studentene

*Uke 1:*

- Ble kjent med barnegruppe, foreldregruppe og barnehagens rutiner
- Lage planer for driften i uke 2

*Uke 2:*

- Starte og lede gjennomføringen
- Foreta en prosessevaluering og diskutere eventuell fremdrift

*Uke 3:*

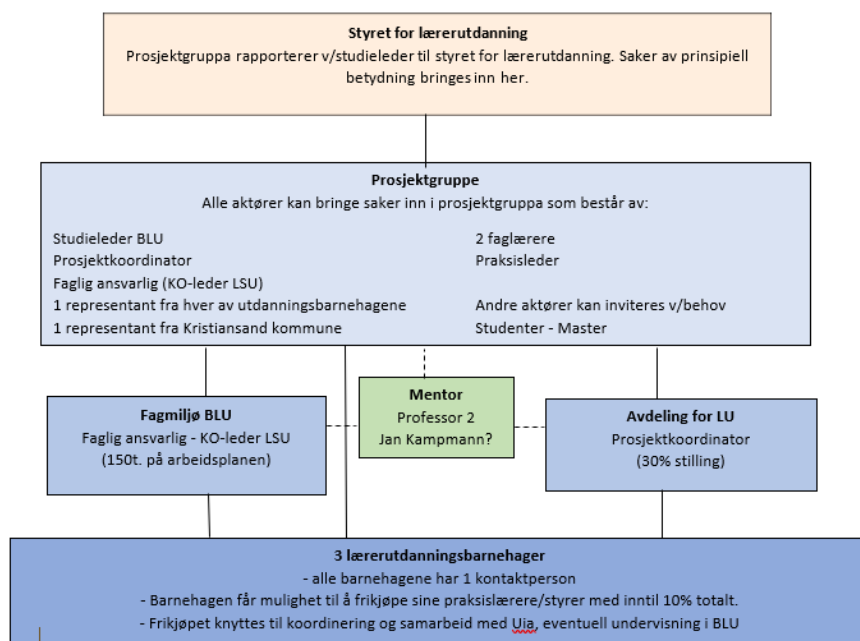
- Arbeide med pedagogisk dokumentasjon



## Vedlegg 5 Mandatet til prosjektgruppa

### Mandat for prosjektgruppe «Pilot lærerutdanningsbarnehage»

#### Prosjektorganisering:



#### Prosjektgruppa er sammensatt av følgende personer:

Studieleder BLU: Svein Heddeland  
Prosjektkoordinator: Karin L. Langeland  
Faglig ansvarlig: Ingunn Vines Kvamme (Samfunnsfag)  
Maritippen barnehage: Sofia  
Møllestua barnehage: Gudrun Svensson, styrer  
Hokus Pokus barnehage: Mona Holta Holen, styrer  
Kristiansand kommune: Kristin M. Rosen  
Faglærer: Mette Cyvind (Humped)  
Faglærer: Soern Finn Menning (Humped)  
Praksisleder: Morten Halvorsen

**Mandat for prosjektgruppa:**

Prosjektgruppa har ansvar for prosjektet. Prosjektgruppa skal være et dialogforum for prosjektets samarbeidspartnere, hvor avgjørelser knyttet til pilotprosjektet tas. Saker av stor prinsipiell betydning bringes inn i styret for lærerutdanning.

Det skal avvikles møter minimum 1 gang i måneden. Møtene avholdes på rundgang i barnehagene og på UiA.

Prosjektgruppa har anledning til å invitere andre relevante deltakere til møtene.

Prosjektkoordinator har sekretærfunksjon og er ansvarlig for å kalle inn til møter, skrive referat og forberede saker i samarbeid med prosjektgruppas faglige leder.

Prosjektgruppa velges for en periode på 2 år.

**Prosjektgruppas ansvar og oppgaver**

- Overordnet strategisk ansvar for pilotfasen (01.01.20-31.12.21)
- Prosjektgruppa skal
  - sikre at det jobbes mot fastsatte mål, samt at oppgaver og progresjon blir ivaretatt i henhold til budsjett, fremdriftsplan og samarbeidsavtale.
  - utarbeide en fremdriftsplan/tiltaksplan for pilotfasen.
  - Konkretisere samarbeidets innhold kontinuerlig i hele prosjektperioden.
  - har ansvar for å sikre en klar arbeidsfordeling mellom partene.
  - har hovedansvaret for evaluering av prosjektet underveis i prosessen, sammen med mentor i prosjektet.
  - Prosjektgruppa skal gi innspill til fordelingen av de økonomiske midler, samt bidra i prosessen med å søke prosjektmidler.
  - Påse at lærerutdanningsbarnehagene blir brukt som arena for FoU arbeid.
  - Prosjektgruppas medlemmer har hovedansvar for å forankre arbeidet på egen arbeidsplass