

Kaisa Ramberg

Nykommeres reise
Pedagogiske lederes baner inn i barnehagens praksiser

Masteroppgave i voksnes læring
Trondheim, våren 2015

Veileder: Liselott Aarsand

Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
NTNU

SAMMENDRAG

Denne masteroppgavens formål er å få økt innsikt i nyutdannedes møte med arbeidslivet og baserer seg på følgende problemstilling: *Hvordan opplever nyutdannede pedagogiske ledere å ta del i barnehagens praksiser?*

Det teoretiske rammeverket utgjøres av teori om utvikling av yrkesidentitet og læring som deltakelse i praksisfelleskap. Det empiriske materialet er basert på fem kvalitative intervjuer med pedagogiske ledere i ulike barnehager som nylig er ferdig utdannet.

Ut fra informantenes beskrivelser fremkommer hovedtemaene som handler om opplevelsene av *å gjøre seg kjent*, *åpen kommunikasjon* og *å forhandle om aksept*.

Å gjøre seg kjent innebærer både å skape gode relasjoner og å få hverdagens rutiner under huden. Det ser i sin tur ut til å ha betydning for hvordan informantene karakteriserer samarbeidet på avdelingen og det å mestre rollen som pedagogisk leder. *Åpen kommunikasjon* ser ut til å være avgjørende for hvorvidt informantene opplever at de er ressurser på arbeidsplassen, for å vokse som pedagogiske ledere og førskolelærere i samspill med tilbakemeldinger fra andre, samt at kommunikasjonen i praksisfelleskapet i seg selv utvikles. *Å forhandle aksept* utgjør informantenes opplevelser av prosessen med å få innpass i praksisfelleskapet og dynamikken mellom det å tilpasse seg den rådende praksis og å kjempe for sine egne pedagogiske grunnverdier. Noen har møtt mer motstand enn andre, og det er også ulikt hvorvidt det oppfattes som viktig å henholdsvis utfordre eller tilpasse seg rådende praksiser.

Samlet sett innebærer dette at informantene ser ut til å ha valgt ulike *baner* inn i barnehagens praksis. For noen har det vært viktigere å vinne kamper som handler om å påvirke og endre den eksisterende praksis på avdelingen og barnehagen, mens andre har valgt det bort til for å kunne fokusere fullt ut på det å sette seg inn i rutiner og ansvarsoppgaver som en ny jobb innebærer. Det er også ulike mønster hva angår hvem informantene identifiserer seg med på arbeidsplassen og som de antyder har størst betydning for deres læring som nykommere. På bakgrunn av det har jeg foreslått at noen av de pedagogiske lederne er deltakere i ikke bare ett, men flere parallelle praksisfelleskap i barnehagen.

FORORD

Først og fremst er jeg ydmyk og takknemlig for at jeg fikk muligheten til å forvalte opplevelsene til de fem pedagogiske lederne som ønsket å delta i prosjektet. Det ga meg innsikt i mange spennende og for meg personlig berikende refleksjoner knyttet til deres arbeidshverdag, og har gitt meg om mulig enda større respekt for den jobben som gjøres i barnehager rundt om i landet. Takk for at dere tok dere tid og ønsket å dele deres erfaringer!

Takk til hele min familie som har vært til støtte for en tidvis frustrert student - ingen nevnt, ingen glemt. Jeg må likevel rette en ekstra takk til min tante Tove, min svigerfar Stig, og min mor Liss som hver sin periode har holdt fortet på plass for lille Sigur når både mamma og pappa satt med nesene i hver sin avsluttende oppgave. Vi hadde definitivt ikke kommet i mål uten dere!

Jeg må også rette en stor takk til min tålmodige og kyndige veileder, Liselott Aarsand. Jeg kunne brukt mange superlativer, men velger å si at du har vært helt uvurderlig!

Å levere masteroppgaven til trykk er en ambivalent opplevelse for meg – det er en stor glede bestemme seg for å sette punktum for et prosjekt som har gått over et helt semester, samtidig som det er vemodig at jeg ikke kan begynne på nytt med alle dyrekjøpte erfaringer fra prosessen i bagasjen. Jeg har lært mye om mangt, men ikke minst om meg selv!

Trondheim, våren 2015

Kaisa Ramberg

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Valg av tematikk: Nyutdannedes møte med og inntreden i arbeidslivets praksiser	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Pedagogiske lederes samfunnsmandat og barnehagen som kontekst	3
1.4 Disposisjon	4
2. Teoretiske perspektiver	5
2.1 Utvikling av yrkesidentitet	5
2.2 Et sosiokulturelt perspektiv: Læring som deltakelse i situert praksis	6
2.2.1 Praksisfelleskap	7
2.2.2 Legitim perifer deltakelse	9
2.3 Tidligere forskning – et utvalg studier av nykommere i ulike fagfelt	10
3. Metode	13
3.1 Kvalitativ forskning	13
3.2 Fra narrativ metodologi til fenomenologisk inspirert tilnærming	14
3.3 Det kvalitative intervjuet	15
3.4 Studiens gjennomføring	16
3.4.1 Valg av informanter	16
3.4.2 Utforming av intervjuguide	18
3.4.3 Innsamling av data	19
3.4.4 Transkribering av intervjuene	21
3.5 Tolkning og analyse	21
3.6 Studiens kvalitet	22
3.7 Etske overveielser	24
4. Presentasjon og drøfting av resultat	26
4.1 Opplevelsen av å bli kjent	26
4.1.1 Å inviteres til gjensidige samarbeidsrelasjoner	26
4.1.2 Å identifisere hverdagslige rutiner	29
4.1.3 Å avklare forventninger	30
4.1.4 Drøfting av opplevelsen av å bli kjent	32
4.2 Opplevelsen av åpen kommunikasjon	34
4.2.1 Å få tilbakemeldinger	34
4.2.2 Å metakommunisere	37
4.2.3 Å føle seg som en ressurs	37
4.2.4 Å speile seg i forventninger og tilbakemeldinger	39
4.2.5 Drøfting av opplevelsen av åpen kommunikasjon	40
4.3 Opplevelsen av å forhandle om aksept	42
4.3.1 Å dele begrepsverden	42
4.3.2 Å møte motstand	44
4.3.3 Å vinne eller velge kamper	46
4.3.4 Drøfting av å forhandle om aksept	49
5. Avslutning og oppsummering	52
5.1 Oppsummering	52
5.2 Avsluttende refleksjoner vedrørende studiens implikasjoner	54
Referanseliste	57

1. Innledning

1.1 Valg av tematikk: Nyutdannedes møte med og inntreden i arbeidslivets praksiser

Gjennom masterstudiet i voksnes læring har læring på arbeidsplassen fanget min interesse. En grovdeling av det læringsteoretiske landskapet gir oss to metaforer for læring, om tilegnelse og om deltakelse (Rismark og Sølvberg, 2005). I sistnevnte rettes blikket mot den praksisen der læring er situert, altså kontekstavhengig. Lave og Wenger (1991) går med teorien om praksisfelleskap så langt som ikke å skille mellom læring og læringskontekst – læringsprosessen er deltakelse i et praksisfelleskap der det en lærer er kontekstbasert. Min yrkeserfaring har jeg fra arbeid i barnehage som assistent før og under førskolelærerutdannelsen. Deretter begynte jeg på studieprogrammet *Voksnes læring*, og gjennom hele løpet har jeg hatt faglig interesse knyttet til relasjoner mellom mennesker og hvordan man gjennom gode disse kan være med på å danne en kontekst som kan bidra til læring. Hvis en tar utgangspunkt i en forståelse der deltakelse i en sosial praksis på arbeidsplassen er sentralt for hvordan individet lærer, er det en forutsetning å komme inn og bli akseptert som det Lave og Wenger (ibid.) kaller en *fullverdig deltaker* for å ta del i praksis på lik linje med de andre deltakerne. Derfor har mitt fokus beveget seg mot *nykommere på arbeidsplassen*. Det er, slik jeg ser det, en interessant gruppe i lys av fenomenet livslang læring og en tendens til økt mobilitet i arbeidsmarkedet. De fleste av oss vil være nykommere på arbeidsplassen ikke en gang i livet, slik det var for noen generasjoner siden, men mange ganger fordi det er mer vanlig å skifte jobb enn tidligere (Dale-Olsen, 2006). I 2009 hadde en av fire sysselsatte i Norge planer om enten å skifte jobb eller starte nyetablering i et treårsperspektiv (Kjeldstad og Dommermuth, 2009).

Med dette som utgangspunkt, vokste det frem en ide om å studere nykommere i førskolelæreryrket¹. Det finnes mange eksempler på nyere forskning (blant annet Gotvassli, 2014; Moen og Mørreaunet, 2014) som omhandler den pedagogiske lederens rolle i å tilrettelegge for læring hos personalet eller bidra til å skape arenaer for utvikling og læring, og hvordan pedagogisk leder kan bidra til at barnehagen skal være en lærende organisasjon. Men hva med førskolelærerens egen læringsprosess? Her har interessen for barnehagen og voksnes læring og særlig læring som deltakelse smeltet sammen og blitt til en interesse for hvordan førskolelæreren opplever å bli del av barnehagens praksis. Siden jeg selv har god kjennskap

¹ Førskolelærerutdanningen skiftet høsten 2013 navn til barnehagelærerutdanning og endret samtidig innhold. Fordi alle informantene er utdannet før 2013, bruker jeg yrkestittelen førskolelærer fremfor barnehagelærer i oppgaven.

til barnehagen gjennom erfaringen som assistent, men mangler erfaring fra førskolelærerrollen, har interessen dels også vokst frem på bakgrunn av historier fra nyutdannede førskolelærere som har kommet meg for øret. Som nyutdannet i stillingen som pedagogisk leder kan en tenke seg at man har en utsatt posisjon fordi man utsettes for krysspress fra mange områder samtidig. Man er en viktig nøkkelperson i politisk forstand for kvaliteten på arbeidet: I *Stortingsmelding 41 om Kvalitet i barnehagen* slår departementet fast at det er avgjørende for barnehagekvalitet med en kvalifisert pedagogisk leder i alle barnegrupper (Kunnskapsdepartementet, 2009). Videre, uten at en snakker om pedagogene i barnehagen alene, dras personalets faglig og personlige kompetanse frem som barnehagens viktigste ressurs i forhold til å være arena for både læring og sosial utjevning samt omsorg og lek (ibid.). Løvgren (2012) viser til en brukerundersøkelse der foreldre gir høyeste vurdering blant annet til personalets omsorg, arbeidsinnsats og foreldresamarbeid, noe som gir grunn til å anta at hele personalet, men særlig pedagogisk leder, som har ansvar for det pedagogiske innholdet på avdelinga, altså oppfattes som nøkkelpersoner for kvalitet også av foreldre. Parallelt skal pedagogisk leder også drive sin egen kompetanseutvikling fremover og det pågår utvikling av yrkesidentitet, samtidig som en viktig del av rollen er å fungere veiledende for kompetanseutviklingen til kollegaer. Dette kommer i tillegg til det som egentlig kan sies å være primær oppgaven, å jobbe spesifikt med barnegruppa, hele tiden innenfor de rammer som virksomheten setter.

Det vekket derfor min nysgjerrighet hvordan en nyutdannet opplever å være i denne posisjonen. I en undersøkelse om arbeidsdeling mellom assistenter og pedagoger viser Løvgren (2012) til at det kan synes som om pedagogiske ledere ikke har eierskap til arbeidsoppgaver som samsvarer med deres profesjonelle bakgrunn, på premiss av hvilke områder som vektlegges i det daglige arbeidet av assistenter og pedagoger. I tillegg peker Løvgren (ibid.) på at formell kompetanse ser ut til å ha mindre betydning enn jobbrotasjon for fordeling av arbeidsoppgaver i barnehagen. Det kan tyde på at ulikhetene av organiseringen av arbeidsoppgaver mellom de ulike yrkesgruppene i barnehagen kan være større ”på papiret” enn i praksis.

1.2 Problemstilling

Forskningsspørsmålet som har blitt til i den konteksten jeg ovenfor har skrevet frem, er følgende:

Hvordan opplever nyutdannede pedagogiske ledere å ta del i barnehagens praksiser?

Med dette forskningsspørsmålet søker jeg å bidra til å belyse noen sammenhenger som kan være nyttige å reflektere over som ny i et praksisfelleskap. På den ene siden kan det muligens, i sosiokulturell ånd, hevdes å være et paradoksalt forsøk å trekke store paralleller fra de erfaringer informanter i en sosiokulturell setting har gjort seg med egen læring, til andre nykommere på arbeidsplasser – på bakgrunn av at læring er situert (Ellström, 1996; Lave og Wenger, 2003). På den andre siden kan det tenkes at informantenes erfaringer kan kaste lys over sentrale aspekter som kan være bidrag i debatten om hvordan nykommere lærer også på andre arbeidsplasser enn i barnehagen. En studie gjort av Blåka og Filstad (2007) tyder på at selv om hva de ulike yrkesgruppene lærer er situert i sine respektive praksiser, er det fellestrekk ved hvordan læringen foregår, og tar man det i betraktning er det ikke umulig at forhold ved opplevelsene til nykommere i barnehagen kan tenkes å være relevante også for andre kontekster og felt. Nettopp på bakgrunn av en tanke om at læring er situert, er min forståelse også at dess flere kontekster man undersøker læring i, dess mer bredde kommer til den helhetlige forståelsen av det å se læring som deltakelse i ulike praksisfelleskap.

I en barnehagefaglig kontekst opplever jeg dette som viktig tematikk blant annet fordi det er stor førskolelærermangel, og også høyt frafall fra yrket – noe som riktignok er en trend som ser ut til å snu sakte men sikkert (Gulbrandsen, 2009). Kan en tenke seg at hvordan man håndterer å være i posisjonen som nyutdannet pedagogisk leder for eksempel får følger for om en fortsetter i yrket eller ikke? I tillegg er det i utdanningspolitikken med tanke på både skole og barnehage fokus på kvalitet som aldri før, og regjeringen vil i statsbudsjettet for 2015 bruke 60 millioner mer på å styrke de ansatte i barnehagenes kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2014a). Hvordan møtet med praksis fortøner seg for den nyutdannede kan en tenke seg har følger både for egen kompetanseutvikling, men også resten av personalet på avdelingen, eller basen², ettersom pedagogisk leder også jobber med veiledning og kompetanseutvikling på avdelingen som sådan.

1.3 Pedagogiske lederes samfunnsmandat og barnehagen som kontekst

Pedagogisk leder, i likhet med styrer i barnehagen, har i følge *Stortingsmelding 41* ”ansvar for at barnehagens samfunnsmandat blir klarlagt for hele personalgruppen, at det utvikles en felles forståelse for målene blant medarbeiderne, og for at foreldrene får god og tilstrekkelig

² Basebegrepet representerer her en åpnere planløsning på arealene i barnehagen, hvor noe av arealet til hver barnegruppe er avgitt til fellesarealer, i forhold til den mer tradisjonelle avdelingen hvor arealstrukturen er mer fastsatt.

informasjon om barnehagens virksomhet” (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 22).

Pedagogisk leder er også delaktig i å følge opp de føringer som rammeplan og barnehagelov gir i forhold til både pedagogisk planlegging, gjennomføring og dokumentasjon, men pedagogisk leders særlige ansvar knytter seg til å lede arbeidet på avdelingen og barnegruppa tilknyttet denne (ibid.). De formelle kravene til pedagogiske ledere i barnehagen er formulert i barnehageloven, og slår fast at det kreves utdanning som førskolelærer eller annen treårig pedagogisk utdanning på høgsolenivå samt videreutdanning i barnehagepedagogikk, men kommunen kan gi dispensasjon fra utdanningskravet (Barnehageloven, 2005).

I 2013 var det på landsbasis 93600 ansatte i barnehagen (SSB, 2014). Dette tallet var i 2010 omtrent 87400, utgjort av om lag en tredjedel pedagoger og to tredjedeler assistenter (Løvgren, 2012). Bemanningen i barnehagen fortsatt er delvis lovregulert, slik det vises til i *Stortingsmelding 41 om Kvalitet i barnehagen*: ”Etter dagens forskrift i barnehageloven skal det være minimum én pedagogisk leder per 14-18 barn når barna er over tre år, og én pedagogisk leder per 7-9 barn når barna er under tre år” (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 23). Antall ansatte er per barn er ikke lovfestet, men i Barnehageloven §18 femte ledd finner vi at: ”Bemanningen i barnehagen må være tilstrekkelig til at personalet kan drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet” (Barnehageloven, 2005, s. 9). Det blir opp til den enkelte barnehage å vurdere hva som er tilfredsstillende bemanning ut fra barnegruppas størrelse og barnas behov (Kunnskapsdepartementet, 2011). Dette er relevant fordi det danner en del av den sosiale konteksten som pedagogiske ledere er en del av på arbeidsplassen.

1.4 Disposisjon

I dette kapitlet som utgjør oppgavens første del, har jeg presentert oppgavens tema og problemstilling, og bakgrunnen for den. Jeg har også gitt et lite innblikk i barnehagen som kontekst og yrkesrollen til pedagogiske ledere. Alt dette er en del av min forforståelse, sammen med det teoretiske rammeverket for oppgaven som jeg redegjør for i kapittel to. I kapittel tre er det mine metodiske valg som forsker som er tema, og jeg vil forsøke å redegjøre for hva jeg har gjort og synliggjøre hvorfor. I kapittel fire får jeg endelig anledning til å presentere empirien gjennom tre hovedtema, hvorpå jeg etter hvert tema diskuterer funnene slik jeg ser dem i lys av det teoretiske rammeverket og den tidligere forskningen som finnes i kapittel to. Avslutningsvis oppsummerer jeg oppgaven og der reflekterer jeg også over noe av det denne oppgaven har til gode å kaste lys over.

2. Teoretiske perspektiver

Det finnes i dag et utall måter å tenke omkring læring, og dertil like mange teorier med ulike fokus. Jeg anser at situert læring er et anvendelig teoretisk verktøy for å forstå det jeg ønsker å se nærmere på blant annet fordi den pedagogiske lederen kan være et eksempel på hvordan en i mellomlederposisjon står med beina plantet i et utall relasjoner samtidig gjennom arbeidsdagen og er en del av både formelle og uformelle felleskap som kan tenkes å innebære læring i arbeidslivet og som står i sammenheng med utvikling av yrkesidentitet. Tanken er at førskolelæreren som yrkesutøver står i en ubrytelig symbiose med barnehagen som arbeidsplass og de relasjonene som skapes og opprettholdes der. I og med at mitt blikk i denne masteroppgaven retter seg mot deltakelse, er det også en årsak til at jeg legger til grunn et læringssyn som er forankret i situert læringsteori. Jeg innleder teoridelen med en kort redegjørelse for hvordan man kan se utvikling av yrkesidentitet, som er sentralt på individnivå når en ser på læring som deltakelse i praksisfellesskaper, hvor identitetsskaping skjer parallelt med læring (Wenger et. al., 2002). Siste del består av en gjennomgang av et par relevante tidligere studier.

2.1 Utvikling av yrkesidentitet

Giddens (2008) knytter utvikling av identitet til refleksivitet og hvordan vi skaper og holder i gang fortellingen om oss selv. Yrkesidentiteten vil i lys av ei slik tilnærming bli til gjennom ens egne refleksjoner, men like fullt i samspill med tolkninger av omgivelsenes reaksjoner på praksis (Hensvold, 2011). I det daglige finner yrkesidentitetsskapingen sted for eksempel parallelt med forhandlinger med kollegaer eller andre på arbeidsplassen om hva som er viktig å gjøre, som ifølge Hensvold (ibid.) kan sies å være en form for identitetsforhandling.

Utvikling av yrkesidentitet er slik jeg oppfatter det nært beslektet med kompetanseutvikling på bakgrunn av at de begge er en del av det Amundsen (2008, s. 44) kaller en ”livslæringsprosess”.

Utviklingen av yrkesrolle og yrkesidentitet er i følge Lillemyr (2007) basert på interaksjon mellom personlige egenskaper, ens egen følelse av å være kompetent, og sosiale forventninger til ens faglige rolle. De personlige egenskapene avgjør hvordan en tolker de yrkesmessige forventningene en møter både innad på arbeidsplassen og i samfunnet generelt. Lillemyr (ibid.) peker på at disse tre faktorene sammen med faglig input som kurs, opplæring, veiledning og lignende, vil påvirke hvordan en utfører yrkesrollen og hvordan en identifiserer seg med utførelsen.

Amundsen (2008) hevder at kunnskap, holdninger og ferdigheter som en tilegner seg før og under utdanningen er en viktig faktor for utvikling av nyutdannedes læreres yrkesrolle, men i tråd med det Lillemyr (2007) hevder fremheves også personlige egenskaper som innvirkende på denne utviklingen. Selv om utvikling av yrkesidentitet også kan ses på som en personlig prosess for den nyutdannede, vil veiledning og støtte være betydningsfullt (Amundsen, 2008). I følge Amundsen (ibid.) ligger et viktig sosialt aspekt for nyutdannede lærere i at de sosialiseres inn i en læringskultur representativ for den bestemte arbeidsplassen, og at nyutdannede vil kunne dra nytte av ”veiledning som kan sette perspektiv på lærerarbeidet og blant annet vise ulike nivå for analyse og refleksjon” (ibid., s. 43). Amundsen (2008, s. 44) trekker også frem ”et trygt emosjonelt klima” som grunnlagsgivende for nyutdannede læreres utvikling. I et sosiokulturelt læringsperspektiv, som danner den læringsteoretiske rammen for oppgaven, og som jeg nå går nærmere inn på, skjer identitetsskaping gjennom deltakelse i praksisfelleskap (Wenger et al., 2002).

2.2 Et sosiokulturelt perspektiv: Læring som deltakelse i situert praksis

Som jeg innledningsvis nevnte, kan en skille mellom to hovedmetaforer for læring (Rismark og Sølvsberg, 2005). Det sosiokulturelle perspektivet representerer metaforen læring som deltakelse. En mulig forståelse av hvorfor situert læringsteori har vokst frem er å se det som en motreaksjon til, eller kritikk mot, et tidligere relativt enerådende kognitivt læringssyn der kunnskap ble betraktet nærmest som noe som satt mellom ørene på individet, og der læring dermed handlet om kunnskapsoverføring og tilegnelse (Ellström, 1996). I et sosiokulturelt perspektiv er læring ikke først og fremst en individuell mental prosess men et sosialt og kulturelt fenomen (Gotvassli, 2012). I situert læringsteori ses dermed kunnskap som kontekstavhengig, og er ”... innbäddad i ett socialt och kulturellt nätverk av innebörder, relationer och verksamheter” (Ellström, 1996, s. 150). Konsekvensen av dette kunnskapssynet er at læring i arbeidslivet også må ses på som en sosial prosess. Denne prosessen handler om kompetanseutvikling som en del av utviklingen av yrkesroller og yrkesidentitet og innebærer aktiv deltakelse i et jobb- eller praksisfelleskap (ibid.). I følge Lave og Wenger (2003, s. 33), som står bak teorien om læring i praksisfelleskap, er læring ”et integreret og uadskillelig aspekt af sosial praksis”. At situert læring er uatskillelig fra sosial praksis sikter til det unike ved læringsprosessen som finner sted innenfor hver enkelt sosiokulturelle ramme.

Læring på arbeidsplassen, særlig for nykommere, kan for å bruke Lave og Wengers (2003) begreper ses på som prosessen der en går fra å være legitim perifer deltaker til full deltaker i

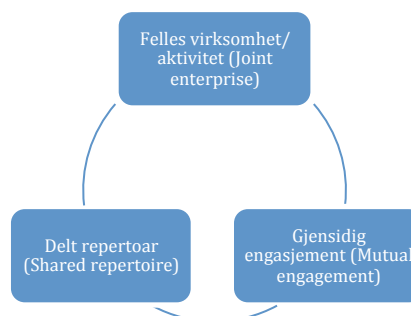
et praksisfelleskap. En bærebjelke for dette læringssynet kan sies å være at praksisfelleskapets aktører består av både lærende og mer kompetente yrkesutøvere som medvirker sammen i en deltakingsprosess hvortil læringen lokaliseres (Hanssen, 2008). Deltakelse er sentralt både på individ- og fellesskapsnivå i et situert læringsperspektiv: for den enkelte handler læring om å delta, engasjere seg og bidra til den praksisen som felleskapet har, mens læring for felleskapet dreier seg om å hele tiden utvikle og forbedre praksis og sikre nye medlemmer (Wenger, 1998).

2.2.1 Praksisfelleskap

Praksisfelleskap er i følge Wenger (1998, s. 73) en gruppe som knyttes sammen gjennom tre dimensjoner: Et gjensidig engasjement, felles virksomhet og delt repertoar. Det som gjør et felleskap til nettopp et praksisfelleskap, er at en gruppe individer som deler relasjoner og sett med handlingsnormer, deltar i et felleskap og et system med felles forståelse av deres handlingers betydning både for dem selv og de andre deltakerne (ibid.). Deltakerne er i praksisfelleskapet ”fordi de vil dele praksis med hverandre” (Gotvassli, 2012).

I følge Wenger (1998) finner vi praksisfelleskap overalt, både i formelle og uformelle settinger. Det er likevel ikke slik at alle fellesskaper er praksisfelleskaper: ”A residential neighbourhood, for instance, is often called ”the community” but is usually not a community of practice” (ibid., s. 72). Gotvassli (2012) skriver at det som binder sammen praksisfelleskapet er felles interesser, oppgaver og problemstillinger, men at de ikke nødvendigvis trenger å jobbe sammen daglig. Dermed kan både en barnehage, og en avdeling i en barnehage, utgjøre et praksisfelleskap, og man kan finne praksisfelleskap i praksisfelleskapet. Videre viser Gotvassli (ibid.) til at praksisfelleskap gjerne kan oppstå på tvers av avdelinger og organisasjoner, og har til hensikt å utveksle kunnskap gjennom erfaringer samt baserer seg på stor grad av tillit mellom deltakerne.

Praksisfelleskapets tre dimensjoner (Wenger, 1998, s. 73) er vist i figuren under – jeg har med Wengers originaletiketter i parentes:



For det første, hevder Wenger (ibid.) at praksis ikke eksisterer alene eller i teorien, men kun i kraft av mennesker og handlingene og meningsskapingen som foregår mellom dem. Gjensidig engasjement er dermed nødvendig for å få innpass i et praksisfelleskap, og det kan være like viktig å kjenne til sladder og sosiale koder på arbeidsplassen som å være oppdatert på det faglige for å regnes som en fullverdig deltaker (ibid.). Det gjensidige engasjementet innebærer også at deltakerne har en felles interesse (Gotvassli, 2012). For å skape det gjensidige engasjementet er all kommunikasjon og samarbeid viktig, enten det er gjennom å snakke ansikt til ansikt sammen, via mail, eller telefonsamtaler (Wenger, 1998).

En andre dimensjon er at man i praksisfelleskapet gjennom kollektiv forhandling definerer en felles forståelse av hva som er virksomheten eller formålet med ens praksis, en felles virksomhet (Wenger, 1998). I følge Gotvassli (2012) innebærer det Wenger kaller felles virksomhet at gruppen har et sett med felles aktiviteter eller arbeidsoppgaver. Det betyr ikke at alle deltakere i et praksisfelleskap dermed håndterer en gitt situasjon likt, heller ikke at de må være enige i hva som er optimalt handlesett, men at måten de handler står i relasjon til hverandre gjennom at det hele tiden foregår felles og kollektive forhandlinger i forhold til hva ens oppgaver eller virksomhet skal være (Wenger, 1998). Praksisfelleskapet som begrep må i følge Wenger et. al. (2002) ikke begrenses til felles virksomhet, det kan være nok å dele et sett problemer eller en interesse.

Gjennom dette utvikles det i praksisfelleskapet et felles repertoar som inkluderer ”.. routines, words, tools, ways of doing things, stories, gestures, symbols, genres, actions or concepts that the community has produced or adopted in the course of its existence” (Wenger, 1998, s. 83). Praksis springer så å si ut av disse dimensjonene, og dette ligger til grunn for hvordan en i praksisfelleskapet kontinuerlig forhandler om og samskaper ny mening og gyldig kunnskap. Blåka og Filstad (2007) skriver at man innenfor praksisfelleskapet ikke bare forhandler, men også reflekterer over både praksis, meninger og forståelser. På bakgrunn av det kan læring ses på som en omfordelingsprosess mellom deltakerne i praksisfelleskapet der den ”kollektive ekspertisen” (ibid., s. 62, egen oversettelse) omdannes gjennom deltakernes handlinger. I tilknytning til denne forståelsen reduseres praksis ikke til en kontekst for læring; heller er det slik at læring er praksis, fordi det man lærer i praksisfelleskapet nettopp er praksisen – gjennom å delta og engasjere seg i utvikling av pågående praksis (Wenger, 1998).

Praksis og læring er likevel ikke helt det samme, men med utgangspunkt i praksisens tre dimensjoner, beskrives læring som prosessene der disse dimensjonene utvikles og finstemmes, eller som Wenger (1998, s. 96) skriver: "Learning is the engine of practice, and practice is the history of learning". Læring i praksisfelleskapet innebærer i følge Ellström (1996) tilegnelse av dets særegne kultur, handlingsmønster og tankesett. Gotvassli (2012, s. 74) skriver at praksisfelleskapet "gror fram som et resultat av interaksjonen mellom kompetanse og personlige erfaringer i et miljø med felles engasjement i en felles praksisutøvelse", noe som gir en dynamisk form for kunnskapsutvikling som skjer gjennom kontinuerlig forhandling av kunnskap i den "sosiale praksissituasjonen". For å tilegne seg kunnskap og ferdigheter på en arbeidsplass kan en ikke unngå å ta del i praksisfelleskapet fullt ut, men veien inn i praksisfelleskapet kan være en omfattende prosess, og Lave og Wenger (2003) bruker begrepet legitim perifer deltagelse om prosessen som blant annet innebærer hvordan den nye møter veteranene i et praksisfelleskap, og relasjonene og identitetene som derigjennom oppstår.

2.2.2 Legitim perifer deltagelse

For å beskrive hvordan læring skjer i et praksisfelleskap, anvender Lave og Wenger (2003) begrepet *legitim perifer deltagelse*. Begrepet ble utviklet blant annet på bakgrunn av teorier om situert læring og mesterlære, og kan forstås som et analytisk verktøy for å forstå læring. Legitim perifer deltagelse innebærer at læring handler om å bli fullt ut fungerende deltakere, og mindre om det å tilegne seg abstrakt kunnskap (Gotvassli, 2012). Mens legitim perifer deltagelse kan ses på som deltagelse i sosial praksis, utgjør læring en integrerende del av denne, altså er læring et kjennetegn ved praksis – og Lave og Wenger (2003) peker dermed på forskjellen mellom å anse læring som en del av praksis, og det omvendte, nemlig at praksis utgjør et element ved læring. Betegnelsen perifer vil i denne forstand innebære at deltakerne i praksisfelleskapet har skiftende posisjoner i sosiale felleskaper snarere enn at praksisfelleskapet har en sentral og perifer sfære, og at hvordan en er posisjonert også er en del av og gjensidig vekselvirkende på deltakernes læring og identitetsutvikling, samtidig med skiftende maktrelasjoner (ibid.). I et praksisfelleskap med deltakere som i utgangspunktet har ulike posisjoner, der noen er nyutdannede, og andre mer erfarne, ses posisjonene på som komplementære i et kompetent praksisfelleskap, slik at alle anses som ressurser for kunnskapsutvikling (Hanssen, 2008).

Lave og Wenger (2003) anvender begrepet full deltakelse om det hva perifer deltakelse leder til, men disse to er ikke adskilt, og den nyankomnes perifere deltakelse i praksis foregår i samme sfære som den sentrale praksisen veteranene utøver. Gotvassli (2012, s. 78) skriver at man ”går fra å være en ydmyk håndlanger til et fullt akseptert medlem av laugnet”. For å bevege seg fra legitim perifer deltakelse til å bli fullverdig medlem i et praksisfelleskap er adgang sentralt, både til medlemmene av praksisfelleskapet – veteraner og mindre erfarne, adgang til informasjon og ressurser som ligger i praksisfelleskapet, og adgang til deltakelse i allerede eksisterende praksis samt forståelse av denne (Lave og Wenger, 2003). Lave og Wenger (ibid.) viser til at produktiv virksomhet, som jeg forstår som hvordan man teknisk og praktisk gjør ting i praksisfelleskapet, og forståelse av hva slags betydning dette har, ikke er adskilte elementer, men står i en dialektisk relasjon. Likevel er det i følge Gotvassli (2012) viktigere å lære praksisfelleskapets koder enn de praktiske oppgavene for nykommeren. En annen viktig faktor for å innlemmes i praksisfelleskapet er i følge Lave og Wenger (2003, s. 89) at en tilegner seg den gjeldende diskursen; ”at man lærer at tale (og være tavs) på samme måte som fuldgjeldige deltakere”. Det betyr at det er et viktig skille mellom måten en snakker i praksis og måten en snakker om praksis.

2.3 Tidligere forskning – et utvalg studier av nykommere i ulike fagfelt

Blåka og Filstad (2007) har gjort en etnografisk studie av jordmorstudenter og eiendomsmeglere hvor de har sett på hvordan nykommeres identitetskonstruksjon skjer gjennom deltakelse i ulike praksisfelleskap på jobb. I følge Blåka og Filstad (2007, s. 61) kan konstruksjon av identitet ses på som resultat av deltakelse i praksisfelleskap, dermed er sosialt samspill av stor betydning for vår identitetsskaping. De skriver: “Identity exists in the constant work of negotiating the self and figuring out, ‘Who am I?’” (ibid.). Studien peker på at et gjennomgående mønster når det gjaldt hvordan nykommerne lærte, var at de så ut til å ha mer tillit til og bygde flere relasjoner med kollegaer de identifiserte seg med, gjennom at de fortalte at de lærte fra kollegaer som handlet slik de selv ønsket å handle. Blåka og Filstad (ibid., s. 66) skriver også at det å tre inn i et yrke handler om både tilgang og tilhørighet til et felleskap, og at måten arbeidsplassen inviterer nykommeren er av betydning for ”...security and feelings of belonging to the community”. I forhold til hvordan nykommerne lærte viser studien at følelsen av å bli verdsatt som en unik person var den mest betydningsfulle faktoren for nykommerne, sammen med hvorvidt nykommerne ble oppfordret til bidra med ny kunnskap fremfor å utelukkende tilpasse seg den etablerte ”best practice” (ibid.) på arbeidsplassen. Blåka og Filstad (ibid., s. 72) skriver at det var nødvendig for nykommerne i

deres studie å ta del i samtaler, lære seg *språket* og den tause kunnskapen gjennom erfaring sammen med mer erfarne kollegaer for å bli *insider*. Studien viser også at læringsprosessene til nykommerne var mer komplekse enn Wenger (1998) skisserer det, og må ses i sammenheng med den enkelte nykommerens forventninger og evne til å få tilgang til praksisfelleskaper på arbeidsplassen. Studien peker i tillegg på at selv om hva nykommerne lærte er situert i det enkelte praksisfelt, er det likheter i hvordan de lærte på tvers av yrkesgruppene.

Rismark og Sitter (2003) observerte hvordan tre nykommere, som også er innvandrere, trådte inn i og deltok på arbeidsplassen i tre ulike sektorer. De peker på at nykommerne i deres studie ikke automatisk ble innlemmet i felleskapet på arbeidsplassen, og skriver at nykommerne fulgte tre ulike baner gjennom praksis: Den ene ble satt utenfor muligheten til å delta i samspillet på arbeidsplassen gjennom å bli gitt arbeidsoppgaver på en annen plassering enn kollegaene. En annen ble isolert gjennom å bli nektet adgang til faktisk deltakelse i aktivitetene på arbeidsplassen fordi han hele tiden ble sendt videre til en ny avdeling på sykehuset. Kun en av innvandrerne, en syerske, fikk aksept i arbeidsfelleskapet og ble sett på som en ressurs for bedriften gjennom å bidra til produksjonen. Rismark og Sitter (ibid.) peker også i retning av at manglende kommunikasjon innad på avdelingene i det ene tilfellet fungerte som en barriere for å invitere nykommeren inn med på arbeidsoppgavene og dermed ble til hinder for faktisk deltakelse. Gjennom samspill og det å delta sammen med og side om side ved kollegaer tilegnet nykommerne seg ”a framework for actions and behaviour that was relevant for participation” (ibid., s. 507). Når nykommeren får en rolle i pågående arbeidsaktiviteter etableres det en felles praksis mellom mer erfarne kollegaer og nykommeren, som forhandler frem felles premisser for videre deltakelse. Rismark og Sitter (ibid.) trekker i tillegg frem at det helt i starten var veiledende for nykommernes deltakelse å gjøre seg kjent med strukturelle rammer på arbeidsplassen så som arbeidsoppgaver og rutiner. Dette ga et felles grunnlag for videre deltakelse, og ledet til at nykommerne ble inkludert i gjensidige relasjoner som muliggjorde det for dem å utvikle en mer fleksibel kompetanse, som innebærer: ”... the ability to anticipate, to see what is coming, to predict different alternatives and the ability to improvise from there” (ibid., s. 508).

Hensvold (2011) har sammenlignet førskolelæreres fortellinger fire og elleve år etter at de var ferdigutdannet for å identifisere endring i yrkesidentitet. Ett av funnene er at det synes å være en tendens i identitetsutviklingen fra tilpasnings- til utfordringspreg. Fire år etter eksamen har

informantene tilpasset sin førskolelæreridentitet til den rådende kulturen som råder i barnehagen, mens de elleve år etter eksamen uttrykker en identitet som nå utfordrer det Hensvold kaller ”förskolans självberättelse” (2011, s. 13), likevel uten å få gjennomslag for sine ønsker om endring. I så måte synes det ikke som om førskolelærerne i Hensvolds undersøkelse fungerer som fornyere, selv etter mange år i yrket, hvilket Hensvold (ibid.) delvis forklarer med tradisjonens sterke makt.

Prosjektet *Forsøk med veiledning av nyutdannede lærere og førskolelærere i Sør-Trøndelag i perioden 2004-2006* (Engvik, 2007), der 17 nyutdannede deltok, fant blant annet at nyutdannede lærere ”blir brukt som en ressurs i samme grad som de andre lærerne” (Mathisen, 2008, s. 53). Dette skjedde blant annet gjennom at både lærere i barnehagen og på skolen fikk fullt ansvar fra første dag og dermed mulighet til å bruke av sin entusiasme og kompetanse. Studien peker også på at nyutdannedes kompetanse kan synes å være av nytte også for kollegaer med mer erfaring ettersom de bringer med seg oppdatert kunnskap i form av nye læringssyn og metoder, kommer inn og ser kulturen på arbeidsplassen med nye øyne, og stiller spørsmål som i seg kan fremme utvikling (ibid.). Sentralt for den nyutdannedes utvikling er at en bygger opp om den nyutdannedes oppfatning av egen kompetanses nytteverdi på arbeidsplassen. I motsatt fall kan det synes som om kunnskap fra utdanningen kan bli glemt eller ansett som lite relevant av den nyutdannede (ibid.). Opplevelsen av å bli brukt som ressurs i likhet med erfarne kollegaer, trekkes frem som positivt for yrkesidentiteten og følelsen av å være fullverdige yrkesutøvere. Likevel oppgir mange av de nyutdannede som også opplever å være en ressurs, samtidig opplevelse av ikke å være bidragsyter til skolens utviklingsarbeid, noe som i rapporten relateres til at tiden som nyutdannet er krevende, og at det kan synes som om at de nyutdannede regner med å bidra mer på et senere tidspunkt. En annen forklaring slik Mathisen (ibid.) viser til, kan være at ”de nyutdannede selv mener at de har noe nytt å komme med, men at de ikke tør eller har overskudd til å bringe sine synspunkter i debatten hvis de ikke blir spesielt invitert?” (ibid., s. 55).

3. Metode

Jeg vil i denne delen av oppgaven redegjøre for den metodiske tilnærmingen jeg har valgt for masterprosjektet mitt. I det ligger både prosessen rundt metodiske valg, hva som ligger til grunn for valg av informanter og hvordan jeg har reflektert rundt min rolle som forsker, samt en gjennomgang av troverdighet og etiske betraktninger.

3.1 Kvalitativ forskning

Problemstillingen min sammen med mitt vitenskapsteoretiske ståsted ligger til grunn for valget av et kvalitativt forskningsdesign for masterprosjektet. Kvalitativ forskning innebærer at en som forsker har en tolkende og naturalistisk tilnærming til et subjektivt fenomen gjennom at en søker å forstå fenomener i deres naturlige kontekst ut fra den mening folk gir dem (Ryen, 2002). Den valgte problemstillingen legger slik jeg ser det altså opp til det Ryen (ibid.) kaller naturlige data, som kan samles inn både gjennom observasjon og intervju, og der ord og mening ”fra aktørens eget perspektiv” (ibid., s. 20) danner grunnlag for analyser. I følge Dalen (ibid., s. 15) er det sentralt i kvalitativ forskning ”å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet”. Gjennom min masteroppgave er det et mål å kunne bidra til en økt forståelse av læring hos nyutdannede, gjennom intervju med nyutdannede pedagogiske ledere i ulike barnehager om deres opplevelser av å komme inn i og forhandle om en plass i et praksisfelleskap på arbeidsplassen.

De ulike paradigmene innen kvalitativ metode kjennetegnes av hvordan de respektive forskere anvender språket for å den sosiale virkeligheten, basert på forestillinger om, og hvordan man søker kunnskap om, verden (Ryen, 2002). De ulike paradigmene har ulike ontologi og epistemologi, og selv ønsker jeg som uerfaren forskerspire å være forsiktig med å plassere meg innenfor et paradigme, fordi det da foreligger ganske strenge gjennomgående rammer for hvordan man forholder seg både innsamling av data, analyse og presentasjon av materialet. Jeg tillater meg i stedet å si at jeg er *inspirert av* noen vitenskapsteoretiske og metodiske retninger, og støtter meg i forhold til det på Silverman (2011) som antyder hva slags presisjonsnivå en som forsker sikter mot på et prosjekt, i større grad er avhengig av naturen til fenomenene vi skal beskrive og den nøyaktighet det kreves for å beskrive disse sammen med hva slags hensikt og ressurser en som forsker har, snarere enn en slags moralsk forpliktelse knyttet til et bestemt metodisk paradigme. Jeg vil altså legge større vekt på å

beskrive hvordan jeg har gått frem, enn å plassere forskningsdesignet mitt innenfor en allerede eksisterende ramme. Denne studien baserer seg på intervju som metode da jeg anser at intervju egner seg godt til å samle inn arbeidstakernes, her de pedagogiske ledernes, erfaringer og tolkninger av erfaringene, fordi ”formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv” (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 43).

3.2 Fra narrativ metodologi til fenomenologisk inspirert tilnærming

Jeg opplever at synet på kunnskap som kontekstbundet er utbredt innen det voksenpedagogiske fagfeltet, noe som også tilkjennegir seg i valg av teori i oppgaven. I epistemologisk forstand refererer det narrative konseptet til ”the process of knowing and the nature of knowledge” (Heikkinen, 2002, s. 16), og assosieres med et konstruktivistisk kunnskapssyn, noe som også oppleves som en vitenskapsteoretisk ramme for meg. Grunnen til at jeg opplever at prosjektet mitt i epistemologisk forstand kan plasseres i det narrative landskapet, er at jeg er opptatt av informantenes opplevde mening, deres tolkninger, deres virkelighetsforståelse, hva som er betydningsfullt for dem når vi snakker om læring på arbeidsplassen for dem som nyutdannede. Heikkinen (ibid.) sier at det er gjennom narrativene, fortellingene, at vi erfarer livene våre, gjennom fortellingen om oss selv skaper vi mening ved vår eksistens og våre erfaringer. Intervjuene er tenkt å ha fokus på den første tida på arbeidsplassen, som også innebærer at en utvikling av yrkesidentitet som endrer seg fra den som tilhører førskolelærerstudenten til en identitet som førskolelærer og pedagogisk leder.

Når det gjelder valg av metode for innsamling av data var jeg i starten av forskningsprosessen inne på å benytte meg av en narrativ og åpen intervju tilnærming. Elliott (2012) peker på at det vil være uheldig med en veldig rigid intervjuguide med standardiserte spørsmål dersom hensikten er å få frem subjektive beskrivelser fra informantens eget liv, og Jovchelovitch og Bauer (2000) har introdusert narrativt intervju med mål om at intervjueren skal være mindre styrende. Det narrative intervjuet slik Jovchelovitch og Bauer (ibid.) presenterer det kan ses på som en kritikk av mer strukturerte intervjuer, der intervjueren kan hevdes å være premissgivende gjennom å velge tema for intervjuet, ordne rekkefølge på spørsmål, og gjennom språkbruk og hvordan spørsmålene stilles. Dalen (2011) peker på den andre siden at en åpen intervju tilnærming der informantene forteller fritt anses som krevende fordi det i større grad avhenger av ”at informantene er villige til å meddele seg” (ibid., s. 26). Som et

kompromiss har jeg valgt å benytte meg av det semistrukturerte intervjuet (Dalen, 2011; Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg ble også etterhvert mer *inspirert av* fenomenologisk filosofi fordi jeg opplevde at mitt fokus dreide seg mer konkret mot nykommeres opplevelser knyttet til å bli en del av et praksisfelleskap, uten at jeg med det ønsker å sette en fenomenologisk merkelapp på studien min. Kvale og Brinkmann (2009, s. 45) skriver at som begrep peker fenomenologi ”på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter”. I dette perspektivet er det kvalitative intervjuet en metode for å få fatt i ”den opplevde betydningen av intervjupersonens livsverden” (ibid., s. 46).

3.3 Det kvalitative intervjuet

Kvale og Brinkmann (2009) skriver at kunnskap produseres sosialt gjennom det kvalitative forskningsintervjuet, og stiller spørsmål ved om intervju i kvalitativ tradisjon ikke er mer avhengige av personlige ferdigheter enn av hvorvidt man benytter en spesiell metode. På bakgrunn av det omtales intervjuet som et håndverk (ibid.). Den kunnskapen som produseres vil kunne sies å være påvirket av det spesifikke samspillet som finner sted i akkurat den situasjonen i hvert intervju mellom forsker og informant. Slike faktorer kan for eksempel være forskerens kjennskap og kunnskap om tema når man skal stille oppfølgingsspørsmål på informantens svar som man ikke på forhånd kan forutse, eller den sosiale kompetansen til forskeren – som kan være evnen til å skape tillit i intervjusituasjonen slik at informanten åpner seg. Dette støttes også av Thagaard (2009), som peker på at sosiale relasjoner og samspillet mellom forsker og informant er like viktig som kunnskap om temaet.

I kvalitativ metodeteori (Kvale og Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009; Dale, 2011) skiller en likevel mellom tre hovedtilnærminger i forhold til hvordan en utformer forskningsintervjuet. Thagaard (2009) betegner disse tilnærmingene til intervjuet som lite strukturert, strukturert og delvis strukturert, gjennom hvor rigid en på forhånd har lagt opp intervjuguiden. Sistnevnte kalles også semistrukturert intervju, som er den tilnærmingen jeg har benyttet meg av. Et semistrukturert intervju har temaer som på forhånd er definerte av forskeren (Dalen, 2011), og befinner seg mellom den åpne samtalen og standardiserte spørreskjema-intervjuer (Kvale og Brinkmann, 2009). Thagaard (2009) skriver at selv om temaene i en semistrukturert intervjuguide er forhåndsbestemt, gir det at man kan bestemme rekkefølgen på tema underveis, mulighet til å være mer fleksibel og følge opp om informantens beretning

underveis. Det semistrukturerte intervjuet gir også rom for at informanten kan bringe på banen nye tema, som forskeren ikke nødvendigvis har på blokka. Den er også den mest vanlige fremgangsmåten innen kvalitative intervjuer (Dalen, 2011; Thagaard, 2009).

3.4 Studiens gjennomføring

I det følgende vil jeg beskrive hvordan jeg har gått frem gjennom utvalg av informanter, utforming av intervjuguide, gjennomføring av intervjuer og til sist transkribering av intervjumaterialet. I tillegg til at jeg vil beskrive hva jeg har gjort vil jeg også trekke frem de refleksjoner som ligger til grunn gjennomføringen og som har fulgt i etterkant.

3.4.1 Valg av informanter

Ryen (2002) viser til at det er vanlig i kvalitativ forskning først å velge problemstilling for så å velge miljø. I mitt tilfelle var det ikke slik – jeg har en problemstilling som legger opp til et bestemt miljø fordi det er førskolelærere jeg ønsker å studere. Noe av bakgrunnen for dette har jeg allerede omtalt i innledningen, men i tillegg er det et metodisk aspekt som ligger til grunn for dette. I følge Ryen (ibid.) kan det ofte være flere miljø som egner seg like godt for å undersøke samme tematikk. Det gjelder nok også i mitt tilfelle, selv om jeg har valgt å studere nyutdannede pedagogiske ledere i barnehagen, kunne dette like gjerne vært nykommere i andre yrker. Dermed kan tilgangen til felten være avgjørende for hvilket miljø en går for. Selv er jeg utdannet førskolelærer, og har tilgang og kjennskap til barnehagefeltet, noe jeg anser som en stor fordel i forhold til å skaffe informanter.

Et spørsmål som tidlig meldte seg var hvor mange informanter jeg skulle rekruttere. Kvale (1996) skriver at svaret er å intervju så mange at en får svar på det en trenger å vite, og vil derfor variere, men vanligvis ligger mellom 5-25. Jeg tok i utgangspunktet anslag på mellom seks-åtte informanter, men har intervjuet fem førskolelærere som har jobbet eller jobber som pedagogisk leder i barnehage. Antallet informanter ligger derfor i det nedre sjiktet, men intervjuenes varighet var mellom 80 og 95 minutter og ga et rikt materiale. I utgangspunktet har jeg gjort et strategisk valg av informanter, slik en gjør når man velger ut informanter som man antar kan bidra til problemstillingen gjennom de kvalifikasjoner de innehar (Thagaard, 2009), og som antas å ha relevant informasjon å bidra med (Ryen, 2002).

Jeg har hatt to hovedkriterier for utvalget av informanter. For det første må de enten ha jobbet eller jobbe som pedagogisk leder. Mitt andre kriterium er at det har gått maksimalt fem år siden informantene var ferdig på førskolelærerutdanning. Bakgrunnen for dette kriteriet er en

ide om at hvordan førskolelærerne tolker hendelser som har skjedd den første tiden i barnehagen vil kunne endre seg, i tråd med at yrkesidentiteten handler om hvordan vi skaper mening i vår fortelling om oss selv og vil være i kontinuerlig forandring. I tillegg kommer muligheten for at informantene etter hvert glemmer hva de opplevde som vesentlig som nykommer etter hvert som de begynner å bli mer erfaren. At jeg da ikke har søkt informanter som er enda ferskere, handler om å få tilgang på informanter, da utvalget allerede er snevret inn ved ikke å gjelde alle førskolelærere. Mange nyutdannede førskolelærere begynner i førskolelærerstillinger, mens en andel av disse går rett inn i stillinger som pedagogisk leder. For å få tilgang på informanter har jeg altså måttet fire noe på kravene, noe jeg selv ser som ikke optimalt. Denne måten å få tilgang på informanter på kaller Thagaard (2009) for tilgjengelighetsutvalg, som også innebærer at utvalget er påvirket at hvem som ønsker å delta gjennom å dele sine erfaringer om et personlig tema.

Informantene har jeg rekruttert via eget nettverk. Thagaard (2009) betegner den måten jeg har benyttet meg av for å komme i kontakt med informanter som snøballmetoden. Det betyr ikke at alle informantene befinner seg i min nærmeste krets. I mange tilfeller har jeg fått noen jeg kjenner til å spørre intervjupersonen om de kunne tenke seg å delta før jeg har sendt informasjonsskrivet (vedlegg A) om prosjektet, som er tenkt å gjøre det enklere for informanten å si nei eller tenke seg om før en eventuell deltakelse. På bakgrunn av at jeg har gitt tidligere kollegaer og veiledere informasjon om prosjektet og utvalgskriteriene mine, har jeg også fått tips om informanter som kan være aktuelle, som jeg så har forespurt om deltakelse, enten per telefon eller mail. Jeg vil derfor si at jeg har endt opp med et strategisk tilgjengelighetsutvalg, der snøballmetoden har vært fremgangsmåten.

Ryen (2002) kritiserer snøballmetoden i betydningen at man står i fare for å velge for smalt. Tanken har vært at gjennom å spørre noen som kjenner noen som kjenner noen, å hindre at alle informantene kommer fra samme miljø, slik også Thagaard (2009) peker på kan være en fare ved denne fremgangsmåten. Selv om ikke hensikten er å få til et representativt utvalg, ser jeg det som en fordel, slik også Ryen (2002) skriver, at utvalget skal være variert. Utvalget mitt er til en viss grad variert ved at det består av både kvinner og menn, de har bakgrunn fra ulike årskull og fordypninger fra førskolelærerutdanninger på ulike steder i landet, og noen jobber i større mens andre i mindre enheter. Ingen av informantene er kollegaer i samme barnehage, og alderen deres er mellom 23-32 år.

3.4.2 Utforming av intervjuguide

Dalen (2011) skriver om traktprinsippet, som jeg har benyttet i forbindelse med utforming av intervjuguiden (vedlegg B). Det betyr at intervjuet innledes med spørsmål som er ”av en slik art at de får informanten til å føle seg vel og avslappet” (Dalen, 2011, s. 27). I henhold til det har jeg valgt å be informanten fortelle om sin tidligere yrkeserfaring og utdanning, beskrive arbeidsplassen sin og fortelle hva stillingen som pedagogisk leder innebærer. Dette opplever jeg er kontaktskapende spørsmål som ikke krever noen dypere refleksjon. Disse spørsmålene utgjorde kun en oppvarmingssekvens, og er ikke direkte relevante for studien.

Dalen (2011) foreslår at spørsmålene så rettes mot relevante tema. Da har jeg forsøkt å utforme direkte spørsmål som handler om fire hovedtema: Arbeidets karakter, forventninger, samarbeid og refleksjon. Disse temaene har jeg med delvis på bakgrunn av det teoretiske rammeverket for studien, og delvis som resultat av et ”univers” av fortellinger jeg tidligere har fått fortalt – lenge før denne masteroppgaven var påtenkt - av førskolelærere jeg kjenner, og delvis på bakgrunn av min egen kjennskap til og erfaring fra barnehagen. Dalen (ibid.) peker på at det å be informanter om å beskrive noe kan fungere godt i et intervju. I min intervjuguide har noen spørsmål vært deskriptive, for eksempel ”Hvordan vil du beskrive en vanlig arbeidsdag?” mens andre kanskje har vært mer fortolkende: ”På hvilken måte tror du at...” (se vedlegg B). Jeg tok også utgangspunkt i noen sjekkpunkter fra Dalen (2011, s. 27) for å ettergå spørsmålene mine. Pilotintervjuet som jeg omtaler senere ble en god rettesnor for å se på om spørsmålene var *klare og utvetydige*. Jeg diskuterte også intervjuguiden min både med veileder, medstudenter og bekjente utenfor min egen fagkrets. Et annet fokus har vært å unngå *ledende spørsmål*, for å sikre at det er informantenes egne opplevelser som fremkommer, ikke bare bekreftelser eller avkreftelser av mine oppfatninger av deres situasjon. Forforståelsen min er likevel til stede, og kommer frem for eksempel når jeg spør i hvilken grad informantene opplever at det er tilrettelagt for erfaringsutveksling i det daglige – noe som viser at jeg forutsetter en slik tilrettelegging.

Til sist har jeg tenkt at trakten skal åpnes. Mitt siste tema handler om informantenes utvikling. Her er de tre spørsmålene mindre konkrete, og kanskje også vanskeligere å svare på, og det er helt bevisst at disse kommer til sist, når både jeg og informantene var blitt litt mer fortrolige i samtalen. Jeg var forberedt på mer stillhet i denne sekvensen, og uttrykte også her ovenfor informantene at de gjerne måtte ta seg tid til å tenke slik at vi ikke bare hastet gjennom. Gjennomgående har jeg hatt i bevisstheten at det kan være mer hensiktsmessig å anvende et

hverdagslig språk kontra faglig sjargong når en stiller spørsmål i en intervjusituasjon. Dette kan ses på som en måte å utligne maktbalansen mellom forsker og informant, slik Elliott (2012) hevder, og kan medvirke til innholdsrike og fyldige fortellinger fra informantene.

3.4.3 Innsamling av data

I studien har jeg gjennomført fem intervjuer med pedagogiske ledere fra ulike arbeidsplasser i løpet av mars 2015. I forkant av intervjuet fikk alle informantene tilsendt et informasjonsskriv med praktisk informasjon rundt hva deltakelse som informant innebar. De fem intervjuene har vært forskjellige på mange måter, og jeg skal videre ta for meg noen av refleksjonene jeg har hatt rundt gjennomføringen. Aller først er det naturligvis det faktum at informantene er ulike individer der det eneste jeg kan slå fast at de har til felles er yrke og at de har relativt kort fartstid i det, med de følger det gir. For det andre, har settingen vært ulik. Tre av intervjuene ble gjennomført på møterom på informantenes arbeidsplass, mens to intervjuer fant sted i grupperom på universitetet. Det vil si at tre av informantene befant seg mer på hjemmebane enn de som kom til forskerens miljø. Selv klarte jeg ikke å fange opp at det ene skapte mer eller mindre utilpasshet eller usikkerhet, tvert om opplevde jeg at det ble skapt et fint kommunikasjonsklima i begge tilfellene. Det var heller ikke meg som forsker som var førende for tid og sted, dette var noe jeg og informantene kom frem til gjennom dialog på mail der vi ble enige om hva som passet best for dem.

Da vil jeg heller si at min utvikling som forsker, jamfør Kvale og Brinkmanns (2009) omtale av intervjuet som et håndverk, har vært av større betydning. Et aspekt som anses som viktig er selvtillit slik forskeren evner å lytte i intervjusituasjoner (Thagaard, 2009). Derfor er det viktig å ha et prøveintervju. Jeg hadde et prøveintervju med en pedagogisk leder som jeg kjente til fra før. Prøveintervjuet ga meg en form for bekreftelse på at jeg mestret intervjusituasjonen. Denne tryggheten opplevde jeg å ha med meg videre i prosjektet, noe jeg tror var med på å prege kommunikasjonen i de neste intervjuene. I tillegg vil jeg si at prøveintervjuet ga meg en bekreftelse på at spørsmålene i intervjuguiden både var forståelige og relevante, både på bakgrunn av selve intervjuet, men også samtalen vi hadde i etterkant av intervjuet. På den andre siden ble jeg oppmerksom på spørsmål som kunne misoppfattes, og som ikke var formulert entydig nok, og som jeg justerte før de neste intervjuene. Jeg valgte likevel å innlemme materialet fra prøveintervjuet i det øvrige materialet og la det bli en del av analysen. Det var en avgjørelse som ble tatt både på bakgrunn av at informanten selv stilte seg positiv til deltakelse, samt min opplevelse av at vi hadde en samtale som var av høy relevans

for forskningsspørsmålet og at prøveintervjuet kunne ses i tråd med de øvrige informantenes beskrivelser. For øvrig er det også verdt å nevne at jeg mener det har vært en gradvis utviklingen hos meg selv som forsker underveis gjennom at jeg ble bedre forberedt på hva slags oppfølgingsspørsmål som kunne være relevante. På bakgrunn av det mener jeg det er nødvendig å ha i mente muligheten for at rekkefølgen på intervjuene kan tenkes å ha påvirket hva som har kommet frem. Det betyr også at jeg er klar over min rolle som, slik jeg ser det, igangsetter av en fortelling som kan bestå både av refleksjoner informantene allerede har gjort seg og refleksjoner som kommer spontant i møtet med meg, og som i stor grad påvirkes av nyansene i møtet mellom oss.

Det semistrukturerte intervjuets natur gir rom for å sjonglere med spørsmålenes rekkefølge og å følge opp på informantenes individuelle beretninger, og dermed gir også det noen føringer for at konteksten erfaringer deles i vil være litt ulik fra intervju til intervju. Jeg har ikke stilt spørsmålene ordrett likt fra gang til gang, og intervjuguiden er ikke som en protokoll å regne. Jeg gjorde meg en oppfatning etter hvert om hvilke tema som kunne gi relevante data og hva jeg kunne ane ble ”fyllstoff”, og intervjuene ble derfor kanskje lengre enn de hadde trengt å være.

Amundsen (2009, s. 142) peker på at fortellinger i en organisasjon har en tendens til å ”krympe”, slik at de fortelles i en minimal form som forutsetter kunnskap hos mottageren, hvilket gjør rollen som outsider fordelaktig for å få tilgang på de eksplisitte fortellingene. I forhold til det kan en tenke seg en utfordring ved å forske i et kjent felt ved at det tas for gitt at man vet ting – og at man kanskje må innlede samtalene med at en ønsker at alt legges på bordet, også det man kan anta at forskeren vet fra før. Selv om jeg kjenner til en gitt type praksis i barnehagen, kjenner jeg sannsynligvis ikke til informantens vurdering av betydningen eller meningen av den. Dette forsøkte jeg å dempe ved å be informantene se bort fra min bakgrunn fra barnehagefeltet. Likevel har jeg opplevd at informanten har sagt ting som ”Ja, du skjønner sikkert hva jeg mener”, noe jeg ubevisst har svart bekræftende på. Dermed vil jeg si at min rolle som *insider*, gjennom at informantene og jeg selv har samme utdanningsbakgrunn og har erfaring fra samme fagfelt, kan ha vært et problem. Jeg mener likevel at det har vært mest fordelaktig. Det ga grunnlag for å stille relevante spørsmål og å skape en trygg ramme for intervjuet gjennom småprat om barnehagefaglig tematikk og om hverdagen i barnehagen før vi kom i gang med intervjuet.

3.4.4 Transkribering av intervjuene

Transkriberingen av intervjuene ble påbegynt enten samme dag eller etter et par dager, avhengig av hvordan det lot seg gjøre, slik Dalen (2011) foreslår fordi det gir et godt utgangspunkt for mest mulig korrekt gjengivelse av beskrivelsene til informantene. Ved transkribering av intervjuene har jeg gjort om informantenes dialekt til bokmål. Dalen (ibid.) peker på at en slik oversettelse kan tenkes å medføre misforståelsen med tanke på at den opprinnelige meningen kan bli endret. Jeg har valgt å gjøre dette av hensyn til informantenes anonymitet og for at empirikapittelet skal bli lettere å lese. Det betyr altså at det har skjedd noe fra opptak til utsagnene foreligger i resultatdelen av oppgaven. Selv om det å transkribere lydopptakene var tidkrevende, ville jeg ikke vært det foruten. Som forsker har jeg både vært til stede i samtalen, hørt på lydopptakene, skriftliggjort dem, og senere lest det transkriberte materialet, noe som jeg opplever fungerer som en kvalitetssjekk for å unngå misforståelser sett i forhold til dersom jeg ikke var tilstede. Det har gitt meg en nærhet til intervjuutskriftene som ifølge Dalen (2011) kan være en styrke å ha med seg i analyseprosessen, og jeg opplevde at det å lytte på intervjuene samtidig som jeg transkriberte ga meg en god oversikt og var en begynnelse på analyseprosessen.

3.5 Tolkning og analyse

Dalen (2011) skriver at en etter transkribering sitter igjen med ulike data: Informasjon om kontekst og miljø, non-verbal kommunikasjon og verbale utsagn. Det er sistnevnte, som utgjøres av båndintervju og utskrifter, som i hovedsak har vært gjenstand for min analyse. Likevel har konteksten til informantene festet seg hos meg og har nok også bidratt til noen refleksjoner som jeg har tatt med meg.

Jeg har tatt utgangspunkt i temasentrert analyse (Thagaard, 2009), der jeg har jobbet med å inndele innholdet fra intervjuene i kategorier. Selv om jeg i det videre vil forsøke å redegjøre for hvordan jeg har gått frem, vil jeg si at denne delen av forskningsprosessen nok er vanskelig å kopiere. *Bevisst naivitet* omhandler slik Kvale og Brinkmann (2009, s. 50) skriver når ”intervjueren viser åpenhet for nye og uventede fenomener, i stedet for å ha ferdige kategorier og fortolknings skjemaer”. Jeg har forsøkt å innta en slik bevisst naiv innstilling i analysen, selv om jeg vanskelig kan fraskrive meg at det teoretiske bakteppet for oppgaven allerede var skrevet før analysefasen, og dermed sammen med problemstillingen utgjorde en viktig del av min forforståelse. Likevel har jeg så langt det bevisst er mulig, prøvd å dykke inn i materialet med et åpent sinn.

Analyseprosessen har jeg løst på min egen måte, med ett skritt frem og to tilbake, med fargekoding av intervjuene, klipping og liming på tankekart. Dette representerer en *råkoding* (Dalen, 2011) av materialet. Som en start kategoriserte jeg for eksempel alt materiale etter til hvem informantene hadde relasjoner med. Denne sorteringen ble etterhvert forkastet, men på den andre siden ble dette begynnelsen til å se mønster som jeg kanskje ikke hadde fått øye på hvis jeg ikke hadde startet her. Med i prosessen var også flere titalls gjennomlesninger av intervjumaterialet i sin helhet, og etter hvert noterte jeg meg elleve kategorier, som til slutt ble slått sammen til tre hovedkategorier. Så begynte den store jobben med å omstrukturere stoffet, samtidig som jeg har vært varsom for ikke å ta ting ut av sammenheng. Dette gjorde jeg ved å gjennomgå ett og ett intervju manuelt, en gang for hver kategori, og plukke med meg de avsnittene der informanten snakket om noe som var relevant for hver kategori. Når jeg hadde gjort dette med alle intervjuene, kom jobben med å plukke fra hverandre sitater og funn fra alle informanter for hver kategori og se etter mønster og ulikheter i dette, slik at jeg etter hvert også fikk noen underkategorier.

Det har vært viktig for meg i tolkning og analyse å ikke la informantene mine bare bli en i mengden, men å holde styr på hvem som sier hva, inspirert av narrativ forskning (Heikkinen, 2002; Elliott, 2012). Dette har vært for å kunne holde rede på deres individuelle fremstillinger, selv om jeg gjør en temaanalyse som går på tvers av intervjuene. Derfor har sitatene vært fargekodet med ulike farger for hver informant omtrent hele veien, inntil empirikapittelet var ferdig skrevet. Jeg har valgt å ha med en god del sitater fra informantene som Dalen (2011) peker på utgjør den egentlige empirien. Samtidig skriver Dalen (ibid.) at forskeren ikke har mulighet til å skrive frem alle stemmene. Dette har vært et av de vanskeligste aspektene i jobben med å skulle presentere materialet, fordi informantene mine har bidratt med en mengde interessante og reflekterte utsagn som jeg så gjerne skulle presentert. I utvelgelsen har jeg lagt vekt på å ha med sitater som *fanger opp det essensielle* for oppgavens tema, som kan *stå som eksempel for mange*, og de som *forekommer sjelden*, slik Dalen (ibid.) foreslår. Jeg har forsøkt å bevare stemmene til informantene så godt jeg har klart, blant annet har det vært viktig for meg at det fremgår tydelig i teksten hvem som forteller om hvilke opplevelser.

3.6 Studiens kvalitet

Ryen (2002) skriver at når det gjelder kvalitet, er forskjellene mellom kvalitativ og kvantitativ metode overdrevet, og at det finnes sentrale kvalitetskrav som gjelder for begge retningene.

Som rammeverk for å drøfte kvaliteten ved dette prosjektet har jeg valgt å bruke de åtte kriteriene for kvalitet som Tracy (2010) har kommet frem til. Disse er ifølge Tracy (ibid.) utviklet gjennom kritisk evaluering av de i utgangspunktet kvantitative kvalitetskriteriene reliabilitet og validitet, og skal være mer fleksible kriterier som i større grad appellerer til det kontekstuelle aspektet ved de kvalitative metodene (Tracy, ibid.). Ifølge Tracy (ibid., s. 839) kjennetegnes kvalitativ forskning med høy kvalitet av: ”worthy topic”, ”rich rigor”, ”sincerity”, ”credibility”, ”resonance”, ”significant contribution”, ”ethics” and ”meaningful coherence”.

Relevansen av forskningsspørsmålet har jeg allerede omtalt innledningsvis, og innledningen er i så måte et viktig bidrag for å understreke kvaliteten på oppgaven. Med ”rich rigor” (Tracy, 2010, s. 841) forstår jeg at det menes det komplekse og mangfoldige som en ønsker å fange med den kvalitative metoden, ved hjelp av rike beskrivelser og forståelsesmodeller. Her vil jeg gjerne benytte anledningen til å være kritisk overfor meg selv, og si at jeg gjerne skulle brukt mer tid i felten, og lengre tid på å velge ut informanter – og kanskje også hatt strengere utvalgsriterier. Tracy (ibid.) poengterer at det ikke finnes en fasit på hva som er nok eller riktig tid å tilbringe felten, dette må vurderes i lys av hvert enkelt prosjekt. På den andre siden opplever jeg at alle intervjuene, bortsett fra ett som skilte seg litt ut, ga nettopp rike beskrivelser og mange nyanser, og at samtalene mellom meg og informantene bar preg av at de åpnet seg. Jeg opplevde derfor å sitte igjen med et rikt datamateriale selv på bakgrunn av fem intervjuer.

Et tredje kvalitetskjenne tegn er ifølge Tracy (2010) oppriktighet som tenkes oppnådd gjennom selvrefleksivitet, transparens og ærlighet knyttet til forskerrollen. Jeg har blant annet forsøkt å synliggjøre mine refleksjoner rundt fordeler og ulemper med at jeg forsker i ”eget” felt. Selv tenker jeg at dette ikke er problematisk i seg selv, men at det har krevd mye bevissthet fra min side for hele tiden å ha fokus på at det faktisk er de jeg ønsker å fortelle om sine stemmer som fremkommer, og ikke først og fremst min egen, samtidig som det må frem at tolkningene som gjøres er mine egne og umulig vil være ufarget av min egen erfaring – men det handler for meg om hvordan dette belyses, og om det presenteres som resultat eller som nettopp oppriktighet knyttet til et metodekapittel. Min yrkeserfaring skal ikke eksplisitt være fremtredende i resultatet. Det dreier seg også slik jeg oppfatter det om å foreta en argumentasjon som gjør at leseren nettopp tror på en. Ifølge Tracy (ibid.) oppnås dette i kvalitativ forskning blant annet gjennom ”thick description”, som handler om at går i dybden

for å favne kompleksiteten ved det en studerer. Jeg kunne nok ha gått enda mer i dybden i intervjuene, men her har veien blitt til litt underveis, som jeg har pekt på i tilknytning til utforming av intervjuguiden.

Forskningens resonans refererer ifølge Tracy (2010, s. 844) til ”research’s ability to meaningfully reverberate and affect and audience” og handler slik jeg tolker det om hvordan ens valg knyttet til fremstilling av teksten, kanskje mer skriveteknisk, frembringer en kvalitet i form av at en dermed klarer å påvirke leseren. Jeg har for eksempel hatt som fokus å presentere empirien slik at det kan gi gehør også hos lesere som ikke har erfaring fra barnehagen. Kvalitativ forskning av god kvalitet skal ifølge Tracy også utgjøre et betydningsfullt bidrag til feltet, noe som kan skje på ulike nivå, for eksempel teoretisk, praktisk, moralsk sett, metodologisk (Tracy, *ibid.*), eller slik jeg tolker det ut fra Tracy og også min generelle metodologiske forståelse, man skal bidra med noe nytt. Jeg har hatt en ide om at jeg vil bidra med mer empiri knyttet til hvordan de ansatte i barnehagen, som er en kontekst av stor politisk interesse både i et fremtidsrettet perspektiv, og i retrospekt med tanke på de endringene som har vært i sektoren, og i tillegg håper jeg at jeg bidrar med et litt innovativt og kreativt perspektiv ved å se nærmere på læringen til en yrkesgruppe som egentlig har som rolle å legge til rette for læring for andre – både barn og medarbeidere, fremfor å se på hvordan de utøver ledelse for å skape læring.

Kvalitet i kvalitativ forskning handler i følge Tracy (2010) også om samsvar – mellom metode, problemstilling, teoretisk rammeverk og tolkninger. Står disse i henhold til hverandre? Om dette tenker jeg at det har vært en runddans hvor jeg omtrent daglig har stilt meg spørsmål om hva det egentlig er jeg forsøker å komme frem til kunnskap om. For meg har det vært sentralt å hele tiden ha problemstillingen nært meg, og denne har også vært under kontinuerlig revidering, men har hjulpet meg å stake ut en kurs. Tracy (*ibid.*) knytter også kvalitet i kvalitativ forskning direkte til etikk. Jeg vil ta for meg noen etiske betraktninger i metodekapittelets siste del.

3.7 Etiske overveielser

Etikk i forskningssammenheng kan betraktes som et universelt mål for all forskning, men Tracy (2010) peker på det finnes flere måter å forholde seg til etikk som likevel gir et adekvat sluttresultat. Jeg vil i denne delen først og fremst ta for meg det Tracy (*ibid.*) kaller *prosessuell etikk*, som handler om de etiske grepene som er universelt nedfelt av styrende

organer for forskerverdenen. Det handler dermed om å være nøye med å overholde alle de formelle retningslinjene i henhold til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2006). Det er krav om å informere de som er gjenstand for forskning (ibid.). Tracy (2010, s. 847) skriver at ”procedural ethics also suggest that research participants have a right to know the nature and potential consequences of the research—and understand that their participation is voluntary. Such procedures not only attend to ethics but also lead to more credible data”. Slik kan etikk også knyttes til kvalitet, fordi det kan ses på som tillitskapende og dermed føre til at informanten åpner seg, og at datamaterialet blir mer troverdig. Informantene har blitt informert både per telefon og via skriftlig dialog på mail, men alle har fått det samme informasjonsskrivet (vedlegg A). Informantene har gitt *informert samtykke* (Dalen, 2011) gjennom en *enkel skriftlig samtykkeerklæring* (vedlegg A).

Undersøkelsen er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste NSD (vedlegg C), og jeg har forholdt meg til de retningslinjene som jeg derav har forpliktet meg til, blant annet ved at eventuelle personopplysninger hele tiden har vært behandlet *konfidensielt*.

Konfidensialitetsprinsippet innebærer ”informanten har rett til beskyttelse av sitt privatliv” (Dalen, 2011, s. 224). Jeg har allerede i prosessen fra lydopptak til transkribert intervju anonymisert materialet gjennom å unnlate å ta med identifiserbare opplysninger, og informantens navn eller arbeidssted er aldri notert ned noe sted foruten på samtykkeskjemaene som har vært behørig oppbevart. Dalen (ibid.) skriver at forskeren kan bli stilt ovenfor et dilemma mellom hensynet til informanters troverdighet og anonymisering. Jeg har valgt å *ikke* innlede empirikapitlet med å gi en presentasjon av informantene og beskrivelse av deres bakgrunn med markører som alder eller tidligere karriere utenfor barnehagen, av hensyn til anonymitet. I dette tilfellet mener jeg at det ikke er relevant for forskningsspørsmålet at antall avdelinger, ansatte og barn på arbeidsplassen til informantene fremgår, da det heller ikke har vært et utvalgsriterium. Dermed var den avgjørelsen uproblematisk å ta.

4. Presentasjon og drøfting av resultat

Når jeg nå skal presentere resultatene fra analysen av intervjuene med de fem pedagogiske lederne, har jeg valgt å gi informantene anonymiserende fornavn. Informantene har da blitt til Lise, Anette, Silje, Petter og Nina. Som jeg har beskrevet tidligere, er de alle nyutdannede pedagogiske ledere med mellom et og tre års fartstid i yrket, og jobber på ulike arbeidsplasser. Funnene fra intervjuene presenteres gjennom tre hovedkategorier som representerer opplevelsen av aktiviteter som har vært betydningsfulle for informantenes deltakelse i praksis: *å gjøre seg kjent*, *åpen kommunikasjon* og *å forhandle om aksept*. Innenfor disse tre kommer nyansene i informantenes opplevelser frem gjennom underkategoriene. Et fokus har vært å få frem hvordan informantene mener opplevelsene har hatt betydning for deres personlige og faglige utvikling. Derfor har jeg prøvd å skape en viss kronologisk fortellerstruktur for hver kategori der det lar seg gjøre – fra informantenes da til nå. Som en avsluttende del til hver hovedkategori har jeg med en drøfting der empiriske funn eksplisitt kobles sammen med det teoretiske rammeverket.

4.1 Opplevelsen av å bli kjent

Når informantene snakker om det å gjøre seg kjent, har jeg funnet at det i hovedsak er relatert til det jeg har valgt å kalle *å inviteres til gjensidige samarbeidsrelasjoner*, *å identifisere hverdagslige rutiner* og *å avklare forventninger*. Informantene forteller at det å bli kjent med kollegaer og barnehagens rutiner har fått betydning for hvordan de opplevde samarbeidet på avdelingen, og for å kunne ta i bruk egen og kollegaers kompetanse.

4.1.1 Å inviteres til gjensidige samarbeidsrelasjoner

Alle informantene sier at det har vært viktig for dem å utvikle gode relasjoner til kollegaer for deres deltakelse i praksisen både på avdelinga og på tvers av avdelingsgrensene på arbeidsplassen. Forhold som etableres og utvikles i relasjonene etter hvert som de blir kjent med kollegaer - og kollegaer blir kjent med dem - er trygghet, tillit, gjensidig respekt og anerkjennelse. Jeg har tolket disse som inviterende forhold ved relasjonen, som innbyr til samarbeid. Bakteppet for disse opplevelsene er slik jeg har tolket det på den ene siden dannet av det informantene karakteriserer som et godt samarbeid, eller motsatt gjennom fortellinger om hvordan mangelen på disse inviterende forholdene kan føre til misforståelser, usikkerhet og konflikter.

Nina er på sitt tredje år som pedagogisk leder. Det å bli kjent med og være sammen med kollegaene sier hun har gjort henne mer bevisst på betydningen av å anerkjenne kollegaenes ulike kompetanser og personligheter, som innebærer å ha fokus på å heve den enkeltes styrker fremfor på det man ikke kan. Nina belyser det med et eksempel der det er snakk om medarbeidere som ikke ønsker å ha sangstund med barnegruppa, der hun også trekker frem at hun gjennom å bli kjent med kollegaer har utviklet en respekt for ulikhetene dem imellom:

Og det er respektert. Jeg har godtatt det. Og det går. For vi har andre som, ja, sånn som jeg, jeg elsker å ha sangstund, og alle de andre synes at det er fantastisk. Og jeg ser jo på en måte gleden ungene har av det og den som har det, og tenker at det går greit, og respekterer det, for den personen er god på andre områder. Det er jo kanskje en tanke jeg har gjort meg at man må ikke tvinge alle til å gjøre alt, eller være like god i alt, at man kan ha egenskaper som...andre egenskaper eventuelt, som fungerer bra for avdelinga.

Denne respekten ytrer Nina går begge veier – hun opplever at den er gjensidig: ”Vi respekterer hverandre for de ulikhetene som er”. Prosessen med å skape en relasjon preget av respekt er derfor ikke kun hennes ansvar, men avhenger av et gjensidig ønske og engasjement mellom kollegaene, og slik jeg tolker det innebærer hennes opplevelse av å bli respektert for sin egen ulikhet en invitasjon til å være seg selv og ta i bruk sine unike kvaliteter i samarbeidet. Slik jeg forstår det kan en derfor si at å invitere til samarbeid kan ses på som et gjensidig fenomen slik Nina beskriver det. På den andre siden illustrerer Nina hvordan det å tidligere ha opplevd et konfliktfylt samarbeid har vært av betydning for hennes personlige utvikling gjennom å ha gjort henne mer bevisst på betydningen av å bli kjent med og skape gode relasjoner med kollegaene. Hun opplevde det første året sitt som pedagogisk leder som konfliktfylt og negativt, og sier at det ble en del av en bevisstgjøringsprosess:

Jeg har jo på en måte jobbet mye med meg selv også, som person, egentlig. Det der med å ikke irritere seg så fort, eller (...) tidligere så kunne man jo ha skapt konflikter av bagateller, at jeg ikke har tenkt meg om på grunn av... At det der med å bygge opp og bli kjent med folkene, og se dem med litt andre øyne enn hva man først tenker at sånn og sånn er de. Så kanskje er de annerledes. Å se de bra sidene, bygge opp gode relasjoner med kollegaene.

Slik jeg tolker Nina har hun i større grad blitt bevisst felleskapet gjennom sin deltakelse, og hvordan det har betydning at man skal spille hverandre god fremfor å konkurrere, som kan ses på som en viktig faktor for at hun nå opplever samarbeidet som godt.

Flere av informantene trekker også at den ikke-faglige kommunikasjonen er positiv for samarbeidsrelasjonen imellom kollegaer, og dermed får ringvirkninger for barna fordi det skaper trivsel, god stemning og godt humør. Jeg tolker det som om denne kommunikasjonen bidrar til at informantene kan bli kjent med kollegaer – og omvendt – ut over deres rent profesjonelle ståsted. Anettes utsagn illustrerer godt balansen jeg tolker flere av informantene også ser mellom barnas beste som er et primærfokus, og et arbeidsmiljø som byr til et personalsamarbeid:

Vi hadde god kjemi, det var godt humør, det var humor, vi tullet, vi ja...brydde oss om hverandre da, hvordan vi hadde det, og snakka mye sammen. Noen ganger så kunne det gå ut over da at man lekte med ungene kanskje, men som regel så synes jeg at de tingene vi snakka om og den tida som vi brukte sammen også ga et godt grunnlag for den stemningen som var på de avdelingene da. Så det tenker jeg også er viktig for barna på en måte, så det er en balanse her da....hvordan man skal skape et godt personalsamarbeid for å kunne være de beste vi kan for barna.

Lise opplevde slik jeg har tolket henne ikke at relasjonene til kollegaene inviterte til samarbeid. Blant annet forteller hun at misforståelser i starten påvirket samarbeidet på avdelingen i negativ retning. Dette gjorde at hun ofte gikk på tå hev av frykt for at kollegaene skulle få en misoppfatning av at hun trodde hun var bedre enn dem, fordi hun hadde mer formell utdanning. For henne ble det viktig å formidle at så ikke var tilfelle. Lise sier følgende om hvordan relasjonen med kollegaene preget henne i starten: ”(...)den negative innstillingen til meg når jeg startet fra de ansatte var jo også til hinder for min trivsel og da er det jo umulig å lære noe tenker jeg. For det handlet jo bare mest om å komme seg gjennom dagen så jeg slapp å være sammen med de mer.” Det Lise kaller negativ innstilling har jeg tolket som et uttrykk for kollegaers manglende invitasjon til samarbeid. Lise forteller i tilknytning til dette at det var nødvendig å jobbe med å få en bedre kommunikasjon på avdelingen, ikke bare for å få til et bedre personalsamarbeid, men også for å skape et bedre miljø for at hun selv skulle kunne lære. Slik jeg tolker henne etablertes det en relasjon som innbød i større grad til samarbeid blant annet gjennom at det kom frem at hun hadde respekt for deres erfaring. Mens hun før la mye av ansvaret for samarbeidet på sine egne skuldre, sier hun at hun ”...nå kan konkludere med at selv om jeg kunne gjort noe bedre i den situasjonen, så er det sikkert andre som også kunne bidratt til at det ble løst på en bedre måte”, noe jeg tolker som at hun har erfart at godt samarbeid er avhengig av et gjensidig engasjement.

Flere av informantene beskriver relasjonen mellom dem og kollegaer på avdelingen som trygg, inkluderende og anerkjennende. Dette tolker jeg som inviterende relasjonskvaliteter. Anette uttrykker at tryggheten i relasjonen har gitt henne rom til å utfolde seg og finne sin vei, samtidig som hun opplever kollegaene hennes parallelt kunne finne sin vei, og slik har de funnet det hun kaller ”vår vei”. Jeg tolker det som at Anette har opplevd stor romslighet, og det har påvirket hvordan hun opplever at hun har utviklet en yrkesidentitet som hun kjenner seg komfortabel i selv. Ikke ulikt Anettes beretelse trekker Petter frem et godt fagmiljø der det er ”rom for å prøve og feile” blant kollegaer frem som den faktoren som i størst grad har bidratt til hans profesjonelle utvikling. Slik jeg tolker det har det å bygge relasjoner som det er knyttet gode følelser til ikke bare betydning for å fremme samarbeid, men romslighet i det samarbeidet har betydning for at deltakerne i det samarbeidet skal kjenne at de ikke må gå på akkord med seg selv. I et perspektiv litt videre enn informantenes egen utvikling, kan det synes som om det å bli kjent ga bedre forutsetninger for å utnytte den kompetansen personalet hadde, noe Anettes illustrerer når hun forteller at kollegaer etter hvert turte å foreslå å ta ansvar for oppgaver som i utgangspunktet var noen andres: ”Du, jeg har så innmari lyst til å gjøre noe kreativt, kan ikke jeg ha neste samlingsstund for jeg har en idé... (...)”. Den tryggheten som ble etablert gjennom å bli bedre kjent kan dermed også sies fra Anettes ståsted å ha betydning for at kompetanse ble tatt i bruk.

4.1.2 Å identifisere hverdagslige rutiner

Petter og Ninas fortellinger kan illustrere ytterpunktene ved hvordan informantene ser ut til å ha opplevd det å bli kjent med hverdagslige gjøremål ulikt. Petter sier at det tok lang tid for han å bli kjent med organiseringen av barnehagen der han jobber, som er en stor barnehage med det han beskriver som en utradisjonell organisering:

Ja, det var veldig forvirrende, og det var ...ei av de er erfarne pedagogene spurte meg etter en måneds tid hvordan det gikk da. Det går greit, men det er mye å sette seg inn i, sa jeg. Så hun sa det at det kommer til å ta tid før du får oversikten her, og det fikk hun helt rett i. Faktisk. Det var en lang tilvenningsperiode, og jeg var 100 % utslitt den første måneden, fordi det var så mye å ta inn over seg.

Petter opplevde slik jeg tolker det som om at hverdagsrutinene var av en slik art at han ikke følte at han deltok på lik linje med sine erfarne kollegaer før det hadde gått nærmere et halvt år. Han uttrykker at det var en tung periode, men at han hadde støttende kollegaer som han opplevde stilte seg til disposisjon når han hadde behov for å finne ut av praktiske spørsmål.

Nina som jobber i en mindre avdelingsbarnehage beskriver at hun føler rutinene på arbeidsplassen er gode: *”Men jeg føler meg veldig heldig som fikk komme hit. Godt erfarne pedagoger, godt innkjørte rutiner og planer.”* Hun har opplevd at rutinene er med på å skape trygghet ikke bare for henne, men også for de andre ansatte, og er bidragsytende til et godt samarbeid. Hun sier at det at de har hatt de samme planene i flere år, og at det skaper forutsigbarhet for de ansatte gjennom at alle vet hva de skal gjøre:

”Så føler jeg vi har gode rutiner på arbeidsplassen, og det fører jo også til at samarbeidet blir...altså, det er forutsigbart for alle når de kommer på jobb og vet hva som skjer. Og til dels gode planer, altså planene er gode. Og vi er på en måte innkjørt sammen. Ja, vi har jo bare jobbet sammen i snart to år, men vi har på en måte hatt de samme planene i to år og folk vet hva de kommer til.”

Fordi Nina snakker om *vi* som er *innkjørt sammen* tolker jeg det som et uttrykk for at hun oppfatter seg selv som inkludert i felleskapet, og at det å møte rutiner som for henne som nykommer var enkle å identifisere, lettet prosessen med å bli en del av et *vi* på avdelinga.

4.1.3 Å avklare forventninger

Flere av informantene uttrykker også en sammenheng mellom det å bli kjent og at forventninger til deres rolle kommer frem i lyset, og hvordan de opplever at det fremmer et godt samarbeid. Lise beskriver det første halve året som en vanskelig periode med utrygghet som følge av at det var mange forventninger som skulle avklares og avdekkes, som hun også måtte tilvenne seg. Hun sier at det hadde positiv betydning både for henne personlig og for samarbeidet at de mange forventningene fra både foreldre, kollegaer og styrer kom tydeligere frem etter hvert som de ble kjent med hverandre. I tilknytning til det sier hun at hun tror det er særlig viktig å bli godt kjent fordi man jobber så tett i team i barnehagen:

Jeg tror veldig mye har med det der at man har blitt litt kjent som person også siden man jobber så nært at man skal faktisk føle seg trygg på å ta opp ting, og trygg på å svare ærlig også. For det med at assistentene mine, at jeg ofte følte at de bare sa seg enig med meg, det tror jeg jo var fordi at de ikke følte seg helt sikker på å si hva de egentlig mente. Sånn at når vi var blitt litt kjent og de følte at det gikk greit, så endret jo hele det samarbeidet seg.

Slik jeg tolker Lise har hun opplevd at gjennom at hun og hennes kollegaer har blitt kjent med hverandre og avdekket hverandres forventninger til hverandre, har det blitt etablert en trygghet som har skapt en mer ærlig kommunikasjon som hun opplever gir et bedre

kollegasamarbeid. Anette snakker om hvordan avdelingsmøtene ble brukt til å avklare forventninger, som et grunnlag for et samarbeid karakterisert av *flyt*:

(...) Det ble en naturlig flyt, alle visste hvilke forventninger man hadde til hverandre. Det snakka vi om også, hva vi ville ha ut av møtene og sånn. Og det å kunne etablere det i starten da, å snakke om forventningene, gjorde det liksom...jeg følte at det var godt grunnarbeid da, til å ha en sånn flyt og en god prosess i de møtene som kom fremover. Man har jo så lite tid, så det må jo på en måte være effektivt...en god situasjon, da...for alle.

Mer konkret forteller at hun opplevde at det å bli kjent bidro til at kollegaene bidro mer på møtene fordi hun beveget seg bort fra å være ”ekspert” og det hun kaller ”veldig leder”, samtidig som hun så det som sin rolle å være ansvarlig for å holde møtestrukturen. Slik jeg tolker henne ønsket hun å skape et mer symmetrisk kommunikasjonsklima på avdelingsmøtene, og gjennom å bli kjent fikk hun avdekket for kollegaer at hun ikke så det som sin lederrolle å sitte på sin høye hest og dirigere. I utsagnet over snakker Anette om hvordan det ble flyt i møtene, men hun snakker også om flyt i det praktiske arbeidet, hvordan ”(...) det med avkledning og påkledning, en gikk ut, en var inne og en var i gangen, det var...gikk veldig greit” – som følge av at forventninger i forhold til hvordan rutinene skulle fordeles og samkjøres kom frem og ble bedre kjent med hvordan de jobbet sammen.

Silje og Nina trekker også frem at det oppstår et samarbeid der det ikke er behov for at pedagogisk leder må kommunisere direkte hvem som skal gjøre hva når man har blitt godt kjent. Silje beskriver det slik: ”Vi utfylte hverandre...det var jo litt sånn taus kommunikasjon også på en måte, man ble fort kjent, så man liksom visste hva den og den gjorde og tenkte til enhver tid”. Når Silje sier at hun etterhvert visste hva kollegaer gjorde og tenkte, tolker jeg det som om tidligere lignende situasjoner der det har vært eksplisitt kommunikasjon rundt hva som har vært tenkt og gjort, gjør at verbal kommunikasjonen etter hvert blir overflødig i noen situasjoner. Det bidrar slik jeg tolker det til Siljes opplevelse av at hun kjenner til hva kollegaene tenker om en situasjon uten at hun egentlig gjør det, og som gjør at samarbeidet ”flyter”. Det er avklart hva som hører til de ulike rollene på avdelinga. I forbindelse med dette trekker hun også frem at hun og kollegaene på avdelingen utfylte hverandre, noe jeg tolker som en anerkjennelse av at de har komplementære roller, som man også kan tenke seg innebærer en gjensidig respekt på tvers av yrkesgrupper.

4.1.4 Drøfting av opplevelsen av å bli kjent

Det at informantene knytter det å skape respekt, trygghet, tillit og anerkjennelse i relasjonene med kollegaer til et godt samarbeid kan sees i sammenheng med det Gotvassli (2012) skriver er praksisfelleskapets hensikt, nemlig å utveksle kunnskap gjennom erfaring, hvilket er avhengig av blant annet tillit. Der Lise forteller om hvordan relasjonen til kollegaene ikke oppmuntret til samarbeid, som også kan knyttes til det Blåka og Filstad (2007) skriver om hvordan følelsen av tilhørighet henger sammen med hva slags invitasjon nykommeren opplever å bli møtt med av praksisfelleskapet, kan det illustrere at det var avgjørende å skape tillit for at hun skulle slippe å ”gå på tå hev”. Hun forteller at etter hvert som de ble kjent med hverandre og kollegaene hennes også ble trygg på henne, ble det en større tiltro til at de hadde gode intensjoner for hverandre og at forholdene for hennes egen læring ble bedre. Dette støtter slik jeg forstår det opp under funn fra Blåka og Filstads (ibid.) studie, hvor det trekkes frem at hvordan nykommeren lærer har sammenheng med det å bli verdsatt som en *unik person*. På bakgrunn av hvordan Lave og Wenger (2003) beskriver deltakelse og læring i praksisfelleskapet kan Lises opplevelse av de første månedene kanskje forklares med at hun enda ikke var akseptert medlem av praksisfelleskapet på avdelingen, og dermed ikke fikk ta fullt ut del i den kunnskapsutvekslingen Gotvassli (2012) peker på skjer der, og at det var en mulig årsak til at hun opplevde at det var vanskelig å lære. Etter en tøff start tolker jeg det slik at Lise ble mer anerkjent, og relasjonen med kollegaene utviklet seg i retning av å være mer inviterende. Et uttrykk for det var når forsøk på å få i gang faglige diskusjoner og forhandlinger om ny praksis med kollegaer ble oppfattet i mindre grad som manglende respekt for deres erfaring, men i større grad som et uttrykk for å ville utvikle ny kunnskap sammen. Dette er en utviklingstendens ved kollegarelasjonen som jeg mener å gjenkjenne i flere av informantenes fortellinger, og som jeg tolker som et uttrykk for aksept eller anerkjennelse. Kanskje kan en tenke seg at en gjensidig trygghet, slik Anette beskriver at det var på hennes avdeling, med mye humor og uformell prat mellom kollegaene, er uttrykk for aksept gjennom at hun får ta del i praksisfelleskapets meningsforhandling. På bakgrunn av det kan en tenke seg at det å skape relasjoner som nettopp byr opp til samarbeid kan anses som en nøkkel for å få innpass i praksisfelleskapet, også fordi det å få ta del i arbeidsplassens sladder og sosiale koder er like viktig som å holde seg faglig oppdatert sammen med kollegaer for å regnes som en fullverdig deltaker ifølge Wenger (1998).

Ut fra hvordan jeg har tolket at informantene forteller om hvordan de opplever at å bli kjent får betydning for samarbeidet med kollegaer synes det også som viktig for at både de selv og

deres kollegaer skal tilkjenne sin kompetanse, noe som innebærer å tørre å være ærlig både om sine svake og sterke sider, for å kunne ta tak i disse. I praksisfelleskapet finner vi i følge Gotvassli (2012) en dynamisk form for kunnskapsutvikling, som avhenger av at alle deltar i en felles praksisutøvelse. På bakgrunn av det kan en tenke seg at det er av betydning at både nykommeren og kollegaene våger å ta i bruk hele seg selv i den praksisdannende interaksjonen for at det skal skje en utvikling av kunnskap. Hanssen (2008) peker på at de ulike posisjonene, der noen er erfarne og andre nyutdannede, i praksisfelleskapet ses på som komplementære og blir dermed alle ressurser i kunnskapsutviklingen på arbeidsplassen. Tendensen blant informantene er at de har stor respekt for sine kollegaers kompetanse, uavhengig av om denne er formell eller ikke. En av informantene, Nina, beskriver at hun gjennom å være en del av felleskapet på avdelingen har lært seg å anerkjenne og respektere at ikke alle kan alt, og at de har fokus på å trekke frem den enkeltes styrker. Jeg tolker det som at Nina har et syn som harmonerer med det Hanssen (ibid.) skriver om praksisfelleskapets kompetanse, ikke gjennom at posisjonene er komplementære, men at de ulike individene med sin unike kompetanse ses på som utfyllende for avdelingens helhetlige kompetanse.

Hensvold (2011) peker på at yrkesidentitet skapes samtidig som en forhandling med kollegaer om hva som er viktig å gjøre. Flere av informantene peker på at det har vært positivt at kollegaer har gitt dem rom til å prøve og feile uten å fordømme, og kanskje kan en si at det at de har opplevd romslighet i denne forhandlingen, har vært med på å prege hvordan de ser seg selv. Lillemyr (2007) skriver at utviklingen av yrkesidentitet er en interaksjon mellom personlige egenskaper, følelsen av å være kompetent og sosiale forventninger knyttet til yrkesrollen. Den romsligheten som noen av informantene har funnet trygghet i kan på den andre siden tolkes som at forventninger til deres rolle ikke har vært større enn at de opplever selv at de har klart å møte og mestre dem, noe jeg ser i sammenheng med det Lillemyr (ibid.) peker på ved utviklingen av yrkesidentitet. Med det mener jeg at de sosiale forventningene fra kollegaer, som har opplevdes som romslige og innenfor rammen av det nykommerne syntes de kunne mestre, kan ha vært med å påvirke følelsen av å være kompetent – eller ikke kompetent. Når Lise peker på at det var vanskelig for henne å lære noe på arbeidsplassen det første halvåret fordi kollegaene var negative til hennes forslag, kan en også tenke seg at dette spilte negativt inn på hennes opplevelse av sin egen kompetanse.

Slik jeg tolker informantene oppstår det etterhvert også en flyt i samarbeidet som er knyttet til å bli kjent med både kollegaer og rutiner. Slik Silje illustrerer dette, er flyt opplevelsen av å

vite hva de andre på avdelingen tenker og gjør uten at det er verbalisert, noe jeg har knyttet til rolleavklaring. Dette mener jeg også kan tolkes som et uttrykk for at prosessen med å bli fullverdig deltaker er fremskredet, gjennom at hun opplever seg som en del av et felleskap der det hele tiden foregår forhandlinger i forhold til en felles virksomhet og det begynner å oppstå en felles forståelse av hvem som gjør hva og et felles repertoar med ”ways of doing things” (Wenger, 1998, s. 83) uten at dette alltid eksplisitt kommuniseres verbalt. Kanskje kan en si at denne opplevelsen av flyt karakteriserer at det har oppstått en slags enighet og aksept rundt hvem som har hvilke posisjoner og oppgaver i praksisfelleskapet?

Et annet aspekt som informantene trekker frem, er hvordan de opplever at det fremmer et godt samarbeid å bli kjent med rutiner og organiseringen av arbeidsoppgaver. Det ser jeg som en del av det Wenger (1998) kaller praksisfelleskapets felles repertoar. Det noen av informantene benevner som gode rutiner som grunnlag for et godt samarbeid kan illustrere betydningen av å få utvikle forståelse for og få tilgang til praksisfelleskapets repertoar, som blant annet innebærer en ide om ”slik gjør vi det her” – men som riktignok kontinuerlig er i forandring i følge Wenger (ibid.). En av informantene understreker betydningen av dette når han sier han var ”100 % utslitt” det første halvåret og nesten ble sykmeldt, men noe som kan tyde på prosessen med å lære seg det felles repertoaret både kan oppleves krevende og i tillegg kan være omfattende i tid, noe som også i følge Wenger (ibid.) kjennetegner prosessen fra nykommer til fullverdig deltaker i praksisfelleskapet. Dette kan på den andre siden ses i sammenheng med Rismark og Sitters (2003) forskning der de ser at det å gjøre seg kjent med strukturelle rammer gir grunnlag for videre deltakelse, som igjen kan lede til inkludering i gjensidige relasjoner som ledd i utviklingen av det de kaller fleksibel kompetanse.

4.2 Opplevelsen av åpen kommunikasjon

Informantenes opplevelser av kommunikasjonen er knyttet til å *få tilbakemeldinger*, å *metakommunisere*, å *føle seg som en ressurs* og å *speile seg i andres forventninger*. Dette ser ut til å ha betydning for både å oppleve mestring av rollen som pedagogisk leder, men også for å trives på arbeidsplassen, for å sette ord på og vurdere og utvikle egen og andres praksis, og for å få til et godt samarbeid på avdelingen og arbeidsplassen som sådan.

4.2.1 Å få tilbakemeldinger

Intervjuet med Silje vitner om et gjennomgående godt samarbeid, til tross for at hun den første tiden opplevde konflikter både med enkelte av kollegaene og med leder. Etter hvert

kommer det frem at årsaken kan være både trygghet og åpenhet i kommunikasjonen mellom de ansatte på avdelingen. På spørsmål om hvorfor hun tror samarbeidet var så bra, reflekterer Silje slik:

(...) det var kanskje den åpenheten. Og at vi lot ikke ting bare ligge, vi tok det med en gang (...) Og det var liksom det vi var åpen om at det skal være greit å ta opp ting, det skal være greit...altså man har bedre og dårlige dager. Men det med at ting skal ikke bare ligge, man tar det med en gang, og så blir man ferdig med det, og så går man videre.

Anette peker på at for henne har det hatt betydning både å få positive tilbakemeldinger, men også kritiske tilbakemeldinger. Sistnevnte mener Anette at hun også har vokst på, gjennom å tolke dem som veiledning og læring fremfor å fokusere på at det er noe man ikke mestrer. Hun trekker frem kollegaene som viktige for sin egen utvikling på flere plan: *”Det er jo egentlig gjennom dem jeg har utviklet meg, og vokst. Både som person, både i forhold til hvem jeg er, men også hvordan jeg vil være som førskolelærer, hvordan jeg vil være som leder.”*

En slik oppfatning av tilbakemeldingers rolle ser ut til å gå igjen, og Nina fremhever betydningen av å være positiv for å skape det hun kaller et godt klima for drøfting med rom for å kunne stille kritiske spørsmål, samtidig som også hun uttrykker at det har vært viktig å være åpen og få potensielle konfliktskapende tema frem tidlig: *”(...) altså, vi baksnakker ikke på avdelinga. Det er ikke sånn at, for eksempel sånne filleting, at: tok hun ikke søpla? Ikke sant. Sånne ting som kan skape ganske store konflikter i en barnehage.”* Det at hun er bevisst på å gi tilbakemeldinger til den det gjelder fremfor at ting vokser bak ryggen på vedkommende årsaksforklarer hun med tidligere erfaring fra arbeidsmiljø der det har vært mange konflikter.

Tre av de fem informantene forteller at de i løpet av det første året i barnehagen har hatt tanker om å bytte yrke, men alle jobber fortsatt som pedagogiske ledere. Nøkkelord som går igjen hos informantene når det gjelder å komme forbi denne *kneika* er åpenhet om sine egne utfordringer, og å bli møtt med støttende eller konkrete tilbakemeldinger fra noen fra arbeidsplassen. Lise trekker frem leder som en viktig støttespiller, mens Silje gjenfant motivasjonen gjennom tilbakemeldinger fra kollegaer på avdelinger. Alle informantene nevner også at direkte tilbakemeldinger fra foreldre, og indirekte fra barna gjennom at de opplever at barna trives, er viktige for opplevelsen av å gjøre en god jobb. Når det er snakk om tilbakemeldinger som understøtter følelsen av å gjøre en god jobb, å mestre yrket, er det

altså ikke kun tilbakemeldinger fra kollegaer som er i spill, men jeg tolker det slik at kollegaers tilbakemeldinger spiller en tungtveiende rolle.

Noen av informantene er nykommere på en barnehage der det allerede er et uttalt fokus på å gi hverandre tilbakemeldinger, mens andre har kommet til barnehager der dette ikke er i fokus, noe en kan si preger opplevelsen deres. På bakgrunn av erfaring fra andre barnehager opplever Anette at det var lettere å være åpen selv når hun kom inn i en barnehage der det var satt fokus på å gi tilbakemeldinger. Fordi hun satte pris på å få tilbakemeldinger fra kollegaer, var hun også opptatt av å gi tilbakemeldinger selv, ”sånn at det ble en kultur for det å gi hverandre tilbakemeldinger” på avdelingen hennes. Dette mener hun er viktig blant annet fordi det blir lettere å ta opp vanskelige tema dersom man også snakker om det som er positivt.

Lise beskriver at det var nyttig for henne å få konkrete tilbakemeldinger fra styrer og de andre pedagogiske lederne for å tørre å prøve på nytt å ta opp saker fra før hadde vært vanskelig, slik jeg tolker det ble altså kollegaer på den måten pådrivere for at hun ikke skulle stagnere i utvikling når hun møtte motgang. Hun sier også at ledermøtene har vært viktige for henne fordi de har vært forum for å sette ord på og få vurdert praksisene på hennes avdeling, en type kommunikasjon som ellers ikke prioriteres i en hektisk hverdag bestående av utallige praktiske gjøremål. Dette er en opplevelse som gjentar seg i informantenes fortellinger. Anette sier blant annet om ledermøtene at de ble et trygt forum for å ta opp ulike problemstillinger:

(...) ta opp sånne saker som jeg syntes var vanskelige, situasjoner med barn, foreldresamarbeid, sånne ting...kunne spørre om tips fra de...men det føltes også som et godt forum hvor jeg kunne komme og si min mening. Det føltes veldig trygt da. De var veldig ålreite mot meg sånnsett...fikk meg til å føle at min mening hadde betydning.

Både avdelingsmøter og ledermøter ser slik jeg tolker det derfor ut til å være viktige deltakerforum for en type kommunikasjon som det ikke er rom for i hverdagen, både faglig og ikke-faglig, og den tryggheten som flere av informantene opplever å finne der blir også slik jeg har tolket det medvirkende til at de pedagogiske lederne tør å blottlegge sine utfordringer for å kunne ta tak i dem i felleskap med andre.

4.2.2 Å metakommunisere

Det er flere av informantene som trekker frem nytteverdien av både å snakke om hvordan de kommuniserer og hvordan de ellers samhandler. Lise tegner et bilde av kommunikasjonen på avdelingen som vanskelig i starten. For henne ble det å snakke om hvordan hun opplevde kommunikasjonen nøkkel til å endre det hun kaller *tilbakemeldingskulturen* det som tidligere hadde vært så negativt at hun ble utbrent og sykemeldt. Etter å ha vært sykemeldt ble derfor kommunikasjon satt på dagsorden på et avdelingsmøte:

Jeg følte at jeg måtte bare si hvordan det egentlig var, uten å legge noe skyld på dem så sa jeg at jeg veldig ofte følte at det var veldig negativ stemning på avdelingen, og at jeg heller ønsket at hvis det var noe de var misfornøyd med måten jeg gjorde ting på, så måtte de si det direkte, i stedet for å liksom...gå rundt og stikke kjepper i hjulene for de planene som vi var blitt enige om, men som de egentlig ikke var enige i. Og det tror jeg de skjønnte altså, for det ble ganske annerledes måte å prate på etter det.

Lise opplevde altså slik jeg forstår henne at det å ta opp at kommunikasjonen opplevdes som en utfordring, bidro til større grad av aksept og forståelse – hun knytter den endrede måten å snakke på til at kollegaene *skjønnte*.

Anette sier at *”det metaperspektivet også, at vi kan snakke om vårt samarbeid, hvordan synes vi at vi fungerer, det har vært kjempegivende for meg”*. Når Anette sier at det har vært givende på et personlig plan, uttrykker hun videre at det er knyttet til hun gjennom både å gi og få tilbakemeldinger til og fra kollegaer har blitt tryggere på sin rolle. Silje illustrerer en lignende oppfatning: *”Vi snakket om det selv også, at herlighet, vi fungerer jo så godt sammen, og vi har det jo så bra, vi har et godt samarbeid. Det var noe vi var oppmerksom på selv også. Så det var veldig artig å være på jobb egentlig”*. Siljes utsagn viser hvordan hennes oppfatning av et velfungerende samarbeid har blitt bekreftet gjennom at det har vært samtaletema, og slik jeg har tolket det har vært med på å øke trivselen på jobb.

4.2.3 Å føle seg som en ressurs

Følelsen av å være en ressurs ser ut til å ha kommet gradvis for alle informantene, og tilbakemeldinger har vært sentrale sammen med erfaring av å mestre ulike oppgaver som opplevdes som utfordrende. Noen av informantene ser seg som en ressurs fordi de i kraft av egen kompetanse bidrar med noe unikt, mens for eksempel Nina trekker frem et mer spesifikt

eksempel på at tilbakemeldinger fra andre gjør at hun opplever seg som en ressurs for arbeidsmiljøet. Gjennom tilbakemeldinger fra både styrer, kollegaer og foreldre forteller Lise at hun gikk fra å føle seg ”*litt sånn slitsom*” fordi ”*alle måtte forklare alt til meg*” til å føle seg som en ressurs og unik bidragsyter:

Men det var jo på grunn av at jeg fikk jo den tilbakemeldinga på avdelinga etter hvert fra assistentene at de var fornøyde med meg som pedleder, og jeg fikk jo tilbakemeldinger fra enkelte av foreldrene...og så fikk jeg veldig mye respons fra styrer da...i de veiledningssamtalene.

Nina sier at å se at ungene trives sammen med tilbakemeldinger fra foreldre om at de er fornøyde med avdelingen har bygget henne ”*positivt opp*”, og at hun gjennom å ha fått tilbakemelding på at hun er en omgjengelig person ser på seg selv som en ressurs for et godt miljø i barnehagen. Anette forteller også at tilbakemeldinger fra kollegaer, men også foreldre og barn, har gjort at hun følte seg *sett*, som har vært sentralt i at hun følte seg som en ressurs for arbeidsplassen:

Da blir på en måte hverdagen så fin da. Når man ser hverandre. Og da følte jeg også at de så det jeg gjorde. Og da blir jeg på en måte en ressurs da, når de ser meg for det jeg gjør, og at jeg ser de da (...) av og til så kom de med fortellinger til meg om ting jeg hadde gjort for eksempel, som de hadde sittet og observert da. Og fortalte om situasjoner som de syntes var fine, eller...oss i relasjonen oss i mellom også kunne de også snakke om at: Åh, jeg synes det var så fint at du sa det her om dagen (...) Og da følte man seg jo sett da. Når man får tilbakemeldinger.

Silje sier også at tilbakemeldingene som gjorde at hun følte seg som en ressurs kom fra både kollegaer, foreldre og barna, og snakker også om det å føle seg unik. Men Silje uttrykker også at følelsen av å være en ressurs var viktig fordi det ga motivasjon. Hun trekker frem at det hadde betydning at tilbakemeldingene på hvordan hun gjorde jobben var konkrete, og ikke bare av generell rosende art: ”*Det var ikke bare så flink du var nå liksom, det var mer konkret på hva var det jeg hadde gjort bra. Og da følte jeg at gjennom det så lærte jeg jo og jeg fikk motivasjon og følte at jeg hadde betydning for barnehagen og for arbeidsplassen*”.

Petters oppfatning skiller seg ut fra de øvrige informantene ved at han selv uttrykker eksplisitt at det ikke er avgjørende for han å få tilbakemeldinger fra kollegaer for å føle seg som en ressurs. Likevel sier han at tilbakemeldinger fra kollegaer har vært av betydning for at han opplevde at han gjorde en god jobb, når forventningene fra han selv overskred hva han i

praksis maktet å utføre. Petter sier at opplevelsen av å mestre jobben, det å kjenne at dette kan han, har vært viktig for å kjenne seg som en ressurs. Han nevner foreldres tilbakemelding på at de var mer fornøyd med avdelingen som en av årsakene til det: ”Så da tenkte jeg at okei, jeg har faktisk fått til noe da. Uten at jeg kan sette helt fingeren på hva det var.” Petters utsagn illustrerer slik jeg tolker det at hvorvidt man gjør en god jobb, kan oppleves diffust for nykommeren – det er vanskelig å måle på egenhånd – og at man derfor søker bekreftelse også av andre.

4.2.4 Å speile seg i forventninger og tilbakemeldinger

Det varierer hvor tydelige forventninger informantene har opplevd å bli møtt med, men de som ble møtt tydeligst uttrykker at det ble en slags rettesnor for å vurdere om de gjorde en tilfredsstillende jobb. Petter sier blant annet at han opplever førskolelæreryrket som et gråsoneryrke i forhold til forventninger. Som førskolelærer har man sjelden en fasit til den beste praksis å forholde seg til. Petter beskriver at han har beveget seg fra å ha høye forventninger til seg selv mot en justering i møte med kollegaers forventninger:

For det syntes jeg var litt vanskelig til å begynne med. Jeg tenkte liksom at men herregud, jeg har ikke fått tatt med ungene på alle turene jeg hadde tenkt, jeg har ikke gjort alt det jeg hadde tenkt, ergo så har jeg ikke gjort en ordentlig jobb. Men så får jeg jo høre at: Jo, men du har jo gjort det som vi har sagt at du skal gjøre.

Anette forteller, i likhet med Lise, om at det første halvåret ble brukt til å få kontroll over hva slags forventninger hun hadde å forholde seg til. Anette beskriver at konkrete forventninger allerede fra starten, i dette eksempelet fra styrer, fikk betydning for at hun følte at hun gjorde en god jobb. Disse kunne hun forholde seg til omtrent som en fasit:

Da jeg startet fikk jeg utdelt et sånn ark, med forventninger fra arbeidsgiver, for jeg var jo litt sånn usikker på hva er det dette innebærer egentlig. Og der fikk jeg helt punktvis sånn jeg forventer at du gjør sånn og sånn. Og det var sånn: Å, ja, selvfølgelig, greit. Nå har jeg gjort jobben min. Check, check, check. Og det syntes jeg var veldig ålreit, egentlig, for da visste jeg akkurat hva som forventes av meg uten at jeg bare skulle høre det fra henne en gang samtidig som jeg var opptatt av hvor er utstysrommet liksom. For det er mye informasjon i starten.

Utsagnet til Anette illustrer også opplevelsen av en hektisk hverdag som skinner gjennom informantenes fortellinger, og jeg tolker det som om at det å få skriftlige forventninger

dermed også bidro til at hun kunne måle seg mot noe konkret og kanskje bidro til hvordan hun gjennom å *krysse av* kunne oppleve mestring. Anette uttrykker nemlig at selv om det til tider var slitsomt og mye jobb, opplevde hun å mestre jobben som pedagogisk leder. Samtidig viser flere av informantenes fortellinger at tilbakemeldinger som handler om hvordan samarbeidet oppleves av andre fungerer som en mulighet til å justere seg i møte disse. Anette trekker frem et eksempel der hun ikke kjente seg igjen i den tilbakemeldingen hun fikk på seg selv som fikk betydning i form av at hun bestemte seg for å være mer åpen med kollegaene sine: *”Jeg tror det vanskeligste for meg var da jeg fikk tilbakemelding om det med at jeg satt mye på dataen. For jeg følte jo ikke at jeg gjorde det selv. Jeg følte jo at jeg er en sånn person som er så opptatt av å være med ungene”*. Denne opplevelsen, der det kommer frem at Anettes eget syn på seg selv ikke harmonerte med det som kom frem fra kollegaene, førte til at hun endret praksis fordi hun resonerte seg til at hun hadde vært for lite åpen om hva hun drev på med. Slik jeg tolker henne ønsket hun å endre måten hun jobbet for å skape en felles forståelse for hvorfor hun måtte prioritere de arbeidsoppgavene hun måtte gjennom å synliggjøre dem – at ikke hun som pedagogisk leder distanserte seg med skjulte oppgaver, men snarere involverte kollegaene i de arbeidsprosessene.

4.2.5 Drøfting av opplevelsen av åpen kommunikasjon

Wenger (1998) peker på at all kommunikasjon og samarbeid, er viktig for å skape et gjensidig engasjement, som er nødvendig for å få innpass i praksisfelleskapet. Dette mener jeg kan knyttes til informantenes oppfatning om at det å være åpen i møte med kollegaer har vært betydningsfullt for hvordan de har opplevd den første tiden på arbeidsplassen. Flere av informantene forteller at de har erfart hvordan det at de selv har fokus på å gi tilbakemeldinger til andre skaper et klima der det blir enklere for de andre å meddele seg. Et eksempel er Nina som har en oppfatning av hvordan romslighet for å stille kritiske spørsmål bidrar til færre konflikter fordi det gjør at tema blir diskutert før de blir en varm potet. Et viktig aspekt for den læringen som i følge Wenger (ibid.) skjer i praksisfelleskapet er at medlemmene kontinuerlig forhandler om mening. Kommunikasjon preget av åpenhet har slik jeg ser det sammenheng med denne meningsforhandlingen, på den måten at deltakerne som ikke er åpne dermed ikke deltar fullt ut i denne prosessen.

Informantene forteller at tilbakemeldinger fra kollegaer har vært viktige for følelsen av å mestre jobben og rollen som nykommer. Å være åpen om sine egne utfordringer trekkes av

flere frem som en forutsetning for å få relevante tilbakemeldinger. Der praksisfelleskapet er et felles system der det utvikles en felles forståelse av deltakernes handlinger (Wenger, 1998), blir de tilbakemeldingene informantene beskriver slik jeg ser det essensielle gjennom at de danner premisser for at man skal ha mulighet for å forstå betydningen av hverandres handlinger – det er ikke nok å bare observere og lære hva deltakerne i praksisfelleskapet man er på vei inn i gjør, det må også snakkes om og reflekteres rundt hva slags intensjoner som ligger bak og hvordan de ulike deltakerne opplever og tolker disse.

Når informantene snakker om at tilbakemeldinger fra kollegaer medvirker til at de for eksempel *ivres* i jobben er en mulig forståelsesramme å anta at det har betydning for den dimensjonen ved deltakelse i praksisfelleskapet som Wenger (1998) kaller gjensidig engasjement, som skapes gjennom samarbeid og kommunikasjon. Gotvassli (2012) peker på at et viktig motiv for å delta i praksisfelleskapet er å få mulighet til å utvikle sine egne ferdigheter. Når informantene snakker om at positive tilbakemeldinger gir motivasjon og lærelyst, tenker jeg at tilbakemeldinger også kan ses på som en faktor som bidrar til at nykommerne ønsker å delta i praksisfelleskapet, noe som kan ses på som en vinn-vinn situasjon gjennom at det både gir nykommeren adgang til læreprosessene i felleskapet samt at nykommeren dermed bidrar mer konstruktivt til det Blåka og Filstad (2007) kaller den kollektive ekspertisen. Wenger (1998) peker slik jeg forstår det også i retning av dette gjennom å trekke frem både et individuelt og kollektivt deltakerperspektiv der det for den enkeltes læring handler om å delta, engasjere seg og være bidragsyter til praksis, mens det i et kollektivt perspektiv er viktig å forbedre og fornye praksis og sikre nye medlemmer.

Det kan kanskje også tenkes at det å gi og få tilbakemeldinger av faglig art er byggestein i nykommerens vei fra perifer til fullt ut akseptert deltaker i felleskapet, og at tilbakemeldingene må være tilstede for å skape diskusjon og forhandling omkring praksisfelleskapets *delte repertoar*, som er en viktig dimensjon i Wengers (1998) teori. I så måte kan en se for seg at informantene som var opptatt av å skape det de selv kaller *tilbakemeldingskultur* gjennom det fikk adgang og ble mer reelt deltakende i praksisfelleskapet.

Flere av informantene viser til at tilbakemeldinger fra kollegaer har gjort at de har følt seg sett. At kollegaer har lagt merke til hva de har gjort og uttrykt dette eksplisitt, har vært viktig for følelsen av å være en ressurs på arbeidsplassen. Dette er i tråd med det Mathisen (2008)

viser til fra studier av nyutdannede lærere, hvor opplevelsen av å være en ressurs er positivt for nyutdannedes yrkesidentitet fordi det bidrar til at de føler seg som fullverdige yrkesutøvere. Kanskje kan det være en av årsakene, eller en sammenheng, til at informantene uttrykker at de etter hvert mestret jobben bedre. Mathisen (ibid.) skriver også at nyutdannede lærere blir brukt som ressurs fra dag en noe som gir mulighet til å bruke av kompetansen sin fra dag en. Alle informantene forteller om mye ansvar fra start, så dette ser ut til å harmonere med det Mathisen (2008) fant. På den andre siden er det noe selvsagt at man får ansvar som pedagogisk leder – det ligger i stillingsbeskrivelsen - selv om man ofte er ung og uerfaren forventes det at man har kompetanse ervervet gjennom førskolelærerutdanningen til å ta det ansvaret. Nykommerens møte med praksis i denne sammenhengen, vil jeg derfor si baserer seg på andre premisser enn der nykommeren er for eksempel praktikant eller lærling. Informantenes refleksjoner rundt det å være en ressurs er slik jeg oppfatter det ikke ulikt funn fra Blåka og Filstad (2007) sin studie av nykommeres identitetskonstruksjon. De peker på at det å gå inn i et yrke avhenger av både tilgang og tilhørighet til et felleskap, og at det var av stor betydning for hvordan nykommerne lærte hvorvidt de hadde en følelse av å bli verdsatt i kraft av å være et unikt individ. Det innebærer også å møte anerkjennelse i forhold til det å bidra med noe nytt i stedet for en forventning om fullstendig tilpasning til det allerede etablerte, hvilket bringer oss videre til informantenes opplevelser av å forhandle om aksept.

4.3 Opplevelsen av å forhandle om aksept

Det jeg har valgt å kalle informantenes opplevelse av å forhandle om aksept utgjør slik jeg har tolket det informantenes opplevelser av prosessen med å få innpass i praksisfellesskapet og dynamikken mellom det å tilpasse seg den rådende praksis og å kjempe for sine egne pedagogiske grunnverdier. Disse opplevelsene handler om det jeg har valgt å kalle å *dele begrepsverden*, å *møte motstand*, og å *vinne eller velge kamper*. Informantene ser ut til å være en del av ikke bare et, men flere felleskap på arbeidsplassen.

4.3.1 Å dele begrepsverden

Alle informantene forteller at de er deltakende i praktisk arbeid på sin avdeling i likhet med sine kollegaer som er assistenter. I tillegg har de sine særskilte ansvarsområder som pedagogisk leder, som også innebærer fire timer planleggingstid i uka. De deltar alle i møtevirksomhet med samtlige kollegaer på sin avdeling hver uke, og jevnlig i møter med sine pedagogkollegaer på hele barnehagen, eller med pedagoger på tvers av enheter i kommunen. Det betyr slik jeg tolker det at de deltar i flere uformelle grupper i kraft av sin yrkesrolle – ikke bare sin avdeling. Flere av informantene snakker om betydningen av det de selv kaller et

felles språk, noe jeg tolker som en slags felles begrepsverden. Andre snakker om hva det innebærer for dem å ha en felles forståelse, for eksempel av barns utvikling.

Nina opplever at for gjennomføringen av alle de daglige praktiske oppgavene som skal få hverdagen til å gå rundt er kollegaenes erfaring vel så viktig som utdanning. Samtidig uttrykker hun at kommunikasjonen med andre pedagoger i større grad har karakter av en felles forståelse. Hun viser til at på avdelingsmøter så har hun en oppfatning om at det er hun og den andre førskolelæreren som snakker mest faglig. Hun sier:

Men de faglige samtalene, å sette ord på ting faglig og sånne ting, så er jeg avhengig av utdannede kollegaer, altså med kompetanse innenfor pedagogisk arbeid, slik hun har hun som er barnehagelærer. Det ser jeg. Det har litt med at med at du har utdanningen så får du forståelse ganske kjapt med at man...ja, det har noe med den samme forståelsen i forhold til problematikk, utfordringer, hva man jobber med, sette seg inn i det, hvordan man skal jobbe videre med det, sette ord på det.

Lise kom inn som ny på en avdeling som allerede var etablert, og beskriver at hun ikke alltid kjente seg igjen i den forståelsen av barna som fantes blant hennes kollegaer på avdelingen som var assistenter. Hun beskriver at når hun stilte spørsmålsteget ved barns atferd, ”for eksempel hvorfor reagerer han 5-åringen med å bli så veldig sint, for sånne ting som man tenker at en 5-åring normalt ikke ville reagere så veldig sterkt på, altså om man får rød eller blå kopp”, og ønsket å drøfte dette med sine kollegaer, ble hun møtt med forklaringer av personlig art: ”da hadde de sånne forklaringer ut fra hva de visste om familien og hvordan de hadde sett dem i byen”. Dette har jeg tolket som at Lise ønsket å ta avgjørelser på faglig grunnlag ut fra utviklingsrelaterte årsaker snarere enn personlige meninger som karakteriserte barn som ”(...) veldig aktiv, høymælt, litt sånn typisk som dem hadde bestemt seg for var litt slitsomt rett og slett”, men opplevde at det var utfordrende å få gehør for det. Lise uttrykker at kommunikasjonen med andre pedagoger på enheten var av en annen karakter: ”Men det hadde ganske mye å si at jeg visste at de var førskolelærere(...)så merket man det var litt sånn ulike grunnlag for vurderinger som skulle tas...det var ikke bare sånn hva vi har gjort før.” Slik jeg tolker Lise er hennes opplevelse at kollegaer med førskolelærerutdanning snakker har et vurderingsgrunnlag som hun som førskolelærer kan identifisere seg med, i motsetning til andre kollegaer som baserer avgjørelser i større grad på tradisjon eller personlige erfaringer.

Petters perspektiv på felleskapet drar inn hele barnehagen. Han snakker om et felles språk som alle ansatte, uavhengig av utdanning, snakker, fordi det har jobbet mye med prosjekter der alle ansatte er involvert:

Vi har hatt mye møter med felles fokus både for pedlerne og for assistentene, så vi har et veldig tydelig felles utgangspunkt da. Og det prosjektet der vi tar tak i ting som barn mestrer godt, med den hensikt å bruke styrker til eventuelt å styrke der hvor barnet ikke gjør det så godt da. Så det gjør liksom at vi har et felles språk på barnehagen som vi bruker. Mye sånne uttrykk som kanskje andre folk ikke skjønner hva betyr, men som vi er veldig innprentet med da.

Petter trekker frem at det har vært positivt for han å komme inn i det han beskriver som et sterkt faglig miljø og et godt samarbeidsklima. En årsak til det mener han er at alle, både pedagoger og assistenter får den samme faglige inputen. Et av prosjektene som er ledd i å gi det som Petter beskriver som et tydelig felles utgangspunkt, har gått over flere år, og Petter sier det er en *felles front* i barnehagen. Anette forteller at hun ønsket å skape noe felles på avdelingen på tvers av yrkesgrupper. Hun ser ut til å legge mindre vekt på utdanning som base for en felles forståelse. På hennes avdeling var de alle tre nyansatte:

Jeg følte jo at helt i starten så var jeg kjempetydelig på at dette skal vi lage sammen og dette her skal vi gjøre sammen og...ja, jeg har en faglig tyngde, men dere har masse erfaringer. Ikke bare fra de årene som dere har jobbet i barnehage, men også med de ungene som dere har oppdratt sjøl. Som dere har hjemme. Og i samspill med mange andre og...så det ligger masse kunnskap der, sant. Man skal ikke kimse av det. Det betyr ikke at jeg er ekspert fordi jeg har lest masse teori. Så kanskje vi kan bidra med forskjellige ting.

Anette er altså opptatt av at de som kollegaer har utfyllende roller – de kan bidra med forskjellige ting, og hun anerkjenner i stor grad slik jeg tolker det erfaring. Hun beskriver også at det i starten var mer ulikt blant de ansatte hva som ble vektlagt som viktig i arbeidet med barna, men at den felles forståelsen kom mer og mer gjennom diskusjoner rundt praksis – hun snakker om et felles grunnlag som kom etter hvert som de diskuterte ulike konkrete situasjoner.

4.3.2 Å møte motstand

Informantene forteller også ulike beretninger om hvordan de oppfatter aksept som pedagogisk leder i forhold til sine kollegaer. Både Petter, Lise og Silje peker samtidig på at det har vært

vanskelig å skulle veilede og lede kollegaer med mange års erfaring, spesielt i starten – og at de har måttet forhandle om aksept. Petter peker på at det opplevdes kunstig å skulle *bestemme* over ansatte med 10-15 års erfaring fra barnehage uten å ha den samme erfaringen selv, men at synet på han selv som leder har vært i stor endring. Denne prosessen beskriver han slik:

Jeg har endret veldig mye hvordan jeg ser på meg selv som pedleder i løpet av de to-tre årene. Til å begynne med hadde jeg en tanke om at jeg skulle være litt sånn usynlig som leder, at vi skulle ha gjennomførte rutiner og ting skulle gå av seg selv. Og så skulle pedlederansvaret vises gjennom for eksempel månedsplan, foreldresamarbeid og foreldresamtaler. Det erfarte jeg raskt at det funket ikke. Det kreves å ha en tydelig leder blant annet for personalet, så da måtte jeg på en måte bli litt mer sånn sjef, på en måte. Og det er en sånn rolle som jeg har måttet lære meg da.

Petter sier at den faglige tyngden kom etter hvert, altså skjedde det en utvikling i hvordan han oppfattet sin egen faglige kompetanse etter hvert som tiden gikk: ”Men det går seg til etter hvert da, sakte men sikkert så begynte liksom den der faglige tyngden å komme inn da. Jeg kjente at det her kan jeg faktisk, dette kan jeg faktisk noe om”. Mellom linjene tolker jeg at han også opplevde at rollen som leder ble legitimert. I tillegg forteller Petter at den veiledningsordningen som han var en del av gjorde at han fant støtte og inspirasjon til å endre lederstil, og at han ser det som en gradvis modningsprosess. Behovet for endring kom derimot fra avdelingen: ”Men det har liksom tvunget seg frem også da. For det hadde ikke gått å være like tilbakeholden og like snill og alt det der da (...) jeg merket at det fløt litt ut da. At foreldre begynte å spørre litt og sånne ting.”

Lise uttrykker også at kollegaenes lange erfaring fra barnehagefeltet påvirket hennes legitimitet som pedagogisk leder, blant annet at det var vanskelig å stille spørsmålstegn ved etablert praksis på avdelingen:

Det jeg syntes var veldig utfordrende når jeg startet, var at jeg var helt nyutdannet og ung, og de som jobbet på min avdeling hadde jobbet, ikke på min barnehage hadde de jo ikke jobbet lenge, men de hadde jo lang erfaring fra barnehagen, begge to. De hadde kanskje jobbet i barnehage i allefall i femten år, tipper jeg...så jeg følte jo litt at det å for meg begynne å ta opp faglige spørsmål...det var ganske vanskelig...for de stilte seg litt på bakbeina med en gang.

Silje forteller også at det var vanskelig i starten å skulle veilede kollegaer som både var mye eldre og som også hadde lang yrkeserfaring: ”Jeg husker spesielt han første, han var på alder med pappa!”. Kollegaen Silje forteller om her, hadde i tillegg førskolelærerutdanning, noe hun sier

gjorde det ytterligere vanskelig. Hun omtaler også sine kollegaer som ”*veldig dyktige*”, og at de hadde ”*mye å komme med*”, i forhold til ”*lille meg*” der hun refererer til sin egen alder, noe jeg tolker som at hun selv hadde en oppfatning om at lederrollen kom litt i skyggen av den posisjonen hun fikk i kraft av sin alder. Silje uttrykker også at hun i begynnelsen av karrieren ønsket en mest mulig flat struktur på avdelingen: ”*Det skulle ikke være forskjell på noen av oss*”. Hun var redd for å virke sjefete, og knytter denne redselen til aldersdifferansen mellom henne og kollegaene. Hun beskriver at dette har utviklet seg med hjelp av veiledning fra styrer og de andre pedagogiske lederne. Det har gjort at hun er blitt tryggere på å ta avgjørelser som ikke alle er enige i, og har erfart at det er mulig å ha et godt samarbeid likevel. Nina på sin side forteller at hun som pedagogisk leder har vært med på å forme avdelingen sin, men sier at hun har hatt mindre innflytelse på barnehagens tradisjoner:

Jeg kan ikke si at jeg har følt at jeg har hatt så stor innflytelse på selve barnehagen. Det må jeg ærlig innrømme, det føler jeg ikke. For det er ganske spikret alt som er her, og kulturen og diverse... Det er jo en barnehage som har vært i mange år. Og jeg tror ikke at jeg alene har hatt så mye innflytelse på to år. Avdelingsplanen har jeg jo vært med å forme, men det er jo ikke årsplanen for barnehagen, det er jo mer avdelinga. Og den har ikke den store innflytelsen for barnehagen som helhet. Ikke sant. Og samtidig er det veldig mange tradisjoner som er spikret, som skal gjennomføres sånn og sånn.

Nina gir slik jeg tolker henne i større grad uttrykk for at hun opplever å ha legitimitet som leder, men på den andre sider peker hun på noen konsekvenser av at hun er den eneste nye blant mange kollegaer med lang erfaring som kollegaer på den samme barnehagen, og uttrykker en opplevelse av at en del av praksisen dermed er låst gjennom bildet av at tradisjonene er *spikret*.

4.3.3 Å vinne eller velge kamper

I forhold til hvordan informantene forteller at de tilnærmet seg praksis og kulturen på avdelingen de ble en del av som nyutdannede, kan det skimtes det jeg har tolket som tre ulike typer. Lise og Petter har vært opptatte av å vinne kamper og fronte egne oppfatninger, og har også opplevd en del motvilje og sier de tror de har blitt oppfattet som provoserende eller irriterende. Nina sier hun har valgt å ikke prioritere energi på å gå i opposisjon mot allerede eksisterende kultur, mens Silje og Anette uttrykker at de har beveget seg litt fra det ene til det andre.

Petter uttrykker at han nok har blitt karakterisert som ”han nye som kommer og skal liksom...” endre på ting, fordi han har vært forkjemper uteliv og det å la barna utfolde seg med aktiviteter som noen av kollegaene synes er risikofylte, ”for eksempel fri klatring i trær og sånne ting.” Petter uttrykker også at han har tatt et oppgjør med kollegaer med lang erfaring som praktiserer det han ser på som gammeldags pedagogikk: ”Det skal liksom være sånn og sånn og det viktigste er at barna lærer å sitte stille og sånn da.”

Lise uttrykker at hun trolig ble oppfattet som provoserende gjennom å stille spørsmålstegn ved hvordan ting ble gjort da hun begynte som pedagogisk leder, men prøvde likevel fortsatt å endre på ting hun ikke var enig i. Dette kommer blant annet frem når hun forteller om responsen hun fikk da hun foreslo å ha mindre fokus på å gi barnegruppa nektende tilbakemeldinger, til fordel for å fokusere på beskjeder med hva de kunne gjøre i stedet:

Og det sa de jo med en gang at det har vi jo prøvd i hele fjor og det fungerte ikke med disse ungene. Men for meg var det jo vanskelig å godta det, for jeg hadde jo ikke sett det, jeg hadde jo ikke prøvd det. Jeg var jo bare nødt til å si sånn at nå bestemmer jeg at vi skal gjøre det sånn i perioder, så får vi heller skrive ned observasjoner eller ta det opp da etter noen uker igjen og se om det fungerer, for jeg er jo nødt til å prøve det jeg også.

Anette peker på at hun som nyutdannet er bevisst på at det er en kultur i barnehagen som man kommer inn i og blir preget av gjennom å følge det som er vanlig i den barnehagen: ”Og jeg går jo rundt som nyutdannet og ser liksom: Hmm...hvordan gjør dere det her da? Det blir jo sånn.” Hun forteller at fordi de var flere nye på hennes avdeling, opplevde hun at de skapte en felles praksis som det var et godt samarbeid om. Slik jeg oppfatter henne innebar dette i stor grad at det var en slags enighet om hvordan man gjør ting på avdelingen. Anette forteller at det derimot på de andre avdelingene hadde etablert en annen kultur som hun noen ganger stilte seg spørrende til:

Da spurte jeg ofte: Hvorfor det da? Det er greit nok det, at det skal være sånn, jeg kan forstå og være med på det, men jeg er nødt til å ha en begrunnelse for hvorfor det skal være sånn. Kan ikke bare ta alt for god fisk på en måte. Det må være...hvorfor gjør vi det ikke på en annen måte for eksempel.

Anette viser til at hun etter hvert tilpasset seg noen av de reglene som allerede var etablert, men at hun likevel fortsatte å stille spørsmålstegn til ved hvordan ting ble gjort. Der Lise karakteriserer seg selv som provoserende gjennom å være nyutdannet og kritisk, tror Anette at

hun ble oppfattet som irriterende ved enkelte anledninger. Hun sier at det var mange ting hun etter hvert føyet seg etter: *”Ja vel, det får vel være sånn da, vi får rydde inn lekene et kvarter før barnehagen stenger, så får ikke de barna som er der det siste kvarteret de får ikke ha noe å leke med da”*. Likevel poengterer hun at hun var opptatt av at kollegaene skulle argumentere for hvorfor praksisen i barnehagen skulle være som den var, og noe hun uttrykker muligens ble oppfattet som negativt: *”Og det opplevde de kanskje som irriterende eller: Herlighet, skal hun der nyutdanna komme her og stille spørsmål ved alt og... ”*. I likhet med Petter gir hun seg dermed selv karakteristikken som *den nye*.

Anette beskriver en utvikling hvor hun etter hvert i mindre grad er kritisk til etablert praksis, og der kollegaene i mindre grad oppfatter henne som en trussel, selv om hun beskriver seg selv som prinsippfast:

”Man må på en måte velge sine kamper da. Men allikevel, jeg er jo prinsippfast også da, så jeg lar meg ikke så lett vippe av pinnen. Så jeg vil jo gjerne ha et svar da. Så jeg slutta ikke heller, helt.. Men jeg følte jo ja, etter hvert så var de ikke så opptatte av å beskytte seg selv lenger heller.”

Slik jeg tolker henne var hun opptatt av å bli møtt med gode faglige argumenter, og valgte å gå i krigen for dersom noe var i strid med hennes pedagogiske grunnsyn, samtidig som hun gir uttrykk for at det nok er viktig for forholdet til kollegaer å la noen ting passere. Nina derimot sier at hun som nyutdannet har valgt bort fokuset på å endre på ting. Hun relaterer det til at det krever mye for en person alene som kommer inn i ei personalgruppe som har jobbet sammen i flere tiår å skape endring, og sier at en annen årsak til at hun har *valgt det bort* er at det var utfordring nok å gjøre seg kjent med og trygg på en ny avdeling. Nina viser likevel at hun har tenkt tanker om å ha større innflytelse på etablerte tradisjoner:

Klart, man hadde jo mange tanker når man gikk ut av skolen, siste dagen, og var ferdig. At sånn og sånn. Men man må jo skjønne og tenke at det her skal gjennomføres av en person også. Så det er rett og slett noe jeg ikke har brukt energi på verken å tenke på hvor trist eller trasig eller...Jeg har bare tenkt at jeg tar del for del og bygger meg opp som pedagogisk leder. Det har ikke vært viktig.

Slik jeg tolker Nina har altså tankene om å gjennomføre endringer blitt dempet fordi hun ikke vurderer det som gjennomførbart eller at det vil kreve så mye at hun ikke anser det som viktig nok i forhold til de oppgavene hun har som pedagogisk leder.

4.3.4 Drøfting av å forhandle om aksept

Når informantene snakker om et felles språk, et felles vurderingsgrunnlag eller en lik forståelse – som jeg har kalt å *dele begrepsverden* - ser jeg det i sammenheng med det mønsteret Blåka og Filstad (2007) viser til i sin forskning, der nykommere bygger flere relasjoner og hadde mer tillit til kollegaer de identifiserte seg med. Slik jeg har tolket informantene, er det ulikt hva som er viktig for at de identifiserer seg med kollegaer, og det kommer til uttrykk gjennom at de sier at de snakker samme språk eller har noe til felles. Lise identifiserer seg for eksempel i stor grad med sine kollegaer med samme utdanning som henne, og kanskje kan en også si at hun på bakgrunn av det har skapt relasjoner med førskolelærerne på de andre avdelingene som gjør at *praksisfelleskapet* (Wenger, 1998) på tvers av avdelingene er like viktig for henne som det felleskapet som finnes på avdelingen. Petter snakker om et felles språk på hele barnehagen, og er slik jeg tolker han veldig opptatt av den fagligheten som hele enheten har felles. Gjennom det kan en spørre seg om det for han er lettere å identifisere seg med også de som ikke jobber på hans som er avdeling, både pedagoger og assistenter, fordi de deler praksisfelleskapets dimensjoner og han dermed kan lære av flere fordi det er flere som handler slik han selv ønsker å handle.

Anette tolker jeg derimot som om hun identifiserer seg med kollegaene på sin avdeling og den andre småbarnsavdelingen og at de sammen utgjør et praksisfelleskap, gjennom at de har en felles interesse som springer ut fra felles menneskelige verdier og et pedagogisk grunnsyn hun kan identifisere seg med, snarere enn formell kompetanse. Ut fra et slikt perspektiv kan en kanskje si at informantene har søkt og fått innpass i praksisfelleskap av ulik karakter på arbeidsplassen, og at noen er mer opptatt av å delta på tvers av de formelle strukturene som utgjøres av barnehagens baser eller avdelinger. Informantenes ulike betraktninger rundt det å ha et felles språk tyder slik jeg tolker det på at de deler repertoar ikke bare med kollegaene på samme avdeling men samtidig også på tvers, slik både Wenger (1998) og Gotvassli (2012) skriver om at praksisfelleskapet som begrep ikke nødvendigvis følger de formelle gruppene på arbeidsplassen.

Informantene gir også uttrykk for at legitimitet ikke kommer automatisk, og at det er noe de måtte forhandle om blant annet ved å velge hva de skulle gå i krigen for. Dette er slik jeg tolker det et uttrykk for den *legitime perifere deltakelsen* som Lave og Wenger (2003) skriver om, og kan ses som et uttrykk for at posisjonene i praksisfelleskapet skifter, til tross for at stillingsbeskrivelsen og ansvarsområdene til de pedagogiske lederne er den samme og

plasserer dem som de formelle lederne på avdelingen. Lave og Wenger (ibid.) skriver også at disse posisjonene, som kan ses som skiftende maktrelasjoner, står i dialektisk samspill til deltakernes yrkesidentitet og læring. Informantenes opplevelser knyttet til det å velge sine kamper kan slik jeg ser det også knyttes til hvordan man i følge Lave og Wenger (ibid.) i praksisfelleskapet ikke bare lærer seg å snakke som en av resten, men også til å være taus – i de ”rette” situasjonene.

Petter forteller at han gradvis har endret måten å være pedagogisk leder på gjennom å at han opplevde å få en faglig tyngde. Det ser jeg som et eksempel på at en endret yrkesidentitet – som i følge Lillemyr (2007) skjer på bakgrunn av samspillet mellom følelsen av å være kompetent, sosiale forventninger, og personlige egenskaper – har ført til at hans posisjon i praksisfelleskapet har endret seg. Kanskje kan det også oppfattes som et uttrykk for han i større grad aksepteres av praksisfelleskapet som en fullverdig deltaker enn da han startet. Informantene har slik jeg tolker det tydelig kjent på disse skiftende maktrelasjonene og det kan kanskje være en medvirkende forklaring på hvorfor de alle har lagt seg på en ganske mild linje som leder til å begynne med.

Lave og Wenger (2003) sier at å lære både å snakke og være taus som de fullverdige deltakerne er en viktig faktor for å innlemmes i praksisfelleskapet. Kanskje kan man trekke ei linje fra det til hvordan informantene her har opplevd deltakelsesprosessen som nykommer i barnehagen. Anette, som slik jeg har tolket det opplevde å få raskere aksept enn for eksempel Lise, sier blant annet at hun lærte seg å velge kamper. Dette kan muligens forstås som et uttrykk for at hun forstod de sosiale kodene i praksisfelleskapet, og hun lot praksis som hun egentlig hadde motforestillinger mot, men som ikke var til skade for barna, etterhvert forbigå i stillhet, til fordel for å kjøpe seg innpass i felleskapet.

Alle informantene har hatt tanker og ønsker om å kunne bidra til en endret praksis i lys av det de har med seg fra utdanningen slik jeg tolker dem, men det er et splittet syn på hvordan de i praksis har sett det som mulig og forsøkt å utfordre den rådende kulturen i praksisfelleskapet de kommer inn i. For Nina har det ikke vært et fokus den første tiden, fordi det var så mye nytt å sette seg inn i, ikke ulikt det Mathisen (2008) peker på som trekk ved nyutdannede lærere og førskolelærere, nemlig at fordi det er så krevende å være nyutdannet i seg selv, regner de med å heller kunne bidra til utviklingsarbeid i skolen eller barnehagen på et senere tidspunkt. Lise og Petter har slik jeg tolker det i større grad et syn på seg selv som det

Hensvold (2011) ser på som *fornyere*, men i likhet med førskolelærerne i Hensvolds studie har det ikke nødvendigvis vært lett å få gjennomslag for endringsønskene, som jeg også ser i relasjon til det jeg diskuterte under legitimitet – ved at deres posisjon i praksisfelleskapet på det tidspunktet de forsøkte å få gjennomslag for endringer vil ha noe å si for om dette aksepteres i forhandlingen om en felles praksis. Samtidig kan det også tenkes flere andre årsaker til at informantene ytrer at de har ønsket å sette preg i ulik grad på praksis. Anette synes ikke å være opptatt av å endre praksis, men synes slik jeg tolker henne å være positiv til den praksisen som hun har kommet inn i, mens Lise opplevde at hun måtte rydde opp i en praksis som ikke var forenelig med hennes verdier som fagperson. Dermed synes det å være et vel så viktig poeng hvorvidt informantene opplever at den etablerte praksisen i barnehagen fungerer som hvorvidt praksisfelleskapets deltakere er endringsvillige, noe som også illustreres av Anettes utsagn om at hun ikke ser noe poeng i å være kritisk bare for å være kritisk.

I litt større trekk kan en tenke seg at informantenes opplevelser viser hvordan det å gjøre seg kjent med praksisfelleskapet og deltakerne, kan være ledd i å gi nykommeren innpass og dermed mulighet til å nærme seg det Wenger (2003) antyder er full deltakelse i praksisfelleskapet, slik at en kan ta del i de læringsprosessene der praksis utvikles. Noen av funnene i denne kategorien kan også ses i sammenheng med utvikling av yrkesidentitet gjennom at gjensidig trygghet påvirker hvordan nykommeren tolker de sosiale forventningene kollegaen har til deres rolle. Blåka og Filstad (2007) peker på at måten nykommeren blir invitert til praksisfelleskapet betyr noe for følelsen av trygghet og tilhørighet. Dermed kan det ses på som en forklaring til at informantene brukte ulik tid på å bli kjent på avdelingen og barnehagen, at praksisfelleskapene og deltakerne har bydd på ulike invitasjoner. Kanskje har det vært ulik grad av aksept og forventning rundt nykommernes ønsker om å få bidra med sin unike kunnskap kontra hvorvidt det var forventet at en skal gå inn som en deltaker som ikke har legitim *forhandlingsrett* til å være med å samskape praksis, som er to faktorer som hadde betydning for hvordan nykommerne i studien til Blåka og Filstad (2007) lærte.

5. Avslutning og oppsummering

Jeg vil runde av oppgaven med å plukke frem problemstillingen og oppsummere hovedtrekkene fra drøftingen. Videre har jeg også med et avsnitt der jeg tar opp noen resonnerende spørsmål jeg har stilt innledningsvis, og hvordan funnene kan anvendes til å reflektere over disse. Det innebærer også hva jeg kunne tenkt meg å utforske videre i lys av resultatene fra undersøkelsen.

5.1 Oppsummering

Gjennom denne oppgaven har målet vært å se på de erfaringene fem nyutdannede pedagogiske ledere har gjort seg i starten av sin karriere, og hvordan dette kan ses i sammenheng med teori om deltakelse i praksisfelleskap. Jeg har gjennom presentasjon og drøfting av resultater forsøkt å svare på problemstillingen i form av spørsmålet: *Hvordan opplever nyutdannede pedagogiske ledere å ta del i barnehagens praksiser?*

Ut fra informantenes beskrivelser fremtrer tre hovedkategorier. Disse dreier seg om opplevelser knyttet til *å gjøre seg kjent, åpen kommunikasjon og å forhandle om aksept.*

Ut fra informantenes beskrivelser kan det synes som at å skape gode relasjoner er viktig for å bevege seg i retning av å bli legitim deltaker i praksisfelleskapet. Jeg har også illustrert hvordan informantene ikke automatisk fikk legitimitet som deltaker på avdelingen der de jobbet i kraft av utdanningen sin som førskolelærer eller stillingen som pedagogisk leder, men at dette kan sees på en formell posisjon som ikke nødvendigvis er lik den posisjonen de som nykommere på arbeidsplassen får i praksisfelleskapet på avdelingen. Denne prosessen har vært tidkrevende for alle informantene. Lave og Wenger (1991) bygger sin teori blant annet på casestudier av skreddere der det er sentralt for nykommerne å gå sammen med mer erfarne skreddere for å bli fullt ut kompetente. En slik case er sånn sett ikke direkte sammenlignbar med hverdagen til de pedagogiske lederne i dette studiet. De er allerede er formelt utdannede pedagoger, som kan tenkes å skulle *lære* yrkesrollen gjennom å være sammen med erfarne kollegaer på sin avdeling som ikke er verken pedagogiske ledere eller nødvendigvis førskolelærere eller pedagoger, men assistenter eller fagarbeidere. Samtidig kan det sies at Lave og Wengers (ibid.) teori om hvordan læring skjer i praksisfelleskap bekreftes gjennom informantenes søken på tvers av avdelingsrammene etter noen erfarne pedagoger og pedagogiske ledere på andre avdelinger som de kan identifisere seg med i det jeg ser som en yrkesidentitetsskapingssprosess.

Det ser også ut til å være av betydning hvordan deltakerne i praksisfelleskapet inviterer nykommeren og dermed åpner opp eller lukker døren til å delta fullt ut, i likhet med hva tidligere forskning på andre praksisfelt har pekt i retning av (Blåka og Filstad, 2007; Rismark og Sitter, 2003). Dermed kan en ikke diskutere informantenes opplevelse av hvor viktig det er å være en *forny*, kun ut fra deres egen vilje til å påvirke praksis, samtidig som denne viljen også kan være avhengig av hvorvidt den rådende praksisen på arbeidsplassen i utgangspunktet harmonerer eller står i strid med nykommerens pedagogiske grunnsyn. Slik jeg har tolket informantene er kollegaers alder og erfaring minst like viktig valuta for å forhandle reell posisjon i praksisfelleskapet, som utdanning, noe som har gitt seg uttrykk i en tendens til flat arbeidsstruktur på avdelingen uavhengig av roller og stillingsbeskrivelse særlig den første tiden.

Informantene ser ut til å ha valgt ulike *baner* gjennom praksis, et begrep jeg har lånt av Rismark og Sitter (2003) – for noen har det vært viktigere å vinne kamper som handler om å påvirke og endre den eksisterende praksis på avdelingen og barnehagen, mens andre i større grad har valgt det bort til fordel for å kunne fokusere fullt ut på det å sette seg inn i de rutinene og ansvarsoppgavene den nye jobben innebærer. Rismark og Sitter (2003) skriver at nykommerne i deres studie *fulgte* ulike baner, og ble enten satt utenfor eller inkludert blant annet gjennom hva slags arbeidsoppgaver de ble *gitt*. Det er helt bevisst at jeg her skriver at informantene *valgte* ulike baner. Selv om informantenes fortellinger viser hvordan det foregår sosiale prosesser på arbeidsplassen for å forhandle om nykommerens faktiske posisjon selv når nykommeren er mellomleder, ligger det slik jeg ser det mer makt til selv å forme sine arbeidsoppgaver i kraft av stillingen som pedagogisk leder. Pedagogisk leder har, selv som nykommer, som sin rolle å delegere oppgaver, og informantene forteller om autonomi i forhold til hvordan de skal lede sin avdeling. Utfordringen for nykommere i denne konteksten blir kanskje i større grad hvordan nykommeren opplever å ha, eller å skaffe seg, legitimitet i lederposisjonen, snarere enn hva slags kurs andre staker ut, for hvordan deltakerprosessen og møtet med praksis oppleves. Kanskje kan en se konturer av at det å ha stort fokus på endringer mens man enda er perifer deltaker kan gi en tøffere ferd preget av mer motstand og mindre gjennomslag for ideer om nytenkning, mens det å tilpasse seg i større grad til den rådende praksisen og kulturen kanskje kan ses som kjøp av aksept.

Når jeg har gått inn i informantenes opplevelser har det bildet som har kommet frem vært at pedagogisk leder, i kraft av det en av informantene så treffende kalte yrkets mange ansikter, kan være en del av mange praksisfelleskap på den samme arbeidsplassen. Slik jeg ser det vil kollegaer som jobber sammen på en avdeling dele noen av praksisfelleskapets dimensjoner slik Wenger (1998) beskriver dem, men det er ikke sagt at det i starten er en felles forståelse til stede. Derimot kan en si at hva som regnes som et praksisfelleskap av informantene varierer gjennom at noen peker på faglighet som bindemiddel mens et annet forhold er et felles verdier. Det kan skimtes en tendens til at noen av informantene, kanskje særlig der det har vært utfordrende med samarbeidet på avdelingen, har søkt til andre praksisfelleskap enn avdelingen. Gotvassli (2012) peker på at en årsak til deltakelse i praksisfelleskap er et ønske om delt praksis, og mens noen av informantene her peker på at de har ønsket å skape noe felles på sin avdeling, har andre ytret at de i starten ikke identifiserte seg med for eksempel det pedagogiske grunnsynet til sine kollegaer på avdelingen, og søkte felleskap med andre pedagoger på andre avdelinger for å oppleve at deres forståelse og deres pedagogiske diskurs – det felles språket – var gjenkjennbart hos andre. Kanskje kan dette ses i sammenheng med at det kan være ulike måter på de ulike barnehagene å jobbe med kompetanseutvikling på tvers av yrkesgrupper i barnehagen. Det synes uansett viktig i informantenes utsagn både for å trives og ha lyst til å bidra med sin kunnskap at de var en del av et felleskap, enten det var avdelingsvis eller på tvers innad i barnehagen. Gjennom å se på hvem informantene selv snakker om at de hadde et felles språk med, har jeg dermed foreslått en mulighet for at noen av pedagogiske lederne er deltakere i flere praksisfelleskap på barnehagen, og at det kan være ulikt hvilke av disse som informantene selv mener er mest betydningsfull for deres læring som nykommere. Der det har tatt mer tid å få aksept og en legitim rolle på avdelingen, synes det å ha vært desto viktigere å være del av et annet praksisfelleskap der et felles språk kanskje har ført til raskere aksept og kanskje et større ønske om å delta, og dermed kanskje en mindre humpete deltakerbane fra perifer til fullverdig medlem.

5.2 Avsluttende refleksjoner vedrørende studiens implikasjoner

I sammenheng med problemstillingen, stilte jeg innledningsvis også et resonnerende spørsmål der jeg antok at forhold rundt pedagogenes møte med praksis kunne ha følger både for egen og resten av personalets kompetanseutvikling. Informantenes fortellinger har bekreftet at måten praksisfelleskapene på arbeidsplassen har invitert og akseptert dem har hatt viktig betydning for den førskolelæreren og pedagogiske lederen de er i dag. Undersøkelsen jeg har

gjort kan vanskelig si noe sikkert om hva slags opplevde følger det har fått for resten av personalet, ettersom de ikke er inkludert som informanter. Likevel har flere av informantene en oppfatning gjennom prosessen der de selv ble mer aktivt deltakende og opplevde større aksept og legitimitet ga et bedre samarbeid som kunne få ringvirkninger ut over deres egen personlige vinning. Jeg stilte også spørsmål ved hvorvidt det kunne tenkes at hvordan nyutdannede pedagogiske ledere håndterte sin posisjon i møtet med praksis kunne tenkes å få følger for frafall fra yrket, og kanskje kan man se konturene av at det kan være en sammenheng her da tre av informantene hadde hatt oppriktige tanker om å ikke bare bytte jobb, men også yrke. Dette er dog noe som må granskes nærmere og designen på min undersøkelse er ikke egnet for å si noe om utbredelsen av slike tanker, men kan kanskje være med å belyse noen av de omkringliggende forholdene. Det bringer meg også videre til de begrensningene som jeg ser i den unge alderen på utvalget i denne undersøkelsen. Ikke alle nykommere på arbeidsplassen er unge og uerfarne i arbeidslivet, så det må tas i betraktning at opplevelsene til informantene muligens ikke bare kommer i kraft av rollen som nykommer eller nyutdannet, men også kan ha sammenheng med alder. Samtidig viser Hensvold (2011) til at førskolelærerne i hennes undersøkelse selv etter lang yrkeserfaring ikke i praksis ser ut til å makte å påvirke barnehagens sterke tradisjoner, selv om de etter hvert utvikler yrkesidentiteter som utfordrer denne. Selve det å endre den kulturen som råder for praksis kan dermed ses som vanskelig ikke bare for nykommere men også erfarne. Samtidig kan ikke jeg trekke en slik konklusjon ut fra informantenes fortellinger, hvor det ser ut til å være et språk i hvordan de ser på seg selv som *utfordrere*, i forhold til det jeg har kalt å *vinne* eller *velge* sine kamper. Hvordan dette arter seg i praksis, eller oppleves av andre enn de pedagogiske lederne selv, har jeg her ikke fått innsyn i.

Informantenes fortellinger har også gjort meg mer nysgjerrig på begrepet *lærende organisasjon* og hvordan det muligens kan ses i lys av læring som deltakelse. En *lærende organisasjon* karakteriseres av Klev og Levin (2009) som en organisasjon i kontinuerlig endring gjennom omgivelsene og medarbeidernes involvering og kompetanse. Ut fra informantenes opplevelser i denne studien, fant jeg at de pedagogiske lederne så ut til å ha ulike deltakerbaner inn i praksisfelleskapet, der noen bar mer preg av tilpasning i forhold til andre som var mer i opposisjon mot den etablerte praksis. Billett og Somerville (2010) hevder er et mer fruktbart læringsperspektiv på arbeidsplassen enn strategier der kunnskap tres ovenfra og ned er å tenke læring som en gjensidig prosess der medarbeiderne må *inviteres* til å delta i endringsprosesser knyttet til praksis, som også fordrer at handling og tenkning som

assosieres med endring må legitimeres. I lys av det kunne det vært interessant å sett nærmere på om det finnes mønster i hvordan de barnehagene som i større grad kan karakteriseres som *lærende organisasjoner* inviterer nykommere til å bidra til å omforme eksisterende praksis, kontra *å tre inn i* det eksisterende, der fokus er større på hva nykommeren har å lære enn hva man kan utvikle sammen. Slik jeg ser det kan en se tendenser i noen av informantenes fortellinger til at respekten for den etablerte praksis er så stor at det de som nykommere har å bidra med, både på bakgrunn av sin utdanning og som person, kan stå i fare for å komme litt i skyggen for oppfatningen av at det er så mye å lære *av* arbeidsplassen. Det bør påpekes at dette kun er en refleksjon som jeg ser reiser nye spørsmål, og ikke et resultat i undersøkelsen. Intervjuene med informantene ga også meg innblikk i tema som ikke ble gjenstand for analyse denne gangen, blant refleksjoner rundt ulike veiledningssituasjoner de hadde tatt del i. Alle informantene med unntak av en hadde vært med på et planlagt veiledningstiltak for nytilsatte førskolelærere i løpet av det første året. Dette hadde nok vært spennende å analysere og også gått videre med, særlig i lys av avtalen Kunnskapsdepartementet og KS har inngått om målretta arbeid for at nytilsatte førskolelærere skal få veiledning (Kunnskapsdepartementet, 2014b). Det får bli ved en annen anledning!

Referanseliste

- Amundsen, O. (2009). Organisasjonens små og store fortellinger. Narrative intervjuer som redskap i studiet av organisasjonskultur. I I.L. Hepsø og T. Kongsvik (red.) *Forskning som endringsverktøy i organisasjoner. Forståelse og utvikling av praksis*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Amundsen, P. (2008). Ferdig utdannet og nybegynner. I T.L. Hoel, B. Hanssen, R. Jakhelln og S. Østrem (red.), *Det store spranget. Ny som lærer i skole og barnehage*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Barnehageloven (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Billett, S. og Somerville, M. (2010). Transformations at work: identity and learning. *Studies in Continuing Education*, 26 (2), 309-326.
- Blåka, G. og Filstad, C. (2007). How does a newcomer construct identity? A socio-cultural approach to workplace learning. *International Journal of Lifelong Education*, 26 (1), 59-73.
- Dale-Olsen, H. (2006). Økende mobilitet i det norske arbeidsmarkedet? *Søkelys på arbeidsmarkedet*, 23 (1), 3-11.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. 2. Utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Elliott, J. (2012). Gathering narrative data. I A. Allan, S. Delamont, og A. Jones (Red.), *Handbook of qualitative research in education*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Ellström, P-E. (1996). Rutin och reflektion. Förutsättningar och hinder för lärande i dagligt arbete. I P-E. Ellström, B. Gustavsson og S. Larsson (red.), *Livslångt lärande* (s. 142-179). Lund: Studentlitteratur.

- Engvik, G. (2007). *Rapport fra Forsøk med veiledning av nyutdannede lærere og førskolelærere 2004/2005 og 2005/2006*. Trondheim: NTNU.
- Giddens, A. (2008). *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity.
- Gotvassli, K.Å. (2014). Et organisasjonsperspektiv på ledelse av en lærende barnehage. I S. Mørreaunet, K.A. Gotvassli, K.Å, K.H. Moen og E. Skogen (red.), *Ledelse av en lærende barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K.Å. (2012). *Kunnskaps- og prestasjonsutvikling i organisasjoner. Rasjonalitet eller intuisjon og følelser?* Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Gulbrandsen, L. (2009). Barnehagepersonalets utdanning og kompetanse. I M. Raabe (red.) *Utdanning 2009 – læringsutbytte og kompetanse*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Hanssen, B. (2008). En sosiokulturell tilnærming til kompetanseoppbygging – et spørsmål om å lære om og å lære i? I T.L. Hoel, B. Hanssen, R. Jakhelln og S. Østrem (red.), *Det store spranget. Ny som lærer i skole og barnehage*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Heikkinen, H.L.T. (2002). Whatever is Narrative research? I R. Huttunen, H.L.T. Heikkinen og L. Syrjälä (red.) *Narrative research: Voices of Teachers and Philosophers*. Jyväskylä: SoPhi.
- Hensvold, I. (2011). En förändrad yrkesidentitet. Förskollärares berättelser fyra och tolv år efter eksamen. *Nordisk barnehageforskning*, 4 (1), 1-16.
- Jovchelovitch, S. og Bauer, M.W. (2000). *Narrative interviewing [online]*. London: LSE Research Online.
- Kjeldstad, R. og Dommermuth, L. (2009). Hver fjerde ønsker å bytte jobb. Samfunnsspeilet, 1, 2009, Statistisk sentralbyrå, 29-35.

- Klev, R. og Levin, M. (2009). *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Kvalitet i barnehagen. St.meld. nr. 41, 2008-2009*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Veileder om kravene til pedagogisk bemanning I barnehageloven med forskrifter* (Rundskriv F-4266/2011). Hentet fra http://www.udir.no/Upload/barnehage/Veilederen_pedagogisk_bemanning_barnehagen_15082011.pdf?epslanguage=no
- Kunnskapsdepartementet (2014a). Satser på kvalitet i barnehagen. Statsbudsjettet 2015 (Pressemelding). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressecenter/pressemeldinger/2014/Satser-pa-kvalitet-i-barnehagen.html?id=770799>
- Kunnskapsdepartementet (2014b). Veiledning av nyutdannede barnehagelærere. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/barnehager/artikler-om-barnehage/veiledning-av-nyutdannede-forskolelarere.html?id=646679>
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. (1996). *Interviews. An introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage Publications Ltd.
- Lave, J. og Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. og Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels forlag.
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Løvgren, M. (2012). I barnehagen er alle like? Om arbeidsdeling blant ansatte i norske barnehager. I B. Aamodtsbakken (red.), *Ledelse og profesjonsutøvelse i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mathisen, K. (2008). ...men jeg føler at jeg har bidratt likevel. I T.L. Hoel, B. Hanssen, R. Jakhelln og S. Østrem (red.), *Det store spranget. Ny som lærer i skole og barnehage*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Moen, K.H og Mørreaunet, S. (2014). Ledelse av vurdering i en lærende barnehage. I S. Mørreaunet, K.A. Gotvassli, K.Å, K.H. Moen og E. Skogen (red.), *Ledelse av en lærende barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NESH, red. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.
- Rismark, M. og Sitter, S. (2003). Workplaces as learning environments: interaction between newcomer and work community. *Scandinavian Journal of Education Research* 47 (5), 495-510.
- Rismark, M. og Sølvberg, A. (2005). Læringsforståelse som speil for pedagogisk praksis. I A.L. Strømnes, A. Kirkhusmo, S. Lorentzen (red.), *Fagdidaktiker og historiker*. Trondheim: Tapir.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data*. London: SAGE.
- SSB (25.04.2014). Barnehager, 2013, endelige tall. Hentet fra <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>
- Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tracy, S.J. (2010). Qualitative quality: eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative Inquiry* 16 (10), 837-851.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott, R. og Snyder, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press.

Trondheim, januar 2015

Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt
"Opplevelsen av møtet med arbeidslivet som nyutdannet pedagogisk leder"

Jeg heter Kaisa Ramberg, og er utdannet førskolelærer ved DMMH, men er nå masterstudent ved Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap ved NTNU, hvor jeg våren 2015 holder på med min avsluttende masteroppgave.

I forbindelse med masteroppgaven er jeg interessert i hvordan nyutdannede barnehagelærere, særlig i rollen som pedagogisk leder, opplever egen læring og utvikling i den første tida på arbeidsplassen. Fokuset mitt er på læring gjennom relasjoner, og hva som har hatt påvirkningskraft på læringsprosessen din fra nyutdannet til mer erfaren pedagogisk leder. Hensikten min er å belyse hva nyutdannede opplever som lærerikt, både i barnehager, men også på andre arbeidsplasser. Utvalget i prosjektet vil bestå av 6-8 nyutdannede pedagogiske ledere i barnehage.

Jeg håper at du med ditt utgangspunkt som leder og med dine erfaringer fra barnehagen ønsker å delta i dette masterprosjektet gjennom å stille til intervju.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Intervjuet vil foregå på tomannshånd mellom deg og meg med lydbåndopptaker. Vi blir sammen enige om tid og sted for intervjuet, men det er ønskelig at disse kan finne sted i løpet av mars 2015.

Spørsmålene vil blant annet dreie seg om hvordan du som nyutdannet opplevde arbeidsoppgavene dine og møtet med kollegaer og praksis i barnehagen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle informasjon og opplysninger som gis under intervjuet vil bli behandlet konfidensielt, og deles kun med min veileder ved NTNU. I den endelige masteroppgaven basert på dette materialet vil alle informanter bli anonymisert. Materiale fra intervjuet vil være beskyttet med passord og slettes/makuleres straks masteroppgaven er ferdigstilt og sensurert. Resultat og analyser presenteres i masteroppgaven i løpet av høsten 2015.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å stille som informant i dette masterprosjektet, og du kan når som helst, og uten å oppgi noen grunn, trekke ditt samtykke til å delta. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Håper at du finner forespørselen min interessant, og har lyst til å stille som informant i mitt prosjekt!

Dersom du har spørsmål til studien, kan du gjerne kontakte meg på 959 67 339, eller sende meg mail på kaisahr@stud.ntnu.no. Du kan også ta kontakt med min veileder Liselott Aarsand ved Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap på telefon 735 92 809.

Med vennlig hilsen

Kaisa Hansen Ramberg

Samtykke til deltakelse i masterprosjekt

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å stille opp som informant samt samtykker til at materialet fra intervjuet kan benyttes i dette masterprosjektet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

VEDLEGG B

INTERVJUGUIDE

Bakgrunn

- Fortell om tidligere erfaring, utdanning (barnehagelærer, annen pedagogisk utdanning?)
- Beskriv arbeidsplassen din (for eksempel arbeidsoppgaver, organisering, størrelse, antall ansatte, og lignende).
- Hva innebærer stillingen din som pedagogisk leder?

De videre spørsmålene ønskes besvart med tanke på hvordan det opplevdes da du var helt nyutdannet, og hvordan det oppleves nå, med tanke på om det har skjedd en endring.

Arbeidets karakter

- Beskriv en vanlig arbeidsdag? (For eksempel i forhold til praktiske arbeidsoppgaver, ansvar, samarbeid. Uavhengig av vakt.)
- Hvordan vil du beskrive deg selv i rollen som pedagogisk leder?
- Hva vil du si er likt når det gjelder arbeidsoppgaver og ansvar i de ulike rollene på avdelinga/basen?
- Hva vil du si er ulikt når det gjelder arbeidsoppgaver og ansvar i de ulike rollene på avdelinga/basen?
- Hva vil du si er avgjørende for ansvars-/arbeidsfordeling der du jobber? (Utdanning, erfaring, preferanser, personlige egenskaper?)
- I hvilken grad opplever du at det er tilrettelagt for erfaringsutveksling i det daglige? (På avdelinga? På enheten som helhet?)
- I hvilken grad opplever du å kunne medvirke til hvordan virksomheten i barnehagen planlegges? (Er dette knyttet til rollen som pedagogisk leder eller andre roller du eventuelt har?)
- I hvilken grad opplevde du deg selv som en ressurs for barnehagen den første tiden? (Kan du huske hvorfor du opplevde deg/ikke opplevde deg som en ressurs?)

Forventninger

- Hvilke forventninger hadde du til jobben som pedagogisk leder før du begynte?
- Kan du fortelle om på hvilken måte disse ble innfridd, eller eventuelt ikke, da du begynte? Endret dette seg i løpet av den første tida?
- Hvilke forventninger opplevde du å bli møtt med som nyutdannet pedagogisk leder?
- Hvilke av forventningene tror du er
 - 1) Avhengig av deg som person?
 - 2) Avhengig av din erfaring fra barnehage?
 - 3) Avhengig av din utdanning?
 - 4) På hvilken måte tror du kollegaers forventninger til deg kan være avhengig av utdanningsbakgrunn eller erfaring?
- Legger du stor vekt på å leve opp til de ulike forventningene?

Kollegasamarbeid

- Hvordan vil du beskrive samarbeidet med kollegaer på avdelingen/basen/evt. på tvers i enheten? Gjerne med tanke på hvordan din oppfatning av dette kan ha endret seg. Hvordan var det i starten? Hvordan vil du beskrive det nå? Kan du trekke frem noen hendelser i tilknytning til dette?
- Hvem vil du si at du samarbeider mest med? Hvordan foregår dette?
- Hvilken rolle anser du at samarbeidet med kollegaer har for din læring og utvikling som pedagogisk leder og barnehagelærer?
- Kan du beskrive "klima" for å ta opp faglige problemstillinger? Hvorfor er det slik?

Refleksjon

- Hvilket forhold har du til det å reflektere over egen praksis?
- På hvilken måte er det tilrettelagt for refleksjon på jobb?
- Beskriv situasjoner i den første tiden som du reflekterte mye over. Har dette fått følger for hvordan du senere har handlet?

Utvikling

- Hva har bidratt til din profesjonelle utvikling?
- Har du opplevd ”hinder” for læring/utvikling?

Er det ellers noe du vil trekke frem som har vært av betydning for din læring som nyutdannet på arbeidsplassen som vi ikke har vært innom?

VEDLEGG C

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Liselott Assarson Aarsand
Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 11.02.2015

Vår ref: 41844 / S / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>41844</i>	<i>Opplevelsen av møtet med arbeidslivet som nyutdannet pedagogisk leder i barnehage</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Liselott Assarson Aarsand</i>
<i>Student</i>	<i>Kaisa Ramberg</i>

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. nsd@uo.no
TRONDHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. kjenn@nsd.ntnu.no
TRONDHØI NSD: SVU, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsd@svu.ut.no



Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 31.12.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak