



«Den øverste sjefen, det vil jeg ikke være» – nyutdannede barnehagelæreres ledervisjoner møter barnehagehverdagen

Maria Selmer-Olsen,^{*} Gunn Anita Søråunet & Marianne Schram

Dronning Mauds Minne høyskole for barnehagelærerutdanning, Norge

*Korrespondanse: Maria Selmer-Olsen, e-post: mso@dmmh.no

Sammendrag

Artikkelen handler om barnehagelæreres visjoner og erfaringer i rollen som pedagogiske ledere. Den er basert på en intervjustudie med tolv nyutdannede barnehagelærere fra arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU). Tre fokusgruppeintervju ble gjennomført på studentenes siste studiedag, og ett oppfølgingsintervju etter at de hadde arbeidet i halvannet år som pedagogiske ledere.

Problemstillingen er: *Hvordan opplever nyutdannede barnehagelærere sammenheng mellom egne ledervisjoner og den erfarte hverdagen som leder det første året i arbeid?* Funnene viser at deltakerne har bevissthet om betydningen av både faglige og relasjonelle sider ved lederrollen. Som nyutdannede ønsker de å synliggjøre sin faglige kompetanse, men er forberedt på å møte en likhetskultur og en svak faglig tradisjon i barnehagen. Samtidig er de bekymret for å bli oppfattet som «besserwissere». Etter halvannet år som pedagogiske ledere har de lyktes med å ivareta gode relasjoner, men har møtt utfordringer med å posisjonere seg faglig. De pedagogiske lederne blir stående i et spenn mellom faglige og relasjonelle hensyn, noe som diskuteres i lys av begrepene legitimitet, lojalitet og mot. Formålet med artikkelen er å utforske årsaker til at nyutdannede barnehagelærere møter utfordringer med å anvende sin faglige kompetanse, og artikkelen er slik et bidrag i profesjonsdebatten.

Nøkkelord: barnehage; legitimitet; lojalitet; pedagogisk leder

Abstract

ECEC Teachers' Views of Leadership Compared With Experiences in Practice

This article deals with newly graduated ECEC teachers from Workplace-Based Early Childhood Teacher Education, and their views of their own leadership compared with their experiences in practice. It is based

on qualitative data from four focus group interviews with a total of twelve participants. Three interviews were conducted on the students' last day of study, followed up with one interview after they had worked for a year and a half.

The topic in question is: *How do newly qualified ECEC teachers experience the connection between views of their own leadership and their experiences after their first year of practice?* The participants are conscious of the importance of both professional and relational aspects of the leadership role. As recent graduates, they have faith in their own professional competence, a willingness to lead and are prepared to face a culture of equality which characterizes the kindergarten. However, after a year and a half in work, they report being hesitant to show their competence and stand out as professional leaders but have succeeded in maintaining good relationships. This article discusses these findings through the concepts of legitimacy, loyalty and courage (Sando, 2017; Ødegård, 2014), and the purpose is to investigate why newly graduated ECEC teachers face challenges in applying their professional competence.

Keywords: *ECEC teacher; kindergarten; legitimacy; loyalty*

Gjesteredaktører: Terese Wilhelmsen, Anette Emilson, Jan Jaap Rothuizen, Jostein Paulgård Østmoen og Kristin Tholin

Innledning

I dag regnes barnehagelærerutdanningen som en profesjonsutdanning (Børhaug et al., 2018). Profesjoner er ekspertyrker eller kunnskapsyrker der utøverne har spesialisert kunnskap for å ivareta viktige oppgaver i samfunnet (Molander & Terum, 2008). Tidligere var barnehagelæreryrket betegnet som en semi-profesjon, med bakgrunn i at barnehagelærerens kunnskapsgrunnlag ikke utelukkende består av spesialistkunnskap, men også av en praksisnær kunnskap. Et slikt sammensatt kunnskapsgrunnlag beskrives av Grimen (2008) som praktiske synteser.

Barnehagelærerutdanningen er også en lederutdanning (Universitets- og høyskolerådet, 2018), og de fleste nyutdannede barnehagelærere får en stilling som pedagogisk leder etter endt utdanning. Pedagogisk leder er gitt ansvaret for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet, i tråd med godt faglig skjønn (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2017). Dette er en kjerneoppgave for den pedagogiske lederen, og krever både tydelig lederskap og tilstedeværelse, involvering og veiledning av personalgruppen (Hannevig et al., 2020).

Arbeidsforholdet mellom pedagogisk leder og øvrige medarbeidere er kjennetegnet av tette samarbeidsrelasjoner og gjensidig avhengighet for å få gjennomført barnehagens mål og oppgaver. For å få helhet og sammenheng i det pedagogiske arbeidet må de pedagogiske lederne skape et godt samarbeid med sine medarbeidere, skriver Børhaug et al. (2018). De påpeker at barnehagelærerstudenter synes å gå ut av studiet med relativt høy kompetanse i ledelse av barnegrupper, men har svakere kompetanse i teamledelse og personalledelse. Nyutdannede barnehagelærere opplever utfordringer med å lede sammensatte arbeidsfellesskap med ansatte som har ulike fagbakgrunn (Børhaug et al., 2018). I *Nasjonal barnehagestrategi mot 2030* ønsker regjeringen både sterkere profesjonsfellesskap og sterkere ledelse i barnehagen for å utvikle barnehagens kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2023).

Denne artikkelen er basert på intervjuer med nyutdannede studenter fra arbeidsplass-basert barnehagelærerutdanning (ABLU). ABLU er en deltidsutdanning for studenter som har flere års erfaring fra arbeid i barnehage, og som arbeider i barnehage gjennom hele studieløpet. De har dermed god kjennskap til praksisfeltet og har erfaring fra selv å bli ledet som barnehageassistenter eller fagarbeidere. Dette setter dem i en særstilling når det gjelder å være forberedt på – og å ha realistiske forventninger til – egen lederrolle, sammenlignet med andre studenter. Vi antar at de opplever overgangen til barnehagelærerprofesjonen annerledes enn om de ikke hadde hatt samme gode kjennskap til barnehagekonteksten. Derfor er det spesielt interessant å følge denne gruppen videre etter en tid i arbeidslivet.

Mange forskere har vært opptatt av studenters overgang fra utdanning til yrke, og flere har pekt på nyutdannede barnehagelæreres utfordringer med å posisjonere seg som ledere (Halland & Winje, 2022; Nilsen, 2015). Ved først å undersøke ABLU-studentenes visjoner om egen lederrolle, og senere hvilke erfaringer de har fått det første året som pedagogiske ledere, får vi innblikk i deres opplevelser av overgangen fra utdanning til yrke som kan ha overføringsverdi til andre barnehagelærerstudenter. Som følge av dette vil vårt bidrag til forskningsfeltet gi økt innsikt i nyutdannede barnehagelæreres erfaringer med å anvende sin faglige kompetanse som ledere. Artikkelen utforsker også mulige årsaker til at de kan oppleve lederrollen utfordrende. Artikkelenes problemstilling er: *Hvordan opplever nyutdannede barnehagelærere sammenheng mellom egne ledervisjoner og den erfarte hverdagen som leder det første året i arbeid?*

Tidligere forskning

Steinnes (2014) har forsket på nyutdannede barnehagelæreres møte med praksisfeltet. Hun peker på utfordringer de nyutdannede opplever, særlig spenninger som kan oppstå i møtet mellom en barnehagekultur preget av likhet mellom yrkesgruppene og behovet for å ta i bruk egen faglig kompetanse for å sikre kvaliteten i det pedagogiske arbeidet. Mange nyutdannede opplever at egen teoretisk kunnskap blir usynliggjort i møte med en travel barnehagehverdag der man ikke rekker å gjøre alt man ønsker å gjøre. Arbeidet er også preget av handlingstvang, og man må handle umiddelbart uten å få mulighet til å diskutere eller gjøre faglige vurderinger i forkant. Steinnes (2014) anvender begrepet *kvinnekulturens ansvarsrasjonalitet* (Sørensen, 1981) for å forklare dette. Det går i korthet ut på at dersom rammebetingelsene for arbeidet oppleves som problematiske, vil oppmerksomheten bli dreid mot her-og-nå-situasjonen. Arbeidet stykkes opp i overkommelige deloppgaver som lettere gir arbeidstakeren en følelse av å gjøre noe riktig, selv om forholdene omkring oppleves travle og uoversiktlige (Sørensen, 1981). Dette kan redusere mulighetene for faglig refleksjon.

Barnehagen har tradisjonelt vært preget av en omsorgskultur, der barnehagelæreren ofte har vært mer opptatt av å forstå medarbeiderne enn av å få aksept for sin egen faglige

kompetanse. Relasjonene til medarbeiderne konkurrerer slik sett med barnehagelærernes faglige posisjonering (Steinnes, 2014). Erfarne deltidsstudenter forteller at de opplever det som utfordrende å skulle lede assistenter med mer erfaring enn dem selv. Mange av assistentenes erfaringsgrunnlag er en form for personlig kunnskap. Dette kan det være vanskelig å stille spørsmål ved fordi det kan oppleves som en kritikk mot deres eget selvbilde. Steinnes' informanter forteller at de forsøker å tone seg inn mot eller tilpasse seg den eksisterende kulturen, fordi de ønsker å opprettholde gode relasjoner til medarbeiderne (Steinnes, 2014).

I en spørreundersøkelse gjennomført blant barnehagelærere og assistenter om blant annet arbeidsdelingen i barnehagen, forteller barnehagelærerne at de verdsetter personlig egnethet fremfor profesjonell kunnskap når de skal beskrive hva de ser på som den viktigste kvalifikasjonen for å arbeide i barnehagen. De mener at de fleste av de daglige arbeidsoppgavene kan utføres av både assistenter og barnehagelærere. En slik arbeidsdeling bidrar til å viske ut kompetanseforskjeller mellom yrkesgruppene, og kan føre til usynliggjøring av barnehagelærernes kunnskap. Barnehagelærerne viser at de identifiserer seg med sine kollegaer gjennom å utføre de samme arbeidsoppgavene som de andre, og opprettholder på denne måten en form for likeverdighet mellom de ulike yrkesgruppene. Barnehagelærere må utvikle en sterkere profesjonell identitet og må selv ha tro på verdien av sin faglige kompetanse hvis de skal kunne bidra til økt kvalitet i barnehagen, hevder Steinnes (2014).

Nilsen (2015) beskriver ulike leder- og medarbeidertyper i sin undersøkelse om hvordan barnehagelærere posisjonerer seg som ledere. En av ledertypene hun beskriver, er *den nye og usikre lederen* som er redd for å korrigere *den erfarne medarbeideren med lite endrings- og læringsvilje*, fordi denne i etterkant kan opptre som sur og avvisende og true samarbeidsklimaet på avdelingen. Hun konkluderer med at nyutdannede barnehagelærere kan oppleve personalledelse som kompliserte sosiale prosesser, og at det ofte oppstår dilemmaer mellom å ta hensyn til barn eller til medarbeidere (Nilsen, 2015).

Aasen og Birkeland (2018) ba erfarne assistenter om å begrunne hvorfor de valgte å ta barnehagelærerutdanning. Flere informanter sa at de gjennom egen praksis hadde møtt barnehagelærere som posisjonerte seg som både fagpersoner og ledere og har blitt inspirert av dette. Andre hadde møtt utydelige barnehagelærere som de mener har fremstått som for lite faglige i arbeidet. Forskerne påpeker at det kanskje ikke bare er møtet med en tradisjonell likhetskultur som gjør det utfordrende for barnehagelærerne å posisjonere seg faglig, men også at de selv mangler evne til å anvende den teoretiske kunnskapen de har tilegnet seg gjennom utdanningen. Slik kan barnehagelærere selv bidra til en selvundertrykkende praksis (Aasen & Birkeland, 2018).

Halland og Winje (2022) har, i likhet med Nilsen (2015), undersøkt hvordan nyutdannede barnehagelærere posisjonerer seg. Mange opplever motstand fra medarbeiderne, og de fleste yter lite motstand tilbake, men velger i stedet å tilpasse seg den eksisterende kulturen. Noen få informanter våger imidlertid å utfordre, og disse opplever anerkjennelse

fra medarbeiderne når de argumenterer faglig. Kjennetegnet ved disse informantene er at de selv har lang erfaring som assistenter (Halland & Winje, 2022). Søraunet et al. (2023) har imidlertid undersøkt ABLU-studenters grensekryssinger gjennom utdanningen og i overgangen fra utdanning til yrke. Til tross for lang erfaring som tidligere assistenter møter også disse informantene utfordringer knyttet til å synliggjøre og bruke fagkunnskapen sin i barnehagehverdagen.

Begrepsapparat

I det følgende gjør vi først rede for vår forståelse av pedagogisk ledelse. Deretter redegjør vi for begrepene legitimitet og lojalitet, faglighet og mot. Disse er valgt som omdreiningspunkter for drøftingen av studiens resultater, på bakgrunn av tema som trådte frem i analysen.

Pedagogisk ledelse

Ledelse i barnehagen er dypt forankret i verdier, kunnskap, forståelse, erfaringer og kontekst, og det kan være utfordrende at det ikke finnes en felles akseptert og rådende definisjon, skriver Bergersen et al. (2021). Ifølge *Rammeplan for barnehagen* (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2017) skal den pedagogiske lederen lede det pedagogiske arbeidet i tråd med godt faglig skjønn. Grunnleggende i pedagogisk ledelse er ledelse av barns utvikling, danning og læring, men det innebærer også ledelse og veiledning av personalet. Pedagogisk ledelse handler altså om ledelse av både barn og personale (Wadel, 2023). Ledelse må ses som en samhandlingsprosess mellom de som til enhver tid inntar rollene som henholdsvis ledere og ledede, hevder Wadel (2008), noe som innebærer at pedagogisk ledelse alltid vil være kontekstuelt betinget, og avhengig av de til enhver tid involverte partene.

Hannevig et al. (2020) peker på nødvendigheten av pedagogisk leders forståelse av relasjonell ledelse, nettopp fordi ledelse foregår i tette relasjoner på barnehagens avdeling eller base. Relasjonsfokuset i ledelse beskrives også av Spurkeland (2017), som omtaler relasjonsledelse som en menneskeorientert lederstil, og tradisjonelt som et motstykke til en oppgaveorientert lederstil. Skoglund (2011) hevder imidlertid at et for stort fokus på relasjoner til medarbeiderne kan medføre for lite faglig fokus i arbeidet, mens Bergersen et al. (2021) fremhever at både en flat struktur og samhandlingsorientert ledelse kan gjøre det utfordrende å få til kritisk refleksjon og bevissthet om egne holdninger.

Legitimitet og lojalitet

Ifølge *Det Norske Akademis Ordbok* («Legitimitet», u.å.) betyr legitimitet lovlighet eller juridisk rettmessighet. Irgens (2012) skiller imidlertid mellom det legitime og det legale, og

skriver at det juridiske og formelle handler om legalitet, mens legitimiteten dreier seg om hva aktørene opplever som akseptabelt. En lederhandling oppleves ikke nødvendigvis som legitim av andre selv om den kan baseres på et legalt grunnlag (Irgens, 2012). Selv om en leder formelt og legalt har rett til å lede, er pedagogiske ledere i barnehagen avhengige av sine medarbeidere for å få den reelle, legitime retten til å lede (Ødegård, 2011, 2014). Slik kan ens legitimitet som pedagogisk leder også ses på som en relasjon mellom medarbeidere og lederen, og hva som gir legitimitet vil variere i ulike kontekster. Legitimitet kan deles inn i tre hovedkategorier: *pragmatisk legitimitet*, *normativ legitimitet* og *kognitiv legitimitet* (Suchman, 1995; Ødegård, 2014).

Pragmatisk legitimitet (pragmatic legitimacy) baserer seg på hvilken nytte medarbeiderne har av sin leder. Denne opplevelsen kan være knyttet til forventninger til arbeidet og fordelingen av arbeidsoppgavene, samt ønsker om å få innflytelse og personlige fordeler.

Normativ legitimitet (moral legitimacy) knyttes til hvordan ledere utøver sine handlinger. Medarbeiderne har normative forventninger som er institusjonelt befestet, og vurderer om lederens handlinger passer inn i det sosialt konstruerte verdisystemet og etablerte strukturer. De kan for eksempel vurdere den pedagogiske lederens evne og vilje til å ta fatt på praktiske arbeidsoppgaver, og til å følge etablerte prosedyrer som tradisjonelt er blitt sett som viktige og riktige i institusjonen.

Kognitiv legitimitet (cognitive legitimacy) handler om den pedagogiske lederens tenkning. Medarbeiderne vurderer hvorvidt den pedagogiske lederen viser forståelse for de historiske, kulturelle og institusjonelle ideene som er befestet i den konkrete barnehagekonteksten.

Særlig tre vilkår synes som sentrale for legitimiteten, ifølge Ødegård (2014). Det er den nyutdannedes *vilje til å være leder, mot til å stå i konflikter og faglige kunnskap*. *Vilje og mot* er egenskaper. Hvordan lederens vilje og mot kommer til uttrykk, må sees i sammenheng med konteksten og er avhengig av medarbeiderne mottakelse. Det er altså relasjonelt avhengig. *Faglig kunnskap* handler om kvalifikasjoner barnehagelæreren har tilegnet seg gjennom profesjonsutdanningen (Ødegård, 2014).

Ifølge Ødegård (2014) er det en utfordring at barnehagens pedagogiske ledere ikke automatisk har legitimitet som leder. I en organisasjon som har en horisontal, lagorientert og relasjonell tradisjon, og der erfaringskunnskap anses som viktigst, må de pedagogiske lederne forhandle om sin posisjon og legitimitet. Slik blir relasjonene i personalgruppa viktige for hvordan medarbeidere tar imot lederens vilje og mot til å lede. Nyutdannede pedagogiske ledere får først og fremst sin legitimitet ut fra hvor effektive og praktiske de er i sin yrkesutøvelse, mens deres faglige kompetanse er av mindre betydning for medarbeiderne, hevder Ødegård. Dersom de nyutdannede barnehagelærere har tidligere arbeidserfaring som assistenter, kjenner de det praktiske barnehagearbeidet, noe som kan gjøre det lettere å opparbeide seg legitimitet fra medarbeiderne (Ødegård, 2011, 2014).

Legitimitet kan knyttes til lojalitetsbegrepet, et begrep som rommer ulike forståelser. *Lojalitet* betyr trofasthet («Lojalitet», u.å.), og Ødegård (2014) beskriver legitimitet og lojalitet som to sider av samme sak; som sammenflettede og gjensidig avhengige begrep. På den ene siden kan lojalitet sees som et krav til medarbeidernes lydighet, på den andre siden som en relasjon basert på medarbeidernes tillit til lederens avgjørelser. Denne distinksjonen mellom lojalitet som lydighet og lojalitet som tillit blir sentral når det gjelder legitimiteten (Coleman, 2009; Ødegård, 2014). Den som mangler faglig legitimitet, kan få problemer med medarbeidernes lojalitet. Lederen må bevisst fremstå med sin faglige kunnskap og ha handlingskompetanse for å ta den i bruk. Det må skapes felles forståelse for beslutninger og gode arenaer for drøfting (Ødegård, 2014).

Faglighet

Heggen (2005) beskriver relasjonen mellom kunnskap som formidles i profesjonsstudiet, og yrkesutøvingen som fagkunnskap. Yrkesutøverens profesjonelle status har basis i at teoretisk kunnskap legger grunnlag for profesjonell handling i yrket (Heggen, 2005). I løpet av utdanningen skal studentene erverve seg fagkunnskap på mange ulike områder. Selv bruker våre deltakere uttrykket faglighet. I artikkelen anvender vi begrepet faglighet i betydningen den ekspertkunnskapen de innehar som profesjonsutøvere, som ligger til grunn for valg og retning i det pedagogiske arbeidet. Ekspertkunnskapen består av akademiske kunnskaper, praktiske ferdigheter og holdninger, både om barn og om ledelse. Ifølge Grimen syntetiseres denne kompetansen og bidrar inn i komplekse praksissituasjoner (Grimen, 2008).

Faglighet og relasjonskompetanse er de kvalitetene ved barnehagelærere som informantene til Sando (2017) nevner oftest, og han fremhever *faglig forvaltning* og *relasjoner og møter* som to bærende søyler i sin artikkel. Det gjelder å forvalte den fagligheten man oppnår ved å ta en profesjonsutdannelse. Det er ikke nok å tilegne seg fagkunnskap gjennom studiet, kunnskapen må også brukes aktivt i møte med medarbeidere i praksisfeltet (Sando, 2017).

Mot

Relasjonskompetanse handler om hvordan man forholder seg i møte med andre mennesker. Det finnes ingen oppskrift på hvordan den enkelte skal handle og opptre i de ulike møtene, men ifølge nærhetsetikken har alle et ansvar for den man møter i relasjonen (Løgstrup, i Sando, 2017). Barnehagelæreren som profesjonsutøver vil ha et særlig etisk ansvar for relasjonene i disse profesjonelle møtene. I tillegg må barnehagelæreren kunne representere en faglig trygghet gjennom faglige begrunnelser, men det kreves ofte et *mot* for å utvise faglighet i de ulike møtene i barnehagen. Flere av Sandos informanter peker på nettopp dette, og spør seg selv om de er redde for å bruke sin faglighet i arbeidet. I møte

med erfarne medarbeidere kan det være lett å legge bort fagligheten dersom man ikke har mot til å slå i bordet med nyervervet teori (Sando, 2017).

Ofte vurderes praksis som viktigere enn teori, og teorien kan bli sett på som et pliktløp uten at man helt skjønner vitsen med den. Sando peker imidlertid på at troverdigheten til barnehagelærerens faglighet trekkes i tvil dersom den ikke kommer til syne i det daglige. Han mener at det ikke er noen motsetning mellom teori og praksis, men at teori «ikke skal brukes slik at man overkjører kolleger med den». En god porsjon ydmykhet overfor medarbeidernes praktiske erfaringer er på sin plass, men altså ikke for mye, ifølge Sando (2017).

Forskningsdesign og metode

I motsetning til den forskningen vi har redegjort for, har vi i vår studie valgt et todelt design, der vi både undersøker studenters visjoner om egen lederrolle og deres erfaringer etter en tid i lederrollen. Første del består av tre fokusgruppeintervjuer med til sammen tolv ABLU-studenter fra to ulike kull som akkurat var ferdigutdannet barnehagelærere, og sto «på startstreken» til barnehagelæreryrket. Disse tre intervjuene ble gjennomført fysisk våren 2019 og våren 2020. Andre del av studien består av ett oppfølgingsintervju med fem deltakere, etter at de hadde arbeidet halvannet år som barnehagelærere. Dette fjerde intervjuet ble gjennomført via en digital møteplattform i januar 2021. I presentasjonen av studiens resultater markeres informantenes uttalelser fra de tre første intervjuene slik: I-1, I-2 og I-3, og uttalelser fra oppfølgingsintervjuet markeres I-4.

Utvalget er tilfeldig trukket blant selvrekrutterte studenter ved utdanningsinstitusjonen hvor forskerne selv er ansatt. Deltakerne i oppfølgingsintervjuet er studenter fra kun ett av disse kullene. Prosjektet er finansiert med FoU-midler, og lagring av personopplysninger er meldt til NSD. Deltakerne ble informert om prosjektet både muntlig og skriftlig i forkant av intervjuene.

Vi valgte fokusgruppeintervju som datainnsamlingsmetode, da metoden er velegnet for å utforske deltakernes erfaringer og holdninger omkring et forhåndsbestemt tema. Samtaleformen gir deltakerne mulighet til å bidra til felles meningsdanning sammen med forskeren (Halkier, 2010; Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene var semistrukturerte med utgangspunkt i en temaguide. Våre fokusgrupper bestod av fire til fem deltakere som hadde god kjennskap til hverandre fra studiet. Malterud (2012) hevder at grupper der medlemmene har felles erfaringsgrunnlag, lettere kan få flyt i diskusjonen. I en gruppe hvor deltakerne både kjenner hverandre og forskerne, kan imidlertid samtalen påvirkes ved at man tar andre hensyn til hva og hvordan ting sies, enn dersom alle deltakerne er ukjente for hverandre (Tjora, 2021).

I oppfølgingsintervjuet anvendte vi stimulusmateriale (Wibeck, 2010) som var utarbeidet på bakgrunn av resultatene fra de tre første intervjuene. Deltakerne fikk et skjema

med fire aktuelle tema som fremtrådte i løpet av de tre første intervjuene: *beholde faglighet, teamledelse og relasjonsbygging, være tydelig leder og deltakelse i profesjonsfelleskapet*. De ble bedt om å rangere hvilke temaer som hadde preget deres arbeid det første året som barnehagelærere. Den påfølgende diskusjonen rundt dette gav oss innsikt i deres erfaringer med ledelse i løpet av det første året som pedagogiske ledere. Deltakerne hadde erfaring med den digitale møteformen. Vi mener derfor at det ikke er grunn til å tvile på troverdigheten i samtalen innhold selv om oppfølgingsintervjuet ble gjennomført digitalt.

Hele forskergruppen deltok på alle intervjuene, som hadde en varighet på halvannen time. Forskerne hadde avklarte roller seg imellom. Moderatorens hovedoppgave var å få deltakerne til å snakke sammen, og samtidig håndtere gruppedynamikken (Halkier, 2010; Kvale & Brinkmann, 2015). De andre to fungerte som sekretær og observatør. Deltakelse fra hele forskergruppen på samtlige intervju ga muligheter for lettere å kunne stille utforskende oppfølgingsspørsmål, samt at vi bedre fikk en felles forståelse for empirien i analysearbeidet. Lyddopptak fra alle intervjuene ble transkribert av en ekstern transkripsjonsassistent. Forskergruppen sammenlignet transkripsjonene med lydfilet for å kontrollere at innholdet ble tydelig og korrekt fremstilt.

I analysen av datamaterialet tok vi utgangspunkt i stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI-metoden). Vi kodet datamaterialet systematisk ved å skrive nøkkelord til segmenter i transkripsjonene, i form av korte beskrivelser av handlingene deltakerne presenterte i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi systematiserte og kategoriserte disse kodene for å studere deltakernes erfaringer og handlinger, og foretok videre en temasentrert analyse av empirien (Thagaard, 2018). I denne prosessen trådte følgende sentrale tema frem: *usynlig faglighet, likhetskultur og faglig mot*. Disse temaene drøftes i lys av vårt valgte begrepsapparat. Som forskere har vi samarbeidet tett i hele analyseprosessen slik at kollektiv refleksivitet har vært mulig (Tjora, 2018).

I en kvalitativ undersøkelse betraktes forskerens engasjement iblant som støy, men er samtidig en nødvendig ressurs. Å holde en analytisk distanse kan være utfordrende når man forsker i eget felt (Tjora, 2021). Fokusgruppeintervju som metode har vært en måte å holde oss selv tilbake på for å unngå å påvirke dialogen mellom deltakerne. Vi må likevel ta i betraktning at relasjonelle forhold kan ha påvirket samtalen, og at studentenes lojalitet til egen arbeidsplass kan ha påvirket deres engasjement i intervjuet. Vi tar derfor forbehold om at empirien ikke er en fullstendig speiling av virkeligheten (Tjora, 2021). Denne kvalitative studien er forholdsvis liten og har sine begrensninger. Likevel mener vi at analysen er troverdig som uttrykk for informantenes egne visjoner som ledere og deres opplevelser av utøvelsen av lederrollen i praksis.

I artikkelen har vi valgt samlebetegnelsen assistenter, selv om noen deltakere er barne- og ungdomsarbeidere eller fagarbeidere. Informantene omtales vekselvis som informanter, deltakere, studenter, barnehagelærere og pedagogiske ledere.

Resultat og drøfting

Våre informanter har mye erfaring med å bli ledet, og noen har også vært konstituerte som pedagogiske ledere. De har «kjent ledelse på kroppen». Det gir dem særlige forutsetninger for å ha et bevisst forhold til utøvelse av egen lederrolle. Vår problemstilling er todelt, og handler om sammenhengen mellom informantenes visjoner og deres erfaringer som ledere. Vi drøfter resultatene fra alle intervjuene samlet, under overskriftene «Usynlig faglighet», «Likhetskultur» og «Faglig mot».

Usynlig faglighet: «Jeg var den som alltid spurte»

Som assistenter savnet informantene ofte diskusjoner og faglige begrunnelser for valg av innhold og gjeldende praksis i barnehagen. Flere forteller at de ble motiverte til å starte på utdanningen etter å ha opplevd en usynlig faglighet fra lederne på egen arbeidsplass: «Jeg var veldig klar på at jeg ville ha en utdanning på dette her, og skaffe meg mer faglig tyngde» forteller en deltaker (I-2). «Jeg savnet mer planer og bakgrunn for hvorfor vi gjorde ting – at lederen forklarte hvorfor vi skulle gjøre ting», sier en annen (I-1). Denne problemstillingen er ikke ny, og våre informanter var forberedt på dette. De følte ansvar for å bidra til økt kvalitet i barnehagen, og hadde klare visjoner om å ta i bruk sin faglige kompetanse som pedagogiske ledere og legge til rette for læringsprosesser i personalgruppa: «Vi skal faktisk gjøre barnehagen bedre» (I-1). Flere av deltakerne sa imidlertid at de trodde det ble utfordrende å skape et godt faglig miljø. «Det faglige er det jeg er mest redd for å miste, fordi at det er så fort gjort å havne i den der – det er jo alltid en viss type kultur på barnehagen. Slik gjør vi det her», sa en deltaker når hun snakket om sine ledervisjoner (I-4).

Det å tilpasse seg etablerte strukturer i den eksisterende kulturen kan være en måte for den pedagogiske lederen å opparbeide seg normativ legitimitet på (Suchman, 1995; Ødegård, 2014). Vår informant er imidlertid bekymret for at det går ut over den faglige integriteten hvis man tilpasser seg for mye. Hvis faglig kunnskap og vilje til å stå frem som leder legges til side til fordel for eksisterende kultur, får erfaringsdiskursen råde fremfor den utdannings- eller kunnskapsdiskursen barnehagelæreren kunne ha representert.

«En utfordring kan bli å holde det faglige ved like når du begynner å jobbe, det blir veldig rutineaktig i hverdagen» (I-1), er en bekymring de nyutdannede barnehagelærerne deler. I oppfølgingsintervjuet bekrefter flere at de opplever det utfordrende å få tid til det faglige arbeidet i hverdagen. En sier at «Det er vanvittig mye som skal gjøres» (I-4). I en hverdag som oppleves travel, kan det bli lite tid til refleksjon og faglig utvikling. «Du sitter klar med mye kunnskap og har lyst til å praktisere det, men når du kommer ut i hverdagen, så er det ikke alltid så mye tid til å gjøre det», sier en annen (I-4). Denne deltakeren uttrykker at hun «sitter klar» med mye faglig kunnskap hun ønsker å ta i bruk, men hun erfarer at tiden er for knapp. Opplevelsen av en barnehagehverdag preget av rutiner kan handle om at dagsrytmen med måltider, påkledning med mer, lett kan bli styrende for innholdet.

Arbeidet er dessuten ofte preget av handlingstvang: «Det er mange ting man har lyst til å få gjort, som man vet at man kan, og man er på en måte motivert til å gjøre det, men så blir det litt sånn – det forsvinner i hverdagen, da» (I-4).

Opplevelsen av å ha for lite tid kan også gjelde deltakernes bruk av planleggingstid: «Jeg opplever veldig at når man har gått inn i den nye rollen, og skal sitte der og få gjort litt sånn kontorarbeid – du vet at jo lenger du sitter der, desto mer sliter de ute» (I-2). Her synliggjør informanten et spenn mellom å delta i det praktiske arbeidet og å ta ansvar for den faglige forvaltningen som Sando (2017) beskriver. Hvis man velger å gå tilbake til det praktiske arbeidet, kan man opparbeide seg normativ legitimitet ved å vise evne og vilje til å ta fatt på praktiske arbeidsoppgaver. Dersom man heller prioriterer planleggingstiden sin, kan det gi en faglig legitimitet. Begge deler er nødvendig for å få medarbeidernes tillit og lojalitet. Hvis medarbeiderne skal forstå lederens behov for planlegging av det pedagogiske arbeidet, kreves det at den faglige kunnskapen synliggjøres.

Før de nyutdannede gikk ut i jobb, uttalte en av deltakerne: «Det er utfordrende å få et faglig miljø i barnehagen, og jeg har lyst til å jobbe med å utvikle møtene våre» (I-2). Ønsket om å utvikle det faglige innholdet på møtene viste seg i ettertid å være en utfordring for flere av deltakerne. En informant forteller etter halvannet år i arbeid som pedagogisk leder: «Diskusjoner [på møtene] går også på hvilke typer knekkebrød vi kjøper» (I-4). Det dagligdagse eller praktiske synes ofte å bli styrende for innholdet på møtene, til tross for at de som nyutdannede hadde visjoner om å få plass til mer faglig innhold.

Tilsynelatende oppstår det både spenninger mellom det praktiske og det faglige, og mellom hva som er viktig her og nå, og på lengre sikt. Handlingstvungen, fokuset på de praktiske gjøremålene og mangelen på tid kan sees på som en trussel mot kvaliteten i barnehagen. Dette kan knyttes til begrepet *kvinnekulturens ansvarsrasjonalitet*, som innebærer at når hverdagen blir for travel, oppleves det nødvendig med et her-og-nå-fokus (Sørensen, 1981). Hvis dette fører til at det ikke blir plass til møter eller kollektive faglige refleksjoner, kan det stilles spørsmål ved om den pedagogiske lederen oppfyller barnehagens samfunnsmandat.

En annen utfordring som løftes frem av en av deltakerne, er denne: «De [assistentene] er for så vidt veldig lojale til det som blir bestemt på møtene, helt til det på en måte er glemt» (I-4). Ødegård (2014) skriver at det må skapes en felles forståelse for beslutninger, og da er det nødvendig med gode arenaer for drøfting. Her beskrives imidlertid en situasjon der det personalet er blitt enige om på møter, likevel ikke følges opp av alle medarbeiderne. Dette er et eksempel på lojalitet som følge av lydighet når beslutningene tas, og ikke som følge av tillit eller forståelse for de faglige begrunnelsene (Coleman, 2009; Ødegård, 2014). I slike tilfeller kan det bli lettere å «glemme» hva man er blitt enige om.

Informantene sammenligner utfordringene de opplever med faglige diskusjoner i barnehagen med diskusjoner de hadde med medstudenter i studietiden. De forteller at de hadde mange gode diskusjoner i klasserommet som styrket deres faglige selvtillit, og at

det var trygt å være uenige, fordi de i etterkant ikke skulle jobbe sammen: «Jeg måtte ikke møte dere på jobb dagen etter, og stå i de tingene som kanskje hadde blitt vanskelig i løpet av en slik diskusjon» (I-4). Det ser ut til at de som ledere vegrer seg for å sette i gang diskusjoner i barnehagen, fordi de jobber så tett med medarbeiderne at uenigheter kan gå ut over relasjonene og true samarbeidsklimaet. Dette slapp de å ta hensyn til som studenter i klasserommet. Ødegård (2014) peker på mot til å stå i konflikter som sentralt for lederens legitimitet. I barnehagen er man helt avhengig av et tett samarbeid hver eneste dag, og man kan risikere å utfordre en god stemning hvis man står for hardt på i faglige diskusjoner. Imidlertid er det vanskelig å oppnå legitimitet som leder dersom man mangler mot til å stå i eventuelle konflikter som kan oppstå etter slike diskusjoner (Ødegård, 2014).

Likhetskultur: «Vi er jo så likestilte med de andre»

Organisasjonskultur kan defineres som «de virkelighetsoppfatninger, verdier og normer som deles av organisasjonsmedlemmene, og som er utviklet over tid og overført til nye medlemmer» (Larsen & Slåtten, 2020, s. 78). Nytilsatte sosialiseres inn i kulturen, og kulturen gir rammer for hva som anses som passende adferd. Det vil ofte være utfordrende å endre en kultur (Larsen & Slåtten, 2023). «Det er utfordrende synes jeg, det er så flatt, vi er jo så likestilte med de andre», sier en av deltakerne (I-1). Tradisjonelt har barnehagen vært preget av en flat struktur, og Steinnes (2014) hevder at når barnehagen mangler en tydelig arbeidsdeling basert på kompetanse, usynliggjøres barnehagelærerens faglige kunnskaper. Det at en likhetskultur råder når det gjelder fordeling av arbeidsoppgaver, ses på som en utfordring av våre informanter, spesielt når det gjelder å skulle forvalte sin egen faglighet som leder.

«Ikke alle kan være sjef, og det er det litt kultur for, det er for mange småsjefer», sier en deltaker (I-1). En kultur med mange småsjefer kan innebære at det er mange som tar avgjørelser og bestemmer, og at ingen har mer autoritet enn andre. Altså opprettholdes likhetskulturen. Hvis lederen bare innordner seg den eksisterende likhetskulturen i håp om å skaffe seg pragmatisk eller normativ legitimitet, kan det i neste omgang *gå ut over legitimiteten*, fordi lederen ikke har mot til være en tydelig leder som tør å stå i konflikter og ta i bruk faglige argumenter.

Samtidig som deltakerne er bekymret for å møte en likhetskultur, er de tydelige på at de ikke vil fremstå som for autoritære: «Du må innse at ingen gode ledere er diktatorer», sier en (I-1). Å være en diktator anses som lite forenlig med å jobbe i team. «Den øverste sjefen, *det* vil jeg ikke være», sier en annen (I-1). Dette kan ha sammenheng med at nyutdannede pedagogiske ledere ikke våger å utfordre likhetskulturen. Her kommer et tydelig spenningsfelt frem, mellom det å tilpasse seg en etablert likhetskultur og det å ta i bruk i sin faglige kompetanse.

Flere av våre informanter trekker frem betydningen av å være ydmyk i møte med medarbeiderne. «Det å være ydmyk som leder er viktig, man kan ikke komme etter fire år på

høgskole og være en besserwisser», sier en av dem (I-3). Begrepet «besserwisser» er negativt ladet i denne sammenhengen, og viser at det å fremheve sin faglige kompetanse for tydelig ikke er akseptabelt i en likhetskultur. Det er tilsynelatende om å gjøre å ta i bruk sin faglige kompetanse uten at det synes, eller uten at det oppleves av andre som at man fremhever seg selv. På den ene siden skal man jobbe for legitimitet ved å tilpasse seg medarbeidernes forventninger, etablerte strukturer og de institusjonelle ideene som er befestet i organisasjonen, på den andre siden må man vise vilje til å lede og synliggjøre sin egen faglige kompetanse (Ødegård, 2014). Barnehagelæreren må evne å forene disse hensynene, slik at det ene ikke utelukker det andre.

Å være ydmyk kan både tolkes som ikke å være for selvhevdende og ikke stå frem som en bedreviter etter endt utdanning, men også som å vise forståelse for assistentenes perspektiv og rolle. «Jeg må ikke glemme at jeg startet helt nederst på gulvet og hvor usikker jeg var», minnes en deltaker (I-3). Sando (2017) understreker at kunnskap ikke må brukes for å overkjøre kollegaer, men at barnehagelæreren må vise ydmykhet overfor medarbeidernes praktiske erfaringer. For mye ydmykhet kan usynliggjøre barnehagelærerens faglige kompetanse, og for lite ydmykhet overfor andres erfaringer kan true relasjonene til medarbeiderne. Barnehagens flate struktur med et lagorientert og relasjonelt fokus krever at de pedagogiske lederne tar plass, men ofte må de forhandle for å få legitimitet til å ta i bruk sin faglige kompetanse. Det kan imidlertid være utfordrende å oppnå lojalitet fra medarbeiderne om man ikke utviser eller tar i bruk den faglige kompetanse sin (Ødegård, 2014).

Faglig mot: «Det handler om motet til å være faglig»

Flere ganger har informantene snakket om at man som nyutdannet pedagogisk leder må ha et faglig mot: «Det handler om dette motet til å være faglig, tenker jeg» (I-2). Det kreves et mot for å stå frem med sin faglige kompetanse, og disse uttalelsene virker rimelige sett i lys av det de har sagt om likhetskultur og redselen for å bli sett på som en besserwisser. Også Sando (2017) påpeker at barnehagelæreren må ha mot nok til å anvende den fagligheten de har ervervet seg gjennom utdanningen, for å fremstå som en faglig trygghet overfor medarbeiderne. Troverdigheten kan trekkes i tvil dersom ikke fagligheten kommer til syne i det daglige, og det kan være lett å legge bort sin faglighet dersom man ikke har det faglige motet (Sando, 2017).

Både som nyutdannede og etter at de har vært i jobb en tid, er deltakerne imidlertid opptatt av hvor viktig det er å ha gode relasjoner til medarbeiderne. De snakker om å gjøre medarbeidere trygge gjennom å gi dem positive tilbakemeldinger, vise dem tillit og gi dem muligheter til å ta i bruk egne interesser og kompetanse. «De må trygges på at det de gjør, faktisk er bra, vi må gi dem tillit og ansvar» (I-3). Informantene har erfart at det kan ta tid å bli kjent med medarbeidere, og at medarbeiderne har ulike behov for støtte. «Hvor er komfortsonen deres, og hvor kan man utvikle de på en måte? Noen vil jo gjerne gjøre alt, og andre må få litt sånn 'rolig backing' og vokse på det» (I-4). Etter halvannet år i arbeid som

pedagogiske ledere syntes flere av deltakerne at de har lyktes med å skape gode relasjoner i teamet sitt. «Jeg vil ha nok tid til fortsatt å ha de gode relasjonene, da, og det synes jeg at jeg har løst ganske greit» (I-4).

Når deltakerne reflekterer over medarbeidernes innflytelse og sier de vil prioritere gode relasjoner, kommer en relasjonell bevissthet til syne. Hvordan relasjoner i personalgruppa ivaretas, kan i neste omgang ha betydning for hvordan medarbeiderne møter lederens vilje og mot til å lede, og ifølge Ødegård (2014) kan dette påvirke lederens pragmatiske legitimitet. Det handler ikke lenger bare om en legal rett til ledelse, men den relasjonelle bevisstheten kan føre til at ledelsen oppfattes som legitim av medarbeiderne (Irgens, 2012).

Steinnes (2014) og Skoglund (2011) hevder imidlertid at hensynet til relasjoner konkurrerer med barnehagelærernes faglige posisjonering og kan medføre for lite faglig fokus i arbeidet, og Bergersen et al. (2021) mener det kan gå ut over kritisk, faglig refleksjon. En av deltakerne mener at det faglige motet «handler om å stå opp for barna, og huske at det er barna vi er her for» (I-2). Å stå opp for barna kan handle om å gi faglige begrunnelser for pedagogisk praksis, for å sikre at det pedagogiske arbeidet er i tråd med godt faglig skjønn. Dette krever at man har mot til å stå i konflikt og utfordre relasjoner til medarbeiderne. Hensyn til barna og faglig kvalitet i det pedagogiske arbeidet krever at man våger å ta plass som pedagogisk leder og synliggjør sin faglige kompetanse. En av våre informanter sier det slik: «Det er viktig å finne den den rette balansen» (I-1).

Oppsummerende diskusjon

Problemstillingen for denne artikkelen er: *Hvordan opplever nyutdannede barnehagelærere sammenheng mellom egne ledervisjoner og den erfarte hverdagen som leder det første året i arbeid?* Studiens deltakere gikk ut i arbeid med en opplevelse av seg selv som faglig sterke, og med en tydelig vilje til å være ledere. Resultatene fra studien viser at de, til tross for dette, tilsynelatende er redde for at faglige diskusjoner skal forstyrre gode relasjoner til medarbeiderne. De er redde for å bli oppfattet som besserwissere som stikker seg frem med profesjonskunnskapen sin.

Når hensynet til relasjoner konkurrerer med faglig posisjonering, blir deltakerne stående i et spenningsfelt mellom å ivareta harmoniske relasjoner til medarbeiderne og å lede det pedagogiske arbeidet. Dersom pedagogiske ledere ikke klarer å forene disse to forholdene i sin ledelse av personalet, kan relasjonelle hensyn utmanøvrere faglig forankring av det pedagogiske arbeidet. Slik står våre informanter i fare for å reproducere den usynlige fagligheten de selv kritiserte da de var assistenter, den som i utgangspunktet motiverte dem til å søke mer kunnskap og faglig tyngde gjennom barnehagelærerutdanningen. Når pedagogiske ledere ikke tar i bruk faglige argumenter er de med på å usynliggjøre egen kompetanse, og bidrar selv til å opprettholde en horisontal maktstruktur og en likhetskultur.

Hvis barnehagelæreren derimot trer frem som en tydelig faglig leder, kan likhetskulturen utfordres og maktstrukturen blir mer vertikal.

Pedagogisk leder kan få legitimitet ved å forstå og anerkjenne den eksisterende kulturen i den aktuelle barnehagekonteksten, men må samtidig fremstå med faglig trygghet overfor personalet. Dette forutsetter at det legges til rette for gode arenaer for drøfting og faglig forankring av felles mål og prioriteringer for arbeidet. Selv om våre informanter både mener de har god faglig kunnskap og viser vilje til å lede, som er to av Ødegårds tre vilkår for legitimitet (2014), havner de tilsynelatende lett i et spenningsfelt. Deres opplevelse av en travel barnehagehverdag kan føre til nedprioritering av faglig ledelse og veiledning av medarbeidere. Da kan man ende opp med å diskutere «innkjøp av ulike typer knekkebrød» fremfor faglig refleksjon på møter. Slik får kvinnekulturens ansvarsrasjonalitet råde, noe som vanskelig kan sies å være i tråd med profesjonsutøverens samfunnsmandat.

Ødegårds tredje vilkår for legitimitet er mot (2014). Å ha mot til å stå i konflikter er krevende, og våre informanter erkjenner at det kreves «mot til å være faglig». Det ser ut til at nyutdannede barnehagelærere kan mangle det nødvendige motet til å synliggjøre sin egen faglighet. Er det en redsel for ikke å bli godt likt eller for å fremstå som autoritære beserwissere som hindrer dem i å tre frem med faglig autoritet? Har de i så fall glemt at de selv som assistenter nettopp ønsket seg tydeligere faglige begrunnelser for det arbeidet de skulle utføre? Hvis «motet til å være faglig» uteblir, kan det føre til manglende faglig forankring og manglende forståelse for avgjørelser. Manglende faglig forankring og forståelse kan dessuten bidra til en lydighetsbasert lojalitet i stedet for en tillitsbasert lojalitet.

Deltakerne i studien fremhever blant annet den travle barnehagehverdagen, med mange oppgaver og mangel på tid til både faglige diskusjoner og tydeligere faglig forankring av arbeidet, som årsaker til at det er utfordrende å synliggjøre faglig kompetanse. De formes inn i en etablert kultur og struktur hvor praktisk arbeid og handlingstvang går foran faglighet, noe som bidrar til at det er vanskelig å leve opp til de visjonene de hadde som nyutdannede. Noen av våre resultater bekreftes også av tidligere forskning, der flere peker på tilpasning til en likhetskultur og at hensyn til relasjoner kommer i konflikt med faglig posisjonering (Nilsen, 2015; Steinnes, 2014; Aasen & Birkeland, 2018). Halland og Winje (2022) fant at de nyutdannede som våger å utfordre eksisterende kultur gjerne har lang erfaring som assistenter, mens Søråunet finner at også nyutdannede barnehagelærerne kan ha utfordringer med å synliggjøre kunnskapen sin. I likhet med informantene hos Søråunet et al. (2023), har våre deltakere lang erfaring som assistenter og kan lett identifisere seg med medarbeiderne. De ønsker å vise ydmykhet og forståelse for assistentenes perspektiv. Kanskje fører dette i enda større grad til reproduksjon av likhetskulturen?

Regjeringens nasjonale barnehagestrategi peker på behov for både sterkere ledelse og sterkere profesjonsfellesskap i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2023). Barnehagelærere må utvikle en sterkere profesjonsidentitet, skrev Steinnes allerede i 2014.

Vår studie viser at dette fortsatt ser ut til å være en utfordring. Hvorfor er dette fremdeles et problem, til tross for økt pedagogtetthet og økt fokus på ledelse i utdanningen?

Dersom forskjeller i kompetanse var mer uttalt og akseptert, ville det muligens ikke oppleves nødvendig å opprettholde illusjonen om at alle kan og vet like mye. Hvis barnehagelærere skal ha mot til å synliggjøre profesjonskunnskapen sin tydeligere, må antakelig utdanningen i større grad forberede dem på å fremme spesialistkunnskapen sin. I tillegg vil støtte fra barnehagens styrer bidra til å fremme en utdanningsdiskurs fremfor en erfaringsdiskurs i barnehagen, og pedagogiske ledere kan fremstå med faglig trygghet og ikke som en trussel overfor medarbeidernes personlige erfaringsgrunnlag. Da kan det bli lettere for alle å akseptere en vertikal ledelsesstruktur, og at det er forskjeller mellom medarbeidere når det gjelder kompetanse og ansvar. Det handler om å synliggjøre de praktiske syntesene i det sammensatte kunnskapsgrunnlaget (Grimen, 2008), slik at pedagogiske ledere lettere oppnår legitimitet og medarbeidere anerkjenner profesjonskunnskapen.

Vår studie har tatt utgangspunkt i nyutdannede barnehagelærere med god kjennskap til barnehagekonteksten, og med klare ambisjoner om en tydelig lederrolle. Det ville vært nærliggende å tro at nettopp denne informantgruppen hadde gode forutsetninger for å håndtere spennet mellom de ulike hensynene en pedagogisk leder må ta. Funnene viser imidlertid at selv denne gruppen kan møte vanskeligheter med å leve opp til egne ledervisjoner. Da kan en spørre seg hvordan situasjonen er for andre studenter, som ikke er like forberedt på barnehagens organisasjonskultur.

Bergersen et al. (2021) stiller spørsmål om barnehagelærerutdanningen gir studentene tilstrekkelig kompetanse til å utøve profesjonsfaglig ledelse i barnehagen. Vi finner grunn til også å spørre om utdanningen forbereder studentene godt nok på at de ikke automatisk har legitimitet som ledere når de kommer ut i arbeid, og at faglighet derfor kan bli satt under press av blant annet likhetskulturen? Dette er spørsmål det vil være interessant å undersøke nærmere, for å forstå hvordan studentene kan forberedes til å stå i utfordringer de kan møte når de skal posisjonere seg som pedagogiske ledere.

Forfatterbiografier

Maria Selmer-Olsen er høgskolelektor i pedagogikk og studieprogramleder for Dronning Mauds Minne høgskole for barnehagelærerutdannings deltidsutdanning ved Campus Kristiansund. Hennes forskningsfelt er danning til profesjonsutøver, relasjonelle fokus i digitale undervisningsformer i profesjonsutdanninger og ledelse.

Marianne Schram er høgskolelektor i pedagogikk ved Dronning Mauds Minne høgskole for barnehagelærerutdanning og mangeårig emneansvarlig for fordypningen «Barnehager i internasjonale perspektiv». Hennes forskningsfelt er kulturelt mangfold og ledelse.

Gunn Anita Søraunet er høgskolelektor i pedagogikk og studieprogramleder for deltidsutdanningen ved Dronning Mauds Minne høgskole for barnehagelærerutdanning. Hun underviser i ulike emner på deltidsutdanningene ved høgskolen. Forskningsfeltet er danning til profesjonsutøver, barnehagen som læringsarena og ledelse.

Referanser

- Bergersen, A., Nornes-Nymark, M. & Fimreite, H. (2021). «Vi blander alt sammen» – barnehagelærerstudenters forståelse av begrepet pedagogisk ledelse. I S. Bøyum & H. C. Hofslundsengen (Red.), *Barnehagelæreren: Mangfold, mestring og likeverd* (s. 187–204). Universitetsforlaget.
- Børhaug, K., Brennås, H. B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moen, K. H., Moser, T., Myrstad, A., Steinnes, G. S. & Bøe, M. (2018). *Barnehagelæreren i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelæreren-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Coleman, S. (2009) The problems of duty and loyalty. *Journal of Military Ethics*, 8(2), 105–115. <https://doi.org/10.1080/15027570903037892>
- Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* (FOR-2017-04-24-487). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2017-04-24-487>
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal Akademisk.
- Halland, S. & Winje, A. K. (2022). «Jeg kunne like gjerne vært en assistent» – en studie av nyutdannede barnehagelæreres posisjonering i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 19(3), 116–128. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.286>
- Hannevig, L., Lundestad, M. & Skogen, E. (2020). *Pedagogisk leder i barnehagen: Samhandling, organisering og dialog*. Fagbokforlaget.
- Heggen, K. (2005). Fagkunnskapens plass i den profesjonelle identiteten. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(6), 446–460. Universitetsforlaget.
- Irgens, E. J. (2012). Profesjonalitet, samarbeid og læring. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 217–231). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Barnehagen for en ny tid. Nasjonal barnehagestrategi mot 2030*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/5bf0d0ed9f7442cdbe630c749abb8959/no/pdfs/barnehagen-for-en-ny-tid.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

- Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2020). *Nye tider: Nye barnehageorganisasjoner* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2023). *Fellesbarnehagen: Styring, ledelse og samarbeid*. Fagbokforlaget.
- Legitimitet. (u.å.). I *Det norske akademis ordbok*. <https://naob.no/ordbok/legitimitet>
- Lojalitet. (u.å.). I *Det norske akademis ordbok*. <https://naob.no/ordbok/lojalitet>
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Universitetsforlaget.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13–27). Universitetsforlaget.
- Nilsen, H. K. (2015). Konstruksjoner av lederskap i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 11(8), 1–15. <https://doi.org/10.7577/nbf.1205>
- Sando, S. (2017). Mot, møter og faglighet. I E. K. Høihilder & H. Lund-Kristensen (Red.), *Praksisbarnehagen: En arena for læring* (s. 90–106). Gyldendal Akademisk.
- Skoglund, T. (2011). Kritiske lesninger av førskolelærer utdanningens faglige tekster om ledelse. I J. Rhedding-Jones & A. M. Otterstad (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 39–54). Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2017). *Relasjonsledelse* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Steinnes, G. S. (2014). *Profesjonalitet under press? Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus]. ODA. <https://hdl.handle.net/10642/2921>
- Suchman, M. C. (1995). Managing legitimacy: Strategic and institutional approaches. *Academy of Management Review*, 20, 571–610. <https://doi.org/10.2307/258788>
- Søråunet, G. A., Selmer-Olsen, M. & Børve, E. (2023). «Jeg føler jeg står litt sånn imellom.» Studenters grensekryssinger i arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 17(1), 55–71. <https://doi.org/10.23865/up.v17.3652>
- Sørensen, B. A. (1981). Ansvarsrasjonalitet: Om mål–middeltenkning i kvinnekulturen. I H. Holther (Red.), *Kvinner i fellesskap* (s. 392–402). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Universitets- og høgskolerådet. (2018). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. https://www.uhr.no/_f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf
- Wadel, C. C. (2008). Pædagogisk ledelse og udvikling af lærende organisationer. I E. E. Sørensen, L. Hounsgaard, B. Ryberg & F. B. Andersen (Red.), *Ledelse og læring – i organisationer*. Hans Reitzels Forlag.

- Wadel, C. C. (2023). *Ledelse av og i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Studentlitteratur.
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske ledeses mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper. En kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://hdl.handle.net/11250/2438207>
- Ødegård, E. (2014). Lederes faglige legitimitet og medarbeideres lojalitet; to sider av samme sak? I A. B. Reinertsen, B. Groven, A. Knutas & A. Holm, *FoU i praksis 2013 conference proceedings* (s. 245–254). Akademika forlag. <http://hdl.handle.net/11250/2438220>
- Aasen, W. & Birkeland, J. (2018). Lengten etter barnehagekunnskap. Når erfarne assistenter ønsker å bli barnehagelærere. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 4, 119–135. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.971>