

«... det er på veien man utvikler seg som leder»: Om lederutvikling i barnehagelærerutdanningen

Marianne Olsen Santana

Universitetet i Sørøst-Norge

SAMMENDRAG

Reviderte *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen* tydeliggjør progresjon i arbeidet med ledelse i barnehagelærerutdanningen i større grad enn tidligere. I denne artikkelen undersøker jeg derfor om det er behov for ytterligere kunnskap om ledelse i barnehagelærerutdanningen. Artikkelen presenterer en studie hvor forskningsmaterialet består av 36 tekster skrevet av barnehagelærerstudenter i emnet *ledelse, samarbeid og utvikling* (LSU) ved en utdanningsinstitusjon i Norge. Teorigrunnlaget for studien er i hovedsak Gert Biestas differensiering mellom tre dimensjoner i utdanning og pedagogikk, subjektivering, sosialisering og kvalifisering, med hovedvekt på subjektivering. Sammen med teori om erfaringsbasert kunnskap danner Biesta sine perspektiv rammen for diskusjonen.

Hovedfunnene er sentrert omkring betydningen av erfaringer og usikkerhet knyttet til lederrollen, samt at lederrollen krever et bredt kunnskapsgrunnlag. På bakgrunn av funnene diskuterer jeg om det blir lagt for lite vekt på lederrollen, og om det er for lite praksis i utdanningen til å ivareta behovet for kunnskap om nettopp lederrollen. Implikasjonene i studien er om vektleggingen av lederrollen heller bør handle om å ruste studentene til det å være i rollen som student, med den usikkerheten og eventuelle mangelen på erfaring det innebærer, snarere enn å fylle på med enda mer teoretisk og erfaringsbasert kunnskap i en utdanning som allerede bærer preg av tematrengsel.

Nøkkelord: *Høyere utdanning; lederrollen; erfaringsbasert kunnskap; subjektivering*

ABSTRACT

“... as a leader, you evolve as you go”: Leadership Development in Early Childhood Teacher Education

The revised National Guidelines for Kindergarten Teacher Education express an increased emphasis on progression in relationship to leadership in early childhood teacher education (ECTE). In this article, I focus on whether there is a need for further education in leadership in ECTE. The article presents a study in which the research material consists of 36 texts written by ECTE students in the course Leadership, Collaboration and Development at a Norwegian university. The study mainly builds on Biesta’s differentiation between three dimensions in education and

*Korrespondanse: Marianne Olsen Santana, e-post: marianne.o.santana@usn.no

© 2020 Marianne Olsen Santana. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Santana, M. O. (2020). «... det er på veien man utvikler seg som leder»: Om lederutvikling i barnehagelærerutdanningen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6, 130–142. <http://dx.doi.org/10.23865/ntp.k.v6.2241>

pedagogy: qualification, socialization and subjectification, with a particular focus on subjectification. The main findings point toward the importance of student experiences in the practice field and uncertainty related to the leadership role, which seems to require a broad knowledge base. Based on these findings, I discuss whether there is too little focus on the leadership role and too little field training in the education to meet the need for the specialized knowledge of leadership. The study suggests that leadership skills may be better developed by allowing students to dwell more deeply in the student role, with the uncertainty and possible lack of experience it entails, rather than increasing the theoretical and experience-based knowledge in an education that is already burdened by subject-crowding.

Keywords: *Higher education; the leadership role; experience-based knowledge; subjectification*

Mottatt: Mars, 2020; Antatt: August, 2020; Publisert: November, 2020

Innledning

Temaet i artikkelen er lederutvikling i barnehagelærerutdanningen. Barnehagelærere utdannes til pedagogiske ledere og styrere, og ledelse inngår derfor i utdanningen. Lederansvaret er konkretisert i rammeplan for barnehagen (Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2017). Nye retningslinjer for barnehagelærerutdanning (UHR, 2018, s. 6) fremhever likeledes ledelsesperspektivet i utdanningen, ved å poengtere at barnehagelærerutdanningen er en lederutdanning. Denne presiseringen i retningslinjene viser en klar forventning til barnehagelærerutdanningen om å gjøre studentene oppmerksomme på ansvaret som leder fra studiestart av, med en naturlig progresjon gjennom studieløpet.

Tydeliggjøringen er sentral i lys av Eik, Steinnes og Ødegårds (2016, s. 80) spørsmål om tre år er nok til å kvalifisere for lederrollen etter endt utdanning. Hannevig (2018) setter søkelys på det å være en tydelig leder, og at dette er utfordrende nettopp fordi ledelsesbegrepet innenfor barnehagefeltet og i barnehagelærerutdanningen er utydelig. Lundestad (2019) synliggjør noe av det samme i sin forskning, hvor hun trekker frem fortellinger om ulike ledelsesutfordringer som barnehagelærerstudenter møter i praksis.

Vektlegging av ledelse og lederrollen er poengtert i ulike sentrale dokumenter. NOKUTs (2010) evaluering av førskolelærerutdanningen fremhevet at studentene etterlyste økt oppmerksomhet på ledelse. Da den nye barnehagelærerutdanningen trådte i kraft i 2012, var dette styrket gjennom kunnskapsområdet *Ledelse, samarbeid og utvikling* (heretter LSU). Likevel har studentene gitt uttrykk for at det fortsatt er behov for mer kunnskap knyttet til ledelse (Følgegruppen, 2017a, 2017b; Skauge et al., 2017). Likeledes fremhever både stortingsmeldingen *Framtidens barnehage* (Meld. St. 24 ((2012–2013)) og *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen* (Meld. St. 19 (2015–2016)) at praksisfeltet stadig etterspør kompetanseheving på ledelsesfeltet.

Hensikten med studien er å undersøke om det er behov for ytterligere vektlegging av kunnskap om lederrollen i utdanningen. Gjennom en hermeneutisk tilnærming har jeg valgt å analysere og tolke 36 studenttekster for å undersøke hvordan

studentenes egne tanker og refleksjoner kan bidra til å belyse utdanningens vektlegging av lederrollen. Analysen av tekstene danner grunnlaget for diskusjonen ut fra følgende forskningsspørsmål: Hva kan studentenes beskrivelser fortelle om behovet for økt kunnskap om lederrollen i utdanningen? Avslutningsvis løfter jeg frem to ulike betraktninger som kan ha betydning for hvordan vi anser lederutvikling i barnehagelærerutdanningen.

Sentrale begreper og teoretiske perspektiver

Nedenfor gir jeg en kort beskrivelse av lederrollen i barnehagen, etterfulgt av en utdypning av det teoretiske rammeverket for undersøkelsen.

Lederrollen i barnehagen

Ifølge Børhaug og Lotsberg (2016, s. 30) har norsk barnehageledelse ofte blitt beskrevet som «tett, omsorgsorientert og direkte». Aasen (2018, s. 71–72) peker på utfordringen i at barnehagelærerne jobber tett på medarbeiderne sine og i stor grad utfører de samme oppgavene. Denne tettheten preger arbeidet og kan betegnes som et særpreg for barnehagelærerrollen. Lederens hverdag er ofte mangefasettert og uoversiktlig, og i barnehagen rommer ledelse både faglig ledelse og personalledelse. Bøe (2016, s. 1) bruker betegnelsen dobbeltrolle om denne tosidigheten, og tydeliggjør med det kompleksiteten som ligger i barnehagelærerrollen.

Erfaringsbasert kunnskap

I denne artikkelen legger jeg til grunn at barnehagelærerutdanningen er en profesjonsutdanning. For å utøve en profesjon må studentene ha gjennomgått en utdanning av en viss lengde (Grimen, 2008, s. 71). Barnehagelærerutdanningen bærer preg av å fungere som en kobling mellom tverrfaglige kunnskapsområder som bygger på både teoretisk og erfaringsbasert kunnskap. Smeby (2008, s. 97) skriver at den teoretiske kunnskapen tradisjonelt har blitt betraktet som det viktigste kunnskapsgrunnlaget for profesjonell praksis. Samtidig er erfaringsbasert kunnskap grunnleggende i yrker som skal utføre praktiske handlinger (Grimen, 2008, s. 71). Dermed er det viktig at barnehagelærerutdanningen sørger for å ivareta begge deler.

Aristoteles skilte mellom kunnskapsformene *episteme*, *techne* og *fronesis*. *Episteme* kan beskrives som kunnskap om noe evig og uforanderlig, mens *techne* er kunnskap om hvordan ting lages (Biesta, 2014, s. 160–161; Grimen, 2008, s. 6). Grimen (2008, s. 78–79) skriver at erfaringsbasert kunnskap kan knyttes til det aristoteliske begrepet *fronesis*, og det er derfor jeg har valgt å legge vekt på denne kunnskapsformen i undersøkelsen.

Fronesis handler om å utføre «kloke og moralske handlinger» (Gilje, 2017, s. 25), og kan ifølge Biesta (2014, s. 161–162) oversettes til praktisk klokskap. Biesta (2014, s. 163) skriver videre at klokskap «kommer med erfaring», og setter likhetstegn mellom praktisk klokskap og god pedagogisk dømmekraft. Når man er profesjonsutøver,

vil god pedagogisk dømmekraft si at handlinger er gjennomtenkte og ikke baserer seg på tilfeldigheter. Ifølge Biesta (2014, s. 165) er denne dømmekraften en kvalitet som skal prege den profesjonelle pedagogen, og den er sterkt knyttet til subjektivering, som jeg kommer nærmere inn på i fortsettelsen.

Kvalifisering, sosialisering og subjektivering

Formålet med utdanning kan ifølge Biesta (2015, s. 77) knyttes til kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Alle tre dimensjonene er sentrale på hver sin måte, samtidig som de henger tett sammen.

Kvalifisering er sentralt i all utdanning og innebærer å tilegne seg kunnskap, ferdigheter og evner (Biesta, 2014, s. 156). I barnehagelærerutdanningen handler det om at studentene skal kvalifisere seg til å jobbe som barnehagelærere. Sosialisering går ut på at studentene innlemmes i de ulike normene og verdiene som gjelder for det fellesskapet de er, og blir, en del av (Biesta, 2014, s. 156). Ifølge Biesta (2014, s. 157) har man innenfor utdanning i hovedsak konsentrert seg om kvalifisering og sosialisering. Han legger i tillegg vekt på en tredje dimensjon, som han kaller for subjektivering. Subjektivering handler om at den enkelte står frem som et selvstendig individ med den kunnskapen, de følelsene og de handlingene vedkommende har, og bringer det inn i rollen som barnehagelærer (tidligere redegjort for i Santana, 2017). Det dreier seg med andre ord om dannelse av hele personen yrkesmessig (Biesta, 2014, s. 163). Togsverd, Jørgensen, Rothuizen og Weise (2017, s. 64) viser til Biesta når de skriver at subjektivering handler om at den enkelte står frem som et selvstendig individ, og ikke bare skal tilpasse seg til omverdenen. Biesta (2014, s. 164) hevder at vi bør etterstrebe «en slags virtuositet i lærerutdanningen når det gjelder å foreta kloke pedagogiske vurderinger og utvise god pedagogisk dømmekraft». Denne virtuositeten handler om at studentene må få mulighet til å øve på å utvikle god dømmekraft, ved blant annet å observere og studere andre, i tillegg til å øve seg på å gjøre gode vurderinger gjennom praktiske erfaringer. Den teoretiske kunnskapen studentene får knyttet til ledelse, vil derfor ikke være nok i seg selv (Biesta, 2014, s. 158). En leder i barnehagen skal vise både personlig og faglig dømmekraft i arbeid med barn og voksne, og kunne vurdere hva som til enhver tid bør gjøres (Biesta, 2014, s. 162). Dette innebærer å gjøre egne valg, handle verdiorientert og samtidig kjenne på egne begrensninger.

Metode og materiale

For å undersøke behovet for økt kunnskap om lederrollen i utdanningen tok jeg utgangspunkt i 36 tekster på 2–3 sider som var samlet inn fra studenter som går tredje året ved barnehagelærerutdanningen, i emnet LSU. Tekstene skrev de som en forberedelse til praksis, og ikke fordi jeg trengte dem som forskningsmateriale. Oppgaven de fikk, var å skrive om noe de var opptatt av knyttet til seg selv som leder i barnehagen. Et krav til teksten var at den skulle dreie seg om studenten som leder for personalet. Ut over det var oppgaveteksten forholdsvis åpen.

Ved å tolke og analysere nettopp disse tekstene, kunne jeg få kunnskap om det studentene umiddelbart tenkte om temaet de skulle skrive om, uten at jeg som forsker påvirket det. Hvis jeg hadde intervjuet dem, kunne jeg stilt oppfølgingsspørsmål for å få tilgang til mer utfyllende svar der det manglet i teksten. Samtidig kunne min forskerrolle påvirket mer i et intervju ved at jeg var til stede og spurte dem direkte. I og med at det var studentenes umiddelbare tanker og refleksjoner jeg ønsket å undersøke, mener jeg tekstene er godt egnet for å kaste lys over problemstillingen.

Et forskningsetisk dilemma som ble tydelig gjennom arbeidet med studien, knyttet seg til innhenting av det empiriske forskningsmaterialet. Jeg henvendte meg til to klasser, totalt 63 studenter, og informerte om undersøkelsen etter at de hadde skrevet tekstene. I og med at jeg henvendte meg til studentene i etterkant av at tekstene var skrevet, kunne det se ut som jeg lurte studentene til å være med på noe de ikke visste om, for å få et mer autentisk materiale.

Jeg utarbeidet imidlertid undersøkelsen etter at de hadde skrevet tekstene, og tekstene var derfor ikke i tankene mine da jeg var inne i den ene klassen og underviste tidlig i emnet. Den andre klassen hadde jeg ikke undervisning i. Likevel er studentene i en situasjon hvor de vet at det de skriver, blir vurdert. Dermed er det økt sjanse for at det de skriver bærer preg av dette, og at de derfor forholder seg til det læreren har undervist i, i den tro at det er det som ansees som viktigst frem mot en eksamen. Det kan prege tekstene mer enn de umiddelbare og ærlige tankene om egne opplevelser. Samtidig reduserte jeg muligheten studentene hadde til å svare på måter de mente tilfredsstilte meg som forsker ved å henvende meg til dem i etterkant av at tekstene var levert inn.

Jeg var i tillegg tydelig på å informere om at formålet med undersøkelsen var å få tak i studentenes umiddelbare forventninger og tanker om den lederrollen de etter hvert skal fylle, og ikke å vurdere kvaliteten på tekstene. Etter at jeg ga dem muntlig og skriftlig informasjon, mottok jeg skriftlig samtykke til å bruke tekster fra 36 studenter.

Anonymiteten til studentene er ivaretatt ved at jeg fjernet navn og andre opplysninger som kunne føre tilbake til studentene før jeg startet analysearbeidet. Jeg blandet oppgavene flere ganger før jeg nummererte hver tekst med nummer fra 1 til 36.

Analysen av tekstene kan beskrives som hermeneutisk. Innenfor hermeneutikken er det vesentlig å tolke meningsfenomener i søken etter kunnskap (Nyeng, 2012, s. 45). Jeg har anvendt en kontekstanalytisk tilnærming (Thagaard, 2018, s. 151–152) fordi tekstene er skrevet innenfor en tydelig kontekst, nemlig barnehagelærerutdanningen og lederrollen. I analysen av tekstene har jeg vært på søken etter kunnskap om hvordan studentene beskriver de forestillingene om og de forventningene de har til den lederrollen de utdannes til. I tillegg står studentenes tanker om seg selv i lederrollen sentralt.

Jeg underviser selv i barnehagelærerutdanningen, kjenner LSU godt og har lang erfaring fra barnehagefeltet. Det er med på å prege for forståelsen min (Nilssen, 2012, s. 68). Jeg tolker empirigrunlaget ut fra mitt faglige ståsted og perspektiv. Min

tolkning kan være i tråd med det studentene selv skriver, eller den kan bringe inn et annet perspektiv (Thagaard, 2018, s. 167–168). Samtidig har jeg et godt utgangspunkt for å analysere og forstå sammenhenger nettopp fordi jeg kjenner konteksten for undersøkelsen.

Det første jeg gjorde da jeg startet analysearbeidet, var å lese gjennom tekstene og notere ned det som umiddelbart falt meg inn, og som jeg festet meg ved. Deretter satte jeg opp noen foreløpige koder som «betegnelser som symboliserer meningsinnholdet i teksten» (Thagaard, 2018, s. 153). Ved videre gjennomgang av materialet beveget jeg meg mellom det som først trådte frem som helhetsbilde, deretter mer i dybden og tilbake igjen til helhetsbildet. Denne stadige bevegelsen mellom helhet og deler betegnes som den hermeneutiske sirkelen (Nilssen, 2012, s. 73). Repstad (2007, s. 121) fremhever at denne vekslingen «gir mulighet for en kontinuerlig utdyping av meningsforståelsen» i tekstene. Etter hvert begynte det å utkrystallisere seg tre kategorier. Jeg kom frem til disse ved å sette opp utsagn og formuleringer fra studentenes tekster i en matrise (Grønmo, 2016, s. 275). På denne måten fikk jeg en bedre oversikt over strukturen i materialet, og dermed et godt utgangspunkt for å søke etter sammenhenger og mønstre (Grønmo, 2016, s. 277).

Analyse

De tre kategoriene som utkrystalliserte seg gjennom analysen av studentenes tekster, var 1) betydning av erfaringer, 2) usikkerhet rundt hvordan studentene tenker om seg selv som fremtidige ledere og 3) opplevelsen av å måtte ha kunnskap om mange ulike temaer i hodet samtidig. Nedenfor presenterer jeg aktuelle utsagn fra tekstene til studentene og min tolkning av dem.

Betydning av erfaring

Et flertall av studentene trekker frem erfaringer. De skriver for eksempel følgende: «med tanke på mine egne erfaringer ser jeg det er mange ting jeg kunne gjort annerledes», «jeg har mye erfaring fra det å jobbe sammen med andre pedagogiske ledere, og det å jobbe som team», «min erfaring blir vektlagt når jeg uttaler meg» og «jeg har erfart fra tidligere jobber ...». Utsagnene kan tyde på at studentene trekker frem tidligere erfaringer som noe betydningsfullt, både fra de foregående to studieårene og fra tidligere yrkeserfaring. Betydningen av tidligere erfaringer utdypes ikke i så stor grad, men antydes i korte setninger innimellom annen tekst.

To av studentene skriver videre: «[jeg har] liten erfaring fra ledelse ...» og «[jeg har] ingen erfaring og ikke nok kunnskap». Én student skriver: «jeg fikk ikke prøvd meg ut ordentlig» med henvisning til tidligere praksisperioder. En annen student uttrykker: «I dag er jeg ikke klar til å bli en leder. Jeg har ingen erfaring med å være en leder og har ikke nok kunnskap til å ha et så stort ansvar og krevende jobb.» Formuleringene her kan tyde på at studentene ser på erfaring som noe de mangler, og dermed noe de skulle hatt mer av. Vektleggingen av mangel på erfaring kan tyde på at studentene

ønsker mer erfaring gjennom studiet, med bakgrunn i at det er tredjeårsstudenter som uttaler dette.

I tekstene kommer det i tillegg frem at «[det blir] bedre når jeg får mer erfaring» og «... men det er jo det det handler om, utvikling og det at man blir mer bevisst på seg selv og hvordan leder man er, og hva slags leder man ønsker å bli». En student formulerer det slik.

«Det å være leder i barnehagen tror jeg handler om ganske mye mer enn hva jeg per i dag har kunnskap om, og oversikt over [...] erfaring og mengdetrening gjør meg tryggere i oppgaven». I disse utsagnene kan det virke som studentene i større grad uttrykker betydningen av erfaringer som kommer, og at det er erfaringer med subjektiveringsaspektet som trer frem. Det kan virke som det ligger en erkjennelse av at de kommer til å få enda mer kunnskap gjennom erfaring i lederrollen når de begynner å jobbe som barnehagelærere etter endt utdanning, og at det er helt nødvendig.

Ett utsagn skiller seg ut fra de øvrige tekstene: «Jeg har aldri tenkt at jeg skulle bli en av disse gode flinke lederne som skal være med på å drive barnehagen som en lærende organisasjon, før nå». Formuleringen kan tolkes som at studenten først tredje studieår har forstått at han eller hun skal fylle en lederrolle. Utsagnet kan samtidig tyde på at lederrollen ikke har vært vektlagt tydelig nok i utdanningen i de to første årene av studieløpet. LSU kan være en medvirkende årsak til denne bevisstgjøringen. Samtidig kan formuleringen tyde på at studenten ikke har vært bevisst på lederansvaret tidligere, eller at studenten har trengt denne tiden på å forstå hvor sentral lederrollen er.

Betydningen av usikkerhet

I nær sammenheng med betydningen av erfaringer, er usikkerhet og utrygghet knyttet til hvordan studentene beskriver forventningene og tankene de har til sin kommende lederrolle. Denne kategorien har jeg derfor omtalt som usikkerhet, og den ble fremtredende tidlig i analysearbeidet.

En av studentene skriver: «Jeg kan og vil lære, men er ikke trygg og sikker på min rolle som leder.» En annen student beskriver tankene sine på følgende måte: «Jeg blir usikker og redd for å tråkke på noen [...]. Jeg blir vel mer opptatt av å bli likt og bevare relasjonen enn det å komme med min faglige kunnskap fordi jeg er usikker.» En tredje student skriver at usikkerhet handler om å «komme som nyutdannet og skulle lede mennesker som har jobbet lenger i barnehagen». Et flertall av studentene setter usikkerhet i sammenheng med arbeidet med medarbeidere. Det uttrykkes for eksempel på følgende måter: «[usikkerhet er] knyttet til å ta opp ting med erfarne medarbeidere», det å «ikke bli tatt på alvor», og redsel «for å tråkke noen på tærne og det å komme i konflikter».

Et flertall av utsagnene er sammenfallende ved at studentene knytter usikkerhet til lederrollen med bakgrunn i hva de tror og tenker om det de står overfor. Flere av studentene er usikre fordi de mener at de har manglende eller lite erfaring med lederrollen, og de er mer usikre på det å skulle lede andre voksne enn på å lede barn

og barnegrupper. Det å lede barn og barnegrupper sier tekstene ingenting om. Det kan selvsagt være fordi LSU i stor grad handler om ledelse av medarbeidere, men det er likevel verdt å bemerke.

To utsagn skiller seg imidlertid ut fra resten av tekstene og kan sies å presentere to ytterpunkter. Det ene utsagnet er fra en student som skriver at «gjennom dette ledelsesfaget har jeg blitt mer usikker på om dette er yrket som er egnet for meg». Slik jeg tolker utsagnet, er det selve LSU som gjør studenten usikker på lederrollen. Det andre utsagnet er at «[jeg må] sette meg mål som jeg kan fullføre [...] utfordre meg selv litt og litt, etter hvert som jeg blir komfortabel med oppgaven», og «gjennom teori og faglig påfyll utvikler jeg meg i retningen mot å bli barnehagelærer». Dette utsagnet kan være fra en student som har utviklet en læringsstrategi, en som tør å stå i usikkerheten underveis i utdanningen, og som er klar over at trygghet i lederrollen kommer gjennom erfaring og er en del av det å være i et utdanningsløp.

Betydningen av bredt kunnskapsgrunnlag

Det å ha et bredt kunnskapsgrunnlag var ikke like fremtredende som de to andre kategoriene, men er likevel noe flertallet av studentene løfter frem i tekstene sine. En student skriver: «Å være pedagogisk leder i en barnehage innebærer å ha en kompleks arbeidshverdag. Bare ledelsesaspektet i seg selv er mangfoldig.» En annen student uttrykker at det er «ganske mye som skal tas hensyn til», og at «sånn jeg ser det så må man bruke litt av alt». Andre utsagn er at barnehagelæreren skal «være leder i en kompleks hverdag», at «ledelsesaspektet er mangfoldig», at det «å være trygg på seg selv samtidig som man skal tørre å ta avgjørelser og beslutninger for personalet», samt at «[det er] ganske mye som skal tas hensyn til [...], å kommunisere med og lede ulike mennesker samtidig som barnegruppa skal ledes – dobbeltrollen [...], så må man bruke litt av alt». Ut fra disse utsagnene kan det virke som at studentene i stor grad erkjenner at det er mye de skal kunne noe om.

Felles for studentene er at de opplever lederrollen som mangfoldig. Det kommer frem at det er mye å ta hensyn til. Dobbeltheten i lederrollen trekkes i tillegg frem som sentral når studentene skriver at man som leder må forholde seg til både faglig ledelse og personalledelse, og hele tiden balansere disse to. I lys av disse beskrivelsene kan det virke som det ligger en erkjennelse hos studentene om at de gjennom studieløpet må tilegne seg et bredt og mangfoldig kunnskapsgrunnlag, slik at de er best mulig rustet til å gå inn i lederrollen etter endt utdanning.

Diskusjon

Spørsmålet jeg diskuterer i denne artikkelen, er hva studentenes beskrivelser kan fortelle om behovet for økt kunnskap om lederrollen i utdanningen. Gjennom analysen av tekstene ble betydningen av erfaringer og usikkerhet fremtredende for hvordan studentene beskriver lederrollen. I tillegg kom det frem at en leder må besitte et

bredd kunnskapsgrunnlag fordi lederrollen er mangfoldig og variert. I fortsettelsen løfter jeg frem hva disse beskrivelsene kan fortelle om lederutvikling i utdanningen. Jeg bruker de teoretiske perspektivene til å kaste lys over det studentene gir uttrykk for i tekstene sine.

For lite vektlegging av lederrollen i utdanningen?

Biesta (2014) skriver at kvalifisering er sentralt i enhver utdanning, og teoretisk kunnskap er ifølge Smeby (2008) tradisjonelt sett det som har blitt betraktet som viktigst i profesjonell praksis. For å kvalifisere seg til barnehagelæreryrket uttrykker et flertall av studentene at det er mye de skal kunne noe om. I løpet av utdanningen blir studentene presentert for ulike teoretisk og praktisk kunnskap, og det er viktig at de trekker det med seg og ser sammenhenger mellom disse to kunnskapstypene gjennom hele utdanningsløpet. Studentene erkjenner at de skal ha et bredt kunnskapsgrunnlag. Ønsket om mer erfaring, og den uttrykte usikkerheten knyttet til lederrollen, kan derimot tyde på at utdanningen legger for lite vekt på både teoretisk og erfaringsbasert kunnskap om hva lederrollen innebærer.

Videre trekker Biesta (2014) frem subjektiveringsdimensjonen. Han knytter den til utøvelse av pedagogisk dømmekraft i praktiske handlinger. God pedagogisk dømmekraft kommer med erfaring, slik jeg har nevnt tidligere i artikkelen. Studentene har derfor behov for både å kvalifisere seg gjennom å tilegne seg teoretisk kunnskap om hva lederrollen innebærer, og å tilegne seg erfaringsbasert kunnskap for å kunne utøve pedagogisk dømmekraft i praksis (Biesta, 2014). Utfordringen i barnehagelærerutdanningen er nettopp at den skal romme den kunnskapen som må til for at studentene skal få best mulig utgangspunkt til å utøve en kompleks lederrolle. De skal være trygge nok i egen lederrolle til at handlingene deres er basert på gjennomtenkte vurderinger og ikke overlatt til tilfeldigheter.

Når det gjelder selve lederrollen, ser det ut til at studentene i stor grad knytter usikkerhet og utrygghet til det å lede medarbeidere som har jobbet lenge i barnehagen. De peker dermed på at det er personalledelse som er utfordrende, mer enn den faglige ledelsen. Årsaken kan selvsagt være at ledelse av andre voksne er sentralt i LSU, og ikke ledelse av barn. Likevel kan det være på sin plass å vurdere om teoretisk og erfaringsbasert kunnskap knyttet til personalledelse skal løftes frem tidligere i utdanningsløpet, nettopp fordi lederrollen er så kompleks, slik Bøe (2016) poengterer. Progresjonen i ledelse om *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen* (UHR, 2018) kan være et viktig bidrag for å bevisstgjøre studentene om at ledelse handler om mer enn det som foregår i LSU, hvis lærerne integrerer og tydeliggjør progresjonen i undervisningen i løpet av de to første studieårene.

For lite praksis i utdanningen?

Studentene uttrykker i tekstene sine at de mener det er tett sammenheng mellom mangel på erfaring og usikkerhet. Det kan altså virke som at usikkerheten er knyttet

til lite erfaring med lederrollen, både før utdanningen og gjennom utdanningsløpet. Jeg tolker dette som et uttrykk for at studentene mener de ikke har fått øvd nok på lederrollen i tidligere praksisperioder.

Samtidig kan det være forståelig at usikkerhet preger studentenes beskrivelse, nettopp fordi ledelse oppfattes utydelig både i utdanningen og i forskningen, slik Hannevig (2018) presiserer. På den måten kan usikkerhet handle mer om at selve ledelsesbegrepet er utydelig og bør tydeliggjøres i større grad, enn at studentene har behov for å øve mer på lederrollen gjennom økt praksis.

Et flertall av studentene uttrykker at mangel på erfaringsbasert kunnskap gir grobunn for usikkerhet, slik den ene studenten uttrykker, ved å skrive at han eller hun verken har nok erfaring eller nok kunnskap. Kvalifiseringsgrunnlaget til studentene, slik Biesta (2014, s. 156) beskriver det, kan dermed betraktes som svakt når det gjelder lederrollen. I og med at en profesjonsutdanning skal ivareta erfaringsbasert kunnskap like mye som teoretisk kunnskap (Grimen, 2008) kan det, ut fra det studentene formidler, virke som det er en skjevfordeling mellom disse to kunnskapsformene. Et naturlig svar på denne utfordringen kan da være å øke praksisperiodene og eventuelt utvide studieløpet, slik det kommer frem hos Eik et al. (2016). Dette kan i tillegg bidra til økt sosialisering inn i lederrollen. Ved å bli kjent med og innlemmet i normer og verdier, slik Biesta (2014) beskriver som en del av sosialiseringbegrepet, i større grad og over lengre tid, kan studentene oppleve å bli enda tryggere i lederrollen mens de fortsatt er i utdanning.

Men er det så enkelt som å øke antall praksisdager, eller utvide studieløpet? Flesteparten av studentene uttrykker mangel på erfaring som negativt. Likevel er det noen som erkjenner at erfaring med lederrollen som kommer etter endt utdanning er betydningsfull, og legger ikke vekt på manglende erfaring gjennom studieløpet. Manglende erfaring trenger derfor ikke nødvendigvis bety usikkerhet. Studenten som blant annet uttrykker at det er viktig å «utfordre meg selv litt og litt, etter hvert som jeg blir komfortabel med oppgaven», viser forståelse for nettopp dette. Jeg mener at studentene må tørre å kjenne på usikkerheten, fordi det er gjennom den at utvikling skjer. Kanskje handler det å bli en handlekraftig leder nettopp om å våge å stå i usikkerhet og mangel på erfaring, slik at det er gjennom det studentene utvikler seg til å fylle lederrollen. En måte å imøtekomme usikkerheten på er derfor å tilrettelegge for mer arbeid med subjektivering i undervisningen (Biesta, 2011, 2014, 2015), slik at studentene får flere erfaringer med subjektiveringsaspektet. Lærerne må gi studentene tid og rom til å ta ordet muntlig, og til å reflektere høyt blant medstudenter. Samtidig må studentene tørre å by på seg selv, tørre å tre frem som ledere i møte med andre og begrunne de valgene de gjør (Biesta, 2011, s. 93), også i klassesammenheng, tidligere enn det siste året av utdanningen. Ved å veilede og støtte studentene innenfor trygge rammer, kan lærerne bidra til studentenes begynnende virtuositet, slik at de tør å stå frem som selvstendige og ansvarsbevisste barnehagelærere og ledere etter endt utdanning. Utdanningen kan dermed bidra til å utvikle det virtuose (Biesta, 2014) hos studentene fordi de får enda mer tid til å observere og studere praksislæreren sin,

samt øve på å gjøre kloke vurderinger. Slik kan studentene få mulighet til å utvikle god dømmekraft i lederrollen, og dermed opparbeide seg enda mer trygghet i lederrollen, slik at de er bedre rustet til å gjøre kloke valg i utfordret situasjoner.

Avsluttende betraktninger

Gjennom diskusjonen har jeg belyst spørsmålene om hvorvidt det blir lagt for lite vekt på lederrollen, og om det er for lite praksis i utdanningen, basert på hvordan studentene beskriver lederrollen. Både analysen og diskusjonen bekrefter langt på vei det som allerede er uttalt i politiske dokumenter og i forskningen til blant annet Eik et al. (2016), Hannevig (2018) og Lundestad (2019), slik jeg trekker frem innledningsvis i artikkelen. Med dette som bakteppe ønsker jeg avslutningsvis å løfte frem to betraktninger som kan være med på å bidra til videre diskusjon om lederutvikling i barnehagelærerutdanningen.

Den ene betraktningen handler om at utdanningen i enda større grad bør vektlegge bevisstgjøring av studentene om hvor mangfoldig og variert lederrollen er, tidligere i studieløpet, spesielt med tanke på personalledelse. I og med at det er tredjeårsstudenter som har skrevet disse tekstene, er det rimelig å spørre om utdanningen er god nok til å synliggjøre den kompleksiteten som ligger i lederrollen (Bøe, 2016), og til å stille tydeligere krav til studentene tidligere i utdanningsløpet. Det at vektlegging av progresjon i ledelse fra første til tredje trinn er konkretisert i *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen* (UHR, 2018), og at rammeplanen (2017) er tydeligere på lederansvaret nå enn tidligere, kan bidra til å synliggjøre dette for studentene allerede fra studiestart. Det forutsetter at lærerne tar det innover seg og bidrar til å ivareta vektleggingen av ledelse ved å planlegge og gjennomføre undervisning som er i tråd med intensjonene i disse dokumentene.

Den andre betraktningen er knyttet til lærerrollen. Biesta (2015, s. 79) poengterer underviserens sentrale rolle, ikke bare i det som formidles muntlig, men vel så mye i det lærerne gjør i undervisningen. Bevisstheten hos studentene om hva lederrollen innebærer, bør komme tidlig i studieløpet, og ikke gjennom møtet med LSU, slik den ene studenten uttaler det. Dermed kan det være sentralt for lærerne å reflektere over hva de gjør for å utvikle subjektiveringsaspektet og den erfaringsbaserte kunnskapen hos hver enkelt student, gjennom hele utdanningsløpet. Lærere og studenter bør samarbeide i og om undervisningen, slik at studentene kan danne et grunnlag for å bli handlekraftige og ansvarlige i lederrollen; altså få mulighet til å øve på å praktisere god pedagogisk dømmekraft. Gjennom å ta hverandres bidrag på alvor i undervisningen fra starten av utdanningsløpet kan lærere og studenter sammen imøtekomme den usikkerheten som kommer til syne blant studentene.

Avslutningsvis ønsker jeg å oppfordre både lærere og studenter til å dvele ved spesielt to av studentenes utsagn og hva det kan bety for lederutvikling i barnehagelærerutdanningen, nemlig at «ledelse er en kontinuerlig prosess», fordi «... det er på veien man utvikler seg som leder».

Forfatterbiografi

Marianne Olsen Santana er universitetslektor i pedagogikk og studieleder for barnehagelærerutdanningen ved Universitet i Sørøst-Norge. Hun er utdannet barnehagelærer og har lang erfaring som pedagogisk leder og styrer. Santana er opptatt av ledelse og barnehagelærerutdanningen som en profesjonsnær utdanning. Hun har tidligere utgitt fagartikler knyttet til disse to områdene.

Referanser

- Aasen, W. (2018). *Teamledelse i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati*. Forlaget Klim.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75–87. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Bøe, M. (2016). *Personalledelse som hybride praksiser. Et kvalitativt og tolkende skyggestudie av pedagogiske ledere i barnehagen* (Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). NTNU Open. <http://hdl.handle.net/11250/2396996>
- Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2016). *Barnehageleing i praksis*. Det Norske Samlaget.
- Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring*. Fagbokforlaget.
- Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (FOR-2017-04-24-487). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2017-04-24-487>
- Følgegruppen. (2017a). *Barnehagelærerutdanninga. Ei reform tek form?* (Rapport nr. 4). <http://blu.hib.no/om/rapporter/>
- Følgegruppen. (2017b). *Barnehagelærerutdanninga. Styrker, svakheiter og gjenstridige utfordringar* (Sluttrapport. Rapport nr. 5). <http://blu.hib.no/om/rapporter/>
- Gilje, N. (2017). Profesjonskunnskapens elementære former. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 21–43). Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008). *Profesjon og kunnskap*. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Hannevig, L. (2018). «Det er viktig å være en tydelig leder!» Pedagogiske lederes translatoriskompetanse. I T. Lafton & A. M. Otterstad (Red.), *Barnehagepedagogiske linjeskift* (s. 191–208). Fagbokforlaget.
- Lundestad, M. (2019). *Viledningsfortellinger. Om ledelse og personalarbeid i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Meld. St. 19 (2015–2016). *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Meld. St. 24 (2012–2013). *Framtidens barnehage*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- NOKUT. (2010). *Evalueringsrapport av førskolelærerutdanningen i Norge 2010*. http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_uttanning/Evaluering/Forskoelærer/Hovedrapport_Flueva.pdf
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Universitetsforlaget.
- Skauge, T., Kvitastein, O. & Hansen, H. S. (2017). *Barnehagelærerutdanninga i refom. Student erfaringar 2014–2016* (Samlerapport– Student erfaringar med FLU/BLU- reforma). Følgegruppe for barnehagelærerutdanning. <http://blu.hib.no/wp-content/uploads/2017/02/BLU-140217.pdf>
- Smeby, J.-C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 87–102). Universitetsforlaget.

M. O. Santana

- Santana, M. O. (2017). *På vei mot en profesjonsnær barnehagelærerutdanning?* Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/pa-vei-mot-en-profesjonsnaer-barnehagelaererutdanning/115591>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Togsverd, L., Jørgensen, H. H., Rothuizen, J. J. & Weise, S. (2017). *Viden i spil i daginstitutioner*. (Rapport). UCVIDen. <http://kortlink.dk/ucviden/qedb>
- UHR. (2018). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Universitets- og høskolerådet. <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene/>