



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk	vårsemesteret, 2010 Åpen/ konfidensiell
Forfatter: Janni Pedersen (signatur forfatter)
Veileder: Vegard Moen	
Tittel på masteroppgaven: Hvordan oplever den nyudannede pædagogiske leder egen yrkesidentitetsudvikling? Hvilken rolle spiller vejledning for denne utvikling? Engelsk tittel: How does the newly educated pedagogical leader meet with his or her own development of identity of profession? What part does counselling play in this development?	
Emneord: Identitetsudvikling Vejledning Nyudannede pædagogiske ledere	Sidetall: 82 + vedlegg/annet: 14 Stavanger, 27.05.2010 dato/år

Forord

Det sidste punktum er sat og min pen endelig lagt til side.

En lang og men utrolig spændende og proces er nu ovre og slutresultatet af hårdt arbejde og tunge timer foran min computer blev denne opgave. Sikke en lærerig proces dette har været, og sikke mange folk der i dette sammenhæng fortjener en stor og hjertelig tak – uden jer havde dette projekt aldrig været mulig for mig at gennemføre.

Aller først vil jeg gerne udtrykke min store taknemlighed til alle mine informanter, som i dette tilfælde så sig villige til at dele deres tanker, opfattelser og oplevelser med en fremmed person som mig. Jeg er meget ydmyg over den tillid i har vist mig gennem vores samtaler og samarbejde. Jeg håber i forstår, hvor utrolig nyttig jeres information har været for mig, i har været rygøjlen i denne opgave.

En stor tak rettes også til min vejleder gennem denne proces, førsteamanuensis Vegard Moen ved Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Mange tusinde tak for dine altid konstruktive og vigtige tilbagemeldinger i dette forløb. Ikke mindst vil jeg takke dig for din imødekommenhed og altid opmuntrende kommentarer.

Jeg har i dette sammenhæng også lyst til at takke Tove Bjelland og Inger Benny Tunglund som gjorde det muligt for mig at komme i kontakt med mine informanter.

Til min familie, venner og studiekammerater, også i skal have en stor tak for jeres opmuntring og støtte i dette forløb. Helle, tak fordi du tog dig tid til at læse korrektur på denne opgave, i din ellers travle hverdag – du er en stjerne. Specielt vil jeg sende en stor og hjertelig tak til dig Øystein. Du har været som en solid klippe jeg kunne støtte mig til, særligt i de perioder hvor livet drillede mig lidt og til tider gjorde skrivningen tung og uoverskuelig. Din hjælp og støtte har været uvurderlig!

”Vimse”, Henrik og Else Aagaard, denne opgave dedikerer jeg til jer. Jeg savner jer!

Stavanger, Maj 2010

Janni Pedersen

Sammendrag

Tanken bag dette masterprojekt var at indhente information vedrørende nyuddannede pædagogiske ledere i deres første yrkesaktive år og dermed søge at belyse selve overgangen fra studentrollen til yrkesrollen. Udfordringer, forventninger, kaos, gru og glæde er alle elementer der præger den nyuddannede pædagogiske leder, når denne tager skridtet ind i et liv som professionsudøver; i dette tilfælde et liv som pædagogisk leder.

I dette studie rettes blikket mod den nyuddannede pædagogiske leder og den kultur de møder på deres nye arbejdsplads. Ud fra relevant teori belyses den nyudannedes socialiseringsproces og identitetsudvikling til lederrollen. Yderligere forskes der på i hvilken grad vejledning har påvirket denne identitetsudvikling. Problemformuleringen lyder som følger: *”Hvordan oplever den nyudannede pædagogiske leder egen yrkesidentitetsudvikling? Hvilken rolle spiller vejledning for denne udvikling?”*

Studiet bygger på et kvalitativt forskningsdesign og studiens empiriske data blev indhentet ved hjælp af kvalitative forskningsinterviews. Udvalget bestod i dette studie af fire nyudannede pædagogiske ledere og to styrere. Alle disse seks informanter er alle deltagere i et kommunalt projekt der i tæt samarbejde med Universitetet i Stavanger, har fokus på vejledning af nyudannede pædagogiske ledere. Hovedfokus var i dette tilfælde at indhente information vedrørende de nyudannedes oplevelser af egen yrkesidentitet som værende nyuddannet og nyansatte. Endvidere søgte jeg information om hvordan selve kulturen både imødekom og i varetog dem i selve overgangen fra endt udannelse til praksis. Afslutningsvis var fokus i dette studie også rettet mod selve vejledningen og på hvilken måde denne vejledning spiller en rolle for den nyudannedes yrkesidentitetsudvikling.

Datamaterialet blev transskriberet direkte efter hvert interview, for derefter at blive analyseret ved hjælp af meningskategorisering. Analysen og drøftelsen tager udgangspunkt i gjorte resultater og bliver derefter søgt belyst ud fra opgavens teoretiske bagtæppe. Dette under inspiration fra Kvale og Brinkmann (2009) sine tre analytiske tolkningskontekster; selvforståelse, kritisk forståelse og teoretisk forståelse.

Resultaterne viser til et behov om sikring af overgangsperioden, dette gerne i form af kontinuerlig og struktureret vejledning af nybegyndere gennem hele deres første yrkesår. Her sigtes der til en vejledningsproces som både i varetager både deres faglige og sociale tilknytning til yrket.

Indholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	3
Indholdsfortegnelse	4
1. Indledning	7
1.1 Opgavens formål	7
1.2 Opgavens afgrænsninger	8
1.3 Opgavens opbygning	8
2. Konstruktion af teori.....	9
2.1 Vejledningens betydning for udvikling af lederidentitet hos den nyuddannede	9
2.1.1 Vejledningsmodeller.....	11
2.1.2 Blooms taksonomi	12
2.2 Organisationskulturens betydning for den nyuddannede pædagogiske leders identitetsudvikling og socialiseringsproces.....	15
2.3 Forskellige perspektiver på identitetsudvikling.....	18
2.3.1 Identitet som en rolle i et teater	20
2.3.2 Identitet, et resultat af selvfortællinger og tillid	21
2.3.3 Magt, struktur og identitetsbegrebet	22
2.3.4 Professionsidentitet – en måde at forstå sig selv på	24
2.3.5 Det handler om at blive en af ”os”	26
3 Metodisk tilnærmelse	28
3.1 Studiets undersøgelsesdesign	28
3.1.1 Kvalitativ eller kvantitativ tilnærmelse?.....	28
3.2 Det kvalitative forskningsinterview.....	29
3.2.1 Samtale, vejen til kundskab	29
3.2.2 Forberedelse og henvendelse til informanter.....	30
3.2.3 Udarbejdelse af interviewguiden	32
3.3 Udvalg	33
3.3.1 Kriterier for valg af informanter	33
3.4 Indhentning af data	35
3.4.1 Registrering af data.....	37
3.4.2 Bearbejdning af data.....	38
3.5 At kunne se helhed og delene – en symbiotisk proces	39
3.6 Drøftelse af undersøgelsens kvalitet.....	42

3.6.1	Troværdighed.....	43
3.6.2	Bekræftbarhed	45
3.6.3	Overførbarehed.....	46
3.6.4	Forskningsetiske problemstillinger.....	47
3.7	Analyse og tolkning af data	48
4	Resultater og analyse	50
4.1	Nyudannedes oplevelser i forbindelse identitetsudviklingen til lederrollen.....	50
4.1.1	Oplevelser af rollen som pædagogisk leder.....	50
4.1.2	Forventningernes pres.....	58
4.1.3	Oplevelser af socialiseringsprocessen ind nyt yrke	62
4.1.4	At vokse på udfordringer	64
4.2	Vejledningens betydning for formning af lederidentiteten hos den nyudannede	66
4.2.1	Oplevelser af selve vejledningen og dens virke i praksis	68
4.3	Opsummering og konklusion.....	74
4.3.1	Hvordan opleves identitetsudviklingen til lederrollen?.....	75
4.3.2	Socialiseringsprocessen og gode relationer	76
4.3.3	Oplevelser af selve vejledningen og dens virke i praksis	78
4.3.4	Vejledning i flere fora – en mulighed til at kunne få dækket alle behov	79
5	”Praksischock” – et muligt begreb som kan hjælpe os med at sætte ord på de emotioner og tankesæt som præger den nyudannedes nye hverdag.....	82
6	Vejen videre – muligheder for videre undersøgelser.....	85
	Litteraturliste	87
	Vedlæg.....	90

”Det jeg gør med dig, gør jeg egentlig mod mig selv, fordi jeg med min måde at være på skaber forudsætninger for, hvad slags svar jeg får fra dig. Og det jeg gør mod mig selv, det gør jeg egentlig mod dig, fordi min måde at behandle mig selv på, skaber forudsætninger for din væremåde, hvem du har mulighed for at blive sammen med mig”.

Berit Bae (1987) i Kragh-Müller (2001:48)

1. Indledning

Det er gerne forbundet med en vis grad af spænding at møde første dag på sin nye arbejdsplads. Hvad vil dagen bringe og hvordan vil man blive modtaget? Man møder med sin uddannelse og erfaring, men derudover er der en lang række ting, som man skal lære om sin nye arbejdsplads. De nyuddannede går ud i yrkeslivet med nogen idealer om hvordan de skal agere som pædagogiske ledere, men når de møder hverdagen i børnehaven, klarer de ikke at være, eller måske endda leve op til den rolle som de gerne havde forestillet sig. Virkelighedsbilledet er et andet end de havde forventet.

Tilknytning, indføring og tilpasning til yrket og ikke mindst arbejdsmiljøet foregår generelt per automatik. Det er op til den enkelte, dog med hårdt arbejde, at arbejde sig frem til sin egen forståelse af hvad praksis egentlig er – dette gennem egne erfaringer. Den nyuddannede behøver derfor tid og rom for at kunne reflektere over de udfordringer de møder, kulturen de møder og ikke mindst hvad slags leder de ønsker at blive eller får mulighed for at blive?

Vejledning vil derfor være svært nødvendig for at den nyuddannede skal finde vejen frem til at blive en god leder. Siden den nyuddannede endnu ikke har tilhørighed og tilknytning til sin nye arbejdsplads, vil der opstå en kamp for at skaffe sig legitimitet som pædagogisk leder og udøve tydelig lederskab. At bevidst støtte nyuddannede i selve opstartsfasen og hjælpe til sådan at både tilknytning og tilpasning til resten af personalegruppen sker, er derfor et vigtigt job for børnehavestyren. Vejledningen bør i dette tilfælde også sigte på, både at tydeliggøre og mindske forskellen mellem de idealer man fra dag 1 møder op med og det virkelighedsbillede der faktisk møder dem.

1.1 Opgavens formål

Jeg ved at der fra tidligere er gjort en række studier med blikket rettet mod den nyuddannede lærer og dennes overgang fra endt uddannelse til praksis. Jeg ønsker i denne opgave at rette blikket mod et hellere underudforsket men vigtigt felt; den nyuddannede pædagogiske leder og kulturen de møder på deres nye arbejdsplads. I dette tilfælde søger jeg her at belyse den nyudannedes socialiseringsproces og identitetsudvikling til lederrollen, og i hvilken grad vejledning har påvirket dette. Min problemformulering lyder som følger: *”Hvordan oplever den nyudannede pædagogiske leder egen yrkesidentitetsudvikling? Hvilken rolle spiller vejledning for denne udvikling?”*

Interessen for at belyse hvordan nyuddannede pædagogiske ledere oplever de første år efter endt uddannelse og nødvendigheden af at give dem støtte på deres vej, mener jeg er af vigtig grad. Dette kan medvirke til at give en forståelse for hvordan en nyuddannet ser sig selv, oplever sig selv og sine nye omgivelser. Yderligere vil de erfaringer de gør sig de første år, være medvirkende til at ligge grundlaget for hvilken slags pædagog og ikke mindst hvilken slags leder man vil blive i fremtiden. Med dette i tankerne, bliver spørgsmålet om kvalitet i børnehaven også vigtig. Sidst mener jeg også det kan give en vigtig pegepind til organisationer, her mener jeg både uddannelsessted og ansættelsessted, om hvordan overgangen fra uddannelse til yrke forekommer og opleves og om hvordan den måske burde forekomme?

1.2 Opgavens afgrænsninger

Dette er et stort og omfattende felt at forske på, alene begrebet identitet kan både opfattes og beskrives på mange måder, nogen af dem vil i det følgende blive beskrevet i det jeg anser dem for værende relevante for min problemstilling. Jeg ønsker i denne opgave at afgrænse mig til selve lederidentiteten ved en person, selvom jeg i dette tilfælde er opmærksom på at det kan byde på enkelte dilemmaer i forhold til det spørgsmål om hvorvidt det egentlig er muligt eller naturligt at skille fuldstændig mellem personlig og professionel identitet?

1.3 Opgavens opbygning

Denne masteropgave består af i alt seks kapitler, disse er som følgende; indledning, konstruktion af teori, metodisk tilnærmelse, præsentation af resultater og analyse samt opsummerende drøftelse.

Selve teoridelen er en konstruktion bestående af et udvalg af forskellige teoretiske vinklinger, der hver især og sammen, kan hjælpe med at belyse opgavens problemstilling. I metodedelen redegør jeg for opgavens forskningsdesign, som jeg i dette tilfælde har valgt at benytte ved gennemførelse af det kvalitative studie som denne opgave baserer sig på. I præsentations- og drøftelseskapitlet, præsenteres og drøftes studiets resultater i lys af opgavens teoretiske bagtæppe.

Endvidere drøfter jeg i kapitel fem, et begreb der om muligt kan hjælpe os med at sætte ord på de emotioner og tankesæt der gennemstrømmer den nyuddannede pædagogiske leder i selve overgangen fra endt uddannelse til praksis. Afslutningsvis præsenterer jeg muligheder for fremtidige undersøgelser inden for dette felt.

2. Konstruktion af teori

Kvalificering for professionel yrkes udøvelse handler om læring af kundskaber og færdigheder. Dette sker i en kombination af skolebaseret uddannelse og yrkespraksis. Men professions kvalificeringen handler også om mere end bare et skolepraktisk omfang. Det handler også om at kunne identificere sig selv med et nyt yrkesfelt og en profession og i dette tilfælde, at kunne identificere sig som en nybagt leder på dette felt. Det handler om hvem det er vi ønsker at blive og måske også i virkeligheden om hvem vi får mulighed og lov til at blive? Hvad betyder det at udvikle en professionel lederidentitet og hvilken rolle spiller kulturen i denne udvikling?

Disse indledende spørgsmål, mener jeg favner vigtige momenter som jeg videre ønsker at diskutere i min opgave, netop udvikling af lederidentitet i en ny kultur. Der findes mange interessante perspektiver på udvikling af lederidentitet og jeg vil ved senere lejlighed i opgaven søge at fremstille relevante perspektiver der kan medvirke til at kunne belyse min problemstilling. Disse fremstillinger har her til hensigt at få frem mangfoldigheden af tænkemåder, knyttet til begrebet identitet, samt brydningerne mellem dem. Hver på sin måde kan disse perspektiver bidrage til at belyse vigtige sider ved dannelsen af lederidentitet.

Forskning omkring videreudvikling af faglig yrkesidentitet og trivsel indenfor forskellige omsorgsyreker viser klart en tendens til at overse hvilken grundlæggende betydning selve indførslen i yrket kan have. Et forslag til sikring af overgangsperioden er etablering af en kontinuerlig vejledning af nyuddannede og nyansatte gennem hele første år i yrket. En vejledning der både ivaretager deres faglige og sociale tilknytning og videreudvikling, som fanger vejsøgerne i en speciel sensitiv periode og får dermed en brobyggende effekt (Sundli, 2002).

2.1 Vejledningens betydning for udvikling af lederidentitet hos den nyuddannede

Vejledning har i de sidste ti årene fået en stadig større plads indenfor førskolelæreruddannelsen og indenfor børnehaven. Dette skyldes blandt andet at man ser på vejledning som en vigtig undervisnings- og læringsform. Dette kommer ikke mindst til udtryk i centrale plandokumenter og stortingsmeldinger. Fælles for flere af disse plandokumenter er, at der fokuseres både på vejledning som en central læringsform for studenterne i selve studieforløbet og også på vejledning som en del af kompetenceudviklingen af børnehavepersonalet (Birkeland & Carson, 2004).

Når vejledning har udviklet sig til at blive professionel, er det en formel faglig virksomhed som sker under strukturerede betingelser (Stålsett, 2009). Begreberne der benyttes om vejledning giver indhold af vores forståelse af virksomheden. Den almene betydning af vejledning angiver en situation som er defineret som en vejledningssituation mellem personer, hvor den ene er defineret som vejleder og den anden den som bliver vejledet. Ser vi på termen som benyttes om selve virksomheden vejledning, ser vi at denne giver den samme forståelse (Sundli, 2002).

Den måske mest kendte og mest benyttede metode for vejledning i norske børnehaver, er Handal og Lauvås (2000) sin strategi for vejledning på egne vilkår. Gunnar Handal og Per Lauvås har præget vejledning i mange fagmiljøer i Norge i de sidste mange år, og deres teorier har inspireret mange yrkesudøvere til at videreudvikle sin yrkesteori. Vejledning bygger her på en læringsproces som tager udgangspunkt i den enkeltes forudsætninger af personlig og/eller organisatorisk art (Gjems, 2001).

Denne metode til Handal og Lauvås (2000), bliver gerne defineret som en handlings- og refleksions model. Karakteristisk for denne model, er vægten som ligges på det jeg vælger at benævne som vejsøgers individuelle udvikling, baseret på vejsøgers tænkning, og læring. Modellen, strategien for refleksion, er baseret på didaktisk relationstænkning. Både teorifundering og fremløfting af praksis teori er væsentlige elementer i denne model som bygges på et kognitivistisk syn på læring og udvikling af en professionel kundskabsbase. Her understreges vejledning som samtale, diskurs, mens de kontekstuelle forhold tilses mindre plads.

Vejledning sådan som den er præsenteret i planer og forskrifter om vejledning, handler først og fremmest om samtalen. Samtalen er et centralt pædagogisk virkemiddel og et vigtigt element i vejledning. Habermas fremstilling af samtalen som en diskurs har sat sit præg på mange af de ideer og litteratur rundt vejledningsteorier for læreruddannelsen. Idealet om at kunne nå frem til en enighed eller konsensus gennem ”det bedre argument” finder vi igen som styrende i den strategi som i dag præger vejledning.

Oplysningstidens tro på menneskelig fornuft, skolering og videnskabelig fremskridt, har ført os til professionsuddannelser som er væsentlig præget af kognitivistisk skolering og individualistisk dominerende fokus. Men som tidligere nævnt i denne opgave, er der i de sidste tiår sket en drejning eller fokusskifte fra kognitivistisk individualistisk orientering mod et situeret perspektiv, med fokus på miljø og omgivelser som læringsressource syn på kundskab som decentreret og socialt distribueret (Lave & Wenger, 2003). Denne drejning har også afspejlet sig i synet på vejledning. Jeg vil i det følgende præsentere yderligere to modeller, der netop viser til dette fokusskifte,

endvidere er det begge modeller, som jeg ser det, der er relevante i forbindelse med dette studiums problemstilling.

2.1.1 Vejledningsmodeller

Bevægelsen fra individuelt fokus til fokus på praksisfællesskabet og miljø som ressource har skabt interesse for vejledning og vejledere. I de sidste år er der kommet stadig mere kritik af handling - refleksionsmodellen som Handal og Lauvås (2000) præsenterer, til en nyere voksende interesse for alternative modeller.

Et eksempel på dette er den situerede læringsmodel, som væsentligt er baseret på arbejdet til Lave og Wenger (2003), retter søgelyset mod læring som sociale processer og kundskaben decentreret, noget som findes i kulturen og fællesskabet, ikke som kundskabsbase. Dette gør vejlederens praksis som model central, til forskel fra handling - refleksionsmodellen, som vægtlægger studentens udvikling af praksisteori. Den situerede læringsmodel vægtligger læringens vej fra legitim perifer deltagelse til central deltagelse. Her er samtalen med verbalisering og teoretisk fundamentering mindre væsentlig end det, at lære sig effektiv deltagelse i arbejdsfællesskabet. Her er hverken refleksion eller kontrol eksplicit fokuseret.

Yderligere dukker der en tredje model op, den konstruktivistiske model som vægtligger refleksivitet, fælles meningsskabning. Sproget og samtale er vigtige elementer i vejledningen for at kunne danne mening ud af konteksten. Vejledningens mål er her at hjælpe vejsøger til at skabe mening. Følelsesmæssige sider knyttet til vejsøgers gjorte erfaringer ses her som væsentlige. Vejledning i lys af en konstruktivistisk model ligger vægt på hjælp til at opretholde identitet og ligevægt. Søgelyset sættes altså her på både personlige og de sociale processer og valgene vi gør og bliver i sin tur vigtigt udgangspunkt for vejledningen (Sundli, 2002).

Vejledningsrelationen er i nogle situationer symmetrisk, det vil sige at vejleder og vejsøger stiller på lig linje når det angår kompetence og ansvar. Denne relation kan, og er også i de fleste tilfælde blive asymmetrisk (Birkeland & Carson, 2004). Dette vil sige at vejleder indehar mere kompetence end vejsøger og at ansvaret for vejledningssamtalen, i større grad ligger på vejleder. Dette gælder også med tanke på, når en pædagogisk leder vejleder sine assistenter. Vejleder kan da komme i en magtposition i forhold til vejsøgers opfattelse af sig selv. Et magtforhold som Berit Bae (1996) kalder definationsmagt.

Der er mange elementer af interesser, magt, regelværk og ikke mindst traditioner som både præger og bidrager til at opretholde traditionerne for vejledning. Der findes alligevel et argument som er ubestridelig, som påskynder for at lærere og vejledere finder nye måder at udføre sit arbejde på: vi ved mere om hvordan vi lærer. Det er i dette tilfælde ikke min hensigt at postulere hvilken af disse 3 ovenstående modeller jeg opfatter som værende mest frugtbar, jeg fremhæver dem hellere fordi jeg mener de kan hjælpe mig, ved senere lejlighed til at belyse hvilken type for vejledning der finder sted i børnehaven, for at støtte den nyudannedes søgen efter egen lederidentitet og samtidig hæve dennes yrkeskompetance. Ud fra ovenstående teorier om vejledning, bliver det i efterfølgende spændende at se på hvordan netop vejledning forekommer og hvilken type vejledning der benyttes. Er der nogen af ovennævnte modeller der er mere fremtrædne end andre? Er det mon muligt, at den benyttede form for vejledning fik betydning for den nyudannedes søgen efter egen identitet? kan andre vejledningsmodeller tjene som værende mere gunstige?

2.1.2 Blooms taksonomi

Den amerikanske professor i pædagogik Benjamin Samuel Bloom, stod i spidsen for en arbejdsgruppe, som i 1948-56 udarbejdede en målbeskrivelse, som blandt andet kunne anvendes som et grundlag for planlægning af undervisning og udarbejdelse af eksamensopgaver. Der gik totalt 8 år, fra projektgruppen startede sit arbejde til det færdige produkt, den kognitive taksonomi, blev publiceret.

Blooms ambition, var at lave et klassifikationssystem for indlæring efter et naturvidenskabeligt mønster, dette med forbillede i den biologiske taksonomi til Linné. På tilsvarende måde ønskede Bloom og hans projektgruppe at lave en klassifikation, som var ”konsistent” med virkeligheden (Bloom, 1956). Det fortolkede man således, at målene skulle være ordnet efter stigende kompleksitet. De højere liggende mål skulle være mere komplekse end de lavere liggende i den forstand, at en elev/student kun kunne klare højere liggende mål for et givet emneaspekt, hvis man altså beherskede de lavere liggende. Bloom (1956) og hans projektgruppe klassificerede disse mål i kategorier alt efter deres adfærdsaspekt og derefter ordnede man med basis i fysiologisk forskning og teori kategorierne i et hierarkisk system (ibid.).

I denne opgave mener jeg at kunne benytte Blooms taksonomi på følgende 2 niveauer, dels som et teoretisk bagtæppe for vejledning og dels som et metodisk værktøj for bedre at kunne strukturere mine spørgsmål i min interviewguide. Jeg har udarbejdet mine spørgsmål ud fra Blooms taksonomi

fordi jeg var interesseret i om jeg eventuelt kunne se om de forskellige instanser der vejleder de nyudannede i dette projekt, vejleder og gerne udfordre de nyudannede ud fra forskellige trin i taksonomien.

Begrebet *taksonomi* har oprindeligt sit ophav fra oldtidens Grækenland og betyder ordenslov eller inddelingsprincip. Taksonomi kan vise til en inddeling af fænomener, objekter eller begreber i en hierarkisk klassifikation eller principperne bag klassifikation af samme (Aschehoug & Gyldendal, 1981).

Et af de tidligste brugbare klassifikationer, er *Scala Naturae*, som var konstrueret af den græske filosof Aristoteles (384 f.kr- 322f.kr). Den måske mest kendte og videst brugte videnskabelige taksonomi er den linnæiske taksonomi af levende væsner. Denne taksonomi blev baseret på et system udarbejdet af den svenske videnskabsmand Carl von Linné i han klassiske bog *Systema Naturae* fra 1758, samme grundlagde den moderne taksonomi. Linnés taksonomi havde som intention at afspejle den biologiske virkelighed, således at nærhed i klassifikationssystemet afspejler reelle fysiologiske og anatomiske ligheder. Dette system til Linné, har samme grundlæggende betydning for biologien, som Det Periodiske System har for kemien. Indenfor undervisningsvidenskaben, anvendes og vises der i dag gerne til Blooms taksonomi, en kognitiv inddeling der spænder over i alt 6 læringstrin.

Forsøget på at basere taksonomien på et empirisk grundlag af indlæringspsykologi betød også ifølge Bloom (1956), at denne taksonomi også kan læses som en teori om læring. Læst således, påstår teorien, at man først må opbygge et solidt videnskabeligt grundlag. Derefter må man så evne at forstå dette grundlag, på en sådan måde at man til eksempel kan overføre det til andre fremstillingsformer for så dernæst at evne at vurdere og fortolke det. Næste skridt om man vil, er nu ifølge tankegangen til Bloom, at man nu må lære at anvende sin viden i andre situationer end den, hvori den er tillært. På denne måde fortsætter indlæringen indtil man til syvende og sidst evner at fortage selvstændige vurderinger (Bloom, 1956).

Det Bloom beskriver som viden kan i dette sammenhæng, opfattes som et fundament der kan bygges videre på og igen inddeles i flere forskellige niveau. For at visualisere hvordan Bloom i sin taksonomi inddeler viden og tænkning, kan man her gerne forestille sig en trappestige med 6 trin eller en pyramide med 6 kasser. Med disse modeller og deres virke in mente, er det vigtigt at pointere at det i disse modeller forudsættes at man for at komme til næste trin, først må vide noget

på det foregående trin. Selv viste Benjamin S. Bloom i sit arbejde, aldrig til disse metaforer for at illustrere sin taksonomi.

Blooms model bevæger sig fra det helt konkrete (første trin) til det meget abstrakte (sidste trin). Grænsen mellem det konkrete og det abstrakte vil ofte være analysefasen: her forsøger man at trænge dybere ind i stoffet, og søger at udvikle synspunkter og argumenter der fører frem mod modellens højere niveauer. De 6 trin: viden, forståelse, anvendelse, analyse, syntese og vurdering/refleksion, markerer alle en voksende erkendelse; ens viden får et bredere omfang. Men samtidig med, at man bevæger sig op af trappetigen bevæger man sig også fra det kendte til det ukendte, for jo højere man kommer, jo mere udfordrer man sig selv og egen evne til at analysere, vurdere og perspektivere det man arbejder med. Det nye man lærer, de nye refleksioner man har gjort sig, kan altid modsiges af andre og måske endda også møde kritik fra andre der har egen forståelse og vurdering af ting og hændelser. Så når man bevæger sig på denne tappestige, uanset hvad trin en end måtte befinde sig på, må man altid være forberedt på at blive modsagt og møde kritik. Man må også være indstillet på at lytte og eventuelt indse at man må korrigere sit arbejde, dette på baggrund af de andres kritiske argumenter.

Med Bloom og hans taksonomi i tankerne, mener jeg i dette tilfælde at man med fordel kan se hvorvidt det er muligt at kunne trække hans arbejde over i selve vejledningssituationen i børnehaven. Med dette mener jeg at man kan se på taksonomien som et redskab eller som et forståelsværktøj for vejlederen til at kunne udvikle en forståelse for hvor på ”trapperne” den nydannede eventuelt befinder sig og dermed se det som en mulighed til at kunne hjælpe dem et skridt op over i trappetigen. Yderligere bliver det også spændene at se, om også selve vejledningsmetoden der bliver brugt, også kan sættes ind i Blooms taksonomi. Ved, at til eksempel at spørge hvad, hvor eller hvem, spørger man på et lavere taksonomisk niveau, end hvis man spørger hvordan og/eller hvorfor.

2.2 Organisationskulturens betydning for den nyuddannede pædagogiske leders identitetsudvikling og socialiseringsproces

I organisationsteori studeres offentlige og private organisationer og forholdene ved og mellem disse, både indre og ydre. Herunder ligger der vægt på selve kulturen og de processer der finder sted i en organisation. Organisationsteori er et stort og meget omfattende felt. Jeg vælger derfor i dette projekt at afgrænse mig til at benytte et vigtigt moment i selve organisationsteorien, nemlig kultur perspektivet. Jeg ønsker at benytte dette perspektiv som et forståelsesredskab for at belyse hvilke faktorer der i børnehaven påvirker identitetsudviklingen hos den nyuddannede, og sidst, hvilke rammebetingelser organisationen giver for samspil i forhold til vejledning set i forhold til de nyuddannede pædagogiske ledere. Hvem og hvad er det de møder, og frem for alt, hvilken kultur er det der lever indenfor disse 4 vægge?

”Det eneste virkelig vigtige en leder gør er at skabe og administrere kultur” (Schein, 1987:2).

Kultur – hvad er det, og hvilken rolle spiller kulturen i organisationer? Nogen mener at en organisation *har* en kultur og andre mener at organisationen *er* en kultur. Termen organisationskultur er i teorien et omdiskuteret begreb, men blev sat på dagsorden af Edgar H. Schein (1987). Begrebet er ikke nyt, men blev aktualiseret via Scheins forskning på 1980-tallet. Bolman og Deal (2009) beskriver kultur meget kortfattet som ”måden vi gør ting på her hos os”. Bolman og Deal (2009) viser til kulturen som værende både et produkt og en proces. Produkt viser til klogskab og kundskab som er udvundet af erfaring. Som proces bliver den fornyet og nyskabt. Dette sker til eksempel hver gang der kommer nye til organisationen.

Via en proces får de nyansatte en indføring i centrale værdier, normer og virkelighedsopfattelser. De lærer sig de tilvante måder at gøre ting på, for så igen senere selv at lære dem bort. Helt konkret får de en slags indføring i selve organisationens liv og dagsrytme. Et udtryk som ”sådan gør vi det hos os” som ofte går igen når nye medlemmer skal socialiseres ind i en kultur. De nyansatte tager i sin tur ikke bare passivt imod, de vil også prøve at ændre børnehaven ud fra det de finder rimeligt. Efterhånden som de bliver ”varme i trøjen”, vil de fleste blive aktive pådrivere når det gælder at udvikle den eksisterende kultur og medlemmer i den (Hyrve & Sataøen, 2006).

Dette medfører gerne ændringer i kulturen. Det tager dog tid før denne ændring er at spore i kulturudtrykkene. De sociale ordninger vi finder i børnehaven, kan bare blive forstået som et resultat af det som børn og voksne har udført. På den anden side bliver alle som dagligt har sin gang

der, store som små, formet og påvirket af den kultur som råder der (Hyrve & Sataøen, 2006). Berger og Luckman (1976) kalder denne proces hvor kulturen materialiserer sig i kultur selve udtrykkene for objektivisering. Med dette mener de, at kulturudtrykkene følgende bliver en del af børnehavens hverdag samtidig som den påvirker hvordan opgaver i hverdagen skal løses. Berger og Luckman (1976) er i deres teorier optaget af samspillet mellem mennesket og samfund. Ifølge Berger og Luckman (1976) er menneskelig handling ofte institutionaliseret. Dette foregår ved at gentagede handlinger falder ind i et mønster, de bliver en vane. Denne proces deler de i sin teori op i tre processer. Eksternalisering, objektivisering og sidst internalisering. Eksternalisering vil sige at de voksne og børnene sammen former og påvirker kulturen gennem sine fælles aktiviteter. Næst vil det som børn og voksne sammen har formet eller skabt fremstå som noget selvstændigt. Dette gælder både materielle og ikke materielle produkter. Når disse handlinger til sidst er blevet repeteret så mange gange at det til slut udføres et bestemt vanemæssigt mønster, er det blevet internaliseret.

Set i lys af ovenstående står altså selve kulturbegrebet centralt i børnehavens indre liv og det er derfor dette begreb jeg ønsker at benytte videre i opgaven. Vi kan derfor se på børnehaven som en kulturbærende organisation som har normer både for hvordan man skal optræde overfor omverden men også for hvordan det indre samspil skal foregå (Hyrve & Sataøen, 2006). For at vi skal kunne forstå børnehaven og de processer som foregår der, må vi ha et indblik i hvad slags kultur det er som præger virksomheden og det er ikke altid en enkel opgave.

Rent metaforisk, kan en fremstille organisationskultur som et isfjeld. Dele af isfjeldet er tydelige for det blotte øje, mens mesteparten ikke ses ved første øjekast. De synlige dele er ofte knyttet til de mere formelle sider ved organisationen, så som diverse planer og forskrifter. Men også den fysiske udformning af organisationen kan fortælle os noget om den eksisterende kultur. Her kan en se på hvordan virksomheden er organiseret og hvem som ejer organisationen.

Når en skal forske på organisationskulturen, må en gå en omvej først, man kan ikke, med isfjeldmetaforen in mente, – umiddelbart se hvilken kultur der findes i børnehaven. Vi må her se på kerneelementerne som skaber og ikke mindst indikere kulturen; nemlig kulturudtrykkene.

Verbale udtryk har en central funktion i en organisation ved at synliggøre hvem som er indenfor og hvem som er udenfor. En kan dele verbale udtryk op i to; historier og sprog og jargon. Historierne bliver organisationens eventyr, som ifølge Bolman og Deal (2009) opfylder flere funktioner. Nogen af disse funktioner er til eksempel at videreformidling af kundskab til nye medlemmer. Dette er en

måde at formidle organisationslæring til de ansatte på ved hjælp af uformelle historier. Et andet eksempel er at disse eventyr gør de ansatte trygge i deres roller i børnehaven. Via disse fortællinger bliver der skabt en indre tryghed og et fællesskab mellem de ansatte.

Yderligere bliver der i alle organisationer udviklet et fagsprog. Dette sker også i børnehaven og også dette fagsprog er et bidrag til at skabe en slags gruppefølelse mellem de ansatte. Hvordan bliver dette i forhold til den nyuddannede? Taler de samme sprog?

Kulturen i børnehaven vil også give udslag i affektive og adfærdsmæssige udtryk. Disse udtryk kommer til syne i organisationens sammenhandlingsmønstre. Med dette menes selve væremåden i børnehaven. Først og fremmest handler dette om hvordan personalet forholder sig til hinanden og hvordan de omtaler hinanden. (Hyrve og Staøen, 2006, Hoëm, 1978).

Også personalepolitikken spiller en central rolle for hvem som er ude og hvem som er inde. Der er i dag en øgende tendens til at stadig flere børnehaver profilerer virksomheden når de søger efter nye medarbejdere. De efterspørger personer med en speciel kompetence – en ikke hvilken som helst kompetence, men en kompetence der passer ind i kulturen. I mange børnehaver findes der også nu oplæringsplaner for nyansatte Dette kan ses på, som en bevidst måde at socialisere den nytilsatte ind i kulturen (Hyrve & Sataøen, 2006).

Med ovenstående teori om organisationskulturen, bliver det i dette tilfælde særligt interessant at se på hvilken måde de nyudannede og nyansatte socialiseres ind i en ny kultur. Er det via en personalepolitik som Bolman og Deal (2009) i sin teori refererer til som en ”sådan gør vi det her hos os” politik? Eller bliver det i et vekselspil, hvor også den nyansatte har noget at komme med? Som vi skal se ved senere lejlighed i opgaven, kan vejledning være en hjælp til at se handlingsalternativerne. Samtidig bør vejledningen være en hjælp til netop at kunne vælge, og ikke mindst finde sin vej som nyudannet pædagogisk leder, ikke bare personligt, men også på den sociale arena som børnehaven er.

2.3 Forskellige perspektiver på identitetsudvikling

Identitet kommer af det latinske ord *idem* som betyder ”det samme.” I psykologien benyttes begrebet identitet om den del af personens selvopfattelse som opleves som særlig central, ægte og typisk for vedkommende. ”At finde sin egen identitet”, vil sige at danne et selvbillede man føler at man kan acceptere og leve op til og så etablere en livsstil som svarer til dette billede (Høgmo, 1992)

I samfundsvidenskaber som socialantropologi, har man en mere udvidet forståelse af begrebet identitet. Her udvikles perspektivet til at se på individets selvforståelse og positionering i relation til gruppefænomener som social, kulturel og etnisk identitet.

Begrebet identitet er knyttet op til en opfattelse af identitet som en del af samfundet, ikke som isolerede enkeltpersoner. En kan sige at identitet både har en subjektiv og en objektiv side. Ved livets start får vi et navn, vi har forældre eller foresatte som vi knyttes til både formelt og følelsesmæssigt. Vi udstyres også med et personnummer der giver os en formel identitet gennem hele livet. Vi udstyres med andre ord, med en objektiv identitet som vi *får* af familien, staten og lokalsamfundet. Den subjektive identitet derimod, er noget vi selv bygger op via vores oplevelse af vores plads i verden (Høgmo, 1992).

I et samfundsvidenskabeligt sammenhæng står særlig den nordamerikanske filosof og socialpsykolog, George Herberet Mead centralt. Han observerede hvordan identitet eller selvforståelse blev formet gennem social interaktion i forskellige sociale kontekster. Pointen til Mead var, at mennesket ved fødsel ikke har nogen identitet, fordi det ikke adskiller sig selv fra andre (Mead, 1934).

Et fænomen som bevidsthed er ifølge Mead (1934) ikke en indre egenskab hos individet, men baseret på forholdet mellem individet og dets miljø – i menneskets sociale handlinger. Det er gennem disse handlinger individet genskaber og tilegner sig samfundet rundt dem. Sociale relationer giver individet mulighed til at tage andres perspektiv og dermed udvikle ”selvet”. Individet bliver et objekt for sig selv ved at få tilgang til andres perspektiv. Selvet er i dette perspektiv en dynamisk proces som løbende udvikler sig i forhold til hvad sammenhænge individet indgår i. En kan sige at selvet ikke er noget statisk som *er*, men noget dynamisk der *virker* (Mead, 1934).

Alligevel skiller George Herbert Mead mellem selvet som subjekt (jeg) og selvet som objekt (mig). Den subjektive side af selvet er ubevidst. I det øjeblik det er bevidst, har vi gjort det til et objekt for vores egen kognitive registrering og vurdering.

George Herbert Mead har i sin teori, som har fået navnet symbolsk interaktionisme, beskrevet hvordan det objektive selv kommer i stand. Vi observerer ikke os selv direkte. Det er derimod andres reaktioner på os selv vi observerer. Mead påpeger at vi har en egen evne til at tænke os ind i den andens sted og dermed se os selv fra den andens synsvinkel – metaforisk sagt, så *spejler* vi os i den anden. På dette grundlag af andres reaktioner på os selv ”lever vi os ind i” hvordan andre vurderer os. Det er dette som danner basis for vores objektive selvforståelse. Denne spændende proces, er også refereret til som *spejlingsteori*(*ibid.*).

At udvikle en lederidentitet har i dette tilfælde både et psykologisk men også et sociologisk aspekt. Mead (1934) binder i sin teori disse to aspekter sammen og hjælper os til at forstå det spænd der opstår mellem disse to socialiseringsformer.

Med Mead og hans teorier i tankerne, bliver det spændende at komme ud i feltet og finde ud af hvordan denne teori har fungeret i praksis for den nyudannede. Hvordan har den nye kultur evnet at ligge til grunde for en positiv socialiseringsproces, som igen på bedst mulig måde tjener til en konstruktiv identitetsdannelse mellem nyudannede og virksomheden? Har der eventuelt været nogen personer de har støttet sig mere til eller som Mead ville have sagt, ”spejlet” sig mere i gennem den nyudannede pædagogiske leders socialisering ind i nyt yrke?

Senere fik også psykologen Erik H. Erikson meget at sige for opfattelsen af identitet. Erikson(1959) er kendt for sin teori om den menneskelige udviklingsproces som foregående i 8 livsfaser hvor hver stadium rummer en fremtrædende konflikt eller krise, som individet skal finde en løsning på. Også refereret til som kriseteori (Jerlang, 2001). Dette skal ifølge Erikson (1959) medføre en prægning af identiteten. Hos ham var begrebet identitet livslang proces, der tager sit udgangspunkt i sammenspillet mellem mor og barn fra fødselen hvor barnet har brug for konstant samspil og dialog for at skabe tryghed og sin identitet. Ud fra netop dette, har Eriksons begreb ontologisk sikkerhed sit udspring. Yderligere mente han at det var en psykisk tilstand og da særligt knyttet til kriser og da særligt med fokus på teenagealderen. Erikson (1959) viser til destabiliserende erfaringer, som medvirker til at skabe manglende retning og sammenhæng i handling og livsmønstre for unge mennesker. En kan sige at de erfaringer de gør sig, kan medvirke til en rolleforvirring som i sin tur

går ud over og belaster sammenhæng og kontinuitet i selvopfattelsen til den enkelte (Erikson, 1959). Teorien til Erikson, bliver i denne opgave uddybet grundigere ved senere lejlighed i denne opgave, dette i forbindelse med andre teoretikere, når det gælder formning af identitet. Her vil jeg blandt andet ligge vægt på at belyse hvordan og hvorfor begrebet tillid er en vigtig faktor for selve identitetsudviklingen hos et individ.

2.3.1 Identitet som en rolle i et teater

Et syn på identitet, knyttes i dag af enkelte teoretikere til det at besidde en rolle. Rollebegrebet står centralt i forskellige samfundsvidenskaber og inden sociologi er begrebet da i særlig grad knyttet til summen af normer og forventninger som rettes mod den formelle lederposition med opgaver, ressourcer og rettigheder (Møller, 2004).

Socialantropologen Erving Goffmann (1992) er muligvis den af nutidens samfundsforskere som i stærkest grad kan siges at have bearbejdet og videreført den indsigt som klassiske sociologer i sin tid oprindeligt lagde frem. Goffmans inspirationskilder var mange, her kan der blandt andre nævnes Emile Durkheim, George Simmel og ikke mindst en mand der specielt er relevant i forbindelse med denne opgave, George Herbert Mead. Goffmans teorier er baseret på meget konkrete deltagerobservationer fra dagliglivet og viser hvordan det sociale selvbillede er dannet og hvordan det opretholdes. Det skal dog nævnes, at hans arbejder ikke kan læses som direkte bidrag til hvordan en social organisation udvikles. Dette eftersom sociale organisationer er en sammenfatning af mange menneskers adfærd (Hyrve & Sataøen, 2006). Yderligere er Goffman (1992) også af den opfattelse, at mennesket består af et multiple selv. Vi skaber og genskaber os selv i mødet med andre mennesker. Han mener at individet, når det går i interaktion med andre mennesker, søger at kontrollere de indtryk andre får af dem.

I sit værk ”The Presentation of Self in Everyday Life” (1959), viser Goffmann til dramaturgiske perspektiv på hverdagen, også refereret til som teatermetaforen. I denne dramaturgi beskriver Goffman, hvordan livet til tider kan have karakter af et teater og viser her til det sammenspil der eksisterer i gruppesammenhæng og hvor mennesker i interaktion med hinanden påtager sig visse roller, facader samt optræder manipulerende overfor andre roller. Ifølge ham er rollespil, selvrepræsentation og indtryksmanipulering alle grundlæggende træk som bidrager til at skabe

vores samfund. Han skiller mellem rollerne de forskellige personer spiller i facadeområdet og bag kulisserne (frontstage og backstage).

På den ene side handler det om at kunne stå alene når beslutninger må tages, hvor det på den anden side handler om det at kunne have et netværk rundt sig som kan virke støttende og vejledende. Hver person udspiller sin rolle og alle er de afhængige af hinanden og alle er de hinandens publikum. Denne metafor rejser et spørgsmål om usikkerhed i samspillet og viser derfor også til en tryghed der kun er tilstedes hvis de forskellige roller magter at etablere det. Ser vi dette i forhold til den nyudannede pædagogiske leder, kan dette være et ret skræmmende teater at have en medvirkende rolle i. Vil samspillet på ”scenen” tillade dig at udspille din rolle eller vil du blive kastet i orkestergraven?

2.3.2 Identitet, et resultat af selvfortællinger og tillid

I løbet af de sidste to årtier er der sket en overgang fra det at vægtligge identitet som et udtryk for de vilkår i det miljø eller den kontekst en person deltager i, til at fremstille begrebet identitet som en konstruktion og det at have valg. Identitet handler nu om, at en kan gøre flere valg og en kan (til dels) også opretholde flere identiteter.

Som hos Erikson og Mead, er identitet som et refleksivt projekt, en central dimension hos Anthony Giddens. Giddens (1997) peger i sin teori på en samfundsudvikling som består af globale forandringer, hvor byrden nu ligger hos det enkelte individ, både når det handler om at skabe sin egen identitet. Det gælder nu om at vælge egne værdier og venner. Dette mener han påvirker tillidsrelationerne og omgangsformerne blandt mennesker (Møller, 2004).

Ifølge Giddens spiller tillid en vigtig rolle når vi skal forsøge at forstå senmodernitetens væsen og den sammenhandling der finder sted mellem mennesker i vores tid. Giddens (1997) skiller i sin teori mellem to former for tillid. Den ene tillidsvariant som er etableret mellem to individer der kender hinanden godt og har vist sig som pålidelig i hinandens øjne. Den anden form for tillid er knyttet til ekspertsystemerne i det moderne samfund. Faglig ekspertise organiserer store områder af det fysiske og sociale miljø vi lever i. Børnehaven som organisation mener jeg kan tjene som et eksempel på et sådant ekspertsystem. Yderligere mener Giddens (1997) i lighed med Erikson (1959), at evnen til at vise tillid, grundlægges i barndommen, hvor barnet via sine nære relationer til f.eks. sine forældre opbygger ontologisk sikkerhed. Ontologisk sikkerhed som begreb bygger på

menneskers grundlæggende sikkerhedssystemer, som har til formål at undgå angst og samtidig opretholde selvagtelse (Giddens, 1997).

Ledelse opstår i mødet med mennesker og dermed dybest set i relationel karakter. Det er bare når man bliver bedt om at fortælle om sit liv at lederidentitet skabes. Den praktiske udøvelse vil altid være relationel og baseret på gensidighed og yrkessituationen har i dag, måske specielt i børnehaven, en sådan karakter, at man bare er nødt til at stole på sine kollegaer og overordnede i forskellige situationer (Giddens, 1997). Med ovenstående in mente, bliver det her spændende at se på hvilken betydning oplevelserne af tillid har for hvordan den nyudannede pædagogiske leder i dette tilfælde evner at skabe sin lederidentitet set med Giddens øjne?

2.3.3 Magt, struktur og identitetsbegrebet

Hvor Giddens (1997) vægter sprog, tillid og fortællingens betydning for hvordan vi skaber vores identitet, understreger den franske sociolog Pierre Bourdieu (1995), at den sociale verden konstrueres gennem handlinger vi i mange tilfælde ikke evner at sætte ord på. Endvidere giver han i sine teorier relationerne mellem struktur og det handlende individ førsteprioritet. Lederidentitet vil ud fra Bourdieu (1995) sit perspektiv skabes indenfor et uddannelsesfelt med en bestemt logik, såsom børnehaven. Dermed bliver identitetsdannelsen ikke kun en individuel proces, men noget der sker i sammenhandling med andre. Den enkelte udvikler sin lederidentitet i relation til både egen og feltets historie men også sammen med de andre aktører på feltet. Hvilke kampe om værdier og positioner som har pågået og pågår inden for feltet, har betydning.

For at kunne tage vare på og forsvare værdier benyttes ofte magt/myndighed og positioner. Magt opfattes normalt som et håndgribeligt gode som enkeltpersoner eller systemer besidder – som noget som kan gribes, udøves eller omfordels. Men magt i sin natur er alligevel noget flertydig og ubestemmende (Bolman & Deal, 2009).

Som et analyseredskab, benytter Pierre Bourdieu (1995) sig af begreberne habitus og felt. Disse begreber er tæt sammenvævet i et teoretisk tæppe, hvor de enkelte begreber ikke kan defineres uafhængig af hinanden. De benyttes for at kunne analysere samspillet mellem individuel selvforståelse og de sociale strukturer der foregår i sociale systemer som til eksempel børnehaven som organisation.

Jeg vil i det følgende kort søge at give en redegørelse for de mest centrale begreber og deres indbyrdes sammenhæng. Jeg ønsker her primært at ligge vægt på begreberne *habitus* og begrebet *felt*. Dette fordi disse begreber kan sige os noget om det liv eller det ”spil” eller magtkamp der kan foregå i både de relationer og i de handlingerne der foregår i sociale kontekster såsom i en børnehave. Det kan medvirke til at fortælle os hvad det er der skaber kulturen der lever i organisationen

Begrebet *habitus* kan oversættes til værdi- og normsystemer, kulturelle vaner eller handlingssystemer som den enkelte og den enkelte i fællesskabet orienterer sig efter. *Habitus* er de kropslige og kognitive strukturer, der ligger til grund for menneskers handlinger, deres meninger og de ligger også til grund for de valg vi end måtte træffe i livet (Bourdieu, 1995).

Et *felt* karakteriseres som en gruppe aktører eller institutioner som har en fælles interesse og værdier som hver enkelt mener, er værd at kæmpe for. I tillæg til sin egen logik, hævder Bourdieu (1995), at et *felt* har en vis grad af autonomi, på den måde at forstå at de som er indenfor *feltet* kan konkurrerer om position, uden truende indblanding fra aktører udefra.

Max Webers (1990) tænkning har været central for vores forståelse for magt i organisationer. I sin bureaukratiteori skiller han mellem magt og herredømme og kalder herredømme for et specialtilfælde af magt som betyder at befale i kraft af autoritet. Magt bliver da forstået som legitime relationer hvor nogen styrer og andre bliver styrt eller hersket over (Jerlang, 2001).

Magt er også en vigtig del af det at have et lederjob, i dette tilfælde pædagogisk leder for en afdeling, og det er derfor vigtigt at kende til disse magtfaktorer i organisationer og sociale systemer. Dette så de kan kæmpe imod, når magten bliver brugt på en uacceptabel måde. Det er nemlig ikke magten i sig selv som bliver truende, men hvordan denne udøves som er afgørende.

En vigtig ting at belyse i dette sammenhæng er at den som står i en magtposition som til eksempel lederrollen, har store muligheder for manipulering (Skogen, 2004). Dette til formål for egen vinding og for opretholdelse af struktur, position og traditioner.

Når en beskriver magt kan det hurtigt komme til at have en negativ klang. Magt behøver ikke være negativt. I modsætning til den noget gængse opfattelse af at begrebet magt, anså den franske filosof Michel Foucault (2001) ikke magt som værende noget negativt eller destruktivt men nærmere som

en elementær kraft som en grundkomponent i sociale relationer; enhver social relation er derfor ifølge Foucault (2001) en magtrelation.

Han peger i sine teorier på magt som en sofistikeret teknik til afretning af mennesket som individer, dette ved eksempelvis ved at gøre os manipulerbare og kontrollerbare (Molander & Terum, 2008) Foucaults opfattelse af magt står derfor i kontrast til marxisternes, som så magt som værende et instrument til klasse dominans, opstået på baggrund af økonomiske interesser og styrkemæssige forhold(ibid.). Ifølge Foucault er magt altså ikke en ressource, der er knyttet til bestemte aktører eller interesser, men snarere, en kraft der er indlejret i enhver social relation. På den måde ser han således magten som en neutral evne vi har, til at forårsage, påvirke og forandre.

Med ovenstående teori in mente, bliver det i dette sammenhæng interessant at undersøge om der eventuelt findes nogen former for magtrelationer som i dette tilfælde har haft indflydelse på den nydannedes søgen efter egen lederidentitet og i så tilfælde, hvordan og i hvilke tilfælde udøves denne magt?

Jeg ønsker at afslutte denne del med citat af danske teolog og filosof K. E. Løgstrup fra sin bog ”Den Ethiske Fordring”. Løgstrup viser her på så utroligt fint vis, styrken i selve magtbegrebet og om hvor utrolig påpasselige vi skal være med at benytte det, uanset om vi mener begrebet er negativt eller positivt ladet.

”Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre, uden at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed man får til at visne, eller noget som man vækker. En leder, man uddyber eller hæver. Men det kan også være så forfærdende meget, så det simpelthen står til den enkelte, om den andens liv lykkes eller ej” (Løgstrup, 1956).

2.3.4 Professionsidentitet – en måde at forstå sig selv på

Til nu har vi set på hvordan lederidentitet kan formes ud fra forskellige perspektiv. Så langt har jeg lagt vægt på den side ved identiteten som kaldes selvidentitet eller personlig identitet og hvordan den formes. I det følgende vil jeg nu gå nærmere ind på den form for identitet som opgavens indhold beskæftiger sig med, professionsidentitet. Dernæst kan man spørge, hvordan man så grundlæggende skal forstå, hvad profession betyder. Profession forklares som følger (jf. Den store Danske Encyklopædi, bd.15, 1999):

(...) i bred forstand det arbejde, som en person lever af eller er udannet til at udføre. I snæver forstand bruges betegnelsen om et erhverv, hvis udøvere har baggrund i en formel uddannelse, der giver dem faglig autoritet og status. En profession er i denne forstand kendetegnet ved nogle faglige normer og standarder for veludført arbejde og i nogle tilfælde også ved professionel etik.

Når man arbejder med mennesker og i høj grad bruger sig selv som redskab, bliver man let sårbar derfor handler det for pædagoger især om at erkende, at personlig sårbarhed kan være fagets grundvilkår. Denne sårbarhed viser sig ofte i mødet med sine nye kollegaer, forældre og samarbejdspartnere. Meget forenklet kan man sige, at voksne erhvervsaktive mennesker består af en privat del og en fagpersonlig del, som vi i dette tilfælde kan kalde for en professions del (Hegelund Dalsgård & Mejl, 2009).

Professionel identitet viser til den personlige identitetsdannelse som har med udførelse af yrkesrollen at gøre. I kvalificeringsprocessen bliver der produceret og reproduceret forestillinger om "mig selv" i yrkesrollen. Professionel identitet kan forstås som en mere eller mindre bevidst opfattelse af "mig" som yrkesudøver, dette når det gælder hvilke typer egenskaber, værdier og holdninger, færdigheder og kundskaber som konstituerer mig som en god yrkesudøver. Udvikling af professionel identitet kan derfor ses på som en udviklingsproces (Molander & Terum, 2008).

Med George Herbert Mead (1934) i tankerne, kan en sige, at det er en dynamisk proces, hvor det bevidste "jeg" prøver eller øver sig i forhold til et bestemt yrke og en bestemt yrkesrolle. I dette tilfælde som pædagogisk leder i børnehaven. Professionel identitet kan ikke afgrænses til den formelle yrkesforberedelse, men favner som nævnt over en bredere identitet eller som nævnt, selvidentitet. Selvidentitet er grundlæggende, også den professionelle identitet må bygge på denne.

Når de danske forskere Hansbøl og Krejsler benytter begrebet professionel identitet, så er det både for at kunne vise til "det særlige ved den måde, som den professionelle forstår sig selv på" og også for at "kunne sætte fokus på de stigende krav til at kunne udvikle en individuel professionsstil". Det vil med andre ord sige, at klare at kunne sammenkoble de krav som professionen stiller, med egen personlighed (Hansbøl & Krejsler, 2004).

Overstående definition til Hansbøl og Krejsler (2004), viser her til en udvikling der finder sted over tid, samtidig er jeg også under den opfattelse, at den også kan fortælle os lidt om hvad slags forventninger og krav de nyudannede møder på sin nye arbejdsplads eller professionsfelt. I spændingsfeltet mellem vores personlige identitet og professionelle identitet opstår der forskellige

forventninger, og der opstår samtidig en kontinuerlig udviklingsproces eller forhandlingsperiode. I denne forhandlingsperiode om man vil, eller udviklingsproces, må den nyansatte og nyudannede nu selv til at lære at udtrykke egne faglige meninger og træne sig selv til at kunne omsætte sin teori til et praksisprog. Yderligere må den nyuddannede også kunne tilpasse sig miljøet og dermed kunne tolke de forskellige symboler og koder som det nye yrkesmiljø repræsenterer. En kan sige at den nyuddannede udøver en form for en indre forhandlingsdialog (Wenger, 1999) hvor forskellig information og erfaringer fæster sig, og dermed danner vores personlige oplevelse af vores professionelle identitet.

Med de danske forskeres definition in mente, er det vigtigt at præcisere at den professionelle identitet hverken bliver skabt eller færdiggøres under uddannelsesforløbet. Det er en udvikling der sker over tid og langt flere end bare medstudenter og lærer deltager i dette forløb. Dette forgår også over længere tid end bare den 3-årige tidsperiode som uddannelsen spænder over. Når vi er færdige på grunduddannelsen, står vi altså med andre ord overfor en videre uddannelse ind i selve yrket.

Det bliver altså i dette sammenhæng spændende at se på, hvordan selve kulturen og de ansatte i selve kulturen vil imødekomme og samtidig danne rammerne for en socialiseringsproces der kan virke støttende og vejledende for den nyudannede og nyansatte i sin ”videreuddannelse” både ind i selve yrket og ind i deres nye rolle og yrkesidentitet som pædagogisk leder.

2.3.5 Det handler om at blive en af ”os”

Ved at fæste blikket på den professionelle identitet, bliver fokus nu flyttet fra de ydre eller objektive elementer i en kvalificeringsproces til det fester sig som kundskab, handlinger og værdier hos den nyuddannede. Det handler nu om hvordan selvforståelsen som kommer til udtryk hos den person der er i færd med at udvikle sig og kvalificere sig for en professionel yrkesrolle – i dette tilfælde, på sin vej til at blive pædagogisk leder.

Teorier om situeret læring har tilført vigtige perspektiver til dette felt – et felt som i teorien bliver refereret til som det sociokulturelle perspektiv (Lave & Wenger, 2003).

Den schweiziske læringsteoretiker Etienne Wengers sociale teori om læring, bryder med den måde de fleste uddannelsesinstitutioner opbygger sit syn på læring – nemlig den individorienterede læring. Wenger (1999) udvikler sit syn på social læring igennem det han kalder meningsforhandling, der læringsindholdet står centralt i en identitetsskabende proces.

Wenger har sammen med sin kollega Jean Lave sat begreber på hvordan mennesker lærer i sammenhænge, det være sig på arbejdet, i fritiden eller i hjemmet: alle steder indgår vi i praksisfællesskaber. Et praksisfællesskab består ifølge Lave og Wenger (2003) af unikke medlemmer som kan have unikke kvalifikationer og ambitioner og de kan være sammensat på tværs af alder. Position og identitet vil variere, alt afhængig af medlemmets evne og vilje til at identificere sig med fællesskabets mål, værdier og handlinger. Lave og Wenger (2003) placerer ikke læringen i hovedet på det enkelte individ, men i deltagerprocesserne. Når Wenger (1999) her taler om deltagelsesprocesser, refererer han her ikke bare til de lokale former for engagement i bestemte former for aktiviteter sammen med bestemte grupper af mennesker. Han taler her om en mere omfattende proces som i sin tur består i det at være en aktiv deltager i sociale fællesskab og dermed konstruere identitet i relation til disse fællesskaber.

Ud fra ovenstående, bliver det i dette sammenhæng spændende at se på, i hvilken grad denne teori til Lave og Wenger (2003) hjælper os med at belyse vigtige faktorer i min problemstilling. Hvilken rolle spiller praksisfællesskabet for selve udviklingen af lederidentitet hos den nyudannede og nyansatte pædagogiske leder? Er der eventuelt nogen form for sammenhæng mellem praksisfællesskabet og selve socialiseringsprocessen til den nyudannede og nyansatte pædagogiske leder?

Ud fra hvert af de ovenstående teoretiske perspektiver, har jeg i dette sammenhæng forsøgt at belyse flere momenter, som alle kan have indflydelse på den nyudannede og dennes vej til at udvikle sin egen lederidentitet i ny kultur og nyt yrke. I lys af netop disse ovenstående teoretiske perspektiver og tilhørende underliggende forskningsspørgsmål, lander jeg på disse to hovedspørgsmål:

Hvordan oplever den nyudannede pædagogiske leder egen yrkesidentitetsudvikling. Hvilken rolle spiller vejledning i denne udvikling?

3 Metodisk tilnærmelse

Hvad er egentlig en metode? Den norske sociolog Vilhelm Aubert definerer metode som følgende:

”(...) en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder.” (Hellevik, 1991).

En metode kan med andre ord forstås som et redskab vi kan bruge for at se virkeligheder bedre.

Forskningsmetode bliver af Ringdal (2009) refereret til som fremgangsmåder og teknikker, for at kunne besvare videnskabelige spørgsmål og problemstillinger. Det er her indenfor

samfundsvidenskaben almindeligt at skille mellem to hovedtyper af metoder; disse refereres i teorien til kvantitative og kvalitative metoder. Kvalitativ metode har som formål at gå i dybden, og vægtligger betydning, mens kvantitative metoder har sit fokus på udbredelse og antal (Thagaard, 2009).

En kvalitativ forskningstilnærmelse vægtligger gerne en fortolkende tilnærmelse til

datamaterialet. Dette datamateriale, bygger på at mennesker skaber og samtidig konstruerer sin sociale virkelighed, og giver på den måde mening og indhold til egne erfaringer (Dalen, 2008)

Informanternes oplevelsesverden står derfor ifølge Dalen (2008) centralt, og kvalitativ data, her i

form af tekst, danner dermed basis for undersøgelsen. En sådan tilnærmelse og tankegang bygger på inspiration fra fænomenologisk og hermeneutisk videnskabsteori (ibid.).

3.1 Studiets undersøgelsesdesign

3.1.1 Kvalitativ eller kvantitativ tilnærmelse?

Kvantitative og kvalitative metoder er i princippet baseret på en forskellig forskningslogik. Det har konsekvenser for både forskningsprocessen og for hvordan resultaterne af forskningen vurderes (Thagaard, 2009).

Det er vigtigt at vælge et forskningsdesign som bedst tjener det formål at kunne belyse

problemstillingen i undersøgelsen. Mit formål og interesse var i dette tilfælde at få et indblik i mine informanternes gjorde erfaringer og fortællinger fra deres overgang fra endt uddannelse til praksis.

Problemstillingen i dette studie lyder som følgende: ”*Hvordan oplever den nyudannede pædagogiske leder egen yrkesidentitetsudvikling? Hvilken rolle spiller vejledning for denne udvikling?*”

Formålet her, blev for mig at komme nær mine informanter og dermed søge at komme i dybden og også samtidig søge at få et indblik i og forståelse for, hvordan denne identitetsudvikling finder sted og hvilke faktorer og præmisser der har indvirkning på denne. Med ovenstående in mente, blev det derfor i dette studie naturligt for mig at indsamle data med udgangspunkt i kvalitativ metode, i form af kvalitativt interview.

Den kvalitative forskningsmetode er desuden præget af stor grad af fleksibilitet og nærhed, dette fordi forskeren ofte arbejder direkte sammen med sine informanter (Ringdal, 2009). Den direkte nærhed og kontakt giver i sin tur forskeren mulighed til at formulere nye spørgsmål efterhånden som samtalen mellem dem udvikler sig. I studier som er præget af en nær kontakt mellem forsker og de som studeres som ved deltagende observation og interview, giver kvalitative tilnærmelser grundlag for at kunne opnå en forståelse af sociale fænomener på baggrund af fyldig data om de personer og de situationer vi studerer. Interview samtaler er et godt udgangspunkt for at få kundskab om hvordan enkelt personer oplever og reflekterer over egen situation (Thagaard, 2009).

3.2 Det kvalitative forskningsinterview

3.2.1 Samtale, vejen til kundskab

Forståelsen af hvad et interview er, har sine rødder helt tilbage til antikken, hvor Sokrates` dialoger i sin tid, bar præg af det vi i dag forstår som interview. Inden journalistikken er interviewet videre blevet raffineret som metode, dette for at indsamle og præsentere information, siden det første interview blev publiceret for første gang rundt 1850. Det er dog imidlertid først i de sidste tiår at interview har fået status som videnskabelig metode (Bjørndal, 2007). Interviewet er også blevet en del af kulturen mere generelt. Som det store antal af talkshows på TV viser, lever vi i dag ifølge Atkinson og Silverman (1997) i et ”interviewsamfund.

Kvale og Brinkmann (2009) siger at hvis du vil vide hvordan folk opfatter verden og sit liv, hvorfor så ikke bare spørge dem? Samtalen er ifølge dem en grundlæggende form for menneskeligt sammenspil. Mennesker taler sammen; de interagerer, stiller spørgsmål og de svarer på spørgsmål. Gennem samtaler lærer vi folk at kende, vi får noget af vide om deres opfattelser og deres oplevelser, deres følelser og deres holdninger til den verden de lever i.

Et kvalitativt forskningsinterview indebærer, at forskeren benytter netop samtaleformen for at få andres mundtlige oplysninger, fortællinger og forståelse rundt et på forhånd givet tema (Widerberg, 2005). Det som adskiller forskningsinterviewet fra en almindelig hverdagssamtale er, at i interviewet er det forskeren der stiller spørgsmål, mens informanten svarer.

Det bliver derfor ikke en samtale mellem to ligeværdige deltagere, da forskeren kontrollerer samtalen og på forhånd har valgt emne. I dette tilfælde har jeg som forsker, en bevidst hensigt med samtalen og det er at søge at få nyttigt information der senere kan hjælpe mig med at belyse min problemstilling.

Jeg benyttede mig i dette studie af et semistruktureret interview. Med dette menes, at temaerne jeg spurgte om, i hovedsageligt var fastlagt på forhånd, men at selve rækkefølgen kunne bestemmes undervejs i interviewforløbet. Yderligere er denne metode også åben for indspil fra mine informanter og derfor fleksibel for nye input. Ifølge (Dalen, 2008) er formålet med et interview, at fremskaffe fyldig og beskrivende information om hvordan andre mennesker oplever forskellige situationer. Endvidere siger hun at det kvalitative interview er specielt godt egnet for at få indsigt i informanternes egne erfaringer, tanker og følelser. Ved at jeg selv lader informanterne fortælle, og ved at jeg opfølger deres svar, vil interviewet fremstå mere som en samtale end som en form for udspørgelse, som et interview måske gerne kan føles som.

3.2.2 Forberedelse og henvendelse til informanter

Det første skridt jeg tog i forbindelse med dette projekt var at kontakte pågældende kommune hvor jeg i en mail forklarede hvem jeg var og mit formål med opgaven. Kommunen stillede sig svært behjælpelige med projektet og bistod mig gerne med hjælpemidler, dette både i form af kontaktperson på kommunen hvis jeg behøvede yderligere information og de bidrog også med E-post adresser til det udvalg jeg havde tænkt skulle fungere som mine informanter i dette projekt. Efter at have kommunen ”med på holdet”, blev næste skridt på vejen at udfylde et meldeskema vedrørende mit projekt. Dette skema blev så sendt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) for godkendelse. Efter lidt finpuds og justering af meldeskema, godkendte Personværnombudet projektet.

Dernæst gik jeg i gang med at udarbejde et informationsskriv. Dette skriv blev imidlertid i første omgang sendt direkte til mine informanternes overordnede, så også de kunne give deres samtykke om

deltagelse i mit projekt. Jeg udsendte dette informationsskriv via mail til 4 potentielle informationskilder. I informationsskrivet blev der givet udfyldende information om studiens hensigt, tema, opmelding til NSD og om at deltagelse var frivilligt og at man til en hver tid stod frit for at kunne trække sig og at alt data ville blive makuleret efter endt projektopgave, nærmere betegnet 28. Maj 2010. Yderligere blev der også i dette skriv også gjort opmærksom på at al indhentet information ville blive behandlet anonymt.

Afslutningsvis skal det under dette punkt nævnes at det var noget af en prøvelse at oprette kontakt med disse informanter. Efter lang ventetid, besluttede jeg mig for at ringe rundt til de jeg havde sendt forespørgsel til. Dette må jeg indrømme oplevedes som værende lidt ubehageligt og jeg mærkede, at det ikke var specielt hyggeligt at skulle blive nød til at ringe og mase på dem. Efter mange runder med mig selv, fattede jeg dog telefonen, uden at det skulle vise sig at være særligt frugtbart det heller. Både min vejleder og undertegnede efterlod ved et af tilfældene vores navn, formål og telefonnummer, hvorpå der blev lovet at der ville blive ringet tilbage – dette skete imidlertid ikke! Jeg måtte da acceptere at intet svar også var et svar.

Yderligere forsøgte jeg at kontakte lokale vejledere som i dette tilfælde forestod som værende vejledere for mine informanter. Lokal vejleder er i dette tilfælde andre pædagogisk ledere med lang yrkeserfaring, der kommer fra en andre børnehaver og bistår vejleder fra Universitetet i vejledningssituationerne ude i børnehaverne. Dette lykkedes mig dog desværre ikke. Jeg fik deres kontaktinformation af en repræsentant fra førskolelæreruddannelsen og henvendte mig til dem via mail, fik dog undertiden aldrig svar i retur. At jeg ikke fik etableret kontakt med de lokale vejledere, mener jeg i dette tilfælde var rigtig ærgerligt. Dette mener jeg fordi det jeg her opfattelse, at disse kunne have medvirket til at løfte opgaven yderligere, dette med tanke på at også de kunne formidle deres tanker og synspunkter vedrørende studiets problemstilling.

Det sidste forberedende arbejde jeg foretog mig inden jeg skulle ud i felten, var at uarbejde min interviewguide. Interviewguide blev i dette tilfælde ikke sendt til informanter i forkant. Dette fordi jeg var under den opfattelse, at jeg ville opnå bedst mulig troværdige svar hvis informanterne ikke havde haft tid til at forberede sig i forkant af selve interviewet. På den måde mener jeg at jeg fik et godt og realistisk indblik i mine informanters livsverden og hverdag.

3.2.3 Udarbejdelse af interviewguiden

For at på bedst mulige måde, at kunne indhente information og datamateriale til min opgave og de temaer der i dette tilfælde skulle belyses, valgte jeg i forkant at udarbejde en interviewguide. En interviewguide er en plan eller et dokument over hvordan man skal gå frem, hvad man ønsker at spørge om og i hvilken rækkefølge (Thagaard, 2009).

Et kvalitativt forskningsinterview kan udformes på forskellige måder. Her vises der gerne til to yderligheder, hvor man på den ene side gerne vælger at have faste og vældig strukturerede og detaljerede spørgsmål og på den anden side er relativt strukturerede, hvor bare temaerne er nedskrevet som stikord. Som nævnt tidligere, er interviewguiden, som jeg benyttede mig af i forbindelse med dette projekt, semistruktureret og som i dette tilfælde tog udgangspunkt i mine informanternes oplevelse af udvalgte temaer. I tråd med min problemstilling opbyggede jeg min interviewguide rundt de 3 niveauer eller temaer i mit studie; socialiseringsprocessen til den nyudannede, identitetsudvikling til lederrollen og vejledning. Under hver af disse tre hovedinddelinger, formulerede jeg konkrete spørgsmål som hver især inviterede til at mine informanter skulle berette eller beskrive deres oplevelser, tanker og erfaringer.

Det mest centrale spørgsmål i et hvilket som helst studie, baserer sig på hvorvidt det indhentede materiale virkelig evner at belyse opgavens problemstilling (Widerberg, 2005). I dette tilfælde søgte jeg i mit studie at belyse den nyudannedes socialiseringsproces og identitetsudvikling til lederrollen, og i hvilken grad vejledning har påvirket dette. Selvom min interviewguide undertiden ikke blev fulgt slavisk, men hellere brugt som et støtteredskab under interviewet, er det dog alligevel min opfattelse at alt data som er indhentet under interviewene, evner at kaste lys over min problemstilling og videre hjælper mig til at kunne besvare mine underliggende forskningsspørgsmål.

I tråd med Thagaard (2009), som hævder, at selve rækkefølgen for spørgsmålene i interviewet kan være afgørende for hvordan interviewet forløber, blev det et vigtigt udgangspunkt for mig under udarbejdelsen af selve interviewguiden, at finde frem til bedst mulige rækkefølge på mine spørgsmål. Dette mente jeg, fordi der i dette sammenhæng blev spurgt til mine informanternes personlige erfaringer og tanker og det kræver i sin tur en vis grad af fortrolighed fra mine informanternes side, for at jeg skulle klare at få dem til at åbne sig og føle sig trygge ved mig og hele interview-situationen i sig selv. Jeg anså det derfor som en stor fordel at begynde med neutrale spørgsmål som det var let og svare på; så som udannelse, yrkeserfaring, grunden til valgte

profession og så videre, for så derefter at gå over i mere reflekterende og specifikke spørgsmål når jeg mærkede at atmosfæren bar mere præg af afslappethed. Afslutningsvis rundede jeg interviewet med at give mine informanter mulighed til at fortælle eller eventuelt tilføje noget mere om temaet. Ringdal (2009) refererer i sin teori til denne måde at opbygge spørgsmålene i et interview på, som tragtteknikken.

Ved et par tilfælde, oplevede jeg at mine informanter gerne havde brug for at tale lidt med mig bagefter. Her viste de interesse for mit projekt og spurgte lidt rundt det. Et par stykker af dem påpegede endda, at det var godt at få talt om dette og pointerede også at det var godt at få reflekteret lidt over deres situation, noget de ikke rigtig fik tid eller mulighed til i hverdagen.

3.3. Udvalg

Valg af informanter er et særlig vigtigt tema indenfor kvalitativ forskning og brug af metoden interview. Her må man tænke sig godt om i forkant; hvem skal interviews og hvilke kriterier vælges disse ud fra? Jeg skulle gerne have interviewet flere personer i dette projekt, da dette viste sig at være en utrolig spændende proces, men mit udgangspunkt blev til syvende og sidst, at antallet af informanter ikke kunne blive af for stor størrelse. Dette valg gjorde jeg med tanke på fremtidig gennemførelse af interviews og bearbejdning af disse, ville blive en tidskrævende proces. Yderligere var det også af vigtig grad, at det datamateriale jeg sad igen med som følge af interviewmaterialet, skulle være af et sådant omfang, at det gav grundlag for gode og dybde gåede analyser og resultatbeskrivelser.

3.3.1 Kriterier for valg af informanter

Der findes forskellige typer af udvalgsprocedurer og princippet er her, at en skal benytte den type udvalgsprocedure der bidrager til at data får bedst mulig troværdighed. Thagaard(2009) viser til at kvalitative undersøgelser ofte baserer sig på strategiske udvalg, hvilket indebærer at forsker vælger informanter, som gerne har specielle egenskaber eller kvalifikationer om du vil som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøgelsens teoretiske perspektiver.

Jeg benyttede jeg i dette tilfælde en strategisk udvælgelsesmetode, noget som her betyder at jeg valgte mine informanter ud fra det perspektiv at de havde de egenskaber og/eller de kvalifikationer som var strategiske i forhold til min problemstilling. I dette studie bestod mit udvalg af i alt 4 nyudannede pædagogiske ledere og 2 styre. Disse var gjort ud fra det strategiske valg, at de alle var deltagere i et kommunalt vejledningsprojekt som tager sigte på vejledning af nyudannede.

Yderligere havde jeg i forkant af studiets begyndelse en uformel samtale med repræsentant fra førskolelæreruddannelsen. Det var her min opfattelse, at disse personer i dette tilfælde ville kunne formidle information som fremkom som værende relevant i forhold til min problemstilling og forskningsspørgsmål. Havde jeg undertiden haft mere tid til rådighed, havde jeg her med fordel benyttet mig af andre udvalgsmetoder i tillæg til flere informanter, dette havde i sin tur sikret et mere repræsentativt udvalg af populationen. Dette kunne imidlertid også have styrket mine muligheder for med blik på selve overførbareheden af mine resultater. Alligevel mener jeg, at dette studie kan bidrage til at kunne give et lille indblik i, hvordan overgangen fra endt uddannelse til praksis ser ud for den nyudannede og hvordan denne udvikler sin identitet som pædagogisk leder.

Som følge af en uformel samtale med en repræsentant fra førskolelæreruddannelsen ved Universitetet i Stavanger, som også var aktør i et kommunalt projekt i nært samarbejde med Universitetet, fik jeg i dette projekt hjælp til at strategisk kunne udvælge mine informanter. Hun bistod i dette tilfælde med kontaktoplysninger til mine informanter. Projektet der her er tale om, har vejledning af nyudannede pædagogiske ledere som sit hovedfokus og på sigt, skal også dette projekt resultere i en ny uddannelse, hvor man som pædagogisk leder efter 3 år kan efteruddanne sig til at blive mentor/vejleder.

Størrelsen på udvalget vurderes ifølge Thagaard (2009) i forhold til et ”mætningspunkt”. Udvalget i dette tilfælde, bestod som sagt af 4 nyudannede kvindelige pædagogiske ledere i alderen 20-30 år. De forskellige informanter havde alle nylig afsluttet bacheloruddannelsen som førskolelærer ved Universitetet i Stavanger og alle havde de været ansat som pædagogisk leder i under et år. Jeg har i dette studie ikke lagt vægt på kønsfordeling når jeg valgte mine informanter, dette fordi jeg ikke anså det som værende relevant for at få svar på min problemstilling. Jeg havde heller ikke nogen kendskab til mine informanter fra før, selvom dette dog var oppe til overvejelse ved projektets opstart.

I tillæg til 4 nyuddannede og nyansatte pædagogiske ledere, bestod mit udvalg også af 2 styre, også med baggrund i børnehaver hvor vejledning af nyudannede var et fokusområde. Disse styre er taget med i udvalget med det formål at deres udsagn kan bidrage til at tilføje selve opgaven et ekstra løft. Jeg mente her det kunne være spændende at se på hvordan styrene i børnehaverne så på de nyudannedes formning af lederidentitet, socialiseringsproces og hvorfor de eventuelt mente vejledning var af betydning i denne proces.

En hovedregel når det gælder størrelsen på udvalget i kvalitative undersøgelser, er ifølge Thagaard (2009) at antal informanter ikke bør være større end at det er muligt at gennemføre dybdegående analyser. Endvidere er valget af antal informanter også afhængig af problemstillingens karakter og tiden man som forsker har til rådighed. I dette tilfælde, underligger denne masteropgave en begrænsning af tid, noget som i dette tilfælde indebærer at mit antal af informanter ikke kan være for omfattende. Af den grund er dette studies udvalg relativt småt og råder derfor ”kun” over seks informanter. Kvale og Brinkmann (2009) påpeger, at hvis antallet af informanter er for få, så vil det i sin tur ikke være muligt at foretage generaliseringer. På grundlag af studiets omfang, er der derfor begrænsede muligheder for at kunne generalisere mine fund fra dette studie.

3.4 Indhentning af data

Efter at have indhentet mundtligt samtykke for deltagelse i projektet fra styrene i respektive børnehaver, aftale vi dernæst via telefon, tid for hvornår diverse interviews kunne finde sted. Dette lagde jeg helt i hænderne til styrene selv, så de på den måde selv kunne finde en tid der gerne passede ind i en som kendt travl børnehave hverdag.

I forkant at de ”rigtige” interviews, udførte jeg et prøveinterview med en gammel studiekammerat som i dag fungerer som både pædagogisk leder og assisterende styre i en børnehave. Dette anså jeg som værende af stor nødvendighed da jeg ikke har prøvet at interviewe før. Desuden var det også med dette prøveinterview, min hensigt at få prøvekørt mine spørgsmål i interviewguiden.

Jeg valgte hende fordi hun også nylig var færdiguddannet og nyansat og derfor havde disse tankemønstre til en ”ny” frisk i minde. Et anden grund, og måske gerne den grund der i dette tilfælde var vigtigst set med mine øjne, blev hun valgt fordi hun under hele studieforløbet var en både god og dygtig medstudent og støttespiller som ikke var red for at sige sin mening hvis der var

noget der kunne rettes op på og forbedres. Efter udført prøveinterview, anså jeg det som værende en nødvendighed at foretage nogle ændringer på udformning af spørgsmål, da nogen af dem viste sig at være en smule uforståelige. Jeg oplevede også, at jeg på grund af egen nervøsitet talte utrolig hurtigt. Dette var en vigtig erfaring, ikke mindst fordi det gerne i udgangspunktet kan være vanskeligt for en nordmand at forstå dansk, men i tillæg en dansker der taler hurtigt er ikke en optimal situation for nogen parter. Denne erfaring bar jeg med mig ud i alle mine interviewforløb og det resulterede i gode interview forløb uden nogen større sprogproblemer. Yderligere bidrog prøveinterviewet også til at jeg fik testet teknisk udstyr, her en mp3 spiller som i dette tilfælde skulle benyttes som lydoptager.

Efter aftale, blev de i alt seks interview udført de to sidste uger i marts. Hvert interview havde gennemsnitligt et forløb på en ca. en time, og alle blev de foretaget til på styrers kontor. Strukturmæssigt besluttede jeg mig for at have samme opstart på interviewet med alle mine informanter. Jeg begyndte med at fortælle lidt om mig selv og mit formål med projektet. Yderligere informerede jeg informanterne om de mere praktiske sider vedrørende projektet, så som brugen af lydoptager og anonymisering. Jeg forsikrede dem også om konfidensialitet og at al det indhentede materiale ville blive slettet efter opgaveslut. Dette var egentlig en opsummering, i den forstand at mine informanter jo i allerede i forvejen var kendt med disse praktiske sider, dette som følge at mit på forhånd sendte informationsskriv. Grundtanken bag dette var, at jeg mente at dette ville lette situationen for mine informanter og på den måde skabe en god, tryk og afslappende atmosfære før opstart af det egentlige interview. Ifølge Kvale og Brinkman (2009) er det vigtigt at forskeren klarer at skabe en tillidsrelation til sine informanter. For at kunne klare dette, viser Kvale og Brinkman (2009) til en række kriterier som må ligge i bund og som man som forsker må være bevidst på. Først og fremmest må forsker indtage en lyttede position. Det er også vigtigt at spørgsmålene en har til sinde at bruge, er formuleret på en sådan måde, at de bliver modtaget som klare, tydelige og let forståelige. Samtidig er det vigtigt at en undgår ledende spørgsmål og afbrydelser.

Efter at have lyttet til mine interviews forekom det mig dog, at jeg ved et par tilfælde havde kommet til, at afbryde en informant. Dette fik heldigvis ikke nogen videre konsekvenser for selve interviewet eller mine resultater, men var vel hellere en konsekvens af en ivrig og interesseret forsker. Jeg søgte også undervejs, at komme med bekræftende små nik til mine informanter, for at vise dem at jeg var oprigtigt interesseret i dem og den information de ville dele med mig. Jeg var

dog undertiden meget påpasselig med ikke at nikke og bekræfte dem for meget, da det måske af nogen, kunne opleves som ledende.

Jeg oplevede at samtalerne mellem mig og mine informanter gik godt og havde en fin struktur. Jeg oplevede at hele situationen og at selve atmosfæren mellem mig og mine informanter hele vejen bar præg af både tryghed og engagement. Alle informanter oplevede jeg som meget samarbejdsvillige, endvidere fremstod de i interviewene som værende vældig reflekterede. Jeg stillede en del opfølgningsspørgsmål undervejs, og bad dem til tider også uddybe deres svar yderligere. Interviewguiden fungerede som en god støttespiller for mig og jeg er under den opfatning at den fungerede meget godt. Specielt i starten af selve interviewprocessen var den god at have at støtte sig til.

Selvom jeg i forkant havde haft et prøveinterview, opdagede jeg undertiden specielt under transskription af de to første interviews, at der var enkelte spørgsmål som måtte bearbejdes yderligere. Jeg måtte være mere konkret i forhold til det jeg undersøgte. Jeg oplevede, at jeg gik rundt den varme grød, i stedet for bare at spørge direkte om det som var hensigtsmæssigt i forbindelse med min problemstilling og forskningsspørgsmål. Enkelte spørgsmål måtte jeg slette, da disse forekom både overflødige og irrelevante i forhold til min problemstilling. Dette kan have kommet sig af, at jeg var lidt nervøs og på det tidspunkt ikke rigtig vidste hvor nær man kunne gå og ikke mindst hvor ligefrem man kunne være, uden utilsigtet komme til at træde nogen over tærerne. Jo mere tryk jeg blev på selve interviewsituationen, jo mere tydelig og frempå turde jeg også være.

3.4.1 Registrering af data

Der findes flere måder at registrere interviews på, dette med henblik på senere dokumentation og analyse. Disse former omfatter lydoptagelse, videooptag, notatskrivning og brug af hukommelsen (Bjørndal, 2007). Den mest benyttede metode er lydoptagelse og det er også den form for registrering jeg vælger et benytte i dette projekt. På den måde kan jeg på bedst mulige måde koncentrerer mig om selve interviewet, og ikke mindst om personen frem for mig, der ser sig villig til at dele sine historier med mig. Yderligere kan jeg ved at benytte denne metode også tilbage vende til interviewet flere gange hvis der skulle være behov for dette, desuden sikre lydoptagelse også præcise data. Et andet, men vigtigt argument for at jeg i dette projekt vælger lydoptagelse, er at jeg vil undgå risikoen for at et tilstedeværende videokamera vil kunne sætte et uheldigt præg på

interviewsituationen – dette i større grad end en lyd optager vil kunne. Det er af stor vigtighed for mig at mine informanter skal kunne deltage i denne proces uden at føle ubehag ved at blive filmet.

3.4.2 Bearbejdning af data

At transskribere betyder at transformere, skifte fra en form til en anden, eller sagt på en anden måde, så er transskriptioner, oversættelser fra talesprog til skriftsprog. Transskriptionen er et nødvendigt og ikke mindst omfattende arbejde i projektprocessen. Når interviewene transskriberes fra mundtlig til skriftlig form, betyder det at interviewsamtalerne bliver struktureret på en sådan måde at de bliver bedre egnede til analyse, endvidere bliver datamaterialet mere overskueligt, hvilket gerne kan virke lettende for senere bearbejdning af indhentede materiale Kvale og Brinkmann (2009). Selve udgangspunktet for transskriptionen, er enten video (og) eller som i dette tilfælde lydoptagelse. Jeg havde i forkant af dette projekt købt en ny mp3 afspiller, denne testede jeg ved prøveinterview, og kunne der fastslå at afspilleren var af god kvalitet, og dette medførte en rigtig god lyd kvalitet, noget som bidrog til at selve transskriberingen foregik glat og problemfrit.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) findes der forskellige måder at transskribere på, nogen vælger ordret gengivelse af selve interviewet, hvor andre gerne vælger at benytte redigerede transskriptioner. Jeg fravalgte i dette tilfælde en detaljeret sproglig analyse og udlod derfor ved transskription at notere pauser, intonationsmæssige udstrækninger og følelsesudtryk som latter og suk. Jeg valgte derimod at udføre transskriptionen som en meningsanalyse. Ved at overføre samtalen til en litterær stil bliver det mulig for mig senere at kunne formidle selve meningen med mine informanternes historier til læser.

Det indhentede datamateriale i dette projekt, blev umiddelbart efter hvert interview transskriberet af mig selv personligt. Dette bidrog til at jeg fik bedre kendskab og nærhed til mit materiale, noget som er en vigtig forudsætning for mit videre analyse- og tolkningsarbejde. Dette mener jeg også er vigtigt specielt med tanke på senere troværdighed af mine undersøgelser, idet det der kræves absolut transparens af kvalitative projekter. Det er med andre ord af stor nødvendighed at man kan se hvordan resultaterne er fremkommet (Lorensen, 2006). Yderligere lavede jeg mit eget system for samtlige transskriptioner. Dette gjorde jeg med den bagtanke, at det senere skulle lette min arbejdssituation når jeg kom til præsentation af fund og analyse. Ved at åbne et nyt dokument med min interviewguide, kunne jeg på den måde ”udfylde” denne med svarene fra mine informanter. På den måde følte jeg at jeg indhentede bedst mulig oversigt over mit datamateriale. Mine

opfølgningsspørgsmål og andre tilføjelser som gerne kom på initiativ fra mine informanter, skrev jeg i kursiv skrift, så jeg på den måde kunne skille mellem data.

Det slog mig, at når jeg befandt mig i selve transskriptionssituationen, når jeg med andre ord sad i stilhed hjemme og lyttede til interviewene, så oplevede jeg hele interviewet på en helt ny måde, jeg hørte ting som jeg ikke havde hørt før, tænkte tanker der ikke slog mig før bagefter. Der blev med andre ord, pludselig tegnet et helt andet billede end det som jeg i udgangspunktet havde taget med mig hjem.

Da transskriptionsarbejdet var færdigt, sad jeg igen med 48,5 computerskrevne sider som siden skulle tjene som råmateriale for mit analysearbejde. Jeg forsøgte dernæst at se om hvorvidt der var specifikke temaer eller fællestræk ved disse. Her var der 3 hovedkategorier eller temaer som viste sig være gennemgående for alle interviews, disse var følgende; oplevelsen af rollen som nydannet pædagogisk leder, oplevelsen af socialiseringsprocessen ind i nyt yrke og sidst, vejledning og hvordan denne har påvirket identitetsudviklingen til den nydannede. Disse 3 hovedkategorier bliver i analysen, yderligere delt ind i flere underpunkter, dette for at gøre indholdet i selve analysen mere oversigtlig for læser.

3.5 At kunne se helhed og delene – en symbiotisk proces

Som nævnt tidligere er hovedintentionen ved det kvalitative forskningsinterview at indhente beskrivelser af interviewpersonens livsverden, i dette tilfælde drejer det sig her om verden til den nydannede pædagogiske leder, for så igen at kunne forstå og fortolke meningen med det fænomen som bliver præsenteret. Hermeneutikken er et redskab der hjælper os med dette. Den hermeneutiske tilnærmelse forudsætter en stadig runddans mellem helhed og dele (Thagaard, 2009). Interviewene vil i dette tilfælde udgøre helheden i dette studie, men hvert interview må i sin tur samtidig forstås ud fra en tolkning af de enkelte udsagn som igen må ses parallelt mod de helhedsindtryk som interviewsamtalerne resulterer i.

Hermeneutik udspringer i sin oprindelige form fra den gamle græske filosofi og kommer af det græske ord *hermeneuin* der betyder; fortolke, forklare og oversætte. Desuden hænger navnet også sammen med den græske gud Hermes som i den græske mytologi var gudernes sendebud (Gilje & Grimen, 2007).

Som navn på en mere specifik diskussion dukkede betegnelsen hermeneutik op i midten af det 17. århundrede, men det var først med den tyske filosof Friedrich Schleiermacher udformningen af den moderne hermeneutik begynder. Schleiermacher anvender i sin teori, en gammel retorisk figur – nemlig forståelsens cirkularitet; at man forstår delen ud fra helheden og helheden ud fra delen. Dette er i teorien refereret til som den hermeneutiske cirkel. I nyere tid, er en af de mest centrale hermeneutiske teoretikere den tyske filosof Hans Georg Gadamer (Gilje & Grimen, 2007).

En grundtanke i hermeneutikken er at vi altid forstår noget på grundlag af visse forudsætninger. Vi møder aldrig verden forudsætningsløst. De forudsætninger vi har, bestemmer i sin tur hvad som er forståeligt og hvad som ikke er det. Når vi nærmer os et fænomen, det være sig en tekst, et billede, normer, regler eller en type adfærd som vi finder uforståeligt, er de altid uforståelige i lys af den baggrund vi selv medbringer ind i selve forståelsesprocessen.

Hans Georg Gadamer præsenterer os i lys af ovenstående begrebet forforståelse eller også kaldet fordomme. Ifølge Gadamer er forforståelsen et nødvendigt vilkår for at forståelse i det hele taget kan finde sted. Grunden til dette er, at når vi skal fortolke et betydningsfuldt fænomen, må vi starte med en vis formening om hvad det er vi skal se efter. Uden sådanne formeninger vil vores forskning ikke have en retning at gå efter – vi ville med andre ord ikke vide hvad det er vi skulle rette vores opmærksomhed mod. Også Kvale og Brinkmann (2009) påpeger vigtigheden af kendskab til undersøgelsens tema og kontekst som en grundlæggende nødvendighed når en vælger at benytte sig af interview som forskningsmetode. Forforståelsen kan omfatte forskerens egne erfaringer, opfattelser, faglige begreber og teoretiske referencerammer. I hermeneutiske analyser som denne, er det vigtigt med helhedsforståelse. Kvale og Brinkmann (2009) siger at kunne forstå et meningen med et fænomen eller en tekst er en symbiotisk proces hvor helhed og dele, konstant må forstås i forhold til hinanden. Den empiri der opstår gennem studiet, må derfor sættes ind i den kontekst som informanten befinder sig i.

I forbindelse med hermeneutik vises der også til et andet vigtigt aspekt at tolkningen og forståelsen, nemlig den dobbelte hermeneutik (Gilje & Grimen, 2007). Et specielt særtræk ved os som menneske, er vi tilegner os selv og andre fænomener mening. Mennesker danner opfattelser om egen identitet, hvem de er og hvem det er, de ønsker at være. Disse antagelser hvad enten det er ens egne eller andres, har derfor en medbestemmende faktor for hvem vi er her i verden. En forsker må se op for dette. Dette fordi man som forsker ofte søger at fortolke og/eller forstå et fænomen som

allerede er igangsatte fortolkninger, det vil sige sociale aktørers fortolkninger og forståelse af sig selv, af andre og af den fysiske verden de befinder sig i.

Den hermeneutiske tilnærmelse i dette projekt anså jeg som værende svært spændende. Dette specielt fordi jeg i udgangspunktet selv er godt kendt med feltet og også selv er nydannet førskolelærer. Jeg var her dog opmærksom på, at dette selvfølgelig kunne byde på en række fordomme om hvordan jeg personligt opfatter livsverdenen til den nydannede pædagogiske leder og at dette samtidig også kunne rejse store udfordringer, idet jeg hele tiden og i stor grad måtte være klar over, og samtidig skelne mellem hvad som var min tolkning og hvad som faktisk blev formidlet af mine informanter.

Dette kunne blive en stor udfordring både i interviewsituationen og også i analyse- og fortolkningsfasen. Det ville uanset komme til at blive et krævende arbejde at sætte mig ind i informanternes verden og dermed se og søge at forstå deres perspektiv. Min egen forforståelse kunne om muligt gøre dette til en endnu større udfordring. Jeg anså dog også mit kendskab til feltet og emnet der her skulle forskes på, som værende en styrke. Styrke fordi det gerne kunne virke betryggende for mine informanter at jeg godt ved hvad det er de taler om og gerne referer til.

Jeg havde i dette sammenhæng en forforståelse af hvordan denne vejledning fandt sted ude i børnehaverne idet jeg i forkant af dette projekt, havde haft en uformel samtale med en repræsentant fra førskolelæreruddannelsen. I denne samtale indhentede jeg information om selve bagtanken om projektet om vejledning af nydannede førskolelærer, men også om hvordan selve vejledningssituationen forløb. Det var også denne repræsentant der hjalp med at finde frem til mit udvalg i dette studie.

Det var derfor af stor vigtighed for mig når jeg i interviewsituationen kom ind på kategorien *vejledning* søgte at nulstille mig selv og dermed stille med ”blanke ark” netop fordi jeg i forkant, som resultat af samtalen med ovennævnte repræsentant, havde dannet mig et billede af og forståelse for hvordan denne vejledning fandt sted.

Yderligere måtte jeg også her være ekstra opmærksom på ikke at blive for personlig og dermed stille ledende spørgsmål til mine informanter. Grunden til at jeg skriver dette, er fordi de erfaringer jeg gjorde mig under min uddannelse vedrørende vejledning dengang, har sat sine spor hos mig, men har også samtidig vækket en interesse og nysgerrighed. På den måde blev interessen for denne

opgaves problemstilling til. Med det in mente arbejde jeg derfor specielt under dette punkt med at skille mellem min egen forforståelse kontra det mine informanter fortalte mig.

Endvidere anså jeg det også som utrolig spændende når man ser på dette projekt med de dobbelte hermeneutiske briller på. Det tankeværktøj og de fortolkninger jeg i mine interviews vil fik formidlet af mine informanter, var i dette tilfælde dug friske. Hvordan de tolkede dem selv var en proces der nylig havde startet. De er nyudannede, de er nye indenfor den kulturarena som nu danner rammerne for deres nye yrke, i dette tilfælde børnehaven og de er ved at danne sig en ny identitet – en professionsidentitet som pædagogisk leder. De er ved at finde deres plads, deres identitet, i en ny verden, en verden hvori de oveni købet skal fremstå som ledere.

3.6 Drøftelse af undersøgelsens kvalitet

Faglitteraturen repræsenterer forskellige synspunkter på hvilke dimensioner som er relevante for at kunne studere forskningens kvalitet. Termerne reliabilitet, validitet og generalisering er alle termer som har udviklet sig og brugt indenfor kvantitativ forskning. I dette sammenhæng viser reliabilitet til gjorte målinger som ved gentagede gange mål med samme instrument viser til samme resultater og næst hvor eksakt denne måling var. Termen validitet viser til om vi faktisk måler det vi ønsker at måle og sidst, så viser generalisering til om hvorvidt forskningens fund har en mere generel gyldighed (Ringdal, 2009). Widerberg (2005) er undertiden under den opfattelse, at disse tre ovenstående begreber passer dårligt til kvalitativ forskning, hun siger om dette følgende:

” Hensikten er jo ikke her at forskeren skal kunne være udskiftbar (reliabilitet) eller at det er helt bestemt på forhånd hva man skal måle (validitet). Derimot, og i likhet med den kvantitative forskeren, skal den kvalitative forskeren naturligvis være både saklig og pålitelig”.

(Widerberg, 2005:18)

Thagaard (2009) vurderer forskningens kvalitet ud fra termerne troværdighed, bekræftbarhed og overførbare. Hun erstatter derfor termerne reliabilitet, validitet og generalisering som benyttes i både kvalitative og kvantitative studier med disse, idet hun mener de kan bidrage til at fremhæve den kvalitative metodes særpræg, det er derfor naturligt for mig i dette sammenhæng at benytte mig af Thagaard (2009) sine termer i denne opgave.

3.6.1 Troværdighed

Som nævnt ovenfor, knytter Thagaard (2009) termen reliabilitet op mod troværdighed. Dette viser til om forskningen er udført på en tillidsvækkende måde, endvidere knyttes troværdigheden ifølge Thagaard (2009), op mod i hvilken grad forskeren har evnet at gøre rede for sin fremgangsmåde. Indenfor det kvalitative studies rammer, taler man ifølge Kvale og Brinkmann (2009) først og fremmest om troværdighed i forhold til selve udførelsen af interview, lydoptagelser, transskription og analyse.

Jeg har under dette projektforsøg søgt at formidle min fremgangsmåde på en så åben måde som mulig, dette både for at gøre studiet lettilgængelig for læser og for at fremhæve studiets troværdighed. Med blik på interviewsituationen var det vigtigt for mig at skabe en god relation til mine informanter, så de på den måde kunne føle sig trygge på både mig som forsker men også situationen som sådan. Idet jeg selv nylig er færdiguddannet førskolelærer, så var det her min opfattelse at de følte at det var let at tale med mig, noget mine informanter også påpegede når selve interviewet var overstået. Som følge af mit kendskab til feltet, var det her min opfattelse, at min relation til mine informanter bar præg af stor åbenhed, idet at jeg følte at alle mine informanter var vældig snaksalige og samarbejdsvillige, de fik lov at tale "frit fra leveren" uden nogen afbrydelser fra mig. Under transskriptionerne oplevede jeg dog alligevel at have afbrudt informanten et par gange, dette fik undertiden ingen konsekvenser for hverken selve interviewforløbet eller påvirket informantens svar. Det skal her dog nævnes, at jeg i forkant af hvert interview, var meget opmærksom på min egen åbenhed og holdning overfor informanterne, så min egen forforståelse af situationen ikke skulle komme i vejen og sætte sit præg på selve interviewsituationen og ikke mindst på mine informanters svar.

En vigtig grundpille i dette analysearbejde, var i dette tilfælde citater hentet direkte fra respektive informanter. I analysedelen benytter jeg mig derfor af citater hentet fra mit datamateriale, hvilket også understøtter studiets troværdighed, dette fordi citaterne er hentet direkte fra mine informanter og deres livsverden. Her genstår bare det store spørgsmål om hvorvidt jeg har valgt at benytte de citater der i dette sammenhæng både støtter og samtidig illustrerer det mine informanter havde til hensigt at formidle?

Jeg har i dette studie haft anledning til at undersøge nydannede pædagogiske leders refleksioner rundt det at være nydannet og nyansat. Det kunne undertiden også have været af stor interesse at se på om hvorvidt identitetsudvikling hos den enkelte egentlig også var observerbar?

Jeg mener i dette tilfælde at det er fuldt muligt at den nydannede pædagogiske leder kan erfare egen identitetsudvikling, men dette dog kun delvis. Det er min opfatning at den nydannede er bevidst over dele af egen identitetsudvikling, her mener jeg de dele den enkelte reflekterer over og måske endda gerne evner at sætte ord på.

Når jeg går igennem hvad de nydannede pædagogiske ledere reflekterer over, så ser det ud til at være mest fokus på relationelle forhold og kommunikation. Dette kan efter min mening forklares ud fra det de nydannede har i deres rygsæk fra endt udannelse. I de nydannedes udannelse vægtes basiskompetencen. I begrebet basiskompetence ligger hovedfokus på netop kommunikation og det at forholde sig til andre. Den stærke fokusering på relationelle forhold og samspil i udannelsen, gør det derfor let, at også disse forhold bliver de faktorer som de nydannede pædagogiske ledere bliver mest optaget af når de kommer ud i selve yrket.

Som vi har set ud fra opgavens teoretiske bagtæppe, er individets selvopfattelse og identitet, ikke længere noget givet ud fra baggrund eller arv, men noget som til stadighed må etableres på nyt i samvær med andre. Som vist tidligere, påpeger Mead (1934) at vi har en egen evne til at tænke os ind i den andens sted og dermed se os selv fra den andens synsvinkel, også refereret til spejlingsteori. På dette grundlag af andres reaktioner på os selv ” lever vi os ind i ” hvordan andre vurderer os. Det er dette som danner basis for vores objektive selvforståelse. Ud fra dette kan studiets troværdighed være noget usikkert, idet de andre aktører, i dette tilfælde de andre ansatte på afdelingen, spiller en væsentlig rolle i hvordan den nydannede ser sig selv og hvordan den nydannede får mulighed for at udspille sin rolle som pædagogisk leder på den teaterscene (Goffmann, 1992) børnehaven i dette tilfælde repræsenterer. En ting er hvad de siger til mig, en anden ting er hvad der faktisk sker i virkeligheden. Et observationsstudie overtid, ville kunne øge troværdigheden i dette tilfælde, noget der ikke var muligt grundet studiets tidsbegrænsning.

Afslutningsvis skelner jeg i dette studie også mellem hvad som er primærdata og hvad som er mine egne tolkninger og vurderinger. Som (Kvale & Brinkmann, 2009) påpeger, er selve transskriptionsarbejdet en fortolkningsproces i sig selv. Interviewene blev transskriberet af mig personligt ret efter de var gennemført, hvilket i også styrker transskriberingens troværdighed.

3.6.2 Bekræftbarhed

Mens troværdighed som vi har set i ovenstående, er knyttet til fremgangsmåder for fremkomst af indhentning af data, er bekræftbarhed knyttet til selve tolkningen af resultaterne (Thagaard, 2009). Bekræftbarhed indebærer i dette tilfælde, at jeg som forsker må forholde mig kritisk til det faktum at både mine egne tolkninger og vurderinger samt at projektets resultater kan bekræftes af anden forskning. Sidstnævnte er i dette tilfælde vanskelig, siden dette felt, som nævnt indledningsvis er et hellere underudforsket felt.

Jeg benyttede mig i dette studie af metoden interview, og i forbindelse med interview som metode kan der imidlertid dukke en problemstilling op som gerne truer studiets bekræftbarhed. Svarer informanterne det de tror der forventes at de skal sige, eller siger de det de undertiden tror, er det mest pædagogiske og politiske korrekte at sige?

Ifølge Thagaard (2009) bør man som forsker være observant på, at fagfolk gerne kan være optaget af at sætte sin egen profession og egen arbejdsindsats i god lys. Dette kan i sin tur resultere i at informanterne sidder og konstruere sine svar, ud fra det de mener, er både pædagogisk og politisk korrekte. I dette sammenhæng kan det være fordi de er nye og ikke rigtig tør at sige det de mener. Dette kan i dette sammenhæng indvirke på studiets troværdighed og bekræftbarhed.

Jeg gik derfor gennem mine informanters svar med kritiske øjne. Trods det faktum at sådanne situationer alligevel kan have forekommet i dette studie, så er jeg er dog her under den opfattelse at alle mine informanter gav mig troværdige svar, selv om jeg er ganske klar over at de faktisk sidder i en situation der de taler om deres nye arbejdsplads og hvordan denne har taget dem i mod.

Et andet dilemma som gerne kunne forekomme i forbindelse med dette studies troværdighed, er med tanke på min uformelle samtale med repræsentant fra førskolelæreruddannelsen. Dette mener jeg fordi vedkommende selv er aktiv aktør i vejledningsprojektet og i dette tilfælde optræder på vegne af Universitetet. Hvis dette projekt bliver vellykket, og dermed resulterer til ny uddannelsesgrad ved Universitetet, er det ikke vanskeligt at forstå, at der her kan underligge visse antydninger til, at der ligger en del prestige i dette projektarbejde, repræsentantens svar kan derfor her bære præg af rosende ord for eget projekt. Desuden tegnede hun i vores samtale, et billede af hvordan selve vejledningsprojektet foregår i praksis, dette ud fra hendes synspunkt, noget som skulle vise sig at være modstridende i forhold til hvordan de nyudannede opfattede situationen. Det

skal dog afslutningsvis nævnes, at jeg følte at mine informanter, formelle som uformelle alle var oprigtige og gav mig relevant information om det aktuelle tema.

I og med jeg selv havde kendskab til feltet, var det her nemt at lade sig blive revet med af situationen og samtalens indhold, og dette kunne let have resulteret i ledende spørgsmål. Det skal dog her til pointeres, at jeg i visse tilfælde benyttede mig af opfølgende spørgsmål. Dette var et bevidst valg fra min side, for at kunne dobbelttjekke om jeg havde forstået mine informanternes udsagn korrekt men også om de havde opfattet mine spørgsmål korrekt. Jeg kom til eksempel med opfølgende spørgsmål som ” har jeg forstået dig ret hvis...?” og ”vil det sige at...?”. Dette er også spørgsmål som ifølge (Kvale & Brinkmann, 2009) også understøtter troværdigheden i et dybdeinterview.

Dalen (2008) påpeger i sit arbejde, at man som forsker kan kvalitetssikre sit arbejde via kritisk gennemgang af gjorte interview, dette gjorde jeg ved flere tilfælde i dette studie og det mener jeg virker støttende med tanke på studiets Bekræftbarhed. På grund af opgavens tidsramme, fik jeg i dette studie ikke mulighed til at lade mine informanter læse transskriptionsarbejdet af deres interview igennem og derved bekræfte mine resultater af gjorte interview. dette kan imidlertid ha mindsket studiets bekræftbarhed, men det er imidlertid ikke min opfattelse at dette har haft nogen afgørende betydning idet jeg jo som nævnt tidligere har holdt mig indenfor forsknings etiske retningslinjer sat af ”De Nationale Forsknings Etiske Komiteer” (NESH, 2006).

3.6.3 Overførbarhed

Et særligt vigtigt træk ved kvalitativ forskning er ifølge Thagaard (2009) at kunne udvikle en forståelse af den eller de fænomener som studeres. I kvalitative studier som denne, giver selve fortolkningen grundlag for overførbarheden og ikke beskrivelser af mønstre i data. Spørgsmålet bliver her om den tolkning der udvikles inden for rammerne af et projekt også kan vise sig at være relevant i andre sammenhænge? Overførbarhed kan her betegnes som en rekontekstualisering når den teoretiske forståelse som er tilknyttet det enkelte projekt, sættes ind i et videre sammenhæng (Thagaard, 2009).

Selve udvalget som det enkelte studie baserer sig på, står centralt i selve diskussionen om overførbarhed. Dette studie er i dette tilfælde baseret på en relativt småt udvalg og mine informanter er trukket ud for at specielt formål, som nævnt tidligere er de valgt ud fra strategiske formål. Ud fra

dette, kan det derfor i dette tilfælde være vanskeligt at påstå at udvalget i dette studie og de svar de undertiden gav mig i sin tur er repræsentativt for en større del af populationen eller om den kan overføres til andre sammenhænge. Dog hviler dette studie i en proces, hvor alt data er blevet grundig behandlet, tolket og analyseret i lys af relevant teori. Det er derfor min opfattelse at dette studie godt kan medvirke til at kunne give en pegepind og et indblik i hvordan selve overgangen for en nyudannede og nyansat pædagogisk leder ser ud.

Selvom jeg indledningsvis i dette kapitel fravalgte at benytte termen generalisering, ønsker jeg dog her alligevel at vise til (Kvale & Brinkmann, 2009) som i deres teori referer til en type generalisering som de kalder analytisk generaliseringsmetode. Denne metode bygger sit perspektiv ud fra en analyse af forskelle og ligheder mellem to situationer. Analytisk generalisering hviler på righoldige kontekstuelle beskrivelser og ved at jeg som forsker i mit arbejde specificerer og samtidig gør mine argumenter eksplicite, tillader jeg på den måde læseren selv at bedømme hvorvidt generaliseringen eller overførbarheden her er holdbar eller ikke. Sagt på en anden måde, så vil generaliseringen ud fra dette perspektiv, blive læserens opgave at vurdere om det billede jeg i dette studie i nær samarbejde med mine informanter, har søgt at tegne af de nyudannedes overgang fra endt uddannelse til yrke, deres socialiseringsproces og identitetsudvikling som leder, her kan overføres og ikke mindst gælde i andre situationer.

3.6.4 Forskningsetiske problemstillinger

De etiske retningslinjer indenfor forskersamfundet er de samme for kvalitative projekter som for andre projekter. Al videnskabelig virksomhed kræver at forskeren til en hver tid forholder sig til de etiske principper som gælder både internt i forskermiljøet så vel som i forhold til omgivelserne. Etiske regler som er knyttet til forholdet mellem forskere, kræver at forskeren udviser redelighed og nøjagtighed i sin præsentation af forskningsresultater og ikke mindst i vurderingen af andre forskeres arbejde. Normer for videnskabelig redelighed er grundigt defineret og præciserede i en indstilling fra ”De Nationale Forskningsetiske komiteer” (NESH, 2006).

Den nære kontakt der undertiden kan opstå mellem forsker og informant i studier hvor forskeren er ude i feltet, stiller specielle krav til forskerens etiske ansvar. For at kunne i varetage kvaliteten og samtidig kunne værne om alle involverede instanser, er der derfor udarbejdet en række love, normer og retningslinjer som jeg som forsker må forholde mig til. Blandt andet vises der her til krav om

informeret samtykke, krav om konfidensialitet og anonymitet og krav om at undgå at pådrage informanter skade eller alvorlige belastninger (NESH, 2006).

3.7 Analyse og tolkning af data

Det er i et forskningsarbejde normalt at skille mellem komponenterne analyse og tolkning. Analyse er det forskeren foretager sig for at kunne opnå en bedre forståelse af sit indhentede datamateriale, mens tolkningen indebærer at man reflekterer over selve data og dets meningsindhold (Thagaard, 2009). Tolkning er her altså en begrundet vurdering af data i forhold til teori samt formulerede forskningsspørgsmål. Dog pointerer Thagaard (2009) på samme tid følgende at tolkning og analyse kan ses som to sider af samme proces, fordi vi ikke kan beskrive og kategorisere hændelsesforløb uden samtidig at tillægge hændelserne en mening.

Endvidere siger Thagaard yderligere, at det første at man som forsker må spørge sig selv om når det indhentede data skal analyseres, er hvad som regnes som relevante data. En må spørge sig selv om hvorvidt tekstens udformning skal være i fokus eller om hvorvidt analysen skal knyttes til selve indholdet i teksten?

Jeg har i dette tilfælde hentet min inspiration og ideer fra nogen af elementerne i det som i Kvale og Brinkmann (2009) vises til som meningskategorisering og meningsfortætning. Selve analyseprocessen startede for mig allerede ved udarbejdning af min interviewguide. Jeg benyttede samme spørgsmål til alle mine informanter, og visse spørgsmål var i forkant allerede markeret med fed skrift, idet jeg anså disse som værende særlig vigtige i forhold til min problemstilling og forskningsspørgsmål. På den måde startede min kodning af kategorier allerede der. Begreberne som jeg benyttede som kodning, var alle i forskellige farver så jeg kunne skille mellem dem og alle var de begreber hentet fra min teoridel. Efter udført interview og transskribering, læste jeg alle min interviews grundigt igennem, dette gjorde jeg flere gange, så jeg var sikker på at have opnået bedst mulige helhedsforståelse af data og samtidig for at jeg kunne kvalitetssikre eget analysearbejde og fortolkninger deraf.

Formålet med kvalitative forskningsinterview er ifølge Kvale og Brinkmann (2009) at forsøge at skildre beskrivelser og tolkninger af emner i informanters livsverden. Med dette in mente, søgte jeg derfor at finde ud om det eventuelt var muligt for mig at finde nogen mulige mønstre eller emner som gik igen i alle interviews. Hvert interview blev dernæst kodet indenfor de rammer eller

kategorier jeg havde kommet frem til via teori og data. Mine informaners udsagn blev dernæst sammenlignet og dernæst nedskrevet på den måde at jeg lavede et separat skema, eller en kasse om du vil, hvori jeg inddelte siden i to; på den ene side skrev jeg selve emnet. På den anden side skrev jeg udsagn fra pågældende informanter om det aktuelle emne. Jeg printede dernæst dette ud, for så dernæst at gå tilbage og læse min teoridel og dermed finde røde tråde mellem teori og indsamlede data. Dette resulterede dog i en ganske tidskrævende, men meget interessant runddans mellem data og teori. For i dette sammenhæng at kunne sætte et billede på denne proces, kan man her forestille sig tre farvefulde mindmaps; et for hvert emne eller kategori, udfyldt med udtalelser, citater og teori der kunne virke både støttende og bekræftende på mine informaners udsagn. På den måde føler jeg at fik jeg lavet en god struktur, der i sin tur både gjorde det lettere for mig, men også gjorde det mere overskueligt når disse kategorier siden skulle præsenteres som resultater.

Med udgangspunkt i de hovedkategorier som fremkom i selve kodningsprocessen, vil jeg i det efterfølgende kapitel søge at præsentere mine informaners beskrivelser og fortællinger, på den måde de formidlede det til mig under selve interviewforløbet. Det må her dog pointeres, at dette må ses i lys af min egen tolkning og forståelse af hvad der er blevet sagt omkring emnerne. Jeg har her valgt at veksle mellem at genfortælle hvad mine informanter har sagt og igen støtte dette op med brug af direkte citater.

Jeg har søgt at belyse analyseprocessen ud fra Kvale og Brinkmanns(2009) tre analyseniveauer; selvforståelse, kritisk selvforståelse og teoretisk forståelse. Det første punkt til Kvale og Brinkmann, viser til at frembringe informantens egen selvforståelse, deres egen stemme. Dernæst vil jeg søge at medgive min egen stemme og kritiske forståelse af deres udsagn. Afslutningsvis vil jeg søge at fortolke mine informaners udsagn, dette i lys af mit teoretiske bagtæppe i opgaven. Forhåbentligt vil mine informaners udtalelser kunne bidrage til at øge forståelsen af og samtidig give et indblik i, hvordan selve lederidentiteten og socialiseringsprocessen til den nyudannede opleves og i hvilken grad vejledning virker ind på dette.

4 Resultater og analyse

Udgangspunktet for dette studie, var at søge at belyse den nyudannedes socialiseringsproces og identitetsudvikling til lederrollen, samt i hvilken grad vejledning har påvirket dette. I tråd med min problemstilling, opbyggede jeg min interviewguide rundt de 3 hovedkategorier eller temaer i min opgave; socialiseringsprocessen til den nyudannede, identitetsudviklingen til lederrollen og vejledning. Mine resultater vil derfor i dette kapitel blive præsenteret med udgangspunkt i disse tre temaer.

Indenfor hvert tema præsenteres der først kort en opsummering af resultater, disse resultater vil dernæst blive illustreret via et udvalg af direkte citater hentet fra informanternes egne tanker og erfaringsmateriale. På den måde bliver det mine informanternes subjektive opfattelser og perspektiv der kommer til udtryk. For at tildele opgaven en ekstra dimension, har jeg i tillæg også valgt at benytte citater hentet fra respektive styrer, for også at de kunne få deres synspunkter og tanker frem. Yderligere, vil jeg søge at knytte resultaterne sammen med egne tolkninger, samt relevant teori hentet fra opgavens teoretiske bagtæppe.

Velvidende om at studiet af etiske grunde er underlagt anonymitet, har jeg har i dette studie dog valgt at give mine informanter et fiktivt navn. Dette har jeg valgt fordi jeg mener at det gør helhedsindtrykket mere virkelig for mine læsere. Dog anser jeg det som værende en nødvendighed at referere til respektive styrere som henholdsvis A og B, dette for at klargøre for læser, at det er styres udsagn der refereres til og ikke de pædagogiske lederes.

4.1 Nyudannedes oplevelser i forbindelse identitetsudviklingen til lederrollen

4.1.1 Oplevelser af rollen som pædagogisk leder

Det er med blandende følelser de fleste starter på sit nye job efter endt uddannelse. På den ene side har man nu fuldført sin uddannelse som man selv har valgt og er ivrig efter at nu at skulle omsætte, eller virkeliggøre nogen af de ideer om hvordan arbejdet skal udføres. På den anden side er man spændt på om man nu mestre det man skal udføre og om man vil blive accepteret af sine medarbejdere. Det at mestre rollen som pædagogisk leder, er for den nyuddannede et livsvigtigt spørgsmål, som handler om ikke bare at kunne beherske et job, men mere som en fundamental menneskelig oplevelse af selvrealisering. Som nævnt tidligere, påpeger Anthony Giddens (1997) i sin teori, at identiteten findes i de historier vi fortæller om os selv. Et kernepunkt i dette studie, har

derfor været at søge at finde ud af hvilke oplevelser og tanker mine informanter har gjort sig om rollen som nydannet pædagogisk leder.

Jeg valgte i dette tilfælde at nuancere dette billede ved at stille mine informanter uddybende spørgsmål vedrørende dette. Dette gjorde jeg ved at starte med at stille spørgsmål om hvad som ligger til grunde for deres valg af uddannelse, deres tanker rundt endt uddannelse til praksis, erfaringer og oplevelser de har gjort dem deres første tid i yrket. Enkelte af informanterne var vældig sikker i deres sag, lysten til at arbejde i børnehave var noget de altid havde haft lyst til. I andre tilfælde, bar yrkesvalget præg af stor tilfældighed. Kun en enkelt af mine informanter havde erfaring fra børnehaven fra tidligere; *”Jeg havde heldigvis jobbet i børnehaven før jeg begyndte på studiet, så jeg kendte godt til børnehaven før jeg tog uddannelsen”*. I det følgende kommer en beskrivelse af hvordan de pædagogiske ledere tænkte og opfattede sig selv i selve overgangen fra endt uddannelse til praksis og hvordan de opfatter sig selv og deres identitet som pædagogiske ledere i en ny kultur.

Der fremstod hurtigt et stærkt fællestræk i alle mine 4 interviews med de pædagogiske ledere. Dette fællestræk var at det første halve år, bar stort præg af angst, kaos og udmattelse. Der herskede også en forvirring og fortvivlelse over, at ingenting var som de egentlig havde troet det skulle være. De beskrev alle *”et andet virkelighedsbillede”*, et billede som i starten var vældig vanskelig at forholde sig til for enkelte af dem.

Eli fortæller: *”Jeg føler der var malet et glansbillede af hverdagen. Når vi kom i job stemte jo ikke virkeligheden med den vi kendte fra skolen og vores tid i praksis”*.

Helle fortæller: *I starten var alt bare kaos. Sådan følte jeg det langt ud på høsten. Du må ligesom tænke på alt på en gang. Og du må lære dig at fokusere på en ting om gangen.”*

Følgende har jeg valgt 2 udsagn fra mine informanter, der hver især tydeligt fortæller om deres syn på hvordan de selv følte selve overgangen fra endt uddannelse til praksis var. Enkelte af dem var ganske hurtige til at svare, hvor andre gerne behøvede en lille tænkepause. De påpegede her, efter lidt betænkningstid, at det ikke var nogen let opgave at skulle beskrive sig selv i en rolle som de ikke følte at de var særlig kendt eller fortrolige med endnu.

Anne fortæller: *”Jeg var vældig redd. Jeg vidste ikke om jeg var klar, jeg følte ikke at jeg var forberedt nok på det at have en lederrolle for andre. Jeg havde jo ingen erfaring fra før og vidste*

derfor ikke hvad det var jeg gik til. Jeg måtte derfor gå mange mange runder med mig selv inden jeg startede i job – er jeg virkelig klar for dette? Jeg følte ret og slet et kæmpe kaos indeni mig. Men efter et halvt år nu, så føler jeg endelig at jeg kan sige – du klarede det, men du er sygt sliten! Dette fordi der var så meget man skulle sætte sig ind i, nye ting som skulle læres, ting du ikke havde lært på skolen. Og så var der jo mange folk du skulle lære at kende”.

Trine fortæller: *”Det var skummelt, vældig skummelt. Når jeg var færdig og studere tænkte jeg åh nej, det her går ikke, jeg kan ikke blive pædagogisk leder. Jeg har valgt helt fejl uddannelse. Heldigvis følte jeg at dette ændrede sig over sommeren og jeg begyndte at tænke at selvom dette bliver skummelt, så skal det nok gå bra – jeg må bare tage en dag om gangen, et skridt om gangen. Men så ret før jeg begyndte blev jeg stresset igen, jeg var bange for at jeg ikke kunne nok teori. Jeg husker at jeg tænkte at jeg nok gerne skulle have været lidt ældre. Det var super skummelt pludselig at skulle lede nogen der var dobbelt så gamle som dig selv, nogen som jo kunne være din mor”.*

Efter at have fortalt mig om deres tanker omkring deres overgang fra endt uddannelse til selve yrket, gik jeg nu videre med at tale med dem om hvilket billede de ville tegne af dem selv og deres identitet som nyudannede pædagogiske ledere. Dette var et punkt som de alle følte var vanskelig at svare på, dog viste der sig igen et tydeligt fællesstræk i informanternes udsagn.

Anne siger: *”Det er vanskeligt at beskrive sig selv, det havde nok været lettere hvis du havde ladet nogen andre gøre det”.*

De nyudannede er i stor grad klar over at de besidder en lederstilling, men giver i deres svar også udtryk for at de er noget usikre på hvad dette indebærer. En af dem påpeger, at de egentlig ikke ønsker eller synes noget særlig om at blive set på som leder, de ønsker hellere at stå for samarbejde.

Helle fortæller: *”Det var ganske skummelt. Det var skummelt fordi jeg i udgangspunktet ikke ser på mig selv som nogen typisk lederperson, så derfor har jeg måtte gå ind i mig selv og jobbe med mig selv – jeg vil jo gerne være det, det er jo min job”.*

Som sagt præsenterede og fremstillede de dem første omgang selv som værende ganske usikre på deres rolle som pædagogiske leder generelt. De beskriver alle en følelse af at næsten drukne i tanker og indtryk og at der hele tiden fremkom nye og forskellige ting de måtte forholde dem til. Når jeg går mere i dybden her, og spørger til hvad de lægger i selve begrebet ledelse, tegner der sig et billede af at de tænker på en autoritær person som ikke lytter til andre og kører løbet alene. Først og

fremmest fremkom det tydeligt i deres svar, at det var de relationelle aspekter der først kom i fokus når det galdte deres egen rolle. Set ud fra mit synspunkt, så føles det her som om at de svarede på mit spørgsmål og beskrev dem selv set med deres kollegaers briller på og ikke deres egne.

I den nyuddannede og nyansattes møde med et praksisfællesskab, ændres deres position, viden og identitet fortløbende i et relationelt sammenspil mellem den nyuddannede og de mere erfarne deltager i praksisfællesskabet (Wenger, 1999). Den nyuddannede pædagogiske leders forudsætning for at kunne videreudvikle egen professionelle identitet og yrkeskompetance, afhænger derfor af modtagelsen på den nye arbejdsplads. Det viste sig i deres svar, at det var forholdet til de andre voksne og det at være leder for dem, som de følte sig mindst kompetente i og det der gjorde dem mest nervøse.

De fortalte mig at de så gerne ville vise hvad de kunne og hvad de havde med sig i rygsækken fra endt uddannelse, men at de også samtidig var klar over, at der var folk i institutionen, som havde længere erfaring end det de havde. Denne relation fremstod til tider ifølge alle 4 informanter, som værende vanskelig og meget krævende, dette set i forhold til det at finde sine egen ben at stå på som gruppens nye pædagogiske leder. De oplevede alle det som værende vanskeligt at sige imod en person som var meget ældre end dem selv og resultatet blev gerne her, at de brugte enorme mængder af energi, tid og kræfter på at prøve at forstå sine medarbejders handlinger og udsagn. At de nyuddannede er så optaget af at kunne forstå hvordan andre tænker og handler, kan i dette tilfælde forstås ud fra det materiale de er rustet med i rygsækken fra deres uddannelse.

I uddannelsen ligger der tung vægt på blandt andet det at kunne tage den andens perspektiv. Kommunikationsteori og andre teorier om hvordan relationer både etableres og udvikles, har stor plads i vores uddannelse som førskolelærer. Hos den nyuddannede gør dette, at de let kan tage den andens perspektiv, eller i hvert fald det de tror, er den andens perspektiv. Selvopfattelsen konstrueres og eksisterer ifølge Mead (1934) som et sammenspil og virksomhed, en kan sige at den ligger ”i rummet mellem personer”, men bliver erfaret og tolket af den enkelte. Ikke alle betyder lige meget for os i denne spejlingsproces. For at den ”andens” vurdering skal angå ens selv billede, må dette være en person af signifikant betydning, også refereret til som signifikant andre (Mead, 1934). Den sociale spejlingsproces som Mead præsenterer, forudsætter at individet evner at tolke andres reaktioner og samtidig tænke sig ind i andres sted og se situationen fra den andres synsvinkel. Dette begreb bliver i teorien omtalt som *perspektivtagning* og dette regnes for at være en grundlæggende kompetence i social udvikling (Imsen, 2006).

Endvidere påpeger de nyudannede også stor ængstelighed for at komme i konflikt med medarbejdere, dersom de fremstår som for tydelige i deres lederrolle.

Dog udtrykker de alle stor respekt for den praktiske erfaring deres kollegaer har og anser både dem og deres kundskab som værende både meget nyttig og ikke mindst støttende. Alligevel kan de ikke helt lade være at påpege deres egne ”mangler” i denne relation; ”*Hos mig er der vældig flinke assistenter, de er gode på forældresamarbejde, et sted der jeg gerne kommer lidt til kort. Det bliver på en måde lidt lettere for mig og mit job fordi jeg er ny og får derfor meget hjælp og støtte fra dem og det er godt*”.

Helle siger: ”*Jeg påtager mig en salgs rolle, det føler jeg at jeg nødt til*”.

Anne fortæller: ”*Min rolle som pædagogisk leder og det at have en professionel identitet betyder meget for mig hvem jeg har lyst til at være men også samtidig hvordan andre synes om mig. Det er vigtigt at fremstå professionelt for mig. Selvom jeg ofte er vældig usikker så vil jeg alligevel gerne vise at jeg kan, jeg vil gerne både motivere og støtte folk rundt mig og være sikker. Jeg glæder mig til at få mere erfaring så jeg i min rolle, kan være mere kontrolleret i mine svar og handlinger og ikke altid være afhængig af andre med længere erfaring*”.

Vi møder i de ovenstående citater ved flere tilfælde begrebet *rolle*. At være ny i jobbet og samtidig nyuddannet, er en svært krævende rolle. Der er stadig mange ting der skal findes ud af og tages stilling til. Som Helle påpeger det: ”*så er det nu du virkelig får sat din kundskab på prøve*”. Et syn på det at have en identitet, knyttes i dag af enkelte op til det at besidde en rolle. Som omtalt tidligere i denne opgave, er socialantropologen Erving Goffman en af disse. Goffman(1992) viser i hans teori til hvordan identiteten og det sociale selvbillede bliver dannet og hvordan det opretholdes via de handlinger vi gør i hverdagen. Et sådant perspektiv mener jeg i dette tilfælde bliver interessant, idet de nyuddannede som vi ser ud fra ovenstående citater, har vanskeligt for at fæste sin egen identitet som pædagogisk leder, idet der findes andre omkring dem som har længere erfaring med jobbet og deres viden og kunnen, derfor til tider ”foretrækkes” frem for deres egen.

Trine fortæller: ”*Man kan nogle gange føle sig lidt overkørt af de som har jobbet længe og jeg har nogen gange følt at jeg måtte markere mig lidt og vist at det er mig der er leder. Og det er skummelt. Jeg tænker ofte ok, det er altså MIG der er pædagogisk leder her, men det føles ikke altid sådan*”.

Når medarbejdere argumenterer ud fra lang erfaring, bliver disse erfaringer vigtigere end den kundskab den nyuddannede indeholder, så kan det på sigt blive vanskeligt at argumentere imod. På den måde kan man sige at der i dette tilfælde findes et slags magtforhold mellem de ansatte og den nyansatte og det er derfor her forståeligt at enkelte af informanterne påpeger, at de gerne føler sig overkørt i af de andre ansatte i enkelte situationer. Og dette føler de gerne med god grund?

Magt er i dette tilfælde et fænomen som i stor grad er afhængig af forholdet mellem mennesker eller grupper og den overlegenhed eller underlegenhed der findes dem imellem og derfor er magt lettere at få øje på fra lavere positioner end fra til eksempel en lederposition (Skogen, 2004). Men når dette er sagt kan magten også udføres af personer med mere underordnede stillinger – dette være sig til eksempel assistenter i en børnehave. Disse kan ha stor indflydelse på personalet og deres arbejdsindsats (Skogen, 2004). Ud fra dette kan vi se at selve magten ikke er afhængig for hvilken stilling en besidder, den kan altså flyttes og er afhængig af egenskaber og kundskaber hos menneskerne som har deres dagligdag i organisationen eller gruppen. Dette giver grund til eftertanke. Ikke skal den nyuddannede pædagogiske leder bare i sin overgang fra endt uddannelse søge at tilpasse sig sit nye job, nye omgivelser og kollegaer. Han/hun må også søge at legitimere sin magt som følge af sin stilling som pædagogisk leder – dette i en gruppe hvor magtkampen måske allerede er i gang?

De nyudannede pædagogiske ledere fortæller videre, at det ikke er et fåtal af gange, de har stiftet bekendtskab med udtryk som ”sådan har vi altid gjort det”, eller ”sådan gør vi det her hos os”. Disse to udtryk går ifølge Bolman og Deal (2009) igen, når nye medlemmer skal socialiseres ind i en ny kultur. Yderligere vidner disse to udtryk om et magtforhold der er blevet omtalt ved tidligere tilfælde i denne opgave. Vi kan i dette sammenhæng trække paralleller til de begreber som Pierre Bourdieu (1995) i sin teori kalder felt og habitus. Han påpeger via disse to begreber en magtkamp hvor personer indenfor feltet kan konkurrerer om position, uden truende indblanding fra aktører udefra. Selve habitus er de kropslige og kognitive strukturer, der ligger til grund for menneskers handlinger, deres meninger og de ligger også til grund for de valg vi end måtte træffe i livet. Det kan i udgangspunktet virke som habitusbegrebet er meget individ rettet, men når Pierre Bourdieu benytter habitusbegrebet, er det nærmere med fokus på *feltet* – ikke på individet (1995).

Eli fortæller: ” *De er vældig traditionsbundne, Jeg prøver forsigtigt at forklare at vi er et nyt bygge og at vi må finde vores egne veje og egne traditioner. Det er lidt skummelt, men vi finder en middevej. Vi er i udvikling hele tiden og jeg føler vi må jobbe lidt for at få de til at forstå det*”.

I de nydannedes egen stræben efter at søge at forstå, lære og gerne opnå anerkendelse og respekt på deres nye arbejdsplads, underkender de gerne deres egen måde at forstå og forklarer på. En kan sige at de på en måde gerne sætter sig selv lidt til siden og ikke hverken oplever *eller* lever op til deres rolle som pædagogisk leder? Måske ved at netop at trække sig tilbage, så oplever de mindre stress og føler måske derfor at de bedre kan overskue deres nye situation, det eneste man kan håbe i sådanne situationer, er at de, når de føler at tiden er moden, tør at komme sig ud fra dette ”skjulested”.

Eli fortæller: *”Min professionelle identitet som pædagogiske leder er vigtig for mig. Du må finde en fin balance mellem det at være ny og det at du faktisk er leder. Du skal ikke bare køre på med alt det du har lært eller har lyst til at gennemføre, men du skal ej heller ligge dig langflad og dermed lade de andre bestemme bare fordi de har længere erfaring og er ældre end det jeg er. Dette kan tage lidt tid og det er noget jeg jobber med hele tiden føler jeg”*.

Et andet yderst interessant perspektiv til Goffman (1992), som jeg mener passer vældig godt i dette sammenhæng, er den førmtalte teatermetafor som viser til det samspil der opstår i gruppesammenhæng. Goffman påpeger her at udformningen af en rolle altid vil indgå i et sammenhæng. I dette sammenhæng er det rollen som ny formel leder for en afdeling i en børnehave, hvor en på forhånd er tillagt et ansvarsområde og hvor både stillingsinstrukser, position og status allerede er afklaret. Benytter vi her Goffmans (1992) term eller metafor ”teater”, så skiller han her mellem rollerne de forskellige personer spiller i facade området og i kulisserne.

Vi læste tidligere at det på den ene side handlede om, om lederen kunne stå alene når beslutninger skulle fattes, og på den anden side, om lederen have et netværk rundt sig som skulle fungere som støttende og vejledende. Med dette perspektiv in mente, mener jeg vi her stille spørgsmål ved hvorvidt der findes et trygt rum i kulisserne for disse pædagogiske ledere, idet de ikke rigtig kommer til kort i hverdagen og ikke rigtigt for udøvet sit yrke. Via deres udsagn i ovenstående citater, synes jeg her man kan sige at selve rollefordelingen i dette teater kan virke vældig uklar og faren for, som tidligere nævnt, at blive kastet i orkestergraven er her stor. Videre påpeger Goffman(1992), at rollespil, selvrepræsentation og indtryksmanipulering alle er grundlæggende træk som bidrager til at skabe vores samfund.

På den måde viser Goffman (1992) til det behov vi mennesker har for at blive set og anerkendt af andre, med andre ord så skaber vi ifølge Goffman, os selv via andre. Også Mead(1934), Berit Bae

(1996) og Wenger (1999) understøtter dette perspektiv. Mead (1934) i form hans spejlingsteori. Mead (1934) påpeger i sin teori, at vi mennesker har en egen evne til at tænke os ind i den andens sted og dermed se os selv fra den andens synsvinkel – metaforisk sagt, så *spejler* vi os i den anden. På dette grundlag af andres reaktioner på os selv ” lever vi os ind i ” hvordan andre vurderer os og det er dette Mead mener, danner basis for vores objektive selvforståelse.

Bae (1996) idet hun i sin teori udtrykker at vi som mennesker har stort behov for anerkendelse for at udvikle os og Wenger, idet han i sin teori referere til dette, som en form for forhandling af en måde at være på som sammensvarer eller harmonerer med den gældende kontekst. Identiteten som en forhandlet oplevelse viser her ifølge Wenger (1999) til at vi definerer hvem vi er via den måde vi oplever os selv på igennem deltagelse. Dette gælder også med blik på den måde vi selv og andre fremstår på.

Vi har også ud fra ovenstående citater set at det kan se ud til at de nyudannede endnu ikke altid tør eller føler sig stærke nok at stole på sig selv og stå på egne ben i forhold til deres rolle som nyudannet pædagogisk leder. Med teatermetaforen til Goffman in mente, har vi set antydninger hos den nyudannede til usikkerhed både i forhold til egen rolle men også i forhold til deres publikum. Det er klart at en hver ny situation er præget af usikkerhed med blik på de forskellige roller der optræder i grupper. Informanterne kunne derfor i dette tilfælde, set i lys af ovenstående synspunkter til Goffman og Wenger, have valgt at bare tilpasse sig den kontekst de kom ind. Dette ville i så tilfælde have resulteret i, at de måtte fravælge sig den formelle lederrolle som de nu engang indeholder. Dette var ikke tilfældet, som jeg skal vise ved senere lejlighed.

Det skal dog her afslutningsvis påpeges, at det her ikke kun handler om det at turde fremstå som leder i en ny kultur, en kultur der byder på mange udfordringer og som også i sin personalegruppe har ansatte med lang erfaring. Det må efter min mening selvfølgelig også ses ud fra det synspunkt, at det at være nyudannet og nyansat også indebærer en vis form for ydmyghed fra den nyankomnes side. Det handler om at også at have respekt for de som har været der længe og dermed opbygge gode relationer sammen. Gode relationer hvor der hersker, trods underliggende forventninger, tillid nok til at kunne dele både kundskab og erfaringer med hinanden – nyankommen som gammel i gårde.

4.1.2 Forventningernes pres.

En anden ting som synes at præge mine informanternes svar når de fortæller om deres identitet som pædagogisk leder, er selve forventningerne rundt dem. Det var mit indtryk at de pædagogiske ledere befandt sig i et slags krydspres mellem styrer og selve organisationens forventninger til dem og deres egne personlige forventninger til dem selv. Det var undertiden for mig på den måde at forstå, at disse personlige forventninger til dem selv i nogen grad ændrede sig fra da de først ankom jobbet, med masse ideer, kundskab og idealer om hvem de ønskede at blive, når de stiftede bekendtskab med realiteten.

Helle siger: *Jeg vil så gerne gøre alle tilfredse men det har jeg måtte indse, at dette klarer jeg bare ikke*".

Trine siger: *"Du måtte også hele tiden tænke på hvad de andre synes om dig og dit arbejde og om du nu gør det godt nok? Jeg er lidt redd for at gøre fejl af og til, men jeg prøver bare at komme over det. Stress!"*.

Selv om de alle sammen uden undtagelse påpeger, at være blive godt modtaget, slider de alligevel med at tyde hvad som egentlig forventes af dem og kun enkelte af dem har taget dette op med sine medarbejdere. En af mine informanter fortæller mig at det næsten føles som om de (assistenterne) forventet at man på en eller anden magisk måde kommer og fikser alt fordi man er ny, en anden påpeger følgende; *"det var næsten som om det følte som krav der blev stillet til mig personligt, de forventede at jeg kunne alt, at jeg var en færdigpakke. Hvorfor kan de ikke give os tid?"*.

Helle siger: *"børnehaven spiller en stor rolle for min udvikling som pædagogisk leder. De har forventninger til dig fra ledelsen. Du bliver vældig observant på at du i hele tiden bliver iagttaget, du bliver bevidst på hvad du siger og gør, men det hjælper mig med at opføre mig professionelt på job"*.

Ved begge interview af respektive styrere og ved alle 4 interviews af pædagogiske ledere, bliver der vist til udsagn om at styrers dør altid står åben og at de bare må komme hvis der er noget de eventuelt spekulerer på.

Styrer B siger: *"Jeg har forventninger til de ansatte. Det er muligt at jeg forventer for meget? Jeg forventer at de skal gøre det som står i Rammeplanen. Jeg giver dem stor frihed, og jeg er ikke optaget af at skulle kontrollere at de gør det de skal. Dette hænger måske gerne sammen med*

hvordan jeg selv synes som at blive ledet. Trenger de at diskutere ting, så er jeg der min dør er altid åben. Har dog sagt til dem at de må prøve at tage ting op der de hører hjemme”.

Anne fortæller: ”min styrers dør er altid åben og jeg føler at jeg kan komme til hende, her får jeg både positiv og negativ kritik. Vi er ærlige med hinanden, hun støtter mig og viser stor tillid til mig men hun har også forventninger til mig om at jeg gør min job”.

Yderligere blev der i hovedsagligt alle interview givet indtryk for af at de fra ledelsens side fik besked om at ”blive kendt”, før de forventede noget af dem. Men hvor lang tid de havde til rådighed og præcis *hvad* det egentlig var de forventede sig, forblev usagt.

I en af børnehaverne har de nyuddannede fået tildelt en ”fadder” til hvem de kan henvende sig hvis noget skulle opstå eller hvis de behøver hjælp af forskellig slags. Dette var et tilbud som jeg fik indtryk af var både var velment og samtidig et slags satsningsområde fra børnehavens sin side, men (desværre) ikke fungerede i praksis for de nye pædagogiske ledere. Jeg vil her vise til et eksempel på hvor forskellige opfattelser der faktisk var rundt denne ”fadderordning” og dens funktion, bemærk at dette er inden for samme organisation.

Styrer A fortæller: ” *For mig er det helt naturligt at når der kommer nye, så må vi give dem erfaring. Vi har lavet det lidt til sådan nu, at de som kommer som er nye, de får en fadder. Der er jo forskel på erfaring i pædagoggrupper, så de som har mest erfaring for ansvaret for en ny ansat hver. De har således ansvar for at sætte møder op for at tage en snak og så er det også op til dem hvor meget de vil gøre ud af dette og hvad de vil tage op. De nyudannede skulle vide at der var en de kunne tage kontakt med. (...) Når jeg ansætter dem, så prøver jeg at finde den pædagog som jeg tror de passer bedst sammen med dem. Dette sker ikke tilfældig”.*

Anne fortæller: ” *I begyndelsen var det sådan at vi nye hver fik en person vi kunne spørge, en slags fadder, men det er der ikke blevet noget af, for der er jo ikke tid og desuden er vi på forskellige huse i tillæg. Så jeg føler ikke at det har fungeret noget særligt. Men nu har vi heldigvis den anden vejledning da...”.*

Dette mener jeg rejser et stort tankekor; hvad er det egentlig der sker her? Hvordan forekommer udviklingen, hvem er det følger op på dem og giver retningslinjer og samtidig ser til at de trives og jobber sig godt ind i dagligdagens rutiner og gøremål? Det virker for mig her som om begge parter her flyder i en slags gråzone. En gråzone hvor de nyudannede og nyansatte er overladt til dem selv

og hvor styrer tror alt fungerer i fineste orden og samtidig på en måde har fraskrevet sig sit overordnede ansvar ved at have en ”åben dør” politik og arrangerede ”fadder ordninger” der desværre ikke virker efter den hensigt den var ment.

Helle: *”Vi ret frie til at gøre hvad vi vil egentlig, men jeg føler de stoler på mig”.*

Det er også min opfattelse at nogen her burde sige fra, og eventuelt tage dette op. Ansvar hviler her ikke bare på den nyansatte sine skuldre, men det er her også min opfattelse at styrer her nok tage ansvar og burde dermed opfølge sit personale og på den måde hente indsigt i hvordan ting egentlig virker i praksis.

Dette mener jeg i stor grad handler om tillid. En gensidig tillid til hinanden indbyrdes hvor der er åbent rum for at kunne være ærlige overfor hinanden uanset det end måtte gælde. Dette ”fund” forekommer mig derfor lidt mærkeligt, siden der fra alle involverede parter i dette sammenhæng blev givet udtryk for at der herskede stor tillid både fra ledelsens side til sine ansatte, men også fra de pædagogiske ledere til sin ledelse. Ud fra dette er det her min opfattelse at denne tillid, sådan som den blev formidlet i interviewene, også tilskriver en slags skjult forventningspres til de nydannede og hører altså derfor efter min mening hjemme under dette punkt.

Styrer A påpeger følgende: *” De har stor frihed til at gøre som de vil, men inden for satte grænser og rammeværk. Jeg har stor tillid til det de gør og jeg mener tillid er vigtig. Svingtes denne, kan du regne med at jeg tager det op. Jeg liker ikke ”omkampe”, med dette mener jeg, at jeg ikke synes om at diskutere noget om og om igen”. ”(...) Hvis jeg ikke havde troet du kunne klare dette, havde jeg jo ikke spurgt dig, jeg tror på dig! Jeg tror at de nye hele tiden må ha nye ting at strække sig efter – for at få erfaring med noget, må du have gjort det, du kommer ingen vej uden. Jeg vil at mine ansatte skal hoppe ud i udfordringer og gøre det selv. jeg kunne jo have gjort det for dem, men jeg vil ikke*

Som jeg har været inde på tidligere, virker det til, at alle fire informanter er frit stillet til at gøre hvad de vil, dog indenfor de retningslinjer og rammer der stilles ud fra vejledende dokumenter såsom årsplaner og rammeplaner. Der er alligevel en tanke der slår mig i dette tillidsforhold mellem styrelsen og de pædagogiske ledere. Lad os igen gå tilbage til Goffman (1992) og hans teatermetafor, og i dette sammenhæng bytte rollerne ud. Nu tegnes der ikke længere et billede, hvor rolleindehaverne er den pædagogiske leder/frontstage og sine medarbejdere/backstage. Scenariet forekommer nu som et ganske andet.

Hvis vi nu hellere forestiller os at selve ledelsen, her styrer, er frontstage og det nu er nydannede pædagogiske ledere der sammen skal fungere backstage. De i kulisserne ved jo ikke hvordan de skal udføre sin rolle og opbygge deres identitet som pædagogisk ledere, siden dette ikke eksplicit bliver sat ord på fra ledelsen men overvejende via dokumenter. De pædagogiske ledere kan ikke udleve sin rolle eller udvikle deres lederidentitet, så længe de ikke har nogen at hverken spejle sig i eller samtale med og muligheden for rollekonflikter og usikkerhed er derfor i dette tilfælde nærliggende - ikke mindst på grund af de udtalte forventninger der ligger i kulturen. Det handler om kommunikation og det at have tillid til sit bagland, eller set med Goffmans øjne, de som i dette tilfælde optræder i kulisserne.

Som vi har læst ved tidligere lejlighed i denne opgave, spiller den ontologiske sikkerhed ifølge Giddens (1997) også en afgørende rolle for en persons identitetsudvikling, dette fordi den handler om den tillid, som de fleste mennesker har til sammenhængen til egen identitet og til miljøet omkring dem. Tillid kan også føre til tvivl, da vi måske i morgen, må forkaste den viden, vi i dag anser som være det rigtige. Tvivl og tillid bliver derfor modstridende faktorer i menneskers liv og nødvendiggør derfor en konstant refleksivitet. Denne gennemgribende refleksivitet kan i værste fald medføre et enormt pres på den enkelte, da det er igennem refleksiviteten mennesket konstruerer selvet.

Hos Giddens (1997) handler identitet om det vi bevidst evner at udrykke og artikulere. Det som ifølge ham præger det sen-moderne samfund er, at unge hele tiden må argumentere for sine valg og handlinger. Ordene er ifølge Giddens (1997) ikke bare medierende redskaber for skriftsproget, men også redskaber for tænkning og meningsdannelse. For Giddens (1997) er identitet heller ikke en givet eller konstant størrelse eller noget du er født med, eller noget der er bestemt af samfundet du lever i. Identiteten skabes i det sen-moderne samfund derimod som noget der hele tiden produceres og reproduceres og ved at individerne gennem refleksivitet vedligeholder deres egen selvfortælling (Giddens, 1997). Når man fortæller sin livshistorie, vil man både bekræfte, modificere og dermed skabe nye fortællinger. Lederidentitet er derfor med andre ord her ikke en stabil enhed som man har, men noget man tager i brug for at retfærdiggøre, begrunde og skabe mening når vi gennem valg og handlinger er på jagt efter mening i relationen til andre mennesker rundt os (Ibid.).

4.1.3 Oplevelser af socialiseringsprocessen ind nyt yrke

Jeg påpegede ved et tidligere tilfælde i denne opgave, at de nyudannede stod overfor et stort og alt betydende valg. Et valg hvor de kunne have fravalgt sig den formelle lederrolle som de nu engang har. Dette var ikke tilfældet, noget som jeg skal søge at vise i følgende.

Et tydeligt fællestræk i mine informanternes svar, er at de alle påpeger at selve socialiseringsprocessen og vejledning hang tæt sammen. De anså det som at være af stor værdi for dem, at have et netværk rundt dem. Netværket de her referer til, er i dette tilfælde ikke kun deres kollegaer på deres nye arbejdsplads, men først og fremmest de andre nyuddannede og nyansatte som de møder på det vejledningsprojekt som de deltager i. Når deltagere i en vejledningsgruppe præsenterer sager for hinanden, afdækker de sammen flere lighedsområder ved deres professionsudøvelse. De leder med andre ord efter fællestræk hos hinanden. Her udveksler de fælles yrkeserfaringer, behov for kundskab i professionen samt faglige og praktiske udfordringer. Denne aktivitet har ifølge Schein (1987) til hensigt at gøre situationen mere overskuelig og tryk for de nyudannede. I selve socialiseringsprocessen med de andre nyudannede virkede det til, ifølge deres svar, at de fandt deres egne ben at stå på som pædagogisk leder og blev trykke på dem selv og deres job sammen med de andre, nedenstående citater understøtte dette:

Helle fortæller: ” *Det er Kjekt at støtte sig på de andre og høre om deres erfaringer og hvordan de taklede det. Du er ligesom ikke alene. Det er godt at få sat ord på de følelser man har, dette også i gruppe, bare at sige det højt betyder meget. Alle der er jo nye, alle gør det og alle åbner sig. Samtid er det godt at få et individuelt og få hele opmærksomheden. Det er en god kombination*”.

Når informanterne fortæller om denne relation, tegner der sig hurtigt et billede af, at samværet med de andre nyuddannede i vejledningsgrupperne anses for at have været og stadig er et uvurderligt støtteapparat for dem. Jeg vælger her alligevel at skelne mellem socialiseringsprocessen og vejledning, og dermed tildele dem hver deres kapitel. Dette dog under den forståelse, at disse er i tæt sammenhæng med hinanden. Selve vejledningsprocessen vil blive beskrevet i det efterfølgende kapitel.

Trods viste udsagn om usikkerhed, viser deres svar at de nu alligevel er blevet både stærkere og mere tydelig når det gælder deres rolle som pædagogisk leder. Ved nærmere refleksion over egen situation, fortæller de at de hen ad vejen er blevet mere opmærksomme på, at det ikke går an at gemme sig, eller skubbe ansvaret over på andre ansatte. 3 af dem påpeger at de indså at det ikke var nok bare at være lyttende og ydmyg. De oplevede at det at ”sige fra” og sætte krav, ikke var fuldt så farligt og skræmmende som de havde troet.

Helle siger: ” *Jeg har længe tænkt at det bare var mig de kunne sætte krav til hele vejen, men jeg kan også stille krav tilbage – det går jo faktisk begge veje* ”.

Ved at sammenligne deres svar, kommer det til trods deres usikkerhed på dem selv og deres relation til de ældre ansatte dog til syne, at de har lært masse i deres opstartsperiode. De har fået mere viden, de er blevet stærkere, og de er så småt begyndt at få deres egne ben at gå på. Meget af denne (ny)fundne styrke, kan man ud fra mine resultater se, at de har hentet i selve socialiseringsprocessen som de har været gennem og gerne stadig gennemgår. Med små skridt ad gangen er de så småt kommet sig ind i rutinerne. De har som Helle påpeger: ” *gået vejen sammen med de andre i gruppen, men også på afdelingen* ”.

Hun siger videre ” *Vi var så heldige, at alle her begyndte på samme tid i det vi skulle opstarte en ny afdeling. Det var vældig spændende at få lov til at bestemme alt fra bunden af – det var ligsom ingenting der sad i væggene endnu* ”.

Dette ovenstående argument til Helle, tror jeg har været en vigtig faktor for at hun fik en god socialiseringsproces og en god opstart som leder. Som vi har læst ved et tidligere tidspunkt i denne opgave, kan institutionens kultur ifølge Hoëm (1978) komme til syne via forskellige udtryk. Han hævder at den gode ”situation” er grundlaget for all vellykket socialisering. Også Hyrve og Sataøen (2006) udvider dette billede lidt og hævder i sin teori at en positiv organisationskultur er grundlæggende for en vellykket og konstruktiv socialisering i børnehaven. Det er dog i en konstruktiv tilpasningsproces af et nyt gruppe medlem, nærmest uundgåeligt at alle parter oplever vanskelige konfrontationer og følelsesmæssige frustrationer. Målet for en positiv og konstruktiv socialiseringsproces må derfor i dette tilfælde være at evne netop det at kunne bevare alle parter identitet, samtidig som de sammen begge forandres og videreudvikles. Med ovenstående in mente, kan vi her trække paralleller til George Herbert Mead (1934), som via hans teori hjælper os til at forstå netop vigtigheden af et positivt møde og en positiv socialiseringsproces, hvor de nyuddannede føler at de bliver set og i overført forstand, evner at se sig selv.

Også Etienne Wenger (1999) påpeger i sin teori, at det i særlig grad er i praksisfællesskab med kollegaer, at din professionelle identitet bliver dannet og stabiliseret, men stadig redefineret gennem medlemskab i forskellige former for praksisfællesskab. Det handler i stor grad om accept og det at blive værdsat som en af fællesskabet – det handler om at blive ”en af os”. Dannelsen af identitet er i dette perspektiv en kontinuerlig bevægelse hvor mening skabes i en socialiseringsproces hvor man søger at forbinde fortid, nutid og forestillinger om fremtid sammen (Wenger, 1999).

Vores individuelle læring er involveret i fællesskaber, og det er i disse fællesskaber, at vores kompetence tager form. Praksisfællesskaberne er ifølge Wenger (1999) med til at udvikle os som mennesker og give os ny viden og nye erfaringer. Det handler om at kundskab bliver konstrueret indenfor det kulturelle fællesskab hvor personer sammen handler og gennemfører praktisk virksomhed. De handlinger, de valg en gør sig og de lærerprocesser en deltager i, vil bære præg af at have sin primære mening og formål inden for den kulturelle kontekst de finder sted i (Lave & Wenger, 2003).

Sådan som Wenger (1999) i sin teori beskriver identitetsforhandlingen, mener jeg her man trygt kan sige at den nyuddannede og nyansatte konstant bliver udfordret til både identitetsforhandlinger og yrkesidentitetsforhandlinger samtidig. Kampen for at bevare og beskytte sin egen identitet samtidig som man søger at opbygge sin faglige bevidsthed og yrkesidentitet og lederrolle er her en kompliceret proces hvor flere ”lag” berøres. Her arbejder den nyuddannede med et kaos af følelser, oplevelser, refleksioner som gerne alle bedømmes af folk rundt dem, deres publikum enligt Goffman(1992). Vejledning kan være en mulig hjælp til at se handlingsalternativerne. Samtidig bør vejledningen være en hjælp til netop at kunne vælge, finde sin vej – ikke bare personligt, men også kompetencemæssigt.

4.1.4 At vokse på udfordringer

Helle siger. *”Vi kan så meget om Piaget og Vygotski, men vi ved ikke hvordan vi skal tale med en forældre og vi ved ikke hvordan vi på en måde skal irettesætte en assistent. Vi har ikke lært det”.*

Overstående citat mener jeg sætter en finger på netop det kaos og den usikkerhed som præger den nye hverdag til den nyudannede. Med Goffman (1992) i tankerne, vises der her en teaterscene hvor usikkerheden i stor grad hersker og kaster skygger over den lederrolle som den nyuddannede skal stå inde for. Jeg ønsker dette tilfælde at have et afsnit om de udfordringer som de nyuddannede har mødt på sin vej i deres første år i yrket. Jeg vælger dette, fordi jeg mener at dette er et vigtigt punkt som uundgåeligt har haft en medvirkende rolle i at de har udviklet sig og gerne gjort dem stærkere og mere tryk på deres identitet som nyuddannet pædagogisk leder. Som alle andre, som også er nye i deres job, har også disse 4 nyudannede pædagogiske ledere fået knubs og store udfordringer, dette er en del af socialiseringsprocessen til den nye hverdag de befinder dem i og må forholde sig til. Den største udfordring og nok vanskeligste for disse, viste sig i dette sammenhæng, var at måtte erkende deres begrænsninger når det gjaldt deres kundskaber inden visse områder. Nedenstående

citater viser til udfordringer som de nyudannede finder særlig vanskelige og udfordrende i forbindelse med det at være nyuddannet pædagogisk leder;

Trine fortæller: ” *At skulle samarbejde med børneværnet var grusomt. Jeg hader jo konflikter og jeg vidste heller ikke hvordan jeg skulle løse dem. Heldigvis er der en på min afdeling der er udannet inden børneværn, så hun har været med mig i sådanne situationer. Alligevel kan jeg ikke lade være med at føle på at det er situationer jeg nok burde have klaret selv, jeg føler jeg burde bare hoppe ret ud i det og gjort det selv. Men jeg føler stærkt på kroppen at jeg ikke er klar for sådant endnu. (...) det var vældig vondt at opleve dette og jeg gruede mig, disse har påvirket mig masse, men det er også lært mig mest”.*

Anne fortæller: ” *Det med personaleansvar har været en stor udfordring, bare det at give besked.. Bare det at kunne sige nej, det at turde at sige nej, føler jeg var en stor udfordring og det mærker jeg lidt stadig”.*

Styrer B fortæller: ” *udannelsen forbereder os ikke på personaleledelse, det mener jeg er vel så vigtigt som det med ungerne. Det synes jeg er betænkeligt egentlig med tanke på alt det de har ansvar for og så er de slet ikke forberedt i det hele taget”.*

Eli siger: ” *Vi er ikke trænet nok på at være upopulære, vi er ikke forberedt på konfrontation eller konfliktløsning”.*

Det er min opfattelse at der findes konflikter indenfor alle sociale systemer og at vi må tage udgangspunkt i disse, for både at forstå og blive en del af virksomheden. Som nogen af informanterne nævnte, så var det via disse konflikter de både lærte mest og voksede mest og jeg tror dette er et vigtigt moment at være klar over. Erfaringer koster i starten og nogen erfaringer og udfordringer er gerne mere vonde, måske endda til tider mere smertefulde end andre, men det er godt at vide, at man går styrket derfra og næste gang en sådan eller lignende udfordring dukker op, er man bedre rustet til at kunne håndtere situationen. Hyrve og Sataöen (2006) påpeger at konflikter er et grundlæggende og uundgåeligt træk ved sociale systemer og bør også derfor anerkendes som naturlige. Desuden kan konflikter samtidig bidrage til udvikling og vækst både for individ, organisationer og storsamfund (ibid.). En god tanke her, er at disse 4 nyudannede pædagogiske ledere taklede disse udfordringer alene. I deres vejledningssmøder med de andre nyudannede fandt de tryk og svar, de støttede hinanden.

4.2 Vejledningens betydning for formning af lederidentiteten hos den nyudannede

Det første jeg gjorde under dette punkt, var at spørge de respektive styre om hvad det lagde til grund for at de valgte at være med i et kommunalt projekt med fokus på vejledning af nyudannede pædagogiske ledere. Dette gjorde jeg fordi jeg her ønskede at få deres perspektiv på netop vejledning, for så dernæst at opveje deres svar mod de nyudannedes svar og hvordan de opfattede foreliggende vejledningssituation.

Styre A fortæller følgende: ” *Det var et tilbud fra kommunen, alle kommunale børnehaver fik det. Jeg meldte os på fordi vi, som du ser, er i en byggefase og så er jeg ny selv også så jeg tænkte derfor det kunne være greit at få lidt hjælp til den bid der og dermed slippe at tænke så meget på det, men hellere lade andre gøre det. Jeg synes det var bra at universitetet også var med på dette så det blev lidt fagligt. Vi har let for bare at tale om organisering, men nu bliver det vejledning på fag. De kommer 2 stykker til os 1 gang i måneden, så er de her i 2 timer og det fungerer bra. Og det er mere end det vi havde fået tid til hvis det var mig der skulle gjort det for at sige det sådan”.*

Styrer B fortæller: ” *Vi er med primært for at gøre arbejdssituationen bedst mulig. Jeg har selv været ny engang og ved hvordan det er. De som starter nu er jo med på at starte noget helt nyt, de var med at starte op helt nye afdelinger, en helt ny børnehave(...) Er også med i projektet for børnehavens udvikling. Jeg vil at tilbuddet skal fungere som en slags lokkemiddel – når du begynder her skal du få vejledning og en intern fadder. Jeg tror det er vigtigt for deres udvikling”.*

Ud fra begge ovenstående svar, synes jeg man kan se et behov dog ud fra to forskellige synspunkter; i den første situation, altså i øverste citat, mener jeg der her bæres lidt præg af at man ser projektet som en slags redning fra at selv skulle tage ansvar for selve vejledningen. Her påpeges det at det værdsættes stort at få hjælp med denne del af arbejdet af to grunde; fordi børnehaven er i en byggefase og fordi styrer selv er ny. Her påpeges endvidere at de to timer der tildeles vejledningen i måneden er mere end det styrer selv havde fået til, hvis denne havde haft ansvaret. Er dette godt nok?

Det er min opfattelse at der her kan være tale om en slags overlevelsesstrategi fra styrers side. Jeg mener svaret her viser til en person som gerne selv er lidt overvældet af hele situationen, her med tanke på det at sidde i en position som ny styre og dette oven i købet i en børnehave der er ved at blive total renoveret og altså befinder sig i et stort byggekaos. Kan denne situation og dette kaos minde os om noget? Jeg synes her at kunne trække stærke paralleller til den form for kaos som

akkurat den nyudannede også erfarer og tidligere har beskrevet. Ingenting er bekendt eller trygt men nyt og kræver derfor masse personen der befinder sig i dette gerne følelsesmæssige kaos. Fordi kommunen i dette tilfælde strækker hånden ud med et tilbud om hjælp i forhold til vejledning, så ses det gerne som en gave sendt fra himmelen og bidrager til at styre her får en ting mindre at tænke på.

Ser vi på det nederste citat med udsagn fra styrer B, så bære det præg af, at styrer her erkender behovet for vejledning ud fra flere niveauer; både for børnehavens udvikling, for den nyudannedes udvikling, som et lokkemiddel eller trækplaster for omverden og sidst så trækker styrer også sig selv med ind i dette behov, dette ved at trække paralleller til egen tid som nyudannet. Her er min umiddelbare tanke, at her er der virkelig en der værdsætter vejledning og den ressource som det nu engang er eller i alle fald kan blive, men graver man lidt dybere under overfladen her, ser man at situationen gerne ikke var fuld så overvældende og flot alligevel.

Begge styrer bedyre her at de mener vejledning er vigtigt, både for børnehavens udvikling men også for deres nyudannede, derfor mener jeg her der opstår et misforhold mellem deres udsagn og det der virkelig foregår i praksis.

Styre B fortæller: ”*Jeg får ikke tid til vejledning med de nyudannede. Jeg giver dem ikke vejledning. Vi er ikke så gode på vejledning her. Vejledning får de fra lokal/ekstern vejleder. Vi havde noget på gang, men det gik i stå*”. Jeg spørger videre her om der bliver gennemført medarbejdersamtaler hvortil der svares; ”*jeg prøver jo, men har mange ansatte, så det er ikke let at få til. Der har været masse nyt her, bare det sidste år har vi doblet op i ansatte. Min hverdag er vældig præget af mødeviksomhed, bare på 4 dage har jeg 8 møder. Jeg sidder her ofte meget tidligt når der er stille her, eller sent når her er tomt for at jobbe*”

Styrer A fortæller: ”*vi har kollegavejledning, vi har ikke haft så meget, vi har haft det en gang før og der fungerede det bra. Min vejledning er ofte uformel, jeg vejleder ikke 1-1, kun hvis der er mistanke om noget og ikke alle trenger og vide det. Men der er meget uformel vejledning, det er der hele vejen – men bare max 3 minutter og ikke planlagt i det hele taget(...) jeg har ansat en pædagogisk vejleder fra høsten af, hun får ansvar for alt det faglige, alt pædagogisk arbejde*”.

Jeg kan ikke helt ryste den tanke om en slags gråzone fra mig. Dette er efter min mening forståeligt og det er ikke vanskeligt at sætte sig ind i deres situationer, hvor de hver for sig tegner et billede af en hverdag præget af kaos og tidsmangel. Dette er vel en ganske almindelig opfattelse af en

almindelig hverdag i en børnehave hvis man spørger de som har deres daglige gang der. Alligevel er jeg under den opfattelse at styrer her fraskriver sig et vigtigt ansvar i form af egen kontakt med sine ansatte. Jeg blev i mit møde med repræsentant fra førskolelæreruddannelsen informeret om at styrer i respektive børnehaver, havde pligt til at have vejledning med sine nyansatte. Dette skete ikke i praksis. I stedet ligger man dette ansvar i hænderne på eksterne folk der ikke dagligt befinder sig i børnehavens hverdag.

Eli siger: *Vi får ikke vejledning af styre. Han har medarbejdersamtaler og de har han ikke haft endnu. Men vi fik i starten tilbud om at tage kontakt med en pædagogisk leder på hovedhuset og hvis vi ville kunne vi tage kontakt med dem hvis der var noget vi lurte på. Det har egentlig blevet et ork at gå derop, så den vejledning vi får via universitetet har hjulpet mig meget”.*

Anne siger: *” Nej, jeg bliver ikke vejledet, men jeg får det hvis jeg spørger om det”.*

Jeg mener det er vigtigt med instrukser fra sine styrer, det er vigtigt at få en pegepind i rigtig retning, specielt i denne situation hvor alt og alle er nyt. Ikke mindst er det vigtigt for den nyuddannedes trivsel og ikke mindst identitetsdannelse at nogen ser dem i hverdagen og gerne giver dem et lille hint om at de altså bliver set og hørt og er velkomne. I teatermetaforen til Goffman(1992) kan denne mangel på direkte kontakt med styrer, de nyuddannedes øverste leder, resultere i usikkerhed, en usikkerhed der i sin tur både kan påvirke den nyuddannedes identitetsudvikling som leder, men også i relationen mellem pædagogisk leder og sine assistenter.

4.2.1 Oplevelser af selve vejledningen og dens virke i praksis

Som nævnt ved et tidligere tilfælde i denne opgave, så hang selve socialiseringsprocessen og vejledning i dette tilfælde ganske tæt sammen. Jeg har tidligere haft fokus på selve socialiseringsprocessen og vi ved nu at denne har gået hånd i hånd med den vejledning de nyudannede har fået. Jeg vil i det følgende søge at fremløfte, hvordan mine informanter oplever selve vejledningsaspektet ved det, at være nyudannet og nyansat.

Trine fortæller: *” Jeg føler at jeg har fået meget støtte, specielt af andre nyudannede pædagogiske ledere. Vi har taget ting op fælles i gruppevejledning. Vældig greit, enkelte ting er blevet sat i perspektiv fordi andre havde haft samme erfaring og gav mig råd, ideer og tips. Så ud fra de andres synspunkter, gjorde det mig lidt mere sikker i min sag og på mig selv”.*

I min samtale med repræsentanten fra førskolelæreruddannelsen, fik jeg et indtryk af hvordan selve vejledningssituationen forløb ude i børnehaverne. Børnehaver som deltager i dette projekt, får en gang månedlig, besøg af en lokal vejleder, som i dette tilfælde er en anden pædagogisk leder og der kommer også en ekstern vejleder, denne er udsendt fra universitetet. Ved enkelte tilfælde har den nyudannede vejledning alene med disse, men overvejende foregår vejledningen i grupper på 4-5 nyudannede pædagogiske ledere. Vejledningssessionen forløber over 2 timer, styrer deltager ikke på disse.

Yderligere fik jeg i denne samtale også et indtryk af at vejledningen fra ekstern vejleders side, tog sigte på en vejledning der indebar, at trække paralleller til oplevelser de havde haft i hverdagen og derefter hjælpe dem med at sætte det over i et fagligt perspektiv. Der fortælles også i denne samtale at de kommer for at støtte de nyudannede, ikke for at udfordre dem. I dette sammenhæng, bliver de ikke bedt om at gå i dybden og reflektere over, ej heller analysere deres valg, da dette ansås som værende en periode hvor det egentlig for den nyudannede, bare handler om at overleve hverdagen.

Ud fra min forståelse med baggrund i samtalen med repræsentanten fra førskolelæreruddannelsen, var det derfor spændende at opleve at der opstod en skævhed eller misforhold i hvordan vejledningen egentlig blev opfattet i praksis af de nyudannede og hvordan den egentlig var intenderet fra universitetets side. Yderligere var det i informanternes svar også at forstå, at de opfattede den vejledning som de modtager fra ekstern og lokal vejleder som værende forskellige. Der forekommer her en fælles forståelse at hver af de to vejledere vejleder ud fra forskellige perspektiv.

Eli siger: ” *De kommer sammen 1 gang i måneden, og det fungerer greit, men der er forskel på det vi taler med de om* ”.

Også de 3 andre påpeger at der er forskel på indholdet i deres samtaler. Det virker til, at det er en fælles opfattelse, at den lokale vejleder er mere optaget af hvad de holder på med i hverdagen og som Anne påpeger det, så er den lokale vejleder ” *lidt mere på vores plan* ”. Også Helle understøtter dette udsagn, dette gør hun på følgende måde: ” *Den lokale vejleder jobber jo selv i børnehaven og ser den hverdag vi prøver at beskrive i vejledningen og det er bra* ”.

Det fremkommer tydeligt i deres svar, at den lokale vejleder fanger dem på et mere personligt plan, hvor de sammen samtaler om forskellige hændelser de har oplevet i hverdagen. Her værdsættes den

lokale vejleders lange praksiserfaring inden børnehaven og de nyder at denne person kan fortælle om egne hændelser og hvordan disse hændelser blev taklet eller løst på bedst mulige måde.

Trine fortæller: ” *jeg føler at lokale vejleder har ferske eksempler selv, idet hun selv jobber som pædagogisk leder og hun deler gerne sine erfaringer med os og fortæller hvordan de gør ting i hendes børnehave. praktiske eksempler gerne* ”.

Sammen med den lokale vejleder, føles det i deres svar som at de finder en tryghed og ud fra dette får de igen hjælp med at håndtere den virkelighed de ikke selv var forberedt på, da de kom fra endt uddannelse til praksis. Det virker altså til ud fra deres svar, at det var hos den lokale vejleder de, set med Mead (1934) sine briller på, fandt en slags signifikant anden som de kunne spejle dem i.

Anne fortæller: ” *Jeg ser mig selv lidt i hende den lokale vejleder, vi tænker ganske likt* ”.

Endvidere var det her også min opfattelse at den eksterne vejleder, som er sendt fra universitetet i dette sammenhæng bliver fremstillet som et symbol på det mere teoretiske indhold i vejledningen. Det er her skævheden eller misforholdet viser sig. Disse svar stemmer ikke overens med det som i udgangspunktet var intentionen til den eksterne vejleder. Her viser jeg til den uformelle samtale, der ekstern vejleder gør mig opmærksom på, at man ikke fra ekstern vejleders side, var ude efter at udfordre dem på noget højere plan men bare at støtte dem.

Helle siger: ” *Eksterne vejleder kommer mest med faglige input, hun siger også selv at det er mange år siden hun jobbede i børnehave. Hun får os til at løfte os fagligt og får os til at reflektere* ”. Dette bliver understøttet af Trine som siger følgende: ” *Ekstern vejleder fra universitetet får mig til at tænke og reflektere lidt, det tror jeg hun synes er vigtigt – og giver os derfor ikke bare direkte råd* ”.

Anne fortæller om ekstern vejleder: ” *hun er reflekteret og flink og har altid en bog at vise til. Hun har ikke så mange gode råd og tips da* ”.

Ud fra ovenstående citater, kan vi her se at selve vejledningen forekommer på flere niveauer. Det bliver derfor i dette tilfælde aktuelt at vise til Bloom (1956). Som nævnt tidligere i denne opgave, satte jeg spørgsmålstegn ved det faktum om hvorvidt jeg kunne benytte Blooms taksonomi i forbindelse med den vejledningssituation som jeg i dette tilfælde har haft mit søgelys på. Jeg er under den opfattelse at flere trin i Blooms taksonomi bliver berørt her (Bloom, 1956).

Som nævnt tidligere bevæger Blooms model sig fra det helt konkrete (første trin) til det meget abstrakte (sidste trin). De 6 trin, viden, forståelse, anvendelse, analyse, syntese og

vurdering/refleksion, markerer alle en voksende erkendelse; den nyudannedes viden får et bredere omfang. I et sådant læringsperspektiv som Bloom (1956) her viser til, er det de nyuddannede der her er udfarende og bevidste om egen læring. De tager her ansvar og efterspørger vejledning og konsultation, måske gerne i dette tilfælde specielt med tanke på den lokale vejleder og de søger samarbejde og kontakt med andre, i dette tilfælde de her specielt med tanke på de andre nyuddannede i vejledningsgruppen der kan bidrage med deres erfaringer og eventuelle løsninger.

Samtidig med at de på trappens første 3 trin i starten hele tiden søger at føle sig frem, bevæger de sig alligevel sagte men sikkert op af trappestigen. Jo flere udfordringer de møder på deres vej, des stærkere bliver de og deres egen evne til at kunne mestre det at kunne analysere, vurdere og perspektivere det de arbejder med og den rolle de har. Dette dog i lys af, at alt nye de her lærer, samt de nye refleksioner de har gjort sig, altid kan stå i fare for at blive modsagt af andre rundt dem. Måske bliver de endda også møde kritik fra andre der har deres egen forståelse og vurdering af ting og hændelser, her kan vi specielt trække paralleller til relationen til de som har været ansat længe.

Ser vi på selve vejledningssituationen ud fra informanternes udsagn, så mener jeg her det er muligt at placere de to vejledere på hver sin ende af denne trappestige. Her danner der sig et billede af at den lokale vejleder i sin vejledning trygt sørger for at samtale med de nyuddannede på trappestigens nederste 3 trin mens den eksterne vejleder gerne supplere denne vejledning, idet hun løfter dem endnu et niveau og hjælper dem til at reflektere og analysere egen praksis. Hun har derfor sit virke på trappestigens 3 øverste trin. Det er undertiden ikke min opfattelse at det i dette sammenhæng var hverken lokal eller eksternvejleders intension at vejledning skulle foregå sådan, men jeg ønsker at få dette perspektiv frem da det er sådan deres roller opleves af de nyuddannede.

Egentlig kan man i dette tilfælde jo sige, at det bare er flot at disse vejledere opererer på hver deres "trappetrin", i det det her resulterer i at den nyuddannede får en flot kombination af at få samtalen i vejledningen til at sigte på både den nye viden og erfaring de høster, men også får hjælp til at løfte blikket lidt opover og dermed sætte disse erfaringer ind i et fagligt perspektiv, for så dernæst at evne at sætte ord på og begrunde deres gjorte valg og handlinger ud fra et fagligt synspunkt.

Det er dog her min tanke, at man som vejleder også må erkende, at ikke alle nyuddannede når de højeste niveauer, men hellere søge at hjælpe dem der de befinder sig, dette ved at lytte til dem og gerne tage deres perspektiv (Mead, 1934). Men taksonomien mener jeg i sin tur også kan anvendes som et værktøj for at den nyuddannede selv skal evne at kunne få indsigt i eget læringsniveau.

Med ovenstående i tankerne, mener jeg ikke det er af gunstig karakter at man i de første vejledninger, måske endda gælder dette for hele det første år som nyansat, at man arbejder på de højeste niveauer i Blooms taksonomi (1956). Dette kan efter min mening gerne resultere i stress, dette både kognitivt og følelsesmæssigt for den nyuddannede. De første år er gerne så præget af kaos og af ønske om tilpasning og tilhørighed at en slet ikke evner at reflektere over eller analysere og vurderer den situation man står i. Det handler måske i virkeligheden hellere om at ”overleve” dagen og med overstående og Blooms taksonomi in mente, mener jeg at ordsproget; ” at tage små skridt ad gangen” her virkelig kommer til sin ret?

Videre ud fra opgavens teoretiske bagtæppe om vejledning og de førnævnte vejledningsmodeller, så er det her min opfattelse, at de i dette sammenhæng fremkommer i forskellige situationer og i forbindelse med forskellige personer som omgiver de nyuddannede. Dog er jeg alligevel af den opfattelse, at der er en model som er mere fremtrædende end de andre. Dette er den situerede læringsmodel som Lave og Wenger præsenterer (2003).

Som jeg har nævnt tidligere i opgaven, så har synet på vejledning de senere år flyttet fokus fra individuelt fokus, til fokus på praksisfællesskabet. Den situerede læringsmodel, retter søgelyset mod læring som sociale processer og kundskaben er decentreret, noget som findes i kulturen og fællesskabet, ikke som kundskabsbase. Dette gør vejlederens praksis som model central, til forskel fra handling - refleksionsmodellen, som vægtlægger studentens udvikling af praksisteori. Denne model mener jeg tydelig kommer frem i den forståelse, at der her bliver lagt stor vægt på vejledning i grupper og vejledningen i sig selv retter opmærksomheden på det der opleves i og af fællesskabet. Det er her min opfattelse, at specielt vejledningen med den lokale vejleder, kan siges at være inden for rammerne for en situeret læringsmodel, idet lokal vejleder her, ud fra informanternes svar, bliver anset som værende en god rollemodel for dem.

Dog er det her også min opfattelse, at vejledningen i dette sammenhæng, bærer præg af fragmenter fra den konstruktivistiske vejlednings model, idet der i vejledningen også fokuseres på refleksivitet og fælles meningskabning. Sproget og samtale er her vigtige elementer i vejledningen for at kunne danne mening ud af den kontekst de befinder dem i (Sundli, 2002). Grunden til at jeg siger at vejledningssituationen bærer præg af visse elementer fra den konstruktivistiske vejledningsmodel, så er det fordi jeg ikke indehar nogen særlig information vedrørende det følelsesmæssige aspekt ved den vejledning der finder sted. Dog er jeg alligevel under den opfattelse at netop denne type vejledningsmodel, den konstruktivistiske model, med fordel kunne have været en god model for

vejledning mellem styrer og den nyudannede pædagogiske leder, da denne model både tager sigte på både de personlige og de sociale processer samt på de valg en gør. Endvidere er der i denne model også fokus på at opretholde identitet og ligevægt (Sundli, 2002). Det er mit synspunkt at en nyuddannet og ikke mindst nyansat, behøver at få i varetaget begge disse 2 aspekter i sin søgen efter egen identitet som pædagogisk leder.

Det er ud fra mine svar fra informanterne, min opfattelse ekstern vejleder gerne arbejder ud fra metoden eller modellen til Handal og Lauvås (2000). Denne model bliver som tidligere omtalt i denne opgave defineret som en handlings- og refleksions model. Jeg trækker her paralleller mellem ekstern vejleder og denne model fordi der her ligges der vægt på vejsøgers individuelle udvikling, baseret på vejsøgers tænkning, og læring. Modellen, strategien for refleksion, er baseret på didaktisk relationstænkning og både teorifundering og fremløfting af praksis teori er væsentlige elementer i denne model, noget som de nyuddannede i deres svar, alle påpeger, er i fokus i denne relation. Trods det faktum at de nyuddannede i dette sammenhæng oplever at få vejledning af henholdsvis den lokale og den eksterne vejleder, ud fra forskellige perspektiv, her med tanke på diverse vejledningsmodeller eller ”trappetrin” set med Bloom sine briller på, så er jeg af den opfattelse at billedet af vejledningssamtalen gennemgående blev fremstillet med positive fortegn. Kan det være så ”rosenrødt”?

Kvale påpeger i Sundli (2002) i sin teori at dagens vejledningslitteratur ikke viser til de negative effekter og farer ved vejledning. Den vejledningseksponering vi ser i dag, kræver ifølge Kvale (ibid.) også en vurdering af uheldige konsekvenser. Her skal det dog nævnes at Kvale (ibid.) i sine teorier specielt peger på opgavevejledning og projektvejledning. Her viser han til at vejledningsforløb kan opleves som problemfyldte og stærkt følelsesbetonede og at der kan opstå et stort gab mellem studentens og vejleders oplevelse af vejledningsforløb.

Det er undertiden min opfattelse at hans problemstilling absolut også er relevant for yrkevejledning selvom dette dog er lidt berørt i litteraturen. Dog berører Handal og Lauvås (2000) temaet, her som en forventet usikkerhed og angst hos nyuddannede som risikerer at få afsløret ”dele af sin personlighed”, men dette fremstilles i sin tur muligt at overkomme ved god tilrettelægning af støtteklime og ved at den positive forventning til vejleder bevares. Her kan vi trække paralleller til Giddens (1997) der understreger med paralleller til Erikson (1959), nødvendigheden af tillid til ekspertsystemer for udvikling af deltagende samfundsmedlemmer. At vise tillid, er at udlevere sig

selv. I og med at det ser ud til at følelsesaspektet i disse tilfælde er mindre berørt, så mener jeg det er her er værd at nævne.

Det kan muligvis i starten, ud fra den nyudannedes perspektiv, være en fordel at undgå at udlevere en mere følelsesmæssig side ved sig selv i en vejledningssituation i en ny kultur. En kultur hvor deres hverdag, som jeg ved et tidligere tilfælde i denne opgave har vist, bærer stor præg af usikkerhed, kaos og angst. Jeg er under den stærke opfattelse af, at disse følelser er vigtige at få ud i det åbne og det er vigtigt at den nyuddannede hurtigt får indarbejdet en følelse af tryghed og tillid indenfor sit nye praksisfællesskab. Dette er et ansvar jeg i dette tilfælde i høj grad mener, hviler på respektive styres sine skuldre, det er et ansvar de faktisk pålagt.

Ifølge Løgstrup (1956) står mennesket altid i et gensidigt afhængighedsforhold til hinanden. Det grundlæggende ved mennesket er at det våger sig frem mod det andre for at blive imødekommet. Vi har en forventning om at blive i varetaget, det er derfor menneskeligt at vise naturlig tillid. Vi kan ikke forholde os personligt til andre uden at udlevere os selv, disse forhold er derfor ifølge Løgstrup (1956) magtforhold. Dette mener han ved at når mennesker udleverer sig selv, såsom til eksempel i en vejledningssituation, eller som ny på jobbet. Her kommer sårbarheden frem og dette giver mulighed til udnyttelse og misbrug af magt. Set på den anden side kan dette også resultere i at den nyudannede føler sig overset og dermed ikke får optimal mulighed for at evne at udvikle hverken sin lederidentitet eller kompetence. Afslutningsvis skal det dog også nævnes, trods overvejende tilfredshed med blik på vejledning, at de nyudannede alligevel i deres svar også efterlyser mere individuel vejledning og opfølgning.

Eli fortæller: ” *Jeg kunne godt have tænkt mig mere vejledning, en kan jo på en måde aldrig få nok af det og gerne lidt oftere. Gerne alene*”.

4.3 Opsummering og konklusion

Formålet med denne masteropgave var i dette tilfælde at udvinde mere kundskab om den nyudannedes socialiseringsproces og identitetsudvikling til lederrollen, og i hvilken grad vejledning har påvirket dette. Jeg vil i det følgende søge at opsummere samt drøfte de vigtigste af mine hovedfund i forbindelse med min problemstilling. Videre ønsker jeg i dette punkt at præsentere metodiske refleksioner og forslag af muligheder for videre forskning.

4.3.1 Hvordan opleves identitetsudviklingen til lederrollen?

Vi har ud fra resultaterne i dette studie set, at det at udvikle en lederidentitet i dette tilfælde indebærer et både psykologisk og sociologisk aspekt. I forbindelse med dette, kan det her se ud til at den rolle en vælger, påvirker både hvordan vi ser på os selv, men også hvordan andre ser på os. Som jeg har vist tidligere i dette studie, påpeger Mead(1934) at det at kunne indtage den andens perspektiv, for i næste omgang at kunne se sig selv derfra, er et væsentligt og grundlæggende aspekt af selve identitetsudviklingen hos et individ. Som nyudannet og nyansat pædagogisk leder reflekterer man ustandselig rundt alle de hændelser og erfaringer man gør sig og tolkninger af disse, er igen påvirket af den rolle man er i. Det ser ud til at disse oplevelser og erfaringer kan præge os på forskellige måder, alt afhængig af i hvor stor grad hændelsen har påvirket os. På den måde kan vi i dette tilfælde sige at den oplevelse de får i sin tur bidrager til deres identitetsudvikling til lederrollen.

Som vi har set ud fra mine resultater, er det for den nyudannede og nyansatte noget af en følelsesmæssig rejse de i det knap første år af deres yrkesliv har været igennem. De har måttet kæmpe en brav kamp for at finde deres plads i børnehaven, eller deres rolle i teateret som Goffman (1992) ud fra sin teori ville ha sagt det.

Fra at have kommet fra en tryk hverdag indenfor uddannelsens trygge rammer, møder de nu en hverdag hvor virkelighedsbilledet nu pludselig er en helt anden. De mister lidt deres fodfæste og kampgejst, de bliver overrumplet af situationen som helhed og pludselig er det som om motivation og tro på egen evne svinder lidt. Jeg tror dette er ret naturligt i alle nye situationer, men måske i netop dette tilfælde, når vores hovedpersoner, de nyudannede pædagogiske ledere tydeligt ved, at de indehar en formel rolle som leder så øger forventningernes pres yderligere. Et forventningspres fra deres omgivelser som i nogen tilfælde gerne opleves liggende i det skjulte, mens andre forventninger er nedskrevet sort på hvidt i form af en stillingsbeskrivelse og ansvaret som følger heraf. De fortæller her at dette kan opleves som en kaosfølelse og at de måtte lære sig måder at håndtere dette kaos på.

Et andet forventningspres som nok gerne i dette tilfælde viste sig at være det vanskeligste at håndtere for dem, er deres egne forventninger til dem selv. De kom i job med en styrket tro på dem selv og egen evner og en forventning om at dette skal blive spændende – måske har man en lille idealist indeni sig som kommer i den tro at de skal erobre børnehaven og dens virke, men

glansbilledet revner, og de møder virkelighedens ansigt. Virkeligheden som pædagogisk leder i en børnehave

Med tanke på ovenstående bør man fra styre siden og fra det kollegiale derfor som noget af det første, have en samtale men den nyudannede hvor man sammen har fokus på at fremmane både børnehavens og deres egne forventninger til den første tid i børnehaven og til eventuelle forventninger med sigte på fremtiden. På den måde undgår man på bedste mulige måde at der opstår både frustration og usikkerhed.

4.3.2 Socialiseringsprocessen og gode relationer

Som nævnt tidligere, havde det at være ny i et yrke også et sociologisk aspekt. De nyuddannede måtte i dette tilfælde igennem en hård socialiseringsproces, hvor deres egne meninger, holdninger og måske gerne deres identitet lidt blev sat på prøve – de måtte ganske enkelt finde ud af hvem de var og fik lov at være, i forbindelse med deres nye arbejdsplads og de folk som dagligt har sin gang der.

Som vist ud fra mine resultater er det de relationelle aspekter som står i fokus, men også de formelle sider ved selve arbejdet, som til eksempel rolledefinition, ansvarsafklaring og deres syn på ledelse bliver her trukket frem. Dette stemmer undertiden godt sammen med hvad de selv gav udtryk for under interviewene, når jeg spurgte om deres tanker vedrørende overgang fra endt uddannelse til praksis – det er netop forholdet til de andre voksne og det at fremstå som leder for dem, som de følte sig mindst kompetente i og mest nervøse for.

Som resultaterne i dette studie viser, er det langt fra alt, der læres gennem uddannelsen, læreprocesserne fortsætter i yrkeslivet. Gennem hele deres første år ude i praksis, ser vi ud fra gjorte fund, at det først og fremmest er forholdet til de andre ansatte på deres afdeling og i børnehaven generelt, der står i fokus for dem. Her dukker der et magtforhold op. De nyudannede er her i en situation hvor de er tvunget til at stille sig selv det store spørgsmål om hvem de er, hvem de ønsker at være og ikke mindst hvem de får lov til at være i forhold til disse nye mennesker. Vi har i informanternes udsagn set at udsagn som ” sådan gør vi det her hos os” og ”sådan har vi altid gjort det.” Disse udsagn mener jeg byder på store udfordringer, med blik på selve socialiseringsprocessen for den nyudannede pædagogiske leder. Som jeg har nævnt ved tidligere tilfælde, bliver termen ”at blive en af ”os” her lidt vanskeligt, i det der her vises til en kultur der ikke bliver let at røre ved

uden en form for kamp. Vi kan i dette sammenhæng trække paralleller til de begreber som Pierre Bourdieu (1995) i sin teori kalder felt og habitus. Med disse to begreber viser han til en magtkamp, hvor personer indenfor feltet kan konkurrerer om position, uden truende indblanding fra aktører udefra. I dette tilfælde en magtkamp mellem den nyudannede og de som har været i børnehaven længe.

Mødet mellem den nyudannede pædagogiske leder og dennes erfarne kollegaer er et møde med to forskellige fundament for læring; kundskab udviklet primært gennem en teoretisk tilnærmelse til pædagogiske leders virke, og kundskab udviklet gennem selve yrket. De nyudannede og de erfarne besidder i dette tilfælde forskelligt kundskab, idet deres erfaringer er forskellige. Det bliver nu op til hver enkelt at skabe gode relationer, hvor man kan lære af hinanden. Sagt på en anden måde kan gode relationer, blive en billet til en god og velfungerende hverdag for alle.

Et tydeligt fællestræk i mine informanter svar, er at de alle påpeger at selve socialiseringsprocessen og vejledning hang tæt sammen. De anså det som at være af stor værdi for dem at have et netværk rundt dem. Det netværk eller praksisfællesskab (Lave & Wenger, 2003) de her referer til, er i dette tilfælde ikke kun deres kollegaer på deres nye arbejdsplads, men først og fremmest de andre nyuddannede og nyansatte som de møder på det vejledningsprojekt som de deltager i. I selve socialiseringsprocessen med de andre nyudannede pædagogiske ledere virkede det til ifølge deres svar, at de fandt deres egne ben at stå på som pædagogisk leder, de blev trygge på dem selv og deres job sammen med de andre nyudannede.

Et stort tankekors i dette sammenhæng mener jeg her er at ingen af de 4 nyudannede pædagogiske ledere i dette tilfælde påpegede det faktum, at de faktisk også skulle ud og have ansvaret for samfundets næste generation. Dog viser mine resultater også, at det er i dette første - om end noget turbulente år, de har lært mest. Det kommunale vejledningsprojekt og den socialiseringsproces der opstod i netop denne vejledning, har efter mit synspunkt meget af takken for dette.

Når vi i dette studie sammenligner hvad det er de nyudannede fokuserer på af problematikker og udfordringer i deres første år i yrket er der meget der falder tilbage på at de har behov for mere specifik oplæring og vejledning i forhold til konkrete ting og situationer på arbejdspladsen, i dette studie er specielt forældresamarbejde, tværetatligt og tværfagligt samarbejde og det at være en leder taget op i vejledningen. Her bliver alt ansvar lagt til uddannelsessted. Dette støttes op af interview

med de to styrer. Arbejdsgiver, i dette tilfælde styre, som modtager den nyuddannede vil på en måde have et færdigt produkt som er klar til at blive smidt i ilden. Men er dette egentlig muligt?

Jeg er undertiden, efter at have reflekteret lidt over dette spørgsmål, kommet frem til at ikke alt kan ligges over på uddannelsen. Jo vist, vi kan få længere praksisperioder, men vil dette kunne åbne for at vi bedre mestre både konfliktløsninger, vanskelige forældre og familieforhold og vil vores lederevner blive bedre ud fra dette? Nej jeg tror ikke det. Nogen ting må imidlertid vi bare smides ud i, og tage de eventuelle knubs det kan medføre, men vi rejser os jo igen – for det er jo dette vi vil, vi har jo selv valgt det. Ingen kan jo heller ikke forberede os fuldstændig på rollen som nybagt mor eller forældre. Her bliver vi igen præsenteret for en situation hvor vi som udøvere af en rolle, bare må prøve og fejle igen og igen. Det store spørgsmål bliver vel i dette tilfælde om vi nogensinde bliver fuldstændige eller en ”færdigvare” i vores rolle på praksisfællesskabernes store teaterscene?

4.3.3 Oplevelser af selve vejledningen og dens virke i praksis

Et hovedformål med denne opgave, var at finde ud af hvilken rolle vejledning havde med blik på de nyudannedes identitetsudvikling. Der bliver i hvert interview med alle mine informanter givet klart og tydeligt udtryk for, at dette tiltag var noget der blev sat særdeles stor pris på. I svarene de gav mig, tegnede der sig et billede af tryghed i disse vejledningssessioner. I vejledningsgrupperne finder de hinanden, støtter hinanden, lytter til hinanden og løfter hinanden frem. Samtlige af de 4 nyudannede pædagogiske ledere understreger, at den erfaring og hjælp de har vundet gennem deltagelse i det kommunale projekt i samarbejde med Universitetet i Stavanger, er af stor vigtighed og har hjulpet dem godt på vej til at kunne både overskue, bearbejde og mestre sin nye rolle og gerne nye identitet det første år i yrket. De viser her til et behov om hjælp. Hjælp til at kunne konkretisere deres egne visioner og mål for hvem det er de ønsker at blive, de behøver med andre ord hjælp til at komme tilbage til den de var før de begyndte på det nye job, og dermed stole på dem selv igen, stå på egne ben og dermed føre de ting de har med sig i rygsækken fra endt udannelse ud i livet.

Summen af det hele, viser til et flot billede af at de nyuddannede for et ganske godt udgangspunkt for og udbytte af vejledningen. Med dette mener jeg at de fra den lokale vejleder sin side, modtager gode tips og råd som gerne er hentet fra hendes hverdag som er den samme som deres egen og samtidig får de også en mere fagligt reflekteret vejledning fra eksterne vejleder. Så på set og vis kan

en jo sige, at de i dette tilfælde får en god og støttende vejledning som hjælper dem til at få trykthed i deres identitet som pædagogisk leder.

4.3.4 Vejledning i flere fora – en mulighed til at kunne få dækket alle behov

Ud fra ovenstående, må det dog i dette sammenhæng alligevel nævnes, at jeg undertiden også er af den opfattelse, at hvis det kommunale projekt blev støttet op med vejledning fra deres styres side, så er alle behov dækket. Selvom den lokale vejleder er nok så kendt med deres hverdag, så er de ikke kendt med dem i deres hverdag, de ser dem ikke ”på gulvet”. Her burde styre gå ind og vejlede dem 1-1, her med et indhold der rummer både faglig refleksion, daglige hændelser, men også på et mere personligt plan, hvor gerne den affektive ved det at være ny også bliver berørt. Dette tror jeg har meget at sige for den nyudannede på sin vej til at udvikle egen yrkesidentitet.

Set ud fra mine gjorte resultater, kan selve organiseringen af feltet (Bourdieu, 1995) have stor betydning for hvordan den nyudannede bliver socialiseret ind i nyt yrke og derved vejen til egen identitet som pædagogisk leder. Vi har i dette studie set, at de nyuddannede mere eller mindre er overladt til dem selv i selve opstartsperioden, også selvom dette nok ikke var intentionen. Havde man fra styrers side fulgt op på egne tiltag, i dette tilfælde en ”fadderordning,” ville denne i dette tilfælde have indset at dette ikke virkede efter hensigt. Ud fra styrers egne udsagn, er der ingen tvivl om at dette var gjort ud fra bedste mening, alligevel må styrer her stå til ansvar som den formelle leder han/hun nu engang er og være mere observant på hvad der egentlig foregår ”på gulvet.” Dette ville man til eksempel indhente, hvis der forekom vejledning mellem styre og den nyansatte pædagogiske leder.

Et andet moment der også viser til ansvarsfraskrivelse, er den ”åben-dør”-politik der virker til at være indgroet i kulturen. Som vi har set ud fra givne svar fra mine informanter, så havde de alle fået signaler om, bare at sige til hvis der var noget de savnede eller noget de ville tale om. Her henviser jeg til den tidligere omtalte ”åben-dør politik”. Dette viste sig at blive for uforpligtende. De nyudannede efterlyste faste aftaler med styre eller anden kontaktperson og siden disse udeblev, resulterede dette i de nyudannede pædagogiske ledere bare i begrænset grad benyttede sig af denne mulighed og kontakt med styrer blev derfor kun i form af korte og uforberedte samtaler.

Er dette mon et skalkeskjul for styrers hykleri? Vi har ud fra respektive styreres udsagn set, at der opstod en skævhed i forbindelse med hvad der bliver sagt og hvad der egentlig gøres i praksis i

forhold til vejledning. Her specielt med tanke på vejledningsmomentet i studiet. Hvorfor vejleder styrerne ikke, når dette egentlig er deres pligt ifølge repræsentant fra førskolelæreruddannelsen som også er aktør i selve vejledningsprojektet?

Dette er et stort tankekors mener jeg, specielt fordi de er med i dette projekt, burde styrerne også vejlede, og dermed vise at de anser vejledning som værende vigtigt. I stedet fraskriver de sig her al ansvar ved at lade dette ansvar ligge på skuldrene til andre instanser, i dette tilfælde lokal og ekstern vejleder og ikke mindst på den nyudannede. Endvidere er min opfattelse, at vi i dette tilfælde kan se denne ansvarsfraskrivelse fra respektive styrers side, som en slags mestringsstrategi for ret og slet kunne overleve hverdagen. Er det en strategi de tager i brug fordi dagen ikke har nok timer til selv at kunne udføre eller måske gerne overskue vejledningen? Eller er det et tegn på en overlevelsesstrategi, fordi man ikke magter det selv? Sat på spidsen, kan det ret og slet være fordi de ikke selv gider? Uanset hvad der ligger til grund for hvorfor styrer ikke vejleder, så er det noget styre burde gøre.

Sammenhandlingsrutinerne mellem de forskellige niveauer der opererer indenfor selve vejledningen af de nyuddannede, her specielt med tanke på børnehaven og Universitet, mener jeg med fordel klart kan forbedres. Hvis man fra Universitetets side inkluderede styrerne mere, kunne dette undertiden resultere i at dette mere bar præg af et samarbejde om at forbedre den nyudannedes vej ind i yrket. Sådan som det ser ud nu, hviler styrerne på at Universitetet og den lokale vejleder gør al arbejdet og misser derfor vigtige momenter i den nyudannede pædagogiske leders opstart. Disse vigtige momenter kan til eksempel være samtaler om trivsel og følelser vedrørende overgang fra endt udannelse til yrke. De får ej heller ikke etableret et godt forhold styrer og nyansat imellem, et forhold der baseres på tillid og gode relationer fra starten af. I mine øjne bliver styrer her lidt fjern og distanceret i dagligdagen, og skulle gerne derfor gerne blive mere synlig og ikke mindst tilgængelig i det til tider kaotiske hverdagsbillede, vi i dette studie har set der tegner sig i hverdagen for den nyudannede pædagogiske leder.

Jeg mener ud fra mine resultater at i dette tilfælde at kunne drage konklusion om at de nyudannede pædagogiske ledere vil have stor nytte og glæde af at få opfølgning på to niveauer. Dette gælder ikke bare de som er med i det kommunale projekt men alle nyudannede pædagogiske ledere. Når jeg her viser til vejledning på to forskellige niveauer, mener jeg her at der i børnehaven bør forekomme vejledning i egen børnehave sammen med respektive styre men også i en gruppe

bestående af andre nyudannede på tværs af børnehaverne de arbejder i. Dette mener jeg også vil falde ud som en fordel ikke bare for de nyudannede men også for børnehaven.

Det er min opfattelse ud fra dette studie, at vejledning i dette tilfælde anses som værende et gode. Noget der gives, når alt andet ligger til rette for det men igen hurtig nedprioriteres når der kommer andre gøremål i vejen. Havde det ikke været for udenforstående instanser, her med tanke på den eksterne og lokale vejleder, havde vejledning nok ikke fundet sted. Dette kan medvirke til et syn på og en forståelse af at vejledning er noget der gives, hvis der er tid til det. På den måde mister vejledning sin status som værende et godt og ikke mindst vigtigt redskab for kontinuerlig kompetence - og identitetsudvikling hos den nyudannede pædagogiske leder på sin vej ind i nyt yrke

Alle har vi brug for vejledning i livet, uanset hvem vi er, hvad vi er og hvor vi er. Alle har vi et behov for vejledning for at kunne udvikle vores egen rolle og vores egne arbejdsmetoder, men specielt vigtigt er det for den nyudannede som skal til at forme sin egen yrkesidentitet – en identitet som pædagogisk leder.

5 ”Praksischok” – et muligt begreb som kan hjælpe os med at sætte ord på de emotioner og tankesæt som præger den nyudannedes nye hverdag

Mange af de nyudannede føler sig både isolerede og alene i sin nye rolle og de føler at der ligger store forventninger på dem som yrkesudøvere og at de mange krav og udfordringer de oplever at blive udsat for. Dette fremkommer ud fra informanternes svar tydeligst i de første måneder af startfasen af deres yrkeskarriere, før de har klaret at etablere deres egen identitet som pædagogisk leder. Mødet med ligesindede letter som vi har set i dette studie, oplevelsen af at være alene om problemerne, ja gør det lettere at takle den nye hverdag som sådan. Som en hovedkonklusion, kan man i dette tilfælde sige at det kommunale vejledningsprojekt i særdeleshed har haft en stor indvirkning i forhold til det at hjælpe de nyudannede og nyansatte ind i en tryggere overgang fra endt udannelse til selve yrket og en identitet som pædagogiske ledere.

At man fra både uddannelsessted og arbejdsplads er observant på selve overgangen kan resultere i en noget lettere opstart for den nyudannede. Jeg ønsker her afslutningsvis at vise til et fænomen som Veenmann (1984) i sine studier refererer til som praksischok. Dette er et begreb jeg i dette tilfælde mener, favner det billede som mine informanter via deres svar har forsøgt at tegne for mig. I deres udsagn benytter de sig af en metafor, der danner et billede af et andet virkelighedsbillede og hvor dagligdagen bærer præg af både af et indre og et ydre kaos hos den nyudannede. Her i Norge blev begrebet præsenteret af Jordell (1982). Her præsenteres begrebet med sammen mening som hos Veenmann (1984).

Veenmann refererer her til en slags systematisering eller klassificering af, hvad som kan ses på som indikationer på de nyudannede faktisk udsættes for et ”praksischok” i deres første år i yrket. Disse fem indikationer går hver i sær på hvordan den nyudannede oplever mødet med yrket og hvordan de selv beskriver egen adfærd i dette møde.

Dog siger Veenmann også, at dette begreb egentlig ikke er helt dækkende for de nyudannede faktisk oplever, fordi begrebet i hans øjne viser til et meget kort chok og for at give et billede på det viser han til en svømmer som skal vænne sig til det kolde vand. Veenmann mener at det chok som de nyudannede oplever i selve overgangen fra endt udannelse til praksis er en assimilering af en kompleks realitet som uophørlig tvinger sig ind på den nyudannede dag efter dag. Dette betyder at dette ikke er kortvarige chok som hurtigt vil passere, men hellere ifølge Veenmann en hel serie af chok som den nyudannede kontinuerligt må forholde sig til hele det første år i deres nye yrke.

Veenmann peger på fem forskellige indikationer på, at de nyudannede faktisk udsættes for og oplever et ”praksischock”. Hvordan de nyudannede oplever og ser på de problemer de møder, er første punkt. Her beskrives og vurderes problemerne som værende præget af arbejdspress, kaos, stress samt fysiske og psykiske belastninger. Alle begreber er nogen vi ud fra studiets resultater kan nikke genkendende til. Et andet punkt, er at de oplever at de ændrer deres adfærd. Dette gør de som resultat af pres og forventninger udefra og på den måde at de oplever at de gør noget andet end det de selv mener, er ret. Et tredje punkt er ifølge Veenmann at de ændre deres holdninger, på den måde at de ændre synet på hvad, som er ret måde at handle på. Dette går specielt med tanke på at man går fra at tro på moderne undervisningsmetoder, de som de netop har lært på uddannelsessted til mere traditionsbundne metoder. Her kan vi til eksempel trække paralleller til den personalepolitik som Bolman og Deal (2009) i deres teori referer til som ”måden vi gør ting på her hos os”, som vi i dette studie har set, udspiller en rolle i de nyuddannedes nye hverdag.

Et fjerde punkt som Veenmann trækker frem, er at de nyudannede i dette ”praksischock” ændre personlighed, dette ved at ændre sig på nogle følelsesmæssige områder (bliver gerne mere labil/stabil) som igen gerne resulterer i, at man ændrer sit selv billede. Som et femte og sidste punkt, påpeger Veenmann, at enkelte ganske enkelt forlader yrket. Selve skuffelsen over det de oplever i deres nye hverdag, gør at de forlader yrket på et tidligt tidspunkt. Trækker vi her paralleller til svarene fra mine informanter, betyder det i dette tilfælde, at de ganske enkelt har vanskeligt for at håndtere det ”virkelighedsbillede” de møder i deres nye yrke og hverdag. Det nye yrke var ikke det ”glansbillede” de havde troet eller måske havde håbet det skulle være.

Selv om de fem punkter her fremstilles som værende fem forskellige indikationer på ”praksischock”, så mener jeg også her at det er tydelig at se, hvordan disse hænger sammen og hvordan de både kan påvirke og forstærke hinanden. Set i forhold til de fem ovenstående indikationer og mine informanters svar, er jeg her under den opfattelse at man her godt kan påstå at de nyudannede oplever en form for ”praksischock” deres første år i nyt yrke. På væsentlige punkter oplever de at det første år blev helt anderledes end det de havde forventet sig og at deres egne handlinger og måske væremåde, også blev en hel anden det de havde forventet dem før de startede som ledere. Der er samtidig meget nyt og ukendt som skal mødes, takles og ikke mindst fordøjes.

Med ovenstående in mente, bliver spørgsmålet videre, om det er muligt at undgå denne oplevelse af ”praksischock”? Jeg mener at man fra børnehavens side, med god planlægning, faste og gode vejlednings rutiner og god og tydelig kommunikation allerede fra første dag i yrket, kan fjerne

mange af de momenter som vi i det ovenstående har set der ifølge Vennmann kan medvirke til at de nyudannede oplever et såkaldt ”praksischok”.

Afslutningsvis bør det dog også her nævnes, at jeg dog også er under den opfattelse, at der her kan stilles spørgsmålstejn ved om begrebet ”praksischok” egentlig er en god betegnelse på det de nyudannede oplever, dette med tanke på de (gerne negative) associationer en får, når man høre dette begreb.

6 Vejen videre – muligheder for videre undersøgelser

Som jeg nævnte indledningsvis i denne opgave, er der fra tidligere gjort en række studier med blikket rettet mod den nyuddannede lærer og dennes overgang fra endt uddannelse til praksis. Jeg har i denne opgave at rette blikket mod et hellere underudforsket men vigtigt felt; den nyuddannede pædagogiske leder og kulturen de møder på deres nye arbejdsplads. Det har været et spændende at forske på et noget urørt, men alligevel vigtigt felt. Trods dette, har det alligevel i dette tilfælde, været vanskeligt at støtte studiet op mod tidligere forskning gjort på netop dette felt, men at førskolelærer uddannelsen i nært samarbejde med kommunen nu åbner for muligheden med projekter med sigte på netop dette, kan være en indikation på at interessen og forståelse for et foreliggende behov er øgende.

Med tanke på studiets kvalitative baggrund, kunne et forslag til videre forskning her være, at man tog kvantitative metoder i brug. På den måde åbner man for muligheden til bedre at kunne generalisere sine fund. Mange studier kombinerer både kvalitativ og kvalitativ metode. Som nævnt tidligere, bygger dette studie på et kvalitativt undersøgelsesdesign, med et noget smalt udvalg. Mit materiale har derfor i dette tilfælde været af for småt omfang, til at kunne give grundlag for generaliseringer om hvordan denne overgang og identitetsdannelse ser ud for alle nyudannede og nyansatte. Grundet tidsrammerne og selve omfanget omkring denne opgave, har i dette tilfælde været begrænsende i forhold til muligheden for triangulering, jeg har derfor ikke benyttet mig af dette i denne studie, selvom jeg undertiden ser det som værende en stor fordel i at gøre det, for at kunne både videreudvikle og understøtte min egen forskning.

Et andet forslag som her ville være af interesse, ville være at favne flere informanter. Trækker man det kvantitative forskningsdesign ind her, kunne man via en spørgeundersøgelse i form af et spørgeskema, nå ud til et større omfang af informanter. Også assistenternes perspektiver og andre medarbejdere på afdelingen til den nyudannede og nytilsatte ellers, mener jeg i dette tilfælde kunne tilføre studiet et ekstra og meget spændende perspektiv. Disse udgør jo en vigtig brik i dagligdagen til den nyudannede og de er også ifølge Mead (1934) en vigtig faktor i hvordan den nyudannede ser på sig selv og sin rolle som pædagogisk leder.

Et tredje og forslag til videre forskning, er at man kunne følge et udvalg af nyudannede pædagogiske ledere over en længere tidsperiode, hvor man også gør brug af observation som metode for at indhente data. En sådan metode ville i dette tilfælde kunne belyse hvordan selve hverdagen egentlig er for den nyudannede og nyansatte og man ville undertiden i et sådan studie

hvilke få et indblik i hvordan kulturen byder den nye velkommen og ligger til rette for dennes identitetsudvikling. Førsteamanuensis Gunn Vedøy ved Universitetet i Stavanger, benytter i hendes forskning begrebet ”skygging”, en observationsmetode som jeg mener i dette tilfælde ville være interessant at prøve ud, dette for at indhente information. Observation som forskningsmetode, var i mit studie også oppe til overvejelse, men jeg måtte fravælge dette, da jeg ikke mente at jeg i dette tilfælde ville indhente noget realistisk billede af de nyudannedes hverdag, idet jeg på grund af tidspress kun kunne få tilgang til en vejledningssession mellem de nyudannede og ekstern/lokal vejleder.

Litteraturliste

- Aschehoug, & Gyldendal (1981). *Store Norske Leksikon*. Oslo: kunnskapsforlaget.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Berger, P., & Luckman, T. (1976). *Den samfunnskabte virkelighet* København: Lindhardt og Ringhof.
- Birkeland, Å., & Carson, N. (2004). *Veiledning for førskolelærere*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS - Norwegian Academic Press.
- Bjørndal, C. R. P. (2007). *Det vurderende øyet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. London: Longman Group LTD.
- Bolman, L. G., & Deal, T., E (2009). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse. Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag AS.
- Dalen, M. (2008). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the Life Cycle*. New York: International Universities Press.
- Foucault, M. (2001). *Overvåkning og straff*. Trondheim: AIT Trondheim AS.
- Giddens, A. (1997). *Modernitetens konsekvenser*. Oslo: Pax Forlag AS.
- Gilje, N., & Grimen, H. (2007). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger - innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Gjems, L. (2001). *Veiledning i profesjonsgrupper*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Garden City.
- Goffman, E. (1992). *Vårt rollespil til daglig*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Handal, P., & Lauvås, J. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen.
- Hansbøl, G., & Krejsler, J. (2004). *Konstruktion af professionel identitet. En kulturkamp mellem styring og autonomi i et markedssamfund*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Hegelund Dalsgård, A., & Mejl, L. (2009). *Den professionelle pædagog*. København: Hans Rietzels Forlag.
- Hellevik, O. (1991). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hyrve, G., & Sataøen, S. O. (2006). *Samfunnsfag i Førskolelærerutdanningen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Höem, A. (1978). *Sosialisering. En teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Høgmo, A. (Ed.). (1992). *Hva er sosialisering? Om ulike faglige forståelser av det sosiale menneskets opprinnelse*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Imsen, G. (2006). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (4 ed.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Jerlang, E. (Ed.). (2001). *Utviklingspsykologiske teorier*. København: Nordisk Forlag AS.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situert læring - og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag AS.
- Lorensen, M. (Ed.). (2006). *Spørsmålet bestemmer metoden - forskningsmetoder i sykepleie og andre helsefag*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Løgstrup, K. E. (1956). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society. From the Standpoint of a Social Behaviourist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Molander, A., & Terum, L. I. (Eds.). (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Ringdal, K. (2009). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Schein, E. (1987). *Organisasjonskultur og ledelse: Er kulturendring mulig?* Oslo: Mercuri medis forlag.
- Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Stålsett, U. (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Sundli, L. (2002). *veiledning i virkeligheten. Praksisveiledning med lærerstudenter*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

- Vennmann, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2).
- Wenger, E. (1999). *Communities of Practice learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widerberg, K. (2005). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Vedlegg

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Vegard Moen
Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 19.03.2010

Vår ref: 23575 / 2 / MAB

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.01.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

23575

Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

Forming af lederidentitet i en ny kultur - om oplevelsen af hvordan den nyuddannede og nytilsatte pædagogiske leder bliver mødt og inkludert på den nye arbeidsplass. Dette drøftet op mod børnehavens organisering og organisationskultur
Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Vegard Moen
Janni Pedersen

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

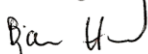
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 27.05.2010, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Marte Bertelsen

Kontaktperson: Marte Bertelsen tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Janni Pedersen, Verven 36, leil 505, 4014 STAVANGER

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Informationsskriv til børnehaverne

Mit navn er Janni Pedersen og jeg er mastergradsstudent i specialpædagogik ved Universitetet i Stavanger. Jeg er også færdiguddannet førskolelærer (2008), dette også ved Universitetet i Stavanger.

Jeg retter hermed henvendelse til jer angående min masteropgave. Min problemstilling i denne er som følgende: ” *Hvordan oplever den nyudannede pædagogiske leder egen yrkesidentitetsudvikling? Hvilken rolle spiller vejledning for denne udvikling?* ”

Herunder ønsker jeg at rette søgelyset på den nyuddannede og nytilsatte pædagogiske leder og dennes overgang fra endt uddannelse til praksis.

Endvidere ønsker jeg også at se på i hvilken grad vejledning spiller en rolle for identitetsudviklingen hos den pædagogiske leder. Jeg ved at der fra tidligere er gjort lite på netop dette felt og jeg anser det derfor som værende et meget interessant og ikke mindst lærerigt område at skrive om.

Jeg har været så heldig at jeg via min vejleder og Inger Benny Tunglund har fået information om, at jeres børnehave er med i et projekt angående aktiv vejledning af nyudannede pædagogiske ledere og mente derfor at det kunne være spændende og ikke mindst givende at komme ud og tale lidt med jer.

Jeg ønsker derfor at høre med jer om jeg gerne kunne få tilladelse til at komme ud til jer og udføre et interview med en eller flere af jeres nyuddannede? Jeg ønsker også gerne at udføre et interview med styrer og /eller med den som udfører selve vejledningen med den nyudannede. Hvis det er muligt i sammenhæng med disse interviews, havde det også været af stor interesse af få lov at observere nogle vejledningssamtaler. Her ønsker jeg at se på hvordan selve vejledningen foregår og vil fungere som en ”flue på vægen”.

Yderligere kan jeg fortælle at jeg i forkant af dette masterprojekt både har afklaret dette med Tove Erna Belland på Stavanger Kommune og også med personværns ombuddet. Afslutningsvis er det af stor vigtighed for mig at påpege, at al indhentning af data vil blive behandlet anonymt og at jeg ikke dette projekt *ikke* er ude efter hverken ”det gode eller dårlige” ved jeres børnehave. Jeg er kun interesseret i selve kultur- og vejledningsaspektet ved dette. Endvidere er det fuldt ud frivilligt at

deltage og har en selvfølkelig mulighed for at trække sig når som helst undervejs. Sker dette, vil al t indhentet information blive slettet.

Jeg er den eneste i dette projekt som vil komme til at opbevare og arbejde med indhentede datamateriale, dette materiale vil efter projekt- slut blive slettet. Skulle i ønske mere information vedrørende dette projekt, er i selvfølgelig mere end hjertelig velkomne til at tage kontakt med mig, enten via mail eller via mobil.

På forhånd mange tak for hjælpen!

Mange venlige hilsner

Janni Pedersen

Interviewguide – pædagogisk leder

1: Introduktion

- Præsentation af mig selv
- Tak for at du ville deltage
- Formål og gennemgang af interview
- Brug af båndoptager og hvorfor
- Anonymitet, personværnombud og muligheden for at trække sig

2: Information

- Ansiennitet
 - Hvilken uddannelse har du?
 - Hvornår blev du færdiguddannet?
 - Hvor længe har du fungeret som pædagogisk leder i denne børnehave?
 - Hvorfor valgte du denne uddannelse?
- Kan du beskrive dig selv og din rolle som pædagogisk leder for mig?
- Kan du fortælle mig, hvis du tænker lidt tilbage i tid, hvilke tanker du gjorde dig i overgangen fra endt uddannelse til praksis?
- På hvilken måde blev du socialiseret ind i børnehaven og selve yrket? Hvilken rolle spiller vejledning?
- Tilsvaret det de forventninger du havde fra uddannelsen?
- Hvordan tror du dine kollegaer tænker om din rolle og dit virke som pædagogisk leder?
- Kan du fortælle mig hvilke erfaringer du har gjort dig de/det første år som pædagogisk leder?
- Hvad betyder det for dig at udvikle en professionel identitet? Hvilken rolle spiller børnehaven i denne udvikling?
- Kan du fortælle mig om du har mødt på nogen signifikante udfordringer i forhold til det at være leder?

- Hvis du igen tænker lidt tilbage, har der så været nogen som du har samarbejdet med som har været specielt vigtige for dig?
- Har du oplevet at der er blevet sagt ”sådan gør vi det her hos os”?

3: vejledning

- Hvordan ligger styren i denne børnehave tilrette for dit virke som pædagogisk leder?
- Har du modtaget vejledning? I så fald, kan du fortælle mig hvordan denne eventuelt fandt sted?
- Hvordan organiseres denne? Hvad talte i om?
- I hvilken grad mener du at der er plads for refleksion i vejledningen? Hvad tænker du om det?
- På hvilken måde oplever du at vejledning virker støttende for dig?
- Føler du at din styrer er klar og tydelig i forhold til dine arbejdsopgaver?

4: Afslutning

Helt til slut, er der noget du ønsker at fortælle mig i forbindelse med det at være nydannet pædagogisk leder og nytilsat i børnehaven som organisation? Vejledning?

Mange tak for du stillede op og ville dele din information med mig.

Interviewguide – styrer

1: Introduktion

- Præsentation af mig selv
- Tak for at du ville deltage
- Formål og gennemgang af interview
- Brug af båndoptager og hvorfor
- Anonymitet / kommune / NSD

2: Information

- Ansiennitet
 - Hvilken uddannelse har du?
 - Hvornår blev du færdiguddannet?
 - Hvor længe har du fungeret som styrer i denne børnehave?
 - Hvorfor valgte du denne udannelse?

3: Vejledning

- I har valgt at være med i projektet om vejledning af nyuddannede pædagogiske ledere, hvorfor?
- Hvordan organiseres denne vejledning? Skrives der referat, fastsatte tider, er der noget der skal forberedes til hver gang?
- Kan du fortælle mig om udfald/resultater af at deltage i dette projekt?
- Kan du fortælle mig om hvordan du oplever responsen på dette fra de nyuddannede som modtager denne vejledning?
- På hvilken måde bliver den nyudannede socialiseret ind i børnehaven og selve yrket? Hvilken rolle spiller vejledning?
- Er der andre ting i iværksætter, udover vejledning, for at lette overgangen fra endt uddannelse til praksis for den nyuddannede?
- I hvilken grad oplever du at i ser på eller bruger de nyansatte som en resurs?

- Hvordan oplever du din rolle som vejleder?
- Kan du fortælle mig hvad du anser som værende mest udfordrende? På hvilken måde?
- Hvordan tror du dine pædagogiske ledere ser på dig som leder?
- Hvis du tænker at du både skal støtte og udfordre den nyuddannede, hvad tror du så der er mest af? Hvorfor er det sådan?
- I hvilken grad mener du at der er plads for refleksion i vejledningen? Hvad tænker du om det?
- Hvis du tænker lidt tilbage i tid, kan du så huske momenter fra din egen overgang fra endt uddannelse til praksis?

4: Afslutning

- Helt til slut, er der så noget andet du har lyst til at fortælle mig i forbindelse med vejledning og støtte af den nyudannede pædagogiske leder?
Mange tak for at du ville dele din information med mig.