



Høgskolen i **Hedmark**

LUNA

Solgunn Eikebø

Kompetanseutvikling i barnehagen

En diskursanalyse av barnehagepersonales
betydning for kvalitet i barnehagen

Raising competence in Norwegian Kindergarten

Master i tilpasset opplæring, avdeling LUNA

2015

”Kunnskapen til en førskolelærer kan være vanskelig å se og vanskelig å beskrive eksakt. Foreldre eller utenforstående som kommer inn i barnehagen, kan ikke forvente å se at det ligger dyp kunnskap bak det personalet foretar seg i en situasjon de blir vitne til. Ofte er det faktisk slik at denne typen kunnskap ikke synes før den ikke finnes. Når den finnes flyter arbeidet, og alt er ganske enkelt bare som det skal være”.

Ingela Josefson

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

FORORD

I forbindelse med denne oppgaven, er det noen mennesker som har hatt forskjellige støttende roller, og som av den grunn fortjener takk. Jeg vil begynne med å takke min veileder Camilla Eline Andersen. Hun har anbefalt meg å sette meg inn i litteratur som for meg var ukjent, men som har vært til god nytte og gitt verdifull innsikt. Hun har også veiledet meg underveis og gitt meg både faglige utfordringer, vurdering og støtte. Jeg vil også takke min sluttleser Bergliot Østerås for mange verdifulle kommentarer som bidro til at oppgaven min fikk en bedre helhet.

Mine informanter fortjener også en stor takk for at de tok seg tid til å delta på intervjuene og gjorde sine refleksjoner og meninger disponible. Jeg vil også legge til at jeg fikk et veldig positivt inntrykk av dem som styrere, barnehagelærere og pedagogiske medarbeidere, helt uavhengig av hvordan de fremstilles i oppgaven.

Jeg vil også takke mine venner og medstudenter som har holdt meg med selskap på veien og mine kollegaer som har holdt ut med å ha meg som en del av det pedagogiske lederteamet midt oppi all skolegangen. Gode venner, medstudenter og kollegaer har vært til god faglig og sosial støtte underveis. Takk for at dere har holdt humøret mitt oppe!

Sist, men ikke minst, vil jeg rette en stor takk til min samboer Morten som har stilt opp hele veien så jeg har hatt mulighet til å gjennomføre dette studiet. Tusen takk for tålmodigheten. Ada, Endre og Morten, dere er de beste i hele verden. Jeg ser frem til å ha tid til å være mer sammen med dere fremover!

Asker, mai 2015.

Solgunn Eikebø

TITTEL OG SAMMENDRAG

Gjennom studiet i Tilpasset opplæring har jeg blitt mer og mer bevisst hvor viktig lederens rolle er i forhold til kompetanseutvikling. Jeg ønsket derfor å studere barnehagenes praksis rundt kompetanseheving nærmere. Hva betyr begrepet kvalitet for de ansatte i barnehagen, og hvilket forhold har de til egen kompetanseutvikling? Temaet og tittelen på min oppgave ble derfor "Kompetanseutvikling i barnehagen".

Målet med denne studien er å studere hvilket forhold de ansatte i barnehagen har til begreper som kvalitet, kompetanse, faglighet, refleksjon og makt. Har de et bevisst forhold til hva som skaper kvaliteten i deres barnehage, og har de et forhold til hva som hindrer en videre kompetanseutvikling i personalgruppen? Jeg ønsker gjennom min oppgave å sette ord på og bevisstgjøre barnehagens personale i forhold til hvilken påvirkning diskurser kan ha på kompetanseutvikling ved å ligge i bakgrunnen og styre vår praksis. Jeg ønsker gjennom min forskning å sette i gang en refleksjonsprosess hos personalet i barnehagen.

Ni intervjuer av styrere, pedagogiske ledere og pedagogiske medarbeidere danner basis for en diskursanalyse av personalets syn på kvalitet og kompetanse. Ved å sette informantenes utsagn opp mot statlige føringer, tidligere forskning og Foucaults tanker rundt makt og diskurser ønsker jeg å gi et innblikk i hvordan diskurser kan påvirke vår praksis rundt kompetanseheving. Spørsmålene analyseres under fem fokusbegreper; kvalitet, kompetanse, faglighet, refleksjon og makt.

Title and Abstract.

Through the study of adapted learning I have become more and more aware how important the role of the leader is in relation to raising competence in Norwegian kindergarten. I therefore wanted to study kindergarten practice around raising competence. What does the concept of quality mean to the kindergarten staff and which relationship do they have to their own competence? The theme and title of my masters thesis is "Raising competence in Norwegian kindergarten".

The aim of this study is to investigate the relationship kindergarten employees have to concepts such as quality, competence, academic expertise, reflection and power. Do they have a conscious awareness of what creates quality in their nursery, and do they have a relation to what impedes the further development of competence?

I want to make kindergarten staff more aware of which influence discourses may have on our future competence if we allow them to manage our practice. Through my research I wish to initiate a reflection process in kindergarten staff.

The basis for this discourse analysis of staff views on quality and competence is formed by Nine interviews of kindergarten managers, kindergarten teachers, and assistants. By comparing informants' statements with government guidelines, previous research and Foucault thoughts about power and discourses I want to give a glimpse of how discourses can influence our practice around competence. The questions are analyzed from the perspective of five focus concepts: quality, competence, academically expertise, reflection and power.

INNHOLDSFORTEGNELSE

FORORD	3
TITTEL OG SAMMENDRAG	4
Title and Abstract.....	5
INNHOLDSFORTEGNELSE	6
VALG AV TEMATIKK	8
Tematikk.....	8
<i>Bakgrunn for valg av tematikk</i>	9
Forskningsspørsmål.....	9
Hvordan tematikken relaterer seg til tilpasset opplæring.....	9
Undersøkelsens design:.....	10
<i>Hva er mine forutsetninger for å gjennomføre denne undersøkelsen?</i>	10
Avgrensinger	10
Oppbygging av oppgaven.....	11
STATLIGE FØRINGER	12
<i>Kvalitet i barnehagen</i>	12
<i>Kvalitet og kompetanse</i>	13
<i>En lærende organisasjon</i>	15
TIDLIGERE FORSKNING	16
Hva er kompetanse.....	16
<i>Ufaglærte i barnehagen:</i>	16
<i>En lærende organisasjon:</i>	18
<i>Ledelse i barnehagen som lærende organisasjon:</i>	18
<i>Teamledelse</i>	20
Profesjonsteori.....	22
MICHEL FOUCAULT (1926-1984)	26
Diskurs.....	27
<i>Episteme</i>	28
<i>Å avdekke diskurser</i>	28
<i>Arkeologi</i>	29
Makt.....	30
<i>Hva er makt:</i>	30
<i>Makt og kunnskap</i>	31
<i>Sannhet</i>	32
<i>Kropp og makt</i>	32
<i>Produktiv makt</i>	32
<i>Genealogi</i>	33
METODE	35
Valg av metode:.....	35
Kvalitativ metode	35
Forskningsintervju:	36
Mitt vitenskapssyn.....	37
FORARBEID, ETTERARBEID OG ANALYSER	39
Valg av informanter.....	39
<i>Å opprette kontakt med informantene</i>	40
<i>Utformingen av spørreskjemaet</i>	41
<i>Selve intervjuet</i>	42

<i>Transkriberingen</i>	43
Etiske overveielser	43
<i>Etterbehandling av transkripsjoner</i>	44
Bearbeiding av informasjon og analyse.....	46
<i>Å skaffe seg innsikt/kunnskap</i>	46
<i>Hva skal jeg se etter?</i>	48
Etterarbeid og analyser	49
<i>Pålitelighet (Reliabilitet)</i>	50
<i>Gyldighet (Validitet)</i>	51
ANALYSE	52
Diskursanalyse	52
Jeg forstår diskursanalyse på denne måten:	53
ANALYSE AV INTERVJUENE	56
Kvalitet.....	56
<i>Kvalitet i personalets arbeid</i>	61
<u>Hva er de viktigste kvalitetene til en god styrer?</u>	<u>62</u>
<u>Hva er de viktigste kvalitetene til en god pedagogisk leder?</u>	<u>63</u>
Hva er de viktigste kvalitetene til en god assistent/fagarbeider?	65
Kompetanse	67
<i>Hvilke tiltak kan barnehagene gjøre for å heve kompetansen til sine ansatte?</i>	69
<i>Hvordan kan barnehagen inkludere hele personalet i kompetansehevingen?</i>	72
Faglighet.....	72
<i>Pedagogenes rolle i kvalitetsutviklingen</i>	75
Refleksjon	77
<i>Diskursenes plass i barnehagen:</i>	78
Makt.....	80
AVSLUTNING	84
Oppsummering.....	84
Avsluttende tanker og anbefaling til videre arbeid.....	86
LITTERATURLISTE:	88
VEDLEGG	91
Vedlegg 1: Informasjonsbrev til barnehagene.....	91
Vedlegg 2: Intervjuguide	93
Vedlegg 3: Eksempel på transkribering.....	95
Vedlegg 4: Eksempel på konstruksjon av ordssky.....	107

VALG AV TEMATIKK

I dette avsnittet vil jeg si noe om tematikken i min oppgave, og bakgrunnen for dette, før jeg kommer inn på hvordan oppgaven relaterer seg til "tilpasset opplæring". Jeg vil deretter formulere mine forskningsspørsmål, før jeg sier noe om undersøkelsens design, og hvordan jeg avgrenser og bygger opp oppgaven.

Tematikk

Barnehagens samfunnsmandat endres i takt med den politiske og økonomiske utviklingen i samfunnet, og er et resultat av historisk, kulturell og institusjonell utvikling. De siste tiårene har barnehagetradisjonen endret seg fra å være et tilbud til familier og barn med spesielle behov til å være en rettighet for alle barn over ett år. Barnehagen er i dag en viktig del av de fleste familiers daglige liv, den gir foreldrene mulighet til å plassere barna et trygt sted, mens de selv kan delta på arbeidsmarkedet.

Når barnehageplasser ikke lenger er en mangelvare, øker foreldrenes krav til kvalitet. De siste årene har det blitt større fokus på mandatet, målsettingene, innholdet og det pedagogiske arbeidet. For at barnehagen skal være et sted der barna opplever omsorg og utvikling, og foreldrene føler at de trygt kan levere fra seg barna mens de selv er på jobb, er det viktig at barnehagen ikke er en oppbevaringsplass for barn, men en pedagogisk institusjon med et tilbud av høy kvalitet.

For å kunne gi barna et tilbud med høy pedagogisk kvalitet, mener jeg det er viktig at personalet i barnehagen har høy pedagogisk kompetanse, og stadig er i utvikling. Kompetansen til personalet må heves i tråd med den utviklingen som skjer i samfunnet. For å få til dette mener jeg det er viktig at vi kontinuerlig jobber med å utvikle de ansattes kompetanse. Tematikken i min masteroppgave er derfor kompetanseheving i personalgruppen. Hvorfor er det så viktig å heve kompetansen i personalgruppen, og hvilke bakenforliggende faktorer bør styrere og pedagogiske ledere være bevisst på dersom de skal jobbe med å øke kvaliteten i barnehagen gjennom å heve kompetansen til personalet?

Bakgrunn for valg av tematikk

Tematikken i oppgaven min er valgt ut fra min hverdag som pedagogisk leder i barnehage. Å utvikle kompetansen til mine medarbeidere er et felt jeg selv ønsker å bli bedre på ettersom jeg merker at det både er ønske om å lære mer blant mine kollegaer, og at det i statlige dokumenter og rapporter som "Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver" (KD, 2011), Stortingsmelding 41 "Kvalitet i barnehagen" (KD, 2008-2009) og Stortingsmelding 24 "Fremtidens barnehage" (KD, 2013c) stadig blir nevnt at det er viktig å utvikle personalets kompetanse. Jeg mener også bestemt at et kompetent personale gir barna bedre kvalitet i hverdagen. Jeg har alltid hatt lyst til å jobbe mer med å utvikle personalets kompetanse, men synes det har vært vanskelig å få tid og rom til dette i en travel hverdag. Jeg håper derfor at jeg gjennom denne oppgaven kan videreutvikle meg i dette arbeidet. Mine forskningsspørsmål tar derfor utgangspunkt i min interesse for å oppnå høy kvalitet i barnehagen personalgruppe.

Forskningsspørsmål

På bakgrunn av min tematikk har jeg valgt ut følgende forskningsspørsmål:

Hvorfor er det viktig å jobbe med å utvikle kompetansen til hele personalgruppen? Hvordan jobber noen barnehager for å øke personalets kompetanse, og hva kan barnehager fokusere på om de skal øke kvaliteten i barnehagen?

Hvordan tematikken relaterer seg til tilpasset opplæring

Underveis i masterstudiet i "Tilpasset opplæring" har jeg blitt mer og mer oppmerksom på hvor stor betydning vår pedagogiske kompetanse har for barna. At barn blir sett og bekreftet på en positiv måte har mye å si for barnas selvbylde. Det er også viktig at vi tidlig setter i gang tiltak ovenfor de barna som trenger det, og følger de opp. For å få god kvalitet i barnehagen må *alle* medarbeiderne med. Pedagogene kan ikke skape god kvalitet alene. Da blir det opp til de pedagogiske lederne og styrerne å skape et godt læringsmiljø der det kontinuerlig blir jobbet med å utviklet personalets kompetanse så medarbeiderne til enhver tid innehar den kompetansen den trenger. Jeg ønsker derfor å se på hvordan vi kan få med oss *alle* de ansatte i den pedagogiske tankegangen, slik at vi

kan legge til rette for en best mulig hverdag der barn opplever dager fylt med gode relasjoner, anerkjennelse og inkludering.

Undersøkelsens design:

Denne studien av kompetanseutvikling i barnehagen er basert på intervjuer av assistenter, førskolelærere og styrere i barnehager. Jeg har intervjuet tre pedagogiske medarbeidere, tre pedagogiske ledere og tre styrere i barnehager som jobber aktivt med å styrke kompetansen i sine barnehager. Gjennom disse intervjuene og en gjennomgang av aktuell litteratur, vil jeg gjennomføre en diskursanalyse i forhold til kvalitet og kompetanseutvikling i barnehagen og sette et kritisk blikk på noen av de faktorene som kan hindre kompetanseutvikling i barnehagen.

Hva er mine forutsetninger for å gjennomføre denne undersøkelsen?

I 2007 var jeg ferdig utdannet førskolelærer. Fra å være en nyutdannet førskolelærer som verken hadde jobbet i barnehage før eller hadde hatt en lederstilling, hadde jeg plutselig i en stilling som pedagogisk leder. Utfordrende, nytt, spennende og skummelt. I løpet av disse årene har jeg jobbet i to forskjellige barnehager på Østlandet. I disse barnehagene har ledelse og kompetanseheving blitt praktisert på veldig forskjellige måter. Min fordypning i organisasjon og ledelse har sammen med mitt ønske om å utvikle min praksis, økt min interesse både for barnehagepedagogikken og for temaet ledelse i barnehagen. Jeg har derfor valgt å utdanne meg videre innenfor veiledning av nyutdannede førskolelærere og fullfører nå en mastergrad i tilpasset opplæring.

Avgrensinger

Jeg har valgt å fokusere min oppgave på kompetanseheving i barnehagen. I den forbindelse har jeg valgt å ta de ansattes perspektiv. Barnas synspunkter er, av hensyn til oppgavens omfang, ikke tatt med i denne teksten på andre måter enn at oppgavens hensikt er å sikre barna best mulig kvalitet gjennom å se på og studere personalets rolle i forhold til kvalitet og kompetanse.

Oppbygging av oppgaven

Jeg har valgt å begynne oppgaven min med å fortelle litt om tematikken i oppgaven og med å presentere mine forskningsspørsmål. Deretter vil jeg gå inn på hvilke føringer staten legger i forhold til kvalitet i barnehagen, før jeg sier noe om tidligere forskning. Deretter vil jeg si noe om Foucaults teorier i forhold til makt og diskurser.

Jeg begynner metodekapittelet med å fortelle om metoden jeg har valgt; kvalitativt forskningsintervju og hvorfor jeg har valgt å bruke forskningsintervju i min undersøkelse. Gjennom mine etiske overveielser ønsker jeg å si noe om hvordan makt påvirker mine intervjuer, og hvordan jeg ivaretar integriteten til mine informanter før, under og etter et intervju. Ved å ta opp epistemologi ønsker jeg å si noe om hvordan jeg definerer kunnskap, og hvordan jeg går frem for å få frem kunnskap fra mine intervjuer. Gjennom hermeneutikken sier jeg noe om hvordan jeg som forsker fortolker og rekonstruerer informantenes fortolkninger, og setter disse opp mot teori. Jeg tar også opp forbindelsene mellom det jeg skal fortolke, forforståelsen og den sammenhengen eller konteksten det skal fortolkes i. Ved å ta opp ontologiske spørsmål setter jeg lys på hvordan teorier og forestillinger påvirker hva jeg ser etter i mine intervjuer og hvilke svar mine informanter gir og ved å ta opp fenomenologi tar jeg opp hva jeg som forsker må være bevisst på når jeg studerer mine resultater.

I analysen velger jeg å begynne med å fortelle hva diskursanalyse er for meg, før jeg ut fra et postmodernistisk ståsted gjennomfører en diskursanalyse av informantenes tanker om kvalitet, kompetanse, faglighet, refleksjon og makt i arbeidet med kvalitet og kompetanseutvikling i barnehagen. Jeg avslutter med å gi en oppsummering av mine tanker rundt noen av punktene i analysen og mine forskningsspørsmål før jeg kommer med noen anbefalinger til videre forskning.

STATLIGE FØRINGER

I dette kapittelet ønsker jeg å gjøre rede for hvilke føringer den norske kunnskapsdepartementet og nordisk barnehageforskning gir i forhold til kvalitet i barnehagen. Grunnen til at jeg ønsker å si noe om dette er at jeg mener det gir viktig bakgrunnsinformasjon i forhold til hvilke føringer de norske barnehagene møter i sitt arbeid med kompetanseutvikling i barnehagen.

Kvalitet i barnehagen

I rapporten "Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011" defineres kvalitet i barnehagen på denne måten: "Kvalitet er helheten av egenskaper en barnehage har, som vedrører barnehagens evne til å tilfredsstille barns, foreldres og samfunnets uttalte og underforståtte behov" (Sommersel, Vestergaard, & Sjøgaard Larsen, 2013, s. 8).

Den norske regjeringen har etablert følgende tre hovedformål med kvalitetsarbeid i barnehage:

1. Sikre likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager skjer i følge Sommersel, et al. (2013) blant annet gjennom å kvalitetssikre barnehagens personale. Grunnen til dette er at faglige og personlige kompetanser er viktige ressurser og en vesentlig forutsetning for at barnhagen kan fungere som det Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver KD (2011) beskriver som en god arena for omsorg, lek, læring og sosial utjevning. Rammeplanen sier også at et likeverdig barnehagetilbud av høy kvalitet forutsetter et godt samarbeid mellom hjem og barnehage. I "Lov om barnehager" (KD, 2013b) understrekes viktigheten av å ha et sterkt kunnskapsgrunnlag i barnehagen, samt å være oppdatert på forskning, så vi har best mulig grunnlag for faglig utvikling både i barnehagene og på høyere nivå.
2. Å styrke barnehagen som læringsarena er en vesentlig forutsetning for å sikre at alle barn får gode utviklingsmuligheter og at barnehagens innhold skal tilpasses det enkelte barns interesser og forutsetninger. Rammeplan for barnehagen KD (2011) fastslår at innholdet og arbeidsmetodene i barnehagen skal bygge på et helhetlig læringssyn hvor omsorg, lek og læring ses i sammenheng. Barnehagen

er et viktig utgangspunkt for barns livslange læring og skal derfor bidra til utfoldelse og forberedelse til skolestart.

3. Alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende fellesskap uansett hvilken bakgrunn de har. Høykvalitetsbarnehager bidrar i følge Sommersel, et al. (2013) til sosial utjevning, tidlig innsats og livslang læring. Ettersom tidlig innsats i barnehagen er avgjørende for barns senere utvikling og utdanning mener Sommersel, et al. (2013) at det er viktig å kartlegge og vurdere barns behov i barnehagen. De sier også at dokumentasjon er et område som er med å sikre god kvalitet i barnehagen.

De senere årene har barnehagesektoren i Norge gjennomgått store endringer. Massiv utbygging av barnehager, mangel på pedagogisk personale og økt fokus på kvalitet har vært sentrale trekk. Etter hvert som antallet barnehageplasser har økt, har det blitt større fokus på kvalitet (Gotvassli, 2013). Det har nå blitt en politisk målsetting å sikre at alle barn får et likeverdig barnehagetilbud av høy kvalitet. Et viktig virkemiddel i den forbindelse er kontinuerlig kompetanseutvikling.

Kvalitet og kompetanse

Utdanningsdirektoratet sier gjennom Stortingsmelding 41 at å sikre likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager blant annet skjer gjennom å kvalitetssikre barnehagens personale. De sier at faglige og personlige kompetanser er viktige ressurser og en vesentlig forutsetning for at barnehagen kan fungere som en god arena for omsorg, lek, læring og sosial utjevning (KD, 2008-2009).

I kunnskapsdepartementets hefte: "Kompetanse for framtidens barnehage: strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020", uttaler Kristin Halvorsen følgende:

"En god barnehage krever kompetente ledere og faglig reflekterte voksne. De ansattes kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren for at barn skal trives og utvikle seg i barnehagen. Et kompetent personale vil kunne se, anerkjenne og følge opp barna i deres utvikling. Å investere i de ansattes kompetanse er derfor å investere i barna. Styrer og pedagogisk leder har en nøkkelrolle for utvikling av kvaliteten i barnehagen" (KD, 2013a, s. 5).

I rapporten "Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning" (Sommersel, et al., 2013) har Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning (DCU) undersøkt hva den nordiske forskningen mellom 2006 og 2001 sier om kvalitet i barnehagen. De finner fire ulike typer kvalitet:

1. Strukturell kvalitet er i høy grad styrt av rammer utenfor barnehagen, for eksempel økonomi. Eksempler på dette er normering og bemanning, barnehagepersonalets kvalifikasjoner og utdanning, samt fasiliteter og ressurser i barnehagen.
2. Prosesskvalitet handler først og fremst om interaksjonen mellom barn og voksne. Det omhandler også barnehageledelse, personalets pedagogiske kompetanse i praksis og læringsmiljøet i barnehagen.
3. Innholdskvalitet handler først og fremst om barnehagens "indre kvalitet", og hvordan barnehagen lever opp til forventningene i rammeplanen.
4. Resultatkvalitet henger sammen med kvaliteten av de daglige prosesser i barnehagen. Eksempler på dette kan være faglig- eller sosialt utbytte for det enkelte barn eller samfunnsmessige og samfunnsøkonomiske konsekvenser av å ha barn i barnehagen.

I gjennomgangen av materialet fant DCU ut at det var klart flest studier som undersøkte barnehagens innvirkning på barns utvikling, men at det er lite forskning på organisering, styring og ledelse som en del av prosess- eller innholdskvalitet. I følge Gotvassli (2013) vil de voksnes kompetanse være av stor betydning uansett hvilken innfallsvinkel man bruker for å definere kvalitet i barnehagen. Han sier at de voksne står sentralt i de prosessene som skjer i barnehagen. De utgjør en viktig faktor i forhold til å gi omsorg, de bidrar til barns lek og læring, og de utnytter de ressursene og ramme faktorene som finnes i barnehagen.

I Rammeplan for barnehagen KD (2011) står det at barns læring vil være preget av kvaliteten i samspelet mellom barn og personale. Hvordan personalet møter barns uttrykk gjennom kropp, språk, følelser og sosiale relasjoner har betydning for barnas læring. Personalet skal vektlegge en anerkjennende væremåte i forhold til barns læring. Å støtte og utfordre gjennom varierte opplevelser, kunnskaper og materialer kan

fremme læring. Personalet i barnehagen må derfor ha et aktivt forhold til barns læringsprosesser. Tidlige opplevelser og erfaringer påvirker også barnas selvoppfatning. Derfor blir personalets handlinger og holdninger i møte med barna avgjørende. Personalet i barnehagen må derfor jobbe med å bevisstgjøre seg og reflektere kritisk rundt sin egen praksis i forhold til begreper som inkludering, anerkjennelse, voksnes kroppsspråk, hinder for lek og læring, barns utviklingsmuligheter og omsorg. Vi må også studere hvilken makt personalet har, og hvilke diskurser som råder i barnehagen.

En lærende organisasjon

I rapporten Kompetanse for framtidens barnehage: strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020 står det at barnehagen som pedagogisk samfunnsinstitusjon må være i endring og utvikling, og at kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse. De sier også at arbeidsplassen er den viktigste arenaen for kompetanseutvikling for alle ansatte (KD, 2013a). Dette mener jeg er et viktig poeng. De strukturelle rammene vi har i barnehagen legger begrensinger på hvor mye og hvor ofte vi som personal kan kurses og utdannes både i og utenfor barnehagen. Derfor mener jeg det er viktig at barnehagen som organisasjon bruker de ressursene og den tiden de har godt. En måte å gjøre dette på, er å formidle den kunnskapen vi har og opparbeider oss i personalgruppen til hele personalgruppen. Vi må skape en delingskultur der vi lærer av hverandre.

Bøe and Thoresen (2012) siterer Peter Senge når de sier at en lærende organisasjon er et sted der mennesker kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin virkelighet, og hvordan de kan forandre den. I følge Kunnskapsdepartementet er et kjennetegn ved en lærende organisasjon at alle ansatte er engasjert i å skape og dele kunnskap om hvordan de best kan nå organisasjonens mål og at de ansatte utfordres til å se ting på nye måter og kontinuerlig utforske hvordan man kan lære sammen (KD, 2013a).

I Rammeplan for barnehagen KD (2011) fastslås det at barnehagen skal være en lærende organisasjon. De sier blant annet at barnehagen som pedagogisk samfunnsinstitusjon må være i endring og utvikling. Barnehagen skal være en lærende organisasjon, så den er rustet til å imøtekomme nye krav og utfordringer. Den sier videre at kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets

kompetanse. Dette skaper forventninger til at barnehageansatte utnytter ressursene sine og endrer seg på måter som kan ivareta barnehagens samfunnsmandat.

TIDLIGERE FORSKNING

Jeg ønsker gjennom dette kapittelet å vise litt av min forforståelse for temaet ledelse i barnehagen ved å si litt om tidligere forskning om ledelse i barnehagen. Jeg vil komme innom temaer som kompetanse, en lærende organisasjon, teamledelse og profesjonsteori. Denne delen fungerer som et teoretisk bakteppe når jeg senere skal analysere mine intervjuer.

Hva er kompetanse

Kompetanse handler i følge Gotvassli (2013), om *å være i stand til*, både på individ- og organisasjonsnivå. Lai (2011) sier at kompetanse er de samlede kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål. Det vil si å besitte nødvendige kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger til å mestre aktuelle oppgaver i barnehagen og nå definerte mål.

Ulike kompetansekomponenter; kunnskaper, holdninger, ferdigheter og evner, er nært forbundet med hverandre, og vanskelig å skille. De glir over i hverandre, og vi bruker til en hver tid flere av dem (Gotvassli, 2013). Dette gjelder ikke bare de ferdighetene som anvendes i barnehagen, men også uutnyttede eller ubevisste ferdighetene vi kan trekke frem i lyset. Kompetanseutvikling handler i følge Gotvassli (2013) om å utnytte, styrke og fornye de kunnskapene, ferdighetene, holdningene og erfaringene som fins hos de ansatte, og i barnehagen som helhet.

Ufaglærte i barnehagen:

I Stortingsmelding 24, *Framtidens barnehage* står det følgende: "De ansattes kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren for at barn skal trives og utvikle seg i barnehagen. Dette er et hovedfunn i den internasjonale forskningslitteraturen om barnehagekvalitet" (KD, 2013c, s. 57). Som leder i barnehagen må man forholde seg til at deler av personalet ikke

har barnehagelærerutdanning. Gotvassli (2013) sier at kompetanseutvikling for arbeidstakere med lite utdanning bidrar til økt kvalitet på de "tjenestene" som leveres og reduserer sannsynligheten for feil. Kompetansenivået i barnehagen kan variere mye, og dette må det tas høyde for når man skal jobbe med kompetanseutvikling. Det er viktig å sørge for at alle de ansatte har et best mulig utgangspunkt. Opplæring av ufaglærte er en måte å sikre at standarden på det pedagogiske arbeidet blir bedre. I denne prosessen blir støtte og motivasjon av personalet blir en viktig lederoppgave. Dette tydeliggjør også ansvaret for å skape læringsarenaer der faglige perspektiver kan deles og utvikles i alle ledd i organisasjonen.

I følge Furu and Granholt (2007) trenger ikke det å ha jobbet i barnehage i mange år, og utført sine arbeidsoppgaver på en tilfredsstillende måte nødvendigvis å ha ført til at assistenter og fagarbeidere har utviklet en bevisst holdning til arbeidet sitt som et fagområde. De sier derfor at vi må fokusere på hver enkelt medarbeider om vi skal utvikle en lærende organisasjon. Det er menneskene i organisasjonen som lærer, både enkeltvis og sammen. Selv om vi ser helhetlig på organisasjonen, vil enkeltindividenes personlige mestring være grunnleggende for utviklingen. En lærende organisasjon vil derfor være avhengig av at alle arbeider med og utvikler seg og sin personlige kompetanse kontinuerlig. Furu and Granholt (2007) er i denne sammenheng opptatt av at alle som jobber i barnehage bør ha en klar bevissthet om sin egen betydning. De mener bevisst at de barnehageansatte som erkjenner sin egen betydning for barn, samtidig utvikler et kritisk perspektiv på egen væremåte og egne handlinger. Når vi vet at det vi sier og gjør får betydning for små barn både nå og senere i livet, blir det i følge (Furu & Granholt, 2007) mer vesentlig hvordan vi utøver vårt yrke. Det er med andre ord viktig at hver enkelt medarbeider tar ansvar for seg selv som en aktiv deltaker i fellesskapet, samtidig som vi som ledere må bevisstgjøre og motivere våre medarbeidere på sine kunnskaper og ferdigheter. Å oppdage at man har et fag kan i følge Furu and Granholt (2007) være starten på en spennende og faglig utvikling. Vi som barnehagelærere bør derfor ha det som en målsetning at hver enkelt medarbeider skal bli sett, bevisstgjort og anerkjent for sine kompetanser, samtidig og som vi jobber aktivt med å utvikle både vår egen og våre medarbeideres barnehagefaglige kompetanse.

En lærende organisasjon:

En lærende organisasjon beskrives i følge Bøe and Thoresen (2012) som en organisasjon som skaper forbindelse mellom ledelse og læring. Når barnehagen skal være lærende, skapes det forventninger til en ledelse som kan skape læringsarenaer der personalet sammen aktivt deltar i lærings- og utviklingsprosesser. De sier videre at det må være fokus på hva som læres, hvordan læring skjer og hvem som lærer, når de lærer og hvorfor de lærer. I en lærende organisasjon er læring knyttet til endringsprosesser der ny læring skal bidra til ny kunnskap om praksis.

I følge Haakonrud and Kanestrøm (2009) er det å skape en lærende organisasjon en langvarig prosess. Det er ikke et prosjekt med begynnelse og slutt, men et kontinuerlig arbeid gjennom hele året. Å skape en lærende organisasjon handler i stor grad om å bevisstgjøre oss selv på vår egen praksis og reflektere rundt hvilke holdninger vi har til andre som mennesker. Det handler om at vi hele tiden må se muligheter og legge til rette når det skjer noe nytt.

Ledelse i barnehagen som lærende organisasjon:

I rapporten "Kompetanse for framtidens barnehage" står det at barnehagen må ha en pedagogisk ledelse som setter i gang og leder refleksjons- og læringsprosesser i organisasjonen. Styreren og de pedagogiske lederne har en sentral oppgave med å lede utviklings- og endringsprosesser. De skal lede medarbeiderne i det daglige arbeidet med barna, og bidra til at barnehagen er en lærende organisasjon (KD, 2013a).

Når vi ser på barnehagen i et organisasjonsperspektiv, ser vi at stadig nye krav og forventninger fra omgivelsene fører til at barnehagene må være forberedt på endring og utvikling. Et stadig økende fokus på kvalitet og innhold i barnehagehverdagen viser hvor viktig det er at ledelsen er i stand til å skape pedagogiske prosesser som er i samsvar med barnehagens verdigrunnlag. Når Kunnskapsdepartementet i KD (2008-2009), ser på personalkompetansen som den viktigste kvalitetsfaktoren, blir personalledelse viktig med tanke på kompetanseutvikling og for å sikre gode pedagogiske prosesser.

Børhaug and Lotsberg (2011) sier at vi kan se for oss at det er særlig tre forventninger til ledelse barnehagen må være rustet til for å kunne imøtekomme nye krav og utfordringer:

- Økt styring over det pedagogiske arbeidet i barnehagen i lys av kvalitet og læring.
- Ledelse som retter seg mot omgivelsene.
- Personalledelse i lys av kompetansebehov og kvalitet.

Vi kan derfor forstå ledelse som å ha ansvar for hvordan barnehagen fungerer som en lærende organisasjon.

Ledelse i barnehagen skiller seg i følge Bøe and Thoresen (2012) fra andre typer ledelse ved at den er sterkt fokusert på barnehagens verdigrunnlag og barns rettigheter. Ledelse forbindes ikke med produktivitet og resultater, men er heller drevet av et ønske om å bedre kvaliteten i tilbudet for barn, foreldre og personale. Når man skal ivareta barns rettigheter og medvirkning er det spesielt viktig at lederne fokuserer på den pedagogikken personalet utøver ved å skape gode lærings situasjoner, relasjoner og aktiviteter. Pedagogisk ledelse blir da knyttet til det å skape læringsprosesser ved å skape muligheter for omstilling og legge til rette for individuell og kollektiv læring. Den viktigste oppgaven blir da å sikre at deltagerne har kunnskap, visjoner og perspektiver som gir retning for arbeidet (Levin & Rolfsen, 2004).

I følge Bøe and Thoresen (2012) er kompetansebehovet i barnehagen stort når det gjelder kvalitet i barns læring. De sier at lederne har ansvaret for at personalet bruker sin kompetanse og reflekterer sammen over hendelser i barnehagen, og at det er ledernes ansvar å sørge for at disse prosessene foregår systematisk og kontinuerlig. Som leder i barnehagen må man forholde seg til at deler av personalet ikke har barnehagelærerutdannelse. Kompetansenivået i barnehagen kan variere mye, og dette må det tas høyde for når man skal jobbe med kompetanseutvikling. I denne prosessen blir støtte og motivasjon av personalet blir en viktig lederoppgave. Dette tydeliggjør ansvaret for å skape læringsarenaer der faglige perspektiver kan deles og utvikles i alle ledd i organisasjonen.

I Rammeplan for barnehagen (KD, 2011) vektlegges refleksjon som sentralt i en lærende organisasjon. Rammeplanen sier at refleksjon over egne verdier og holdninger bør inngå i personalets pedagogiske drøftinger. Dette bekreftes av Bøe and Thoresen (2012), som sier at refleksjon er nødvendig for å skape gode relasjonelle møter mellom mennesker som skal lære sammen. Det bør være en naturlig del av hverdagen, og ikke skje bare som en engangshendelse på avdelingsmøter og personalmøter.

I følge Wadel (2008) handler pedagogisk ledelse om noe mer enn å sette i gang læring i organisasjonen. Det handler også om å få personalet til å bruke det de lærer på en måte som kommer organisasjonen til gode. Lederne har med andre ord ansvar for både å finne ut av hvilke kompetanser man har i barnehagen fra før, utvikle kompetansen videre, motivere, sørge for kontinuerlig refleksjon og evne til å fornye seg, så barnehagen er rustet til å møte samfunnets krav og kunne tilby barn, foreldre og personale et best mulig utgangspunkt for å oppleve god kvalitet i barnehagen.

Teamledelse

I dagens barnehager kan tanken om flat struktur gjøre det vanskelig å være pedagogisk leder og teamleder. Tanken om at den som er leder ikke skal skille seg ut, kan føre til at barnehagelærernes profesjonelle kompetanse blir usynliggjort. Barnehagelærerne identifiserer seg i følge Aasen (2010) mer med eget personale enn med sin profesjons faglighet og utdanning. De fremhever ikke sin faglighet fordi de ikke vil fremheve seg som annerledes enn assistentene. Dette kan skape en slags gruppekultur der likhet og likeverd har en stor verdi, og faglighet og ledelse har blitt nedtonet. Dette kan føre til en marginalisering av lederrollen i barnehagen og barnehagelærernes faglighet som gjør det vanskelig å holde høy kvalitet i tilbudet til barna.

Teamledelse er en måte å lede personalet på der barnehagelærerne som teamledere har større fokus på interaksjonen leder og teammedlem. Som teamledere er vi i følge Aasen (2010) aktivt og faglig tilstede i samarbeidet om barna, og må både kunne og ville kommunisere våre fagkunnskaper for resten av personalet, samtidig som vi må være synlig og tydelig i samspillet i barnehagen. Dette gjelder både i kommunikasjon med andre medarbeidere og i pedagogiske handlinger.

I teamtenkingen synliggjør og bruker vi ulike kompetanser. Som teamledere blir barnehagelærernes fagspesifikke kompetanse utnyttet, distribuert og delt på en slik måte at det kan øke den barnehagefaglige kvaliteten. Zaccaro (Aasen, 2010) mener at en hensiktsmessig organisering er avgjørende for teamets suksess og måloppnåelse. En hensiktsmessig organisering tar utgangspunkt i kompetanse-kartlegging og bruk av den komplementære kompetansen som fins i teamet.

I følge Lai (2011) er det viktig at medarbeiderne opplever å få brukt hele sitt repertoar av kompetanse. Når medarbeiderne opplever å få brukt sin kompetanse i arbeidet, ser det ut til å ha en rekke gunstige effekter for både individet og organisasjonen. Lai peker på tre viktige forhold som ser ut til å bli positivt påvirket av dette: 1. Indre motivasjon - vi blir inspirert til videre innsats uten at noen gir beskjed om det. 2. Vi knyttes følelsesmessig nærmere barnehagen som organisasjon. 3. Vi ønsker i mindre grad å slutte i den barnehagen vi arbeider i.

Alle medarbeiderne har med andre ord kompetanser som skal utnyttes. Teamorganiseringen blir mest effektiv når man som leder vurderer oppgaver og kompetanser og foretar bevisste valg i organiseringen av teamet. Ved å ha en åpen kommunikasjon om hvilke kompetanser som kreves for å utføre forskjellige oppgaver, og hvilke kompetanser de forskjellige medlemmene i teamet har, får teamlederne utnyttet og utviklet både egne og sine medarbeideres forskjellige kompetanser og kunnskaper. Når arbeidsfordelingen tar utgangspunkt i kompetanser, kan det virke motiverende for teammedlemmene. Motivasjon og mestring er viktige sider ved teamarbeid. Jo større grad av mestring, jo større blir følelsen av kompetanse. Derfor er det i følge Aasen (2010) viktig at teamlederen er god til å analysere og diagnostisere ulike situasjoner i virksomheten, være i samspill med ulikhetene til de forskjellige og ha visjoner og mål om barnehagens innhold og oppgaver.

Ledelse er i følge Zaccaro (Aasen, 2010) avgjørende for teamets arbeidsprosesser og resultatoppnåelse. Vi trenger aktive, tilstedeværende ledere i barnehagen. Situasjonsbestemt ledelse blir fremhevet som en god og praktisk ledelsesstrategi i team.

Der blir delegering gjort på en systematisk og målrettet måte og medarbeiderens vilje og evne til å utføre arbeidsoppgaver er utgangspunkt for teamlederens valg av lederstil. Som teamleder kan vi da variere egen atferd og tilpasse lederstil til den medarbeideren, situasjonen og arbeidsoppgaven som skal gjøres. Ansvarsoppgavene kan fordeles etter kunnskaper og ferdigheter. De medarbeiderne som kan og mestrer mye, kan få flere ansvarsoppgaver, samtidig som vi har muligheten til å gå aktivt inn å regulere og veilede medarbeidere som mangler kunnskaper, er usikker eller umotivert til å løse oppgaver. Det er derfor viktig at vi som teamledere fremstår som gode faglige rollemodeller, som kan støtte og hjelpe medarbeiderne videre så de kan lykkes med arbeidsoppgavene ved å være inspirator med utgangspunkt i sin fagkompetanse.

Når det snakkes om kompetanseutvikling og faglig utvikling i barnehagen, er det i følge Bøe and Thoresen (2012) lett å forbinde dette med kurs. Funn fra internasjonal forskning viser derimot at kontinuerlig faglig utvikling som initieres innad i barnehagen og som ledes av barnehageledere selv, har større effekt enn enkeltkurs i forhold til endring og utvikling (Urban, Vandenbroeck, Lazzari, Peeters, & Laere, 2009).

Profesjonsteori

Molander and Terum (2008) forstår begrepet profesjon som en type yrkesmessig organisering av arbeid. Personer med en viss utdanning gis retten til å utføre visse arbeidsoppgaver, og til å gjøre det mer eller mindre autonomt. En hyppig sitert definisjon av profesjoner er "exclusive occupational groups applying somewhat abstract knowledge to particular cases" (Abbott, 1988, s. 8). Profesjonelle har med andre ord en spesialistkunnskap som gir dem legitimitet til å utføre spesifikke oppgaver samtidig som denne kunnskapen skiller dem fra ufaglærte og andre profesjonelle. Profesjonen utfører en type tjenester basert på teoretisk kunnskap som de har oppnådd gjennom en spesialisert utdanning, fordi samfunnets institusjoner har blitt avhengig av spesialisert teoretisk kunnskap. Profesjonene er satt til å løse praktiske problemer ved hjelp av denne kunnskapen. Bakgrunnen for denne retten er en anerkjennelse av arbeidsoppgavenes samfunnsmessige betydning og deres karakter av praksis. I følge Smeby (2011) er ikke ekspertkunnskap alene et tilstrekkelig grunnlag for profesjonell status og legitimitet. Profesjoner er politisk konstruerte, noe som innebærer at

profesjonalisering inngår i et spill om makt og innflytelse der både profesjonsorganisasjonene selv og politiske myndigheter er sentrale aktører. For at en yrkesgruppe skal kunne kalles en profesjon er det i følge Molander and Terum (2008) viktig at det politiske fellesskapet har tillit til at yrkesgruppen, i kraft av sin kompetanse, vil kunne ivareta sine arbeidsoppgaver og sikre at disse oppgavene blir utført i henhold til standarder for god yrkesutøvelse.

Å beskrive et yrke som en profesjon uttrykker samtidig forventninger om profesjonalitet. Begrepet profesjon viser i følge Molander and Terum (2008) til kunnskap, og dermed til epistemologiske verdier som "sann, gyldig og holdbar", og til bestemte ferdigheter i praksis. Når en yrkesgruppe beskriver seg selv mer eller mindre som en profesjon, uttrykker den et selvilde og prøver å overbevise andre om sin betydning og berettigelse (Molander & Terum, 2008).

Spørsmålet er om barnehagelærere i stor nok grad hever sin fagkunnskap, og om de har høy nok politisk status til å kalles en profesjon. Hard (2005) viser gjennom artikkelen "Would the leaders in early childhood education please step forward?" at forestillinger om barnehagen som "hjem", og ikke utdanningsarena, samt forestillinger om at kvinner har naturlige omsorgsegenskaper og "passer" til å jobbe i barnehage, har bidratt til lavt selvilde når det gjelder ledelse i barnehagen. Omsorg forbindes ikke med ledelse og profesjon. Det tradisjonelle synet på ledelse har i tillegg har vært dominert av menn, og "myke verdier" har ikke blitt anerkjent og tillagt status utenfor barnehagen. Hvis fokuset på omsorg blir for stort, kan det i følge Bøe (2011) føre til et utydelig og lite utfordrende fagmiljø. Dette kan gjøre det vanskelig for barnehagelærere å sette ord på og tydeliggjøre lederarbeidet som praktiseres. Noe som kan ha ført til at lederne i barnehagen utviser en utydelig ledelsespraksis og har en utydelig profesjon (Bøe, 2011).

Umiddelbart kan det tenkes av begrepet "omsorg" bare handler om å være snill, god og omtenkstom, men det kan virke på flere måter. Dersom det er den forståelsen av begrepet omsorg som råder, kan det føre til et utydelig og lite utfordrende fagmiljø. Men begrepet omsorg er sammensatt og har større betydning enn som så, det er både en verdi og en arbeidsform, det omfatter juridiske rettigheter og etisk ansvar, og samtidig

har det praktiske dimensjoner. Omsorg skal i følge Rammeplan for barnehagen (KD, 2011) prege enhver handling og relasjon i barnehagen. Barnehagens personale har med andre ord en yrkesetisk forpliktelse til å handle omsorgsfullt ovenfor alle barn i barnehagen. Likevel sier forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen (KD, 2012) ingenting om omsorg. Heller ikke rapporten "Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning" (Sommersel, et al., 2013) sier noe om omsorg i barnehagen. I tillegg er det nå diskusjoner rundt hvorvidt begrepet omsorg skal være en del av den nye rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver som er under utarbeiding. Men dersom omsorg ikke er et tema, hva skjer med omsorgen da?

Selv om jeg gjerne kunne ønske det, finnes det ingen garantier for omsorg i barnehagen. Selv om omsorgsbegrepet lett kan bli tatt for gitt, er det er ingen selvfølge. Omsorg kommer ikke av seg selv. Derfor mener jeg det er viktig at betydningen av begrepet omsorg fortsatt blir stående i den nye rammeplanen som er under utarbeiding. Viktigheten av omsorg blir beskrevet i Else Foss (2009) doktoravhandling om den omsorgsfulle væremåten i barnehagen, der hun hevder at den ansattes omsorgsbaserte pedagogiske skjønn som er avgjørende for omsorgens være eller ikke være i barnehagen og er den viktigste oppdragelsesinstans. Videre hevder hun at den omsorgsfulle væremåten er et viktig tema både i barnehagelærerutdanningens pedagogikkfag og i opplæring av barnehageansatte. I følge Ulla (2011) kan barnehagelærere gjennom å ha et kritisk blikk på omsorg i barnehagen oppdage og oppvurdere omsorg som en del av barnehagens innhold. Ved å ha et kritisk blikk på omsorg som verdi, de juridiske rettighetene og det etisk ansvaret som ligger i begrepet omsorg, kan barnehagelærere få ny forståelse for hvilke diskurser som preger deres oppfatning av omsorg.

Selv om det er forbindelser mellom ledelse og kvalitet (KD, 2008-2009, 2011, 2013c) har det vært lite forskning på ledelse i barnehagen. Et for lite fokus på ledelse i barnehagen, kan også ha bidratt til at betydningen av ledelse i barnehagen har blitt nedvurdert, og at ledelse har blitt sett på som noe som ligger utenfor det barnehagefaglige pedagogiske arbeidet (Woodrow & Busch, 2008). For at barnehagen skal fremstå som en profesjon mener jeg det er viktig at barnehagen har en ledelse med et tydelig faglig ståsted.

Bøe (2011) skiller mellom personalledelse og pedagogisk ledelse. I personalledelse er fokuset for lederen å velge passende væremåte i forhold til den enkelte medarbeiderens faglige ståsted. Gjennom pedagogisk ledelse knyttes ledelse til det å ha et faglig agentskap. Om barnehagen vil oppnå et faglig agentskap i sin ledelse, må de vende fokuset bort fra den personrettede ledelsen som mange barnehager har i dag, og heller knytte pedagogisk ledelse til det å skape læringsprosesser. Pedagogisk ledelse forbindes slik med barnehagen som lærende organisasjon. Gjennom pedagogisk ledelse synliggjøres den læringen og endringen som skjer, så personalet kan lære av og endre sin praksis. I pedagogisk ledelse er barnehagens verdigrunnlag i fokus, det er pedagogikken personalet møter barna med som er i sentrum og skal tydeliggjøres, og ikke personalets behov og ønsker. Dette utgjør i følge Bøe (2011) et kritisk aspekt i ledelse. Endring er ikke bare knyttet til medarbeidernes læring, men dreier seg om å forbedre det pedagogiske arbeidet slik barns rettigheter kan ivaretas på en god måte. Det er pedagogikken personalet møter *barna* med som er i sentrum. Pedagogisk ledelse handler derfor om å ha et aktivt forhold til barn og voksnes læreprosesser. Dette fordrer i følge Bøe (2011) et faglig fokus i sentrum for ledelse, noe jeg også mener kan bidra til å styrke barnehagelæreryrket som en profesjon.

Steinnes (2007) forskning viser at det er en forskjell mellom den kunnskapen erfarne assistenter har før og etter barnehagelærerutdanning. De har fått en utvidet forståelse for barn som gjør dem i stand til å møte disse barna på en annen måte enn før utdanningen. Denne forståelsen har utgangspunkt i en faglig teoretisk kompetanse som gir trygghet i utøvelsen av yrket. Den teoretiske kunnskapen bidrar til at de er mer bevisst hvordan de handler, de reflekterer mer og de kjenner seg i stand til å kunne forsvare og grunngi valgene sine. Allikevel står ikke barnehagelærernes kompetanse høyt, og det er derfor viktig at førskolelærerne synliggjør kompetansen sin, og får vekk tvilen rundt denne. Det innebærer at de må bli flinkere til å si at de mestrer, at de kan, at de gjør en forskjell. Å få respekt og aksept for den jobben de gjør, er viktig både for å være gode rollemodeller for assistentene, for å levere kvalitet, og for å hevde profesjonen sin.

MICHEL FOUCAULT (1926-1984)

I følge Foucault er det enhver epokes oppfatning av hvordan tingenes orden ser ut, som bestemmer hvilken form for kunnskap det er mulig å etablere. Enhver tidsepoke har en felles struktur som former bevisstheten vår. Dermed ordner hver tidsepoke verden på sin måte (Foucault & Eliassen, 2006). Dette viser Foucault ved å undersøke ulike praksiser knyttet til institusjoner. For å forstå, spør han hva som er forhistorien. Hva har skapt denne institusjonen? Gjennom sine studier viser Foucault hvordan vi lever i et disiplinorientert samfunn karakterisert av hierarkier, forskjellsbehandlinger, normaliseringsteknikker og overvåkningssystemer (Ulleberg, 2007). Barnehagen er også en institusjon, og ved å studere de sannhetene som regnes som allmenngyldige i barnehagesammenheng, kan jeg se hvordan de er konstruert av sosiale, historiske og kulturelle forhold (Sunde, 2006).

En av de grunnleggende antakelsene i Foucaults tenking er at virkeligheten ikke er konstant, men skapes av aktørene i den. Den vitenskapen, og de sannhetene som regnes som allmenngyldige i barnehagesammenheng, er konstruert av sosiale, historiske og kulturelle forhold. Dette bygger på Foucaults forståelse av hvordan kunnskap skapes (Sunde, 2006). Foucault så gjennom sin arkeologi og genealogi på historiske og kulturelle forhold, på oppkomstbetingelsene til vitenskapene, og mente at kunnskap og makt var gjensidige forutsetninger for hverandre. Han sier at makt og kunnskap forutsetter hverandre gjensidig. I følge Foucault fins det intet maktforhold uten at det dannes et kunnskapsområde, og heller ingen kunnskap som ikke på samme tid forutsetter og danner visse maktforhold (Foucault & Østerberg, 1994). Michel Foucaults arbeider er ikke direkte knyttet opp mot barnehagepraksiser, men jeg kan likevel bruke de til å studere hvordan makt og kunnskap påvirker barnehagens praksiser, og dermed også min mulighet til å jobbe med kompetanseutvikling i barnehagen.

Makt- og diskursbegrepene er tett innvevd i hverandre og sentrale i Michel Foucaults forfatterskap og virke. Gjennom teorier av Foucault, vil jeg i denne oppgaven gjøre rede for hans bruk og forståelser av begrepene makt og diskurs. Dette kapittelet tar for seg den teoretiske tilnærmingen som skal benyttes til å belyse oppgavens empiri. Bakgrunnen for at jeg velger Foucault er at jeg gjennom hans teorier mener jeg får belyst

noe av den kompleksiteten som finnes i forhold til det å jobbe med kompetanseutvikling i barnehagen. Foucaults teoretiske begreper skal brukes til å utforske de rammene barnehagene har for å drive kompetanseutvikling.

Diskurs

For Foucault er en diskurs et sett med begrep, problemstillinger og formuleringer som ligger nedfelt i språket. Han beskriver først og fremst diskurser som skrift og tale slik det praktiseres og utøves innenfor bestemte vitenskapelige disipliner og institusjoner .

Foucault var opptatt av hvilke begrepsforståelser som styrer våre praksiser. Han mente at det finnes en samling regler for hvordan ulike ytringer grupperes og kombineres, og som dermed i et gitt samfunn på et gitt tidspunkt definerer og setter grenser for hva som er mulig å si og tenke (Rønbeck, 2012). Gjennom sin diskursive analyse, viste han at det som betraktes som kunnskap på et visst tidspunkt i historien er omgitt av spesielle mulighetsbetingelser som igjen konstruerer diskurser som synliggjøres i sosiale praksiser. Diskurser er derfor historiske mulighetsbetingelser for produksjon av utsagn. Disse mulighetsbetingelsene er med på å forme våre holdninger til saker og vårt syn på historien. Dette skjer ved at kreftene i samfunnet materialiserer seg i institusjoner, i språket, og i individets erkjennelse (Ulleberg, 2007). Institusjoner, handlemåter og tekster konstituerer og legitimerer med andre ord visse diskurser som kunnskap og gyldig sannhet fremfor andre (Rønbeck, 2012).

”Jeg antar at diskursproduksjonen i ethvert samfunn på en og samme tid blir kontrollert, sortert, organisert og fordelt ved hjelp av en mengde prosedyrer som har som funksjon å avverge dens krefter og farer, beherske dens karakter av å være en tilfeldig begivenhet og å omgå dens tunge og skremmende materialitet”
(Foucault, 1999, s. 9)

Her legger vi merke til formuleringen at det i ethvert samfunn produseres diskurser og at det settes i verk apparat for å kontrollere og styre disse diskursene. Det diskursive

viser seg, ikke bare i måter å snakke på, men også i skriftlig materiale, i regler, prosedyrer og måter å ordne praksis på (Sunde, 2006).

Diskurser kan med andre ord ses som en ramme for hva som er mulig å si og gjøre innenfor en praksis som barnehagen. De er styrende for hvordan det tales, eller ikke tales. Hvilke verdier som formidles, hva som oppleves som viktig eller mindre viktig, hvordan det snakkes om barnehage, om barn, om barndom eller om utvikling i eller utenfor praksis (Sunde, 2006).

Episteme

Foucault ønsker å vise hvordan diskursene bindes sammen av det han benevner som episteme. Med episteme menes det system, det totale sett av relasjoner som ligger under en periodes viten. Dette tankesystemet bestemmer hva slags utsagn som kan gjelde som sanne eller falske. Det blir en form for dominerende kulturell logikk som setter rammer for hva som kan defineres som sant eller usant, normalt eller unormalt i en historisk sammenheng (Ulleberg, 2007).

En tidsalders episteme er et produkt av utallige prinsipper og regler som ordner periodens tenkning og dermed bestemmer hvordan og hva vi kan gjøre oss tanker om. Foucault skriver videre at et episteme fungerer så lenge det er usynlig, og at det ikke stilles spørsmål ved de innebygde antakelsene (Holten, 2012). I følge Foucault and Eliassen (2006) er det derfor viktig å gå inn i og avdekke hva som er grunnlaget for en epokes eller tidsperiodes kunnskaper og teorier, og hva som gjør dem mulige.

Å avdekke diskurser

Foucault oppfatter diskurssamfunnene som historiske fenomener som ikke har mulighet til å eksistere over lang tid. Derfor skriver Foucault at dersom vi vil overvinne respekten for diskursene, må vi problematisere og gjenopprette viljen til sannhet. Vi må utfordre diskursene med nye utsagn i tale, tekst eller handling. Foucault skriver at virkeligheten bare kan studeres gjennom diskursene. Virkeligheten kan ikke konstituere seg selv, men bare komme til oss gjennom mediert form, og vi kan ikke tenke utenfor de diskursene vi

selv er en del av. Vi bruker forskjellige ord og begreper når vi snakker med andre, og når vi reflekterer over egne praksiser. Men selv om diskursene fungerer begrensende, vil det være mulighet for å tenke annerledes. Det handler om å bruke kjente diskursmønstre eller mulighetsfelt på nye måter og utfordre diskursens grenser (Rønbeck, 2012).

Ved å utvikle vårt kritiske perspektiv, kan vi oppdage at situasjoner ikke er gitt eller forutbestemt, men at deltakerne selv er med på å skape det som skjer, og kan bidra til å endre og utvikle diskursene. På den måten kan vi i følge Lafton (2011) bli klar over hvilke diskurser vi er en del av, og hva de gjør med oss.

Arkeologi

Begrepet arkeologi bruker Foucault som en slags metodetilnærming for å avdekke skjulte lag av kunnskap i fortiden. Han skiller mellom en historisk analyse i alminnelig forstand og en arkeologisk analyse. Der den tradisjonelle historiske beskrivelsen holder seg på overflaten av det som har skjedd og det som har blitt sagt, kan man gjennom en arkeologisk analyse fokusere på historiske mulighetsbetingelser for produksjon av utsagn. Foucault ønsket med andre ord å overskride historien ved å beskrive den menneskelige erkjennelses mulighetsbetingelser og implisitte forutsetninger (Ulleberg, 2007)

I boken "Diskursens orden" skriver Foucault (Foucault, 1999; Schaanning, 1999) at det finnes mange prosedyrer for å avdekke og kontrollere diskurser:

- *Utelukkelsessystemer*: I diskursens orden kartlegger Foucault tre diskursive utelukkelsesprosedyrer som han har lokalisert i samfunnet:
 - *Forbudet*: vi vet hvilke temaer vi kan bringe frem, og hva vi ikke har rett til å si i ulike situasjoner. Ikke hvem som helst kan ta opp hva som helst.
 - *Fornuft og galskap*: den gales tale blir ansett som ikke-eksisterende, andre ganger kan ytringer forbindes med tabu. De "gale" blir bragt mer og mer til taushet ettersom fornuften (vitenskapen), institusjonaliserer galskapen og gjør den mindre synlig.

-
- *Forholdet mellom sant og usant*: handler om hvordan viljen til sannhet og kunnskap fremstår som historisk konstituert. Viljen til sannhet må forstås som viljen til å tro på noe som sant og sette grenser mellom sant og falskt.
 - *Indre prosedyrer* - diskursene utøver kontroll over seg selv.
 - Forfatteren setter sitt personlige preg på en tekst.
 - Kommentatoren kommenterer en tekst og kan dermed være med på å omskape betydningen av teksten med eller uten bevissthet rundt dette (Rønbeck, 2012; Schaanning, 1999).
 - *Sosiale utelukkelsesmekanismer* består av ulike regler som gjør at ikke alle får adgang til det diskursive feltet.
 - *Ritualer* er de egenskapene som deltakerne har, men også de formene for gestus, atferd og omstendigheter som omgir diskursene og hindrer og styrer vår tilgang til diskursene.
 - *Diskurssamfunn* kan bevare eller spre diskurser, for deretter å la dem sirkulere innenfor en sluttet krets der de blir utvekslet etter strenge regler, som for eksempel innenfor institusjoner som barnehager og skoler. Regler, forbud og hindringer vil derfor delvis komme i stand for å hindre diskursens hurtige spredning (Foucault, 1999; Rønbeck, 2012).

Makt

Hva er makt:

Den vanligste måten å nærme seg makt på, stammer i følge Grimen (2010) fra Max Weber som mente makt var evnen til å få gjennomslag for sin vilje, også der man møter motstand. Foucault hadde en helt annen, særegen måte å skjønne makt på. Han argumenterer for at historien er et endeløst spill av dominans og kontroll og dermed en tilbakevendende kamp mellom ulike krefter (Rønbeck, 2012). Han mener at maktens primære uttrykk ikke er undertrykkelse eller vold, for om det er tilfellet, vil makten være mye mindre stabil enn den er. I følge Foucault er ikke makt noe man har eller besitter. Det er ikke noe som kan erverves, berøves eller deles, noe man beholder eller mister (Foucault (1999), her i Sunde, 2006, s. 48). I følge Foucault kan ingen eie makt, bare utøve den. Foucault nekter ikke for at noen kan ha makt over andre, men han

mente at makten ikke alltid lager et skarpt skille mellom de som styrer og de som blir styrt. Styrkeforhold kan endres avhengig av situasjon, hendelse og deltakere. De som er overlegne i en posisjon, kan være underlegne i en annen. Makten er med andre ord ikke forbeholdt en maktelite, den kan ikke betraktes som en form for herredømme som utøves av en person eller gruppe over andre personer eller grupper. Den er et nett av usynlige tråder som virker i alle retninger (Grimen, 2010; Rønbeck, 2012; Sunde, 2006).

Hvor effektiv makten er, avhenger i følge Foucault av hvor synlig den er. Dette gjør at studier av maktens virkninger blir hengende ved maktens mest synlige sider. De mer skjulte sidene ved makten kommer ikke til syne så lett. Foucault mener derfor at vi vil få en bedre forståelse av hvordan makten virker om vi leter etter mindre iøynefallende trekk og små og dagligdagse uttrykk ved makt. Dette kaller Foucault mikroteknologier, som blant annet handler om inkluderings- og ekskluderingsmekanismer, for eksempel gjennom blikk og ord (Rønbeck, 2012).

Makt og kunnskap

Fra Francis Bacon har vi med oss tanken om at kunnskap er makt. Den som vet noe om noe, for eksempel naturprosesser, kan være i stand til å kontrollere dette (Grimen, 2010). Foucault snakket også om kunnskap. Han sier at et felt av viten bare er mulig fordi visse typer maktrelasjoner ligger foran. Kunnskap har visse typer makt som forutsetning. Om ikke disse maktformene hadde ligget foran, ville ikke feltet av viten kommet til. Foucault argumenterer for at kunnskap og makt forutsetter hverandre gjensidig: "Det finnes ikke maktforhold uten at det dannes et kunnskapsområde, og heller ingen kunnskap som ikke forutsetter og danner visse maktforhold" (Foucault (2001), her i Rønbeck, 2012, s. 20). Makt og kunnskap er derfor uløselig knyttet til hverandre. Koblingen mellom makt og kunnskap skjer gjennom diskursene. Det Foucault ønsker å finne ut av er hva som skjer i denne koblingen og hva som blir effektene eller praksisene som kommer ut av denne koblingen. For å finne ut av dette mener Foucault at vi kan gjøre analyser av institusjoner og avlese praksiser og kunnskapssystemer. På denne måten kan vi finne ut hvordan makten kommer til uttrykk, hva som skjer i maktrelasjonene, og hvilke midler som anvendes. Oppgaven er i

følge Foucault ikke primært å forklare, forstå og tolke makt, men å beskrive hvordan makt konstrueres, og hvilke konsekvenser den fører til (Grimen, 2010; Rønbeck, 2012).

Sannhet

Sannhetsbegrepet hos Foucault er nært knyttet til makt og kunnskap. Makt og kunnskap ligger innfelt i de sannhetene som skapes, samtidig som sannhetene skapes av makt og kunnskap. Makt og kunnskap er innvevd i diskursen og diskursen produserer sannheter. Sannhetene om menneske og samfunn er ikke evige, men endrer seg og forhandles stadig (Sunde, 2006). I følge Foucault har alle samfunn og epoker i historien sine spesifikke makt- og kunnskapsregimer som produserer forskjellige sannheter. Det som til enhver tid betraktes som sannhet, er en effekt av forskjellige diskursive og institusjonelle og maktgjennomsyrende praksiser. Dermed eksisterer heller aldri sannhet uten makt (Rønbeck, 2012).

Kropp og makt

Foucaults måte å knytte kropp og makt sammen på har også fått stor betydning. Makt er ikke noe utvendig i forhold til kropp. Makten disiplinerer kroppen. Foucault argumenterte for at kropp ikke er fastlagt en gang for alle, altså at den ikke fungerer som grunnleggende menneskelig. Vi er ikke, vi blir mennesker. Det vi forstår som kropp er et produkt av maktrelasjoner, som igjen blir bestemmende for hvilket produkt som skapes, og hvordan det skapes. Dette kaller Foucault subjektivering (Rønbeck, 2012).

Foucault så også på disiplin som en form for maktteknologi. Enhver maktstrategi har et objekt, og i følge Foucault er objektet til disiplinen kroppen. Ved å bruke disiplin kan vi dirigere, straffe og forme kroppen. Han sier at individet formes gjennom ulike teknikker og praksiser til et subjekt med bestemte kjennetegn og kvaliteter, en identitet (Ulleberg, 2007).

Produktiv makt

Foucault argumenterer for at makten også kan være en produktiv kraft eller effekt, som kan være genererende (Foucault, 1999). Den produserer kunnskap og subjekter.

Maktens virkning kan være kroppsoppfatninger, atferdsmønstre, lyst og begjær, og dens primære effekt blir konstruksjon av individer/subjekter. Makten er ikke en statisk størrelse men noe som hele tiden produserer og produseres. Makt kan være allestedsnærværende fordi den kan oppstå mellom mennesker i hvert øyeblikk og hver relasjon mellom ett punkt og ett annet. Makt er ikke noe som skal erverves, berøves eller deles, det er noe som utøves fra forskjellige utgangspunkt i et vekselspill mellom forskjellige og bevegelige forhold. Makt vil inngå som et ledd i alle sosiale relasjoner, både på arbeidsplasser og i de mest intime relasjoner. Det er maktrelasjoner som påvirker og beveger våre handlinger og handlingsområder og skaper subjekter. Alle maktrelasjoner innebærer alternative muligheter, og derfor vil det innenfor enhver maktrelasjon være et visst spillerom for motmakt og motstand. Denne motmakten eller motstanden er et resultat av maktens relasjonelle karakter. En følge av å se på makten som relasjonell, er at den aldri kan elimineres.

For å finne ut hvordan motstand fungerer, kan vi undersøke diskursive praksiser. En diskurs kan videreføre og produsere makt, og diskurser kan underminere og utslette makt. Ved å bruke diskursanalyser kan diskurser fungere som et verktøy for forandring av maktrelasjonens karakter, ved at vi forstår bedre hvordan makt og kunnskap hører sammen (Rønbeck, 2012).

Genealogi

Genealogien kan ses på som et supplement til arkeologien, men starter med motsatt utgangspunkt: nåtiden. Gjennom genealogien ser Foucault verden ut fra den bestemte situasjonen og rekonstruerer hendelsesforløpet bakover. Den genealogiske analysen er derfor et tolkende prosjekt. Gjennom genealogien prøver Foucault å fastslå opprinnelsen til et fenomen. Hensikten er å kartlegge tilblivelseslinjene og endringene i forståelsen av makt i diskursene. Fokuset er på praksiser som organiserer tanke- og praksissystemer som opprettholder en bestemt og tidsavgrenset forståelse av oss selv, vår historie, vår samtid og våre tanker om fremtiden. (Rønbeck, 2012; Ulleberg, 2007).

I genealogien ser man både kulturelle og historiske bindeledd til kontekst og sted, og Foucault avviser ideen om at historien, eller vitenskaper som for eksempel

pedagogikken, kan gjennomføres på en objektiv og perspektivløs måte. Materiell, kropp, sannhet og kunnskap spiller sammen. Genealogien er derfor en metode som ved hjelp av historien, kan få oss til å problematisere "selvfølgeligheter" i nåtiden. Vi forstår og problematiserer vår egen pedagogiske praksis ved hjelp av historiske analyser. Vi kan også bruke genealogien for å forstå som og studere hva makt har forårsaket, og hvordan noe nytt blir til på bakgrunn av makt (Rønbeck, 2012).

METODE

Metoden jeg har valgt er et resultat av min historie, den problemstillingen, det perspektivet og det interessefeltet jeg er opptatt av. Valgene som er tatt henger sammen med min historie og min forståelse av verden, samt det temaet jeg er opptatt av. I denne delen prøver jeg å gjøre rede for valg, refleksjoner og begrunnelser for hvilken metode jeg har valgt.

Valg av metode:

Jeg har valgt metoden kvalitativt forskningsintervju. Grunnen til at jeg har valgt kvalitativt forskningsintervju som er at jeg ønsker å innsikt i personalets tanker og erfaringer rundt kompetanseheving i barnehagen. Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Å få frem betydningen av personalets kompetanser og å avdekke deres tanker rundt kompetanseheving i barnehagen er et mål for meg. For å få innsikt i dette mener jeg det kvalitative forskningsintervjuet er den beste metoden.

Kvalitativ metode

I følge Kvale and Brinkmann (2009) innebærer den kvalitative orienteringen at oppmerksomheten rettes mot de kulturelle, dagligdagse og situerte aspektene ved menneskelig tenkning, læring, viten, handling og vår måte å forstå oss selv som personer på. I følge Thagaard (2009) innebærer begrepet kvalitativ å fremheve prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet eller frekvenser. Hun sier at kvalitative tilnærminger omhandler prosesser som tolkes i lys av den konteksten de foregår i, og kan derfor brukes til å få mye informasjon om få enheter (Thagaard, 2009).

Ved å velge kvalitativ metode prioriterer jeg i følge Kleven (2011) nærhet. Sammen med den fleksibiliteten som følger av at datainnsamlingen ikke er så strukturert på forhånd, kan jeg som forsker komme dypere inn i den problematikken jeg vil forske på. I følge Kleven (2011) blir forskeren et svært viktig instrument i datainnsamlingen når man benytter kvalitative metoder. Hvordan jeg som forsker fremtrer ovenfor mine

informanter påvirker de resultatene jeg ender opp med. Dette gjør at kvalitative metoder i stor grad er basert på forholdet mellom forsker og informant.

Forskningsintervju:

Den kvalitative metoden jeg har valgt å bruke i min undersøkelse er forskningsintervju. Jeg har valgt forskningsintervju fordi det gir meg mulighet til å studere informantens erfaringer, tanker og følelser i forhold til kompetanseutvikling i barnehagen. I følge Thagaard (2009) er formålet med et intervju å få fylldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon. Hun sier at intervju gir data om hvordan informanten forstår erfaringer og begivenheter i sitt eget liv, og gir et særlig godt grunnlag for innsikt i informantens erfaringer, tanker og følelser” (Thagaard, 2003, s. 83). Jeg mener derfor at intervju er den mest egnede metoden for min oppgave.

I følge Kvale and Brinkmann (2009) er formålet med det kvalitative forskningsintervjuet å få innsikt i sider ved intervjupersonenes liv, fra hans eller hennes eget perspektiv. Ved å få frem informantens erfaringer og avdekke deres opplevelse av kompetanseutvikling i barnehagen, prøver jeg å forstå hvordan barnehagene kan utvikle sin kompetanse videre.

Under et forskningsintervju konstrueres det kunnskap i interaksjon mellom meg som intervjuer og informantene. I følge Kvale and Brinkmann (2009) er et intervju bokstavelig talt et ”inter view”, en utveksling av synspunkter mellom to personer i samtale om et tema som opptar dem begge (Kvale & Brinkmann, 2009).

Forskningsintervjuets struktur er likt den dagligdagse samtalen ved at den er varsomt spørre-og-lytte-orientert, men som et profesjonelt intervju involverer det også en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale & Brinkmann, 2009). Forskningsintervjuet går derfor dypere enn den spontane meningsutvekslingen som skjer i hverdagen.

Det er viktig å være bevisst på at intervjuet innebærer en asymmetrisk maktrelasjon. Kvale and Brinkmann (2009) sier at forskningsintervjuet er ikke en åpen, dagligdags samtale mellom likestilte partnere ettersom intervjueren har vitenskapelig kompetanse.

Intervjueren setter også i gang og definerer intervjusituasjonen, bestemmer temaet for intervjuet, stiller spørsmål, velger hvilke svar han eller hun vil følge opp, og er den som avslutter samtalen (Kvale & Brinkmann, 2009). Den kunnskapen jeg får ut av et kvalitativt forskningsintervju avhenger derfor av den sosiale relasjonen mellom meg som intervjuer og mine informanter. Denne relasjonen avhenger av min evne til å skape et rom der intervjupersonen fritt og trygt kan snakke. Det krever en fin balanse mellom mitt ønske om å innhente interessant kunnskap og min respekt for intervjupersonens integritet etisk sett (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er derfor viktig at jeg reflekterer over den rollen makt og etikk spiller i produksjonen av intervjukunnskap. Dette vil jeg si mer om senere i kapitlet.

Mitt vitenskapssyn

Det nittende og tyvende århundret omtales oftest som modernismen. I følge Andersen (2002) har modernismen identifisert seg selv gjennom troen på en lineær fremgang, absolutte sannheter, en rasjonell planlegging av sosial orden og standardisering av kunnskap og produksjon. Synet på verden som mulig å vite noe om, ordnet og strukturert er sentralt i modernismen (Andersen, 2002, s. 26). Kunnskap er med andre ord sett på som noe universelt, noe som fins eller er sant uavhengig av kontekst.

"Postmodernism is boundless, messy and ambiguous – as a view of the world, it opens doors to multiple new possibilities".

(Grieshaber & Cannella (2001), her i Andersen, 2002, s. 27)

Det postmoderne perspektivet på verden, og på kunnskap skiller seg fra et moderne perspektiv. Det postmoderne kjennetegnes blant annet av usikkerhet, motstridende meninger og kompleksitet. Vitenskapelige fakta anses ikke som objektive. Kunnskapen oppleves som kontekstbundet og utformes i relasjoner mellom mennesker. Det vil si at den er avhengig av den sammenhengen den utvikles i, og ikke nødvendigvis overførbart til andre situasjoner. Det fins ingen universell kunnskap, ingen universelle sannheter, ingen ting er bestemt på forhånd, ingenting er absolutt sannhet. På denne måten åpner postmoderniteten for nye muligheter (Andersen, 2002; Thagaard, 2009).

Den lingvistiske- eller språklige vendingen er opphavet til postmoderne perspektiver. Denne vendingen fremstilles ofte som et paradigmeskifte som gjør en rekke modernistiske antagelser om verden og mennesket umulige. Kunnskapen og meningene vi har er begrenset til det vi kan uttrykke som språk i form av kroppsspråk, i tenkning, tale, skrift, lyd og bilde. Det er derfor ikke mulig å definere noe en gang for alle. Språk reflekterer ikke virkeligheten, den konstruerer. (Dahlberg, Moss, Pence, Halvorsen, & Holljen, 2002; Lenz Taguchi & Lärarhögskolan i Stockholm Institutionen för individ, 2000).

Det postmoderne vitenskapsparadigmet kan på bakgrunn av dette beskrives som oppdagelsen av at forholdet mellom språklige begrep, og det den henviser til er langt mer komplisert enn det man forestilte seg i moderniteten. Dette fører til at det epistemologiske, hva man kan få kunnskap om, vektlegges framfor det ontologiske, det som er .

Jeg oppfatter postmodernismen som et perspektiv som åpner for nye måter å se verden på. Jeg mener derfor at et slikt perspektiv kan brukes relatert til kompetanseutvikling i barnehagen. Ved å se verden gjennom et postmoderne perspektiv kan jeg utfordre dominerende måter å tenke på relatert til kompetanseutvikling i barnehagen, og på denne måten studere hvordan makt og kunnskap påvirker barnehagens praksiser, og dermed også min mulighet til å jobbe med kompetanseutvikling i barnehagen.

FORARBEID, ETTERARBEID OG ANALYSER

Gjennom denne delen av oppgaven ønsker jeg å gjøre rede for forarbeidet, intervjuene og etterarbeidet i forhold til mine forskningsintervju. Jeg vil gå igjennom temaer som valg av informanter, utforming av spørreskjema, selve intervjusituasjonen og transkriberingen, men jeg vil også komme innom de etiske overveielserne jeg har hatt, epistemologi, ontologi, hermeneutikk og mitt vitenskapsteoretiske syn. Denne delen vil gi leserne et utgangspunkt for hvordan jeg oppfatter verden, og hvilke teoretiske perspektiver jeg ser den fra.

Valg av informanter

Ettersom dette er en masteroppgave, tenker jeg oppgavens tid og omfang gir meg anledning til å intervjuer i underkant av ti personer. Tallet jeg har endt opp på er ni personer. Grunnen til at det ble ni intervjuer var at jeg ville ha mulighet til å sammenligne svar fra de forskjellige ansattgruppene i barnehagen, samtidig som jeg ville ha mulighet til å sette styrere og pedagogiske leders svar opp mot svarene jeg får fra pedagogiske medarbeidere. Ved å velge styrere, pedagogiske ledere og pedagogiske medarbeidere fra tre forskjellige barnehager fikk jeg mulighet til å sammenligne svar fra flere styrere. Er det samsvar mellom det lederne sier og det de pedagogiske medarbeiderne opplever? En annen bakenforliggende faktor var også at jeg antok at det var lettere å få tilgang til å gjennomføre tre intervju i samme barnehage enn å skulle intervjuer ni personer i samme barnehage. Å intervjuer ni personer er tidkrevende og hadde tatt mye tid bort fra barna. Samtidig er det vanskelig å plukke ut ni personer som vil la seg intervjuer i samme barnehage. Hammersley & Atkinson (2004) sier at det er viktig å tenke over hvordan intervjuene passer inn i informantenes hverdag. Barnehagehverdagen er hektisk. Jeg antar derfor at det hadde blitt langt vanskeligere å få tilgang til feltet om jeg hadde valgt å intervjuer alle informantene i samme barnehage.

Jeg har som tidligere sagt intervjuet tre pedagogiske medarbeidere, tre pedagogiske ledere og tre styrere i barnehager som jobber aktivt med å styrke kompetansen i sine barnehager. Grunnen til at jeg valgte å intervjuer i barnehager som jobbet med

kompetanseheving, var at jeg ønsket å se på hvordan personalet i disse barnehagene gjør og tenker rundt sin egen praksis med kompetanseutvikling.

Å opprette kontakt med informantene

For å få mulighet til å intervju og forske på det jeg ønsker kreves det at jeg som forsker jobber med å etablere kontakter. Jeg må ha tilgang til feltet enten gjennom personlige nettverk eller ved å etablere kontakt med såkalte "portvakter". Hammersley and Atkinson (1996) sier at portvakter er personer som har myndighet til å åpne eller blokkere tilgangen til et miljø eller en organisasjon. En av utfordringene med å skulle intervju noen er å identifisere disse portvaktene. For å få tilgang til barnehagene har jeg brukt de kontaktene jeg har i forbindelse med min jobb som pedagogisk leder i en barnehage i Asker og veileder av nyutdannede førskolelærere. Gjennom denne jobben møter jeg andre pedagogiske ledere og styrere, og kan få innsikt i hvem det kan være aktuelt å intervju.

For å opprette kontakt med barnehagene valgte jeg å ringe til styrerne i de aktuelle barnehagene. De tre barnehagene jeg mente var aktuelle svarte ja umiddelbart, og jeg gjorde derfor avtaler om intervju ganske raskt. For å informere mer om oppgaven og formålet med intervjuet valgte jeg å sende barnehagene et informasjonsskriv der det stod litt om hvilke temaer jeg kom til å ta opp. Dette var en bevisst handling fra min side, ettersom jeg tenkte at det var en fordel om de hadde tenkt igjennom temaene på forhånd.

Uansett om styrerne innvilger tilgang eller ikke, vil de generelt sett være opptatt av hvilket bilde jeg som forsker ønsker å presentere dem og barnehagen i, noe som gjør at de kan prøve å påvirke meg som forsker i en bestemt retning. I mitt tilfelle kan dette for eksempel skje ved at styreren prøver å styre meg til å intervju bestemte personer i barnehagen. Det å la styreren velge informanter kan ha både ulemper og fordeler. Ved at styreren velger informanter kan de også i større grad kontrollere hva som blir sagt gjennom å legge føringer for hvem som får uttale seg, og hva de får si. Ettersom jeg ikke hadde kjennskap til personalet i de ulike barnehagene valgte jeg å la dette skje. Jeg tok sjansen i håp om at styrerne skulle plukke ut informanter de visste hadde tanker og

meninger om temaet, og dermed noe å komme med i en intervjusituasjon. Jeg følte derfor at det var riktig å la styrerne plukke ut de jeg skulle intervju. Jeg informerte derfor styrerne om at jeg ønsket å intervju en pedagogisk leder og en pedagogisk medarbeider i tillegg til styreren, og at de som styrere kunne velge de personene de mente egnet seg.

Hammersley and Atkinson (1996) sier at mange har svært upresise og sensasjonspregede tanker om forskning. I lys av dette blir forskeren ofte karakterisert som enten ekspert eller kritiker. Dersom forskeren blir sett på som ekspert antyder det at han eller hun bør være en person som er svært kunnskapsrik på feltet, og som sitter på løsninger på eventuelle problemer. Den andre rollen, kritiker, innebærer at forskeren fremstår som en person som skal inn å evaluere og kritisere, med tanke på å effektivisere eller rydde opp. Denne typen forventninger stemmer ikke alltid overens med forskerens faktiske kompetanse eller intensjon (Hammersley & Atkinson, 1996). I en intervjusituasjon som min kan både en ekspertiserolle og en kritikerrolle gjøre at informantene blir usikker i situasjonen. Dette kan gi utfall i at informantene svarer det de tror jeg som forsker vil høre, eller det som fremstiller dem selv eller organisasjonen i et best mulig lys. For at det skulle bli lettest mulig gjennomførbart, og for at det skulle være i en naturlig setting for informantene, valgte jeg å dra til de aktuelle barnehagene og gjennomførte intervjuene der. På den måten var informantene mer på hjemmebane, og var tryggere i settingen. For å ha en mest mulig naturlig samtale, valgte jeg å ta opp intervjuene på bånd, så jeg ikke hele tiden måtte stoppe intervjuet for å notere. På denne måten fikk jeg også med meg flere detaljer.

Utformingen av spørreskjemaet

Jeg ønsket i utgangspunktet å utforme tre forskjellige intervjuguider. En til styrerne, en til de pedagogiske lederne og en til assistentene. Grunnen til at jeg ønsket å ha tre forskjellige skjemaer var at jeg både ønsket å stille en del spørsmål var felles til alle, men også å gå dypere inn i hva de forskjellige ansattgruppene tenker om sitt eget arbeid og egen rolle. Dette gikk jeg imidlertid bort i fra, og endte opp med å lage en felles intervjuguide for alle ansattgruppene. Grunnen til dette var at jeg så at det kom til å fungere bedre å heller ha en løsere intervjuguide, så jeg kunne stille de spørsmålene og oppfølgingsspørsmålene jeg mente egnet seg i forhold til informantene. Alle

informantene ble da stilt de samme hovedspørsmålene, men underspørsmålene mine varierte etter hvilken rolle de ansatte hadde i barnehagen, og ut fra hva vi hadde snakket om tidligere i intervjuet.

Selve intervjuet

Jeg følte selv at intervjuene gikk bra. Jeg møtte reflekterte barnehageansatte med stort engasjement og mye på hjertet. Jeg følte at jeg lyttet til reflekterte meninger rundt de temaene jeg tok opp, og at samtalen gled lett i intervjuene. Jeg følte selv at jeg greide å balansere det med å ta opp nye temaer og å avvente. Ved å gi informantene tid til å reflektere, opplevde jeg at jeg fikk flere gode gjennomtenkte svar enn om jeg hadde gått videre umiddelbart når det ble stille.

Ved å bruke opptaker følte jeg at jeg lettere kunne innta en lyttende holdning, jeg kunne holde oppmerksomheten mot samtalen istedenfor notatene mine. Jeg kunne følge med på informantenes kroppsspråk og være genuint tilstede i situasjonen. Dette følte jeg gjorde det lettere for meg å se når det var behov for å komme med innspill, når jeg burde vente og når jeg trengte å stille oppfølgingsspørsmål. Jeg følte at jeg gjennom å bruke opptaker kunne vise et mer oppriktig og tydelig engasjement, noe jeg tror jeg hadde gått glipp av om jeg hadde skrevet ned all informasjonen underveis. Dette bekreftes av Thagaard (2009) som sier at notater underveis bidrar til å redusere den personlige kontakten intervjuet gir mulighet til.

I gjennomføringen av intervjuene var det viktig for meg å opprette en god og tillitsfull atmosfære. Intervjuene skulle ha en naturlig oppbygning med oppstart, hoveddel og avslutning. Gjennom alle intervjuene brukte jeg i stor grad oppmuntrende tilbakemeldinger som hmm, ja, nikking og blikk til informantene. Dette gjorde jeg for å vise interesse og oppmuntre informantene til å fortsette. Jeg benyttet også ulike typer oppfølgingsspørsmål for å få informanten til å utdype, klargjøre eller nyansere det som ble sagt.

Thagaard (2009) påpeker viktigheten av å være bevisst forskerens posisjon i forhold til informantene. Relasjonen mellom informant og forsker vil ha betydning for den

informasjon informanten gir. Det har jeg forsøkt å være bevisst ved å synliggjøre både min rolle som kollega og masterstudent. Dette har jeg gjort for å synliggjøre og gjøre min subjektivitet kjent (Postholm, 2010). Samtidig har min måte å kommunisere med informantene vært preget av at vi har en felles forståelse og erfaringsbakgrunn innenfor barnehagefeltet.

For å kunne vurdere om informanten opplever seg som underordnet i forhold til hva de tror forskeren vil høre, sier Thagaard (2009) at forskeren kan merke seg hvordan informantene håndterer intervjusituasjonen. Jeg følte at jeg møtte informanter som var aktive og engasjerte under intervjuet; de ba meg stille spørsmål på nytt, spurte hva jeg mente med spørsmålene, ba meg utdype og kom med utfyllende svar. Dette mener jeg viser både at de ønsket å komme med riktige svar til spørsmålene, og at de følte at de var i en posisjon der de turte å stille meg spørsmål.

Transkriberingen

Transkriberingen av intervjuene var en mye mer tidkrevende prosess enn jeg hadde trodd på forhånd. Å sitte med høretelefoner kveld etter kveld for å klare å transkribere alle intervjuene var en tung prosess, og gjorde meg til tider ganske demotivert. Når det i tillegg endte opp i over 50 tettskrevne sider med tekst som skulle analyseres sier det seg kanskje selv at det tok tid. Jeg fikk utrolig mange lange og utfyllende svar, noe som vanskeliggjorde prosessen med å velge ut den informasjonen jeg ville bruke.

Etiske overveielser

En hver relasjon er i følge Løgstrup en maktrelasjon. Han sier at *"Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd"* (Løgstrup 1956, her i Eide og Eide 2007, s 105). Løgstrups kjernepoeng er tanken om at den enkelte i møte med andre er utlevert og sårbar, og at dette innebærer et etisk ansvar for å møte den andre uten å utnytte og misbruke den makten som ligger i relasjonen (Eide & Eide, 2007). I respekten for det andres "annethet" og "fremmendhet" ligger det etiske (Eide & Eide, 2007). Den andres ansikt er det sentrale bildet i Emmanuel Levinas etikk. Han sier at møtet med den andres ansikt appellerer til vårt moralske ansvar, ansvaret

for ikke å krenke, men å ivareta den andre ved å møte den andre med ydmykhet og respekt, ikke minst det ved den andre vi ikke forstår, og ikke er i stand til å skjønne (Levinas 1982, her i Eide og Eide 2007). Dette gjelder også den relasjonen jeg har til mine informanter under et intervju. Det er derfor viktig at jeg tenker gjennom hvordan jeg møter mine informanter.

En av de store utfordringene med mine intervju er nettopp at jeg som forsker lykkes i å skape en atmosfære som innbyr til fortrolighet. Innbyr ikke atmosfæren til en god samtale, kan det gjøre at samtalen stopper opp. Usikre intervjuobjekter, forteller ofte bare det de tror forskeren ønsker å høre, og unngår å fortelle ting sånn de virkelig opplevde det. I følge Foucault (Grimen, 2010; Rønbeck, 2012; Sunde, 2006) er det makt i alle relasjoner. I en intervjusituasjon har både informantene og forskeren en form for makt. Informantene har makt i forhold til hva de velger å fortelle, og hva de velger å utelate å fortelle, og i det å kunne stoppe intervjuet dersom de ikke ønsker å delta. Jeg som forsker har blant annet makt i det å kunne formulere mine spørsmål. Kroppsspråk, holdninger, erfaringer, fagkunnskap, er også eksempler på faktorer som kan påvirke intervjusituasjonen og maktforholdet. Kvale and Brinkmann (2009) sier det er viktig at jeg er klar over at intervjuet innebærer en asymmetrisk maktrelasjon. Som forsker har jeg makt i form av at jeg har vitenskapelig kompetanse. Jeg har også makt i det å være den som definerer intervjusituasjonen, starter samtalen, stiller spørsmål som gjør at samtalen flyter i en bestemt retning, i å avslutte samtalen, og i å være den som skal analysere intervjuet i etterkant.

Etterbehandling av transkripsjoner

Etikk og makt handler også om hvordan vi behandler den informasjonen vi får i ettertid. Gjenforteller jeg intervjuet akkurat sånn det var, eller blir noe forandret i min gjenfortelling? Hvordan påvirker min bevissthet og underbevissthet for eksempel hva og hvordan jeg velger å legge frem resultatene?

Objektivitet i *forskning* og objektivitet i *fremstilling* av forskningsresultater er ikke nødvendigvis det samme. Et forskningsprosjekt med høy grad av "objektivitet" kan publiseres på svært så subjektive måter, enten det nå er forskeren selv eller andre som

står for formidlingen. Forskerens ansvar for *bruken* av forskningsresultatene er et spørsmål som naturlig dukker opp i den sammenheng" (Kleven, 2011, s. 175).

I mine analyser forsøker jeg å gjenfortelle den informasjonen jeg har fått fra mine informanter så objektivt som mulig. Samtidig vil resultatene alltid være farget av min forforståelse. Jeg valgte å bruke opptaker under intervjuene mine, for så å transkribere intervjuene i ettertid. Dette mener jeg gav meg muligheten til å dykke dypere ned, og utføre en bedre analyse av de opplysningene informantene har gitt meg. Jeg fikk med flere detaljer enn jeg ville gjort uten. I analysen min har jeg valgt å bruke både direkte sitater og å gjengi informasjon fra mine informanter. Jeg har også valgt å samle ord og setninger som jeg synes var beskrivende i ordskyer. De ordene og setningene som gjentok seg i mine svar, er de som kommer tydeligst frem i ordskylene. For å lage ordskyer plukket jeg ut ord fra transkriberingen av intervjuene, og laget en liste med ord. For å få frem og legge trykk på de ordene og poengene som kom frem i teksten, valgte jeg å slå sammen ord og setninger som jeg mente hadde likt innhold, men ble sagt på forskjellige måter. De ble nå skrevet likt og flere ganger, slik at hovedpoengene skulle komme tydeligere frem i ordskylene. Et eksempel på dette er for eksempel at både "heve personalets kompetanse", "kompetanseutvikling blant personalet" og "heve kompetansen i personalgruppa" kan ha blitt skrevet som "kompetanseutvikling". For meg var det å bruke ordskyer en måte å tilnærme meg stoffet på som viste meg hva mine informanter anså som viktig under de forskjellige spørsmålene. Jeg synes derfor det ble et godt supplement til min analyse.

Birch sier at etiske problemer i intervjuforskningen oppstår spesielt på grunn av de komplekse forholdene som er forbundet med å utforske menneskers privatliv og legge det ut i det offentlige (her i Kvale & Brinkmann 2009). Konfidensialitet innebærer at private data som kommer frem i intervjuet ikke avsløres uten samtykke. Jeg som forsker har et etisk ansvar for å beskytte informantens privatliv, samtidig som jeg har et ønske om å legge frem resultatene mine på en sånn måte at de fremstår som holdbar og med mulighet for å etterprøves. Etiske krav til forskere innebærer nemlig også strenge krav til den vitenskapelige kvaliteten på det som kommer frem. Det innebærer at de funnene jeg gjør må offentliggjøres så nøyaktig og representativt som mulig (Kvale & Brinkmann,

2009). Her er det viktig at jeg som forsker har tenkt gjennom hvilke konsekvenser en eventuell publisering vil få for de jeg intervjuer.

Ovenfor mine informanter har jeg etterfulgt tre viktige etiske retningslinjer innenfor kvalitativ forskning; informert samtykke, konfidensialitet og opplyst om konsekvenser det får for informantene å delta i mitt studie. Jeg informerte på forhånd de jeg intervjuet om undersøkelsens mål og omfang, om at deltakelse var frivillig, at de vil bli anonymisert, hvordan jeg planla å oppbevare data underveis, og hva som skulle skje med dataene i ettertid.

Bearbeiding av informasjon og analyse

Å skaffe seg innsikt/kunnskap

"Epistemologi dreier seg om kunnskapens natur og hvilke metoder som kan frembringe denne kunnskapen. Det fundamentale spørsmål er hvordan man kan gå frem for å sikre kunnskap, og hvordan man kan gå frem for å sortere ut "sann" kunnskap" (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2006, s. 56). Men hva er kunnskap, hvordan kan jeg som forsker få frem kunnskap, og hvordan kan jeg egentlig vite hva som er sann kunnskap? Et skille mellom "sant" og "usant" krever i følge Johannessen (2006) at jeg har et bestemt epistemologisk ståsted. Dette ståstedet bygger på hvordan jeg definerer kunnskap. For meg er kunnskap subjektiv og basert på individuell erfaring og innsikt. Det er også dette jeg prøver å fange opp gjennom å bruke forskningsintervju som metode. For å klare dette er det viktig at jeg som forsker er bevisst min egen forforståelse. *"En grunnantakelse i hermeneutikken er at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger. Vi møter aldri verden forutsetningsløst. De forutsetninger vi har bestemmer hva som er forståelig og uforståelig"* (Gilje & Grimen, 1993, s. 148).

Det er ingen som møter verden forutsetningsløst og både faglig og personlig bakgrunn vil være en del av prosessen ved å etablere ny kunnskap. Noe av kunnskapen vår kan formuleres språklig, men det er også mye intuitiv kunnskap som virker styrende uten at vi er klar over det. Jeg som forsker må reflektere over hvilke forhold ved min egen bakgrunn som kan virke inn på forskingen. Hva tar jeg med meg inn i en intervjusituasjon? Hva har min faglige og personlige bakgrunn å si for hvordan jeg

utformer de spørsmålene jeg ønsker å stille? Hammersley and Atkinson (1996) sier at hvis jeg forstår hvordan min tilstedeværelse kan ha påvirket dataene, kan jeg også tolke dem deretter. Dette kan gi meg viktig informasjon som kan hjelpe meg i analysen.

Gilje and Grimen (1993) sier at alle mennesker har oppfatninger om seg selv, hvem de ønsker å være, hvordan samfunnet rundt dem er og hvordan det bør være. Dette gjelder meg som forsker, men også mine informanter. Et særpreg ved informasjon fra intervjuer er at begivenhetene som beskrives, er gjenfortellinger av hendelser. De preges derfor også i stor grad av informantens forståelse av det han eller hun har opplevd. Anthony Giddens (her i Gilje & Grimen, 1993) sier at samfunnsvitenskapene bygger på en dobbel hermeneutikk. I den hermeneutiske tankegangen fortolker alle mennesker sin verden. Det jeg skal studere er med andre ord allerede fortolket av mine informanter. Jeg kan derfor ikke se bort fra deres beskrivelser av seg selv og sin arbeidsplass. Jeg som forsker må derfor fortolke og forstå noe som allerede er fortolket av intervjuobjektet, uavhengig av om intervjuobjektets fortolkninger og forståelse av seg selv er korrekt eller ikke. Samtidig må jeg rekonstruere informantenes fortolkninger ved hjelp av et samfunnsvitenskapelig språk og teoretiske begreper. Jeg må gå lengre enn å gjenfortelle informantenes fortolkninger, jeg må også tolke disse i lys av teori. Det er dette som kalles dobbel hermeneutikk (Gilje & Grimen, 1993).

Den hermeneutiske sirkel peker på forbindelsene mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og den sammenhengen eller konteksten det skal fortolkes i. Hovedpoenget er at for å kunne begrunne fortolkninger av bestemte deler av et verk må man ha en fortolkning av hele verket. Og for å kunne begrunne en fortolkning av hele verket, må man basere seg på fortolkninger av de enkelte delene. Gilje and Grimen (1993) sier at all fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke og den kontekst det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse. "Hvordan delen skal fortolkes, avhenger av hvordan helheten fortolkes, og hvordan helheten skal fortolkes, avhenger av hvordan delene fortolkes. Hvordan fenomenet skal fortolkes, er avhengig av hvordan konteksten fortolkes, og omvendt" (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). Jeg har med andre ord en forforståelse til teksten. Denne forforståelsen kan styre retningen på oppmerksomheten min, samtidig

som at teksten, ved at jeg leser enkelte avsnitt flere ganger, kan endre min tolkning underveis. En slik hermeneutisk sirkel krever derfor at jeg stadig veksler mellom å lese intervjuene helhetlig og samtidig fingransker deler av intervjuene for å se om det påvirker min forståelse av helheten.

Hva skal jeg se etter?

Ontologiske spørsmål dreier seg om hva som eksisterer eller hvordan virkeligheten er. Hvordan ser egentlig verden ut? Finnes det en virkelighet uavhengig av våre begreper om den? Hva er mitt syn på de menneskene jeg møter? I følge Kleven (2011) står vi ovenfor en kompleks og nivåinndelt virkelighet som eksisterer i og for seg. Han sier at det finnes en virkelighet uavhengig av våre begreper om den. Denne virkeligheten kan gjøres til gjenstand for analyse og utgjør vitenskapens intransitive objekt. Det jeg mener å vite om virkeligheten, baserer seg med andre ord på mine teorier og forestillinger om den. Spørsmålet er da i hvilken grad det er mulig å få innsikt i denne virkeligheten. Her er vi i følge Kleven inne på relasjonen mellom epistemologi og ontologi, eller det Bhaskar kalte vitenskapens intransitive og transitive dimensjon (Kleven, 2011).

I følge Johannessen, et al. (2006) har ontologien betydning for hva vi leter etter i analyser og undersøkelser. I mine intervju kan dette for eksempel dreie seg om jeg får frem de opplysningene jeg tror jeg får frem, og i hvilken grad mine refleksjoner rundt intervjuet representerer sannheten.

Hvordan får jeg så frem sannheten, og hva er sannhet? I følge Johannessen, et al. (2006) er en påstand holdbar (sann) dersom den er støttet gjennom forskning. Forskerne må være intersubjektivt enige. Intersubjektiv enighet betyr ikke nødvendigvis at forskerne er enige i konklusjonene som trekkes, men mer at de aksepterer dem som vitenskapelig begrunnet. Ottar Dahl mener at det er tilstrekkelig at den intersubjektive enigheten strekker seg til "å bli enig om hva man vet og hva man ikke vet" (Kleven 2011). Hos Foucault er sannhetsbegrepet nært knyttet til makt og kunnskap. Makt og kunnskap ligger innfelt i de sannhetene som skapes, samtidig som sannhetene skapes av makt og kunnskap. Makt og kunnskap er innvevd i diskursen og diskursen produserer sannheter. Sannhetene er derfor ikke evige, men reforhandles og endres stadig.

Når jeg bruker intervju som metode er det med andre ord viktig at jeg aksepterer at informantenes uttalelser er sann i mer eller mindre grad, de vil alltid være preget av informantenes forforståelse. Det er dermed viktig at jeg reflekterer rundt hvorfor de svarer som de gjør. Hva er det som gjør at personen jeg intervjuer uttrykker seg på denne måten? I intervjuet kan jeg også be informantene utdype sine meninger. På denne måten kan jeg få oppklart eventuelle misforståelsene som kan komme underveis.

Etterarbeid og analyser

Edmund Husserl, grunnleggeren av fenomenologien var opptatt av å analysere bevissthetens form og innhold (Kleven, 2011). I følge Johannessen, et al. (2006) betyr fenomenologisk tilnærming å utforske og beskrive mennesker, deres erfaringer og forståelser. Brukt om kvalitativt intervju er fenomenologi et begrep som peker på interesse for å forstå sosiale fenomener slik det oppleves og fortelles av informanten. Fenomenologien er med andre ord opptatt av det enkelte menneskets subjektive og personlige opplevelse av verden, slik den trer fram for akkurat det ene mennesket. Fenomenologene ønsker med andre ord å finne ut av hvordan bevisstheten fungerer, hvordan fenomener konstrueres for bevisstheten og hvordan bevisstheten forholder seg til det. Mennesker er alltid bevisst om noe, men hva er det vi som forskere må være bevisst på når vi ser på våre resultater?

Fenomenologen Merleau-Ponty skriver følgende: Alt jeg vet om verden, selv gjennom vitenskapen, vet jeg ut fra mitt eget synspunkt eller ståsted. Vitenskapens symboler ville ikke bety noe uten dette. Hele vitenskapens univers er skapt på basis av den opplevde verden, og hvis vi betrakter vitenskapen stringent, vurderer dens mening og rekkevidde nøyaktig, må vi først gjenopplive denne opplevelsen av verden, som vitenskapen er et sekundert uttrykk for. (Her i Kvale & Brinkmann, 2009, s. 48).

I en intervjusituasjon er det med andre ord viktig at jeg som forsker er bevisst min bakgrunn, mine holdninger og kunnskap både før, under og ikke minst i analysen av et intervju. Jeg som menneske påvirker de resultatene jeg får, både bevisst og ubevisst, og dette er det viktig at jeg tenker nøye gjennom og reflekterer rundt.

Et valg jeg har gjort er å analysere og sitere mine informanter etter rolle. Jeg har ikke skilt mellom hvilken av de forskjellige pedagogiske lederne, styrerne eller pedagogiske medarbeiderne som har avgitt hvilket svar. Dette var et bevisst valg fra min side, det var viktigere for meg å vite hvilken rolle informantene hadde enn hvilken av pedagogene som svarte. Dette gjør det mer oversiktlig, og lettere å sammenligne svarene fra de forskjellige ansattgruppene, samtidig som det gir meg verdifull informasjon om hvordan de ansatte oppfatter både sin egen rolle og andres rolle i kompetanseutviklingen.

Pålitelighet (Reliabilitet)

I følge Thagaard (2009) refererer reliabilitet til resultatenes pålitelighet. Det er i følge Kleven (2011) knyttet til påliteligheten i målingen av de enkelte personene i målingstidspunktet. Reliabilitet innebærer ikke nødvendigvis at resultatene kan reproduseres ved nye undersøkelser. Det kan ha skjedd endringer i mellomtiden. For å kunne si noe om undersøkelsens pålitelighet må jeg derfor si noe om hvorvidt undersøkelsen er konsekvent gjennomført, og om den er relativt stabil over tid og på tvers av forskere og metoder. Spørsmålet om pålitelighet blir derfor viktig i forhold til analysen.

Hvor pålitelig er undersøkelsen min? Hva er styrkene og svakhetene ved dataene jeg bruker, og hvilke konsekvenser har dette for mine analyser og konklusjoner? I følge Kleven (2011) er den viktigste svakheten ved å be folk gi opplysninger om seg selv, at jeg er avhengig av at de har både tilstrekkelig selvinnsikt og tilstrekkelig vilje til å gi riktige svar. Det kan også være et problem at mine informanter kan bli fristet til å avgi svar som er mer "riktige" istedenfor svar som er helt ærlige. Dette kan knyttes opp til Foucaults tanker om at makt er tilstede i alle relasjoner. Hvorvidt informantene har svart "riktig" i min undersøkelse vet jeg ikke, men jeg føler at jeg ved å intervju tre informanter i hver stilling har fått bedre bilde av den aktuelle ansattgruppen enn om jeg bare hadde intervjuet en i hver rolle. Jeg valgte å stille veldig store åpne spørsmål som "hva er kompetanse" og "hva er makt for deg". Det gjorde at jeg fikk mange forskjellige svar. For å samle noen av disse svarene og lage en oversikt, valgte jeg å lage ordskyer for å fremheve hvilke ord som utpekte seg. Ordskyene er med andre ord et bidrag til å vise hvilke ord og uttrykk det ble lagt vekt på i intervjuene.

Gyldighet (Validitet)

Validitet dreier seg i følge Thagaard (2009) om metoden undersøker det dens intensjoner er å undersøke. Validitetskriteriet er om fortolkningen av utsagnet er rimelig dokumentert og logisk konsekvent (Thagaard, 2009).

Validitet kan deles inn i indre og ytre validitet. God indre validitet innebærer at man kan stole på den tolkningen som framsettes om relasjoner mellom variabler, og er knyttet til den situasjonen undersøkelsen ble foretatt innenfor. Dette blir i følge Kleven (2011) aktuelt i det jeg begynner å tolke et årsaksforhold mellom variabler. Kleven sier videre at det jeg som forsker kan og bør gjøre i forhold til indre validitet er å vurdere alternative tolkninger av resultatet. Ved å eliminere noen av de mulige tolkningene, kan jeg i følge Kleven (2011) føre en rasjonell argumentasjon for hva som står igjen som den rimeligste konklusjonen.

Ytre validitet handler om i hvilken grad konklusjonene kan overføres til andre sammenhenger og situasjoner. I følge Kleven (2011) har undersøkelsen god ytre validitet dersom de resultatene som er funnet i undersøkelsen kan gjøres gjeldende for de personer og situasjoner som er relevant ut fra undersøkelsens problemstilling. Det jeg mener at andre kan lære av mine funn er å reflektere rundt den praksisen som allerede er etablert i barnehagen, og se på hvordan den setter rammer for deres egen kompetanseutvikling. Undersøkelsen min er først og fremst aktuell for barnehagelærere og styrere som ønsker å reflektere rundt kompetanseutvikling og personalledelse i barnehagen.

ANALYSE

I denne delen av oppgaven vil jeg si noe om hva en diskursanalyse er, og hvordan jeg velger å gjennomføre den.

Diskursanalyse

Arkeologi og genealogi er to diskursanalytiske tilnæringsmåter Foucault utviklet.

De ses ikke på som en bestemt metode for diskursanalyse, men de kan ses på som et perspektiv på, og et problematiserende ståsted for hva som oppfattes som sant og riktig. Arkeologien og genealogien deler det utgangspunkt at vår måte å tale på ikke avspeiler vår omverden, våre identiteter og sosiale relasjoner nøytralt, men at diskursene spiller en aktiv rolle i å skape og forandre dem. Hva vi sier, tenker og gjør er betinget av den sosiale og språklige konteksten vi befinner oss i. Omgivelsene våre forsyner oss med modeller for hva som kan sies, tenkes og gjøres. Diskursanalysen viser at sannheten er kontekstbetinget (Ulleberg, 2007).

Den kritiske diskursanalysen utvider diskursbegrepet til å omfatte enhver språklig mediert praksis. Hvordan vi sier noe og hvordan vi skaper mening er påvirket av de begrepene, antagelsene og forestillingene vi tar for gitt, noe som bidrar til å understøtte de maktforholdene som finnes i samfunnet. Gjennom en kritisk diskursanalyse har vi mulighet til å se kritisk på hvordan vi er med på å reproducere maktforholdene. På denne måten kan vi bidra til å skape forandring (Ulleberg, 2007).

I en diskursanalyse er poenget å bruke det historiske materialet for å gi perspektiver på nåtiden. Det historiske materialet blir brukt som en kontrast til vår egen samtid. Det blir da sentralt å legge vekt på hvordan språket formidler og konstruerer innholdet i en tekst ved å undersøke hvordan det tales eller skrives om noe, og hvordan enkelte talemåter om et fenomen institusjonaliseres eller dominerer fremstillingen av det. Gjennom en Foucaultinspirert diskursanalyse vil jeg prøve å redegjøre for og vise forutsetningene for at dagens fenomener fremtrer som de gjør. I følge Ulleberg (2007) vil en gjennom en slik diskursanalyse vise hvordan tilsynelatende gitte forutsetninger for praksis har sin historie gjennom at de er historisk konstituert. Noe som vi bidra til å synliggjøre for oss at forutsetningene for praksis er foranderlige.

Som vi har sett viser Foucault hvordan fenomener som ofte fremstilles som naturlige, universelle og uforanderlige, egentlig er produkter av praksiser som varierer i tid og rom. Ved å avdekke mekanismer bak slike sosiale konstruksjoner, sier Ulleberg (2007) at vi kan åpne opp for nye og befriende perspektiver. Diskursanalysen har som utgangspunkt at språket ikke er noe som simpelthen speiler virkeligheten. Språk er også praksis, noe vi gjør, men også noe som setter grenser for hva som er mulig eller umulig å si eller foreta seg av tanker og handlinger. Foucault bruker begrepet diskurs om mulige og faktiske utsagn, fremstillingsprosedyrer og skiftende regler for hva som kan sies og bli sagt. Han gjør et poeng ut av at det først blir mulig for oss å erkjenne noe når det er mulig å snakke om det (Ulleberg, 2007). En Foucaultinspirert diskursanalyse fokuserer derfor på hvordan det eksisterer en rekke handlingsbetingelser for det talte og gjorte. Gjennom en diskursanalytisk tilnærming vil vi med andre ord både legge vekt på hva som står i tekstene – og hva som ikke står der.

I følge Ulleberg (2007) er poenget til Foucault ganske enkelt å vise at historievitenskapens tradisjonelle fundament kan forskyves for å gi plass til et annet fundament, et nytt "mulighetssystem" som reorganiserer ord og begreper, og dermed endrer vår virkelighetsoppfatning.

Jeg forstår diskursanalyse på denne måten:

Foucaults tanker om diskursanalyse er ikke en oppskrift for hvordan jeg faktisk kan gjøre en diskursanalyse. Jeg må derfor finne min egen måte å forstå diskursanalyse på. Jeg forstår diskursanalyse som å ha en kritisk innstilling overfor det som blir oppfattet som sant og selvfølgelig ved å sette dagens praksiser opp mot en historisk og kulturell kontekst, studere sammenhenger mellom kunnskap og sosiale prosesser, og ved å studere sammenhenger mellom kunnskap og sosial handling (Winther Jørgensen & Phillips, 1999).

Hovedpoenget med en diskursanalyse er ifølge Neumann:

"Å studere hvorledes det eksisterer en rekke handlingsbetingelser for det talte og gjorte, hvorledes et gitt utsagn aktiverer eller "setter i spill" en serie sosiale praksiser,

og hvorledes utsagnet i sin tur bekrefter eller avkrefter disse praksisene" (Neumann, 2001, s. 178).

Jeg må med andre ord ha en kritisk tilnærming til "tatt - for- gitt" kunnskap. Jeg kan altså ikke se på den kunnskapen jeg har om barnehagen som en objektiv sannhet, den er et produkt av historisk situerte samhandlinger og utvekslinger mellom mennesker.

Forståelser av verden skapes og opprettholdes av sosiale prosesser. Jeg må derfor se etter sammenhenger mellom kunnskap og sosiale prosesser. Kunnskap skapes via sosial interaksjon der forståelser og sannheter blir konstruert og konkurrerer om hva som er gyldig og ikke -gyldig. Sammenhenger mellom kunnskap og sosial handling viser seg ved at enkelte former for handling blir gjeldende, andre blir utenkelige. Forskjellige sosiale forståelser av verden leder til forskjellige sosiale handlinger. Den sosiale konstruksjonen av viten og sannhet har derfor sosiale konsekvenser.

Jeg må også være oppmerksom på at enhver diskurs også har en rekke utelukkelsesmekanismer som trer i kraft ved å diskvalifisere bestemte ytringer som usanne eller uriktige eller ugyldige. Diskursene avgjør hva vi kan si - og hvem som kan si det (Rønbeck, 2012).

Diskursanalyse som metode kan med andre ord benyttes for å undersøke hvordan sannheter skapes og konstrueres i barnehagen og til å studere hvordan barnehagens praksis påvirkes av dette. Den kan også brukes til å sette lys på hvilke diskurser som til en hver tid er rådende, og til å finne ut av hva som begrenser vår handlingsfrihet. Eller som Neumann sier det: "*Selve hovedpoenget med diskursanalyse er å analysere mening som en del av det generelt sosiale der mening dannes*" (Neumann, 2001, s. 38).

For å gjøre diskursanalysen mer oversiktlig, kommer jeg til å støtte meg til følgende diskursanalytiske spørsmål:

- Hvilke sentrale diskurser om de aktuelle temaene er det som er rådende?
- Hvorfor har dette blitt den dominerende måten å tenke på?
- Hvordan påvirker diskursene praksisen vår?
- Hva er bakgrunnen for at noen ting beskrives som "sant og riktig"?
- Gjennom hvilke kriterier og prosesser defineres noen bidrag som viktigere eller mer interessante enn andre?

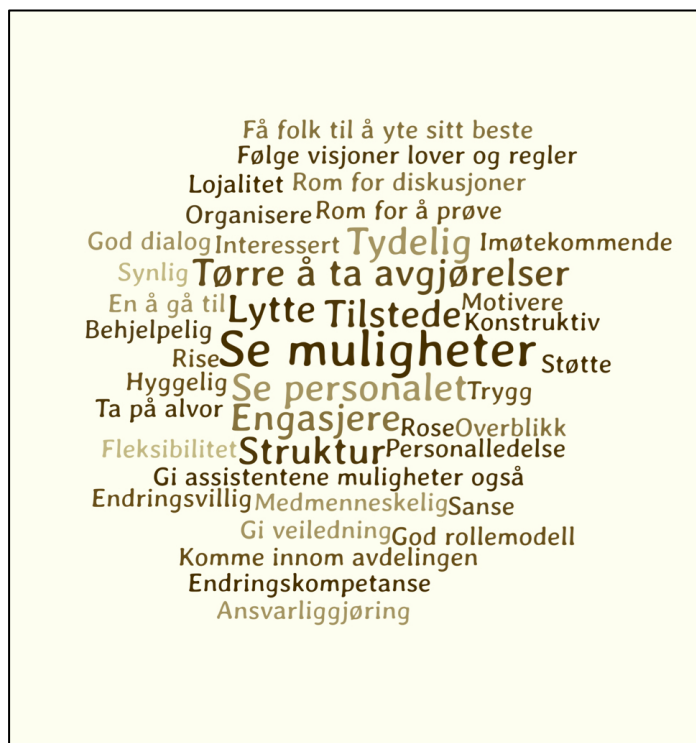
-
- Hvilke utelukkelsesmekanismer begrenser vår handlingsfrihet?
 - Hva kunne ha stått der? Hvilke argumenter kunne vært nevnt? Hva er det teksten ikke sier?

ANALYSE AV INTERVJUENE

Gjennom min diskursanalyse vil jeg komme innom temaene kvalitet, kompetanse, faglighet, refleksjon og makt fra mine intervjuer, og sette dette opp mot Foucaults teorier om makt og diskurser gjennom en diskursanalyse. Jeg har også valgt å bruke ordskyer for å fremheve de ordene jeg syntes gjentok seg i forhold til temaene når jeg transkriberte intervjuene.

Kvalitet

I dette avsnittet vil jeg si noe om hva de ansatte i barnehagen legger i begrepet kvalitet, og hva de mener er de viktigste kvalitetene de selv og andre medarbeidere kan ha i en kompetanseutviklingsprosess.

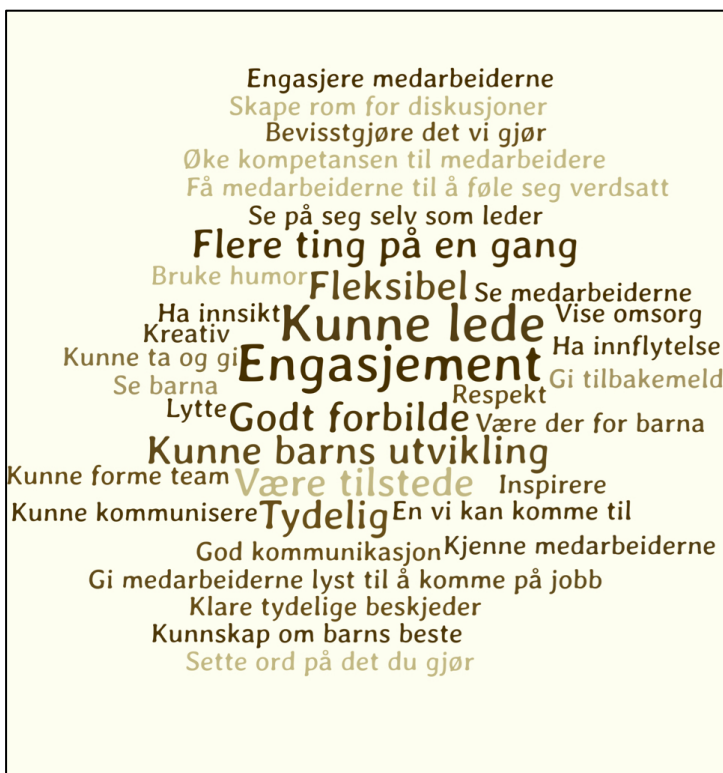


Når jeg spør styrere, pedagogiske ledere og pedagogiske medarbeidere om hva kvalitet er for dem, får jeg ganske forskjellige svar fra de forskjellige gruppene. En av styrerne snakker om "Å ha en veldrevet barnehage, med kompetente medarbeidere. At de skal vise profesjonalitet, at de skal vise kyndighet og dyktighet. At de skal gi trygghet for de barna og de foreldrene vi har her, så foreldrene føler en trygghet med å ha barna her". En annen av styrerne sier

følgende "Å ha kunnskap om den jobben man skal gjøre er en kvalitet for meg. Å det å være til stede både ovenfor barna, og at man skal ha et engasjement i den jobben man gjør. At det ikke er en rutine, men et ekte engasjement. (...) Å så tenker jeg at kvalitet er i alle ledd, skal man ha god kvalitet i en barnehage, må man huske på alle, også det svakeste ledd på et vis. Hvis bare pedagogene har en god kvalitet, så hjelper ikke det hvis man ikke har med seg alle. Alle må være med, og kvaliteten er på en måte det svakeste leddet". Den tredje av

styrerne uttaler at *"Kvalitet for meg er at barna skal ha en god og trygg hverdag. (...) Skal man snakke om kvalitet, så kan man aldri komme bort fra de voksne. For da må man ha kompetente og engasjerte voksne som forstår hva som er viktig"*. Kompetente og engasjerte voksne er viktig. Men hvorfor snakker ingen av styrerne om faglighet når jeg spør om kvalitet? Hva legger de egentlig i begrepet kompetanse når de ikke nevner faglig kompetanse? Dette bekrefter mitt inntrykk av at fagligheten i barnehagen i stor grad er skjult. Barnehagelærernes kompetanse skal ikke synliggjøres ovenfor de pedagogiske medarbeiderne eller utad i samfunnet. Men hvordan får vi et kompetent personale som viser profesjonalitet og kyndighet dersom vi ikke bruker og uttrykker faget vårt? Når Smeby (2011) sier at en profesjon har en spesialistkunnskap som gir dem legitimitet til å utføre spesifikke oppgaver basert på teoretisk kunnskap, må det vel bety at barnehagelærere har en teoretisk kunnskap som de kan og bør formidle utad? Profesjoner er politisk konstruerte, og rammene for vår profesjon er i stadig endring. Om vi barnehagelærerne vil fremstå som en profesjon av betydning er det derfor viktig at vi formidle at vi har en spesialistkunnskap ovenfor kollegaer, foreldre, politikere og i samfunnet utad.

Hva mener den ene styreren når hun sier vi må huske på det svakeste ledd? Hun definerer at det ikke er snakk om pedagogene, så da antar jeg med at det er snakk om de pedagogiske medarbeiderne. Min erfaring er at erfaringen og nivået på de pedagogiske medarbeiderne kan sprike mye. Det er blant annet stor forskjell på hvordan mennesker skaper relasjoner med barn, hvordan de tar unna praktiske oppgaver, hvordan de setter i gang og gjennomfører aktiviteter og hvordan de tar til seg ny kunnskap. Kunnskap er kontekstbundet og utformes i relasjonen mellom mennesker. Dette fører til at det utgangspunktet vi har er forskjellig. Jeg mener derfor at det er meget viktig at vi som pedagogiske ledere og styrere tar oss tid til å gi nye medarbeidere grunnleggende opplæring på de områdene de trenger mer kompetanse når de begynner i barnehagen. Et godt sted å begynne kan være å bevisstgjøre nytt personale på sin egen betydning for barn, så de kan utvikle et kritisk perspektiv på egen væremåte (Furu & Granholt, 2007).

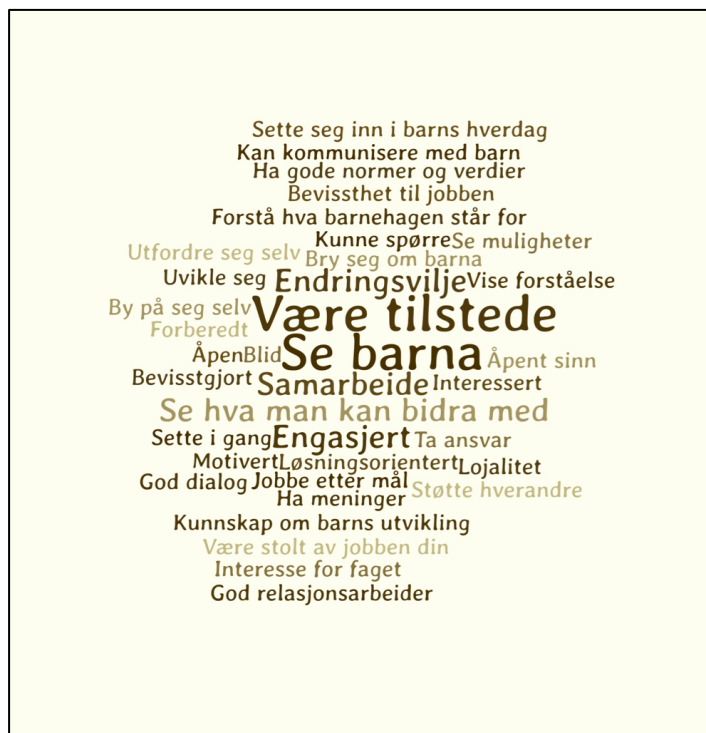


De pedagogiske lederne snakker mer om å synliggjøre det arbeidet barnehagen gjør både ovenfor foreldrene og ved å bevisstgjøre personalet. Men de er også veldig bevisst på å ha et faglig miljø i barnehagen, de ønsker bevisste voksne og høy pedagogtetthet. God struktur, gode planer og god ledelse trekkes også frem som god kvalitet. En bevisst ledelse, som har et mål og vet hvor de vil. En av de pedagogiske lederne uttaler følgende: "Jeg tenker også at faglig miljø i barnehagen og ikke bare

blant pedagogiske ledere, burde være et must. Det burde vært nedfelt at det skal være et faglig innhold både hos pedagoger og hos ansatte ellers". En annen av pedagogene sier at å dra inn faglig tyngde inn i hverdagen er et viktig poeng. Slik føler hun at hun opprettholder sin pedagogiske fagkompetanse, slik at hun ikke glemmer den. Hun holder egen fagkunnskap ved like, ved å lære fag videre. Å strekke seg og fornye seg benevnes også som en del av kvaliteten. Her viser heldigvis de pedagogiske lederne at de ønsker og prøver å dra fag inn i hverdagen. Men som den første av de to pedagogiske lederne sier: det *burde* være. Noe som viser at heller ikke hun tenker at det er en selvfølge. Dette tenker jeg er en diskurs som henger igjen i mange barnehager. Mange praktiske avgjørelser skal diskuteres i fellesskap, så ingen skal føle seg utenfor. Da blir det lite tid igjen til faglig utvikling. Oppretter vi da det Foucault (1999) kaller sosiale utelukkelsessystemer ved at ikke hele personalet får tilgang til det aktuell forskning som gjør at hele personalet kan holde seg oppdatert? Jeg tenker at mye av ansvaret for den faglige utviklingen er overlatt til pedagogene på hver enkelt avdeling. Det er gjerne hver enkelt pedagogisk leder som velger om vil de bruke avdelingsmøtene på fag, eller om de vil bruke møtene på å diskutere andre ting. Det å gi de pedagogiske lederne et felles jevnlig faglig påfyll som de også kan overføre til sine pedagogiske medarbeidere tror jeg

det jevnt over er lite fokus på. De pedagogiske ledernes fagkunnskap og evne til å formidle fag varierer også i stor grad. Når Bøe (2011) sier at pedagogiske ledelse handler om å ha et aktivt forhold til den pedagogikken personalet møter *barna* med, tenker jeg at det er viktig at vi jobber aktivt for å hele tiden å være oppdatert faglig. Hvilke nye teorier og forskning er det som fins nå, og hva er det vi vil videreføre av den teorien vi allerede har? Jeg mener derfor at det er viktig at lederteamet i barnehagen bruker planleggingsdager og personalmøter aktivt til å heve fagkunnskapen i hele barnehagen. Om alle pedagogene formidler det de er god på, og den nye teorien de oppdaterer seg på til hele personalgruppen blir det et bredere faglig nivå på alle. Om det stilles krav til at barnehagelærerne presenterer teoretisk kunnskap til resten av personalgruppen, legges det også et press på barnehagelærerne om at de må holde seg oppdatert på aktuell teori.

En av de pedagogiske lederne sier følgende: *"Kvalitet er et veldig vidt begrep. Det kan være noe helt annet for deg enn for meg, og for foreldrene kan det gjerne være noe helt annet. For eksempel at vottene er på plass istedenfor at barnet har lekt fint hele dagen. Og der tenker jeg at vi har en lang vei å gå. Det å si og begrunne, etter min mening da, at leken er utrolig viktig"*. Prosessen med at det har blitt et større fokus på kvalitet i regjeringens styringsdokumenter (KD, 2008-2009, 2011, 2013a, 2013c) har også bidratt til at foreldrene er mer opptatt av kvalitet. For meg som barnehagelærer varer faglighet og kvalitet gjennom hele dagen. Pedagogikk handler for meg om måten vi møter barna på, gjennom hele dagen. Men tenker foreldrene det samme? For meg virker det som om foreldrenes krav til kvalitet påvirker barnehagelærerne til å fokusere mer på *hvorfor* de gjør som de gjør. Det holder ikke lengre å begrunne ovenfor foreldre med magesfølelse og jeg tror. Barnehagelærerne må *vite* i mye større grad. De må vise at de kan og vet. Dette tenker jeg er bra. At foreldrene krever, tenker jeg gjør at barnehagelærere må oppdatere seg og være bevisst på hva de gjør, og hvilke holdninger de viser i møtet med barn og foreldre. Vi viser at vi er en profesjon med betydning, gjennom å uttrykke vår spesialistkunnskap (Molander & Terum, 2008).



Når jeg ser på de pedagogiske medarbeidernes syn på kvalitet kommer barnas synsvinkel frem på en annen måte enn hos pedagogiske ledere og styrere. De har ikke ledelsesfokus i sin jobb, og har dermed et mer direkte fokus på barna. En av de pedagogiske medarbeiderne sier at "Kvalitet er at barna trives og har det bra, og at de har de trygge rammene, at vi er der for barna, og at de har en læringskurve her i

barnehagen". En annen av de pedagogiske medarbeiderne sier følgende: "Kvalitet er at det er viktig at de voksne ser barna, og er der for barna, at barna skal føle seg trygge, har voksne de stoler på og tør og komme til. Det viktigste er at de blir tatt godt vare på, at behovene deres blitt fulgt opp og at de blir sett. Voksenedkning er viktig. Det må være nok voksne på jobb, så det ikke blir brannslukning, men at det faktisk blir kvalitet, at det er et opplegg for de". De pedagogiske medarbeiderne refererer til mer direkte arbeid med barna enn det styrer og pedagogiske ledere gjør, men de er samtidig opptatt av at det for å bli god kvalitet må være nok voksne. Voksne som er tilstede for barna.

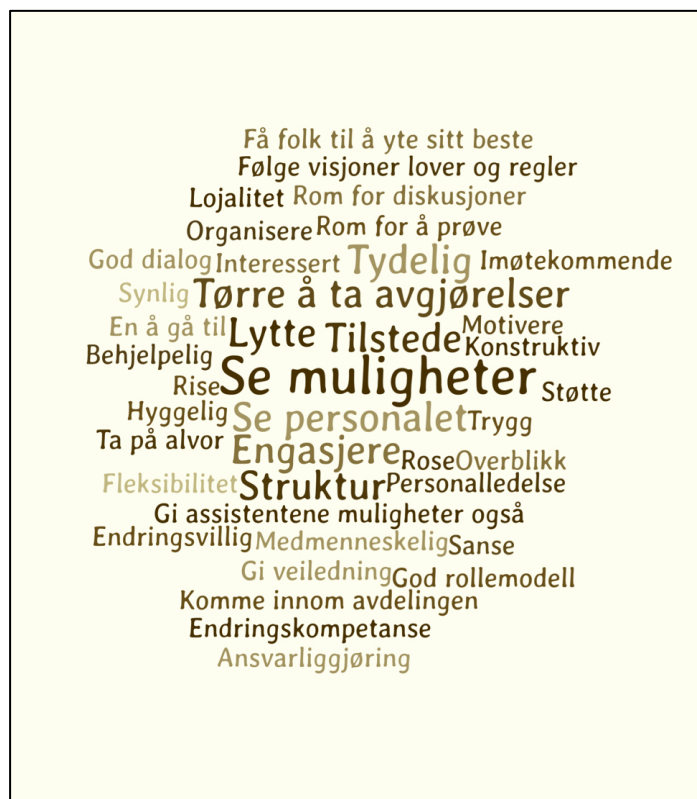
Når jeg leste gjennom transkriberingen av intervjuene om kvalitet, la jeg merke til at svarene fra de forskjellige ansattgruppene skilte seg fra hverandre. Spesielt syns jeg svarene til de pedagogiske medarbeiderne skilte seg fra styrere og pedagogiske ledere, men det var også forskjeller mellom pedagogiske ledere og styrere. Jeg valgte derfor å lage tre ordskyer som demonstrerte forskjeller mellom de tre ansattgruppene. Den første ordskyen representerer styrernes syn på kvalitet, den andre de pedagogiske ledernes syn og den tredje de pedagogiske medarbeiderne. Ordskyene viser et generelt syn på kvalitet i barnehagen, og ikke hva som er kvalitet i de forskjellige rollene, selv om jeg mener at svarene kan tyde på at informantene i stor grad har svart ut fra hva de

tenker er kvalitet i sin rolle. Men hva er forskjellene? For meg virker det som om de pedagogiske medarbeiderne har et større fokus på barna i sitt arbeid enn det de pedagogiske lederne og styrerne hadde. De snakket mye mer direkte om arbeid med barn, mens styrerne og de pedagogiske lederne var mer opptatt av personalet. Noen av grunnene til det kan være at det er de pedagogiske medarbeiderne som er mest sammen med barna, og at ettersom de ikke har lederansvar i sin stilling, heller ikke har det fokuset i sin jobb. Jeg la også merke til at faglighet og ledelse i større grad ble nevnt av pedagogiske ledere enn styrere. Hva er grunnen til det? Som nevnt over tror jeg at den faglige utviklingen og veiledningen av de pedagogiske medarbeiderne i stor grad blir overlatt til de pedagogiske lederne. For nyutdannede barnehagelærere mener jeg det er vanskelig å drive med heving av kompetansen til pedagogiske medarbeidere. Lederrollen tar over fokuset, og å bli trygg i lederrollen kan ta tid. Å bli kjent med de man skal jobbe sammen med tar tid. Å lære seg å være tydelig tar tid. Å vise hva man vil, og få andre til å gå den veien tar tid. Å lære seg å lytte til medarbeiderne tar tid. Administrative oppgaver tar også mye tid. Og det er vanskelig å balansere dette samtidig som du skal være sammen med barna. Til å forberede ledelse, faglig utvikling, lage planer for barna, lage planer for voksne, planlegge avdelingsmøter med mer, har de pedagogiske lederne fire timer i uken. For meg sier det seg selv at den faglige utviklingen kommer i siste rekke, i alle fall for nyutdannede. Det er så mye annet som må være avklart først. For å kunne lede personalet i barnehagen må man for eksempel finne ut av hvordan barnehagen som diskurssamfunn fungerer (Foucault, 1999). Hvilke sannheter, regler, forbud og hinder er det som råder i barnehagen, og hvordan kan jeg som barnehagelærer påvirke og endre praksis til tross for disse føringene?

Kvalitet i personalets arbeid

I dette avsnittet vil jeg ta opp hvilke kvaliteter personalet mener det er viktig at de forskjellige ansattgruppene i barnehagen har i forhold til å ha et personale av høy kvalitet. Alle informantene har svart både i forhold til hvilke kvaliteter de mener er viktigst i egen rolle, og i de andre ansattgruppens rolle.

Hva er de viktigste kvalitetene til en god styrer?



"Personalledelse. Det å få folk til å yte sitt beste".

Styrer

"At de ikke bare sitter på datamaskinen hele dagen, men har et godt overblikk over personalgruppen sin".

Pedagogisk medarbeider

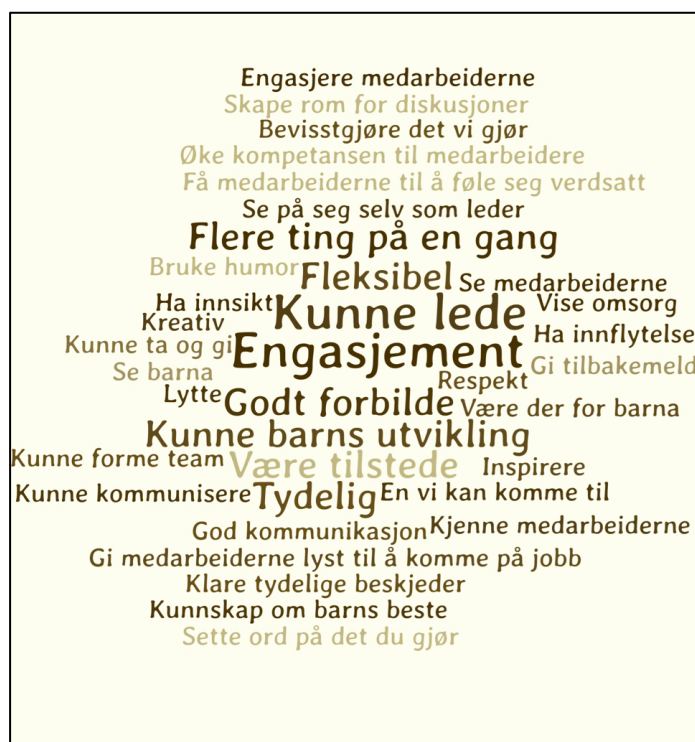
"Når daglig leder kjenner til det som skjer på huset, det som rører seg på avdelingen, er det lettere for oss å komme å ta opp ting, få støtte og veiledning, så vi kan gå tilbake til arbeidet og fortsette".

Pedagogisk leder

Sitatene jeg valgte å begynne avsnittet med mener jeg viser hvor viktig det er at den som er styrer ser og blir sett av sine ansatte. Alle ønsker å bli sett, og det å bli sett og bekreftet på det man gjør, gir motivasjon til å jobbe videre. I følge Foucault (Rønbeck, 2012) er vi ikke, vi *blir* mennesker. Det at vi blir sett og hørt påvirker med andre ord vår identitet og dermed også vårt arbeid. Gjennom tilbakemeldinger former jeg som pedagogisk leder mine ansatte, positivt eller negativt. Jeg må derfor sørge for at de pedagogiske medarbeiderne blir sett, samt at andre pedagoger og styreren blir sett og får tilbakemeldinger på den jobben de gjør. Når Lai (2011) sier at medarbeidere som opplever å få brukt hele sin kompetanse i arbeidet opplever indre motivasjon, knyttes følelsesmessig nærmere barnehagen og i mindre grad ønsker å slutte i jobben viser dette en annen viktig side av å se sine medarbeidere. Jeg velger å trekke frem et sitat fra en av de pedagogiske medarbeiderne for å vise hvilken effekt det å bli sett og gitt muligheter kan ha. Han sier følgende: *"Det er viktig at styrer gir muligheter til assistentene også. Assistentmøtene er kjempeviktige for oss. Vi får dele erfaringer, diskutere hvilke situasjoner som er vanskelig for oss og vi kan komme med hvilket som*

helst tema. Det gjør at det hele tiden skjer en utvikling, at barnehagen blir bedre. Å ta seg tid til å heve kompetansen ser dermed ut til å ha en positiv effekt på de pedagogiske medarbeiderne, og viser viktigheten av at styrer og pedagogiske ledere setter av tid til dette i en travel hverdag. Dette bekreftes også av Steinnes (2007) når hun gjennom sin forskning viser at erfarne assistenter blir mer bevisste og føler at de er i stand til å møte barna på en annen måte når de får en faglig teoretisk kompetanse som gir trygghet i utøvelsen av yrket.

Hva er de viktigste kvalitetene til en god pedagogisk leder?



Ut fra ordskyen kan jeg se at de viktigste egenskapene til en pedagogisk leder ganske så mange og sammensatte. Denne ordskyen er satt sammen av forventningene til ni personer som jobber i barnehage, i tillegg kommer blant annet forventningene til barn og foreldre. Som pedagogisk leder forventes det at du skal ha et engasjement, du skal kunne lede, du skal være til stede, du skal kunne gjøre flere ting på en gang, og du skal være fleksibel og tydelig. I

tillegg skal du kjenne medarbeiderne dine, engasjere dem og gi de lyst til å gå på jobb. Du skal også kunne barns utvikling og vite hva som er det beste for barn, og mye mer. Det er litt av en liste! Dette mener jeg viser hvor kompleks og sammensatt rollen til den pedagogiske lederen er. Dette forventes det ofte at en pedagogisk leder skal gjøre uten å vise at de leder. Barnehagens flate struktur er en diskurs som sitter hardt i barnehagen, og byr på utfordringer for mange pedagogiske ledere. Dette kan knyttes opp mot teoriene til Hard (2005), om barnehagen som "hjem", som fører til at omsorg ikke forbindes med ledelse og profesjon. Som pedagogisk leder er det er ikke lett å finne sin plass, og spesielt ikke som nyutdannet. Men hvordan skal jeg som pedagogisk leder

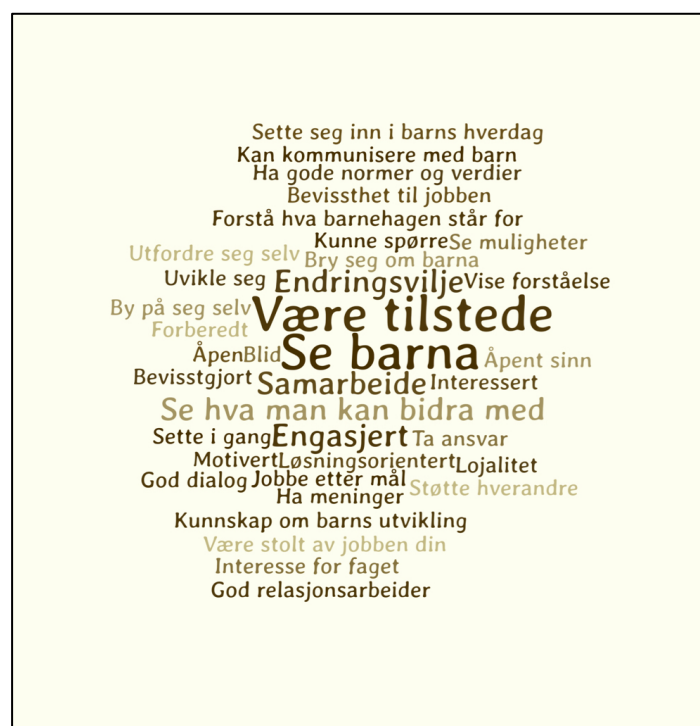
egentlig kunne forme team, øke medarbeidernes kompetanse og gi tydelige beskjeder uten å se på meg selv som en leder og være tydelig i det jeg gjør? En av styrerne i undersøkelsen min sier følgende *"Ved å se på seg selv som en leder tror jeg de pedagogiske lederne har større innflytelse på å få igjennom endringer, og dermed også øke kompetansen. Derfor tror jeg ledelse er veldig viktig"*. Når Aasen (2010) sier at å la være å fremheve fagligheten sin fordi barnehagelærere ikke vil fremstå som annerledes enn de pedagogiske medarbeiderne kan føre til en gruppekultur som marginaliserer lederrollen og barnehagelærernes faglighet i barnehagen, og gjør det vanskelig å opprettholde høy kvalitet i tilbudet til barna, mener jeg det viser hvor viktig det faktisk er å ha en tydelig ledelse og klare mål for arbeidet.

Så var det å øke den teoretiske kunnskapen. En av de pedagogiske lederne jeg intervjuet sa følgende: *"Jeg tenker at jo mer kunnskap du får da, og besitter, jo morsommere er jobben din. Og da gir alle mye mer og. Det er ikke bare jeg som skal sitte med kunnskapene"*. Og her kommer den tause kunnskapen inn, sammen med viktigheten av å benevne faguttrykk for å øke bevisstheten rundt den jobben jeg gjør. *"Det er jo det her med den tause kunnskapen og, altså mange har jo jobbet her i mange, mange, år, og sitter jo med mye, det sitter mye i hendene dems, men hvis ikke man bruker og benevner faguttrykkene... For det er det jo veldig ofte vi ikke gjør. Det skal være så flat struktur i barnehage. Man skal ikke tørre å vise at man er leder"*. Eller? Er det på tide å bli mer tydelig? I følge Foucault (Rønbeck, 2012) er makt og kunnskap uløselig knyttet til hverandre. De stadig økende kravene til kvalitet i barnehagen gjør at det blir større fokus på barnehagelærernes profesjonskunnskap. Ved at vi må reflektere over, sette ord på og begrunne egen praksis ovenfor både medarbeidere foreldre og samfunnet i langt større grad enn tidligere, blir barnehagelærernes kunnskap tydeligere. I økt kunnskap ligger det også mer makt. For å utvikle barnehagelærerne som ledere blir det da viktig å studere hvordan den økte makten og kunnskapen påvirker rollen vår som ledere.

De svarene jeg får i forhold til å lede i den pedagogiske lederstillingen varierer mye. I det ene øyeblikket får jeg beskjed om at det ønskes tydelig ledelse, i det neste får jeg beskjed om at det allikevel ikke kan være tydelig ledelse. Dette får meg til å undres over om begrepet ledelse i barnehagen er i endring. Skjer det noe med den flate strukturen? Er

begrepet ledelse i barnehagen i forandring, eller er det den samme forvirringen i den pedagogiske lederrollen som alltid har vært der, og som fortsatt skaper forvirring for de pedagogiske lederne? Kulturen med flat struktur er en diskurs som råder i barnehagen, samtidig som det er ønske om større tydelighet. Jeg mener det er mulig å ha et godt miljø mellom de pedagogiske lederne og de pedagogiske medarbeiderne selv om ledelsen blir tydeligere. Men da må vi endre fokus for vår ledelse. Istedenfor å fokusere på hvilke kompetanser medarbeiderne har, må vi fokusere på hvordan de kan bruke disse kompetansene for å nå barnehagens mål og utvikle barnehagen i takt med samfunnet, så vi til enhver tid kan utvikle barnehagen til det beste for barna. For det er barna som må være målet. Det er barna vi er der for. Ved å være tydelig i forhold til dette blir det også lettere å være tydelig ovenfor medarbeiderne sine. Ved å øke den faglige kompetansen til de pedagogiske medarbeiderne ser *de* også lettere hvorfor vi må gjøre endringer og fokusere. I følge Granholt, Furu, Moxnes, and Thoresen (2014) åpner det seg gjennom faglitteraturen et landskap som ikke har noen begynnelse eller slutt, bare uendelige muligheter. Her kan jeg igjen trekke inn Foucault (1999) tanker om at kunnskap og makt påvirker hverandre gjensidig. Når barnehagelærernes kunnskap blir tydeligere og makten større må også de pedagogiske medarbeiderne komme etter om de ønsker å opprettholde sin posisjon i barnehagen. Dersom dette ikke skjer tror jeg den flate strukturen og oppgavefordelingen i barnehagen kommer til å endres.

Hva er de viktigste kvalitetene til en god assistent/fagarbeider?



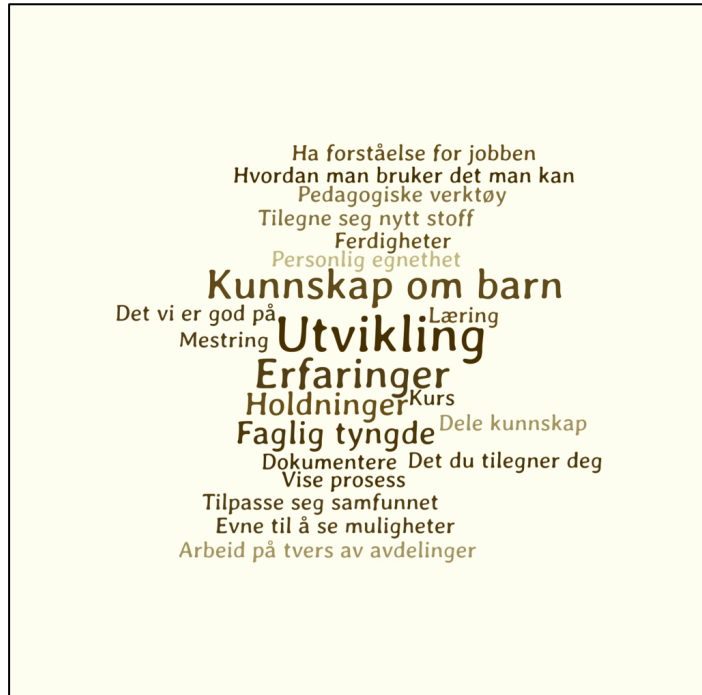
I følge min ordsky er de viktigste oppgavene til de pedagogiske medarbeiderne å være tilstede og se barna. Samtidig skal de også være samarbeidsvillige, endringsvillige, engasjerte og selv se hva de kan bidra med. De pedagogiske medarbeiderne må med andre ord være gode omsorgsarbeidere, som ser og er tilstede i hverdagen til barna, og samtidig ser hvordan de

kan bidra og utvikle sin egen kompetanse i arbeidet. Det stilles store krav til de pedagogiske medarbeiderne også, det er ikke bare styrere og pedagogiske ledere i barnehagen som har høye forventninger til seg. Dette mener jeg viser viktigheten av at barnehagene prioriterer opplæring av nye medarbeidere. For å øke statusen på yrket vårt, og samtidig tilby best mulig kvalitet for barna, mener jeg det er viktig at vi sørger for at *alle* som jobber i barnehage har et best mulig utgangspunkt for å møte barna der de er akkurat nå. Her kan Furu and Granholt (2007) teorier om at alle som jobber i barnehage bør ha en bevissthet om sin egen betydning, fordi de ved å erkjenne sin betydning for barn, utvikler et kritisk perspektiv på egen væremåte og handlinger kan her være et aktuelt sted å begynne.

Ett av målene den ene styreren trekker frem for å øke kvaliteten, er at de som jobber i barnehage må ha lært noen standarder som gjør at de kan utøve jobben til minstekrav. Hun setter et klart standpunkt til at det ikke er *alle* som kan jobbe i barnehage. Hun mener det er et verdivalg, og at man må besitte noen kunnskaper og ferdigheter for å jobbe i barnehage. Jeg mener heller ikke at det skal være så enkelt å jobbe i barnehage. Vi må forvente noe av de som vil jobbe med barn. Vi som pedagogiske ledere og styrere må derfor legge til rette for og sørge for å gi alle våre medarbeidere et teoretisk utgangspunkt. Det er gjennom faget de kan oppdage viktigheten av jobben sin. En av de pedagogiske medarbeiderne mener at den viktigste årsaken til at vi bør jobbe med å øke kvaliteten i barnehagen er "*at barna stadig er under utvikling*". Han sier videre at ved å reflektere over eget arbeid øker personalet sin kompetanse innenfor det de gjør, blir tryggere og mer målbevisst. Kvaliteten økes, noe som vil gagne både barna og personalet. Gjennom Foucaults genealogi (Rønbeck, 2012) kan jeg bruke historien til å problematisere "*selvfølgeligheter*" i nåtiden. Ved å reflektere over egen praksis kan jeg sette ord på hvordan min egen historie påvirker den jobben jeg gjør, og ved å knytte refleksjon opp mot aktuell teori kan jeg sette ord på hvorfor det jeg gjør fungerer – eller ikke. Når jeg setter dette opp mot Steinnes (2007) teorier om hvordan erfarne assistenter blir mer reflekterte og føler at de kan møte barna på en annen måte enn før utdanningen, gir det også mening at det har effekt å også øke kunnskapen og refleksjonsevnen til de medarbeiderne som ikke har barnehagelærerutdanning.

Kompetanse

I dette avsnittet spør jeg mine informanter om hva de legger i begrepet kompetanse, og hvordan de tenker barnehagene kan jobbe for å utvikle kompetansen til personalet.



Når jeg spør de ansatte i barnehagen hva kompetanse er for dem er det utvikling, kunnskap, erfaring og faglig tyngde som blir fremhevet. En av de pedagogiske lederne jeg intervjuet sier følgende: "Kompetanse er hva man innehar av kunnskap, ferdigheter og holdninger. Og hvordan man tar denne i bruk". Hvordan man tar den i bruk. Det tenker jeg er et viktig poeng. For å kunne gjøre en god jobb i barnehagen nytter det

ikke å bare ha teoretisk kunnskap, man må også kunne bruke denne kunnskapen i arbeidet med barna og i samarbeid med personale, foreldre og andre instanser. Utvikling er det ordet som står sterkest i ordskyen min. En av styrerne sier følgende: "Kompetanse er å ha forståelse for det man jobber med. Og at man har villighet og evne til å se muligheter og endringer. Vi må kunne tilegne oss nytt stoff og bruke det der vi er. Vi kan ikke holde på på samme måte som vi gjør når vi begynner å jobbe. Vi kan ikke bli på samme sted, vi må utvikle oss underveis". Ingen barn er like. Ingen barnegrupper er like. Samfunnet endrer seg. Eller som Foucault sier: sannhetene om menneske og samfunn er ikke evige, men endrer seg og forhandles stadig (Sunde, 2006). Dette gjør at personalet i barnehagen hele tiden må være i endring. Vi kan ikke gjøre akkurat det samme år etter år og tenke at det er kvalitet. Vi er ikke kompetente når vi går på autopilot og gjennomfører jobben vår basert på gamle rutiner i stedet for refleksjon. Vi må hele tiden være i endring og fange opp signaler fra de rundt oss. Vi må følge med på utviklingen. Dette bekreftes av Kunnskapsdepartementet når de i sin strategi for kompetanse og rekruttering (KD, 2013a) sier at barnehagen som pedagogisk samfunnsinstitusjon må

være i endring og utvikling, og at kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse.

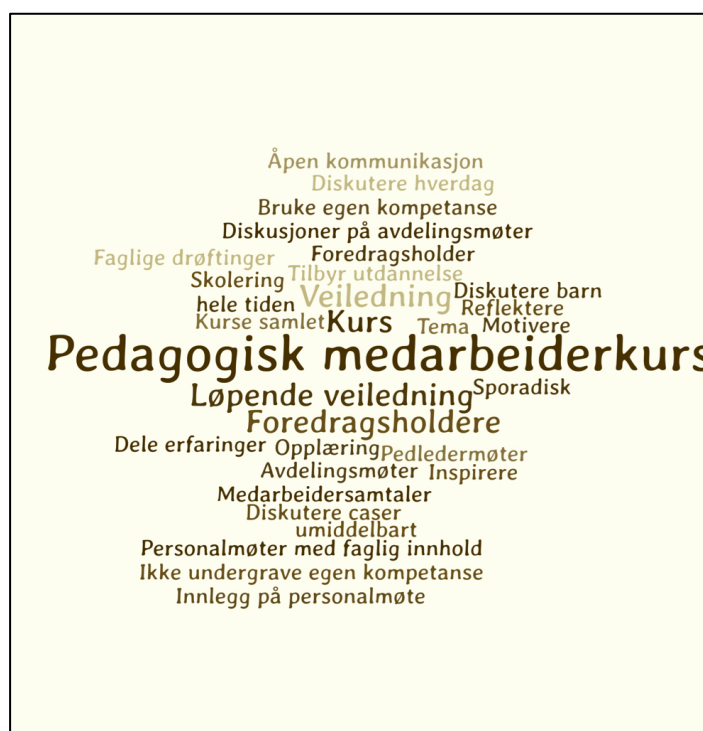
Svært mange hverdagsaktiviteter og handlinger i barnehagen uttrykkes i følge Kvistad and Søbstad (2005) som taus kunnskap. Kunnskapen er innforstått og selvfølgelig for de som bruker denne kunnskapen, men personen selv er i liten grad bevisst at de innehar denne kunnskapen. Personen har utviklet en intuisjon som det kan være vanskelig å sette ord på, men som ligger der og styrer praksisen. Denne typen kunnskap betegnes gjerne for taus kunnskap, eller implisitt kunnskap. Når denne kunnskapen blir satt ord på kan den til en viss grad gjøres eksplisitt. Det er ulike fortolkninger av hva det innebærer at kunnskap er taus og i hvilken grad slik kunnskap kan gjøres eksplisitt. Grimen (2008) argumenterer for at ikke bare påstandskunnskap, «å vite at noe er», men også praktisk kunnskap, «å kunne gjøre noe» er kunnskap. Han mener at praktisk kunnskap, i likhet med teoretisk kunnskap, kan læres, overføres mellom personer, akkumuleres og at begrunnelsene for den kan granskes kritisk.

En av de pedagogiske lederne viser til taus kunnskap når det snakkes om kompetanse. Hun uttaler følgende: *"Det er mange som innehar kompetanser på ulike områder, men utfordringen er ofte å kunne se det. Det er ikke alltid man ser det. Og der kommer kanskje den tause kunnskapen inn, for de setter kanskje ikke alltid ord på egentlig hva de kan godt og hva de har lyst til, hva de ønsker. Så det er noe med å få frem det"*. Tanken om taus kunnskap er en diskurs jeg mener er rådende i barnehagen. Vi skal liksom ikke fortelle hva vi er god på heller. Det må fiskes frem fordi vi er så hemmelighetsfulle. Hvorfor er det sånn? Hvorfor skal det være så vanskelig å fortelle at vi har styrker og svakheter? Trenger janteloven å styre i barnehagen? Her ligger det en utfordring både til de pedagogiske lederne og de pedagogiske medarbeiderne om å se og sette ord på disse kunnskapene selv. For å kunne utvikle gode team er det viktig at vi har kjennskap til hverandres styrker og svakheter, og for å kunne jobbe mot de målene vi har satt oss må vi faktisk tenke gjennom og sette ord på hva vi kan bidra med i forskjellige sammenhenger. Dette bekreftes av Aasen (2010) når hun sier at en hensiktsmessig organisering av team tar utgangspunkt i kompetansekartlegging og bruk av den komplementære kompetansen som fins i teamet.

Dette bekreftes av en av styrerne som sier følgende: *"Jeg tror at en åpen kommunikasjon der man tør å dele erfaringer med hverandre, er med på å løfte, motivere, reflektere og skape utvikling. Jeg tror at vi i alt for stor grad, mange ganger, undergraver vår egen kompetanse. Og jeg tror at nettopp å bruke vår egen kompetanse, det er faktisk med på å løfte oss faglig, det er det som er med på å inspirere oss, og det er da vi lærer mest".* Dette tenker jeg gjelder de pedagogiske medarbeiderne, men det gjelder også for barnehagelærere utad i samfunnet. Vi må markere oss. Vi må vise at vi har en kompetanse. Vi må vise at vi har en profesjon som samfunnet trenger. Vi må tørre å ta et standpunkt. Dette bekreftes også av Hard (2005) som sier at barnehagelærere i mye større grad må hevde sin profesjonelle identitet. De må sette ord på og tydeliggjøre det arbeidet som praktiseres dersom de skal oppfattes som en profesjon i samfunnet utad.

Hvilke tiltak kan barnehagene gjøre for å heve kompetansen til sine ansatte?

I spørsmålet om hvordan barnehagene jobber for å heve kompetansen er det pedagogisk medarbeiderkurs som blir nevnt oftest. En av styrerne sier følgende om innholdet i sine pedagogiske medarbeiderkurs: *"Der diskuterer vi hverdagslige case, eller vi diskuterer ulike punkt som vi har hentet ut fra rammeplanen, slik at også de skal ha faglig karakter. Og det blir da mye relatert mot vår utøvende profesjon, og hvordan vi kan utfordre oss og komme videre".*



Pedagogiske medarbeiderkurs ble holdt jevnlig i alle de tre barnehagene jeg intervjuet, og det ble veldig tydelig for meg hvor viktig dette var for de pedagogiske medarbeiderne. En pedagogisk medarbeider trakk frem viktigheten av å dra med *hele* barnehagen på kompetanseutvikling når han uttalte følgende: *"Det er klart alfa omega for meg at jeg hele tiden kan utvikle meg, og*

reflektere over hva jeg gjør her på jobben og hva jeg gjør bedre for barna enn det jeg gjorde før. Nå har jeg på en måte blitt ennå mer reflektert over det jeg sier og gjør, og det er stor fremgang for meg i den kvaliteten jeg kan gi barna". Dersom det kun fokuseres på å gi faglig kompetanse til pedagogene begrenser vi innsikten og refleksjonen hos våre pedagogiske medarbeidere. Ettersom den pedagogiske lederen er mye ute av avdelingen både i forhold til vakter, møter og kontortid, blir det da barnepass istedenfor en pedagogisk virksomhet store deler av dagen. Å utelukke de pedagogiske medarbeiderne fra kompetanseutviklingen mener jeg begrenser vår mulighet til å gi barna et pedagogisk tilbud gjennom hele dagen. Barnehagen som lærende organisasjon vil derfor være avhengig av at *alle* medarbeiderne kontinuerlig arbeider med å utvikle seg og sin personlige kompetanse kontinuerlig (Furu & Granholt, 2007).

Når det gjelder enkeltstående kurs er det flere av styrerne og de pedagogiske lederne som stiller seg litt skeptiske. En av de pedagogiske lederne sier følgende: "*Jeg er litt sånn skeptisk til dette med kurs. Altså, kurs er fint, men det er noe med å ta den læringen, det kurset har gitt deg med tilbake for å implementere det eventuelt i hverdagen. Jeg tror det er ganske mye, så det er holdninger, kanskje, til det å være på kurs som blir litt... Jeg har ikke helt oppnådd resultater med det*". En av de andre pedagogiske lederne snakker også om at hun syns effekten av kurs er liten, og at det er sjelden den kunnskapen som kommer ut av disse kursene kommer barnehagen som helhet til gode, og fort blir glemt. Hun ønsker derfor at barnehagen skal bli flinkere til å ta opp igjen tråden fra disse kursene på personalmøtene ved at de som har vært på kurs får litt tid til å fortelle.

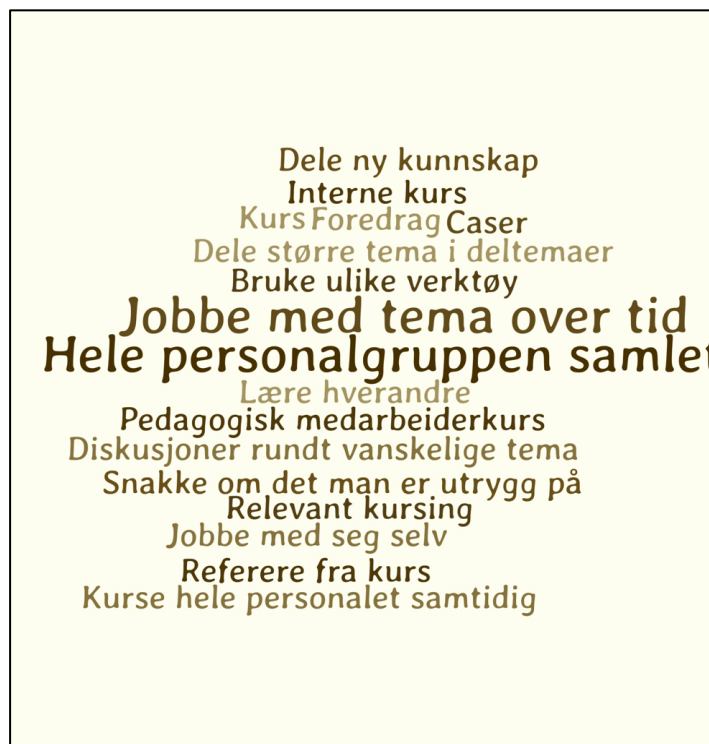
Det tror hun er bra av to årsaker; den ene er at de forteller de andre noe om dette kurset og deler kunnskapen. Den andre grunnen er at de som er på kurs da må følge med litt ekstra, for det er ikke bare å gå på et kurs, og ferdig med det, men det krever faktisk noe av deg, ved at du skal gi noe fra det kurset tilbake til de andre. Uten krav blir det fort som hun sier: "*Ellers så tror jeg det fort blir sånn da, at det var de to som var på det kurset, også var det de to da som holdt dette for seg selv*". Dette stemmer godt overens med funn fra internasjonal forskning som viser at kontinuerlig faglig utvikling som initieres innad i barnehagen og som ledes av barnehageledere selv, har større effekt enn enkeltkurs i forhold til endring og utvikling (Urban, et al., 2009). Når denne pedagogiske lederen i sine uttalelser sier at hun *ønsker* at barnehagen skule bli flinkere til å ta opp

igjen tråden fra personalmøter tenker jeg at det stemmer med mine antakelser om at kunnskapen enkeltpersoner får på kurs er noe det er lett å glemme, og som få barnehager prioriterer å lære videre til resten av personalgruppen. Dette mener jeg viser viktigheten av å holde pedagogisk medarbeiderkurs og bruke personalmøter og planleggingsdager til faglig utvikling. Viktigheten av denne kontinuerlige kunnskapsutviklingen bekreftes også av Kunnskapsdepartementet når de i heftet "Kompetanse for fremtidens barnehage" sier at et kjennetegn ved en lærende organisasjoner er at alle ansatte er engasjert i å skape og dele kunnskap om hvordan en best kan nå organisasjonens mål og at de ansatte utfordres til å se ting på nye måter og kontinuerlig utforske hvordan man kan lære sammen (KD, 2013a).

Et annet ord som kommer opp ofte, men med ulike etterslep er diskutere. Diskutere barn, diskutere caser, diskutere hverdag, bruke avdelingsmøtene til diskusjon. En av styrerne sier følgende om avdelingsmøtene: *"Så har vi avdelingsmøter, og det tenker jeg er like viktig. Det er viktig å ha tid til å diskutere hverdag, å diskutere barn, tiltak, veien videre"*. Det tror jeg også er viktig. Avdelingene trenger tid til å diskutere barn, til å sette i gang tiltak, til å vurdere om tiltakene er gode nok. Om jeg som pedagogisk leder har en god kommunikasjon med mine medarbeidere, og bruker mine avdelingsmøter effektivt til å diskutere, reflektere og gi faglig påfyll kan jeg utvikle personalet på min avdeling til å bli et bedre og mer effektivt team, som er bedre rustet til å ta vare på barna. Ved at vi diskuterer egen praksis, blir vi mer klar over hvorfor vi gjør som vi gjør, og hvorfor vi handler som vi handler. Men vi må ha tid til det. Forsvinner avdelingsmøtene, forsvinner vår mulighet til å reflektere rundt den praksisen vi har på avdelingen, vi får ikke satt og jobbet etter mål, og vi får ikke diskutert rundt den teoretiske kunnskapen vi trenger for å hjelpe barna på avdelingen til å utvikle seg videre. Her vil jeg trekke inn Bøe and Thoresen (2012) sine teorier som sier at refleksjon er nødvendig for å skape gode relasjonelle møter mellom mennesker som skal lære sammen, og at refleksjon bør være en naturlig del av hverdagen, og ikke skje bare som en engangshendelse på avdelingsmøter og personalmøter.

Hvordan kan barnehagen inkludere hele personalet i kompetansehevingen?

Gjennom mine intervjuer får jeg inntrykk av at det styrerne og de pedagogiske lederne mener er mest effektivt, er å samle hele personalgruppen ved å jobbe med tema over tid. En av styrerne sier følgende: *"Jeg tror på det med å ha kontinuitet, og jobbe med ting over tid. Endring og kvalitet tar tid, man må ha med seg alle, og da tar det tid"*. Jeg får inntrykk av at dette med tid er vanskelig. Både fordi det er vanskelig å prioritere å gå fra barna i hverdagen, men også fordi det fins så mye annet spennende de også vil jobbe med.



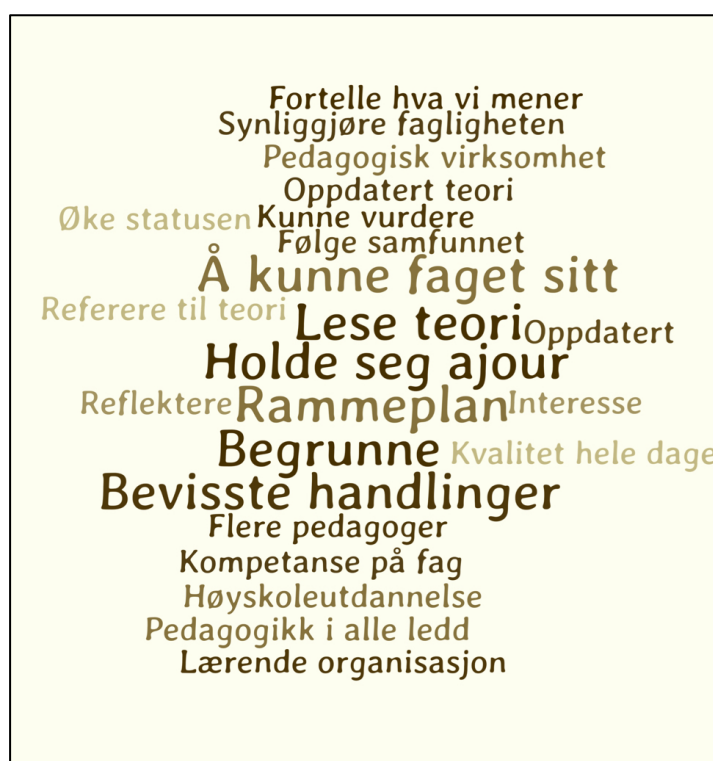
Begge deler kan være et hinder for at man tar seg *nok* tid til at man får med hele personalet. Dette bekreftes også av en pedagogiske medarbeider når han sier følgende: *"Jeg skulle nok av og til ønske at jeg kunne bremse litt, sånn at vi heller kunne bruke mer tid på enkelting istedenfor å henge oss på alt som skjer. Man vil gjerne være med på alt, men det er ikke alltid en klarer å få med seg alle på det, og da blir det gjerne litt sånn halvgjort"*.

Faglighet

I dette avsnittet spør jeg mine informanter om hva de legger i begrepet faglighet. Begrepet faglighet har jeg tatt med fordi jeg ville se om de ansatte i barnehagen hadde et bevisst forhold til kompetanse som faglighet, eller om faglighet og kompetanse fremsto som to ulike aspekter i barnehagen.

Hva legger du i begrepet faglighet? *"Faglighet? Det blir jo nesten på likt nivå som kompetanse. Men når du sier faglighet så tenker jeg tross alt litt mer kunnskap"*. Denne uttalelsen fra en av styrerne i undersøkelsen oppsummerer det inntrykket jeg sitter

igjen med etter å ha spurt om faglighet. Nemlig at det er forskjell på kompetanse og faglighet. Det å ha et faglig miljø i barnehagen blir trukket frem som positivt, men for meg fremstår det allikevel som om fagligheten har en tendens til å drukne når det blir snakk om kvalitet i barnehagen. Da er det engasjement, høy pedagogtetthet og bevisste voksne som står i fokus. Men hvor mye hjelper det egentlig å ha høy pedagogtetthet hvis vi ikke bruker fagligheten vår? Og får vi egentlig bevisste og reflekterte pedagoger dersom det ikke er et faglig miljø i barnehagen, eller går også pedagogene på ren rutine dersom de ikke reflekterer over sin egen praksis? Er du som pedagog egentlig kompetent om du ikke er interessert i å utvikle deg, og oppdage nye teorier som kan hjelpe deg til å gi barna bedre kvalitet i hverdagen? Som teamledere sier Aasen (2010) at vi må være aktivt og faglig tilstede i samarbeidet om barna, kunne kommunisere våre fagkunnskaper for resten av personalet og samtidig være synlige og tydelige i samspillet i barnehagen. Dette mener jeg krever at vi som barnehagelærere holder oss og våre medarbeidere oppdatert på aktuell forskning.



En av de pedagogiske lederne mener også at vi bør stille høye krav til de vi ansetter i barnehagen når hun sier: *"Og jeg tenker at vi har jo en treårig utdannelse. Men det barnehageyrket, det er på en måte bare, ja ja, da bare ansetter vi noen venner av noen venner da, også satser vi på at det går bra. Jeg tenker bare det at det er så enkelt. Det er for enkelt å jobbe i barnehage. Vi burde hatt mye større krav".* Å ansette venners venner og noen vi

kjenner er dessverre en praksis som er vanlig i mange barnehager. På denne måten kan barnehagene gå glipp av mer kompetente mennesker som kanskje ville kommet inn i søknadsbunken om de hadde lyst ut stillingen. Venners venner er selvfølgelig også

velkommen til å søke, men de bør ansettes fordi de er den beste søkeren i bunken, ikke fordi vi kjenner dem.

I følge en av styrerne handler faglighet om at vi er en pedagogisk virksomhet som skal drive barns trivsel og utvikling på alle områder. Hun mener derfor at det gjelder å holde seg ajour i faget. Hva sier teoretikerne i dag i forhold til det de sa for 10-20-30 år siden? Her kommer det med å være en lærende organisasjon inn, vi som pedagoger må utvikle oss fra det vi lærte selv på skolen, mens pedagogiske medarbeidere må få muligheten til å tilegne seg mest mulig kunnskap fra det stadiet de er når de begynner å jobbe hos oss. For som en av styrerne sier: *"Kvalitet og kompetanse er at man er oppdatert, og at man tenker pedagogisk i alle ledd, i alt man gjør. Det er liksom faglighet. Faglighet og kvalitet varer hele dagen, ikke bare en periode, det handler om det man gjør og den man er og at man igjen da, tilegner seg nye ting og har evnen til å tilegne seg nye kompetanser"*. Dette bekreftes i rammeplan for barnehagen (KD, 2011) som sier at barnehagen skal være en lærende organisasjon som til enhver tid er rustet til å imøtekomme nye krav og utfordringer. En av pedagogene i undersøkelsen sier at faglighet er at vi vet noe om faget vårt, at vi oppdaterer oss på faget vårt, og at vi bruker fagligheten vår. En annen av pedagogene sier: *"Der tenker jeg at det er bare helt selvfølgelig at man innehar mye faglighet når vi har de rollene vi har. At man leser seg opp og tar frem bøkene sine og bruker kunnskapen sin. Det er jo bare superviktig!"* En av de pedagogiske lederne viser at hun har et bevisst forhold til faglighet når hun sier: *"Jeg tar i bruk både rammeplan og refererer til forelesere, jeg refererer til teoretikere, for nettopp at foreldre og de leserne som mottar dette, skal skjønne at vi faktisk kan noe. Og jeg tror og mener at vi, pedagogene, generelt sett, er veldig dårlige på det, å synliggjøre fagligheten vår. Og jeg tenker også at, vi, for å få opp statusen på vårt yrke, er nødt til å vise oss mer. Vi er nødt til å gå ut å fortelle om hva vi mener. Vi er nødt til å kunne vise til ulike hendelser og begrunne dette på en bedre måte, enn det som gjøres generelt. Vi må bli mye bedre"*. Jeg mener at det å ikke skulle bruke, eller forenkle fagligheten ovenfor foreldre og kollegaer også er en diskurs som henger igjen i barnehagen. Ved å kutte ut fagprat mener jeg vi mister mye av vår mulighet til faglig utvikling. Men dersom vi vil sette oss i respekt og oppfattes som en profesjon må vi bruke fagspråket vårt og være stolt av det. Vi må vise at vi er der for barna, og at det vi gjør er til barnas beste. Vi må ikke være redd for at

”foreldre ikke forstår” eller at ”kollegaer ikke forstår”. De forstår mye. Mye mer enn vi tror. Mange av dagens foreldre leser for eksempel artikler om barn og barndom på nett, og er vant til at det er et teoretisk innhold i artikler om barn. Det samme gjør faktisk mange av våre pedagogiske medarbeidere. Så hvorfor skal vi ikke bruke et faglig språk for å kunne reflektere over våre handlinger og pedagogisk praksis?

Pedagogenes rolle i kvalitetsutviklingen

Mot slutten av intervjuet valgte jeg å stille et spørsmål som for meg var litt selvfølgelig. Nemlig om vi trenger pedagoger i barnehagen, og hvorfor. Dette gjorde jeg fordi jeg ville finne ut av om barnehagene følte de hadde behov for faglig kompetanse, eller om de mente de kunne gi et tilbud av god kvalitet også uten pedagoger.

En av de pedagogiske lederne svarer at hun tenker at vi trenger faglig styrke i barnehagen, noen som kan faget sitt. Hun sier at vi trenger mennesker som kan jobbe med barn, som skjønner barn, tar barna på alvor, og kan gjøre barnehagedagen bra for barn. Hun nevner også de kravene som stilles til barnehagene, og sier: *Og det er jo klart, at skal vi oppfylle kravene, så må vi jo ha et faglig sterkt personale! Og hvis vi ikke har det, så tenker jeg at forståelsen av barndommen blir betydelig svekket.* Det å arbeide med barn mener jeg betinger at man har en viss form for kompetanse. En av de andre pedagogiske lederne sier at *”hvis man ikke har folk som innehar den kompetansen, men som bare synser og tror, er det mange som kan få det dårlig. Og det å se hvert enkelt barn. Nei, vi kunne ikke vært her uten pedagoger. Tenk hvor mye vi kan! Vi sitter på så mye kunnskap selv! Hvorfor bruker vi ikke det? Hvorfor spør vi ikke bare oss selv, eller hverandre? Vi går hele tiden ut å leter etter andre som kan hjelpe oss, men vi har jo så mye selv!”* Barnehagelærere bør i følge henne stole mer på sin egen kompetanse. De bør bli mer selvsikre og tørre å si at de kan noe. Dette kan jeg knytte opp mot omsorgsdiskursen i barnehagen, der Hard (2005) setter søkelyset på at om fokuset på omsorg blir for stort, kan det føre til at barnehagen får et utydelig og lite utfordrende fagmiljø. Det blir pass istedenfor et pedagogisk tilbud. Denne tanken bekreftes av en av styrerne i undersøkelsen som sier følgende: *”Og derfor så er det jo da jeg tenker at men hva skal man som pedagog ha? Og jeg tenker virkelig at man skal ha en bevissthet til seg selv, og man skal ha en selvinnsikt, man skal tørre å være noe, og man skal ha faglig kompetanse.*

Pedagoger skal på en måte være snille piker, og vi skal på en måte tilpasse oss alle. Men skal vi det? Jeg må være meg, du deg! Denne styreren velger å kalle barnehagelærere for "snille piker". Noe som kan vise hvorfor barnehagelærernes profesjon ikke fremstår som klar og tydelig i samfunnet. I følge Smeby (2011) utfører profesjoner en type tjenester basert på en teoretisk kunnskap som de har oppnådd gjennom en spesialisert utdanning. Men kan vi si at barnehagen fremstår som en profesjonell institusjon når barnehagelærerne ikke hevder sin kompetanse ovenfor andre, og vi samtidig har en så stor andel ansatte som ikke har formell kompetanse? Ved å utforske diskursenes grenser kan vi i følge Lafton (2011) utvikle vårt kritiske perspektiv og oppdage at situasjoner ikke er gitt eller forutbestemt, men at vi selv er med på å skape det som skjer. Ved å bli klar over hvilke diskurser vi er en del av, og hva de gjør med oss kan vi med andre ord bidra til å endre og utvikle de diskursene vi er en del av.

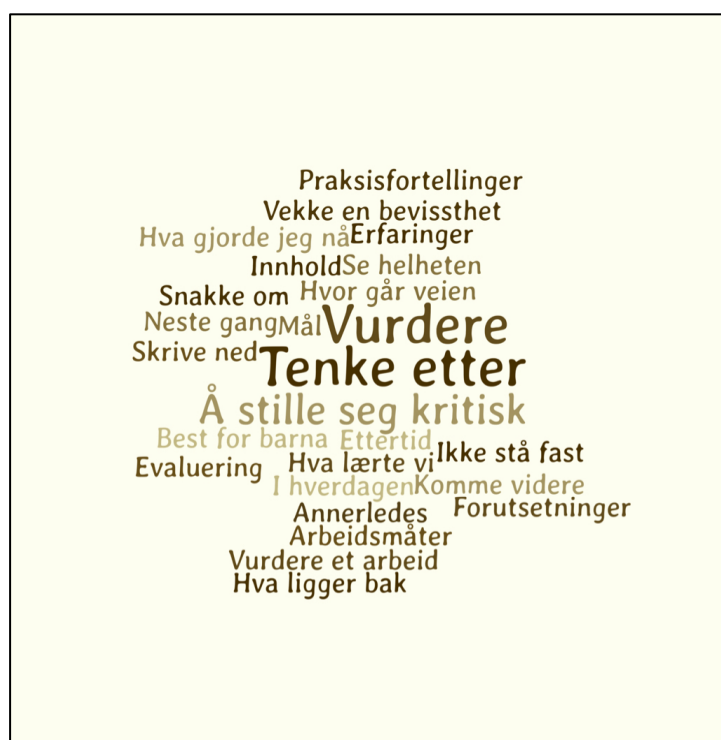
En av de pedagogiske lederne trekker frem hvorfor hun mener det er viktig å ha høy pedagogdekning i barnehagen når hun sier: *"Vi har mange utdannede pedagoger her i barnehagen, og vi merker jo hva det gjør med miljøet. Å jobbe her som det er nesten 50% pedagoger, kontra det å jobbe på et sted der du kanskje er den eneste utdannede pedagogen med tre assistenter for eksempel er stor forskjell. Og hva gjør det med deg som pedagog? Hvor skal du da finne motivasjon til å heve deg selv, og til å heve personalet? Det tror jeg ikke er lett... så jeg tenker det at vi er så heldig som har den store gruppa som vi har. Og vi kan bruke hverandre, og vi kan spørre hverandre. Det er bare pluss. Jo flere man er, jo høyere kvalitet".* Det mener jeg er et viktig poeng. Foucault viser gjennom sine tanker om episteme hvordan et system av relasjoner under en epokes viten, bestemmer hva vi kan gjøre oss tanker om (Ulleberg, 2007). Men i følge Foucault fungerer bare et episteme så lenge det er usynlig, og det ikke stilles spørsmål ved de innebygde antakelsene. For å utvikle meg som pedagog, er det derfor viktig at jeg har kollegaer å reflektere og diskutere med. En kritisk røst som tør å si meg imot og fortelle meg at jeg tar feil innimellom. At jeg må tenke nytt. Ting og situasjoner må settes litt i perspektiv. Som et team må vi sammen avgjøre hva vi tenker er bra og hvorfor, og finne ut om og hvordan den forskningen vi leser skal implementeres i vår praksis. Uten nytt faginnhold, diskusjon og refleksjon med andre pedagoger tenker jeg at min utvikling vil stagnere.

Det vil begrense min mulighet til å handle riktig ovenfor barna ved at jeg ikke har satt meg inn i teorier som kan hjelpe dem til å utvikle seg videre.

Refleksjon

I dette avsnittet spør jeg mine informanter hva refleksjon er for dem, og hvilket forhold de har til diskurser. Jeg ønsker med dette å finne ut om barnehagens personale er bevisst på at det fins diskurser som styrer og setter rammer for deres egen praksis.

I følge ordskyen min ser mine informanter først og fremst på refleksjon som en måte å tenke etter og vurdere arbeidet sitt på. De stiller seg kritisk til den jobben de gjør i barnehagen. Jeg legger også merke til at de bruker ord som å komme videre, ikke stå



fast, vekke en bevissthet, neste gang og best for barna. Jeg håper dette er et tegn på at det foregår mye refleksjon rundt i barnehagene, selv om jeg som pedagogisk leder føler det er alt for lite tid til dette i hverdagen. En av de pedagogiske medarbeiderne i undersøkelsen sier følgende: "Jeg tror nok det at i forhold til refleksjon, er det mange barnehager som gjør en del for lite, og reflekterer lite over aktiviteter i ettertid". Denne

tanken bekreftes også av en av styrerne som sier: "Ofte er vi veldig god i barnehagen til å sette i gang ting, men så glemmer vi ofte evalueringen". Dessverre ser det ut til at evaluering også kan ha en tendens til å bli glemt i disse barnehagene som jobber med kompetanseutvikling. Det tenker jeg sier noe om hvor lett det er å nedprioritere evalueringen i en hektisk hverdag. Men for å utvikle oss er det viktig at vi griper fatt i de mulighetene evalueringen gir oss. Det er ved å se på oss selv og den jobben vi gjør i forhold til barna vi kan ha en personlig utvikling i den jobben vi gjør. Vi må studere på hvilke områder og hvordan vi kan bli bedre. For alle kan bli bedre. Alltid. Selv på de

områdene vi regner som våre styrker kan vi utvikle oss. Men da må vi bruke den evnen vi har til å reflektere rundt egne og andres handlinger og studere hvordan det påvirker de rundt oss. Vi må reflektere i fellesskap og handle. Denne prosessen må gjøres gjentatte ganger over tid, så vi gradvis kan styrke vår kompetanse. På den måten kan vi skape en lærende organisasjon som jobber kontinuerlig med å bevisstgjøre oss selv på vår egen praksis og reflektere rundt hvilke holdninger vi har til andre mennesker (Haakonrud & Kanestrøm, 2009).

Diskursenes plass i barnehagen:

Når jeg spurte mine informanter om diskurser er det tydelig at dette begrepet ikke blir mye brukt i barnehagen. Et par av de spurte visste hva som lå i begrepet, men det var ikke noe de snakket om i barnehagen. Når jeg forklarte begrepet ble jeg spurt om det var det samme som lå i begrepet "det som sitter i veggene". På mange måter er det jo det, men i hvor stor grad er egentlig barnehagene bevisst på *hva* som sitter i veggene? I barnehagen, spesielt i omtalen av gamle, slitte barnehager, legger jeg merke til at det ofte blir snakket om at "her sitter det mye godt i veggene". Men er jeg og andre personer som jobber i barnehager bevisst hva det er som ligger bak det gode som sitter i veggene, og har vi egentlig analysert om alt som "sitter i veggene" er bra? Hvis vi studerer egen praksis ved hjelp av Foucaults genealogi (Rønbeck, 2012) kan vi oppdage at det sitter ting i veggene som ikke er så bra også. Det kan for eksempel være gamle teorier som nå har blitt erstattet av ny og bedre forskning eller innarbeidede praksiser som gjør at vi går på autopilot istedenfor å tenke nytt. Sitter det ting der som bremser vår utvikling?

En av de pedagogiske medarbeiderne jeg intervjuet uttalte følgende: *"Barnehagen er veldig rutinebasert så det blir fort at det vi har gjort før fortsetter. Da er det veldig lett å fortsette på samme måte istedenfor å tenke nytt"*. I følge Foucaults teorier kan diskursene ses på som en ramme for hva som er mulig å si og gjøre, og ved å studere hvordan sannheter og selvfølgeligheter i barnehagen er konstruert av sosiale, historiske og kulturelle forhold kan vi avdekke hvordan gamle teorier, praksiser og statlige føringer påvirker den praksisen vi har i dag. En av de pedagogiske lederne kom med et eksempel på hvordan gamle diskurser og rutiner kan komme til uttrykk: *"Her på vår avdeling gjør vi det sånn. Okey, men hvorfor gjør dere det sånn da? Nei, det vet vi ikke helt. Okey. Men hva om vi gjør det sånn da, skal vi prøve det? Ja, det kan vi jo godt, men hvorfor*

skal vi gjøre det sånn når det fungerer det andre?" Med dette eksempelet viser hun hvordan rutinene våre kan styre hverdagen og bremse utviklingen. Ved å stille spørsmål rundt rutinebaserte praksiser kan vi få diskusjoner. Eller som min informant sa: *"kan vi kanskje si at vi får diskusjoner på diskursene da"?*

Men hva er det som gjør at gamle rutiner og praksiser er så vanskelig å endre? Når det er snakk om utsagnet "Nei sånn har vi alltid gjort det!" sier en av styrerne: *"Jeg ser jo at det ofte kommer tilbake, selv om jeg kjenner at jeg er litt allergisk mot det. Men det tror jeg handler om en slags trygghet på en måte, vi holder fast på noe. Alle tenker at endring og fleksibilitet er så viktig, men samtidig så har vi alle en identitet, og ønsker å holde fast på den".* Denne identiteten er det ikke alltid vi er så bevisst, den blir sjelden satt ord på, og kommer kanskje heller til uttrykk som en innarbeidet praksis enn en uttalt identitet. Dette kan vi igjen sette opp mot Foucaults teorier om at makten former kroppen ved at vi danner oss en identitet. Identiteten vår vil vi gjerne holde fast på, noe som gjør det vanskelig å sette i gang en endringsprosess.

Et annet tema som kommer opp er endringsvilje. En av styrerne ser det så fint: "Vi er litt redd for det vi ikke vet". Hun sier videre at selv om personalet sier de er endringsvillige når de snakker om seg selv, så er det ikke sikkert de tenker det samme om de de jobber sammen med. Det å få inn noe nytt, det kan være litt skummelt for de fleste av oss. Jeg tror de fleste oss ønsker å være endringsvillige, og at vi derfor svarer at vi er det. Men er vi det egentlig? Her kommer vi igjen inn på makt og disiplin. For å klare å endre oss er vi avhengig av disiplin. I følge Foucault (her i Ulleberg, 2007) formes individet gjennom ulike teknikker og praksiser til et subjekt med bestemte kjennetegn og kvaliteter, en identitet. I en endringsprosess utfordres den identiteten vi har bygd oss opp, tryggheten forsvinner, noe som utfordrer oss og kan gjøre endringsprosessen vanskelig. Det krever med andre ord selvdisciplin for å endre på egen og andres praksis. Jeg som pedagogisk leder kan ikke gi opp de prosessene jeg setter i gang, jeg må stå kanskje stå støtt i denne prosessen over lang tid for at det skal ha effekt. Samtidig må mine medarbeidere også motiveres og støttes så de klarer å være motiverte og disiplinerte nok til å gjennomføre endringen. Noe som kan forklare hvorfor det ofte føles krevende å sette i gang en endringsprosess.

Mange av barnehagens rutiner ligger fastlagt fra gammelt av og sturer den daglige praksisen i landets barnehager. Når vi har vært ansatt samme sted over lengre tid er det lett å se seg blind på det arbeidet man gjør hvis man ikke jevnlig reflektere og stiller seg spørsmål i forhold til hvorfor gjør ting på denne måten vi gjør. Er det det beste for barna, eller er det mest for at de voksne skal oppleve trygghet? Jeg velger igjen å trekke frem Furu and Granholt (2007) teorier om at erfarne pedagogiske medarbeidere ikke alltid har et bevisst forhold til arbeidet sitt som et fagområde selv om de har jobbet i mange år. En av de pedagogiske lederne i undersøkelsen har et poeng når hun sier at vi ikke alltid er klar over de diskursene som styrer oss, men at nye mennesker som kommer inn ofte ser de lettere enn de som er "grodd fast". Er det kanskje noe av dette som gjør at disse barnehagene føler at de har så stort læringsutbytte av å ha studenter som kommer inn og stiller kritiske spørsmål, og er det kanskje det samme som også gjør at mange barnehagelærere synes det er "skummelt" å ha studenter? Alle barnehagene jeg intervjuet var praksisbarnehager, og samtlige trakk frem det å ha studenter som positivt for læringsmiljøet. En av styrerne sier *"det er positivt fordi de kommer utenfra, stiller spørsmål og ser barnehagen på en annen måte"*. De setter spørsmålsteget ved barnehagens episteme, den dominerende kulturelle logikken som setter rammer for hva som er sant og usant, normal eller unormalt i barnehagen. I følge Foucault fungerer bare episteme så lenge det er usynlig, og det ikke stilles spørsmål ved de innebygde antakelsene. Studentene kan med andre ord bidra med å avdekke de dominerende diskursene i barnehagen.

Makt

I dette avsnittet ønsker jeg å finne ut om de ansatte i barnehagen er bevisst sin egen makt, og hvilket forhold de har til begrepet.

Når jeg spør mine informanter om hva de legger i begrepet makt varierer svarene mye ut fra om de er ledere eller ikke. De pedagogiske medarbeiderne reagerer helt klart sterkere på ordet enn det de pedagogiske lederne og styrerne gjør. Dette mener jeg har noe med lederrollen ovenfor personalet å gjøre. En av styrerne i undersøkelsen sier følgende: *"Makt er noe man som leder må erkjenne at man har, og hvis du ikke erkjenner*

at du har makt, så har du ikke helt forstått rollen din". En av de pedagogiske lederne sier det litt annerledes når hun sier: *"Makt er noe som alle innehar. Noen bruker den mer enn andre"*. Hun sier med andre ord at *alle* har makt, ikke bare lederne. Dette er mer i tråd med Foucaults tanker om at makten er et usynlig nett av tråder som virker i alle retninger (Foucault, 1999). En av pedagogene i undersøkelsen sier: *"Jeg tenker ofte på det, særlig den makten jeg har ovenfor barna. Der tenker jeg ofte på at jeg må trå litt varsomt også. For uansett hva det barnet ønsker, så er det jo jeg som kan bestemme det"*. En annen av pedagogene sier *"Vi skal være veldig bevisst vår rolle, og maktbegrepet, og at vi er forsiktige med å misbruke makta vår, men at vi har den, det er helt sikkert. Og jeg tenker nok generelt sett at vi er nok litt for god til å ta den i bruk ovenfor barn"*. Som voksen i barnehagen må jeg med andre ord være bevisst at jeg har en makt. Uansett hvilken rolle jeg har i barnehagen har jeg makt. Jeg kan påvirke barns selvbilde og selvoppfattelse. Men barna har også makt over meg. De kan velge hva de vil høre, og ikke høre. Klarer jeg ikke å vise varme og entusiasme ovenfor barna, klarer jeg heller ikke å få dem med meg. Jeg må derfor følge med på hvilke valg jeg gjør, og hvem jeg gjør de for. Meg selv, resten av personalet, foreldrene eller barna? Barns medvirkning står sterkt i Rammeplan for barnehagen (KD, 2011), men gjør den det i alle barnehager?

"Man har en makt, men hvordan man utøver denne makten er et helt annet spørsmål". Dette sitatet fra en av de pedagogiske lederne setter fingeren på ett av de viktigste spørsmålene i forhold til makt. Hvordan utøver jeg som pedagogisk leder min makt? En av styrerne uttaler følgende: *"Når det gjelder makt, så er det jo så, at til syvende og sist, så kan jo jeg velge om jeg vil høre på mine ansatte og ta de på alvor, eller om jeg vil velge å overstyre de og kjøre min linje"*. Hun sier videre at hun ikke tror at man kan være leder uten å måtte bruke sin makt, for som leder må hun av og til stasjonere ut en kurs, hun må sette rammebetingelser, og hun må holde rammebetingelser. For å kunne gjøre dette må hun faktisk bruke noe makt. Hvis jeg som leder ikke bruker min makt i forhold til å kunne ta enkelte avgjørelser, vil jeg fremstå som en forsømmende leder. en forsømmende leder utviser verken varme eller kontroll i arbeidet sitt (Nordahl, 2012). Det er ikke en ønsket situasjon verken for personalet eller barna. Barnehagens praksis vil da skli ut, og vi vil bare være der for å passe barna. Vi vil ikke ha noe pedagogisk innhold. Barna vil ikke få den hjelpen de trenger. Personalet vil ikke få den kompetansen

de trenger. Hvem skal da sørge for at det arbeidet vi gjør blir til barnas beste? En av styrerne jeg intervjuet sa følgende: *"Jeg tenker at som leder, så må man i dag være litt tøff, og man må ha meninger, og man tørre å være noe. Også tenker jeg at det er et stort perspektiv i tiden, utenfra, og da må man sile. Jeg tror største feilen mange ledere gjør i dag, det er at de skal henge seg på og ta inn over seg alt, og da mister man seg selv. Og det kan man ikke, for da er man ingen god leder"*. Hun mener at vi som barnehagelærere alt for lett blir dratt, fordi vi ikke tør å være noe. Vi ytrer ikke den kunnskapen vi har høyt nok, vi protesterer for eksempel ikke høyløst når noe blir tredd over hodet på oss. Derved undergraver vi oss selv og barnehagelærernes kunnskap. Et eksempel på dette kan for eksempel være kartlegging av alle barn. Hvorfor var det så få av de private barnehagene i Asker som ikke innførte testing av *alle* barn med TRAS når kommunen innførte dette for flere år siden? Når bare to av trettiseks private barnehager sa nei til systematisk kartlegging i barnehagen får det meg til å undre. Tenker styrerne i de private barnehagene at de også er forpliktet til å følge de føringene kommunen legger, selv om de har annen eier? Hvorfor hever de ikke i større grad barnehagelærernes profesjon og står opp for at barnehagelærerne selv har evne til å bedømme hvilke barn de trenger å kartlegge?

En av de pedagogiske lederne i undersøkelsen sier følgende: *"Makt høres jo veldig negativt ut med en gang du hører det, men det trenger jo ikke å være det, for det spørres jo hvordan du bruker det. Men noen må jo kunne ta den siste avgjørelsen til slutt. Hvis ingen tør å bruke sin makt og stemme, så tror jeg det blir veldig kaotisk. Men det kan jo virke veldig negativt også. Hvis det blir feilbrukt så kan det skape mye motstand"*. Makt kan skape mye motstand. Men den kan også være en produktiv kraft som kan produsere kunnskap (Foucault, 1999). Vi må derfor tenke gjennom hvordan vi bruker den makten vi har. En av de pedagogiske lederne sier *"Jeg tenker at en som leder må være litt lur, og på en måte ta i bruk litt andre typer verktøy for å nå det man, av og til, skal få igjennom. Og jeg tror ikke alltid at det er "dette bestemmer jeg" som hjelper, jeg tror det fins andre måter å ta i bruk for å oppnå de resultatene man vil"*. Hun mener med andre ord at vi kan benytte andre tilnæringsmetoder enn direkte makt for å oppnå de resultatene vi vil. Men er det ikke makt allikevel? I følge Foucault er det makt i alle relasjoner. Som pedagogisk leder har jeg i forhold til min stiling makt over de jeg jobber sammen med på

avdelingen. Og jeg har makt over barna. Bevisst eller ubevisst. Jeg kan bestemme alt – hvis jeg vil. Jeg kan bruke min makt. Eller kan jeg egentlig det? I så fall antar jeg at jeg blir meget upopulær og mister evnen til å engasjere både barn og voksne. Er det dette jeg ønsker? Det er jo som en av de pedagogiske medarbeiderne sier: *”Makt i barnehagen: det er jo tjenesteveg. Pedagogiske ledere har det siste ordet, men jeg føler jo at vi er inkludert, og at det ikke bare er pedagogiske ledere som bestemmer. De må jo ha laget sitt med seg”*. Gjennom dette sitatet mener jeg de pedagogiske medarbeiderne viser at de også har makt ovenfor de pedagogiske lederne. Makten er et nett av usynlige tråder. Både som pedagogisk leder og styrer er vi avhengig av å få med oss og inkludere alle medarbeiderne. Og for å få til det tror jeg vi må bruke både list, produktiv makt og en god porsjon tålmodighet!

AVSLUTNING

I avslutningen ønsker jeg å oppsummere noen av de tankene jeg har gjort meg gjennom min analyse, før jeg runder av med noen avsluttende tanker og anbefaling til videre forskning.

Oppsummering

Hva er kvalitet for barnehagens personale, og hvorfor er det viktig å jobbe med å heve kompetansen i hele personalgruppen? I følge mine informanter handler kvalitet om å se muligheter, og å være engasjert og tilstede i arbeidet med barna. Gjennom undersøkelsene mine fikk jeg inntrykk av at informantene mine var opptatt av refleksjon og viktigheten av den kunnskapen de fikk ut av refleksjonsprosessene. De ønsket tydelig å utvikle både sin egen og medarbeidernes praksis så de kunne gi barna best mulig kvalitet i hverdagen.

I følge Foucault er ikke sannhetene om mennesket og samfunnet evige, men endrer seg og reforhandles stadig (Sunde, 2006). Gjennom min forskning føler jeg at jeg har fått en dypere innsikt i hvordan rammene rundt meg påvirker meg til enhver tid. Makt og diskurser påvirker meg og mitt arbeid kontinuerlig, men jeg har også mulighet til å påvirke diskursene ved å sette ord på og gå inn og avdekke diskursenes mulighetsbetingelser. Det samme gjelder også for alle andre som jobber i barnehage. Ved å studere hvilke diskurser som har etablert seg i vår praksis, og reflektere over disse, kan vi utvikle vår kompetanse videre.

Den "flate strukturen" med den "tause kunnskapen" som "sitter i veggene" mener jeg er diskurser som råder i mange barnehager. Men er det som ligger i disse diskursene nødvendigvis det som er til det beste for barna, eller kan det å bevege seg bort fra disse rådende diskursene gjøre at vi utvikler vår praksis?

Tanken på flat struktur og taus kunnskap kan blant annet begrense barnehagelærernes mulighet til å formidle faget sitt. Dersom vi ikke kan sette ord på den fagligheten vi har i barnehagen, hvordan skal vi da klare å sette ord på den utad i samfunnet? Barnehagen

og barnehagelærerne trenger et løft, og måten vi kan gjøre det på er å posisjonere oss utad i samfunnet. Da må vi tørre å vise at vi har et fag, og den jobben mener jeg må starte i barnehagen.

Faglighet mener jeg i stor grad handler om å holde seg oppdatert, og å studere om og hvordan vi kan bruke ny forskning i arbeidet vårt ved å forbinde den med refleksjon rundt egen praksis. Uansett hvilken rolle vi har i barnehagen, må vi utvikle oss videre fra det stadiet vi var da vi begynte å jobbe der. Uten utvikling, ingen kvalitet. Dersom vi bare blir gående på gamle rutiner uten å reflektere over den jobben vi gjør, mister vi fort både motivasjon og evne til å gi barna et tilbud av høy kvalitet. Jeg mener derfor at det er viktig at vi bruker tid på å diskutere det som "sitter i veggene", og hvorvidt det er en praksis vi ønsker å føre videre eller ikke. For å bli tydeligere ledere mener jeg det er viktig at barnehagelærere har et faglig fokus i sin ledelse. Ved å til enhver tid ha tydelige faglige mål og fokusere på at den jobben vi gjør skal være til det beste for barna, vil barnehagelærernes lede på barnas premisser. Det er barnas behov som blir den styrende diskursen. Hva som er barns behov vil forandre seg i takt med samfunnet, noe som gjør at barnehagepersonalet til enhver tid må oppdatere sin kompetanse.

Hva kan barnehager fokusere på om de skal øke kvaliteten i barnehagen og hvorfor er det viktig å jobbe med å utvikle kompetansen til *hele* personalgruppen? De forskjellige kompetansene nye medarbeidere har når de begynner å jobbe i barnehage kan variere mye. Vår kunnskap og våre erfaringer er påvirket av menneskene vi har rundt oss og de erfaringene vi har gjort oss, noe som gir oss forskjellig utgangspunkt. Jeg mener derfor at det er viktig at barnehagene tar seg tid til å gi nye medarbeidere en grunnleggende bevissthet om sin egen betydning i møtet med barn. Personale som har vært lengre i barnehagen må få mulighet til å reflektere rundt sin egen praksis, og å sette denne praksisen opp mot aktuell teori. På denne måten kan de oppdage at de har et fag (Furu & Granholt, 2007). Mine informanter snakker varmt om pedagogiske medarbeidermøter og viktigheten av disse. Det var tydelig for meg at disse møtene hadde stor betydning både for motivasjonen og refleksjonsevnen til disse pedagogiske medarbeiderne. Gjennom å kontinuerlig jobbe med faglig utvikling på arbeidsplassen kan styrerne og de

pedagogiske lederne utvikle en lærende organisasjon der hele personalgruppen får økt sin kunnskapsbase i takt med utviklingen i samfunnet.

Gjennom min forskning har jeg blitt mer og mer sikker på at det er viktig at barnehagelærerne tør å vise fagkunnskapen sin, og på den måten bli mer målrettede og tydeligere ledere. En av måtene å gjøre dette på er å formidle faget sitt til resten av personalet gjennom personalmøter, planleggingsdager, pedagogiske medarbeiderkurs og opplæring av nyansatte. Faget må også knyttes opp mot det daglige arbeidet på avdelingen gjennom refleksjon over egen praksis. Når forskning viser at enkeltstående kurs utenfor barnehagen har liten effekt, men at kontinuerlig faglig utvikling som initieres innad i barnehagen og som ledes av barnehageledere selv, har større effekt enn enkeltkurs i forhold til endring og utvikling (Urban, et al., 2009) viser det viktigheten av å jobbe kontinuerlig med kompetanseutvikling innad i barnehagene. Informantene i min undersøkelse bekrefter denne teorien når de sier at de føler effekten av enkeltkurs er liten, men at utbyttet de sitter igjen med etter pedagogiske medarbeiderkurs er stort. Dette mener jeg støtter mine påstander om at det er viktig at barnehagelærerne uttrykker sin faglighet på arbeidsplassen så også deres medarbeidere kan få en faglig utvikling og en felles kunnskapsbase. For å få til dette må vi jobbe kontinuerlig med å reflektere over egen praksis, og å sette denne opp mot aktuell teori.

For å utvikle oss mener jeg vi må ta tak i de mulighetene refleksjon og ettertanke gir oss til å studere vår egen praksis. Vi må sette av tid til evaluering og diskusjoner. Det er ved å studere vår egen praksis i arbeid med barn, og sette dette opp mot aktuell forskning vi utvikler vår egen kompetanse. Samfunnet er i konstant endring, og det må vi også være.

Avsluttende tanker og anbefaling til videre arbeid

Gjennom mine undersøkelser opplevde jeg å møte pedagogiske medarbeidere som fremstod som kunnskapsrike og reflekterte rundt sitt arbeid med barn. Så reflekterte at jeg til tider lurte på om de pedagogiske medarbeiderne var flinkere til å se barnas behov enn det de pedagogiske lederne var. Men jeg mener at dette ikke er tilfellet. Vi ser bare barns beste fra forskjellige synsvinkler. De pedagogiske lederne bruker mye av sin tid på møter, personalutvikling og planlegging til barns beste, mens de pedagogiske

medarbeiderne ofte har mer direkte fokus på barna. Dette mener jeg viser viktigheten av at de pedagogiske lederne formidler pedagogikk videre til sine pedagogiske medarbeidere. For det er det de er: Pedagogiske medarbeidere. Denne tittelen fordrer faktisk at de skal ha en pedagogisk kompetanse i sitt arbeid.

Det virker for meg som om fokuset på personalledelse tar mye plass hos de pedagogiske lederne, noe som får meg til å tenke på hvor mye av tiden de pedagogiske lederne ikke jobber direkte med barn. Jeg mener dette viser at barnehagene har et stort behov for å heve kompetansen hos barnehagens ansatte. Dette mener jeg må gjøres både ved å heve den kompetansen vi har i personalet nå, og ved å ansette flere pedagoger på hver avdeling. Ved å ansette flere pedagoger og øke kunnskapsnivået i barnehagen mener jeg vi får større pedagogisk tilstedeværelse i arbeidet med barna. Min anbefaling til videre forskning blir derfor være å studere hvordan barnehagelærerne uten lederansvar ser på kvalitet i barnehagen. Kommer deres kompetanse barna til gode på en annen måte enn det de pedagogiske ledernes kompetanse gjør?

Solgunn Eikebø

Asker, mai 2015.

LITTERATURLISTE:

- Abbott, A. (1988). *The system of professions : an essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Andersen, C. E. (2002). *Verden i barnehagen : dekonstruksjoner i lys av postkolonial teori : en etnografisk undersøkelse fra en barnehageavdeling*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Bøe, M. (2011). Ledelse som reflektert aktivitet og handling i lys av barnehagen som lærende organisasjon. I A. M. Otterstad & J. Rhedding-Jones (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 87-100). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøe, M. & Thoresen, M. (2012). *Å skape og studere endring: aksjonsforskning i barnehagen*. Oslo: Universitetsforl.
- Børhaug, K. & Lotsberg, D. Ø. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A., Halvorsen, M. & Holljen, M.-B. (2002). *Fra kvalitet til meningsskaping : morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforl.
- Eide, H. & Eide, T. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner : samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Foss, E. (2009). *Den omsorgsfulle væremåte : en studie av voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen*. Institutt for utdanning og helse, Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden : tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970* (Vol. 3). Oslo: Spartacus.
- Foucault, M. & Eliassen, K. O. (2006). *Tingenes orden : en arkeologisk undersøkelse av vitenskapene om mennesket*. Oslo: Spartacus.
- Foucault, M. & Østerberg, D. (1994). Overvåkning og straff : det moderne fengsels historie *Surveiller et punir* Lokalisert på URL| doi:DOI
- Furu, A. & Granholt, M. (2007). *Sammen om kunnskap: kvalifiseringsarbeid i barnehagens personalgruppe*. Bergen: Fagbokforl.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K. Å. (2013). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm.
- Granholt, M., Furu, A., Moxnes, A. & Thoresen, M. (2014). *Å arbeide i barnehagen*. Oslo: Universitetsforl.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. Oslo: Universitetsforl., cop. 2008.
- Grimen, H. (2010). Michel Foucault : styring, makt og motstand. Oslo: Pax, 2010.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hard, L. (2005). Would the leaders in early childhood education and care please step forward? *Australian Research in Early Childhood Education*, 12(2), 51-63.
- Holten, I. S. (2012). Kritisk diskursanalyse som arbeidsredskap. I A. E. Rønbeck (Red.), *Inspirert av Foucault* (s. 53-73). Bergen: Fagbokforl., cop. 2012.

-
- Haakonsrud, A. & Kanestrøm, A. I. (2009). *Styreren : en balansekunstner*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forl.
- KD. (2008-2009). *St.meld. nr. 41*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/pages/2197014/PDFS/STM200820090041000DDD/PDFS.pdf>.
- KD. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/barnehager/rammeplanen.pdf>.
- KD. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Lokalisert på https://http://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/fo_rskrift_rammeplan_barnehagelaererutdanning.pdf
- KD. (2013a). *Kompetanse for framtidens barnehage: strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, Norge.
- KD. (2013b). *Lov om barnehager*. book. Lokalisert på <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- KD. (2013c). *Meld. St. 24*. Oslo: Departementenes servicesenter Lokalisert på <http://www.regjeringen.no/pages/38272872/PDFS/STM201220130024000DDDPDFS.pdf>.
- Kleven, T. A. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. I F. Hjørdemaal, K. Tveit & T. A. Kleven (Red.), (s. 9-128). Oslo Unipub.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvistad, K. J. & Sjøbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Lafton, T. (2011). *Å bryte opp egen praksis - kritisk refleksjon som utgangspunkt for nye handlinger*. I A. M. Otterstad & J. Rhedding-Jones (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 101-113). Oslo: Universitetsforl.
- Lai, L. (2011). *Kompetansemobilisering og egenmotivasjon*. (3), 49-55. Lokalisert på <http://www.magma.no/kompetansemobilisering-og-egenmotivasjon>
- Lenz Taguchi, H. & Lärarhögskolan i Stockholm Institutionen för individ, o. o. I. (2000). *Emancipation och motstånd : dokumentation och kooperativa läroprocesser i förskolan*. 33. HLS Förlag, Stockholm.
- Levin, M. & Rolfsen, M. (2004). *Arbeid i team : læring og utvikling i team*. Bergen: Fagbokforl.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier : en introduksjon*. Oslo: Universitetsforl., cop. 2008.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt : en innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforl.
- Nordahl, T. (2012). *Klasseledelse* (K. J. Hemmer, Trans.). Oslo: Gyldendal akademisk.

-
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Rønbeck, A. E. (2012). Michel Foucaults forfatterskap og ideer. Bergen: Fagbokforl., cop. 2012.
- Schaanning, E. (1999). *Diskursens orden : tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. desember 1970* (Vol. 3). Oslo: Spartacus.
- Smeby, J.-C. (2011). Profesjonalisering av førskolelæreryrket? *Arbetsmarknad & Arbetsliv*, 17(4), 43-58.
- Sommersel, H. B., Vestergaard, S. & Sjøgaard Larsen, M. (2013). Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011: en systematisk forskningskartlegging
Lokalisert på URL| doi:DOI
- Steinnes, G. S. (2007). Vilkår for profesjonell identitet?: danning av profesjonell identitet som førskulelærer i eit lekmannsprega og tradisjonelt arbeidsfelt
Lokalisert på URL| doi:DOI
- Sunde, J. (2006). Makt- og sannhetsdiskurser i barnehagen. *Barn*(Nr 3), 41-59.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (3. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Ulla, B. (2011). Omsorgens omfattende områder : kritiske refleksjoner om omsorg i barnehagen. Oslo: Universitetsforl., cop. 2011.
- Ulleberg, H. P. (2007). Diskursanalyse: et mulig bidrag til utdanningshistorisk forskning. *Barn*(nr 1), 65-80. doi: 2007 Norsk senter for barneforskning
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Lazzari, A., Peeters, J. & Laere, K. v. (2009). CoRe - Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. 1-60.
Lokalisert på [http://www.vbjk.be/files/CoRe Final Report 2011.pdf](http://www.vbjk.be/files/CoRe_Final_Report_2011.pdf)
- Wadel, C. (2008). *En lærende organisasjon: et mellommenneskelig perspektiv*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforl. Samfundslitteratur.
- Woodrow, C. & Busch, G. (2008). Repositioning Early Childhood Leadership as Action and Activism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(1), 83-93. doi: 10.1080/13502930801897053
- Aasen, W. (2010). Førskolelæreren som teamleder og samarbeidspartner - ledelsesdilemmaer i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(04), 293-305.

VEDLEGG

Vedlegg 1: Informasjonsbrev til barnehagene

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

"Kompetanseutvikling i personalgruppen"

Bakgrunn og formål

Formålet med oppgaven er å belyse viktigheten av å jobbe med kvalitet i barnehagen. Bakgrunnen for valg av tema og problemstilling er at de statlige føringene for barnehagen sier tydelig at en god barnehage krever kompetente ledere og faglig reflekterte voksne, og at de ansattes kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren for at barn skal trives og utvikle seg i barnehagen. På tross av dette er det lite forskning på området. Min problemstilling er derfor: Hvorfor er det så viktig å jobbe med å utvikle kompetansen i personalgruppen, og hva bør styrerne og de pedagogiske lederne fokusere på for at personalet i barnehagen skal kunne strekke seg og utvikle seg videre?

Prosjektet er en masteroppgave i studiet "Tilpasset opplæring" ved Høyskolen i Hedmark. Barnehagene i studiet er valgt ut på bakgrunn av at de er barnehager i Asker, har en viss størrelse og at jeg har noe kjennskap til disse barnehagenes arbeid fra før.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studiet innebærer et intervju på ca 30 minutter pr. person for styrer, pedagogisk leder og fagarbeider/assistent i tre barnehager. Intervjuene vil bli foretatt en til en, og alle opplysninger vil bli anonymisert i ettertid. Under intervjuene vil jeg gjerne ta opp samtalen på båndopptaker, og skrive noen notater underveis. Spørsmålene vil omhandle arbeidet med kvalitet og utvikling i barnehagen.

Det jeg er interessert i å få opplysninger om er dine tanker rundt disse temaene.:

- Begrepet kvalitet – hva er kvalitet for deg, og hva tenker du er kvalitet for barn.
- Hvordan og hvorfor jobbe med øke kvaliteten på arbeidet vårt.
- Hvilke kompetanser tenker du det er det viktig at du som individ har, og at personalgruppen som helhet har

-
- Barnehagen som lærende organisasjon
 - Å få ny kunnskap inn i barnehagen.
 - Å få frem kunnskap som allerede er i barnehagen (taus kunnskap)
 - Hva tenker du det er viktig å fokusere på når vi jobber med kompetanseutvikling
 - Arbeid med refleksjon
 - Begrepet makt, hvilken makt har du, og hvilke føringer/diskurser styrer barnehagen?
 - Begrepet etikk, hva opplever du som styrende for dine valg og handlinger
 - Forskjellige synsvinkler: hva er viktig for styrere, pedagoger og assistenter/fagarbeidere?

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som vil ha tilgang til informasjonen jeg får, og både opptak og notater vil bli slettet/makulert når oppgaven er ferdig skrevet. Opptakene og notatene vil kun bli merket med barnehage 1, 2 eller 3, samt stilling. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes når oppgaven kommer ut. Prosjektet skal etter planen avsluttes 15/5-2015.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med Solgunn Eikebø, 95245450 eller solgunne@gmail.com, eller veileder Camilla Eline Andersen ved Høgskolen i Hedmark, camilla.andersen@hihm.no.

Takk for at du tar deg tid til å delta i mitt studie!

Mvh Solgunn Eikebø

Masterstudent i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark.

Vedlegg 2: Intervjuguide

Hva er **KVALITET** for deg?

1. Hva mener du er de viktigste årsakene til at vi bør jobbe med å øke kvaliteten i barnehagene?
2. Hvordan kan du bidra til å øke kvaliteten i barnehagen?
3. Hvordan kan barnehagen som helhet jobbe for å få bedre kvalitet?
4. Hva er de viktigste egenskapene til en god pedagogisk *leder*?
5. Hva er de viktigste egenskapene til en god styrer?
6. Hva er de viktigste egenskapene til en god assistent/fagarbeider?

Hva er **KOMPETANSE** for deg?

1. Hvordan utvikler du best din egen kompetanse?
2. Hvordan jobber deres barnehage med kompetanseheving?
3. Hvordan tenker du barnehager bør legge opp arbeidet med kompetanseutvikling for å få med seg flest mulig?
4. Hva opplever du som den største barrieren for at/når dere skal jobbe med kompetanseutvikling i deres barnehage?

Hva er **REFLEKSJON** for deg?

1. Hva er det som påvirker og får frem dine tanker om det som skjer i barnehagen?
2. Hva tenker du er gode måter å jobbe med refleksjon på?
3. Hvordan får du dine medarbeidere til å dele sine synspunkter?
4. Hva legger du i begrepet ETIKK?

Hva legger du i begrepet **DISKURSER**?

1. Er diskurser noe dere diskuterer i barnehagen?
2. Hvem tar oftest ordet på personalmøter?
3. Hvem sine meninger får oftest gjennomslag?
4. Finnes det ting i barnehagen du tenker at du ikke har mulighet til å endre selv om du skulle ønske du kunne?

-
5. Hvordan påvirker føringer fra staten og barnehageeier måten du gjør jobben din på? Er det føringer fra staten og barnehageeiere du mener kan være et hinder for at du får utført jobben din på en best mulig måte?

Hva legger du i begrepet **MAKT**?

1. Som ansatt i barnehage vil du oppleve makt i flere relasjoner. I hvilke situasjoner mener du at du har makt, og i hvilke situasjoner føler du at du ikke har det?
2. Hva slags makt har du i forhold til andre ansatte?
3. Hva slags makt har du til å påvirke barnehagens praksis?

Hva legger du i begrepet **FAGLIGHET**?

1. Hvilke faglige kompetanser ønsker du mer av?
2. Har dere noe system for faglig utvikling?
3. Hva skal til for at du skal føle deg inkludert i kompetanseutvikling?
4. Hvordan holder du deg oppdatert på aktuell (fag)litteratur?
5. Trenger vi pedagoger i barnehagen? Hvorfor? (Hvorfor er det viktig med pedagoger i barnehagen?) Hvilken betydning har pedagogene for barna?

Hva er **LEDELSE** for deg?

1. Hvilke ledelsesoppgaver opplever du som utfordrende i arbeidet ditt?
2. Har du lest noe teori/har du noen utdanning i forhold til ledelse? (Hva med grunnutdanningen?)
3. Når du møter motstand (eks får ikke gjennomført ting, vanskelig å innføre noe), i hvilke situasjoner skjer dette, og hva er argumentene du oftest blir møtt med?
4. Føler du at du har nok kompetanse om ledelse?

Vedlegg 3: Eksempel på transkribering

Transkriberingen av intervjuene mine ble et massivt materiale på hele 27000 ord. Jeg kan derfor ikke legge ved hele transkriberingen. For å gi et eksempel på hvordan transkriberingen ser ut, har jeg lagt ved alle informantenes utsagn i forhold til kompetanse.

Hva er **KOMPETANSE** for deg?

1. Hvordan utvikler du best din egen kompetanse?
2. Hvordan jobber deres barnehage med kompetanseheving?
3. Hvordan tenker du barnehager bør legge opp arbeidet med kompetanseutvikling for å få med seg flest mulig?
4. Hva opplever du som den største barrieren for at/når dere skal jobbe med kompetanseutvikling i deres barnehage?

	Hva er KOMPETANSE for deg?
S1	
P1	Kompetanse er hva man innehar av kunnskap, ferdigheter og holdninger. Og hvordan man tar denne i bruk. Jeg tenker også på atte, det er mange som innehar kompetanser på ulike områder, men utfordringen er ofte å kunne se det. Det er ikke alltid man ser det. Og der kommer kanskje den tause kunnskapen inn, for de setter kanskje ikke alltid ord på egentlig hva de kan godt og hva de har lyst til, hva de ønsker. Så det er noe med å få frem det. For jeg tror at det hvis man tar tak i det man ivrer etter i jobben sin, og arbeider videre med det, så får man høyere kompetanse. Man får mye kunnskap. Man har kollegaer som kan bidra med sin kompetanse til andre, så kan man utvikle et team på grunnlag av det. Det er klart at kompetansebygging er også kurs, man tenker jo at for å få høyere kompetanse, så okey, må man ha kurs, faglig tyngde, arbeid på tvers av avdelinger, dele på kunnskap kan gi deg høyere kompetanse.
F3	Kunnskap om barn, forskjellige pedagogiske verktøy, å kunne dokumentere og vise prosessen. At man planlegger, dokumenterer og har en refleksjonsprosess

	etterpå.
S2	<p>Kvalitet og kompetanse henger litt sammen. Jeg tenker at kompetanse er å ha forståelse for det man jobber med. Og at man har villighet og evne til å se muligheter og endringer. Vi kan ikke holde på på samme måte som vi gjør når vi begynner å jobbe, vi må tilegne oss og utvikle kompetansen vår underveis. V kan ikke bli på samme sted, vi må utvikle oss underveis. Å kunne se hvordan samfunnet er nå, hvordan barneoppdragelsen er for oss, vi må kunne tilegne oss nytt stoff og bruke det der vi er.</p> <p>Ellers så tenker jeg at vi står litt stille hvis vi ikke har kompetanse, så vi er helt avhengig av høy kompetanse for å få kvalitet.</p>
P2	<p>At man er kompetent til å gjøre det man er satt til å gjøre, at man har kunnskaper om den jobben man er satt til å gjøre, og kompetanse kan man, altså, ingen er utlært, så vi er opptatt av å heve kompetansen hele tiden. Ingen kan alt, men sammen kan vi lære masse.</p>
F2	<p>Kompetanse for meg er noe jeg sitter inne med, det jeg har av erfaring, og hva jeg sitter igjen med av erfaring som jeg kan bruke her i barnehagen. Så kompetanse for meg er det jeg kan gi barna, noe som jeg er god på. Jeg er veldig naturmenneske, så jeg bruker mye tid på å være ute i skogen og lære barna om naturen, så det er en kompetanse som jeg bruker mye.</p>
S3	<p>Kompetanse handler mye om læring. Men for meg handler kompetanse like mye om mestring. Det handler også om personlig egnethet og erfaringer. Så det er egentlig ganske sammensatt.</p>
P3	<p>Det er jo mye av det du innehar sjøl, men også det du leser deg opp på. At du syns det er gøy å bla i fagbøkene dine, og altså veldig mye kompetanse sitter man jo inne med og har lært underveis. Det er o både det du har med deg i ryggsekken din, men også det du tilegner deg, at du syns det er spennende, bare disse ny barnehagelov som er underveis, ennå en ny rammeplan som kommer, sette seg inn i. Og det er klart; med årene så får man bare mer og mer kompetanse også. Man går på noen smeller også lærer man av det, også prøver man på nytt igjen på andre.</p>
F3	

	Hvordan utvikler du best din egen kompetanse?
S1	Gjennom erfaring, teori faglige drøftinger. Vi er praksisbghg, og har studenter 12 uker i året, det ser jeg mye læring i, fordi de kommer utenfra, stiller spørsmål og ser barnehagen på en annen måte. Selvfølgelig gjennom de nettverkene vi har med andre styrere, lederseminar. Det at jeg har en fagansvarlig, som jeg sparrer mye med. Og mine utviklingssamtaler med min sjef.
P1	Jeg tenker det at for at jeg sal utvikle min kompetanse, så er jeg nødt til å ivareta det faget jeg kan , gjennom lesing, at jeg av og til kan gå tilbake å se litt på ulike teorier, ved at jeg videreutvikler meg gjennom ny teori. Vi har studenter fra ulike høyskoler her, som jeg mener er med på å opprettholde nivået mitt og gir meg faktisk påfyll i forhold til teoribasert kunnskap, til tider. Det gjør også at jeg må skjerpe meg litt, og det gjør at jeg må lesepensum. Jeg husker jo ikke alt. Man husker jo ikke alt, og derfor så må man lese, og det tenker jeg er bra. Jeg opplever ennå at det er lystbetont. Så har jo jeg fått en fagstilling, og gjennom den så er jeg veldig on da, føler jeg selv i alle fall. Jeg må være veldig pån i forhold til nye teorier, ny kunnskap om ulike ting. Hva sier kunnskapsdepartemanget, hva er det nye. Som jeg videreformidler på personalmøter blant annet. Det er et påfyll for meg. For det er klart, det er et påfyll for meg. For det er klart, jeg er så redd for å stagnere. Og det kan jeg ikke gjøre, for når jeg først har kommet dit, så kjenner jeg at jeg må gå videre. Og nå har jeg for så vidt gått videre, med dette, men det er i alle fall slik jeg tenker er påfyll og videreutvikling for meg selv. Så kan man selvfølgelig tenke skole og videreutvikling som jeg har tenkt da, men enn så lenge... så har jeg veiledning for ansatte. Det er også en kjempefin måte å snakke om ulike situasjoner på, det er en fin måte å hjelpe andre, og en fin måte å tenke på å bli god på veiledning på. Ennå bedre.
F3	
S2	Å gå på kurs over lengre tid, det å kunne diskutere sammen med min personalgruppe og mine pedagoger føler jeg at jeg lærer mye av. Ved å ha litt caser f.eks, og løse de sammen, få høre fra kurs andre har vært på og diskutere det, å kunne komme med råd og veiledning til hverandre syns jeg jeg lærer mye av. Jeg er med på ledernetverk to ganger i året, og der føler jeg at jeg lærer

	<p>mye, for der tenker jeg at jeg også må ut for å få med ting inn, hva som rører seg utenfor og få med dette inn i bhg er litt min rolle, så det gir meg veldig mye. Går også på kurs om pedagogikk.</p>
P2	<p>Ved diskusjoner, ved å observere andre og høre hva andre har gjort. Jeg lærer stadig nye ting, lese en fagbok og diskutere den med andre etterpå, eller prøve ut noe i praksis lærer jeg også mye av, og gjerne evaluere litt i etterkant hvordan det gikk.</p>
F2	<p>Jeg bruker kursene, ja. Og i tillegg så har jeg nå jobbet her i over ti år, og daglig er det jo nye ting som skjer. Kompetansen min er kanskje også litt det at jeg er så innarbeidet i forhold til at jeg har jobbet her så lenge, og det at jeg i tillegg får disse kursene det er klart alfa omega for meg at jeg hele tiden kan utvikle meg, og reflektere over hva jeg gjør her på jobben og hva jeg gjør for barna enn det jeg var før. Nå har jeg på en måte blitt ennå mer reflektert over det jeg sier og gjør, og det er stor fremgang for meg i den kvaliteten jeg kan gi dem.</p>
S3	
P3	
F3	<p>Er tilstede. Det må være støttende voksne. Se alle barna i forhold til alle som skjer. Vi kan ikke behandle alle barna likt.</p> <p>Jeg vil samarbeide godt med foreldre. Hvis vi har god kontakt med foreldre, det henger sammen, kan vi snakke om utviklingen til barnet, og få en godt forhold til barnet. Eller omvendt. Så jeg tenker at jeg må være en god rollemodell. Men jeg tenker også at jeg må være en god samarbeidspartner og ha god kommunikasjon med de jeg jobber sammen med.</p>

Hvordan jobber deres barnehage med kompetanseheving?	
S1	<p>Vi har espiraakademiet, der er det både obligatoriske kurs og valgfrie kurs. Ettersom jeg har en fagansvarlig så legger vi også opp til veiledning, veiledning av nyansatte selvfølgelig, men også av andre ansattgrupper som trenger eller ønsker det, som har behov for å få veiledning. Så jobber vi mye med faglige drøftinger i personalgruppen. Vi henter inn kursholdere utenfra, nå er det et lekprosjekt vi holder på med, der vi har invitert inn en lærer fra Høyskolen i telemark som skal hjelpe oss med det, fordi økt kompetanse i forhold til lek for</p>

	<p>hele personalgruppa i forhold til lek er noe vi trenger nå, så gjør vi det. Vi bytter ut personale etter noen år, så det vi hadde for en stund siden er kanskje aktuelt igjen, også handler det også om at det kommer nye teorier som vi kan ta i bruk. Vi har også skolering, og tilbyr utdanning til våre ansatte. Pr nå har jeg to som tar barnehagelærerutdanning, og det er vel den syvende som tar fagbrev. Så det tilbyr vi og.</p>
P1	
F3	
S2	<p>Noe av kompetanseutviklingen foregår på avdelingsmøtene, gjennom diskusjon. Helt basic. Gjennom veiledning. Jeg har med pedagogene, og med ped.lederne. vi har kompetanseheving i form av assistentkurs. I tillegg er vi med på en god del kurs gjennom kommunen. Også har vi kurs for alle gjennom pbl. Vi kaster oss ikke på alle kurs, men vi prøver å få med oss det som er relevant, for jeg tror det er viktig å komme seg litt ut av huset, og få litt input. Vi har foredragsholdere som kommer hit på planleggingsdager, f.eks løft, for jeg tror på det å få hele personalgruppen engasjert.</p>
P2	<p>Blant annet så har vi egne ped. Medarbeiderkurs, da får de en time og 15min en gang i mnd, da deler vi gruppen i to, og har temaer ut i fra hva de har behov for og da lærer jeg masse også! Selv om jeg er "foredragsholder eller lærer" så lærer jeg også kjempemasse ved at vi sitter og diskuterer caser, hva vi har gjort, hva vi kunne gjort annerledes. Også vil jeg også si at jeg personlig lærer veldig masse av veiledning da, gjennom veiledning, og det er jo også en kompetanseheving, som vi prøver, altså, det er jo ikke lett å få til i hverdagen da, denne veiledningen, men vi har jo løpende veiledning, det skjer jo stadig vekk både opp og ned i hierarkiet. Men denne veiledningen hvor vi setter oss ned og har en times en til en prøver vi å få til innimellom, men alt for sjelden egentlig. Men jeg har en del veiledning med pedagogene, de som er under meg da, så har jeg en del veiledning med dem. Og det ser jeg på som kompetanseheving.</p>
F2	
S3	<p>Det jobber vi med på mange nivåer. Det umiddelbare er selvfølgelig møtevirksomhet og kursing. Og det mindre umiddelbare er på en måte det som</p>

skjer sporadisk, umiddelbart, hele tiden.

Ja, vi kan begynne med kursing. Jeg har en filosofi om at skal man kurse en personalgruppe, så skal personalgruppen i utgangspunktet være motivert og ha lyst til det. Jeg har størst tro på å skolere personalgruppen mest mulig samlet. Jeg tror at det man skal veksle mellom det å ha eksterne kursholdere, men jeg tror at vi i alt for stor grad, mange ganger, undergraver vår egen kompetanse. Og jeg tror at nettopp å bruke vår egen kompetanse, det er faktisk med på å løfte oss faglig, det er det som er med på å inspirere oss, og det er da vi lærer mest.

Så vi veksler en del på personalmøter, vi har alltid faglig innhold. Vi har alltid et tema. Og noen ganger står vi selv for innholdet, andre ganger så har vi inne eksterne forelesere. Og det kan være relatert til mange ulike tema, men ofte tema i forhold til hvor vi er "her og nå".

Så har vi avdelingsmøter, og det tenker jeg er like viktig. Det er viktig å ha tid til å diskutere hverdag, å diskutere barn, tiltak, veien videre. Så har vi pedledermøter og ledermøter. Og det er klart at på det nivået så er det en del organisering. Men jeg synes hele tiden at det er viktig at vi utfordrer seg selv faglig. Nå har vi hatt større fokus på barn med særskilte behov. Og hvorvidt vi er flinke nok til å ivareta de i vår hverdag. Før det hadde vi fokus på lederrollen, og det å være leder.

Så har vi assistentmøter. Og på assistentmøtene diskuterer vi hverdagslige case, eller vi diskuterer ulike punkt som vi har hentet ut fra rammeplanen, slik at også de skal ha faglig karakter. Og det blir da mye relatert mot vår utøvende profesjon, og hvordan vi kan utfordre oss og komme videre.

Hverdagslige; jeg tror at den tause kunnskapen den sitter i hverdagen, og at jeg tror at en åpen kommunikasjon der man tør å dele erfaringer med hverandre, der man tør å dele erfaringer med hverandre, er med på å løfte, motivere, reflektere og skape utvikling. Og det tror jeg vi bruker mye tid på. Også har jeg medarbeidersamtaler, og det tenker jeg også er en unik måte å motivere og løfte og ha fokus på fag. I slike personlige samtaler så bygger man jo broer på en litt annen måte enn i den travle hverdagen, for det er jo en annen måte å møte personer på.

P3	<p>Mye kursvirksomhet. Det er en del kurs som alle får reise på, enten ved at vi leier inn på personalmøter de som ser veldig spennende ut. Når du kommer fra et kurs er man gjerne så gira, det er ikke like lett for de som ikke har vært der å sette seg inn i det som har blitt formidlet, så vi har av og til valgt å leie inn forelesere her slik at alle får samme info. Også har vi assistentmøter to ganger i mnd også. Assistentgruppen er da delt i to, og den er det styreren som har ansvar for. Og det er veldig bra, gode punkter de diskuterer. Det er ofte sånn som er tatt fra rammeplanen og fra... og de har ofte en del case de kan komme med også. Og de er veldig gira når de kommer ned fra de møtene. Det er viktig at de også er med, at det ikke bare blir ped.leder som er på møter. Da blir jo plattformen mye bedre også, når alle stiller med en del.</p> <p>Kursvirksomhet synes jeg er en viktig del av det. Hun legger inn en del også, styreren, på personalrommet, så alle kan se hva de har lyst til å gjøre. Selvfølgelig får man ikke gå på alt, for det har jo med økonomi å gjøre også, men hun prøver å strekke seg langt for at det man har lyst til å gå på, det skal man få gå på. Nå skal vi på kurs også, styreren og alle ped.lederne på heldagsseminar i byen i mars, og når vi kommer tilbake da, så skal vi ha ansvar for neste personalmøte. Er vi formidler, slik at alle får den informasjonen vi har fått.</p>
F3	

	<p>Hvordan tenker du barnehager bør legge opp arbeidet med kompetanseutvikling for å få med seg flest mulig?</p>
S1	
P1	<p>Sånn som vi jobber da, med kompetanseheving for alle er at de sendes på interne kurs. Så har vi jo nå gått inn i et prosjekt som omhandler lek. Lekens verdi, lekens rolle, som skal være, håper jeg, et langtidsprosjekt, som skal heve samtliges kompetanse på hva lek er. Hvorfor den er så viktig, og hvordan man kan hjelpe barn inn i lek. Det er et sånt kjempeprosjekt som akkurat har startet. Og jeg tenker at her er vi alle sammen sammen om dette. Hvar avdeling jobber med det på sin måte, men vi har gruppearbeid, gjennom praksisfortellinger, gjennom diskusjoner. Vi skal få en foredragsholder so kommer snart og snakker om leken. Og jeg tenker kanskje ofte at det er den måten som er en fin</p>

	<p>måte å jobbe sammen alle ansatte på. Vi er jo en stor barnehage, vil jeg si da, med mange ansatte, så er det selvfølgelig ulike holdninger til dette med leken, er den så viktig da? Det er ikke sikkert alle synes den er så viktig. Men at vi får et litt mer klart syn på hvor viktig den faktisk er for barn. Og jeg håper det er en god måte å nå i alle fall samtlige på. Vi kan kanskje bygge opp ulike temaer, at det er en måte å jobbe med kompetanse på. Men så tenker jeg også at hvis vi skal, altså barnehagen skal, virkelig bli gode på noe, så må det jobbes med det. Ofte så kjenner jeg på det at når vi har jobbet med noen prosjekter, så okey, da tar vi neste. Det er liksom ikke noen kontinuitet i alt. Men nå vet jeg at leken er et sånt vidt begrep. Det er mye man kan gjøre med lek, men samtidig så er det nedfelt. Det står skrevet at vi skal kunne, og skal ha kompetanse om lek. Det er det viktigste barn gjør. Klart vi skal ha kunnskap i og kunne noe om leken, og at vi hjelper, jeg tenker for eksempel på dette med mobbing, og at det sniker seg mer og mer ned i barnehagelivet er det forsket på, er det desto viktigere at vi kan noe om det. Så jeg tenker at det er et veldig viktig tema som jeg er glad for at har blitt tatt opp, så vi kan jobbe videre med det.</p> <p>Men jeg synes dette her er kjempeviktig, og her kan man ta i bruk mange ulike verktøy som ped. Dokumentasjon, praksisfortellinger, observasjoner. Ved å ta i bruk dette tror jeg faktisk at vi vil kunne se barna bedre, lære oss mer om dem, få større kunnskap i bhg, og selvfølgelig større kompetanse som kan hjelpe barna, slik at de stiller sterkere når de skal begynne på skolen. Det er alfa omega tror jeg fremover, for den mobbinga den tror jeg sniker seg nedover og nedover, og vi kan ikke lengre si at det ikke er mobbing her – dessverre.</p>
F3	<p>Det er viktig å sende personalet på kurs og foredrag. At alle skal få litt tilrettelagt, er du veldig interessert i HMS skal du få være en del av hms gruppen, er du veldig interessert i lek, skal du få mulighet til å lære mer om det ved at du kurses i det du er interessert i. Relevant kursing.</p>
S2	<p>Få foredragsholdere inn i bhg, eller får hele personalgruppen på samme kurs har størst effekt. Og at man jobber med ting litt over tid. At det ikke blir sånn at denne måneden er det ett kurs, og neste mnd noe annet, jeg tror på det med å ha kontinuitet, og jobbe med ting over tid. Endring og kvalitet tar tid, man må ha med seg alle, og da tar det tid. Vi har jobbet med løft i flere år nå, men det er</p>

	<p>først nå vi føler at vi begynner å få kompetansen opp på dette, så jeg tror på det å utvikle kompetansen over tid. Det tror jeg har størst effekt. Ikke enkeltkurs der du får drypp av en formingsaktivitet her og en ... der. Noe av det kan feste seg, men mest sannsynlig har du glemt det etter to mnd.</p>
P2	<p>Særlig pedagogisk medarbeiderkurs, da får vi med oss pedagogisk medarbeiderne, eller hehe, assistentene, og da tenker jeg at vi kanskje sitter ofte på pedagogisk ledermøter og diskuterer, også får vi ikke med oss medarbeiderne, og det er veldig synd, så når man får med seg de også, så føler jeg det at vi får med oss veldig mye alle sammen på huset, så det syns jeg er viktig, og riktig å gjøre. Merker, merker at kompetansen heves! Ved at vi diskuterer ting, og blir klar over hvorfor vi gjør som vi gjør, hvorfor man handler som man handler. Det er veldig viktig. Så er vi med på en del program og kursing gjennom kommunen, og da er vi gjerne med alle sammen. Jeg ser jo det at det er enkelte barnehager som bare sender pedagogene, men vi sender alle. Hvis det er kveldskurs så går vi alle sammen sammen, og hvis det er på dagtid så prøver vi å dele opp slik at enten alle får gått på det samme kurset, eller gått på litt forskjellige kurs. Og når man kommer tilbake får man dele litt med de andre. Vi har ikke vært så veldig flinke til det, men vi har snakket om at nå, nå, skal vi bli flinke til det! Så på neste personalmøte må de som har vært på kurs få femten minutter for eksempel til å fortelle om kurset. Og det tror jeg er bra av to årsaker; den ene er at man selvfølgelig forteller de andre noe om dette kurset og deler det, men jeg tror faktisk også at da må man følge med litt ekstra, for det er ikke bare å gå på et kurs, også kommer du tilbake, også er det ingen ting, men det krever faktisk litt av deg, at du faktisk skal gi noe fra det kurset tilbake til de andre. Det tror jeg er veldig bra. Ellers så tror jeg det fort blir sånn da, at det var de to som var på det kurset, også var det de to da som holdt dette for seg selv.</p>
F2	<p>Å jobbe mye med seg selv, å ha caser, diskusjoner rundt forskjellige ting som kanskje flere syns er et vanskelig tema. Snakke litt mer sammen om det, å få høre litt flere synspunkter, og at man kan lære hverandre litt om det man kanskje er litt utrygg på, og igjen heve dems kompetanse opp ett nivå.</p>
S3	

P3	
F3	

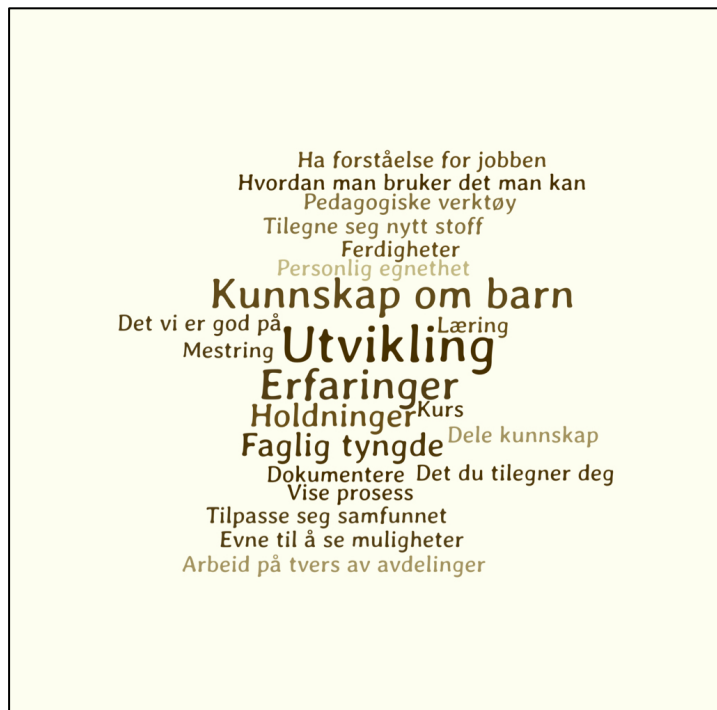
	Hva opplever du som den største barrieren for at/når dere skal jobbe med kompetanseutvikling i deres barnehage?
S1	Folk opplever nok at det blir mye å gjøre, at det er mange krav. Og selv om personalet sier de er endringsvillige når de snakker om seg selv, så er det ikke sikkert de tenker det samme om de de jobber sammen med. Så det går litt på det der med å få inn noe nytt, at det kan være litt skummelt det vi gjør nå er jo bra, og må vi forandre bare for å forandre. Vi er litt redd for det de ikke vet. Samtidig er det jo ofte merarbeid i forhold til det de setter i gang. Heldigvis opplever jeg ikke mye av det, det er jo også noe med hvordan vi presenterer det, at det er ikke, prøve å ikke komme med alt på en gang, at nå skal det leses på, men ta det i små porsjoner, fordele litt, si noe om at det er lov å prøve litt og så evaluere. Men det er klart, noen ting kommer også fra oven, og da må man bare. Også er det jo bare sånn at hvis man er med, så er man med, og er man ikke så er man ikke, døra er der, det er jo ikke sånn at man er tvunget til å jobbe her heller liksom.
P1	
F3	For så vidt ikke. Espiraakademiet har vært stengt en periode, det er synd at økonomiske forutsetninger skal være til hinder så vi ikke kan kurses videre. Så er det det med at når en går på kurs, er det en voksen mindre på avdelingen, det er alltid noen som ikke vil eller ønsker å dra på kurs.
S2	Det er det å få med seg alle. Det er litt sånn at man ikke kan velge. Hvis vi sier at det skal komme en foredragsholder hit, så er det ikke sånn at alle har vært med på å ta det valget. Det er noe man må være med på for å utvikle bhg. Men da kan man også som enkeltperson velge hvor mye man vil ta imot det, hvis du tenker at jeg kan dette fra før eller... at noen f.eks tenker at dette kan jeg, jeg hører hva du sier, men jeg gjør nå som jeg alltid har gjort. Jeg opplever ikke det mye, men hvis det er barrierer så er det den. Man må på en måte ville det selv.
P2	Det kan kanskje være meg selv, det kan jo være at det er krevende å være med å løfte kvaliteten, det krever veldig mye av en selv, så det kan jo være en barriere i

	<p>seg selv. Men nå syns jeg det er veldig spennende da, jeg gjør det, men ikke sant, det krever jo at hvis jeg skal heve kvaliteten på de ansatte her, så krever det at jeg skal ha en kunnskap. Det må jeg ha. Jeg trenger ikke å komme inn å kunne alt, men jeg må ha en kunnskap om det som skal heves, og den må jeg skaffe meg ett eller annet sted. Så det kan jo være en barriere. Så kan tiden være en barriere, kanskje ikke tiden strekker til. Vi har jo masse barn her, som jeg tenker, vi må av og til ta noe tid bort fra barna, for at kompetanseheving kommer barna til gode i andre enden. Og hvis vi aldri tar oss tid til å heve kompetansen, så vil vi aldri kunne levere god kvalitet ut i den andre enden, som skal være til det beste for barn og foreldre, som er brukere av bhg. Så jeg tenker at det er viktig å ta seg den tiden, men så skal man jo også finne den tiden...</p> <p>Også tenker jeg av og til det at en barriere kan være det andre personalet også, om man er mottakelig for kompetanseheving. Jeg sier ikke at det er sånn, men jeg bare tenker at det kan være sånn...</p>
F2	<p>Det har skjedd mye i det siste. De siste årene har det skjedd veldig mye, vi har slengt oss på mye som øker vår kompetanse. Vi jobber for eksempel mye med løft og barns medbestemmelse og hattt mye mer kursing. Så helhetlig har kompetansenivået økt veldig mye de siste årene. Det har vært en veldig bratt kurve, og jeg føler at vi lærer masse av det vi har fått. Og jeg tenker at løft for eksempel er et veldig godt verktøy som vi bruker veldig mye her i bhg, og det er veldig bra.</p>
S3	
P3	<p>Kommer an på hva det er vi skal, men om man har noen negative mennesker rundt seg, så er det jo om å gjøre å snu de. Det kan være en stor barriere. Nå er det en stund siden jeg opplevde det, heldigvis, fordi de fleste som var der, de har reist sin veg, de som ikke hadde noe her å gjøre, men det er å få med seg folk. Merket det litt nå sjøl sist når jeg hadde studenter, for de var på siste året sitt, de hadde et utviklingsprosjekt som de skulle tilføre til oss, også er man jo vant med at det at når man har studenter at de har en oppgave de holder på med, men nå skulle de få oss med, også skulle de se på et svakt punkt på vår avdeling, hvor vi skulle utvikle oss, og da var det jo uteleken, selvfølgelig. Ikke sant, det er jo spennende også, men uterommet er jo helt annerledes enn innerommet, og det</p>

	<p>er mange flere rammefaktorer å ta stilling til. Og de var så opptatt av at det ikke var de som hadde temaet, det var vi som skulle. Men vi fikk ikke noe eierforhold til det. Og det var sånn aha opplevelse for meg også, for selvfølgelig, de gangene jeg ikke klarer å få med meg folk, så er ikke jeg engasjert nok, eller så har ikke jeg fått formidlet nok, slik at de eier det sjøl. Og da blir det ikke helt... så de lærte jo masse av det de to studentene, for de følte seg jo litt mislykket, at det ikke ble sånn, men jeg sier, ikke tenk sånn, tenk på alt dere lærte av det, at det ikke gikk helt sånn som dere tenkte. Det var rart å bli tredd noe ned over hodet som du ikke var komfortabel med sjøl.</p>
F3	

Vedlegg 4: Eksempel på konstruksjon av ordssky

Hva er KOMPETANSE for deg?



For å lage ordskyer har jeg plukket ut ord fra transkriberingen av intervjuene, og laget en liste med ord. For å få frem og legge trykk på de ordene og poengene som kom frem i teksten, valgte jeg å slå sammen ord og setninger som jeg mente hadde likt innhold, men ble sagt på forskjellige måter. De ble nå skrevet likt og to ganger, slik at hovedpoengene skulle komme tydeligere frem i ordskyene. Et eksempel på dette er for eksempel

at både "faglig tyngde" og "høy fagkunnskap" har blitt skrevet som "faglig tyngde".

Ordskyen er satt sammen av følgende ord og setninger:

Kunnskap_om_barn	Utvikling
Kunnskap_om_barn	Utvikling
Ferdigheter	Utvikling
Holdninger	Tilegne_seg_nytt_stoff
Holdninger	Tilpasse_seg_samfunnet
Hvordan_man_bruker_det_man_kan	Erfaringer
Kurs	Det_vi_er_god_på
Faglig_tyngde	Læring
Faglig_tyngde	Mestring
Arbeid_på_tvers_av_avdelinger	Personlig_egnethet
Dele_kunnskap	Erfaringer
Kunnskap_om_barn	Erfaringer
Pedagogiske_verktøy	Det_du_tilegner_deg
Dokumentere	
Vise_prosess	
Ha_forståelse_for_jobben	
Evne_til_å_se_muligheter	