

KOMPETANSE PÅ KOMMUNALT NIVÅ I BARNEHAGESEKTOREN

Torunn-Marie Olsen

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Universitetet i Agder, 2010
Fakultet for humaniora og pedagogikk
Institutt for pedagogikk

Innhold:

Forord	s. 4
1. Innledning	s. 5
1.1 Barnehagen som læringsarena	s. 5
1.2 Endringer i politisk styrings dokumenter	s. 7
1.3 Kompetanse i kommuneforvaltningen	s. 9
1.4 Oppgavens problemstilling og avgrensning	s. 10
2. To teorier om kompetanse når ledelse, læring og utvikling er sentralt	s.12
2.1 Qvortrup ”Det lærende samfund”	s. 12
2.1.1 Hvordan benytte seg av Qvortrups teori?	s. 18
2. 2 Møller om ”Leder identitet i skolen”	s. 20
2.2.1 Hvordan anvende Møllers perspektiver på identitet?	s. 27
2. 3 Det analytiske rammeverket	s. 28
3. Etnometodologisk innramning	s. 31
3.1 Forsker rollen	s. 32
3.2 Forskningens formål	s. 33
3.3 Utvalg	s. 34
3.4 Metodologiske avvegninger og valg av metode	s. 35
3.5 Gyldighet og relevans	s. 37
4. Fire barnehagekonsulenters konstruksjon av kompetanse	s. 40
4.1 Presentasjon av respondentene	s. 40
4.2 Ledelse	s. 42
4.2.1 Oppsummering ledelse	s. 52
4.3 Læring	s. 53
4.3.1 Oppsummering læring	s. 58
4.4 Utvikling	s. 59
4.4.1 Oppsummering utvikling	s. 67
5 Konstruksjon av kompetanse i en endringstid	s. 69
5.1 Når barnehagekonsulentene konstruerer sin kompetanse	s. 69
5.2 Barnehagepedagogikken i endring	s. 75
Referanseliste	
Vedlegg 1	

Sammendrag

Denne masteroppgaven har fått tittelen *kompetanse på kommunalt nivå i barnehagesektoren*. Målene for oppgaven kom til ut i fra de erfaringene jeg har gjort som førskolelærer i barnehagen. Da jeg var ferdig utdannet i 2005 ble jeg ansatt i en kommunal barnehage på Østlandet hvor det ble lagt trykk på fagkompetanse. Pedagogene fikk ansvar for å holde fagdebatten i gang i det daglige arbeidet. Bakgrunnen for oppgaven er de endringene som har skjedd i sektoren etter barnehageloven 2005 ble vedtatt.

Kompetanse er et abstrakt fenomen som kan angripes og studeres fra flere perspektiv. I dette studiet er kompetanse foranderlig og det er individet som konstruere sin kompetanse i møtet med andre. Barnehagekonsulenten er en sentral støttespiller for barnehage og mange av dem er utdannet førskolelærere. Til nå har det vært kompetansen til den enkelte ansatte i barnehagene som er satt i fokus mens her rettes fokuset mot kommuneforvaltningen og ansatte med barnehage som ansvarsområde.

Når fenomenet verken er målbart eller kan telles men manifesteres i menneskers handlinger eller finnes i den enkeltes beskrivelser, ble det naturlig for meg å anvende en etnometodologisk tilnærming som tilhører innenfor den kvalitative forskningstradisjonen. Kompetansedebatten er omfattende og den kompetansen som allerede finnes i sektoren bør få en stemme. Derfor har jeg her anvendt intervjuet for å samle inn data som ligger til grunn i analysen og benyttes i drøftingen.

Barnehagekonsulentens stilling er plassert noe forskjellig i forvaltningen men handlingsrommer for stillingen ligger mellom forvaltning og barnehagene. Hvordan den enkelte tolker sin stilling avgjøres av flere faktorer både de som ligger i den enkelte og ytre faktorene på alle nivå i samfunnet.

Den profesjonelle, autonome og utviklingsorienterte barnehagekonsulenten med barnet i fokus for sin praksis oppsummerer i grove trekk de fire barnehagekonsulentene i dette studiet.

Forord

Mauren

Liten?

Jeg?

Langtifra.

Jeg er akkurat stor nok.

Fyller meg selv helt

på langs og på tvers

fra øverst til nederst.

Er du større enn deg selv kanskje?

av Inger Hagerup (1905-1985)

Tusen takk til mine veiledere

Astrid Birgitte Eggen og Jorunn Midtsundstad

for både faglig innspill og en urokkelig tro på prosessen denne oppgaven har vært.

Arendal mai 2010

Torunn – Marie Olsen

1. Innledning

Med utgangspunkt i debatten om barnehagens samfunnsmandat, rettes fokuset her mot kompetanse i kommuneforvaltningen. Kunnskapsdepartementet hevder det bør finnes barnehagefaglig kompetanse også på kommunalt nivå i barnehagesektoren (St. melding 41, 2008-2009), for å nå målene om kvalitet i barnehagen. Det er førskolelærere som i et utdanningsperspektiv har tilegnet seg kompetanse for å ivareta de krav og forventninger som stilles til faglig dyktighet, i møte med barn i barnehagen og deres foreldre, kolleger og samfunn (Rammeplanen for førskolelærer utdanningen, 2003). Barnehagen er nå i vekst både faglig og som arena for barn i førskolealder.

Regjeringen har nådd sitt mål om full barnehagedekning, og alle barn har nå rett til barnehageplass (St.meld. nr 41, 2008-2009). Dette er et resultat av en rekke vedtak. Endringene i lovverket medførte blant annet fokus på sammenhengen mellom barnehagen, utdanningsinstitusjoner for førskolelærere og den kommunale myndigheten, som nå skal kvalifisere hverandre (Ibid). Den moderne barnehagepedagogikken befinner seg i utvikling mellom tradisjoner, endringer og ny kunnskap.

I spenningsfeltet som oppstår mellom ulike interesser skal den enkelte ansatte i barnehagesektoren konstruere sin kompetanse. Dette er oppgavens tema. Det er barnehagekonsulentens kompetanse som blir undersøkt, da nærmere bestemt hvordan de selv konstruerer sin kompetanse i møte med andre aktører innenfor barnehagesektoren i sin kommune.

1.1 Barnehagen som læringsarena

Til tross for at barnehagen i dag inngår som en del av et lengre undervisningsforløp (Rammeplanen 2006) finnes ingen etablert definisjon eller forståelse av barnehagens plass. Under utdanningen utvikler førskolelærerstudenter grunnleggende kunnskaper om de ideer barnehagen former sin praksis ut ifra (Rammeplanen for lærer utdanningen). De trenes til arbeid i barnehagen og skal utvikle kompetanse som kvalifiserer dem for å gi barn læring - og utviklings muligheter (Barnehageloven, 2005).

Barnehagen bygger på den sosialpedagogiske tradisjonen hvor demokratiet og samspillet mellom individet og fellesskapet er bærende element (Myhre, 1997).

Reformpedagogikken som oppstod på begynnelsen av 1900- tallet (ibid) satte barndommens egenverdi i sentrum for den pedagogiske virksomheten. Fröbel som betegnes som barnehagens far utviklet mot midten av 1800 – tallet småbarnspedagogikken. Rundt prinsippene om selvtutfoldelse, aktivitet og det tredje (både barn og oppdrager er underlagt den guddommelige lov) utviklet han pedagogikken hvor barnets virksomhet gjennom møtet med verden fikk sitt innhold og struktur (Myhre 1997). Han fremmet derigjennom betydning av lek *som høyeste punktet for menneskets utvikling i barnealder* (ibid, s 107). Når barnet regnes som et fullverdig sosialt individ som forholdt seg aktivt i sine omgivelser, vil konteksten og de relasjoner de voksne i barnehagen skaper være avgjørende for de valg det enkelte barn tar i fellesskapet. Hvilke muligheter barnehagens sosialpedagogiske røtter har til å prege barnehagen i fremtiden er ennå usikkert.

Læring i barnehagen skjer i prosesser og gjennom samspill i fellesskapet, hvor voksne tilrettelegger for aktiviteter og formidler kunnskap (Rammeplanen, 2006). Barn i barnehagen har rett til medvirkning (Barnehageloven, 2005, § 3). Etter 2005 har meningsinnholdet i læring for barn i barnehagen vært under debatt. Enkelte vil si at betingelsene for læring har endret seg etter den reviderte Rammeplanen ble innført i 2006. Forslaget til ny formålparagraf (St. melding 41, 2008-2009 s. 8) hvor utvikling, læring og danning erstatter lek læring og omsorg, *følger den nye Rammeplanen (2006) når det gjelder å legitimere barnehagen som viktig og som noe annet enn barnets hjem* (Jansen, 2009 s. 11).

I 2000 opplevde skolen *Pisa-sjokket* (Langfeldt, 2008). Den gang var barnehagene i stor grad skjermet for den offentlige utdanningsdebatten. Departementets svar på den internasjonale oppmerksomheten Pisa resultatene skapte var å ta grep om skolen gjennom bruk av tilgjengelige styringsstrategier (lovverket, finansiering, evaluering og informasjon) for kontroll av ansvar og kvalitet. Kvalitet er et abstrakt begrep, og skal det bli et målbart fenomen må man ha noen målbare forhold å vurdere graden av oppnåelse ut ifra (Ibid).

Bondevik regjeringen (2002-2005) innførte Kunnskapsløftet som også satte fokus på barnehagen som læringsarena. Begrepet livslang læring knyttet tiden i barnehagen til resten av individets utdanningsforløp (St. melding, 30, 2003-2004). Barnehagen ble inkludert i Kunnskapsdepartementet og barnehagens pedagogisk virksomhet ble satt i fokus. Førskolelærerprofesjonen opplevde at barnehagens egenart var truet og satte seg i bevegelse.

Det oppstod et spenningsfeltet mellom regjerings ideologiske rolle i utdanningen og barnehagens sosialpedagogiske tradisjon.

Til grunn for utdanningssystemet ligger en lang fagtradisjon hvor læring er knyttet til undervisningen. Undervisning er i følge Qvortrup (2005, s. 137) *den særlige form for kommunikasjon, hvis intention er at forandre individer i overensstemmelse med forud fastsatte mål*. Undervisning i skolen legger til grunn andre prinsipper og forutsetninger enn de barnehagen bygger sin praksis rundt, og som førskolelærerstudenter sosialiseres inn i. Barnehagen er en arena for utvikling. Hvor lek, læring og omsorg er tre sentrale komponenter i barnehagens innhold (Jansen, 2009).

Utdanningspolitikkenes trykk på resultat og måling, satte et helt fagfelt i bevegelse. Barnehagen eksisterer i et spenningsfelt mellom ulike politiske, utdanningsmessige og pedagogiske interesser. Skolen er en solid etablert institusjon med røtter i europisk skoletradisjoner. Barnehagen på sin side har sine røtter i en sosialpedagogisk tradisjon og strever for å manifestere sin egenart og samfunnsmandat som en del av utdanningsforløpet. Den barnehagefaglige forståelsen av pedagogisk virksomhet og intensjonen om en skole forberedende praksis med elementer fra utdanningssystemets utfordrer førskolelærere i barnehagesektoren blant annet gjennom politiske styringsdokumentene.

1.2 Endringer i politisk styrings dokumenter

I Rammeplanen 1996 fikk barnehagen et pedagogiskansvar i tråd med skolens intensjons om livslang læring. Tanken var at barnehagene skulle gi barna en basis kompetanse som gjorde dem bedre rustet til å mestre blant annet de læringskrav de ville møte i skolen. Man snakket ikke lenger om en generell basiskompetanse men helhetlig læring. Rammeplanen definerer nå et innhold som skal presenteres slik at det skaper mening for barnet og det stilles krav til barnehagens læringsmiljø (Rammeplanen, 2006, kapittel 1:9) om sjanselighet, når de skal tilby barn omsorg og læringsmiljø som tar hensyn til enkeltbarnet (Rammeplanen, 2006, del 1). Siden innføringen av rammeplan for barnehagene (1996) har debatten rundt barnehagens rolle i utdanningsforløpet fått en sentral plass i den politiske debatt.

Den reviderte Rammeplanen (2006) redegjør for barnehagens samfunnsmandat, og er barnehagens fremste dokument da den danner rammen for den pedagogiske praksisen hvor *planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens pedagogiske tilbud* er sentralt (Rammeplanen, 2006, s, 4). Den stiller krav til presentasjon av det faglige innhold på en måte som skaper mening for det enkelte barnet i deres lærings prosess. I motsetning til Rammeplan fra 1996 var denne et uttrykk for ønskede endringer av den eksisterende praksisen.

Førskolelærere som allerede opplevde tidsklemme på bakgrunn av flere barn i barnehagen og *toddlerenes* inntog (Løkken, 2004) opplevde at den reviderte Rammeplanen (2006) stiller krav til skriftliggjøring og dokumentasjon av barnehagens innhold og virksomhet i langt større grad enn tidligere. For pedagoger som beskriver sin kompetanse som *taus kunnskap* og betraktet læring som både uformell og formell fikk en mer utfordrende hverdag.

En av faktorene for å skrive om kompetanse i barnehagesektoren er den ideologiske rollen Kunnskapsdepartementet uttrykker ovenfor barnehagen i blant annet St. melding 41(2008-2009). Lovverket er det fremste ideologiske styringsverktøyet departementet kan ta i bruk (Langfeldt, 2008). Den endringen som nå er vedtatt i barnehagens formålsparagraf (2009) gir regjeringen en mulighet for å dreie barnehagens praksis. Endringer er nødvendigvis ikke et onde når den fører til økt trivsel og trygghet for barn i barnehagen. Men et ensidig fokus på at barnehagen skal skape et godt utgangspunkt før skolestart ivaretar ikke barnehagens egenart. Her støtter jeg meg på Jansen, 2009, s. 10:

”Både den gamle og nye Rammeplanen legitimerer barnehagen som en læringsarena innenfor en sosialpedagogisk tradisjon hvor lek, læring og omsorg er uatskillige komponenter. Barna sees på som fullverdige medlemmer i et sosial felleskap rundt noe som er viktig for dem i barnehagen.”

Regjeringen ønsker at den nye formålsparagrafen i større grad skal tydeliggjøre barnehagens samfunnsmandat (St. meld 41, 2008-2009). Det er foreslått å erstatte begrepet oppdragelse med danning. *Med danning menes det som skjer i barnets samspill med omgivelsene. Danning er en kontinuerlig prosess som forutsetter refleksjon og den foregår hele livet* (Ibid s. 7). Den barnehage ansvarliges arbeid som lokal barnehagemyndighet vil i dette perspektivet skulle bidra inn i en utvikling mot en barnehage som både ivaretar barnets behov her og nå, og sørger for at de utvikler mulighet for læring videre i utdanningssystemet.

Faren er et ensidig fokus på barnehagen som en skoleforberedende institusjon kan utfordre barnehagens egenart. Hvordan de kompetente ansatte på alle nivå i barnehagen skal ivareta det faglige innholdet og det enkelte barn i barnehagen kan blant annet bestemmes uti fra de kriteriene som legges til grunn i betraktningen av deres kompetanse.

I St. melding 41, (2008-2009) kvalitet i barnehagen, presenterte kunnskapsdepartementet sin fremtidige barnehagepolitikk.

De viser her at de drar veksler på forsknings og evalueringsarbeid som gjøres i barnehagefeltet.

For å ivareta kvalitet i barnehagen har de satt opp følgende mål:

- Sikre likeverdig og høy kvalitet i alle barnehager
- Styrke barnehagen som læringsarena
- Alle barn skal få delta aktivt i et inkluderende felleskap

(St. melding 41 (2008 -2009), Kvalitet i barnehagen)

Kunnskapsdepartementet har ansvar for styring av barnehagen. Deres fokus på kvalitet kan i et ideologisk perspektiv føre til tydeligere styring og ansvarsdeling i barnehagesektoren. Langfelt (2008, s. 59) skriver om ansvar og kvalitet: *Accountability er et internasjonalt uttrykk for en styringsform som i dag synes å få stadig økende betydning for styring av utdanning (...)*. Barnehagen er en del av utdanningssystemet og departementets målsetning er å ansvarliggjøre barnehagene i forhold til kvalitet. Dette har medført endringer som også får konsekvenser for barnehagekonsulentenes praksis.

1.3 Kompetanse i kommuneforvaltningen

Ansatte i kommuneforvaltningen som har barnehage som arbeidsområde er ansatt for å forvalte lovverkets bestemmelser og representere rådmannen som barnehageeier. Den barnehage ansvarlige ansatte utgjør både en direkte og indirekte faktor for personal, foreldre og barn ute i den enkelte barnehage. Stillingen kan ha både økonomisk, politisk og pedagogisk funksjoner i forvaltningen. I lovverket står følgende om kommunenes ansvar: *Kommunen er lokal barnehagemyndighet. Kommunen skal gi veiledning og påse at barnehagene drives i samsvar med gjeldende regelverk* (Barnehageloven, 2005, § 8, første ledd). De ansattes kompetanse er tenkt å skulle benyttes i henhold til overordnede interesser og behov, i møte med barnehagen, foreldre og samarbeidende enheter i forvaltningen.

Kunnskapsdepartementets fokus på kvalitet er en utfordring for hele barnehagesektoren og barnehagen som felt. Barnehagekonsulentene bør kjenne til stortingsmelding 41 (2008-2009), blant annet fordi Kunnskapsdepartementet her uttrykker en klar intensjon for stillingen: *Kommunen skal gjennom aktiv veiledning, godkjenning og tilsyn påse at barnehagene i kommunen drives i tråd med de krav som settes i barnehageloven og tilhørende forskrifter (ibid, s. 50)”. 2005, s. 137*). Ved sin beskrivelse av kommunens rolle som aktiv har de stilt krav til barnehagekonsulentens kompetanse.

Barnehageloven er Kunnskapsdepartementets fremste verktøy for styring av barnehagene. Lovverket stiller ikke krav til barnehagefaglig kompetanse i kommuneforvaltningen, men den enkelte barnehage skal fortrinnsvis ha førskolelærere i lederstillinger (Barnehageloven, 2005). I følge Kunnskapsdepartementet kan dette svekke kvalitet og skape utfordringer i sektoren (St. melding 41, 2008-2009). Implisitt kan det se ut til at departementet ønsker at ansatte i kommuneforvaltningen som har barnehage som arbeidsfelt skal ha kunnskaper om barn, barnehage og barn i barnehagen på lik linje med barnehagens ledere.

1.4 Oppgavens problemstilling og avgrensning

Førskolevirksomhet er en arena hvor det trengs kompetanse på flere områder (Rammeplanen for førskolelærere, 2003). Den barnehagefaglige kompetansen konstrueres i dag i spenningsfeltet mellom utdanningstradisjonen og den sosialpedagogiske tradisjonen. I dette spenningsfeltet arbeider i dag barnehagekonsulentene. For å få et svar på hvordan dette gjøres er problemstillingen som følger:

Hvordan konstruerer barnehagekonsulentene sin kompetanse i møtene med barnehagen og i møtene med forvaltningen?

I forskningsspørsmålet har jeg valgt å anvende begrepet konstruere. Hensikten er ikke å knytte meg til et spesifikt vitenskapsteoretisk kunnskapssyn. Begrepet beskriver forholdet mellom individet og kompetanse. Jeg betrakter kompetanse som dynamisk og den utvikles over tid. Individets egeninnsats er det som driver denne prosessen.

Barnehagekonsulentene er en samlebetegnelse for de personene som er ansatt for å ivareta forvaltningsoppgaver i tilknytning til barnehagen.

En av faktorene for å skrive om kompetanse i barnehagesektoren, er den ideologiske rollen Kunnskapsdepartementet uttrykker i St. melding 41 (2008 -2009) s. 5: *Med denne stortingsmeldingen tydeliggjør regjeringen ambisjonene om å sikre et barnehagetilbud av høy kvalitet til alle.* I deres ambisjoner ligger implisitt styring av barnehagens innhold og virksomhet. Kompetansedebatten er omfattende og diskusjonene innenfor fagfeltet mangfoldig. Rammene for studiet, begrenser hva denne masteroppgaven kan befatte seg med.

I kapittel 2 presenteres ulike teoretiske perspektiv som legges til grunn når de barnehageansvarliges kompetanse skal betraktes. Oppgavens analytiske rammeverk består av to teoretiske perspektiv. Møller 2004 og Qvortrup 2005 legger ulike kriterier til grunn for ledelse, utvikling og læring.

I oppgaven anvendes et forskningsdesign tilhørende en kvalitativt forsknings tradisjon. Barnehagekonsulentens mandat ligger her mellom forvaltningen og barnehagene, og de kan utøve sitt mandat i perspektiv av styring, kontroll, utvikling eller ansvars deling. Enhver skaper sitt eget blandingsforhold. Både i intervjuguiden og under intervjuet er denne delingen grunnleggende.

Under analysen av datatilfanget fremstår de beskrivelsene som knytter seg til arbeidet utover de formelle oppgavene som mest interessant. Her går jeg mer eller mindre bort fra å betrakte de formelle sidene ved respondentens praksis. Gjennom det analytiske verktøyet betraktes et utvalg empiriske data.

I kapittel 5: avsluttes oppgaven med en drøfting av de konklusjoner jeg kan trekke utav analysen. Da analysen er overveiende deduktiv, blir kritisk vurdering av perspektivene som legges til grunn for å besvare problemstillingen sentralt.

2. To teorier om kompetanse når ledelse, læring og utvikling er sentralt

Denne oppgaven legger to ulike teoretiske perspektiv til grunn i besvarelsen av problemstillingen. Teoriene står i to ulike fagtradisjoner. Qvortrup representerer et systemteoretisk perspektiv på individet, mens Møllers gir et relasjonelt perspektiv. De skal ikke utfylle hverandre men gi ulike innfalsvinkler når problemstillingen skal besvares.

2.1 Qvortrup ”Det lærende samfund”

I 2001 kom Lars Qvortrup med boken *Et lærende samfund*. Her forsøker han å gi et svar på hvordan individer og organisasjoner kan håndtere samfunnsutviklingen. Individer, organisasjoner og samfunnet ser han som systemer som defineres ved forskjellen mellom dem selv og omverden. *Et hvert system vil med hver sit sæt af iagttagelseskriterier iagttager hinanden enkeltvis og som helhed* (Qvortrup, 2005, s. 19). Qvortrup bygger sin teori blant annet på Luhmanns systemteori hvor individet forstås som et psykisk system. Systemets omgivelser består av flere ulike sosiale systemer som eksempelvis det politiske og det økonomiske. Samfunnet er de sosiale sub-systemers handlinger som er tilgjengelig gjort gjennom kommunikasjon. De kriteriene systemene legger til grunn for sine iakttagelser er ikke universelle og i et komplekst samfund må de kunne iaktta kriteriene for sin egenverdi da alt faktisk kan være annerledes. Skal et system opprettholdes må det kunne reflektere rundt sin egen eksistens (Qvortrup, 2005).

I følge Qvortrup (2005) er samfunnsutviklingen fremtidsrettet og samfunnet må kunne håndtere det som kommer. Omfremtiden skriver han at den er:

”(...) uiagttagelig: det eneste billede af fremtiden, man kan tegne, får man ved at granske fortiden og samtiden, vel videne om at fortiden ikke spejler fremtiden i kraft af tendensforlængelser og prognoser, for samfundet er ikke kausalmaskine. Det er vanskelig, fordi samfundet aldrig kan iagttages som sådan, men kun gennem iagttagelse af iagttagelser. (ibid, s. 9)”

Qvortrup skriver i bokens forord om sin teori, at den ikke inneholder konstruktivismens mystifikasjon der samfunnet kun eksisterer når det blir sett på eller at alle opplevelse og bilder av virkeligheten er like gode. Hans hevder *at vi må skærpe de metodiske krav for å kunne honorere de vilkår for samfundsbeskrivelse, vi er undergivet* (Qvortrup, 2005, s. 10). Individet er en iakttaker av samfunnet i samfunnet og de metodiske overveielsene som legges til grunn vil derfor måtte presenteres gjennom teori som har respekt for denne erkjennelsen.

Systemteorien er den optikk Qvortrup iakttar og kommunisere de endringer eller fenomener som vises i samfunnet gjennom. Dette er de praktiske konsekvensene av ”Det hyperkomplekse samfund” fra 1998 hvor han gjorde en analyse av vår tids samfunn:

”Hvis samfundet kan beskrive sig selv som hyperkomplekst, hvordan bør det da forandre sig? Mit svar er: Gennem læring. Kompleksitet håndteres ved hjælp af viden, viden skabes ved hjælp af læring. Samtidig er læring et begreb der signalerer at forandring altid nødvendigvis både er fremmedforandring og selvforandring (Ibid, s 10)”.

For å håndtere hyperkompleksiteten sier Qvortrup må vi bli bevisst vår selvforståelse. Med selvforståelse tenker han her systemets beskrivelse av seg selv. Denne bestemmer hvilke prinsipper og kunnskap vi handler uti fra og hvilke vi velger bort i møte med de ulike strukturer, aktører og krav. I det hyperkomplekse samfunn finnes ingen absolutte normer eller dogmatiske handlingsinstrukser. En kan velge å se omverden uti fra en rekke perspektiver for eksempel etisk, religiøst, politisk, økologisk eller økonomiske. Selvforståelsen konstrueres ved at vi setter et skille mellom oss selv og vår omverden. Når vi foretar denne distinksjonen er det mulig å forklare og iakttå vår selvforståelse fra ulike perspektiver. Denne mentale prosessen isolerer et indre og et ytre. En kan velge å forholde seg til sine indre prosesser eller trå ut av det isolerte indre og ta et utenifra perspektiv. Når vi beskriver distinksjonen skaper vi en forskjell mellom oss og omverdenen, og derigjennom en bevissthet. Denne bevisstheten gjør oss i stand til å lære.

Det er med bakgrunn i ideen om å foreta en distinksjon muligheten for læring åpnes. I denne sammenheng handler læring om å kunne tilkoble seg og erkjenne en forskjell. Læring inneholder slik to faktorer. Pedagogikk som en strukturell tilkobling mellom kommunikasjon og læring som vekselvirkningen mellom fremmed iakttakelse og selviakttakelse. Pedagogikk utøves blant annet innenfor utdanningssystemet. Danning er her et etablert uttrykk som omhandler interaksjonen lærer – elev og innhold. Qvortrup bruker begrepet undervisning om den samme interaksjonen. *Den særlige form for kommunikation, hvis intention er at forandre individer i overensstemmelse med forud fastsatte mål* (Ibid, s. 137). Han skriver videre at en grunnleggende utfordring er at barnet selv uti fra betingede sosiale og kognitive forutsetninger og situasjonen selv avgjør hvorvidt de vil lære. Barna vurderer de kunnskaper den voksne formidler og gjør sine valg.

Skal barnet kunne lære må det forstå det som formidles. Å formidle forståelig er lærerens ansvar. Læring er noe som skjer i en bevist indre prosess: *Læring vil sige selvbevidst tilpasning* (Qvortrup, 2005, s. 89).

Lars Qvortrup (2005) argumenterer for at det hyperkomplekse samfunn kun kan håndteres gjennom kunnskap. Verden rundt krever mennesker som er bevisste om sin kulturelle referanse og som kan bidra heller til økt kunnskapsproduksjon enn vareproduksjon. Kulturelt sett er ideen "vi" en gruppe mennesker med felles fortid, meningshorisont og erfaringer skriver Qvortrup. Kulturen oppfattes da som noe essensielt eller en substans og ikke som en ressurs. Det er ikke tilstrekkelig å se kulturen som en felles substans når man beskriver samfunnet som hyperkomplekst. Kulturen trengs derimot som en felles referanseramme den enkelte kan legge til grunn for sin selvforståelse og kunnskap. Vi må kunne håndtere oss selv uti fra en rekke ulike prinsipper eller briller som Qvortrup beskriver det både økonomiske, religiøse, etiske, økologiske og politiske. Den enkelte må også ha et regnskap for ethvert av perspektivene.

Med bakgrunn i foregående argumentasjon blir kunnskapsproduksjon relevant i alle typer virksomheter uavhengig av deres formål. Qvortrup mener at man løpende skal iaktta og vurderer kriteriene for egen praksis uti fra prinsipp om at alt kunne vært andreledes. Slik vil systemet kunne håndtere kompleksitet og derigjennom møte de krav som stilles. Han skriver: *I et hyperkomplekst samfund bør virksomheder, forvaltninger og faglige foreninger fungere som lærende organisasjoner* (Qvortrup, 2005, s. 150). Videre sier han at håndteringen av kompleksitet handler om både å kunne velge bort muligheter og finne de prinsipper som skal ligge til grunn for beslutninger som fattes i den enkelte organisasjon. For at dette skal fungere må virksomheten utarbeide systemer for kommunikasjon og ha ledere som skaper rammer for at medarbeiderne skal treffe velbegrunnede beslutninger.

Den kunnskapen man trenger for å håndtere samfunnet utvikles gjennom læring hevder Qvortrup. Læring er et begrep som signaliserer forandring. Implisitt stiller han her krav til at samfunnet og organisasjonene må være handlingsorienterte, for å kunne ivareta forandring som ny viten. Skal et samfunn håndtere hyperkompleksitet må det tilrettelegges for læring i alle samfunnsstrukturer og organisasjoner hvor produksjon og reproduksjon er sentralt. Qvortrup (2005) er ikke opptatt av hvilke kunnskap som skapes eller definerer begrepet.

Derimot tar han begrepet i bruk og skriver at *kompleksitet håndteres ved hjelp af viten, viden skabes ved hjelp af læring* (Ibid, s. 10). Viten eller kunnskap er tett knyttet til kompetanse som handler om å omsette sine ressurser til handling. Når et menneske lærer tilegner det seg ferdighet eller kunnskap. Idet individet mestrer å betrakte den kunnskapen eller ferdigheten de har lært, vet de at læring har skjedd. Når de reagerer annerledes enn tidligere på ytre impulser kan en sammenlikne før og nå (Ibid).

Hos Qvortrup (2005) er kunnskap er resultat av individets læringsprosess som kom i gang i møtet med en eller annen form for stimulering enten i individet selv eller utenifra. Over tid vil kunnskap kunne utvikles på flere nivå. Viten på 1. nivå: Kvalifikasjoner er faktiskviten eller kunnskap om ferdigheter. Viten på 2. nivå: Kompetanse, betyr at individet vet hvordan en tilegner seg relevante ferdigheter eller kunnskap i en situasjon. Individet foretar distinksjon som gjør det i stand til å omgås sin kunnskap på et metanivå, gjennom iaktakelse og refleksjon rundt egne og andres kunnskap. kreativitet, kultur. Viten på 3. nivå: Kreativitet, den forutsetter kompetanse. Individet vil på 3. nivå ha evne til å endre sine kunnskapers forutsetningers forutsetninger. Qvortrup bruker begrepet omlæring om å kunne tenke nye forutsetninger for et allerede etablert vitensdomene. Viten på 4. nivå: Kultur vil si at individets kunnskaper medfører en endring i en etablert kultur, som eksempelvis en institusjon. Ny kunnskap som oppstår vil kunne medføre endringer i institusjoners kulturgrunnlag, slik at de etablerte verdier, normer, regler og strukturer åpner opp for differensiering (Ibid).

Videns-former	Stimulerings-former	Resultat-former	Ferdighets-former	Output-effekter
1. ordens viden	Direkte lærings-stimulering	Kvalifikasjoner	Faktuel viten	Proportional effekt
2. ordens viden	Appropriation	Kompetence	Refleksivitet	Ekspontant effekt
3. ordens viden	Produksjon	Kreativitet	Meta Refleksivitet	Kvante-spring
4. ordens viden	Social evaluasjon	Kultur	Almen-dannelse	Paradigme-skift

Tabell 1: Qvortrup setter viten inn i en skjematisk oversikt (2005, s. 107).

I følge Qvortrup (2005) ble denne teorien til på bakgrunn av en samfunnsanalyse, hvor globaliseringen stiller helt andre krav til samfunnet enn tidligere. Det enkelte individet opplever usikkerhet, fordi den samfunnsetablerte selvforståelsen, ikke kan håndtere de globale påvirkningene og kravene til samfunnsinstitusjonene. For å kunne håndtere de trekk ved kunnskapssamfunnet, som stiller krav til kunnskapsutvikling, her globalisering, kompleksitet og endringer, trenger enkeltindividet å lære evnen til å lære. Den selvbeviste prosessen skal gjøre individet i stand til å omstille seg i takt med endringene. Utdanningens utfordring blir å gi en undervisning som stimulerer og gir rom for at elevene utvikler denne evnen til å håndtere endringer. Differensiering handler om at det finnes flere mulige svar, hvilket betyr at man må utvikle flere sett med briller å betrakte verden igjennom for å finne måter å håndtere krav til kunnskap (Ibid).

Qvortrup (2005) skriver at læring også kan betegnes som kommunikasjon mellom de ulike lukkede systemene som finnes i samfunnet. At et system er lukket vil si at de ikke har tilgang på den informasjonen den andre kommuniserer men kan iaktta den andres handlinger i kommunikasjonen for så å velge ut et menings innhold. Qvortrup tenker seg at samfunnet er vitenøkonomisk med fokus på å utvikle nettverk som kan håndtere utviklingen av kunnskaper, knowledge management. Denne strukturforandringen må til for å opprettholde *et levende demokrati* (Qvortrup, 2005 s. 151), fordi folket i dag forholder seg til forvaltningen uten å bry seg videre om valg av politikere som er satt til å styre forvaltningen. Læringsstyring er basert på idealet om situativ refleksjon, dvs. med henvisning til prinsippet om hvordan situasjonen skal utvikles. Målet er at en skal forstå hvordan viten kan skapes i den enkelte situasjon.

Qvortrup ser her organisasjonen i likhet med individet og samfunnet som et systemet eller en lukket enhet. Han sier at også disse må gjennomgå en endring i sin oppfattelse av sin egen rolle og de samfunnskriteriene som ligger til grunn for denne. I følge Qvortrup (2005) kan hans skjematiske fremstillinger av viten fungere som verktøy, når en skal tilkoble seg andre systemers, kommunikasjon. Eksempelvis har individer med ledelsesansvar som oppgave å sørge for at den enkelte medarbeider kan treffe velbegrunnede beslutninger. Ideelt sett skal hele samfunnet fungere som arena for læring og utvikling. Skal en organisasjon kunne fremstås som lærende organisasjon er *grundkravet er imidlertid, at den lærende organisation iagttager sin omverden gjennom et sæt af optikker, der matcher omverdenens-kompleksiteten* (Qvortrup,2005, s. 203).

Videre vil en lærende organisasjon være drevet av individer som styrer seg selv, det er ikke leders oppgave å drive kontroll eller første ordens ledelse. Individene leder seg selv og hovedvekten legges på å utvikle kompetanse og kreativitet (Qvortrup, 2005). En organisasjon er en type sosialt system som (...) *knytter medlemskab sammen med bestemte betingelser, dvs gjør indtræden og udtræden afhængig af betingelser* (Ibid, s. 188).

Qvortrup (2005) viser at læring er en kraft i mennesket som kan skape indre prosesser som vil gjøre systemet i stand til å håndtere endringer i omgivelsene. Når de skal tilkople seg andre, vil disse kommuniserte nye trendene bli forståelige. Poenget for Qvortrup er at nye tanker og ideer blir forstått og at det enkelte system (individ, organisasjon og kommune) håndterer informasjons - strømninger og reagerer i henhold til de kravene som stilles. Et eksempel er myndighetsutøvelse i samfunnet (tabell 2).

	Deocentrisme	Antropocentrisme	Polycentrisme
Myndighets- centrum	Magthaver	Offentlig mening (Hvad fastæggelse)	Verdifælleskab
Myndighets- tildeling	Myndi ghed tildeles ovenfra	Myndighed tildeles inden i fra ("brug din fornuft")	Myndighet oppstår i den kommunikative relation
Myndighets-forventninger	Autorites forventninger	Retfærdighets – forventninger Den retfærdige forvaltning	Forhandlings forventninger (den refleksive forvaltning)
Borgeren	Borger som myndighedsobjekt	Borger som subjekt og objekt (rettigheter og pligter)	Borger som bruger (Markeds Relationer)
Offentlighed	Offentlighed som repræsentativ offentlighed	Offentlighed som politisk offentlighed	Offentlighed som medie

Tabell 2: Qvortrups forståelse av hvordan samfunnet har endret seg og skapt forskyvninger både i strukturer og funksjoner over tid (Qvortrup, 2005, s. 220).

Den kommunale myndighetsutøvelse ligger mellom politikk – forvaltning og brukere. Dette er alle system som skal tilkobles hverandre, og den forståelse de enkelte har av sin posisjon og hvor fra de henter sine verdier, vil få konsekvenser for hvordan myndigheten utøves. I demokratiet ligger der rettigheter og plikter for alle parter, og den lærende forvaltning er satt som et ideal for hvordan myndighets utøvelse. I denne tenkningen syndliggjøres politikerne gjennom en dialog med borgere som møter den offentlige forvaltningen i forhandlinger om tjenester, om de verdier, prosedyrer og temaer som bør ligge til grunn i forhandlingen mellom bruker og forvalter om offentlige tjenester. Slik vil det oppstå en dialektisk forbindelse mellom alle de som bestemmer, de som utfører og de som mottar tjenester. Myndighetsutøvelsen vil her ikke handle om autoriteter og regler men om forhandlinger. Lovgivningen er ikke fastleggelse av avgjørelser men av avgjørelses primisser.

2.1.1 Hvordan benytte seg av Qvortrups teori?

Qvortrups teori ”det lærende samfunn” har i seg elementer som jeg mener er relevante i forhold til å kunne besvare oppgavens problemstilling. Når det i dag er bred enighet om at vi lever i kunnskapssamfunnet og globale aktører har innflytelse på utdanningssystemet er dette faktorer som også vil påvirke barnehagesektoren. Utgangspunktet for Qvortrups teori er antagelsen om at vårt moderne og globale samfunn stiller andre krav til individet enn tidligere.

Han skriver at kunnskapssamfunnets behov for kunnskapsutvikling er utdanningssystemets fremste oppgave. For å kunne løse behovet for økt kunnskap hevder Qvortrup (2005) blant annet at vi må identifisere hva kunnskap er. Denne debatten står nå barnehagen midt oppi. Kompetanseheving i barnehagen startet opp i 2007 og kunnskapsdepartementet skriver i St. melding 41, 2008-2009, s. 31: *Evalueringen har avdekket et stort kompetansebehov i hele sektoren. Dette gjelder også barnehagefaglig kompetanse i kommuneleddet.* Barnehagesektoren etterlyser selv kompetanse i henhold til de oppgaver de skal løse. Utfordringen hevder Qvortrup (2005), er å heve kompetansen på en slik måte at den reflektere det samfunnet den skal håndtere.

For å kunne betrakte respondentenes beskrivelser anvender jeg Qvortrups forståelse av kommunikasjon. Han sier at kommunikasjon ikke er transfer men en enhet av seleksjoner som utgjør et sosialt system. Qvortrup (2005) henviser her til Luhmann. Han hevder man kan identifisere tre seleksjoner: informasjon, meddelelse og forståelse.

Når jeg siden beskriver hvordan barnehagekonsulentene konstruerer sin kompetanse tar jeg utgangspunkt i det kommuniserte. Det er via kommunikasjon individet lærer.

Læring er ikke et entydig etablert begrep. Det diskuteres på alle nivå i utdanningssystemet. Qvortrup forstår læring som selvdanning. Mennesker konstruerer sine omgivelser samtidig som de er subjekter i egen konstruksjon. Kjernen i samfunnsutviklingen som konstruksjon blir individets vis å forstå – beskrive – iakttå og forandre seg selv (Qvortrup, 2005). Selv om et system er statisk, vil det kunne tilkoble seg handlinger som kommuniseres i deres omgivelser gjennom læring (Ibid). Teorien kan anvendes som et sett briller å betrakte interaksjonen mellom enkeltindividet og deres omgivelser gjennom. Qvortrup er opptatt av at den enkelte skal få tilstrekkelig kompetanse til håndtering av samfunnets krav.

I dette kapitlet har jeg gjort et utvalg fra Qvortrups ”praktiske konsekvenser av samfunnsendringer” som han selv skriver på bokens omslag (Qvortrup, 2005). Det utvalget jeg har gjort ligger til grunn for det analytiske rammeverket med utgangspunkt i ledelse, læring og utvikling. Qvortrup har laget en *skjematisk fremstilling* av begrep som er sentrale for å beskrive hva han legger i et lærende samfunn (Qvortrup 2005, s 107). Tabell 1 inneholder en rekke begrep som kan systematisere og beskrive den indre læringsprosessen individet håndterer samfunnets forventninger og krav gjennom. I analysen benytter jeg de begrepene som muliggjør en analyse hvor et lærende menneske er selvdanningens resultat, mens læring er danningens prosess (Qvortrup, 2005).

Når Qvortrup betrakter mennesket som et lukket system atskilt fra sine omgivelser. Blir ikke dette perspektivet tilstrekkelig for å besvare oppgavens problemstilling. Her er det de kontekster som oppstår i møte mellom mennesker som er fokuset. Teorien har i seg et sett begreper som beskriver kompetanse, men den innehar ingen mulighet for å beskrive hva som skjer i et møte mellom mennesker når de sammen utvikler forutsetninger for felles handlinger. Møller (2004) er opptatt av det som skjer når mennesker møtes. Mellom mennesker finnes relasjoner og de opprettholdes fordi mennesker samhandler. Individet tilkobler seg ikke bare noe som er kommunisert slik Qvortrup hevder. Individet forhandler også om mening seg imellom (Møller, 2004). Hos Qvortrup kan individet beskrive virkeligheten ut ifra distinksjoner, mens det hos Møller er individer i relasjoner som skaper virkeligheten. Møller kan derfor tilføre det teoretisk perspektivet som trengs for å kunne belyse hvordan barnehagekonsulentene konstruerer sin kompetanse sammen med andre i sin livsverden.

2. 2 Møller om ”Leder identitet i skolen”

Jorunn Møllers bok: *Lederidentiteter i skolen – posisjonering, forhandlinger og tilhørighet retter søkelyset mot hvordan skoleleder skaper sin ledelsesidentitet* (2004, s. 9). Det teoretiske rammeverket Møller her har skap henter innfalsvinkler fra flere ulike teorier som betrakter relasjoner i fellesskapet. Dette er gjort for å kunne analysere hvordan lederidentitet skapes i skolen. Spenningsfelt og krysspress er begreper Møller anvender for å beskrive de relasjoner som har innflytelse når rektor forholder seg her og nå i sitt arbeide. Å arbeide i krysspress mellom internasjonale diskurser, kommunale krav om ansvarsplikt og den lokale skole med sine tradisjoner, historie og diskurser som innramning av ansvarsplikten, er en personlig utfordring (Møller, 2004). De enkelte aktører en rektor må forholde seg til finnes i spenningsfeltene arbeidsgiver – medarbeidere, forandring -stabilitet og voksen – elever.

Når en samfunnsinstitusjon, her skolen, er inne i en tid med endringer vil nye verdier introduseres og de gamle vil omrokeres (Møller, 2004). Måten en utformer hverdagspraksisen vil bestemmes av de diskurser som finnes i institusjonens omgivelser. Om diskurser skriver Møller at de *er ladet med makt og former vår måte å tenke på. Som skoleleder vil man bli påvirket av slike diskurser, samtidig som man er en aktør som kan ta del i diskursene på en aktiv måte* (Ibid, s. 11). Hun hevder at tanker som former diskursene blant annet er New Public Management.

Denne retningen ligger i stor grad til grunn i kommunal forvaltning (Møller, 2004). Trekk ved ideologien som kan ha betydning i denne sammenheng, fordi forvaltningens og de politiske retningslinjene påvirker utdanningssystemet, er blant annet fokuset på målstyring og resultatansvar. Her skal toppledere ha ansvar og kontroll og ledelse sees på som en egen profesjon hvor ledere er syndlige og aktive. Om virksomheten sier Møller (2004) at retningen må utvikle klare mål og kvantitative suksessfaktorer. Det er resurskontroll og målbare prestasjoner som skal danne grunnlaget for ressursfordeling og personlig belønning. Konkurransen skal sikre økt standard og lavere kostnader derigjennom er det private næringslivet blitt modell for offentlig sektor (ibid).

Udanningspolitikken ha innflytelse på forvaltningen blant annet gjennom lovverket. Kunnskapsdepartementet tilskriver de ulike stillingene ansvar og gjør et utvalg av perspektiver som bør ligge til grunn i deres styring av tjenestene.

De strukturelle endringene som oppstår på bakgrunn av politisk innflytelse *kan medføre reorientering av relasjoner mellom ledere og de som blir ledet* (Ibid, s. 15). De som arbeider som ledere, har utover sin formelle myndighet et uformelt mandat som skal reforhandles i relasjoner med sine kolleger. En lederstilling på skolenivå vil påvirkes av andre aktører, på egen arbeidsplass, kommunalt og på statlig nivå. Derfor er individets behov for andres tillit avgjørende, og denne skapes gjennom relasjoner (Møller, 2004).

På side 30 i Møller 2004 finnes (figur 2.1) hvor tre dreierende tannhjul skal illustrere hvordan sammenhengen mellom den enkeltes *personlig livsløp – karrieresyklus – yrkesprofesjon gjensidig påvirker og påvirkes av hverandre*. Gjennom livet vil et menneske sett fra de ulike perspektivene, gjennom møte med andre og sine omgivelser utfordres gjennom faser, krav, forventninger, status, forpliktelser, følelser, familie, interesser og hendelser når de ulike hjulene gjennom årene dreier slik at ulike dimensjoner spiller sammen. Yrkeskarrieren kan dermed ikke sees som en statisk og lineær rekke av hendelser, men som en dynamisk prosess hvor den enkelte rektor vil måtte forholde seg i relasjoner hvor indre og ytre faktorer er utslagsgivende for de verdier, handlinger og normer som legges til grunn (Ibid)

Når en skal beskrive menneskers arbeide, her skoleledere, er rollebegrepet som rommer summen av de normer og forventninger som finnes til posisjonenes oppgaver, rettigheter og ressurser ofte brukt. Møllers hensikt er å vise at individet til en viss grad har mulighet for å utforme sin opplevelse av seg selv som skoleleder etter egne ønsker, men betingelser i individets omgivelser har betydning for hvordan de skaper den formelle utøvelsen som leder (Møller, 2004). Diskusjonen rundt rollebegrepet er mangfoldig og innenfor psykologien har blant annet Belbin (1981 og 1996) bidratt til en erkjennelse av at en og samme person neppe kan oppfylle alle forventninger som finnes til en skoleleder, og de ulike psykologiske retningene har funnet egne svar på problemet (Ibid). Innenfor forskningsfeltet organisasjon og ledelse har også kunnskaps - sosiologer etter hvert fått betydning. De ser ledelsesrollen som en sosialt konstruert prosess:

”(...) som ikke bare konstrueres av politikere og administratorer, men i høy grad også av elever, lærere og skoleleder selv... Et kunnskapssosiologisk perspektiv tar utgangspunkt i at personenes måte å oppfatte seg selv, sine tanker, sine følelser og sin omverden på, er en speiling av samlet sosial erfaring, og denne skapes i sin tur i en kollektiv prosess (Møller, 2004, s. 61 til 62)”.

Møller anvender en kunnskapssosiologisk forståelse av lederrollen (Berger og Luckmann, 1979 og Mead, 1967). Lederrollen er sosialt konstruert av både politikere, administratorer, kolleger, barn, foreldre og lederen selv. I konstruksjonen er språket som den skapende kraften. *Språket avbilder ikke virkeligheten men skaper den* (Møller, 2004, s. 62). Når en skal beskrive mening er identitet begrepet Møller (2004) anvender. Menneskets evne til refleksivitet og selektivitet, vil påvirke hvordan en argumenterer for og benytter seg av den eksisterende informasjonsmengden når en skal konstruere sin personlige - og yrkesmessige identitet i spenningen mellom de indre og ytre faktorer (Møller, 2004). Identitetsdannelsen er avhengig av relasjonen mellom det som skjer og hvordan den enkelte tolker der som sies i de enkelte situasjonene, hvor den enkelte selv skaper nødvendige relasjoner og etablerer verdien av det man er med på å utvikle (ibid).

I det globaliserte samfunnet opphører nødvendigheten av sammenhengen i tid og rom på grunn av den teknologiske utviklingens muligheter. *Tiden er i dag en global størrelse, og samspillet mellom det globale og det lokale er blitt tydeligere enn tidligere. Ansikt til ansikt interaksjonen suppleres, og i mange tilfeller erstattes (...)*(ibid, s. 63). De lokale og personlige erfaringshorisontene endret innenifra, og skillet mellom oss og andre blir ustabile. Oppløsningen av tradisjoner og en stadig sterkere individualisering skaper behov for nye kilder til identitet og mening. Den enkeltes evner og valg av verdier og venner blir viktig for den identiteten som skapes (Møller, 2004). En risiko i den enkeltes identitetsarbeid er sikkerhet, som i følge Møller er en grunnleggende del av det å oppleve og å kunne skape tillit. I hverdagen stilles vi ovenfor valg som innebærer en risiko for å velge feil. For å unngå usikkerhet stabiliseres vår ontologiske sikkerhet i ansikt til ansikt relasjoner (ibid).

Fellesskap utover relasjoner der hvor og når ikke lengre er tett knyttet sammen, vil i følge Møller oppstå når vi benytter oss av blant annet kommunikasjon via internett. Utover de lokale tradisjonene, ansikt til ansikt relasjoner og kulturelle normer, kan vi danne fellesskap over nett bygget på hvilke fordeler dette gir oss (ibid). Her ligger muligheter vi ikke tidligere hadde til å bygge nettverk som kan ha betydning for hvordan vi opplever oss selv. Denne friheten til å delta og melde seg ut bestemmes av gjensidig åpenhet og vilje til å gi av seg selv.

Identitet kan sees som et refleksivt prosjekt, hvor lederidentitet ikke er noe man har, men som individet utvikler ved å skape mening i relasjoner de inngår i. Gjennom språket bevares mening over tid, når mennesker inngår i sosiale prosesser hvor de tenker og handler kreativt. Det er gjennom språket når vi forteller, at vi skaper vår identitet gjennom reflekterte valg som legges til grunn for den vi er, og synliggjøres i våre handlinger og valg (Møller, 2004). Møller skriver:

”Giddens understreker sammenhengen og gjensidigheten mellom det handlende individ (aktøren) og de samfunnsmessige institusjoner og strukturer. Hans strukturbegrep er ikke det samme som system. Strukturer består av regler og ressurser som aktøren kan trekke på når det sosiale livet skapes og gjenskapes. Det er vi selv som kontinuerlig skaper strukturene, og de framkommer som spor i vår hukommelse når vi reflekterer over en tidelig handling (...) Det regelbegrepet som Giddens bruker, henviser til prosedyrer vi har etablert for handling (...) som ligger dypt forankret i vår uuttalte bevissthet, og som vi tar i bruk når vi handler (Møller, 2004, s. 67).”

Møller skriver om ledelse:

”Ledelse oppstår i møte med mennesker og er dermed dypest sett rasjonell i sin karakter (...) Man kan ikke være leder uten å ha noen å lede. Arbeidssituasjoner har en slik karakter at man må er nødt til å stole på sine medarbeidere i en rekke situasjoner. Det ville være en umulig oppgave å skulle kontrollere alle prosesser. Ifølge Giddens er det som allerede nevnt våre tidligere erfaringer som barn som preger oss senere og bestemmer hvor kontrollende vi er (Møller, 2004, s. 69).”

”Vår ontologiske sikkerhet danner en basis og må reforhandles igjen og igjen for at vi skal fungere som trygge ledere i samspillet med andre. I en lederjobb hvor normen er stadig et økende krav og forventninger som skal imøtekommes, blir spørsmålet hvorvidt leder har en opplevelse av en viss grad av sikkerhet og en viss grad av mestring i det daglige. Samtidig er tiden en knapphetsressurs som kan gjøre dette vanskelig (ibid).”

Hos Møller (2004) er relasjonen utgangspunkt for ledelse. En relasjon består ikke bare av språk men også handling, når den sosiale verden skapes, sier Bourdieu i følge Møller (2004). I relasjoner vil individet også utføre handlinger som ikke kan settes ord på fordi det ikke finnes noen bevist reflektert og uttrykt begrunnelse for alle handlinger (Møller, 2004). Han forklarer dette med menneskets praktiske sans eller habitus. Gjennom oppveksten vil omgivelsenes normer, verdier og handlingsmønstre innprentes som disposisjoner i den enkelte. De ulike disposisjonene den enkelte har med seg er betinget av kulturelle og klassemessige forhold (ibid).

Mennesket inngår i mange relasjoner og disse utvikles avhengig av den enkeltes bevissthet eller vilje. Slik vil relasjonen mellom struktur og det handlende individ bli viktig, da de objektive relasjonene kan få større betydning i relasjoner enn samhandlingene mennesker i mellom. Kulturelle og mentale strukturer er midlertidige og kan endres over tid, men det enkelte individs bakgrunn påvirker hvordan den enkelte forholder seg i tilnærming til det som er felles som pensum eller kulturell omgangsform. Når det finnes flere som er relativt selvstendige og som ikke kan innordne seg den "felles kulturen" benyttes begrepet *klasse hegemoni* (ibid, s. 70).

Hegemoni kan her forstås som en tenkemåte som bidrar til å gi en gruppes dominans legitimitet innenfor eksempelvis er felt på en nesten umerkelig måte gjennom reproduksjon av maktrelasjoner. Begrepet felt er karakterisert som en gruppe aktører eller en institusjon med en felles interesse som er verd å kjempe for. Et felt har en viss autonomi, slik at de som arbeider i feltet kan konkurrere om posisjoner. Overført til identitets dannelse skjer denne innenfor en bestemt logikk. Identitets dannelse er derfor ikke et individuelt prosjekt, men skjer i forhandling med andre hvor en skal posisjonere seg samtidig som en blir posisjonert. Her vil både egen og feltes historie ha betydning for de identiteter som dannes i samspillet mellom den individuelle selvforståelsen, sosiale strukturer, felt, habitus og kapital. Skal en oppnå autoritet innenfor et felt (gyldig kapital) er det resultater av de relasjoner og tidligere verdikamper i feltet som ligger til grunn. Det som har gyldighet innenfor et felt har nødvendigvis ingen verdi på et annet, fordi det er de enkelte individene som strukturerer feltet og som feltet strukturerer når virkeligheten er relasjonell (Møller, 2004).

I det sosiale rommet er det noen som dominerer, men disse kan endres ved at enkeltaktører tilegner seg den kapitalen som vinner definisjonsmakt. Habitus – felt – kapital er teoretiske begreper som henger sammen. Habitus vil derfor ikke kunne defineres uten i relasjon til feltet som den enkelte skal fungere i. Habitus bestemmer det vi gjør mens feltet bestemmer og rangerer verdier. Rektor er i den stillingen at han eller hun skal forholde seg til flere felt, da stillingen har både pedagogisk, økonomisk, personal og administrativt ansvar. Rektor vil kunne oppleve at det som er viktig for økonomiavdelingen ikke er trenger å være viktig i den pedagogiske debatten, og må derfor kunne se de ulike feltenes *trumpf kort* (ibid, s. 71). Den økonomiske, kulturelle og sosiale kapitalen er ulike former, og de prioriteres ulikt innenfor forskjellige felt.

Hvordan rektor bruker sine ”Trumf kort” i spillet om de ulike felts kapital, vil få konsekvenser for de forhandlingsposisjoner rektor oppnår og derigjennom for forhandlingenes utfall (Møller, 2004).

Posisjonsforhandlinger skaper dynamikk i feltet når makt og styring utøves relasjonelt og ikke statisk. Den enkelt vet hva som er viktig i feltet og hvilke kamper som er tilhørende innefor det enkelte felt. Det enkelte felt kan forstyrres utenifra, når det kreves skjerpet kontroll og kvalitet. Skulle feltet miste denne dynamiske spenningen blir det betegnet som et apparat. Dette får konsekvenser for hvordan rektor handler, da deres stilling er en formell avklaring og legal posisjon:

”Både den statusen som samfunnet gir en og tittelens meningsbærende innhold påvirker hvordan man selv rammer inn ledelse identiteten. I selve muligheten til å skille seg ut, til å skape distanse til noen og nærhet til andre, skapes den sosiale verden i hvilken den enkelte konstruere sin identitet (Møller, 2004, s. 73).”

Møller (2004) trekker også frem Wenger (1999) og hans ide om praksisfellesskaper som en betydning for hvordan den enkelte utvikler sin lederidentitet. Wenger skriver: *A social theory of learning must therefore integrate the components necessary to characterize social participation as a process of learning and of knowing* (Wenger, 1999, s. 4 og 5). Han knytter læring til begrepene praksis, mening, identitet og fellesskap. Med utgangspunkt i Wenger (1999) skriver Møller 2004 om praksisfellesskapet at vi her har mulighet for å sortere ut hva som har betydning eller ikke. Mennesker er kontinuerlig engasjert i ulike gjøremål i interaksjon med sine omgivelser og andre. Identitet skapes i en form for spenning mellom investering i fellesskapet og vår evne til å forhandle mening (Møller, 2004).

Vår evne til å engasjere oss og gjøre erfaringer vil i følge Møller (2004) bestemme de relasjoner vi har til andre og hvordan vi ser vårt personlige og kollektive liv. Den enkeltes makt til å dirigere egen og andres energi forteller noe om hvor sterk vår identitet er. Deltagelsen i det sosiale praksisfellesskapet påvirker vår læring, meningsdannelse og de identitetsforhandlingene som skjer. Den gjensidige innvolvingen, felles oppgaver og delt handlingsrepertoar er kjernen i det enkelte fellesskapet, og dets forutsetning. De deltagende er nødvendigvis ingen homogen gruppe da dannelse av identitet er en prosess hvor erfaring fra fortid og nåtid forbindes gjennom forhandlinger om fremtiden (ibid).

I møte med andre hvor relasjoner oppstår vil rektor måtte håndtere balansen mellom makt og tillit (ibid). Ledelse vil her bli en forhandlingsprosess mellom individer, hvor den enkelte gjensidig kan påvirke og påvirkes av hverandre. Møllers utgangspunkt er at den som skal lede trenger *et maktgrunnlag, samtidig som makten har behov for å rettferdiggjøre seg selv kunne legitimere sin gyldighet* (Møller, 2004, s. 147). Hos Weber 1990 henter Møller (2004) sin forståelse av makt og forholdet mellom begrepene makt, legitimitet, lojalitet og tillit vil kunne anvendes for å forstå og forklare de forhandlinger som gjøres mellom mennesker i ledelsesrelasjoner.

Max Weber (1990) skiller i sin byråkratiteori mellom makt og herredømme, hvor herredømme er makt i legitime relasjoner. Her får noen herske over andre på bakgrunn av autoritet. Autoritet handler her om kommunikasjon og forventninger. Den legitime makten vil derfor kunne lokaliseres til bestemte institusjoner eller personer, som i dag på bakgrunn av en gjensidig forståelse av normer for samhandling er gitt autoritet. Lovverket og regler vil her fastlegge rammer for leders handlinger (ibid). Når en leder gjennom forhandlinger har oppnådd makt på bakgrunn av legitimitet. Er lojalitet blir her et relasjonelt begrep som er basert på gjensidig tillit i egen organisasjon (Møller, 2004).

Møller (2004) skiller mellom tillit og tiltro. Hvor tillit betyr å ta sjansen på å gi uten sikkerhet om en får noe tilbake og tiltro er basert på erfaringer man har gjort lokalisert i fremtiden. Et ekspertsystem som eksempelvis skole er et abstrakt system for folk med felles interesser og kulturer, som er avhengig av å ha tillit fra sine omgivelser for å opprettholdes. Når lekfolk ikke har kjennskap til ekspertisen eller hva som skjer innenfor det enkelte ekspertsystem vil den enkeltes profesjonsetikk, lovverket og ansikt til ansikt relasjoner opprettholde troverdigheten i systemets omgivelser slik at tilliten opprettholdes. Tillit er en ressurs en kan ta for gitt i dag brukes dokumentasjon, evaluering og kontroll som verktøy i relasjoner hvor arbeide for å ivareta tillit og troverdighet er sentralt (ibid). Når tillit er underlagt individets refleksive bevissthet og vi kan kontinuerlig vurdere og revurdere denne, vil ekspertsystemenes faglige ekspertise og de menneskene som forvalter denne.

Hos Møller (2004) vil det å være leder si at en har legitim makt og tillit fra sine omgivelser. Arbeidsgivere, kolleger, elever og foreldre har tiltro til den enkelte leders profesjonalitet. Profesjonalitet er et begrep Møller (2004) hevder kan beskrives med utgangspunkt i ulike diskurser.

Den faglige diskursen vil i skolen være knyttet mot pedagogikk mens ledelse er knytte mot diskurser om styring og organisasjon. Forholdet mellom fag og styring tilsvarer det skillet jeg trekker innledningsvis i denne oppgaven mellom Kunnskapsdepartementet som har hovedansvar for styring av barnehagen og førskolelæreres faglige kompetanse.

En deltaker orientert diskurs om profesjonalitet.	En styringsorientert diskurs om profesjonalitet
Har sitt utspring i lærerprofesjonen	Har sitt utspring i NPM
Arbeidet må begrunnes i det offentlige rom	Effektiv styring er løsning på problemet
Ser det som viktig å bygge allianser mellom lærere, elever, foresatte og lokalsamfunn	Argumentere for at det som er bra for privat sektor også er bra for offentlig sektor
De profesjonelle arbeider målrettet for å redusere ulikhet og urettferdighet	De ansatte arbeider for å nå de mål som er satt av overordnede/vedtatt eksternt
Har røtter i et etos hvor samarbeid står sentralt	Har røtter i et etos hvor konkurranse står sentralt
Gjensidighet, tillit, respekt og kritisk refleksjon over arbeidet er grunnleggende	Fortløpende kontroll og ekstern vurdering av arbeidet er grunnleggende
Argumenteres frem av fagforeninger	Argumenteres frem av arbeidsgiveren

Tabell 3: Konkurrerende diskurser om profesjonalitet som omgir skolen (Møller, 2004, s.167).

2.2.1 Hvordan anvende Møllers perspektiver på identitet?

Møllers (2004) perspektiver er en brille å betrakte barnehagekonsulentens arbeid gjennom. Hun legger andre kriterier til grunn for konteksten enn Qvortrup (2005). Møllers identitets utvikling er noe som skjer i relasjonen mellom individer. Jeg kan med utgangspunkt i disse perspektivene betrakte faktorer som påvirker relasjonen mellom respondentene og personer tilknyttet barnehagesektoren.

Barnehagekonsulentenes identitet skapes gjennom den måten de snakker om seg selv. Det innholdet barnehagekonsulentene legger til grunn i dialogen i møte med forvaltning og barnehagen speiler den oppfattelsen de har av seg, sine tanker, ider og følelser og om sin omverden (Møller, 2004). Det er gjennom dannelsen av identitet den enkeltes sosialitet uttrykkes og syndliggjør evnen til håndtering av situasjoner som oppstår her og nå. Sosialitet er de erfaringene som den enkelte gjør i kollektive prosesser i samfunnet og i møte med enkeltindivid (Ibid). Identitet blir slik et sentralt begrep når en skal analysere empiriske data.

Med utgangspunkt i Møller (2004) kan jeg også si at den enkeltes kompetanse ikke er gitt men utvikles gjennom forhandlinger i relasjoner med andre mennesker og omgivelsene. Denne tilnærmingen til feltet åpner for en mulighet til å stille spørsmål til den kunnskapen, de verdier og de kulturelle og sosiale normer som dominerer feltet.

Et annet sentralt poeng hos Møller 2005 er at identitetsdannelse er en kontinuerlig bevegelse. Her skapes mening i prosesser, hvor den enkelte ønsker å binde sammen fortid, nåtid og forestillinger om fremtiden. Jeg vil derfor kunne anta at den enkelte situasjon har betydning utover her og nå.

Selv om Møller (2004) gjorde sin studie av ledere i skolen er både skole og barnehage i dag en del av utdanningssystemet og Kunnskapsdepartementet har overordnede ansvar for styring av begge sektorene. Det finnes tilstrekkelige generelle trekk i Møllers perspektiver slik at de kan overføres til barnehage kontekster,

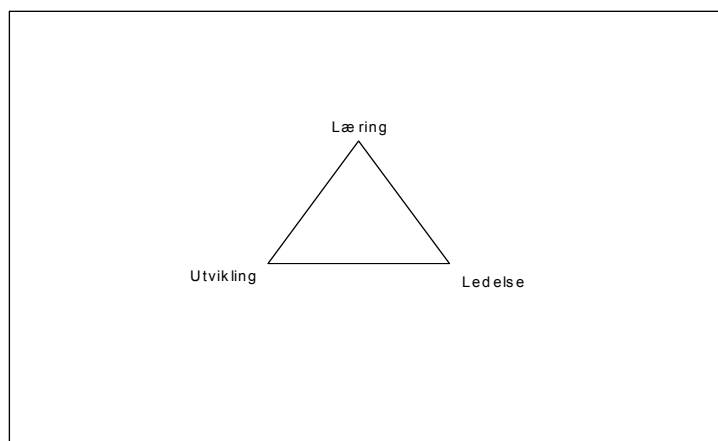
2. 3 Det analytiske rammeverket

For å kunne besvare problemstillingen har jeg lagt to ulike teoretiske perspektiver til grunn for analysen av de empiriske dataene. Både Møller 2004 og Qvortrup 2005 har gjort omfattende studier på bakgrunn av endringer de ser i samfunnet. Hos Qvortrup håndteres endringene gjennom læring som systemets selvbevisste forandring, mens hos Møller forholder ledere seg til endringer gjennom posisjonering, forhandling og tilhørighet. Det enkelte individ knytter ulike faktorer i omgivelsen og indre forutsetninger til sin forståelse. Det er på bakgrunn av deres utvalg og forståelse jeg kommer frem til at de tre faktorene utvikling, læring og ledelse sentrale.

Med utgangspunkt i Qvortrup (2005) vil den enkelte barnehagekonsulents grad av refleksjon og distinksjon være avgjørende for den enkeltes kompetanse og derigjennom for egen og andres læringsprosess. Læring oppstår som resultat av ytre påvirkning og er en sentral faktor for å håndtere både ledelse, utvikling og lærings kontekster. Læring handler om å se seg selv i forhold til sine omgivelser, og derigjennom endre både sine handlinger og de kriterier som ligger til grunn. Når den enkelte barnehagefaglige konstruerer sin kompetanse vil læring som kognitiv og individuelt perspektiv være mulig å betrakte barnehagekonsulentens kompetanse gjennom.

Med utgangspunkt i Møller (2004) vil de møtene som oppstår når felles utfordringer skal løses være sentrale. Barnehagekonsulentene bør plassere seg i forhold til de andre på en måte som gjør at de kan forhandle frem en felles mening i relasjonen som ivaretar individene i konteksten og de interessene som er sentrale i forhold til stillingens formelle strukturer. I de ulike forhandlingene anvender Møller (2004) begrepene habitus, felt og kapital. Hun hevder at *habitus bestemmer hva du gjør, men gjør det fordi den står i relasjon til et bestemt felt der det er visse ting som har verdi* (Møller, 2004, s. 71). Barnehagekonsulentens identitet forhandles i de ulike møtene og vil re - forhandles når tilliten svekkes.

Forankret i de to teoriene vil det empiriske datamaterialet betraktes gjennom følgende modell (Figur 1):



Modell 1: Analysen rammeverk

Analysen er prosessen mot holdbare data som kan skape kunnskap om den kompetansen som finnes i barnehagesektoren. Jeg må derfor gjøre et utvalg fra de teoretiske perspektivene. Selv om jeg muligens kun anvender deler av det teoretiske grunnlaget danner det et bakteppe for analysen og drøftingen.

Den enkelte respondent formidlet uti fra sin subjektive opplevelse av hva det vil si å arbeide med barnehage på forvaltningsnivå gjennom et utvalg av faktorer som speiler deres forståelse og håndtering av stillingen. Ideen til Qvortrup er at den enkelte er et subjekt som lever i et samfunn det også er med på å skape. *Når man interviewer folk om deres oppfattelse af dette og hint, noterer man sig deres udsagn, vel videne at de både er udsagn om samfundet og i samfundet* (Qvortrup, 2005, s. 9).

Oppgavens problemstilling er som følger:

Hvordan konstruerer barnehagekonsulentene sin kompetanse i møtene med barnehagen og i møtene med forvaltningen?
--

”Møter” er de kontekster hvor den enkelte barnehagefaglige i sin hverdag forholder seg til andre. I denne oppgaven er det utvalgt av situasjoner som gjøres i analysen, de møtene jeg tenker kan bidra til å danne et bilde av barnehagekonsulentens kompetanse.

Når dataene skal betraktes med utgangspunkt i det analytiske rammeverket velger jeg å skille mellom de tre faktorene ledelse, læring og utvikling. Disse tre begrepene er en operasjonalisering av problemstillingen. Analysen er besvarelse på tre følgende del problemstillinger:

- 1) Hvordan forholder den barnehageansvarlige seg i kontekster hvor ledelse er fokuset i beskrivelsene?
- 2) Hvordan forholder den barnehageansvarlige seg i kontekster hvor læring er fokuset i beskrivelsene?
- 3) Hvordan forholder den barnehageansvarlige seg i kontekster hvor utvikling er fokuset i beskrivelsene?

3. Etnometodologisk innramning

I dette kapitlet beskrives rammen for det kvalitative forskningsarbeidet jeg utfører som en del av denne oppgaven. Intervjuene av et utvalg på fire respondenter utgjør et datamaterial som kan beskrive barnehagekonsulenters kompetanse som fenomen innenfor barnehagen som felt, sektor og institusjon. Underveis i arbeidet gjør jeg noen grep for å sikre gjennomsiktighet og troverdighet. Disse drøftes avslutningsvis i dette kapitlet.

Den etnografiske forskningstradisjonen egner seg for studier, hvor spenninger, motsetninger og kontraster er en del av fenomenets omgivelser. Creswell hevder at *ethnography is appropriate if the needs are to describe how a cultural group works and to explore the beliefs, language, behaviours, and issues as power, resistance, and dominance* (Creswell, 2007, s, 70). I masteroppgaven ønsker jeg å sette fokus på den virkeligheten som oppstår og skapes i de møtene som skjer i barnehagekonsulentens hverdag. Barnehagekonsulentene beskriver sitt arbeid uti fra en subjektiv opplevelse mens etnografiens målsetning er å beholde et objektivt perspektiv.

Etnometodologien som en kvalitativ retning oppstod som en reaksjon på objektivitet i forskningen (Alvesson & Sköldbberg 2008). Kritikken tar utgangspunkt i at vitenskapen hadde fjernet seg så langt fra mennesker liv at den kunne mistet sin betydning. Begrepet livsverden blir presentert blant annet av Husserl. Han hevder at mennesker lever sin hverdag i en subjektiv realitet i relasjon til andre mennesker (Bengtsson, 2005). Overfører man Husserls ide barnehagekonsulentenes arbeid vil det bety at hun/han opplever sin praksis som en relasjon til mennesker med tilknytning til barnehagebarn. Alle ider og tanker som produseres blir realisert i relasjon til mennesker som er en del av en felles verden hvor de inkluderte gir tilbakemeldinger til hverandre. Det er tilbakemeldingene som påvirker og utvikle den enkeltes arbeid og derigjennom barnehagen som samfunnsarena. Hvor vidt dette er en bevisst eller ubevisst prosess vil påvirke individets praksis som ikke kan sees uavhengig av livsverden skal forskningen fremstå som relevant.

Merleau Pontys ide om den levde kroppen nyanserer bildet av subjektet ytterligere, når han beskriver ambivalensen mellom kultur og natur (ibid). Dette vil få betydning for individets forståelse av sin praksis og for forskeren som skal motta informasjonen og forholde seg til den enkeltes praksis og beskrivelser i den konteksten som oppstår under intervjuene.

Intervju blir en relasjon mellom meg og barnehagekonsulentene. Vi har en felles interesse for barnehagen som kan svekke graden av objektivitet. Selv om jeg utfører intervjuene som en del av masterstudie i pedagogikk er jeg også utdannet førskolelærer. Jeg er forskningens key instrument og dersom barnehagekonsulentene opplever meg først og fremst som en likesinnet kan målsetningen om objektivitet bli problematisk. I dag har forskere anledning til å inkludere andre skoler eller subtypes i et etnografisk studie (Creswell, 2007). Derfor har jeg valgt å anvende etnometodologien som innramning for dette studiet.

3.1 Forsker rollen

Når respondentene gir meg tilgang til sin virkelighet skal jeg forvalte både deres beskrivelser, mine egne forutsetninger og eventuelle forståelser som oppstår mellom oss under intervjuet (Ryen, 2002). Innenfor etnometodologien finnes begreper som gjør det mulig for meg å betrakte en subjekt – subjekt relasjonen med en viss avstand til egen fagkompetanse. Samtidig som jeg kan betrakte barnehagekonsulentene i lys av den konteksten jeg kjenner fra min egen hverdag med bakenforliggende forventninger, regler og normer.

Mellom meg og barnehagekonsulentene vil det oppstå en interaksjon hvor vi samtaler om barnehagekonsulentens arbeid. Den kunnskapen vi skaper betegner Schultz i Alvesson & Sköldberg 2008 som *common sense*. De hverdagslige beskrivelsene av barnehagekonsulentenes arbeid blir grunnlaget for den kunnskapen jeg kan utvikle om barnehagekonsulenten og deres kompetanse. I innledningskapitlet viser jeg at jeg har noen tanker om hvilke bakenforliggende faktorene som vil prege barnehagekonsulentenes hverdag. Når jeg er av den formening at det finnes flere aktører som indirekte og direkte har innflytelse på hvordan barnehagekonsulentene konstruerer sin kompetanse er jeg ingen nøytral forsker. Samtidig ønsker jeg å gi den kompetansen som barnehagekonsulentene har en stemme i oppgaven. Denne dobbelheten må jeg håndtere i alle faser i arbeidet med dataene.

Når etnometodologien som empiri - nær retning søker å finne den ”levde erfaring” vil jeg måtte forholde meg til at barnehagekonsulentens kompetanse er noe som ligger implisitt i deres beskrivelser. Den kunnskapen jeg kan generere om deres kompetanse kan bli en stemme inn i debatten om barnehagen slik den fremstår i dag samtidig som den tilføre noen elementer som kan bidra inn i en fremtidig utvikling av barnehagen som arena for barn i førskolealder.

3.2 Forskningens formål

Barnehagen er i endring og Stortingsmelding 41(2008-2009) som nå er vedtatt er i denne oppgaven trukket frem som en sentral faktor i prosessen. Det debatteres i flere fora innenfor profesjonen, i utdannings institusjoner og i barnehagesektoren. Prosessen for endring er uttykt og til sist vil praksisen i barnehagen berøres i flere ledd. Et av dem er kommuneforvaltningen.

Endringer i barnehagen kommer av økonomiske, sosiale og politiske forhold i samfunnet. Flere internasjonale aktører som OECD og deres rapporter Starting Strong I og II: Early Childhood Education and Care har innflytelse på norsk utdanningspolitikk. Organisasjonens mål er å igangsette politiske tiltak som bidrar til bedre vilkår for læring og derigjennom økonomisk vekst. I Norge er utdanningssystemet styrt av regjeringen som har satt fokus på å ivareta kunnskapssamfunnets behov for sosial kompetanse og læringsevne (St. melding 41, 2008-2009). Skal barnehagesektoren følge opp og bruke de planer og rettingslinjer som allerede finnes blir barnehagekonsulentene sentrale når den enkelte kommune danner en felles forståelse av nasjonale politiske prinsipper og nasjonale verdier som skal etableres som en del av barnehagens innhold og virksomhet. Parallelt med kompetansedebatten i barnehagen finnes flere debatten rundt blant annet OCED innflytelse og standardisering i utdanningssystemet.

I innledningskapitlet viser jeg til Rammeplanen 2006 og førskolelærers pedagogiske ansvar for å gi barn et verdig tilbud som tar sikte på læring i et sosialt og tilrettelagt miljø. Barnehagen skal gi barn under opplæringspliktig alder et pedagogisk tilbud. Den enkelte barnehagekonsulenten i kommuneforvaltningen har direkte og indirekte betydning for hvordan barnehagen kan ivareta dette arbeidet. Barnehagekonsulentens tolkning av sitt mandat og konstruksjon av kompetanse kan derfor ha betydning for kvalitet i barnehagen.

I lys av argumentasjonen for kompetanse hos den ansvarlige i kommuneforvaltningen skal problemstillingen gjøres forskbar. Under intervjuene forholder jeg meg til en mal, hvor intensjonen er å få respondentene til å beskrive hvordan de arbeider i handlingsrommet mellom forvaltningen og barnehagen. Jeg forutsetter at de har en kompetanse som gjør dem i stand til å ivareta barnehagens faglige tradisjoner og beskrive kompetansen som er i sektoren.

3.3 Utvalg

Dette studiet har som intensjon å vise kompetanse i kommuneleddet i 2010. Utvalget består av firer kvinner ansatt i forskjellige kommuner med barnehage som sitt arbeidsområde. Kompetanse er et abstrakt begrep, som kan fortelle noe om hvordan den enkelte barnehagefaglige ansatte anvender sine kunnskaper og erfaringer i møter med mennesker og sine omgivelser.

Den barnehagefaglige kompetansen kan ikke studeres direkte, men kan sees i de barnehage ansvarliges handlinger, språk og artifakts (Creswell, 2007). I følge lovverket er rådmannen den kommunale barnehagemyndigheten, og hans mandat utøves av ulike representanter. Her ønsker jeg å få tilgang til den kompetansen som finnes hos de som er ansatt for å løse oppgaver etter barnehagelovens paragrafer. Stillingen som løser disse oppgavene har hatt ulike betegnelser, her har jeg samlet dem under betegnelsen ”barnehagekonsulenter”. Det finnes en rekke ulike løsninger på stillingen i kommuneforvaltningen på bakgrunn av organisasjonsmessige forhold, antall barnehager og budsjett. Den offisielle informasjonen om kommunenes organisering finnes på den enkelte kommunes hjemmesider.

Forskningens empiri skal være data som beskriver kompetanse på kommunalt nivå. I forarbeidet til intervjuene viste det seg at slutten av januar og begynnelsen av februar er en travel periode for de barnehagefaglige ansvarlige i kommunen. Det nærmer seg tid for opptak og regnskapene til fra de private barnehagene kommer inn. Det ble tidkrevende å få et utvalg på 4 respondenter. Men som min første respondent sa *er det viktig nok for deg får du det til.*

Utfordringen med å skaffe respondenter kom foran prinsippet om variasjon i utvalget. Jeg fikk likevel to sentrale forskjeller i utvalget som skal forvaltes gjennom oppgaven. En av respondentene er ikke utdannet førskolelærer. To av respondentene er også enhetsleder for de kommunale barnehagene, mens de to andre har et faglig ansvar for barnehage på kommunalt nivå.

Utvalget på 4 kvinner representerer et usnitt av virkeligheten og det er den virkeligheten studiet kan utvikle kunnskap om. Jeg besøkte barnehagekonsulentene på kontoret og fikk et inntrykk av deres fysiske omgivelser.

3. 4 Metodologiske avveininger og valg av metode

Jeg har plassert meg i etnometodologien og med dekning i fenomenologiens språklige tilnærming til fenomenet vil intervju bli den metoden som først og fremst benyttes under innsamling av emiriske data. Avslutningsvis vil gyldigheten av denne type studie diskuteres.

Innen for etnometodologien finner man kritikk til bruk av intervju som metode. Etter min oppfatning er intervjuet en metode som ivaretar Etnometodologiens *særtrekk* (Alvesson & Sköldbberg 2008, s.171). Når tidsrammen for studiet er begrenset til rammene for masteroppgaven, gav intervju som verktøy meg muligheter for å vise bredde i den kompetansen som finnes. En strukturert intervju guide gav mulighet for å fange opp sentrale forskjeller mellom respondentene. Som forsker antok jeg at det ville være forskjeller mellom respondentene og at de vektlegger ulike faktorer i tilsvarende kontekster. Dette kan skape bredde i studiet.

Intervju er en interaksjon mellom meg som forsker og den barnehage ansvarlige som respondent. Begge er vi deltagere i en ”ny” kontekst som i følge Kvale i Ryen (2002) inneholder en skjevhet i forhold til oss begge. Å anerkjenne denne eventuell skjevheten blir en sentral faktor i lys av mitt metodologiske ståsted, da disse skjevhetene er med på å konstruere kontekster og derav bidrar til å vise hvordan respondenten ”gjør” virkeligheten.

Ved å stille ledene spørsmål kan jeg i denne sammenheng få frem flere perspektiver på konteksten. Etnometodologien har fokus på naturlige data. Dette stiller krav til min faglige dyktighet, empati og kunnskaper. Intervjuer skal være et verktøy i interaksjonen for å få frem de sentrale trekkene ved barnehage praksis på kommunalt nivå, og respondentens bevissthet rundt betydningen av det arbeidet som gjøres i en større sammenheng (Ryen 2002).

I arbeidet med intervjuet kunne jeg støtte meg til Ryen: *De fleste forskere er enige i at man på et eller ant stadium i møte med respondenten bør bruke en intervjuguide* (ibid, s. 97). For å få den informasjonen jeg ønsker i forhold til forskningens formål ønsket jeg struktur på intervjuet. Det ble viktig å lede respondentene inn i min tematikk, men ikke binde dem opp slik at jeg mistet muligheten for spontane betraktninger og derigjennom det praktiske erfaringsgrunnlag. Struktur hjalp meg til å synliggjøre studiets intensjoner under intervjuet og sikrer validitet.

Ufordringen ved intervju guidens funksjon opptok meg i stor grad under intervjuet. Når jeg arbeidet med å skaffe respondenter benyttet jeg blant annet E-post, og denne ble da lagt ved som vedlegg. Selv om respondentenes tilbakemelding var at de stilte uforberedt til intervjuet, hadde de fanget opp den struktureringen jeg la til grunn i skillet mellom møter med barnehage og forvaltning. Deres erfaring var at jeg i intervju guiden anvendte et språk som var vanskelig tilgjengelig.

Den var utfordrende for respondentene som hadde ulike forventninger til egen innsats. Når jeg gjentok at det først og fremst var deres beskrivelse av hverdagen som barnehaglig ansvarlig jeg var interessert i endte jeg opp med 5 timers opptak dokumenteres på mp 3 spilleren. *Hva etnografen finner ut henger sammen med hvordan hun finner det ut* skriver Ryen (ibid, s. 57).

I møte med respondentene ble det viktig for meg å være ydmyk til hennes hverdag og åpne for å få frem hennes perspektiver. Mitt formål er å få frem den kompetansen som finnes i barnehagesektoren på kommunalt nivå og ikke være den definerende i interaksjonen. Kvale hevder intensjon om å hente frem hverdags kunnskap er en innvendig mot intervjuet som metode (Ryen, 2002). Men det finnes ingen enhetlig definisjon av hva vitenskap er. Det argumenteres for at det er i hverdagen vitenskaplige konvensjoner oppstår og skal vende tilbake til (ibid, s. 132).

Ryen beskriver analyseprosessen som følger (...) *er dessuten en rotete, tidkrevende, ikke lineær, kreativ prosess med rom for mye tvil, en prosess som skal bringe orden, struktur og mening inn i alle innsamlede data* (Ryen, 2002, s. 145).

Kvalitativ forskning er en prosess fra ”button and up”. Analysen handler om å ordne dataene jeg har innhentet, og redusere dem til noe holdbart jeg kan trekke konklusjoner fra (Creswell, 2007). Utvalget av holdbare data betraktes via det analytiske rammeverket jeg legger til grunn for å besvare problemstillingen. Å beholde den røde tråden gjennom den skriftlige fremstillingen av forskningsprosessen er et kvalitetskriterium hevder Olsen (2003).

3.6 Gyldighet og relevans

Gyldigheten ligger først og fremst i forskningens struktur og i hvordan jeg følger opp de dataene jeg får under intervjuene. I kvantitativ forskning er struktur et sentralt validitets eller gyldighets kriterier. De valg som gjøres underveis i forskningsprosessen skal være i tråd med problemstillingen, slik at hele prosessen fremstår som en gjennomarbeidet helhet. En tydelig struktur skaper sammenhenger (Olsen, 2003).

Etnometodologien har ingen offisiell forskningsprosedyre og tillater ulike metodologiske grep (Alvesson & Sköldberg 2008). Sentrale begrep innenfor retningen som fikk betydning i mitt metodevalg og håndteringen av de empiriske dataene var først og fremst ”Indexikalitet” som viser til at de meningsbærende enhetene, i språket, bevegelsene og handlingene kan ha flere betydninger. Mens Reflexivitet” beskriver en gjensidig påvirkning mellom meg og problemstillingen gjennom hele prosessen (ibid, s.170).

Jeg intervjuet barnehagekonsulenter med lengre erfaring innenfor barnehagesektoren enn jeg selv har og jeg har påtatt meg å skulle gi deres kompetanse en stemme. Studiet inneholder både induktive og deduktive elementer som skal ivareta respondentenes stemme og teoretiske perspektiver på hvordan endringer kan håndteres ved studie av hvordan kompetanse kan konstrueres for å ivareta flere sider ved barnehagen i samme kontekst. For å få frem respondentenes stemmer har jeg gjort følgende grep i underveis i prosessen. Respondentens stemme finns i transkriberte intervju teksten som ligger til grunn i analysen. Enkelte sitat fra respondentene anvendes også i drøftingen. Faktorer som kan påvirke i barnehagekonsulentens hverdag tydeliggjøres gjennom oppgaven.

I et hvert forskningsstudie skal en forholde seg til mennesker og får litt av deres liv i sine hender. I følge Lincoln (2002) blir mine etiske vurderinger et sentralt validitets kriterium Når etiske dilemmaer oppstår kan jeg først og fremst være forsker, og forholde meg til forskningens formål og retningslinjer. Dette er viktig for å sikre arbeidet gyldighet. I en interaksjon kan dette oppleves vanskelig fordi man involverer seg som deltager. Alvesson & Sköldberg beskriver et av prinsippene for en forsker innenfor den etnometodologien er å ikke gå fra å være en deltagende forsker til å bruke sin kompetanse som deltagende i interaksjonen man skal studere. *Forskeren skal følge forskningsetiske normer, som krav til redelighet, upartiskhet og åpenhet for egen feilbarlighet (NES, 2006, s. 8)*

Bengtsson 2008 skriver om den språklige tilgangen til andres livsverden. I mellommenneskelig kommunikasjon er språket den mest anvendte formen. Etter hvert som vi vokser opp forsvinner det nonverbale språket gradvis.

De samtaler som gjøres i et forskningsarbeid har til hensikt å avdekke menneskers spontane og ureflekterte erfaringer (erfaringer som gjøres i livsverden), selvforståelse og oppfatninger. For å få tak på barnehagekonsulentenes kompetanse kan jeg bruke meg selv som menneske aktivt.

Tillit blir derfor en viktig egenskap i samhandling med barnehagekonsulentene (Ryen 2002). Hvordan jeg klare å gjennomføre intervjuet med hjelp av en guide og enkel spørsmåls teknikk og samtidig være en åpen og lyttende mottaker vil ha betydning for den tilliten jeg vekker og hvilke historie jeg får frem. I Ryen (2002) er det gjort et poeng av at ulike forskere får frem ulike momenter.

Som oppgavens Key instrument bør jeg skape tydelige skiller mellom de ulike stemmene også i rapporten. Creswell (2007) henter begrepsparet emic og etic fra Fettermann: *This term refers to the type of information being reported and written into an ethnography when the researcher reports the views of the informants. When the researcher reports his or her own personal views, the term used is "etic"* (Creswell, 2007, s. 242). Dette skillet skaper gjennomsiktighet i forskningsarbeidet.

Et annet kriterium hos Lincoln er hvordan min forskning samsvarer med den sosiale konteksten i sin helhet. Har jeg gjennom mine intervju og teoretiske vurderinger funnet noe som kan sies å ha en allmenn gyldighet eller ytre validitet? Forskning er en prosess hvor man kan oppleve at det oppstår nye spørsmål, hvordan en inkluderer og bruker dette i arbeidet kan få betydning for opplevelsen av relevans for leseren. Hvordan jeg klarer å formidle temaet med bakgrunn i allerede eksisterende kunnskap og eventuelt gi det et interessant perspektiv som kan skape noe "nytt" i diskursen vil avgjøre hvorvidt min forskning oppleves eller forstås som relevant for ulike aktørene i barnehagen.

Jeg kommer til å anvende både induksjon og deduksjon i min oppgave (Ringdal, 2001). De data jeg finner i livsverden blir generalisert som vitenskap ved hjelp av et teoretisk rammeverk. For å sikre validitet vil teori triangulering kunne anvendes (ibid).

De teoriene jeg legger til grunn har trekk en finner igjen i respondentenes omgivelser. Teoriene har felles trekk, som gjør det mulig å betrakte samhandling mellom mennesker, og analysere deres livsverden. Det nye jeg finner bør også ha gyldighet i annen forskning. Hvor vidt min forskning vil ha relevans og gyldighet er om jeg kan finne noe som kan sies å være allmenngyldig.

4. Fire barnehagekonsulenters konstruksjon av kompetanse

Dette kapitlet innledes med en presentasjon av de fire respondentene. De representerer variasjon og bredde i den kompetansen som konstrueres blant barnehagekonsulenter på kommunalt nivå. Data materialet betraktes i lys av det analytiske rammeverket med utgangspunkt i ledelse, læring og utvikling. Derigjennom presenteres de barnehagekonsulentenes kompetanse i et kognitivt og et relasjonelt perspektiv. Etter hvert kapittel kommer en oppsummering. Oppsummeringen peker også frem mot diskusjonen som følger i neste kapittel.

4.1 Presentasjon av respondentene

Kommuneorganiseringen i de kommunene hvor respondentene arbeider er ulik. Stillingen som barnehagekonsulent befinner er derfor noe ulikt plassert i forvaltningen. Men er en del av barnehagesektoren på kommunalt nivå. Helga og Olga representerer kommuner som har et høyere innbyggertall enn kommunene hvor Astrid og Jorunn er ansatt. Når det i dag er flere barn i barnhagen enn tidligere har de to største kommunene i utvalget valgt å skille mellom de ulike oppgavene som ligger til kommunen i barnehageloven. Barnehagekonsulenten fungerer som lokal barnehagemyndighet mens ansvaret som eier er lagt til enhetsledere. I følge lovverket er barnehagesektoren pålagt tett samarbeid både med PPT, barnevern, helsestasjon og skole. Alle de fire respondentene trekker frem samarbeidet mellom enhetene som en utfordring når det skal legges til rette for gode rutiner og kontakt mellom enhetene som ivaretar samme brukergruppe. Alle de fire respondentene arbeider i stor grad selvstendig. Hvor blant annet de rutinemessige oppgaven tar mye tid.

Olga

De formelle møtene mellom barnehagen og kommunen er en månedlig rutine, hvor Olga møter barnehagenes enhetsledere sammen med kommunalsjefen. Hun forsøker å ha møte med alle barnehagene både de kommunale og private 2-3 ganger i semesteret. Her tar de opp saker som er felles for alle. Hennes arbeidsområde er etter den interne omorganiseringen ikke like omfattende som tidligere. Olga sier om sin oppgave ovenfor barnehagene: *i dialog med barnehager er det viktig for meg at de opplever at jeg er talerør for alle inn i forvaltningen. Så er det selyfølgelig et problem at forvaltningen ikke alltid vil det barnehagene vil, eller det jeg vil for den del.*

Olga har ingen myndighet i forhold til barnehagene, med mindre hun får den av kommunalsjefen. Dette erfarer hun som en utfordring i forhold til å skulle formidle informasjon og skape dialog. Alle møter og kurs i regi kommunen er frivillige. Tilsyn og godkjenning er eneste områdene hun har full delegering. Olga sier om sin stilling: *Skulle jeg være veldig firkantet og si dette er min jobb og det er dette jeg forholder meg til, tror jeg ikke jeg ville jobbet her.*

Helga

Helga har det faglige ansvaret for barnehagen i sin kommune. Hun er ikke leder for de kommunale barnehagene og beskriver de kommunale enhetslederne som mellomledere. Hun har samling med kommunale enhetsleder som hun selv betegner som styrere og representanter fra de private barnehagene en gang i måneden. Hun trekker selv frem dette med ansvar for kompetanseheving i barnehagen. Tidligere har hun ikke skilt mellom kommunale og private men hun sier: *Det er noe med det når det etter hvert får full barnehage dekning og det blir konkurranse barnehagene i mellom. At vi må tenke kompetanseheving i egne barnehager som eier.* Helga er den av respondentene som trekker frem departementets fokus på dette med kvalitet i barnehagen. St. melding 41 (2008-2009) er sentral når hun under intervjuet beskriver utvikling og samarbeid. Helga om sin stilling: *Barnehagen er et møtepunkt for mange tjenester (...). Jeg tror kvalitetsheving går på prosjektarbeid ute i barnehagen.*

Jorunn

Jorunn er den i utvalget som ikke er utdannet førskolelærer. Før hun ble ansatt i kommunen med ansvar for oppvekst underviste hun i videregående skole. Etter en omorganisering tilfalt også barnehagen hennes stilling. Som enhetsleder er hun en del av rådmannens ledergruppe og sier selv hun har kort vei til de samarbeidende enhetene. Jorunn er prosjektleder i det kommunale arbeidet for gode samarbeidsrutiner. På hennes agenda er det satt opp formelle møter med barnehagene en gang pr måned. Styrersamlingene er for både private og kommunale. Selv sier hun: *Jeg har god kontakt med styrere og vi har prosjekter i bølter og spann i dette med tidlig intensjon.* Åpenhet er hennes å møte de private barnehagene så de ikke skal oppleve forskjellsbehandling. Hun forsøker å være i forkant med all informasjon. Jorunn sier om barnehagen: *Så er det sånn at barnehagene møter foreldrene minst to ganger i året og der møter så å si alle. Barnehagene er sånn sett en utmerket arena for kontakt og utvikling av det gode samarbeid.*

Astrid

Om sin myndighet sier Astrid som følger: *Myndigheten ligger hos rådmannen, men han sier at alle er rådmenn. Jeg har totalt økonomi og personal (ansvar) i min enhet. Men har ikke myndighet over andre enhetsledere.* I kommuneforvaltningen er møtepunktene mellom de enkelte enhetene de sakene en arbeider sammen om. Samarbeidet mellom kommunale og private barnehagene dreier seg om kompetanse heving og planleggingsdager hvor alle deltar. Astrid er enhetsleder for de kommunale barnehagene: *det er min jobb som enhetsleder og ha fokus på det som skal utvikles akkurat nå. Da forholder jeg meg til de politiske vedtakene.* Det er viktig for Astrid med nettverk: *En trenger nettverk rundt seg for å være god i jobben. Da blir det bra.*

4.2 Ledelse

Her tar jeg i bruk det analytiske rammeverket for å betrakte barnehagekonsulentens kompetanse med utgangspunkt i kontekster hvor ledelse er en sentral faktor.

Møller (2004) skriver om lederidentitet at den finnes i de historier den enkelte forteller om seg selv. Betingelsen for at ledelse kan betraktes er at respondentene i relasjonen som oppstår i intervjuet omtaler seg selv som leder. Eller beskriver en situasjon hvor hun opptrer som leder ovenfor andre. Astrid både omtaler og beskriver seg selv som leder. Her beskriver hun sin stilling som enhetsleder:

”Min viktigste jobb er som leder. Greit nok at papirer blir fylt inn riktig og de greiene der, men det kan du være sikker på at du får en purring på. Er ikke det vanskeligste eller det jeg bruker mest tid på. Det som er viktigst er at du har rett mann på rett sted ute i barnehagene og at de faktisk er i stand til å gjøre den jobben de skal.”

Her beskriver Astrid sine oppgaver som leder. Hun har både administrativ kontroll og ansvaret for personalet i kommunale barnehager. Bak det valget hun gjør når hun prioriter ansvaret som leder for personalet. Hevder Møller at det kan ligge både kulturelle og strukturelle relasjoner. De kulturelle relasjonene er knyttet til hvordan stillingen som barnehagekonsulent skapes i sosiale relasjoner. Astrids fortelling om seg selv som leder oppstår i hennes møter med både barnehagen og forvaltningen. De strukturelle relasjonene knytter hennes stilling til blant annet lovverket, forvaltningens organisering og rutiner.

Hennes prioritering av personalansvaret kan forklares ved hennes habitus. I dette begrepet ligger alle de sosiale erfaringer Astrid har med seg. Gjennom mange år i kommunen vet hun at hun har erfaringer og kunnskap hennes kolleger trenger for å løse sine oppgaver som styrere. Det er først i relasjonene som oppstår mellom Astrid og ansatte i barnehagen at hun må forhandle om de faktorer som skal avgjør om personalet er i stand til å gjøre jobben sin. Da denne forhandlingen ikke kommer frem i dette snittet, har jeg ingen mulighet for å betrakte hvordan hun konstruerer sin kompetanse som leder i fellesskapet ute i barnehagene.

Astrid skiller i sin beskrivelse mellom seg selv som subjekt og de andre som objekt. Dette skillet kan betraktes som en distinksjon mellom de forutsetningene som ligger i Astrid selv og de faktorene som ligger i hennes omgivelser og som gjør de andre i stand til å utføre et tilfredsstillende arbeid (Qvortrup, 2005). Qvortrup skriver at ledelse skal være læringsstøttende, formativ og syndlige. En leders kompetanse i et kognitivt perspektiv vil derfor forutsette at den enkelte drar skillet mellom lederen og den ansatte som skal tilegne seg kunnskap på et høyere nivå. Følgende beskrivelse viser hvordan Astrid gjør disse skillene i møte med personalet i barnhagen som leder:

”Spørsmål fra intervjuer: - Når du arbeider med veiledning ute i barnehagene (...) Astrid skyter inn: - Vet ikke om du kan kalle det veiledning. Jeg kaller det ikke veiledning selv. Jeg tenker oppfølging, fordi jeg skal kvalitetssikre at personalet er i stand til å gjøre det jeg har bedt dem om å gjøre. Jeg har ansvaret og føler jeg er mer sjef. Jeg har en forventning: - ok dere kan ikke, nei vel da ordner vi det slik. Neste gang går vi videre. - Kan det kalles opplæring, spør intervjuer? - Ja det kan det, svarer hun. For som sjef kan en jo godt si klar dere selv.”

I møter med personalet i barnehagen kommuniserer Astrid skillet mellom seg selv som leder og de ansatte som bør lære. Hun har en tydelig forventning til en prosess hvor det skjer læring. Dette skulle trekkes av en læringsstøttende leder som kommuniserer at hun vil gjøre dem i stand til å utvikle den kunnskapen som gjør de ansatte kompetente i sine stillinger på et høyere nivå. Astrid hvordan hun kommuniserer skille mellom sin forventning som er kunnskap de ikke har og den kunnskapen de har som gjør en midlertidig løsning mulig. Mellom nå og nestegang skal det ha skjedd en endring som gjør det mulig å gå videre. Denne endringen skal skje som et resultat av en prosess hvor styrer lærer (Qvortrup, 2005).

Det Astrid ikke sier noe om er innholdet i kommunikasjonen. Hos Qvortrup (2005) er leders kommunikasjon læringsstøttende når de ansatte kan gripe skillet som gjør dem i stand til å foreta distinksjon. På den ene siden finnes den kunnskapen de har og på den andre de kunnskaper de mangler. Lederen må også anvende begreper som kan systematisere den indre læringsprosessen hun ønsker for sine ansatte (ibid).

For barnehagekonsulentene som ikke er enhetsleder er stillingen i barnehagesektoren nært knyttet til lovverket. Olga trakk frem tilsyn som en mulighet for å aktivt kunne bidra som faglige læringsstøttende ledere. Under intervjuet skilte hun mellom hva som kreves som et minimumstilsyn og hva hun ønsker skal ligge i et tilsyn.

”Intervjuer spør: - Hva ønsker du skal ligge i tilsyn? Da tenker jeg først og fremst på dette med innhold. Rammepånsker krav til den enkelte barnehage og hvor bevisst de er. De har blitt veldig mye bedre på å lage årsplaner som er nyttige i hverdagen, Samtidig tenker jeg der er en vei å gå for de fleste (...) Det å få det gode planverket som er nyttig er en utfordring for mange. Hovedtyngden av dette arbeidet skal ligge hos styrere.”

Olga skiller mellom sine oppgaver som tilsynsfører, barnehagens innhold og den enkelte styrers ansvar for å ivareta det pedagogiske tilbudet i barnehagen. I møte med barnehagen kommuniserer Helga sier her at årsplanen skal være et nyttig redskap for alle ansatte i barnehagen. For å vise hva hun legger i begrepet nyttig redskap sier hun:

”Å holde fagdiskusjonen høyt i personalgruppa er en kjepphest for meg, og der er ikke alle like gode. Det har blitt veldig hektisk å jobbe i barnehage etter det ble yngre barn og flere barn. Det er blitt kjempestort fokus på økonomi. Da er det lett for en leder å ha fokuset der og ikke på de gode refleksjonsøktene. Ser at barnehager er blitt så opptatt av organisering at de mister fag perspektivet. Tidsklemmen ute i den enkelte barnehage er stor. Er det noe barnehagefolk er gode på er det å tilrettelegge for barn.”

Når det er blitt en utfordring å få tid til fagdiskusjoner i hverdagen er det viktig for Olga at årsplanen kan anvendes som et redskap i det pedagogiske arbeidet. Under tilsyn er det lederen for barnehagen Helga møter som tilsynsfører. I dette kommuniserte innholdet ligger et skille mellom styrers ansvar og hverdagen til de som skal bruke årsplanen. Tilkobler styrer seg dette innholdet gjennom en læringsprosess.

Kan de på den ene siden reflekterer over forutsetningene for de som skal bruke planen og de kunnskapene som finnes i personal gruppen og iakttar seg selv som styrer på den andre, og derigjennom lage en plan som gir personalgruppen et innhold som kan anvendes i de omgivelsene som er den ansattes hverdag i barnehagen.

Qvortrup sier videre at ledelse skal være formativ. Lederens informasjon må være en forskjell som gjør en forskjell, når den ansatte tilkobler det kommuniserte (Qvortrup 2005). Det betyr at en leder må vite noe om hva som kan forme den enkelte, og derigjennom gi input som skaper forandring. Helga har brukt styrersamlingene hvor hun er faglig leder til arbeid med St. meld 41 (2008-2009), Kvalitet i barnehagen:

”De siste møtene nå har vi tatt kapittel for kapittel i denne kvalitetsmeldingen. For at jeg skal vite at alle setter seg inn i den har jeg fordelt de ulike kapitlene på styrerne, som de skal legge frem.

- Hva er hensikten med å gå så dypt inn i den meldingen, spør intervjuer.

Jeg synes det ligger inni der om hvordan barnehagen drives i dag og hvordan det tenkes videre. Det er noe med at jeg tror det er mange som da ikke ville ha lest den. Det er noe med å være oppdatert på hva som skjer fra departementers side og hva som skjer på barnehageområdet. Så det er en måte å fordele arbeidet på.”

Når Helga sier det er viktig at barnehagene vet om St. melding 41 (2008-2009) kan hennes hensikt også være formativ. Kvalitetsmeldingen som meldingen blir omtalt som er input hun ønsker at styrerne skal tilkoble seg. Tilkobling sikrer hun ved at alle må lese deler av meldingen. Helga ønsker å igangsette en læringsprosess. For å kunne legge frem meldingens innhold vil den enkelte styrer måtte dra flere skiller og gjøre en rekke tilkoblinger. De drar først skillet mellom seg selv og melding. For å arbeide frem en fremstilling vil de også måtte iakttas innholdet med utgangspunktet i egne kunnskaper og forutsetninger. Læring skjer ved at de tilkobler seg sin egen iakttakelse av innholdet. De kan nå dra skillet mellom forutsetninger som finnes i egen barnehage og de forutsetningene kunnskapsdepartementet sier skal finnes. Læringen blir den prosessen hvor de reflektivt vurderer de kriteriene som legges til grunn i den barnehagen kunnskapsdepartementet ønsker og den barnehagen de selv arbeider i. Resultatet blir den reaksjonen de har på meldingens innhold.

Det Helga ikke sier noe om i dette snittet er hvilke forandring hun ønsker seg. I følge Qvortrup (2005) har ikke lederen noe form for kontroll over resultatet.

Læring er en individuell prosess hvor lederen kan oppnå læring men det er individet som lærer. Den enkeltes forutsetninger er det som former resultatet. Input er en forskjell som gjør en forskjell i individet Helga sier det er viktig å være oppdatert på hva som skjer i barnehagens omgivelser. Hun tenker ledelse som en faktor for å skape utvikling i barnehagen blant annet ved at personalet i barnehagen tilegner seg kunnskap.

I møtet mellom barnehagekonsulenten og styrerne kommuniserer Helga valget om å arbeide med kvalitetsmeldingen. Med utgangspunkt i Møller 2004 kan jeg anta at hun også må forhandle om sin identitet som leder. Styrerne vil ikke umiddelbart si ja i relasjonen som oppstår. Når Helga legger inn "jag perspektivet" på meldingens betydning åpner hun for forhandling om sin lederidentitet. Siden de arbeider med meldingen på styrersamlingene vil jeg måtte anta at styrerne har respektert hennes identitet som leder. Gjennom tillit fra barnehagens styrere har respondenten fått legitim makt. Kvalitetsmeldingen inneholder noe som er viktig, og i de relasjonene som oppstår trekker de ut det innholdet som gir felles mening i deres hverdag.

Begrepet identitet beskriver hvordan barnehagekonsulentene forhandler om mening i det fellesskapet som utgjør deres arbeidshverdag (Møller, 2004). De fire respondentene gir ulike innfallsvinkler til betraktning av identitet. Under det empiriske arbeidet skilte jeg mellom felleskap som oppstår i forvaltningen og felleskap i barnehagesektoren. Olga beskriver følgende relasjoner til barnehagen og foreldre:

"I tillegg til at vi har forvaltningsoppgaver har vi absolutt oppgaver i forhold til barnehager ikke minst veiledning av barnehager og foreldre. Terskelen for å treffe meg skal være lav for alle. Vi har nå fått elektronisk søkerverktøy og mange foreldre spør (...) Intervjuer spør: - ovenfor barnehagene? Nesten fristende å si alt mellom himmel og jord. Med nytt program for opptak kan det handle om rent tekniske ting til at de sier de ikke har nok førskolelærere. - Hva gjør jeg da, skal jeg søke dispensasjon? I forhold til endringsmeldinger: - hvordan var det igjen? Eller rett og slett veiledning: Nå har jeg en problemstilling i forhold til personal, unger, foreldre, barnevernssaker hvor de spør: - Hvordan er dette egentlig? De som ikke kjenner det kommunale systemet veldig godt henvender seg til meg. Så er jeg første innfallspunkt og henvises videre. Mye telefon og e-post og noen ganger stikker de innom, også diskuterer vi litt."

Veiledningsansvaret er gitt Barnehagekonsulenten gjennom barnehageloven. Hvordan hun møter den enkelte foreldre eller barnehage og forhandle sin identitet er avgjørende for den tilliten hun får fra omgivelsene. Gjennom sin evne til oppfølging via teleforn, samtale og e-post fremstår Helga som en barnehagekonsulent som har en reflektert holdning til hvordan hun forhandler om sin identitet i veiledning. Hun fremstår som åpen og imøtekommende. Bak en slik holdning kan en tenke at de ligger en forståelse av eget ansvar for å bidra når de sosiale strukturene skapes (Møller 2004).

Barnehagekonsulentens handlingsromm er i dette studiet plassert mellom forvaltningen og barnehagen. Deres identitet som barnehagekonsulenter må derfor forhandles både i møtene med forvaltning og barnehagene skal de oppnå legitimitet i sitt arbeid. Legitimitet i betydning av å ha autoritet blir viktig blant annet i en tilsynsrelasjon. Møller hevder at *autoritet handler om kommunikasjon og forventninger og fungerer best når den blir tatt for gitt* (Møller 2004, s 148). Tilsyn er en kontroll av det tjenestetilbudet kommunen gir sine innbyggere etter lov om barnehager. Jorunn sier følgende om gjennomføring av tilsyn:

”Som barnehageansvarlig i kommunen så forholder jeg meg til barnehagene ovenfor barnehageloven. Jeg har jo tilsynsplikten med barnehagene (...) og det er en plikt en burde ta ganske alvorlig men som det settes av liten tid til. Så det er jo sånn at vi som jobber som barnehagekonsulenter vi ønsker oss tilsyn fra fylkesmannen med litt sånn skrekk og gru følelse. Men i forhold til det å komme inn i gode rutiner så tenker jeg at det er en viktig greie å vite at du får en slags ansvarliggjøring ved at fylkesmannen er både rådgiver og veileder i forhold til hvordan barnehagene skal drives. Særlig fordi jeg har ingen barnehagefaglig bakgrunn (...) Jeg har bare hevet meg inni det (...)”

For Jorunn som ikke er førskolelærer og har erfaring med arbeid i barnehagen er de meningsforhandlingene hun gjør i relasjonen til fylkesmannen en faktor i identitetsforhandlingene med barnehagene under tilsyn.. Styrer har en annen faglig bakgrunn enn barnehagekonsulenten og skulle det oppstå eventuelle spenninger og motsetninger i for eksempel forventninger eller begrunnelser kan disse løses ved at respondenten viser til sin relasjon med fylkesmannen.

Motsetninger og variasjoner mellom de enkelte individer i relasjoner vil nødvendigvis ikke skape negative konsekvenser. Men det er faktorer som kan utfordre og skape usikkerhet. Møller (2004, s 64) skriver at dagens samfunn krever at den enkelte bør danne sin identitet gjennom refleksjon og kreative valg. Olga sier:

”Jeg er litt opptatt av at tilsyn ikke bare skal være kontroll. Tilsyn skal også ha en dialogform der man utveksler erfaringer begge veier. Barnehager kan komme med kjempegode ideer jeg kan ta med videre, og jeg kan oppleve ting i en barnehage som jeg kan se at andre barnehager kunne ha nytte av. Noen barnehager kan være redd for å gi fra seg for mye dokumentasjon på det de gjør.”

I den konteksten Olga beskriver anvender hun tiltro til den enkelte styrers og barnehages ideer som et element i forhandlingen om egen leder identitet. En tillitserklæring må ivaretas med troverdighet skal den fungere som identitets dannende. Her er hun tydelig på at det er andres erfaringer hun anvender. Denne formen for dialog mellom barnehagekonsulenten og barnehagene kan bidra til et fagligsamarbeid mellom barnehagene i kommunen på en ny måte. Olga sier selv hun er i fred med å dra i gang en prosess hvor målt er å binde barnehagene i kommunen sammen fagligsett.

Et verdimeessig fundament i det norske samfunnet er demokratiet. Skal ledere lykkes hevder Møller de må få til samarbeid. For barnehagekonsulentene handler samarbeid om å få til gode relasjoner mellom tjenestene for barn i førskolealder og mellom forvaltning og barnehagen. Helga og hennes kolleger hadde funnet en løsning som fungerer i deres kommune:

”- Har dere noen rutiner på å samarbeide med andre instanser for eksempel PP-tjenesten og barnevern, spør intervjuer. - Jeg har innimellom bedt barnevernet komme på styrersamlingene for å orientere om hva de jobber med. Det er noe med å se mennesket. Så blir det ikke så skummelt å melde. PP-tjenesten er inne og helsestasjonen (...)”

Helga og viser her at styrersamlingene kan fungere som en arena for samarbeid. Her møtes barnehage, PP-tjenesten og barnevern, og gjennom relasjoner får de kjennskap til hverandres arbeid. Respondent 2 bruker sin identitet til å skape forbindelser og kjennskap som kan bygge tiltro og tillit mellom institusjonene. Barnehagens personale har meldeplikt både til pp-tjenesten og barnevernet. Samtidig er barnehagen også arena for tiltak med mandat i lovverket, hvor barnehagens pedagogiske personale skal ivareta både barn og foreldre. I slike relasjoner vil flere interesser ha betydning for det enkelte barn.

I følge Møller (2004) skal omsorg for den enkelte og fellesskapet kjennetegne ledere. Demokratiets betingelser er et felles ønske hvor alle relasjonelt må bidra til problemløsning, refleksjon og analyse. Astrid reflekterer her over samarbeid mellom de ulike enhetene på forvaltningsnivå:

”Selvfølgelig samarbeider vi når det er saker. Møtepunktene er de sakene en ikke kommer unna som er veldig klare. Jeg tenker forebygging som en utvikling for å få til tiltak som bedrer kvaliteten på de tjenestene vi yter til familier og ikke bare enkeltbarn for det er flere ting som henger sammen, et helhetsblikk. Der finnes nettverk hvor folk har jobbet sammen, men det er mer tilfeldig enn systematisk (...) jeg må være i en aktiv posisjon for å få til noe nå, det må jeg.”

Relasjonelt samarbeid kan løses på ulikt vis. Astrid er nokså ny som barnehagekonsulent i kommuneforvaltningen. Hun ser ansvaret for enkeltbarnet i barnehagen, i lys av sitt arbeid for barnehagens interesser i forvaltningen. Hennes konklusjon er at et helhetsblikk krever samarbeid mellom de enheter som har ansvar for barn og familier i samfunnet. Utfordringen er å skape en felles refleksjon rundt tjenestene derigjennom komme frem til felles løsninger på problem og målsetninger for arbeidet. Lykkes Astrid med sin personlige målsetninger vil hennes ledelse igangsette prosesser.

I samarbeid med kolleger på kommunalt nivå, vil den barnehageansvarlige som leder for barnehagen selv måtte lære (Qvortrup, 2005). Kommuneforvaltningen administrerer flere tjenester. Her samarbeider kolleger med forskjellig faglig bakgrunn for å ivareta det enkelte barn. I følge Qvortrup (2005) vil de ulike tjenestene utgjøre ulike system som alle har et eget sett av kriterier de legger til grunn i arbeidet. Når de møtes i enkeltsaker eller for å løse et felles problem, kan kjennskapen til hverandres optikk bli utfordrende. Helga sier følgende om samarbeid med skolen:

”Så har vi også fokus på dette med overgan mellom barnehage og skole. Det har vi hatt en stund. Så det henger litt i løse luften for vi fra barnehagens side ønsker å gå videre i dette samarbeidet. Vi har en rutine på dette med selve overgangen, men det er dette med å bli bedre kjent med hverandres arbeidsfelt. Da ser det ut til at rektorgruppen er en nøtt å knekke. De synes det er godt nok det vi har, mens vi vil lengre”.

Helga peker her på at kjennskap til hverandres arbeid går utover de rutinene som allerede finnes for ivaretagelse av det enkelte barn i overgangen mellom barnehage og skole. Qvortrup (2005) skriver om en lærende organisasjon at systemene både kan iaktta de kriterier de legger til grunn for egen iakttagelse og har kjennskap til de andre systemenes optikk. Sammen utgjør de ulike systemene organisasjonens kultur og administrasjonens kunnskapshorisont. Skal kommuneforvaltningen til enhver tid ha tilstrekkelig kompetanse for håndteringen av samfunnets krav.

Må de ulike systemene kunne tilkoble seg hverandres kommunikasjon og utvikle kunnskaper på nivå 3 og 4. Jorunn og hennes kommune er nå i gang med et prosjekt som skal ivareta kjennskap:

”I et prosjekt jeg har ansvar for har vi kartlagt interne rutiner for samarbeid, og vi skal nå utvikle nye rutiner. Vi har kartlagt en del samarbeidsrutiner og det vi ser er at mye i kommunen er uformelt. Det går bra fordi vi har de beste intensjoner, men er veldig prisgitt eller avhengig av at vi har rett person på rett plass og med kunnskap. Det har vi pr. dags dato, men det er ikke sikkert vi alltid har det. Derfor ønsker vi noen fastlagte rutiner for samarbeid som skal formalisere det. Vi tenker på overordnede rutiner, hvor de samarbeidende innstansene møtes en til to ganger i året i et forum. Her utveksler man ståsted, kompetanse utvikling og interne rutiner og tiltak i enheten.”

Jorunn har tilkoblet seg omverdensinformasjon som kommuniserer behovet for endringer i forvaltningens kultur. Når forutsetningene som ligger til grunn for deres kunnskapshorisont endres, vil forvaltningen ikke lenger kunne matche omverdenens kompleksitet. Med utgangspunkt i egen fagkompetanse trekker barnehageansvarlige skillet mellom barnehagens oppgaver og de fagkunnskaper andre enheter har. Gjennom betraktning av indre forutsetninger og faktorer i omgivelsene, ser hun behovet for å legge til rette for at det kontinuerlig utvikles flere optikk den enkelte kan betrakte barns velferd gjennom. Utfordringen blir gjennomføringen av disse forumene hvor den enkelte må velge å tilkoble seg de andres kommunikasjon.

I arbeidet med kjennskap til hverandres arbeid bør den lærende kommuneforvaltning dra et skille mellom egen makt og myndighetsutøvelse på den ene siden og brukernes forventninger på den andre. Samtidens utfordring er at det her finnes ulikheter i de kriteriene brukere og de kriterier forvaltningen legger til grunn (Qvortrup 2005). Gjennom distinksjoner og tilkobling kan de iakttas av de ulike kriteriene og gjennom refleksjon utvikle kunnskap som skaper endringer i egen kultur. Gjennom kommunikasjon av denne kunnskapen vil de kunne arbeide i forholdet mellom politikk – offentlige tjenester og bruker/borger. Astrid ser samme utfordring som Jorunn men har en litt annen innfalsvinkel:

”Jeg klarer ikke å få til utvikling alene. Jeg er nødt til å ha gode samarbeidspartnere, og jeg har de jeg har. Synes jeg ikke de gjør sånn som er bra må jeg sørge for at de blir gode og at vi blir gode sammen. Gode i forhold til brukere og den kompleksiteten de står i. Vi er jo tjenesteytere, og bør sørge for at det ikke er grøfter brukere havner i når de slutter en plass eller grøfter mellom ulike tjenester.

Der er gjort en rekke vedtak som skal samle de ulike tjenestene. Det finnes ingen felles oppskrifter på hvordan dette gjøres, men det er mål som alle må ha inn i sine planer. Det er opp til den enkelte enhet hvordan dette gjøres.”

Med utvikling tenker Astrid sammenheng for det enkelte barn. Hun betrakter samarbeidet mellom egen enhet og de andre tjenestene fra brukers perspektiv. I følge Møller 2004 er foreldre og barn sentrale for utviklingen av lederidentitet. Når brukere opplever å falle i grøfter mellom tjenester svekkes deres tilt til ulike enheter. Brukere forholder seg til et komplekst samfunn hvor forholdene mellom dem selv og tjenestene er avgjørende for om tjenesteyterne skal lykkes i sitt arbeide. Astrid har et ønske om matche brukernes forventninger sammen med de samarbeidende enhetene i både et her og nå perspektiv og i et fremtidsrettet perspektiv når felles utfordringer diskuteres.

Barnehagekonsulenten skal ivareta barnehagen som en offentlig tjeneste. Når barnehagens interesser kan begrunnes uti fra fere faglige tradisjoner og gjennom ulike system blant annet det økonomiske, politiske og utdanningsmessige, vil den barnehage ansvarlige måtte forholde seg til flere sett av iakttakelseskriterier av egen sektor (Qvortrup, 2005). Ethvert system vil i følge Qvortrup (2005) iaktta andre gjennom de kriteriene som ligger til grunn i eget system. Når barnehagen skal forvaltes i kommunen kan det derfor oppstå motstridende interesser. Helga sier:

”Jeg jobber sammen med henne på økonomi som er rådgiver for disse sektorsjefene. Så klart kommer hun fra et sted man produserer vinduer. Da kan man gå inn å si at for å senke prisene, kan man bruke et materiale som er billigere. Men her har man med mennesker å gjøre. Det går ikke an å tenke sånn, tenker jeg. Det er vanskelig å nå inn, for de tenker økonomi og kjenner ikke barnehagefeltet. ”

Helga reagerer her på at økonomien foreslår kostnadskutt uten at hun legger til grunn barnehagefaglige kriterier. Helga drar et skille mellom egne barnehagefaglige kriterier og de økonomiske brille. Den barnehageansvarlige betrakter her budsjettarbeid med utgangspunkt i individet og de verdiene som legges til grunn i barnehagens virksomhet. Utfordringene som her oppstår vil løses ved hjelp av kommunikasjon. Hennes lederidentitet vil i et relasjonelt perspektiv måtte forhandles med økonomien (Møller 2004). Den barnehageansvarliges befinner seg her i et krysspress mellom kommunen og barnehagen, faglige interesser og økonomiske muligheter og egne forutsetninger og ytre krefter (ibid). I den forhandlingen som oppstår åpner økonomens manglede kjennskap til barnehage en mulighet for respondenten.

Helga beskriver implisitt andres læringsmuligheter som en faktor for å kunne ivareta faglig kvalitet i barnehagesektoren. Hun anvender også denne faktoren i møte med det politiske systemet. Helga drar frem dette eksemplet:

”Da var det denne barnehage dagen i fjord som fagforeningene har. Jeg var sammen med tre politikere rundt i et antall utvalgte barnehager og det var veldig spennende (...) En slik dag ser det ut til at de legger opp til i år også. De sa da at egentlig burde hele tjenesteutvalget ut og sett. De synes det hadde vært spennende og lærerikt. Det å komme rundt sånn og med de brillene de har på seg, da så de hvor forskjellige barnehagene er og hvordan de fremstod.”

Anvendes Qvortrups perspektiv på konteksten Helga her beskriver kan politikernes læringsmuligheter betraktes. Politikerne som får møte barnehagene vil måtte forholde seg til en omverden hvor både respondenten som er med rundt, ansatte og barn i barnehagen og andre faktorer kommuniser. Respondenten kan i lys av den implisitte hensikten kommunisere mulige distinksjoner, forutsetninger og kriterier for egen barnehagefaglig kompetanse. Gjennom tilkobling til det kommuniserte kan politikere betrakte egne iakttakelse kriterier av barnehagen. Det skjer en prosess de refererer til som spennende og lærerik.

4.2.1 Oppsummering

I kontekster hvor ledelse er sentralt forholder de fire barnehagekonsulentene seg forskjellig. I deres fortellinger om seg selv og sitt arbeid er kanskje forholdet til forvaltningen der vi ser at de erfarer flere felles utfordringer. Astrid og Jorunn som er enhetsledere for barnehagen omtaler seg selv som ledere for sin enhet og de er begge i en situasjon hvor det er trykk på å utvikle gode samarbeidsrutiner mellom enheter. Barn i førskolealder og deres foreldre er brukere av flere tjenester i kommunene. Jorunn er i gang med prosjekter som blant annet skal styrke barnehagens kompetanse nedover i systemet slik at det i frentiden letter kan etableres samarbeid om enkeltbarn med initiativ fra barnehagenes ansatte. I kommunen hvor Helga er barnehagekonsulent er barnehagen blitt en arena hvor flere tjenester er i barnehagene og møter de ansatte, barn og foreldre.

I møte med barnehagens styrere er Astrid den som kan kvalitetssikre at den formelle administrative delen av det å lede en barnehage blir gjort tilfredsstillende. Hun er hva Qvortrup 2005 kaller en læringsstøttende leder. Astrid beskriver hvordan hun gjennom prosesser ivaretar styreres utviklings potensial gjennom læringsmuligheter.

Hos Qvortrup 2005 betegnes dette som utvikling fra kvalifiserte til kompetente og kreative arbeidere. For Helga er også kvalitet sentralt. Hun er den av respondentene som aktivt anvender St. melding 41 (2008-2009) i sitt arbeid. Omverdensinformasjon er sentralt når hun tenker utvikling og kursing av ansatte i barnehagen. Olga som etter en omorganisering i kommunen har vært opptatt med å avslutte tidligere oppgaver har først nå tid til å ivareta andre sider ved stillingen enn de formelle administrative oppgavene som ligger fast. Hun anvender tilsyn som kontekster hvor hun sammen med barnehagen kan finne gode løsninger for de utfordringer barnehagene står ovenfor i spenningsfeltet mellom en rekke interesser i sine omgivelser.

Utvikling eller begrep som beskriver en prosess hvor barnehagekonsulentene arbeider for bedringer av ulike forhold går igjen i flere av beskrivelsene som er anvendt i dette kapitlet.

4.3 Læring

Det analytiske rammeverket kan også anvendes med utgangspunkt i læring. Nå flyttes fokuset til kontekster hvor barnehagekonsulentene forholder seg til læring.

Med utgangspunkt i Qvortrup (2005) vil den enkelte barnehagekonsulents evne til både refleksjon og distinksjon være avgjørende for egen og andres læring. Kompetanse handler her om å kunne se seg selv i forhold til ulike faktorer i omgivelsene, og derigjennom endre både atferdsmønster og de kriterier som ligger til grunn i praksisen. Respondentene må både være formative i sin kommunikasjon og selv kunne lære. Jorunn sier:

”Jeg har god kontakt med styrere og vi har prosjekter i bøtter og spann i dette med tidlig intervensjon i kommunen. Nå skal 30 ansatte på kurs i forhold til barn i rusfamilier. Vi skal også på kurs med tema: Hvorfor melder vi så få barn til barnevernet? De var utrygge på melding. Jeg tenker vi må kompetanseheve de som jobber med barna til å se signaler.”

I dette utsnittet kan en si at Jorunn er formativ. Hun har tilkoblet seg kommunikasjon fra barnehagen, som sier at de er utrygge på melding til barnevernet. Når Jorunn er formativ betyr det at hun kommuniserer en forskjell. Hennes input er et kurs hvor barnehagens ansatte kan tilkoble seg fagkunnskap om hvilke signaler de skal se etter for å avdekke om barn lever i familier hvor det er problematisk å være barn.

Jorunn har ikke innflytelse på den kognitive prosessen som kan utgjøre forskjellen i den enkelte ansattes atferdsmønster, slik at de heretter er lavere terskel for å kontakte barnevernet. Hos Qvortrup 2005 er fagkunnskap kvalifikasjoner som ligger til grunn som kunnskap på første nivå. Hans skriver at kvalifikasjonenes betydning er undervurderte i dagens samfunn, hvor man snakker om det kompetente individ (Qvortrup, 2005).

Qvortrup hevder læring skjer i en interaksjon mellom lærer- innhold og elev ved bevisst tilkobling til hverandres kommunikasjon. Barnehagekonsulentene har ikke mulighet for å vite noe om den andres forutsetninger eller påvirke læringens resultat. Men de kan kommunisere med den hensikt skape læring. Olga bidrar her til læring gjennom selv å være ”lærer”:

”Hvis det er noe jeg ønsker å få frem i fokus har jeg mulighet til det. Vi skal nå i den arbeidsgruppa for ”tidlig inngripen” ha en sånn kafè-dialog med fokus på de erfaringene vi har gjort rundt overgang mellom barnehage og skole (...) Her skal jeg ha litt om det nye heftet som er kommet til rammeplanen om språk og språkstimulering. De skal få heftene og ha en dialog rundt bordene etterpå om de spørsmålene rundt disse her problemstillingene: Hvordan gjør skolene denne grunnleggende leseopplæringen? og Hva gjør barnehagene uten at de vet? Sånn kan vi insitere ulike problemstillinger og det gjør vi fra tid til annen (...)”

I dette utsnittet ser vi at Olga refererer til en situasjon som er planlagt inn i fremtiden. Hun har til hensikt å bruke denne muligheten til å formidle et innhold som skal skape læring og refleksjon. Den barnehageansvarlige kan i denne konteksten hvor det kommer både barnehage- og skolefolk skape refleksjon over de kriteriene skole og barnehage iakttar hverandre gjennom. Skal hun få til det må det innholdet hun kommuniserer dra et skille mellom barnehage og skole, som gjør det mulig for tilhørerne å tilkoble seg en iakttakelse av eget system. Refleksjonen vil i følge Qvortrup (2005) være en kognitiv prosess. Skal refleksjonene utveksles vil det skje gjennom bevisst tilkobling mellom mennesker som vil lære noe denne kvelden.

Kunnskapsutvikling i Qvortrups (2005) teori handler om å utvikle kunnskap på et høyere nivå, for håndtering av kompleksitet. For ansatte i barnehagesektoren vil omverdenes forventninger være komplekse. Den meningen som utvikles skal bidra til å utvikle kunnskap på høyere nivå med utgangspunkt i de fagkunnskapene den enkelte ansatt har fått gjennom utdanning. For Astrid som blant annet er opptatt av å kompetanse heve styrerne i de kommunale barnehagene sier følgende:

”Styrer får hjelp i oppfølging av personal og ved ansettelse. Det er viktig å gjøre det sammen for å sikre seg mot feil en kan gjøre i arbeid med mennesker. De er litt urutinerte for jeg har vært motoren på personal saker bestandig. Jeg har kunnskap de må få. Modell læring, hvor de er med meg og observerer. Så får de prøve seg, og vi bestemmer om jeg skal være der eller om de gjør det alene.”

Astrid betrakter seg selv som lærer. Anvendes Qvortrups systemteoretiske perspektiv, vil det være hennes kommunikasjon som er utgangspunktet for læringsprosessen og ikke styrers observasjon. Styrere har gjennom studiet utviklet en refleksiv kompetanse.

Når styrerne tilkobler seg hva Astrid kommuniserer er det de kommuniserte forskjellene mellom styrerens og Astrids kunnskaper som skal bidra til utviklingen av kreativitet.

Astrid er den i utvalget som uttrykker et refleksivt forhold til lærings prosesser. Data materialet viser også hvordan hun selv lærer. Astrid har evnen til å dra det nødvendige skille mellom seg selv og sine omgivelser. Herigjennom kan hun tilkoble seg en betraktning av forutsetningene for sin forståelse av seg selv i sine omgivelser og de forutsetninger og kriterier som ligger til grunn (Qvortrup 2005). Astrid sier:

”Læring skjer ikke alltid i relasjoner (men) også gjennom selvrefleksjon. Man trenger tilbakemelding. En må prøve å feile og gjøre om på praksis. Noe man ikke alltid gjør. Noen må ta ansvar for å gjøre om praksisen. Dette krever innsats, men noen har dratt på ferie. Er litt plagsomt når en går på trynet.”

Begrepet selvrefleksjon får her frem det Qvortrup 2005 legger i begrepet selviagttagelse (s, 26): *Jeg skal tværtimod løbende iagttage og vurdere kriterierne for min praksis ud fra en forudsætning om, at det også kunne gøres annerledes.* I Qvortrups terminologi blir tilbakemeldingen den impulsen som setter i gang hele læringsprosessen hvis Astrid velger å tilkoble seg innholdet. Hun kan deretter tilkoble seg de forutsetningene som ligger til grunn i egen praksis. Hun reflekterer nå over forutsetningenes forutsetninger og kan endre sin praksis. Hadde hun betraktet sin praksis gjennom en annen brille, ville hun handlet annerledes under samme forutsetninger i konteksten.

Tilbakemeldingene som her igangsetter respondentens læring er omverdens informasjon som også Qvortrup 2005 hevder er nødvendig for å kunne være et lærende system. Det lærende system som her er individet vil gjennom læring håndtere de utfordringer som finnes i deres omgivelser, blant annet kravet til kunnskapsutvikling. Astrid sier om tilbakemeldinger:

”Hvis du tør å få tilbakemeldinger og tør å lære av de som har vært der noen år. Så skjønner du at det ikke er det at alle skal være veldig fornøyde det handler om. Men du må gjøre de beslutningene som er til beste for ungene og de andre i personalet. Du må være modig men gjøre det med æren i behold, sånn at folk kan si det var en ryddig prosess. - Det er ikke meg hun er ute etter, men det er at jeg ikke kan gjøre jobben min som er problemet ikke noe annet. En ryddig prosess vil si at en følger lover og regler og er høflig i hvordan man håndterer folk. Det er en erfaringsgreie, det handler om modning og om å bli eldre. Du er flinkere nå enn når du er nyutdannet (...)

Astrid er opptatt av å tilkoble seg tilbakemeldingene hun får og derigjennom iakttatt sin praksis uti fra de kriteriene tilbakemeldingene gir. Tilkobling til denne iakttakelsen kan hun reflektere over egen kriterier for praksis, tilbakemeldinger gjør slik en forskjell i hennes hverdag. Kriteriene som ligger til i hennes praksis er her ungenes behov, lover og regler og den fagkunnskapen hun har i fra sin utdanning.

I sin hverdag er barnehagekonsulentene engasjert oppgaver som er knyttet til andre mennesker og omgivelsene rundt dem (Møller, 2004). Møller hevder at man lærer å kjenne egne forutsetninger gjennom identitetsforhandlinger. Det vil være en sammenheng mellom den enkeltes praksis og identitet (Wenger, 1998). Da Astrid fikk spørsmålet: - Hva er din praksis, svarte hun:

” (...) Min praksis er dette ”relasjonsgreiene”, så jo bedre jeg blir i stand til å få alle de ferdighetene som skal til... Du har kommunikasjonen, du har motet og den feigheten, evnen til observasjon, evnen til forandring, evnen til å se seg selv og evnen til å se andre, evnen til å by på seg selv, våge å ta imot tilbakemeldinger på det du ikke er klar over selv. Du skal ha ganske mange gode relasjoner for å få de tilbake meldinger på det som er skjult for deg, da skal du kjenne andre godt. Jeg er ikke i mål, men jeg jobber med saken. Er hele tiden i prosess.”

Disse ”relasjonsgreiene” vil i lys av Qvortrup være å tilkoble seg kommunikasjon. Men de kan også være en forhandling om identitet i fellesskapet (Møller, 2004). Det er i fellesskapet Astrid kan få de tilbakemeldingene hun ønsker seg. Astrid sier hun arbeider med seg selv i prosess. Dette samsvarer med Møller (2004) og *identitetsdannelse hvor den enkelte søker å binde sammen fortid, nåtid og forestillingen om fremtiden* (ibid, s. 76) I relasjonene kan tilbakemeldingene bli utgangspunktet for identitetsforhandling hvor både læring og meningsdannelse skjer. Identitets danning betraktes her som del prosesser (Møller, 2004). Den barnehageansvarlige trenger praksisfellesskap, men ifølge dem selv blir det mye selvstendig arbeid.

Identitetsdannelse bestemmes av den enkeltes investering og evne til forhandling om mening. *Gjensidig involvering i feles oppgaver og delt handlingsrepertoar utgjør kjernen i et praksisfellesskap* (Møller, 2004, s 76). Den enkelte barnehagefaglige ansvarlige erfaringer i praksisfellesskapet har direkte sammenheng med hvordan de utvikler seg som leder og mennesker. Olga sier følgende:

”Ingen i kommunen har sagt hva jeg som er mine arbeidsoppgaver. Det har jeg på mange måter funnet ut av selv. Hadde vært veldig greit om du hadde en sjef som sa at dette er din jobb, og det er dette du skal ha fokus på. Har hatt en arbeidsgiver som har tiltro til at jeg ivaretar det som skal ivaretas. Vi har selvklart diskusjoner underveis, men fordi jeg har så lang erfaring som jeg har, har de tiltro til at jeg ivaretar det jeg skal. Tror ikke de har tiltro når det gjelder økonomien. I en del barnehage saker som har vært vanskelige, som denne med privatisering har vi begynt å arbeide i prosess. Da har jeg vært den som har innhentet informasjon fra andre kommuner, men det er ikke meg som har skrevet. Vi har diskutert mye rundt det og det har jeg savnet. En diskusjons parter er viktig for å gjøre en god jobb.”

I møter med barnehagene som reagerer på de politiske vedtakene forvaltningen igangsetter har Olga her støtte i praksisfellesskapets arbeid. I sammenhenger hvor det er Olgas ansvar å formidle barnehagens interesser inn i forvaltningen, vil ikke reaksjonene fra barnehagene være uproblematisk. Barnehagekonsulenten har ingen myndighet ovenfor kolleger i forvaltningen. Olga har en mulighet for å forhandle om tillit på bakgrunn av sin faglige bakgrunn og erfaring. Når hun er medlem i et praksisfellesskap får hun makt til å påvirke sine omgivelser gjennom sitt engasjement hevder Møller (2004). Derigjennom vil også tilliten til henne som barnehagekonsulent ha bedre forutsetninger i relasjonen med barnehagene.

Barnehagekonsulentenes kommunikasjon bidrar til læring og menings danning i barnehagen. Begrepet habitus får dermed betydning for kunnskapsutvikling (Møller 2004). Den enkeltes kyndighet, vilje og mulighet er avgjørende for hvem som opplever kunnskapsutvikling. Habitus er knyttet til barnehagen som felt og det som her er gitt verdi gjennom kulturelle og strukturelle relasjoner. Hvordan barnehagekonsulentene velger å presentere seg, lede barnehagen og kommunisere med andre aktører i feltet henger sammen med egen identitet (Ibid). Jorunn forteller:

”Vi drar nå i gang et nytt prosjekt internt i kommunen som jeg bruker midler fra helse og sosial direktorat prosjekt som heter ”sammen for barn og unge”, hvor vi rett og slett skal utvikle relasjonskompetansen hos barnehageansatte.

Deres relasjon til barnet: - hvordan responderer du som voksen på barnets kommunikasjon, barnets ønske om kommunikasjon og den kommunikasjonsformen barnet har? Så da skal vi bruke martemeo metoden. Vi har en Marte Meo terapeut i PP- tjenesten også har vi en barnehage som har brukt film som verktøy i arbeid med barnehageansatte og en barnevernspedagog som jeg har ansatt, som er fristilt og hun skal opplæres i denne bruken. Så håper vi at dette pilotprosjektet i en barnehage skal gi oss noe som vi kan brukes videre i andre barnehager.”

Dette prosjektet er igangsatt av enhetsleder som trekker på økonomiske ressurser hun har fått og erfaringer i egen sektor. I kommunikasjon med andre i tjenesteenheten og barnehagene har hun kommet frem til felles ressurser som gjør det mulig å igangsette et prosjekt som både barnehage og PP-tjenesten får positive effekter av. Jorunn har ikke selv barnehagefaglig kompetanse men drar veksel på andres. Når hun som leder nå setter i gang prosesser hvor ansatte i prosjektbarnehagene vil få mulighet til å utvikle kompetanse. Hennes handlinger er utløsende for læring i barnehagen.

4.3.1 Oppsummering læring

I kontekster hvor læring er den sentrale faktoren er det igjen ulikheter mellom hvordan de ulike respondentene forholder seg. Barnehagekonsulentenes stilling reguleres både av de formelle strukturen gitt i lovverket og sosiale strukturer som først og fremst utvikles i den enkelte kommune. Når handlingsrommet for deres stilling ligger mellom forvaltning og barnehagen vil også personlige egenskaper og interesser ha betydning for hvordan den enkelte konstruerer sin kompetanse som barnehagekonsulent.

Møller 2004 hevder kjennskap til egen identitet er sentralt for utøvelse av ledelse. Ved å lære seg selv å kjenne kan respondentene utvikle sin praksis på en slik måte at de ivaretar de behov og forventninger som er sentrale for stillingen som barnehagekonsulent. Astrid var den av respondentene som fremstod som en tydelig leder med både intensjoner om utvikling og kunnskap som kan skape læring i barnehagesektoren. Selv om Helga ikke har fått noen plass i dette kapitlet fremstod hun som enn faglig engasjert og handlingsorientert barnehagekonsulent. Men med det teoretiske rammeverket som ligger til grunn hadde jeg ingen mulighet for å belyse hvilke faktorer hun orienterer seg etter i handling.

I sine beskrivelser er Olga og Jorunn mest opptatt av hvordan de kan skape læring for de ansatte i den enkelte barnehage. Mens Astrid også betrakter egne lærings- og utviklings muligheter.

4.4 Utvikling

De siste hjørnet i den analytiske trekanten er utvikling. Både Qvortrup (2005) og Møller (2004) tar utgangspunkt i at det skjer endringer i det enkelte individenes omgivelser. Når barnehagekonsulentene arbeider i et globalisert samfunn vil stadig nye verdier komme til og skaper endringer i de etablerte samfunnsordningene. Når utvikling er en sentral faktor hevder Qvortrup og Møller at barnehagekonsulentene ikke bare må forholde seg til men også håndterer endringene i sin praksis.

Skal barnehagekonsulentene lykkes i sitt arbeide er de ifølge Møller (2004) også avhengig av hva som gjøres på de andre nivåene i barnehagesektoren og i feltet forøvrig. Barnehagen er til for barn og fra kunnskapsdepartementet til relasjonen mellom barnet og pedagogen i barnehagen vil flere aktører ha innflytelse (Møller 2004). Under tilsyn har barnehagekonsulentene myndighet i henhold til barnehagens pedagogiske innhold og virksomhet (Barnehageloven). Både Helga og Olga hevder at tilsyn kan bli en kontekst hvor kompetanse utvikles. Barnehagekonsulentene bør derfor anvende sine kunnskaper og erfaringer i samspill med blant annet styrere. Olga sier følgende om å utvikle tilsyn:

”Tilsyn er alt etter hva man gjør det til (...) Vi har en tilsynsplan som sier vi skal ha tilsyn hvert annet år etter barnehageloven og hvert tredje år etter forskriften om miljørettet helsevern. Vi har snakket om å samordne tilsynene og ta fagtilsyn innimellom, når vi har kapasitet til dette. Fagtilsyn er å gå dypere i forhold til enkeltbarnehager (...) for å gå de dypere i sømmene når det gjelder oppfølging av rammeplanen og gå inn å se hvordan barnehager med tilleggsressurser organiserer det og hvordan de utnytter ressursene de har fått.”

Ved å samordne tilsyn vil Olga kunne ivareta flere sider ved barnets hverdag enn hun gjør i dag. Olga sier ikke noe om hvilke ytre faktorer som kan ha hatt innflytelse i de diskusjonene som ligger bak en eventuell samordning. Men gjennom en henvisning til vi, kan jeg anta at hun i samtale med andre kommet frem til denne ideen. Gjennom relasjoner i forvaltningen er tilsyn blitt mer omfattende. Da ulike aktører gjennom felles tilsyn skal ivareta flere interesser blir det forhandlinger om de ulike aktørenes identitet knyttet til tilsyn.

Endringer i barnehagekonsulentenes omgivelser finner man igjen i ulike diskurser i samfunnet (Møller 2004). For barnehagekonsulentene vil endringer som ikke direkte er knyttet til lovverket eller politiske vedtak i den enkelte kommune få ulik betydning i deres praktiske utøvelse av stillingen. Olga sier følgende:

”Noe av det jeg har hatt for lite tid til er å sette meg inn i alt det nye som kommer. Ser at det bedrer seg litt nå. Men det er en stor utfordring hele tiden, for det kommer mye fra ulikt hold som kan gi deg motivasjon og engasjement og tro på at dette kan vi få til. Så er det dessverre sånn at når kvalitetsmeldingen kommer kan det ta litt tid før jeg får lest den. Samtidig tenker jeg at det er et kjempeviktig dokument for alle barnehager å vite om. De periodene jeg ikke rekker å sette meg inn i det selv har jeg prøvd å sende en E-post til alle barnehager hvor jeg sier at dette må dere se på. Her kunne en ønske seg mer tid.”

Tidsklemmen er en faktor i Olgas hverdag. Hun følger i noen grad med på hva som skjer når hun kan videreformidle endringer styrere bør se på. Olgas kompetanse syndliggjøres her i meningsutvekslingen med barnehagen. Relasjonen kan medføre at det skjer endringer i holdninger og innhold i barnehagens virksomhet. De endringer Olga først og fremst skal bidra til er at barnehagen oppdaterer sitt innhold og virksomhet og knytter det direkte til lovverket. De økonomiske betingelser eller administrative faktorer forhandles først i forvaltningen. Her tenker jeg på budsjett og tilskudd. Mens det pedagogisk innhold forhandles med barnehagene hvor den pedagogiske praksisen utøves. I begge tilfeller vil Olga ivareta lovverket som er laget for at enkeltbarnet skal ha utbytte av sitt opphold i barnehagen. Med det analytiske rammeverket som her ligger til grunn, vil jeg ikke kunne betrakte hvordan respondenten orienterer seg når hun gjør sine valg og hvilke konsekvenser det får for hennes handlinger.

Barnehagekonsulentens identitet oppstår i relasjoner skriver Møller (2004). De enkelte respondentene er aktør i egne omgivelser hvor sammenhengen og gjensidigheten mellom individet, strukturene og institusjonen virker inn på deres handlinger. I møte med sine omgivelser drar de veksel på ulike regler og ressurser når det sosiale livet skapes. Deres stilling er også sosialt konstruert og vil derfor kunne speile ulike sider ved både selvet, egen institusjon, regler og ressurser i omgivelsene. Barnehagekonsulentens identitet skal forhandles i forvaltningen, med barnehagen, som gruppe og med foreldre. Olga fikk følgende spørsmål fra intervjuer om hva det vil si å være ansvarlig for barnehage i kommune forvaltningen. Hun svarte som følger:

”Av og til lurer jeg litt på det selv. Vi fikk en omorganisering i fjord, der jeg gikk fra å være enhetsleder i barnehagetjenesten til barnehagefaglig rådgiver. En organisering jeg var fornøyd med, i forhold til at den jobben jeg hadde før, var for stor til et menneske. Det å være barnehagefaglig rådgiver er i grove trekk det å ivareta kommunens forvaltningsoppgaver i tillegg ønsker vi å prøve å binde sammen barnehagene, både fagligsett og på andre måter, en litt større jobb vi ikke har fått begynt så mye på enda”

Olga er i ferd med å utvikle en ny identitet som barnehagekonsulent i kommuneforvaltningen. Hennes henvisninger til et vi viser at hun ønsker relasjoner hvor et felles innhold i barnehagene skapes. Den tilliten Olga får fra både forvaltningen og barnehagen har betydning når hennes identitet nå skal gjenskapes. Hun vil alltid måtte ta valg i forhold til hvilke faktorer hun legger til grunn i sitt arbeid og derigjennom i forhandlinger om tillitt og tiltro til det hun gjør. Valgsituasjoner vil alltid inneholde en risiko for å velge feil skriver Møller (2004). Den enkelte barnehagekonsulents kompetanse kan dermed også beskrives som den enkeltes evne til å treffe valg og etablere verdien av sine relasjoner gjennom graden av tillit de vekker hos andre og gjennom deres evne til å reflektere over hendelser som kan utfordre deres identitet (Møller, 2004). Olga sier om sin relasjon til barnehagene:

”(...) i dialog med barnehager er det viktig for meg at de opplever at jeg er talerør for alle inn i forvaltningen. Så er det selvfølgelig et problem at forvaltningen ikke alltid vil det barnehagene vil, eller det jeg vil for den del. Eksempel privatisering av kommunale barnehager hvor administrasjonen ikke har behov for det, men politikerne ønsker det. Skaper frustrasjon og det er mange saker som du blir litt mellom barken og veden. Og da er det viktig hvis jeg snakker med en barnehage som er foreslått privatisert, da må jeg ha en forståelse av det de opplever som vanskelig med det at jeg ser vi er nødt til å gjøre sånn men jeg vet at ute i barnehagen tenker de annerledes og får formidlet det inn.”

Olga er oppmerksom på at tiltroen og tilliten til henne forhandles i dialoger. Når kommune politikerne skal fatte vedtak er barnehagekonsulenten nærmest til å ivareta barnehagesektorens interesser. Olga viser her sin kompetanse gjennom sine bidrag i relasjoner mellom forvaltning og barnehagene. Skal respondenten kunne ivareta det mandatet de er gitt i barnehageloven må styrere gi henne legitim makt i relasjonene med politikerne.

Helga som er opptatt av kvalitet og knytter sin identitet som barnehagekonsulent blant annet til kompetansehevnig i barnehagen. Utviklingen skaper hun i det samspillet som oppstår mellom henne og styrerne. Hennes oppmerksomhet er derfor rettet mot forhandlingen om verdien av faglig utvikling og gjennom samtaler og diskusjoner rundt et innhold skapes deres felles mening om barnehagenes innhold. Helga sier:

”Så skal vi også fokusere på dette med dokumentasjon og evaluering. Vi skal besøke to barnehager en som arbeider med ”De mange intelligens” og en ”Reggio Emilia” inspirert. Vi skal også ha en forelesning i tilknytning til de to besøkene.”

Denne beskrivelsen inneholder barnehagefaglig satsning med utgangspunkt i feltets egne tradisjoner. Evaluering og dokumentasjon er verktøy for å synliggjøre læring og utvikling som prosess (Rammeplanen, 2006).

Qvortrup (2005) skriver at samfunnets håndtering av endringer skjer gjennom læring og differensiering. Kulturen i det enkelte system bør være en rekke mulige optikk å betrakte verden gjennom fordi alt kunne vært annerledes hevder han. Ved sin skjematisk fremstilling viser Qvortrup hvordan læring tilfører kulturen eller systemets kunnskapshorisont nye perspektiv (Ibid). Ute i barnehagen arbeider ulike yrkesgrupper. Helga sier:

”Vi hadde kursrekken for assistenter som vi nettopp avsluttet, Der var tre bolker så hadde de noe de skulle utføre i mellomperioden, eller se etter, og det gikk mye på refleksjon over eget arbeid og syn på barn, og der var også mange aha-opplevelser hvor det gikk opp for dem hvordan de jobbet eller hva som skjedde ute i barnehagene.”

Når Helga her trekker frem et kurs for assistenter viser det at hun tenker læring for hele personalgruppen. Denne differensieringen som her er gjort medførte aha-opplevelsene for assistentene. Gjennom oppgaver ute i barnehagen tilkoblet de seg en iakttakelse av egne forutsetninger og refleksjoner ble igangsatt. De endringene som skjedde i assistentenes atferd vil også kunne bidra til endringer i barnehagens kunnskapshorisont.

Med optikk tenker Qvortrup at det enkelte system har en rekke perspektiver de kan betrakte sin praksis fra og derigjennom håndtere endringer. Ledelse er et eksempel på optikk Helga er opptatt av å utvikle:

”For ledere har vi tenkt mye på det å være ledere og kunne stå i presset. På alt en skal få til og rekke selv om tiden ikke strekker til. Det er noe med å få kompetanse på å velge vekk. Det som går på lederen vil være for de kommunale. Det prøver vi å få til for sektor barnehage og skole og pleie og omsorg å tenke mellomledere (...) For vi mener dette er noe felles det å være leder (...) Jeg tror at det at når de komme sammen med mellomledere fra pleie og omsorg for eksempel (...) da blir de kanskje mer opptatt av det å være leder.”

Ledelse i barnehagen er en faktor for kompetanseheving av førskolelærer i barnehagen. Det inngår som en del av Kunnskapsdepartementets Kompetansestrategi (2007 - 2010) for ansatte i barnehagen. Det politiske fokuset er en medvirkende faktor til at Helga ivaretar læring for de kommunale styrerne blant annet ved å kurse dem i ledelse.

Når Qvortrup anvender begrepet briller om det utvalget av perspektiv eller sett av kriterier en kan legge til grunn i sin forståelse av sine omgivelser, forutsetter han et lærende individ. Et individ som har en bevisst forståelse av seg selv i sine omgivelser kan åpne for at det finnes en rekke mulige løsninger i den gitte situasjonen. I den grad individet gjør en systematisert refleksjon over sine forutsatte kriterier, vil den enkelte ha mulighet for utvikling gjennom læring. Utvikling handler her om at individet er lærende i sin kommunikasjon og i tilkoblingen til andres kommunikasjon (Qvortrup, 2005). Utvikling var et av hovedanliggende for Astrid:

”Det skjer ikke utvikling om ingen setter dagsorden og flytter fokus til det som skal utvikles, og det er min jobb som enhetsleder og ha fokus på det som skal utvikles akkurat nå, og da må jeg forholde meg til de politiske vedtak og samhandling, og da er det til det beste for barnet og bedre levekår og da er det som er fokus. Du kan ikke forvente at de som står midt oppi arbeidet med ungene hver dag har verken tid eller ressurser til å tenke de tankene og gjøre noe aktivt med det.”

Her dreier Astrid utvikling fra å være et mål til å bli en prosess når hun sier at noen må flytte fokuset. En kan tenke seg at hennes aktivitet her kommer som en impuls inn i styrernes omgivelser (her de indre og ytre faktorer som utgjør barnehagehverdagen). Når styrer hefter seg på en kommunikasjon som skal være lærende vil utviklingen komme i gang. De endringer i individers atferd er utviklingens resultat. Idet styrer tilkobler seg enhetsleders kommunikasjon vil det i kommunikasjonen ligge noen momenter som kan begrense hvem som har utbytte av den.

Hos Astrid ligger utviklingsfokuset idet at hun skal sikre kvalitet i barnehagene. Siden hun er øverst leder for de kommunale barnehagene har hun sett muligheten blant annet gjennom opplæring og veiledning av styrere. Ovenfor de private barnehagene har hennes myndighet kun mandat i loven samtidig som det barnehagene mellom er forpliktelser som gjør det mulig å benytte de samme brillene for alle barnehagene.

”Felles for barnehagen du tenker kompetanseheving (...) ja og vi samarbeider om opptak i alle barnehager og de private er også med. Og spesialpedagogikk er felles det er to ansatte der og oppfølging av personalet er felles for noen må bytte arbeidsplass innenfor enheten. Også skal ped. lederne begynner å samarbeide om pedagogikken, for jeg har utfordret dem til å se på utformingen av de fysiske rom.”

I intervjuene med de tre andre respondentene er utvikling noe de kan igangsette gjennom kurs eller prosjekter. De tilbudene som gis barnehagens personale kan forklares som impulser (Qvortrup, 2005). Impulsen er her tilbudet om kurs for å heve personalets kompetanse. Det Kunnskapsdepartementet i dag ønsker seg av barnehagene er at de fremmer læring for alle barn. Det er ingen diskusjon om barn skal lære men om hvordan samfunnet kan ivareta at det skjer. Et av tiltakene fra departementet har vært strategiplanen for kompetanseheving av barnehagepersonale. Jorunn sier følgende:

”Gjennom fylkesmannen kan de ulike nettverkene søke om kompetansemidler. Så vi prøver å lage kurs som kompetanse hever personalet. Nå må vi jo gjøre dette i forhold til de retningslinjer staten har gitt i strategiplanen for kompetanseheving av personal i barnehage så vi følger litt de temaene som er der. Men utover det prøver vi både i felleskap og internt å dra barnehageansatte i kompetanseheving. Jeg diskuterer dette en del med mine styrere”

Helga gir inntrykk av å anvende St. melding 41 (2008-2009) som en faktor når hun igangsetter utvikling. Under intervjuet får hun følgende spørsmål: - Litt tilbake til Kvalitetsmeldingen. Hvordan tenker du faglig om denne? Helga svarer:

”I utgangspunktet var jeg veldig skuffet, for jeg tenkte at nå skulle vi få konkrete ting på dette med kvalitet. Jeg hadde store forventninger til at den skulle si noe om hva dette med kvalitet var. At vi fikk midler for å heve kompetansen og kvaliteten ute i barnehagene. Så jeg ble skuffet. Men når en går og finleser den ligger der mange forslag til tiltak.”

Helga er skuffet over departementet ikke konkretiserer av hva kvalitet egentlig er. Kunnskapsdepartementet forklarer kvalitet gjennom forutsetninger de tenker må være tilstede i barnehagen. Helga er i en prosess hvor hun bidrar til å utvikle kompetanse. Hun knytter departementets forutsetninger til egne forutsetninger, og derigjennom startet hennes refleksjoner. Gjennom distinksjon og tilkobling (Qvortrup 2005) blir meldingen et dokument som med utgangspunkt i de forutsetningene dagens barnehage politikk gir skaper læring som skal håndtere endringer i fremtiden.

Qvortrup (2005, s 202) skriver at et slikt input som kvalitetsmeldingen her representere av omverdensinformasjon er avgjørende for en organisasjon som vil være en lærende organisasjon. I debattene som oppsto rundt meldingen var fagmiljøene opptatt av å finne ut om meldingen representerte en trussel for de forutsetninger barnehage er etablert rundt.

I et systemteoretisk perspektiv vil trusselen ligge i den enkelte barnehages evne til å iakttas barnehagepolitikken gjennom briller som matcher omverden. Når Kvalitetsmeldingen vil ivareta barnehagen egenart (St.meld. 41, s 16) er det viktig at barnehagesektoren gjør et bevisst valg når de betrakter fokuset på kvalitet som en endring i sine omgivelser. De må stille spørsmål som får frem hvilke forutsetninger som ligger i barnehagen og hvordan de reflekteres i dokumentet. Uti fra en systematisert refleksjon kan de begrunne utvikling av barnehagen med utgangspunkt i hva de er gode på. Helga sier:

”Det er jo viktig dette de sier med at barnehagen skal beholde sin egenverdi. Den skal ikke bli skole. For det er mange krefter i dag som vil gjøre barnehagen litt mer ”skolsk”. Der er vi flinke i klassen til å gjøre det selv.”

Når læring er noe som skjer i sektoren som et lukket system utfordres barnehagekonsulentene på innholdet i det de kommuniserer. Deres kunnskaper om danning som prosess og forståelse av hva som igangsetter læring, kan her ha betydning for om deres kommunikasjon tilkobler seg de forutsetninger som finnes i systemet og reflektere tilkoblings forutsetninger.

Helga er opptatt av utvikling. Her beskriver hun læring som kom i gang på bakgrunn av endringen i Barnehageloven:

”Sammen med andre kommuner har vi kjørt to runder med en kursrekke for pedagogiske ledere i samarbeid med høyskolen i vestfold. Det er med barnsmedbestemmelse og prosjekt arbeid. I stedet for å jobbe tema tar man utgangspunkt i det barnet er opptatt av. Mange av førskolelærerne her har vært med på det, og det har endret deres måte å arbeide på i barnehagen. Det har vært en veldig vellykket kursrekke hvor de har fått veiledning underveis fra høyskolen på det de arbeider med ute i barnehagen.”

Ved å tilkoble seg barnehagenes kommunikasjon har Helga fanget opp hvordan barnehagene gjennom refleksjoner og endringer i praksis har utviklet sine kunnskaper. For å drive dem enda fremover mot å endre barnehagens kultur, har hun utfordret dem til å lage presentasjoner av arbeidet i den enkelte barnehagen som vises for kolleger

Barnehagen som arena er et møtepunkt for flere kunnskapshorisonter. Blant annet fordi den er en rett for alle barn også de som ”fanges opp av ” tjenester som barnevernet, PP - tjenesten og Helsestasjonen.

Disse systemene legger andre perspektiv og kriterier til grunn for sin faglighet enn barnehagen. Når de ulike systemene skal samarbeide er det kommunikasjonen som muliggjør læring som en selvbevist tilpassning (Qvortrup 2005). Helga sier:

”Jeg samarbeider også med helsestasjonen. Vi har hatt et prosjekt hvor helsesøster har vært ute i to barnehager. Hvor foreldre kan komme og snakke med henne og hun kan se. Hun er sammen med ungene og tilstede i gruppen. Barnehagen er et knutepunkt for mange tjenester. Vi har også fått ansvaret for dette med fireåringene. De som ikke går i barnehagene og de som barnehagene lurer på blir kaldt inn. Barnehagen har større mulighet til å se det enkelte barn enn på en fireårs kontroll.”

Bak dette prosjektet ligger noen kunnskaper om barn og deres foreldre. Barnehagen og Helsestasjonen har gjennom læring blitt kjent med hverandres praksis. Derigjennom har det oppstått ”nye” løsninger som kan gjøre tilbudet bedre for det enkelte barn og deres foreldre.

Dette er tilsvarende hva Astrid tenker i sitt møte med forvaltningen. Hun reiser spørsmålet om hvordan enhetene sammen kan utvikle samarbeid som styrker tilbudet til brukerne:

”Selvfølgelig samarbeider vi når det er saker og det blir møter sånn som alltid skjer. Men her tenker jeg utvikling: det å få til nye gode ting, våge å se på det vi gjør nå og se på de møtepunktene vi har i dag. Er disse hensiktsmessige når vi ikke har en relasjon i utgangspunktet og ikke vet hvordan folk jobber til vandlig? Møtepunktene er de sakene en ikke kommer unna som er veldig klare. Jeg tenker forebygging som en utvikling for å få til tiltak som bedrer kvaliteten på de tjenestene vi yter til familier og ikke bare enkeltbarn for det er flere ting som henger sammen. Der finnes nettverk hvor folk har jobbet sammen, men det er mer tilfeldig enn systematisk (...) jeg må være i en aktiv posisjon for å få til noe nå det må jeg.”

Denne respondenten er godt kjent med de kommunale tjenestene i sin kommune. Hun ønsker å utvikle et helhetsblikk og en helhetlig ivaretagelse av det enkelte barnet.. Med utgangspunkt i Qvortrup 2005 betyr det at den enkelte må utvikle kompetanse. Respondenten ønsker her å bryte vaner slik at forvaltningen opplever endringer. Hun ønsker seg en kultur som håndterer den kompleksiteten barnet står i (Qvortrup 2005). Ved å se på de møtepunktene som allerede er mellom de ulike tjenestene starter respondenten en refleksjon rundt forutsetningene for det samarbeidet som finnes. Forutsetningene for samarbeidet i fortiden og forutsetningene for et samarbeid nå vil være forskjellige. Kanskje kan Qvortrups kulturbegrep beskrive en slik forvaltning Astrid ønsker seg?

Qvortrup (2005) hevder at kulturen frisetter kombinasjoner av kvalifikasjoner (den fagkunnskapen den enkelte har i bunnen), kompetanse (man lærer hvordan gjennom refleksjon) og kreativitet (man lærer seg evnen til omlæring, og man lærer seg å omtenke forutsetninger for et bestemt vitens domene) som en prosess av ikke forutsette handlinger. Den kollektive erindring gjør forutsetningene for kreativitet iakttakelige (Ibid)

4.4.1 Oppsummering utvikling

Når respondentene forholder seg i kontekster hvor utvikling er den sentrale faktoren oppstod også ulikheter mellom respondentene. Jorunn er her representert i en beskrivelse hvor hun er opptatt av midler til kursing. Hun nevnt som en av de respondentene som anvender begrepet utvikling og er opptatt av kompetanseheving av barnehagens ansatte. Jorunn knytter i stor grad sitt arbeid i barnehagesektoren til barnehageloven og formelle bestemmelser. De beskrivelsene som ligger til grunn i dette kapitlet om utvikling er også tett knyttet opp til faglige perspektiver og hvordan barnehagekonsulentene konstruerer sin kompetanse med utgangspunkt i sin fagkunnskap. I kontekster hvor utvikling er fokuset finnes også elementer både av ledelse og læring.

For Olga som er i ferd med å etablere en forståelse av sin nye stilling trekker frem tidsklemmen som en sentral faktor i denne fasen. Med det analytiske rammeverket som ligger til grunn har jeg ingen mulighet for å betrakte hvordan hun orienterer seg når hun gjør utvalg. Ifølge Møller 2004 kan faktorer som risiko og refleksjon utfordre hennes identitet i valgsituasjoner.

Helga trekker inn både den politiske diskursen og verdier som sentrale for utviklingen av barnehagen. For henne er barnehagens egenart en sentral faktor som skal ivaretas i utvikling av kvalitet i barnehagen.

Astrid er her presentert som en motsetning til de to andre. Med utgangspunkt i sin stilling og sin kompetanse vil hun heve styrernes kunnskaper og utvikle forvaltningen til en lærende organisasjon.

Felles for respondentene er at de er opptatt av at utviklingen i sektoren skal ivareta barn i barnehagen. Barnehagekonsulentene arbeider alle i en form for prosess.

Hvor de betraktet fortiden samtidig som de har blikket rettet inn i fremtiden i sine beskrivelser av sin hverdag her og nå. De er opptatt av å skape en opplevelse av helhet for barnet i barnehagen som også er bruker av andre tjenester. Astrid snakker om å ha et helhetsblikk på barnet. Mens sammenheng mellom tjenestene er sentralt både for Astrid og Jorunn. Helga anvender barnehagen som et samlingspunkt for flere tjenester. Utvikling av rutiner som ivaretar samarbeid mellom enhet er sentralt for alle respondentene. Både Astrid, Helga, Jorunn og Olga legger trykk på at barnehagen er en arena for barn.

5 Konstruksjon av kompetanse i en endringstid

Jeg har stilt spørsmålet: *Hvordan konstruere barnehagekonsulentene sin kompetanse i møtene med barnehagen og forvaltningen?* Utgangspunktet for denne drøftingen som svar på oppgavens problemstilling er under punkt 5.1: Kompetansebegrepet i sin helhet og under punkt 5.2: Spenningsforholdet mellom styring av barnehagen og barnehagekonsulentenes praksis.

5.1 Når barnehagekonsulentene konstruerer sin kompetanse

Respondentenes beskrivelser av egen stilling viser hvordan de i møtene med barnehagen og i egen forvaltning anvender både relasjoner, refleksjon og meningsdanning for å oppnå utvikling. Disse faktorene samsvarer med Qvortrups kompetansebegrep. Gjennom iakttagelse av samfunnet hevder han individet gjennom læringsprosesser kan utvikle praksis som ivaretar både krav og forventninger fra ulike aktører.

I relasjonen som oppstod under intervjuene ble handlingsrommet for stilling som barnehagekonsulent plassert mellom forvaltningen og barnehage. Dataene viser at Barnehagekonsulentene var opptatt av å etablere relasjoner som kan bidra til utvikling av sektoren. Med intensjon om utvikling har Astrid (...) *gått og banket på mange dører (og sagt) - her er jeg, og hvordan kan vi få til tidlig innsats for innbyggerne i vår kommune, og hvordan kan du se for deg at du samarbeider med barnehageenheten?* Det å skape samarbeid med andre enheter kan være tidkrevende, når barnehagekonsulenten på den ene siden må forhandle om tillit samtidig som de ikke lover for mye (Møller, 2004). Ansikt til ansikt relasjoner Astrid tar initiativ til er i følge Møller (2004) det beste utgangspunktet for etablering av tillit. I møtet som oppstår om dørene åpnes legger hun grunnlaget for den gjensidigheten som tillit forutsetter (Ibid). *Jeg klarer ikke å få til utvikling alene jeg er nødt til å ha gode samarbeidspartnere (sier Astrid).*

Skal barnehagekonsulentene lykkes i sin intensjon om utvikling for barn og deres foreldre bør samarbeidet som etablere mellom enhetene følges opp av de ansatte som møter foreldre og barn i hverdagen. I møtene med barnehagen har barnehagekonsulentene andre forutsetninger i etableringen av relasjonene.

Selv om det var utviklingsperspektivet som lå til grunn i møte med forvaltningen kan barnehagekonsulentene ovenfor barnehagen tolke sin funksjon annerledes. De kan i den gitte sammenhengen være styrende eller ansvarstilskrivende.

Barnehagekonsulentene i dette studiet brukte ikke begrepet ansvar når de beskrev møtene med barnehagene. De anvendte samarbeid og hadde først og fremst fokus på å utvikling. På den andre siden er ansvarsdeling en sentral faktor for gjennomføringen av samarbeid. I de fleste situasjoner vil det derfor forhandles identitet (Møller, 2004). Til de ulike stillingene i barnehagesektoren finnes formelle strukturer som også stiller krav til ansvar. På den andre siden finnes den enkeltes forventninger til egen og andres innsats. Dersom det ikke finnes noen formale strukturer for ansvar vil forhandlingen utelukkende skje i det sosiale fellesskapet mellom de involverte. Helga har *fokus på dette med overgan mellom barnehage og skole (...) vi fra barnehagens side ønsker å gå videre i dette samarbeidet (...) Da ser det ut til at rektorgruppen er en nøtt å knekke. De synes det er godt nok det vi har, mens (barnehagen) vil lengre.*

Etter Rammeplanen 2006 skal barnehage og skole møtes for å utveksle informasjon som ivaretar 5 åringene i overgangen. Nylehn i (Nylehn & Støkken, 2002) stiller spørsmålet om profesjonelle kan samarbeide. Han hevder profesjonelle representerer fagkompetanse. Når jeg tidligere har hevdet at de ulike enhetene i kommunen tar utgangspunkt i ulike fagtradisjoner vil jeg kunne anta at fagene de ulike enhetene representerer også er forskjellige. En av forutsetningene for samarbeid kan være at den meningen som forhandles frem ivaretar den enkeltes faglige tilhørighet. Rektor representerer utdanningstradisjonen mens barnehagene har fokus på enkeltbarn. Astrid som også er opptatt av å utvide samarbeidet med skolen *snakker om å kjenne denne ungen. For overgangen kan bli dramatisk for enkeltbarn (sier Astrid, og hun mener det) er viktig at skolene kjenner barnet og har vært i barnehagene.* Hennes ønske er at barnehage og skole skal inkludere hverandres arbeid for at overgangen blir skånsom for barnet som starter i 1. klasse.

Førskolelærere i barnehagen og lærere i skolen tilhører også ulike profesjoner. Når relasjonen mellom de to profesjonene finnes både på det lokale og på et nasjonalt nivå hevder Hernes i (Nylehn & Støkken, 2002) at det kan oppstå vi – de grupperinger.

Denne utfordringen speiles i respondentenes beskrivelser. Dataene viser at respondentene på den ene siden er bekymret for denne grupperingen mens de på den andre erkjenner at det er et skille mellom de ulike faggruppene. Jorunn sier (...) *for det er sånn nå at barnevern, PP-tjenesten og helsestasjon er i samme enhet. Jeg er redd for at de blir interne og lager (...) sin grense. (Da) sitter barnehagene (og skolen) på utsiden (men på hver sin side (...) det de samme barna vi skal ivareta.*

Barn i førskolealder er anliggende for flere enheter og de møtes for å samarbeide om enkeltsaker. I sammenhenger hvor de ulike profesjonene er samlet utgjør de det Hernes betegner som en felles gruppe (Nylehn & Støkken, 2002). Dataene tyder på at det i kommunen til Astrid kan ha vært utfordrende danne grupper som sammen ivaretar barn. Hun sier (...) *så har jeg tett oppfølging av spesialpedagogen (...) og brukt henne som døråpner til blant annet PPT. Hun er blitt veldig god på relasjoner og det er mindre farlig med en fra kommunen som kommer inn med fagtyngde (...) for de er mer likeverdige.* Dette har tydeligvis skapt et annet klima for samarbeid enn tidligere for Astrid skal nå delta på møte med PPT som barnehagekonsulent.

Barnehagekonsulenten er en ansatt i kommuneforvaltningen for å ivareta oppgaver i henholdt til barnehageloven. På den ene siden er førskolelærerutdannelsen viktig for å håndtere de faglige kravene. Olga sier at *uten den fagkompetansen jeg har. (Jeg) er førskolelærer med spes.ped. (...) ville jeg følt det litt feil.* På den andre siden er den nødvendigvis ikke tilstrekkelig når barnehagekonsulentene skal utføre en rekke administrative oppgaver. Respondentene arbeidet tett med kommunale *støtte funksjoner* (som for Astrid er sentrale samarbeidspartnere) (...) *og det er viktig i forhold til relasjoner hvis du skal gjøre en god jobb. Du går inn ydmyk og spør på en høflig måte, smiler og hilser på dem i gangen (...) Er dønn avhengig av økonomiavdelingen, for jeg er ikke noe ekspert på budsjett eller noe som helst.*

Barnehagekonsulentene i dette studiet er opptatt av at deres hverdag bør være preget av relasjoner. Olga sier: *for det er mye telefoner (og) mye kontakt (med andre). En dag samarbeider du med ppt, (...) så er det et møte med en barnehage eller barnehagestyrer (...) det varierer hele tiden.* Den andre er sentral i barnehagekonsulentens arbeid. I følge Schön (2006) kjennetegnes de reflekterende praktikere ved at de tar seg tid til å skape relasjoner i møtene med andre.

I relasjonene utvikles en feles mening mellom de ulike partene slik at de sammen løser utfordringene. Motsetningen er de profesjonelle som utfører en teknisk praksis hvor de møter brukere eller kolleger og utøver en ovenfra og ned praksis.

Refleksjon er tett knyttet til meningsdanning. Både Møller (2004) og Qvortrup (2005) hevder at mening dannes i en læringsprosess. I læringsprosesser vil det være et asymmetrisk forhold mellom barnehagekonsulentene og den andre i relasjonen. Dette forutsetter at barnehagekonsulenten har kompetanse til å ivareta dette forholdet. Ovenfor barnehagene bør de som Olga sier blant annet holder seg oppdatert *på det som er overordnet for barnehagen og gjelder alle barnehager (...)* Viktig for å gjøre en god nok informasjonsjobb ut til barnehagene, og den ser jeg på som viktig. Informasjon er en styringsfunksjon (Langfeldt, 2008) som kanskje oppleves annerledes når det er den lokale barnehagekonsulenten som er formidleren. Hun er kjent og de har mulighet for å forhandle tilliten ansikt til ansikt. Det å være barnehagekonsulent inneholder flere dobbelheter som formidler.

For Jorunn er tilsyn en slik dobbelhet: *jeg fører tilsyn i forhold til lovverket. Men når det gjelder tilsynet sa jeg bukken og havresekken spesielt.* Barnehagekonsulenten godkjenner barnehagene og har i stor grad kontroll over flere sider ved virksomheten. Når meningsdannelse skjer i møtene med barnehagene kan den tilliten som styrere og pedagogiske personal har til barnehagekonsulenten som leder bli viktig. Langfeldt (2008) hevder ledelse kan betraktes uti fra to hovedposisjoner, hvor lederen er en formell autoritet eller ledelse som noe alle i en organisasjon gjør. Når ledelse er en del av alles praksis vil anerkjennelse måtte utvikles i forholdet mellom tillit og kontroll.

I de to store kommunene er barnehagekonsulentene i gang med å forbedre tilsynsordningen. Olga vil gjerne møte flere faggrupper ute i barnehagen: *Noen ville nok synes det var litt skummelt men vi har så mange gode barnehager og fagpersoner at det ville vært kjempespennende. Ikke bare for kontrollens skyld.* Det er i relasjonene i møte med barnehagene barnehagekonsulentene legger grunnlaget for sin legitime makt som representanter for den kommunale barnehagemyndighet.

Begrepet makt ble ikke anvendt av respondentene. Gjennom lovverket er kommunen som lokal barnehagemyndighet gitt det Møller (2004) hevder er legitim makt. Denne makten ligger formelt hos Rådmannen. Rådmennene i de fire kommunene hvor disse barnehagekonsulentene er ansatt delegerer sin myndighet forskjellig. Jorunn sier hun *har fått delegert myndighet til å styre barnehagesektoren, så (hun) underskriver alt*. Mens Olga som arbeider i en større kommune sier: *for jeg har ikke noe myndighet i forhold til verken kommunale eller private barnehager, med mindre jeg får det av kommunalsjefen*. Skulle jeg ha hatt mer informasjon om makt i styring av barnehagesektoren måtte jeg muligens ha foretatt et annet utvalg av respondenter hvor også rådmenn og kommunalsjefer var representert.

På den andre siden er det staten som regulerer barnehagen gjennom lovverket og bevilgninger. Diskusjonene om makt i barnehagen kan dermed bli en overordnet diskusjon som ikke griper direkte inn i barnehagekonsulentenes hverdag.

Men barnehagekonsulentene må forholde seg til at barnehagesektoren også er preget av det Nylehn i (Nylehn & Støkken, 2002) hevder er byråkratisk organisering og tenkemåte. Olga beskriver denne utfordringen i sitt arbeid med tilskudd. Hun ser det som viktig *at (kommunen) ikke får et system som er så tungrodd at utbetalingene forsinkes fordi kommunalsjefen ikke har mulighet for å skrive under*. Bak hennes vurderinger av tilskudd ligger faglige begrunnelser og kjennskap til bruken av midlene som kommunalsjefen nødvendigvis ikke har.

En faktor som kan påvirke hvordan barnehagekonsulenten konstruere sin kompetanse er deres utdanning og fagkunnskaper. Qvortrup (2005) skiller mellom kunnskap og kompetanse. Fagkunnskap er det som ligger i bunnen, men som alltid forandres eller foreldes. Derfor er det viktigere at den enkelte vet hvordan man skaffer seg viten (Qvortrup 2005, s. 111). I kommuneforvaltningen arbeider profesjonelle som har en utdanning som er formalisert som de tre førskolelærerne har men også spesialister som har en utdanning knyttet til fag som Jorunn.

Nylehn i (Nylehn & Støkken, 2002) hevder det kan være ulikheter mellom deres praksis fordi at profesjonelle med formalisert utdanning knytter sin yrkesutøvelse til sitt fag. Lovverket og de kommunale bestemmelsene for barnehagesektoren danner rammene for barnehagekonsulentens oppgaver.

Noen steder er det viktig å være tro mot lovens bokstav og andre steder ligge rom for kommunalt skjønn (sier Olga). Når skjønn skal tolkes blir de faktorene barnehagekonsulentenes prioriterte når de konstruerer sin kompetanse sentrale. Olga som er utdannet førskolelærer sier følgende om fagkompetanse:

”Det å komme ut i en barnehage på tilsyn etter barnehageloven uten fagkompetansen ville vært veldig rart, og jeg tror ikke heller barnehagen ville synes det var ok. Vi stiller litt likt fordi vi har samme fagspråket, de kodene man har innenfor alle yrkesgrupper de har man jo helt klart her også.”

Jorunn som har en mangeårig utdanning også noe pedagogikk, forteller at hun utvikler sin barnehagefaglige kompetanse i møte med barnehagens ansatte og lovverket. Jorunns beskrivelser viser at hun er trygg på egen kompetanse. Derimot kan det se ut til at hun anvender lovverket som en slags norm når hun konstruerer sin kompetanse. Siden Jorunn får til de prosjektene hun beskriver i data materialet har hun tillit i kommuneforvaltningen og hos barnehagens styre.

Stilt ovenfor forventninger om kompetanseheving i barnehagesektoren viser dataene i studiet flere løsninger på disse utfordringene. Under intervjuene tenker barnehagekonsulentene på den ene siden høyt om sin rolle i kompetanseheving nedover i sektoren. (...) så vi prøver å lage kurs som kompetanse hever personalet. (Jeg er) pådriver i kompetanseheving, (for) jeg må dra dem i det, forteller Jorunn. Mens Astrid beskriver hvordan hennes fagkompetanse kan være en ressurs:

”Jeg drar de (styrerne) gjennom en greie for å kvalitetssikre at vi gjør det riktig, rekrutterer rette folk og en del teknisk veiledning fordi at jeg kan det best. De har en del administrasjon hvor ting går på innsyn, og da må de knekke kodene for bruken av økonomisystemet (slik at de kan) følge med. (Jeg) holder trykket oppe i forhold til de pedagogiske prosessene og samarbeid barnehagene mellom. De har ulike behov, er kommet forskjellig og har ulike utfordringer. Veldig mye går på personalarbeid fordi det er det som er nøkkelen.”

Når en anvender den systemteoretiske brillen vil fokuset på økt kompetanse være en endring i barnehagens omgivelser. Hvordan barnehagekonsulenten velger å kommunisere endringen til barnehagene og derigjennom gir styre motivasjon for kompetanseheving gjøres forskjellig.

En utfordring er blant annet å kommunisere et sett begreper som gjør det mulig for barnehagene å forstå kompetanse ut ifra de forutsetningene som ligger i barnehagepedagogikken.

5.2 Barnehagepedagogikken i endring.

Sentralstyring er et stikkord når Kunnskapsdepartementet i St. melding 41, (2008-2009) skriver om utdanningspolitiske målsetninger og hevder at barn trenger å utvikle både sosial kompetanse og læringsevne. På den ene siden finnes det ikke enighet om hvordan utdanningssystemet skal løse denne utfordringen. På den andre siden blir barnehagens pedagogiske røtter hvor både sosial kompetanse og læring i fellesskapet er grunnleggende faktorer utfordret. Har innføringen av den reviderte rammeplanen i 2006 skapt et overskyggende behov for kunnskapsformidling?

I dette makroperspektivet etableres et spenningsfelt mellom utdanningspolitiske målsetninger og barnehagenes pedagogiske tradisjon. Barnehagekonsulenter har på den ene siden en sentral funksjon i departementets ansvar for og styring av barnehagen som lokal barnehagemyndighet samtidig som de har en faglig tilhørighet. Forholdet mellom en skoleorientert pedagogikk og sosialpedagogikken kan bli sentralt når de konstruerer sin kompetanse i møtene både med forvaltningen og barnehagene.

Barnehagekonsulentene i dette utvalget er først og fremst opptatt av at barnehagen og barnehagens personal skal ivareta enkeltbarnet med utgangspunkt i at barn har ulike forutsetninger.

Barnehagen representerer i følge respondentene noe annet enn skolen og respondentene ser behov for tiltak som utjevner sosiale skjevheter som kan følge barnet videre i utdanningssystemet. Hvordan barnehagekonsulenter tolker stillingens handlingsromm kan blant annet knyttes til den enkeltes kompetanse.

Når Qvortrup (2005) skriver at kompetanse er et begrep som rommer det enkelte individs fagkunnskaper, refleksjon og utvikling av mening gjennom endring av forutsetninger vil barnehagekonsulentens utgangspunkt være de faglige kvalifikasjonene. Gjennom læring kan de i møte med forvaltning og barnehagene håndtere ulike faktorer i kontekstene som oppstår. Kompetanse oppstår slik mellom de involverte i situasjon noe som

ikke er mulig om direktiv bestemte den enkeltes handlinger (Qvortrup, 2005). Det autonome individet foretrekkes her fremfor en standardisering av tjenestetilbudet.

Herifra kan linjene trekkes til myndighets utøvelse og forholdet mellom styring og ledelse i barnehagesektoren. Styring er et stikkord når Kunnskapsdepartementet i St. melding 41 (2008 - 2009 s. 5) sier at *med denne stortingsmeldingen tydeliggjør regjeringen ambisjonene om å sikre et barnehagetilbud av høy kvalitet til alle*. Helga er den i utvalget som beskriver hvordan hun inkluderer nasjonal styring av barnehagen i sin praksis. De tre øvrige barnehagekonsulentene er opptatt av de lokale forholdene for barn og relasjonene i egen forvaltning og til barnehagene i sine beskrivelser av praksis. Her ser vi at forholdet mellom Departementets styrings intensjoner og hverdagspraksisen i kommuneforvaltningen ikke nødvendigvis er ensartet.

Prinsippet om lokal frihet gir den enkelte kommune rom for å tilpasse sitt tjenestetilbud til den lokale brukergruppen. Barnehagekonsulentene omtaler foreldre og barn som brukere. Brukerperspektivet er i følge Qvortrup (2005) et trekk ved polycentrismen og kunnskapssamfunnet. En bruker har i motsetning til borgerens retter og plikter mulighet for å forhandle om sine rettigheter. Hvorvidt forventningen om forhandlingsmuligheter mellom bruker og myndighet er reelle i vårt samfunn. Påvirkes blant annet av barnehagens samfunnsmandat og innhold. I Norge ble barnehagen først i 2009 en rett for alle barn. Når barnehagen blir en rett kan det på den andre siden oppstå behov for plikter også i forhold til brukere.

De formelle strukturene ligger fast selv om barnehagens identitet er løftet opp og i større grad diskuteres i det offentlige rom. Qvortrup (2005) skriver om offentlighet som et medium. Herifra kan foreldre hente innhold som skaper forventninger og krav til barnehagen som arena for deres barn. Barnehagekonsulentene bør derfor kunne begrunne sin praksis og faglig dyktighet i møte med omgivelsene.

Førskolelærere er anerkjent som den yrkesgruppen med særlig kompetanse om barn i barnehagen (St. Melding 41, 2004-2005). Likevel utfordres barnehagepedagogikken. Dette kan ifølge Røthle (2008) skyldes at førskolelærere som profesjonell yrkesgruppe enda ikke har funnet gode nok svar på hvordan barns læringspotensial kan ivaretas.

Dataene som ble samlet inn i februar 2010 viser at de fire respondentene plasserer seg forskjellig i henhold til de ulike interessene aktørene representerer. Barnehagekonsulentene i kommunen forholder seg først og fremst til barnehagens sosialpedagogiske tradisjon hvor barnet er sentrum for både innhold og virksomhet. Barnehagekonsulentene inkludert Jorunn er klare på at den kompetansen som eksisterer i barnehagen er viktig for barn i førskolealder. Samtidig ivaretar de lovverket og dataene sier ikke noe om at de opplever forholdet mellom de ulike interessene og egen faglig tilhørighet som konfliktfylt. De konstruerer sin kompetanse i likhet med førskolelærerne som Steen Rønning (2010) hevder er lojal mot rammeplan - og tro mot seg selv.

Hos Qvortrup (2005) er evnen til læring det den enkelte trenger for å håndtere det samfunnet vi er en del av. Samfunnet er komplekst og når det finnes flere løsninger på en og samme situasjon, vil det å kunne møte andres kunnskaper og vurderinger bli sentralt. Den samme grunnleggende iden finner en hos Møller (2004) og i bakgrunnen for denne oppgaven. Selv om virkeligheten er forenklet er det teoretiske grunnlag et mulig svar på samtidens kompleksitet i Barnehagesektoren. Den er i dag mer enn tidligere nødt til å forholde seg til dette blant annet fordi det er stadig flere som kjenner til og har interesse for både barnehagens innhold og virksomhet.

Med utgangspunkt i Qvortrup hevder jeg at når førskolelærere på bakgrunn av endringer i krav og forventninger etterspør kompetanseheving som Kunnskaps departementet viser til i St.melding 41, (2008 -2009) kan forholde mellom kvalifikasjoner og kompetanse skaper sentrale nyanser. Her tenker jeg først og fremst på hensynet til både autonomi og bredde når kompetanse drøftes. Barnehagen er en arena som krever kompetanse på flere områder. Utdanningen på tre år kan vanskelig kvalifisere for både bredde og fordypning. Her ligger både faglige, økonomiske og politiske utfordringer det vil kjempes om inn i fremtiden.

Barnehagekonsulentene tildeles ansvar når det skal søkes midler til kompetanseheving og i arbeidet med kommunale utviklingsoppgaver. Hvordan barnehagekonsulenten tenker og hvilke resurser de ser behov for blir en lokal faktor for kvalitet i departementet ønsker å sette fokus på. Førskolelærere har fagkunnskaper Kunnskapsdepartementet hevder er særlig viktig for barnehagen.

Samtidig blir førskolelærerutdanningen kritisert og NOKUT holder nå på med en omfattende evaluering. På deres midtveis konferanse ble førskolelærerstudentenes evne til begrunnelse av handlinger og valg og profesjonelle ansvar for faglig forankret vurderinger trukket frem (Første steg 1, 2010). Førskolelærere bør være både faglig kvalifisert og profesjonelle med fagkompetanse.

Til tross for anerkjennelse barnehagen fikk gjennom inkluderingen i Kunnskapsdepartementet står barnehagen enda ovenfor ubrukt land. Den eksisterer som en del av utdanningsforløpet, men det finnes enda uanvendte handlingsromm hevder blant annet Duncan (2009). Når barnehageansattes kompetanse ikke kan løsriives fra den konteksten den konstrueres kan det å *stå i presset på alt en skal få til og rekke (selv om) tiden ikke strekker til. Bli viktig når barnehagekonsulenten skal tolke sin stilling. Det er noe med å få kompetanse på å velge vekk, (og stille spørsmålet om) Hva er det som er viktig (sier Helga).*

Referanseliste:

- Alvesson, Mats & Sköldbberg, Kaj (2008). *Tolkning och Reflektion vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Danmark: Studentlitteratur.
- Bengtsson, Jan (red.). (2005). *Med livsvärlden som grund*. Sverige: Studentlitteratur
- Creswell, John W (2007 (second edition)). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*. California: SAGE Publications.
- Den nasjonale forskningsetiske komiteer (NES) (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi*. Norge: Zoom Grafisk AS.
- Duncan, Erik (2009). *Nødvendigheten av den tredje vei*. I: Første steg 3. Et tidsskrift for førskolelærere fra utdanningsforbundet. Aktietrykkeriet: Fetsund. (s. 30-33)
- Jansen, Turid Thorsby (2009). *Det er grunn til å være på vakt!* I Første steg 3. Et tidsskrift for førskolelærere fra utdanningsforbundet. Aktietrykkeriet: Fetsund. (s. 10-11)
- Langfeldt, Gjert. (2008): *Ansvar og kvalitet, Strategier for styring i skolen*. Otta: Cappelen, Akademisk Forlag.
- Lincoln, Yvonna S. (2002). *Emerging Criteria for Quality in Qualitative and Interpretative Research*. In Normann K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (Eds.). *The Qualitative Inquiry Reader*. Thousand Oaks: Sage Publications. (s. 327-345)
- Lov om barnehager (2005) Lastet ned 02.2.2010 fra: <http://lovdata.no/all/tl-20050617-064-001.html>
- Løkken, Gunvor. (2004). *Toddlerkultur. Om et - og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen
- Myhre, Reidar (1997). *Grunnlinjer i pedagogikkens historie* (2. utgave, 2. opplag). Oslo: Ad. Notam. Gyldendal as.
- NOKUT`s midtveis konferanse (2010). I: Første steg 1. Et tidsskrift for førskolelærere fra utdanningsforbundet. Aktietrykkeriet: Fetsund. (s. 10-11)
- Nylehn, Børre & Støkken, Anne Marie (red) (2002). *De profesjonelle*. Oslo Universitetsforlaget (s. 52- 68)
- Olsen, H. (2003) *Veje til kvalitativ Kvalitet? Om kvalitetssikring af intervjuforskning*. I Nordisk Pedagogikk, 1 (s. 1-19)
- Qvortrup, Lars (2005, (1. utgave, 4. opplag)): *Det lærende samfund. Hyperkompleksitet og viden*. Danmark: Gyldendal.
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006). Kunnskapsdepartementet
- Rammeplan for førskolelærerutdanningen (2003). Kunnskapsdepartementet

- Ringdal, Kristen (2001). *Enhet og Mangfold*. Bergen. Fagbokforlaget
- Ryen, Anne (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Röthle, Monika (2008). *Førskolelærere må sikre seg definisjonsmakten*. I: Første steg 4. Et tidsskrift for førskolelærere fra utdanningsforbundet. Aktietrykkeriet: Fetsund. (s. 12-14)
- Schön, A.D. (2006). *Den reflekterende praktiker* (1. utgave, 3. opplag). Århus: Klim forlag
- Starting Strong ||: Early Childhood Education and care II (2006). Lastet ned 09.12.2008 fra: http://www.oecd.org/document/6300,3343,en_2649_39263231_37416703_1_1_1_1.00.html
- Steen Rønning, Grethe (2010). *Lojal mot rammeplanen – og tro mot seg selv*. I: Norsk pedagogisk tidsskrift. Nr 2. Lastet ned 4.5.2010 fra: Idunn.no
- St. melding 30 (2003-2004). Kultur for læring. Lastet ned 29.3.2010 fra: <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDFS.pdf>
- St. melding 41 (2008-2009). Kvalitet i barnehagen. Kunnskapsdepartementet
- Wenger, Etienne (1999). *Communities of practice. Learning, Meaning, and Identity*. USA. Cambridge

Vedlegg 1

Mal for intervju:

Min problemstilling er som følger:

- Hvordan konstruere barnehagekonsulentens sin kunnskap i relasjoner til forvaltningen og til barnehagen?

Min grunn ide er at relasjoner er dynamiske og formers over tid. Mennesker kan enten være i prosess og utvikle sin yrkesidentitet i møte med sine omgivelser, eller i mindre grad la seg bevege. Relasjoner handler her om møte mellom mennesker. Møter oppstår spontant eller med en hensikt.

Barnehagekonsulentens mandat ligger her mellom forvaltningen og barnehagene, og de kan utøve sitt mandat i perspektiv av styring, kontroll, utvikling eller ansvars deling. Enhver skaper sitt eget blandingsforhold.

Utvikling vil her knyttes mot dynamikk og de mulighetene som ligger i relasjonen/møte med forvaltning og barnehage.

Hensikten er å stille noen spørsmål som kan fortelle om den enkelte barnehagekonsulent, og hvordan de forholder seg i sin rolle i møtet med andre

Intensjonen er at intervjuet skal ha en halvstrukturert form. Hvor man har lov til å avbryte hverandre, oppkare uklarheter, stille spørsmål. Hensikten er å få svar som kan fortelle noe om problemstillingen.

Del I: I møte med forvaltningen (Hvordan forholder du deg til dem?)

- hvordan organiserer du hverdagen

1) Litt kort om organiseringen/formell ramme for relasjoner?

2) Hvilke form for relasjoner utvikles? (kollegiale, samarbeid, team, gruppe)

- 3) Hva er relasjonenes hensikt?
- 4) Hvilke type saker samarbeider dere om?
- 5) Hvilke formelle strukturer ligger da til grunn?
- 6) Hvordan vil organisasjonens kultur eventuell farge relasjonene?
- 7) Møter kan være planlagte eller spontane (...) i hvilken grad finnes nyanser i de relasjonene som oppstår i forvaltningen?
- 8) De type relasjoner som er preget av en strekt strukturert form (Kriser, konflikter, og lignende), hvordan håndteres disse i forvaltningen?
- 9) Barnehagekonsulentens rolle har mandat i barnehageloven, hvilke ytre trekk er med på forme den?
- 10) Hvordan har din personlige kompetanse, farget hvordan du handler?
- 10 b) Hvordan forholder du deg til læring og utvikling i jobben?
- 11) Endringer i form av omorganisering, ny rammeplan, endringer i lovtekst, nye forskrifter, hvilke praktiske konsekvenser har dette for hvordan du forholder deg til forvaltningen. Hvilke trekk gjør du?
- 12) Hvilke relasjon har du/din stilling i henhold til utdanningspolitikk regionalt og lokalt.
- 13) Har deres rolle i forvaltningen endret seg over tid?
- 14) Hvordan skaper gode relasjoner?
- 15) Har dere noen felles satsninger i forvaltningen som vil ha innflytelse på ditt arbeide?
- 16) Hva tenker dere er en god barnehage her i kommunene (...). Har du innflytelse på denne?

Del 2: I møte med barnehagene

(Hvordan forholder du deg til dem?)

- 1) Hvordan er forholdet barnehagekonsulent vs. Styrer
- 2) Har dere noen satsningsområder i kommunen som barnehagene deltar i?
- 3) Har omorganisering påvirket de strukturelle rammene for hvordan dere samarbeider?
- 4) Hvordan er relasjonene til barnehagene?
- 5) Hvilke form for relasjoner utvikles? (kollegiale, samarbeid, team, gruppe, kriser, kompetansehevning)
- 6) Hva er de ulike relasjonenes hensikt?
- 7) Hvilke type saker samarbeider dere om?
- 8) Hvordan anvendes et rom for dialog mellom forvaltning og barnehager?
- 9) Hvordan har eventuell relasjonen mellom barnehage og forvaltning over tid?
- 10) Informasjon fra departementet skal ut til barnehagene. Hvordan organiseres dette og hvordan tenker dere dette kan bidra til utvikling?

Avslutningsvis vil jeg gi rom for oppsummering og spørsmål