

MASTEROPPGAVE

Masteroppgave i Organisasjon og Ledelse - utdanningsledelse

Lederutvikling i et læreperspektiv

En studie av barnehagestyreres identitetsbygging til lederrollen, og hvordan det kan føre til læring i organisasjonen

av

Gry H. Ommedal

Mai 2008



HØGSKULEN I
SOGN OG FJORDANE

Masteroppgave

Boks 133, 6851 SOGNDAL, 57 67 60 00, fax: 57 67 61 00 – post@hisf.no – www.hisf.no

Masteroppgave i: Organisasjon og ledelse - utdanningsledelse

Lederutvikling i et læreperspektiv

- En studie av barnehagestyreres identitetsbygging til lederrollen, og hvordan det kan føre til læring i organisasjonen -

Engelsk tittel:

Leadership from a learning perspective

- A study of preschool director's identity building towards being a leader and how that can lead to learning within the organization -

Forfatter: Gry H. Ommedal

Emnekode og emnenavn:
MR 690 Masteroppgåve i organisasjon og leiing

Kandiatnummer: 24

Publisering i institusjonelt arkiv, HSF Biblioteket (sett kryss):

JA_x_ Nei___

Dato for innlevering:

02.06.2008

Eventuell prosjekttilknytning ved HSF

Emneord (minst fire):
Lederutvikling, identitet, rolle, barnehage, førskolelærer, læring, organisasjon

Tittel og sammendrag:

Lederutvikling i et læreperspektiv

- En studie av barnehagestyreres identitetsbygging til lederrollen, og hvordan det kan føre til læring i organisasjonen -

Utfordringen for mange ledere i dag er blitt å designe organisasjonen for innovasjon og omstilling, og gjøre strategisk tenkning til en kontinuerlig repeterende prosess integrert i den daglige virksomhet. Dette forutsetter delegering av beslutningsmyndighet og handlefrihet i alle deler av organisasjonen. Det forutsetter videre at ledere klarer å definere lederrollen og utvikle en lederstil som skaper engasjement, motivasjon og oppslutning omkring organisasjonsmessige mål.

I denne studien rettes søkelyset mot styrerne i barnehagen, og undersøkelsen bygger på en kvalitativ tilnærming. Fire barnehagestyrere er intervjuet om sine tanker, erfaringer og opplevelser i forhold til å gå fra å være førskolelærer til å bli styrer i en barnehage. Funnene tyder på at hvilken utdanning en har, preger vår tankegang, vår måte å tolke og forstå på. Det synes likevel som om at det er gjennom den praktiske yrkesutøvelsen den største læringen finner sted.

Title and Abstract:

Leadership from a learning perspective

- A study of preschool director's identity building towards being a leader and how that can lead to learning within the organization -

The challenge for many leaders today is to design an organization for innovation and to make strategic thinking into an ongoing and repetitive process that is integrated into the daily activities of work. This takes a high degree of delegating and freedom of action in all parts of the organization. Provided that the leader is able to define the role of leadership and develop a style of leadership that creates the desire to get involved, motivates and leads to devotion towards the goals that are set for the organization. This study is based on preschool directors and the research is built upon interviews of four preschool directors. They were interviewed about their thoughts and experiences from being a teacher to becoming a director of a preschool. It is obvious that the education one has defines our way of thinking, our way of interpreting and understanding. It seems though that our experience through working as a director is the main contributor to learning. It is what we learn most of.

Forord

Denne masteroppgaven utgjør 30 studiepoeng og avslutter et masterstudium i organisasjon og ledelse ved Høyskolen i Sogn og Fjordane. Nå tror jeg at jeg er ved veis ende. Etter å ha studert sammenhengende i flere år - er det i alle fall på tide med en pause!

Å skrive en masteroppgave er et stort prosjekt – spesielt når det skal kombineres med full jobb. Det er derfor ikke til å komme forbi at jeg er litt stolt av meg selv som har klart å fullføre – også denne gangen. Jeg har mange ganger blitt forundret over at jeg klarer å være så strukturert og disiplinert som jeg føler denne oppgaven i perioder har krevd. Krevende ja, men du verden så interessant og kjekt!

Likevel er det mange som fortjener takk, og som har vært med å gjøre det mulig for meg å studere disse årene:

- En ektemann som har vært utrolig tålmodig med en til tider fraværende fru – der det meste av tanker har handlet om oppgaven!
- Barna mine som i løpet av disse årene er blitt voksne, og har måttet lære seg å leve med en mor som kanskje svarte på andre ting enn det de lurte på!
- Informantene mine som var positivt innstilt til å stille opp fra første gang jeg tok kontakt.
- Rådmann som har latt meg få lov til å forske i organisasjonen!
- Astrid Øydvin som har vært min veileder og som har vært oppmuntrende hele veien.
- Arbeidskollegaer som har vært oppmuntrende og støttende, selv om de til tider har hatt en leder som var mer stresset enn godt var.
- Og ikke minst – gode venner som har hørt om denne oppgaven nå i 2 år.

Florø 26.05.2008

Gry H. Ommedal

INNHOUDSLISTE

Kap 1	Innledning	11
1.2	<i>Oppbygging av oppgaven.....</i>	12
KAP 2	Læringskultur.....	15
2.1	<i>Rolle eller identitet.....</i>	16
2.1.1	<i>Å skape sin egen rolle.....</i>	16
2.2	<i>Oppsummering.....</i>	21
Kap 3	Kommunikasjon.....	23
3.1	<i>Hvordan snakker vi sammen?.....</i>	23
3.1.1	<i>Kommunikasjon ut i fra et dialogisk grunnsyn.....</i>	23
3.1.2	<i>Dialog i et makroperspektiv – dialogen som basis for all menneskelig eksistens.....</i>	24
3.1.3	<i>Dialog i et mikroperspektiv – mening blir skapt i samspill med andre.....</i>	25
3.1.4	<i>Dialog som motsetning til monolog.....</i>	26
3.1.5	<i>Oppsummering.....</i>	26
3.2	<i>Studiens problemstilling og avgrensing.....</i>	27
3.2.1	<i>Problemstilling.....</i>	27
3.2.2	<i>Avgrensing.....</i>	28
Kap 4	Sosial læringsteori	29
4.1	<i>Praksisfellesskap.....</i>	29
4.1.1	<i>Identitet i praksis.....</i>	32
4.2	<i>Lærende organisasjoner.....</i>	36
4.2.1	<i>Disiplinene.....</i>	36
4.2.2	<i>Den femte disiplin.....</i>	39
4.2.3	<i>Lærehemninger</i>	41

4.3	<i>Rammeplanen for barnehager</i>	44
4.3.1	Om å ha en læreplan.....	44
4.4	<i>Kontekstmodell for ledelse</i>	47
4.5	<i>Oppsummering</i>	51
Kap 5	Metodisk tilnærming	53
5.1	<i>Studiens undersøkelsesdesign</i>	53
5.1.1	Kvalitativ eller kvantitativ tilnærming?.....	53
5.2	<i>Det kvalitative forskningsintervjuet</i>	54
5.2.1	Samtalen er veien til kunnskap.....	54
5.2.2	Ut i felten – intervjusituasjonen.....	55
5.2.3	Samtalens gang	55
5.2.4	Fra tale til tekst.....	56
5.2.5	Utfordringer med hermeneutisk tilnærming.....	56
5.2.6	Om å se deler og helhet.....	57
5.3	<i>Utvalget</i>	58
5.3.1	Casestudium som forskningsstrategi.....	58
5.3.2	Kriterier for valg av informanter.....	58
5.3.3	Kort presentasjon av informantene og barnehagene.....	59
5.4	<i>Forberedelsene</i>	59
5.4.1	Kontakt med Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (NSD) og informantene.....	59
5.4.2	Arbeidet med intervjuguiden.....	61
5.4.3	Prøveintervju.....	61
5.5	<i>Bearbeiding, analyse og presentasjon av data</i>	61
5.5.1	Hvordan tolke intervjutekster?.....	61
5.5.2	Presentasjon av data.....	62

5.6	<i>Intervju og moral – etiske vurderinger i kvalitative studier.....</i>	62
5.7	<i>Vurdering av studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.....</i>	63
5.7.1	Er kvalitative studier til å stole på?.....	63
5.7.2	Forskerens dømmekraft og vurderingsevne.....	64
5.7.3	Om representativitet og generaliserbare data.....	64
5.7.4	Belyser materialet problemstillingen?.....	64
Kap 6	Barnehagestyrerene sine tanker og erfaringer.....	65
6.1	<i>Presentasjon av barnehagene og informantene.....</i>	65
6.2	<i>Identitet til førskolelærrollen.....</i>	65
6.2.1	Opplevelser av rollen som førskolelærer.....	65
6.2.2	Tanker, erfaringer og opplevelser de har hatt i rollen som førskolelærer...	66
6.2.3	Betydningen av samarbeid.....	69
6.3	<i>Identitet til barnehagestyrerrollen.....</i>	69
6.3.1	Hvorfor ble du barnehagestyrer?.....	69
6.3.2	Tanker, erfaringer og opplevelser av å være barnehagestyrer.....	70
6.3.3	Betydningen av samarbeid.....	74
6.4.	<i>Læring i organisasjonen.....</i>	75
6.4.1	Hvordan tror du omverdenen oppfatter denne barnehagen?.....	75
6.4.2	Hvor viktig mener du lederrollen er for utviklingen av barnehagen?.....	77
6.4.3	Tror du rammeplanen med sine verdier og holdninger påvirker læringskulturen i barnehagen?.....	78
6.5	<i>Oppsummering.....</i>	79
Kap 7	Møtet mellom empiri og teori.....	83
7.1	<i>Valg av utdanning.....</i>	83
7.1.1	Å velge rolle.....	83

7.1.2	Det er da du får satt kunnskapen din på prøve.....	85
7.1.3	Da tenkte jeg at jeg hadde gjort jobben min.....	88
7.1.4	Jeg tenker jeg lærer av alle jeg er med, og jeg lærer noe om meg selv.....	92
7.2	<i>Identitet til lederrollen.....</i>	93
7.2.1	Skifte i rolle.....	93
7.2.2	Å møte store utfordringer.....	93
7.2.3	Verdien av nettverk.....	100
7.3	<i>Barnehagen som lærende organisasjon.....</i>	100
7.3.1	Vi må hele tiden tenke på at vi er på vei og at vi er i siget.....	100
7.3.2	Det viktigste er å få folk til å yte, at vi jobber godt.....	102
7.3.3	Tror du rammeplanen for barnehager med sine verdier og holdninger påvirker læringskulturen i barnehagen?.....	105
7.4	<i>Oppsummering.....</i>	108
Kap 8	Svar på problemstilling.....	111
Kap 9	Fremtidige studier i forhold til utviklingsprosessen til en lederrolle.....	115
9.1	<i>Fremtidige studier.....</i>	115
9.2	<i>Avslutning.....</i>	115

Figur 1	Rollebegrepene.....	19
Figur 2	Sosial deltagelse som en lærings og erkjennelsesprosess.....	30
Figur 3	Funksjonelle nødvendigheter/ Ledelsesfunksjoner.....	48
Figur 4	Lederorientering, organisasjonstyper Roller, teorier	49
Figur 5	Utvikling av en læringskultur.....	107

Litteraturliste

Vedlegg 1	Brev til informantene
Vedlegg 2	Brev til kommunadministrasjonen
Vedlegg 3	svar på søknad til Norsk Samfunnsvitenskaplig datainstitutt
Vedlegg 4	Intervjuguide

Kap. 1 INNLEDNING

Å utøve ledelse er ingen nøytral og allmenn posisjon. Å være leder gir en makt, innflytelse og sosial posisjon. Lederen i en organisasjon er en person som de ansatte vet om, snakker om og som de vet kan bestemme over deres arbeidssituasjon. Å utøve ledelse er å ha myndighet og innvirkning til å disponere over menneskelige, materielle og økonomiske ressurser. Ledelse er å påvirke dagligliv og fremtidig utvikling i en organisasjon, og det innebærer å bidra til at organisasjonen kan omstilles og utvikles. De fleste forståelser av hva ledelse er faller gjerne inn under en eller flere av følgende kategorier:

- Ledelse kan vise til en formell posisjon i et autoritetshierarki.
- Ledelse kan vises til den personen som betegnes som leder.
- Ledelse kan vises til den rollen som er knyttet til stillingen, hvilke funksjoner den er tillagt.
- Ledelse kan vise til den måten som lederen utfører jobben på.
- Ledelse kan vise til hvilken effekt lederens arbeid og atferd har på virksomheten i organisasjonen.

Innen ledelsesforskningen er det i dag vanlig å hevde at ledelse er grunnleggende forskjellig fra administrasjon. Administrasjon er i all hovedsak opptatt av produksjon, å løse problemer og å gjøre dette på en effektiv måte. Administrasjon omfatter atferd for å veilede, støtte og gi tilbakemelding på de daglige aktiviteter som utgjør produksjonen i en organisasjon.

Ledelse, på en annen side er å skape visjoner for organisasjonen eller enheten, fylle virksomheten med mening og lage spesielle retningslinjer for hvordan organisasjonen eller enheten skal utvikle seg¹.

Jeg er selv styrer i en barnehage. Det å være forholdsvis nyutdannet førskolelærer til å tre inn i styrerrollen, utløste mange tanker, refleksjoner, frustrasjoner og ”søken etter den rette vei” hos meg. De største utfordringene opplevde jeg i forbindelse med å være personalleder. Å alltid ha tid til å lytte, være støttende, være beslutningsdyktig, gi kloke og gode råd – krever mye energi. Energien som jeg møtte de ansatte med, påvirket dem og gjorde noe med hvordan hverdagen vår på jobb ble. Barnehagen er kanskje spesiell som samfunnsinstitusjon fordi de ansatte samarbeider tett, og er svært avhengig av hverandre for å få hverdagen til å

¹ Jacobsen og Thorsvik, 2002;378

gå rundt. Yrket krever at en gir mye av seg selv, både i forhold til barna og også i forhold til kollegaene sine. Denne oppgaven kommer derfor til å handle om hvordan en som barnehageleder har utviklet identitet til lederrollen sin, og om dette medfører læreprosesser i organisasjonen.

I og med at jeg selv sitter i den samme stillingen som informantene mine, vil det bli en utfordring å ikke la mine egne synspunkt, oppfattelser og innforståtheter styre i forhold til det jeg tolker som analyser og funn. Dette utdyper jeg imidlertid nærmere i kapittel 5.2.5.

1.2 Oppbygging av oppgaven

I *kapittel 1* gjør jeg rede for bakgrunnen for valg av tema og hvordan oppgaven er bygd opp rundt kapitler. I *Kapittel 2* presenterer jeg teori som har ført til interessen for å studere tema for oppgaven nærmere. Her kommer jeg først til å referere fra Wadel og Strand, fordi de begge påpeker at læring i organisasjoner og ledelse i praksis er relasjonsbetinget. Deretter sier jeg noe om begrepet rolle som er en sentral del av identitetsutviklingen vår.

Kapittel 3 handler om kommunikasjon som er viktig i alle samhandlingsprosesser. Dermed har jeg løftet frem oppgavenes tema: *Lederutvikling i et læreperspektiv*. Til sist redegjør jeg for problemstilling og avgrensinger.

Kapittel 4 vil omhandle den teoretiske forankringen denne oppgaven har. Her tar jeg for meg Etienne Wenger som med sin sosiale læringsteori vil gi oss et begrepsapparat for hvordan læring finner sted, og som ser på læring og utvikling som en forhandling av identitet. Peter Senge er opptatt av å sette læreprosesser i system. Det er når vi eksplisitt tilkjennegir hva vi tenker og ønsker, kollektiv læring oppstår. Denne teorien blir derfor relevant inn mot hvordan en kan utvikle organisasjonen til å lære å lære. Avslutningsvis sier jeg noe om hvordan rammeplanen for barnehager som læreplan påvirker barnehagen som organisasjon, og Torodd Strand som forteller om hvordan ulike typer organisasjoner vil påvirker konteksten som en leder skal utføre praksisen sin i.

I *kapittel 5* beskriver jeg den metoden jeg har brukt i innsamlingen av datagrunnlaget. Jeg tar samtidig opp ulike spørsmål knyttet til den metodiske tilnærmingen jeg har valgt. Det empiriske materialet blir presentert i *kapittel 6* og drøftet i *kapittel 7*.

I *kapittel 8* svarer jeg på problemstillingen, og avslutningsvis i *kapittel 9* knytter jeg noen betraktninger til fremtidige studier av utviklingsprosessen til en lederrolle.

Innledningsvis refererte jeg til Jacobsen og Thorsvik som sier noe om hva ledelse er (jf Kap 1). Ledelse i dette perspektivet handler i stor grad om påvirkning av organisasjonskulturen i virksomheten. Utvikling av en organisasjonskultur er således utvikling av en læringskultur. I dette kapittelet vil jeg derfor kort si noe om hva Wadel sier i forhold til læring i organisasjoner, og hva Strand sier om ledelse i praksis.

KAP 2 Læringskultur

Uansett hvilket perspektiv en velger når en ser på begrepet ledelse, vil det før eller siden lede en videre til kulturbegrepet. Rammeplanen for barnehager sier at barnehagen skal være en lærende organisasjon, slik at den står rustet til å møte nye krav og utfordringer². En viktig kultur som finnes i alle organisasjoner, er læringskulturen. Både lærings- og organisasjonskulturbegrepet inneholder normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som igjen har med læring å gjøre. Wadel sier at:

”Læring i lærende organisasjoner er basert på at det forekommer en organisasjonskultur hvor en verdsetter kontinuerlig læring. I en slik lærende organisasjonskultur vil det forefinnes et mangfold av kulturelle oppskrifter for læring. Disse oppskriftene vil ha å gjøre med hvem som bør læres, hva som bør læres, hvorfor ting bør læres og hvordan ting bør læres”³.

Dette kan umiddelbart gi et inntrykk av at læring i organisasjoner kan tilrettelegges ved hjelp rutiner, strukturer og prosedyrer. Dette er nok i stor grad riktig. Likevel vil en i rollen som leder befinne seg i et spenningsfelt. Strand sier at ledelse er brennpunktet for motsetninger og at en som leder må håndtere usikkerhet i organisasjonen. Han sier at mye av forskningen rundt ledelse har tatt utgangspunkt i hva en som leder bør gjøre, mens det er lite forskning rundt hva en som leder faktisk gjør. Han sier videre:

”Ved å fokusere på stiliserte organisasjonsformer og tilhørende lederroller kan en skape inntrykk av at ledelse vil eller bør fremstå i funksjonelt bestemte former. Det er

² Rammeplan for barnehager, 2006

³ Wadel, 2002:13

sant bare et stykke på vei. Både den personlige tolkningen av rollen, situasjonen organisasjonen er i, og karakteren av arbeidet gir rom for variasjon”⁴.

Formelle stillingsinstrukser er altså ikke nok til å fylle lederrollen, det er atskillige flere faktorer som vil være med å sette sitt preg på ledelsesutførelsen i en organisasjon. Men hva og hvordan skaper vi så rollen som leder?

2.1 Rolle eller identitet

Dette kapittelet er i stor grad hentet fra Lederidentiteter i skolen av Jorunn Møller. Når jeg da viser til barnehager, så er det mine omskrivninger.

2.1.1 Å skape sin egen rolle

Når styrerjobben i barnehage har vært beskrevet tidligere, har gjerne rollebegrepet stått sentralt⁵. Rolle er da i særlig grad knyttet til summen av normer og forventninger som rettes mot den formelle lederposisjonen med oppgaver, ressurser og rettigheter. Den formelle rollen kan i en viss grad spesifiseres, men den som innehar rollen har gjerne et visst handlingsrom til å gjennomføre arbeidet på sin måte. Begrepet rolle gir også assosiasjoner til teateret, hvor man spiller en rolle på en scene⁶. Rollen en går inn i, kan vanskelig følge en helt bestemt ”oppskrift”. Måten som lederrollen blir fylt på vil derfor være preget av de personlige egenskapene som personen i rollen har. Eksempelvis vil en barnehageleder med stort behov for å ha oversikt og kontroll, delegerer mindre beslutningsmyndighet til sine pedagogiske ledere, enn en barnehageleder som tenker at å vise tillit er viktig for at ledergruppen som helhet skal kunne utvikle seg. På den andre siden kan en leder som er mest opptatt av de administrative oppgavene, oppleves som lite støttende inn mot det øvrige personalet i barnehagen.

Erkjennelsen av at en og samme person neppe kan oppfylle alle forventninger som rettes mot rollen, har også ført oppmerksomheten over på hvilke roller et lederteam må ivareta for å fungere effektivt og resultatorientert. Her står en studie av Melvin Belbin (1981, 1996) sentralt. Han utviklet en beskrivelse av teamroller og kom til at åtte ulike rollefunksjoner

⁴ Strand, 2001;32

⁵Se ”barnehager – organisasjon og ledelse” Gotvassli 1990

⁶ Møller og Solbrekke 2004; 59

måtte bli ivaretatt av teamet for at det skulle fungere godt sammen. En og samme person kunne ivareta flere enn én rollefunksjon avhengig av hva slags oppgave som skulle løses. Belbin kalte de ulike rollene for arbeideren, pådriveren, ordstyreren, ressursamleren, gartneren, idèskaperen, analytiker og avrunderen. Beskrivelsen bidrar med en analyse av det enkelte teams funksjonsmåte i forhold til de oppgaver som skal gjennomføres. Den gir en enkel tankemodell og samtidig forslag til hvordan team bør sammensettes ⁷. Likevel vil ikke modellen gi svaret på alle utfordringene en som barnehageleder møter på. En rasjonell analyse av rollefunksjoner parallelt med å sørge for at man har personer i lederteamet som kan ivareta disse funksjonene, kan være nødvendige men er neppe tilstrekkelige for å forstå hvordan et lederteam fungerer. Dertil er det for mange og kryssende forventninger knyttet til både posisjon som barnehageleder og til barnehagens lederteam.

Goffman (1992) benytter teateret som bilde på samspillet i grupper. Han skiller mellom rollene personer spiller i fasadeområdet og bak kulissene. På den ene siden handler det om å kunne stå alene når beslutninger skal fattes, og på den andre siden å ha et nettverk rundt seg som kan støtte og veilede. Med dette perspektivet som utgangspunkt kan en stille spørsmål om det finnes et trygt rom bak kulissene for en leder slik at hun kan få ut gruffet når jobben til daglig forutsetter en vennlig fornuftsstyrt fasade utad, uansett hva som bringes til torgs. Den rollen som én person spiller, er tilpasset de rollene som spilles av de andre som er til stede i situasjonen, samtidig som alle er publikum for hverandre. Utformingen av en rolle vil alltid inngå i en sammenheng. Ifølge Goffman er rollespill, selvrepresentasjon og inntryksmanipulering grunnleggende trekk som bidrar til å skape samfunnet. Vi skaper og gjenskaper oss selv i møte med andre mennesker. Mulighetene for rollekonflikter er nærliggende, ikke minst på grunn av de ulike forventningene som er kulturelt betinget ⁸.

En framstilling basert på rollebegrepet blir dessuten flertydig siden ulike teoritradisjoner, som strukturell rolleteori, kunnskapssosiologi og psykodynamisk teori, velger ulikt utgangspunkt i sin innramming av rollebegrepet ⁹. Teatermetaforen kan være til hjelp når en skal skille mellom disse teoritradisjonene. Innenfor strukturell rolleteori viser organisasjonskartet posisjoner, status og gir manus. Det er et regissert teater som skal spilles. Alle vet hva som er deres jobb, hva som blir forventet og hvordan det skal utføres. Et improvisert teater er

⁷ Møller og Solbrekke 2004, 60

⁸ Ibid, 60

⁹ Svedberg 2000 i Møller og Solbrekke 2004; 60

derimot et bedre bilde på kunnskapssosiologiens perspektiv. Her danner manus bare et utgangspunkt for mange mulige posisjoner. Den som skal spille er med og skaper rollen selv, og har mulighet til i større eller mindre grad å sette sitt personlige preg på rollen. Et psykodynamisk teoriperspektiv på roller som spilles i organisasjoner kan best beskrives som et ubevisst teater. Andres fantasier om hva du kan være med å bidra med, er med og skaper manuset. Som leder blir man nærmest en magisk figur fordi man blir bærer av andres forventninger og utsettes for andres projeksjoner ¹⁰. Som barnehageleder er man på den ene siden et individ, og samtidig symboliserer posisjonen en lenke i en forholdsvis ny tradisjon. Men selv om barnehagen som institusjon er forholdsvis ny, har de aller fleste tanker og meninger om hva en barnehage skal være. Dette påvirker derfor også hvilke forventninger de har til lederen i barnehagen.

Fram til 1990- tallet var det få studier innenfor organisasjon og ledelse som vektla de følelsesmessige sidene ved lederrollen. Nyere studier søker å etablere en balanse mellom fornuft og følelser i framstillinger av organisasjonsliv og ledelse ¹¹. Et psykodynamisk perspektiv retter nettopp søkelyset mot de følelsesmessige sidene ved utøvelse av ledelse og tydeliggjør hvordan ledelse ikke bare er et kognitivt prosjekt, men i høyeste grad også handler om den subjektive og følelsesmessige virkelighet, som er en viktig dimensjon ved en leders daglige praksis ¹².

Møller og Solbrekke setter de ulike rollebegrepene inn i en modell:

¹⁰ Møller og Solbrekke 2004; 60

¹¹ Fineman 1993 i Møller og Solbrekke 2004; 60

¹² Svedberg 2000 i Møller og Solbrekke 2004; 61

	Et psykodynamisk perspektiv	Et kunnskaps-Sosiologisk perspektiv	Strukturell rolleteori med røtter i klassisk sosiologi og antropologi
Utgangspunkt	Rollebegrepet ”innenfra”	Rollebegrepet ”utenfra” og ”innenfra”	Summen av andres og egne forventninger til rollen
Metafor	” Et ubevisst teater” Hvor manus er gitt gjennom andres fantasier og egen bekræftelse. Dyproller	”Et improvisert teater” Hvor manus bare danner utgangspunkt: ”Role-making”. Mange mulige posisjoner	”Et regissert teater” etter manus. Organisasjonskart som viser posisjoner og status. Rollene er fastlagte: ”Role-taking”
Kjennetegn	Personene som maske for den kollektive psyke. Barnehagelederen både som individ og symbol for og en lenke i en forholdsvis ny autoritetstradisjon	Analyse av sosiale prosesser og sosiale forandringer. Rollen representerer for det første seg selv, men representerer også en del i enkomplementær rollestruktur med både personlige og samfunnsmessige forgreininger	Analyse av sosiale strukturer og personlige egenskaper. Rettigheter og plikter. Ulike forventninger som er kulturelt betinget, er opphavet til rollekonflikter. Et press i retning av sosial stabilitet
Referanser	Jung Tavistock-skolen Moxnes	Berger & Luckmann Mead	Talcott Parsons

Figur 1: Rollebegrepene

Mens strukturell rolleteori (Parson 1952) tidligere i stor grad dannet en sentral basis innenfor forskningsfeltet organisasjon og ledelse, har kunnskapssosiologien (Berger og Luckmann 1979; Mead 1967) nå i større grad erobret feltet. Lederrollen forstås her som en sosialt konstruert prosess, som ikke bare konstrueres av politikere og administratorer, men i høy grad også av foreldre, barn, ansatte og barnehagestyrelsen selv. En lederrolle i barnehagen representerer på en måte seg selv i forhold til de formelle krav som stilles til lederstillingen. Men samtidig inngår den som en del av en komplementær rollestruktur med både personlige og samfunnsmessige forgreininger. Man er ikke underlagt konteksten, men heller ikke uavhengig av den.

Et kunnskapssosiologisk perspektiv tar utgangspunkt i at personens 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. Rollen som barnehageleder blir dermed en sosial konstruksjon i spenningen mellom ytre vilkår og indre forutsetninger. Dette perspektivet bygger også på antakelser som kan knyttes til en sosial konstruktivisme og den språklige vendingen i samfunnsvitenskapene, hvor språket er den konstituerende kraft. Språket avbilder ikke virkeligheten, men skaper den. Rollene konstrueres, opprettholdes og modifiseres gjennom språket og samtalen. Da blir menneskets evne til refleksivitet og selektivitet sentralt. Utviklingen av større rom for selvregulering betyr at argumentasjon og informasjon blir helt avgjørende motivasjons- og ledelsesfaktorer. Men når man henviser til språkets skapende kraft, det vil si den rolleforståelsen som finnes i måten vi snakker om fenomenet på, da nærmer det seg det Giddens (1991) skriver om at identiteten finnes i de historiene vi forteller om oss selv. Identitet blir et hovedbegrep når vi er på jakt etter mening ¹³.

Identitetsdannelsen kommer i forgrunnen når man ser på relasjonen mellom den indre og den ytre verden via begrepet mening. To personer deltar for eksempel i det samme møte, men hvordan de skaper mening ut av denne situasjonen kan være høyst forskjellig. Det er avhengig av hva slags relasjon som skapes mellom det som skjer i situasjonen, hvordan den enkelte tolker det som sies i lys av tidligere erfaringer og hvordan hun velger å gjenfortelle det til andre og seg selv. Ordene er ikke bare redskap for skriftspråket, men også redskaper

¹³ Møller og Solbrekke 2004; 62

for tenkning og meningsdanning. Det som sies i et møte, setter i gang noe hos partene, og mening for den enkelte etableres gjennom forhandlinger med andre og seg selv ¹⁴.

2.2 Oppsummering

I sammen med andre inngår vi i en rolle, som igjen er med og påvirker hvordan vi selv og andre oppfatter oss. Dette er med og skaper vår identitet. De ulike rolleperspektivene viser hvor mangfoldig personallederstillingen er, og krysspreset som følger denne stillingen, fordi de ulike perspektivene viser hvor ulik forventningene våre til ledere kan være. Men som det sies ”til lags å alle, kan ingen gjera” – som innebærer lederen må kunne svare for om dette er forventninger som hun kan imøtekomme.

Det viser også at en slik stilling innebærer en stor grad av bevissthet av den som innehar den: ”Hvem er jeg? Hva står jeg for? Hva vil jeg? Hva forventer jeg av meg selv?” Å kunne kommunisere blir dermed helt grunnleggende i utøvelsen av ledergjeringen i barnehagen.

¹⁴ Møller og Solbrekke, 2004; 62

Kap 3 Kommunikasjon

3.1 Hvordan snakker vi sammen?

Vanlige kommunikasjonsmodeller viser til at noen sender ut et budskap som denne ønsker å overføre. Den som budskapet er rettet mot blir kalt for mottaker. Ofte blir budskapet misforstått på grunn av at konteksten rundt overføringen har skapt ”støy” i kommunikasjonskanalen. Løsningen for å bli bedre i måten å kommunisere på etter en slik modell, innebærer å analysere årsakene til at kommunikasjonen er dårlig eller bryter sammen, og eventuelt å forebygge at det skjer. Samtidig blir det lagt vekt på at en som leder selv er god på å lytte, altså være mottaker. Dysthe (2005) sier at i et tradisjonelt syn på lederrollen, der det viktigste aspektet av å lede er å ta avgjørelser og få andre med på å gjennomføre det som er vedtatt, kan en slik modell være nyttig. Men der utøvelsen av ledelse har hovedvekten på samspill, blir en slik modell for snever og lite egnet. Dysthe sier at i slike organisasjoner vil det viktigste være hvilken grunnholdning lederen har til andre mennesker. Hvilken forståelse hun har av hvordan mening blir skapt og hvordan innsikt og læring skjer, vil ha avgjørende betydning for kvaliteten på samspillet som oppstår. Denne forståelsen vil derfor også ha avgjørende betydning for hvordan barnehagelederen utvikler seg i rollen sin, og hvordan hun legger til rette for kollektive læreprosesser i organisasjonen. Språkfilosofen og litteraturteoretikeren Mikhail Bakthin gir oss en bedre forståelse av hvorfor dialogen er viktig som kommunikasjonsform.

3.1.1 Kommunikasjon ut i fra et dialogisk grunnsyn

Bakthin var opptatt av de språklige aspektene av mellommenneskelige relasjoner og samhandlinger¹⁵. Hovedperspektivet hans var at det er i dialog mellom ulike parter mening blir skapt, kunnskap utviklet og læring skjer¹⁶. Perspektiv som er inspirert av hans tanker om dialogens betydning blir kalt for *dialogisme*, som signaliserer et kunnskapsteoretisk syn og ikke bare en allmenn tilslutning til dialog som metode¹⁷. Dialogisme går dermed dypere og mer inn i menneskets grunnholdning til læring, enn dialogen gjør.

¹⁵ Bakthin (1895-1975) arbeidet i det tidligere Sovjetunionen med spørsmål som gjaldt litteratur, språk og språkfilosofi. Hos oss ble han først kjent innen litteraturteori for bøkene om Dostojevskis romaner og spesielt analysene av den polyfone roman” og karnevalismen”. Interesse for teoriene hans rundt språk og tenking er stadig økende. Olga Dysthe i pedagogisk ledelse 2005:78

¹⁶ Wadel 2002 i Læring i lærende organisasjoner kaller dette for produktiv ledelse

¹⁷ Dysthe i pedagogisk ledelse 2005:78

Bakthin benyttet begrepet dialog i minst tre ulike sammenhenger. ¹⁾ I et makroperspektiv som vil si dialog som basis for all menneskelig eksistens. ²⁾ I et mikroperspektiv som vil si at mening blir skapt i samspill med andre, og ³⁾ dialogen som motsetningen til monologen¹⁸.

3.1.2 Dialog i et makroperspektiv – dialogen som basis for all menneskelig eksistens

Bakthin ser på selve eksistensen som grunnleggende dialogisk. Dermed kommer han inn på filosofiske grunnspørsmål som ”livet er dialogisk i sin natur, å leve betyr å engasjere seg i dialog, stille spørsmål, lytte, svare, være enig, etc”¹⁹. Hans forståelse av at selvet bare eksisterer gjennom forholdet til den andre, og at å leve betyr å være i en kontinuerlig dialog med andre mennesker, er et produkt av den dype meditasjonen over kristendommen som opptok Bakthin hele livet. Tankene om den ”betydningsfulle andre”, er det fundamentale prinsippet i menneskesynet hans. Han mente at det er bare i forhold til den andre vi kan se oss selv som et hele, og vi kan bare få bevissthet om oss selv gjennom kommunikasjonsprosessen.

Følgende sitat viser at dialogbegrepet er nært integrert med Bakhtins syn på hva det vil si å være menneske:

Jeg oppnår bevissthet om meg selv, jeg blir meg selv bare ved å avsløre meg ovenfor den andre, gjennom den andre og med den andres hjelp. De viktigste handlinger, de som konstituerer selvbevisstheten, er bestemt av deres forhold til en annen bevissthet (et du). ... Selve menneskets vesen (både det indre og det ytre) er dyp kommunikasjon. Å være betyr å kommunisere. ... Å være betyr å være for den andre, og gjennom den andre, for seg selv. Mennesket har ikke noe indre territorium som det eier selv; det er fullstendig og alltid på grensen, og i det mennesket ser inn i seg selv, ser det inn i øynene på den andre eller gjennom øynene til den andre. ... Jeg kan ikke greie meg uten den andre; jeg kan ikke bli meg selv uten den andre; ...²⁰.

Bakthin viser til at et menneske er definert ved sitt forhold til andre. Mennesket bruker altså ikke språket først og fremst for å uttrykke seg selv, men for å kommunisere, være i dialog. Dette er grunnlaget for Bakthin sin dialogisme. Dialogisme er et uttrykk for et menneskesyn der enkeltmennesket blir definert gjennom sitt forhold til andre, og ikke gjennom sine egenskaper. Av dette følger at språklig samspill blir helt sentralt i vår utvikling som menneske. Berit Bae med sin teori om anerkjennende kommunikasjon kaller dette for et

¹⁸ Dysthe i pedagogisk ledelse 2005:78

¹⁹ Bakthin 1979; 318

²⁰ Bakthin 1984: 311 – 12

paradoks. Hun sier det slik: ” Det er kun gjennom min avhengighet til andre jeg har mulighet til å bli autonom ” ²¹.

3.1.3 Dialog i et mikroperspektiv – mening blir skapt i samspill med andre

Bakthin mener at det er ”vi” som skaper mening. Når jeg sender ut et budskap, så er det responsen og tilbakemeldingen fra mottakeren som er det aktiverende prinsippet. Responsen og tilbakemeldingen danner grunnlaget for den forståelsen jeg skaper. I denne dannelsesprosessen vil mine følelser, mine erfaringer, min evne til refleksjon og tolking være viktig. Forståelse og respons er derfor knyttet sammen og er gjensidig avhengig av hverandre, ” det ene er umulig uten det andre ”²². Bakthin så det slik at en ytring alltid er et svar på andre ytringer, samtidig som den forutser framtidige svar. Han mente at forståelse aldri betyr overføring av mening fra sender til mottaker. Meningen er alltid avhengig av at mottakeren kommer budskapet aktivt i møte med en eller annen form for reaksjon²³. I denne sammenheng kan vi si at ingen respons også er en respons, fordi jeg og den andre mer eller mindre bevisst vil gjøre våre tolkinger av situasjonen. I dette møtet dannes kunnskap og forståelse. Mening blir konstruert som en ” dialogisk bro ” mellom dialogpartnere²⁴.

Dialogisme handler om våre holdninger og verdier, og går derfor dypt inn i kjernen på hva vi mener det vil si å være menneske. Dialogisme er derfor ikke en metode som en kan utføre, men en holdning som må være dypt forankret i oss. Rammeplanen for barnehager gir uttrykk for en holdning og et verdisyn som forutsetter at dialogen må være integrert som kommunikasjonsform i virksomheten.

”Barnehagen skal formidle grunnleggende verdier som fellesskap, omsorg og medansvar og representere et miljø som bygger opp om respekt for menneskeverd og retten til å være forskjellig. Menneskelig likeverd, likestilling, åndsfrihet og toleranse er sentrale samfunnsverdier som skal legges til grunn for omsorg, oppdragelse, lek og læring i barnehagen. ... Personalet har som rollemodeller et særlig ansvar for at barnehagens verdigrunnlag etterleves i praksis. Refleksjoner over egne verdier og handlinger bør inngå i personalets pedagogiske drøftinger. Barnehagen må systematisk vurdere om egen praksis og barnehagens kultur bidrar til å fremme verdiene som skal ligge til grunn for barnehagens virksomhet” ²⁵.

²¹ Berit Bae i det interessante i det alminnelige 1996:145

²² Bakthin 1981:282

²³ Dysthe i pedagogisk ledelse 2005:81

²⁴ Ibid 2005:81

²⁵ Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver 2006:11 og 12

3.1.4 Dialog som motsetning til monolog

Bakthin mente at dialog versus monolog var viktige motsetninger. Dette setter han i sammenheng med det han kaller for ”det autoritative ordet” og ”det indre overbevisende ordet”. En monolog kan på sett og vis også være en form for dialog med den som hører på. Det dialogiske potensialet ligger der latent, men blir ikke utnyttet fordi stemmen til den som snakker overdøyer alle andre mulige stemmer. I beste fall skjer det en indre dialog i den som hører på, ved at denne i sitt stille sinn erklærer seg uenig og tenker ut motargument. Det ”autoritative ordet” som Bakthin knytter til monologisk uttrykksform, kan være religiøs, politisk eller moralsk fundert²⁶. Det kan også være ordet til noen som fremstår som en autoritetsperson. Likevel er det ikke slik at alle ord blir autoritative i Bakthins forståelse, selv om de blir uttrykt av en autoritet. Poenget er om det blir gitt rom for egen tenking eller om det blir forventet akseptert som gitt og lukket.

”Den dialogiske måten å søke sannhet kan settes opp mot den offisielle monologisme, som påstår å eie ferdiglagd land. ... Sannhet er ikke født og heller ikke kan den finnes på innsiden av hodet til en enkelt person. Den blir født mellom mennesker som sammen søker til sannhet, i prosessen av dialogisk interaksjon”²⁷.

Dialogen er altså en grunnleggende kvalitet i alle menneskelige samspill. På den andre siden er den et mål som vi må søke mot i de mange ulike samspillsituasjonene vi er i med andre mennesker. Dysthe uttrykker det slik: ”... den monologiske holdningen ligger så snublende nær, at det dialogiske potensialet kan forbli ubrukt”²⁸.

3.1.5 Oppsummering

Bakthin ser på all menneskelig samhandling som dialogisk. Han er derfor ikke bare opptatt av det verbale uttrykte ordet som kommer ut av munnen på oss, men like mye den indre stemmen som snakker til oss, hva vi uttrykker ved kroppsspråket vårt, og hvilke tanker vi gjør oss rundt ting som skjer. Mye av det vi bygger overbevisningene våre på, kommer fra våre religiøse, politiske eller moralske overbevisninger. Disse er igjen blitt integrert i oss gjennom vår sosialisering til den kulturen vi er oppvokst og lever i. Dette er så nedfelt i oss at vi ikke alltid en gang er klar over at vi tenker som vi gjør, og vi stiller i liten grad spørsmål ved overbevisningene våre. Argyris og Schön kaller dette for bruksteori. Å leve i takt med vår bruksteori, kan assosieres med det som Bakthin kaller for monologen. Vi gjør som vi er

²⁶ Bakthin i Dysthe 2005: 82

²⁷ Bakthin 1984:110

²⁸ Dysthe i pedagogisk ledelse 2005:83

vant til frem til noen setter spørsmålstegn ved det vi gjør. Er dette en autoritetsperson eller viktig andre for oss – tar vi til oss andre måter å utføre ting på, tenke på - lettere enn om det er noen som vi anser som mindre viktige for oss. Bakthin mener at dette begrenser læringen vår. Han mener at vi ved å være åpen for at alle har noe å lære av hverandre, legger til rette for de største læringsprosessene. Rammeplanen for barnehager sier at barnehagen skal være en lærende organisasjon²⁹. Den påpeker viktigheten av å praktisere dialog i prosessene med å utvikle barnehagen. Men er det så enkelt at når det står skrevet en plass, så blir det dermed utført?

3.2 Studiens problemstilling og avgrensing

3.2.1 Problemstilling

En sentral problemstilling i denne oppgaven har vært å vinne ny innsikt i hvordan den enkelte barnehagestyrer skaper sin lederidentitet. Utgangspunktet for valg av yrkeskarriere som forskningsstrategi er at de lederidentiteter som barnehagestyrere utvikler, vil komme til uttrykk i deres fortellinger om ”livet som leder”. Det er snakk om å forstå hvordan barnehagelederne skaper mening når de daglige utfordringer håndteres.

Jeg har derfor valgt å se på denne studien som lederutvikling i et læreperspektiv. Jeg ønsker å undersøke nærmere hvordan identiteten barnehagestyreren har, påvirker dennes handlingskompetanse. Dermed er jeg også opptatt av om handlingskompetansen kommer hele organisasjonen til gode. Jeg tar derfor utgangspunkt i denne problemstillingen:

”Ledelse i et læreperspektiv. En studie av barnehagelederens identitetsbygging til lederrollen, og hvordan det kan føre til læring i organisasjonen”.

I denne studien forstår jeg forventninger og krav som noe lederen både har til seg selv, og som lederen oppfatter som pålagt seg av andre. De subjektive tankene, erfaringene og opplevelsene lederen gjør seg ved å balansere mellom forventningene og kravene som stilles, kaller jeg for identitetsbygging. Læring i organisasjonen ser jeg i denne sammenheng på som hvordan lederens utvikling i lederrollen påvirker læreprosessene til de som blir ledet. Dermed

²⁹ Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver 2006;16

er jeg også opptatt av hvordan de ledede påvirker lederens læreprosesser. Jeg vil undersøke temaet ved å stille følgende spørsmål:

1. *Hvordan har styreren i barnehagen utviklet identitet til lederrollen sin?*
2. *Har dette medført læring i organisasjonen?*

3.2.2 Avgrensing

Den første avgrensingen er at denne studien vil konsentrere seg om toppledelsen i barnehagen. Det er fordi det er barnehagelederen som har det øverste formelle lederansvaret i organisasjonen. Ledere blir i mange sammenhenger sett på som organisasjonens viktigste ressurs. Utgangspunktet for denne studien er derfor at den holdningen barnehagelederne har til lederrollen sin, vil påvirke organisasjonskulturen i barnehagen. Hvilken bevissthet de har rundt hvordan legge til rette for gode samhandlingsprosesser og hvordan de mener mennesker lærer, vil påvirke læringskulturen i virksomheten. Studien har derfor et læreperspektiv, med utgangspunkt i hvor mye den øverste leder har å si for organisasjonens utvikling.

En annen avgrensing som er gjort, er i forhold til teoretisk forankring. Jeg er i denne studien først og fremst opptatt av å se nærmere på hvordan en barnehageleder lærer gjennom samhandlingsprosesser. Som følge av dette er teorikapitlet bygd opp rundt teorier som i stor grad handler om relasjoner, samhandling og identitetsbygging. Barnehagen er en kvinnedominert arbeidsplass. Dette er også noe som kan påvirke ledelsen som utøves i organisasjonen. Dette er imidlertid ikke et tema i denne oppgaven.

Den tredje avgrensingen er i forhold til valg av informanter. I og med at jeg vil se på utvikling i en lederrolle, har jeg bevisst valgt informanter som har lang ledererfaring. Ingen av informantene har vært mindre enn 5 år i styrerstillingen.

Kap 4 Sosial læringsteori

Etienne Wenger beskriver læring som identitetsforandrende deltagelse i spesifikke praksisfellesskap. Teorien hans er bygd opp rundt en grunnleggende antagelse om at utviklingen av identitet og praksis foregår i en gjensidig læringsprosess. Teorien utleder derfor noen konsekvenser. 1) For individene betyr læring å engasjere seg i og bidra til et praksisfellesskap. Individene må være aktive for å lære, og en må engasjere seg i den konteksten praksisfellesskapet foregår. 2) For fellesskapet betyr læring å spisse og forfine en praksis og å sikre nye medlemmer i fremtiden. Det vil si at det er når en innfører noe nytt i gapet mellom individ og fellesskap, læring kan skje. Vi utfører handlingene våre som en del av praksisfellesskapet. 3) For organisasjoner betyr læring å vedlikeholde sammenhengen mellom de ulike praksisfellesskapene som utgjør organisasjonens kunnskap og handlingsevne³⁰.

4.1 Praksisfellesskap

Wenger sier at organisasjoner er sosiale design rettet mot praksis. Det er gjennom den praksisen som oppstår, at organisasjoner kan gjøre det de gjør, vite det de vet og lære det de lærer. Wenger tar et oppgjør med det som han mener er en rådende tenkning og praksis rundt læring i organisasjoner. Utgangspunktet hans er at i den grad organisasjoner eksplisitt er opptatt av læring, bygger oppfatningen i stor grad på at ¹⁾ læring er en individuell prosess – med en begynnelse og start som er avdelt fra resten av aktivitetene/handlingene våre, og ²⁾ læring er et resultat av opplæring/undervisning. Wenger mener at læring er nært knyttet til egen deltakelse, som vil si det vi utfører i praktisk handling. Læring, sier han, foregår alltid i en kontekst, og det er konteksten som er viktig for å forstå hvilken læring som finner sted.

Han legger til grunn fire premisser for å kunne forstå læring på en slik måte:

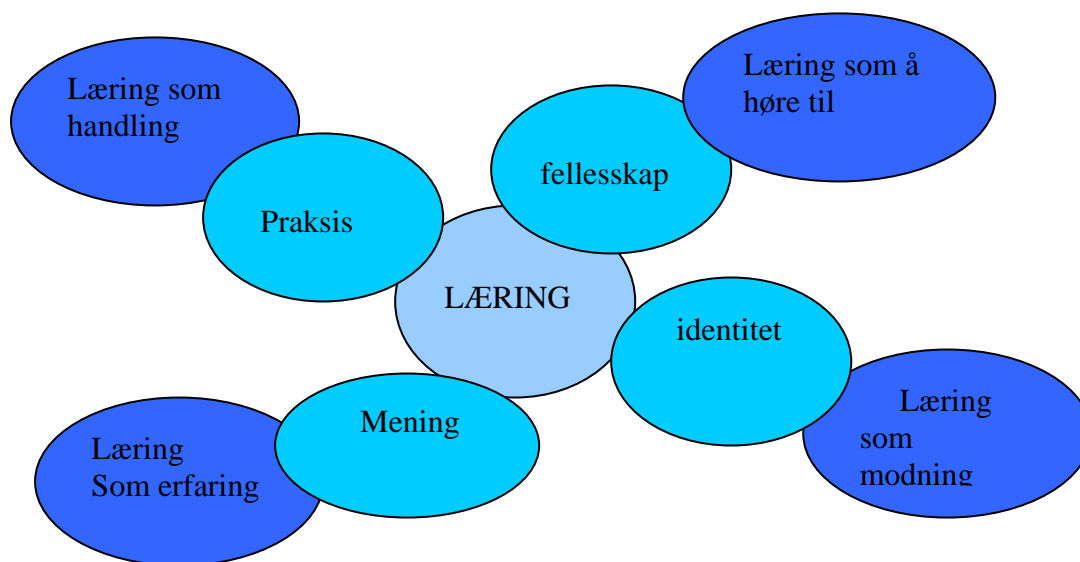
1. Vi er sosiale vesen. Denne kjensgjerningen er på ingen måte triviell, men grunnleggende viktig. Dette viser også at læring er et kollektivt fenomen.
2. Kunnskap blir å forstå som en kompetanse innen en aktivitet som blir oppfattet som sosialt verdifull (som å synge rent, være høflig, være flink med barn, være tydelig og

³⁰ Wenger, 2004

demokratisk, vise omsorg). Dette viser at det er noen utenfor oss selv som definerer hvilken kunnskap som er viktig.

3. Å vite noe (innsikt) er et spørsmål om å delta aktivt i, å søke mot – eller på andre måter være en del av slike aktiviteter. Å lære blir i lys av dette å delta aktivt.
4. Læring er vår evne til å oppfatte slik deltakelse som meningsfull. Dvs. at resultatet av læringen er mening, og som kommer som resultat av deltakelse. Læring er altså meningsskapende.

Når Wenger snakker om deltakelse referer han ikke bare til lokale former for engasjement i bestemte aktiviteter i sammen med bestemte mennesker. Han snakker om en mer omfattende prosess som består i å være aktiv deltaker i sosiale fellesskaps praksiser og å konstruere identiteter i relasjon til disse fellesskapene. Å være sammen med familien, venner på fritiden eller å være sammen med kollegaer på arbeidsplassen, er for eksempel både en form for handling og en måte å høre til på. Slike deltakelser former ikke bare hva vi gjør. Den viser også hvem vi er og hvordan vi fortolker det vi gjør. I lys av dette integrerer Wenger komponenter som er nødvendige for å kunne karakterisere sosial deltagelse som en lærings- og erkjennelsesprosess.



Figur 2³¹: : Sosial deltagelse som en lærings og erkjennelsesprosess

³¹ Wenger 2004; 15

1. Mening er her knyttet til et sosialt fellesskap. Det handler om at de erfaringene vi gjør oss må gi mening, eller skape mening – individuelt og kollektivt.
2. Identitet handler om hvordan læring gradvis forandrer oss og skaper personlige modningshistorier innenfor de fellesskaper som vi tilhører.
3. Praksis handler om de felles historiske, sosiale ressurser, rammeverk og perspektiv som i fremtiden kan opprettholde gjensidig involvering i felles handlinger.
4. Fellesskap er den sosiale sammensetningen som definerer våre aktiviteter som verd å forfølge og som godkjenner og aksepterer deltagelsen vår som kompetanse.

Disse elementene fanger mange sider ved læringsfenomenet, og kan oppfattes som en generell måte å se læring på. Wenger presiserer at det er dype sammenhenger mellom elementene i modellen, og at de er gjensidig avhengig av hverandre. De ulike delene kan settes i sentrum i en konkret drøfting av sosiale læringsprosesser, og likevel vil modellen gi mening.

Når han videre benytter seg av begrepet praksisfellesskap³², bruker han det som en inngang til en bredere begrepsramme hvor praksisfellesskap må sees som et fastsatt element. Begrepets analytiske karakter ligger nettopp i at det integrerer komponentene i figur1, samtidig som det henviser til en velkjent erfaring. Selve begrepet er løst, som vil si at alle tilhører vi mange og ulike praksisfellesskap. Hvilke praksisfellesskap vi tilhører, vil skifte opp i gjennom livet. Vi skifter jobb, vi flytter, vi får nye venner, nye samlivspartnere osv. Skifte i stilling medfører også gjerne at praksisfellesskap som før var et av våre primære, går til å bli et av våre sekundære. Eksempelvis kan en pedagogisk leder som blir barnehagestyrer, oppleve dette.

Poenget til Wenger er at det er et fellesskap rundt enhver praksis og at praksisfellesskap er en integrerende del av vårt dagligliv. Vi har våre primære praksisfellesskap som familien, venner og jobb, til våre mer perifere som å være innbygger i en kommune.

Praksisfellesskapene er så uformelle og så alminnelige at de sjelden kommer i direkte fokus. De fleste praksisfellesskap heter ikke noe, og de utsteder ikke medlemskort. Men om en benytter seg av dette perspektivet og tenker igjennom ens eget liv, vil vi alle sannsynligvis kunne konstruere et ganske godt bilde av hvilke praksisfellesskap vi tilhører, har tilhørt, og

³² Wenger 2004;16 her skriver forfatteren om praksisbegrepet

hvilke vi kan tenke oss å tilhøre i fremtiden. Vi vil også kunne få en god fornemmelse av hvem de andre er som hører til, og hvorfor de er med i våre praksisfellesskap. Dette vil vi kunne gjøre til tross for at vi sjelden opererer med formelle navnelister eller kvalifikasjonskrav til praksisfellesskapene. Praksisfellesskaper er derfor nøkkelen til en organisasjons kompetanse og til utviklingen av denne kompetansen. Kunnskapen som finnes i organisasjonen henger fast i fellesskapene, og det er gruppenivået som er viktig. Det er det som leverer resultatene, ikke individene.

Michael Lipsky (1980) sier at personer med lik utdanningsbakgrunn vil ha en tilbøyelighet til å søke sammen på arbeidsplassen, og ofte opprettholde kontakt med profesjonskollegaer på andre arbeidsplasser. Gjennom sosialt samvær støtter de hverandres holdning i arbeidet, og forsterker tendensen til å tenke og handle likt. Ser en dette i lys av Wengers perspektiv på praksisfellesskap, så er det innlysende at deling av kunnskap og læring i organisasjonen kan medføre utfordringer. Wenger på sin side, presiserer da også viktigheten av at organisasjonen arbeider med sammenhengen mellom praksisfellesskapene.

Wenger sier at praksisfellesskaper skiller seg fra institusjonelle størrelser på tre dimensjoner:

1. Praksisfellesskaper forhandler frem sin egen virksomhet – selv om de innimellom skaper en reaksjon som svar på de institusjonelle foreskrifter.
2. Praksisfellesskaper oppstår, utvikler og oppløses i overensstemmelse med deltakernes egen læring. Dette skjer selv om praksisfellesskapet oppstår som en reaksjon på noe som skjer i organisasjonen.
3. Praksisfellesskaper skaper sine egne grenser, selv om grensene til tider kan være sammenfallende med institusjonens grenser.

4.1.1 Identitet i praksis

Det er en dyp sammenheng mellom identitet og praksis. Utviklingen av en praksis krever at det dannes et fellesskap hvor medlemmene kan inngå i et gjensidig engasjement og anerkjenne hverandre som deltakere. Praksis medfører derfor en forhandling av en måte å være en person på som harmonerer med den gjeldende konteksten. Denne forhandlingen kan være taus – som vil si at dette er ikke nødvendigvis et spørsmål som blir tatt opp til drøfting blant medlemmene. Men like fullt forhandles det ved at deltakerne handler i sammen og de

relaterer seg til hverandre. Dannelsen av et praksisfellesskap er i den forstand også en forhandling av identiteter.

Identitet som forhandlet opplevelse vil si at vi definerer hvem vi er gjennom den måten vi opplever oss selv gjennom deltakelse. Dette gjelder også for den måten vi selv og andre fremstår på³³. For en leder i en kommunal barnehage vil tittel og delegerte ansvarsområde være en vesentlig faktor for dennes lokale identitet. Tittel og omfang av ansvarsområdene representerer den kommunale administrasjons syn på deres ekspertise, og ledsages av et visst ansvar og visse privilegier. Men denne institusjonelle tingeliggjørelsen av lederens kompetanse viser ikke de mange aspektene som er ved å høre til fellesskapet og bidra til deres praksis. Lederens daglige engasjement i de ulike praksisfellesskapene i barnehagen, skaper relasjoner mellom leder og medlemmene i praksisfellesskapene. Disse vil fortelle noe om hvem man er på kontoret, på pause, hvem er flink til hva, hvem vet hva, hvem er sentral, hvem er perifer. Fellesskapene gjør seg erfaringer om hva de kan forvente av lederen, og disse erfaringene fester seg hos lederen som et bilde av de forventningene andre har til henne³⁴. Engasjement i praksis gir oss derfor visse opplevelser gjennom å delta. Det som våre fellesskap legger merke til, tingeliggjør oss som deltakere. Slik sett skaper vi et bilde av oss selv gjennom de tolkninger og tilbakemeldinger andre sender ut til oss.

Identitet som medlem av et fellesskap vil si at vi definerer hvem vi er, ved det kjente og det ukjente. Når vi er sammen med et praksisfellesskap som vi er fullgyldig medlem av, er vi på kjent grunn. Vi kan manøvrere kompetent. Vi opplever kompetanse og vi blir anerkjent som kompetent. Vi vet hvordan vi skal engasjere oss i de andre, vi forstår hvorfor de andre gjør som de gjør, og vi forstår den virksomheten som medlemmene har ansvar for. Vi er en del av og kjenner til de ressursene som blir benyttet til å løse de oppgavene som praksisfellesskapet skal eller vil drive med. I et praksisfellesskap lærer vi oss bestemte måter å handle sammen med andre mennesker på. Vi utvikler bestemte forventninger om hvordan vi skal interagere, hvordan vi skal behandle hverandre, og hvordan man skal samarbeide. Vi blir den vi er, ved at vi spiller en rolle i de relasjonene som oppstår gjennom vårt bidrag til fellesskapet.

Kompetansen som hver og en bidrar med, får også sin verdi nettopp gjennom denne deltagelsen. Som identitet omsettes denne til en form for individualitet, som blir definert i

³³ Wenger, 2004;174

³⁴ Mead (1934) sin speilingsteori, hentet fra Askeland og Sataøen 2000;145

forhold til fellesskapet. Vi er en del av en helhet, fordi vi inngår i et gjensidig engasjement med andre. For en barnehageleder betyr dette at dennes bidrag inn mot praksisfellesskapene i virksomheten sannsynligvis betyr ett vell av ulike kompetanser. Mellommenneskelig kompetanse, hva en barnehage skal være, hvordan vår barnehage skal være, å kunne styre et budsjett, legge til rette for kompetanseutvikling for de tilsette, følge opp inkluderende arbeidsliv, forholde seg til foreldregruppen, til politikere - kan være noe av kompetansen som blir forventet fra lederen.

Når vi engasjerer oss i en bestemt virksomhet vil de former for ansvarlighet som vi kan bidra med, få oss til å se verden på bestemte måter. Det gir oss et bestemt fokus å være barnehageleder, førskoleleder, sykepleier, bussjåfør, lege, forsker, etc. Det får oss til å forstå bestemte betingelser og å overveie bestemte muligheter. Som identitet omsettes dette til perspektiv. Det betyr ikke at alle medlemmene av et fellesskap oppfatter verden på samme måte. Likevel vil identitet i dette lyset opptre som en tendens til å fremsette bestemte fortolkninger, involvere seg i bestemte handlinger, treffe bestemte valg, verdsette bestemte opplevelser. Dette kommer som følge av å være en deltaker i bestemte virksomheter³⁵. Jeg vil anta at det var mange barnehageledere rundt om i Norges land som hadde sine meninger da Rammeplan for barnehager ble revidert, da økt fokus på læring i barnehagen ble innført, og nå om høringen av ny formålsparagraf som pågår i disse dager. De har sikkert meninger om at barnehagene ble flyttet over til kunnskapsdepartementet, at det nå er kommet to statsråder i det samme departementet – og at den nye statsråd Solhjell snakket om å få styr på skolen, men nevnte lite om barnehager på sin første dag i statsrådstolen. Likedan vil nok forskermiljøet ha sine meninger om den samme delingen av kunnskapsdepartementet.

Vedvarende engasjement i en praksis gir oss en evne til å fortolke og bruke det repertoar som inngår i den gjeldende praksisen. Vi blir en del av kulturen, vi vet hva som gjelder, vi forstår det usagte, humoren, det som ”sitter i veggene”. Vi erkjenner en praksis historie i fellesskapets artefakter, handlinger og språk. Vi kan bruke denne historien fordi vi har vært en del av den, og den er blitt en del av oss selv. Dette gjør vi gjennom en personlig deltagelseshistorie. Som identitet omsettes dette til et personlig sett av hendelser, referanser, erindringer og opplevelser. Disse skaper individuelle negotiabilitetsrelasjoner i forhold til det repertoar som inngår i praksisen. Negotiabilitet referer til evnen, muligheten og retten til å

³⁵ Wenger;, 2004;178

bidra til og forme de meninger som har betydning i et sosialt fellesskap. Begrepet referer også til evnen, muligheten og retten til å påta seg ansvar for det sosiale fellesskapet. En barnehage har en historie om en gang politikere i kommunen kom med forslag om å gjøre om en 0-3 års avdeling til 3-5 år i barnehagen deres. De ansatte var dypt uenig i dette forslaget, og den dagen saken skulle opp i bystyret, stilte alle de ansatte opp på møtet. De hadde laget paroler som de hadde med seg, og i forkant av møtet sto de utenfor møtelokalet og ropte slagord. Denne historien sitter fremdeles dypt forankret i barnehagens historie, og underliggende kan en som utenforstående lett få en forståelse av at her er det ansatte som mener noe og som gir uttrykk for det.

Omsettingen ovenfor av kompetansedimensjoner til identitetsdimensjoner kan også vendes om. Når vi kommer i kontakt med nye praksiser, begir vi oss inn på ukjent grunn. Grensene for våre fellesskap kommer her til uttrykk som en mangel på kompetanse på de tre beskrevne dimensjonene. Vi vet ikke helt hvordan man samarbeider, vi kjenner ikke detaljene i virksomheten slik som fellesskapet har definert dem. Vi mangler de felles referansene som deltakerne bruker. Ikke-medlemskapet vårt former identiteten vår gjennom konfrontasjonen med det ukjente³⁶.

Medlemskap i et praksisfellesskap omsettes alt i alt til en identitet som en form for kompetanse. En identitet i denne forståelsen er relatert til verden som en særlig blanding av det kjente og det ukjente, det innlysende og det mystiske, det ugjennomskuelige og det dunkle. Vi opplever og uttrykker oss gjennom det vi gjenkjenner og det vi umiddelbart ikke forstår, det vi ikke kan tyde, det vi kan tilegne oss, det vi ikke kan bruke, det vi kan forhandle, det som ligger utenfor våres rekkevidde. I praksis vet vi hvem vi er gjennom det velkjente, det forståelige, brukbare, negotiable; vi vet hvem vi ikke er gjennom det fremmende, ugjennomsiktige, besværlige, ufruktbare³⁷.

Wenger har bygd sin teori rundt samme tankegang som Peter Senge, som sier det slik:

”Vi mennesker er, innerst inne, innstilt på å lære. Ingen trenger å lære et spedbarn noe som helst. Trangen til å undersøke og lære er noe de har med seg. De lærer å gå, snakke og med tiden hvordan de skal innrette seg etter forholdene. Lærende

³⁶ Wenger 2004;179

³⁷ Ibid; 179

organisasjoner er mulig, ikke bare fordi det å lære er en del av vår natur, men også fordi det er lystbetont å lære”³⁸.

Barnehagen som institusjon skal legge til rette for utvikling og læring for barna. Metodene som nyttes skal i følge Rammeplanen for barnehager settes i verk etter drøfting i personalgruppen³⁹. Barnehagen som organisasjon har derfor mulighetene til å være lærende.

4.2 Lærende organisasjoner

Senge sier at det er en illusjon å tro at verden består av atskilte og usammenhengende krefter. Han sier at det er når vi gir slipp på denne illusjonen vi kan bygge ”den lærende organisasjon”. Senge sin definisjon på hva en lærende organisasjon er:

”... organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap”⁴⁰.

Senge mener at skal organisasjoner lykkes i fremtiden, må de være organisasjoner som oppdager hvordan de skal vekke til live menneskers motivasjon og fremme deres evne til å lære på alle nivåer⁴¹.

4.2.1 Disiplinene

For å utvikle virksomheten sin til en lærende organisasjon, må man beherske spesielle grunnleggende disipliner. Ordet disiplin blir ikke brukt i betydningen lydighet og straff, men om et fagområde der det gjelder å være i besittelse av visse kunnskaper og ferdigheter. Disiplinene skiller seg fra andre mer tradisjonelle disipliner innen bedriftsledelse, ved at de er personlige disipliner. Hver og en av dem omhandler hvordan vi tenker, hva vi virkelig ønsker, og hvordan vi samhandler og lærer sammen med andre. Mange barnehager har utviklet sin individuelle pedagogiske plattform. Den forteller utenforstående og nye medlemmer av organisasjonen, hva nettopp denne barnehagen skal inneholde, hvordan en vil arbeide med innholdet, og hva som blir sett på som det viktigste i arbeidet med barna.

³⁸ Senge, 2004;10

³⁹ Rammeplan for barnehager, 2006;47

⁴⁰ Senge.2004; 9

⁴¹ Ibid; 10

Plattformen er formet ut i fra hva de ansatte i akkurat denne barnehagen tenker og ønsker. Dette innebærer derfor at en annen barnehage vanskelig kan lykkes med praksisen sin om de uten videre legger de samme tankene og ønskene til grunn for sin virksomhet. Å praktisere en disiplin blir derfor noe annet enn å kopiere en modell. Organisasjonen må selv ta jobben med å utvikle seg til å bli lærende. Det er i utøvelsen av disse disiplinene, en vil se ulikheter mellom lærende organisasjoner og mer tradisjonelle, autoritære, ”kontrollerende” organisasjoner⁴². Hver disiplin har i seg en vesentlig dimensjon når det gjelder å skape organisasjoner som virkelig kan ”lære” og som stadig kan forbedre sin evne til å realisere sine høyeste mål. Disiplinene er:

Personlig mestring

”Å mestre noe betyr at man har kunnskap og kan utøve bestemte ferdigheter. Mennesker som kan sitt fag og har høy grad av personlig mestring, er til enhver tid i stand til å forstå hvilke resultater som betyr mest for dem. De gjør det ved å vie seg til sin egen livslange læring. Personlig mestring handler om at man kontinuerlig klarlegger og utdypet sin personlige visjon, konsentrerer sin krefter, utvikler tålmodighet og oppfatter virkeligheten på en objektiv måte. Personlig mestring er derfor en viktig hjørnestein i den lærende organisasjon – dens åndelige fundament. En organisasjons evne til å lære kan ikke være større enn det den er hos organisasjonens medlemmer”⁴³.

Personlig mestring ligger til grunn for å utvikle felles visjoner. Dette innebærer ikke bare personlig visjon, men at en utviser en forpliktende holdning til sannferdighet og til kreativ spenning, som er grunnleggende elementer ved personlig mestring. Felles visjon kan skape nivåer av kreativ spenning som kan overstige det som for mange mennesker oppleves som bekvemmelig. De som bidrar mest til at visjonen blir realisert, er de som kan holde på denne kreative spenningen. De makter å beholde klarhet om visjonen samtidig som de fortsette å granske sin nåværende virkelighet. Dette vil være de menneskene som har en sterk tro på sin egen evne til å skape sin fremtid, for det er det de personlig erfarer⁴⁴.

Å skape felles visjon

”Å skape felles visjon omfatter evnen til å avdekke de felles bildene av fremtiden som fremmer ekte innsatsvilje og deltakelse, snarere enn lydighet. Når de mestrer denne disiplinen, lærer ledere hvor uproduktivt det er å prøve å diktere en visjon, uansett hvor mye de selv brenner for den”⁴⁵.

⁴² Senge, 2004;11

⁴³ Ibid;13

⁴⁴ Ibid; 217

⁴⁵ Ibid; 15

Felles visjoner kommer fra personlige visjoner. Det er slik de blir kraftfulle og fremmer forpliktende holdninger. Organisasjoner som er innstilt på å bygge felles visjoner, vil derfor oppmuntre medlemmene i virksomheten til å utvikle sine personlige visjoner. Mennesker som ikke har sine egne visjoner, kan ikke gjøre annet enn å godta det som er utarbeidet av andre. Resultatet blir lydighet og ikke forpliktende innsatsvilje. Mennesker med en sterk personlig oppfatning av hvilken vei en skal gå, kan samarbeide for å skape en mektig synergi mot det som jeg/vi ønsker ⁴⁶.

Mentale modeller

”Mentale modeller er inngrodde antagelser, generaliseringer eller tankebilder; de påvirker både hvordan vi oppfatter verden og hvordan vi handler. Svært ofte er vi ikke klar over våre mentale modeller eller hvordan de påvirker vår adferd. Disiplinen med mentale modeller begynner med å snu speilet innover- å lære å oppdage indre bilder av verden, bringe dem opp på overflaten og underkaste dem en streng gransking. Dette innebærer også evnen til å gjennomføre lærende samtaler, der mennesker både blottstiller sin egen tankegang og åpner seg for påvirkning fra andre” ⁴⁷.

Utviklingen av en organisasjons evne til å arbeide med mentale modeller innebærer å lære seg nye ferdigheter og å ta i bruk institusjonelle nytenkinger slik at disse nye ferdighetene blir en del av alminnelig praksis. Problemene med mentale modeller ligger ikke i om de er riktige eller gale – per definisjon er alle modeller forenklinger. Det er de underbevisste, ikke uttrykte modellene som er farlige. Unnlåtelsen av å vie mentale modeller oppmerksomhet har undergravet mange forsøk på å fremme systemtenking ⁴⁸.

Også andre har utledet teorier som sier noe om hvor viktig det er å sette ord på det som finnes ”inne i hodene våre”. Argyris og Schön sier at vi alle har to sett med teorier som vi lever etter. Den ene er vår uttrykte teori som er det jeg vet om meg selv. Uttrykt teori er også det jeg vet at jeg kan, og min oppfattelse av hvordan jeg virker inn på andre mennesker. Bruksteori inneholder det som jeg ikke vet om meg selv og som er skjult for meg, men som kan observeres av andre. Bruksteori innbefatter også den tause kunnskapen min, erfaringer jeg har, som ikke er satt ord på. Argyris og Schön sier at det bør være mest mulig samsvar

⁴⁶ Senge, 2004; 217

⁴⁷ Ibid; 14

⁴⁸ Ibid; 180

mellom bruks og handlingsteori. For å få dette til må vi reflektere over det vi sier vi skal gjøre, og det vi faktisk gjør. Slik kan vi få til læreprosesser ⁴⁹.

Gruppelæring

”Gruppelæring som disiplin begynner med dialog, gruppemedlemmenes evne til å sette tidligere overbevisninger til side og på en genuin måte å engasjere seg i å tenke fellesskap. Å forstå hva en dialog innebærer betyr også å lære å kjenne igjen hva som undergraver læring i gruppens samhandling. Folks behov for selvforsvar virker sterkt inn på hvordan en gruppe fungerer. Hvis man ikke er seg selv bevisst, vil det undergrave læringen. Hvis man derimot tar dette opp på en kreativ måte, kan det fremme læringen. Og hvis ikke grupper kan lære, vil heller ikke organisasjonen lære” ⁵⁰.

Gruppelæring er prosessen med fininnstilling og utvikling av gruppens evne til å skape de resultater som medlemmene virkelig ønsker. Det baserer seg på tanken om felles visjon. Men det baserer seg også på personlig mestring, for talentfulle lag er satt sammen av talentfulle individer. Gruppelæring er altså en kollektiv disiplin, selv om den også omfatter hvert enkelt medlems ferdigheter og forståelse ⁵¹.

Her kommer skillet mellom lærende organisasjoner og organisasjonslæring frem.

Organisasjonslæring har som mål å skape endring i virksomheten. Fagfeltet innenfor organisasjonsutvikling har et større fokus på de enkelte endringsprosessene og tar utgangspunkt i utfordringene for den som ønsker å organisere og lede prosessene ⁵². Senge derimot, har med sin teori et fremtidsperspektiv, der disiplinene skal være med å utvikle organisasjonen til å lære å lære. Han sier da også videre at praktisering av en disiplin innebærer livslang læring. Etter hvert som vi lærer, vil vi bli oppmerksom på hvor lite vi vet. Dette innebærer at organisasjonen alltid vil befinne seg i en tilstand der disiplinene blir praktisert. Dette vil også medføre at organisasjonen blir bedre eller dårligere.

4.2.2 Den femte disiplin

Systemtenkningen er den femte disiplinen, og den som integrerer de andre disiplinene. Det er den som setter dem sammen til en enhet av teori og praksis. Uten systemtenkningen har en ingen mulighet for å se hvordan de andre disiplinene henger sammen og griper inn i

⁴⁹ Argyris og Schön, 1978

⁵⁰ Senge, 2004;16

⁵¹ Ibid;238/239

⁵² Levin og Klev 2006;41

hverandre. Når vi praktiserer og legger til rette for personlig mestring, mentale modeller, felles visjon og gruppelæring – blir vi hele tiden minnet på at helheten kan bli større enn summen av de enkelte delene.

Systemtenkning

”Organisasjoner og andre menneskelige virksomheter danner et system. De er bundet sammen av usynlige tråder i sammenvevde handlinger, der det ofte kan ta år før den innbyrdes sammenhengen blir oppdaget. Siden vi selv er deler av denne vevnaden, er det ekstra vanskelig å oppdage hele forandringmønsteret. I stedet fokuserer vi på øyeblikksbilder og undrer oss over hvorfor våre dypeste problemer aldri synes å bli løst. Systemtenkning utgjør et begrepsmessig skjelett. Selv om verktøyene er nye, er den underliggende helhetlige tankegangen ytterst intuitiv”⁵³.

Systemtenkning er den femte disiplinen fordi det er den begrepsmessige hjørnesteinen som underbygger alle de fem læredisiplinene. Den er også hjørnesteinen i hvordan lærende organisasjoner ser sin verden⁵⁴. Uten systemtenkningen vil eksempelvis visjon bare føre til at vi maler nydelige bilder av fremtiden uten å ha noen dypere forståelse av de kreftene som må mestres for at man skal komme herfra og dit. Medlemmene i organisasjonen vil mangle eierforhold til visjonen, og dermed får heller ikke en felles visjon næring til å vokse. Å skape felles visjoner gir næring til en forpliktende innsats på lang sikt. Men mentale modeller, gruppelæring og personlig mestring, er også nødvendige for at systemtenkningen skal kunne fungere optimalt. Mentale modeller viser til at det trengs åpenhet for å kunne avdekke svakheter ved den måten vi oppfatter verden på i dag. Gruppelæring gir oss mulighet til å utvikle vår evne til å forstå det bildet som finnes utenfor enkeltmenneskets perspektiv. Personlig mestring fremmer en personlig motivasjon til stadig å lære hvordan våre handlinger påvirker vår verden. Uten personlig mestring vil mennesker være inngrodd i tankegangen om at ”noen eller noe annet skaper mine problemer”. De vil derfor føle seg dypt truet av systemperspektivet.⁵⁵

Systemtenkningen vil gjøre det mulig å forstå den dypeste siden ved den lærende organisasjonen. Det innebærer en ny måte å oppfatte seg selv og sin verden på. Når vi lykkes med å utvikle en lærende organisasjon, vil den mentale måten vi tenker og oppfatter på, forandre seg. Vi vil gå fra å se oss som atskilt til knyttet til verden. Vi vil se at problemer som

⁵³ Senge, 2004;13

⁵⁴ Ibid; 17

⁵⁵ Ibid; 18

vi oppfatter er skapt av noen andre eller av noe annet, innebærer at våre egne handlinger er med å skape de problemene som vi opplever. En lærende organisasjon er et sted der mennesker kontinuerlig oppdager hvordan de skaper sin virkelighet, og hvordan de kan forandre den⁵⁶.

De fem disiplinene må utvikles parallelt. Dette er av helt vesentlig betydning, og er også en stor utfordring. Det er mye vanskeligere å integrere og ta i bruk nye verktøy, enn å bruke dem hver for seg. men lykkes en, er gevinsten stor.

4.2.3 Lærehemninger

De fleste organisasjoner er dårlige til å lære. Måten de er bygget opp på og blir ledet på, måten folks jobber blir definert på, og den måten vi er oppdratt til å tenke og samhandle på, skaper fundamentale handikap eller svakheter når det gjelder å lære. Senge identifiserer syv lærehemninger:

1. "Jeg er min stilling"

Vi trenes i så stor grad opp til å være lojale mot jobben – at vi identifiserer oss med den. Når vi blir spurt om hva slags arbeid vi har, beskriver vi våre daglige arbeidsoppgaver. Vi snakker ikke om det overordnede formålet til den virksomheten vi er ansatt i. De fleste av oss ser oss selv som et ledd i et system som vi har liten eller ingen innflytelse over. Vi utfører arbeidet vårt, møter og er tilstede til fastlagt tid, og prøver å leve med det som er utenfor vår kontroll. Dette medfører at vi ser vårt ansvar som begrenset til det som hører inn under stillingen vår⁵⁷.

2. "Fienden er der ute"

Vi har alle en tendens til å skyld på noen eller noe utenfor oss selv, hvis noe går galt. "Fienden er der ute"-syndromet har sammenheng med punktet ovenfor. Når vi bare ser alt fra vår egen posisjon, så ser vi heller ikke hvordan våre handlinger påvirker forhold utenfor. Når vi så får problemet i retur, oppfatter vi det som at disse nye problemene er forårsaket av andre⁵⁸.

3. Illusjonen om å ta kommandoen

⁵⁶ Senge, 2004; 18

⁵⁷ Ibid;24

⁵⁸ Ibid;25

”Proaktiv” er blitt et moteord. Ledere fremhever ofte behovet for å ta kommandoen når de står ovenfor vanskelige problemer. Å være proaktiv innebærer å gripe fatt i problemet før det får utvikle seg til å bli en alvorlig krise. Proaktiv blir sett på som det motsatte av å være reaktiv; det siste innebærer nærmest at man venter til situasjonen er håpløs før man gjør noe. Men er det å iverksette aggressive tiltak mot en ytre fiende egentlig det samme som å være proaktiv? Altfor ofte viser det seg at proaktivitet ikke er annet enn reaktivitet i forkledning. Hvis vi prøver å slåss mot fienden ”der ute”, men på en mer aggressiv måte, reagerer vi – uansett hva vi måtte kalle det. ”*Ekte proaktivitet får vi ved å innse hvordan vi selv skaper våre egne problemer*”. Det er et produkt av vår tankegang, ikke av våre følelser⁵⁹.

4. Fiksering på enkelthendelser

Samtaleemne og diskusjon i virksomheten viser at vi er opptatt av enkelte hendelser: budsjettkutt, sykefravær, vikarer, bygging av nye barnehager, nedlegging av eksisterende barnehager, etc.

Media er også med og forsterker den vekt som legges på kortsiktige hendelser. Når vi fokuserer på enkelte hendelser, så fører dette til hendelsesforklaringer, og for hver hendelse tror vi at det er en åpenbar årsak. Slike forklaringer kan være gyldige isolert sett, men de forstyrrer vår evne til å oppfatte de mer langsiktige endringsmønstrene som ligger bak enkelthendelser og til å forstå årsakene bak⁶⁰.

5. Historien om den kokte frosken.

Organisasjoners manglende evne til å tilpasse seg gradvis økende trusler mot overlevelse – er svært utbredt. Systematiske studier viser at det er mange bedrifter som har måtte ”legge inn årene”. Dette har skapt historien om ”den kokte frosken”.

Legger du en frosk i kokende vann, vil frosken øyeblikkelig forsøke å hoppe ut. Men legger du frosken i vann med romtemperatur og lar vær å skremme den, vil den holde seg i ro. Hvis du gradvis øker temperaturen fra 21 til 27 grader, vil ikke frosken gjøre noe som helst. Det vil være tydelig at frosken trives. Etter hvert som temperaturen gradvis økes, vil frosken bli mer og mer sløv. Til slutt vil den ikke være i stand til å komme seg ut av kasserollen. Selv om det ikke er noe som hindrer den i å hoppe ut, vil frosken bli sittende i kasserollen. Hvorfor? Jo,

⁵⁹ Senge, 2004;27

⁶⁰ Ibid;27

fordi froskens indre apparat for å oppfatte trusler er rettet mot plutselige forandringer i omgivelsene, ikke mot langsomme og gradvise endringer⁶¹.

Skal vi lære å oppdage de langsomme gradvise prosessene, krever det at vi setter ned tempoet vårt. Vi må også være oppmerksomme på det subtile som oppstår, og ikke bare la de dramatiske hendelsene ta all vår oppmerksomhet⁶².

6. Villfarelsen om at vi lærer av erfaring

Den sterkeste læringen vår får vi gjennom direkte erfaring. Vi lærer ved at vi prøver og feiler, ved at vi handler, legger merke til konsekvensene og handler på nytt på en annen måte. Hva skjer så når vi ikke legger merke til konsekvensene av handlingene våre? Hva skjer hvis de viktige konsekvensene ligger langt inn i fremtiden, eller på et fjern sted i et større system? Når handlingene våre har konsekvenser som vi ikke får direkte tilgang til, hindrer det muligheten vår til å lære. Dette er det viktigste læringsdilemmaet som organisasjoner møter: *vi lærer best av erfaring, men får aldri direkte erfare konsekvensene av mange av våre viktigste beslutninger*. De mest kritiske beslutningene som fattes i organisasjoner, har konsekvenser som berører hele systemet og som strekker seg år eller tiår inn i fremtiden⁶³.

7. Myten om ledergrupper

Allerede på skolen lærer vi at vi aldri skal innrømme at vi ikke vet svaret. Denne tanken blir holdt i hevd ved at de fleste bedrifter belønner mennesker som er flinke til å få frem sine egne synspunkter, snarere enn mennesker som vil granske komplekse forhold. Når vi føler oss usikre eller uvitende, lærer vi å beskytte oss mot den smerten det vil være å avsløre vår uvitenhet. Dette hindrer mulighet for ny innsikt. Chris Argyris kaller dette for ”*dyktig inkompetanse – grupper av mennesker som er utrolig dyktige til å unngå å lære*”⁶⁴.

Det vesentlige ved disiplinen systemtenking ligger i en endret tenkemåte. Tenkemåten medfører at vi begynner å se relasjoner og gjensidig påvirkning fremfor lineære kjeder med årsak og virkning. Vi begynner å se endringsprosesser fremfor øyeblikksbilder.

Systemtenkning starter med å forstå begrepet feedback (tilbakemelding), som viser til hvordan handlinger kan forsterke eller motvirke hverandre. I denne sammenheng betyr

⁶¹ Senge, 2004;28

⁶² Ibid;29

⁶³ Ibid;29

⁶⁴ Argyris i Senge, 2004;31

begrepet feedback enhver gjensidig påvirkningsstrøm. I systemtenkning er alle påvirkninger både årsak og virkning, og ikke noe blir påvirket i bare en retning. Neste skritt blir å lære å kjenne igjen typer av strukturer som dukker opp igjen gang etter gang⁶⁵. Virkeligheten består av sirkler men vi ser rette linjer. Dette er den første begrensingen vi møter på som systemtenkere. Nøkkelen til å oppfatte virkeligheten som et system er å se sirkler av påvirkning fremfor rette linjer. Hver sirkel forteller en historie. Ved å følge påvirkningsstrømmen kan vi se mønstre som gjentar seg selv, gang på gang, og som gjør situasjonene bedre eller verre. Fra hver eneste element i en situasjon kan vi tegne piler som representerer påvirkning på et annet element.

Å se etter helhet i stedet for detaljer, kan være en utfordring. Når det gjelder utviklingen av en lærende organisasjon, er helhetsperspektivet fundamentalt viktig. Mennesket søker trygghet, stabilitet og kontroll. For å skape dette, har vi nok en tendens til å gå på detaljnivå, og se etter årsak – virkningsforhold. Kanskje handler utviklingen av en lærende organisasjon om en god porsjon mot, og evne til å leve i ”kaoset”?

4.3 *Rammeplanen for barnehager*

Rammeplanen for barnehager er en forskrift til barnehageloven. Den redegjør for barnehagens samfunnsmandat, og er på mange områder tydelig i sine krav til de voksne som arbeider i barnehagen. Den første rammeplanen for barnehager kom i 1996. I 2006 kom en ny revidert utgave av denne. I fortsettelsen kommer jeg til å si noe om utviklingslinjene som skolens læreplaner har hatt, fordi disse har sammenheng med hvordan barnehagens rammeplan er utformet.

4.3.1 Om å ha en læreplan

Den første læreplanen her i landet hadde betegnelsen ”Instruction for Degne, Klokkere og Skoleholdere paa Landet i Norge” (1748). Gudem (1993) sier at det går en linje fra begrepet instruksjon til betegnelser som plan for undervisning og instruksjon for læreren. Begrepet instruksjon signaliserer minimal frihet til underviseren⁶⁶. Videre har utviklingen har gått fra begrepet undervisningsplan til læreplan. Her kan vi se en forskyvning av vektlegging på

⁶⁵ Senge, 2004;80

⁶⁶ Rønning 1996; 18

undervisningen som læreren gjør, til å sette større fokus på elevenes læring. Utviklingen medfører en stadig utvidelse av lærerens handlingsrom og ansvar⁶⁷.

En tredje linje går fra uttrykket minimumsplan, til maksimumsplan, rammeplan og læreplan. Uttrykkene beskriver en utvikling fra et minstekrav om hva elevene skal lære til en minsterettsplan som forteller hva elevene har rett til å lære. Maksimumsplan og rammeplan kan sees som synonyme begrep, fordi de begge beskriver læreplaner der en må velge ut, og der den forskjellige lærer eller førskolelærer kan gjøre forskjellige valg. Den enkelte skole og barnehage kan altså selv velge hvilket innhold de skal ha, på grunn av friheten en har til å gjøre utvalg. Når det da i dag er en dreining mot en minsterettsplan i skolen, handler det om at det blir mindre frihet til utvalg, og mer felles obligatorisk stoff som vil si større faglig likhet mellom skolene⁶⁸.

Også rammeplanen for barnehager uttrykker en minsterett når den sier at barn og foreldre har rettigheter i forhold til barnehagen. Rammeplanen sier for eksempel at målet med rammeplanen er å gi de ansatte en forpliktende ramme til å planlegge, gjennomføre og vurdere barnehagens virksomhet. Den skal gi foreldre informasjon om hva de kan forvente, og gi dem innsikt i virksomheten slik at de har mulighet for medvirkning og medbestemmelse⁶⁹. Rammeplanen vektlegger betydningen av et kompetent personale og et godt læringsmiljø preget av lek, humor, samhörighet og fellesskap. Den skal angi mål som barnehagen skal jobbe mot i hverdagslivet og i arbeidet med fagområdene. Begrunnelsen er at en ønsker å sikre barn en allsidig kompetanse, samtidig som en gir barnehagene et felles grunnlag.

Rammeplanen forsøker altså til en viss grad å styre de valgene man tar i den enkelte barnehage. Det er da også de sentrale myndighetene som har formuleringsmakten, men like fullt vil det med en slik plan være personalet i barnehagen som har realiseringsmakten. Rønning sier det slik:

”Uansett hvilke intensjoner som ligger innebygd i rammeplanen er det personalet i den enkelte virksomheten som avgjør om planen blir satt ut i livet eller ikke. Det er

⁶⁷ Rønning 1996;18

⁶⁸ Ibid;19

⁶⁹ Rammeplan for barnehager 2006;5

førskolelærerne og assistentene som har makt til å iverksette eller hindre at planen blir satt ut i praksis i barnehagen”⁷⁰.

Hva personalgruppen i den enkelte barnehage vektlegger vil derfor ha avgjørende betydning for hvordan målene i rammeplanen blir iverksatt. Dale(1989) sier at jo større frihet en offentlig vedtatt plan gir, jo større krav settes det til kompetanse hos den som skal sette planen ut i praksis. Barnehagen setter derfor høye faglige krav til de ansatte. Kravene krever både kompetanse og kyndighet i yrkesutøvelsen.

Rammeplanen fremhever to hovedområder for barnehagens virksomhet. Den første er læring i lek og sosialt samspill, den andre er vektleggingen av syv fagområder som skal være tilstede i barnehagens virksomhet i løpet av et år. Begge områdene er integrert i hverandre og utgjør et mangfold av strukturerte og ustrukturerte aktiviteter, det som rammeplanen kaller for formell og uformell læring. Rammeplanen har to hovedmål for virksomheten som er utvikling av sosial handlingsdyktighet og utviklingen av språk og kommunikasjonsevne. For å nå disse målene blir uformelle læringssituasjoner kanskje viktigere enn de formelle læringssituasjonene sett i lys av barnas alder. Rammeplanen presiserer derfor at glede, humor, varme, omsorg, verdier og holdninger, kreativitet, opplevelser og konfliktløsning, normer og hverdagsaktiviteter, er viktige element i barnehagens manifeste innhold⁷¹.

Begrunnelser og legitimering er knyttet sammen i rammeplanen. Begrunnelsene knyttes til barnehagens rolle i samfunnet. Den legger stor vekt på samarbeid med hjemmet og på barns medvirkning. Den inneholder tydelige formulerte krav til personalet, og er således også en legitimering av førskolelærerne som yrkesgruppe. Fagområdene i rammeplanen er de samme som barna senere vil møte igjen i skolen, så slik sett er det sammenheng mellom rammeplanen og skolens læreplaner. Rammeplanen følges av temahefter som utdyper noen områder i planen. Målet med heftene er at de skal formidle kunnskap og erfaringer som grunnlag for refleksjon. Målgruppen for disse er først og fremst ansatte i barnehagen. *”Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse. Som pedagogisk samfunnsinstitusjon må barnehagen være i endring og utvikling.*

⁷⁰ Rønning 1996;113

⁷¹ Ibid;21

Barnehagen skal være en lærende organisasjon slik at den står rustet til å møte nye krav og utfordringer”⁷².

4.4 Kontekstmodell for ledelse

Strand sier at ledelse best kan forstås i en meningssammenheng. Det er en serie faktorer som påvirker ledelse og danner sammenhengen som vi må forstå ledelse i. Han presenterer fire organisasjonstyper som blir oppfattet som grunnleggende, og som gir utgangspunkt for kartlegging av ledertyper, roller, organisasjons- eller ledelsesform og kulturer. Han presiserer at organisasjonstypene må betraktes som prototyper fordi de er typiske, hyppig forekommende og teoretisk relevante og fanger inn mye av variasjonene i de former vi faktisk kan finne. De fire organisasjonstypene er: byråkrati – som er organisasjoner med flere nivåer, har stor grad av spesialisering, skrevne regler og formell autoritet i toppen. Oppgaveorganisasjonen er lite preget av fast struktur og fungerer rundt de spesifikke oppgavene som sentrale aktører er opptatt av. Gruppeorganisasjonen utgjøres av et kollektiv med liten forskjell i den formelle status. Gruppen får en retning ved at medlemmene kommer til enighet, eventuelt ved en flertallsbeslutning, der de innretter seg etter det kollektive presset som medlemmene utsettes for. Ekspertorganisasjonen har færre nivåer, og posisjon i virksomheten er i stor grad basert på yrkesmessig status og erfaring.

De ulike organisasjonstypene kan vi skille fra hverandre ved å se på hvordan de er oppbygd, hvilke arbeidsprosesser og samordningsmekanismer de har. Vi kan også skille dem ved å se på hvilke type oppgaver og ytre utfordringer de er satt til å løse. Ingen av organisasjonene kan sies til enhver tid å være helt i tråd med det som ligger til denne type virksomheter. Kombinasjoner vil forekomme, da nesten enhver formell organisasjon vil inneholde element fra hver av de fire typene⁷³.

De fire organisasjonstypene byr også på ulike vilkår for hvilken ledelse som kan utøves i organisasjonen. Strand nevner fire ulike lederroller, en for hver av dem. Men han påpeker også faren ved at en som leder begrenser sin egen forståelse om en oppholder seg kun ved en av rollene. Han sier at det i en organisasjon oppstår noen funksjonelle nødvendigheter som må ivaretaes om virksomheten skal overleve.

⁷² Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver 2006;16

⁷³ Strand 2006;29

- Finne aksepterte uttrykk for organisasjonens forskjellige formål og kriterier på suksess, produsere det som er akseptabelt både for organisasjonen og omverdenen
- Ordning og vedlikehold av en organisasjonsstruktur som er et formålstjenlig svar på organisasjonens mål og arbeidsbetingelser
- Sørge for oppslutning blant medarbeiderne om organisasjon, innrette deres energi mot det arbeidsmessige og sosiale fellesskapet.
- Grenseregulering, fortolkning av og tilpassing til et ytre miljø

Figur 3: Funksjonelle nødvendigheter/ledelsesfunksjoner⁷⁴:

Tanken er at alle disse må være oppfylt, om enn i ulik grad, om en organisasjon skal overleve og lykkes. Delingen av funksjonene kan også nyttes for å få en oversikt for hver organisasjonstype med henblikk på hvilken lederrolle som kreves. Delingen vil også kunne si noe om andre trekk ved virksomheten, eksempelvis vil en kunne registrere hvordan ledere innretter atferden sin etter normer og forventninger i organisasjonen⁷⁵.

Han viser hvordan en kan vise til ulike organisasjons og ledelsesteorier til hver av de fire organisasjonstypene. Han synliggjør dette ved å sette dette inn i en figur med fire ruter. Han understreker at rutene må sees på som komplementære og ofte konkurrerende fenomener i det daglige livet i en organisasjon.

⁷⁴ Strand 2006 ; 30

⁷⁵ Ibid;30

	Mye oppmerksomhet innad	Mye oppmerksomhet utad
Få elementer er formelt definerte	Orientering mot mennesker og motivasjon # Human relations-teori # Sosioteknisk teori	Orientering mot omverdenes trusler og muligheter # Teori om åpne systemer, Strategi, avhengighet
Endring	Organisasjonstype: Gruppeorg Leder: Integrator	Organisasjonstype: Oppgaveorg. Leder: Entreprenør
Mange elementer er formelt definerte	Orientering mot orden, systemer og struktur # Byråkratiteorier og tayloristiske teorier	Orientering mot produksjon, problemløsning # Teorier om rasjonelle valg
Stabilitet	Organisasjonstype: Byråkrati Leder: Hierarkisk leder, administrator	Organisasjonstype: Ekspertorg Leder: Fagmann, produsent

Figur 4: Lederorienteringer, organisasjonstyper, roller, teorier⁷⁶:

I den øvre rekken finner vi orienteringer mot søken og forandring, i den underste er det stabilitet, orden og autoritet som vektlegges. I den venstre kolonnen er det indre prosesser, harmoni og sammenheng som en har fokuset på, og på høyre side vektlegges resultater, ytre krav og mulige konflikter.

Dette er alle forhold som en eller annen gang vil opptre i en virksomhet. Oppdelingen ovenfor kan være nyttig som verktøy, men viser også at ved å oppholde seg konsekvent ved en av dem, vil det begrense forståelsen for yrkesutøvelsen som leder. Strand sier at oppstillingen viser at vi må myke opp tenkningen rundt rene organisasjonstyper. ”Det kan

⁷⁶ Strand 2006;31

føre galt av sted å feilidentifisere en organisasjon, men det kan også være ufruktbart å bruke det stiliserte skjemaet som en unyansert sannhet om en organisasjon”⁷⁷.

Typiske ekspertorganisasjoner er sykehus, universitet og andre lærestalter, kunnskapsvirksomheter, advokatfirma, etc. Barnehagens samfunnsmandat er å ”gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklingsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem” (Barnehageloven § 1 Formål)⁷⁸. Barnehagen kan derfor defineres som en ekspertorganisasjon. Strand sier at denne typen organisasjoner har et lavt hierarki, og er en arena for faglig spesialisering og fagautonomi.

Han påpeker at denne typen organisasjoner krever høy grad av kunnskap hos de ansatte. Dette gjør til at lederen i liten grad trenger å overvåke og kontrollere dem. I selve yrkesutøvelsen vegrer en seg for at andre på nivåer over dem, skal bestemme hva de skal gjøre. Som leder kan det være en utfordring i å få fullstendig informasjon om hvordan det jobbes mot oppsatte mål for barnehagen.

Han sier videre at en ekspertorganisasjon må utføre komplekse oppgaver. Barnehagen er som samfunnsinstitusjon pålagt å samarbeide med andre instanser⁷⁹. Dette kan være helsestasjon, barnevern, og /eller pedagogisk psykologisk tjeneste. Dette fører til at barnehagen også i enkelte tilfeller må påta seg og utføre ”autoriserte” oppgaver, for eksempel oppgaver som skulle vært utført av en logoped.

Den faglige ledelsesbiten i en ekspertorganisasjon handler derfor om å rekruttere gode fagfolk. Lederen må ha evne til å rette oppmerksomheten mot faglige standarder, at en jobber mot målene i rammeplanen. Lederen oppgave blir derfor også blant annet å beskytte den faglige friheten personalet har.

Som barnehagestyrer er lederen løst koblet til den direkte tjenesteproduksjonen. Det er de som jobber på avdeling som har den direkte kontakten med barn og foreldre. Dette gjør til at det er de ansatte som må utvise faglig skjønn og treffe avgjørelser som i liten grad kan styres av lederen. Rollen som barnehagestyrer er sterk påvirket av at den er i en posisjon mellom to

⁷⁷ Strand 2006;31

⁷⁸ Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver 2006;7

⁷⁹ Ibid;52

sterke system. På den ene siden oppdragsgiverne, forvalterne og politikere som gir budsjetter og personalrammer, og på den andre siden de utførende fagfolkene. En har bare i begrenset grad mulighet for å påvirke de siste, fordi det er selve møtet mellom de ansatte og brukeren som produserer tjenesten. Barnehagelederrollen inneholder derfor ikke muligheter til å utøve ledelse i omfattende og eksplisitt forstand, slik en tenker at en "sjef" i en privat organisasjon har. Lederrollen kan forfalle til å håndtere formaliteter og til å være i ubekvemt fokus for konflikter.

Barnehagen som en serviceorganisasjon kan imidlertid uttrykkes ved funksjoner som ikke ivaretaes av fagfolkene, og som kan være en utfordring for lederen. Det handler om å gi støtte til personalet i de mange konfliktfylte og problematiske situasjonene de opplever i møte med barn og foreldre. Jo mer ansvar som er delegert til de ansatte på avdeling, jo mer vil det være av behov for støtte. Det handler om å legge til rette for at personalet får tid til å samarbeide, utveksle erfaringer, og å hente faglig støtte hos hverandre. Lederen må se til at barnehagen er i utvikling. Hun må legge til rette for kompetanseutvikling hos de ansatte, og se til at målene en jobber mot har progresjon og at en har evne til fornying.

4.5. Oppsummering

Wenger med sin sosiale læringsteori setter fokus på at læring og identitetsdannelse skjer ved at vi inngår i relasjoner med andre. Senge sier at skal vi å lære å lære, må disiplinene først og fremst starte på det personlige plan, og at det er når vi setter disse i system og jobber sammen med andre mot målene våre store ting kan skje.

Rammeplanen gir stor frihet til de ansatte ved at det er hver enkelt barnehage som skal sette opp målene som det skal jobbes ut i fra. Rammeplanens funksjon er at den er styrende ved å si noe om hvilke mål en har å velge mellom. Fagkompetansen blant personalet i barnehagen er stor, nettopp på grunn av friheten og ansvaret rammeplanen pålegger dem. Dette påvirker også ledelsen som kan utøves i organisasjonen. Lederens rolle blir å ha en støttefunksjon, samle trådene og få alle til å vende tåspissene i samme retning.

I fortsettelsen skal jeg formidle hvordan informantene så langt i sin yrkeskarriere har opplevd å være førskolelærer og styrer i barnehagen, men først gjør jeg rede for den metodiske tilnærmingen denne oppgaven har.

Kap 5 Metodisk tilnærming

Bø (1995) sier at valg av forskningsdesign vil si valg og utforming av regler og fremgangsmåter en vil benytte for å få den informasjonen en ønsker. Design er et overordnet begrep som omfatter både en undersøkelsesplan, struktur og strategi. Formålet med designet er å konstruere et forskningsprogram eller et forskningsprosjekt som mest effektivt gir den beste problemløsningen⁸⁰. I dette kapitlet gjør jeg rede for de metodiske valg og vurderinger som ligger til grunn for at jeg bestemte meg for et kvalitativt forskningsopplegg.

5.1. *Studiens undersøkelsesdesign*

5.1.1 Kvalitativ eller kvantitativ tilnærming?

Kvantitative undersøkelsesopplegg er preget av sterk strukturering, avstand og selektivitet til datakildene. Ved kvantitative undersøkelser er det i stor grad bestemt på forhånd hvilke data som skal stå sentralt, og det er bare visse aspekter ved kildene som skal utforskes. Hvilke aspekter dette er, er valgt ut før datainnsamlingen starter. Kvalitative undersøkelser er derimot preget av stor grad av fleksibilitet og nærhet ved at forskeren vanligvis jobber direkte med kildene sine. Den direkte kontakten gir forskeren muligheter til å formulere nye spørsmål etter hvert som samtalen utvikler seg. Hvilke data som blir sentrale i undersøkelsen avhenger derfor langt på vei av datakildene⁸¹. Hvilke av disse to undersøkelsesoppleggene som skal velges, bestemmes ut i fra hva som er formålet med studien. Problemstillingen i denne studien er: *”Ledelse i et læreperspektiv. En studie av barnehagelederes identitetsbygging til lederrollen, og hvordan det kan føre til læring i organisasjonen”*. Hovedformålet er dermed todelt. Studien sikter mot å beskrive og forstå temaet med utgangspunkt i barnehageledernes opplevelser og erfaringer. Formålet er å gå i dybden og søke etter forståelse, og vil derfor kreve en kvalitativ tilnærming. En vanlig måte å fremskaffe slike data på, er gjennom observasjon, samtale eller intervju⁸².

⁸⁰ Bø 1995; 33

⁸¹ Grønmo 2004;130

⁸² Ibid; 130

5.2. Det kvalitative forskningsintervjuet

5.2.1. Samtalen er veien til kunnskap

Kvale (2006) sier at det kvalitative forskningsintervju er produksjonssted for kunnskap. Et intervju er et inter view, en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema av felles interesse. Det er derfor en sterk grad av gjensidig avhengighet mellom menneskelig interaksjon og den kunnskapsproduksjonen som skapes i samtalen. Det er et vekselspill mellom de som vet og det som vites, mellom de som konstruerer kunnskap og kunnskapen som blir konstruert. Intervju som metode er derfor tosidig ved at det skaper en personlig relasjon mellom deltakerne og ved at de gjennom samtalen utvikler ny kunnskap⁸³.

Forskningsintervju er basert på den hverdagslige samtale eller konversasjon, men er en faglig konversasjon. Målet med forskningsintervjuet er ” å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomener”⁸⁴.

Intervju som forskningsmetode er en konversasjon som har en viss struktur og en viss hensikt. Det går dypere enn den spontane meningsutvekslingen som vanligvis finner sted i den daglige samtalen. Det blir en varsom spørre - og lytte tilnærming hvor hensikten er å få frem grundig utprøvd kunnskap. Forskningsintervjuet er ikke en samtale mellom likeverdige parter, ettersom det er forskeren som definerer og kontrollerer situasjonen. Det er forskeren som har bestemt temaet, og er også den som kritisk følger opp intervjupersonens svar på spørsmålene. Fog (2004) snakker om å ” fange subjektets/aktørens perspektiv ”. Å føre en fortrolig samtale med noen en ikke kjenner, er krevende⁸⁵. Denne utfordringen blir enda større ettersom det ikke eksisterer felles forhåndsstrukturerte eller standardiserte prosedyrer for hvordan intervjuene skal utføres⁸⁶. Forskeren vil derfor ha en sentral rolle i hvordan intervjuet forløper.

Kvale (2006) har utarbeidet ti kvalifikasjonskriterier for intervjueren. Disse innebærer krav til struktur i intervjusituasjonen, og krav til intervjuerens kommunikative evner slik at den intervjuede får hjelp til å uttrykke sine egne fortellinger. Intervjueren må opptre vennlig og lytte aktivt, men også være empatisk for å få med seg den emosjonelle beskjeden i det som blir sagt. Kvalitative undersøkelser er sterk knyttet til hvordan forskeren mestrer intervjurollen sin. Jeg har derfor i mine intervjuer lagt vekt på å skape en åpen atmosfære først og

⁸³ Kvale 2006:28

⁸⁴ Ibid 2006:21

⁸⁵ Fog 2004; 11

⁸⁶ Kvale 2006:27

fremst gjennom måten samtalene ble gjennomført på. Jeg fikk aldri inntrykk av at informantene på noen måte følte seg utilpass med spørsmålene eller situasjonen.

5.2.2 Ut i felten – intervjusituasjonen

Alle samtalene er gjennomført som individuelle intervju. Når formålet er å innhente informasjon om meninger, holdninger og livshistorier, er denne metoden spesielt velegnet⁸⁷. Stedet hvor intervjuene blir gjennomført, kan virke inn på hvor vellykket samtalen blir. Jeg lot informantene selv velge om jeg skulle komme til dem, eller om de skulle komme til meg. To av informantene ga uttrykk for at de ville komme til meg. I disse tilfellene ble intervjuene gjennomført hjemme hos meg. I to tilfeller var det jeg som oppsøkte informanten. Disse intervjuene fant sted på deres arbeidsplass, og det var satt av tilmålt tid til dette. Det første intervjuet tok lengre tid enn forutsatt, med det resultat at vi på slutten av samtalen ble forstyrret av de andre ansatte. Dette påvirket samtalen ved at vi begge fikk en følelse av at vi måtte skynde oss å bli ferdig. Jeg tok derfor mine forholdsregler til neste samtale skulle gå av stabelen ved at jeg økte den tiden jeg mente at vi ville bruke. Jeg var også mer offensiv i selve intervjusituasjonen, ved at jeg var raskere på banen med å stille oppfølgingsspørsmål. Etter det første intervjuet fikk jeg tilbakemelding om at spørsmålene mine opplevdes som krevende. Jeg sendte derfor temaspørsmålene til de andre informantene ut på forhånd, slik at de fikk mulighet til å møte litt forberedt. I de tilfellene intervjuene var hjemme hos meg, forløp samtalene i fred og ro.

5.2.3 Samtalens gang

Ingen av intervjuene forløp helt likt. Innledningsspørsmålet var likevel det samme til alle: ”kan du fortelle meg om den første gangen du følte at nå er jeg førskoleleder?” Dette spørsmålet satte tydeligvis i gang noe hos informantene, og de delte sin historie på ulike måter med meg. Jeg lot deretter historien de fortalte være det som var styrende for de videre oppfølgingsspørsmålene, og intervjuguiden ble mer brukt for å se til at alle spørsmålene ble dekket inn. Ved å fortelle om yrkeskarrieren sin, ble det naturlige overganger til de neste spørsmålene. Ikke alle styrerne hadde like mye å fortelle om alle temaene. Når jeg skjønnte det, gikk jeg videre til neste spørsmål. Mange av spørsmålene ble også direkte eller indirekte besvart i løpet av samtalen uten at spørsmålene ble stilt. Jeg var også påpasselig med å sjekke ut om jeg hadde oppfattet korrekt ved å spørre: Forstår jeg deg rett når...”, ”sier du nå at...”

⁸⁷ Kvale 2006; 61

eller jeg gjentok og omformulerte svaret. Kvale oppfordrer til slik verifisering av egne tolkninger fordi det kan være med på å utdype det informantene mener mens intervjuet pågår⁸⁸. Samtidig kan dette være en utfordring fordi informantene kan føle at de blir tillagt holdninger eller synspunkt som de ikke har. Slik sett kan dette igjen være med å påvirke intervju situasjonen i negativ retning. Jeg avsluttet derfor alle intervjuene med en oppfordring om at informantene måtte komme med supplerende opplysninger, og en tilbakemelding på hvordan de følte samtalen hadde vært.

5.2.4 Fra tale til tekst

Hvert intervju ble overført til PC. Intervjuene er skrevet av ordrett og tilnærmet lik uttalen. Når sitater er brukt i rapporten, er imidlertid setningene endret slik at stotring, gjentak av ord og ufullstendige setninger er fjernet for at innholdet skal tre klarere fram. Dette er forsøkt gjort på en slik måte at det ikke skulle endre det opprinnelige meningsinnholdet. Sitatene er også normalisert til skriftnormen for bokmål. Det er ellers ikke gjort språklige eller redaksjonelle endringer.

Det første intervjuet er ikke tatt opp på bånd, da det viste seg at batteriet var utladet da jeg skulle starte opptakeren. Jeg noterte derfor iherdig underveis i stikkordsform. Etter samtalen gikk informantene og jeg i sammen igjennom besvarelsene. Jeg ga også tilbud om å sende besvarelsene til henne etter at jeg hadde fått transkribert dem. Dette avslo hun, og mente at svarene dekket det viktigste. Jeg transkriberte intervjuet etterpå utifra stikkord og hukommelse.

5.2.5 Utfordringer med hermeneutisk tilnærming

Kvale beskriver 12 aspekter ved det kvalitative forskningsintervjuet. Hovedintensjonen er å innhente beskrivelser av intervju personens livsverden, for så å kunne fortolke meningen ved de fenomenene som blir beskrevet⁸⁹. Betegnelsen meningsfulle fenomener blir brukt både om menneskelige aktiviteter, resultatene av disse og betingelsene for dem⁹⁰. Skal slike fenomener forstås, må de fortolkes. Hermeneutikk handler om fortolkninger av meningsfulle fenomener og å beskrive vilkårene for en slik forståelse⁹¹. Forskeren blir sentral i en slik prosess. Gilje og Grimen viser til Gadamer som snakker om forforståelse. Med det mener han at dersom forskeren ikke har kunnskaper om det som skal undersøkes, vil hun heller ikke vite

⁸⁸ Kvale 2006;93

⁸⁹ Ibid;39

⁹⁰ Gilje og Grimen 2005

⁹¹ Ibid; 142

hva hun skal se etter eller rette oppmerksomheten mot. Kvale sier at slik grunnleggende kjennskap til undersøkelsens tema og kontekst er en forutsetning for å kunne bruke intervju som forskningsmetode⁹². Samtidig kan en slik forståelse påvirke forskerens egen forståelse.

I denne undersøkelsen betyr det at fordi jeg har et godt kjennskap til barnehage, og sitter i den samme rollen som informantene mine, så vil jeg naturlig nok også ha meninger om å være barnehagestyrer. Jeg vil derfor kort redegjøre for mine egne holdninger som kan virke inn på min forståelse av de data som er samlet inn. Jeg mener at når en velger å gå inn i en lederrolle, så krever det at en i forkant har tatt stilling til en del viktige spørsmål.

Utgangspunktet er at en må ha lyst til å være i en lederrolle. En bør ha klart for seg hva en vil oppnå med organisasjonen, og hvordan en kan få det til. En bør være bevisst på barnehagens kontekst, og at jobben innebærer at en må være god på relasjoner. En bør også ha tenkt noen tanker om barnehagen i et fremtidsperspektiv. Her i landet har barndommen stor egenverdi. Likevel har jeg en stor tro på at alle kravene og endringene som i dag rettes mot skolen, etter hvert også vil påvirke barnehagen. Barnehagene har fått et sterkere fokus på seg de siste årene, og dette vil etter min mening øke. Dette er min forforståelse, som jeg har gått inn i undersøkelsen med. Dette kan også medføre en fare for at jeg overfører den til informantene. Kvale kaller dette for ekspertgjøring av meningen⁹³. Dette er en utfordring både i intervjusituasjonen og i analyse- og tolkningsfasen. Uansett er det krevende å sette seg inn i informantens livsverden og å se eller forstå hennes perspektiv. Forforståelsen kan gjøre dette til en enda større utfordring. Det har derfor vært viktig for meg å prøve å ha dette perspektivet i bakhodet under hele prosessen fra intervju- til analysestadiet.

5.2.6 Om å se deler og helhet

I hermeneutiske analyser er det viktig med en helhetsforståelse. Kvale sier at å forstå meningen i en tekst er en symbiotisk prosess der helhet og deler hele tiden må forstås i forhold til hverandre og i forhold til konteksten⁹⁴. Empirien som kommer frem gjennom studien, må derfor settes inn i den konteksten som informanten befinner seg i. *”Med sin vekt på å forstå aktørene og deres handlinger som del av en større helhet og i lys av den konteksten de inngår i, kan hermeneutisk analyser sies å inkludere både kontekstuell fortolkning og helhetlig forståelse. Hermeneutisk analyse utgjør med andre ord en bestemt*

⁹² Kvale 2006;64

⁹³ Ibid;156

⁹⁴ Ibid 2006

form for utvikling av helhetsforståelse gjennom fortolkning av bestemt fenomener i lys av disse fenomenenes spesifikke kontekst” ⁹⁵. Forforståelsen i denne typen analyser, kan omfatte forskerens egne erfaringer og betraktningsmåter, resultater fra tidligere forskning, faglige begreper og teoretiske referanserammer. Forskeren utnytter dette som et viktig grunnlag for sin forståelse av aktørene og deres handlinger og for sin fortolkning av handlingenes mening ⁹⁶.

Dette kan være en stor utfordring. En stadig pendling mellom deler og helhet er en intellektuell øvelse som også krever utholdenhet og kreativitet. Konteksten er en del av helhetsforståelsen. Jeg kjenner barnehagefeltet rimelig godt. Likevel er organisasjonskulturen ulik i de forskjellige barnehagene. Det var derfor en utfordring å stadig ha langt fremme i ”pannebrasken” i analysefasen, å være bevisst på at det er en begrenset kontekstuell forståelse jeg har.

5.3. Utvalget

5.3.1 Casestudium som forskningsstrategi

Grønmo (2004) sier at samfunnsvitenskaplige studier kan være svært forskjellige med hensyn til hvor mange analyseenheter de omfatter. Teoretisk generalisering er spesielt vanlig i forbindelse med komparative casestudier, som bygger på systematisk sammenligning av to eller flere enheter innenfor et større analyseopplegg. Enhetene jeg vil undersøke er barnehager. Informantene vil bli hentet fra en og samme kommune. Den avgjørelsen er tatt på bakgrunn av omfang, tid og økonomi jeg har til rådighet.

5.3.2 Kriterier for valg av informanter

Kvale (2005) sier at det er nok personer som deltar i studien, når forskeren mener hun har fått den informasjonen hun trenger. Studiens formål er dermed avgjørende. Grønmo (2004) går ut fra den metodologiske og ressursmessige vurderingen, men sier at det er de metodologiske som bør veie tyngst. Ut fra disse perspektivene vurderte jeg det slik at fire informanter ville gi tilstrekkelig data for å belyse studiens problemstilling. Skulle dette vise seg å være for lite, kunne listen lett suppleres. Dette er avgjørelser som kan tas underveis i kvalitative undersøkelser. I denne undersøkelsen viste det seg at datagrunnlaget var bredt nok.

⁹⁵ Gilje og Grimen 2005;374

⁹⁶ Grønmo 2004;373

Grønmo (2004) sier at det er vanlig i kvalitative studier å bruke strategisk utvelgning. Sannsynlighetsutvalg er mer i kvantitative studier⁹⁷. Han viser til fire alternative fremgangsmåter – kvoteutvelgelse basert på kjønn, alder osv. Slumpmessig utvelgelse av mennesker som tilfeldigvis befinner seg på et bestemt sted på et visst tidspunkt, utvelgelse av selvseleksjon der informantene selv melder sin interesse, og snøballutvelgning som går ut på at aktørene foreslår andre som kan være aktuelle. Etersom problemstillingen i denne studien knytter seg til utvikling av identitet til en lederrolle, var det naturlig for meg å bruke strategisk utvelgning. Dermed ble den aktuelle gruppen av informanter avgrenset til barnehagestyrere som hadde vært lenger enn 5 år i stillingen. Størrelsen på barnehagene varierer fra 2 til 5 avdelinger. Dette var et bevisst valg, fordi barnehager med 1 avdeling som oftest har begrenset styrerressurs. Barnehagestyrerene i disse barnehagene har som oftest størst stillingsprosent som pedagogisk leder på avdeling.

5.3.3 Kort presentasjon av informantene og barnehagene

Antall år disse fire har jobbet som barnehagestyrere varierer fra 10 – 22 år. Det er ulik størrelse på barnehagen som de er leder for, og dermed er det også ulikt antall ansatte de har personalansvar for.. Alder på informantene er fra 30 til 50. De er alle kvinner.

5.4. Forberedelsene

5.4.1 Kontakt med Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (NSD) og informantene

Januar 2008 tok jeg telefonisk kontakt med informantene og spurte de om de kunne tenke seg å være med i undersøkelsen. Jeg fikk kun positive svar. Jeg sendte inn søknad til NSD, og avventet svar fra dem før jeg satte i gang med intervjuene. Dette tok imidlertid litt tid. NSD hadde behandlingstid på 6 uker. Da det endelig kom, måtte jeg redigere på informasjonsbrev som skulle sendes ut til informantene. Tilbakemelding fra NSD sa at prosjektet var konsesjonspliktig fordi det skulle benyttes digitalt utstyr i datainnhenting og bearbeidingen. Informasjonsbrevet til informantene måtte derfor inneholde melding om at alle innsamlede opplysninger ville bli makulert ved prosjektets slutt, senest 30.06.08.

Alle informantene fikk tilsendt brev med spørsmål om de ville være med på en samtale om temaet. Brevet ble skrevet med utgangspunkt i det Kvale (2006) kaller et informert samtykke. Jeg informerte om studien, hvorfor og hvordan vedkommende var valgt ut, tema og

⁹⁷ Grønmo 2004;91

problemstilling (vedlegg). Det ble oppgitt et tidsrom for når de ville bli kontaktet for muntlig å svare på forespørselen om å la seg intervju. Samtidig ble det gjort klart at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet uten at det ville få noen konsekvenser. Alle svarte ja. Avtale om tidspunkt for samtalen ble gjort når jeg igjen tok muntlig kontakt med dem.

5.4.2 Arbeidet med intervjuguiden

Kvale sier at en intervjuguide inneholder emnene som skal tas opp i intervjuet, samt hvilken rekkefølge de skal ha. Guiden kan gi en grov skisse av hvilke emner som skal dekkes, eller den kan være et detaljert oppsett med nøyaktige spørsmålsformuleringer⁹⁸. I det åpne intervjuet forteller den intervjuede fritt. Det tematiserte intervjuet tar utgangspunkt i emner intervjueren har formulert på forhånd, mens i standardiserte intervju brukes utarbeidede spørsmål som informanten skal snakke om. Strukturingsgraden er også avhengig av studiens formål og problemstilling. I denne studien er problemstillingen både av beskrivende og forstående karakter. Dermed ligger utfordringen først og fremst i det å formulere spørsmål som får informantene til å fortelle om opplevelser, tanker og erfaringer som kan belyse temaene. Jo mer spontan intervjusituasjonen er, jo større er sjansen for å få uventede svar⁹⁹. Dette er krevende fordi det utfordrer intervjueren i å følge opp det informanten sier selv om det går på tvers av strukturen i intervjuguiden. Intervjueren må dessuten se til at informanten holder seg til temaet og at alle temaene blir belyst. I tillegg er dette utfordrende i selve analysesituasjonen der disse beskrivelsene skal tolkes.

Jeg valgte det halvstrukturerte intervjuet fordi jeg var ute etter den yrkesmessige "livshistorien" til informantene. Ved å la de selv fortelle, og ved at jeg forfulgte svarene deres etter hvert som det falt seg naturlig, fikk intervjuet mer et preg av en samtale enn en utspørring. Med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål ble intervjuguiden bygget opp rundt tre hovedtema: Identitet til førskolelæreryrket, identitet til styrerstillingen, og læring i organisasjonen. Konkrete spørsmål ble laget til hvert tema som en sjekklister og hjelp i intervjusituasjonen (vedlegg). Her ble spørsmålene formulert eller stilt slik at informantene skulle fortelle eller beskrive opplevelser, tanker og erfaringer for på den måten å belyse temaene. Dette var en god støtte i intervjusituasjonen.

⁹⁸ Kvale 2006;77

⁹⁹ Ibid; 77

5.4.3 Prøveintervju

Prøveintervju blir ofte anbefalt som trening for å bli en god intervjuer. En god kollega av meg som selv er styrer i en barnehage, ble spurt om hun kunne tenke seg å delta i et slikt prøveintervju. Ved å gjennomføre dette intervjuet, så jeg at jeg traff godt med spørsmålene mine. Det kom tydelig frem at vedkommende trivdes med å få lov å fortelle om yrkeskarrieren sin. Jeg opplevde også at flere av spørsmålene ble besvart uten at de ble tatt opp som tema. Disse gikk vi igjennom på slutten, der jeg spurte om hun hadde noe å tilføye. Tilbakemeldingen fra henne var at spørsmålene var krevende på den måten at mange av disse tingene var lenge siden hun hadde tenkt på. Hun ga også uttrykk for at det hadde vært kjekt å minnes ”gamle” tider.

5.5 Bearbeiding, analyse og presentasjon av data

Den forstående, hermeneutiske tilnærmingen forutsetter en stadig pendling mellom helhet og deler. Intervju utgjør til helheten i den studien. Hvert intervju må samtidig forstås ut fra en tolking av de enkelte utsagnene som igjen må speiles mot helhetsinntrykket som samtalen gir. Parallelt må den enkelte samtale forstås i lys av helhetsinntrykket som avtegner seg når alle intervjuene blir sett under ett. Men fordi jeg kjenner barnehagefeltet godt, og samtidig selv kjenner godt til mange av utfordringene som en barnehageleder står ovenfor, startet bearbeidingen og tolkingen både av deler og helheter i det øyeblikk intervjuene startet. Dette var imidlertid en stor utfordring, fordi det handlet mye om at jeg måtte skille mellom hva som var min tolking – og hva som var informantens mening bak det som ble formidlet. Dette krevde avklaringer hele tiden underveis fra min side. Styrken i dette var at informantene opplevde at jeg hadde en stor forståelse for det de snakket om. Etter hvert intervju skrev jeg ned refleksjoner og hørte igjennom intervjuet. De fleste gangene rakk jeg å skrive ned intervjuet før jeg gjennomførte det neste. Dette ga også tanker og refleksjoner som ble skrevet ned. Alt dette ble brukt i analysefasen.

5.5.1 Hvordan tolke intervjutekster?

Kvale presenterer fem analysemodeller for intervjuforskning. Den ene er meningsfortetting som betyr at informantens uttalelser blir forkortet. Den andre er meningskategorisering vil si en koding av intervjuet i ulike kategorier, den tredje er narrativ strukturering som vil si at teksten blir omstrukturert med henblikk på å få frem meningen med den. Meningsfortolking har som mål å nå en dypere og mer eller mindre spekulativ tolking av teksten, og

meningsgenerering gjennom ad hoc metoder. Meningsgenerering blir uttrykt gjennom ord, tall, figurer osv¹⁰⁰. I denne undersøkelsen har jeg brukt meningskategorisering og meningsfortetting.

5.5.2 Presentasjon av data

Jeg strukturerer presentasjonen av empirien i kapittel 6 rundt forskningsspørsmålene (jf. kap 3.3). Videre velger jeg å gi en samlet fremstilling av de dimensjonene intervju materialet kaster lys over slik det kommer til uttrykk i intervjuene. Jeg presenterer altså min forståelse av barnehagestyreres opplevelser av å være i en lederstilling, og hvordan de har utviklet identitet til denne rollen. Jeg har valgt å veksle mellom å gjenfortelle hva informantene sier og å sitere direkte. Dette blir gjort for å øke leservennligheten. Sitat blir gjort så ordrett som mulig. I denne oppgaven er det imidlertid meningsinnholdet som er vesentlig. Den språklige uttrykksmåten er derfor underordnet. Av den grunn er talespråket normalisert og omskrevet til bokmål. Ord som blir gjentatt, halvt påbegynte setninger, er fjernet. Når noe blir utelatt eller hoppet over, blir det markert med en parentes med tre prikker: (...). Hver informant har sitt nummer, og referansen til den ordrette utskriften av samtalen er gjort slik: (B:1), det vil si informant nr. B side 1. Når korte sitat blir brukt, er disse flettet inn i teksten.

5.6. Intervju og moral – etiske vurderinger i kvalitative studier

Kvale sier at en informant kan brukes og misbrukes både i forhold til hva intervjueren spør om, og hva hun skriver i etterkant av samtalen. Han sier videre at slike vurderinger må følge hele forskningsprosessen, og fremhever tre etiske regler for forskning på mennesker: det informerte samtykket, konfidensialitet og konsekvenser. Det informerte samtykket handler om at informantene får gode opplysninger om hva vedkommende inviteres med på, og om det er noen ulemper knyttet til dette. Jeg har tidligere gjort rede for hvordan disse tre kravene ble lagt til grunn for den informasjonen informantene fikk pr brev og før selve intervjuet. Det er likevel klart at full informasjon er vanskelig fordi noen forutsetninger endrer seg underveis, og det er umulig å ha full oversikt over alle sider ved prosjektet i startfasen.

Når sitater er brukt i rapporten, har jeg vært bevisst på at dette ikke skulle gjøres slik at det er mulig å identifisere barnehagen eller informanten. Likevel er det klart at selv om jeg ikke på

¹⁰⁰ Kvale 2006;125

noe tidspunkt fortalte noen hvem informantene var, er det naivt å tro at ikke dette ble kjent i barnehagemiljøet. Ettersom de fleste av styrerne kjenner hverandre godt, er det derfor ikke usannsynlig at noen vil kjenne igjen uttalelser og opplevelser som er sitert i rapporten. Jeg viser ellers til avsnittet ”Fra tale til tekst”.

De tre etiske sidene ved forskerens rolle handler om et vitenskaplig ansvar for at det blir produsert kunnskap av verdi, uavhengighet i forhold for å bli påvirket av andre og for det tredje at forskeren må unngå å overidentifisere seg med informanten¹⁰¹. Det første kravet har jeg drøftet med veileder i forbindelse med valg av oppgave. Det er ingen som har sponset denne studien eller som har påvirket resultatet. Det er mange utfordringer knyttet til å forske på eget felt. Mine egne holdninger og forståelser er det som i sterkeste grad kan ha påvirket tolkingen av data. Dette har jeg som tidligere nevnt prøvd å være spesielt bevisst på. Jeg kjenner også flere av informantene som kollegaer. Faren for overidentifisering var derfor til stede, og som jeg derfor hele tiden prøvde å ha i mente.

5.7. Vurdering av studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

5.7.1 Er kvalitative studier til å stole på?

Kvale sier at et vanlig ankepunkt mot kvalitative studier er at den ikke er vitenskaplig fordi den er for personavhengig. Han drøfter videre innvendingene mot de kvalitative intervjuene og konkluderer med at de tradisjonelle kravene til at forskning skal være valid i betydningen gyldig og reliabel forstått som pålitelig, er problematisk i den forbindelse. Det samme gjelder kravet til generaliserbarhet, altså at forskningen skal generere kunnskap av generell gyldighet¹⁰². Grønmo sier at det må brukes andre måter å vurdere validitet i kvalitativ forskning fordi denne metoden skiller seg på vesentlige punkt fra de kvantitative studiene¹⁰³. Kvale vil derfor flytte krav til reliabilitet og validitet fra sluttproduktet til å fungere som en kvalitetskontroll av alle stadier av kunnskapsproduksjonen. Han lanserer derfor en validering i syv stadier som omfatter hele prosessen fra tematisering til rapportering¹⁰⁴. I denne studien har det derfor vært et mål å presentere de metodene og valgene som er gjort på en slik måte at det skal være mulig å vurdere om kvalitetskontrollen har vært god nok. Denne

¹⁰¹ Kvale 2006:69

¹⁰² Ibid 2006

¹⁰³ Grønmo 2004

¹⁰⁴ Kvale 2006:164

undersøkelsens troverdighet for andre blir tatt opp i avsnittet ”om representativitet og generaliserbare data”. Muligheter for videre forskning tar jeg opp i kapittel 8.

5.7.2 Forskerens dømmekraft og vurderingsevne

Kvale sier at i forhold til intervjuerens betydning som forskningsinstrument, må intervjuerens innflytelse vurderes nøye dersom resultatene av intervjuforskningen skal stå til troende¹⁰⁵. I presentasjonen av hvordan intervjuprosessen ble gjennomført, har jeg vist på hvilken måte jeg har prøvd å validere denne gjennom arbeidet med intervjuguiden, prøveintervju og samtalene. Jeg har blant annet pekt på at min forforståelse kan ha virket forstyrrende inn både i intervju og analysefasen. Videre har jeg problematisert teknikken med å bruke ledende spørsmål. Kvale peker på at det kan være nødvendig å spørre på en slik måte for å kontrollere intervjuerens pålitelighet. Det har derfor vært viktig i analysesituasjonen å vurdere svarene i forhold til måten spørsmålene ble stilt på.

5.7.3 Om representativitet og generaliserbare data

Kvalitative studier er generelt sett lite egnet til å generere data som har generell gyldighet. Mine funn har heller ingen representativ tyngde, i og med at utvalget er for snevert. Sammenholdt med andre studier om samme tema kan imidlertid mine funn utdype disse og tilføre slike undersøkelser nye dimensjoner.

5.7.4 Belyser materialet problemstillingen?

Det mest sentrale spørsmålet i en hvilken som helst undersøkelse er om det innsamlede materialet virkelig belyser studiens problemstilling¹⁰⁶. Studien min søker å kaste lys over barnehagestyreres identitetsutvikling til lederrollen, og hvordan dette kan føre til læring i organisasjonen. Spørsmålene i intervjuguiden er bygget opp med tanke på at informantene skal fortelle og snakke om temaene på en slik måte at forskningsspørsmålene blir belyst. Noen av spørsmålene var vanskelig for flere av informantene å svare på. Dette har sammenheng med at for enkelte av dem var det mer enn 10 år siden de jobbet som førskolelærer. Spørsmålene som opplevdes som vanskelige handlet om forhold som de i dag ikke husket like godt. Selv om denne intervjuguiden ikke er fulgt slavisk, men brukt som en støtte under samtalen, mener jeg at de data som er samlet inn gjennom intervjuet – har kastet lys over problemstillingen. Dette er da også målet for denne oppgaven.

¹⁰⁵ Kvale 2006; 206

¹⁰⁶ Grønmo 2004;218

Kap 6 Barnehagestyrerene sine tanker og erfaringer rundt å være førskolelærer

I dette kapitlet presenterer jeg funnene mine fra intervjuet med barnehagestyrerene. Formålet med intervjuet har vært å få svar på problemstillingen min, og som nevnt i forrige kapittel organiserte jeg intervjuguiden rundt 3 tema: identitet til førskolelærerrollen, identitet til barnehagestyrerrollen og læring i organisasjonen. Funnene blir derfor presentert med utgangspunkt i disse 3 temaene. I presentasjonen har jeg formidlet funnene gjennom egne ord, direkte sitat og som fortellinger om hvilke tanker, erfaringer og opplevelser som barnehagestyrerne har gjort seg så langt i sin yrkeskarriere. Sitatene tar utgangspunkt i informantenes *tanke* og *erfaringer*. Fortellingene gjengir *opplevelser* som informantene har hatt i løpet av sin yrkeskarriere.

6.1 Presentasjon av barnehagene og informantene

Jeg gjennomførte intervju med fire barnehagestyrere som alle har fullt ansvar for økonomi-, fag og personal for sin tjeneste. Det er en blanding av private og kommunale barnehager som inngår i studien, i en kommune med ca 12 000 innbyggere. Kommunen er organisert etter tonivå modellen, og for de barnehagestyrerene som er ansatt i kommunale barnehager, er tittelen deres tjenesteleder.

Alderen på informantene er fra ca 30 til 50 år, og ingen av dem har mindre enn 5 års ledererfaring som styrere i en barnehage. I forhold til førskolelæreryrket er det ulikt hvor lenge de har praktisert utdannelsen sin på avdeling med barna. Noen var de første årene i kombinerte stillinger, der de var både førskolelærer og styrer. Ingen av dem har imidlertid mindre enn to års praksis i denne rollen. Årene de har vært i styrerstillingen varierer fra 6 år og opp til 23 år. I presentasjonen har jeg kalt informantene med bokstav A – D.

6.2 Identitet til førskolelærerrollen

6.2.1 Opplevelser av rollen som førskolelærer

Giddens (1991) sier at identiteten finnes i de historier vi forteller om oss selv. Et sentralt spørsmål i problemstillingen min har derfor vært å finne ut av hvilke opplevelser informantene selv har gjort seg i rollen som førskolelærer. Jeg utdypet dette temaet med å nyansere bildet med utdypende spørsmål: hvorfor de valgte denne utdannelsen, tanker,

erfaringer og opplevelser de har gjort seg som førskolelærer og hva samarbeid med andre har betydd for dem i denne rollen.

På spørsmål om hvorfor barnehagestyrerene valgte å utdanne seg til førskolelærer, gav flere uttrykk for tilfeldigheter som oppstår og usikkerhet i forhold til valg som skulle bli tatt:

Fortelling 1:

” Det var tilfeldigheter at jeg valgte denne utdannelsen. Jeg hadde et hvileår etter at jeg var ferdig med videregående. Da var jeg praktikant hos en familie. Der bodde jeg i sammen med allmennlærerstudenter. Jeg fikk lyst til å ta utdanning, (...)Jeg tenkte derfor på barnehage” (A).

Fortelling 2:

”Usikker på hva jeg skulle bli. Jeg ville velge noe som har anvendelighet. Jeg så at førskolelæreutdanning var lyst ut. Da tenkte jeg at praksisen første året ville vise om dette var noe for meg. Jeg kom på venteliste på sjukepleien, og kom inn på førskolestudiet. Jeg opplevde studiet og praksisen som spennende” (B).

Informant D svarte at hun hadde et ønske om å jobbe med barn, og at det var først på videregående hun ble klar over at det fantes et yrket som ble kalt for førskolelærer. Bare en av informantene hadde godt kjennskap til barnehager fra før: *”Jeg hadde jobbet i barnehage før jeg startet på studiet, så jeg kjente godt til barnehage før jeg tok utdannelsen”.* (C)

Informantene fremhever videre at de i praksisperiodene i studietiden fant ut at dette var et interessant yrke, og at de aldri har angret på valget sitt.

6.2.2 Tanker, erfaringer og opplevelser de har hatt i rollen som førskolelærer

En av informantene var svært tydelig i sine beskrivelser av seg selv som førskolelærer. Dette var også en av de informantene som hadde jobbet lengst på avdeling med barna.

A: *”Som førskolelærer er jeg god på å se, lytte, ta på alvor. Jeg leser barna godt, jeg er opptatt av å ivareta at de er unike, jeg generaliserer lite.*

Jeg er god på å ta barneperspektivet. Jeg bruker mye humor, tuller med barna, bruker kroppen min. jeg er ikke redd for kaos – jeg var i alle fall slik. Jeg tåler at det koker – her må jeg visst rette – jeg tålte at det kokte – i dag vet jeg ikke – jeg er jo blitt en gammel dame...

Jeg mener det er viktig at barna skal oppleve glede og mestring. Vi skal vekke nysgjerrigheten deres – og vi må undre oss i sammen med barna. Jeg var opptatt av filosofi lenge før det kom inn i rammeplanen. Jeg tror det kommer av at jeg er en undrende type selv”.

Noen av de andre informantene trengte en tenkepause, da de skulle beskrive seg selv. De ga tilbakemeldinger om at dette var et utfordrende spørsmål, som omhandlet forhold som det var lenge siden de hadde hatt tanker rundt. En av dem ga uttrykk for at det var vanskelig å sette ord på skillet mellom det å være styrer og det å være førskolelærer: ” (...) *Jeg hører at jeg roter rundt det med å være førskolelærer og leder nå. (...)*” (D). Men når de fikk litt tid på seg til å tenke tilbake, så var de klare i beskrivelsene sine:

C: ”*Kontakten med barna er det viktigste for meg. Jeg liker meg mest i lag med de minste, fordi der må du bruke deg selv på en annen måte enn med de eldste. En må hele tiden være bevisst på læring. Det å være bevist på å bruke yrkesutøvelsen sin, sette navn på, bruke og lære begrep tenker jeg er viktig”.*

D: ”*Jeg liker å jobbe målretta, og det gjør jeg vel som leder også. Å tilpasse slik at hvert barn skal få det de har behov for ut i fra sine forutsetninger. Det å tilpasse individuelt. Jeg har ikke tro på mange regler. Samtidig må en ha en ramme å forholde seg til. (...) Være naturlig, være seg selv, bruke humor, se det positive og ikke det negative, bruke litt sånn kikkertsyn, være tydelig på grenser, være tydelig som leder.”.*

En av informantene sier at hun gjennom praksis oppdaget at å være førskolelærer er en utfordrende jobb. Den setter store krav til førskolelærerens evne i å være tilstede med hele seg:

B: ”*Jeg oppdaget at jeg likte å jobbe med de store barna, at jobben var krevende og at jeg har et utviklingspotensialet i å være her og nå og helt tilstede. Jobben er veldig krevende. (...) Jeg så at i dette yrket må en jobbe med seg selv, reflektere mye, stille viktige spørsmål og diskutere i sammen med de andre som en jobbet sammen med”.*

Alle informantene mener at å være førskolelærer er en viktig jobb, og at en som voksen har stor makt over barna i dette arbeidet. En av dem sier det slik: ”*Barna er sårbare og påvirkelige*”. En annen tar da også opp hva jobben som førskolelærer innebærer, og at dette

forutsetter at det må være en viss interesse til stede.” *Du viser interesse og engasjement for jobben med barna. Du må ha interesse for å jobbe med barn. Det er det vi er her for”.*

På spørsmålet om de kunne fortelle om den viktigste gangen de følte seg som førskolelærer, hadde alle informantene historier som de husket godt:

Fortelling 3:

”Når jeg var ferdig utdannet var jeg ganske idealistisk. Jeg følte at jeg hadde en viktig kompetanse. Jeg hadde vært førskolelærer i en måned og skulle ha et foreldremøte. Jeg hadde jobb i husmorlaget sin førskole for 6 åringer. På førskolelærerstudiet var vi nærmest blitt hjernevasket om at 6 åringene hørte til i barnehagen, og at skole for denne aldersgruppen var helt utenkelig. Jeg hadde skrevet en oppgave om 6 åringene i barnehagen eller skolen, så jeg hadde en klar oppfatning av temaet.

Foreldrene kom på møte og lurte på om barna skulle ha skolesekk, penalhus og bøker. Jeg presiserte at det som var viktig å lære var relasjonsbygging, leken og det å fungere i grupper. Jeg sa at det kom til å bli et opplegg med førskolebøker som var kjøpt inn og betalt av oss. Vi ville vekke nysgjerrighet og lærelyst, ikke drive fagopplæring. Jeg følte meg trygg på at det jeg sa var rett. Jeg snakket varmt om barnehagen, jeg hadde jo skrevet oppgave om at 6 åringene hadde det best i barnehagen..... jeg var stolt over å stå imot foreldregruppen og jeg fikk aksept for det jeg sa og mente. Jeg var 24 år og trodde jeg hadde sett lyset.... Etter hvert forstår en mer. Jeg var førskolelærer og ikke pedagog” (A).

Fortelling 4:

”Jeg fikk min første jobb i en barnehage for 6 åringer og en familiebarnehage. De måtte ha og manglet førskolelærer for å starte opp. Jeg tenkte at oj, er jeg den personen som alle disse menneskene trenger. Jeg var den fagpersonen som gjorde til at barnehagen ble en realitet. Dette gjorde meg stolt. Der var jeg i 6 måneder” (B).

Fortelling 5:

”Jeg husker jeg hadde et barn på avdeling som hadde strevde litt med motorikken. Far var fysioterapeut. Dette var derfor ikke helt enkelt å ta opp, fordi jeg følte at jeg beveget meg inn på en annens fagfelt. Jeg mannet meg opp og hadde samtale med mor og far. Far kom etterpå og sa at jeg hadde helt rett. Da tenkte jeg at jeg hadde gjort jobben min”(C).

Fortelling 6:

”Må jo være første året jeg jobba. Det er da du får satt kunnskapen din på prøve, med foreldresamtaler og foreldremøte osv. Den gangen var 6 åringen i barnehage så jeg hadde 6 års gruppe. Når du holder til i sammen med skole som var i samme bygget, så får du den her lærerfølelse når du skal jobbe med ei spesiell gruppe. Den likte jeg”(D).

Informantene forteller at de gjennom denne opplevelsen fikk større tiltro til at barnehager er bra for barn: *”Jeg ble styrket i min tro på at barnehager er unik. Jeg var i utgangspunktet ikke enig i å samle en aldershomogen gruppe. (...) Det skal ikke være skoleforberedelse for at barna skal i barnehagen. (...)”(A).* En av informantene sier at det var der hun fikk plattformen til å være førskolelærer, og at det var dette som la et grunnlag for videre arbeid. Informant C sier det slik: *” (...) Jeg har hele tiden vært klar på at det er i barnehage jeg vil være”.* Hun uttrykker her at hun ble sikker i sin sak på at hun hadde valgt rett yrke.

6.2.3· Betydningen av samarbeid

Alle informantene forteller om at samarbeid med andre har hatt betydning for dem i forhold til hvordan de har utviklet seg i førskolelærerjobben. Informant B sier dette:

Fortelling 7:

”Vi var to som delte hybel og studerte i lag. Etter at jeg sluttet i min første jobb, ble jeg ansatt i den barnehagen hun var styrer. Vi fortsatte med å diskutere, reflektere og snakket mye i sammen. Jeg hadde også en annen pedagogisk leder som betydde mye for meg. De to betydde mye i den første fasen min som fersk pedagogisk leder”(B).

Andre var ikke opptatt av utdannelsen, men mer av hvordan disse personene var som menneske. De forteller at det å ha noen å reflektere i sammen med, gir dem nye tanker som fører til at de lærer og utvikler seg som fagperson. Informant D nevner personer som er positive og som viser engasjement og interesse, er viktig for henne: ” (...) *Dette er viktigere for meg enn å ha fagpersoner*”. En forteller at hun ikke har hatt noen i sin umiddelbare nærhet som det var naturlig å samarbeide med. Hun sier at dette var noe hun savnet: ”(...) *Jeg har derfor laget mine egne nettverk*” (A). Hun sier imidlertid ingenting om hvilke personer hun anser som medlemmer av nettverket hennes.

6.3 Identitet til barnehagestyrerrollen

Et annet sentralt spørsmål i problemstillingen min har vært å finne ut av hvilke opplevelser informantene har gjort seg i rollen som barnehagestyrer. Også dette spørsmålet ble nyansert med utdypende spørsmål: hvorfor de valgte denne stillingen, hvilke tanker, erfaringer og opplevelser som de har gjort seg i rollen, og hva samarbeid med andre har betydd for dem.

6.3.1 Hvorfor ble du barnehagestyrer?

På spørsmål om hva som gjorde til at barnehagestyrerene valgte å bli barnehagestyrer, svarte de fleste av dem at de enten ble oppfordret til å søke stillingen eller beordret inn i den.

Fortelling 8:

”Det var tilfeldig at jeg fikk en slik stilling. Etter endt utdanning ville jeg hjem igjen. Da var det bare styrerstillinger ledig. Den gangen hadde vi lite administrasjon og jeg var mye sammen med barna. Jeg hadde en dagbok og et pengeskrin. Etter hvert kom jeg inn i det kommunale systemet og begynte å jobbe i kombinert skole/barnehage. Jeg hadde en etatsjef over meg. Dette var en styrerjobb og jeg var alene førskolelærer. Jeg søkte etter hvert på ny jobb, og jeg fikk alle som jeg hadde søkt på. Det var stor mangel på fagfolk den gangen, dette var tidlig på 90 tallet. Jeg ble oppfordret til å søke her jeg er i dag. Jeg jobbet 2 måneder som pedagogisk leder, deretter ble jeg styrer, eller det vil si – jeg ble beordret inn i stillingen. Jeg har vært her siden og jeg trives med lederrollen, jeg er nok en ledertype...”(A).

En av informantene svarte at hun var klar for nye utfordringer:

Fortelling 9:

”Tilfeldigheter som styrte løpet. Jeg følte at det pekte litt på meg. Jeg startet som styrerassistent, og etter hvert som styreren gikk ut i mer permisjon for til slutt å si opp stillingen, så overtok jeg mer og mer av jobben hennes. Vi kunne jo fått en utenifra, men jeg valgte å ta utfordringen. Jeg hadde overtatt mer og mer av jobben. Jeg syntes det var en interessant stilling. Jeg tenkte at jeg kunne velge om senere i livet, om det viste seg å være feil” (B).

På dette spørsmålet nevner også to av informantene at de følte at den som oppfordret dem til å søke stillingen, signaliserte en tro på at de ville klare dette, og at dette var noe som påvirket beslutningen deres om å søke barnehagestyrerstillingen.

6.3.2 Tanker, erfaringer og opplevelser av å være barnehagestyrer

Alle informantene hadde hatt opplevelser som fersk barnehagestyrer, som ga dem følelsen av at nå er jeg leder:

Fortelling 10:

”Jeg ble beordret inn i stillingen min. Da jeg begynte var det mange uformelle ledere her på ulike områder. Ildprøven var om jeg ville klare å være den overordnede lederen. Det tok 2 år og i den perioden var jeg ”rævhølet” og her var Texas.... Jeg måtte stille meg selv grunnleggende spørsmål som: vil jeg dette? Orker jeg dette? Det var mange søvnløse netter, men jeg opplevde at jeg stod i det. Jeg er nok en veldig sta type” (A).

Fortelling 11:

”Det var første gangen jeg skulle ha en hel planleggingsdag. Jeg var veldig slik at alt måtte være nedtegnet og uttenkt. Jeg tok kontakt med den gamle styreren og gikk igjennom alt jeg hadde tenkt. De ansatte skulle føle at de hadde hatt en lærerik dag. Det gikk bra, og jeg var fornøyd med meg selv” (B).

Fortelling 12:

”Det var ikke så lenge etter jeg tok over som styrer første gangen. Vi hadde veldig dårlig økonomi, og visste ikke om vi var liv laga fra måned til måned. En journalist ringte til meg, og jeg svaret på det som jeg kunne svare på. Spekulasjonene hans var jeg ikke med på og henviste han videre til øverste leder. Han har sikkert lagt på lur i buskene, for om kvelden kom avisen ut, og der var stort bilde av meg på fremsiden. Jeg gikk alene over plassen ute i barnehagen, jeg hadde tydeligvis vært og hentet posten. Overskriften var at vi var slått konkurs. Jeg ringte øverste leder, og han lagde et skriv som vi dagen etter delte ut til alle foreldrene. Om kvelden hadde vi personalmøte som han var med på og informerte de ansatte. Personalsaker er en stor utfordring og da tenker jeg at du står der som leder med stor L. Det er vanskelig å være nøytral, ikke ta parti. Det første foreldremøte for hele barnehagen var også en situasjon som ga meg den følelsen” (C).

Fortelling 13:

”Første året som styrer var knalltøft. Dette var en barnehage der en ukultur hadde fått lov å utvikle seg over lang tid. Her hadde vært mange styrere som kom og gikk, som ikke hadde klart å få bukt med ukulturen. Jeg er på enkelte områder en regelrytter, på andre områder er jeg ikke det. Men vi driver ikke å lure og fikser i forhold til reglementet til kommunen. Og på enkelte punkt så ble ikke det fulgt. Det ble store baluba da jeg begynte å følge det. Jeg klarer ikke å pukke ut en spesiell episode” (D).

På spørsmålet om hvordan dette har påvirket dem i den videre yrkesutøvelsen deres, svarer en av informantene at hun er bevisst på rollen sin, og prøver å bli bedre der hun har utviklingspotensialer. Informant D viser til viktigheten med å lage fora for samtaler: ” (...) *Viktig å ha medarbeidersamtaler, og viktig å være tydelig*”. En annen sier at hun liker å være forberedt til ting, og at dette har fulgt henne.

Trivselen i jobben som leder er stor blant de fleste av barnehagestyrerne. Tre av dem forteller at de liker den godt, at de får bruke ressursene sine, får bruke seg selv. Likevel er ikke tanken om å prøve seg i andre stillinger, helt ukjent for to av dem.

Fortelling 14:

”Jeg liker den godt. Jeg får bruke meg selv, bruke ressursene mine. Jeg føler at jeg er i utvikling, livslang læring, jeg tar utfordringer. Jeg har en selvutviklende jobb, og det er mange ting jeg må finne ut av selv. Jeg synes jobben er utfordrende. Jeg får bruke hele meg, og jeg har mye frihet i jobben”(A).

Fortelling 15:

”Jeg burde kanskje funnet meg noe annet. Jeg har vært der lenge og å skifte jobb blir sett på som innovativt. Men det er jo en grunn til at jeg blir. Jeg har en jobb jeg trives med. Det er ikke en dag som er kjedelig. Jeg har en jobb som jeg har taklet så langt, jeg føler jeg er på vei, og at jeg utvikler meg”(B).

En av dem forteller at hun liker mye av innholdet i stillingen, men at hun synes personalansvaret er utfordrende.

Fortelling 16:

”Jeg trives som faglig leder, men trives fremdeles ikke som personalleder. Som økonomisk leder trives jeg, dette har ikke vært den store bøygen for meg. Synet på dette har ikke endret seg i årenes løp (D).

Når jeg da spør om hva de tenker rundt rollen sin som personalleder, svarer informant B at jobben hennes er veldig ulik de andre ansatte sin jobb, *”(...) jeg må jo også leve med det at de ansatte ikke alltid har forståelse for det jeg driver med.(...)”*. En av informantene forteller om at hun trives med den faglige biten. Om personalansvaret sier hun dette: *”(...) Personalbiten har alltid vært den vanskeligste og verste i denne jobben. Mest krevende av den. (...)”(D)*. Informant C bringer på bane å lede mot mål: *”(...) Det å være leder å tenke at du skal lede*

mot noe, er viktig. Utfordringen er å trekke resten med seg. (...)". En av informantene sier at hun skal være premissleverandør og at hun som leder har stor påvirkningskraft.

De forteller at de som ledere er relasjonsorientert og målbevisst. En bruker ord som tydelig og uredd, direkte og ikke konfliktsky. En annen forteller at hun er saklig, anerkjenner frustrasjon – men er klar på at en så må komme seg videre. En vektlegger å være rettferdig, uten at det betyr at alle får det likt. De setter ord på det de oppfatter som sine sterke og svake sider:

"I forhold til alle typer ledere du kan være er jeg prosess og relasjonsorientert. Vi har med folk å gjøre og må bruke litt psykologi. Jeg er en snill leder. Jeg tenker at de ansatte må vi få med ved å bruke løft metoden. Jeg har tro på at vi må snakke om hva vi har lyst til å få til, istedenfor å grave oss ned i problemer. Vi har lov å komme med et hjertesukk, og anerkjennes for det, men komme oss fort over på konstruktiv tenking. Jeg har lyst å være ryddig på mine felt, men liker å delegere arbeid. De ansatte må få frihet til å utføre arbeidet, det er de som jobber i felten og vet best hvilke løsninger som passer for dem. Jeg må være interessert og lytte og støtte dem i de avgjørelsene som de tar. Vi må ha en overordnet plan, men inn forbi denne har hver og en avdeling frihet til å utforme hverdagen sin. Jeg tenker en del på hvordan få til frihet under ansvar, samtidig som vi skal være en barnehage. Dette jobber vi ut i lag i pedagogisk lederteamet.

Folk må få finne ut av ting de står opp i selv. Det er både en frihet og en byrde. Det er mange som vil at andre skal finne svarene. Sender en ballen tilbake, så kan det oppleves frustrerende. Jeg tror på, og det er det også gjort forskning rundt - at folk som føler de har påvirkning på jobben sin, trives bedre.

Jeg har tro på at vi må snakke i sammen. Vi har mange fora der folk kan få snakke i lag, da trenger ikke ting bli en verkebyll, men vi har mulighet til å ta ting opp(B).

”Før skulle alt være så demokratisk i barnehagen. Alle beslutninger skulle taes på personalmøte. Nå bruker jeg drøftingsmøte (...). De tillitsvalgte må de først ha møte med sine medlemmer, deretter tar vi beslutningen. Dette er kanskje den største forskjellen på meg før og nå.

Jeg prøver å være rettferdig, men det betyr ikke at alle får det likt. Jeg er tydelig på hva jeg mener og hva jeg forventer. Når ting er besluttet, så gidder jeg ikke ta opp igjen alle diskusjoner. Selvfølgelig, ser en når en evaluerer at ikke fungerer så må vi ta runden en gang til.

Jeg har forventninger til de ansatte. Kanskje jeg forventer for mye. Jeg forventer at de skal gjøre det som står i rammeplanen. Jeg gir dem stor frihet, og er ikke opptatt av å kontrollere at de gjør det de skal. Henger kanskje sammen med hvordan jeg selv liker å bli ledet. Liker frihet og ansvar. Trenger de å diskutere ting, så er jeg der. Har sagt at folk må prøve å ta opp ting der det hører hjemme. Oppfølging av enkeltbarn og ansvarsgruppemøte prøver jeg å få med meg. Når jeg ikke står oppe i det til dagen, så er jeg friere til å komme med kritiske bemerkninger og hva vi forventer av samarbeidsinstanser. Ellers er jeg med på avdelingsmøter når de ber meg om det.

Jeg hjelper til på avdelingene når de ber om det, men jeg er ikke vikar” (C).

”Vanskelig å beskrive seg selv. Lettere om andre hadde gjort det.

Tilbakemeldinger sier at jeg er tydelig, andre sier at jeg er utydelig. Jeg vil ikke være søppelbøtte. Jeg er saklig, jeg avgrenser når det blir for mye følelser. Jeg anerkjenner frustrasjon og så må vi komme oss videre, jeg prøver å la alle komme til ordet. (...)Det er viktig med en profesjonell holdning. (...)Jeg har fått tilbakemelding om at jeg slår av diskusjonen når det blir for mye følelser. Jeg er rolig, lar ikke mine følelser ta overhånd, eller styre. Det gjør til at jeg kan virke kald. Jeg mener at vi må holde oss på et saklig nivå i diskusjoner. Jeg synes ikke at det kommer noe nyttig ut av at noen mennesker skal få lov å snakke høyt, snakke i munnen på hverandre, snakke mye og lenge, jeg har holdt på det at det kan ikke være sånn, det mener jeg er helt riktig, (...).

Jeg har selvfølgelig mine styrker og svakheter. – jeg er veldig saklig, jeg setter selv følelsene mine til side når jeg er på jobb. Konflikter er ubehagelige, men er det nødvendig så går jeg inn i dem. Jeg har lært meg å være ærlig, og jeg prøver å gi konstruktiv kritikk.. Jeg har lært meg å være ærlig med folk, det har jeg jobbet med over lang tid og over flere år” (D).

6.3.2 Har du hatt noen å samarbeid med som har vært viktig for deg?

Alle informantene vektlegger verdien av å ha et nettverk rundt seg. De sier det er en ensom posisjon å være leder. Som samarbeidspartnere nevner de andre barnehagestyrere, styrenettverk, barnehagefaglig konsulent og kommunalsjefer:

- C: *Som leder er en ganske ensom i egen organisasjon. Styrernetverket har vært og er viktig for meg. Tidligere hadde jeg en annen kollega som startet som styrer på samme tid som meg. Barnehagefaglig konsulent har vært en viktig person og kunne diskutere faglige spørsmål med.
Nå har jeg styrerassistent, det er også en støtte og en hjelp i diskusjon rundt faglige spørsmål..*
- D: *Andre styrere har vært viktige for meg, stabene i kommunen, og kommunalsjefen min. Andre medarbeidere på jobb og de tilbakemeldingene som de gir meg. Men også foreldrene i barnehagen, og ikke minst tilbakemeldingen som jeg har fått og får. Andre styrere som sitter med lignende problemstillinger, tilbakemelding fra brukerne er kjempeviktig.*

De sier det er et gode å ha noen rundt seg som en kan søke råd hos, diskutere og reflektere i sammen med.

6.4 Læring i organisasjonen

Wadel sier at utvikling av en læringskultur er å påvirke organisasjonskulturen, Senge sier at for å lære å lære må vi være oss bevisst hvordan vi tenker, hva vi virkelig ønsker og hvordan vi lærer og samhandler sammen med andre. Det tredje og siste temaet som intervjuguiden er bygget opp rundt, er læring i organisasjonen. Spørsmålene som ble stilt til informantene handlet derfor om hvordan de mener andre oppfatter organisasjonen deres, lederrollens betydning for utviklingen av barnehagen, og hvordan rammeplanen påvirker læringskulturen i virksomheten.

6.4.1 Hvordan tror du omverdene oppfatter denne barnehagen?

De fleste informantene mente at brukere av barnehagen var fornøyde med dem. Noen hadde fått direkte tilbakemeldinger: ”Jeg vet at det er mange som har hatt og har barn her hos oss, som snakker varmt om oss” (A). Informant B forteller at de har hatt ute brukerundersøkelser:

”Vi har hatt brukerundersøkelser og de er som oftest positive. Har selvfølgelig tilfeller innimellom der vi har foreldre som ikke har opplevd alt like positivt, men flertallet kommer med gode tilbakemeldinger. Tror vi blir opplevd som en god barnehage som har utviklingspotensialet. De som kommer med kritikk, tar vi på alvor. Vi må gjerne varme oss på ros, men ta på alvor det som ikke er så bra”.

Informant C mente at de nok hadde sine utfordringer, men at de var på rett vei:

”(...) Opptaket i fjor vår skremte meg litt at det var så få som hadde søkt vår barnehage. I år var det litt bedre. Dette tenker jeg handler om omdømme. Vi var glade når vi så i år at dette hadde snudd. Foreldrene som vi har hos oss er fornøyde, og det er i grunnen det viktigste”.

Informantene er i en rolle som pålegger dem å sette politiske vedtak ut i praksis. De av informantene som er private barnehager, sier at en del av det som politikerne bestemmer får konsekvenser hos dem, men ikke alt. De svarer dette på hvordan de forholder seg til denne pålagte oppgaven:

A: *”Da tenker jeg på profesjonell besinnelse. Når vedtak skal gjennomføres, så må jeg sette til side personlige følelser. Jeg har politikerne som arbeidsgiver, jeg er satt til å styre og er således deres forlengende arm. Da må jeg opptre profesjonelt og ikke privat. Jeg skal være lojal og støtte. Jeg tenker det handler om å gjøre vedtak spiselig ved at jeg velger en strategi i sammen med mine ansatte. Skal vi være frustrerte og kjenne på avmaktfølelsen eller skal vi se på det som en utfordring og velge beste mulig løsning? Det er viktig at jeg som leder lytter til deres frustrasjoner, anerkjenner det, anerkjenner at det er tungt, men være fast i troen på at vi skal klare det”.*

D: *”Folk her har tatt det veldig bra, vi har hatt innkjøpstopp, fått inn flere barn. Det har vært mye frustrasjon, men den har vært saklig. Derfor synes jeg det har godt veldig bra, ære være mine ansatte for det. Men det har også noe med min måte å legge det frem på”.*

I forhold til påstanden om at å være leder kan oppfattes som å leve i kaoset, viser svarene at dette ikke er en ukjent opplevelse for barnehagestyrerne. De definerer kaos som tidsfrister, forventninger som blir rettet mot dem, å være på etterskudd, avbrudd, og når arbeidet hopper seg opp.

A: *”Kaos kan være frister for arbeid som skal utføres, forventninger en som leder har eller som blir stilt til en, å være på etterskudd. Det er ikke så mye usikkerhet, men mer avbrudd og uforutsigbarhet i forhold til at dagen ikke blir slik som den var planlagt. Jeg er rolig utad, men innvendig kan det være kaos. Jeg er blitt flinkere til å rydde og systematisere, men likevel kan jeg kjenne på kloa i magen. Det handler om å sette ting på vent, at jeg ser målene våre. Det handler om å lage gode verktøy for å rydde opp, at jeg kan sile ut og bestemme veien, og at jeg har tro på at det er dette som er riktig nå”.*

B: *”Når kaoset blir veldig merkbare tenker jeg at er det ikke mulig å få en jobb som er litt mer forutsigbar? Noen ganger føler du at jobben sitter i hodet på deg og jobber dag og natt. Jeg har tenkt at ”hvordan en har det og hvordan en tar det” - skal en tenke over. Dagen vår blir sjelden slik en har lagt opp til. Jeg tror en trenger en del tid på å lære seg å leve*

med det. Jeg liker å ha orden, derfor kan jeg lett føle stress når ting ikke er på plass rundt meg. Jeg må holde fokuset der det trengs når det trengs, og etter hvert flytte fokuset. Slik kommer jeg til slutt rundt. En må ha struktur og rutiner slik at livet går sin gang selv om det er litt kaos rundt meg. Jeg har etter hvert lært meg å leve bedre med at det noen ganger er en kaotisk jobb, og at det er mange som forventer ting av meg på ulike plan”.

C: *”Jeg blir ikke stresset av kaos, klarer godt å leve med det. Jeg har vært klar på at jeg skal jobbe 7,5 time, så går jeg hjem. Blir det kaos noen dager, så blir det kaos. Det handler om å få sette gode rutiner for ting. Jeg ser at vi må være mer fleksibel, og for folk som er opptatt av struktur vil dette oppfattes som kaos”.*

D: *”Jeg vil vel kanskje ikke si kaos. Det er høyt tempo, stort arbeidspress og stor mengde med arbeid. Det at jeg aldri blir ferdig med noe, liker jeg ikke. Faglig kaos – der er jeg den rolige, jeg sier til folk at det vil ordne seg, vil tegne seg et bilde etter hvert på hvordan dette blir. Jeg må være den tydelige, arbeidsmengden hoper seg opp, jeg setter høye krav til meg selv. Jeg kan ikke leve med underbemanning, og må jeg gå inn som vikar opplever jeg det som utrolig slitsomt. Det blir ofte mye overtid”.*

De har lært seg ulike måter å håndtere dette på. De nevner systematisering, holde fokus, og verdien av å innse at dette også er den del av hverdagen deres.

6.4.2 Hvor viktig mener du lederrollen er for utviklingen av barnehagen?

Alle informantene er enig i at lederrollen har avgjørende betydning for hvordan barnehagen utvikler seg. Informant B sier det slik: *” Ga ikke jeg utrykk for hva som var viktig, så ville folk bare sullet rundt. En lederrolle må til for at vi skal kunne trekke i lag, gå i samme retning”.*

De har også klare tanker om hvilken vei de skal gå:

A: *”Den viktigste oppgaven mener jeg er å bygge felles mål. At vi kan bygge et lag, der alle er med ut i fra sine forutsetninger og muligheter. Det er slik en kan høste frukter. Jeg kan ikke skille ut hva som er minst viktig. Pedagogikken og relasjonsarbeidet står over det administrative. Om det er ting som kan vente så er det det administrative. Det som handler om tall og penger står nederst på må gjøre lista om dagen er travel”.*

C. *”Jeg ser hvor jeg vil, men at det vil ta litt tid. Nå ser jeg barnehagen med andre øyne, og at det er ting som må gjøres.*

Kanskje har det noe med organisasjonskulturen å gjøre. Vi kan ikke gjøre alt på en gang. Jeg vil gjøre barnehagen mer faglig. Jeg vil ha lov og rammeplan inn under huden på alle”.

I utviklingsprosessen av barnehagen forteller de at bruk av signaler og symboler er viktig. Informant A uttrykker at det er viktig at en som leder er tydelig på milepæler. ”Vi må jobbe i prosesser og feire når vi har oppnådd noe”. Andre sier at de prøver å gi tilbakemeldinger når de ser noen har gjort noe bra, og at å anerkjenne er viktig. Informant D setter ord på en av styrkesidene sine: ”Jeg mener at alle mennesker gjør noe og har noe positivt med seg. Det mener jeg er en god egenskap jeg har”. En av dem bruker bevisst en metode som hun har god erfaring med:

B: *”Løftmetoden. Jeg leste boka om løft. Jeg oppdaget denne i en periode der jeg følte at vi hadde en periode der vi tynget hverandre ned. Jeg leste boka og fant ut at dette kan jeg som leder prøve å snu. Når vi er i felles fora, skal vi bruke tiden til å bygge oss oppover, vi skal dele viktige ting med hverandre. Vi skal gå i samme retning. Frustrasjon deler vi i mindre fora. Det var stemmer som mente at ”skal det ikke være lov å snakke om det som er vanskelig nå” – men jeg trodde på meg selv. Nå blir det akseptert i alle fall, og at det er blitt en holdning om at vi kan ikke bare klage, vi må gjøre noe med det. Jeg anerkjenner at det er travelt å ha en jobb og familie, men jeg synes det er flott når noen tar videreutdanning. Jeg roser de veldig når de gjør det, uten at jeg ser ned på andre. Det er flott for barnehagen når noen av de ansatte har tid og energi til å delta på studier, og vi andre lærer av det.*

Denne informanten forteller også at de har fått en mer konstruktiv tankegang i barnehagen rundt utfordringene gjennom å bruke løftmetoden.

6.4.3 Tror du rammeplanen for barnehager med sine verdier og holdninger påvirker læringskulturen i barnehagen?

Alle informantene har tro på at rammeplanen påvirker kulturen i barnehagen. En av dem forteller om at hun ønsker seg en mer faglig barnehage, og at hun i dette arbeidet tenker at rammeplanen skal brukes aktivt. De har en klar oppfatning av at læring hos barna innebærer læring hos de voksne:

B: *”Jeg vil jo tro at det går inn alt som vi snakker om. Det må være god menneskekunnskap for noen hver å lese det som står i rammeplanen. Vi har lest mye i den, og hatt diskusjoner om voksenrollen. Jeg tror at det har en positiv form. Det å være anerkjennende overfor barna fører til at en blir mer anerkjennende mot*

kollegaene. Det vi snakker om inn mot barna, er med og utvikler oss som menneske. Det drypper inn litt mot de voksne også. Ting henger sammen. Spilleregler mellom voksne er spilleregler mellom barna. Små eller store mennesker, vi har de samme mekanismene som påvirker oss. Jobben vår handler i stor grad om prosesser”.

C: ”Den bør i alle fall gjøre det. God læring hos barna innebærer god læring hos de voksne. Vi må ha voksne som evner å møte barna med holdninger som rammeplanen vektlegger. Vi må tenke på at en er rollemodell for barna. Der har vi noe å jobbe med. Vi har mange som er kjempeflinke, men også noen som trenger å jobbe med det. Det er faktisk ikke sånn at alle kan jobbe i barnehage. Dette handler også om måten en møter foreldrene på. Verdier og holdninger er veldig viktig, det er i grunnen det basale barna skal møte i barnehagen”.

D: ”Veldig viktig at det står skrevet i rammeplanen hva barna skal møtes med. Da kan faktisk vi vise til at dette skal vi gjøre, når enkelte i personalgruppa er på ville veier. Det betyr at vi får gode diskusjoner i personalgruppa, det drypper litt inn mot hvordan de ansatte er seg imellom. Diskusjonene og drøftingene som vi har gjør til at alle må reflektere rundt egne holdninger”.

6.5 Oppsummering

Alle informantene har førskolelærerutdanning. Årsakene til at de valgte denne utdannelsen er ulike. Her viser de til tilfeldigheter, bevisste valg og ønske om en utdanning med anvendelighet.

Det var ulikt hvor lenge den enkelte av dem hadde jobbet som førskolelærer, og det syntes som at noen av informantene hadde problemer med å beskrive seg selv i denne rollen. Den av informantene som var mest tydelig i sin beskrivelse av seg selv, var også en av dem som hadde jobbet lengst på avdeling med barna. Svarene deres viser at de har tanker og synspunkter på hva som er viktig arbeid i en barnehage, og at hovedfokuset skal være på barna.

I sine svar viser de ofte til refleksjonsbegrepet. De setter dette inn i sammenhenger i forhold til seg selv, men også i forhold til samarbeidspartnere og de ansatte i barnehagen.

Alle informantene hadde hatt sine opplevelser etter endt utdanning, der de startet i jobb og følte at nå fikk de vise sin fagkompetanse. Hendelsene opptrådte på ulike måter, noen i direkte konfrontasjon med andre og noen i kraft av at de var utdannet fagperson.

Besvarelsene viser også at det var ulikt hvor mye hver og en av dem hadde reflektert rundt

denne hendelsen i ettertid. Flere av dem sier at hendelsen førte til at de ble styrket i troen på at barnehager er bra for barn. De forteller at måten de møtte utfordringene på, og det resultatet handlingene deres fikk, var med og styrket dem i sin tro på egen kompetanse. Informantene sier at formell utdanning ikke er nok til å kunne gjøre en god jobb i barnehagen. De sier at det er et krevende yrke å være førskolelærer som innebærer å ha evne til å være helt tilstede i nuet samtidig som en skal ha overblikk over mye annet. Dette er noe som må utvikles gjennom praksis og erfaring.

Jeg mener også at funnene viser at informantene er bevisst på at samarbeid med andre har hatt betydning for dem i forhold til hvordan de har utviklet seg i førskolelærerjobben. Noen nevner nettverk med andre som hadde lik utdanning som dem selv. Andre var ikke opptatt av utdannelsen, men mer av hvordan disse personene var som menneske.

På spørsmålet om hvorfor de ble barnehagestyrere forteller en av informantene at hun var klar for nye utfordringer. De andre lederne ble enten oppfordret til å søke styrerstillingen eller beordret inn i den.

Alle informantene forteller om ulike opplevelser de hadde i starten på sin lederkarriere. De forteller at hendelsene har ført til at de er bevisst på rollen sin, har lært seg å ta ansvar, være tydelige og prøve å være en god rollemodell.

Når de skal beskrive seg selv som leder forteller de at er relasjonsorientert og målbevisst. En av informantene bruker ord som tydelig og uredd, direkte og ikke konfliktsky. En annen forteller at hun er saklig, anerkjenner frustrasjon – men er klar på at en så må komme seg videre. En vektlegger å være rettferdig, uten at det betyr at alle får det likt. En forteller at hun er en snill leder. De er alle klar på at de som ledere har stor påvirkningskraft.

Informantene vektlegger verdien av å ha et nettverk rundt seg. Noen av dem sier det er en ensom posisjon å være leder. Nettverket brukes når de har behov for råd, noen og diskutere og reflektere i sammen med. Nettverket de har består av andre i samme stilling som dem selv, barnehagefaglig konsulent og kommunalsjefer.

Trivselen i jobben som leder synes som stor blant barnehagestyrerne. De forteller at de liker den godt, at de får bruke ressursene sine, får bruke seg selv. De føler de er i utvikling, og

livslang læring nevnes. Det er en utfordrende jobb, og de setter pris på friheten som følger med stillingen deres. En av informantene sier at hun liker den faglige delen av jobben, men at hun fremdeles er litt usikker på om hun har de rette egenskapene som en personalleder bør ha.

De ser lederrollen som helt avgjørende for at barnehagen skal utvikle seg. De forteller om å legge til rette for prosesser for å nå mål. De sier at en leders oppgave er å se til at alle trekker i samme retning, og at det er viktig at de er bevisst sin rollefunksjon. De presiserer at en leders oppgave er å gi uttrykk for hva som er viktig, og at en viser i praksis hva en går for.

De fleste informantene mente at brukere av barnehagen var fornøyde med dem. Noen hadde fått direkte tilbakemeldinger, andre hadde hatt ute brukerundersøkelser. Noen mente at de hadde sine utfordringer, men hadde samtidig tanker om hvordan disse skulle møtes og håndteres.

Noen av dem setter ord på utfordringer som de ser i forhold til å få til læring blant personalet. Andre nevner metoder de bruker for å sette i gang læreprosesser. De gir uttrykk for viktigheten av å være tydelig når en har nådd et av målene sine, og å gi tilbakemeldinger når de ser at noen gjør noe bra. Her forteller de også om viktigheten av og ta opp ting som ikke er fullt så bra.

Kaos i stillingen som barnehagestyrer definerer de som tidsfrister, forventninger som blir rettet mot dem, å være på etterskudd, avbrudd, og når arbeidet hopper seg opp. De gir uttrykk for at de har lært seg ulike måter å håndtere dette på.

Alle informantene har tro på at rammeplanen påvirker kulturen i barnehagen, og at denne kan være et godt redskap i arbeidet med å utvikle organisasjonen

Kap 7 OM LÆRING GJENNOM UTDANNELSE OG PRAKSIS

I dette kapittelet vil jeg gjøre en analyse av identitetsutviklingen som finner sted gjennom utdanning og praksis, basert på funnene i undersøkelsen min. Jeg drøfter datamaterialet i lys av teoritilfanget denne oppgaven har (Jf Kap 1.2).

Jeg har valgt å gå i dybden på tre problemområder når de nå skal drøftes opp i mot teorien. Dette er spørsmål 7.1.3 som handler om tanker, opplevelser og erfaringer de har gjort seg som førskolelærere, 7.2.2 som handler om tanker, erfaringer og opplevelser de har gjort seg i rollen som barnehagestyrer, og spørsmål 7.3.1 fordi denne delen handler om hva de tenker og utfører for å skape læreprosesser i barnehagen. Jeg tar dermed utgangspunkt i det som Giddens (1991) sier: ”*Identiteten vår finnes i de historier vi forteller om oss selv*”.

7.1 Identitet til førskolelærerrollen

7.1.1 Å velge rolle

Å ta utdanning har å gjøre med utforskning av nye måter å være på som fører til at vi endrer oss som menneske. Vi lærer oss nye måter å se ting på, vi begynner å oppfatte ting annerledes og vi blir utfordret på verdier og holdninger som vi hittil har tatt for gitt. Opplæringen som utdannelsen medfører gir oss en spesiell kompetanse inn forbi et spesifikt område. Men ved å starte på utdanning, så trer vi samtidig inn i et fellesskap med andre som holder på med det samme som oss. Wenger viser til at vi må engasjere oss i den konteksten praksisfellesskapet foregår, for vil vi lære må vi selv delta aktivt. Når da Wenger benytter seg av begrepet praksisfellesskap, så viser han samtidig til rollebegrepet. Vi går inn i et fellesskap med andre, og plassen vår i fellesskapet blir forhandlet frem gjennom våre egne og de andres forventninger. Praksisfellesskapet forhandler frem sin egen virksomhet, de oppstår, utvikles og avvikles i overensstemmelse med deltakernes egen læring, og de skaper sine egne grenser. Wenger uttrykker på denne måten et menneskesyn som viser til det ansvarlige mennesket. Denne måten å omtale praksisfellesskap på bringer på banen om vi alle er i stand til å trekke oss ut av praksisfellesskap som vi ikke føler oss tjent med?

Vi inngår alle i mange ulike praksisfellesskap. Vi er medlem av en familie, vi er studenter, yrkesaktive, har kollegaer, venner etc. I forhold til rollebegrepet, så består livet vårt seg av mange forskjellige roller. Vi er datter, søster, mor, kone, samboer, eks kone, venninne, tante,

student, førskolelærer, pedagogisk leder, barnehagestyrer, osv. Noen ganger velger vi selv hvilken rolle vi vil ha, andre ganger blir vi tillagt en. Å velge utdanning handler om å velge en rolle, fordi vi ved å gå inn i denne rollen forteller oss selv og resten av verden hvem vi er. Møller og Solbrekke kaller dette for summen av normer og forventninger som vi selv og andre har til rollen vi inngår i.

Informantene viser til bevisste valg, tilfeldigheter og ytre påvirkning, når de skulle velge utdanning. De fleste av dem hadde liten kjennskap til barnehage og førskolelæreryrket fra før. Lysten på utdanning var tydeligvis til stede hos dem alle, og de tok selv ansvar for å finne ut av hvilken utdanning som ville passe for dem. Senge sier at for å lære å lære må vi først vite hva vi virkelig ønsker. Funnene viser at informantene hadde ønske om utdanning, ingen av dem sier noe om at de vurderte å la være. En av dem var klar på at hun ville jobbe med mennesker, men viser til at hun ville velge et yrke som hadde ”*anvendelighet*” (B). Hun tar altså sine forholdsregler – om det senere viste seg at hun hadde valgt feil, hadde hun tanker om at hun kunne bygge videre på grunnutdannelsen sin. Senge sier også at personlig mestring betyr å vite noe om hvilke resultat som betyr mest for en. Det innebærer som informantene uttrykker at om det viser seg at valget var feil, har en mulighet til å gjøre det om ved å velge noe annet. Samtidig sier informantene noe om å gå inn i en rolle. Hun viser usikkerhet om denne rollen var noe som ville passe for henne, og som ville stemme overens med det mentale bildet hun hadde av å jobbe i barnehage og hvordan hun tenkte seg at yrkeskarrieren hennes skulle bli. Hun hadde sin egen personlige visjon, ved å starte på utdannelsen begynte hun arbeidet med å virkeliggjøre den.

En av informantene viser til ytre påvirkning som førte til at lysten på utdanning våknet til liv. Mens hun jobbet som praktikant var hun i et praksisfellesskap med andre som studerte, og medlemskapet førte til at hun begynte å undersøke hvilket yrke som passet for henne. Etter å ha funnet det ut, startet hun på førskolelærerstudiet (A). Også denne informantene viser derfor til stor grad av personlig mestring. Men en kan også stille spørsmål om det å være i praksisfellesskapet med andre studenter, ga informantene en følelse av at hun fikk en plassering i gruppen som hun ikke helt følte seg bekvem med? Uansett hva det var, så valgte informantene å skifte rolle og praksisfellesskap. Hun endret rollen sin fra praktikanten til studenten. Dette medførte også at hun endret bilde av hvordan hun så på seg selv, og hvordan andre skulle oppfatte henne. Skifte i rolle handler derfor også om å være bevisst hvordan vi

tenker, og viser til det som Senge sier er et av de kriterier som må være til stede for å kunne lære å lære.

Senge sine disipliner er personlige. De handler om hvordan vi tenker, hva vi virkelig ønsker og hvordan vi samhandler og lærer i sammen med andre. Informantene hadde personlige visjoner – flere av dem hadde tanker om at de ville jobbe med mennesker, og disse tankene virkeliggjorde de ved å starte på utdannelsen sin. De foretok bevisste valg ut i fra sin indre overbevisning om hva som kunne passe for dem, og skapte for seg selv den energien som Senge sier kan bli mektig når flere jobber sammen mot det samme målet.

7.1.2 Det er da du får satt kunnskapen din på prøve

Å være ny i jobben og samtidig nyutdannet er en krevende rolle. Det er mange ting som skal finnes ut av. En av informantene sa det slik: ”*Det er da du får satt kunnskapen din på prøve*” (D). Informanten henviser til en formell rolle, der hun var blitt tillagt et ansvarsområde med påfølgende stillingsinstruks. Manus, posisjon og status er avklart, og alle vet hva de har å forholde seg til¹⁰⁷.

Samtidig sier informanten noe om den personlige delen av rollen. Kunnskapen hun hadde tilegnet seg gjennom studiet, skulle nå prøves ut og se om den var holdbar¹⁰⁸. Informanten hadde selv muligheter for å sette sitt personlige preg på rollen hun skulle inn i. Hun kom inn i en etablert organisasjon, som nok hadde sine forventninger til hvordan hun skulle fylle rollen som førskolelærer¹⁰⁹. Dette viser at rollebegrepet er flertydig, fordi vi er ikke ene og alene om å fylle en rolle med innhold. Vi har kanskje våre tanker om hvordan vi vil det skal være, men samtidig vil andres forventninger og krav til oss ha en påvirkende kraft.

Rammeplanen som en maksimumsplan setter store krav til kompetansen som de ansatte i barnehagen skal ha. Barnehagen hun kom til, hadde sine mål som de jobbet mot og sine metoder for å nå målene. Noen av forventningene som ble rettet mot henne var at hun ville jobbe mot de samme målene. Hvordan hun selv og de andre hun jobbet sammen med tolket yrkesutøvelsen hennes, var med i informantens dannelse av seg selv som førskolelærer.

¹⁰⁷ Møller og Solbrekke - strukturell rolleteori.

¹⁰⁸ Møller og Solbrekke kaller dette for handlingsrom til å utføre arbeidet på sin måte, og viser rollebegrepet ut i fra et kunnskaps sosiologisk perspektiv.

¹⁰⁹ Møller og Solbrekke kaller dette for et psykodynamisk perspektiv – andres fantasier om hva du kan bidra med er med og skaper manus

I en barnehage har lederen lite kontroll med hva som skjer i den daglige kontakten med den enkelte ansatt og barna. Men som nyutdannet førskolelærer vil en sannsynligvis føle behov for støtte og veiledning i yrkesutøvelsen. I jobben som leder vil det derfor være en viktig oppgave å følge opp nyansatte ved å føre samtaler, vise interesse og spørre hvordan det går. Men det krever også at førskolelæreren selv tar initiativ til å hente inn informasjon og be om veiledning når hun føler behov for det. Senge omtaler dette som å være bevisst hvordan vi tenker, hva vi ønsker og hvordan vi samhandler og lærer i sammen med andre. Han sier på denne måten at vi alle har et ansvar for våre egne læreprosesser. Men det setter også krav til at barnehagestyreren må ha evne til å utføre det som Strand kaller for integratortrollen.

Bakhtin mener at språket har en sentral plass i vår identitetsutvikling, og at det er bare i dialog mellom ulike parter mening blir skapt, kunnskap utviklet og læring skjer. Utgangspunktet hos Bakhtin er at dialogen er basisen for at vi kan eksistere. Når vi har andre mennesker rundt oss, lærer og utvikler vi oss. Vi sammenligner, vi definerer, vi revurderer, vi forkaster, vi tar til oss – vi skaper oss selv gjennom andre mennesker.

Wenger mener at læring og identitetsforandring er nært knyttet til vår egen deltakelse, men knytter dette til relasjoner som vi inngår i med andre. Læringen skjer fordi vi gjennom vår deltagelse justerer og endrer hvordan vi ser på oss selv. Med det mener han at vi lærer av det vi utfører i praktisk handling. En av informantene fortalte om dette: (B) ” *Jeg syntes at det var kjekt å prøve teorien jeg hadde lært gjennom utdannelsen min, men så at dette er en jobb en må ha erfaring i* ”. Hun setter ord på det som Wenger kaller identitet som forhandlet opplevelse. Vi definerer hvem vi er gjennom den måten vi selv opplever oss gjennom vår deltakelse på.

Det var ulikt hvor lenge den enkelte informant hadde jobbet som førskolelærer, før de gikk over i styrerstillingen. Noen hadde knappe 2 år, andre hadde inntil 10 år. En kan derfor stille spørsmål om svarene informantene ga i forhold til hvordan de selv var som førskolelærer, kanskje for noen var mer preget av hva de mener er viktig i jobben med barn? Som ledere er de vant til å fronte de ”viktige” tingene. De skal se til at virksomheten deres jobber i tråd med oppsatte mål, og de vet at å jobbe i barnehage krever høy kompetanse blant de ansatte. Her ga de sannsynligvis mer uttrykk for hva de selv forventer av fagfolkene i barnehagen. Kanskje viser svaret bedre at de ser seg selv som en viktig produsent av virksomhetens innhold?

I beskrivelsen noen av informantene gir kommer det frem at dette er et yrke som en lærer underveis i. En må ha evne til å reflektere og være aktiv ved å ta ting opp til drøfting med andre. Dette handler i stor grad om både individuell og kollektiv læring. I sin søken etter mening¹¹⁰, oppstår det tanker som en deler med andre. Etter hvert som en lærer, endrer vårt syn og oppfattelser av ting seg, som igjen er med og endrer identiteten vår. Praksis, sier Wenger, handler om de felles historiske, sosiale ressurser, rammeverk og perspektiv som i fremtiden kan opprettholde gjensidig involvering i felles handlinger. Og kanskje er dette ulikt for barnehagestyrerne og det øvrige personalet i barnehagen?

Ulike roller gir ulike perspektiv. Som øverste leder har styreren mange ulike perspektiv å forholde seg til. Strand omtaler disse som integrator, entreprenør, administrator og produsent. Imidlertid er det få av informantene som jobber direkte inn mot barna. I de tilfeller de som ledere er på avdeling, er det mer ”gjesteopptreden” de utfører. De fleste har nær kontakt med personalet sitt. Men den daglige jobben med barn, gjør til at personalet har et annet perspektiv enn lederen har. Dette er også typisk for denne typen virksomhet, som Strand omtaler som ekspertorganisasjon. Det må her også legges til at de fleste av informantene har vært lengre i styrerstillingen enn førskolelærerstillingen. Identiteten til rollen de har i dag, vil derfor sannsynligvis være sterkere enn den er til tidligere rolle.

Fellesskap er den sosiale sammensetningen som definerer våre aktiviteter som verd å forfølge og som godkjenner og aksepterer deltagelsen vår som kompetanse. Dette stiller krav til informantene om at de kan sitt fag. Imidlertid vil jeg tro at forståelse og teoretisk kunnskap er det viktigste barnehagestyreren kan bidra med. Vi kommer derfor her over på helt andre kriterier som må være til stede hos lederen enn hos førskolelæreren, som har den daglige kontakten med barna. En styrer som er lyttende, forstående og teoretisk sterk i for eksempel fag som språkutvikling, vil sannsynligvis bli oppfattet som kunnskapsrik. Evnen til å praktisere kunnskapen vil bli sett på som mindre viktig. Er det en førskolelærer som ikke har evne til å praktisere den samme kunnskapen, vil bli det bli oppfattet som en mangel på kompetanse. Dette viser igjen at barnehagen som type organisasjon krever høy faglig kompetanse både fra styrer og ansatte.

¹¹⁰ Se kap 4.1 – fig 1

7.1.3 Da tenkte jeg at jeg hadde gjort jobben min

Identitet i praksis handler om at vi i sammen med andre forhandler frem en måte å være på som harmonerer med konteksten vi inngår i. Informantenes fortellinger om sine opplevelser som nyutdannet førskolelærer var med å styrke følelsen av tilhørighet de hadde til rollen sin. Wenger sier at forhandlingen skjer ved at vi definerer oss selv ved den måten vi opplever oss selv gjennom deltakelsen på. Når vi da får gehør og opplever at andre lytter og tar til seg det vi sier, er dette med og styrker troen på oss selv. Informantene opplevde ulike former for anerkjennelse av sin fagkompetanse. Noen i direkte konfrontasjon, andre i kraft av utdannelsen de hadde tatt. Det var derfor ulikt hvor sterkt opplevelsene hadde preget hver og en av dem.

Tankene vi har når vi starter i ny jobb, vil på mange måter være tuftet på verdier og holdninger med bakgrunn i våre politiske, religiøse og moralske overbevisninger. Noen av disse har sannsynligvis blitt utfordret, vurdert, justert og forkastet i løpet av studietiden vår. Når vi da kommer ny inn i en organisasjon, vil vi ha med oss våre mentale modeller og personlige visjoner som vi ønsker å vinne gehør for. Dette kan være vanskelig å nå frem med i den grad virksomheten er lite lydhør for nye ideer. Det er disse Senge omtaler som lærehemninger.

En av informantene forteller om at hun som nyutdannet var idealistisk og at hun følte hun gjennom utdannelsen hadde fått en viktig kompetanse. Hun beskriver hvordan hun oppfattet seg selv, og dermed også hvilken rolle utdannelsen hadde gitt henne. Strukturell rolleteori tar utgangspunkt i posisjoner, status og manus. Informanten hadde i egne øyne opparbeidet seg en posisjon som ga henne rett til å gi uttrykk for den kompetansen hun følte at hun hadde. Statusen det medførte var at hun kunne noe som ikke alle andre kunne, hun var utdannet fagperson. Manus var at hun visste hva som var rett å gjøre i kraft av kompetansen hun hadde fått, og dette videreformidlet hun til foreldrene på sitt første foreldremøte.

Informanten møtte foresatte som hadde sine tanker om hva en førskole for 6 åringer skulle inneholde (A). De kom på møte med assosiasjoner til hva barna gjør når de kommer til skolen. Her kunne en rollekonflikt ha oppstått. Foreldrene hadde tanker om hva førskoleinnholdet skulle være. Dette bygde de på opplevelser og erfaringer fra egen skolegang, og på informasjon om hva skolen i dag driver med. Førskolelæreren møtte dem med sine tanker om hva dette tilbudet skulle inneholde. Hun tenkte tilbudet ut i fra sine

”førskolelærerbriller”, men var samtidig påvirket av hva utdannelsen hadde lært henne og hva samfunnet forventer at barn bør kunne når de starter i skolen. Både førskolelærer og foreldre så på 6 års tilbudet i lys av det samme perspektivet, som kanskje var årsaken til at informanten vant så godt gehør?

Men hun setter også ord på hvor sterkt utdannelsen hadde vært med og preget måten hun tenkte på. Hun bruker ord som hjernevasket i forhold til om 6 åringene skulle være i skole eller barnehage. Dette gir assosiasjoner til det som Senge beskriver som en av lærehemningene. Han setter det i forbindelse med jobben vi har, men i forhold til informantens besvarelse viser det også at utdanning i stor grad er med og preger oss. Vi identifiserer oss så mye med den, at det kan bremse læreprosessen våre. Tankegangen ”jeg er min stilling” – setter fokuset på at utdannelsen vi har også påvirker vår måte å oppfatte og tolke på. Lipsky viser også til dette når han sier at utdanning og stilling vi har, fører til at vi ofte søker sammen med andre som har samme utdanning som oss selv. Fellesskapet dette utgjør kan virke forsterkende på perspektivet som vi tenker og handler ut i fra. Senge kaller dette for en kollektiv energi som kan utrette mye. Dette viser også at det nok er en like stor utfordring for utdanningsinstitusjonene som for organisasjonene å få medlemmene til å lære å lære.

Bakhtin sier at dialogisme handler om et grunnsyn som er bygget på hvordan mennesker lærer. Han sier at det er i mellommenneskelige relasjoner mening blir skapt, kunnskap utviklet og læring skjer. Det innebærer at en tar avstand fra tradisjonell kommunikasjonsmodell, der en ser formidling som kun en overføring av budskap. Informanten hadde gjennom utdannelsen sin lært mye om hvordan mennesker lærer. Den største utfordringen i forhold til læring er kanskje å omsette det vi har lært i praksis? Hun uttrykker også selv verdien av erfaringer:” (...) *Jeg var 24 år og trodde jeg hadde sett lyset... Etter hvert forstår en mer. Jeg var førskolelærer og ikke pedagog*”(A).

En av informantene forteller om noe av usikkerhetsfølelsen en kan få når en begir seg inn på andre profesjoners områder. Det var også i møte med foreldre, der hun som førskolelærer skulle fortelle far som var fysioterapeut at barnet hans hadde problemer med motorikken (C). Informanten setter ord på de følelser som kan oppstå når en er i en spesiell rolle og har en oppgave å utføre. Når det psykodynamiske perspektivet viser til at rollebegrepet skapes ”innenfra”, så forteller det i denne situasjonen at det oppstod en konflikt på det indre plan hos

informanten. På den ene siden var det jobben hennes å fortelle foreldrene om observasjonen sin. På den andre siden var far egentlig mer kompetent til å uttale seg. Hun måtte vurdere og velg hva hun ville gjøre – og tok så en beslutning: ” (...) *Jeg mannet meg opp og hadde samtale med mor og far. (...)*”(C).

Møller og Solbrekke sier at identitetsdannelsen kommer i forgrunnen når man ser på relasjonen mellom den indre og den ytre verden via begrepet mening. Det innebærer at de som deltar i relasjonen sannsynligvis vil gjøre seg opp ulike meninger, fordi det er ulikt hva som rører seg på det indre plan hos dem. I forhold til informantens opplevelser rundt samtalen med mor og far, fikk hun en bekreftelse på at hun hadde handlet riktig. Hun ble styrket i troen på at hun hadde en viktig kunnskap og kompetanse, og at hun var i sin rett til å bruke den. Far kom i ettertid og bekreftet observasjonen hennes. Følelsen dette ga henne uttrykker hun slik: ”*Da tenkte jeg at jeg hadde gjort jobben min*” (C).

Informanten setter også ord på det som Wenger sier om at læring er nært knyttet til det vi utfører i praktisk handling, og at læringen alltid foregår i en kontekst. Hun beskriver også slik de fire premissene som Wenger sier må være til stede for å kunne forstå læring på en slik måte. Konteksten her var barnehage, barns utvikling, fagkompetansen til førskolelæreren og fars fagkompetanse. Samtalen med foreldrene førte til at hun fikk bekreftelse på sin egen kompetanse. Kunnskapen hun hadde, var i tråd med det som foreldrene blant annet forventet at hun skulle ha. Hun utførte en aktiv handling i tråd med innsikten utdannelse og observasjonen av barnet hadde gitt henne, og erfaringen det ga henne skapte mening for henne.

Også en annen av informantene hadde hatt opplevelser som kan tolkes på samme måte som opplevelsen informanten ovenfor hadde hatt. Selve hendelsen opptrer likevel på en annen måte. Denne informanten opplevde seg som betydningsfull fordi fagkompetansen og utdannelsen hennes var årsak til at en ny barnehage så dagens lys (B). Erfaringen skapte mening hos henne – hun forstod at hun kunne noe som var viktig. Gjennom opplevelsen av at andre hadde bruk for kompetansen hennes, begynte hun å se på seg selv som fagperson, og hun forstod at hun nå var del av en spesifikk yrkesgruppe. Hun var nå del av et fellesskap med andre førskolelærere

Dette kan også sees i sammenheng med det som Wenger sier om identitet som forhandlet opplevelse. Normene og forventningene blir justert og forhandlet frem ved at vi tolker, tilpasser og justerer våre holdninger og handlinger når vi inngår i relasjoner med andre. Det er dette Bakhtin mener når han sier at dialogen er basis for all menneskelig eksistens. Når vi har andre rundt oss får vi mulighet til å sammenligne oss med andre. Uten denne muligheten ville vi bare "være". Bakhtin har derfor mye av det samme utgangspunktet som Mead sin speilingsteori har, og Berit Bae med som sier at det er kun gjennom andre en får mulighet til å bli autonom.

Bakhtin sier det er responsen og tilbakemelding på budskapet som blir sendt ut, som danner grunnlaget for forståelsen som blir skapt. Den forståelsen som informantene fikk gjennom sin første opplevelse av seg selv som fagperson, bygde de ved å tolke responsen de ble møtt med. De opplevde det som positivt, det ga dem mening og de ble styrket i sin opplevelse av seg selv som førskolelærer. Fortellingene viser også at vi gjennom utdannelsen vår, og ved at vi arbeider i barnehage ser verden på en bestemt måte. Erfaringene ga dem en følelse av personlig mestring, som er den første disiplinen til Senge. Dette var derfor også med og formet dem i det videre arbeidet som førskolelærer ved at de fikk en større trygghet til rollen sin: " (...)jeg var stolt over å stå imot foreldregruppen og jeg fikk aksept for det jeg sa og mente" (A).

Gjennom utdannelsen hadde alle informantene vært i praksis, som er obligatorisk i førskolestudiet. De hadde allerede fått et inntrykk av hvilke krav som ville bli stilt til dem når de var ferdig utdannet. Opplevelsene som de fikk i den første tiden, var nok derfor med og styrket dem ytterligere ved følelsen de fikk av at de "holdt mål". Det er dette Wenger mener når han snakker om at bekreftelsen vi får gjennom å delta i et praksisfellesskap, er identitetsdannende.

Identitet som medlem av et fellesskap vil si at vi definerer hvem vi er ved det kjente og det ukjent. Opplevelsene som informantene har fortalt om, skapte mer trygg grunn under føttene deres. De hadde fått erfaringer med hvordan andre opplevde dem som fagpersoner, og de hadde selv gjort seg opp meninger i forhold til yrkesutøvelsen sin og hva som ble forventet av dem. Wenger sier vi blir den vi er, ved at vi spiller en rolle i de relasjonene som oppstår gjennom vårt bidrag til fellesskapet.

7.1.4 Jeg tenker at jeg lærer av alle jeg er med, og jeg lærer noe nytt om meg selv

Bakthin ser på dialogen som basis for all menneskelig eksistens, og at vi defineres gjennom vårt forhold til andre. Vi bruker språket for å lære å utvikle oss. I dialog med andre uttrykker vi oss, og det er vår forståelse av reaksjonen eller responsen budskapet blir mottatt med, som skaper mening hos oss.

Alle informantene forteller om hvordan de har hatt nettverk med andre, som har betydd mye for dem. Det har ikke nødvendigvis vært personer med samme utdanning (D), men mennesker de har kunnet diskutere og reflektere i sammen med (B). De av informantene som ikke har hatt andre i sin umiddelbare nærhet, hadde opprettet seg andre nettverk (A). Dette viser behovet mennesker har for å ha støttespillere rundt seg. Det viser også at informantene er bevisst i hva de får tilbake i form av læring ved å inngå i relasjoner med andre.

De gir her uttrykk for hva som er viktig for å kunne praktisere Senge sin disiplin gruppelæring. Ved å sette egne overbevisninger til side og være aktiv i dialoger med andre, kan en skape læreprosesser. Når de da henviser til diskusjoner og refleksjoner, kan det tolkes som at de har evne til å analysere om de handler i forhold til det de uttrykker. Argyris og Schön kaller dette for bruks og handlingsteori. Dette kan også sees i sammenheng med det som Bakthin omtaler som monologen versus dialogen. Ved å la være å lytte til og reflektere over hva andre sier og gjør, eller hvordan vi tolker deres respons på oss – fratar vi oss selv læringsmuligheter. Senge sier at praktisering av disiplinene hans, innebærer livslang læring. Etter hvert som vi lærer blir vi oppmerksomme på hvor lite vi vet.

Wenger sier at identitet som medlem av et fellesskap vil si at vi definerer hvem vi er ved det ukjente og det kjente. Medlemskapet vårt gir oss en form for identitet som kan omsettes til en form for kompetanse. Han sier videre at læring er knyttet til egen deltakelse som medfører at skal vi lære krever det at vi involverer oss og deltar. En av informantene som manglet samarbeidspartnere, tok skjeen i egen hånd. (A) ” *Jeg har ikke hatt noen, og det har vært et savn.(...) Jeg har derfor laget mine egne nettverk*”. Dette viser igjen disiplinene til Senge når de er integrert på det personlige plan. Samarbeidet med andre har nok derfor vært en vesentlig faktor i informantenes videre utviklings og læreprosess, både som fagperson og menneske.

7.2 Identitet til lederrollen

7.2.1 Skifte i rolle

En av informantene forteller om at hun ble beordret inn i stillingen som barnehagestyrer. En valgte selv, og to ble oppfordret til å gå inn i den. Alle fikk nå følelsen av hva skifte i rolle kan innebære. Goffman sier at utformingen av en rolle alltid vil inngå i en sammenheng. Han sier videre at rollespill, selvrepresentasjon og inntrykksmanipulering er grunnleggende trekk som bidrar til å skape samfunnet. Goffman henviser slik til behovet vi mennesker har for å bli sett og anerkjent av andre. Vi skaper oss selv gjennom andre. Wenger kaller dette for forhandling av en måte å være på som harmonerer med den gjeldende konteksten.

Informantene kunne derfor ha valgt å tilpasse seg konteksten som de kom inn i. Det ville i så fall ha medført at flere av dem sannsynligvis måtte ha valgt vekk det de så lå til den formelle delen av lederrollen. De av informantene som ble oppfordret eller beordret inn i stillingen signaliserer at de hadde en tro på at dette ville de klare. De kjente alle til barnehagene de skulle være styrere i (A), (C), (D). De viste hva de ønsket, og gikk inn i noe de i forkant så kunne by på utfordringer. Dette kan også tolkes som at tangedgangen deres var preget av optimisme og pågangsmot, men også en stor tro på egen mestring.

Når Senge snakker om lærende organisasjoner, så setter han fokuset på hva som skal til for at en organisasjon skal utvikle seg. Men han sier også at personlig mestring, felles visjon, mentale modeller og gruppelæring først må komme av et ønske om utvikling på det personlige plan. En av informantene sa det slik: ” (...) *Vi kunne jo fått en utenifra, men jeg valgt å ta utfordringen*” (B). Senge sier videre at det er når en setter disiplinene i system en kan lære å lære.

Ved at de tok på seg jobben, uttrykker de også en sterk tro på sin egen kompetanse. Dette er det som Strand omtaler som å være faglig autonom. Informantene oppfattet at de hadde noe å tilføre den enkelte barnehagen de ble styrer i, som ville komme organisasjonen til gode.

7.2.2 Å møte store utfordringer

Wadel sier at organisasjonskultur og læringskultur inneholder normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som har med læring å gjøre. Han sier at i en lærende kultur vil det være et mangfold av kulturelle oppskrifter som vil si noe om hvem som bør lære, hva som bør læres, hvorfor ting bør læres og hvordan ting bør læres.

Informantene kom inn i en kultur som hadde sine oppskrifter for hvordan dette burde skje. Noen av dem forteller om en ukultur som hadde fått utviklet seg(A), (C). Ukulturbegrepet vekker assosiasjoner om en organisasjon som er på ville veier, om utydelige ledere som formelt sett hadde denne rollen, om uformelle ledere som kommer på banen, lite målrettet arbeid og fullstendig frihet i forhold til hva innholdet i barnehagen skulle være. Strand sier at ledelse er brennpunktet for motsetninger, og i disse tilfellene fikk nok informantene en god følelse av hva motsetninger kan inneholde.

Motsetningene kom også tydelig frem i forhold til hvordan informantene opplevde å gå inn i styrerrollen. Flere av dem presiserte at de første årene som styrer hadde vært tøffe, og en av dem måtte vurdere om hun ville fortsette å være i stillingen(A). Informantene gikk inn i et praksisfellesskap, som de ville endre. Rollen de var i, ga dem et formelt mandat til å endre og påvirke fellesskapet. Men samtidig som de hadde frihet til å fylle rollen som barnehagestyrer, ble de gjenstand for resten av personalets forventninger, fantasier og krav¹¹¹.

Men de møtte også det som Senge omtaler som lærehemninger, og disse måtte først endres før arbeidet med å utvikle organisasjonen kunne starte. Dette innebar at barnehagestyrerne hadde mot og evne til å gripe fatt i situasjoner og rutiner som de anså som bremseklosser og negative påvirkninger inn mot kulturen i organisasjonen. En av informantene setter ord på hvordan dette ble oppfattet blant de ansatte når hun tok tak i det som måtte endres på: *”(...) i den perioden var jeg ”rævhølet” og her var Texas”(A)*. Hun ville ha forandring og ble oppfattet som ”fienden der ute”. Hun truet dermed flere av de ansattes rolleposisjon, som førte til at hun fikk mye motstand den første tiden som styrer.

Møller og Solbrekke sier at nyere studier forsøker å etablere balanse mellom fornuft og følelser når de fremstiller organisasjonsliv og ledelse. Psykodynamisk perspektiv viser at ledelse ikke bare handler om rasjonelle og fornuftsstyret handlinger, men at det i denne rollen også ligger mye følelser og påvirker lederen. Dette kombinert med at det i den enkelte barnehage var dannet en kultur som var preget av mange uformelle ledere, medførte mange utfordringer og følelsesmessige svingninger for de nye barnehagestyrerne. En av

¹¹¹ Psykodynamisk perspektiv.

informantene setter ord på noen av disse følelsene når hun forteller at hun måtte stille seg selv grunnleggende spørsmål som ”vil jeg dette?”, ”orker jeg dette?”(A).

Informantene forteller om hvordan lærdommen de gjorde seg den første tiden som styrer, har påvirket dem. En av dem svarer følgende på spørsmålet: ”Jeg er bevisst på rollen min”(A). Møller og Solbrekke sier at utformingen av en rolle alltid vil inngå i en sammenheng, og at den rollen som en spiller vil være tilpasset de rollene som spilles av de andre. Samtidig er alle publikummere for hverandre. Informantene tilpasset lederrollen sin utifra den kulturen de kom inn i. De var bevisste på hva som lå i deres rolle i forhold til formelle krav, men hadde også tanker om hva en barnehage skal være. Dette innebar at flere av dem inntok en rolle som var i strid med hvordan de ansatte mente styrerrollen skulle være. De ulike perspektivene på rollebegrepet var representert i organisasjonen, og informantene tok jobben med å skape en felles forståelse av hva jobben i barnehagen består seg av.

Det er dette Wadel sier når han henviser til at organisasjonskultur inneholder normer, verdier og virkelighetsoppfatninger. Informantene startet prosessene med å påvirke og endre organisasjonskulturen. Oppskrifter for hva som burde læres, hvem som burde lære, hvorfor ting burde læres og hvordan en skulle lære – skulle endres. En skulle kanskje tro at formelle roller og stillingsinstruksjoner ville være avklarende i forhold til hva som ligger til stillingen vår. Opplevelsene som noen av informantene fikk, viser likevel til at dette ikke alltid er nok. Ser vi dette i sammenheng med rollebegrepet viser det at de normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som vi har, er påvirket av hva vi selv ønsker og vårt bilde av oss selv. Men det er også påvirket av hva vi oppfatter andre som er viktige for oss, forventer.

Wenger sier at det er en dyp sammenheng mellom identitet og praksis. Utviklingen av en praksis krever at det dannes et fellesskap hvor medlemmene inngår i et gjensidig engasjement og anerkjenner hverandre som deltakere. Identiteten vi utvikler er avhengig av hvordan vi definerer oss selv gjennom den måten vi opplever oss selv gjennom deltakelsen. Dette vil derfor også påvirke våre normer, verdier og virkelighetsoppfatninger, og hvilken rolle vi plasserer oss selv i. Det er dette Goffman henviser til når han sier at rollespill, selvrepresentasjon og inntrykksmanipulering er grunnleggende trekk som bidrar til å skape samfunnet.

Strand viser til ulike ledelsesfunksjoner (jf fig 2 Kap 4.2.2), og sier at disse må ivaretaes om organisasjonen skal overleve. Det utfordrer vår evne til forståelse, fordi de ulike funksjonene inngår i en meningssammenheng. De viser også til at barnehagestyrerene må ha evne til å ivareta alle de ulike rollene som ligger til lederfunksjonen, og at selv om barnehagen kan sees som en ekspertorganisasjon så vil den på ulike tidspunkt også ha innslag fra andre typer organisasjoner(jf fig 3, Kap 4.2.2).

Møller og Solbrekke refererer til en studie av Belbin, der det ble utviklet åtte ulike rollefunksjoner for at et team skal kunne fungere. Tanken var at en og samme person ikke kan leve opp til og imøtekomme alle krav og forventninger som ligger til en lederrolle. Om dette er en bevisst tanke hos informantene vites ikke. De viser imidlertid i sine svar at de avgrensner hva de kan imøtekomme overfor personalet sitt. (C):” *Frihet under ansvar, klare forventninger,(...)*”. (B):” *Jeg er en leder som gir ansvaret tilbake til de ansatte*”.

De to forfatterne sier at rollen som barnehageleder blir en sosial konstruksjon i spenningen mellom det som andre forventer og det den enkelte leder kan imøtekomme. En slik måte å se rollen som personalleder på fører til at språket blir det som skaper virkeligheten det skal opereres innenfor.

Giddens (1991) sier at identiteten finnes i de historier vi forteller om oss selv. Identitet blir således et hovedbegrep når vi er på jakt etter mening, og fører til at identitetsdannelsen kommer i forgrunnen når en ser på relasjonen mellom den indre og den ytre verden via begrepet mening. En av informantene setter ord på dette: (D):” *Personalbiten har alltid vært den vanskeligste og verste i denne jobben. Mest krevende delen av den. Krevende å være personalleder. (...)*”.

Når Bakhtin sier at mening blir skapt i samspill med andre, så vil meningen jeg danner meg være avhengig av mine følelser, erfaringer, evne til refleksjon og tolking. Forståelse og respons er knyttet sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. Meningen som skapes er avhengig av at mottakeren kommer budskapet aktivt i møte.

Han sier videre at dialog versus monolog er viktige motsetninger. Han kobler dette sammen med det han kaller det autoritative ord og det indre overbevisende ordet. Det autoritative

ordet setter han i sammenheng med våre moralske, politiske og religiøse overbevisninger. Informanten sier noe om hvor utfordrende det kan være når dialogen uteblir.

”Men det som er vanskelig er å oppdage hvor utrolig forskjellig menneskene kan være, og hvor utrolig annet syn de har på livet og tilværelsen enn hva jeg har. Hvordan en skal behandle dem, rett og slett” (D).

En av informantene sier at hun ser hvor ulik hennes jobb er i forhold til de andre ansatte i barnehagen, og at hun ikke alltid kan forvente at de skal ha forståelse for det hun driver med (B). Dette kan handle om den løse koblingen til tjenesteproduksjonen som Strand sier det er i en ekspertorganisasjon. Det handler også om at lederen i en slik virksomhet har ansvar for helt andre arbeidsoppgaver enn de andre ansatte i barnehagen har. Funksjonene blir dermed ulike, og mange av dem handler om at barnehagestyreren sine oppgaver er arbeid som ikke umiddelbart er synlige.

I sine beskrivelser av hvordan de er som ledere brukte informantene beskrivelser som *tydelig og uredd, direkte, prosess og relasjonsorientert, rettferdig, saklig og ærlig* (A), (B), (C), (D). Beskrivelsene kunne i flere av tilfellene sees i sammenheng med deres første opplevelser av å være leder. Det forteller noe om hvor ”sjelsettende” disse opplevelsene hadde vært, men også hvor mye den enkelte informant hadde lært av disse hendelsene.

Møller og Solbrekke referer til dette som kunnskapssosiologisk perspektiv. Perspektivet tar utgangspunkt i at den måten vi oppfatter oss selv på, både på det subjektive plan og i den ytre verden er en speiling av vår samlede sosiale erfaring. Denne skapes i sin tur i en kollektiv prosess. Dette viser at identiteten og rolletilhørigheten informantene har til styrerrollen, er blitt påvirket og utformet gjennom relasjonene og erfaringene de har gjort seg så langt i yrkeskarrieren sin.

Informantene henviser også til hvor ulik lederutøvelsen i barnehagen er og kan være. Tydelig, uredd, direkte, saklig, ærlig og rettferdig kan tolkes som en orientering mot orden, system og struktur. Ledelsen blir hierarkisk, og det som Strand omtaler som administratorrollen. Denne type organisasjon blir satt i forbindelse med byråkratiet. Prosess og relasjonsorientert henspiller på integratørrollen. Her er en mest opptatt av menneskene i organisasjonen, og en setter inn tiltak for å skape motiverte medarbeidere. En slik virksomhet blir kalt for

gruppeorganisasjon. Men informanten som svarer rettferdig legger til at ”*det betyr ikke at alle får det likt*”(C).

Det er derfor ikke nødvendigvis slik at rettferdig kan sees i sammenheng med byråkratiorganisasjonen. Utsagnet kan tolkes slik at det må sees i forhold til en ekspertorganisasjon, som fordrer en fagmann eller produsentrolle. Dette viser at å ta ting ut av sin sammenheng å betrakte dem enkeltvis, kan gi feil informasjon. Det synliggjør også hvor viktig det er med forståelse og evnen til å se helheter i stedet for å gå på detaljnivå.

Det er dette Senge sier er en av våre største utfordringer. Ved å fokusere på enkelte hendelser, så fører dette til en hendelsesforklaring som vi antar har en åpenbar hensikt. Dette forstyrrer evnen vår til å oppfatte de langsiktige endringsmønstrene og til å forstå årsakene som ligger bak enkelthendelsene.

En kan kanskje også undres over om barnehagen som type ekspertorganisasjon, er preget av en kultur som gir de ansatte troen på at ”vi vet best” – uansett hvordan de driver i forhold til mål og innhold? Barnehagestyrerne måtte i alle fall vise sine evner som produsent ved å vise til hvordan en skulle jobbe mot målene. De måtte utvise evne til å få de ansatte med seg, være beslutningsdyktige og skape strukturer og system for virksomheten. Det er dette Strand omtaler som evnen en leder må være i besittelse av for at en organisasjon skal lykkes. De vandret mellom de ulike feltene som det vises til i fig 3 (jf Kap 4.2.2) alt etter som hva som var nødvendig å gripe fatt i.

Flere av informantene forteller om at de opplever jobben som leder som meningsfull. De bruker ord som *utviklende, utfordrende, at de lærer mye, og at de får bruke seg selv* (A),(B),(C). Wenger sin sosiale læringsteori ser på læring som handling, læring som erfaring, læring som modning og læring som å høre til. Lederjobben i barnehagen innebærer at en samhandler og inngår i relasjoner med andre. Det er ikke en rutinemessig jobb, og en vet sjelden hva dagen bringer. Jobben gir frihet ved at barnehagestyreren selv kan være med å påvirke og utforme rollen sin. Læringspotensialet i rollen som barnehagestyrer er derfor stor.

Wadel snakker om læringskultur og at det vil finnes oppskrifter for hvordan læringen finner sted. Informantene har funnet sine måter å utvikle seg i lederrollen på, ved at deres evne til refleksjon og handlingskompetanse blir utfordret. En av informantene sier det på denne

måten: ”Jeg har tenkt at ”hvordan en har det og hvordan en tar det” - skal en tenke over”(B).

Senge snakker om viktigheten av å oppleve personlig mestring. I det legger han at vi må ha kunnskap og kunne utøve bestemte ferdigheter, og vi må vite noe om hvilke resultater som betyr mest for oss. Personlig mestring handler derfor også i stor grad om refleksjon og evne til å kunne ta valg. Personlig mestring ligger til grunn for å utvikle felles visjon. Her er det ikke snakk om bare personlige visjoner, men om en forpliktende holdning til sannferdighet og kreativ spenning. Dette innebærer en stor grad av lojalitet. Det innebærer at en jobber i forhold til de mål og de beslutninger som er fattet, og at en ikke kjører sitt eget sololøp. En av informantene var klar på dette: (D)” (...) *Vi driver ikke og lur og fikser i forhold til reglementet til kommunen*”.

Senge sin teori har som utgangspunkt at organisasjoner skal lære å lære. Han presiserer at for å oppnå dette, må vi starte på det personlige plan. Felles visjon kommer fra personlige visjoner. Når hver og en i organisasjonen på bakgrunn av sine personlige tanker og ønsker får være med å utvikle felles visjon, vil hver og en bruke større energi på å jobbe mot målet. Hver og en vil ha et eierforhold til visjonen, som igjen fører til at motivasjonen øker.

Men Senge sier også at organisasjonen får mye tilbake ved å legge til rette for slike prosesser. Når han snakker om gruppelæring, henviser han til språkets skapende kraft. Ved å legge til rette for dialoger kan en få alle til å engasjere seg i fellesskapet. Senge er her inne på det som Bakthin mener når han snakker om dialogisme.

Dialogisme handler om mer en å legge til rette for dialoger. Det innebærer at vi møter hverandre med åpent sinn, går ut av våre fordommer, og at vi tåler å bli utfordret på verdier, holdninger og overbevisninger uten å gå i selvforsvar. En av barnehagelederne sa dette slik: (A)” *Jeg er ikke redd for å stille krav og forventninger, og jeg vil gjerne ha det samme tilbake*”.

Strand viser til de ulike typer av organisasjoner vi har, og påpeker viktigheten av lederens evne til å ”vandre” mellom de forskjellige ledelsesfunksjonene alt etter hvilken situasjon en befinner seg i. Samtidig sier han at alle mennesker vil ha en eller to roller som de vil føle seg mest bekvem med. Dette kan hindre lederen i å oppdage årsaker og mønster som gjør til at en

kanskje ikke helt lykkes med den oppgaven en måtte løse. En av informantene sier at hun trives best som fagperson, men at hun er litt usikker på om hun har de rette egenskapene som en personalleder bør ha(D). Informanten gir her uttrykk for det som Strand sier om å føle seg mest bekvem ved en eller to ledelsesfunksjoner.

7.2.3 Verdien av nettverk

Som førskolelærere hadde informantene andre personer uavhengig av utdanning som nettverk rundt seg. Når de nå forteller om hvem som er viktig for dem, viser de til andre ledere som er i samme stilling som dem selv. De viser til barnehagefaglig konsulent og kommunalsjefer. Det er dette Wenger blant annet viser til når han sier at praksisfellesskap forhandler frem sin egen virksomhet, de oppstår, utvikles og oppløses i overensstemmelse med deltakernes egen læring. Når han da videre viser til sammenhengen mellom identitet og praksis, viser han samtidig til at vi engasjerer oss og er med så lenge vi føler at vi har noe igjen for det. Det må skape mening for oss. Det understreker også det Lipsky sier at vi ofte søker til personer som er i samme situasjon som oss selv.

Informantene gikk over i et annet nettverk når de skiftet stilling. Ser vi på dette i lys av rollebegrepet, så innebar stillingsskifte også en endring i rollen barnehagestyrerne hadde. Skifte fra nettverk førskolelærer til styrenettverk kom av at en hadde ulikt forståelsesgrunnlag i mange av sakene barnehagestyrerne hadde behov for å snakke med andre om. Noe av dette kan handle om spenningsfeltet som lederen er i, ved på den ene siden å måtte forholde seg til politikere, oppdragsgivere og forvaltere, og på den andre siden de ansatte i barnehagen. Dette understreker nettopp det som psykodynamisk perspektiv retter søkelyset mot. Utøvelse av ledelse er ikke bare et kognitivt prosjekt, men handler også om den subjektive og følelsesmessige virkelighet som er en viktig dimensjon ved en leders daglige praksis.

7.3 Barnehagen som lærende organisasjon

7.3.1 Vi må hele tiden tenke på at vi er på vei og at vi er i siget

Barnehagens omverden kan, i snever forstand - defineres som foreldre, politikere og kommuneadministrasjon. Disse er en del av det som Wenger kaller for praksisfellesskap. For å lære må sammenhengen mellom de ulike praksisfellesskapene vedlikeholdes. Strand omtaler dette som et spenningsfelt. Ut av dette kan vi forstå at å opprettholde sammenhengen

mellom disse fellesskapene som inneholder motsetninger og spenninger, er en utfordrende del av det å være leder. Når eksempelvis politikerne pålegger innkjøpsstopp og foreldrene mener at det trengs fornying av lekeapparat og inventar – kan det oppleves ubehagelig å være den som må stå i mellom og ta imot ”vreden”. Strand omtaler dette som når lederen forfaller til å være den som skal håndtere formaliteter og står i ubekvent fokus for konflikter.

Rollebegrepet kan kanskje være en hjelp i slike situasjoner. Å være leder er å ta på seg en rolle, der en blir utsatt for andres forventninger og krav. En del av rollen vil være personlig, fordi vi vanskelig kan fylle den helt og fullstendig uten at den vil være påvirket av våre egenskaper og personlighet. Likevel så er vi ikke rollen vår. Informant A forteller om hvordan hun ser det når politiske vedta skal gjennomføres: ”*Da tenker jeg på profesjonell besinnelse. Når vedtak skal gjennomføres, så må jeg sette til side personlige følelser*”. Vi utfører mange ting som jobben vår krever, fordi det ligger til stillingen vår. Rollebegrepet kan hjelpe oss i å skille mellom den vi er og den profesjonelle yrkesutøveren i oss. Om en da opplever konflikter som kan være vanskelig å stå i, er det viktig å huske på at vi får alt dette servert fordi vi er i den stillingen vi er – og ikke fordi vi er den vi er.

Utviklingen av Senge sine disipliner handler som før nevnt, om hvordan vi tenker, hva vi virkelig ønsker og hvordan vi samhandler og lærer i sammen med andre. En av informantene svarer blant annet dette: ”*Vi må gjerne varme oss på ros, men ta på alvor det som ikke er så bra(...)*”(B). Å sette personlig mestring, felles visjon, mentale modeller og gruppelæring i system, innebærer å utvikle organisasjonen til å bli lærende. Det innebærer en ny måte å oppfatte seg selv og sin verden på. Det innebærer også at en er mottakelig for tilbakemeldinger som ikke bare er positive, og det innebærer at en kan se på det som konstruktiv kritikk. ”*Vi må hele tiden tenke at vi er på vei og at vi kan være i sige!*” (B).

Men måten en håndterer nye utfordringer på vil være avgjørende for om organisasjonen kan sees som en lærende organisasjon, eller om det er organisasjonslæring en driver med. Utfordringer pålagt utenifra, kan føre til at eierforholdet til utfordringen ikke er helt til stede blant lederen og de ansatte. Er fokuset deres på å finne metoder som kan løse problemet relativt raskt, eller om de vektlegger prosessarbeid med hovedvekt på Senge sine disipliner, vil si noe om læringen som finner sted i organisasjonen. I lys av dette er det også nærliggende å spørre om organisasjoner til enhver tid kan være lærende organisasjoner, eller om det på ulike tidspunkt vil finnes innslag av ulike former for organisasjonsutvikling.

7.3.2 Det viktigste er å få folk til å yte, at vi jobber godt

Informantene ser lederrollen sin som avgjørende for hvordan barnehagen skal utvikle seg. Jeg har tidligere vist til hvordan de har avklart for seg selv hva som ligger i rollen deres, og hvilke tanker de har rundt hva andre forventer av dem. De har tenkt i gjennom og tatt stilling til det som Strand viser til når han snakker om nødvendige ledelsesfunksjoner for at en organisasjon skal overleve og lykkes. De ser rollen sin som den som skal få alle til å gå i samme retning, at de må være tydelige og målbevisste. De snakker om *å utnytte de menneskelige ressursene, å få de ansatte til å yte og at de jobber godt* (A), (B), (C). De henviser på denne måten til lederrollene som ulike utfordringer beforder.

Rammeplanen for barnehage sier at barnehagen skal være en lærende organisasjon. Den legger grunnlaget for hva barnehagen skal jobbe med, og den er også klar på hvilke verdier og holdninger de voksne i barnehagen skal formidle til barna. Rønning har påpekt hvor store krav rammeplanen setter til kompetansen hos de ansatte i barnehagen, og Strand forteller om den faglige autonomien som er hos de ansatte i denne typen organisasjoner. Dette gjør til at det ikke uten videre er lett å initiere læreprosesser, fordi en først og fremst må få personalet til å forstå og ville lære. Dette er en viktig og utfordrende lederoppgave, som informantene tydeligvis hadde laget seg strategier for. De nevner mål for hver enkelt ansatt, løsningsfokus, evaluering, sette seg nye mål, for dialoger, jobbe systematisk med ulike områder (A), (B), (C), (D).

Senge sier at for å få til en lærende organisasjon må disiplinene personlig mestring, felles visjon, mentale modeller og gruppelæring settes i system. Uten dette vil en ikke ha mulighet til å se hvordan disiplinene griper inn i hverandre og er gjensidig avhengig av hverandre i utviklingen av å bli en lærende organisasjon. Systemtenkingen er derfor den disiplinen som integrerer de andre disiplinene.

En av informantene forteller om at mangel på kompetanse kan være en bremsekloss i arbeidet med å få til læring i organisasjonen. Kompetansen definerer hun som evnen til å omsette handling i praksis (D).

Noen mennesker ser seg selv som en brikke mer enn en aktør i livet. Disse vil føle seg truet av systemperspektivet, fordi de utfordres til å selv å ta ansvar for sin egen og andres læring. De må bidra og gi av seg selv, som kan oppleves mer krevende enn tanken om at det er andre

som skal ”gjøre meg lykkelig”. Det er dette Senge omtaler som lærehemninger. Han sier det kommer av den måten vi er oppdratt til å tenke og samhandle på, av den måten organisasjoner er bygget opp og blir ledet på, og den måten jobbene våre blir definert på.

Senge påpeker at skal vi lære å lære må vi bort fra synet vårt på at alt har en årsak som fører til en virkning. Han sier at virkeligheten består av sirkler av påvirkning. ved å følge påvirkningsstrømmen kan vi se mønstre som gjentar seg gang på gang, og som gjør situasjonen bedre eller verre. En av informantene fortalte dette:

”Jeg tenker det er viktig å se hver enkelt. Vi lager mål for hver enkelt ansatt. Dette gjør jeg som leder og den enkelte ansatte i sammen. Det er viktig at alle må henge med. At den enkelte ansatte opplever mestring er den beste måten å nå målene på. For eksempel har vi vinterfest. Da er det en fra personalgruppen som leder festen. Dette går på omgang mellom de ansatte. Den samme leder sommerfesten som er en repetisjon av vinterfesten. En av de ansatte fortalte at hun nå var begynt å holde taler i barkedåp og bryllup. Dette hadde hun ikke våget om hun ikke hadde fått erfaring og praksis gjennom festene på jobb”(A).

Det kreves kontinuerlig arbeid å vedlikeholde og utvikle en organisasjonskultur. Som leder har en makt og stor påvirkningskraft i dette arbeidet. Informantene er klar over dette og benytter seg på ulike måter av signaler og symbolske handlinger i sin barnehage. En av dem jobbet bevisst med løsningsfokusert tilnærming¹¹² når utfordringer skulle håndteres.

”Når vi er i felles fora, skal vi bruke tiden til å bygge oss oppover, vi skal dele viktige ting med hverandre. Vi skal gå i samme retning. Frustrasjon deler vi i mindre fora. Det var stemmer som mente at ”skal det ikke være lov å snakke om det som er vanskelig nå” – men jeg trodde på meg selv. Nå blir det akseptert i alle fall, og at det er blitt en holdning om at vi kan ikke bare klage, vi må gjøre noe med det”. (B).

Andre viser til å være tydelig på milepæler, være anerkjennende, rose når noen har gjort noe bra(A), (C), (D).

¹¹² Gro Johnsrud Langslet (2002) ”Løft – løsningsfokusert tilnærming i arbeidet med typiske lederutfordringer”

Når Strand viser til de nødvendige funksjonelle lederfunksjonene, så viser han implisitt til hvordan lederen samtidig påvirker organisasjonskulturen i virksomheten. Det handler om å finne aksepterte uttrykk for ulike formål og kriterier på suksess, ordening og vedlikehold av strukturer som er formålstjenelig, sørge for oppslutning, sette grenser og fortolke og tilpasse (jf fig 2 kap 4.2.2). De ansatte ser, snakker om, legger merke til og tolker lederens synspunkt og handlinger. Dette henleder igjen tilbake til det som Møller og Solbrekke forteller om de ulike rollebegrepene.

Informantene har alle fått erfaringer med hva symbolske handlinger og signal kan medføre. De er bevisst på betydningen ved å sette ting på dagsorden, og at de selv må gå foran med et godt eksempel. Identiteten og tryggheten de har til rollen sin, har blitt styrket etter hvert som de har vært i praksis.

Wenger presiserer sammenhengen mellom identitet og praksis. Praksis handler om at en forhandler frem en måte å være på som harmonerer med konteksten en inngår i. Jeg har tidligere omtalt utfordringene som barnehagestyrerne møtte på i sine første år i denne rollen. Informantene stod i og var seg bevisst lederrollen sin i motgangen de møtte. I denne tiden måtte de være tydelige og uredde – og i dag viser de også til at de klarte å endre kulturen i barnehagen de kom inn i.

Ikke minst lærte informantene noe om seg selv. Dette kommer igjen i besvarelsene deres om hvordan de er som leder. De har funnet ut av sine styrkesider, men er også klar på hvor utviklingspotensialet deres ligg. En av informantene setter ord på hva en får igjen når en møter utfordringer: ” *Jeg har hatt personlig vekst i forhold til hvordan jeg har møtt utfordringene våre* ” (A).

Informanten setter ord på det som Senge vil oppnå med disiplinene sine. Informantens svar henspiller på at hun har lært å lære. Hun ser hvordan hun har utviklet seg underveis i rollen som leder, og evner å relatere det til det personlige plan.

Informantene forteller at kaosbegrepet heller ikke er et ukjent fenomen i barnehagen. De bruker ord som tidsfrister, forventninger som blir stilt, avbrudd og uforutsigbarhet. De forteller om måter de har lært seg å håndtere dette på, og her nevnes systematisering og å holde fokus. Det er dette Strand påpeker når han sier at en leder må ha evne til å se og forstå

situasjonen en står opp i. Dette forutsetter å kunne skifte perspektiv. Forståelsen en får vil igjen virke inn på måten en velger å løse utfordringen på. Tiltaket en velger må harmonere med konteksten utfordringen oppstår i om en skal lykkes med å løse den på best mulig måte. Om ikke kan vi risikere at vi får det som Senge sier om feedback. Løser vi et problem som er tatt ut av konteksten det oppstår i, kan vi i beste fall kalle det for ”brannslukning”. Situasjonen vil sannsynligvis dukke opp igjen, men da i en annen forkledning.

Han påpeker at i forhold til å skape en lærende organisasjon, må tempoet vårt ned. Skal vi lære å oppdage de langsomme gradvise prosessene som han kaller påvirkningsstrøm, må vi være oppmerksomme. Det innebærer at vi ikke overveldes av det vi opplever som kaos og dramatiske hendelser, men at vi har evnen til å være oppmerksomme på de mer spissfindige hendelsene.

7.3.3 Det må være god menneskekunnskap for noen hver å lese det som står i rammeplanen

Rammeplanen¹¹³ som en minsterettsplan forteller barn og foreldre hvilket lærings og utviklingsmiljø de kan forvente at barnehagen skal ha. Rønning sier at som maksimumsplan setter rammeplanen store krav til de ansattes kompetanse. Sett i lys av at en del av kompetansen går ut på å skape et trygt og godt læringsmiljø, forutsetter dette både sosial og faglig dyktighet blant de ansatte. En av informantene (A) setter ord på det som kan tolkes som førskolelærerprofesjonens syn på hva som menes med å være profesjonell yrkesutøver i barnehagen:

” Jeg er god på å se, lytte, ta på alvor. Jeg leser barna godt, jeg er opptatt av å ivareta at de er unike, jeg generaliserer lite. Jeg er god på å ta barneperspektivet. Jeg bruker mye humor, tuller med barna, bruker kroppen min. jeg er ikke redd for kaos (...). Jeg tåler at det koker (...).Jeg mener det er viktig at barna skal oppleve glede og mestring. Vi skal vekke nysgjerrigheten deres – og vi må undre oss i sammen med barna. (...)” (A).

Spørsmålet er om dette synet deles av alle de ulike yrkesgruppene i barnehagen, eller om medlemmene i organisasjonen har ulike oppfattelser av hva som ligger i å være profesjonell? Arbeidsoppgavene i barnehagen og hvordan vær og en av de ansatte utfører disse, vil derfor spille en rolle inn mot hvilken kultur som utvikler seg i organisasjonen. Den

¹¹³ Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver 2006, er en forskrift til barnehageloven

interaksjonsprosessen som oppstår når de ansatte i barnehagen prøver å samordne aktivitetene sine for å nå målene for virksomheten, vil føre til at det etableres en del mer eller mindre felles delte forståelsesrammer og virkelighetsoppfatninger blant medlemmene. Wenger kaller disse for praksisfellesskap. Når han da sier at det er viktig å opprettholde sammenhengen mellom fellesskapene fordi det er her kunnskapen finnes, så kan dette gi inntrykk av at han refererer til forståelsesrammer og virkelighetsoppfatninger som kunnskap. Wenger sier at det er når en legger en til rette for dialogutveksling og møteplasser mellom de ulike praksisfellesskapene, en vil oppnå kollektive læringsprosesser. Å opprettholde kontakt mellom de ulike praksisfellesskapene blir slik sett også å arbeide med utviklingen av kulturen i organisasjonen. Organisasjonskulturen som utvikler seg vil på denne måten være påvirket av samspillet mellom menneskene i organisasjonen og de hendelser, kriser, seire og nederlag som organisasjonen opplever gjennom sin historie.

Men uansett hvilken oppfattelse den enkelte ansatt i barnehagen har av å være profesjonell i sin yrkesutøvelse, så vil de alle sammen være underlagt en del gitte betingelser som de vanskelig kan påvirke i særlig grad. Barnehagens lovgrunnlag er en slik betingelse, som er en del av vårt nasjonale syn på hva en barnehage skal være. Dette viser at også faktorer som er gitt utenfra vil påvirke organisasjonskulturen i virksomheten.

Verdigrunnlaget i barnehagen er en del av lovgrunnlaget og er derved med å skaper innholdet i barnehagen. Informant A sin beskrivelse av seg selv som førskolelærer, kan sees som et ”speil” for barnehagens verdigrunnlag. I sine beskrivelser av hvordan hun møter det enkelte barn, uttrykker hun det som rammeplanen omtaler som menneskelig likeverd, likestilling, åndsfrihet og toleranse. Hun poengterer viktigheten av at barna skal oppleve glede og mestring, at nysgjerrigheten deres blir vekket og at de voksne i barnehagen må undre seg i sammen med barna. Hun sier på denne måten at barna ved å få øve opp evnen til å selv søke etter svar – også innebærer at en tar ivaretar barnas helse og forståelse for bærekraftig utvikling. Verdigrunnlaget til barnehagen vil derfor være en vesentlig faktor i dannelsen av barnehagens organisasjonskultur.

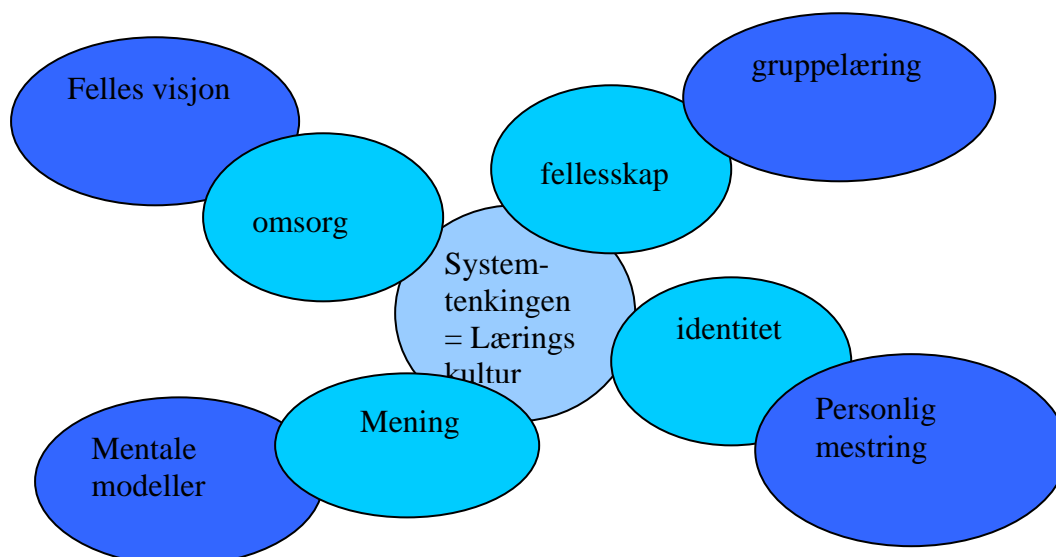
Sosial læringsteori understreker hvor viktig det er å kjenne til den konteksten som organisasjonen skal virke i. Wenger presiserer at det er konteksten som er viktig for å forstå hvilken læring som finner sted. Organisasjonskulturen er med og skaper konteksten, fordi

menneskene i organisasjonen kommer sammen med ulike kunnskaper, verdisyn, målsettinger, personlighet, etc. Disse skal innta ulike roller i organisasjonen som f. eks leder, førskolelærer, barne- og ungdomsarbeider og assistent. De vil prege kulturen med sin personlighet, bakgrunn, hva de mener er rett og galt, viktig og uviktig, sant og usant. Barnehagen som pedagogisk institusjon er derfor med og skaper konteksten som en barnehageleder skal virke innenfor.

Strand sier at ledelse i denne typen organisasjon, gir lederen små muligheter for å kunne kontrollere kvaliteten på læringsmiljøet, fordi det er i møte mellom den enkelte ansatt og barna dette utspiller seg. Men det betyr ikke at lederen er prisgitt måten de voksne i barnehagen utøver yrket sitt på. Lederen har påvirkningsmuligheter som rollemodell og ved å bevisst benytte seg av signaler og symbolske handlinger. Men det viser også til at hva lederen forventer de voksne skal møte barna med, må samsvare med lederens egen måte å møte både barn og ansatte på. Informantenes besvarelser kan tolkes som at de er klar over dette, når de sier at en leders oppgave er å gå foran med et godt eksempel og å være en god rollemodell. På sett og vis kan vi her snakke om holdningsskapende arbeid som kan settes i sammenheng med Senge sine disipliner, fordi han snakker om å utvikle holdninger til å bli lærende.

Teorien om lærende organisasjoner viser viktigheten med å utvikle en lærende kultur. Når jeg nå benytter meg av modellen til Wenger (fig 1)¹¹⁴, så er det for å vise sammenhengen i de fem disiplinene:

¹¹⁴ Wenger benytter for å karakterisere sosial deltagelse som en lærings og erkjennelsesprosess.



Figur 5: utvikling av en læringskultur

Læring tar tid. Når en person eksempelvis skal styre mentale modeller, tar det lang tid å identifisere antagelser, å undersøke hvilken sammenheng de har, og hvor riktige de er. Det tar tid å oppdage hvordan forskjellige modeller kan knyttes sammen til en mer systematisk måte å se viktige problemer på. En travel hverdag og mangelen på tid til å reflektere, kan lett skyldes på organisasjonsmessig press. Prosessarbeid, å få alle med slik at en i sammen kan lære er tålmodighetsarbeid som kanskje kan være den største utfordringen når vi vil søke til utvikling både på det personlige og organisasjonsmessige plan?

7.4 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet analysert funnene mine (jf kap 6) i lys av denne oppgavens teoritilfang (jf kap 1.2). Utgangspunktet for analysene har vært denne oppgavens problemstilling (jf kap 3.2.1).

Analysene viser at valg av rolle påvirker både hvordan vi selv og andre ser på oss. Vi reflekterer rundt hendelser og erfaringer vi gjør oss – og tolkingene våre er påvirket av rollen vi er i. Opplevelsene og erfaringene kan prege oss på ulikt vis, avhengig av i hvor stor grad hendelsen har gått inn på oss. Slik sett kan opplevelsene vi får være identitetsdannende.

Det kan synes som at verdier og holdninger vi har justeres etter hvert som vi lærer, og at de påvirkes av utdanning som vi har. Formell utdanning er ene og alene likevel ikke nok til å kunne gjøre en god jobb i barnehagen, analysene viser at det er i møte med praksis den største

læringen foregår. Erfaring blir derfor en viktig faktor inn mot vår evne til å praktisere kunnskapen vår. Hvilken læring som finner sted gjennom utdanning og praksis er avhengig av vår evne til refleksjon.

Rollebegrepet kan være til hjelp når vi ønsker å forklare hvordan vi ser på oss selv, hvordan vi oppfatter enkelte situasjoner eller hvordan andre oppfatter oss. Her vil også de følelser vi får rundt det vi opplever ha en påvirkende kraft. Den måten vi opplever oss selv på i et sosialt fellesskap, er preget av hvordan vi tolker andres respons og tilbakemeldinger på oss selv i lys av de følelser som det vekker i oss. Dette vil igjen påvirke identitetsdannelsen vår.

Når vi går inn i et praksisfellesskap med andre, vil den eksisterende kulturen som er der påvirke læreprosessene våre. Språket og kommunikasjonsformene i praksisfellesskapet kan derfor synes å være en avgjørende faktor i kulturutviklingen i organisasjonen. Sett i fra et slikt perspektiv, påvirker også språket læringsprosessene innad i praksisfellesskapene.

Analysen viser videre at ved å gå inn i en lederstilling innebærer at det rettes mange forventninger mot en, og at disse noen ganger kan være en utfordring i å imøtekomme. Forventningene er blant annet basert på lederens egne verdier og holdninger, og egne synspunkter på hva som ligger til stillingen en er i. Men den vil også påvirkes av verdier og holdninger som andre mennesker rundt en har, og hvilket syn de har på hva som ligger til en lederrolle.

Identitetsdannelsen vår blir justert ut i fra den meningen vi danner oss ved å være i et praksisfellesskap med andre. Vi kan ha en tilbøyelighet til å søke sammen med andre mennesker som tenker og handler mest mulig likt oss selv. Det kan virke som at dette er med og styrker oss i vår aksept av oss selv ved at vi ikke føler oss alene i vår måte og tolke og skape mening på. På den andre siden kan dette synes som å være en fallgrube i vår egen læringsprosess, ved at vi på denne måten kan være lite åpne for andre måter å se ting på.

Dette kan også vise seg å være en utfordring i forhold til å utvikle organisasjonen til å være lærende. Å lære å lære innebærer prosessarbeid både på det personlige og kollektive plan, mens organisasjonslæring har fokuset rettet mot endring og den som skal lede endringsprosessen.

Barnehagen som type organisasjon fremstår som flertydig, fordi det til ulike tider vil være forskjellige oppgaver som skal løses. Rammeplanen for barnehager er med og påvirker ledelsen som kan utøves i organisasjonen, fordi den legger føringene for hva barnehagens innhold skal være. Dette vil derfor også påvirke konteksten som ledelsen skal utføres i.

Kap 8 Hvordan har barnehagestyrerne bygget sin identitet til lederrollen, og har det ført til læring i organisasjonen?

En sentral problemstilling i denne oppgaven har vært å vinne ny innsikt i hvordan den enkelte barnehagestyrer skaper sin lederidentitet. Utgangspunktet for valg av yrkeskarriere som forskningsstrategi har vært at de lederidentiteter som barnehagestyrerne har utviklet, ville komme til uttrykk i deres fortellinger om "livet som leder". Jeg har derfor hatt fokus på å prøve å forstå hvordan barnehagelederne har lært seg å skape mening når de daglige utfordringene skal håndteres.

Jeg valgte derfor å se på denne studien som lederutvikling i et læreperspektiv. Jeg har gjort et forsøk på å undersøke nærmere hvordan identiteten som barnehagestyrerne har utviklet, også har påvirket deres handlingskompetanse. Dermed har jeg også vært opptatt av om handlingskompetansen kommer hele organisasjonen til gode. Jeg har tatt utgangspunkt i denne problemstillingen: *"Ledelse i et læreperspektiv. En studie av barnehagelederes identitetsbygging til lederrollen, og hvordan det kan føre til læring i organisasjonen"*.

Jeg har i denne studien forstått forventninger og krav som noe lederen har både har til seg selv og som lederen har oppfattet som pålagt seg av andre. De subjektive tankene, erfaringene og opplevelsene som lederen har gjort seg ved å balansere mellom forventningene og kravene som har vært stilt, har jeg kalt for identitetsbygging. Læring i organisasjonen har jeg i denne sammenheng sett på som hvordan lederens utvikling i lederrollen har påvirket læreprosessene til de som blir ledet. Dermed har jeg også vært opptatt av hvordan de ledede har påvirket lederens læreprosesser. Jeg har underøkt temaet ved å stille følgende spørsmål:

- 1. Hvordan har styrene utviklet identitet til lederrollen sin?*
- 2. Har dette medført læring i organisasjonen?*

Informantene har i sine besvarelser fortalt om opplevelser og erfaringer de gjorde seg i sine første år som førskolelærer som styrket dem i sin tro på sin egen kompetanse. De sier at formell utdanning ikke er nok til å gjøre en god jobb i barnehagen, men at en trenger erfaring

gjennom praksis. Erfaringslæringen som barnehagestyrerne fikk, fremstår som en viktig faktor inn mot troen de fikk på sin egen mestring. Dette kan derfor synes som en medvirkende årsak til at de valgte å ta på seg barnehagestyrerrollen.

Opplevelsene de senere fikk som barnehagestyrere har satt sitt preg på dem som ledere. Dette kommer frem når de skal beskrive seg selv som leder, og hvordan erfaringene de fikk har vært med å prege dem i den videre yrkeskarrieren deres. De viser i sine besvarelser til hvor viktig de mener lederrollen er for barnehagens utvikling.

For mange var de første årene tøffe, men de forteller selv hvor mye det har betydd for dem at de klarte å stå i og løse utfordringene de møtte på. Det er derfor nærliggende å tro at dette har vært med og utviklet barnehagestyrernes handlingskompetanse.

Beskrivelsen de gir av seg selv som førskolelærer og leder kan sees på som hvilken identitet informantene har utviklet til de ulike rollene. Besvarelsene deres viser at det for de fleste av dem var lettere å beskrive seg selv som leder enn førskolelærer. De fleste av dem hadde jobbet to år som førskolelærer, mens de har vært i lederrollen fra 6 til 23 år. Varighet på rolle vi er i, ser således ut til være en avgjørende faktor på hvor sterk identitet vi utvikler til rollen vi har.

Informantene definerer forventninger og krav både i forhold til hva de forventer og krever av seg selv, men også i forhold til hva de føler og opplever andre forventer og krever av dem. De forteller om at dette kan oppleves som kaosfølelse. De viser i sine besvarelser at de har måttet lære seg måter å håndtere kaoset på, men at det likevel oppleves som belastende når dette står på.

I forhold til personalet sitt gir de inntrykk av at de er tydelige på å sette grenser for hvilke forventninger og krav de kan imøtekomme. Det kan derfor synes som at kaoset for barnehagestyrerne i stor grad kommer ”utenfra”. Med ”utenfra” menes her krav og forventninger fra eksempelvis politikere, foreldre, kommuneadministrasjon, og at dette er arbeid som kommer på toppen av andre oppgaver barnehagestyrerne skal utføre. Det kan synes som at disse oppleves vanskeligere å sette grenser for.

Informantene viser i sine besvarelser ofte til refleksjonsbegrepet både i forhold til opplevelser og erfaringer de får, men også i forhold til hvordan de kan få i gang læreprosesser blant de ansatte. Barnehagestyrerne fremstår som relasjons og prosessorientert, og viser i sine besvarelser at de har funnet sine metoder for hvordan de kan oppnå læring i personalgruppen i barnehagen. I dette arbeidet ser de rammeplanen for barnehager som et verdifullt verktøy.

Funnene viser også at informantene trives godt som barnehagestyrere, selv om det for noen er enkelte områder en liker bedre enn andre. Flere av dem forteller om en spennende jobb som er utviklende og at en lærer mye om seg selv.

Det kan derfor synes som at lederutvikling i et læreperspektiv handler om at:

Barnehagestyrerne utvikler identitet til lederrollen på bakgrunn av formell utdanning og gjennom praksis, og når de opplever at de lykkes eller mislykkes. I forhold til utfordringer de møter, er refleksjon viktig. Handlingskompetansen de utvikler gjennom egne opplevelser og erfaringer tar de med seg inn i lederrollen som gjør til at de legger til rette for læreprosesser, slik at de ansatte får mulighet til å lære. Etter min mening kan det derfor synes som at utvikling av identitet til lederrollen også fører til læring i organisasjonen.

Kap 9. Fremtidige studier i forhold til utviklingsprosessen til en lederrolle

9.1 Hva jeg ikke har fått svar på

I forhold til denne studiens omfang, og tid og ressurser jeg har hatt til rådighet, er det en del spørsmål som vil stå ubesvart. Ett av dem er som tidligere nevnt, at denne studien neppe kan gi fullgode svar på hvordan utviklingsprosessen til en lederrolle foregår. Til det er den for lite omfattende både i forhold til antall informanter og tid som er brukt på å hente inn empiri. Jeg mener likevel at funnene mine kan være med å kaste lys over andre undersøkelser som er gjort innen samme tema.

Mitt inntrykk er også at informantene fremstår som svært løsningsfokusert. Er så dette noe som har sammenheng med utdannelsen barnehagestyrerne har, eller er dette et av de personlige pregene som settes på rollefunksjonen de er i?

Jeg har inntrykk av at mange organisasjoner har vanskeligheter med å bli lærende. I forhold til barnehagestyrerne sine besvarelser, kan det virke som at dette er lettere oppnåelig i en barnehage enn i andre organisasjoner. Hvis dette er tilfelle – har det noe med barnehagen som organisasjon å gjøre, noe med førskoleutdannelsen å gjøre, eller er det dyktigheten hos lederen som her spiller en rolle?

9.2 Fremtidige studier

En studie av flere barnehagestyrere kunne være interessant å følge over en lengre tidsramme, der en også gjorde bruk av observasjon som metode. En slik studie ville fått frem hvordan hverdagen som en barnehagestyrer møter er, og også gitt et innblikk i om ”det sagte henger sammen med det utførte”, som Argyris og Schön omtaler som bruks eller uttalt teori.

9.3 Avslutning

Jeg startet innledningsvis med å fortelle hvordan mine egne opplevelser som forholdsvis nyutdannet førskolelærer og barnehagestyrer har vært styrende for denne oppgavens tema. Jeg har gjennom denne studien fått svar på noe av det jeg var på søken etter. Utvikling av

trygghet til rollen en er i, skjer etter hvert som en evner å lære av erfaringer møte med praksis gir en. Veien blir altså til mens vi går!

Men det er merkelig hvordan nye spørsmål kan oppstå i kjølevannet av meninger og tolkingen en gjør seg. For min del handler dette mye om barnehagen som organisasjon. Kanskje har tankene sitt utspring i at jeg noen ganger får inntrykk av at barnehagen ofte blir oppfattet som lillesøsteren til skolen. Med det mener jeg at barnas læring i forhold til skolegang, lærer og rektorrollen ofte har et stort fokus på seg. Barnehagen har også i den senere tid fått større fokus på seg, men da i forhold til at vi ønsker full barnehagedekning. Jeg er klar over at barnehagen i forhold til skolen har en kort historikk, og at den sannsynligvis må gå den samme veien som skolen har gjort. Men er det store ulikheter mellom skole og barnehage?

I forhold til konteksten som ledelsen skal utøves i, viser det at en som barnehagestyrer må ha evne til å kunne vise tillit og ha tro på at de ansatte som jobber direkte med barna, er kompetente i yrkesutøvelsen sin. En barnehagestyrer som er svært kontrollerende, vil kunne undergrave den faglige autonomien som finnes i organisasjonen. Jeg tolker dette som store likhetstrekk med skolen som organisasjon.

Men kravet til kompetanse viser også at det ikke er nok med faglig kunnskap. En må også være god på mellommenneskelige relasjoner. Dette er også krav som settes til en lærer i skolen. Ulikheten mellom skolen og barnehagen er sannsynligvis at en som førskolelærer er mer i sammen med barna i løpet av en dag. Barnehagen har også mye mer innslag av aktiviteter som i skolesammenheng blir lagt til friminuttene. Slik bør det sannsynligvis også være, barnas alder tatt i betraktning. Barnehage og skole gjør ting på ulike måter – men målet er det samme: å legge til rette for best mulig utvikling for det enkelte barn.

Hva er det da som gjør til at barnehage og de ansatte der, nesten forsvinner i de offentlige debattene som gjelder utdanningspolitikk? Er barnehagestyrere, førskolelærere, fagarbeidere og assistenter for lite flinke til å uttrykke offentlig hva de kan? Mangler de evne til å sette ord på hvor viktig barnehagen er, og hva de driver med? Bunner så dette i et mindreverdighetskompleks i forhold til skolen, eller er barnehagens tradisjon for ny til at de ansatte har lært seg å formidle hvor viktig barnehagen er for barn? Har det sammenheng med at barnehagen er frivillig og kan sees som et servicetilbud, i motsetning til skoleplikt som er

lovpålagt her i landet? Og hvem vet - kanskje kan alle spørsmålene mine være grunnlaget for en ny studie i en annen sammenheng?

Litteratur:

Askeland L og Sataøen S O (2000): *Å høre til*. Gyldendal Akademiske. Gjøvik

Argyris, C og Shøn, D A (1978): *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison – Wesley. New York

Bae, B (1996): *Det interessante I det alminnelige*. Pedagogisk forum. Oslo

Bakhtin, M.M (1981): *The dialogic imagination*. Redigert av C Holquist. University of Texas Press. Austin TX

Bakhtin, M.M (1984): *Problem of Dostoevsky's poetics*. Redigert og omsatt av C. Emerson. University of Minnesota Press. Minneapolis

Bang, H (2002): *Organisasjonskultur*. Tano. Oslo

Berger, P.L. & Luckmann, T. (1979): *Kunnskaps sosiologi. Hur individen oppfatter och formar sin sociala verklighet*. Wahlstrøm & Widstrand. Alma – serien, 101. Stockholm.

Bø, O (1995): *Fou-metodikk*. Tano. Otta

Dysthe, O. (1992): *Elevsentrerte arbeidsformer*. APPU-rapport nr 3. Tromsø

Dysthe, O (1995): *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Ad Notam. Gyldendal. Oslo

Dysthe, O (1996): *Ulike perspektiver på læring og læringsforskning*. Cappelen Akademiske Forlag. Oslo

Fineman, S (red.) (1993): *Emotion in organizations*. Sage Publications. London

Fuglestad, O L og Lillejord, S (2005): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Fagbokforlaget. Bergen

Giddens, A (1991): *Modernity and Self-Identity*. Polity Press. Cambridge

Gilje, N og Grimen, H (2005): *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Universitetsforlaget. Oslo

Goffmann, E. (1992): *Vårt rollespill til daglig*. Pax Forlag a/s

Gotvassli, K Å (2000): *Barnehager - organisasjon og ledelse*. Tano Aschehoug. Oslo

Grønmo, S (2004): *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget. Bergen

Jacobsen, D I og Thorsvik, J (2002): *Hvordan organisasjoner fungerer*. Fagbokforlaget. Bergen

Kunnskapsdepartementet (2006): *Rammeplan for barnehager*. Akademika AS. Oslo

Kvale, S (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademiske. Otta

Levin, M og Klev, R (2006): *Forandring som praksis*. Fagbokforlaget. Bergen

Lillejord, Sølvi (2003): *Ledelse i en lærende skole*. Universitetsforlaget. Oslo

Lipsky, M (1980): *Street Level Bureaucracies*. Russel Sage. New York

Mead, G.H (1934): *Mind, self and society*. University of Chicago Press. Chicago, London

Morson, G. & Emerson C. (1990): *Michael Bakhtin*. Stanford University Press. Stanford, CA

Møller, J (2004): *Lederidentiteter i skolen*. Universitetsforlaget. Oslo

Parsons, T (1952): *The sosial systems*. Tavistock. London

Rønning, G S (1996): *Rammeplan for barnehagen, hva så?* Høyskoleforlaget. Kristiansand S

Senge, P M (2004): *Den femte disiplin*. Egmont Hjemmets bokforlag. Oslo

Strand, T (2006): *ledelse, organisasjon og kultur*. Fagbokforlaget. Bergen

Svedberg, L (2000): *Rektorsrollen. Om skoledarskapets gestaltning*. HLS förlag. Institutionen för samhälle, kultur og lärande. Lärarhögskolan i Stockholm. Studies in educational Sciences 26.

Valdermo, O og Eilertsen, T V (2002): *En læringsbevisst skole*. Høyskoleforlaget. Kristiansand S

Wadel, C (2002): *Læring i lærende organisasjoner*. Seek a/s Flekkefjord

Wenger, E (2004): *Praksisfællesskaper*. Hans Reitzels Forlag. København

Til
Informantene

Vedlegg 1

..... 26.03.2008

Forespørsel om å være med på et intervju om hvordan en som barnehagestyrer har utviklet seg i lederrollen, og om dette har medført læring i organisasjonen.

Bakgrunn for denne henvendelsen

Jeg er styrer i Havrenes barnehage samtidig som jeg er deltidsstudent ved masterstudiet i organisasjon og ledelse ved Høgskolen i Sogn og Fjordane i Sogndal. I den forbindelse er jeg nå i gang med masteroppgava mi der temaet er:

”Lederutvikling i et læreperspektiv. En studie av barnehagelederes identitetsbygging til lederrollen, og hvordan det kan føre til læring i organisasjonen”.

Problemstillingene jeg har valgt er disse:

- 1) *Hvordan har styreren i barnehagen utviklet identitet til lederrollen sin?*
- 2) *Har dette medført læring i organisasjonen?*

Hvorfor henvender jeg meg til deg?

Forskning rundt ledelse i barnehagen ser ut til å være et noe ”glemt” område. Jeg har gjennom dette studiet anledning til å få se nærmere på temaet, og ønsker derfor å snakke med barnehagestyrere som har vært ledere en stund. Jeg vet at du har lang fartstid, og tenker at du har mange erfaringer, tanker og opplevelser som jeg håper at du vil dele med meg.

Hva spør jeg deg om å være med på?

Du blir invitert til å delta på en samtale som tar utgangspunkt i historien rundt din yrkeskarriere. Vi kommer også til å snakke litt generelt om å få til læring i organisasjonen. Samtalen vil vare maksimalt 1 1/5 – 2 timer. Du får velge sted der samtalen skal gå fore seg. Vil du at jeg skal komme til deg, er det helt i orden. Om ikke, skaffer jeg husrom til oss. Samtalen vil bli tatt opp på bånd og blir gjennomført på dagtid en gang mellom 31. mars og 10 april.

Anonymitet

Alle opplysninger blir behandlet konfidensielt. I selve oppgaven blir barnehagen og deltakerne anonymisert for å unngå at opplysninger kan tilbakeføres til enkeltpersoner eller til

å identifisere barnehagen. Jeg kommer til å bruke opptaker under selve intervjuet, som etterpå vil bli transkribert. Dokumentene vil allerede da bli anonymisert. Undersøkelsen er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplige datatjeneste A/S. Prosjektet avsluttes våren 2008, da dette er beregnet tid for innlevering av ferdig masteroppgave. Transkriberingen av intervjuene vil da bli makulert. Deltakelse i prosjektet er selvfølgelig frivillig, og du kan helt frem til denne tid trekke samtykket ditt tilbake uten at det får noen konsekvenser for deg.

Når kontakter jeg deg?

Jeg håper du er villig til å dele med meg tankene og erfaringene dine knyttet til å være leder i barnehagen. Jeg ringer deg i tidsrommet 31 mars – 4 april for å høre om du vil snakke med meg om et tema som jeg tror vi begge er interessert i. Samtidig hjelper du meg med å gjennomføre masteroppgava mi.

Min veileder

Veilederen som jeg har i forbindelse med masteroppgaven heter Astrid Øydvin. Hun er høyskolelektor ved Høyskolen i Sogn og Fjordane, avdeling for lærerutdanning og idrett, postboks 133, 6851 Sogndal. Hun kan treffes på telefon 5767 60 00 eller på e-post adresse astrid.oydvin@hifs.no

På forhånd takk!

Med hilsen

Gry H. Ommedal

Mastergradstudent og styrer i Havrenes barnehage

Jeg samtykker til å delta i undersøkelsen, og er klar over at jeg når som helst i prosessen kan trekke meg, uten at det får noen konsekvenser for meg.

.....

Informantens underskrift

Til
Administrasjonen i Kommune

Vedlegg 2

..... 26.03.08

Studie om ledelse i barnehagene

Viser til hyggelig telefonsamtale. Mitt navn er Gry H. Ommedal og jeg er styrer i Havrenes barnehage. Jeg er samtidig deltidstudent ved masterstudiet i organisasjon og ledelse ved Høgskolen i Sogn og Fjordane. I den forbindelse er jeg nå i gang med masteroppgava mi der temaet er *"Lederutvikling i et læreperspektiv. En studie av barnehagelederens identitetsbygging til lederrollen, og hvordan det kan føre til læring i organisasjonen"*.

Problemstillingen er todelt:

- 1) *Hvordan har styreren i barnehagen utviklet identitet til lederrollen sin?*
- 2) *Har dette medført læring i organisasjonen?*

Det finnes lite forskning rundt ledelse i barnehagene. Dette studiet gir meg en mulighet til å finne ut mer om dette spennende feltet. Jeg er derfor interessert i å søke etter kunnskap om hvordan barnehagestyrere faktisk har utviklet seg som ledere, og hvilke tanker og erfaringer de har gjort seg rundt lederrollen sin. Jeg har valgt å gjøre dette som en kvalitativ undersøkelse, der jeg har valgt ut 4 barnehagestyrere. Kriteriet for utvelgelsen er lang fartstid i yrket.

I den forbindelse har jeg tatt kontakt med ulike barnehagestyrere, som alle har vært positive til forespørselen min. Hvert intervju vil vare mellom halvannen til to timer, og blir tatt opp på bånd. Jeg vil oppbevare opptak, utskrifter og annet datamateriell i et låst skap utilgjengelig for andre. I selve oppgava blir barnehagen og deltakerne anonymisert, og transkriberingen av opptakene samt alt datamateriell blir makulert senest 30.06.2008. Dersom det er av interesse, kan jeg etter avtale i en eller annen anledning presenterer undersøkelsen for dere.

Veileder på masteroppgava er Astrid Øydvin.

Med Hilsen

Gry H. Ommedal
Masterstudent og styrer i Havrenes barnehage



Harald Hårfagre, gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 51
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Astrid Øydvin
Avdeling for lærerutdanning og idrett
Høgskulen i Sogn og Fjordane
Postboks 133
6852 SOGNDAL

Vår dato: 01.04.2008

Vår ref.: 18594 / 2 / PE Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.01.2008. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 31.03.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

18594	<i>Lederutvikling i et læreperspektiv</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskulen i Sogn og Fjordane, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Astrid Øydvin</i>
Student	<i>Gry H. Ommedal</i>

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

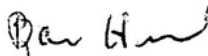
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

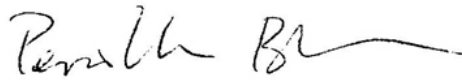
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2008, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Pernilla Bollman

Kontaktperson: Pernilla Bollman tlf: 55 58 24 10
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Gry H. Ommedal, Digreaset 25, 6900 FLORØ



Datamaterialet vil bli anonymisert senest ved prosjektslutt 30.06.2008, dvs. at lydopptak slettes og at eventuelle indirekte personidentifiserende opplysninger i datamaterialet vil bli slettet eller grovkategorisert slik at ingen enkeltindivider lenger kan gjenkjennes.

Ombudet mottok reviderte informasjonsskriv 31.03.2008 og har ingen kommentarer til disse.

-INTERVJUGUIDE-

1. Hvilken utdanning har du?
2. Når var du ferdig utdannet?
3. Hvor tok du utdanningen?
4. Hvorfor valgte du denne utdanningen?
5. Et vanskelig spørsmål – men om du nå tenker tilbake – kan du fortelle om den mest signifikante gangen du fikk følelsen av at nå var du eksempelvis førskolelærer?
6. Når du tenker tilbake – har du hatt noen som du har samarbeid med som har vært spesielt viktig for deg som førskolelærer?
7. Hvordan har dette påvirket den videre yrkesutøvelsen din?
8. Kan du beskrive deg selv som førskoleleder for meg?
9. Hvor lenge har du vært leder?
10. Hvorfor valgte du denne rollen?
11. Om du nå tenker tilbake – kan du fortelle om meg om den mest signifikante gangen du fikk følelsen av at nå var du leder?
12. Hvordan har dette påvirket den videre yrkesutøvelsen din?
13. Kan du beskrive deg selv som leder for meg?
14. Når du tenker tilbake – har du hatt noen som du har samarbeid med som har vært spesielt viktig for deg?
15. Hvordan tror du omverdenen oppfatter denne barnehagen?
16. Kan du fortelle meg om hvordan du liker jobben som leder?
17. Å være leder blir ofte sammenlignet med å leve i kaoset. Kan du fortelle meg om hvordan du opplever dette?
18. Hva tenker du rundt det at du er satt til å gjennomføre tiltak som er bestemt på høyere nivå i kommunen, samtidig som du skal bygge og skape entusiasme hos dine ansatte?
19. Hvilke tanker og erfaringer har du gjort deg rundt å få til læring i organisasjonen?
20. Rammeplanen for barnehager er tydelig på hvilke verdier og holdninger barna skal møte i barnehagen. Har du noen tanker om dette er med og påvirker kulturen i organisasjonen din? Eventuelt på hvilken måte?