

Makt- og sannhetsdiskurser i barnehagen

Jannike Sunde

Innledning

I Norge er ledelse og kommunikasjon i barnehager et lite utforsket felt. Professor Jan-Erik Johansson (2002) kommenterer den manglende forskningen slik: "Barnehageforskning som et velorganisert, akademisk kunnskapsfelt eksisterer vel ikke i Norge i dag. Det finnes ingen stor, langsiktig aktivitet på feltet og ikke noe barnehageforskningsmiljø." Også i heftet "Forskning om barnehager – en kunnskapsstatus" utarbeidet av Norsk forskningsråd (Guldbrandsen, Johansen & Dyblie Nilsen 2002), karakteriseres forskningen på barnehagefeltet som mangelfull. Likeledes etterlyser Kjell-Åge Gotvassli i sin bok *Barnehager – organisasjon og ledelse, forskning om ledelse på barnehagefeltet*.

Den forskning som er gjort på barnehageområdet, har konsentrert seg mye om det pedagogiske arbeidet i barnehagen og om utviklingspsykologiske forhold. Selv om det foreligger en del rapporter om barnehagen som arbeidsplass for de voksne, har vi svært liten kunnskap om lederen i barnehagen (1999:65/1990).

Gotvassli henter i boken fram noen sentrale utfordringer for barnehagelederen i årene framover. Han stiller spørsmålet om hvordan barnehagene og barnehagestyrerne "kan møte den nye virkeligheten som følger av generelle samfunnsendringer, politiske beslutninger og reformer". Dette er aktuelle tema også i dag med ny lov og rammeplan for barnehager.

Tradisjonelt har barnehagene ikke hatt en klar oppgavefordeling gjennom formelle posisjoner eller hierarkiske strukturer og har ofte ikke hatt den samme distansen mellom ledere og medarbeidere i barnehager som i bransjer med mer formelle ledelsesstrukturer og klarere arbeidsdeling (Sunde & Fuglestad 2006). Gotvassli hevder at *de nære samarbeidsrelasjonene* kan skape privatisering av samarbeidsrelasjonene, og at det faglige perspektivet med dette kommer i bakgrunnen (Gotvassli 1999). Også professor og psykoanalytiker Siv Boalt Boëthius (1983) kommenterer i sin doktoravhandling likhetstenkningen og den manglende distansen mellom leder og medarbeidere.

I 2001 skrev Berit Aanderaa og Morten Halvorsen boken *Barnehage i en forandret verden – endring + kompetanse = kvalitet*. Her fokuseres det bl.a. på lederens evne til å fornye og utvikle barnehagen faglig. Et slikt utgangspunkt krever refleksjon over barnehagens innhold og oppgaver. I boken *Total kvalitetsledelse i barnehagen* (Tofte 1993) tar forfatteren til orde for at lederen bevisstgjøres og reflekterer over sine lederhandlinger i både positiv og negativ forstand, i samhandling med medarbeiderne.

Heller ikke internasjonalt er det gjort mye forskning på ledelse i barnehager. I de senere årene har det imidlertid vært en økende internasjonal interesse (Rosmary & Puriola 2002). Catherine Rosmary og Anna-Maija Puriola har vært knyttet til det internasjonale prosjektet "International Leadership Project" (ILP) som inkluderer studier fra USA, Russland, Australia og Finland. I boken *Leadership in Early Childhood Education* som har sitt utspring i dette prosjektet, bemerker Schrivens (2002) at den dominerende teoretiske basis for å studere lederskap i stor grad er basert på maskulint lederskap, med vekt på aggressivitet, kraft, konkurranse og individualitet. I barnehager er et slikt teoretisk utgangspunkt lite adekvat fordi de fleste lederne her har vært, og fortsatt er, kvinner. Selv om kjønnsperspektivet ikke er et sentralt tema i denne artikkelen, kan det likevel bidra til å nyansere bildet av ledelse som et maskulint og individuelt orientert fenomen. Her er det gjort forsøk på en slik nyansering gjennom å studere hvordan kvinnelige ledere kommuniserer med medarbeiderne i barnehager, og ved å framheve samhandlingsperspektivet ved ledelse.

Bildet av ledelse som et maskulint og individuelt fenomen eller et feminint samhandlingsorientert fenomen er konstruerte bilder. Slike konstruksjoner oppstår gjennom diskurs. Foucault snakker i flere sammenhenger om hvordan et helt apparat settes i verk for å produsere diskurser. Dette gjør han blant annet i sin avhandling om seksualitetens historie: "Man har snarere satt i verk et apparat som produserer diskurs omkring

kjønnnet, stadig mer diskurs, som kan fungere og virke i kjønns økonomi” (Foucault 1999:32). Følgende sitat av Hekman framhever Foucaults tanker om hvordan fenomener ikke *er*, men konstrueres: ”Foucault’s interest in the construction of sexuality has strengthened Beauvoir’s claim that ‘woman is made, not born’” (Hekman 1996).

Torolf Krügers (2000) *Teacher Practice, Pedagogical Discourses and Construction of Knowledge – Two Case Studies of Teachers at Work* viser hvordan læreres handlemåter og implementering av undervisningen kan ses som en konstruksjon. Han tar utgangspunkt i Michel Foucaults begrep diskursiv praksis og viser i studien hvordan diskursene former en vev som bl.a. strukturerer lærerens didaktiske valg og former undervisningspraksisen.

Det empiriske materialet i dette prosjektet er hentet fra en undersøkelse av to kvinnelige lederes kommunikasjon med medarbeidere i innovasjonsorienterte¹ barnehager, supplert med diskusjoner mellom fire kvinnelige (barnehage)ledere i tre fokusgruppeintervjuer². Empirien er framkommet som del av en masteroppgave i pedagogikk (Sunde 2005). De konkrete samhandlingssituasjonene mellom ledere og medarbeidere, og uttalelsene fra de ulike lederne i denne undersøkelsen, søkes belyst gjennom Foucaults begreper sannhet, makt og diskursiv praksis og hvordan disse begrepene kan bidra til refleksjon og bevisstgjøring. Fokuset er ikke på refleksjonsbegrepet, men på sannhet, makt og diskursiv praksis som basis for refleksjon. Det vil derfor være naturlig først å gå nærmere inn i disse basisbegrepene.

På sporet av begrepene sannhet og makt i en diskursiv praksis

En grunnleggende antakelse i Foucaults tenkning er at virkeligheten ikke er konstant, men skapes av aktørene i den, og at det ikke finnes en global sannhet eller *en* sannhet for vår epoke. Vitensfeltet som barnehagen befinner seg i, og de sannhetene som regnes som allmenngyldige i barnehage-

¹ Innovasjon viser i denne sammenheng til definisjonen: ”en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis” (Skogen 2004).

² Fokusgruppeintervju kan beskrives som en type gruppeintervju med diskusjoner over et felles tema. Det viser til diskusjoner med et relativt avgrenset tema. (Brant 1996:147). Fokusgruppene settes ofte sammen av en uensartet gruppe mennesker med ulike perspektiver.

sammenheng, er konstruert av sosiale, historiske og kulturelle forhold. Dette bygger på Michel Foucaults³ forståelse av hvordan kunnskap innenfor ulike vitensfelt skapes. Foucault så på historiske og kulturelle forhold, på oppkomstbetingelsene til vitenskapene, og mente at kunnskap og makt var gjensidige forutsetninger for hverandre. ”Makt og kunnskap forutsetter hverandre gjensidig. Intet maktforhold uten at det dannes et kunnskapsområde, og heller ingen kunnskap som ikke på samme tid forutsetter og danner visse maktforhold” (Foucault 1977:30). Selv om Michel Foucaults arbeider ikke er direkte knyttet opp mot barnehagepraksiser, kan slike praksiser være relevante å studere, fordi det er i konkrete praksiser at makt og viten kommer til syne.

Foucaults tenkning kan sies å befinne seg både på et makro- og et mikronivå. Han var opptatt av hvordan viten og makt oppstår, hvordan makten virker og hva som kan sies å være effektene av makt. Når han skriver verket *Galskapens historie* viser han hvordan synet på galskap og normalitet er konstruert gjennom den makt og viten som til enhver tid har fått gjennomslag innenfor psykiatrien som vitenskap. I dette arbeidet inkluderer han de historiske, kulturelle og sosiale betingelser for utvikling av makt og viten. Selv om Foucaults arbeider i stor grad befinner seg på makronivå, var han også opptatt av hva som kommer til syne i de konkrete praksisene. For å se nærmere på hvordan begrepene sannhet, makt og diskursiv praksis kan bidra til en dypere forståelse av ledelse og kommunikasjon i barnehagene, må vi studere og tydeliggjøre konkrete samhandlingsformer.

Sannhetsbegrepet hos Foucault er nært knyttet til makt og viten. Makt og viten ligger *innfelt* i de sannhetene som skapes, samtidig som sannhetene skapes *av* makt og viten. Makt og viten er innvevd i diskursen og diskursen produserer sannheter. Sannhetene om menneske og samfunn er heller ikke evige, men endrer seg og reforhandles stadig. Selv om begrepene sannhet og makt henger sammen og til dels glir over i hverandre, kan det være hensiktsmessig å forsøke å si noe om dem hver for seg, for å gi et tydeligere bilde av hvordan empirien kan knyttes opp mot dem.

Diskursiv praksis

Diskurs er et av de begrepene som i betydelig grad kan tilskrives Michel Foucault. Helt forenklet kan diskurs betegnes som tale, diskusjon eller dis-

³ Paul Michel Foucault (1926-1984) blir regnet som en av Frankrikets store tenkere på 1970-tallet.

putt. Hos Foucault ble det diskursive imidlertid også knyttet til sosiale praksiser og til hvordan språket (og andre kommunikasjonsformer) kommer til uttrykk i slike sosiale sammenhenger.

Foucaults befatning med begrepet diskurs kommer blant annet til syne i tittelen på hans innsettingsforedrag ved College de France som han kaller ”Diskursens orden”. I dette foredraget sier han bl.a.:

Jeg antar at diskursproduksjonen i ethvert samfunn på en og samme tid blir kontrollert, sortert, organisert og fordelt ved hjelp av en mengde prosedyrer som har som funksjon å avverge dens krefter og farer, beherske dens karakter av å være en tilfeldig begivenhet og omgå dens tunge og skremmende materialitet (Foucault 1971:9).

Her legger vi merke til formuleringen at det i ethvert samfunn *produseres* diskurser og at det settes i verk apparat for å kontrollere og styre disse diskursene. Det diskursive viser seg, ikke bare i måter å snakke på, men også i skriftlig materiale, i regler, prosedyrer og måter å ordne praksis på. Mer generelt kan vi si at diskurs handler om måter å forstå virkeligheten på:

Discursive practices can be understood as different (or combinations of different) cultural/ideological (verbal or non-verbal) ways of thinking, judging, or acting which are constitutive and productive to the reality of people (Krüger 2000.34).

Vår adgang til virkeligheten går alltid gjennom språket (Jørgensen & Phillips 1999:13). Diskursene er styrende for hvordan det tales, eller ikke tales, hvilke verdier som formidles, hva som oppleves som viktig eller mindre viktig etc., hvordan det snakkes om barnehage, om barn, om barndom eller om utvikling i eller utenfor praksis.

Det diskursive viser seg for eksempel i barnehagens årsplan, hva det er lagt vekt på, hvordan den er utformet, hvordan innholdet er beskrevet, hvilket syn på barn som viser seg etc. Man kan til og med si at selve det *at* det utformes en årsplan er en del av diskursen, selv om dette er en del av den barnehagefaglige diskursen på et mer overordnet plan. Årsplanen er også et resultat av historiske, kulturelle og sosiale forhold. Den har sitt opphav i en bestemt tid og tradisjoner for hva den bør inneholde. Den er også et resultat av hvordan man har tenkt i barnehagesektoren og i samfunnet i en gitt tid. Diskursen handler også om hvordan barnehagen er or-

ganisert, hvordan bemanningen er ordnet, om det tenkes basisgrupper eller avdelinger, hvordan dagen er strukturert, hvordan det holdes oppsyn med barna, hva barna tillates å gjøre eller ikke gjøre, om det legges til rette for lek eller læring, etc. Den pedagogiske praksis er ikke kun et resultat av pedagogisk vitenskapelighet, men er også et resultat av hvordan det tenkes i en gitt epoke, i en gitt kultur i en gitt organisatorisk sammenheng.

Praksis er gjennomsyret av makt og viten. Det er nettopp i diskursen at makt og viten forbinder seg med hverandre. Men man ikke snakke om bare *en* diskurs. ”Men dette første overblikk viser at det mindre dreier seg om *en* diskurs om kjønnet, men om et mangfold av diskurser, produsert av en rekke installasjoner som fungerer innenfor ulike institusjoner (Foucault 1999:43). Diskurser kan ses som en ramme for hva som er mulig å ytre og gjøre innenfor en praksis som barnehagen.

Når Foucault snakker om ”mulighetslover” og ”eksistensregler”, så betyr dette for det første at det forut for utsagnet finnes en rekke allerede eksisterende utsagn, hjelpemidler, praksiser og institusjoner. Det er disse som bestemmer hva det er mulig å snakke om og hva som ”har med hverandre å gjøre”. [...] For det andre er det Foucaults påstand at dette mulighetsfeltet har bestemte lover, at de eksisterende utsagn, hjelpemidler, praksiser og institusjoner følger bestemte regler. Man sier ikke hva som helst hvor som helst og på hvilken som helst måte (Schaanning 2000:200).

Diskursen skaper dermed rammer for hva det er mulig å snakke om og hvordan man skal forholde seg til det som sies. Og utsagnene er igjen forbundet med andre utsagn, praksiser, hjelpemidler etc. Utsagn iverksetter et helt vitensfelt eller deler av et slikt felt gjennom hva som inkluderes og hva som ekskluderes i utsagnet.

Gjennom språket skapes sannheter

Det er ikke likegyldig hvilken kommunikasjon som forgår eller hvilke ord og begreper lederne i barnehagen tar i bruk. Språket er ikke et nøytralt eller objektivt verktøy. Bruk av ord og uttrykk, og bruk av metaforer framhever noe, og nedtoner noe annet. Ledernes kommunikasjon med medarbeiderne bidrar til at noe holdes for sant eller usant, rett eller galt, viktig eller ikke viktig, gjennom prioriteringer i det daglige arbeidet.

Dette dreier seg om alt fra ”de store sannhetene” på barnehagefeltet som at barnet, i disse konkrete praksisene som vi skal se nærmere på, oppfattes som kompetent til å ta aktivt del i utformingen av sitt eget liv, at barnet skal ha medbestemmelse, til de små og mer interne sannhetene som forhandles fram i den enkelte barnehage. Slik som når en av lederne diskuterer foreldresamarbeid med medarbeiderne i en konkret sak og sier: ”Dette er vi nødt til å spørre alle foreldre om: *Hvordan ønsker du og ditt barn å bli møtt om morgenen*, og ikke ta det som en selvfølge at alle vil ha det samme.”

Slik utvikler det seg etter hvert en praksis som innbefatter måter å tenke, tale og skrive på, hvor noe holdes for sant, viktig og rett mens andre ting marginaliseres, eller utelates helt. Det oppstår et sett med spilleregler som personalet er kommet overens om og som regulerer samspillet (Schaanning 2000). Disse spillereglene er ikke nødvendigvis bevisste, men er en del av den relasjonen som utvikles mellom medarbeiderne over tid. Noen tillates å tale, og får gjennomslag for sine meninger og sine sannheter, mens andre ikke gjør det. Noe aksepteres som sant mens noe annet stenges ute. Sannhetene er imidlertid ikke løsrevet fra den makt og viten som ligger i tradisjonene, i vanene eller i arbeidsmåtene som har utviklet seg i disse praksisene (og i samfunnet) over tid. Foucault (1971) betrakter hele utdanningssystemet som en politisk måte å opprettholde eller modifisere tilegnelsen av diskursene på, med de vitensformer og maktformer de bringer med seg.

Makt er innfelt i all kommunikasjon

Makten ligger nedfelt i den kommunikasjonen som foregår, i språket, i hva som framheves eller ikke framheves (jfr. Sannhet og sannhetsspill), i hvilke kommunikasjonsstrategier som tas i bruk eller i hvordan praksis ordnes, struktureres eller organiseres etc. Det ligger makt i måter å forme begreper på, i måter å snakke og uttrykke tanker om verden på. Maktbegrepet hos Foucault er et relasjonelt begrep. I enhver relasjon, i enhver menneskelig samhandling finnes det makt. Selv snakker Foucault om det bl.a. på denne måten:

Den (makten) ligger nedfelt i relasjonene, i individenes tenkemåte og atferd. Den skyver den inn i kroppene, den smyger den inn i atferden, den gjør den til et klassifikasjons- og forståelsesprinsipp, den konstituerer den som noe som har rett til å eksistere og som uordenens naturlige orden (Foucault 1999:54).

Makten befinner seg i alle sosiale relasjoner og den er til stede i alle menneskelige aktiviteter. ”Makten er overalt. Dette skyldes ikke at den omfatter alt, det skyldes at den kommer fra alle steder” (Foucault 1999:104). Det utøves makt i vennekretsen, i familien, i økonomiske, politiske eller religiøse praksiser. Caputo og Yount (1993) sier det slik: ”Power relations are embedded in the very heart of human relations springing into being as soon as there *are* human beings.” Noen meninger og holdninger får gjennomslag, andre ikke, men det ligger også makt i å ikke tale, i å stilltiende akseptere sannheter, holdninger eller handlinger. Likeledes ligger det makt i hvordan handlinger utøves, i valg av strategier etc.

Makten kan dermed ikke kun betraktes som en form for herredømme som utøves av en person eller gruppe over andre personer eller grupper. Den er ikke forbeholdt en maktelite. Maktens usynlige tråder er viklet inn i alle forhold. Makt er ikke noe man har eller besitter. ”Makt er ikke noe som kan erverves, berøves eller deles, noe man beholder eller mister. Makt utøves på uttallige punkter i et vekselspill av ulike bevegelige forhold” (Foucault 1999:105).

Ledernes kommunikative strategier og kommunikasjonsmåter ”in concreto”

Hva skjer egentlig i samhandlingen mellom ledere og medarbeidere i barnehagen og hvordan kan man i dette konkrete finne linjer til makt og viten på barnehagefeltet? Ved å ta for oss noen av de kommunikative strategiene og tenkemåtene som tre av lederne i denne spesifikke undersøkelsen tar i bruk i sin kommunikasjon med medarbeiderne, kan vi avdekke aspekter som kan gi oss noen svar, eller i alle fall antydninger om hva som ligger nedfelt i kommunikasjonen. De tre lederne er her omtalt som Solveig, Hanna og Celine. Solveig og Hanna ble observert og intervjuet, mens Celine var til stede som diskusjonspartner for Solveig og Hanna i fokusgruppeintervjuene.

Undersøkelsen viser for det første at samtlige av disse lederne tar i bruk metaforer i sin kommunikasjon med medarbeiderne. For det andre er metakommunikasjon et virkemiddel som lederne tar i bruk. Og for det tredje viser det seg at lederne og medarbeiderne gjennom sin kommunikasjon posisjonerer seg i forhold til hverandre. I tillegg til å vise slike aspek-

ter ved kommunikasjonen, settes det også fokus på det som ledere og medarbeidere tar for gitt når de kommuniserer med hverandre.

Metaforbruk

Den første strategien som presenteres her er metaforbruk. Ledernes bruk av metaforer i kommunikasjonen *med* og ledelse *av* medarbeiderne i pedagogiske prosesser viser seg i ulike sammenhenger.

Metaforer for pedagogisk utvikling

Metaforer knyttet til pedagogisk utvikling og fornying er noe av det som kommer fram i den empiriske undersøkelsen. Lederne beskriver i flere sammenhenger hvordan de ser på pedagogisk utvikling og hva de gjør for å få medarbeiderne med seg i denne prosessen.

Solveig framstiller utviklingsprosessen som en reise og sier til medarbeiderne: "Skal du være med, får du hoppe på. Toget går." Når hun i tillegg betegner seg selv som "lokomotivfører" understøtter hun denne forestillingen. En annen metaforisk beskrivelse hun tar i bruk er "å legge stein på stein", som om de konstruerer et byggverk.

Pedagogisk utvikling og fornying beskrives på en annen måte av Celine. Hun forteller hvordan personalet våger å prøve ut prosjekter de ikke riktig vet utfallet av, og hvordan dette kan bidra til pedagogisk utvikling og fornying. Hun sier bl.a følgende: "...så skulle vi lage et prosjekt hvor alle på en måte måtte våge å henge i fritt fall..." Metaforen "henge i fritt fall" kan sies å være en kombinasjon mellom å henge i løse luften og være i fritt fall. Hun skaper en ny metafor i denne kombinasjonen.

Hanna uttrykker begeistring over utviklingsprosessen gjennom å bruke metaforen å blomstre. Personalet "blomstrer" når de arbeider mot pedagogisk forbedring. En del av utviklingsprosessen er å få medarbeiderne til å reflektere. Hanna snakker stadig om at vi må "ta andre briller på" og se saken fra et annet perspektiv, og "se ut over vår egen lille verden".

Celine er, som Hanna, opptatt av at personalet skal stille spørsmål og reflektere for at det skal skje en utvikling. For å framheve hvor viktig det er å stille spørsmål i arbeidet tar hun en sterk metafor i bruk: "Hvis et menneske slutter å stille spørsmål, så dør det. Og altfor mange mennesker slutter å stille spørsmål." Døden er metaforen som brukes for å illustrere hva som skjer hvis man slutter å være nysgjerrig, undre seg, og ved dette mister livsgnisten. Døden kan betraktes som en sterk metafor som gir signaler om det menneskelig grunnleggende ved å stille spørsmål.

Metaforene bidrar på denne måten til diskursen om utvikling og pedagogisk fornying. Det blir snakket om å reise, bygge, skape, blomstre, ta andre briller på og se ut over sin egen lille verden for å utvikle, og fornye seg og stille spørsmål for ikke å dø.

Metaforer for beskrivelse av medarbeiderne

Beskrivelser av medarbeiderne finner også metaforiske uttrykksformer. Hanna bruker metaforen ”heftig og begeistret” som karakteristikk av medarbeiderne. Hun utfyller beskrivelsen ved å fortelle hvordan de i dialogen er engasjerte, entusiastiske, spontane og vitale, og hvordan avgjørelser er noe mange aktører tar del i.

Solveig omtaler noen av medarbeiderne som ”sårbare og hudløse”. Når medarbeiderne er ”sårbare og hudløse” må lederen vurdere hver enkelt og tilpasse sin kommunikasjonsform etter hvor mye hun mener at de tåler. Hun må trå forsiktig og varsomt overfor de ”sårbare og hudløse”, mens hun med medarbeidere som tåler mer kan ”gå rett på”.

Celine framstiller medarbeiderne på en annen måte. I en anledning tar hun i bruk druer som står i en skål på bordet for å beskrive hvordan hun arbeider med personalet og sier følgende: ”Når jeg ser ned på denne bunken av druer så ser jeg litt om denne druen passer i fellesskapet av druer eller om den druen bør ligge der og den var litt sånn.” Druen brukes her som metafor for personalet og hun viser hvordan hun kan arrangere, ordne og flytte på dem som om de var brikker i et spill.

Metakommunikasjon

Den andre strategien vi skal se på her er metakommunikasjon. Lederne kommuniserer *om* kommunikasjonen. Ofte griper de tak i konkrete uttalelser eller praktiske handlinger og hever dem opp på et metakommunikativt plan ved å uttale seg om hva dette egentlig ”handler om”. Dette viser seg for eksempel hos Solveig i uttalelsen:

Dette er et godt eksempel fordi *det handler om* planlegging. Hvis du har et funksjonshemmet barn i gruppen er du nødt til å ta hensyn til det. Planlegging er alfa og omega. Jo mer du har planlagt desto mer kan du frigjøre deg fordi da er du trygg, skjønner dere hva jeg mener?

Hanna gjør noe av det samme i en diskusjon om språkstimulering i barnehagen. En assistent beskriver en situasjon i tilknytning til en av dagens fas-

te måltider hvor hun har fått noen ellers tause barn i tale. Hanna uttaler da følgende: ”Dette handler om å mestre å skape situasjoner hvor det legges til rette for at de som ikke sier så mye får hjelp til å komme fram. Hvis vi skal ta litt samfunnsansvar, så er språkutvikling veldig viktig.”

I en annen en diskusjon er tema hvilke regler som skal gjelde under måltidene. Hanna kommenterer dette ved å si følgende:

Dette har med holdninger å gjøre. Det er småting, men det er viktig fordi det har med holdninger å gjøre. Det er viktig at vi ikke blir for snever. Vi må tenke større tanker: Hvorfor er vi her egentlig? Hva er det som er viktig?

Også Solveig refererer til holdninger når hun kommenterer hvordan personalet løste et problem med et barn som ikke klarte å sove med å la det ligge bak sofaen for å få ro. Hun kommenterer deres kommunikasjon med barnet på følgende måte:

Jeg synes det der var genialt. Nå er vi inne på dette med rigiditet og fleksibilitet og hva som var målet: jo at han skulle sove. Og hva gjorde han? Jo, han sov. Noen ganger må vi stoppe opp og tenke igjennom hva det er vi holder på med.

Personalets måte å kommunisere med barnet på blir karakterisert gjennom begrepene fleksibilitet og rigiditet.

Posisjoneringer

Den tredje strategien jeg vil trekke fram i denne sammenhengen handler om posisjonering. Om hvordan ledere og medarbeidere inntar, og blir gitt, ulike posisjoner gjennom kommunikasjonen. Lederne og medarbeiderne setter seg, bevisst eller ubevisst i ulike posisjoner i forhold til hverandre (og andre) gjennom måten de kommuniserer på. Et eksempel på dette er når Solveig skiller klart mellom førskolelærere og assistenter. Hun uttrykker at assistentene er mindre i stand til å reflektere og forstå enn førskolelæreren med sin utdanning. Hun sier: ”Jeg vet ikke hvor mye av dette du (assistenten) forstår.” Samtidig som hun sier at førskolelærerne bør være kritiske til det de presenteres for fordi ”de har jo utdanningen sin”. Dette skillet bidrar til å opprettholde og underbygge de formelle posisjonene innad i barnehagen. Hun befester også sin posisjon som leder ved å si at ”jeg er jo sjefen og kan ta noen avgjørelser.”

For Hanna synes det derimot viktig å utjevne forskjellene ved å framheve hvor viktig det er at alle i personalgruppen reflekterer over handlemåter og holdninger i arbeidet, og hvor viktig det er at alle trekkes med i diskusjonene. Dette stemmer også med Boëthius og Gotvassli kommentarer om likhetsnormer, og lite skille mellom leder og medarbeidere. Likevel hender det at hun blir møtt med uttalelser som trekker i en annen retning. For eksempel spør en av medarbeiderne: "er dette en sjefsavgjørelse?" Hanna blir plassert i posisjonen "sjef" til tross for at hun inkluderer mange i diskusjonene.

Celine (som tidligere arrangerte druer) forteller at hun stadig må ha et "helikopterperspektiv" på barnehagen og på den pedagogiske praksis. Når hun har dette perspektivet blir det klart for henne hvilke "strategier" hun må bruke og hvordan hun skal organisere og strukturere den interne aktiviteten. Hun beskriver hvordan dette gir henne oversikten slik at hun kan se hvor hver av de ansatte passer inn i fellesskapet og hvordan hun må handle for at de skal kunne plasseres på riktig plass. Her posisjonerer hun både seg selv og personalet i forhold til hverandre. Hun skal ha oversikten og skal kunne styre sine medarbeidere aktivt, mens medarbeiderne lar seg flytte på.

En annen måte å posisjonere seg på er gjennom bruk av pronomenene "jeg" og "vi". Hanna har for eksempel, en nesten gjennomført bruk av pronomenene "vi" og "oss". Motsatt bruker Solveig langt oftere termen "jeg". Hannas utstrakte bruk av "vi" kommer for eksempel fram i følgende setning: "Det vi hadde tenkt som sannheter, visste seg ikke å være sannheter likevel." Solveigs bruk av pronomenet "jeg" viser seg tilsvarende i setninger som: "jeg måtte arbeide med miljøet" eller "jeg brukte dialogspillet på et personalmøte."

Gjennom kommunikasjon med og om barn gis også barna subjektposisjoner. I alle disse praksisene framstilles barna som "kompetente og ressurssterke". De forventes å kunne ta egne valg, de forventes å delta i diskusjoner. Solveig oppfordrer medarbeiderne til å "få barna til å undre seg" og "la dem filosofere". Barna betegnes som aktivt deltakende og sentrale aktører.

Disse måtene å posisjonere seg på har i likhet med metaforbruk, metakommunikasjon og andre kommunikasjonsstrategier som lederne tar i bruk, konsekvenser for den pedagogiske praksis.

Kommunikasjonsstrategienes konsekvenser for praksis

Valg av kommunikasjonsstrategier har noen konsekvenser for praksis. Disse viser seg på ulike måter. For eksempel har metaforer noen konsekvenser for innholdet i praksis. Metaforer ”setter farge på språket”, virker motiverende eller overtalende på medarbeiderne, og bidrar til hvordan de ulike diskursene i barnehagen formes. Metaforen ”togreise” om utviklingsarbeid, kan fungere overbevisende på medarbeiderne ved at man må gripe sjansen, for å få lov til å være med. Beskrivelsen ”jeg er et lokomotiv” spiller på lokomotivet som drivende kraft. Metaforbruken virker her strukturerende i den forstand at den angir lederens posisjon i forhold til medarbeideren. Lederen er togets fører og har styringen. Medarbeiderne inviteres til å være med.

Beskrivelsen ”barns språkutvikling som et samfunnsansvar” har også noen konsekvenser for praksis. Nemlig for hva som velges ut som viktig nok til at det kan beskrives som nettopp et samfunnsansvar. Hannas utsagn konstateres som en sannhet hvor arbeid med språkutvikling framheves som noe viktig og ansvarsfullt. Imidlertid kan dette også ses som en historisk og kulturell frambringelse. At språkutvikling er viktig og kan ses som basis for læring og utvikling, vil nok svært mange pedagoger i dag kunne være enige om, inklusive undertegnede. Det ligger ikke nødvendigvis noe problematisk i dette. Poenget er at når hun bringer dette fram, kretser samtalen om språkutvikling, samtidig som noe annet nedtones og utelates. Like viktig som å se hva det snakkes om er det å bli bevisst hva det ikke snakkes om. Hvis språkutvikling som samfunnsansvar er en sannhet – hva er det da som ikke betones, som ikke trekkes fram, og som ikke kommer i fokus? Hva med for eksempel fysisk aktivitet eller utfoldelse innenfor estetiske fagområder? Hva med matematikk og andre realfag? Nå er det ikke nødvendigvis slik at dette ikke vektlegges, men det er et vesentlig poeng å være bevisst hva som trekkes fram og gjøres viktig, og hva som ikke trekkes fram.

Likeledes framheves fleksibilitet som noe ønskelig og rigiditet som noe uønsket (jfr. Solveig). Fleksibilitet blir holdt fram som et eksempel på hvordan noe kan gjøres. Fleksibilitet framstår som det gode eksempel. Som den rette innstillingen. At fleksibilitet også kan gå på bekostning av stabilitet blir ikke løftet fram. Gjennom slike betoningar framkommer det rette, det sanne, det vi ønsker.

Det implisitte

I kommunikasjonen mellom ledere og medarbeidere i disse barnehagene finnes det en rekke forhold som tas for gitt, og som samtidig ikke er uttalte. Dette er av organisatorisk, strukturell og praktisk art. Det man holder for sant, rett eller viktig stiller man ofte ikke spørsmål ved fordi det føles naturlig og selvsagt. Dessuten ligger det ofte implisitt i de valgene vi foretar, og er dermed ikke alltid noe vi har et bevisst forhold til. Slike sannheter og det vi tar for gitt, kan være innfelt i alt fra menneskesyn, holdninger, måter å organisere dagen på og arbeidsmåter som kommer til syne i det daglige. Sannhetene omfatter derved hele det pedagogiske arbeidet og er til stede i daglige samhandlings- og beslutningsformer.

Det tas for eksempel for gitt at det regelmessig skal holdes personalmøter og andre møter, det tas for gitt at det er lederens oppgave å sørge for at personalet utvikler seg faglig, det tas for gitt at ledere og personale skal ha hyppig og nær kommunikasjon, det tas for gitt at ledere og medarbeidere skal diskutere planer og pedagogiske tema, det tas for gitt at det skal arbeides med holdninger og det tas for gitt at barna skal bli hørt. Det tas også for gitt at arbeidet og dagen er organisert i ulike økter etc. Barnehagens form og innhold, struktur og organisering har dannet seg over tid og som et resultat av hvordan ulike tiders representanter har tenkt, og hva som har vært sett på som nyttig, bra, viktig, funksjonelt og hensiktsmessig. Ved å ha en bevissthet omkring slike forhold, kan man også reflektere over alternativer.

Makten er innbakt i kommunikasjons- og handlingsstrategiene

Når ledere (eller andre) metakommuniserer, posisjonerer seg i forhold til hverandre eller tar i bruk metaforer, er dette en måte å utøve makt og viten på. Gjennom disse valgene bidrar de til å skape praksis i en bestemt form.

Metaforer bidrar til å skape mening, til å lage rammer for hvordan vi forstår en situasjon eller hendelse, og er med på å forme den diskursive praksis. Slik bidrar de til at virkeligheten blir strukturert på en bestemt måte. "Metaforer spiller en viktig rolle i konstruksjonen av den sosiale og politiske virkeligheten" (Lakoff & Johnsen 2003:151). Metaforer er derved ikke bare en "uskyldig" fargeklatt i språket vårt, men virker styrende på det som foregår i praksis, på den som bruker metaforen og den som hører på. Noen metaforer benyttes, som vi har sett, i prosessen for å få personalet til å reflektere over arbeidet og over alternative måter å arbeide på.

Det ligger makt innvevd i det lederne (og medarbeiderne) finner det naturlig å reflektere over. Det ligger også makt innvevd i at de i det hele

tatt finner det naturlig å reflektere over arbeidet. Her er det ikke bare instruksjoner eller overføring av kunnskaper og erfaringer ved arbeidet som er det viktige, men individuell og kollektiv refleksjon over hva som gjør arbeidet godt eller dårlig, og hvordan det kan skapes forbedringer i arbeidet. Dette er ikke en selvsagt holdning til utøvelsen av et yrke. Når ledere og medarbeidere finner det naturlig å reflektere over arbeidet og over mulige forbedringer, er det heller ikke kun et resultat av deres egen tankevirksomhet. Deres bruk av refleksjon er også et resultat av sosiale forhold fordi det oppstår i samhandlingen mellom dem. Likeledes oppstår refleksjonshandlingen i en bestemt tid, og trekker på kunnskaper, holdninger og erfaringer fra andre tider, og er slik et resultat av historiske forhold. I andre epoker kan det ha vært lagt mer vekt på å opprettholde tradisjoner og overføre yrkeskunnskap enn å reflektere over arbeidet. Likeledes oppstår fenomenet refleksjon over praksis i en gitt kultur og er slik et resultat av kulturelle forhold. I vår kultur med demokratiske tradisjoner legges det vekt på at medarbeiderne skal bli hørt og få uttale seg, noe som ikke ville vært tilfellet i kulturer med mer autoritære tradisjoner.

Makten virker i barnehagens praksis, ikke kun ved enkeltes utøvelse av den, men som noe som er til stede i alle forhold i barnehagen. I måten å forstå, tenke, eller handle på, i barnehagens personalorganisering, i valg av metoder og framgangsmåter i praksis, i hva man diskuterer eller synes er viktig å reflektere over og i måten man organiserer rommene eller dagen på.

Når barnet tildeles en posisjon som ressurssterkt og medskapende individ har det også noen historiske og kulturelle tilknytningspunkter. Barnet, som kategori, reguleres og struktureres på samme måte som personalet innenfor barnehagens diskursive praksis. Denne konstruksjonen av barnet gjenspeiles også i ny barnehagelov (2005) hvor det i § 3 om Barns rett til medvirkning, heter:

Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet.

Det pekes her på FNs barnekonvensjon artikkel 12 nr. 1, hvor det heter:

Barn har rett til å si sin mening i saker som vedrører det. Barns meninger skal tillegges vekt. Partene skal garantere et barn som er i stand til å danne seg egne synspunkter, retten til fritt å gi uttrykk for disse synspunkter i alle forhold som vedrører barnet, og gi barnets synspunkter behørig vekt i samsvar med dets alder og modenhet.

Dette er konstruksjoner av kategorien ”det medbestemmende og delvis autonome barnet” som gjennomsyrrer offentlige dokumenter i vår tid og som er en historisk og kulturelt skapt forståelse av barnet. Påstanden ”kompetente barn” er derved en historisk og kulturell konstruksjon. Det kompetente og medbestemmende barnet står i motsetning til en holdning som for eksempel Emilie Durkheim sto for, med bruk av disiplin og straff i oppdragelsen, med moral som et spørsmål om en autoritet som påtvinger barnet sin vilje, og hvor disiplinen er i barnets egen interesse (Løvlie 1997).

Som nevnt er det også makt i metakommunikasjon og i hva det metakommuniseres om. Når lederen trekker fram enkelte aspekter ved de konkrete handlingene og beskriver hvordan man skal tolke dem, og hva som er viktige med dem, utøver hun makt. Når for eksempel Solveig sier at planlegging er alfa og omega framheves det viktige med å ha en plan, mens øyeblikkets betydning nedtones. Det er altså en måte å forstå virkeligheten på som også *kan* oppfattes annerledes.

Makt kommer til syne i måten lederen henvender seg til medarbeiderne på. Når lederen sier ”*jeg* har bestemt,” forbeholdes lederen makten. Når hun på den annen side bruker pronomenet ”*vi*” og sørger for å inkludere medarbeiderne kan det umiddelbart synes som en mindre hierarkisk beslutningsmåte. Dette stemmer også overens med Gotvasslis og Boëthius funn. Imidlertid må en slik inkluderende beslutningsform ikke forveksles med en beslutningsform som er fri for maktbruk. Det ligger også makt i inklusjon. Ved å inkludere både seg selv og medarbeiderne gjennom termen ”*vi*” opphører avstanden mellom leder og dem hun leder, og det skapes nærhet. Forr sier følgende: ”Et annet nærhetsskapende virkemiddel er pronomenene *vi* og *vår*.” Han framhever hvordan det fellesskapet som oppstår gjennom bruken av ”*vi*” gjør det vanskelig å protestere, fordi ”*vi*” bidrar til at leseren ”identifiserer seg med og engasjerer seg i utsagnet” (Forr 2002:142). Slik er maktbruken også til stede i inklusjonen. Det signaliseres deltakelse og likeverdighet, samtidig som medarbeiderne på et vis bindes eller begrenses fordi det er vanskelig å protestere mot det de selv er en del av.

Det er dermed ikke likegyldig hvilke ord og uttrykk man tar i bruk som leder (eller som medarbeider). Makt og sannhet er til stede i handlinger, holdninger og i ordene som brukes.

Avslutning

Som antydnet innledningsvis kan Foucaults begreper bidra til at den kommunikasjon som foregår mellom ledere og medarbeidere ses i et annet lys enn det som har vært vanlig på barnehagefeltet. Et slikt perspektiv viser hvordan makt og viten er innfelt i ledernes og medarbeidernes mer eller mindre bevisste kommunikasjonsstrategier og uttrykksformer, og hvordan dette bidrar til å forme praksis. Det viser også hvordan sannheten er produsert i en diskursiv praksis og skapt av historiske, sosiale og kulturelle forhold. Dette gir mulighet for å tenke alternative sannheter, alternative løsninger og alternative handlemåter i praksis. Dette gjelder både metoder i arbeidet, måter å organisere og strukturere arbeidet på, det gjelder kommunikasjonsmåter, strategier og handlemåter som har utviklet seg over tid, og det gjelder måter å samhandle med omverdenen på. Det er dermed mulig å utfordre barnehagefeltets etablerte og til dels implisitte sannheter, og reflektere over hvordan virkeligheten konstrueres i og utenfor barnehagene. Dette er viktig fordi slike sannheter og virkelighetskonstruksjoner bidrar til å skape betingelser for aktørene i og utenfor barnehagen og til aktørenes forståelse av seg selv og virkeligheten. Det bidrar også til diskursen om barn, barndom, oppdragelse og oppvekst, til samfunnets forståelse av barnehagen, og til barnehagens mulige bidrag til samfunnet. Det har også konsekvenser for hvilken status og posisjon barnehagen tillegges og inntar, noe som igjen har konsekvenser for økonomi og andre rammefaktorer. Gjennom utfordring og refleksjon over sannhetene og virkelighetsforståelsen økes bevisstheten omkring dette, slik at man kan ta noen valg om å bevare og styrke praksis og arbeidsmåter, eller endre og forbedre til det beste for barn, foreldre, barnehage og samfunn.

Litteratur

- Aanderaa, B. & Halvorsen, M. 2001. *Barnehage i en forandret verden –endring + kompetanse = kvalitet*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Boëthius, S. B. 1983. *Autonomy, Coping and Defense in Small Work Groups: an Analysis of Psychological Processes Within and Between Group Members*. Doktorgradsavhandling. Stockholm: Almquist & Wicksell International.
- Brandt, Berit. 1996. Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I: Holter, H. & Kalleberg, R., red. *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Caputo, J & Yount, M., red. 1993. *Foucault and the Critique of Institutions*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
- FNs barnekonvensjon artikkel 12 nr. 1, jf. menneskerettsloven 21. mai 1999 nr. 30 § 2 nr. 4.
- Forr, G. 2002. Politikerspråket. I: Johnsen, E. B., red. *Vårt eget språk*: 137–149. Oslo: H. Aschehoug & Co.
- Foucault M. 1971. *Diskursens orden*. Tiltredelsesforelesning holdt ved Collège de France 2. sept. 1970. Oslo: Spartacus forlag.
- Foucault, M. 1977. *Overvåkning og straff*: 125–176. København: Rhodos Radius.
- Foucault, M. 1999. *Seksualitetens historie 1. Vilje til viten*. Oslo: Pax forlag.
- Foucault, M. 2001. *Seksualitetens historie 2. Bruk av nytelsene*. Oslo: Pax forlag.
- Gulbrandsen, L., Johansson, J.-E. & Nilsen, R. D. 2002. *Forskning om barnehager. En kunnskapsstatus*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Gotvassli, K.-Å. 1999. *Barnehagen – organisasjon og ledelse*. Oslo: Tano Aschehoug AS.
- Hekman, S. J. 1996 Ed. *Feminist interpretations of Michel Foucault*. Pennsylvania: The Pennsylvania University Press.
- Johansson, J.-E. 2002. Barnehageforskning. *Barnehagefolk 2*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. 1999. *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde universitetsforlag: 9–105.
- Krüger, T. 2000. *Teacher Practice, Pedagogical Discourses and the Construction of Knowledge. Two Case Studies of Teachers at Work*. Bergen University College Press – Report no 1/ 2001.
- Lakoff, G. & Johnsen, M. 2003. *Hverdagslivets metaforer – fornuft, følelser og menneskehjernen*. Oslo: Pax forlag.
- Løvlie, L. 1997. Oppdragelse til samhold. I: H. Thuen & S. Vaage, red. *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nivala, V. & Hujala, E. red. 2002: *Leadership in Early Childhood Education. Cross-cultural Perspectives*. Oulu: Oulu University Press.
- Rosmary. C. & Puriola, A.-M. 2001. Leadership potential in day care settings: Using dual analytical methods to explore directors' work in Finland and the USA. I: Nivala, V. & Hujala, E., red. 2002. *Leadership in early Childhood Education. Cross-cultural perspectives*. Oulu: Oulu University Press.
- Schaanning, E. 1999. Etterord. I: Foucault, M. *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus forlag.
- Schaanning, E. 2000. *Fortiden i våre hender – Foucault som vitenshåndtør*. Bind 1. Oslo: Uniped forlag.
- Schrivens, C. 2002. Construction of leadership; Does gender make a difference? – Perspectives from an English speaking country. I: V. Nivala & E. Hujala, red. *Leadership in Early Childhood Education*. Oulu: Oulu University Press.
- Skogen, K. 2004. *Innovasjon i skolen – Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Sunde, J. 2005. *Ordets pakt – om forhandling og makt i lederes kommunikasjon*. Masteroppgave i pedagogikk. Universitetet i Bergen.
- Sunde, J. & Fuglestad, O.L. 2006. Ledelse og kommunikasjon i et relasjonelt perspektiv. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 2.
- Tofte, B. 1993. *Total kvalitetsledelse i barnehagen*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.

Jannike Sunde
Universitetet i Stavanger
Institutt for medie-, kultur- og samfunnsfag
NO- 4036 Stavanger, Norge
e-post: sunlav@bluezone.no

R