



BACHELOROPPGAVE

Å bli sett både som menneske og som profesjonell

En kvalitativ undersøkelse om betydningen av personalets daglige samspill i møte med barn

av

Eira Troneng Akselberg - kandidatnummer: 119

Eli Mauland - kandidatnummer: 101

Torill Nesteby - kandidatnummer: 122

To be seen as both human and a professional

Barnehagelærer

BLU3-1006

Januar 2016

Avtale om elektronisk publisering i Høgskulen i Sogn og Fjordane sitt institusjonelle arkiv (Brage)

Jeg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane tillatelse til å publisere oppgaven (Skriv inn tittel) i Brage hvis karakteren A eller B er oppnådd.

Jeg garanterer at jeg er opphavsperson til oppgaven, sammen med eventuelle medforfattere. Opphavsrettslig beskyttet materiale er brukt med skriftlig tillatelse.

Jeg garanterer at oppgaven ikke inneholder materiale som kan stride mot gjeldende norsk rett.

Ved gruppeinnlevering må alle i gruppa samtykke i avtalen.

Fyll inn kandidatnummer og navn og sett kryss:

Kandidatnummer 119 Eira Troneng Akselberg

JA NEI

Kandidatnummer 101 Eli Mauland

JA NEI

kandidatnummer 122 Torill Nesteby

JA NEI

Innhold

1.0 Innledning.....	4
1.1 Bakgrunn og formål	4
1.2 Begrepsavklaring	5
1.3 Oppgavens oppbygging	5
2.0 Teori.....	6
2.1 Barnehagen som organisasjon	6
2.1.1 Det formelle organisasjonsperspektivet	6
2.1.2 Det strukturelle organisasjonsperspektivet	7
2.2 Organisasjonskultur i barnehagen.....	7
2.2.1 Bangs kjerneelementer	8
2.2.2 Scheins kulturmodell	9
2.3 Relasjonsteori	9
2.3.1 Gregory Batesons erkjennelses- og kommunikasjonsteori.....	10
2.4 Personalets daglige samspill.....	11
2.5 Profesjonelle, personlige og private relasjoner	11
3.0 Metode	13
3.1 Kvantitativt og kvalitativt design	13
3.2 Intervju	14
3.2.1 Valg av informanter.....	14
3.2.2 Pilotstudie.....	15
3.4 Validitet, reliabilitet og feilkilder	15
3.5 Etske hensyn.....	15
3.6 Datainnsamling.....	16
3.7 Bearbeiding av data.....	17
4.0 Empiri	18
4.1 Profesjonell, personlig og privat relasjon.....	18
4.2 Personalets daglige samspill.....	19
5.0 Drøfting.....	20
5.1 Relasjoner i barnehagen.....	20
5.1.1 Profesjonell.....	20
5.1.2 Personlig.....	21
5.1.3 Privat.....	21
5.1.4 Profesjonell, personlig og privat.....	23

5.2 Personalets daglige samspill.....	23
5.2.1 Rollemodell.....	25
5.2.2 Organisering	26
5.2.3 Symmetri	27
5.2.4 Å bli sett som menneske	27
5.3 Drøfting av metode	28
6.0 Avslutning	29
6.1 Konklusjon	29
6.2 Veien videre.....	30
Litteraturliste.....	31
Vedlegg 1:.....	34
Vedlegg 2:.....	36

1.0 Innledning

I senere tid har det foregått et politisk arbeid for å oppnå full barnehagedekning. I takt med dette er ansvaret for omsorg og læring i stor grad omfordelt fra familien til samfunnet. På bakgrunn av utviklingen henimot full dekning, signaliserer myndighetene nå behov for ny kunnskap om kvaliteten på det som faktisk foregår i barnehager til daglig (Nicolaisen, Seip og Jordfald, 2012). Debatten om kvalitet i barnehagen har mange sider, men som en av de viktigste kvalitetsfaktorene trekkes personalkompetansen fram (St. meld. nr. 41 (2008-2009)). En rekke forskning viser at barnehager som omtales av god kvalitet, gjerne er de som har et stabilt personale med erfaring, samhandlings- og relasjonskompetanse (Bae, 2004, Bjørnstad og Samuelsson, 2012). Det er her snakk om hvordan personalet tenker, vurderer, handler og samarbeider for å oppnå de målene som er satt. På den måte burde personalet ha som hensikt å hjelpe barna til å utvikle seg til den beste versjonen av seg selv. Men spørsmålet er om dette skjer. Alle har de beste intensjoner, men handler de til det beste for barna?

I løpet av tidligere praksisperioder og jobbsammenheng har de menneskelige relasjonene som oppstår på en arbeidsplass fanget vår interesse. Berit Bae (1992) hevder at relasjonen mellom voksne og barn kan anses som en bærebjelke i det pedagogiske arbeidet. Det er i trygge samspill alle mennesker utvikler seg og lever godt. Dette understrekes i rammeplanen, hvor vi kan lese at *læring vil være preget av kvaliteten i samspillet mellom barn og personale* (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 33). Hva skjer med dette gjensidige samspillet når de ansatte er mer opptatt av å prate om det som skjer hjemme hos dem? Vi har blant annet gjort oss en del erfaringer av negativ forstand i forhold til de private relasjonene som oppstår på jobb. På bakgrunn av dette vil vi skrive en bacheloroppgave med følgende problemstilling:

Hvordan påvirker personalets daglige samspill barns læring og utvikling?

1.1 Bakgrunn og formål

Barnehagen er i dag anerkjent som en del av det helhetlige utdanningsløpet, og barnehagelæreren er barns første lærer (Rørset og Ulriksborg, 2015). Ved å skrive denne bacheloroppgaven ønsker vi å øke vår kunnskap og bevissthet rundt viktigheten av barnehagelærerens rolle i barns læring og utvikling. Som framtidige barnehagelærere ønsker vi å bli rustet til å gå ut i jobb, for å utføre det yrkesrollen krever av oss.

I barnehagen jobber man tett på hverandre, og det er i det dirkede samspillet oppgavene skal løses i tråd med de satte målene (Aasen, 2012). Bacheloroppgaven vår vil rette fokus på samspill og relasjoner blant de ansatte i barnehagen, og hvordan dette kan påvirke det profesjonelle arbeidet

som blir gjort der. Vi er blant annet ute etter å se om de barnehageansattes private relasjoner kan overstyre arbeidet som kreves av dem. Vi er ikke ute etter å belyse hvordan barn lærer og utvikler seg, men hvilken faktor personalets daglige samspill har å si for denne utviklingen.

1.2 Begrepsavklaring

I følgende tekst presenterer vi to aktuelle begrep for vår undersøkelse. Disse begrepene er store, og vil bli brukt mye i oppgaven. Derfor ser vi det som nødvendig å avklare hva vi mener med dem.

Definisjonene vi presenterer her er det vi i denne undersøkelsen bygger vår forståelse på.

Daglig samspill

Når vi i denne undersøkelsen snakker om det *daglige samspillet* mener vi kommunikasjon og samhandling mellom personalet på daglig basis. Det er her snakk om hvordan de kommuniserer og samhandler for å realisere barnehagens mål.

Måloppnåelse

Når vi i oppgaven vår snakker om *måloppnåelse* mener vi oppnåelse av målene som ligger til grunn for virksomheten. Barnehagen skal med sin virksomhet sikre et godt pedagogisk tilbud gjennom lek, læring og omsorg i et dannelsesperspektiv. På denne måten vil barna på best mulig måte lære og utvikle seg.

1.3 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven har vi valgt å gjennomføre etter den kvalitative metoden. Her presenterer vi oppgavens oppbygging. Vi har allerede beskrevet vår innfallsvinkel til problemstillingen. I følgende kapittel presenterer vi det teoretiske perspektivet. Teorikapittelet inneholder relevant teori med bidrag fra spesielt Edgar Schein, Henning Bang og Gregory Bateson. I samme kapittel presenteres også en relevant vitenskapelig retning. Videre belyser vi valg av metode og framgangsmåte, og begrunner valg vi har tatt underveis i prosessen. Med hensynet til validiteten er metodekapittelet relativt omfattende. I empirikapittelet presenterer vi de funnene vi har samlet gjennom de kvalitative intervjuene. Vi har kun valgt å presentere de funnene som synes mest sentrale for vår problemstilling. Videre vil vi i drøftingskapittelet analysere funnene og drøfte de opp mot det teoretiske perspektivet. Dette kapittelet avsluttes med en drøfting av den kvalitative metoden. I vårt siste kapittel presenterer vi en oppsummering av undersøkelsen, samt en konklusjon hvor vi tar opp igjen de mest sentrale funnene. Helt til slutt kommer en presentasjon av vår vei videre.

2.0 Teori

Hensikten med teorikapittelet er å redegjøre for og diskutere teoretiske begrep og metoder. Disse vil vi senere benytte i drøftingsdelen i bacheloroppgaven vår. For å forstå barnehagen som en organisasjon har vi valgt å legge fire perspektiver til grunn, det formelle, det strukturelle, det kulturelle og det relasjonelle organisasjonsperspektivet (Bolman og Deal, 2009).

Første del vil omhandle barnehagen som organisasjon. Her vil vi også gjøre kort rede for det formelle og det strukturelle perspektivet. I *del to* tar vi for oss organisasjonskulturen i barnehagen, som er det kulturelle perspektivet. Denne delen vil starte med en definisjon av organisasjonskultur. Videre belyser vi teorier til flere kjente teoretikere i emnet organisasjonskultur. I *tredje og fjerde del* vil vi gå dypere inn i det relasjonelle perspektivet. Dette sett i lys Gregory Batesons erkjennelses- og kommunikasjonsteori, personalets daglige samspill, samt profesjonalitet, personlighet og det private. De fire organisasjonsperspektivene viser sammenhengen mellom samfunn, virksomhet, det enkelte medlemmet, og samspillet som foregår dem i mellom (Aasen, 2012).

2.1 Barnehagen som organisasjon

I dagligtale omtales gjerne en bedrift eller et sykehus som en organisasjon. Denne betegnelsen bruker man ikke om en familie eller en vennekrets. Når man intuitivt skiller mellom organisasjoner og andre sosiale grupper, refererer man til hvordan deltakernes aktivitet er koblet sammen, og hva som er formålet med organiseringen. Det som er bestemmende for om en gruppe kan kalles en organisasjon, er om deltakerne har felles oppgaver og mål som knytter dem sammen, og om det eksisterer noen struktur eller retningslinjer som samordner deltakerne i arbeidet mot måloppnåelsen (Eriksson-Zetterquist, Kalling og Styhre, 2014, Jacobsen og Thorsvik, 2013). Når prosesser blir kompliserte og består av flere og mer krevende aktiviteter, vil det være nødvendig å ha noen som strukturerer og samordner de ulike oppgavene. De fleste innser at det er behov for en som tar ansvar for å lede gruppen fram mot de felles målene (Wren, i Eriksson-Zetterquist, Kalling og Styhre, 2014). Teoretisk sett kan man si at en organisasjon er *et sosialt system som er bevisst konstruert for å løse spesielle oppgaver og realisere bestemte mål* (Jacobsen og Thorsvik, 2013, s. 18).

Skogen (2013) konstaterer at barnehagene er viktige samfunnspolitiske organisasjoner. I barnehagen har mennesker med bestemte kompetanser og verdier arbeidsplassen sin, hvor de gjennom samspill med omgivelsene og intern arbeidsfordeling samarbeider for å realisere barnehagens mål.

2.1.1 Det formelle organisasjonsperspektivet

Det formelle organisasjonsperspektivet handler i stor grad om barnehagen som samfunnsinstitusjon. Gjennom Lov om barnehager med tilhørende forskrifter eksisterer det retningslinjer for barnehagen

som organisasjon. Disse dokumentene er retningsgivende i arbeidet mot realiseringen av barnehagens mål. Det er nå Kunnskapsdepartementet som er ansvarlig for barnehagens innhold og oppgaver, de setter blant annet målene for arbeidet og vedtar Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Aasen, 2012). Barnehagen som organisasjon er sterkt forpliktet til å arbeide i tråd med de overordnede, samfunnsbestemte målene og verdiene. Fra og med 2012 har Utdanningsdirektoratet overtatt mer av ansvaret for kvalitetskriteriene for barnehagen. Barnehagen ivaretar opplæringen, dannelsesprosessen og omsorgen for framtidens borgere, og det er styrer og pedagogisk leder som er gitt dette samfunnsmandatet. Det stilles med dette krav om at de skal lede resten av personalet til å utvikle organisasjonen slik at samfunnets krav om kvalitet blir oppfylt (Aasen, 2012), og dermed vises en sammenheng mellom personalkompetansen og kvaliteten i barnehagen.

2.1.2 Det strukturelle organisasjonsperspektivet

Man kan si at det strukturelle organisasjonsperspektivet grovt sett omhandler hvordan man skal organisere og koordinere seg. Menneskene i en organisasjon har gjerne sine funksjoner og roller, ofte definert i form av posisjoner og arbeidsroller. Det finnes mange måter å tenke struktur i organisasjonen på. De vanligste måtene dreier seg ofte om hvorvidt organisasjonen er hierarkisk strukturert eller om den er mer flat i sin struktur (Aasen, 2012). Å organisere seg hierarkisk er i stor grad ensbetydende med at arbeidsoppgavene blir koordinert fra toppen og nedover i systemet. Strukturen i en slik organisering er som regel klar, og maktforholdene definert (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg og Ludvigsen, 2011). Ved flat struktur er beslutninger og myndighet i stor grad likt fordelt mellom personalet. I praksis vil det si at de pedagogiske lederne og assistentene gis mange av de samme arbeids- og ansvarsoppgavene i barnehagehverdagen (Aasen, 2010).

2.2 Organisasjonskultur i barnehagen

I følge Jacobsen og Thorsvik (2013) vil et kulturelt perspektiv bringe oss tettere inn på hvordan en organisasjon egentlig fungerer. De hevder at organisasjonens medlemmer utvikler felles mønstre av meninger og holdninger som igjen kommer til uttrykk i praksis. I dette bilde kan Scheins (2010) og Bangs (2011) definisjoner av organisasjonskultur være beskrivende. I følge Schein (2010) er organisasjonskultur *et mønster av felles grunnleggende antakelser, utviklet ved løsningen av interne integrasjons- og eksterne tilpasningsproblemer, som har fungert bra nok til å bli betraktet som gyldige, og som derfor læres bort til nye medlemmer som den rette måten å oppfatte, tenke og føle på i relasjon til disse problemene* (Schein, 2010, s. 18). Bang (2011) definerer begrepet på en annen måte. Han mener organisasjonskultur er *de sett av felles verdier, normer og virkelighetsoppfatninger som utvikler seg i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene*

(Bang, 2011, s. 23). Felles for disse definisjonene blir kultur sett på som et kognitivt system, altså kultur som systemer av delte ideer, verdier, oppfatninger og betydninger (Bang, 2011).

2.2.1 Bangs kjerneelementer

Vi kan se at Bangs definisjon inkorporerer de tre mest brukte kjerneelementene i litteraturen om organisasjonskultur (Bang, 2011). Disse kjerneelementene er sentrale når vi snakker om organisasjonskultur. Det første kjerneelementet Bang (2011) skriver om, er verdier. Verdier sier noe om hva som er ønskelig og godt, noe som verdsettes og som man er opptatt av å ivareta og fremme (Jacobsen og Thorsvik, 2013). Når man snakker om verdier vil det være nyttig å skille mellom ulike typer. Bang (2011) skiller mellom de verdier man sier man tror på og er bevisst at man har, og de verdiene som utspiller seg i våre handlinger eller vår atferd. Dette handler om i hvilken grad de verdiene organisasjonen står for faktisk kommer til uttrykk i de ansattes daglige atferd. Derfor kan man møte på en motsetning mellom forfektete og levde verdier. Verdier fungerer også som standarder, de veileder oss i situasjoner hvor vi er usikre på hva som er bra og hva som er dårlig (Bang, 2011).

Det andre kjerneelementet er normer. Normer kan deles inn i noe som er bevisst eller ubevisst, begge typer normer kan påvirke organisasjonsmedlemmenes handlinger og atferd. Normene er skapt av visse forventninger av hva som er akseptert eller ikke (Homans, i Bang, 2011). Det er vanlig at normene oppfattes som regler jo tettere og oftere en gruppe samhandler med hverandre, men aksepteringen kan variere fra person til person (Bang, 2011).

Det tredje og siste av Bangs (2011) kjerneelementer er virkelighetsoppfatninger. Bang (2011) mener virkelighetsoppfatning omhandler oppfatninger om virkeligheten. Medlemmene av kulturen utvikler og bruker disse oppfatningene for å skape mening i det de erfarer. Kollektive virkelighetsoppfatninger virker som et slags filter som medlemmene ser virkeligheten gjennom, for å skape mening i handlinger, objekter eller relasjoner. Denne kollektive virkelighetsoppfatningen utvikler seg gjennom samhandling mellom medlemmene. Oppfatninger av virkeligheten kan omhandle oppfattelse av hva som er sant eller usant, hvordan ting henger sammen, vurdering av hendelser og antakelser om hva som kommer til å skje i framtiden. Om virkelighetsoppfatningen er sann eller ikke har ikke noe å si for dens levedyktighet, men det sentrale er hvordan medlemmene av gruppen forholder seg til dem, og derfor stilles det ikke spørsmål ved gyldigheten (Bang, 2011).

2.2.2 Scheins kulturmodell

I følge Edgar H. Schein (2010) kan kultur bli analysert på flere nivå, med den betydning at det kulturelle fenomenet er synlig for observatøren. Schein (2010) har konstruert en modell for organisasjonskultur som består av tre nivå, og disse skal vi se nærmere på nå.

Det første nivået Schein (2010) sikter til er artefakter. Med artefakter menes det som er på overflaten og som omfatter alle de fenomenene som man ser, hører og føler når man møter en gruppe med en ukjent kultur. Artefakter er det som er synlig i kulturen, slik som det fysiske miljø, dets språk, sine produkter og sine myter og historier som er fortalt om organisasjonen. Disse artefaktene kan observeres, men utfordringen blir å forstå hva artefaktene faktisk betyr og hva de representerer.

Scheins (2010) andre nivå er verdier. Verdiene omhandler de synlige og bevisste perspektivene, slik som organisasjonens sosiale prinsipper, normer, mål og strategier. På dette nivået dreier det seg om hvordan man ønsker å framstå til forskjell fra det som er. Hvis en gruppe står overfor en oppgave eller et problem, vil den første løsningen gjenspeile individenes egne antagelser basert på hva de anser som rett og galt. Slik som Bang (2011) skiller også Schein (2010) mellom forfektede og levde verdier. De forfektede verdiene kan sies å være de man ønsker og er bevisst på at man. De levde verdiene er de verdiene som faktisk kommer til uttrykk i handling og samspill.

Det tredje og siste nivået Schein (2010) viser til er grunnleggende antakelser. De grunnleggende antakelsene omhandler det ubeviste, slik som tanker og følelser. Når en løsning på et problem eller en metodikk stadig fungerer, vil det til slutt bli tatt for gitt. Det som var en hypotese, blir gradvis til realitet. Når det gjelder medlemmenes grunnleggende antakelser kan de være vanskelig å forandre, fordi de har en tendens til å være udiskuterbare. Og fordi medlemmene i en kultur ikke har et bevisst forhold til de grunnleggende antakelsene, kan det ofte være vanskelig å studere dem (Schein, 2010).

Felles for disse tre nivåene er at de påvirker hverandre gjensidig. Det finnes en sammenheng mellom de tre nivåene og man trenger innsikt i disse tre for å forstå og forklare organisasjonskultur (Jacobsen og Thorsvik, 2013).

2.3 Relasjonsteori

Kulturen er menneskeskapt, så når vi i denne undersøkelsen setter fokus på organisasjoner og kultur, handler det om menneskers innbyrdes forhold. Samtidig er mennesker sosiale individer. De er avhengig av å ha kontakt med andre mennesker. Dette gjør at vi i dagliglivet går inn i mange ulike relasjoner, både som enkeltindivid, men også som medlemmer i større grupper. Når vi gjennom

gjentatt interaksjon kobles til andre mennesker, kan vi si at vi har med en relasjon å gjøre. Og det er relasjonen som muliggjør etableringen av varige konstellasjoner, som for eksempel i barnehagen.

2.3.1 Gregory Batesons erkjennelses- og kommunikasjonsteori

Begrepet *relasjon* kommer fra det latinske begrepet «*relatio*», som betyr kontakten eller forholdet mellom to mennesker (Hermansen, Løw og Pettersen, 2006). Hermansen, Løw og Pettersen (2006) mener det er en relasjon til stede i det øyeblikket to mennesker er sammen. For å forstå hva som ligger i begrepet velger vi å henvise til Gregory Batesons erkjennelses- og kommunikasjonsteori. Batesons erfaring var at mennesker best kan beskrives ved å iaktta relasjonen mellom dem, og for å iaktta hvordan menneskene forholder seg gjensidig til hverandre, må man legge an til en dobbel beskrivelse (Bateson, i Hermansen, Løw og Pettersen, 2006). I en relasjon vil det alltid ligge en forskjell mellom menneskene. Det betyr at når et menneske er beskrevet aktivt, betyr det til forskjell fra et annet menneske, som framtrer mer passivt. Forskjellen er altså et gjensidig forhold, som inneholder gapet mellom aktiv og passiv. Det gir dermed ikke mening å beskrive menneskene i en relasjon alene ut fra deres individuelle egenskaper, som aktiv eller passiv. Det er relasjonen som er preget av aktivitet eller passivitet (Hermansen, Løw og Pettersen, 2006).

På denne måten kan vi se relasjoner som en sosial konstruksjon mellom to eller flere mennesker. Relasjonene blir også tatt som en selvfølge for menneskene, derfor blir den relasjonelle konteksten ofte glemt. Relasjoner både formes av og er med å forme konteksten (Hermansen, Løw og Pettersen, 2006). Bateson (i Hermansen, Løw og Pettersen, 2006) hevder at det er konteksten som gir budskapet mening. Den fungerer i følge han selv som en med-tekst som kommuniserer hvordan budskapet eller handlingen kan forstås. Han bruker begrepet kontekst som en psykologisk ramme som hjelper oss til å oppfatte og forstå hvordan kommunikasjonen kan forstås. Hermansen, Løw og Pettersen (2006) peker i denne sammenheng på at konteksten gir forståelse. Når vi skal forstå en situasjon må vi altså både iaktta selve hendelsen og vår egen iakttagelse. Men andre ord kan vi si at situasjonen skapes i relasjoner mellom situasjonen og vår egen iakttagelse.

Sentralt i Batesons erkjennelsesteori står den såkalte sirkulære epistemologi. Bateson hevdet at vi i den vestlige verden er vant til å tenke i årsaks-virkningssammenheng, altså et lineært årsaksforhold. Det vil si at vi har som vane å tenke at en hendelse avløser en årsak. De lineære tankevanene fungerer i den materielle verden. Men i den sosiale verden er årsaksforholdene så komplekse at de sjelden kan ses i en årsaks-virknings-logikk. Her må vi i stedet bruke en sirkulær forståelsesramme, hvor vi ser begivenheter og handlinger som gjensidig forbundet. Dette er fordi sosial interaksjon forstås som sirkulære prosesser, hvor det som sies og gjøres er knyttet sammen uten noen klar begynnelse eller avslutning. Å tenke sirkulært innebærer med dette at man i stedet for å tenke at én

handling er årsak til en annen, må man tenke at de er forbundet på en måte at den andre like gjerne kunne vært årsaken til den første. Dette gir oss en forståelse om at alle hendelser i et sosialt miljø påvirker hverandre, noe som igjen gjør det mulig å få øye på gjensidigheten i gruppedeltakernes samspill. På denne måten kan vi klare å flytte oppmerksomheten fra enkeltpersoner til de sosiale relasjonene, at oppmerksomheten flyttes fra å finne årsaken og plassere skylden, til å undersøke hvordan de eksisterende fastlåste mønstrene skapes og vedlikeholdes av de involverte aktørene. Dette kan åpne for forståelser som gjør det mulig å se nye handlingsmuligheter (Hermansen, Løv og Pettersen, 2006).

2.4 Personalets daglige samspill

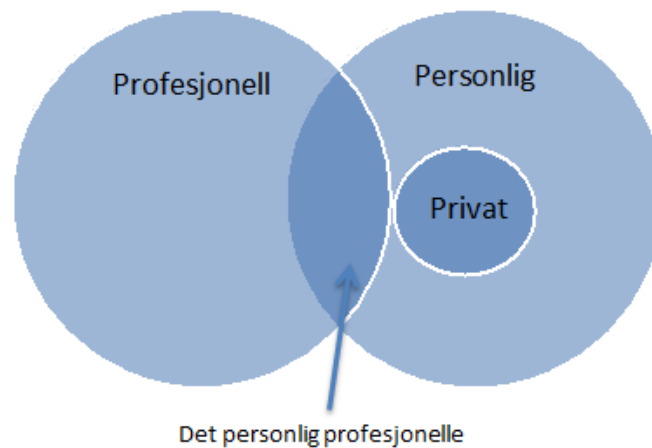
Det relasjonelle organisasjonsperspektivet i barnehagen omhandler samspill og samarbeid mellom menneskene som er knyttet til barnehagen. Å tenke relasjonelt er å se relasjonene som kjernen i organisasjonen. Men mellom de barnehageansatte er det ikke relasjonene i seg selv som skal stå i fokus, det er hvordan man kan skape et samspill som muliggjør oppgaveløsning og målrealisering. På bakgrunn av dette vil læringen stå sentralt i det relasjonelle organisasjonsperspektivet (Aasen, 2012). Ikke nødvendigvis individuell læring, men, som Dewey (i Senge, 2000) hevdet i 1916, at læring i all hovedsak er en relasjonell, mellommenneskelig aktivitet. Mellom de ansatte i en organisasjon blir det derfor en sentral verdi å dele og overføre kunnskap og erfaring seg i mellom (Aasen, 2012). De må være oppmerksomme på hverandres dyktighet for å ta læring av hverandre (Gotvassli, 2013b). Dette gir gode forutsetninger for læring, i et kollektivt perspektiv (Aasen, i Gotvassli, 2013b).

Kollektiv læring ligger nært knyttet til det sosialkonstruktivistiske perspektivet på kunnskap, hvor man legger særlig vekt på at kunnskap formes og konstrueres i samhandling med andre mennesker. I et sosialkonstruktivistisk kunnskaps- og læringssyn legger man vekt på hvordan læring skjer med utgangspunkt i menneskelig samhandling, at det er i interaksjon mellom mennesker at kunnskapen konstrueres. Fordi den sosialkonstruktivistiske kunnskapen er kulturelt situert, kan ikke kunnskapen gjøres objektivt sann eller universell. Den bygger på forståelsen om at kunnskap er nye tanker og forståelser som oppstår i interaksjon med andre mennesker (Witteck, 2012).

2.5 Profesjonelle, personlige og private relasjoner

Som vi kunne lese over er det en relasjon til stede når man gjennom gjentatt interaksjon knyttes til andre aktører. Personalet i barnehagen vil knytte relasjoner til hverandre fordi de er medlemmer av samme organisasjon. Når det gjelder personalsammensetningen er barnehagen i en særegen situasjon. Dette er fordi kommunikasjon og samhandling er mer synlig i en barnehage enn på andre arbeidsplasser, samtidig er relasjonene synlig for alle. De utdannede utgjør også et mindretall av personalet. Det store flertallet av personalet er ofte uten formell kompetanse, og har store

variasjoner i kunnskap- og erfaringsgrunnlag (NOU 2012: 1). Felles for personalet er at de likevel skal arbeide for å realisere barnehagens mål. Dette krever et profesjonelt samspill med menneskene man møter på jobb (Gotvassli, 2013a). Betegnelsen profesjonell brukes i denne sammenheng om personer som har tilegnet seg en bestemt fagkompetanse, og som i tillegg er blitt sosialisert til de verdiene normene og reglene for atferd som kjennetegner yrket. Det å være profesjonell innebærer at du må sette til side dine private preferanser og meninger og ta på deg de oppgavene yrkesrollen krever. Med dette inngår du også en profesjonell relasjon til dine medarbeidere. Dette innebærer imidlertid ikke at personalet skal være kald og upersonlig med hverandre. Som vi kan se i Røkenes og Hanssens (2012) figur (figur 1) er det rom for å finne en personlig måte å fylle yrkesrollen på, men dette må balanseres på en god måte.



Figur 1. Skjematisk skisse av hvordan yrkesutøverens profesjonalitet og personlighet må være i balanse (Røkenes og Hanssen, 2012, s. 246).

Her ser vi hvordan det er en balansert overlapping mellom det profesjonelle og personlige i yrkesrollen. Profesjonsutøveren i barnehagen kan, i følge Dalsgaard og Mejl (2009), betegnes som fagpersonlig. Dette er fordi den personlige delen i relasjonelle yrker er en del av den profesjonelle faglige kompetansen. Et profesjonelt samspill med menneskene man møter på jobb blir her ensbetydende med at yrkesutøveren er i stand til å være personlig i møte med dem. Å bruke sin personlighet på en profesjonell måte innebærer derfor at man er reflektert og bevisst på seg selv, og at man behersker balansen mellom egen personlighet og faglighet i arbeidet (Gotvassli, 2013a). Profesjonalitet innebærer likevel at noen oppførsler bare hører hjemme i den private sfæren (Skau, 2011). Skau (2011) mener det private er som et sosialt definert rom, og som profesjonell yrkesutøver kan man kun være i den private sfæren på fritiden.

Sett i sammenheng med Schein (2010) vil personalets handling, kommunikasjon og samspill være på artefaktenivå. Dette henger sammen med Bangs (2011) kjerneelementer, hvor verdier og normer er medbestemmende på hvordan personalet reagerer og agerer i handling, og dermed et element i deres virkelighetsoppfatning om man er privat eller faglig profesjonell. Her kan man likevel diskutere hvor grensen mellom det private, personlige og profesjonelle går. Scheins (2010) grunnleggende antakelser kommer fram når og hvis personalet glemmer den profesjonelle siden og står og prater om for eksempel en bursdag den ene ansatte er invitert i. Dette er noe vi i denne undersøkelsen ønsker å undersøke.

3.0 Metode

I møte med det vi vil undersøke vil metoden være redskapet vårt. Vilhelm Aubert (Aubert, referert i Dalland, 2012) beskriver metode som *en framgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme fram til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder* (Dalland, 2012, s. 111). Metoden hjelper oss til å samle inn den informasjonen vi trenger til undersøkelsen vår (Dalland, 2012). Her vil vi vise hvordan metoden har hjulpet oss med å finne svar på problemstillingen, dette i samsvar med formålet for undersøkelsen og etiske betraktninger. Vi starter med å begrunne vårt valg av metode og design, for deretter å legge fram hvordan vår forundersøkelse påvirket i prosessen. Videre vil vi legge fram hvordan vi har sikret validitet, reliabilitet og etikken i undersøkelsen. Avslutningsvis vil vi beskrive hvordan vi har arbeidet i prosessen for å innhente og behandle data.

3.1 Kvantitativt og kvalitativt design

Jacobsen (2010) hevder at det ikke finnes noen klare regler for hvordan metoden skal se ut, men at valget i praksis ofte står mellom tre hovedtyper: design basert på sekundærdata, kvalitativt og kvantitativt design. Hver av disse metodene kjennetegnes ved at de legger vekt på en spesiell type data og et spesielt nedslagsfelt. Det siste er knyttet til hvorvidt man går i bredden og inkluderer mange enheter eller om man velger å gå i dybden og konsentrerer seg om få (Jacobsen, 2010). Skal man i en undersøkelse samle inn data selv, har man det kvantitative og det kvalitative designet å velge mellom (Jacobsen, 2010). På hver sin måte bidrar både kvantitativ og kvalitativ metode til en bedre forståelse av samfunnet vi lever i (Dalland, 2012).

I vår undersøkelse har vi valgt å bruke kvalitativt design. Det er fordi vi mener det relasjonelle som utspiller seg mellom personalet i en barnehage ikke lar seg måle i kvantitativ forskning. Det kvantitative designet går i bredden og tar utgangspunkt i å finne data i form av målbare enheter,

mens det kvalitative designet går i dybden og tar sikte på å fange opp meninger og opplevelser som ikke lar seg måle eller tallfeste (Jacobsen, 2010).

For å finne tilfredsstillende svar på vår problemstilling har vi valgt å bruke det kvalitative intervjuet som undersøkelsesmetode. Denne metoden vil gå videre med i neste del av kapittelet.

3.2 Intervju

I vår undersøkelse har vi valgt å holde et åpent, individuelt intervju av styrere i barnehager. Ved å holde et åpent intervju får vi innsikt i personens holdninger og oppfatninger, noe som vi ser på som nødvendig for å komme dypere inn i vår oppgave. Når vi holder et en-til-en- intervju skapes det store muligheter for at den som blir intervjuet føler tillitt, og dette kan igjen føre til stor åpenhet. Dermed vil den intervjuede få mulighet til å si noe om sine individuelle oppfatninger, meninger og holdninger. Et intervju er en datainnsamlingsmetode der det samtales over et tema mellom den som undersøker og den som blir undersøkt. I form av ord, setninger og fortellinger samles det inn data til en undersøkelse (Jacobsen, 2010).

Vårt åpne intervju er til en viss grad preget av struktur. I og med at vi er tre intervjuere som skal få informasjon om samme tema, vil vi ha spørsmål klare på forhånd slik at vi i ettertid kan få resultater det er mulig å sammenligne. Dermed lager vi en intervjuguide (vedlegg 2) som leder oss gjennom intervjuet. Vi avtaler også at vi ikke skal basere oppfølgingsspørsmålene på egen tolkning av det den intervjuede har å si. Dette gjør vi for å redusere muligheten til å lede intervjuene i forskjellige retninger.

Det som blir sagt under intervjuene velger vi å ta opp på lydopptaker. Dette fører til at vi kan konsentrere oss om intervjuets emne og dynamikk. Fordelen med lydopptak er at ordbruk, tonefall og pauser blir registrert, og det vil være mulig å gå tilbake å lytte til opptakene. Dette krever at teknikken fungerer og det vil stilles krav til å snakke høyt og tydelig, slik at det er mulig å analysere og transkribere i ettertid (Kvale og Brinkmann, 2015).

3.2.1 Valg av informanter

Vi velger å avgrense antall informanter til tre styrere. Grunnen til at vi velger å intervjuere styrere i barnehager er fordi styrerne er barnehageorganisasjonens leder innad. Ved å intervjuere styrer som ikke er midt oppi settingen, men har et overblikk over organisasjonen, er tanken vår at vi skal kunne få de mest reelle svar.

3.2.2 Pilotstudie

I forkant av undersøkelsene våre gjennomførte vi en forundersøkelse for å finne ut om metoden vi har valgt egner seg for å finne svar på det vi ønsker (Larsen, 2007). I intervjuet fikk vi sjekket om intervjuguiden (vedlegg 2) var relevant for problemstillingen, noe Dalland (2012) mener er et grunnleggende krav når man innhenter data. Under intervjuet fikk vi relevante svar, men noen av svarene sto i mot vår hypotese. Dette anså vi som positivt, da vi fikk bekreftet at intervjuguiden ikke var ledene på noen som helst måte. Dermed fikk vi også nye perspektiver på vår problemstilling. Vi opplevde at spørsmålene gjerne var litt vide, men i dette tilfellet var ikke det noe problem, siden informanten hadde mange refleksjoner rundt det vi spurte om. Denne erfaringen ga oss likevel en indikator på at vi kan møte på informanter som ikke har like mye å si, og vi vil derfor ha med oss flere konkrete oppfølgingsspørsmål til de reelle intervjuene. På bakgrunn av dette velger vi å planlegge flere konkrete oppfølgingsspørsmål, slik at vi kan stille noen lunde de samme spørsmålene i den reelle undersøkelsen. Informanten opplevde også at noen av spørsmålene var utydelige. I noen tilfeller måtte informanten spørre om spørsmålene var forstått riktig. Dette er i følge Dalland (2012) en mulig feilkilde i kommunikasjonsprosessen. Hadde ikke informanten spurt om spørsmålet var oppfattet riktig, kunne informanten i disse tilfellene gi feilaktige svar, noe som igjen kunne ført til redusert pålitelighet.

3.4 Validitet, reliabilitet og feilkilder

Et grunnleggende krav til undersøkelsens konklusjon er at den må være valid. I kvalitativ metode må man alltid være kritisk til om konklusjonen er av intern eller ekstern gyldighet. Intern gyldighet går ut på om resultatene oppfattes som riktige (Jacobsen, 2010). Vår undersøkelse omhandler den sosiale virkeligheten, hvor kvalitative fenomen blir konstruert og oppfattet med ulike nyanser. Vi presenterer derfor ingen sannhet med denne oppgaven. I stedet for å snakke om sannhet benytter man i vitenskapsteori begrepet intersubjektivitet. Intersubjektivitet vil si når flere mennesker uavhengig av hverandre er enige i beskrivelsen (Jacobsen, 2010). Hvis våre informanter har den samme forståelsen for det vi skal undersøke, kan vi skape gyldighet i undersøkelsen. Ekstern gyldighet dreier seg om hvorvidt funnene kan generaliseres til andre som ikke er blitt undersøkt. Vi skal undersøke et fåtall enheter, dermed blir ikke våre funn representative for andre enn de vi skal undersøke (Jacobsen, 2010).

3.5 Etske hensyn

En undersøkelse innebærer som oftest at man bryter inn i privatsfæren til enkeltindivider, dette kan føre til at vi blir stilt overfor et etisk dilemma. Vårt ønske om å undersøke personalets daglige samspill kan føre til at de involverte menneskene føler seg krenket, derfor må vi ta hensyn til

enkeltindivid. Anonymitet og tillitt er derfor svært sentralt i denne undersøkelsen. Vi står overfor tre grunnleggende krav vi må ta stilling til når vi skal intervju våre informanter.

Det første kravet kalles *informert samtykke*. Informert samtykke handler om hvorvidt våre informanter har tatt del i undersøkelsen basert på frivillighet eller ikke (Jacobsen, 2010). I denne sammenheng vil det derfor ikke være nok å bare informere, vi må sørge for at informasjonen er forstått på riktig vis (Befring, 2007). Vi vil derfor sende informantene et skriv med informasjon som er relevant for undersøkelsen (vedlegg 1). I dette skrevet informerer vi også om at de involverte deltar basert på frivillighet, som betyr at de kan trekke seg fra undersøkelsen når som helst, noe Kvale og Brinkmann (2015) hevder er en selvfølge.

Det neste grunnleggende kravet vi står overfor er *kravet til privatliv*. Alle mennesker har en frisone som ikke nødvendigvis trengs å undersøkes. Informasjon kan være følsom og privat for den det gjelder, og her er det viktig å sikre den enkeltes privatliv (Jacobsen, 2010). Vi skal gjennom hele oppgaven forholde oss til kravet om anonymitet, som innebærer at det ikke skal være mulig å koble informasjon med opplysninger om enkeltpersonens identitet (Jacobsen, 2010). For å sikre dette vil vi gi informantene fiktive navn i oppgaven. Vi vil også transkribere intervjuene på bokmål slik at det ikke vil være mulig å gjenkjenne informantene ved den enkeltes dialekt. I informasjonsskrivet garanterer vi informantene om at personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Vi skal derfor ikke spre den enkeltes personopplysninger, men slette og makulere de. Dette står i tråd med Jacobsens (2010) presentasjon av hvordan man som undersøger skal forholde seg til kravet om privatliv. Målet blir derfor å hindre at bruk og formidling av informasjon skal komme til skade for personer som blir involvert i undersøkelsen (Befring, 2007).

Det siste kravet handler om å presentere data riktig og nøyaktig. Vi vil være nøye på å legge personlige tolkninger til side når vi legger fram våre data. Et ideal er at et annet menneske som ville gjort den samme undersøkelsen med samme framgangsmåte, skal kunne oppnå det samme resultatet (Dalland, 2012). Innledningsvis presenterte vi formålet vårt ved denne oppgaven. Dette var basert på tidligere erfaringer. Vi vil være bevisst på at vår hypotese ikke skal legge føringer for undersøkelsen, derfor vil vi gå aktivt inn for ikke å ha «skylapper» på.

3.6 Datainnsamling

I forkant av våre intervju tok vi personlig kontakt med tre forskjellige styrere ved tre forskjellige barnehager. Før vi intervjuet hadde vi laget en intervjuguide (vedlegg 2) som skulle lede oss gjennom intervjuene. Intervjueguiden vår var strukturert, noe som vil gjøre det lettere for oss å ferdigstrukturere og analysere intervjuene (Dalland, 2012). Ved å ta i bruk en intervjuguide var vi

også faglig og mentalt forberedt til å møte informantene. Vi valgte å ikke sende ut intervjuguiden på forhånd fordi vi hadde et ønske om at informantene ikke skulle få sjanse til å ta temaet opp til diskusjon med resten av personalet. Vi ønsket kun informantenes egne og ærlige tanker og meninger. Likevel hadde den ene informanten et særlig ønske om å få tilsendt intervjuguiden kvelden i forveien. Dette tok vi hensyn til, og oppfylte ønsket. Likevel ga den helhetlige opplevelsen av dette intervjuet en indikator på at informanten ikke hadde forberedt seg stort. To av intervjuene ble foretatt i informantens barnehage, mens det siste, på grunn av tid og ønske, ble holdt i informantens eget hjem. Slik ble det et naturlig miljø for alle informantene. På alle intervjuene ble det brukt lydopptaker slik at informasjonen vi fikk, senere skulle transkriberes.

I prosessen hadde vi også planer om å observere. Observasjonene skulle vi foreta i styrernes barnehager. Vi både planla og gjennomførte observasjoner både i pilotstudien og i hovedundersøkelsen, men i etterkant har vi sett at observasjonene ikke ble pålitelige. Vi fikk samtykke fra styrerne til å gjøre *skjulte observasjoner*. Noe som vil si at de som undersøkes ikke er kjent med at de blir undersøkt. Vi ville foreta skjulte observasjoner for å redusere de undersøktes mulighet til å endre atferd. Er man kjent med at man blir observert høyner også denne sjansen (Jacobsen, 2010). Vi valgte i ettertid å ikke bruke observasjonene. Dette er fordi vi ikke synes det var etisk forsvarlig og faglig formålstjenlig (Befring, 2007). Samtidig så vi at det å observere én dag ikke var pålitelig, fordi vi har en oppfatning av at én dags observasjon ikke gir reelle svar når man skal observere hvordan samspill, kommunikasjon og relasjoner blant voksne kan påvirke barns læring og utvikling.

3.7 Bearbeiding av data

Etter endt intervju satte vi oss ned og hørte på lydopptakene sammen. Hver enkelt av oss fortalte om sitt helhetsinntrykk av opplevelsen ved sitt intervju, med fokus på atmosfære, følelser og kroppsspråk. Videre transkriberte vi intervjuene ordrett på PC. Dette gjorde vi for å gjøre intervjuene mulig å analysere (Kvale og Brinkmann, 2015). Selve analyseringen startet lenge før transkriberingen, i og med at vi hadde stilt noen oppfølgingsspørsmål allerede på intervjuene (Hatch, 2002). Vi valgte å transkribere alle intervjuene for å unngå at informasjonen kun ble preget av intervjuerens tolkninger. Da transkriberingene var ferdigstilt ble opptakene slettet på lydopptakere og på PC. I etterkant valgte vi å gjøre en innholdsanalyse, vi tematiserte intervjuene for å skape oversikt. Videre kategoriserte vi funnene i tre kategorier slik at vi kunne se våre intervju i en større sammenheng. Da ble det også mulig å se på likheter og ulikheter ved de forskjellige intervjuene, og dette fikk oss til å se hvilke funn som ble mest sentrale for vår problemstilling (Jacobsen, 2010). For å gjøre det enklere for oss selv valgte vi å bruke vi fargekoding i prosessen.

4.0 Empiri

I denne delen av oppgaven presenterer vi våre empiriske funn. Vi presenterer kun utsagn som har vært relevant for vår problemstilling. En empiri er data om virkeligheten, en virkelighet som både består av objektive ting og subjektive oppfatninger (Jacobsen, 2010). Funnene er delt inn i to kategorier, profesjonell, personlig og privat relasjon og det daglige samspillet. Kategoriene er hver for seg viktig for belysning av ulike perspektiver, men det er også aktuelt å se dem i sammenheng, fordi helheten belyser problemstillingen.

Som det kommer fram i metodekapittelet, har vi valgt å gi informantene fiktive navn for å sikre deres anonymitet. Samtidig har vi en formening om at bruken av de fiktive navnene vil skape en god flyt. Vi har valgt å ikke presentere informantenes utdanningsbakgrunn, da dette kan bli gjenkjennelig for lesere. Informantene har vi kalt Ellen, Torunn og Lise.

4.1 Profesjonell, personlig og privat relasjon

Torunn og Ellen forteller at en faglig, profesjonell relasjon til hverandre er det de anser som den ideelle relasjonen mellom barnehageansatte. Ellen mener også at den profesjonelle relasjonen kan bære preg av en personlig god tone. Torunn sier det kan være uheldig å ta med seg sine relasjoner til hverandre fra fritid til jobb. Hun mener det er uprofesjonelt å snakke om utenom-jobb-ting på jobb, og dette er noe hun ikke ønsker skal skje. Ellen forteller at hvis personalet skal trives så må de få lov til å være litt privat innimellom, men at fokuset på barna må komme i første rekke. I intervjuet med Lise kommer det fram at hun i ansettelsene har lagt vekt på ulikhet. Hun ønsker at hennes personale skal være ulike, men ikke så ulike at det blir et personalproblem.

Det kommer fram i intervjuene at informantene er fornøyd med de relasjonene som er. Til tross for dette vet Torunn at noen i personalgruppen ikke ønsker å samarbeide og tror at dette handler om noe privat.

Lise forteller at gode relasjoner i bunn er avgjørende, hvis ikke kan uenigheter om hvordan man løser ting fort utvikle seg til konflikt. Derfor jobber personalet i Lise sin barnehage mye med relasjonsbygging i fredstid. De snakker mye om hvordan de er overfor hverandre og hva som kan tolereres og ikke. Basert på en tidligere personalkonflikt jobber også personalet i Ellen sin barnehage med relasjonsbygging i fredstid. De snakker mye om at de må tåle at de er ulike og at ikke alle dager er like gode, men at det er uakseptabelt at de private svingningene går ut over barna.

4.2 Personalets daglige samspill

De tre informantene vi intervjuet var alle enig i at samspillet personalet i mellom var avgjørende for barns læring og utvikling. Både Torunn og Ellen er opptatt av at personalet har en god stemning seg i mellom. Ellen forteller også at ringvirkningene av at personalet trives godt sammen vil være store og positive for ungene, «det beste utgangspunktet for barns læring og utvikling er et godt faglig samarbeid, og at de leser hverandre og trives sammen». Torunn forteller at det for henne er viktig at personalet kan le sammen, mens for Ellen er det viktig at personalet hilser på hverandre når de kommer om morgenen og sier hode når de går. Lise forteller at «uansett hvor mye vi leser, hvor mye vi har av litteratur, så er det relasjonene oss voksne i mellom som gjør at vi får en god barnehage eller ikke (...) fordi menneskene og samarbeidet er maskineriet». Informantene var også enige om at ungene ble påvirket av samspillet mellom personalet. Torunn kunne fortelle at «(...) ungene merker hvis det er gnisninger mellom de voksne, dette merker de kjempelett».

Når vi spør informantene om de er bevisst de ansattes syn på barn kan de fortelle oss at de er opptatt av dette. For Lise er de ansattes syn på barn viktig ” (...) fordi det gjenspeiler seg i hvordan man opptrer i barnehagen”. Det er viktig for henne at man er bevisst på hvorfor man handler som man gjør. Torunn forteller at hun ikke ønsker privat prat over hodene på barna, og Ellen mener alle unger har rett til respekt. Ellen mener også at man må respektere at de ansatte har forskjellig pedagogisk grunnsyn, men det er nødvendig for henne at de finner ut hvordan de skal gjøre det i fellesskap. Dette kommer også fram i intervjuet med Torunn, hvor hun forteller at ” (...) vi må finne noe vi kan jobbe felles mot (...) som kan hjelpe oss å ta avgjørelser i hverdagen”. Der Ellen jobber arbeides det med pedagogisk grunnsyn på for eksempel pedagogmøter. Ting blir gjerne tatt opp der først, men det er ikke nok at bare pedagogene er enig om dette, «det må implementeres i hele personalgruppen», ved at det jobbes videre med på for eksempel et avdelingsmøte. Alle må få et eierforhold til problemstillingen.

Informantene ga uttrykk for at de var opptatt av å være gode rollemodeller for barna. Både Ellen og Torunn forteller at de voksne må være bevisst hvordan man snakker om og til hverandre. Ellen forteller at uteleken er en arena for frilek og en arena for personalets sosiale dyder. Det er også en arena for informasjonsutveksling. Det har blitt jobbet med at de voksne er voksne som er spredt, har kontroll og ansvar. For henne er det viktig at de voksne ikke blir for opptatt av hverandre. Torunn har også opplevd noe lignende, og stiller seg selv spørsmålet «er vi for opptatt med hverandre at vi glemmer ungene?».

Torunn forteller at assistentene kan føle på at pedagogene ofte er på møter, og at det derfor kan oppstå litt misnøye. Det kommer fram i intervjuet med Lise at hun mener at "de må se verdien i hverandres arbeid".

Informantene var opptatt av at hele personalgruppen skal føle seg likeverdige i jobben, tross ulike stillinger og roller. Likevel mener Ellen at "pedagogene må få lov å være pedagoger". Lise forteller at arbeidsoppgavene i barnehagen har blitt så store at det er viktig at alle i de ulike rollene gjør de oppgavene man har kompetanse på. Hun mener det er viktig at personalet verdsetter alle. Hun kan også fortelle at hun vil ha med hele personalgruppen på planarbeid, fordi dette gjør at de får et eierforhold til det de driver med i barnehagen.

5.0 Drøfting

I denne delen av oppgaven vil vi drøfte funnene våre opp mot de teoretiske perspektivene for oppgaven og problemstillingen. Vi har valgt å disponere drøftingen i tre deler. Først vil vi drøfte forholdet mellom de profesjonelle, personlige og private relasjonene i barnehagen, deretter drøfter vi betydningen av personalets daglige samspill, for deretter å drøfte den kvalitative metoden. Til sist vil vi presentere en oppsummering av drøftingen og en konklusjon der vi presenterer hvordan oppgaven svarer på problemstillingen.

Som vi nevnte innledningsvis har satsingen på full barnehagedekning resultert i behov for ny kunnskap om kvaliteten på det som faktisk foregår i barnehagen (St. meld. nr. 41 (2008-2009)). Forskning viser at barnehager som omtales av god kvalitet, gjerne er de som har et stabilt personale med erfaring, samhandlings- og relasjonskompetanse (Bae, 2004, Bjørnstad og Samuelsson, 2012). Vi forstår det som at det daglige samspillet mellom personalet påvirker barns læring og utvikling. Påvirkningene er det vi ønsker å belyse nå.

5.1 Relasjoner i barnehagen

5.1.1 Profesjonell

De ansatte i barnehagen har relasjoner til hverandre fordi de er medlemmer av samme organisasjon, og en profesjonell relasjon krever et sett av verdier, normer og virkelighetsoppfatninger som er felles og delte i virksomheten (Schein, 2010, Bang, 2011). I organisasjonen arbeider de ansatte for å realisere dens mål. Barnehagens mål vil være et uttrykk for de underliggende verdiene (Schein, 2010). Når Torunn og Ellen bruker betegnelsen faglig og profesjonell relasjon forstår vi det som om de mener en relasjon hvor de ansatte kommuniserer på måter som gir mening, samtidig som den overordnede hensikten med samhandlingen blir ivaretatt. Sett i sammenheng med Scheins (2010)

kulturmodell ser vi at kommunikasjonen og samhandlingen ligger på artefaktenivå. Artefaktene viser seg gjerne basert på et sett verdier, og disse verdiene er grunnlaget for samhandlingens hensikt. For å realisere barnehagens mål mener Torunn og Ellen at en faglig, profesjonell relasjon til hverandre er det de anser som ideelt. Røkenes og Hanssen (2012) bruker betegnelsen profesjonell om personer som har tilegnet seg en bestemt fagkompetanse, og som i tillegg er sosialisert til de verdiene, normene og reglene for atferd som kjennetegner en bestemt yrkesgruppe. Samtidig mener Ellen at den profesjonelle relasjonen kan bære preg av en personlig god tone.

5.1.2 Personlig

I følge Bang (2011) kan det være vanskelig å skille egne normer og profesjonell handling. Det kan også være vanskelig å vite når det er grunnleggende private eller faglige antakelser man gjør bruk av. Når Lise snakker om ulikhet, forstår vi dette som at hun mener personlig ulikhet. Det å trekke personligheten inn i den barnehagefaglige utførelsen anses som nødvendig i følge Gotvassli (2013a), fordi man som voksen i barnehagen er avhengig av å hele tiden forholde seg reflekterende til sin personlighet. Det er fordi den enkeltes tanker, følelser og handlinger baseres på dens verdier, normer og holdninger (Schein, 2010). Dette står i strid med den vanlige oppfatningen av at det å være profesjonell går ut på at man skal skille mellom det formelle og det uformelle (Skau, 2005). Det vil si at man skal skille mellom det personlige, som er Scheins (2010) grunnleggende antakelser, og det profesjonelle, som i denne sammenheng vil være organisasjonens verdier og normer, i organisasjonen (Skau, 2005). Skau (2005) mener at det personlige ikke er noe som hører hjemme i en arbeidssituasjon. Tross dette viser forskning at personlighet kan være nyttig i det profesjonelle arbeidet (Berman, West og Ritcher, 2002), noe som også kommer fram i Røkenes og Hanssens (2012) figur (figur 1). På den andre siden er det avgjørende for fagpersonen at det er balanse mellom den profesjonelle yrkesrollen og det personlige. Det vil si at det skal være en balanse mellom de grunnleggende antakelsene, verdiene og det som skjer i praksis. Hvis det personlige blir sterkere enn det faglige blir du i følge Gotvassli (2013a) overinvolvert, noe som kan føre til at man ikke klarer å skille mellom person og sak. Vår erfaring fra praksis tilsier også at det personlige bør være en del av den profesjonelle identiteten i barnehagen, ellers kan man bli for rigid og regelorientert. Som Røkenes og Hanssen (2012) mener vi derfor at det er rom for å finne en personlig måte å fylle yrkesrollen på, slik at relasjonene bærer preg av en personlig god tone. Men i yrkesrollen opptre du likevel ikke som en privatperson.

5.1.3 Privat

Det har kommet fram at profesjonalitet inkluderer menneskers personlighet, men likevel uten å opptre som en privatperson. På bakgrunn av Skaus (2011) betegnelse på profesjonell kontra privat forstår vi en privatperson som en person slik den er på fritiden, sammen med vennene og familien

sin. En privatperson kan gjerne snakke om seg selv og om egne behov og problemer, og bruke det språket og de klærne den vil. Når Torunn sier det kan være uheldig å ta med seg sine relasjoner til hverandre fra fritid til jobb, forstår vi det som at hun mener det fort kan oppstå for mye «venneprat», eller på en annen side konflikt. Det kan for eksempel være uheldig å skulle ta vare på de felles private verdiene i et sterkt vennskap på jobb. Dette kan skape subkulturer i kulturen, noe som kan modifisere effekten av strukturen. På en annen side kan subkulturer være positivt for organisasjonen, fordi ulikhet er en forutsetning for vekst (Bang, 2011).

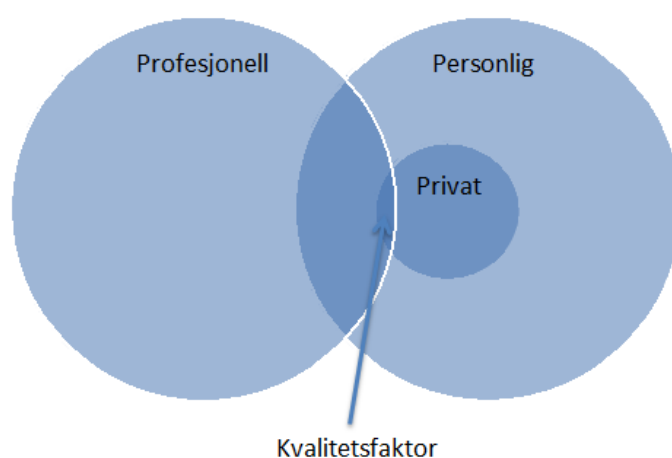
Torunn vet også at det er noen i personalet som ikke ønsker å samarbeide, og tror dette handler om noe på privaten å gjøre. Dette står i strid med det Røkenes og Hanssen (2012) sier om yrkesrollen, at man som profesjonell yrkesutøver er avhengig av å legge til side sine private preferanser, meninger og holdninger. Men i følge Bang (2011) kan dette være en utfordring, fordi de er grunnleggende for individet. I Torunns tilfelle opplever vi at noen i hennes personale ikke klarer å legge til side sine private grunnleggende verdier og holdninger, og dette tar over for den profesjonelle siden. Dette viser seg på artefaktenivå, ved et dårlig fungerende samspill (Schein, 2010). Her kan det for eksempel oppstå kommunikasjonssvikt, noe som igjen kan redusere personalets evne til måloppnåelse. Men her må vi også huske på at det er relasjonene som skaper de negative holdningene, og at det er relasjonene som er preget av dem. Derfor blir ikke dette nødvendigvis et spørsmål om private verdier og holdninger, men heller en utfordring i relasjonene på arbeidsplassen (Hermansen, Løw og Pettersen, 2006).

På en annen side forteller Ellen at hvis personalet skal kunne trives så må de få lov til å være litt privat innimellom. I praksis har vi også sett at de ansatte gjerne planlegger sosiale tilstelninger. Kanskje det ligger en tanke bak at de skaper arenaer hvor de ansatte får muligheten til å bli kjent privat? Det må likevel være en balanse i alt. Det er ikke meningen at et samarbeid krever dyp innsikt i den enkeltes private forhold, bare i de forhold som kan påvirke samarbeidet. Det er ikke sikkert det er nødvendig å vite at en ansatt interesserer seg for en bestemt healerkultur privat. Det som derimot kan være nyttig å vite, er det som preger personens relasjoner til barn og voksne i dag. Som for eksempel episoder fra barndommen som gjør at denne personen har et bestemt syn på barneoppdragelse (Rasmussen, 2012). Men med tanke på vennskap *kan* det være hyggelig for de ansatte å vite om hverandres private interesser. I en studie gjort om et barnehagepersonale framheves vennskap i personalgruppen som noe positivt. For barnehagepersonalet i denne studien ble vennskapet, ved siden av arbeidet med barna, framhevet som det som gjorde arbeidet positivt (Ekholm og Hedin, 1993). Samtidig tror vi den enkeltes interesser kan være med å styrke kvaliteten i barnehagen med tanke på det pedagogiske arbeidet som foregår der. En ansatt med stor interesse for fotball på fritiden kan være med å skape en fotballkultur i barnehagen, som igjen vil virke positivt

på barnas fysiske utvikling. På bakgrunn av dette forstår vi det som at gode private relasjoner og private interesser kan øke kvaliteten på det profesjonelle arbeidet de ansatte skal utføre sammen.

5.1.4 Profesjonell, personlig og privat

Derfor stiller vi oss litt kritisk til Røkenes og Hanssens (2012) figur (figur 1), om at det private skal holdes helt utenfor i yrkessammenheng. Vi har på bakgrunn av våre funn flyttet deler av det private inn i yrkesutøverens personligprofesjonelle rolle (figur 2). Det er likevel ikke likegyldig hvilken del av privatlivet som trekkes inn i yrkesrollen. Det må kun være de delene som eventuelt ville gjort barnehagen kvalitativt bedre.



Figur 2. Skjematisk skisse av hvordan yrkesutøverens privatliv kan være en kvalitetsfaktor i det profesjonelle arbeidet.

Dette presenteres ikke som noen sannhet. Forståelsen av denne figuren kan ikke generaliseres for andre enn de vi har undersøkt. Et annet viktig poeng å ha i mente er at det er styrernes svar vi presenterer. Det betyr nødvendigvis ikke at deres personale mener det samme. Vi tror det finnes mennesker som ønsker å skille veldig på jobb og privatliv, og det må av etiske hensyn respekteres. Det kommer likevel fram i undersøkelsen at gode relasjoner i bunn er avgjørende, privatliv eller ei. Hvis ikke kan uenigheter om hvordan man løser ting fort utvikle seg til konflikt. To av informantenes personale jobber på bakgrunn av dette mye med relasjonsbygging i fredstid. Ellen forteller blant annet at de snakker mye om at de må tåle at de er ulike og at ikke alle dager er like gode, men at det er uakseptabelt at de private svingningene skal gå ut over barna.

5.2 Personalets daglige samspill

De tre informantene var alle enig i at samspillet personalet i mellom var avgjørende for barnas læring og utvikling. Dette framheves også i rammeplanen, hvor vi kan lese at *kvaliteten i det daglige*

samspeilet mellom mennesker i barnehagen er en av de viktigste forutsetningene for barns utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 56). Når Torunn og Ellen er opptatt av at personalet skal ha en god stemning seg i mellom, forstår vi det som at de mener tillit og åpenhet er sentrale verdier for måloppnåelse. Vi tror blant annet at tillit er en sentral faktor i alle samarbeidsrelasjoner. Men tillit er i følge Skau (2011) noe vi verken kan kreve eller forutsette. Vi må gjøre oss fortjent til tillit, og det krever at vi både gir og tar av oss selv. Dette forutsetter igjen at vi i de relasjonene vi inngår på arbeidsplassen må bruke vår personlighet (Røkenes og Hanssen, 2012). Vi tror også at tillit og åpenhet er sentrale verdier når det gjelder trivselen. Det er derfor avgjørende at disse verdiene er delt av alle kulturens medlemmer (Bang, 2011). Men trivselen må her ses i forhold til både personligheten og fagligheten. Det er fagligheten som må anerkjennes i personalgruppen, men det er fellesskapet om å utføre arbeidet som skaper trivsel. Vi tror personalets trivsel er en forutsetning for deres velferd. Kollegial velferd blir beskrevet i NOU 2012: 1 (2012) som noe av særlig betydning for barnehagekvaliteten, noe som også kommer fram i det Ellen sier om at ringvirkningene av at personalet trives godt sammen vil være store og positive for ungene. Dette forstår vi som at trivsel er en forutsetning for sosiokulturell læring. Hvis samspeilet er godt, kan personalet i større grad forme og konstruere felles kunnskap, noe som igjen vil føre til kvalitet i det pedagogiske tilbudet (Wittek, 2012). Når personalet former og konstruerer felles kunnskap, heves personalkompetansen, noe som i følge St. meld. nr. 41 (2008-2009) er en viktig enkeltfaktor for kvaliteten i barnehagen. En av informantene nevnte også humor som en faktor i det gode samspeilet. Hun var opptatt av at personalet kunne le sammen. I en personalgruppe kan humor ha stor betydning for den enkeltes trivsel. Det er heller ingenting som sveiser en personalgruppe så godt sammen som felles humor (Lundestad, 2013). Det er imidlertid ikke slik at all humor nødvendigvis er god humor. Man skal være forsiktig med humor også. Det er for eksempel forskjell på å le *med* og le *av* mennesker. Å le *med* mennesker kan sammenlignes med det å ha sympati for mennesker, mens det å le *av* anses som spotting, og kan føre til at den enkelte føler seg ekskludert fra fellesskapet (Lundestad, 2013).

Trivsel er altså en viktig faktor på jobb. Mistrivsel kan blant annet føre til høyere stressnivå blant personalet, noe som igjen vil føre til økt fravær og lavere emosjonell tilgjengelighet overfor barna. Begge deler vil i denne sammenheng virke negativt inn på etableringen av gode relasjoner mellom personalet og barna. Hvis alt blir for formelt og profesjonelt, kan personalets stressnivå skyte i været. Det er derfor viktig at barnehageledelsen er opptatt av å utvikle en arbeidsplass der de ansatte trives, er trygge og føler seg støttet, slik at stressnivået hos personalet er lavt (Clarke-Stewart og Allhusen, i NOU 2012: 1). På denne måten blir det viktig å ha i mente det som Lise forteller, at «uansett hvor mye vi leser, hvor mye vi har av litteratur, så er det relasjonene oss voksne i mellom som gjør at vi får en god barnehage eller ikke (...) fordi menneskene og samarbeidet er maskineriet».

Informantene var også enig om at ungene blir påvirket av personalets samspill, «(...) ungene merker hvis det er gnisninger mellom de voksne. Dette merker de kjempelett» (Torunn). Dette tolker vi som at barna merker at de voksne ikke er emosjonelt tilgjengelig, noe som igjen kan påvirke barnas opplevelse av egen verdi (Bae, 2004). Dette betyr at man i samspillet må være bevisst hva man kommuniserer med barna til stede. På en annen side forstår vi at dette kan være en utfordring. I barnehagens hverdagsliv finner man et tett samspill mellom de ansatte, og dette kan sette sterke følelser i sving (Aasen, 2012). Her blir det derfor viktig at man igjen er bevisst balansen mellom det personlige og profesjonelle. Man burde også være bevisst sitt pedagogiske grunnsyn, samt barnehagens eget verdigrunnlag. Hvis vi ser det fra Scheins (2010) side vil det ved bevissthet over eget pedagogisk grunnsyn og verdigrunnlag være en overensstemmelse mellom artefaktene, verdiene og de grunnleggende antakelsene. Det kan skape usikkerhet i personalets handlinger hvis det ligger et stort sprik mellom de tre nivåene i hans kulturmodell (Schein, 2010).

De to nederste nivåene i Scheins (2010) kulturmodell ligger altså til grunn for våre artefakter. Dette er det samme som pedagogisk grunnsyn, som Lillemyr og Søbstad (1993) mener handler om ens egen virkelighetsoppfatning, ferdigheter, holdninger og verdier som ligger til grunn for pedagogisk virksomhet. Barnehagens verdigrunnlag er de verdiene barnehagens virksomhet skal bygge på. Informantene er bevisst de ansattes syn på barn, «(...) fordi det gjenspeiler seg i hvordan man opptrer i barnehagen» (Lise). Når Lise sier hun vil arbeide mer med de ansattes syn på barn, forstår vi det som at hun ønsker at personalet skal reflektere over sine verdier og handlinger (Birkeland og Carson, 2013). Ellen forteller også at man må respektere hverandres pedagogiske grunnsyn. På en annen side er det nødvendig å finne ut hvordan man skal gjøre det i fellesskap. «(...) vi må finne noe vi kan jobbe felles mot (...) som kan hjelpe oss å ta avgjørelser i hverdagen» (Torunn). Ellen synes å være enig i dette. Det er ikke nok å arbeide med barnehagens verdigrunnlag når det kun er pedagogene som er til stede, «det må implementeres i hele personalgruppen» (Ellen). Det kan fort oppstå verdikonflikter i personalgruppen hvis man som leder ikke krever en sterk grad av lojalitet overfor det verdisynet og de målsettingene de har utformet. Derfor har lederen en viktig oppgave i å arbeide med kulturen (Schein, 2010). Lederen påvirker kulturen ved å signalisere hva som er viktig for virksomheten (Larsen og Slåtten, 2014). Og på sikt kan virksomhetens verdier bli levde for alle dens medlemmer (Bang, 2011).

5.2.1 Rollemodell

Informantene ga også uttrykk for at de var opptatt av å være gode rollemodeller for barna. Gjennom sine handlinger ønsket de å vise barna hvordan de skulle være overfor andre mennesker. Pape (2000) hevder at det ikke er likegyldig hvordan personalet oppfører seg mot hverandre. Som voksen i barnehagen må man ikke glemme den relasjonelle konteksten (Hermansen, Løv og Pettersen, 2006).

I barnehagen er man modeller og viktige forbilder for barna (Kunnskapsdepartementet, 2011). Når vi i avsnittet over snakket om de ansattes syn på barn, mener vi her det er liksom viktig å være bevisst sitt eget syn på de andre ansatte. Informantene fortalte at vi som voksne må være bevisst hvordan vi snakker til og om hverandre. Det holder ikke å vise i en samlingsstund hvordan man skal omtale og snakke til hverandre på, hvis man selv ikke er i stand til å vise ferdighetene i praksis (Pape, 2000). Og i denne sammenheng er de ansattes ferdigheter i praksis i stor grad avhengig av deres tanker og oppfatninger om hverandre. Og da kommer vi tilbake til det vi har diskutert, om at gode relasjoner til hverandre er bra. Er de ansatte til en viss grad venner utenom jobb, har de kanskje positive oppfatninger og tanker om hverandre. På en annen side skal ikke dette gå så langt at det går utover samspillet med barna. Ellen har i visse tilfeller opplevd at personalet finner arenaer hvor de sosialiserer seg. Hun har måttet minne personalet på at selv om det er hyggelig for dem, så må de unngå å gruppere seg. Dette opplever Torunn også. Hun stiller seg selv spørsmålet «er vi for opptatt med hverandre at vi glemmer ungene?». Likevel har vi i praksis erfart at personalet har vært så fokusert på barna at de avviser de andre ansatte. Et eksempel her kan være at personalet gir hverandre komplementar, og noen av mottakerne har avvist disse, fordi de muligens tenker på jobb. Hvis vi med tanke på holdninger og verdier tenker på dette som en mulig læresituasjon for barna, mener vi det da blir feil av mottakerne å «tenke på jobb». Kanskje det er en viktig del av jobben, det å ta seg tid til å takke avsenderen på en fin måte?

5.2.2 Organisering

Torunn fortalte at assistentene kunne føle litt på at pedagogene ofte var borte fra avdeling, at det kunne oppstå litt misnøye rundt dette. Da er vi usikre på hvorvidt assistentene har innsikt i pedagogens arbeidsoppgaver eller ei. I dette tilfellet ble arbeidsoppgavene delt i to, assistentene oppholdt seg med barna, mens pedagogene var ute og planla virksomheten. Begge deler er avgjørende for kvaliteten. Det blir i denne sammenheng viktig å løfte denne misnøyen opp fra individ- til organisasjonsnivå, og se på gjensidigheten i samspillet. Hvis man klarer dette, flyttes oppmerksomheten fra enkeltpersoner til de sosiale relasjonene. Det er kanskje ikke nødvendig å finne årsaken, det kan like gjerne være nødvendig å se på hvordan de eksisterende fastlåste mønstrene skapes og vedlikeholdes av de ansatte på avdeling. Dette kan åpne opp for forståelser som gjør det mulig å finne nye handlingsmuligheter i sånne situasjoner som dette (Hermansen, Løv og Pettersen, 2006).

Hvis man likevel ser på denne situasjonen i en årsaks-virkningssammenheng, er det viktig å finne ut hvorfor assistentene føler misnøye rundt arbeidsorganiseringen. Det kan være avgjørende at de ansatte danner felles grunnleggende antakelser for utførelsen av arbeidet (Schein, 2010). For at det ikke skal oppstå misnøye på bakgrunn av arbeidsfordeling, må de ansatte tenke som Lise, «de må se

verdien i hverandres arbeid». For å danne grunnleggende antakelser må de ansatte oppleve at denne arbeidsfordelingen fungerer over tid (Schein, 2010). Dette gjør den ikke hvis assistentene føler seg misfornøyd. For å unngå en slik misnøye kan det være avgjørende at pedagogene inkluderer og informerer assistentene i det de arbeider med utenfor avdeling. Vi tror at dette gjør sjansen større for å utvikle et felles verdigrunnlag og felles grunnleggende antakelser, noe som igjen vil føre til måloppnåelse.

5.2.3 Symmetri

Enkelte hevder at symmetri bør være et ideal i alle relasjoner (Jensen og Ulleberg, 2011). Dette blir riktig hvis man knytter symmetrien til likeverd (Eide og Eide, 2004). Dette synes å være viktig for informantene også. De ønsker at hele personalgruppen skal føle seg likeverdige i jobben, tross ulike stillinger og roller. Det kommer likevel fram i det ene intervjuet at «pedagogene må få lov til å være pedagoger» (Ellen). På bakgrunn av ulike stillinger og roller oppstår det dermed komplementære relasjoner mellom de voksne i barnehagen, fordi pedagogene er i besittelse av kontroll, makt og autoritet. Det er også viktig at pedagogene anerkjenner den rollen de har. Hvis de skal bli for opptatt av likhetsidealet mellom kollegaene kan dette hindre de i å opptre som faglig og rasjonell. Resultatet blir da en konserverende praksis, der pedagogene i liten grad får anledning til å utvikle barnehagen til en profesjonell samfunnsinstitusjon med høy pedagogisk kvalitet (Aasen, 2012). Dette kommer også fram i intervjuet med Lise, hvor hun forteller at det er viktig at de ansatte gjør de oppgavene man har kompetanse på. Likevel mener hun at hele personalgruppen skal få være med å utvikle planer. Resultatet av dette kan igjen bli at pedagogens rolle ikke blir anerkjent, og at strukturen i barnehagen blir for flat (Aasen, 2010). På en annen side skal man ikke kimse av assistentenes og fagarbeiderens kompetanse. Den er viktig og verdifull for barnehagen. Derfor må man sikre at den enkeltes kompetanse blir synliggjort og mobilisert. Dette kan føre til større motivasjon for arbeidet, noe som igjen vil styrke kvaliteten i barnehagen (Lai, i Gotvassli, 2013a).

5.2.4 Å bli sett som menneske

Vi ser det derfor som nødvendig at de ansatte anerkjenner hverandres stillinger, roller og kompetanse, samtidig som de framhever likeverdet i relasjonene. Likeverdet er også viktig når det gjelder den enkeltes trivsel. Et likeverdige samspill preges av en anerkjennende holdning til hverandre (Lundestad, 2013). Vi kobler en slik holdning til det å bli sett som menneske. Når Ellen sier hun er opptatt av at personalet skal hilse på hverandre om morgenen og si hade til hverandre på ettermiddagen, tolker vi det som at hun ønsker at personalet skal se og anerkjenne hverandre. Fordi det å oppleve å bli sett og lyttet til vil føles godt, styrke selvfølelsen og psykiske behov for tilknytning og nærhet. Dette vil igjen skape trygghet, og kan være avgjørende for å bygge gode relasjoner og et godt samspill, noe som er forutsetning for prestasjon og måloppnåelse (Eide og Eide, 2011).

5.3 Drøfting av metode

Da vi startet denne prosessen ønsket vi å få fram et helhetlig bilde, og en så nyansert forståelse som mulig på hvordan personalsamspillene utspiller seg, og om dette i noen grad påvirket barnas læring og utvikling. Vi tok i bruk det kvalitative designet, dette gjorde at vi fikk mulighet til å gå i dybden på vår problemstilling (Jacobsen, 2010), samtidig som vi trodde det relasjonelle som utspiller seg mellom personalet i barnehagen ikke lot seg måle ved kvantitativt design. Vi ble derfor tvunget til å undersøke få enheter. Som vi har nevnt tidligere får vi da problemer med den eksterne gyldigheten. Det betyr at vi ikke kan slå fast at det vi har presentert kan gjelde for andre enn de vi har undersøkt (Jacobsen, 2010). Vi anser likevel kravet om et fåtall av enheter som en sterk side ved den kvalitative metoden. Det muliggjorde en nærhet mellom oss og informantene. På denne måten kunne vi komme «under huden på» dem vi undersøkte, og med det få fram informantenes individuelle forståelse, holdninger og kunnskaper, samt det spesifikke ved personene og deres kontekst. Dette gir ofte data med høy intern gyldighet (Jacobsen, 2010).

Som vi har nevnt i metodekapittelet er gyldighet i konklusjonen et grunnleggende krav til undersøkelsen. I og med at vi undersøker den sosiale virkeligheten, vil ikke denne oppgaven presenteres som noen sannhet. I kvalitative undersøkelser benytter man i stedet begrepet intersubjektivitet, noe som vil si når flere mennesker uavhengig av hverandre er enige i beskrivelsen (Jacobsen, 2010). Våre informanter hadde den samme forståelsen av det vi undersøkte, dermed kan vi skape gyldighet i våre data og empiri.

Når det gjelder undersøkelsens reliabilitet har vi sett på om det er trekk ved selve undersøkelsen som har skapt de resultatene vi har kommet fram til. Vi velger å mene at intervjuguiden (vedlegg 2) vår ikke ledet informantene til bestemte svar. Spørsmålene i denne var relativt åpne, noe som gjorde at vi måtte analysere og tolke de svarene vi fikk. På en annen side kan dette slå negativt ut. Vi har for eksempel ikke spurt informantene direkte om det private kan være en kvalitetsfaktor i yrkessammenheng. Dette har vi på bakgrunn av deres svar, tolket (Jacobsen, 2010). Vi har likevel bygget tiltro til vår egen forklaring ved å begrunne den i lys av den kunnskapen som allerede finnes på området, noe Dalland (2012) mener styrker undersøkelsens reliabilitet. Vi har altså drøftet våre funn opp mot det teoretiske perspektivet.

En mulig feilkilde i undersøkelsen kan være kommunikasjonsprosessen (Jacobsen, 2010). Men ved å intervju ansikt til ansikt fikk vi muligheten til å oppklare eventuelle misforståelser, noe som igjen styrker reliabiliteten. For å sikre oss at vi fikk med oss alt informantene sa, brukte vi lydopptaker under intervjuene våre. Vi transkriberte også intervjuene ordrett, og sikret oss på denne måten fra unøyaktige svar og endret meningsinnhold.

6.0 Avslutning

Temaet for denne undersøkelsen var barnehagepersonalets daglige samspill, hvor problemstillingen har vært *hvordan påvirker personalets daglige samspill barns læring og utvikling?* Her var vi ikke ute etter å belyse hvordan barn lærer og utvikler seg, men hvilken faktor de voksnes samspill har å si for denne utviklingen.

Vi har prøvd å besvare denne problemstillingen fra ulike synspunkter. Undersøkelsen har hatt en kvalitativ tilnærming og framgangsmåte. Med utgangspunkt i problemstillingen vår utførte vi strukturerte intervjuer med tre ulike styrere. Empirien for undersøkelsen var bygget på deres opplevelser og erfaringer rundt påvirkningen av personalets daglige samspill. Intervjuene ga oss kun en innsikt fra ledelsesperspektivet. Vi prioriterte de viktigste funnene i drøftingen, og benyttet disse sammen med sentral teori om organisasjonskultur, profesjonalitet og samspill i barnehagen. Videre vil vi oppsummere hva vi mener vi har avdekket, samtidig som vi skal svare på problemstillingen.

6.1 Konklusjon

Bakgrunnen for valget av temaet og problemstillingen var en oppfatning av at kvalitet i barnehagen var avhengig av profesjonalitet hos de ansatte. Med profesjonalitet mente vi ansatte med evne til å legge privatlivet sitt til side da de ankom barnehagen, for kun å arbeide med å realisere barnehagens mål. Etter å ha skissert og drøftet funnene våre viser det seg at kvalitet er lik profesjonalitet. Men undersøkelsen viser også at påvirkningen av personalets daglige samspill er avhengig av trivsel hos de ansatte. Dette er fordi ringvirkningene av at personalet trives godt sammen vil være store og positive for ungene. Slik blir trivsel kvalitetsøkende for barnehagen som organisasjon. Ved at personalet ser hverandre som mennesker, er bevisst på likeverdet i relasjonene og har en god stemning seg i mellom blir de gode rollemodeller, samt emosjonelt tilgjengelig i samspillet med barna. Dette vil igjen gjøre barnehagen til en god læringsarena for barn.

Funnene våre har også gitt oss et nytt syn på den personligprofesjonelle yrkesutøveren. Vi visste at det personlige i stor grad var nødvendig i yrkesrollen, men vi var ikke like fullt bevisst på det.

Funnene våre tilsa også at en liten grad av det private kunne anses som positivt i yrket, fordi det kunne øke jobbtilfredsheten. Det er triveligere å komme på jobb hvis kollegaene dine er interessert i deg som person. Samtidig kan private interesser øke kvaliteten på innholdet i virksomheten. Vi har sett at det er vanskelig å skille mellom det profesjonelle, personlige og det private, fordi det ikke finnes noen klare grenser på hva som er hva. Dette fører også til uklar begrepsbruk blant mange. Men på bakgrunn av funn og det teoretiske perspektiv presenterte vi vår oppfatning. Det vil uansett være nødvendig å finne en balanse mellom det profesjonelle, personlige og det private. Det handler

om å finne de delene av personligheten og privatlivet sitt som kan være positivt for det yrkesrollen og i barnehagen generelt.

6.2 Veien videre

I etterkant av vår undersøkelse ser vi at økt kunnskap om bruken av begrepene profesjonell, personlig og privat kan være nødvendig. Vi tror det hersker mye tvil rundt denne begrepsbruken. Både funn og erfaring tilsier at det finnes mye vennskap blant personalet i barnehagen, og det hadde vært interessant og forsket videre på kollegialt vennskap. Det hadde også vært interessant for oss å finne ut i hvilken grad de voksnes interesser spiller inn på barnas framtidige interesser og hobbyer.

Fra å være studenter til snart å være ferdig utdannet pedagogiske ledere ser vi denne oppgaven som en mulighet til å bli mer fokusert på det mellommenneskelige aspektet i personalgruppen. Vi ønsker å bli relasjonsorienterte pedagogiske ledere, fordi vi tror det kan øke kvaliteten og jobbtilfredsheten i barnehagen.

Litteraturliste

- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke. I Bae, B. og Waastad, J. E. (red.). *Erkjennelse og anerkjennelse* (s. 33 – 60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: en beskrivende og fortolkende studie* (HiO-rapport 2004 nr. 25). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Bang, H. (2011). *Organisasjonskultur* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Berman, E. M., West, J. P. og Ritcher, M. N. Jr. (2002). *Workplace Relations: Friendship Patterns and Consequences (According to Managers) 62(2)*, 212 –230. doi: 10.1111/0033-3352.00172.
- Birkeland, Å. og Carson, N. (2013). *Veiledning for barnehagelærere* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørnstad, E. og Samuelsson, I. P. (red.). (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år? En forskningsoversikt* (HiO-rapport 2012, nr. 9). Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Bolman, L. G. og Deal, T. E. (2009). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse* (4. utg.) (oversatt av K. M. Thorbjørnsen). Oslo: Gyldendal akademisk. (Originalutgave utgitt i 2008).
- Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D. Ø. og Ludvigsen, K. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalsgaard, A. H. og Mejl, L. (2009). *Den professionell pædagog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Eide, T. og Eide, H. (2004). *Kommunikasjon i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eide, T. og Eide, H. (2011). *Kommunikasjon i relasjoner* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ekholm, B. og Hedin, A. (1993). *Det sitter i veggene!* (oversatt av S. Moen). Oslo: Ad Notam Gyldendal. (Originalutgave utgitt i 1993).
- Eriksson-Zetterquist, U., Kalling, T. og Styhre, A. (2014). *Organisasjonsteori* (oversatt K. Woll). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. (Originalutgave utgitt i 2012).
- Gotvassli, K.-Å. (2013a). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Gotvassli, K.-Å. (2013b). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hatch, J. M. (2002). *Doing Qualitative Research in Educational Settings*. New York: State University of New York Press.
- Hermansen, M. Løw, O. og Pettersen, V. (2006). *Kommunikasjon og samarbejde – i professionelle relationer* (2. utg.). København: Alinea.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring* (2. utg.). Oslo: Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, D. I. og Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Jensen, P. og Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode – Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsen, A. K. og Slåtten, M. V. (2014). *Nye tider – nye barnehageorganisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillemyr, O. F. og Søbstad, F. (1993). *Didaktisk tenkning i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lundestad, M. (2013). Ledelse av gruppepsykologiske forhold i personalgrupper. I Skogen, E. (red.), *Å være leder i barnehagen* (s. 73- 103) (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Nicolaisen, H., Seip, Å. A. og Jordfald, B. (2012). *Tidstyver i barnehagen*. (Fafo-rapport 2012:01). Oslo: Fafo.
- NOU 2012: 1. (2012). *Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Pape, K. (2000). *“Æ trur dem søv”*: Om aktive voksne og sosial kompetanse i barnehagen. Oslo: Kommuneforlaget AS.

- Rasmussen, K. (2012). *Personalgruppen* (oversatt av J. Eide). Oslo: Pedagogisk Forum. (Originalutgave utgitt i 2011).
- Røkenes, O. H. og Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Rørset, A. og Ulriksborg, B. (2015). *Barnehagelæreren er barns første lærer*. Debattinnlegg i Romsdals Budstikke 28.2.2015. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/Fylkeslag/More-og-Romsdal/Lokallag/Molde/Nyheter/2015/Barnehagelareren-er-barns-forste-larer/>.
- Senge, P. (2000). *Schools that learn. A fifth discipline*. New York: Doubleday Dell Publishing Group.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4. utg.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Skau, G. M. (2005). *Gode fagfolk vokser* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser* (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skogen, E. (2013). Innledning. I Skogen, E. (red.), *Å være leder i barnehagen* (s. 15-21) (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- St. meld. nr. 41 (2008-2009). (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle teorier* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Aasen, W. (2010). Førskolelæreren som teamleder og samarbeidspartner – ledelsesdilemmaer i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(4), s. 293-305.
- Aasen, W. (2012). *Teamledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Vedlegg 1:

Informasjonsskriv og samtykkeskjema – intervju og observasjon

Beskrivelse av bacheloroppgaven

Våre navn er Eira Troneng Akselberg, Eli Mauland og Torill Nesteby. Vi studerer ved Høyskolen i Sogn og Fjordane, hvor vi går vårt tredje år på barnehagelærerutdanningen.

Nå er vi i gang med vår bacheloroppgave og i den forbindelse skal vi gjøre et intervju og observasjoner. Temaet i vår oppgave er ”personalets daglige samspill”, og med denne undersøkelsen ønsker vi finne ut hvordan samspillet og relasjonene personalet imellom påvirker barns læring og utvikling. Som en del av vår oppgave skal vi samle inn data som vi skal dra nytte av i vår drøfting.

Informasjon om intervju og observasjon

Vi har valgt å jobbe etter kvalitativ metode, og vil bruke deg som informant. Under intervjuet ønsker vi å ta i bruk båndopptaker slik at vi kan transkribere for et nøyaktig resultat. Dette vil bli slettet og makulert innen 14 dager etter intervju og observasjon.

Vi vil også fange opp samspill mellom de voksne og hvordan dette påvirker barna. Med dette ønsker vi derfor å foreta en observasjon på en avdeling i din barnehage. Og med godkjenning av deg ønsker vi at personalet ikke er klar over hva vi skal observere, fordi vi vet at mennesker kan endre atferd når de er bevisste på at de blir observert. Vi ser at dette kan være et etisk dilemma, men for å få reelle observasjoner ser vi på dette som nødvendig.

Frivillig deltakelse

Dette er frivillig og alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det skal ikke kunne gå an å bli gjenkjent.

Har du spørsmål til oss eller undersøkelsen, ta kontakt:

Student: Eira Troneng Akselberg

TLF/Mail: *****/**

Student: Eli Mauland

TLF/Mail: *****/**

Student: Torill Nesteby

TLF/Mail: ***** / **

Veileder: Finn Steenfatt Thomsen

TLF/Mail: ***** / **

Samtykke

Vi ber om samtykke for deltakelse når du har lest og forstått informasjonen over.

Signatur

Dato

Vedlegg 2:

Intervjuguide

1. Fortell litt om deg selv og barnehagen din.
2. Hva er den ideelle relasjonen mellom to barnehageansatte?
3. Er du som styrer bevisst de ansattes syn på barn?
 - Hvorfor?
4. Hvordan tror du ditt personale ser sine relasjoner med de andre ansatte og deres samarbeid?
 - Kunne du ha tenkt deg å forandre på disse?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
5. Hvordan ser du på betydningen av de ansattes relasjoner seg i mellom med tanke på barnas læring og utvikling?
 - Hvordan tror du assistentene og de faglærte ser på dette?
 - Er det noen forskjell her?
6. Har du opplevd at relasjonene blant de voksne kan bidra til å styrke og/ eller hindre deres arbeid med barna? Fortell!
 - Hvilke typer relasjoner?
7. Tenk på en assistent – hva er hans/hennes motivasjon for å arbeide i barnehagen?
 - Viser dette seg i denne personens handlinger?
8. På hvilken måte arbeider dere i den lærende organisasjon med relasjoner blant de voksne?
9. Arbeider dere med pedagogisk grunnsyn?
 - Hvor?
 - Hvorfor?
10. Er det noe mer du vil tilføye?