



# BACHELOROPPGÅVE

**Kompetanseutvikling innan konflikthandtering i barnehagen:**  
-å sikre kvalitet i konfliktsituasjonar med og mellom barn.

**Competence development within conflict management in the kindergarten:** -to ensure quality in conflict situations with and between children.

**Kandidatnummer: 393**

BLUBACH 2020

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett  
Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag  
Barnehagelærarutdanninga

Rettleiar: Alicja Renata Sadownik

Innleveringsdato: 02.06.2020

Tal på ord: 9269

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

## **Abstract**

This bachelor thesis discusses the theme - competence development within conflict management. The focus is on the kindergarten staff's competence and action in meetings with children, in the day-to-day conflict situations. Method is qualitative because the participant's perspective is the essence of empiricism. The extent is limited to interviews with three informants in one kindergarten, with job description educational leader, a second educational leader, and a children and youth worker. Overall available are three hours of audio recordings, which are transcribed, analysed and discussed with support in relevant professional literature. The theory weight is close to my knowledge area of leadership, collaboration and development. A primary sociocultural perspective on learning and development within a kindergarten intercommunity is the base of the work. Concurrently, I will present a holistic understanding of the complexities of professional competence. The goal is to increase insight into kindergarten pedagogical knowledge, based on independent and systematic research.

## Innhald

Abstract .....	2
1. Innleiing .....	5
1.1 Disposisjon .....	6
1.2 Presentasjon av problemstilling .....	6
1.3 Avklaring av sentrale omgrep .....	7
1.4 Avgrensing .....	8
2. Teoretisk forankring .....	9
2.1 Konflikt i samspel .....	9
2.2 Konflikthandtering .....	10
2.2.1 Trygge relasjonar og støttande personale .....	11
2.2.2 Kommunikasjonsferdigheitar .....	12
2.3 Kompetanseutvikling .....	13
2.3.1 Læring og arbeid i team .....	14
2.3.2 Læringskultur .....	14
3. Metode .....	15
3.1 Presentasjon av metode .....	15
3.2 Utforming av intervjuguide .....	15
3.3 Gjennomføring: Førespurnad om deltaking .....	16
3.4 Gjennomføring: Intervju .....	16
3.5 Gjennomføring: Transkripsjon og analyse .....	17
3.6 Personvern og etisk omsyn .....	18
3.7 Metodekritikk .....	18
4. Drøfting av empiri .....	20
4.1 Forståing av konflikt .....	20
4.1.1 Konflikt som ueinigheit og kjelde til læring .....	20
4.1.2 Felles forståing – mentale modellar .....	21
4.2 Vektlagt i konflikthandtering .....	22
4.2.1 Kontekstilpassa konflikthandtering .....	22
4.2.2 Trygge relasjon og støttande personale .....	23
4.2.3 Kommunikasjonsferdigheitar .....	25
4.2.4 Læring og arbeid i team .....	26

4.2.5 Læringskultur.....	27
5. Avslutning.....	28
Litteraturliste .....	30
Vedlegg 1: Informasjonsskriv .....	33
Vedlegg 2: Intervjuguide – Pedagogisk leiar .....	36
Vedlegg 3: Intervjuguide – Pedagogisk leiar 2 .....	37
Vedlegg 4: Intervjuguide – Barne og Ungdomsarbeidar .....	38

## 1. Innleiing

Eg vil innleie denne bacheloroppgåva med å forankre mitt val av forskingsområde, som er barnehagepersonalet sin kompetanseutvikling innan konflikthandtering. Dette for å synleggjere kor sentralt temaet er samanvevd i barnehagekvardagen. Barnehagen er eit sosialt og kulturelt fellesskap (Falck-Pedersen & Iversen, 2017,s. 40), der samspel og samhandling omkrinsar dagleglivet. "Konflikt mellom mennesker handler nettopp om samspill", skriv Lundestad (2010,s. 15). Eit samspelet, der samhandling mellom ulike individ med ulike interesser og behov, også dannar situasjonar av motsetnader som ikkje lar seg einast. Konfliktkompetanse omfattar eit heterogent kunnskapsgrunnlag, og ei medvite om at verdiar, halding og veremåte er påverkande vilkår i konfliktsamspel (Skau, 2018,s. 103). Korleis barn blir møtt har stor betydning for deira utvikling av eigenidentitet i eit deltakande demokratisk fellesskap, med forståing av andre, samt moralsk og sosial kompetanse. Barnehagen skal støtte barn "i å mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med egne og andre sine følelser", og bidra til å fremje trivsel og glede (Falck-Pedersen & Iversen, 2017, s. 13). Det er ein del av å legge til rette for eit godt psykososialt miljø, der konflikt ikkje blir destruktivt, men konstruktiv erfaringar, som fordrar positiv utvikling. Konflikthandtering er eit viktig fokusområde, også i lys av å formidle verdiar og forbygge utestenging og krenking. Med dette vil eg vise til dagsaktuell barnehagepolitikk. Berit Bae (2018) drøftar eit kvalitetsretta tiltak for å ivareta gode samspelrelasjonar, for å sikre eit trygt omsorg- og læringsmiljø i barnehagen. Tiltaket omfattar å lovfeste "barns rett til eit godt psykososialt miljø" (Bae, 2018,s.40). Kunnskapsdepartementet har tilsendt Høyrings Forslag om lovendring til Regjeringa, 12. August.2019. Denne omfattar mellom anna nulltoleranse for krenking, utestenging, mobbing, vald, diskriminering og trakassering. Departementet foreslår å lovfeste at barnehagen arbeide systematisk, med aktivitetsplikt for å sikrar rett og rask handling (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 4). Arbeid med kompetanseutvikling er ein nøkkel til at handlingsval bli fagleg internalisert framfor spontane reaksjonar i situasjonar der raske slutningar må takast (Skau, 2018,s. 125). Personale som setje spørjeteikn til eiga praksis og søker ny forståing, er eit sentralt element for å utvikle kompetanse i pedagogiske arbeidet. Til slutt i denne forankringa, vil eg trekke fram mi oppleving av utdanningslauget. Der har ferdigheitsmål vore meir retta mot korleis handtere konflikhtar i samarbeidet med føresette og personale. Med det ynskjer eg føre ei oppmoding til å innlemme eit ytterlegare fokus på tema i dette studie.

## 1.1 Disposisjon

Eg vel å disposisjonen oppgåva ved fyrst gjere reide for problemstillinga, avklare sentrale omgrep anvendt, samt kva avgrensingar som er gjort. I kapittel 2 trekk eg fram fagteori og sentrale styringsdokument, som stønad til å augne innsikt i empiri. Kapittel 3 skildrar metode, framgangsmåte, og arbeidets truverd. I kapittel 4 presentere eg sentrale funn, og drøftar deira betydning i lys av teorigrunnlaget. Eg vel å anvende utdrag av informantane sine direkte sitat, slik at deira røyst kjem korrekt fram. Kapittel 5 avsluttar oppgåva med å trekke trådane saman, samt setje søkjelys på vegen vidare. Gjennomgåande i arbeidet har eg vald å gjere reide for omgrep laupande i tekst. Dette med intensjon om å skape ein kontinuitet og heilskap i framstillinga. Eg presisere at all anvendt materiale er anonymisert.

## 1.2 Presentasjon av problemstilling

Problemstilling i studiet lyder følgjande:

*Korleis arbeider barnehagepersonale med utvikling av kompetanse til å handtere kvardagslege konfliktsituasjonar med og mellom barn?*

Problemstilling er konkretisert til to delspørsmål, som har til intensjon å få innsikt i informantane sine tankar og forståing om konflikt og kva dei vektlegg i handteringsarbeidet, som samla synleggjere oppleving av kompetanseutvikling.

*Delmål 1: Korleis definerer personale konflikt?*

*Delmål 2: Kva vektlegge personale i måten å handtere kvardagslege konfliktrar?*

Val av problemstilling botnar ned i eit personifisert grunnlag, tufta på praksiserfaring og fagteoretisk kunnskap. Gjennom praksis har eg erfart ulike konfliktsituasjonar med barn, der eg kjende på ei uvisse på korleis handtere. Denne utryggleiken på eiga handlingskompeanse grunnar ned i mangel på kunnskap, praksiserfaring og forståing. Refleksjonar gjort i etterkant, saman med profesjonsrettleiar bidrog til å augne og erkjenne feil ved eiga kommunikasjon, tolking av situasjonen og handlingsval. Dei ubestemmelege her og no situasjonane som krev raske val, førde til at bruksteorien min ikkje samsvarde med teorikunnskapen. Årsak grunna ned i at eit personleg harmonibehov farga mi framferd, og overskygga å famna potensiale i spenningspunkt til pedagogisk lærdom. Vedkjenning av mine personlege lyter, har danna drivkraft til å søkje vidare kunnskap og innsikt.

### 1.3 Avklaring av sentrale omgrep

Følgjande omgrep vil bli avklart i dette kapitlet: konflikt, konflikthandtering, kompetanseutvikling, samspel og sosiokulturelt perspektiv på læring.

**Konflikt** er eit vidt omgrep som rommar ulike fortolkingar og tilnærmingar. Sjølve ordet tyder samanstøyt, og dei årsaksgjevande og utslagsgjevande vilkåra varierer jamfør storleik, intensitet, kontekst og individ (Skau, 2018,s. 104). Eg vel stønad til Lundestad (2010,s. 46) sin samla definisjon, samt Bø og Helle (2014,s 150), med ei ytterlegare avgrensing til; mental spenningstilstand i -og mellom individ med motstridande ynskjer og behov, som ikkje lar seg einast. Emosjonar som frustrasjon, sinne og frykt pregar åtferd, impuls og motiv i eit samspel der partar står i relasjon til kvarandre.

**Konflikthandtering** vil seie korleis ein ber seg åt og møter kvar konkrete situasjon og involverte partar. Oppleving av konflikt har ein subjektiv faktor, som verkjer inn på fortolking og handlingsrepetoar (Skau, 2018,s. 44). I følgje Skau (2018) er framferd og veremåte påverka av personlegdom, verdiar og syn. Ferdigheit er tileigna i sosiokulturelle arena, og ligg både bevisst og ubevisst forankra (2018,s.103). Omgrepet handtering vektlegg at fagpersonale må tilpasse handling og handlingsval til kvar unike situasjon. Handtering omfattar også bevisst val av å ikkje intervenere. Målsettinga er å møte situasjonen på ein medviten og etisk måte slik at det bere fram konstruktiv erfaring og lærdom (Lundestad,2010,s. 135).

**Kompetanseutvikling** inneber ei kontinuerleg søkje kvalifikasjonar for å ivareta gitte oppgåver og mynde (Skau,2018,s. 57). Arbeid med menneske er eit kompleks samspel, som krev at barnehagetilsette har ei breidde av samansett og heilskapleg profesjonskompetanse. Skau (2018) deler den samla profesjonelle kompetansen i tre aspekt som alle står innbyrdes: teoretisk lærdom, praktisk yrkesferdigheiter og personleg kompetanse (Skau, 2018,s. 58). For å framstille vidare kompleksiteten kompetanse omfamnar, viser Hennem og Østrem (2018) til profesjonsutøvar sine tre plikter ovanfor samfunnsmandatet, spesialisert kunnskap og etikk (2018,s.18). Gotvassli (2004) uttrykk at kompetanseutvikling sikrar kvalitet i barnehagen (2004,s. 73).

**Samspel** skildrar Askland og Sataøen (2014) som sosiale samhandling mellom menneskjer og med omgivnader. Ein interaksjon som omfattar eit gjensidig vekselspel der ein blir både påverka og forma av eit utal samansette vilkår. Gjennom ein slik prosess utviklar ein seg sjølv, fellesskapet og miljøet, kontinuerleg gjennom heile livet (2014,s.20). Samspel er med det nært knytt til sosiale relasjonar og kommunikasjon, som saman dannar føresetnad til meiningsberande erfaringar.

**Sosiokulturelt perspektivet** inneber at det relasjonelle, historiske og kulturelle, dannar vilkår for meiningsfulle erfaringar og lærdom, der kommunikasjon er essensielt ( Nordtømme,2010,s. 16). Fellesskapet, deltaking og kontekst er viktige element i "barnehagens læringsliv" (Nordtømme,2010 s. 26). Gotvassli (2014) med referanse til Eljær (2005), skriv at i den sosiokulturelle tilnærminga står erfaringar gjennom deltaking i praksisfellesskapet sentralt (2014,s. 22).

#### **1.4 Avgrensing**

Konflikt og kompetanseutvikling er to vide omgrep, og derav er ei avgrensing naudsynt. Fokuset er på dei kvardagslege konflikhtar, mellom personalet - barna, og barn-barn. Val av omgrepet samspel avgrensar konflikhtar til synlege i interaksjonar, der årsakgjevande vilkår ikkje er sentrum for interesse. Vekta er på det allmennpedagogiske arbeidet og vil ikkje omfatte konfliktsituasjonar som krev spesialpedagogisk kompetansestønad. Ein slik studie ville fordre eit større omfang enn kva rammene for denne oppgåva er. Samstundes stiller det eit omfattande etisk omsyn for personvern av enkeltbarn. Intensjonen er å få profesjonelle yrkesutøvarane sine uttrykte erfaringar og opplevingar om syn, veremåte, handling, som kan synleggjere arbeidsprosessar med kompetanseutvikling. Studie rommar ikkje observasjonar som kan seier noko om koherens mellom informantane sine uttalte arbeidsmåtar og det praktiske arbeidet. Omgrepet personale er bevisst anvendt med den intensjon om å få dei individuelle subjektive erfaringar om personalteamets kollektiv arbeide.



## 2. Teoretisk forankring

I dette kapitlet vil eg feste studiet til eksisterande fagteori, samt lovgivande styringsdokument. Eit sosiokulturelt perspektiv ligg som bakteppe, med syn på at utvikling blir danna i dei relasjonelle, institusjonelle og kulturelle vilkår.

### 2.1 Konflikt i samspel

“Konflikt er nødvendig og naturleg del av menneskelig samspill”, skriv Skau (2018,s. 111). Lundestad (2010) viser til Hegel sine tankar om dialektikk som har influert dialektisk relasjonsteori. Ei forståinga om at menneskjers utvikling skjer i eit vekselspel mellom samanstøyt og samklang. Der motpolar erverve og foredle innsikt, og med det kan seiast konflikt er kjelde til nyvinning og lærdom (2010,s.117). Barnehagen er krinsa om sosiale samhandlingar, samanveva av menneskjer med ulike behov, interesse, relasjonar, emosjonar, fortolking og makt. Alle individ er ulike som sansande, tenkjande og handlande subjekt (Hennum & Østrem, 2018,s. 93). Denne kompleksiteten fører også til motstridande ynskje og konflikt i samspelsrelasjonar. Omgrepet konflikt tyder samanstøyt, men rommar ei breidde av ytterlegare definisjonar, etter auga som ser (Skau, 2018,s.103). Lundestad (2010) skriv at konflikt opplevast subjektivt (2010,s. 44), men i sin samla definisjon trekk ho eit skilje mellom konflikt og ueinigheit (Lundestad, 2010, s.46).

“Forholdet til konflikt er kulturelt bestemt”, skriv Skau (2018,s. 102). I dette ligg at ulike forståingar av kva som reknast for konflikt og korleis møte dei, er farga av rådande oppfatningar i kulturen (Skau,2018,s. 102). Oppfatningar som legg føring for tankesett og handlingsmåtar, som i følge Larsen og Slåtten (2015) med referanse til Bourdieu (1997) sitt omgrep “habitus”, er sosial arv og livserfaring inkorporert i individ (2015,s. 79). Barnehagen er eit sosialt og kulturelt fellesskap, og personale skal arbeide med å “reflektere over verdiprioriteringar og holdningar og ha et bevisst forhold til hvordan de kommer til uttrykk i arbeidet med barna” (Falck-Pedersen & Iversen, 2017, s. 36). Det pedagogiske arbeidet skal tufta på verdiar nedfelt i norsk lovverk, som tryggleik, respekt, likeverd, nestekjærleik, tilgiving, solidaritet, demokrati, likestilling, medverknad og anerkjening (Falck-Pedersen & Iversen, 2017, s. 10). Arbeide med å etablere felles forståing i personalteamet dannar grunnlag for ei målretta pedagogisk plattform konflikthandtering kviler på (Aasen, 2018,s. 153). Gotvassli (2014) refererer til Senge (1990), sin teori om lærande organisasjon, der mental modell for pedagogisk grunnsyn er ein av elementa (Gotvassli,2014,s. 29).

“Verdier, holdninger og væremåter”, er avgjerande vilkår for korleis ein stiller seg til konflikt (Skau, 2018, s.103). Lundestad (2010) refererer til Bae (1996,2004) og Løvlie Schibbye (1982,1988), og set anerkjening, saman med konflikt og dialektisk relasjonsteori. Tydinga av at anerkjenne er utøve ros og respekt, det rommar individ sin rett til egne kjensler, opplevingar og meiningar. Ei individuell fridom til eigenverdi i ein jamgod relasjon, som omfamnar aksept for andre sine uttrykk, sjølv om dei ikkje einast med egne (Lundestad, 2010,s. 116). Skau (2018) viser til to grunnsyn på konflikt. Den “statisk /konserverende”, som botnar i behov for kontroll, ro, orden, det føreseieleg, med ei verdsetting av det eksisterande. Konflikt blir her forstått som negativt, og forsøkt dempa, utsett og vikt unna. Det “dynamisk/ endringsorientert” grunnsynet, vektar fleksibilitet og utvikling, med ei ope og positivt tilnærming til konflikt som naturleg for å fremje vekst og utvikling (Skau,2018,s. 105).

## 2.2 Konflikthandtering

Korleis personale handtere konfliktsituasjonar er avgjerande, ettersom det påverkar barn si oppleving og erfaringslærdom (Skau,2018,s.111) gjev fruktbar eller nedbrytande vekst. Skau (2018) anvend ordparet konstruktive og destruktive konflikhtar, i tydinga om situasjonen er fruktbare eller nedbrytande. Ein konfliktsituasjon som har blitt møtt på ein konstruktiv måte vekkjer tillit, styrka relasjon, identitetsutvikling og positivt samspelemønster (Skau,2018, s. 112). Blir konfliktsituasjonen møtt med definisjonsmakt som utropar tapar/ vinnar, kan det bli sosialt destruktivt (Eidhamar & Leer-Salvesen,2017, s.116). Det er ikkje naudsynt at konflikt skal nå ei samde eller løysing, men situasjonen må blitt møtt og anerkjent på ein respektfull måte. Skau (2018) viser til nokre prinsipp som kan føreligge som vegvisar for konflikthandtering, sjølv om tanken er at det er kontekstavhengig. Desse er å vere medviten for når intervenere, korleis, og med målsetting. Evne å vere proaktiv og til stades med roleg framtoning, overblikk og eit sindig hovud. Der det er rom, tid, rom til å lytte, forstå og gje omsorg (Skau,2018, s.113-115). Larsen og Slåtten (2015) viser til Baumrind (1971,1991) og Patterson (2002), og to ulike oppdragstilar, som har endra seg i takt med framvekst av demokratisk samfunn. Endringa har gått frå ein autoritær stil, med syn på barn som objekt, møtt med einvegs-kommunikasjon og høge krav til lydighet, med fysiske sanksjonar. Til ein autoritativ stil med syn på barn som subjekt, som medverk og blir møtt med dialog, tryggleik, stønad og tydelege grenser (Larsen & Slåtten,2015, s. 274).

Eit synleg konfliktuttrykk er ein her og no situasjonar, som krev at personale må gjere raske vurderingar og tilpasse handling etter kven som er involvert og kontekst. I følgje Skau (2018) er konflikthandtering kontekstavhengig, derav kan inga fasitsvar føreligge (2018,s. 113) Gotvassli (2019) skriv at det ligg ein "uforutsigbarhet i aktivitetene, som krev utøvelse av faglig skjønn" (2019,s. 277). Handlingsval kan kome i "spenningsfeltet mellom plikt - og regelorienterte handlingar og relasjonelle og etiske vurderingar" (Gotvassli, 2019,s. 280). Hennum og Østrem (2018) skriv at profesjonelt skjønn er ferdigheitar til praktisk handling, som er basert på fagleg kunnskap, etisk dømmekraft, samfunnsmandatet og profesjonserfaring (Hennum & Østrem, 2018,s. 19). Den samla profesjonelle kunnskapen er basen for val i møte med konfliktsituasjonar, og derav er kompetanseutvikling viktig. Med dette kan kompetanse bli internalisert kunnskap som sikrar pedagogisk kvalitet i dei spontane konfliktsituasjonar. Refleksjon over handling i praksisfellesskapet står sentralt ved å sikre utvikling av kunnskapsgrunnlaget for handlingsval (Aasen,2018, s.175). Carson og Birkeland (2017) viser til Birkeland (1998) som står bak praksisfortellingar som metode for å skape kompetanseutvikling (2017, s. 95).

### **2.2.1 Trygge relasjonar og støttande personale**

Konflikthandtering krev at personale har gode relasjonar til barna, som bygger på omsorg, tryggleik, tillit og respekt. Relasjonsbygging er tilknytingsprosessar, der "trygg base", i følgje Bowlby er ein sentral faktor (Askland & Sataøen, 2014,s.65). I nære relasjonar lærer ein om seg sjølv, andre, og verdiar, normer og forventingar i dei sosiale og kulturelle rammene (Askland & Sataøen, 2014,s. 110). Askland og Sataøen (2014) viser til Winnicott (1971) og omgrepet "speiling", i tydnad av å utvikle sjølvidentitet og eigenverd i relasjon med andre. Ved å sjå seg sjølv i ansiktet til den signifikante omsorgspersonen ser ein positive eller negative reaksjonar på kven ein er. Dette er ein livslang prosess, der å møte anerkjenning og respekt styrkar relasjonar, medan det å bli oversett eller støyt vekk, dannar negativ kjensler av tilhøyrsløse (2014, s.128). Hennum og Østrem (2018) viser til Berit Bae jamfør omgrepet anerkjenning, og at føresetnad til det ligg i eit jambyrdig subjekt-subjekt relasjon, som forstår den andre, har aksept for den andre, sjølv om det kjem i kollisjon med sitt eige (2018, s. 95). Dette står saman med det Biesta (2018) skildrar som "subjektivering", ein prosess til å utvikle sitt sjølvstendige tenkande og handlande subjekt (2018,s. 32).

Barn som er i konfliktsituasjonar treng personale som møter dei med stønad og rettleiing til å løyse konflikten. Personalet i barnehagen skal "støtte barn i å sette egne grenser, respektere andres grenser

og finne løsninger i konfliktsituasjoner" (Falck-Pedersen & Iversen, 2017, s.19). I dette ligg at personale må synleggjere grenser, jamfør moralsk forståing og solidaritet for å ha det gode fellesskapet der alle individ er akseptert og høyrer til. Vygotskij sin teori omtalt i Askland og Sataøen (2014), omhandlar to soner for korleis barn utviklar ferdigheitar. "Det aktuelle utviklingsnivået", der eksisterande kunnskapen er, og "den nærmeste utviklingssonen", der potensiale til ny lærdom er. Den nære sona, er det barnet kan klare, med rettleiing av vaksne, eller i samarbeid med andre barn (Askland & Sataøen, 2014, s. 200). Askland og Sataøen (2014) skriv også om Bruner sin vidareføring av Vygotskij sin teori, ved å ta i bruk omgrepet "støttende stillas" (2014, s. 208).

## 2.2.2 Kommunikasjonsferdigheitar

Kommunikasjon står sentralt i samspel mellom menneske. Askland og Sataøen (2014) viser til Vygotskij sin teori om språk og sosiale samspel er gjensidig avhengig av kvarandre (2014,s. 196).Det krev ferdigheitar til å gjere seg forstått, forstå andre og verda. Barnehagen skal bidra til at barna "bruker språk til å skape relasjonar, delta i lek og som redskap til å løse konflikter" (Falck-Pedersen & Iversen, 2017,s. 30). Personale i barnehagen må evne gode kommunikasjonsferdigheitar, både i samspel med barna i konfliktsituasjonar, og innan personalteamet for å fremjar utvikling i eit gjensidig vekselspel. Carson og Birkeland (2017) omtaler Bateson (2000) sin kommunikasjonsteori, som bygger på eit generell system perspektiv, der menneskjer gjensidig påverkar kvarandre (2017,s.111). "Alt er kommunikasjon", seier Bateson (2000), både det ordsetje og det tause, det verbale og nonverbale. Det rommar mimikk, kroppsspråk, stemmebruk, toneleie, ord, lytting og tolking (Carson & Birkeland, 2017,s. 113).

Konfliktar handlar om språk og makt, skriv Skau (2018,s.120). Lundestad (2010) skriv at korleis bodskap blir formulert står i samanheng med makt, normer, relasjonar og kulturen rådande i barnehagen (Lundestad.2010,s. 110). Lundestad (2010) skildrar to motsettande kommunikasjonsstilar, som heng saman med maktbalansen. Den eine definerer andre sine kjensler, legg skuld og ansvar over på den andre, som kan føre til konflikt. Den andre og ideelle kommunikasjonsmåten er å ta ansvar for eigne kjensler, uttrykk og ord er kongruent. Når både ord og kroppsspråk samsvarar er det ein kommunikasjon som fremjar tillit og kjensle av likeverd i maktsymmetrien (Lundestad,2010,s. 112-113). Dette kan stå saman med det Skau (2018) omtalar som eg- og du- bodskap i konflikthandtering. Eg- formulert ytring, tar ansvar for eigne kjensler, meining og handling. Du- bodskap gjev dømmende uttrykk og skuld (Skau,2018,s. 122). Det er

viktig at barna blir høyrd og tatt på alvor i konflikt situasjonar, med anerkjenning og aksept for ulike meiningsuttrykk (Skau, 2018,s. 112). Hennum og Østrem(2018) ytrar omsyn for å ha medvita til at der likeverd og symmetri ikkje blir ivaretatt kan asymmetri og krenking førekomme (Hennum & Østrem, 2018,s. 96). "Dialogen står i særstilling", skriv Høigård (2013,s. 67), for nærleik og kunnskap, og er med det å målsetje som samtaleform i konflikthandtering. Der ein tilpassar etter føresetnad til individ, relasjon og kontekst, basert på gjensidig interesse, lytting med undrande spørsmål som fremjar refleksjon. Askland og Sataøen (2014), knyt Bourdieu sitt omgrepet "Habitus", til kommunikasjon, og at sosiokulturelle kontekstar produserer kommunikative handlingsmåtar (2014,s. 89). Konflikthandtering omfattar at personale er medviten sin sosiale arv og evnar vere kommunikative rollemodellar. Det rommar at ein i personalteamet har ein open, likestilt og reflekterande kommunikasjon, der ein saman gjere det implisitte eksplisitt for å utforme ei samde forståing (Aasen,2018, s. 117).

### **2.3 Kompetanseutvikling**

Rammeplanen stadfestar at barnehagen skal vere ein lærande organisasjon (Falck-Pedersen & Iversen, 2017,s.14). I følgje Gotvassli (2019) er eit personale som er engasjert til å konstruere og dele kunnskap eit kjenneteikn ved ein lærande organisasjon (2019,s. 289). Gotvassli (2019) forklarar det som ein læringsprosess der deling av erfaring skapar "kollektiv meiningsdanneles og kunnskapsutvikling" (2019,s.289). Kompetanseutvikling skal romme alle sider ved det pedagogiske arbeidet, og er basert på eit heterogent kunnskapsgrunnlag. Det omfattar teoretisk lærdom, praktiske yrkesferdigheiter og personleg kompetanse ( Hennum & Østrem, 2018,s. 28). Rammeplanen for barnehagen stadfestar at styrar har ansvar for at personale utviklar felles forståing av samfunnsmandatet, og at arbeidet er jamfør dette (Falck-Pedersen & Iversen, 2017,s. 15). Implementere rammeplan, knytt opp til tema konflikthandtering, er ein måte for målretta utviklingsarbeid. Heile personalteamet skal i praksisfellesskapet reflektere over faglege og etiske problemstillingar, for å lære av eiga praksis som fordrar til å utvikle verksemda (Falck-Pedersen & Iversen, 2017,s.25).

### 2.3.1 Læring og arbeid i team

Arbeid i team handlar om best mogeleg fordele, foredle og forbetre personalet sine komplementære profesjonskunnskap, for å ivareta kvalitet i det pedagogiske tilbodet. Personalet er gjensidig avhengig og forplikta til felles mål og tilnærming i eit relasjonsnær samarbeid. Pedagogisk leira har ansvar som teamleiar, i samspel med barnehagelærar og barne og ungdomsarbeidar og- eller assistent (Aasen, 2018,s.16). Teamarbeid er å rekna for berebjelken for å vere ein lærande organisasjon. Læring og kompetanseutvikling skjer gjennom deltaking og medverknad i teamets demokratiske fellesskap ( Aasen, 2018,s. 15).Deling av erfaring og kunnskap styrker både den individuelle og samla kompetansen teamet utgjør (Aasen, 2018,s. 145). Gotvassli (2014),viser til Senge sine teori om lærande organisasjon og fem disiplinane som må utviklast. Disiplinane er, personleg meistring, felles visjon, mentale modellar, læring i team og systemtenking (2014, s. 28). Aasen (2018) referer til Lave og Wenger(1991) sitt omgrepet "praksisfellesskapet", i ei tyding der læring i team skjer samanvevd med kontekst og sosial interaksjonar i barnehagekvardagen (Aasen, 2018,s. 174). Kompetanseutvikling av konflikthandtering skjer i ei slik forståing, der personale sine handlingar i interaksjon, og refleksjon over handlingar, individuelt og kollektivt står sentralt for læring. Personalteamet må gjere den tause kunnskapen eksplisitt, der dei kontekst spesifikke subjektive erfaring og observasjon av kvarandre må ordsetjast (Aasen, 2018,s. 170-171).

### 2.3.2 Læringskultur

Skogen og Haugen ( 2017), viser til Nylehn (1999), som definerer kultur som "systemer av oppfatningar, normer og verdier" (2017,s. 128). Kulturen i barnehagen har innverknad på heile organisasjonen, barna, det pedagogiske arbeidet, og personalet sin kompetanseutvikling. Læring omhandlar å stadig søkje etter fornying og forbetring, noko som krev vilje til å spørje, lytte og undre, ytrar Gotvassli (2014,s. 31). Gotvassli (2014) skildrar to ulike læringskulturar, "fasitkultur og undringskultur", som botnar ned i omsyn for å halde det eksisterande stabilt, eller har ei medviten for å vere reflekterande og søkje nyskaping. Undring, refleksjon til nyvinning er sett saman med det å fremje fram ein læringskultur, der motivasjon, samarbeid, kommunikasjon og leiing er sentrale element (Gotvassli, 2014, s. 33). Skogen og Haugen (2017), viser også til Gotvassli (1999) jamfør kultur, og trekk det mot klima og det psykososiale miljøet i barnehagen. Eit positivt klima står saman med ein "drakultur", som har høg innsats- og endringsvilje med sterk grad av forpliktande engasjement til å nå felles mål. Eit negativt klima blir teikna som "hengekultur", der engasjement og

endringsvilje er lav (Skogen & Haugen, 2017,s. 129). Meistring og medverknad er to nøkkel faktorar til å fremje motivasjon og engasjement til ein læringskultur som deler og utviklar kunnskap i praksisfellesskapet (Skogen & Haugen,2017,s. 133).

### **3. Metode**

Dette kapittelet skildrar den vitskaplege framgangsmåten eg har nytta, i søken etter svar på forskingsspørsmålet, som studie er tufta på. "All læring starter med undring", skriv Postholm og Jacobsen (2017,s. 25). Problemstillinga mi har vore førande for val av metode eg systematisk har følgd (Bergsland & Jæger, 2014,s. 64).

#### **3.1 Presentasjon av metode**

Intensjonen med forskingsspørsmålet var å nå innsikt i barnehagepersonale sine opplevingar og refleksjonar innan kompetanseutvikling og konflikthandtering. Derav valte eg kvalitativ metode, der intervju var mest relevant til å kome i djupa på dei subjektive forståingane av dei sosiale fenomena (Bergsland & Jæger, 2014,s.66-67). Eg valte å innhente data ifrå tre informantar, med ulike stillingsskildringar, som saman utgjorde eit personalteam i ein barnehage. Dette med årsak om å få ei breidde i empiri gjennom den enkelte av informantane sine uttrykk, som del av teamet sine samla forståing. Individuelle intervju var tiltenkte med pedagogisk leiar, barnehagelærar og barne og ungdomsarbeidar (Postholm& Jacobsen, 2017,s. 44). For å gjeve informantane rom til å fritt uttrykke det han/ ho fann relevant, valde eg ein semistrukturert intervjuform ( Postholm& Jacobsen,2017,s.74). Formålet var å har eit ope blikk i møte med kva utsegn som kunne kome fram. Spørsmål utarbeida i intervjuguide, låg som fleksible vegvisarar, med tilpassing etter dialogens framvekst (Postholm & Jacobsen, 2017,s. 75). Eg valde å nytte diktafon til opptak av samtalen, for å fristille meg frå skriftleg arbeid, slik at fokus var på aktiv lytting ((Bergsland & Jæger,2014,s. 72). Lydopptak var også eit medvite val for å sikre truverd av forskingsprosjektet (Bergsland & Jæger,2014, s.80).

#### **3.2 Utforming av intervjuguide**

For å svare på problemstillinga, vart forskingsspørsmålet operasjonalisert i intervjuguiden. Utarbeiding av forskingsspørsmål var delt inn i tema, formulert med ein ope spørjeform. Mogelegheita for å kome med oppfølgande spørsmål var også intendert (Postholm & Jacobsen,2017,s. 78). Dette for å fordre fram informantane sine meiningar, og forståing som låg

bakom, så vel som fagkunnskap og etiske verdiar. Dei seks første spørsmåla var like til alle informantane og omhandla deira forståing av konflikt, veremåte og kompetanse vektlegging. Vidare fellesnemnar var knytt til kompetanseutvikling og konflikthandtering. Jamfør skilnad i stillingsskildring danna eg medviten skilnad i spørjeguidane. Til pedagogisk leiar gjaldt det om leiar metode og ansvaret innan fremje utvikling og kvalitet (Falck-Pedersen & Iversen, 2017,s.15). Til barnehagelærar og barne og ungdomsarbeidar, omhandla det etiske vurderingar og oppleving av emosjonar. Dette var grunna deira stilling er i tettare samspel med barna i kvardagen.

### **3.3 Gjennomføring: Førespurnad om deltaking**

Førespurnad til deltaking var vurdert etter barnehagar som var hensiktsmessig å kontakte, basert på faktorar som årsplan, satsingsområde og geografisk plassering. Eg tok telefonkontakt direkte til styrar, og med avtale vart nærare informasjon om prosjektet, deltaking og spørjeguide tilsendt. Dei to fyste høva av førespurnad responderte med avslag, grunna deira ressurskapasitet. Den tredje barnehage gav raskt samtykke til deltaking, med grunn uttrykt som ein mogelegheit til gjensidig lærdom. Styrar ytra at dei vel å ta inn ekstra ressurs, slik at intervju kunne gjennomførast utan syt for redusert personale. Dette visa ein styrar med fokus på utvikling og samarbeid med ytre aktørar (Falck-Pedersen & Iversen, 2017,s.15). Gjennomføring av intervju vart avtalt, samt at deltakarane var pedagogisk leiar, barnehagelærar og barne og ungdomsarbeidar. Barnehagen fekk deretter tilsendt informasjonsskriv om prosjektet og deltaking, samt tre spørjeguide tilpassa informantane sine stillingsskildring. Førespunadsprosessen vart iverksett etter godkjenning frå NSD.

### **3.4 Gjennomføring: Intervju**

Eg møtte informantane godt førebudd, med gjennomtenkt intervjuplan, for å vekke tillit, samt evne eit klårt forskarblikk. Dei tre planlagde intervju vart gjennomført fortlaufande på same dag. Grunna behov for omorganisering i barnehagen, vart endring gjort ved tiltenkt informantar. Dette blir skildra i kap. 3.5. Informantane i intervju var; Pedagogisk leiar 1, Barne og ungdomsarbeidar og Pedagogisk leiar 2. Alle samtalane hadde god flyt i kommunikasjonen, og eg opplevde det slik at informantane hadde tillit til meg ved at dei var opne og delande. Spørsmålsguiden var anvendt etter dialogens form og framvekst. I samtale med pedagog 1, oppstod det misforståing grunna min utydelege kommunikasjon. Årsak låg i mi forskarrolle, som er grunn for kritikk, utdjupe i Kap. 3.7. Etter kvart intervju loggførte eg deltakande observasjonar og fyrste refleksjonar, som utfyllande informasjon til lydopptak (Postholm & Jacobsen,2017,s. 77).



### 3.5 Gjennomføring: Transkripsjon og analyse

For å klargjere det innsamla datamaterialet til analyse, vart 2t. og 12 min. med lydopptak transkribert til 49 sider med tekst (Times New Roman, 12, linjeavstand 1,5). Arbeidet tok 21 effektive timar, ikkje medrekna lyd gjennomgang i etterkant. For å sikre vern av anonymitet til informantane, er i transkripsjon dei referert med deltakar A,B,C, og vidare i drøfting referert som pedagogisk leiar (PL1), pedagogisk leiar 2 (PL2) og barne og ungdomsarbeidar (BUA). Nynorsk skriftspråk er anvendt for at ikkje særtrekk i språk kan trekkast attende. Pausar vart markert med (...). Under dette arbeidet vart også fyrste forståing av materialet igangsett ved lytting, og eg vart i større grad medviten mi eiga forskarrolle (Postholm & Jacobsen, 2017, s. 81). Parallelt med transkribering loggførte eg dei fyrste refleksjonane, metodekritikk og fellesnemningar. Det ferdige transkriberte materialet vart skriva ut og lagt til sides for å modnast, og gjeve rom får å klargjere analyseblikket i takt med å erverve teori (Bergsland & Jæger, 2018, s. 55).

Grunna forskning si målsetting mot å søkje forståing av kompetanseutvikling for konflikthandtering vart den innsamla data analysert med stønad i fenomenologisk hermeneutisk metode (Lindseth & Norberg, 2004) Det vil seie fasar som er følgjande:

A) Naive gjennomlesing, der tekst vart lest fleire gongar for å fanna ei samla betydning (Lindseth & Norberg, 2004, s. 149).

B) Tematisk analyse, der tema og undertema vart identifisert som gjennomgåande eller i deler av tekst, strukturert utav data, for å finne kategoriar som set søkjelys på ulike forståingar (Lindseth & Norberg, 2004, s. 149).

C) Overordna heilskapleg fortolking av datamaterialets innhald. Tema og undertema vart samla saman og reflektert rundt, jamfør problemstillinga. Forståing samla og knytt til eit vekselspel mellom teori og datamateriale (Lindseth & Norberg, 2004, s. 150).

Under analysearbeidet har eg veksla til og frå problemstillinga, og grunna omfang i data, fann eg det naudsynt å avgrense ytterlegare, og med det også ivareta kvalitet i arbeidet med tema. Med dette som årsak operasjonisere hovudproblemstillinga med to underliggende forskingsspørsmål, som dannar hovudstrukturen av funn og drøfting. Dei lyder som følgjande;

Delmål 1: Korleis definerer personale konflikt?

Delmål 2: Kva vektlegge personale i måten å handtere kvardagslege konflikhtar?

### 3.6 Personvern og etisk omsyn

Bachelorprosjektet er godkjent av NSD og eg har etterfølgt pålagt lovverk for personvern, teieplikt og anonymitet. Etter avtale vart meldeskjema sendt inn av rettleiar, i forlenging av hennar eksisterande forskning "Barnkunne". Utarbeida spørjeguide vart lagt ved. Kontinuerleg har eg også gjort etiske vurderingar for vern av informant, tredjepart og forskingsprosessen. Ettersom eg valde å anvende lydopptak i mine intervju, har eg sikra ivaretaking av korleis gjennomføre, oppbevare og behandle data, jamfør personvernlova. Lydopptak vart overført ifrå diktafon til pc, medan fråkopla internett. Vidare vart lydfila lagt over på ekstern minnepenn som har vore oppbevart innelåst i skåp. Lydfil på pc og diktafon vart sletta, og under transkriberingsarbeidet har pc vore fråkopla internett. Dei signerte deltakarskriva har vore innelåst fråskild lydfilene, og innelåst på ein anna oppbevaringsstad.

I forkant av intervju fekk informantane tilsend følgjande skriv; informasjon om prosjektet, hensikt og intervjuguide. Informasjonsskriv om kva deltaking omfatte, rettar, personvern, anonymitet, samt oppbevaring og sletting av data. Vidare vart det også informert om at når som helst under prosessen stod informantane fritt til å trekke seg, utan å oppgeve årsak. Eg valde også å gjenta dette munnleg i starten av intervjuet, for å avklare og unngå eventuelle misforståingar. Med etisk omsyn for informantane i intervju, formidla eg at dersom spørsmål var utfordrande eller for personleg stod dei fritt til å melde pass. Ei medvite for etisk omsyn også knytt til maktaspektet, symmetri, roller, respekt og kommunikasjon var vekt. Der dialog var målsett å vere open, respektfull og likestilt.

### 3.7 Metodekritikk

Det å stille seg kritisk og reflekterande over metode og framgangsmåtar er ein viktig del i det forskande arbeid for å fremje truverd og pålitelegheit, skriv Bergsland & Jæger (2018,s. 80). Eg vil vise til kritisk blick knytt til data, fortolking og presentasjon.

#### Databreidde

Databreidde innsamla frå tiltenkt personalteam, vart endra på. Data blei med det samla inn frå to pedagogisk leiarar, med ulik ansvarsområde tilknytt ulike avdelingar, samt Barne og Ungdomsarbeidar. Det er grunn til å reflektere om denne årsaka har redusert resultat i data, særleg vekta mot for forståing av kompetanseutvikling i det heilskaplege teamperspektivet. Samstundes er det synleg i funn at informantane samarbeider nært, så i kva innverkande grad dette har gjeve bli som

ein ukjend faktor. Det at alle intervju vart gjennomført på ein dag, utan særskild pausar imellom, var krevjande. Dette fekk innverknad på mine evne som forskar til å haldt fokus, lytte og følgje opp uttrykk frå informantane. Grunna dette er ikkje datagenerering nådd sitt fulle potensiale, sidan element er mista. Dette er synleg i samtale med BUA, som eg trekk fram i drøftingpunkt 4.2.1. Årsak her er også meg som forskar sin mangel på kunnskap til å augne oppfølging.

### **Datagenerering**

Gjennom skriftleggjering av lydopptak augnar eg min kommunikasjonsbruk i intervju, som var tidvis uklår, med både lukkande og leiande spørsmålsformulering. Dette var særskild tydleg i den samtalen med Pedagogisk leiar 1, der informant uttrykte at han/ho ikkje forstod kva eg var ute etter. Årsak var ei samansetting av nervøsitet og for svak førebuing. Eg ser i etterkant at for å forhindra dette burde eg gjort eit testintervju ( Bergsland & Jæger, 2018,s. 70). I intervju ytra eg også nokre personlege erfaringar og synspunkt. Dette var intendert som å fremje ei open og tillitsvekkande dialogen, som fremja ytterlegare refleksjonar. Dette er grunnlag til kritikk mot å ikkje overhalde min objektivitet som forskar.

### **Fortolking**

Postholm og Jacobsen (2017,s. 37), skriv at alt i forskingsspørsmålet er vår subjektivitet til stade. I intervju gjer eg observasjon som påverkar min subjektive fortolking av situasjonen. Informant er raud i kinn og på hals. Eg tolkar det dit at situasjonen fordrar ubehag hjå informant. Med etisk omsyn stiller eg mindre utfordrande i spørsmål, som kan ha innverknad på data. Etter intervjuet kommenterer informant sin raudfarge og at det ikkje ser settinga. Dette viser at eg feiltolka individ og kontekst. Her burde eg spurt informanten direkte i situasjonen, for å klårgjere.

### **Presentasjon**

For å auke validiteten, jamfør kvalitet ved presentert forståing av studie, valte eg bevisst å anvende informantane sine direkte sitat under drøfting av empiri. Ved å gjere dette blir datamaterialet og fortolking i større grad transparent og etterprøvande (Bergsland & Jæger,2018, s.80- 82).

## 4. Drøfting av empiri

Dette kapittelet vil presentere og drøfte funn ifrå empiri, i lys av teori i kapittel 2.0. Direkte sitat ifrå deltakarane vil blir anvendt laupande i tekst, med den intensjon at deira ytringar kjem korrekt fram. Informantane er referert som pedagogisk leiar (PL1), pedagogisk leiar 2 (PL2) og barne og ungdomsarbeidar (BUA), grunna vern av anonymitet. Hovudproblemstillinga som er målsett å auke innsikt til er - *Korleis arbeider barnehagepersonale med utvikling av kompetanse til å handtere kvardagslege konfliktsituasjonar med og mellom barn?*

Strukturen til framsyna svar, er delt inn etter delspørsmåla, med påfølgjande underkategoriar. Desse lyder følgjande;

Delmål 1. *Korleis definerer personale konflikt?*

Nøkkelomgrep er: ueinigheit og kjelde til læring, felles mentale modellar

Delmål 2. *Kva vektlegge personale i måten å handtere kvardagslege konfliktrar?*

Nøkkelomgrep er: Konteksttilpassa konflikthandtering, trygge relasjonar og støttande personale, kommunikasjonsferdigheitar, teamlæring og læringskultur.

### 4.1 Forståing av konflikt

Alle intervjuar vart initiert med dei same spørsmåla, retta mot kva definisjonar og verdisyn informantane har på konflikt. Her uttrykte dei ei samde forståing gjennom fellesnemnar ueinigheit og læring.

#### 4.1.1 Konflikt som ueinigheit og kjelde til læring

Alle informantane definerer konflikt som "ueinigheit", og trekk det inn til kvardagslege samspelet i leik, vente på tur, samt rutine og overgangssituasjon som ved garderobe og måltid. PL1 seier, "fyrste tanken min var, dette med konflikt mellom barn-barn, "at dei er ueinige om noko". Vidare ytrar PL1 at "det kan også bli konflikt når den vaksne må gje ein beskjed og barnet ikkje vil". BUA uthevar "ueinigheit", ytterlegare med "kvar person meiner eg har rett". PL2 utdjupar med, "dei byrja krangle, eller ikkje finn utav ting. Lundestad (2010), trekk fram i si samla definisjon av omgrepet konflikt, at ueinigheit ikkje er det same som konflikt, "men kan føre til konflikt" (2010,s. 46). Grunn til skilje er synet på konflikt som høgare grad av alvor og negative kjensler. Personale sine subjektive forståingar

definerer konflikt annleis enn Lundestad (2010,s.46). Dette kan synleggjere at det er ei fortolking av kvardagslege konflikter, og med eit syn som naturleg i barnehagesamspelet (Skau,2018,s. 111). PL2, seier at konflikt er ein del av utviklinga til barna, "de lærer mykje om seg sjølve, om verden, dei prøver og finne ut kvar grensene er, dersom dei har trygge vaksne rundt seg som tørr setje grenser og gjer kjærleik". BUA ytrar at "konflikter er det alltid, det er ikkje noko gale", Vidare vektar BUA at konflikt gjev læring, "det er ein del av å finne ut eg må stå litt opp for meg eg også". "Det hovudviktige er at barna forstår det er lov å vere ueinig, men det er berre måten du løyser ueinigheita på, er der me må jobba". BUA uthevar at barna må lære å anerkjenne andre sine meiningar og akseptere at dei ikkje er einige. Bua si fortolking står i samsvar med Bae (1996,2004) og Løvlie Schibbye (1982,1988), der rett til eigne uttrykk må stå i likeverdig akseptierende relasjon, også i konflikt (Lundestad, 2010,s. 116). PL1 ytrar viktigheita av at personale har same syn," at alle har den forståinga av at konflikt ikkje berre er noko ein skal ordne opp i". "Me må ha eit mål at det skal kome noko godt utav konflikten".

#### **4.1.2 Felles forståing – mentale modellar**

Informantane sine uttrykte forståingar av konflikt er jamfør eit grunnsyn som Skau (2018) omgrepsfesta som dynamisk/ endringsorientert(2018,s. 105). Verdiane informantane vektar er tryggleik, kjærleik, læring og utvikling av eigenverd i møte med anerkjening og aksept. PL1 fortel at dei har brukt personalmøta til prate om forståinga, ettersom dei vaksne har ulik bagasje. Dei subjektive fortolkingane har i personalteamet einast som kollektiv mental modell av pedagogisk grunnsyn i arbeidet med konflikthandtering. Gotvassli (2014) viser til mentale modellar, som er ein disiplin til Senge (1990) ved utvikling av ein lærande organisasjon (2014,s.29). Dette synleggjer ein utviklande prosess der personalteamet i praksisfellesskapte har gjort eksplisitt kva handlingsval skal kvile på. Det har utfordra den enkelte i teamet sine syn, inkorporerte som sosiale arv, jamfør "habitus" (Larsen & Slåtten, 2015,s. 79), mot ei samd profesjonsretta grunnsyn, som står i samsvar samfunnsmandatet. PL2 uttrykk dette eksakt, "me er veldig like, ser ting frå same sida, me har eit felles grunnsyn". Arbeide med verdigrunnlaget er kompetanseretta utvikling, jamfør "kompetansestrategi for fremtidens barnehage" (Kunnskapsdepartementet,2017, s.8). Rammeplanen for barnehagen stadfestar at verdigrunnlaget skal inngå i alle delar av det pedagogiske arbeidet (Falck-Pedersen & Iversen, 2017,s 10).

## 4.2 Vektlagt i konflikthandtering

Informantane vektlegg at konflikthandtering må tilpassast barna, barnegruppa og konteksten, der trygge relasjonar, støttande personale og kommunikasjon er sentralt. Refleksjon i praksisfellesskapet, og erfaring skaper grunnlag til kompetanseutvikling, saman med teamlæring og læringskultur.

### 4.2.1 Kontekstilpassa konflikthandtering

PL1 fortel, "det er viktig at me vaksne er rolege når me går inn i ein konflikt, at me ikkje berre bryter inn, men lyttar til barna, at dei får kome med sine oppfatningar av konflikten, og at eg spør, kva er skjedd her, kan du fortelje". PL2, ytrar at det å vere i forkant samt bruke tid, stoppe opp litt i konfliktsituasjon kan redusere forlaupe og setje i gang refleksjonar. "Alle er forskjellige, så alt er ulikt, du må alltid sjå an dagen, gruppa og enkeltbarna, og heile tida tilpasse", seier PL2, og fortsett med, "av og til må du berre la noko ligge også. Me må ha forståing for barna, og heile tida ta vurderingar". Det informantane uttalar speglar at dei vektar ei autoritativ tilnærming til konflikthandtering, med omsyn for barna skal medverke med sine røyste i situasjonen. PL1 sitt uttrykk "å ikkje bryte inn", står saman med eit syn om å ikkje ta ei autoritær rolle, eller anvend definisjonsmakt (Larsen & Slåtten, 2015, s. 274). Ei slik handtering vil skape ein destruktiv oppleving av situasjonen (Eidhamar & Leer-Salvesen, 2017, s.116), og står i motsetnad til deira uttrykte positive konfliktsyn som kjelde til lærdom. Ein koherens mellom uttrykt grunnsyn (kap. 4.1) og handlingsmåtar er å augne i denne fortolkinga.

Informantane sine uttrykk vektar også på lik linje med Skau (2018), at konflikthandtering er kontekstavhengig (2018, s. 113). Vurderingar må kontinuerleg tilpassast her og no hendinga, og praktisk handling er knytt til utøve fagleg skjønn. Konflikthandtering aktiverer kunnskap og etiske dimensjonar som utspelar seg i profesjonelt skjønn og profesjonell dømmekraft. Hennem og Østrem skildrar at profesjonelt skjønn skal kvile på ein base av fagleg kunnskap, praktisk handling og etiske vurderingar (Hennem & Østrem, 2018, s. 19). PL2 vektar kompetanse "evna til å reflektere over eigne handlingar, heilt tida, Kva du har gjort, kvifor gjorde du det, og kvifor fungerte det eller ikkje?". Dette står i samsvar med Gotvassli (2019), der fagleg skjønn må kontinuerleg vurderast og reflekterast i praksisfellesskapet (2019, s. 290). BUA fortel "me prøver og feilar", og snakkar ilag om kva som verkjer og ikkje". På personalmøte arbeider dei med å utforme same mål for handling, gjennom å dele erfaringar, råd og idear. BUA fortel at dei på avdeling og personalmøta snakkar igjennom

konfliktsituasjonane, også med bruk av praksis-forteljingar . "kanskje den metoden virka, kanskje me må prøve noko anna". Carson og Birkeland(2017) viser til Birkeland (1998) som omtaler praksisfortellingar som kjelde til kunnskap (2017, s. 95). PL1 seier at "erfaring er gull verdt. Det er mykje som står i teorien, men det er ikkje sikkert det passer på kvart enkelt barn".

BUA fortel om å handter motstandsituasjon ved måltidkontekst, der barn opponerer mot regel og rutine ved å ikkje ville sitte med bordet. "Me prøver å vere konsekvente då, og ikkje gje oss", Informant vektlegg vidare viktigheita ved å halde roen og ha god relasjon til barna. "Me tar barn utav situasjonen, slappar av og pratar saman om heilt andre ting". Dette er eit handlingsval for å bryte mønster, som BUA skildrar slik; "barna glir ned, så tar me dei opp og seier - no må du sitte på stolen, det må alle gjere", så glir barna ned att, til slutt blir dette forstyrrende for dei andre rundt bordet". Gotvassli (2019) drøftar fagleg skjønn, der personale sine val og handling kan sjåast i eit spenningsfelt mellom reglar og rutinar, omsyn for relasjonar og etisk dømmekraft (2019,s. 280). I lys av det kan BUA handlingsvurdering vore eit slikt spenningspunkt, i her og no situasjonen der val basert på omsyn for barn som opponerer, barnegruppa som blir uroa, og barnehagen sine rutinar. Grunna min mangel på kunnskap auge eg ikkje spenningspunktet, og spør ikkje BUA nærare om årsak for kva val av handling var basert på. Ved det mistar eg moglegheita for vidare innsikt. Dette er grunnlag til metodekritikk ved forskarrolla, skildra i punkt 3.7.

#### **4.2.2 Trygge relasjon og støttande personale**

PL1 fortel at for å bygge gode relasjonar må ein "sjå heile barnet, deira interesser, deira perspektiv og gjeve dei omsorg og nærheit". BUA, ytrar relasjonen til barna er essensielt, og at det er deira plikt. "Dei må stole på deg i det du seier, eller så vil dei ikkje høyre, og stenger deg ute". "Me må jobba for å få den anerkjenninga frå barna". PL2 seier at barna må vere trygg på deg. "du må skape gode relasjonar, utan klarer du ikkje sette grenser, hjelpe eller rettlege". Informantane sine uttrykk kan trekkast saman med Bowlby sitt omgrep "trygg base", som essensen til å knytte relasjonar (Askland & Sataøen, 2014,s.65). Tillit og tryggleik er berebelken i danne gode tilknytingsprosessar, som er avgjerande for eit samspel som også kan romme motgang og konfliktuttrykk utan at det blir destruktivt for relasjonen. PL2 fortel at det er deira ansvar, dersom det er vanskeleg å komme innpå eit barn, må ein setje seg ned og reflektere kvifor, og bruke ei anna tilnærming. Informanten uttrykk

ei medvite over at eiga veremåte påverkar relasjonar, som synleggjere viktigheita med å heile tida anvende refleksjon for å utvikle kompetanse.

PL2, legg vekt på at dei må vere støttespelar og vegvisar, som er til stade og spørje kva tankar barna har om situasjonen. "Vise dei litt, kome med idear eller stille spørsmål som gjer at dei klarer finne løysingane sjølve". PL1 fortel at det å bevare roen og høyre på barn sine synspunkt og gjeve stønad til å la dei kome med løysing sjølve er viktig. Dette er jamfør Vygotskij sin teori om at ved å gjeve stønad og rettleiing fremjar det barn sin næraste utviklingszone, der potensiale til ny lærdom ligg (Askland & Sataøen, 2014, s. 200). Lærdom av handlingrepetoar til å løyse konfliktsituasjonar, og ein styrka sosial kompetanse. PL1 ytrar vidare at barna finn ofte gode løysingar, "då ser du kor stolte dei er, det er ei god oppleving for ungane å klare det sjølve". Det å løyse konflikt gjev meistringskjensle og glede både for barna og for personale. Det knyt tettare relasjonar, fremjar tryggleik samt aukar forståing for kvarandre. PL2, fortel at dei må vere gode rollemodellar for framferd i konfliktsituasjonar. Det å be barna om unnskyldning, dersom situasjonen vart misforstått eller handtert feil er viktig. Dette syner ein subjekt-subjekt relasjon, med omsyn for maktsymmetrien, samt gjev ei forståing for normer og verdiar barna kan spegle att. BUA ytrar også eit verdisyn på barn som støttespelarar og rollemodellar for kvarandre, til å lære finne løysingar. "det er utruleg flott å sjå". Rollemodellar og spegling av åtferd, emosjon og handling i likestilt relasjonar er jamfør Winnicott (1971) si skildring å utvikle eigen identitet ved å sjå den andre, og bli anerkjent av den andre (Askland & Sataøen, 2014, s.128). Barna visar solidaritet og empati, med forståing av kvarandre og at alle har sine grenser. Det styrkar relasjonar og bygger eit godt psykososialt miljø for barnehagefellesskapet. PL 2 fortel også om å gjeve stønad til barna i prosess med å hevde seg sjølve. "Du har dei som ikkje tørr å gå inn i konflikt sant, dei må du støtte". PL2 viser vidare til opposisjon i garderobesituasjon, "det kan vere slik at mange av barna ikkje vil henge opp kledda sine, nektar, så spring dei berre, medan andre barn er alltid plikttoppfyllande". Informant fortel om at når dei som alltid følgjer rutinar, seier; "Nei, vil ikkje, så skal dei få den, endeleg liksom". Dette syner PL2 anvend fagleg skjønn i konkrete konteksten, basert på relasjonen med barna og ei verdsetting av opposisjonen som sjølvhevdning. Synleg blir det også tryggleiken som ligg til grunne for å våge yte motstand, heve si stemme, som gjev meistringskjensle til barnet i utforsking av sin individualitet. Dette kan sjåast saman med Biesta (2018) sin forståing av "subjektivering", som ei prosess for å utvikle sitt særeigne individ, som er autonom tenkande og aktiv deltakande subjekt, i fellesskapet (2018, s. 32). Rammeplan



for barnehagen stadfestar at personale skal støtte barns danning til "kritisk tenking" og "yte motstand" (Falck-Pedersen & Iversen, 2017,s.18).

### 4.2.3 Kommunikasjonsferdigheitar

PL2 seier det er avgjerande å arbeide systematisk og tenkje heilskapleg med å lære barna språk og med det styrkar deira sosial kompetanse. "Det å heile tida snakke om ting, korleis vere med kvarandre, lære å sei stopp og forstå stopp". Ytringa står saman med Askland og Sataøen (2014) sin referanse til Vyogtskij, som festar språk og sosiale samspelet nært saman der utvikling av både deler er gjensidig avhengig av kvarandre for å skape meining (Askland & Sataøen, 2014,s. 196). PL2 sin meining viser også ei medvite over ansvaret stadfesta i samfunnsmandatet at personale skal bidra til at barn brukar språk til å løyse konflikthandlingar (Falck-Pedersen & Iversen, 2017,s. 30). I dette ligg at personale må reflektere fram bevisstheit for korleis anvend sin kommunikasjon i konflikthandlingssituasjonar. PL1 ytar, "Det er viktig å tenkje på korleis me snakkar til barna, og behandlar dei i situasjonen". PL1, fortel at det å anvende ei fin stemme, vere rolege, lytte til barna og spørje om deira tankar er sentralt, "eg spør gjerne, kva er skjedd her?, kan du fortelje?". Lundestad (2010) skriv om to ulike kommunikasjonsstilar, som også set fram ulike verdisyn for maktbalansen i relasjonen fram i lyset. PL1 vektar fin stemme og roleg framferd, noko som tilseier at språket er kongruent med eit syn om at partane i dialogen er likeverdige (Lundestad, 2010,s. 112-113). Spørjeforma "kan du fortelje", lar også barna få medverke med å ordsetje sine opplevingar i situasjonen. Viser til å anerkjenne, barnet og fremje refleksjonar saman rundt løysing. BUA, ytrar også forståing av ivareta omsyn for maktsymmetrien, i form av definisjonsmakt, "du kan ikkje berre sei, nei eg såg det var han/ho som hadde den fyrst, gje den tilbake. "du må spørje og be barna forklare sin versjon". Hennem og Østrem (2018) trekk fram eit sentralt poeng jamfør symmetri versus asymmetri i kommunikasjon og relasjon. Der asymmetri utan medviten for makt ein innehar i si rolle og sitt språk, kan føre til at krenking kan førekome (2018,s. 96). Informant PL1 påpeikar medviten om krenking i språk, og at dette arbeider dei med. Dette blir utheva i kapittel 4.2.4. BUA gjev døme på val av korleis ordlegge seg i konfliktsituasjon, "eg ser og eg forstår du hadde lyst å låne den leika, men kva må du gjere då? BUA gjeve eit døme også til å prøve bruke kommunikasjon til å lære og forstå andre sitt perspektiv i situasjonen også. "Dersom eg berre tok sykkelen, hadde du følt det var greitt?. "eg prøver å få ungene til å sjå bilde, at ikkje eg står å leksar utav meg". Skau (2018) viser til eit eg- formulert og du-formulert språk, og at det er ein ferdigheit å øve opp, for å formidle bodskap på ein bevisst måte. BUA, sitt døme, er eit "eg- språk, som syner informantens sine kjensler av forståing og aksept for

barnet (Skau,2018,s. 122). Dette gjev ikkje skuldkjensle men tillit, sjølv om informanten også utfordrar med å spørje, "kva må du gjere då?".

PL1 seier om stemmebruk, "det kan vere ei utfordring blant oss tilsette av og til, me har forskjellig bagasje". Omgrepet bagasje, omtalar også Larsen og Slåtten (2015), saman med Bourdieu sitt uttrykk "habitus (1997), som sosiale arv innveva i menneske (2015,s. 79). Askland og Sataøen (2014, s 89), knytt ordet saman med kommunikasjon, på same vis som PL1 uttrykk. Kommunikasjonsmåtar er tileigna gjennom sosiokulturelle erfaringar og i dette er framtoning og affekt ulik frå person til person. PL fortel vidare at dette har dei snakka om på personalmøte, og vektlegg at eit arbeid med bevisstgjerung er viktig. "me har fokus på det, og då blir det betre". PL1 seier også i samband med arbeidsprosessane innan teamet, "det er kjempe viktig med den kommunikasjonen oss personale i mellom, for å samarbeide og løyse kvardagen best mogeleg". I dette ligg som Aasen (2018), seier at personalteamet må saman gjere eksplisitt handling og erfaringar i det lærande fellesskapet (2018,s.117).

#### **4.2.4 Læring og arbeid i team**

Alle informantane legg vekt på at dei er avhengig av kvarandre, og eit godt samarbeid for å handtere konfliktsituasjonar. PL2 seier, "me utfyller kvarandre, og lærer heile tida". "Det er mykje erfaring, og at me har tenkt gjennom, snakka saman, og blitt einige og kan sjå ny løysingar". Dette samsvarar med eit team som anvend og vidareutviklar dei komplementære kunnskapane, som stadig lærande (Aasen, 2018,s. 145). PL2 ytrar også "me snakkar ilag heile tida", og viser til å dele erfaring både på møter og på avdelinga. Dette syner eit kontinuerleg reflekterande vekselspel over erfaring både i formelle og uformelle teamarbeidet. Gotvassli trekk erfaringsdeling i praksisfellesskapet, som sentralt element for kunnskapsutvikling (2019,s.289).

PL1, fortel at dei har arbeida mykje med den nye rammeplanen på personalmøta, om krenking, og trekk dette til konflikthandtering. "Me har hatt mykje fokus på dette i forhold til ny rammeplan, og krenking av barn, korleis snakke med dei, ta på dei utan at dei føler seg krenka". PL1, ytrar vidare at sidan dei har arbeida med dette så, er det lettare å ta opp situasjonar med kvarandre, dersom ein observerer noko ein følte ikkje var heilt bra. Dette synleggjer eit arbeider med å implementere rammeplanen, og danne fells forståing for kva krenking inneber. PL1 trekker samfunnsmandatet konkrete inn i dei erfarte samhandlingssituasjonane, gjennom reflekterande kommunikasjon for å

auka medvita. Dette speglar deira arbeid med kompetanseutvikling for å sikre kvalitet i det pedagogiske arbeidet. Kunnskapsdepartementet (2017) sin revidert strategi for "kompetanse i fremtidens barnehage 2018-2022", viser til at personale skal utvikle kompetanse gjennom arbeide med teoretisk og praktisk forståing av samfunnsmandatet i eit fagleg fellesskap (2017,s.8) Dei to andre informantane omtalar ikkje rammeplanen konkret, men utalar medvite for stemmebruk og makt. Utsegn ifrå BUA står saman med personalteamet sitt arbeid, "berre stå der og kjefte på dei, det vil me ikkje ha, det skal ikkje vere slikt". BUA fortel at dei snakkar mykje i lag på personalmøta, "me må jobbe på same måte, me må gjere det likt". Ettersom PL1 omtaler rammeplanen konkret, syner det leiar ansvar for at det pedagogiske arbeidet skal vere i tråd med rammeplanen. Ansvaret for å legge til rette for ei slik kompetanseutvikling fell på eigar og pedagogisk leiarane, men det er også ei felles plikt på heile personalteamet at barnehagen skal vere ein lærande organisasjon (Falck-Pedersen & Iversen, 2017,s 14-15). I lys av Senge sin teori om ulike disiplinar som ligg til grunn for å vere ein lærande organisasjon, står informantane sine uttalte arbeidsprosessar i nær samsvar med desse (Gotvassli, 2014, s. 28).

#### 4.2.5 Læringskultur

Informantane ytra ei oppgløda engasjement for profesjonen sin. Dei har eit positivt klima, ein "drakultur" (Skogen & Haugen, 2017,s. 129), der dei uttrykker ein felles målsetnad bunden til barna, og kvarandre som samarbeidande kollega. Kulturen som personale dannar i fellesskapet, har ringverknad for heile barnehagen som organisasjon. Det speglar over på korleis handtere konfliktsituasjonar, og korleis kommunisere for å vurdere handling. Det verkjer inn på barnehagen sitt psykososiale miljøet, som Bae (2018,s. 40) vektar i danning av trygt omsorg- og læringsmiljø. BUA fortel om eit inkluderande læringsmiljø, "sjølv då eg berre var ringevikar fekk eg vere med på alle kurs og slikt". BUA skildrar vidare opplevinga av å alltid bli tatt med på råd av pedagogane, og får alltid eit ja ved initiativ til idear og arbeidsmåtar. Denne medverknaden verkjer inn på trivselen, "eg vil så gjerne det eg gjer på, det er så godt å vere her". Dette synleggjer ei indre og ytre motivasjon og drivkraft til arbeidet, som Skogen & Haugen ( 2017,s. 129) viser til er nøkkel element for ein undringskultur og eit positivt klima der teamet drar i same retning. PL2 ytrar verdien i å dele kunnskap saman, i eit open og ærleg kommunikasjon, der relasjonane mellom personale er god. "så kan me jo sei når me synes ting er vanskeleg, og treng hjelp". PL1 fortel at personalteamet har tryggleik til kvarandre, og kan snakke saman også om det ein føler var feil handling. PL1 seier at

trivsel, skryt og motivasjon, er viktige faktorar som dannar ein ope kultur der dei kan ta opp både positive og negative tilbakemeldingar. "erfaringsutveksling mellom oss personale er kjempe viktig", "når me er i konfliktsituasjon, ser gjerne andre vaksne det, då snakkar me om det etterpå, kva skjedde, korleis løyse det". Dette kan sjåast opp Aasen sin referanse til Argyris og Schön og "dobbelkretslæring" (Aasen, 2017,s.150), der erfaring og observasjon blir gjort eksplisitt gjennom dialog, som fordrar å augne nye løysingsmåtar (Aasen, 2017,s.171). PL2 framsnakkar styrrar, som årsak til at personale har ein god læringskultur og er samkøyrt "styrrar spleisar oss saman, og skapar ein kultur der me deler og tar imot kunnskap og jobbar mot eit felles mål". Dette er i tråd med Gotvassli sin ytring om at leiing er sentral vilkår i å skape ein undringskultur (2014,s. 31). Styrrar sin haldning til å søkje nyskaping, vart også synleg for meg som forskar i dialog om førespurnad til deltaking (kap.3.3). Styrrar ytra at det ei mogelegheit for at me gjensidig kunne gjere lærdom, og valte å nytte ekstra ressursar for å delta. Gotvassli (2014) skriv at styrrar sine haldningar og handlingar verkar inn på læringskulturen, og personalteamet si oppleving av den (2014, s. 31).

## 5. Avslutning

"Forskning kan betraktes som en reise", skriv Selmer – Olsen (2014, s. 22), og det er den ettertanken eg sit att med når eg står ved vegg ende i min studie. Ei reise der min kunnskap og forståing har blitt utvida frå start til slutt. Konflikthandtering har inga fasitsvar, den er kontekstavhengig ettersom alle menneskjer er ulike. Dette krev kontinuerlege vurderingar og handlingsval, som må kontinuerlege evaluerast i eit reflekterande praksisfellesskap. Refleksjon er ein nøkkel for kompetanseutvikling som sikrar kvalitet i det pedagogiske arbeidet. Studie syner skapande arbeidsprosessar som gjer personalteamet samde over verdigrunnet, veremåte og praktiske handling. Dei vektlegg tryggleik, tillit og omsorg, med ansvar for å danne gode og anerkjennande relasjonar som er avhengig av kommunikasjonsferdigheit. "Eg vil så gjerne det eg gjer på, det er så godt å vere her", er eit klårt og sterk meiningsberande uttrykk frå informanten. Ein verdi som syner ei kraft bak ein dra-kultur som stadig søkjer kjelda for læring som kan gjere konflikthandtering best mogeleg.

Vegen vidare er å fortsetje å søkje kompetanse, gjennom heile tida utfordre eksisterande forståingar, klårgjere blikket for augne ny kunnskap, i ny kontekst, med nye perspektiv og med nye kritiske spørsmål. Informantane i dette studie hadde ei breidde av profesjonserfaring, og vektla også nettopp verdien av erfaring direkte i konfliktkontekstar til utvikle kompetanse. Denne erfaringsvekta er

perspektivet for vidare undersøking. Korleis opplev nyutdanna barnehagelærarar konflikthandtering og kompetanseutvikling, som ikkje har praksiserfaringsgrunnlag på linje med informantar i denne studie. Ville det vore fordelaktig å hatt konflikthandtering som eit læringsmål i emneplan for praksis, for å ivareta og heve profesjonens kompetansegrunnlag? Tanken min ligg mot foreine praksis og utdanningslaupet tettare, i lys at Senge sin systemtenking (Gotvassli, 2014, s. 30). Det å tenkje i eit heilskapleg perspektiv for å ivareta barnehagen som ein lærande organisasjon, der utdanning og praksiskvardagen står tett samanveva for å sikre kvalitet i det pedagogiske tilbodet til barn.

## Litteraturliste

- Aasen, W. (2018). *Teamledelse i barnehagen*. Bergen Fagbokforlaget.
- Askeland, L. & Sataøen, S.O. (2014). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring : barnehageliv frå mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Barnehageloven. (2005). Barnehagens formål §1 (LOV-2005-06-17-64). Henta frå <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64>
- Bergsland, M.D. & Jæger, H. (2018). Bacheloroppgaven. I M.D. Bergsland & H. Jæger (Red.), *Bacheloroppgaven i barnehagelærer - utdanningen* (s. 51-87). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Biesta, G.J.J. (2018). *God uddannelse i målingens tidsalder: etik, politik, demokrati*. Aarhus: Forlaget Klim.
- Bø, I. & Helle, L. (2014). *Pedagogisk ordbok: Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Carson, N. & Birkeland, Å. (2017). *Veiledning for barnehagelærere* (4.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Eidhamar, L.G. & Leer-Salvesen, P. (2017). *Nesten som deg selv: barn og etikk* (5.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Falck-Pedersen, T. & Iversen, A. B. (Red.). (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver; Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 24. april 2017 med hjemmel i lov 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager (barnehageloven) § 2 syvende ledd* (2. utg.). Oslo: Pedlex.
- Gotvassli, K.Å. (2004). *Et kompetent barnehagepersonale: om personal- og kompetanseutvikling i barnehagen* (2.utg.). Kristiansand: Høgskoleforlaget. Henta frå [http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2016081708100](http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2016081708100)
- Gotvassli, K.Å. (2014). Barnehagen som lærende organisasjon: teoretisk perspektiver. I S. Mørreaunet, K. Å. Gotvassli, H. K. Moen & E. Skogen (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (s.17-40). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K.Å. (2019). Godt faglig skjønn og utvikling av barnehagen som en lærende organisasjon. I S. Mørreaunet, K. Å. Gotvassli, H. K. Moen & E. Skogen (Red.), *Ledelse av en lærende barnehage* (2.utg., s. 277-297). Bergen: Fagbokforlaget.

- Gotvassli, K.Å. & Moe, T. (2020). Pedagogisk ledere og godt faglig skjønn. I *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis* 14 (1), 39-55. Henta frå [https://www.researchgate.net/publication/338893892\\_Pedagogiske\\_ledere\\_og\\_godt\\_faglig\\_skjønn](https://www.researchgate.net/publication/338893892_Pedagogiske_ledere_og_godt_faglig_skjønn)
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2018). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Høigård, A. (2013). *Barns språkutvikling: muntlig og skriftlig* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017, 05. september) Kompetanse for fremtidens barnehage: revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022. Henta frå [https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018\\_2022.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018_2022.pdf)
- Kunnskapsdepartementet (2019,12. august) Høring Forslag til endringer i barnehageloven: Regler om barnehagemiljø. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-forslag-til-endringer-i-barnehageloven-regler-om-barnehagemiljo/id2662762/?expand=horingsnotater>
- Larsen, A.K. & Slåtten, M.V (2015). *En bok om oppvekst: Samfunnsfag for barnehagelærere* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A Phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Nordic College of Caring Sciences, Scand J Caring Sci* 18, 145-153. Henta frå <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x>
- Lundestad, M. (2010). *Konflikter – bare til besvær?: Konfliktløsning i barnehagen* (3.utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nordtømme, S. (2010). Perspektiver på læring i barnehagen. I H. D. Hogsnes, M.L. Angell & S. Nordtømme (Red.), *Barnehagens læringsliv* (s.15-26). Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2017). *Læreren med forskerblick: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Selmer- Olsen, I. (2014). FoU- basert barnehagelærerutdanning. I M. D. Bergsland & H. Jæger (Red.), *Bachelor oppgaven i barnehagelærer -utdanningen* (s.13-23). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (5.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

Skogen, E. & Haugen, R. (2017). Motivasjon og selvbestemmelse. I E. Skogen, R. Haugen, M.Lundestad & M.V. Slåtten (Red.). *Å være leder i barnehagen* (2.utg., s.117-151). Bergen: Fagbokforlaget.



## Vedlegg 1: Informasjonsskriv

### **Vil du delta i forskningsprosjektet: "Kompetanseutvikling i eit barnehageteam"**

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskningsprosjekt der formålet er å utvikle kunnskap om korleis team på avdeling/base utviklar kompetanse, særskild om konflikt og konflikthandtering i barnegruppa.

Du får invitasjon til å delta i prosjektet fordi du jobbar i eit team på ein avdeling/base i ein barnehage, og har i laupe av åra i arbeid utvikla dine egne forståingar av konflikt mellom barna, så vel som mellom vaksne og barna; og måtar å handtere dei.

#### **Formål**

Formålet med bachelorprosjektet mitt er å utvikle kunnskap som kan støtte pedagogiske leiarar, barnehageteam og barnehagelærarstudentar i å møte, og handtere konflikter i og med barnegruppa.

Dersom du er interessert i å delta i prosjektet, inviterer eg deg til eit intervju. På intervjuet vil eg stille følgjande spørsmål (sjå vedlegg tilpassa ynskt deltakar jamfør stilling). Samstundes vil eg understreka at du ikkje er forplikta å svare på dei utarbeida spørsmåla; dei er einast intendert som disposisjonar til intervjuet. Du står fritt til å fortelje om det du sjølv synes er viktig knytt til temaet.

#### **Kven ber ansvaret for forskningsprosjektet?**

Bachelor rettleiar:

*Alicja R. Sadownik – førsteamanuensis, forsker i BARNkunne, HVL*

*Student: Liv Bodil Tufta*

#### **Kva inneber det for deg å delta?**

Deltaking i prosjektet innebere det at du deltar i eit intervju. Intervjuet varer ca. 45-60 minutt, men avsett gjerne meir tid dersom du trur det er mykje å ytre i saka. Det vil bli anvendt lydopptak av intervjuet (med ditt samtykke).

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykke

tilbake, utan å gje opp årsak. All opplysning vil bli anonymisert. Det vil ikkje ha noko negativ konsekvens for deg dersom du ikkje vil delta eller vel å trekkje deg.

### **Ditt personvern – Korleis oppbevare og bruka dine opplysningar**

Eg vil berre bruka opplysningar om deg til formålet førespegla i dette skrivet. Opplysningar vil bli behandla konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Alle lydopptak blir oppbevarte på lydopptakar, som ikkje blir kopla til nettet, fram til anonymiserte transkripsjonar er laga. I transkriberingsprosessen blir ditt namn erstatta med fiktivt namn og generell skildring av funksjon.

### **Kva skjer med opplysningar du gjev når forskingsprosjektet blir avslutta?**

Prosjektet skal etter planen avsluttast 30. Juni 2020. Etter denne perioden blir kun anonymiserte transkripsjonar nytta vidare av forskar ved HVL og samarbeidsinstitusjonar.

### **Dine rettar**

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

innsyn i kva personopplysningar som er registrert om deg,

å få retta personopplysningar om deg,

få sletta personopplysningar om deg,

få utlevert ein kopi av dine personopplysningar (dataportabilitet)

å klage til personvernombudet eller datatilsynet om behandling av dine personopplysningar.

### **Kva gjev oss rett til å behandla personopplysningar om deg?**

Opplysningar om deg vil bli behandla basert på ditt samtykke.

På oppdrag frå BARNkunne/ HVL har NSD – Norsk senter for forskingsdata AS vurdert at behandling av personopplysningar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Kvar kan jeg finne meir informasjon?**

Dersom du har spørsmål kring studie, eller ynskjer å nytta dine rettar, ta kontakt med:

Alicja R. Sadownik, [aras@hvl.no](mailto:aras@hvl.no)

Vårt personvernombud: [personvernombod@hvl.no](mailto:personvernombod@hvl.no)

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med venleg helsing

Prosjektansvarlige

Alicja R. Sadownik & Liv Bodil Tufta

## Samtykkeerklæring

Eg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «kompetanseutvikling i eit barnehageteam » og har fått anledning til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

å delta i eit intervju

*at opplysningar om meg i form av lyd innhentast i laupe av intervjuet*

-----  
(Signert av prosjektdeltakar, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide – Pedagogisk leiar

Tid til råde: ca. 45-60min.

1. Kva definerer du som ein konflikt?
2. Kva er ditt syn på konflikthandtering? Har den vore konstant el. endra seg over tid?
3. Korleis opptrer/møter du barn i konflikt situasjonar? Kva ligg til grunne for dette?
4. Kva konflikttypar erfarer du i samspelet med barna? Kva kan årsak vere til at dei oppstår?
5. Kva tenkjer du er viktig kompetanse å ha, i møte med barn i konfliktsituasjonar?
6. Korleis har du tileigna din kompetanse om handtere konflikthandtering med og mellom barnegruppa?
7. Kva situasjonar, aktivitetar, del av dagen kan det lettare oppstå konfliktsituasjonar enn andre? Kva kan grunn til det vere?
8. Kva opplever du personale sine forståingar og syn på konflikt og konflikthandtering er?
9. Korleis arbeider personale med handtere konflikthandtering med barna?
10. Korleis vil du skildre at forholdet mellom uttrykte teori ( det me seier me gjer) og bruksteorien ( det me faktisk gjer), er i barnehagen ?
11. Korleis arbeider du (leiarstil, metodar) for å utvikle kompetansen, og sikre kvalitet i arbeidet med konflikt og konflikthandtering? Kva element er viktig å legge til rette for?
12. Korleis motiverer du personale til utvikle kompetanse om handtere konflikthandtering?
13. Korleis er kulturen for å utveksle tilbakemeldingar og refleksjonar rundt konfliktsituasjonar?
14. Kva er dine tankar om barn sine opplevingar og behov i konfliktsituasjonar ?
15. Korleis samarbeider og kommuniserer de med føresette om konfliktsituasjonar som har oppstått med barna, og handtering av dei?

## Vedlegg 3: Intervjuguide – Pedagogisk leiar 2

Tid til råde: ca. 45-60min.

1. Kva definerer du som ein konflikt?
2. Kva er ditt syn på konflikter? Har den vore konstant el endra seg over tid?
3. Korleis opptrer/møter du barn i konflikt situasjonar? Kva ligg til grunne for dette?
4. Kva konflikttypar erfarer du i samspel med barna? Kva kan årsak vere til at dei oppstår?
5. Kva tenkjer du er viktig kompetanse å ha, i møte med barn i konfliktsituasjonar?
6. Korleis har du tileigna din kompetanse om handtere konflikter med og mellom barnegruppa?
  
7. Dersom du tenkjer på ein konfliktsituasjon du opplevde som positiv/negativ, kva var det som gjorde til at den vart positiv/negativ?
8. Korleis påverkar konfliktsituasjonar deg?
9. Kva er dine tankar om barn sine opplevingar og behov i konfliktsituasjonar ?
  
10. Korleis arbeider barnehagen saman med å utvikle ytterlegare kompetanse om konflikt og handtering?
11. Korleis arbeider pedagogisk leiar med å legge til rette for at de kan opplev utvikling av kompetanse i arbeide med konflikter?
12. Korleis samarbeider og kommuniserer de med føresette om konfliktsituasjonar som har oppstått med barna, og handtering av dei?
13. Kva situasjonar el. aktivitetar i laupet av dagen opplev du det kan lettare oppstår konflikter med eller mellom barna? Kva tenkjer du er grunnen til dette?
14. kva tenkjer du om påstanden om at konflikt er ein del av barn sin utvikling ?

## Vedlegg 4: Intervjuguide – Barne og Ungdomsarbeidar

Tid til råde: ca. 45-60min.

1. Kva definerer du som ein konflikt?
2. Kva er ditt syn på konflikter? Har den vore konstant el endra seg over tid?
3. Korleis opptrer/møter du barn i konflikt situasjonar? Kva ligg til grunne for dette?
4. Kva konflikttypar erfarer du i samspel med barna? Kva kan årsak vere til at dei oppstår?
5. Kva tenkjer du er viktig kompetanse å ha, i møte med barn i konfliktsituasjonar?
6. Korleis har du tileigna din kompetanse om handtere konflikter med og mellom barnegruppa?
  
7. Dersom du tenkjer på ein konfliktsituasjon du opplevde som positiv/negativ, kva var det som gjorde til at den vart positiv/negativ?
  
8. Korleis arbeider de i personalgruppa saman, om handterer konflikter med/mellom barna?
9. Korleis arbeider de med å utvikle kompetansen de har ytterlegare? Kva meiner du er gode måtar å utvikle kompetansen?
10. Korleis arbeider pedagogisk leiar med å legge til rette for at de kan opplev utvikling av kompetanse i arbeide med konflikter?
  
11. Korleis påverkar konfliktsituasjonar deg ?
12. Kva er dine tankar om barn sine opplevingar og behov i konfliktsituasjonar ?
13. Korleis samarbeider og kommuniserer de med føresette om konfliktsituasjonar som har oppstått med barna, og handtering av dei?