

BACHELOROPPGÅVE

Omsorg, læring, utvikling og danning eit leiaransvar.

av

Kandidatnummer 606

Helga Renate Espe

Kandidatnummer 607

Asgjerd Indrebø

**Care, learning, development and formation a managerial
responsibility.**

Barnehagelærer

FLU deltid

Mai 2015

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

Eg gir med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane løyve til å publisere oppgåva: Omsorg, læring, utvikling og danning eit leiaransvar i Brage dersom karakteren A eller B er oppnådd.

Eg garanterer at eg har opphav til oppgåva, saman med eventuelle medforfattarar. Opphavsrettsleg beskytta materiale er nytta med skriftleg løyve.

Eg garanterer at oppgåva ikkje inneheld materiale som kan stride mot gjeldande norsk rett.

Ved gruppeinnlevering må alle i gruppa samtykke i avtalen.

Fyll inn kandidatnummer og namn og set kryss:

606 Helga Renate Espe

JA X

607 Asgjerd Indrebø

JA X

Innhald

1.0 Innleiing	1
2.0 Metode	2
2.1 Kvalitative og kvantitative data	2
2.2 Utveljing av respondentar	3
2.3 Gjennomføring av undersøkinga	4
2.4 Tolking av resultat	5
2.5 Etske vurderingar	5
3.0 Teori del	6
3.1 Relasjonell leiing	6
3.1.1 Reflekterande kultur	8
3.2 Kvalitet	9
3.3 Organisering	10
4.0 Presentasjon av empiri	11
4.1 Relasjonell leiing	11
4.2 Kvalitet	14
4.3 Organisering	15
5.0 Drøftingsdel	15
5.1 Relasjonell leiing	16
5.2 Kvalitet	19
5.3 Organisering	22
6.0 Avslutning	23
7.0 Litteratur liste:	25
8.0 Vedlegg	27
8.1 Vedlegg 1: Informasjonsskriv	27
8.2 Vedlegg 2: Intervjuguide	28
8.3 Vedlegg 3	29

1.0 Innleiing

I Stryn kommune er det satsing på leiarrolla i åra framover. Pedagogane skal styrkast i si leiar rolle, og då særleg i høve rettleiing og foreldre samarbeid. Dette er bakgrunn for at vi tek denne vidareutdanninga i år og er og årsak for val av oppgåve. I denne bacheloroppgåva har vi teke føre oss temaet vaksen – barn relasjonar og korleis pedagogar rettleier i høve dette. Vi har og gjennom eigen praksis erfart viktigheita av relasjonar. Vi opplever frå tid til anna vaksne som har dårlig relasjon med enkelte barn, dette meiner vi er hemmande for organisasjonen og for det aktuelle barnet. Det har og vore mykje skriving i sosiale media den seinare tida om kor viktig barns relasjon til dei vaksne er både i høve læring og trivsel. Vi vil gjennom denne oppgåva få kjennskap til korleis pedagogar jobbar for å skape dei gode vaksen- barn relasjonane.

I Stortingsmelding melding 41 (Kunnskapsdepartement, 2008-2009) kan vi lese at omsorg, læring, utvikling og danning er eit leiaransvar. Barnehagens formålsparagraf gir uttrykk for samfunnet sine normer og verdiar. Den seier og noko om kva barn skal få av opplevingar og kva dei skal i lære i barnehagen. Den stiller og krav til barnehagen sitt møte med barna og dei relasjonane vaksne og barn har til kvarandre. Dette pålegg dei som jobbar i barnehagen eit stort ansvar og då er pedagogane i ei særstilling.

Stortingsmelding 41 (Kunnskapsdepartement, 2008-2009) skriv og ein del om kvalitet i barnehagen. Når vi snakkar om kvalitet meiner vi kva barna skal lære og korleis dei lærer det. Det er sagt noko om korleis kvaliteten på samspelet mellom barn – barn og vaksen – barn skal vere. Dei vaksne er modellar for barna og difor er det viktig at samspelet og relasjonen mellom dei vaksne er god. Barnehagen skal vere ein plass der barna får oppleve tryggleik, respekt og anerkjening. Dette skjer i samspel med andre. Dette viser kor viktig det er å ha trygge, gode vaksne som er til stades for barna. Kvaliteten på samspelet mellom vaksne og barn påverkar både trivsel og læring. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) slår og fast at nokon av barnehagen sin oppgåver er å gje barn omsorg. Den skal og skape nærleik og legge til rette for allsidig utvikling og læring. Barn kommuniserer korleis dei har det både kroppslig og ved hjelp av språk. Korleis dei opplever møte med andre, vil påverke deira oppfatning av seg sjølv. Det er difor viktig å understreke at barn må møtast med tillit og respekt. Det å bli tatt på alvor er viktig som motivasjon for læring og som grunnlag for å utvikle tillit både til seg sjølv og andre. Det er pedagogen sitt ansvar å sjå til at alle vaksne er bevisste dette ansvaret. Korleis vert dette gjort i praksis? Korleis rettleiar pedagogen det øvrige personalet slik at alle har lik forståing og lik praksis i møte med barna? Barnehagens pedagogiske kvalitet avheng ikkje berre av enkeltindivid, men er summen av felles forståing og handling.

Vidare kan ein lese i rammeplanen:

Barnehagen skal ha ein pedagogisk leiing. Styraren og den pedagogisk leiaren har eit særleg ansvar for å planlegge, gjennomføre, vurdere og utvikle oppgåvene og innhaldet i barnehagen. Dei er og ansvarlig for å rettleie personalet. (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 21)

Vi vil difor finne ut korleis pedagogen leiar personalet i forhold til dette mandatet. Å gje tilbakemelding på arbeidsmetodar kan vere både vanskeleg og utfordrande, men og utviklande for den enkelte. Gjennom dette bachelorstudiet vil vi prøve å finne ut kva for ulike metodar og handlingsmønster som vert nytta i dette arbeidet. For å få svar må vi hente inn empiri, det vil seie data frå verkelegheita (Jacobsen, 2013). Vi vil forske litt på dette temaet og sjå om vi kan utvikle ny kunnskap som vi kan ta med oss vidare i arbeidet i barnehagen. Vi valde difor problemstillinga:

Korleis arbeider pedagogar for å skape gode vaksen - barn relasjonar ?

2.0 Metode

Metode er eit verktøy som vi brukar når vi vil finne svar på noko. I følgje Kvale & Brinkmann (2009) er den verkelege betydinga av metode gresk og betyr «veien til målet». Så metode seier noko om korleis vi finn kunnskap eller svaret på problemet vårt. Problemstillinga avgjer kva metode vi skal bruke for å samle inn empiri (Jacobsen, 2013). Metode er med andre ord verktøyet som hjelper oss til å samle inn data, det vil seie den informasjonen vi treng til undersøkinga vår.

2.1 Kvalitative og kvantitative data

Ein skil mellom kvalitative og kvantitative data. Ein enkel definisjon på kvalitativ data er innsamling av ord, setningar og uttrykk. «Måten slike data samles inn på er gjennom samtaler med mennesker, eller gjennom andre former der mennesker uttrykker seg muntlig eller skriftlig. Siden språk er et svært nyansert uttrykk, vil det også egne seg godt til å fange opp variasjoner og nyanser.» (Jacobsen, 2013, s. 56). Kvantitative data er data som er gjort om til tall. Eit eksempel på kvantitative data er spørreskjema, der respondenten til dømes kan plassere seg sjølv/sitt svar på ein skala frå ein til ti. «Denne forenklingen (standardiseringen) muliggjør behandling av store mengde data på en effektiv måte gjennom ulike statistiske teknikker» (Jakobsen, 2013, s. 65).

For å finne svar på vår problemstilling valde vi å nytte oss av kvalitativ datainnsamling. Dette fordi vi meiner at respondentane svarer meri ærlig når dei får uttrykke seg med eigne ord. Det er ulike måtar å samle inn kvalitative data på. I følgje Jakobsen (2013) kan ein dele kvalitativ data i intervju, observasjon og dokumentasjonsstudie. Ut i frå vår problemstilling tenkte vi at intervjuforma er tenleg for å gi oss informasjon i høve problemstillinga. Vi var ute etter respondentane sine eigne ord og arbeidsmåtar. I startfasen på oppgåva vår tenkte vi først å gjennomføre individuelle intervju med fire pedagogiske leiarar frå ulike barnehagar, men vi enda til slutt opp med å gjennomføre eit fokusgruppeintervju. Det høyrdest spennande og lærerikt ut å samle ei gruppe til diskusjon. Fokusgruppeintervju er eit intervju der vi samlar fleire menneskjer til diskusjon om eitt eller fleire tema. Medlemane i gruppa kan både svare på spørsmål frå intervjuar, men og stille og svare på spørsmål frå dei andre i gruppa (Jacobsen, 2013). Vi enda på fokusgruppeintervju fordi det kan vere med på å starte ein tankeprosess der kvar enkelt bearbeidar sine

erfaringar i løpet av intervjuet. Vi kan få fram varierte arbeidsmåtar som fleire har erfaring med. I eit individuelt intervju vil svara vere sterkt knytt til det spørsmålet vi som undersøker stiller. Ein får ikkje dialog rundt spørsmåla og viktig informasjon kan gå tapt fordi den du intervjuar kanskje svarer ut frå arbeidsmetodar dei jobbar med her og no. I eit fokusgruppeintervju kan ny informasjon komme fram, fordi det startar ein tankeprosess der den enkelte bearbeider sine erfaringar i løpet av intervjuet. «Det skjer ei fortolkingsutvikling – ein aktiv konstruksjon eller rekonstruksjon av verkelegheita – i gruppa, deltakarane hjelper kvarandre å forstå» (Jacobsen, 2013, s. 89).

2.2 Utveljing av respondentar

Når vi valde ut respondentar gjorde vi eit strategisk utval (Jacobsen, 2013). I vårt tilfelle gjekk dette på tal respondentar, geografisk tilgjenge, at respondentane kom frå ulike barnehagar og at vi viste at dei torde å seie meiningane sine i ei gruppe. Vi kallar intervjuobjekta våre for respondentar fordi dei har direkte kjennskap til fenomenet og høyrer til gruppa pedagogisk leiarar (Jacobsen, 2013). Det var viktig for oss å velje respondentar som vi tenkte var reflekterte rundt temaet og som vi meinte kunne gi oss god informasjon i forhold til problemstillinga.

Respondentane var frå tre sentrumsnære kommunale barnehagar. Dette for å sjå om det var ulikskap og likskap i høve relasjonstenking i forskjellige barnehagar. Vi tenkte og at det kunne skape meir diskusjon kring spørsmåla. Vi tenkte og at det var viktig at respondentane kjende litt til kvarandre og oss som intervjuarar. Det trur vi var avgjerande for at dei torde å opne seg og vere ærlege i svara sine. Ved at dei føler seg trygge trur vi dei var meir aktive i dialogen. Det var viktig for oss at alle bidrog i samtalen. Vi håper at respondentane sit igjen med ei oppleving av at dette var lærerikt og interessant. Det som er ulempa med å nytte personar ein kjenner som intervjuobjekt er at relasjonen kan påverke svara. Til dømes ved at dei svarer det dei trur vi vil høyre, og ikkje det dei egentleg meiner.

Respondentane vart kontakta på ulike måtar, men alle fikk lik informasjon om forskingsprosjektet. Dei fekk og vite litt om fokusgruppeintervju som metode og at vi ville bruke bandopptakar under sjølve intervjuet. Etterpå spurde vi dei om dei kunne tenkje seg å vere med på dette. Alle var positive og tykte det var spennande, men der var ei som var litt nervøs for metoden. Ho var redd ho ikkje skulle prestere. Vi vart einige om at ho skulle få informasjonsskrivet og tenkje litt. Vi ville i utgangspunktet kontakte fire pedagogiske leiarar, men sidan den eine var litt usikker valde vi å kontakte ein til slik at vi var sikre på å ha minimum fire respondentar på intervjudagen. Vi enda opp med fem respondentar.

Når vi hadde fått svar frå alle fem respondentane sende vi informasjonsskrivet (vedlegg 1) til dei på e-post. Informasjonsskrivet fortalde litt om temaet og valet av intervjumetoden. Vi valde å ikkje gje dei

intervjuguiden på førehand fordi vi ville ha så ærlege svar/funn som mogeleg. Vi trur dette bidrog til at det var meir ærlige svar. Vi valde pedagogiske leiarar som våre respondentar fordi dei jobbar nærmast det vi ville forske på. Vår problemstilling handlar om leiing så vi kunne i utgangspunktet også valt styrarar, men vi valde pedagogiske leiarar sidan dei jobbar tettast på relasjonen barn - vaksen. Det er dei som har hovudansvaret for å skape dei gode relasjonane og jobbar tettast opp mot barna. Difor trur vi at pedagogane er dei som har næraste kjennskap til arbeidsmetodane som vert nytta. Det står i boka til Jacobsen (2013, s. 147): «Tradisjonelt sett har vi større tiltro til kilder som er nær det fenomenet som beskrives. Jo lenger bort fra fenomenet den intervjuede kommer, desto mer må han eller hun basere seg på det andre har fortalt.» Med andre ord vil det seie at styrarane har oversikten og får informasjonen gjennom sine underleiarar. Informasjonen vil då gå gjennom eit ledd og mykje av informasjonen vil vere basert på deira teori om temaet. Av denne grunn valde vi pedagogiske leiarar. Vi valde pedagogiske leiarar vi meinte hadde erfaring og var reflekterte, dette valet vart og gjort for å få gode diskusjonar rundt spørsmåla våre.

2.3 Gjennomføring av undersøkinga

Intervjuet gjekk føre seg heime hos den eine intervjuaren. Dette fordi ho bur sentralt og det vart enkelt for oss. Vi ville ha ei koseleg atmosfære slik at respondentane skulle føle seg avslappa og velkomne. Dette ordna vi ved å lage til litt fingermat og smoothie. Vi hadde avtalt med dei andre i husstanden at dei ikkje kunne vere heime under intervjuet, slik at vi ikkje skulle bli forstyrra. Før vi starta intervjuet snakka vi først om laust og fast i ca. 15 minutt. Dette for å lette litt på spenninga. Før vi gjennomførte dette intervjuet gjennomførte vi eit pilotprosjekt. Der gjorde vi oss erfaringar på at den eine burde intervju og den andre noterte. Dersom den andre ville komme med tilleggsspørsmål skreiv den det ned til intervjuaren. Dette tenkte vi var meir ryddig og respondentane fekk berre ein å forholde seg til. I pilotprosjektet fekk vi prøvd ut spørsmåla våre og såg om dei gav oss informasjon relatert til problemstillinga vår. Vi justerte litt på intervjuguiden etter prøveprosjektet. Vi fekk og øvd oss på å ta opp intervju på lydband, noko som førte til større tryggleik då vi skulle til med intervjuet.

Før vi byrja intervjuet friska intervjuar opp temaet og fortalde litt om bruken av bandopptakaren. Ho forsikra respondentane om at dei ville bli anonymisert ved bruk av bokstavar i transkriberinga. Ein av respondentane var nervøs for bruk av bandopptakar, difor var det viktig å ha ein ny gjennomgang på intervjumetoden. Intervjuar signaliserte oppstartinga på intervjuet tydeleg og korleis respondentane skulle vere under intervjuet.

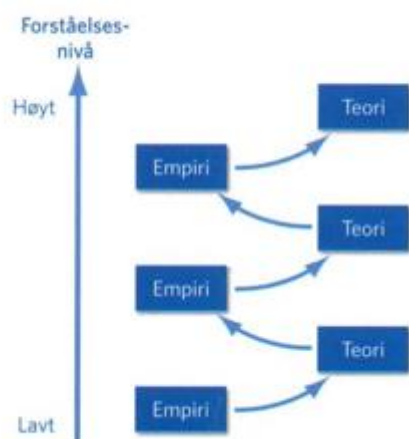
Vår førforståing av tema er at relasjonar er noko som pregar barnehagedagen på godt og vondt. Relasjonen kan vere god eller dårlig. Dette kan farge samspelet ein har med barna. Dei aggressive barna og dei innadvente barna er ofte dei ein jobbar mest med i høve å skape ein god relasjon, og det kan vere vanskelig

å vere ein god vaksen i alle situasjonar. Våre haldningar og kunnskap om tema kan sjølvstakt ha påverka respondentane. Men vi har prøvd å vere så nøytrale som mogeleg. Vi prøvde å seie minst mogeleg under intervjuet, vi hadde kun nokre oppklarings spørsmål undervegs. Vi nikka eller smilte for å bekrefte at vi høyrte kva dei sa. Vi hadde ein intervjuguide (vedlegg 2) til intervjuet, men vi måtte inn med litt tilleggsspørsmål, for å få ein god flyt i intervjuet. Dei var litt usikre i starten, men etter kvart gjekk praten ganske så lett. Det var eit par som ikkje heilt klarte å ordlegge seg fordi vi brukte bandopptakar. Intervjuaren løyste dette med å kome med beroligande ord og dette gjorde at dei kom meir med i dialogen. Etter det kom dei meir med i dialogen. Ein ting til som kanskje kunne fått flyten til å gå betre frå starten av var å lese informasjonsskrivet på nytt for respondentane. Når vi testa ut intervjuet i pilotstudiet gav vi respondentane ein kopi av informasjonsskrivet slik at dei fekk lese gjennom det der. Dei hadde ikkje fått det utdelt på førehand. Det kan vere at dialogen hadde kome betre i gang frå start av dersom vi hadde lese informasjonsskrivet opp før vi byrja i staden for berre å fortelje om det. Dette er sjølvstakt berre spekulasjonar og ikkje noko vi kan vere sikre på.

2.4 Tolking av resultat

Vi vil tolke resultatata av våre funn opp mot teorien i drøftingsdelen. Vi vil sjå om svara frå fokusgruppeintervjuet vårt har dekning i teorien om feltet. Ved å bruke teorien kan vi setje resultatet inn i eit større mønster, og vi kan kome til å sjå både forklaringar og konsekvensar vi tidlegare ikkje har vore klar over. Dermed kan vi ved gjenteken teori opparbeide oss ei djupare forståing av empirien og resultatata (Jacobsen, 2013), slik som vist i figuren nedanfor (Jacobsen, 2013, s. 252)

Figur 12.1 Hvordan samspill mellom teori og empiri kan øke forståelsesnivået



2.5 Etiske vurderingar

I følge Kvale & Brinkmann (2009) er forskingsintervjuet gjennomsyra av etiske utfordringar. Det er viktig at den som intervjuar tenkjer over etiske spørsmål før ein begynner eit intervju. Kva funn/informasjon ein får

ut av intervjuet kjem i vårt tilfelle an på den sosiale relasjonen som blir mellom oss som intervjuarar og respondentane. Her er det viktig at vi som intervjuarar klarer å skape rom der respondentane tør å snakke fritt og ope. Men vi bør likevel ikkje sjå på forskingsintervjuet som ein fullstendig open og fri dialog mellom likestilte partar, då det er eit klart asymmetrisk maktforhold mellom forskar og respondent. Det er vi som forskarar som bestemmer tema for intervjuet, stiller spørsmåla, bestemmer kva svar vi vil følgjast opp, avsluttar samtalen, og som til slutt skal fortolke respondentane sine utsegn. I kva grad vi stiller ledande spørsmål eller ikkje, er og noko vi som forskarar må ha kunnskap om (Kvale & Brinkmann, 2009). I den grad det er mogeleg, skal vi prøve å gjengi resultatet av forskinga fullstendig og i korrekt samanheng. Det er aldri mogeleg å gjengi resultatet i sin fullstendige samanheng. I praksis betyr det at vi presenterer frå utskrifta av intervjuet (Jacobsen, 2013).

Vi har respondentar frå same kommune. Dette kan vere med på å legge litt føringane på at dei var veldig einige i svara sine og det var lite usemje. Kanskje hadde vi fått meir ulike svar dersom vi intervjuar dei kvar for seg eller valde ut respondentar som ikkje var så nærliggande geografisk.

Vi prøvde å vere tydlige og trygge i rolla vår som intervjuar for å skape tryggleik, dette trur vi medførte at respondentane torde å snakke fritt.

Vi har valt å transkribere heile intervjuet for å kunne gjengi resultatet av undersøkinga så korrekt som mogeleg. Lydopptaket er og beholdt slik at vi kan gå tilbake til råmaterialet og sjekke opplysningar dersom vi er usikre på om materialet er presist. Dette vil bli sletta så snart oppgåva er godkjent.

3.0 Teori del

I denne delen har vi valt å presentere teori som vi meiner er relevant i forhold til vår problemstilling. Vi vil og definere nokre vesentlege omgrep. I drøftingsdelen vil vi sjå på teorien opp mot funna i empiridelen. Det vil gå fram av oppgåva at mykje av det vi skriv om kan knytast til relasjonell leiing.

3.1 Relasjonell leiing.

Vi kan seie at pedagogisk leiing er å initiere og lede refleksjonsprosessar som har til hensikt å fremje barna si læring (Mørreaunet, Gotvassli, Moen & Skogen, 2014). Godt leiarskap skapar gode vilkår for dei tilsette slik at dei kan ta i bruk og utvikle kompetansen sin. Ein må sikre at måla i rammeplanen kan realiserast og at kvaliteten på det pedagogiske arbeidet i barnehagen er god. Ved å vere ein lærande organisasjon sikrar ein at det pedagogiske arbeidet er dynamisk og i stadig utvikling. Jacobsen & Thorsvik (2007, s. 381) skriv at «ledelse er først og fremst en prosess mellom mennesker». Dette seier noko om kor viktig relasjonskompetanse er.

I følgje Aasen (2013) vart leiarsklar tidligare delt i to retningar, desse var menneskeorientert og

oppgåveorientert. Den første har fokus på mennesket og er en delegerande og støttande leiarstil. Den andre sida har eit produksjonsfokus og er ein autoritær og styrande leiarstil. Seinare er det utvikla fleire modellar og ei meir utvida tenking rundt leiing, døme på dette er teamleiing. Transformasjonsleiing som kjenneteiknast med at leiaren har karisma, inspirerer, har personlig omsorg og er faglig dyktig og relasjonell leiing er døme på leiings strategiar som høver godt i team. I barnehagen fungerer ein som eit team og då er relasjonell leiing sentral. Aasen (2013) skriv at ein relasjonsorientert leiarstil har til hensikt å skape gode relasjonar mellom dei tilsette, dette er også eit verkemiddel for å motivere. Det som kjenneteiknar relasjonell leiar stil er at medarbeidarane er endringsvillige, tar ansvar, ynskjer å vidareutvikle sin eigen kompetanse og dei lærer av kvarandre. Kommunikasjon er og av vesentlig betydning i relasjonell leiing. Ofte har ein ei blanding av fleire leiarstilar eller nyttar ulik leiing alt etter kva situasjon ein er i.

Relasjonskompetanse handlar om å forstå, og om samhandling med andre menneskjer på ein god og adekvat måte. Ein relasjonskompetent fagperson kommuniserer på ein måte som skaper mening og ivareta den andre på ein god måte. Relasjonskompetanse handlar blant anna om å kjenne seg sjølv og forstå den andre si oppleving av samspelet. «Fagpersonen må kunne gå i en relasjon, legge til rette for god kommunikasjon og forholde seg slik at det som skjer er til det beste for den andre.» (Røkenes & Hansen, 2012, s. 11). Med andre ord så handlar relasjonskompetanse om å skape det gode samspel. For oss som jobbar med barn handlar god relasjonskompetanse om å sjå og forstå barnet. Vi kan til døme nytte Kari Pape (2003) sitt relasjonsskjema til å kartlegge vaksne sine haldningar til enkeltbarn (vedlegg 3). Eit anna ord som er viktig i samspel og relasjonar er anerkjening. Det er viktig å vere anerkjennande over for dei ein er i relasjon med. Anerkjening handlar om å sette seg inn i andre sine tankar og kjensler og å vise respekt for deira syn og veremåte. Vi er interessert i den andre sin individualitet. Å vere anerkjennande betyr ikkje at ein er einige om alt, men at ein kan akseptere at andre tenkjer og handlar annleis enn ein sjølv (Møller, 2012). Dette seier og Johansson (2011) noko om, han skriv blant anna at det er barnehageleiar sitt ansvar å skape ein kultur der alle som er der føler at dei er subjekt i sitt eige liv.

Gode relasjonar er med på å skape god utvikling for barna og god kvalitet på det pedagogiske arbeidet jamfør stortingsmelding 41 (2008- 2009). Er relasjonen dårleg kan den føre til vantrivnad og stagnering. Gotvassli (2013) seier at kompetansen til personalet er dei haldningar, kunnskapar, evner og ferdigheiter dei innehar, dette kan vi knytte opp mot relasjonskompetanse. Ødegård & Røys (2013) skriv at relasjonar blir brukt i psykologien for å forklare kjenslemessige forhold mellom menneskjer. Relasjonar vil alltid vere der når ein møter andre, men det treng ikkje å vere kjenslelada. For å ha gode relasjonar må ein ha god relasjonskompetanse. I følge Spurkeland i Aasen (2013) er relasjonskompetanse *ferdigheter, evner, kunnskapar og haldningar som etablerer, utviklar, vedlikehalde og reparerer relasjonar mellom mennesker*, «så i barnehagen ligger ansvaret for å utvikle positive relasjonar fullt og helt hos dere voksne som jobber

der» (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2014, s. 112). Ved å sjå på konkrete samhandlingssituasjonar kan ein seie noko om relasjonen mellom menneskjer (Ødegård & Røys, 2013). For å opne for ei god rettleiing kan ei nytte seg av rettleiar strategiar som døråpnarar som å stille opne spørsmål, bruker pauser og beskriving av kroppsspråk og spegling av budskap (Løve, 2012). Ved å ha ein reflekterande kultur legg ein og til rette for god rettleiing.

3.1.1 Reflekterande kultur

Å skape ein reflekterande kultur er i følge Brandtzæg et al (2014) eit verkemiddel som er positivt for å utvikle gode relasjonar. Med dette meinast å skape ein kultur der det er vanleg å rose kvarandre, men og kunne stille kritiske spørsmål til måtar å handle på. Det er viktig at kritikken er konstruktiv og er meint som ei rettleiing. Ein må bruke ein venleg tone og formidle budskapet slik at mottakar opplever at det er sagt i beste mening. «De vanskelige relasjonene kan bli dypt meningsfulle og utviklende, både for barn og voksne, forutsatt at dere voksne har mot og vilje til å snakke sammen, forsøke å forstå og gjøre endringer på deres veremåte» (Brandtzæg et al, 2014, s. 113). Det er viktig at den vaksne veit at det er den som må endre seg, ikkje barnet. Det er den vaksne som eige problemet og må endre arbeidsmåte. Men ein må og bli fortalt at ein har ein lite anerkjennande handlingsmåte. Her kan pedagogen fungere som eit støttande stilas for medarbeidarane på lik linje med at dei vaksne er støttande for barna (Boge, Markhus, Moe & Ødegaard, 2014). Eit nyttig verkemiddel her kan vere å metasamtale. Boge et al (2014) forklarar metasamtale som samtale om korleis vi samtaler. Det handlar om korleis vi opplever det som vart sagt eller den måten ein vart rettleia på. Ein må reflektere over eiga læring, tankemåtar og læringsstrategiar. I samtalen vert det teke opp korleis vi opplever rettleiinga både tankemessig, kjenslemessig og sosialt. Dette er og ein fin måte for pedagogen å få tilbakemelding på eigen rettleiingskultur på. Ved å få kjennskap til korleis rettleiinga framstår kan ein endre rettleiingsmåte eller oppretthalde den slik den er. Her kan vi og dra fram omgrepet aktiv lytting som viser til at vi speglar vår forståing av det den andre seier og tenkjer (Løve, 2012). Vi kan deretter korrigere vår oppfatning av det som vert sagt.

Alle som er i organisasjonen påverkar kvarandre i større eller mindre grad. Pedagogen er i eit maktforhold overfor medarbeidarar fordi den har, i følge rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011), eit personalansvar og eit rettleiaransvar overfor desse. Dette kan skape konflikter i personalgruppa. Boge et al (2014) beskriv makt som noko som er over alt i samfunnet. Det treng ikkje å vere negativt, men ordet makt fram står likevel ofte slik. Skagen (2011) skriv at det kan vere greitt å skilje mellom saksforhold og tema i rettleiinga, og den relasjon som er der og som påverkar rettleiinga. I rettleiing er det alltid eit språkleg perspektiv/ eit kommunikasjonsperspektiv. Løve (2012) viser til Mead som skriv om betydninga av å ta ein annan si rolle eller å setje seg inn i ein annan sin situasjon. Dei vaksne i barnehagen står og i eit maktforhold i høve barna. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) seier barnehagen skal møte

barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens eigenverdi og barna skal få oppleve varme og kjærleik. Rettleiing i høve dette kan vere utfordrande då det går på personleg veremåte, og evne til empati og innleving er veldig ulikt frå person til person. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) seier og at personalet skal vere rollemodellar for barna. Dei skal fremje barnehagens verdigrunnlag og ein skal reflektere over og vurdere praksis. Dette viser og kor viktig det er at personalet har ein veremåte og handlingsmåte som speglar dette både når det gjeld vaksen - barn relasjon, barn - barn relasjon og vaksen - vaksen relasjon. Å spegle er enkelt forklart i følgje Mead å spegle oss i andre sine reaksjonar på oss sjølv, men og å sette seg inn i andre sine kjensler og å vere empatisk (Løve, 2012). Ein må vere klar over at dei beskrivne faktorane verkar inn på kvaliteten og utbytte av rettleiinga. Vi held fram med å gå djupare inn i omgrepet kvalitet.

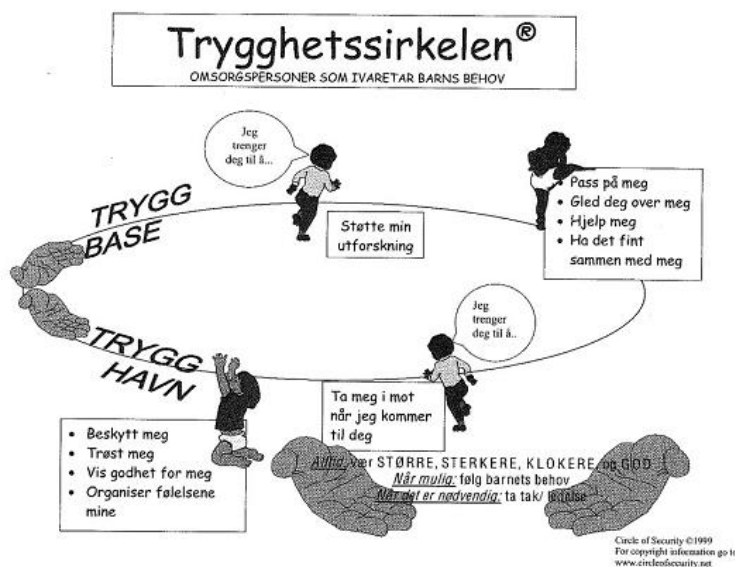
3.2 Kvalitet

Stortingsmelding 41 heiter «Kvalitet i barnehagen». Regjeringa tydeleggjer med denne stortingsmeldinga ambisjonane dei har om å sikre eit barnehagetilbod av høg kvalitet for alle. Alle barn skal sikrast gode og trygge oppvekst- og opplæringsvilkår (Kunnskapsdepartement, 2008-2009). Vidare står det at kvaliteten i barnehagane blant anna består av relasjonane mellom personalet og barna, og personalet sin kompetanse. Vi vil trekke ut det som Stortingsmeldinga seier om relasjonar. I følgje stortingsmelding 41 (2008-2009) viser internasjonal forskning at gruppestørrelsen i barnehagen er den faktoren som har størst innverknad på barna sitt stressnivå. Dette viser at barnegruppa bør vere av ein slik størrelse at det er mogeleg for barn og vaksne å ha gode samhandlingar fordi dette er av betydning for kvaliteten på samspelet. Vidare står det i rammeplanen at gruppa sin størrelse påverkar og relasjonen mellom barna og mellom barn og vaksne (Kunnskapsdepartementet, 2011). Rammeplanen seier og at barn har rett til omsorg. Under gode omsorgsfulle vilkår vil barna bli sjølvrealisert og utvikle god relasjonskompetanse. Dei vil lære å ta ansvar for seg sjølv og for andre (Kunnskapsdepartementet, 2011). I barnehagen handlar omsorgsomgrepet både om relasjonen mellom barna og dei vaksne og om barna sin omsorg for kvarandre. For oss som jobbar med barn handlar god relasjonskompetanse om å sjå og forstå barnet. Vi kan nytte eit relasjonsskjema til å kartlegge vaksne sine haldningar til enkeltbarn (vedlegg 3). Både stortingsmelding 41 (2008-2009) og rammeplanen (2011) seier at barnehagen skal legge til rette for god utvikling og læring i alle situasjonar gjennom barnehagekvardagen (Kunnskapsdepartement, 2008-2009). Måten ein gjer dette på er kvaliteten til barnehagen. Her kan ein nytte COS sirkelen.

Circle of Security (COS) er ein tryggleikssirkel som seier noko om bevegelse mellom tilknytning og utforsking. «Trygghetssirkelen bygger på mange års forskning omkring tilknytning og viser oss hvordan de grunnleggende behovene henger sammen.» (Brandtzæg et al, 2014, s. 18).

Tryggleikssirkelen viser korleis vaksne kan hjelpe barnet til å utvikle seg og bli den beste utgåva av seg sjølv.

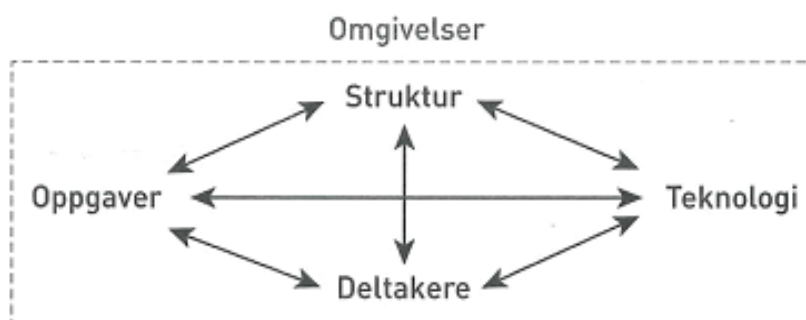
Barnet treng trygge vaksne som støttar og hjelper det fram i verden jamfør Bruners støttande stillas (Boge et al, 20014). Dei vaksne bør og ha kunnskap om kva som er barnet si næraste utvikling sone/proksimale utvikling sone. Dei veit kva barnet kan no og kva dei kan klare med litt støtte og hjelp fra ein kompetent voksen jamfør Vygotskij (Boge et al, 2014). Barnet går ut i verda og utforskar, - prøver seg fram. Når det blir redd eller usikker går det tilbake til sin trygge base/omsorgsperson og «ladar seg opp». Det gjer seg klar for nye utfordringar. Dette viser figuren nedanfor (Brandtzæg et al, 2014, s. 25).



Figuren ovanfor fortel oss og at tilknytning og tryggleik er viktig for alle barn. Er der ein trygg og god relasjon mellom barn og vaksen får barnet ro til å utforske og lære medan det er i barnehagen (Brandtzæg et al, 2014). For å skape ein god og trygg barnehagedag må ein tydelig struktur og ei god organisering. Dette vil vi skrive litt om.

3.3 Organisering

Leiingsfunksjonane kan sjåast i samanheng med organisasjonsperspektiva. Leavitts grunnforståing av organisasjon består av fire hovudkomponentar (Børhaug, Helgøy, Homme, Lotsberg & Ludvigsen, 2011, s. 20): Figur 1.1 Leavitts diamant



I organisasjonsteori er grunntanken at menneska vert påverka av organisasjonen. Dette påverkar korleis dei tenkjer, vurderer, handlar og samarbeider. Altså er ikkje handlingar i organisasjonen berre avhengig av den enkelte deltakar sin kompetanse og vurdering, men er og eit resultat av reglar og rutinar, maktrelasjonar og den ytre påverknad organisasjonen står i.

I følgje Løve (2012) vil ein i høve eit rettleiingsfagleg perspektiv ta utgangspunkt i den ein rettleiar sin livssituasjon og prøver å auke læringsmogelegheiter, utviklingsmogelegheiter, avgjerslekompetanse og handlingskompetanse. Ser ein dette i eit barnehageperspektiv vil ein få personale som aktivt søker ny kunnskap og vidareutviklar seg. Personalet vil og ha ferdigheiter og handlingsval til å ta gode, gjennomtenkte avgjersler. Dette krev ei tydelig leiing og ein organisasjonskultur som legg vekt på å utvikle seg. Organisasjonen må vere endringsvillig og stadig vere oppdatert på faglig kunnskap, endringar i samfunnet og nye føreskrifter.

Børhaug et al (2011) skriv at det gjennom tidene har blitt forska på leiaren si betyding for produktivitet og resultat. Dette har og vore sett i samanheng med organisasjonen sin struktur. Leiarar som har blitt sett på som framgangsrike har trekk som: «sosialt interesserte, utviklande, lærevillige, informerte og motiverte og viser vilje til makt» (Børhaug et al, 2011, s. 84). Kritikken mot dette har vert at det er «meningsløst å fokusere utelukkende på trekk ved lederen, uten at man ser dette i sammenheng med den organisasjonsmessige konteksten de skal opptre i forhold til» (Børhaug et al, 2011, s. 84). Det vil seie at ein er avhengig av ei tydelig leiing som har klare og definerte mål, og barnehagen må organiserast ut frå desse måla.

Leiingsferdigheiter er ikkje ein statisk kunnskap og heller ikkje noko som ein har eller ikkje har. Leiing kan lærast og er måten ein leiar på. Ein er heile tida i utvikling i høve menneske og situasjonen ein er i. Katz definerer i 1955 denne kunnskapen i tre viktige moment (Aasen, 2013). Disse tre er tekniske ferdigheiter, menneskelege ferdigheiter og omgrepferdigheiter. Dette er ferdigheiter som kan lærast og utviklast. Den viktigaste og mest effektive måten å lære dette på er å bruke det. Erfaring og tilbakemeldingar er viktige faktorar for å utvikle gode leiarferdigheiter.

4.0 Presentasjon av empiri

Vi vil i denne delen ta utgangspunkt i dei subjektive svara og dei spørsmåla som har mest relevans for vår problemstilling. Vi har delt inn i dei same kategoriane som i teoridelen.

4.1 Relasjonell leiing

Vi har tidligare i oppgåva beskrive kva som ligg i omgrepet relasjon. Vi vil her få fram kva respondentane la i

omgrepet god relasjon. Respondentane gav eit vidt spekter av kva dei la i dette omgrepet. Det første dei sa om gode relasjonar var at då har dei gode samtaler med barna. Dei vaksne lyttar til barna og høyrer på kva dei har å fortelje. Respondentane meinte det kunne vere lurt å ta tak i det barnet interesserte seg for. Den vaksne kjenner barnet og veit kva han eller ho likar å leike. Det kan vere lurt å bruke tema som til døme turar barnet har vore på og liknande for å få i gang ei samtale. Ein kan og lese ei bok og samtale rundt det ein les. Eit anna viktig ord som fleire var einige om var viktig i gode relasjonar var anerkjenning. Det er vesentleg å anerkjenne barnet og respektere det for den dei er. Dei vaksne i barnehagen må og anerkjenne og respektere kjenslene barnet har og vise omsyn for det. Bekrefting var eit anna omgrep som var viktig i høve relasjonar. Respondentane meinte at vi må bekrefte barnet som person, men og å bekrefte at du forstår kva dei meiner eller føler. For å ha ein god relasjon meinte dei det var viktig å skape tillit hjå barnet. Den vaksne må vere til å stole på. Han/ho må vere støttande i situasjonar som barnet er i. Det var og viktig med god relasjon i tilvenningsfasen då tryggleik og tillit er vesentleg for ein god start. I tilvenningsfasen er relasjon eit nøkkelomgrep med tanke på at ein må skape god relasjon med det barnet ein skal ha tilvenning på i barnehagen. Ofte må ein skape ein god relasjon raskt då tilvenninga går over eit kortare tidsrom. Då er det viktig å sjå barnet, finne interesseområde og skape tillit. Ein må få barna til å føle seg trygge på dei vaksne i barnehagen. Respondentane meinte at å anerkjenne barnet sine kjensler i denne tida er ekstra viktig.

Respondentane meinte at avdelingsmøta var eit godt forum å bruke når ein skulle rettleie i høve relasjonar. Her kan ein rettleie på spørsmål frå personalet eller ta opp aktuelle tema. Mange brukte avdelingsmøter til å diskutere case. Ved å jobbe på den måten fikk ein fram ulike måtar å løyse utfordringar med forsiktige barn eller utagerande barn. Ein kan diskutere seg fram til beste praksis. Her var det viktig å ha barnet i fokus. Ein må tenke over kva ein trur barnet tenker i situasjonen. Det var og viktig å tenke over korleis dei ulike handlingsmåtane kan kjennest for barnet. Respondentane meinte at den beste måten å rettleie på var å snakke om det, ein til ein. Det var viktig å snakke med personalet og stille spørsmål til kvifor dei handla som dei gjorde. Respondentane meinte det var viktig å vise ei positiv holdning når ein snakka om barn. Pedagogane måtte gå føre som gode rollemodellar i dette arbeidet. Ei negativ haldning kan fort spreie seg i personalgruppa. Då må ein som leiar gå inn og snu det, for ein skal ikkje tillate seg å sjå negativt på barn. Dei meinte at ved å rettleie kan ein snu fokus frå noko negativt til noko positivt.

Respondentane sa og at det er viktig med bevisstgjerjing. Dei vaksne må lære seg å tenkje før dei handlar. Dei vaksne må vere bevisst på kva dei ulike handlingsalternativa vil føre til av konsekvensar for barnet og kva kjensler det kan skape hjå barnet. Å fylle ut relasjonsskjema på barna kan vere lurt. Då blir dei vaksne bevisst på kva kjensler det enkelte barn skaper hjå seg. Når ein så har kartlagt dette må ein aktivt gå inn og jobbe i forhold til dei kjenslene. Dersom ein hadde ein negativ eller nøytral relasjon til eit barn, må ein jobbe med seg sjølv for å endre haldning i høve barnet. Å rettleie i dette tilfellet blir å få medarbeidarane til

å sjå etter positive eigenskapar med det aktuelle barnet. Det er ikkje barnet som skal ordne ein relasjon til dei vaksne, det er den vaksne slitt ansvar. Ein av respondentane sa at dei hadde gjennomført ei relasjonsskjemaundersøking og dette medførte nokre «aha-opplevingar». Det var enkelte barn som fekk mykje merksemd, men der var og nokre barn som var litt nøytrale for alle. Respondentane meinte at dei barna som får lite merksemd var meir i faresona enn dei som får mykje negativ merksemd. Dette fordi dei som får lite merksemd blir litt usynlege. Dei måtte då sette inn tiltak straks for å opprette ein god relasjon. Etter ei slik kartlegging vart det og fortalt at ein brukte meir tid på dei barna som fekk lite merksemd eller mykje negativ fokus ein periode, for å ordne opp i forholdet. Pedagogen si oppgåve var å følgje opp korleis det gikk med relasjonen i etterkant og om personalet følgde dei tiltak som var avtalt. Pedagogen ga råd og rettleiing om kva medarbeidarane kan gjere. Døme på dette var å ta utgangspunkt i interessene til barnet for å betre relasjonen. Etter ei stund tok ein opp att relasjonsskjemaet for å sjå om det har blitt endring. Ofte var bevisstgjerung nok til at ein endrar innstilling til barnet eller tok meir kontakt med det.

Respondentane meinte at i alt rettleiingsarbeid er det viktig å ha eit godt samarbeidsklima på avdelinga. Retningslinjer for dette vart teke opp ved kvar start av nytt barnehage år. Dei meinte at dersom du har eit godt miljø i personalgruppa så kan du rettleie på kva måte du vil. Når ei ny personalgruppe vert danna må du og bruke tid på å få til godt samarbeid, særlig i starten. På lik linje med å få eit godt klima med barna, og at dei blir kjende med kvarandre, så var det viktig at dei vaksne bli kjende med kvarandre. Respondentane meinte det var viktig å gjere avtale på førehand om tilbakemelding og korleis dette skal gjerast. Det vert då enklare å ta opp ting når behovet er der. Dersom du har dårleg relasjon til den du skal rettleie blir jobben veldig vanskeleg. Respondentane fortalde at å rettleie ein som du føler deg utrygg på kan skape gnissingar. Her måtte ein trå ekstra varsamt.

Respondentane snakka om utviklingsoppgåver. Den aktuelle barnehagen eller avdelinga skreiv ned korleis dei ville ha det. Korleis ein skal vere mot kvarandre, korleis ein snakkar og korleis ein tek opp ting. Det vart jobba mykje med at ein skal ha ein grei og tilfredsstillande rettleiingskultur i barnehagen.

Det var semje blant respondentane at det er en fordel å vere trygg på den ein skal rettleie. Du må vere trygg på deg sjølv og måten du gir tilbakemelding på. Det var viktig å seie frå når ein ser noko, men kanskje ikkje der og då og ikkje framfor barna. Ein bør ta personen litt til side når ein seier det. To av respondentane kunne fortelje om eit «pip pip – prosjekt» dei hadde i barnehagen for nokre år sidan. Då kunne dei seie «pip pip» dersom dei såg ein vaksen som gjorde noko den ikkje burde. Dei meinte det var ein grei måte å gjere kvarandre merksame på handlingsmåtar. Døme på dette var til dømes dersom ein snakka over hovudet til barna så kunne ein få eit «pip pip». Då visste ein at ein hadde gjort noko en ikkje skulle. Dei som var med på dette tykte det var ein litt morsamt og positiv metode.

Respondentane meinte at det var viktig å ta opp ting i fredstid. Ein må snakke om ting før det blir til dei store konfliktane. Å vere i forkant og snakke om utfordringar i forkant var viktig. Det var viktig å bevisstgjere alle som jobbar på avdelinga. Dei meinte at det viktigaste var å ha merksemda på barna. Det var viktig å få fram kva kvart barn meistrar. Arbeidsmåtar i høve barna vert tatt opp på avdelingsmøter og fokus var korleis ein skal jobbe med kvart enkelt barn. Ein tok opp konkrete episodar i plenum. Måten du som pedagog kom med tilbakemelding på var sjølvstendig vesentleg også her. Respondentane meinte at rettleiar kan vise forståing i høve medarbeidaren, men det var og viktig å vere presis i formuleringa i høve kva som må endrast. I nokre høve kan det hjelpe å kome med handlingsalternativ. Det var og viktig å dra personalet med i dialogen, stille opne spørsmål om kva var det du gjorde og kva kunne du gjort annleis. Ein skapte då felles forståing og får handlingsalternativ i liknande situasjonar. Dei meinte og at det måtte vere slik at alle kunne rettleie kvarandre, ikkje berre pedagogane. Det kan vere assistentar som stiller spørsmål til handlingsmåten til pedagogen. Rettleiinga kan vere varsom og ein kan kome med forslag til handling. Døme på dette er : «den situasjonen i stad...., det hadde kanskje vore betre å løyse det med å....». Det kan resultere i at medarbeidaren prøvar det neste gang. Andre tider meinte dei ein måtte vere mykje meir tydelig i rettleiinga og seie det slik det er. Det var og viktig å kome med tilbakemelding og ros til medarbeidarane, dette påverkar kvaliteten av det arbeidet som vert gjort av kvar enkelt.

4.2 Kvalitet

Som vi har skrive i teoridelen uttrykker stortingsmelding 41 (2008-2009) at relasjonen mellom barna og dei vaksne påverkar kvaliteten i barnehagen. Vi vil her skrive litt om kva respondentane beskrev i intervjuet som kan vere med på å heve denne kvaliteten.

Alle respondentane meinte at det var ein god kultur for å gje positive tilbakemeldingar i barnehagane. Men dei meinte og at dei kunne bli flinkare til dette. Dei sa dei prøvde å gi tilbakemeldingar når dei såg noko bra, til dømes: «Du var veldig tolmogig i den situasjonen.... » eller «Det var ei god samling....» og så grunnkje kvifor den var god. Ein jobbar på same måte som med barna, ein må grunnkje kvifor det er slik eller slik. For å kunne utvikle seg må ein vite kva som var bra med det ein gjorde eller sa. Det vart og poengtert at etter å ha brukt relasjonsskjema fekk nokre vaksne små oppgåver mot enkeltbarn. Når pedagogen då såg at den vaksne fekk god kontakt med det aktuelle barnet så fekk dei tommel opp eller eit smil. Dette førte til at personalet vart meir bevist korleis dei jobba og kvaliteten på relasjonen vart betra.

I avrundinga av intervjuet kom det fram eit moment angåande tidsbruk, dette var at ein måtte å la personalet vite at det var greitt å bruke tid på barn. Dersom ein vaksen var i eit godt samspel med eit barn var det viktig å bekrefte for medarbeidaren at dette er bra, vi har tid til dette. Det med tid er ikkje alltid enkelt, då det er mange barn på avdelinga og få vaksne. Det var viktig å formidle at dei vaksne ikkje er der berre for å telje barn, men at samspelet med dei er det viktigaste. Ein måtte ha tid til gode samspel i alle

situasjonar, slik at det ikkje vart samlebandpedagogikk. Her og var det viktig at pedagogane gjekk føre med eit godt eksempel. Respondentane meinte og at det var viktig med vaksne som er til stades fysisk og emosjonelt. Fokus skal vere på barna. Dei vaksne må fordele seg i romma eller på uteområde, då er det rom for å skape gode relasjonar. Det var viktig å ha tid til å prate med dei og lytte til dei. Det var viktig å vere interessert i barna og deira interesser. Respondentane snakka om å møte barna der dei er, det vil seie å sjå det dei ser og å forstå kva dei føler.

Respondentane meinte og det var viktig å ha ein tilknytingsperson til barnet. Då har ein vaksen eit ekstra ansvar for å følgje opp det enkelte barnet. Det vart og sagt at dersom relasjonen mellom desse er dårlig kan ein bytte tilknytingsperson. Det var og fokus på at det med to pedagogar pr. avdeling var ein fordel. Ein er ikkje åleine om ansvaret og du har ein å diskutere med. Du får og betre tid til å gå i djupna på dei barna du har ansvar for. Dette fører til heva kvalitet, meinte respondentane. Det med to-pedagogordning har med organisering å gjere, vi vil no kome litt inn på dette.

4.3 Organisering

Alle respondentane meinte at organisering var eit viktig stikkord i høve å skape gode relasjonar. Korleis du organiserte kvardagen var det første som kom fram. Korleis du legg til rette for å klare å lage gode relasjonar var viktig. Ein måtte dele i grupper. Små grupper var nødvendig for å få nærleik og tid til kvart enkelt barn. Faste grupper med faste vaksne var også viktig, då vart ein godt kjent med kvarandre og kunne bygge relasjonar over tid. At ein organiserte dagen slik at alle barna fekk vaksenkontakt, kanskje ikkje like god kvar dag og alle på same tid, men at ein sikra at alle fekk litt i løpet av veka. Det kom og fram at bruk av primærkontakt var veldig viktig. Alle barnehagane brukte dette. Dette var viktig for at barna ikkje skulle ha så mange vaksne å forholda seg til og ein vaksen fekk ekstra god kjennskap til sine primær barn. Den vaksne veit då kva barnet er flink til, kva han likte å leike med, kven leike kameratane er og kva som er neste utviklingszone for det barnet. Primærkontakta vert då styrka og «svakheita» til sine primær barn. Det med primærkontakt eller kontaktperson var særskilt viktig i starten av barnehageåret. Då skal barna bli trygge i barnehagen og det å ha ein å forholda seg til i byrjinga er ein god ide meinte respondentane. Fordi det var viktig å få god kontakt kunne det og vere aktuelt å byte primærkontakt. Det kunne vere at eit barn fekk betre kontakt med ein annan enn sin primærkontakt, og då meinte dei det måtte vere rom for å skifte. Å bruke «Circle of Security» metoden vart og nemnt som verkemiddel for å skape gode relasjonar. Den vart brukt på alle aldersgrupper. Den vaksne skal vere ein trygg base som barnet kan komme til når det trengs. Barnet skulle få lov til å lausrive seg for så å komme tilbake til den trygge vaksne når behovet var der.

5.0 Drøftingsdel

Vi vil her drøfte dei empiriske funna som er viktige for å få svar på korleis pedagogar arbeidar for å skape gode vaksen – barn relasjonar. Desse funna vil vi knytte opp mot relevant teori. Vi kjem og med nokre

refleksjonar kring dei funn og den teori vi har funne. Drøftingsdelen er delt inn i relasjonell leiing, kvalitet og organisering.

5.1 Relasjonell leiing

Som vi har vert inne på tidligare i oppgåva var både rammeplanen (2011) og stortingsmelding 41 (2008-2009) klar i sine føringar i høve pedagogen sitt ansvar i høve relasjonar. I barnehagen handlar omsorgsbegrepet både om relasjonar mellom barn og personalet, men og om korleis barna viser omsorg for kvarandre (Kunnskapsdepartementet, 2011). Respondentane meinte at pedagogen hadde eit ansvar å gå inn og rettleie dersom ein ser at personalet mangla disse relasjonane overfor barna, eller dersom gruppedynamikken ikkje er tilstrekkeleg god. Måten ein rettleiar på kjem an på situasjonen ein er i. Det kjem og fram av empirien at det var måten ein uttrykte seg på som var avgjerande for ei god rettleiing. Dette samsvarar med det Røkenes & Hansen (2012) skriv om relasjonell kompetane. Slik det framgår av teorien har respondentane ein lite avklara leiarstil, ofte var det ei blanding av fleire. Dette samsvarer og med det Aasen (2013) skriv om leiing. Til døme vil ein karismatisk leiar (transformasjonsleiing) få personalet til å vere positive til det han legg fram. Men kanskje går ein då glipp av kritisik refleksjon rundt temaet. Av den grunn var det viktig for pedagogen å vite kva påverknad han/ho har på personalet (Gotvassli, 2013). Ein må vere seg bevisst sine sterke og svake sider slik at organisasjonen kan framstå best mogeleg. Det er ikkje berre positivt dersom pedagogen får ukritisk gjennomslag for sine tankar. Respondentane meinte at mangfald og drøfting var positivt for utviklinga av organisasjonen og rettleiinga kunne gå begge vegar. Dersom pedagogen var reflektert og kunnskapsrik var det viktig å bruke dette i arbeidet i rettleiinga jamfør det Gottvasli (2013) skriv om kompetanse. Han/ho måtte og vite ein del om sine kollegaer; Kva er styrker og svakheiter? Korleis reagerar den enkelte på rettleiing eller kritikk? Her viser empirien at å snakke om ting i fredstid var viktig. Respondentane sa at ein må legge grunnlag for eit godt samarbeid og eit godt arbeidsmiljø i fredstid. I intervjuet vart det og snakka om å drøfte case på avdelingsmøta. Ein får då lagt til grunn eit felles handlingsmønster og tankerekke. Ved å bruke case vert personalet bevisst sine eigne tankar og kjensler rundt tema og ein kan og finne løysingar på konflikter eller vanskelege situasjonar på ein god måte. Ein kan seie at ein nyttar relasjonell leiing. Dette samsvarer med det Røkenes & Hansen (2012) skriv om relasjons kompetanse.

Respondentane la og vekt på det å snakke om enkeltbarn på avdelingsmøter for å få felles forståing omring den enkelte. Her kan vi og dra inn Bruners støttande stillas (Boge et al, 2014). Som der stod i empirien så må alle som jobbar i barnehage vite kva som er proksimale utviklingsone for kvart barn. Til døme kan du tenkje deg eit barn som ikkje torer å klatre i tre. Men dersom ein vaksen er der og støttar og passar på, vil barnet gjerne tore å prøve litt. Eller eit barn som har dårleg leikekompetanse kan vere med i leiken ei stund, dersom den vaksne er der og gir han innspel til leiken. Respondentane meinte at det var viktig å drøfta på kva måte ein skal støtte barna. Ein må vite på kva måte kan ein utfordre dei forsiktige barna og

korleis kan ein skape rolege situasjonar rundt det aktive barnet. Rammeplanen (2011) seier at barnehagen skal gi barna trua på seg sjølv og på andre. Dette skjer ved at barna får kjennskap til ulikskapar, ein må legge til rette for undring, ein må formidle aksept og respekt, ein må opne for kritisk refleksjon og ein må få medræderett over eigen kvardag. Det er dei negative relasjonane i høve vaksen – barn ein må jobbe med. Å jobbe med å utvikle positive og gode relasjonar ligg hos dei vaksne (Brandtzæg et al, 2014). Respondentane meinte at det var viktig å bli fortalt det, dersom ein har ein lite anerkjennande handlingsmåte. Dette er i følgje rammeplanen (2011) pedagogen sitt eit ansvar. Ved å skape ein reflekterande kultur kan ein få hjelp til å endre veremåte og sjå løysingar på vanskelege situasjonar. Det er sjølv sagt viktig at den vaksne får vite at det er den som må endre seg, ikkje barnet. Det er den vaksne som eig problemet og må endre arbeidsmåte, jamfør det (Brandtzæg et al, 2014) seier om positive relasjonar.

Pedagogen har ei viktig oppgåve i å oppmode og rettleie personalet til å ha tru på seg sjølv og sin kompetanse. Her kan pedagogen vere eit støttande stilas for kollegaen (Boge et al, 2014). Han kan oppmode medarbeidaren til å prøve nye ting. Det er og viktig å støtte og rose når ein ser at medarbeidaren meistrar utfordringar. Dette samsvarar med det respondentane sa om ros og tilbakemelding. Dersom ein ikkje prøver å utvikle seg får ein statisk kunnskap og barnehagetenking og det er ikkje heldig for organisasjonen.

I ein av barnehagane hadde dei hatt eit «pip-pip» - prosjekt som dei opplevde som veldig positivt. Dette gjekk ut på å seie «pip- pip» dersom dei såg ein kollega som gjorde noko dei ikkje burde. Dei opplevde dette som morosamt og positivt. Personalet vart meir bevisst sin eigen veremåte og vart merksame på kva dei gjorde. Kritikken mot denne forma for rettleiing er om alle opplevde den som god? Kva om ein fekk mange «pip» mot seg ein dag? Vil det då vere positivt for vedkomande? Dersom ein heller ikkje hadde tid til å gå inn i situasjonen og forklare kva ein såg, ville det då vere lærande og utviklande, eller ville det føre til frustrasjon og usikkerheit over eiga arbeidsevne? Denne metoden kan både vere eit støttande stillas jamfør Bruner i Boge et al (2014) men og ha motsett effekt dersom det blir opplevd som ubehageleg. I denne barnehagen hadde det god effekt, men det er ikkje sikkert at ein kan brukt ein slik metode i alle barnehagar eller på alle i pesonal gruppa. Uansett kva metodar ein brukar til å rettleie så må ein sette av tid til å snakke grundig gjennom det og gjere det på ein anerkjennande måte jamfør Møller (2012).

To av respondentane snakka og om Circle of Security (Brandtzæg et al, 2014). Det må vere ein balanse mellom å støtte og vere ein trygg vaksen og å kunne legge til rette for å ta utfordringar. Vi har i teorien sagt litt om kva denne metoden går ut på. Det er viktig at alle som jobbar i barnehagen er klar over denne arbeidsmetoden, då dette går på haldningar i høve relasjonar til barna. Dersom ein nyttar COS modellen tenkjer dei vaksne at barnet treng» lading» i form av omsorg og trøyst dersom det er lei seg eller skrik, i standen for å tenkje at dette barnet er sur eller trasig. Den vaksne tenkjer dette barnet treng lading når ein ser ei konflikt i motsetnad til å tenkje at dette barnet må irettesettast. Her har vi to ulike tankemønster i

høve haldning og samspel med barn, og relasjonen blir heilt klar ulik. Ved å nytte denne metoden er ein på veg å tilfredstill dei krava Rammeplanen (2011) set til omsorg og god relasjon. Respondentane snakka og om å bruke relasjonsskjema på barna. Dette vart gjerne fylt ut og gjennomgått på avdelingsmøter.

Personalet vert då bevisst sine eigne haldningar i høve kvart barn. Det blir då lettare å sjå kva ein må vere medviten på i høve samspel med barn. Ein blir medviten eigne haldningane og arbeidsmetodar. Vi stiller spørsmål ved om alle vaksne som klarer dette og om ein klarer dette i alle situasjonar. Respondentane sa at dei som pedagogar må ta dette temaet opp med jamne mellomrom i ulike forum i barnehagen. Dette kan vi knytte både opp mot det Aasen (2013) og Røkenes & Hansen (2012) skriv om relasjonskompetanse og det Gotvassli (2013) skriv om kompetanse. For at eit slik skjema skal ha noko verdi er ein avhengig av at ein har kompetent personale som ser si eiga rolle i samspelet med barna. Dersom personalet ikkje har forståing for kva som er god relasjon har skjema ingen verdi. Her sa respondentane at pedagogen har ei rolle i å rettleie og å vere tydelig på kva ein forventar av medarbeidarane sine.

Det er viktig å gjere kvarandre gode. Ein må kunne spele på kvarandre sine styrker og forbetre det ein er mindre gode på. Dette skjer gjennom rettleiing og utvikling av gode arbeidsmåtar. Rettleiing kan skje både oppover og nedover, meinte respondentane. Vi speglar kvarandre (Løve, 2012). Som medmenneske vil ein fort merke på tonefall og kroppsspråk om vi meiner det vi seier. Vi vil og merke korleis andre reagerer på eigen veremåte. Dersom ein merkar at andre tykkjer om det ein gjer, kan ein oppretthalde den veremåten, dersom ein føler det negativt, kan ein prøve å endre seg. Spegling kan og virke slik at ein prøver å etterlikne andre sin veremåte som ein opplever som positiv. Dette er sjølv sagt noko som er veldig viktig å vere klar over når ein jobbar med barn og vaksne. Vi speglar oss i kvarandre og vi gjer som andre gjer. Pedagogen må difor gå føre med å bruke dei arbeidsmetodane som ein vil innføre. Han må gå føre med eit godt eksempel og vere ein tydelig leiar på avdelinga. Desse handlingsmetodane må han prøve å få implementert som ein veremåte, tankesett og verdsett i gruppa. Dette skjer gjennom teamleiing der ein samarbeider om eit tema.

Det kom tydelig fram at respondentane jobba som eit team som var tett på kvarandre. Ut i frå det vi har lese om emnet kan det vere lurt å bruke strategiar som transformasjonsleiing eller som vi skriv mykje om i oppgåva; relasjonell leiing. Slik vi tolkar respondentane brukte dei element frå fleire leiarstilar. Vi stiller spørsmål ved om ein for autoritær leiarstil kan føre til personalet ikkje føle eigarskap i temaet, og dermed kan det vere vanskeleg å få implementere, jamfør (Aasen, 2013). Val av leiarstil har og noko med maktforhold å gjere.

Pedagogen vil alltid stå i eit maktforhold i høve både barn og det øvrige personalet. Dette er viktig å vere klar over når ein skal rettleie ein kollega. Ødegård & Røys (2013) skriv at motstand er ein del av alle relasjonar og kan vere ein ressurs og eit utviklande moment. Friksjon og motstand kan og vere utviklande og meiningsskapande. Respondentane sa at dersom pedagogen og den ein skal rettleie har ein dårleg

relasjon, kan det vere vanskeleg å få til ei god rettleiing. Det kan vere ei spenning mellom dei to partane før ein byrjar rettleiinga. Vi stiller oss spørsmålet om det kan ha med maktforhold å gjere. Slike ting er viktig å ha med seg inn i ein rettleiingsprosess. Det kan vere nyttig å metakommunisere om rettleiingsprosessen undervegs jamfør Boge et al (2014). Dersom maktforholdet kjennest for stort for assistenten eller fagarbeidaren, kan dette føre til at han eller ho vegrar seg for å seie kva ho meiner. Det kan og bli ei sperre for aktiv læring og ein god rettleiingssituasjon. Kanskje brenn medarbeidaren inne med gode argument for sitt syn eller gode arbeidsmåtar fordi han/ho føler seg «trua» av pedagogen? Ødegård & Røys (2013) skriv vidare at ved ein autoritær leiarstil vil maktrelasjonen bli lite kommunisert og taus. Maktrelasjonane kan vere skjult og desse vil då styre relasjonane. Å få tak på og vere klar over dette er viktig i høve arbeidet og kvaliteten av arbeidet på avdelinga eller i organisasjonen.

Respondentane presiserte viktigheita av å avklare rettleiingskultur og samarbeid i starten av eit barnehageår. Det å bli einige om korleis ein jobbar, og kva som er viktig å legge vekt på, både i arbeidet med barna og personalet seg i mellom, såg dei som viktig. Johansson (2011) seier at det er viktig at det er barnehageleiaren sitt ansvar å skape ein kultur der alle som er der føler at dei er subjekt i sitt eige liv. Det blir dei berre dersom det er ein kultur med fridom for det enkelte menneske, fridom og ansvar i samspel med kvarandre. Vi stiller spørsmål om gruppepress og maktforholda kan bli så sterke at enkeltindivid føler seg tilsidesett. Og sjølv om majoriteten av personalgruppa meiner at der er ein god rettleiingskultur og føler seg sett og forstått, så kan der vere nokon som ikkje tør å argumentere for sitt syn. Til dømes kan ein karismatisk leiar ha mykje makt og gjennomslagskraft, og det kan vere nyttig i mange samanhengar. Men kva om det blir ei gruppe av sterke formelle eller uformelle leiarar som mange følgjer og lyttar til? Får dei fram mangfaldet i personalgruppa? Blir det konstruktiv tenking av slik leiing og tenking? Makt og avmakt er viktig å tenke over. Kven har makt og føler nokon avmakt? Når ein står i ein relasjon til andre er det lurt å tenke på kva maktposisjon du er i. Alle skal jamfør rammeplanen føle seg sett, forstått og lytta til. Dette gjeld både vaksne og barn.

5.2 Kvalitet

I stortingsmelding 41 (2008-2009) og Rammeplanen (2011) står det om kva som er kvalitet i barnehagen. Personalet er ofte omtalt som den viktigaste faktoren når det gjeld kvaliteten på verksemda. Kva kvalitetar må den vaksne ha då? Respondentane snakka om aksept og respekt. Dei vaksne må ha tid til barna, dei må lytte til dei og sjå dei der dei er. Vi kan seie at kvaliteten på relasjonane mellom personalet og barna er av vesentleg betydning for kvaliteten på arbeidet i organisasjonen. Men kompetansen til personalet spelar og sjølv sagt inn. Som Gottvassli (2013) skriv er kompetansen til personalet dei haldningar, kunnskapar, evner og ferdigheiter dei innehar. I praksis vil desse gli over i kvarandre og til saman utgjere kompetansen. Ser vi dette i lys av relasjonar, kan vi forklare det slik: Ein må ha ein del kunnskap om barn og kva som er gode

samspel, ein må vite kva barn treng av tryggleik og merksemd, ein må ha kunnskap om kva barn skal meiste på ulike alderssteg og kva som er normale kjensleuttrykk. Kva haldningar den vaksne har og kva slags menneskesyn han eller ho har, er vesentleg i arbeid med barn. Tenkjer han eller ho at alle barn er ulike og bør behandlast ulikt eller er det ein for alle og alle for ein som gjeld? Respondentane var og inne på at alle barn er ulike og må behandlast der etter. Ferdigheiter til personalet kan til dømes vere om du spelar gitar, og evne kan vere at du er flink til å kommunisere med barn eller kor lett du kan lese andre sine kjensleuttrykk. Desse eigenskapane vil, som vi har sagt før, ofte gå over i kvarandre. Til dømes kan evne vere avhengig av kunnskap. Det er viktig få tak på kompetansen til personalet når pedagogen skal rettleie i høve relasjonar. Kva er personalet sin styrke og kva er det som må jobbast med? Er det haldningane, så må kanskje kunnskapen og styrkast. Haldning og kunnskap går ofte hand i hand. Her må ein kanskje til med tiltak som kurs eller vidareutdanning, og då er vi over på eit organisatorisk og økonomisk spørsmål. Og kva kan vi få til med dei ressursane vi har? Stortings melding 41 (2008-2009) fastslår at kvaliteten på samspelet mellom barn og personale er vesentleg for barn si læring.

Respondentane snakka og om at det var vanskeleg å rettleie dersom ein følte at ein har ein dårleg relasjon til medarbeidaren. Det er her pedagogen må gjere seg nytte av den kunnskap han har om barn, relasjonar, korleis den enkelte medarbeidar reagerer på kritikk og kva metode som best kan nyttast i kvart enkelt tilfelle. Korleis ein skal starte samtalen, når ein skal ta den og kvar ein skal ta det kan vere avgjerande for korleis samtalen blir. Respondentane var klar på at dette ikkje måtte skje foran barna. Nokre døme på gode måtar å starte på er: «Korleis opplevde du det når....», « I stad opplevde eg at du vart litt opprørt», « Vi har snakka om korleis vi skal vere i påkledning....», « Korleis opplevde du den situasjonen når...». Ein nyttar seg av døråpnarar (Løve, 2012) og metakommuniserer om samtalen og om opplevingar ein har hatt Boge et al (2014). Det er viktig å sjå på kva situasjon ein er i. Pedagogen må ordlegge seg slik at meininga kjem fram på god måte. Her kjem anerkjenning og respekt inn som viktige faktorar igjen. Det viktige i høve rettleiing av personalet er at ein ofte rettleier i høve relasjonen til barnet. Ein må få personalet til å sjå heile barnet. Forstod eg barnet innanfrå i denne situasjonen? Kva og korleis kunne eg handla annleis, og korleis hadde det blitt for barnet då? Jamfør tryggleiksirken (Brandtzæg et al 2014). På den måten kan ein flytte fokus frå den subjektive kjensla av det er eg/den vaksne som ikkje får det til, men heller legge fokus over på korleis auke den positive opplevinga til barnet.

Pedagogen må og vite korleis han som person har påverknad på den enkelte medarbeidar. Fordi vi her snakkar om relasjonar og det sosiale, må ein vere seg sjølv veldig bevisst. Ein må vere medviten kva som skaper negative eller positive reaksjonar hos seg sjølv, og korleis påverkar det måten eg formidlar ting og korleis eg framstår i eit relasjonelt møte, jamfør Røkenes & Hansen (2012). Pedagogen må vere bevisst sine egne tankar om både kollegaer og enkeltbarn for å kunne framstå fagleg og profesjonell. Det er lurt å lage nokre kriterier som viser kva god kvalitet er, jamfør stortingsmelding 41 (2008-2009) om kvalitet i

barnehagen. Personalet kan reflektere i lag over kva som må til for å nå dei måla jamfør det respondentane sa om å nytte case på avdelingsmøter og det om å ta opp ting ved barnehagestart. Det blir lettare å kunne rettleie i etterkant dersom ein ser at enkelte ikkje held standard. Men av og til fungerer ikkje rettleiing eller ein blir ikkje einig om kva som er beste praksis å forholde seg til. Kor tydeleg kan ein som pedagog vere i ei veiledarrolle utan at det blir formaning eller korreks? Her kjem aktiv lytting inn som eit omgrep (Løve, 2012). Med aktiv lytting meiner vi at vi aktivt prøver å forstå kva den andre meiner og tenkjer, at vi bekreftar dette og at vi kan korrigere vår eigen forståing av situasjonen. Det betyr ikkje at vi ikkje skal rettleie eller korrigere, jamfør intervjuet, men at vi bruker den nye innsikta i vidare arbeid. Målet er at dei verdiar og haldningar ein har i organisasjonen i høve arbeidet med barna skal vere ein grunnleggande hjå alle medarbeidarar

Rettleiing er ikkje noko statisk eller ei evne ein har eller ikkje har. Rettleiing kan lærast og leiarevna kan utviklast over tid. Her snakkar Katz i Aasen (2013) om tre ferdigheiter som ein leiar måtte utvikle, desse var tekniske ferdigheiter, menneskelege ferdigheiter og begrepsferdigheit. Leiaren må ha kunnskap om bedrifta, kva ressursar ein har og kva lover og påbod han må følgje. Han må ha kunnskap om korleis ein leiar ei bedrift og korleis ein får mennesker til å samarbeide og samhandle. Han må og ha kunnskap om det han skal rettleie i, kunnskap om emnet vil alltid styrke tyngda av det han seier og gjer. Fagleg dyktigheit vil alltid vege tungt i høve å få gjennomslag for nye idear og haldningar. Den mest effektive måten å lære rettleiing på er å bruke det og å få tilbake melding på måten ein rettleiar på. Her er det viktig å metasamtale om korleis den enkelte medarbeidar opplever samtalen eller rettleiinga. Det er viktig undervegs å spørje korleis ein opplever det som vart sagt eller gjort: « Korleis opplever du det eg seier no?» Men og å seie:» At eg ser at det eg seier påverkar deg. Korleis føler du det no eller kva tenkjer du no?». Ein metakomuniserer i rettleiinga (Boge et al, 2014). Ein må vere lydhør for tilbakemelding ein får enten via kroppsspråk eller muntleg. Det er viktig å gjere justeringar undervegs og å tone seg inn på den ein rettleier. En viktig regel kan vere at begge skal kome ut av ei veiledning med ny kunnskap eller forståing.

I empirien kjem det ikkje fram kva leiarstil pedagogane har, men det er heller ikkje poenget. Det ein må vere klar over er kva tiltak ein må nytte, og når. Leiarstilen kan vere både støttande og delegerande, men og autoritær og styrande. Oftast er nok leiarstilen i ein barnehage menneskeorientert, jamfør Aasen (2013), fordi ein ofte går på menneskelege eigenskaper som empati, forståing, anerkjening, oppmuntring og avklaring. Men av og til kan det vere naudsynt å vere oppgåveorientert, dvs autoritær og styrande. Dersom ein leiar ikkje får gjennomslag for sitt syn eller sine pedagogiske vurderingar, så må ein av og til ta avgjersler på vegne av andre. Det kan vere naudsynt å lage reglar på korleis ein skal forholde seg til til dømes praktiske oppgåver eller meir mellommenneskelege forhold. Kanskje i ein pressa situasjon må ein for ein periode nytte slike strategiar når ein leiar. Men det kan og vere at det er nettopp den autoritære leiarstilen som gjer at ein har dårleg relasjon til ein kollega. Kan det vere at personalet føler liten medverknad på

eigen arbeidssituasjon? Den vanskelege samtalen kan vere prega av ei ovanfrå-og-ned haldning. Som det går fram av både empiri og teori er den beste og mest lærerike metoden ein meir menneskeorientert leiartil (Aasen, 2013). Ei vidare tolkning av dette er at personalet har moglegheit til å vere ein del av ein heilskap til beste for barnet og organisasjonen.

5.3 Organisering

I empirien kom det og fram at organiseringa av barnhagedagen er viktig. I Stortings melding nr. 41 (2008-2009) står det at barnehagen skal organiserast og leggest til rette med tanke på at barn har ulike behov. Det skal og takast omsyn til barnet sin alder, interesser, gruppa si samansetjing og andre forhold som spelar inn. Dette samsvarar med det respondentane sa om at små grupper er vesentleg for å skape gode relasjonar med kvart einskild barn. Det er mange rammefaktorar som spelar inn på dette og. Kor store barnegruppene er, kor mange tilsette er der, kor stor er vikarressursen og er der mange nok rom slik at barna kan delast i grupper og liknande, jamfør Leavitts grunnforståing av organisasjonar (Børhaug et al, 2011). Respondentane snakka litt om at ein kunne prioritere å ha ei lita gruppe ein dag, sjølv om det då vart mange barn igjen på dei andre vaksne, fordi verdien av dette er så stor for dei det gjeld. Så blir det ei anna gruppe som får vere med ein annan gang i lag med ein vaksen. Det er ikkje nødvendig at alle barn får gjere alt likt. Differensiering og ulikskap må akseptast, men det er viktig at barna har kjensle av dei har betydning for bade vaksne og dei andre barna.

Det er og viktig å signalisere at det er greitt å bruke tid i lag med barna sjølv om det då blir meir på nokon andre. Respondentane meinte at rydding og praktiske ting kan ein legge vekk og ta att seinare. Vi stiller då spørsmål om når ein får tid til dette og kven som skal gjere det. Vi stiller og spørsmål om ein kan sjå på desse situasjonane som læring, eit høve til gode relasjonar, og ta barna med på praktisk arbeid.

Respondentane meinte og at barnhagedagen bør vere så godt organisert at ein slepp å bruke tid å diskutere praktisk arbeid på til dømes avdelingsmøter. Desse forum bør brukast til å diskutere pedagogisk opplegg, felles arbeidsmåtar og haldningar. Dette er den ideell situasjonen, men ofte spelar ytra faktor inn og forstyrrar, jamfør Leavitts grunnforståing av organisasjon (Børhaug et al, 2011, s. 20) Ikkje alle dagar går som ein har planlagt, ofte må ein gjere om på planer på grunn av mindre personale eller vikarar som ikkje er så kjende med korkje arbeidsmetodar eller barna som er der. Dagane må omorganisast. Ein kan stille seg undrande til kva dette gjer med kvaliteten på arbeidet som vert gjort i den enkelte barnehage og kva med relasjonane til barna? Mindre personale gir mindre tid til kvart einskilt barn. Mindre tid fører ofte til meir stress og kanskje gjer og seier ein ting som ein veit ikkje er det rette. Vi stiller og spørsmål om det blir lettare å seie nei til eit barn, heller enn ja, på grunn av ein stressa kvardag?

Nokre av respondentane sa at barnehagen skiftar om på personale dersom ein ser at der er dårleg kjemi, og nokre må bytte avdeling. Men, er det akseptabelt at nokon ikkje kan jobbe i lag, eller må ein her velje omsynet til enkeltpersonar og gruppesamansetjing? På den eine sida kan en seie at alle må lære seg å samhandle og vere tolerante og anerkjennande overfor kvarandre jamfør Møller (2012). Den andre sida kan vere at ein veit at miljøet på avdelinga vil bli skada av dette, ergo vil det gå ut over barna. Barn varer fort om det er misnøye på ei avdeling. Barnehagen er til for barna så her blir det snakk om ei vurdering leiinga må ta, til barnets beste jamfør Leavitts (Børahaug et al, 2011).

Slik vi ser det er det ein del faktorar som spelar inn når pedagogar jobbar med vaksen – barn relasjon. Vi har drøfta at val av leiarstil er av betydning. Vi har og fått bekrefta ved hjelp av teori og i intervjuet, at kvaliteten på samspelet og kvaliteten på det pedagogiske arbeide har med relasjonar å gjere. Det vart og sagt ein del om korleis ein rettleiar personalet i høve denne problemstillinga. Korleis barnehagen er organisert er og noke som har inverknad på kor gode relasjonar ein kan skape med barna.

6.0 Avslutning

Vi har i denne oppgåva sett fokus på vaksen – barn relasjonar og korleis pedagogar arbeider i høve dette. Gjennom å lese ulike bøker der leiing, leiingsmodellar, relasjonar og samspel er i fokus, har vi fått ein del kunnskap om emnet. Gjennom fokusgruppeintervju har vi fått kjennskap til korleis pedagogar og barnehagen som organisasjon arbeider med relasjonar. Slik vi forstår det er det ikkje nokon fasit eller noko lett oppskrift på korleis ein skal jobbe med dette. Når ein jobbar med mennesker jobbar ein først og fremst med enkeltindivid. Alle har ulik måte å agere og reagere på. Dette må takast omsyn til i høve rettleierrolla jamfør Aasen (2013).

Ei utfordring med å bruke fokusgruppeintervju som metode er å få folk til å kome med sine erfaringar og arbeidsmetodar. Vi opplevde at respondentane var litt tilbakeholdne til å byrje med. Dette løysna litt etter kvart. Vi som intervjuarar vart og litt opphengt i intervjumalen. Av og til kunne vi tenkt at respondentane utdjupa litt meir eller kom inn på andre tema. Dersom vi hadde lest meir om emnet før vi byrja prosessen, hadde vi kanskje vore sikrere på kva vi var ute etter i intervjudelen. Dette kunne igjen ført til andre svar og andre refleksjoner. Dette er god erfaring å ha med seg vidare. Det kunne til dømes vore interessant å vite kva som motiverar barnehage personel til å gjere ein god jobb. Kva motiverar til å heve kvaliteten på det pedagogiske arbeidet? Dette var ikkje eit spørsmål i intervjuet, og vi har difor ikkje skrive om motivasjon i oppgåva.

Gjennom fokusgruppeintervjuet kom det fram at det vart jobba med rettleiing i ulike forum. Det kom og fram at det ikkje var noko pedagogane hadde noko stort felles fokus på, men likevel var det noko som

prega heile barnehagedagen ubevisst. Ein kan ikkje dra sluttning om at rettleiingskulturen er lik frå ein barnehage til ein annan. Den er heller ikkje lik frå pedagog til pedagog innad i barnehagen. Dette kan nok vere ein av grunnane til at kommunen har leiing som satsing i åra som kjem. Etter refleksjon over dei empiriske funna, sett opp mot teori, ser vi behovet for felles fokus og rettningslinjer for korleis barnehagane skal jobbe med rettleiing. Dette vil heve kompetansen i heile organisasjonen. I intervjuet kom det fram nokre fellesnemnarar som framstod som viktige når ein skulle rettleie i høve voksen – barn relasjonar. Dette samsvarte i stor grad med den teorien som er om temaet. Når ein snakka om god relasjon til barnet var ord som aksept, respekt, tid, å lytte og å sjå barnet var viktig å få fram. Dette kan og overførast til rettleiarrolla. Vaksne vil og gjerne føle seg verdsett. Ein vil føle at ein er betydningsfulle i eigen jobb. Å bruke menneskekunnskap og vise empati er viktig når ein skal rettleie andre, jamfør Røkenes og Hansen (2012). Vi ser no at like viktig som det menneskelege aspektet ved rettleiing, er å forankre det i verdigrunnlaget til barnehagen, til planer og forskrifter og til kunnskap om barn og barndom. (Gottvassli, 2013)

Vi vil avslutningsvis, i høve relasjonskompetanse, støtte oss til orda til Dalai Lama:

**«When you talk,
you are only repeating what you already know
But if you listen
you may learn something new»**

7.0 Litteratur liste:

Aasen, W. (2013). *Teamledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Boge, M., Markhus, G., Moe, R., & Ødegaard, E. E. (2014). *Læring gjennom veiledning*. (2. utg.).

Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2014). *Se barnet innenfra. Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Brinkmann, S. K. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag.

Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, Ø, D., & Ludvigsen., K. (2011). *Styring, organisering og ledelse i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Gotvassli, K.-Å. (2013). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Jacobsen, D. I. (2013). *Forståelse. beskrivelse og forklaring*. (Utg. 3.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2007). *Hvordan organisasjon fungerer*. (Utg. 3.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Johansson, K. R. (2011). *Modig ledelse i barnehagen*. Oslo: SEBU Forlag.

Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Stortingsmelding nr 41 (2008-2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Departementenes servicesenter.

Løve, T. (2012). *Vejledning ansikt til ansigt .- Teorier og metoder i den individuelle vejledning*. (Utg.3.). Denmark: Rosendahls-Schultz Grafisk a/s.

Møller, L. (2012). *Anerkjennelse i praksis - om utviklingsstøttend relasjoner*. Oslo: Kommuneforlaget AS

Mørreaunet, S., Gotvassli, K.-Å., Moen, H. K., & Skogen, E. (2014). *Ledelse av en lærende barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.

Pape, K. (2003). *Fra ord til handling fra handling til ord*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Røkenes, O., & Hansen, P-H. (2012). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Røys, E. Ø. (2013). *Å dra lasset samman*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Skagen, K. (2011). *Kunnskap og handlig i pedagogisk veiledning*. (Utg. 2.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

8.0 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vi er to studentar som går studiet Pedagogisk leiing på høgskulen i Sogn og Fjordane. Vi skal skrive ei bacheloroppgåve der vi vil finne litt ut om korleis vi som pedagogiske leiarar kan leie personalet vårt til gode voksen- barn relasjonar. Det vil vi prøve å finne ut ved å gjennomføre eit fokusgruppeintervju med dykk. Vi håper å få med 4-5 pedagogar i intervjuet. Grunnen til at vi vel denne intervjuforma er at vi håper å få til gode refleksjonar og diskusjonar rundt temaet.

Arbeidstittelen på oppgåva vår er: Omsorg, læring, utvikling og danning - eit leiaransvar. Vi vil finne ut av korleis pedagogiske leiarar jobbar for å nå dei måla som st.meld. nr. 41 og rammeplanen så tydelig skisserer for dei. Vi rettar søkelyset særleg på relasjonar då vi meiner dette er av stor betydning for kvaliteten på arbeidet som vert gjort i den enkelte barnehage.

- Frå st.melding 41:*Fordelingsutvalget mener at kvaliteten på barnehagetilbudet som gis er helt avgjørende for barnas trivsel og utvikling i barnehagen. Dette omfatter både kvaliteten på relasjonene mellom ansatte og barn, de ansattes kompetanse, fysiske omgivelser, antall barn per ansatt, kontroll og innholdskrav. Videre står det: Antallet barn i en gruppe påvirker relasjoner mellom barna og mellom barn og voksne. Jo større gruppen er, desto større er sjansen for at barn føler seg bortkomne, og det blir vanskeligere å få tilgang til de voksne som er tilstede. I barnehagen handler omsorg både om relasjoner mellom barn og personale og om barnas omsorg for hverandre. Forskning viser videre at trygghet og tillit er viktig for at barnet skal kunne utvikle gode relasjoner til andre mennesker, og studier viste at barna i sin lek ofte oppsøkte den voksne for bekreftelse på deres tilstedeværelse.*

Med bakgrunn i dette vil vi finne ut av korleis pedagogen gjennom leiing kan skape desse gode relasjonane. Vi vil presisere at alle data blir behandla konfidensielt. Vi vil nytte bandopptakar under intervju. Opptaka blir sletta straks etter transkribering. Alle som er med i gruppa vert anonymisert.

Vi lurar på om du ----- som pedagogisk leiar kunne tenkje deg å vere med på dette?

Helsing Asgjerd Indrebø og Helga Renate Espe.

8.2 Vedlegg 2: Intervjuguide

Spørsmål:

1. Har de beskrive betydninga av gode relasjonar i personalgruppa og kva de legg i omgrepet?
2. Kva metodar bruker de for å skape gode relasjonar til barn i barnehagen?
3. I kva situasjonar/relasjonar ser de at personalet treng mest rettleiing?
4. Korleis rettleiar du (pedagogen) i konfliktsituasjonar, t.d. dersom du ser ein vaksen som iretteset eit barn på ein lite anerkjennande måte?
5. Er det ope for kritisk refleksjon rundt praksis, eller er det ei kjelde til konflikt?
6. Korleis handterer de konfliktsituasjonar personell imellom?
7. Er det kultur for å gje positiv tilbakemelding på situasjonar der vaksen-barn relasjonen er god?
8. Er det andre ting de har lyst å meddele om tema som de ikkje har fått belyst før ?

8.3 Vedlegg 3

Kartlegging av voksnes holdninger til enkeltbarn

Skjemaet fylles ut på den måten at hver av de voksne må gi hvert barn en av fargene under:

Du gir rødt til barnet hvis du føler at en eller flere av setningene under stemmer med dine følelser/holdninger til barnet.

Barnet som får tråkke inn i sjelen din med støvler på.

Barnet du gir privilegier.

Barnet du umiddelbart forstår og blir glad i.

Barnet du føler at det er spesielt lett å elske.

Du gir svart til barnet hvis du føler at en eller flere av setningene under stemmer med dine følelser/holdninger til barnet.

Barnet som får det til å koke over i deg.

Barnet som gjør at du blir sintere enn situasjonen skulle tilsi.

Barnet du ikke alltid forstår.

Barnet du ikke føler at det er spesielt lett å elske.

Du gir blått til barnet hvis du føler at en eller flere av setningene under stemmer med dine følelser/holdninger til barnet.

Barnet tar sjelden eller aldri kontakt med deg.

Du tar sjelden eller aldri kontakt med barnet.

Du gir grønt til barn som du har en utmerket kontakt med, men som likevel ikke hører inn under rødt.

Det er viktig å understreke at du godt kan gi to farger til et og samme barn. Det er fullt mulig å bli eitrende sint på de barna du elsker høyest.

Etter at skjemaet er fylt ut av samtlige voksne i barnehagen, bør dere gå igjennom og summere fargekoder for hvert barn. Hvis et eller flere barn får mange svarte, blå eller røde ruter, bør dette få konsekvenser for det videre arbeidet.

De voksnes navn/ Barnas navn	Voksen:	Voksen:	Voksen:	Voksen:	Voksen:
Barn:					
Barn:					
Barn:					
Barn:					
Barn:					

Diskuter

«Svarte» barn

Hva gjør det med et barn at alle / flesteparten av de voksne først og fremst har negative følelser til barnet?
Hva er det som får oss til å «se rødt»?

Hva gjør «svarte holdninger» med de andre barnas forhold til det aktuelle barnet?

Hvilke konkrete tiltak kan vi sette i gang for å endre de voksnes negative holdninger til «svarte» barn.

«Blå» barn

Hva gjør det med et barn som mangler kontakt med en eller flere voksne i barnehagen?

Hvorfor har de voksne så lite kontakt med dette barnet?

Hva gjør «blå avstand» med de andre barnas forhold til dette barnet?

Hvilke konkrete tiltak vil vi sette i gang for å synliggjøre barnet og øke frekvensen av kontakt med «blå» barn i hverdagen?

«Røde» barn

Hvilke konsekvenser har det for et barn at alle / flesteparten av de voksne «lar dem tråkke inn i sjelen sin med støvlene på»?

Kan dette få negative konsekvenser for barnet?

Hva gjør «rød marsj» med de andre barnas forhold til dette barnet?

Hvilke konkrete tiltak kan vi sette i gang for å «dempe» de «røde» barna?

Lag en oversikt over de tiltak som skal settes i gang. Sett opp en tidsramme og vær konkret når det gjelder ansvarsfordeling

Tips

For å få så ærlige svar som mulig er det fornuftig å la den enkelte voksne få fylle ut skjemaet for seg selv. Det kan til og med gjøres anonymt. Skjemaene leveres til styrer, som fyller opplysningene over i et samleskjema. Det viktigste er ikke å vite hvilke holdninger den enkelte voksne har til det enkelte barn, men å vite hva de voksnes holdninger samlet sett betyr for det enkelte barns ve og vel i barnehagen.