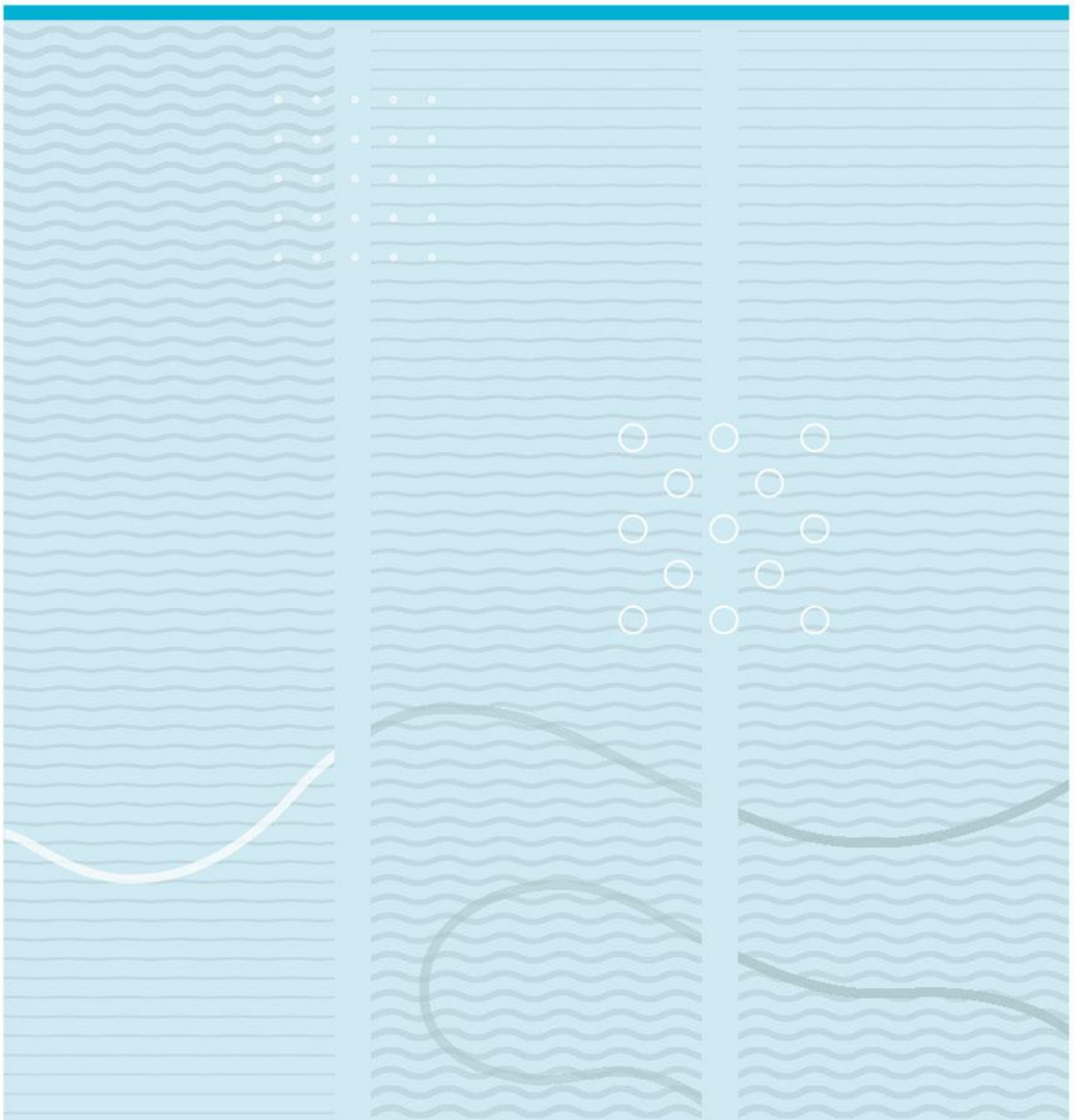


Mia Madeleine Hellum og Camilla Langerud Håkonsen

Hvordan ser du meg?

En kvalitativ studie av tre barnehagelæreres opplevelse av egen relasjonskompetanse



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Mia Madeleine Hellum og Camilla Langerud Håkonsen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

*Det sprudler av energi, jeg hopper og spretter.
Du er alltid der for meg, når jeg ramler og detter.
 Du plukker meg opp og kysser vondten min farvel.
 Du er den siste jeg tenker på når jeg endelig tar kveld.
Du leker med meg og er alltid opptatt av at jeg skal ha det bra,
Du leser og spiller spill med meg, og du er alltid glad.
 Du tørker tårene mine og tilbyr alltid et trygt fang,
 Du fyller dagene mine med latter, og den mest fortryllende sang.
Vi bekjemper løver, hekser og troll i sammen og har det gøy,
Vi er på sjørøvertokt og plyndrer, og lager herlig støy.
 Men mest av alt er du min aller beste voksen venn,
 Og jeg gleder meg til i morgen. For da får jeg være med deg igjen*

*Du ser ikke meg du, fordi du er så stor.
Du er voksen i barnehagen, og jeg vil hjem til mor.
 Du hører ikke meg du, fordi du er så opptatt hele tiden,
 Du skal bare ordne ting, og sier du skal leke med meg siden.
Du er her, men likevel så er du borte.
Du ber meg om å rydde og sier: «Har du fremdeles ikke gjort det?»
 «Det er travelt», sier du, og orker ikke å lese bok.
 Men jeg kan ikke lese den boken jeg selv valgte, ja den boken jeg tok.
Vil du spille spill med meg? Du sukker og sier ja.
Men jeg føler inni hjerte mitt, at du er ikke glad.
 Jeg ser deg. Jeg hører deg og føler hvordan du har det inni hjertet ditt.
 Jeg skulle bare ønske at du så meg, hvordan jeg hadde det i hjertet mitt.*

Janne Terese Gausel – barnehage.no

Forord

Denne masteroppgaven markerer en avslutning på fire innholdsrike og spennende år ved Universitetet i Sørøst-Norge. Vi har blitt inspirert av faglig dyktige og kloke lærere, og av medstudenter som vi har jobbet med underveis i de ulike gruppeprosessene. Det har gitt oss spennende diskusjoner, mye ny faglig kunnskap og kompetanse som fortløpende har påvirket oss som profesjonelle profesjonsutøvere i vår arbeidspraksis.

Vi vil derfor rette en stor takk til våre familier som har holdt ut med frustrasjon, tid vekk fra huslige oppgaver og en hverdag preget av mye lesing og tekstproduksjon. En stor takk til våre informanter som stilte opp etter arbeidstid for å gi oss gode fortellinger og spennende perspektiver å jobbe videre med.

Videre vil vi takke vår veileder Monica Bjerklund, som har gitt oss nye perspektiver, konstruktiv kritikk og masse hjelp til å få denne masteroppgaven i havn.

Sist, men ikke minst har det vært lærerikt og nyttig å samarbeide som to masterstudenter i denne prosessen. Det å kunne støtte hverandre gjennom en tildeles utfordrende periode, har betydd utrolig mye for oss begge to 💜 Sammen klarte vi det!

Camilla & Madeleine

Larvik, mai 2022

Sammendrag

I denne masterstudien har vi undersøkt hvordan barnehagelærere opplever egen relasjonskompetanse i det daglige arbeidet i barnehagen, i møte med situasjoner som utfordrer deres relasjonelle handlingskompetanse. Teoretisk grunnlag for masteroppgaven er i hovedtrekk begrepene mentaliseringsteori (Fogtmann, 2014; Fonagy et al., 2007), indre arbeidsmodeller (Cobb & Davila, 2009; Powell et al., 2015), relasjonskompetanse (Drugli & Berg-Nielsen, 2019; Juul & Jensen, 2003; Schibbye, 2002) og anerkjennelse (Bae, 2004; Schibbye & Løvlie, 2017). Vår problemformulering er som følger; Hvilke faktorer tilskriver barnehagelærere betydning når de erfarer situasjoner som utfordrer deres relasjonelle handlingskompetanse?

For å belyse denne problemformuleringen har vi gjennomført en kvalitativ intervjuundersøkelse med et utvalg på tre barnehagelærere som arbeider i ulike barnehager. Vi har benyttet semistrukturerte intervjuer. Alle informantene ble stilt samme refleksjonsspørsmål, og fikk rom for å gå i dybden på deres beskrivelser og opplevelser. Informantene fikk spørsmål knyttet til egne sosialiseringserfaringer fra barndom og oppvekst. De fikk spørsmål om situasjoner de har opplevd emosjonelt utfordrende, spørsmål om hvordan vellykket relasjonsarbeid kommer til uttrykk, og hvordan de har opplevd egen kompetanseheving i lys av opplæring de har fått i trygghetssirkelen. Vi brukte en induktiv metode i kodingen av datamaterialet, før vi også trakk inn teori og forskning. Ut fra analysen kom vi fram til følgende tre kategorier: Barndomserfaringers bidrag til pedagogisk praksis, barnesyn og ferdigheter og rammebetingelser som styrker relasjonsarbeidet.

Drøftingene i denne studien er delt inn etter våre tre hovedkategorier. Den første kategorien tar for seg barndomserfaringers bidrag til pedagogisk praksis. Der viser våre funn at de indre arbeidsmodellene som barnehagelæreren har med seg fra oppveksten kan være en ressurs. I andre tilfeller kan barndomserfaringer være noe barnehagelærerne trenger å reflekteres rundt og bearbeide for å bli bedre til å håndtere de relasjonelle prosessene i barnehagen. Selvrefleksjon/selvrefleksivitet spiller dermed en viktig rolle i arbeidet med å se seg selv utenfra. Våre informanter har positive opplevelser av det å bruke verktøy fra trygghetssirkelen til å reflektere rundt dilemmaer de opplever i utfordrende relasjonelle situasjoner. Slik refleksjon ved hjelp av trygghetssirkelen gjennomførte de både alene og i grupper.

I den andre kategorien, som er barnesyn, kom det frem i at det har vært endringer i det barnesynet som har blitt formidlet i førskolelærerutdanning og barnehagelærer-utdanninger opp gjennom tiden. Dette har bidratt til nye praksiser i det pedagogiske arbeidet og til endringer i hvordan informantene oppfatter sitt arbeid. I våre funn ser vi spor av slike endringer, i den forstand at barnehagelæreren i dag oppfattes å være ansvarlig for relasjonen til barnet og forventes å ha evnen til å se barnet bak atferden. Tidligere var det mer fokus på barnet og problematferden barnet utviste, og ikke like tydelig fokus på at pedagogen hadde ansvar for å styrke relasjonen og å endre sin atferd.

Den tredje kategorien handler om ferdigheter og rammer for vellykket relasjonsarbeid. Våre funn viser at det kan være rammene rundt barnehagelærerens arbeid som skaper frustrasjon i relasjonsarbeidet, da faktorer som tid, barnegrupper, bemanning og lignende virker inn. Andre faktorer som påvirker relasjonsarbeidet for den enkelte barnehagelærer handler om hvordan de bevisst bruker kroppen og stemmen for å tone seg inn og møte barnet. Mentalisering, selvrefleksjon og kunnskap om egne og andres følelser var også viktig for våre informanter.

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	10
1.1	Bakgrunn for valg av forskningstema	10
1.1.1	Lowverk, rammeplan for barnehager og stortingsmeldinger	10
1.1.2	Inkluderende fellesskap for barn og unge	12
1.2	Tema og problemstilling	13
1.3	Avgrensning av oppgaven	14
1.4	Oppgavens oppbygning og struktur	14
2	TEORI	15
2.1.1	Tidligere forskning	15
2.1.1.1	Hva viser forskning om relasjonskvalitet i norske barnehager?	15
2.1.1.2	Relasjonskvalitet og organisering	15
2.2	Relasjonskompetanse i lys av samlet profesjonell kompetanse	17
2.3	Trygghetssirkelen	18
2.3.1	Forskningsevaluering av trygghetssirkelen	20
2.4	Å forstå seg selv og andre	21
2.4.1	Mentalisering	21
2.4.1.1	Konsekvenser av manglende mentalisering, redusert mentaliseringsevne	24
2.4.1.2	Selvrefleksjon og videreutvikling av mentaliseringsevnen	24
2.4.2	Indre arbeidsmodeller og mentalisering	26
2.4.2.1	Indre arbeidsmodeller og haimusikk i Trygghetssirkelen	27
2.4.3	Kritisk blikk på mentalisering	28
2.5	Relasjonskompetanse	30
2.5.1	Mentaliseringens rolle i relasjonskompetansen	31
2.5.2	Gjensidighet i relasjoner - Relasjonelt perspektiv	32
2.5.3	Anerkjennelse	33
2.5.4	Endring i barnesyn og barns perspektiv	35
2.5.4.1	Paradigmeskifte	36
2.5.4.2	Subjekt-objekt- og subjekt-subjekt-holdning	36
2.5.4.3	Å sette i bås eller se individet	37
3	METODE	39
3.1.1	Vitenskapsteoretisk ståsted	39
3.1.2	Fra tema til problemstilling	40
3.2	Kvalitativ forskningsmetode	40
3.2.1	Semistrukturert intervju	41
3.2.2	Intervjuguide	42
3.2.3	Utvalg	43

3.3	Etiske hensyn og forskningsetikk.....	44
3.3.1	Informert samtykke.....	44
3.3.2	Konfidensialitet.....	44
3.3.3	Konsekvenser av deltakelse i forskningsprosjekter.....	45
3.4	Gjennomføring av intervju.....	45
3.5	Bearbeiding av datamaterialet.....	47
3.5.1	Koding.....	47
3.6	Reliabilitet og validitet.....	49
3.7	Overførbarhet.....	51
4	PRESENTASJON AV EMPIRISKE FUNN.....	52
4.1.1	Presentasjon av informanter.....	52
4.2	Kategori 1: Barndomserfaringers bidrag til pedagogisk praksis.....	53
4.2.1	Primærsosialisering.....	53
4.2.2	Sekundærsosialisering.....	54
4.2.3	Trygghetssirkelen - Circle of Security (COS).....	54
4.2.4	Trygghetssirkelens bidrag til relasjonskompetanse.....	55
4.3	Kategori 2: Barnesyn.....	57
4.3.1	Barnesyn knyttet til utdanning.....	57
4.3.2	Kunnskap om enkeltbarnet og konteksten det befinner seg i.....	58
4.4	Kategori 3: Ferdigheter og rammer for vellykket relasjonsarbeid.....	59
4.4.1	Mentalisering, bevissthet, refleksjon og læring.....	59
4.4.2	Tid, tillit og forutsigbarhet.....	60
4.4.3	Inntoning, anerkjennelse, verbale og nonverbale ferdigheter.....	62
4.4.4	Rammer i barnehagen.....	63
5	DRØFTING.....	64
5.1	Barndomserfaringers bidrag til pedagogisk praksis.....	64
5.1.1	Betydningen av gode mentaliseringserfaringer i barnehagen.....	66
5.1.2	Haimusikk.....	68
5.1.3	Kompetanseheving.....	69
5.2	Barnesyn.....	71
5.2.1	«Det spesielt positive».....	73
5.2.2	Jevnlig redefinering av eget barnesyn.....	73
5.3	Ferdigheter og rammer for vellykket relasjonsarbeid.....	74
5.3.1	Inntoning.....	77
6	AVSLUTNING.....	78
6.1	Oppsummering.....	78

6.2	Avsluttende tanker.....	80
7	KILDEHENVISNINGER	82
8	VEDLEGG	88
8.1	Vedlegg 1: Informert samtykke	88
8.2	Vedlegg 2: Intervjuguide.....	91
8.3	Vedlegg 3: Brev fra NSD – Vurdering av prosjektet.....	93

1 Innledning

Denne studien og den ferdige masteroppgaven er gjennomført av to studenter sammen. Vi har bidratt likt i alle deler av studien, fra forberedelse, temavalg, utforming av problemstilling, gjennomføring av intervjuer, litteraturgjennomgang, transkribering, analyse og drøfting samt skriftliggjøring av masteroppgaven. Det er derfor ikke mulig å identifisere deler av oppgaven som er gjennomført av den ene eller den andre av oss alene. Styrken ved dette er at vi har hatt gode faglige diskusjoner gjennom hele prosessen som har bidratt til å bringe arbeidet med masteroppgaven framover.

1.1 Bakgrunn for valg av forskningstema

Dette er en studie av hvilke faktorer barnehagelærere tilskriver betydning når de erfarer situasjoner som utfordrer deres relasjonelle handlingskompetanse. Studien er basert på kvalitative dybdeintervjuer med tre barnehagelærere i tre ulike norske barnehager i 2021. Vi vil innledningsvis aktualisere studiens tema, med utgangspunkt i tall og fakta fra barnehagen, barnehageloven, rammeplanen for barnehagen, aktuelle styringsdokumenter, stortingsmeldinger og Nordahl-rapporten.

Ved utgangen av året 2021 var det 268 465 barn som gikk i norske barnehager. De fordeler seg ved at det er 97 655 barn i alderen 0 til 3 år, og det er 170 810 barn i alderen 3 til 5 år. Av disse har 261 089 heltidsplass og 7 376 hadde deltidsplass, der hovedvekten (4 608) av dem deltidsplass hadde 4 dager per uke. Barn som mottok spesialpedagogisk hjelp etter vedtak i 2021 var på 3,6 prosent (9 725), der deling på kjønn var 6 979 var gutter og 2 746 var jenter. I samme periode var bemanningen i barnehagene fordelt som følger; 42,3 prosent var barnehagelærere, 3 prosent hadde utdanning tilsvarende barnehagelærer eller annen pedagogisk utdanning, 22,3 prosent hadde fagbrev som barne- og ungdomsarbeider og resterende hadde annen eller ingen utdanning (Utdanningsdirektoratet, 2022).

1.1.1 Lovverk, rammeplan for barnehager og stortingsmeldinger

Under punktet «Livsmestring og helse» i rammeplanen for barnehagen står det at;

«Barnehagen skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon og bidra til å utjevne sosiale forskjeller. Barnas fysiske og psykiske helse skal fremmes i barnehagen. Barnehagen skal bidra til barnas trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd og forebygge krenkelser og mobbing. [...]»

Barnehagen skal være et trygt og utfordrende sted der barna kan prøve ut ulike sider ved samspill, fellesskap og vennskap. Barna skal få støtte i å mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med egne og andres følelser. Barna skal ha mulighet til ro, hvile og avslapping i løpet av barnehagedagen» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Dette innebærer at relasjonene mellom voksne og barn og barna imellom blir sentrale for å fremme barnehagens pedagogiske og psykososiale miljø. Gode relasjoner kan dessuten bidra til tidlig innsats og til forebygging (Drugli, 2013, s. 142; 2017, s. 145; Gunnestad, 2017, s. 59; Killén, 2017, s. 19). Barnehageloven lovfester barns rett til et trygt og godt barnehagemiljø (§42), og at alle barn skal møtes med tillit og respekt, samt anerkjenne barndommens verdi (§1). Den gjeldende rammeplan for barnehager fastslår at alle barn skal møtes som individer og respekteres for sin opplevelsesverden. Det påpekes at barna skal motta støtte i å håndtere utfordringer, mestre motgang, og det å bli kjent med følelser i seg selv og andre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det stilles krav til at barnehagen skal gjøre tilpasninger i det allmennpedagogiske tilbudet, ut fra barnas forutsetninger og behov, også der barn har behov for ekstra støtte over kortere eller lengre perioder. Barnehagens funksjon skal være helsefremmende og forebyggende og bidra til utjevning av sosiale ulikheter (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre trekkes det frem i rammeplanen at en forutsetning for et barnehagetilbud av god kvalitet, er et kompetent pedagogisk personale. Det skal aktivt legges til rette for omsorgsfulle relasjoner mellom personalet og barna. Det vektlegges blant annet at personalet skal være åpne, varme, lydhøre for barnas uttrykk og møte barna med sensitivitet.

I Stortingsmelding 19, Tid for lek og læring, beskrives det ulike utfordringer i barnehagesektoren. Blant annet meldes det om en for stor variasjon mellom barnehager når det kommer til personalets kompetanse. Kvaliteten på det pedagogiske arbeidet er helt avhengig av personalets kompetanse, og således er tilbudet hos noen barnehager, ikke godt nok (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 72). Dette blir igjen poengtert i Stortingsmelding 6, Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. «Vi har mange gode barnehager, men det er også for mange som ikke gir et godt nok tilbud» (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 10). De ulike tilbudene handler dermed om kvalitetsforskjeller.

1.1.2 Inkluderende fellesskap for barn og unge

Tall fra 2012 viser at 6 600 barn (2,3 prosent) mottok spesialpedagogisk hjelp, fram til 2017 hvor tallet hadde økt til 8 674 (3,1 prosent). Barna mottok i snitt 15 timer pr uke og disse timene var delt omtrent likt mellom pedagog og assistent (Nordahl, 2018, s. 57).

Psykososiale- og atferdsmessige vansker ligger som nummer to bak språk- og kommunikasjonsvansker, som de mest vanlige årsakene til at barn mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (Nordahl, 2018, s. 63). Dette aktualiserer vårt forskningstema, som fokuserer på pedagogens relasjonskompetanse til å møte alle barn, uavhengig av psykososiale og atferdsmessige vansker.

I rapporten trekkes det frem nødvendigheten av å ha et individfokus når barn skal på individuelle tilpassede tiltak. Det løftes frem behovet for å kunne sette diagnoser som atferdsvansker, ADHD, lærevansker og lignende. Felles for alle slike diagnoser er at de beskriver et vanskebilde ved barnet og at det gir i mange tilfeller spesialpedagogiske rettigheter og metodiske løsninger (Nordahl, 2018, s. 217-218). Samtidig påpekes det i rapporten at et for stort individfokus kan gjøre at fokuset på det kontekstuelle i barnas læringsmiljø blir i mindre grad vektlagt. Et system der individfokuset er gitt mye rom, har vært nødvendig for at det spesialpedagogiske systemet skal fungere. Dette kan ha resultert i at organisatoriske og systemrettede faktorer ikke undersøkes tilstrekkelig, og at barn og unges vansker i skolen og barnehagen også kan være en reaksjon på kontekstuelle forhold (Nordahl, 2018, s. 219). I det relasjonelle perspektivet handler det da i større grad om å endre rammene, slik at barn og unge i mindre grad opplever utfordringer (Nordahl, 2018, s. 221) Nordahl støtter seg til Skrtic (1991) og internasjonale analyser, når han trekker frem at det spesialpedagogiske systemet reproducerer seg selv ved at synet på mulige årsaksforklaringer er rettet vekk fra systemet og heller rettet mot individets problemer og mangler. Da slipper barnehagen og skolen å ha et kritisk blikk på egen virksomhet, og kan heller arbeide med å identifisere barn med vansker (Skrtic, 1991, referert i Nordahl, 2018, s. 228).

Ekspertgruppen konkluderer i rapporten med at det «er for store variasjoner i kvalitet i barnehagene, og det ser ut til at særlig barn med behov for særskilt tilrettelegging kan være utsatt i barnehager med lav kvalitet» (Nordahl, 2018, s. 68). Det påpekes videre at barnehagen står i en unik posisjon til å både forebygge og fange opp utfordringer, og da sette inn tiltak for de barna som har behov for det. Barnehagens pedagogiske arbeid er avgjørende for alle barn, også de barna med behov for en særskilt tilrettelegging (Nordahl, 2018, s. 81). «Tidlig innsats

handler om tilrettelegging på et tidlig tidspunkt i et barns liv, og tidlig i forhold til oppdaging av vansker» (Nordahl, 2018, s. 64). På bakgrunn av dette har vi valgt å fokusere på pedagogene i vår studie.

1.2 Tema og problemstilling

Vår problemstilling springer ut av våre egne erfaringer og refleksjoner som barnehagelærere for aldersgruppen 0-6 år over flere år. Vi har sett profesjonsutøvere bli utfordret i pedagogisk arbeid med barn, og vi har selv blitt utfordret. Vi har hatt ansvar for veiledning av kolleger og oppfølging av barn med behov for ekstra støtte i kortere eller lengre perioder. Barna ble ofte i samtaler og refleksjon beskrevet som «barn som utfordrer», «barn med utagerende atferd» eller «barn med atferdsproblemer». I litteraturgjennomgangen i denne studien har vårt fokus gradvis dreid seg mer og mer bort ifra barnet, og i større grad inn mot profesjonsutøverens relasjonelle handlingskompetanse. Dette fordi det er profesjonsutøveren som har hovedansvar for at en relasjon til et barn blir godt (Drugli, 2017, s. 155). I tillegg tilsier vårt barnesyn at barn aldri skal ses på som et problem eller som årsaken til at relasjonen med profesjonsutøveren blir krevende, og ved å endre formuleringen i vår problemstilling ønsker vi å synliggjøre dette barnesynet. Vi opplever det dessuten som «normalsituasjon» heller enn et unntak at et eller flere barn trenger relasjonell støtte i en barnehage (jf. tall over barn som trenger spesialpedagogisk hjelp nettopp som følge av atferdsvansker og sosiale og emosjonelle vansker hos bl.a. Nordahl (2018, s. 63)). Det vil og kunne veksle hvilke barn som har behov for relasjonell støtte, men de fleste barn vil i perioder ha behov for slik støtte i sin barndom.

I løpet av intervjuene gjorde informantene det også klart for oss at vi til dels måtte skifte retning og dypdykke. Fokuset i prosessen har dermed gradvis endret seg fra et bredt søkelys på relasjonskompetanse, til mere avgrensede områder hvor mentalisering ble et nøkkelbegrep. Problemformuleringen vår ble dermed;

Hvilke faktorer tilskriver barnehagelærere betydning når de erfarer situasjoner som utfordrer deres relasjonelle handlingskompetanse?

1.3 Avgrensning av oppgaven

Først og fremst har vi avgrenset oss til begrepet «relasjonskompetanse». Dette er et for bredt og omfattende begrep til å gi studien fokus, og vi har derfor valgt å fokusere på pedagogens rolle i å skape gode relasjoner til alle barn uavhengig av atferd

I gjennomføringen av studien har informantenes fokus bidratt til ytterligere avgrensning, og vårt temavalg og kategorier er i den endelige masteroppgaven i stor grad informantstyrt. Det har vært viktig for oss å la informantene bidra til tema og fokus, for på den måten kunne få et så stort innslag av induktiv metode som mulig.

1.4 Oppgavens oppbygning og struktur

Innholdet i denne studien er delt inn i seks kapitler. Første kapittel tar for seg innledningen, der har vi redegjort for masterstudiens aktualisering knyttet til tema og forebyggende perspektiv, fakta om norske barnehager, beskrivelse av problemformulering og oppgavens avgrensninger. I det andre kapitlet har vi gjort rede for tidligere forskning som vi ser relevant i denne studien, redegjørelse for de teoretiske perspektivene fra eksisterende faglitteratur, samt at vi har trukket fram kritiske perspektiver til mentaliseringsteori og forskning knyttet til trygghetssirkelen. Videre i kapittel tre har vi gjennomgått studiens prosess og metodiske valg underveis. Våre funn presenteres i kapittel fire, der vi har redegjort for informantenes beskrivelser og uttalelser. I kapittel fem har vi drøftet de ulike perspektivene som har fremkommet med empirien, sett opp mot tidligere forskning og faglitteratur. Avslutningsvis i kapittel seks oppsummerer vi våre drøftinger og ser dem i lys av vår problemformulering og begrepet *samlet profesjonell kompetanse* (jf. Skau, 2017).

2 Teori

I dette kapittelet redegjøres det først for tidligere forskning som omhandler relasjonskompetanse og kvalitet i barnehagen. Videre tar vi for oss relevant teori som belyser problemstillingen i sin helhet. Deretter presenterer vi relasjonsbegrepet i lys av Skaus begrep, *samlet profesjonell kompetanse*, og beskrivelser av trygghetssirkelen og dens rolle i denne studien.

2.1.1 Tidligere forskning

2.1.1.1 Hva viser forskning om relasjonskvalitet i norske barnehager?

I studien til Bratterud, Sandseter og Seland (2012) fant de at norske barnehager hadde en varierende relasjonskvalitet. Noen barn ble forstått og sett, men ikke tatt hensyn til, mens andre barn ikke ble møtt med forståelse for sine intensjoner. Barns invitasjoner til samspill med andre barn ble ikke alltid støttet eller oppmuntret (Bratterud et al., 2012, s. 89). Videre ble det i den norske studien «Elevated cortisol levels in Norwegian toddlers in childcare» (Drugli et al., 2017, s. 1692) funnet det samme. Drugli (2017) fant at emosjonell støtte som sensitivitet, støtte av positiv atferd og relasjonskompetanse - stort sett var av middels kvalitet (Drugli, 2017, s. 86). Dette ble i 2019 bekreftet i en studie gjennomført av Drugli og Berg-Nielsen (2019, s. 44). Der kommer det frem at små barn (0-3 år) «opplever god (men ikke svært god) støtte når det gjelder emosjonell og atferdsmessig støtte». I denne støtten ligger blant annet ansattes sensitivitet og relasjoner mellom barn og voksne (Drugli & Berg-Nielsen, 2019, s. 45).

2.1.1.2 Relasjonskvalitet og organisering

I forskning som omhandler organisatoriske forholds betydning i barnehagen, fant Bjørnestad og Os (2018, s. 123) at kompetente barnehagelærere, færre barn per voksen og deling i mindre grupper hadde en positiv virkning på kvaliteten i barnehagen. Forskerne fant videre at barnehagens kvalitet var lavere enn forventet, spesielt sett ut fra de norske barnehagenes omdømme.

Forskning støtter at kvalitet henger sammen med voksen-barn ratio (Løkken et al., 2018, s. 9-10). Blant annet viser studier at det var høyere grad av støtte på parameterne *emosjonell og atferdsmessig støtte* der det var færre barn per voksen (Drugli & Berg-Nielsen, 2019, s. 45). Ved færre barn er det lettere å ha oversikt og veilede barn knyttet til atferd. Dette står i kontrast til barnehager med lavere bemanning der det viser seg vanskeligere å beholde nærheten til det individuelle barnet (Løkken et al., 2018, s. 11). Drugli og Berg-Nielsen (2019, s. 45) støtter bemanningsnormen med 1:3 voksen-barn ratio, men påpeker at det fortsatt er en utfordring ved at denne normen ikke gjelder gjennom hele dagen. Det er kun noen timer midt på dagen, alle voksne faktisk er til stede samtidig på avdelingen (Drugli & Berg-Nielsen, 2019, s. 45). Organiseringsform (avdelingsinndeling eller baseinndeling) og voksen-barn ratio ser ikke ut til å være avhengig av hverandre, og kan ikke forklare effekten av voksen-barn ratio og omvendt (Løkken et al., 2018, s. 11).

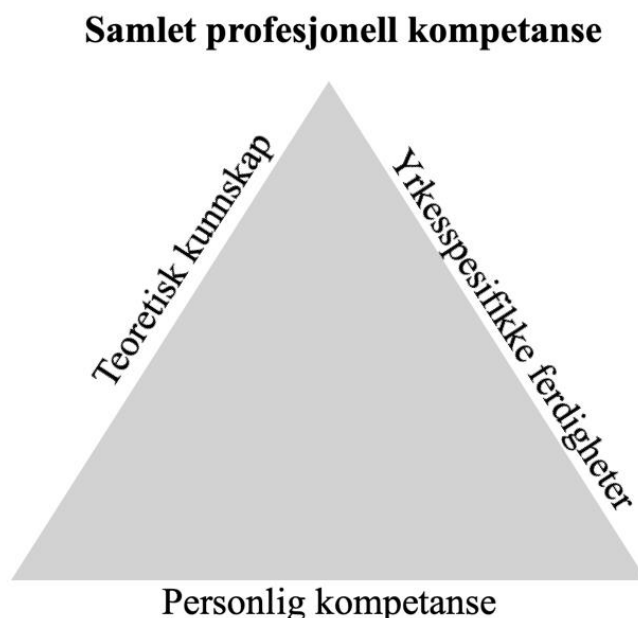
Alvestad et al. (2019, s. 61) fant at organiseringen av barnehagen kan påvirke kvalitet der det er store barnegrupper og ustabilt personalet. Høyt kompetent personale, vil ikke nødvendigvis kompensere for de strukturelle forholdene knyttet til mange barn, mye støy, uro og begrenset plass (Alvestad et al., 2019, s. 63). Kompetanseutvikling, det å skape en felles kultur og utvikling av barnehagen som en lærende organisasjon, ble presentert som viktig av alle styrerne i Alvestads studie. Samtidig kom det fram at det ikke var nok tid tilgjengelig til refleksjon og diskusjon over faglige temaer i fellesskap (Alvestad et al., 2019, s. 62). Studien fant at det å ha to barnehagelærere på avdelingen, personell med profesjonell entusiasme som viser engasjement og er tilstedeværende, i tillegg til det å ha «felles mål og retning for det pedagogiske arbeidet» er positivt for kvaliteten i barnehagen (Alvestad et al., 2019, s. 70).

En studie fra Bjørnstad et al. (2020, s. 912) som utforsket mulige ulikheter i barnehagelærere og assistenters samspillsferdigheter på småbarnsavdeling, fant at barnehagelærere skårer høyere enn assistenter på flere av ferdighetene. Ifølge Bjørnstad et al. (2020, s. 914) ser det ut til at barnehagelæreres utdanning gir dem flere verktøy for å oppnå en høyere kvalitet i verbale interaksjoner og flere virkemidler for å støtte barns utvikling.

2.2 Relasjonskompetanse i lys av samlet profesjonell kompetanse

I barnehagelæreres møte med situasjoner som utfordrer deres profesjonelle handlingskompetanse kan ulike former for relasjonskompetanse spille inn. Både teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig handlingskompetanse kan få betydning i disse møtene, og utgjør sammen den samlede profesjonelle kompetansen til barnehagelæreren. Den

profesjonelle kompetansen omhandler de hensiktsmessige og nødvendige kvalifikasjonene for å kunne utøve et yrke. Skau (2017, s. 58) samler denne kompetansen i en trekant bestående av teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse, som hun kaller *samlet profesjonell kompetanse*.



Teoretisk kunnskap i beskriver Skau som allmenn,

forskningsbasert viten og såkalte faktakunnskaper. I det ligger det alt fra økonomi, helse, sosiale forhold til pedagogikk, etikk, forskningsmetodikk etc. Det rommer også kjennskap til modeller, begreper og teorier, og Skau trekker fram paradokset med at denne kunnskapen som vektlegges så høyt i utdanningsinstitusjoner og tradisjonelle akademiske miljøet, også er denne formen for kompetanse som foreldes relativt hurtig (Skau, 2017, s. 59).

Yrkesspesifikke ferdigheter omhandler den profesjonsspesifikke delen av yrket, som praktiske ferdigheter, metoder og teknikker som en del av særpreget til bestemte yrker, men også den konkrete utøvelsen av yrkene. Kunnskapen som kommer til uttrykk her er i stor grad praktisk, metodisk og teknisk. Skau påpeker at selv om man har et godt håndlag i yrket, kan denne kunnskapen ikke stå alene. Det kreves innsikt i teori og lovverk, i tillegg til den personlige kompetansen.

Personlig kompetanse definerer Skau (2017, s. 61) som den delen av kompetansen som viser hvem vi er som personer i samspill med andre og også overfor oss selv. Det er kompetanse på

Samlet profesjonell kompetanse. Skau (2017)
Gjengitt fra Skau (2017, s. 58)

det mellommenneskelige planet, og den er den kompetansen som er vanskeligst å beskrive og er tidkrevende å utvikle, samt den formen for kompetanse som det er minst dokumentasjon og vurderinger på. Den personlige kompetansen er ikke yrkesspesifikk, men allikevel en stor del av hvordan vi utøver våre yrker.

«Den er en unik kombinasjon av menneskelige kvaliteter, egenskaper, holdninger og ferdigheter som vi mer eller mindre intuitivt tilpasser ulike profesjonelle sammenhenger. (...) Personlig kunnskap er unik. Den er uløselig knyttet til sin bærer, men den kan formidles og deles med andre» (Skau, 2017, s. 61).

I sitatet ovenfor kommer det tydelig fram at personlig kunnskap er avhengig av den individuelle personen slik Skau definerer det. Det blir en motsetning til den vitenskapelige kunnskapen som defineres som personuavhengig og den yrkesspesifikke kunnskapen som delvis eksisterer uavhengig av personer. Det vil si at teknikker, metoder og prosedyrer er uavhengig, men erfaringen man gjør seg med denne kunnskapen knyttes til individet og deres personlige kunnskap ved bruk over tid (Skau, 2017, s. 61). En slik samlet profesjonell kompetanse vil slik vi ser det, ligge som grunnlaget for den relasjonelle handlingskompetansen barnehagelæreren tar med seg inn i barnehagehverdagen og i møte med situasjoner som utfordrer.

2.3 Trygghetssirkelen

Circle of Security (COS) ble utviklet av Bert Powell, Glen Cooper, Kent Hoffmann og Bob Marvin (2015, s. 16) som en metode for å bedre samspill mellom foreldre og sine barn. I denne studien valgte vi å ta med trygghetssirkelen som et av flere tilgjengelige metodeverktøy for å arbeide med relasjoner i barnehagen. Oversatt til norsk brukes begrepet, Trygghetssirkelen. Metoden har blitt videreutviklet over tid og det er i nyere tid gitt ut materiell rettet spesifikt mot ansatte i barnehage og skole. Selve metoden bygger på tilknytningsteoretiske perspektiver fra John Bowlby, Mary Ainsworth og deres kollegaer (Powell et al., 2015, s. 16). Formålet ved å inkludere trygghetssirkelen i denne undersøkelsen rettes mot betydningen av opplæring i relasjonsarbeid og informantenes opplevelse av om det har vært nyttig. Vi valgte derfor å knytte delen om kompetanseheving sammen med trygghetssirkelen for å se om det var noe informantene brukte aktivt i sitt relasjonsarbeid i barnehagen. Det vil derfor være relevant å redegjøre for hovedprinsippene i metoden, men vi

vil ikke gå dypere inn på det teoretiske grunnlaget bak trygghetssirkelen. I tillegg er det et punkt senere i teorikapittelet som tar for seg begrepet knyttet til selvrefleksjon, som er *haimusikk*, da informantene selv trakk dette begrepet fram underveis i sine beskrivelser av egen praksis.

Opplæring av personell kan gjøres i ulike former, i denne redegjørelsen av trygghetssirkelen vil vi ta utgangspunkt i boka *Se barnet innenfra* utgitt av Brandtzæg mfl. (2017), da denne er laget spesifikt for barnehageansatte, og opplæringen er tilpasset barnehagekonteksten. Hovedprinsippene presenteres dermed kronologisk ut fra hvordan det blir fremstilt i boka. Det første som presenteres er *sirkelen*. *Sirkelen* tar for seg barnets behov for en tilgjengelig trygg base og en støtte i utforsking. Hendene i sirkelen representerer den voksne som er tilgjengelig for å gi nærhet, gjennom det de kaller «fyll koppen min», samtidig som de representerer støtten i barnets «utforsk min verden» (Brandtzæg et al., 2013, s. 18). Det neste handler å *forstå barnet innenfra*. I forlengelsen av sirkelen er neste skritt å se behovet bak atferden til barnet. Ved å bruke sirkelen til å prøve å forstå hvor barnet befinner seg, kan denne informasjonen brukes til å forstå hva barnets behov er. I dette tema handler opplæringen mye om å øve på å tolke barnets signaler (Brandtzæg et al., 2013, kap 2). Neste steg handler om den voksne i form av å *se seg selv utenfra*. Tema tar for seg noen “kjøreregler” for de voksne. Her vektlegges å være “større, sterkere, klokere og god”, følge barnets behov der det lar seg gjøre, og ved nødvendighet, ta ledelse/ta tak (Brandtzæg et al., 2013, s. 40). Videre under dette tema hentes “vippe” fram der *hard og kald* plasseres som motsetning til *svak*. Målet er å finne en balanse i midten. I den neste delen rettes fokuset mot behov som i større grad er knyttet opp mot barnets alder, ulike behov og atferdsuttrykk. Det innebærer at behovet til en 1-åring skiller seg fra behovet til en 5-åring og at stille barn trenger antakeligvis noe annet enn et barn som uttrykker seg sterkt (Brandtzæg et al., 2013, s. 18, kap 4 og 5). Videre presenteres *haimusikk*, der det redegjøres for hvordan “gamle spøkelser” påvirker barnehageansattes reaksjoner (Brandtzæg et al., 2013, kap 6). Vi redegjør videre for dette punktet senere i teorikapittelet. Deretter følger tema *reparasjon*. Her løftes det fram hvor viktig det er å reparere i de situasjoner der følelser og handlinger fra den voksne skaper brudd i relasjonene. Det er den voksne som er ansvarlige i relasjonen og det kan innimellom være behov for å trekke seg ut og spille på kollegaer ved å bytte plass, før en går tilbake for å snakke om det som skjedde (Brandtzæg et al., 2013, s. 93). Avslutningsvis legges det vekt på hvordan barnehagen kan organiseres med bakgrunn i barns tilknytningsbehov, og viktigheten av en reflekterende kultur i personalet (Brandtzæg et al., 2013, kap 8 og 9).

2.3.1 Forskningsevaluering av trygghetssirkelen

I en studie der det ble evaluert flere COSP-workshops (rettet mot fagpersoner i barnehage og skole) med ulike varighet, hvor målet var å lære å ta i bruk et relasjonelt perspektiv for å redusere krevende atferd hos barn, ble det konkludert med stor grad av måloppnåelse på tvers av mange ulike profesjonsgrupper. Alle målinger tilsa at kursdeltakerne i større grad brukte tilknytningsrelatert språk i analysen av samspillsituasjoner i videoklipp. Deltakere på workshopene som varte over 4 eller 10 dager hadde også færre kritiske kommentarer til barn og foreldre i disse videoene, enn deltakere som kun fikk to-dagers opplæring. Dette kan forklares med at lengre workshops inneholder flere øvelser og større «doser», enn kortere workshops med mest teoretisk opplæring (McMahon et al., 2017, s. 665). Funnene indikerer også at «the COS trainings achieved a paradigm shift whereby practitioners were more inclined to take a relational perspective on dysregulated child behavior and on parenting challenges» (McMahon et al., 2017, s. 666). Dette kan tolkes som en holdningsendring hos workshop-deltakerne. Denne studien ble gjennomført med kun testing før og etter deltakelse, og den konkluderer derfor med at videre kunnskap om deltakeres arbeidspraksis etter opplæring ikke er mulig å si noe om uten videre studier. Det forskerne derimot sier noe om, er hvordan «practitioners» lettere melder seg på COS opplæring framfor andre mer formell videreutdanning i psykisk helsearbeid med barn (Priddis et al., 2015, referert i McMahon et al., 2017, s. 667).

I søket etter forskning på trygghetssirkelen, viste det seg vanskelig å finne forskning på effekten av tiltak rettet mot barnehagebarn. Det har derimot vært gjennomført flere studier for å måle effekten av COS-P hos barn, der foresatte har deltatt på kurs. I en kunnskapsoppsummering gjennomført av Rye og Eng (2021, s. 12) ble det ikke målt signifikant bedring i COS-P gruppen, sammenlignet med TAU-gruppen (de som mottok vanlig behandling). Svakheten med denne studien knyttes til at deltakerne var henvist til behandling og derfor ikke representative til den målgruppen metoden primært er utviklet til (Rye & Eng, 2021, s. 15). I en større internasjonal kunnskapsoversikt av Yahlkoski et al. (2016) konkluderes det med en moderat effektstørrelse på «trygg tilknytning hos barnet, egenopplevd omsorgskvalitet hos omsorgsgivere og reduksjon av depresjon hos omsorgsgivere» (oversettelse av Rye & Eng, 2021, s. 12), i tillegg ble det påvist stor effekt på mestringsfølelsen til omsorgsgiverne (Yahlkoski et al., 2016, s. 101). Det må derimot

påpekes at studien fra Yahlkoski mfl. (2016) kritiseres for å ha metodiske utfordringer og at de inkluderte studiene også har svakheter (Rye & Eng, 2021, s. 12). I norsk sammenheng vises det til mindre studier (for eksempel masteroppgaver) som har sett på virkningen av COS-P som tiltak i blant annet foreldreveiledning og barnevernstiltak (Rye & Eng, 2021, s. 13-14). Der fremkommer det at foresatte i stor grad opplever COS-P som et nyttig tiltak. Positive virkninger knyttes til foresattes opplevelser av styrket kunnskap og ferdigheter i relasjon til egne barn, opplevelse av bedring i selve relasjonen til egne barn, samt økt selvinnsikt. Det kommer også frem at økt innsikt om hva barnet trenger fra sine foresatte, også kunne gi økt skyldfølelse. I tillegg vil vi trekke frem en småskala studie som utforsket psykologers erfaringer med COS. Der fremkom det at informantene opplevde COS nyttig fordi det ga dem konkrete verktøy, som formidlet kompleks teori på en lettfattelig måte. Det kom også fram at metoden da ble brukt på en annen måte enn opprinnelig tiltenk og dermed var vanskelig å kvalitetssikre (Berntsen & Holgersen, 2015). Totalt sett viser det seg vanskelig å finne studier i større skala, som måler effekten av COS-tiltak, både internasjonalt og i Norden.

Slik vi har beskrevet ovenfor, har vi ikke som målsetting å måle virkningen av COS, men heller hvordan våre informanter opplever COS som et bidrag til sin relasjonskompetanse (såkalt opplevd virkning). Det som derimot er interessant er funnene knyttet til COS som verktøy for fagpersoner, i tillegg til foresattes egne opplevelse av å få styrket egen kunnskap, forståelse og ferdigheter.

2.4 Å forstå seg selv og andre

2.4.1 Mentalisering

I barnehagelæreres møte med situasjoner som utfordrer deres profesjonelle handlingskompetanse kan deres evne til mentalisering utfordres. Mentalisering har blitt et velkjent begrep innen utviklingspsykologien, som igjen har påvirket det pedagogiske arbeidsfeltet (Fogtman, 2014, s. 9). Ifølge Fonagy et al. (2007, s. 14) er betydningen av begrepet mentalisering rettet mot den prosessen der mennesket blir klar over at våre sinn formidler vår oppfatning av verden, og at andre ikke nødvendigvis deler den samme oppfatningen (Hart & Schwartz, 2009, s. 233). Mentalisering oppfattes som intimt forbundet med selvets utvikling, selvets gradvis mer innviklede indre struktur og dets deltakelse i det

menneskelige samfunn, som består av et nettverk av relasjoner med andre som deler denne evnen. Evnen til å mentalisere er det samme som evnen til «å forstå både ens egne og andres bevisste og ubevisste mentale tilstander» (Hart & Schwartz, 2009, s. 234). Selvrefleksivitet og det mellommenneskelige aspektet er begge omfattet av mentaliseringsbegrepet. Disse to delene i mentalisering gir barnet forutsetninger til å skille mellom indre og ytre virkelighet, forståelse av egne mentale og emosjonelle prosesser og mellommenneskelig kommunikasjon (Fonagy et al., 2007, s. 15-16). Mentaliseringsevnen kan sees som en dynamisk evne som flytter seg på kontinuumet. Det vil variere for det enkelte mennesket ut fra situasjon og relasjoner som mennesket ferdes i. Med det som utgangspunkt er mentaliseringsevnen situasjonsspesifikk og varierer etter de kontekstuelle forholdene (Fogtmann, 2014, s. 17, 87). I tillegg kan mentaliseringsevnen påvirkes av sterke følelsesmessige reaksjoner som til eksempel ved at *fight or flight* responsen aktiveres, eller andre sterke følelser som tar over og mentaliseringsevnen da synker (Fogtmann, 2014, s. 17). Disse følelsesbaserte reaksjonene vil variere ut fra de ulike relasjonene mennesket har og hvilke situasjoner som oppstår. Mentaliseringsevnen kan dermed sees som en multidimensjonell evne som hele tiden er påvirket av ulike faktorer (Fogtmann, 2014, s. 87).

Evnen til mentalisering spiller en viktig rolle i kommunikasjon mellom personer. Det å vise at den ene har den andres sinn i sitt sinn, gjør at den andre føler seg verdsatt og bekreftet. Det knyttes bånd gjennom en gjensidig mentalisering, som kan være både intuitiv og eksplisitt uttalt. Mentalisering handler ikke bare om god kommunikasjon og det å lytte til hverandre, men på det dype planet handler det om utviklingen av intersubjektivitet (Skårderud & Duesund, 2014, s. 157). Det kan også komme tilsyne gjennom evnen til å forstå misforståelser, ved å ta den andres perspektiv (Skårderud & Duesund, 2014, s. 215). Når det kommer til selvrefleksjon og evnen til å reflektere over andres opplevelser av sin livsverden, baseres det på konstruksjoner som oppstår (eller ikke oppstår) i barnets tidlige relasjoner. I det barnets mentaliseringsevne utvikles i den grad at barnet kan tolke og handle ut fra sine egne antakelser om andres følelser, holdninger, ønsker, kunnskap og hensikter, når barnet en milepæl i sin utvikling (Fonagy et al., 2007, s. 34).

Ved å ha en *mentaliserende holdning*, beskriver Fogtmann (2014, s. 8) at individet alltid er bevisst at andre mennesker har mentale tilstander som skiller seg fra de mentale tilstander individet selv har. Selv om det kan høres enkelt ut, er det en mer krevende prosess bak. En mentaliserende holdning krever en erkjennelse av at mennesker aldri kan forstå og vite fullt

og helt hva som foregår i andres sinn. En slik erkjennelse innebærer at mennesker alltid må møte den andre med nysgjerrighet, og et utforskende og åpent sinn (Fogtmann, 2014, s. 8). Det betyr også å ha en aktiv søken etter informasjon om andres og eget sinn, som kan gi en mer nyansert oppfatning og forståelse (Kvello, 2013, s. 21). I situasjoner der mennesket har en relativt sikker oppfatning av den andre, er det nødvendig å være ydmyk og åpen for endringer i forståelsen. En slik mentaliserende holdning krever at en må forholde seg reflekterende til egne handlinger og undrende og reflekterende til forståelsen av andres handlinger og mentale tilstander (Fogtmann, 2014, s. 8). Videre beskriver Fogtmann (2014, s. 11-12) mentalisering og ikke-mentalisering som to tilstander som befinner seg på hver sin ende i et kontinuum. Den ikke-mentaliserende siden er preget av rigiditet, regler, plikter, klare grenser og at handlinger ikke sees i sammenheng med egne eller andres mentale tilstand. Denne siden er preget av generalisering framfor å se det enkelte mennesket som unikt, og det er et generelt fravær av fokus på mentale tilstander og deres betydning. På den mentaliserende siden er refleksjon over egen og andres mentale tilstand sentral, i tillegg er refleksjonen en nødvendig forutsetning for å klare å se hendelser fra ulike perspektiver. Det kommer til uttrykk gjennom evnen til å reflektere over egne handlinger og forståelsen av mulighet for endring og utvikling i seg selv (Fogtmann, 2014, s. 11-13).

Pseudomentalisering er et begrep Fogtmann (Bateman & Fonagy, 2006, referert i Fogtmann, 2014, s. 14-16) trekker frem når hun omtaler en side ved ikke-mentalisering som kan være vanskelig å skille fra mentalisering. Det kan til eksempel være ved at mentaliseringsevnen mangler forståelsen av at en aldri kan være sikker på hvordan den andre har det. Det kan da komme til uttrykk ved at den andre plasseres i en definert kategori uten en nyansert forklaring på hvorfor, men heller med en redegjørelse for at visse personlighetstrekk gjør at personen er *sånn eller sånn*. Et annet eksempel er dersom personens mentaliseringsevne tilskriver følelser og tanker i overdreven grad til den andre. Den andre vil da ikke kjenne seg igjen i de refleksjonene som blir dratt langt utover det som er realiteten. Det tredje eksemplet beskriver mentalisering som er direkte feil. Det kan innebære at den andres følelser blir avvist og heller tillagt en annen følelse enn det som uttrykkes. Svingninger mellom mentalisering og pseudomentalisering kan forekomme ved at en ikke klarer å fastholde den mentaliserende holdningen. Reaksjonen fra den andre kan gjøre at det raskt svinges tilbake til mentalisering (Fogtmann, 2014, s. 16). Kvello (2013, s. 23) trekker frem hvordan en overinvolvering og projisering av egne følelser over på den andre blir en negativ form for mentalisering, og

dermed ikke kan betegnes som mentalisering, da «mentalisering skal reserveres for en positiv nysgjerrighet for å bli klok på andre».

2.4.1.1 *Konsekvenser av manglende mentalisering, redusert mentaliseringsevne*

Skårderud og Duesund (2014) beskriver hvordan en *hemmet mentalisering* påvirker livet i en negativ retning og at det kan føre til misforståelser, konflikt og smerte. Til eksempel dersom en person har en følelsesmessig overbevisning om å være mislikt, når det i virkeligheten ikke stemmer. Verbet *å besinne* kan være et mulig norsk synonym for mentalisering. En mentaliseringssvikt kan da beskrives som å miste besinnelsen, noe de fleste har erfart. I møte med voksne kan barn feiltolke til eksempel avvisning, der det ikke var noe intensjon om avvisning. En slik feiltolkning kan igjen føre til at barnet får en følelsesmessig reaksjon som gir tilbaketrekning, uro, sinne, tristhet, fiendtlighet og lignende (Skårderud & Duesund, 2014, s. 153).

Lav mentalisering hos barnehageansatte kan gjøre at de låser seg fast i oppfatninger og handlingsmuligheter. Ved gode mentaliseringsevner, er det lettere for barnehageansatte å heller *skreddersy* sin håndtering av møte med barn (Kvillo, 2013, s. 22). Både mentalisering og mentaliseringssvikt smitter, og selv hos profesjonelle kan mentaliseringsevnen svikte i møte med utfordrende situasjoner med barn. Det kan skape sår og rifter i relasjonen til barnet. Reparasjon blir da et viktig element i det videre arbeidet med barnet, og nettopp dette med reparasjon står sentralt i mentaliseringen. Som profesjonelle bidrar lærere også til konflikter og misforståelser, men ved å ta ansvar for sine negative bidrag i relasjonen, fungerer lærere også som rollemodell i håndteringen av det som går galt (Skårderud & Duesund, 2014, s. 160).

2.4.1.2 *Selvrefleksjon og videreutvikling av mentaliseringsevnen*

Selvrefleksjon og introspeksjon skiller seg fra mentalisering, da det dreier seg som en tillært ferdighet. Mentalisering, som funksjon, ligger på utsiden av bevisstheten og organiseringen av selvet. Introspeksjon har en åpenbar påvirkning på et menneskes opplevelser av seg selv, og brukes mer som en teori om egne mentale tilstander (Hart & Schwartz, 2009, s. 235). Fonagy et al. (2007, s. 16) plasserer *affektregulering* tett sammen med evnen til å mentalisere. Affektregulering, som er evnen til å modifisere sin affekttilstand, blir et forstadium til mentalisering da affektregulering spiller en vesentlig rolle i forståelsen av selvet

og det å være aktør. Samtidig vil utviklingen av mentaliseringsevnen påvirke individets affektregulering. *Mentalisert affektivitet* beskriver en erfaringsbasert forståelse av egne følelser, som rommer mer enn bare en intellektuell forståelse (Fonagy et al., 2007, s. 16), og det handler om «det modne menneskets evne til affektregulering» (Hart & Schwartz, 2009, s. 236). Mennesket blir da ikke fanget i affekten og klarer å holde seg rolig ved at det forstår sine følelser og reaksjoner i større grad. Gjennom mentalisert affektivitet blir det mulig for mennesket å gjøre en affektregulering gjennom sin mentalisering. Selve prosessen i mentalisert affektivitet innebærer først å identifisere den *primære emosjonstilstanden*, deretter modifieres affekten gjennom ny fortolkning, før det til slutt må taes et valg om det er et *affektuttrykk* som skal dempes eller la få fritt utløp (Hart & Schwartz, 2009, s. 236).

Evnen til selvrefleksjon åpner for at mennesket kan ha et forhold til de psykiske prosessene i sitt eget sinn, og det muliggjør den prosessen der mennesket kan *observere* seg selv utenfra gjennom selvrefleksjon. På den måten kan mennesket se seg selv i en større sammenheng som aktør (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 33). Selvrefleksjon i en relasjon innebærer at mennesket kan stille spørsmål som; *hva er min rolle i dette samspillet? Hvordan påvirker jeg den andre?* Det å ta en refleksiv tilnærming til seg selv i relasjoner som er utfordrende, kan bidra til å komme videre fra fastlåste mønstre. Til eksempel, det å ta barnet med på råd, reflektere sammen om det som foregår og dermed åpne for andre måter å kommunisere på. I tillegg til egen selvrefleksjon i prosessen, bidrar dette til at barnet får erfare det å sette ord på egne følelser og reflektere over disse. En annen tilnærming kan være i situasjonen som aktiverer sterke følelser av frustrasjon, og det er behov for å tenke seg om. Da kan det å ta en pustepause, reflektere høyt sammen med barnet og sette ord på handlinger og mulige følelser være nyttig. *Nå ble denne situasjonen dum. Jeg ble stressa av å ha dårlig tid, kanskje du syns jeg blir for streng når jeg er stressa?* På en slik måte inntar den voksne et annet perspektiv og setter ord på egne og barnets følelser. Det er ikke alltid det løser situasjonen, men det gir barnet en mulighet til å få bekreftet sine følelser, som igjen er en viktig erfaring for barnet. Selvrefleksjon blir slik en viktig komponent i å reflektere over den andres opplevelser av hendelser (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 34-36).

Selvrefleksjon og selvavgrensning henger tett sammen. Selvavgrensning handler om å skille mellom egne og andres opplevelser. Schibbye og Løvlie (2017) bruker eksemplet om Tor og moren for å beskrive hva manglende selvavgrensning kan innebære; moren til Tor er engstelig for at Tor skal sove borte, og hennes separasjonsangst kommer til uttrykk i kommunikasjonen

med Tor. «Du har jo alltid likt best å være hjemme du Tor. Du har ikke vært så glad i å sove borte (...) Du må bare ringe hjem hvis det er noe, vet du, jeg kan alltid komme og hente deg». Det blir vanskelig for Tor og overnattingen avlyses for å heller være hjemme og kose seg med mammaen (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 37-38). Schibbye og Løvlie bruker dette eksempelet for å vise hvordan morens manglende selvrefleksjon påvirker hennes evne til selvavgrensning. Dersom moren hadde reflektert over egen påvirkning på Tor, ville hun kanskje innsett at det er hennes egen angst som smitter over på Tor. I stedet kunne hun brukt selvrefleksjonen og selvavgrensningen til å verne Tor fra hennes følelser og heller hatt fokus på å formidle det spennende en slik overnatting byr på, slik at Tor fikk støtte i å utforske nye arenaer og erfaringer. En annen måte å utøve selvavgrensning på, er når mennesket setter grenser for seg selv, i den form at det ikke tar inn andres følelser og meninger som sitt eget. Men heller aksepterer at deres følelser og synspunkter er ene og alene deres. Selvrefleksjonen spiller da en viktig rolle i kunne identifisere og forstå at egne grenser presses, og selvavgrensningen er med på å opprettholde de grensene (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 39).

2.4.2 Indre arbeidsmodeller og mentalisering

Menneskets indre arbeidsmodeller er i stor grad preget av deres erfaringer med tilknytning (Killén, 2017, s. 131; Wennerberg, 2015, s. 80). Det finnes ulike tilknytningsmønstre som vi ikke vil vektlegge i denne oppgaven, da vårt fokus heller er knyttet til hvordan indre arbeidsmodeller kan påvirke barnehagelæreren i møte med barn i barnehagen. Begrepet *indre arbeidsmodell* ble tatt i bruk av John Bowlby, og har som mål «å forklare det menneskelige selvets relasjonelle karakter» (Wennerberg, 2015, s. 79), og det omhandler «barnets mentale representasjon av andre og seg selv» (Hart & Schwartz, 2009, s. 72). Det har stor betydning for barnets selvoppfattelse hvordan omsorgspersoner har oppfattet og forholdt seg til *barnets selv*, det vil si hvordan omsorgspersonene har hatt evne til en mentaliserende holdning og bekreftet barnets følelser. Den indre arbeidsmodellen skaper grunnlaget for menneskets tolkninger og forståelse av sitt psykologiske og sosiale miljø (Wennerberg, 2015, s. 80). Cobb og Davila (2009, s. 209) beskriver indre arbeidsmodeller med hvordan mennesker ser seg selv og andre, og forholdet mellom de to. De indre arbeidsmodellene påvirker hvordan mennesker oppfatter mellommenneskelige erfaringer, tanker, følelser og atferd i nære relasjoner. De vil i hovedsak kunne sees som et *ikke-bevisst* instrument som brukes for «å orientere oss på den indre savannen - i vår sosiale og relasjonelle virkelighet» (Wennerberg, 2015, s. 80).

Gjennom repetisjon blir modellene til vaner og generalisert, og de blir til slutt internaliserte mønstre i tilknytningssystemet (Cobb & Davila, 2009, s. 210).

Dersom vi ser til det voksne mennesket, representerer de indre arbeidsmodellene både bevisste og ubevisste mønstre. Det kan også tolkes slik at modellene fungerer som et slags mentaliseringsfilter (Wennerberg, 2015, s. 83) der alle inntrykk og opplevelser går gjennom og oppfattes i henhold til. Personer som har tilknytningserfaringer som utpeker seg i en trygg og tillitsfull retning vil i større grad vise tillit til personer rundt dem. Både tanker om seg selv og handlinger rettet mot andre kan bære preg av de positive tilknytningserfaringene de bærer med seg. Dersom tilknytningserfaringene er i større grad av den utrygge typen kan dette prege hvordan de møter andre mennesker, oppfatter seg selv i møte med andre og tolkninger av den andres meninger og tanker (Cobb & Davila, 2009, s. 212).

2.4.2.1 Indre arbeidsmodeller og haimusikk i Trygghets sirkelen

Det settes et skille mellom primærsosialisering og sekundærsosialisering. Primærsosialiseringen er det som foregår i hjemmet med hovedsakelig foreldre og søsken. Den sosialiseringen som ikke skjer i hjemmet kalles sekundærsosialisering. Det kan være fra jevnaldrende, barnehage, skole, fritidsaktiviteter og lignende. Barnehagen er en stor del av mange barns liv, og de tilbringer mange timer i barnehagen i løpet av førskolealderen (Kvelling, 2013, s. 217). Å være sekundær i tilknytningshierarkiet betyr ikke at rollen er mindre viktig, men heller at barnet velger den som er først på lista, altså de primære. Er ikke disse personene tilgjengelig, går barnet videre i hierarkiet til neste trygge person (Brandtzæg et al., 2013, s. 21).

Barnets viktigste støtte er de nære primære omsorgspersonene, og uavhengig av kvaliteten på samspillet, vil barnets beste håp være å fortsette å knytte seg til disse omsorgspersonene (Powell et al., 2015, s. 105). Det betyr at barnet vil fortsette å prøve å få sine tilkynningsbehov tilfredsstilt med ulike strategier. Det kan være vellykkede forsøk og mislykkede forsøk. Summen av deres forsøk danner *prosedyrehukommelse* og er med på å skape barnets indre arbeidsmodeller. Prosedyrehukommelse og indre arbeidsmodeller er det Powell et al. (2015, s. 106) kaller «seiglivede», og betydningen av disse er store for neste generasjon. Det blir for «enkelt» å stemple omsorgspersonene som overbeskyttende, strenge, slemme, unnvikende og lignende, når deres atferd er forankret i deres indre arbeidsmodeller. Som foreldre (nære omsorgspersoner) kan det være vanskelig å vite hva som påvirker deres

atferd i slike retninger. De handler ut fra et implisitt minne, det vil si en ubevisst handling basert på prosedyrehukommelsen og indre arbeidsmodeller. Foreldrene reagerer på sin affekt og ikke nødvendigvis i tråd med barnets behov (Powell et al., 2015, s. 106). Menneskets natur gjør at våre implisitte minner og sterke beskyttelsesinstinkt er med på å danne forsvarsmekanismer. Disse forsvarsmekanismene kommer til syne når situasjoner vekker til live ulike ubehagelige følelser. Betydningen av haimusikk innenfor Trygghetssirkelen handler ikke om at forsvarsmekanismer skal fjernes, men heller det å forstå dem, slik at de kan brukes når det er hensiktsmessig (Powell et al., 2015, s. 109). Powell et al. (2015, s. 110) beskriver hvordan det å kunne verbalisere de ubehagelige følelsene og så enkelt som å ha et begrep (haimusikk) som favner disse følelsene, har betydning for hvordan foreldrene oppfatter sine følelser og reaksjoner. Kort oppsummert handler haimusikk om å kjenne igjen ubehagelige følelser som stammer fra egne erfaringer, og dermed få muligheten til å velge hvilken respons én ønsker å gi, i stedet for å respondere etter ubevisste mønstre.

Når barnet starter i barnehagen er det avhengig av å ha en tilknytningsperson der, som er med på å skape trygghet i en ny tilværelse. For å fylle denne rollen er det nødvendig med barnets gjentatte erfaringer av at tilknytningspersonen er der for barnet, når barnet trenger det. Disse erfaringene krever tid (Brandtzæg et al., 2013, s. 21). På samme måte som foreldre har med seg sine forsvarsmekanismer (haimusikk), har ansatte i barnehagen også disse med seg i det daglige arbeidet. Den kan kjennes i form av en slags indre uro, sinne, irritasjon, hjelpeløshet eller apati. I motsetning til reell akutt fare, er haimusikk en falsk alarm som slår ut når følelsene blir trigget av noe som ikke er farlig. Til eksempel et rotete rom, støy og lignende. Det handler mer om erfaringen vi selv har fra å få kjeft fordi rommet var rotete eller at vi bråkte mye (Brandtzæg et al., 2013, s. 74). Det er derfor viktig at ansatte i barnehagen tenker gjennom sine erfaringer og reflekterer sammen med andre om de situasjonene som oppleves utfordrende. Ved å gripe tak i sin haimusikk, reflektere og velge andre væremåter, tas mentaliseringsevnen i bruk (Brandtzæg et al., 2013, s. 75-76).

2.4.3 Kritisk blick på mentalisering

Noe av kritikken rettet mot mentaliseringsteori handler om hvorvidt et individ kan tillegge andre mening basert på egne observasjoner. Observasjoner som gir individet informasjon som tolkes. Det kan problematiseres ved at disse tolkningene er preget av personlige, pragmatiske, kontekstuelle og kulturelle «føringer» (Lorentzen, 2018, s. 83). Kvaliteten på fortolkningene

avgjøres av evnen til å mentalisere, der noen er bedre enn andre. Lorentzen (2018, s. 85) argumenterer videre at mennesket ikke kan verken se eller oppfatte direkte den andres mentale tilstand. Det vil aldri bli en fullstendig forståelse av sinnet, som personene selv innehar. Kjøster (2017) trekker frem hvordan mentaliseringens individuelle forståelsesperspektivet, ved å tolke andre menneskers indre prosesser, mangler forståelsen av at sinnet må sees i en sosial kontekst. Han vektlegger de mellommenneskelige prosessenes betydning, og hvordan disse prosessene «går av seg selv» og har en «form for autonomi» (Kjøster, 2017, s. 8). Det er da den sosiale interaksjonen som gradvis danner bilde av det enkelte deltakende mennesket. Videre beskriver Kjøster (2017, s. 9) at dette bildet er et resultat av individets sosiokulturelle rammeverk som er utviklet gjennom en mengde erfaringer i ulike kontekster.

Lorentzen (2018, s. 90) forfekter den oppfatningen at «vi mennesker oppfatter og forstår hverandre på en direkte, umiddelbar og intuitiv måte», framfor det tolkningsbasert perspektivet mentaliseringsteori vektlegger. Han beskriver videre at opplevelsen og oppfatningen av andre foregår i hovedsak gjennom direkte persepsjon, og forståelsen av andre mennesker i stor grad preges av hvordan de opptrer i verden og i lys av den sosiale samhandlingen mennesket deltar i sammen. Poenget er at det er sansene som gir det umiddelbare inntrykket, og mentaliseringens tolkning ikke kan gjøres uten at vi allerede har blitt oppmerksomme og oppfattet noe fra andre (Lorentzen, 2018, s. 90). Det er gjennom sansene informasjonen om omgivelsene kommer til oss, og det er en oppfattelse av menneskene i en gitt kontekst som gir de oppfatningene som brukes til å forstå helheten. Forståelsen av følelsesuttrykk hos andre kommer da, ifølge Lorentzen (2018, s. 91) fra oppfattelsen av kroppslige uttrykk og kontekst.

I redegjørelsen av teori om mentalisering i denne masterstudien, har vår tolkning av denne kritikken av mentaliseringsteori betydd at barnehagelæreres mentaliseringsevne ikke kan sees uten elementer av fortolkning eller uavhengig av konteksten situasjoner opptrer i. Det betyr at barnehagelæreres mentaliseringsevne ikke er objektiv, men et samlet resultat av egen personlig kompetanse, teoretisk fagkunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter (jf. Skaus begrep - *samlet profesjonell kompetanse*), i tillegg til de miljømessige faktorer som skaper den konkrete konteksten. Barna, som barnehagelæreren møter i ulike situasjoner, må dermed sees og tolkes i lys av tilgjengelige sanseinntrykk, kunnskap om det enkelte barnet og miljøet som barnet ferdes i.

2.5 Relasjonskompetanse

Vi velger å støtte oss til Juul og Jensen sin definisjon av relasjonskompetanse. Den inneholder elementer som vi anser som vesentlige, samtidig som den kan bidra til å dele opp et komplekst begrep i mindre deler. «Pedagogens evne til å se det enkelte barn på dets egne premisser, og avstemme sin egen atferd uten dermed å legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten» (Juul & Jensen, 2003, s. 145). Dette er hva Juul og Jensen kaller «det pedagogiske håndverket». Videre defineres relasjonskompetanse «som pedagogens evne og vilje til å påta seg det fulle og hele ansvaret for relasjonens kvalitet, altså den pedagogiske etikk» (Juul & Jensen, 2003, s. 145). Med å se barnet beskriver Juul og Jensen at vi må fange opp alle signaler i, og rundt barnet. For så å samle opp opplysningene vi får slik at vi hele tiden nyanserer bilde ettersom vi ser mer og mer. Videre er det anerkjennelsen i kommunikasjon og fremtoning som skaper opplevelsen barnet får av å bli sett. Pedagogens evne til å se er meget verdifull og bidrar til å styrke barnets selvfølelse (Juul & Jensen, 2003, s. 147). Begrepet er i Juul og Jensen sin sammenheng ment for profesjonelle relasjoner, altså der den ene parten er profesjonell. Drugli (2017, s. 147) støtter seg også til Juul og Jensen sin definisjon og mener at pedagogens relasjonskompetanse utgjør en del av den profesjonelle verktøykassen. Videre påpeker hun at denne verktøykassen både kan og skal det, stilles faglige krav til. På samme måte som vi stiller krav til andre verktøy en håndverker bruker. Det vil være ulik og varierende kvalitet på relasjoner mellom barn og ansatte i barnehagen. Noen relasjoner er preget av høyt konfliktnivå, sinne eller likegyldighet, mens andre er preget av nærhet, varme og avhengighet. Ikke overraskende er varme, åpen kommunikasjon, sensitivitet, deling av positive følelser og omsorg det som i størst grad preger en positiv relasjon (Drugli, 2017, s. 152). Pianta støtter dette, og påpeker at emosjonell varme og sensitivitet i møte med barnas signaler er nøkkelkvaliteter i positive relasjoner. Med sensitivitet mener han at barnehagelæreren både skal tyde signaler korrekt, men og følge opp signalet med adekvat støtte eller handling (Pianta, 1999, s. 67).

Likevel er ikke relasjonskompetanse en isolert ferdighet, men finner sted i alle aspektene og elementene av yrkesutførelsen (Aubert & Bakke, 2018, s. 25). Profesjonell kvalitet i relasjonskompetansen handler således om en «fingerspissfølelse» og kommer helt konkret til syne i måten vi inntar rommet på, måten vi følger opp barnets initiativ på, blick, kroppsholdning og måten vi stiller spørsmål på, for å nevne noen (Aubert & Bakke, 2018, s.

23). Egentlig små, subtile hendelser, men dog så avgjørende. Gjennom menneskelig innsikt og faglig kunnskap må barnehagelæreren legge til rette for at barnets ressurser utløses og forsterkes (Aubert & Bakke, 2018, s. 26). Denne «fingerspissfølelsen» ser vi i sammenheng med det Juul og Jensen kaller «det pedagogiske håndverket».

2.5.1 Mentaliseringens rolle i relasjonskompetansen

Ifølge Killén (2017) er relasjonskompetansen den mest vesentlige kompetansen vi har som barnehagelærere i møte med barn. Videre beskriver hun at «vår relasjonskompetanse er avhengig av mentaliseringsevne som igjen er avhengig våre egne tilknytningserfaringer» (Killén, 2017, s. 130). Hun støtter seg til Fonagy mfl. når hun beskriver at mentalisering er evnen til «å forstå egen og andres sinnstilstand og intensjoner, vår evne til å forstå oss selv og andre, våre hensikter, følelser, ønsker, tanker og tro» (Killén, 2017, s. 130). Killén (2017) påpeker også at vi ikke kan ta relasjonskompetansen for gitt, da det er en forutsetning å ta barnets perspektiv (mentalisering) for å ha relasjonskompetanse. I praksis innebærer det at barnehagelæreren og andre barnehageansatte må kunne forstå hvordan opplevelsen er for det enkelte barn og respondere på disse følelsene slik at barnet føler seg forstått. For å være empatisk på en slik måte kreves det at barnehagelæreren lytter til det som fortelles, og har fokus på de følelser og antakelser som befinner seg bakenfor selve ordene og handlingene. Lytte-evnen er igjen påvirket av mentaliseringsevnen, og som tidligere nevnt er den avhengig av barnehagelærerens tilknytningserfaringer. Disse tilknytningserfaringene spiller en stor rolle for utviklingen av barnehagelærerens indre arbeidsmodeller. Dersom barnehagelærerens selv er blitt møtt med sensitive, tilgjengelige, innlevende og positivt engasjerte foreldre, fungerer det som en viktig ressurs som de selv tar med seg inn i sin mentaliseringsevne og arbeid med barn (Killén, 2017, s. 131). Det betyr ikke at barnehagelærere som mangler slike erfaringer, ikke er i stand til å utvikle sin relasjonskompetanse. Men det innebærer at noen barnehagelærere med manglende erfaringer på området må være bevisst og reflektere over sine erfaringer og holdninger, slik at det som kan bli en hindring, heller vendes om til å bli en ressurs i relasjonsarbeidet med barn (Killén, 2017, s. 132).

I studien av Santelices et al. (2022, s. 13)) med 137 chilenske førskolebarn ble det funnet at høy grad av mentalisering hos lærerne hadde positiv effekt på evnen til mentalisering hos barna. Forskerne bak studien konkluderer med at førskolesystemet ikke bare bidrar til barnets kunnskaper, men også utviklingen av andre egenskaper som det å forstå seg selv og andre.

Ferdigheter som forbereder barnet for utviklingsmessige milepæler både nå og i fremtiden. Med tanke på at barn tilbringer mange timer sammen med sine lærere daglig, har lærerne en stor mulighet til å påvirke barna i en positiv retning. Studien trekker spesielt fram muligheten for at lærerne kan bidra med en beskyttende faktor for barn som vokser opp i sårbare omgivelser, særskilt med tanke på muligheten til å påvirke barns sosiale-emosjonelle evner som legger til rette for sosial tilpasning (Santelices et al., 2022, s. 13). En utviklet mentaliseringsevne kan bidra til at barn håndterer psykiske påkjenninger og stress bedre. Deres evne til refleksjon og forståelse er da utvidet, og i større grad vil de skille andres opplevelser og følelser fra sine egne følelser (Fogtman, 2014, s. 59; Hart & Schwartz, 2009, s. 245; Wennerberg, 2015, s. 65).

Roland (2021) er også inne på mulighetene det gir at pedagoger er mye sammen med barna i løpet av en dag. Han beskriver møtene som hyppige interaksjoner, og at hyppigheten av disse er avgjørende for kvaliteten i relasjonen. Hyppig interaksjoner over tid må sies å ville danne de beste forutsetningene for relasjon her og nå, men også fremtidig relasjon.

Relasjonsbygging kan sees på som murstein som bygger på hverandre - men også som dynamiske prosesser som påvirker barn - pedagog gjensidig. «*Det vi som pedagoger investerer i fra begynnelsen av, vil virke positivt - både her og nå, men og på lengre sikt*» (Roland, 2021, s. 31). Drugli (2017, s. 155) mener at spesielt de barna som er innesluttet, beskjedne og tilbaketrukket (internaliserende vansker) i stor grad står i fare for og ikke inngå i hyppige, positive samspill. Nettopp fordi de ikke selv uttrykker behovet. Personalet har alltid ansvaret for relasjonene. De må observere barnet i samspill med de voksne for å se om barnet får hyppige og lange nok positive interaksjoner. Om barnet har et positivt samspill med for eksempel en primærkontakt, må denne tryggheten overføres andre voksne, ved initiativ og hjelp fra trygghetspersonen (Drugli, 2017, s. 155).

2.5.2 Gjensidighet i relasjoner - Relasjonelt perspektiv

Barnehagelærerens profesjonsutøvelse skjer alltid i en gitt kontekst. I forhold, og i relasjon til andre skapes barnas selvforståelse og følelsesliv. Barnehagelæreren skaper psykologiske betingelser for barna det står i relasjon til, og motsatt (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 20). For å forstå barnet best mulig vil det være avgjørende å se på samspillet med barnet og andre barn, og på barnets samspill med de ansatte. Det kan være at det barnet utviser faktisk er en tilbakemelding eller respons på den andres utspill, og ikke nødvendigvis en atferd eller et trekk som ligger i barnets personlighet. Et typisk eksempel er hvordan vi kan sette barn i

«bås», «hun er en engstelig type», eller «han er sta og egen». Ved å kategorisere barna (eller andre voksne for den saks skyld) på den måten tar vi ikke på alvor at også *jeg* er en like stor del i den gitte relasjonen. Kvaliteten på barn-voksen relasjonen har altså en stor betydning for barnets forutsetning for god utvikling. Barnet styrker sin selvfølelse og utvikler empati i relasjon, mens de på andre siden blir utrygge og utagerende i en hemmende relasjon (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 14). Nøkkelen for oss som arbeider med barn er indre selvransakelse hvor vi hele tiden er villig til å utforske hvilke bidrag vi selv tilfører relasjonen (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 21-22).

Relasjonskompetanse opptrer ulikt ut ifra hva hensikten med samhandlingen er, og må derfor alltid sees i kontekst (Aubert & Bakke, 2018, s. 14). Fokuset i denne masteroppgaven dreier seg om barnehagelærerens opplevelse av relasjonskompetanse i møte med situasjoner som utfordrer dem. Vi ønsker således å se på begrepet ut ifra en relasjonell og dialektisk forståelsesramme. Vi må forstå barn og oss selv ut ifra en kontekst og en helhet, i gjensidig interaksjon. Selv om konteksten er avgjørende og ulik, er målet i alt relasjonelt arbeid likevel det samme; den andre skal føle seg forstått og sett, med andre ord anerkjent. Dette fordrer innsikt og kunnskap om både den andre og seg selv (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 14). Det kreves selvinnsikt, evne til mentalisering og refleksjon for å arbeide med egne forutsetninger for å mestre relasjonelt arbeid. Relasjonelle møter vil inneha en kvalitet når profesjonsutøveren klarer å skille mellom «min» og «din» sårbarhet og «mine» og «dine» følelser. Altså når barnet opplever at barnehagelæreren, uten å blande inn egne følelser, klarer å «romme» alle følelser og aspekter ved barnet, samtidig som barnet får «eie» egne følelser (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 16).

2.5.3 Anerkjennelse

Schibbye (2002, s. 41, 97) skriver at selvavgrensning, selvrefleksivitet og anerkjennelse er kjernebegreper i forståelsen av relasjonsbegrepet. Videre mener Aubert og Bakke at de er tett sammenvevde og at de er hverandres forutsetninger (Aubert & Bakke, 2018, s. 32). Å forstå relasjoner på denne måten har rot i relasjonelt fundament som legger som premiss at all utvikling - fra spedbarn - skjer i samspill med andre. I møte med andre blir «jeg til meg» (Aubert & Bakke, 2018, s. 33).

Anerkjennelse som begrep har siden 1990-tallet fått større og større plass i samfunnsforskningen og således i utdanningsinstitusjonene (barnehage og skole) (Pettersen & Simonsen, 2010, referert i Skoglund & Åmot, 2019, s. 20). De moderne sosialfilosofene Axel Honneth og Charles Taylor har i stor grad bygget det teoretiske fundamentet ut ifra filosofen Georg Hegel. Menneskets ukrenkelige verdi, på den ene siden, og at hvert enkelt individ har et utviklingspotensial er de to hovedpilarene når det er tale om anerkjennelse. Hvem vi er, vår identitet utvikles i samspill og relasjoner, ikke isolert. Det er altså her, i det som skjer mellom individet og andre individer at anerkjennelse som fenomen oppstår (Honneth, 2003, referert i Skoglund & Åmot, 2019, s. 20). Anerkjennelse og relasjoner er således to sider av samme sak – vevd inn i hverandre. I profesjonelle samspill må relasjonene bære preg av anerkjennelse, på den andre siden vil det uten samspill og relasjoner ikke være tale om anerkjennelse. Slik ledes vil anerkjennelsesbegrepet måtte ha en betydelig plass i vår forskningsoppgave med fokus på handlingskompetanse og relasjonskompetanse.

Definisjonen av anerkjennelse kan gjøres på flere måter. Juul og Jensen (2003) beskriver at anerkjennelse kan sees på som en samtaleform, som handler om pedagogens vilje og evne til å være sensitiv, åpen og inkluderende til barnets selvforståelse og indre realitet. Barnets opplevelse av livet er like reell og valid som voksnes opplevelse og dette må pedagogen akseptere og vise forståelse for (Juul & Jensen, 2003, s. 263). Bae (2004) trekker definisjonen lenger og mener at anerkjennelse er en holdning eller væremåte. Pedagogen må ta i bruk hele seg, både intellekt og følelser for å være anerkjennende. Anerkjennelse kommer innenfra, og er slik sett ikke et ytre verktøy eller pedagogisk grep. I denne oppgaven støtter vi oss til å forstå anerkjennelse som en holdning som ligger i oss, slik Bae (2004) beskriver. Evnen til å innta andres perspektiv er en forutsetning for anerkjennelse. Jeg kan forstå *noe* om din sorg, glede eller opplevelse, men likefullt så kan jeg aldri vite *alt* om din opplevelse. Det fører til at jeg aldri kan fortelle deg hvordan du har det eller hva du føler. I dette spennet blir anerkjennelsen skapt. En slik anerkjennende væremåte henger nøye sammen med et overordnet menneskesyn (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 49). Bae (2004) støtter seg også til Schibbye, men legger til at det handler om grunnleggende menneskesyn og verdier. Positive opplevelser eller ros er ikke nok. Både synet på seg selv og andre danner grunnlag for anerkjennelse. «Anerkjennelse er ikke noe du har, men noe du er» (Schibbye, 2002, referert i Bae, 2004, s. 13).

I konklusjonen i doktorgradsavhandlingen til Berit Bae trekker hun frem konkretiseringer av hvordan anerkjennelse kan komme til uttrykk mellom barn og barnehagelærer. Velvillig fortolkning, toleranse, interesse for å forstå i tillegg til i hvilken grad pedagogen mestrer å «hente seg inn» er noen av funnene (Bae, 2004, s. 221). Disse konkretiseringene mener Bae kan være et utgangspunkt for å møte barn med anerkjennelse. Videre mener hun at den opplevelsesmessige kvaliteten av relasjonen beror på hvorvidt den voksne mestrer å møte barnets reaksjoner i løpet av både en kortvarig interaksjon, men også over tid med det samme barnet. Dette henger tydelig sammen med en oppsummering av teorigrunnet til Bae. Sammenfatningen viser at hele miljøet den konkrete relasjonen er en del av, blir påvirket – og også pedagogens trivsel. Mindre gode utviklingsbetingelser finner også sted selv om pedagogen både har mye erfaring og kunnskap (Bae, 2004, s. 41).

2.5.4 Endring i barnesyn og barns perspektiv

Mennesker har flere hundre års erfaring med å se på barn som underutviklet og uferdige, hvor målet har vært å nærmest «temme» dem inn i samfunnet. Barna ble tidligere sett på som uferdige voksne eller underutviklede (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 49). Et nytt syn på barn ble gjeldende via FNs barnekonvensjon, som ble ratifisert i den norske loven 8. januar 1991 (Barnekonvensjonen, 1989). Synet på barn og barndom har altså vært i endring de siste tiårene. Kort oppsummert handler denne endringen i all hovedsak om at barna ikke lenger bare skal formes og påvirkes til å bli «noe» senere i livet (human becomings), men helt fra fødsel sees på som subjekter (human beings) – «her og nå». Bae (2007) mener at det kan være utfordrende å endre tankesettet siden vi «er bærere av kulturelle og faglige tradisjoner». Som eksempel gjelder det tenkesett og holdninger vi har «arvet» av våre foreldre, eller forståelsesmåter vi lærte under tidligere utdanninger. Ny kunnskap og innsikt fra ulike fagdisipliner som psykologi, sosiologi og pedagogikk sørget for at vi har hatt *det Dion Sommer* (2014) kaller et paradigmeskifte i synet på barn. Videre mener Bae (2007, s. 1-2) at nøkkelen for å endre eget syn på barn er bevisstgjøring, både rundt personlige holdninger, men og fagkunnskaper. Kritisk vurdering av hvilke ferdigheter og kunnskaper ansatte behøver for å realisere det nye synet er nødvendig.

Det nye synet på barn, iallfall på papiret, innebærer at barn har rett til å bli hørt, og har egenverdi i seg selv (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 49). Schibbye og Løvlie stiller seg likevel undrende til om vi fortsatt kan bære med oss gamle holdninger i møte med barn, enten bevisst

eller ubevisst. Det henger sammen med at barn kan være både ufornuftige, krevende og grenseløse, som kan gjøre det utfordrende for oss å fastholde deres egenverdi og likeverd. Vi tror at vi vet hvilke følelser barnet uttrykker – trøtt, trist eller sulten, og selv om vi ofte har rett må vi aldri ta det for gitt. Oppsummert kan vi si at vi har to opplevelser av barnet som må balanseres. Vi kan og vet ofte mer og bedre enn barnet selv, men likefullt står du ovenfor et annet menneske med egen verdi. Et rikt indre liv fullt av egne redsler, fantasier og følelser. Vi må anerkjenne denne retten barnet har til egen opplevelse (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 50).

2.5.4.1 Paradigmeskifte

Et *paradigme* forstås ofte som den «rådende» eller den «gjeldende forståelsen» innenfor sitt felt. En akseptert og utbredt måte å forstå virkeligheten på eller hva som er den «grunnleggende referanserammen» for hva som er virkelighetsforståelsen pr i dag.

Paradigme som begrep med den ovennevnte betydningen (1970) ble først tatt i bruk av filosofen og vitenskapshistorikeren Thomas Kuhn (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 185). Paradigmeskiftet i synet på barn bunner i at det de siste 30-40 årene har skjedd en endring i teoriene (fra stort sett generelle psykologiske teorier med få grunnleggende prinsipper med stor forklaringskraft) kombinert med at forskernes syn på barnets utvikling har endret seg. *Et skifte* betyr således at den grunnleggende referanserammen og forutsetningene fundamentalt er endret, både i forskning og teori (Sommer, 2014, s. 23). Tidligere ble barn sett på som «human becomings». Barn ble sett på som umodne, uferdige og således var hele deres eksistens i en overgangsfase til å bli modne, ferdige voksne (Sommer, 2012, s. 60). Ulike forskere vektlegger noe ulike elementer når de skal skissere det nye synet på barn og barndom, men oppsummert er de enige om disse to fellestrekkene: For det første er ikke barn objekter for innlæring og sosialisering - *de er selv viktige aktører i sin egen og samfunnets utvikling* (Sommer, 2012, s. 60). For det andre skal ikke barn og barndom reduseres til uferdige voksne, eller human becomings. De er human beings - *og barndommen må forståes ut ifra hvordan barna opplever og erfarer «her og nå»* (Sommer, 2012, s. 60).

2.5.4.2 Subjekt-objekt- og subjekt-subjekt-holdning

Nært knyttet til paradigmeskifte i synet på barn og barndom ligger i hvor stor grad vi anerkjenner barnets egenverdi og opplevelse - fullt ut. Dette er som nevnt tett koblet til menneskesyn og kan ses som to ulike *væremåter i relasjoner* (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 51). En subjekt - objekt - holdning, hvor barnet (den andre) nærmest blir sett på som en

ting/tingliggjort, uten egen selvforståelse eller et indre liv. Med en slik holdning tar vi fra barna egen råderett og egen opplevelse av seg selv og sitt liv. Den voksne vet bedre og har «fasiten» på hva som rører seg i barnet. Vi degraderer barnets kompleksitet og selvfølelse. Stigmatiserende merkelapper med smale definisjoner på hva barnet er og ikke er, er eksempel på den type holdning. Objektivisering av barn (og andre) er krenkende (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 52) og således omfattet av lovverket (§ 43, Barnehageloven, 2005). Og bli ansett som et subjekt derimot fordrer at barnehagelæreren har en anerkjennende holdning. Hvor vi legger til rette for at barnet får tak i sin egen følelse av handlekraft, vilje, emosjoner, egne behov og egen tilstedeværelse (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 52).

2.5.4.3 Å sette i bås eller se individet

Spesialpedagogikken og spesialundervisningen, kan ifølge Hausstätter og Vik (2016, s. 40) sees med utgangspunkt i at det eksisterer det en kan kalle den *spesielle*. Håndteringen, forståelsesrammen og holdningene til det spesielle, henger sammen med de teoretiske modellene som finnes i den spesialpedagogiske kunnskapsutviklingen. Hausstätter og Vik (2016, s. 40) beskriver to ulike samfunnsdefinerte holdninger, som kan sees å ligge til grunn for disse teoretiske modellene. Det deles opp i *det å være spesielt negativt* og *det er å være spesielt positivt*. I det å være spesielt negativt, oppfattes det spesielle som problematisk. Det innebærer at målet er å minimere de samfunnsmessige konsekvensene gjennom å ha kompensatoriske tiltak rettet mot individet. Det spesielle barnet beskrives ut fra medisinske, statistiske og moralske normer, der det rettes fokus på graden av avvik fra en normal. Om en derimot velger å se barnet som spesielt positivt, vil synet på det spesielle sees som et positivt fenomen. Modeller utarbeidet i det positive synet omtales ofte som relasjonelle, sosiale og inkluderende. Et slikt syn bunner i at mennesket sees som et individ med samme rett til deltakelse, rett til å høres, rett til å ta avgjørelser og rett til å nyte godt av samfunnets goder på lik linje med andre. Poenget til Hausstätter og Vik (2016, s. 41) er at de strategiene som utvikles i det spesialpedagogiske arbeidet er i en relasjon med samfunnets holdninger, og at samfunnets holdninger er preget av de rådende paradigmer i politiske prosesser. I barnehagen påvirker dette hvordan synet på det enkelte barn medvirker i valgene av metoder. Et negativt syn på det spesielle bruker metoder som endrer enkeltindividet, i motsetning til det positive synet på det spesielle som ser på å endre samfunnets rammer (Hausstätter & Vik, 2016, s. 41). Ser vi på tall fra skolen kan det se ut som merkelapper og stigmatisering følger barna opp i skoleløpet. I PISA-undersøkelsen fra 2011, viser det seg at norske skoler lå i toppen på uro

(Befring & Duesund, 2012, s. 458), og Stortingsmelding nr. 31, *Kvalitet i skolen*, viser til at 30% av skoleelever opplever bråk og uro (Meld. St. 31 (2007-2008), s. 27). Årsakene knyttes til ulike sosiale og emosjonelle vansker og utsagn som han/hun «mangler oppdragelse», «er usikker», «har ikke lært grenser», «har ADHD», eller «neker å ta medisinene sine» (Skårderud & Duesund, 2014, s. 160). Slike begrunnelser, beskriver Skårderud og Duesund (2014) at viser lite mentalisering rettet mot disse barna, og kan kobles til det spesielt negative - perspektivet.

3 Metode

I dette kapitlet redegjøres det for den metodiske tilnærmingen vi har brukt gjennom forskerprosessen i vår masteroppgaven. Det beskrives hvilke etiske hensyn vi innledningsvis hadde fokus på for å unngå stigmatisering av enkeltbarn eller grupper barn. Videre redegjøres det for fortolkningsprosessen og betydningen av forforståelse, valg av metode, beskrivelser av utvalg, etiske betraktninger i prosessen, beskrivelser av gjennomføringen av intervjuer, bearbeiding av datamaterialet gjennom koding. Avslutningsvis redegjør vi for reliabilitet, validitet og overførbarhet.

3.1.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Samfunnsvitenskapelig metode har som mål å bidra med kunnskap til hvordan en virkelighet kan se ut (Johannessen et al., 2021, s. 21). I denne studien støtter vi oss til en hermeneutisk forskningstilnærming. I en hermeneutisk fortolkningsprosess vektlegges det at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Fenomenet sees, i et hermeneutisk perspektiv, i sammenheng med den konteksten det studeres i. De mindre delene forstås i lys av helheten (Thagaard, 2013, s. 41). I denne undersøkelsen betyr det at materialet sees i sammenheng med informantenes personlige erfaringer og barnehagekonteksten de befinner seg i. Videre er det informantenes fyldige beskrivelser som skaper grunnlaget for fortolkningsprosessen. De fyldige beskrivelsene inneholder mer enn bare de konkrete handlingene. Beskrivelsene tar også med seg informasjon som gir opplysninger om for eksempel intensjon, følelser og lærdom, og gir dermed også et meningsaspekt (Thagaard, 2013, s. 41) som gir forskeren grunnlag til videre fortolkning. Fortolkningsprosessen i denne oppgaven ga ulike retninger ut fra hvilke perspektiver vi så materialet i lys av. Gjennom flere runder med fortolkning endte vi på de perspektivene som nå presenteres i denne oppgaven. En prosess som vi ser i sammenheng med en hermeneutisk spiral (Dalen, 2011, s. 18), der tolkning fra de empiriske funnene, innspill fra faglitteratur og aktuell forskning, sammen med vår forforståelse gradvis akkumulerte til oppgaven slik den fremstår nå. I denne prosessen har vi vært opptatt av å utforske hva barnehagelærerne ser seg selv gjøre når de utøver sin relasjonelle handlingskompetanse.

3.1.2 Fra tema til problemstilling

I vår profesjonsutøvelse som barnehagelærere og i mastergradsutdanningen som spesialpedagoger har vi erfart betydningen av relasjoner i barnehagen. Kleven og Hjordemaal (2018, s. 15) beskriver at forskning starter med undring og fortsetter med en aktivitet som har til hensikt å skaffe kunnskap som kan besvare eller belyse denne undringen, og i noen tilfeller se på årsaker. I planleggingen av denne studien vurderte vi flere problemformuleringer, slik som denne: *Hvordan forstår pedagoger sin profesjonelle relasjonskompetanse i møte med barn som oppleves utfordrende?* Videre i prosessen med å utforme vår problemstilling og prosjektbeskrivelse ble det viktig for oss at ordlyden og retningen for prosjektet var i tråd med vårt barnesyn. Da ble vi bevisste på at en slik formulering i problemstillingen, ... *i møte med barn som oppleves utfordrende*, «legger skylden på» barnet og ikke på profesjonsutøveren. Det var ikke i tråd med definisjonen fra Juul og Jensen (2003, s. 145) om relasjonskompetanse, «som pedagogens evne og vilje til å påta seg det fulle og hele ansvaret for relasjonens kvalitet, altså den pedagogiske etikk». Dessuten er selve kjernen i relasjonsbegrepet at dette handler om to personers møte med hverandre og det som skapes i denne relasjonen, og da kan ikke den ene parten defineres som den som «utfordrer» den andre. I denne studien var vi enige om at vi ikke skulle fokusere på atferd hos barnet, men heller rette søkelys på den voksnes profesjonelle rolle i møte med ulike situasjoner som krever noe av deres relasjonelle handlingskompetanse. Derfor har vi ikke har valgt å avgrense temaet til en bestemt type barnegruppe, som for eksempel barn med diagnoser, barn med sosiale og emosjonelle vansker eller barn med et definert vanskeområde. Derimot har fokuset vært rettet mot profesjonsutøverens kompetanse i situasjoner med alle barn som av en eller annen grunn har behov for styrket relasjonell støtte i korte eller lengre perioder.

3.2 Kvalitativ forskningsmetode

Innenfor samfunnsvitenskapene har kvalitativ metode hatt en stigende aksept og benyttelse. Målet i kvalitativ forskning er å oppnå en dypere forståelse av sosiale fenomener hvor fortolkningens betydning er særlig stor (Thagaard, 2013, s. 11). I denne undersøkelsen har vår målsetting vært å se nærmere på tre barnehagelæreres opplevelser av egen relasjonskompetanse. Det har derfor vært gitt fra start at vi skulle bruke en kvalitativ intervju metode, slik at vi fikk anledning til å gå i dybden av den enkelte informants opplevelser. Et kjennetegn ved kvalitativ forskning er fleksibilitet i forskningsopplegget, noe

som innebærer at forskeren har fokus på flere deler av prosessen parallelt (Thagaard, 2013, s. 31). Prosessen i denne undersøkelsen har vært sterkt preget av denne fleksibiliteten.

Utarbeiding og redigering av teorigrunnlag har kontinuerlig pågått og endret seg i takt med studiens fremgang, sammen med forberedelser av intervjuer, gjennomføring av intervjuer, arbeid med metoddelen, og senere bearbeiding av resultater og drøftingsarbeid.

I møte med intervjupersonene og datamaterialet er forskeren alltid preget av sin forforståelse. Forforståelsen består av de oppfatninger og meninger forskeren på forhånd har om det fenomenet som skal studeres (Dalen, 2011, s. 16). Forståelsen av vår egen forforståelse er noe vi aktivt har hatt fokus på gjennom hele prosessen. Ved å være to forskere i studien, har vi hatt mye rom for å løfte frem og diskutere den forforståelsen vi har basert på egne praksiserfaringer fra barnehagefeltet og fagkunnskap fra studier. En forforståelse som består av våre tolkninger om hva som er gode og mindre gode relasjonelle handlinger, teoretiske perspektiver som har preget vår kompetanse og praksis, kunnskap ervervet gjennom kurs og refleksjonsarbeid, og egen opplevelse av våre egne relasjonelle uttrykk i samhandling med barn. Den aktive refleksjonen har hjulpet oss å være åpne for informantenes fortellinger og latt disse fortellingene styre retningen på oppgaven, fremfor å stå låst fast i den retning vår forforståelse la grunnlag for innledningsvis. Dette kom til synet ved at både teorigrunnlag og vinkling av problemformulering endret seg flere ganger gjennom prosessen.

3.2.1 Semistrukturert intervju

Intervju som metode foregår som oftest i personlige møter eller ved strukturerte telefonintervjuer ved større markedsundersøkelser. Når hensikten er å få en dypere innsikt i et fenomen, er det personlige samtaler som i størst grad egner seg (Johnsen, 2018, s. 197). I planleggingen av vår intervjustudie var det da viktig å gjøre en vurdering på hvilken intervjuform som passet best. Plan for hvordan intervjuet skal tilrettelegges, antall informanter og lignende må vurderes ut fra hvor dyptgående intervjuet skal være i tillegg til de ressurser som står til rådighet (Johnsen, 2018, s. 198). Et semistrukturert intervju, også kalt delvis strukturert eller intervju basert på intervjuguide, tar utgangspunkt i en intervjuguide. Spørsmålene, temaene og rekkefølgen kan variere og forskeren kan dermed tilpasse seg informanten og de svarene som gis (Johannessen et al., 2021, s. 108). Denne undersøkelsen har hatt som formål å komme i dybden av informantens egne erfaringer. Deres refleksjoner rundt eget arbeid og personlige erfaringer som de hadde med seg inn i relasjonsarbeidet, har

stått sentralt. Det ble derfor vår oppfatning at det semistrukturerte intervjuet ville være den riktige intervjuformen for vårt tema og problemstilling. Den semistrukturerte formen muliggjør at informantene får de samme spørsmålene, i tillegg til at vi stilte oppfølgingsspørsmål for å hente fram ytterligere spesifikk informasjon. Rekkefølge og oppfølgingsspørsmål ble tilpasset den enkelte informant.

3.2.2 Intervjuguide

Intervjuguidens innhold skal omfatte de temaer og spørsmål som er sentrale for å kunne belyse og svare på prosjektets problemformulering (Dalen, 2011, s. 26). Ved at vi benyttet oss av «traktprinsippet» startet vi intervjuguiden med å fokusere på lettere spørsmål som en slags innledning på tema, før vi stilte spørsmål som tok for seg det sentrale i undersøkelsen (Dalen, 2011, s. 26-27). I utarbeidelsen av intervjuguiden (se vedlegg 2) for dette prosjektet har vi brukt mye tid på finne konkrete og tydelige spørsmål. Vi så det nødvendig med spørsmål som var åpne nok for å romme informantenes erfaringer bredt, samtidig som det var nødvendig å ha tydelige nok spørsmål som viste informantene hvilke temaer vi ønsket at informanten skulle sette søkelys på. Før selve intervjuene snakket vi om ulike muligheter for oppfølgingsspørsmål som kunne være aktuelle, men først i selve intervjusituasjonen var disse tydelige, når vi fikk oversikt over hva de ulike informantene vektla i sin praksis. Det gjorde at informantene fikk ulike oppfølgingsspørsmål, som igjen påvirket materialet vi satt igjen med til slutt.

Ifølge Dalen (2011, s. 30-31) burde det utføres et eller flere prøveintervjuer slik at man får testet ut intervjuguiden og sin egen rolle som intervjuer. Det er i tillegg en god anledning til å prøve ut lydopptaksutstyr for å bli trygg på hvordan dette brukes. For vår del valgte vi å gjennomføre et prøveintervju med en person vi kjente godt og som vi vet var godt kjent med tema vi undersøker. Vi fikk konstruktive tilbakemeldinger både på intervjuguiden, gjennomføringen og hvordan vi brukte oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet. Det resulterte i noen justeringer av ordlyd i intervjuguiden og vi ble mange erfaringer rikere i forhold til vår egen rolle som intervjuer. Et annet viktig moment for oss som to i gjennomføringen av dette prosjektet, er rollefordeling. I selve intervjuet la vi opp til at en av oss hadde ansvaret for å stille spørsmålene fra intervjuguiden, og sammen hadde begge fokus på å lytte aktivt til svarene og finne gode oppfølgingsspørsmål som gjorde at informanten fikk med viktige detaljer. Parafisering ble også brukt for å sjekke ut om vi hadde tolket informantens beskrivelser riktig. Det ga oss bekreftelse eller avkreftelse på våre tolkninger,

samtidig som det gjorde at informanten delte videre tanker om det gjeldende tema. Disse erfaringene knyttet til spørsmål, rollefordeling og intervjuetnikker opplevde vi som nyttige, og påvirket vår gjennomføring av de tre intervjuene i vår undersøkelse.

3.2.3 Utvalg

Allerede før intervjuguiden var påbegynt, startet prosessen med å avklare hvilke informanter vi skulle rekruttere og hvor mange som var nødvendig i vårt prosjekt. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) handler det om å finne hvor mange informanter man trenger for å svare på problemstillingen. Et for stort utvalg vil kunne resultere i at man ikke får gått nok i dybden med analysen, med bakgrunn i tiden forskeren har til rådighet. Et for lite utvalg kan skape utfordringer knyttet til generalisering og testing av hypoteser. Det er nødvendig å vurdere antall informanter opp mot formålet med undersøkelsen. I vårt prosjekt var formålet å se på barnehagelæreres opplevelse av egen relasjonskompetanse i situasjoner som utfordrer deres pedagogiske handlingskompetanse. Vi endte derfor på å ha tre informanter slik at mengden intervjumateriale ble i tråd med tid og ressurser vi hadde til rådighet. Kravet til informantene var at de skulle ha utdanning som barnehagelærer (eller førskolelærer), informantene måtte ha jobbet med barnegrupper i minst 5 år og at de hadde god kjennskap til trygghetssirkelen gjennom kursing på arbeidsplassen eller foreldrekurs.

Tjora (2021, s. 145) fremhever at en hovedregel i kvalitative intervjuundersøkelser er at det velges informanter som av ulike grunner vil være i stand til å komme med reflekterte uttalelser om undersøkelsens temaer. En slik type utvelging kalles strategisk eller teoretisk. Slik det er beskrevet ovenfor ble våre kriterier for utvalget tidlig avklart. Samtidig var det viktig at vi hadde informanter som var strategisk utvalgt med bakgrunn i at de hadde tilstrekkelig kompetanse på fagfeltet. Vi valgte derfor å kontakte en kommune som har en kjent satsning på relasjonsarbeid og kursing av barnehagepersonell i trygghetssirkelen, for å få informanter med en viss bredde i kompetansen. Vi rekrutterte to informanter som arbeidet i denne kommunen. Den tredje informanten arbeidet i en annen kommune som ikke hadde denne satsingen. Derimot jobbet informanten i en barnehage som hadde hatt ekstra satsning på relasjonsarbeid over flere år og hvor personalet hadde deltatt på kurs om trygghetssirkelen. Våre informanter gjennomførte sin utdanning som førskolelærere (2) og barnehagelærer (1) i henholdsvis 1995, 2007 og 2016. Dette gjør at de har ulik lengde på sin profesjonspraksis, og har arbeidet i barnehagen i ulike tidsperioder med ulike rammeplaner og politiske føringer for barnehagen.

3.3 Ethiske hensyn og forskningsetikk

Ved forskning i Norge finnes det flere nasjonale forskningskomiteer med retningslinjer for de ulike fagfeltene. I samfunnsvitenskap og humaniora er det *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH) som omhandler det pedagogiske feltet. Alle typer forskningsprosjekter der det involverer behandling av personvernopplysninger skal meldes inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). De som deltar i forskning, har krav på at informasjon om personlige forhold behandles konfidensielt og det er store krav til oppbevaringen av denne informasjonen (Kleven & Hjørdemaal, 2018, s. 29). Det er spesielt tre grunnprinsipper som skal ligge til grunn ved samfunnsvitenskapelig forskning; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter (Thagaard, 2013, s. 26).

3.3.1 Informert samtykke

I denne undersøkelsen ble datainnsamlingsplanen søkt om, og godkjent av NSD før intervjuene ble gjennomført (se vedlegg 3). Det stilles krav til at det skal innhentes «et forskningsetisk samtykke til deltakelse i forskning» (NESH, 2021, pkt 15). Samtykket skal være «frivillig, informert og utvetydig» (NESH, 2021, pkt 15), samt at det burde være dokumenterbart. I forkant av intervjuene fikk informantene tilsendt et informasjonsskriv (se vedlegg 1) om hva vår undersøkelse skulle omhandle og hvordan vi hadde planlagt oppbevaring av personopplysninger. Sammen med informasjonsskrivet fikk de også tilsendt intervjuguiden. Før gjennomføringen av intervjuet fikk informantene anledning til å stille spørsmål om undersøkelsen og de signerte samtykkeskjema der de samtykket til å delta i undersøkelsen med de vilkår som var opplyst om i informasjonsskrivet. Informantene ble informert om at de når som helst kunne be om få sine personopplysninger slettet.

3.3.2 Konfidensialitet

Ved løfte om konfidensialitet skal informasjon behandles fortrolig og ikke videreformidles utover den avtale håndteringen av informasjonen (NESH, 2021, pkt 21). Thagaard (2013, s. 25) påpeker at i alle studier med mennesker, spesielt der det gjennomføres intervju som undersøkelsesmetode, skal forskningsetiske hensyn være spesielt rettet mot opplysninger som kan identifisere informantene. Det innebærer at alle slike personvernopplysninger, både direkte og indirekte, må kodes om slik at det ikke blir gjenkjennelig i teksten. I tillegg må alle

koblinger til kodingen være låst inn fram til prosjektets slutt. Ved prosjektets ende skal alle personvernopplysninger slettes. Ved gjennomføring av intervjuene brukte vi ekstern lydopptaker og informantene signerte et samtykkeskjema. Lydopptakene ble oppbevart på passordbeskyttet PC fram til prosjektets slutt, slik det ble oppgitt i informasjonsskrivet informantene fikk utdelt på forhånd. Plan for oppbevaring av lydopptak ble godkjent av NSD 30.11.21, referansenummer 296779 (se vedlegg 3). Samtykkeskjemaer ble oppbevart adskilt fra kodematerialet i en låst skuff. Transkriberte filer inneholdt ingen personvernopplysninger, da informantene fikk fiktive navn og fargekoding, og opplysninger knyttet til arbeidskommune og utdanningssted ble fjernet.

I noen yrkesgrupper er det en lovpålagt taushetsplikt (NESH, 2021, pkt 21). Denne taushetsplikten berører våre informanter, da deres erfaringer er knyttet opp mot barn i deres barnehage. Taushetsplikten ble løftet frem i informasjonsskrivet, i tillegg ble informantene påminnet det i forkant av intervjuene. De ble bedt om ikke å inkludere opplysninger om navn på barnehagen, avdeling, barnets etnisitet, kjønn, alder eller andre karakteristika.

3.3.3 Konsekvenser av deltakelse i forskningsprosjekter

Det er forskerens ansvar å påse at deltakere ikke skal bli utsatt for noen form «for skade eller urimelig belastning», som et resultat av forskningen (NESH, 2021, pkt 28). Det er nødvendig av forskeren tenker igjennom hva potensielle konsekvenser forskningen har for den enkelte informant (Thagaard, 2013, s. 30). I forkant av intervjuene hadde vi refleksjoner om hvilken betydning dette prosjektet kunne ha for våre deltakere. Disse refleksjonen dreide seg om ulike problemstillinger som til eksempel; dersom vi oppdaget svakheter i informantens kunnskaper som kunne gi et negativt bilde i gjengivelsen av resultatene, at det kunne komme krenkende uttalelser som setter informanten eller andre i et dårlig lys, eller hvordan informantenes beskrivelser og våre tolkninger belyser barnehagelærere som profesjonsgruppe. Refleksjoner omkring slike temaer ble da viktige for om vi valgte å utelate enkelte fortellinger, og vår tolkning og presentasjon av funnene i undersøkelsen.

3.4 Gjennomføring av intervju

Valg av sted for gjennomføringen av intervjuene bør ta hensyn til at informanten skal kunne føle seg avslappet og skjermet for avbrytelser (Johannessen et al., 2021, s. 116). Selve gjennomføringen av intervjuene foregikk i skjermede rom på arbeidsplassen eller i hjemmet

til informanten, slik at informanten kunne snakke fritt uten forstyrrelser og påvirkning. Stedet for gjennomføringen ble avgjort i dialog med informanten. Tidsrammen for selve intervjuene var estimert til ca. 60 minutter, samt at vi la opp til å ha god tid før og etter gjennomføringene. Før intervjuene var det satt av tid til å presentere oss og svare på spørsmål knyttet til undersøkelsens målsettinger og intervjuguide. Intervjuguiden ble sendt ut på forhånd sammen med informasjonsskrivet, noe vi opplevde hadde en positiv effekt da informantene møtte forberedt til intervjuene. Alle informantene ga uttrykk for at det var fint å kunne forberede seg på spørsmålene og to av informantene hadde med seg selvskrevne notater inn i intervjuene.

I en intervjuundersøkelse er det informantens fortellinger og opplevelser som er i fokus, og forskerens egne synspunkter og tanker bør som regel holdes utenfor. Forskeren burde være bevisst på å gi informanten tid ved å lytte, samt vise en genuin interesse for det informanten forteller (Dalen, 2011, s. 32). I vår undersøkelse stilte vi spørsmål knyttet til informantens egne erfaringer fra oppvekst og sosialiseringprosesser. Vi hadde ingen kunnskap om informantenes oppvekst i forkant av intervjuene. Dette har stilt krav til at vi som forskere har vist interesse gjennom både verbale og non-verbale uttrykk (Dalen, 2011, s. 33). Det var da viktig for oss å tenke gjennom hvordan vi plasserte oss i rommet, ansiktsmimikk og hvordan vi brukte bekreftende utsagn som «*ja dette var spennende, fortell mer om det*». Spesielt det å ta pauser er et viktig virkemiddel, slik at informanten får tid til å tenke seg om og komme med utdypende beskrivelser (Dalen, 2011, s. 33). Selv ved at vi på forhånd hadde sendt intervjuguiden, slik at informantene fikk tid til å forberede seg, opplevde vi at disse pausene spilte en viktig rolle. Spesielt når vi kom med oppfølgingsspørsmål til det informanten beskrev. Et annet aspekt ved intervjuene vi oppdaget var at etter gjennomføringen av selve intervjuet, når lydopptakeren var skrudd av, kunne informantene komme med tilleggsopplysninger. I hovedsak gjorde de det i forbindelse med at de ga oss tilbakemelding på hvordan de opplevde intervju og temaet for studien. Dalen (2011, s. 34) beskriver hvordan slike uformelle situasjoner kan gjøre at informantene slapper mer av og deler interessante opplysninger for forskningstema. Vi sørget da for å skrive ned informantenes tilleggsopplysninger så ordrett som vi klarte, slik at vi fikk med disse opplysningene i det transkriberte materialet.

I prosessen med å utforske i informantenes egne opplevelser etterspurte vi hendelser som kunne oppleves som utfordrende og frustrerende. En personlig kontakt utvikles som et resultat av intervjuprosessen, og utvikling av troverdighet og tillit er grunnleggende for at

informanten skal kunne fortelle åpent om egne erfaringer (Thagaard, 2013, s. 113). Før intervjuene snakket vi om hvor viktig det var å skape en anerkjennende atmosfære der informantene følte seg trygge på å dele sine tanker om situasjoner de kan ha opplevd som følelsesmessige krevende. Samtidig var vi bevisste på at vi som forskere påvirker informantens fortellinger, ved å ha en personlig kontakt under intervjuet (Thagaard, 2013, s. 113). Ved at vi hadde en nærhet til informantene, både gjennom egne erfaringer fra praksisfeltet og den personlige intervjuformen, ser vi det som en mulig svakhet at vi kan ha påvirke informantenes fortellinger. Vår anerkjennende holdning la mest vekt på å bekrefte informanten og på den måten validere deres svar, framfor å stille kritiske spørsmål som kunne gi et enda mer nyansert bilde. I den sammenhengen er det nødvendig som forsker å være bevisst hvor nærgående det er nødvendig å være, da det kan dukke opp svar som informanten selv kan oppleve som krevende i ettertid (Thagaard, 2013, s. 120). Det var derfor viktig at vi i forkant av intervjuene minnet hverandre på innflytelsen vi hadde på informanten, at vi var bevisste på informantens kroppsspråk underveis, samt at vi reflekterte i etterkant om hvordan samtalen utspilte seg.

3.5 Bearbeiding av datamaterialet

Etter gjennomføringen av intervjuene ble lydopptakene transkribert til tekstformat. I denne prosessen fjernet vi alle opplysninger som kan oppfattes som personvernopplysninger. Med tanke på at informantene ble minnet på ikke å dele noe gjenkjennelig om barn i informasjonsskrivet, intervjuguiden og muntlig, var det bare noen få steder vi måtte anonymisere barnets kjønn.

Ved bearbeidelsen av det innsamlede datamaterialet gjennomgår forskeren materialet ved å analysere og tolke. I analysen deles helheten opp i mindre deler, for så å sette sammen igjen de deler med likheter og budskap (Johannessen et al., 2021, s. 152). Etter analysen følger en prosess med å tolke resultatene, som gjøres ved å se materialet i en større sammenheng (Johannessen et al., 2021, s. 152).

3.5.1 Koding

I forberedelsene av intervjuene tok vi i bruk eksisterende forskning og teori for å gjøre oss kjent i feltet. Intervjuguidens innhold hadde derfor en delvis påvirkning fra tidligere teori,

som ga undersøkelsen et element av å være deduktiv, altså et ovenfra- og ned-perspektiv der teorien står øverst (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 24; Tjora, 2021, s. 20). Samtidig ønsket vi at resultatet av intervjuene skulle analyseres fra et induktivt perspektiv (Tjora, 2021, s. 20), der våre data skulle kodes og kategoriseres uten å ha forhåndsdefinerte kategorier og tema. I tillegg vet vi at vår forforståelse som forskere påvirker all tolkning av datamateriale (Braun & Clarke, 2006, s. 81) når vi går inn i et tema vi kjenner til fra før. Det ville derfor underveis i en slik prosessen jevnlig oppstå dannelsen av tolkninger i våre mentale prosesser (Ely et al., 1997, s. 205-206 referert i Braun & Clarke, 2006, s. 80). Disse mentale prosessene påvirket hvilke valg vi gjorde i kodingen og hvordan vi tolket de ulike mønstre som viser seg.

For å få oversikt over våre empiriske funn, startet vi med en systematisk koding av hvert intervju der vi skrev ut alle kodene som kommentarer i dokumentet. Kodene vi laget i denne delen var sterkt preget av å være empirinære, det vil si koder uten noen form for tolkning, slik en induktiv prosess fordrer (Tjora, 2021, s. 219). Det skapte 330 koder. Etter dette arbeidet var gjort, samlet vi alle kodene i en kodeliste der informantene fikk hver sin farge, før vi begynte å sortere kodene inn i empirinære kodegrupper. Ved å ha en induktiv tilnærming til kodeprosessen, vil kodegruppene stå i nær sammenheng med datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Vi hadde derfor et stort fokus på å gjøre denne delen av kodeprosessen uten tanke på det teoretiske grunnlaget, så langt det var mulig. Vi gjorde dermed sorteringen av kodegrupper i flere omganger, da vi oppdaget at mønstre endret seg ut fra hvordan vi satte kodene sammen til ulike kategorier. En kategori tar for seg en gruppe datamateriale med like eller lignende egenskaper (Johannessen et al., 2018, s. 125). Det ble gradvis mer tydelig at begrepet *mentaliserings* stod ut som et overordnet begrep, og vi valgte å lage to kategorier innenfor dette begrepet. Disse kategoriene kalte vi; *se seg selv utenfra* og *se barnet innenfra*. De to kategoriene ga videre retning for hvordan vi skrev frem de empiriske funnene. I prosessen med å skrive frem funnene, brukte vi fargekodene til å gå tilbake til de transkriberte filene, der vi hentet ut sitater og kontekst. Gjennom en slik prosess sjekket vi at kodingen var i tråd med informantens originale uttalelse og at vi ikke gjorde tolkninger av teksten utover det som ble formidlet. Fokuset lå på å skrive de empiriske funnene så nærme intervjuene som mulig.

Etter at de empiriske funnene var skrevet om til sammenhengende tekst med kontekstuelle beskrivelser og sitater, gikk vi videre til prosessen med å innhente relevant teori og forskning. Vi så at det nå var et delvis avvik fra den første teorien vi hadde tatt i bruk som grunnlag til å forberede intervjuene, og måtte derfor gjøre deler av den teoretiske prosessen på

nytt. Ved bearbeidelsen av teori og kategoriene inn mot arbeidet med drøfting oppdaget vi en ny inndeling på tvers av de to kategoriene; *se seg selv utenfra og se barnet innenfra*. Vi valgte da å dele opp kategoriene på nytt. Det resulterte i de tre kategoriene som til slutt ble grunnlaget for vårt drøftingskapittel. Disse er som følger; kategori 1: *Barndomserfaringers bidrag til pedagogisk praksis*, kategori 2: *Barnesyn* og kategori 3: *Ferdigheter og rammer for vellykket relasjonsarbeid*. Det er disse tre kategoriene som har resultert i den endelige presentasjonen av de empiriske funnene. Kategori 1 er en forskerstyrt kategori, da vi hadde konkrete spørsmål til informantene om deres erfaringer fra barndommen og hvordan de har påvirket dem i sin arbeidspraksis senere i livet. Kategori 2 ble til gjennom informantenes egne beskrivelser av erfaringer. Vi hadde ingen direkte spørsmål knyttet til barnesyn i intervjuene, men to av informantene tok opp barnesynet som en viktig del av relasjonskompetansen, så kategori 2 ble dermed en informantstyrt kategori. Kategori 3 plasserer vi både som en forskerstyrt og informantstyrt kategori, da vi hadde flere spørsmål rettet mot de relasjonelle “verktøyene” informantene tok i bruk. Samtidig som det kom fram et perspektiv om organiseringens betydning som ikke vi hadde spurt om i intervjuene.

3.6 Reliabilitet og validitet

Ordet validitet knyttes opp mot sannhetsbegrepet og hva som er riktig. I samfunnsvitenskapene handler det om i hvilken grad en «metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Validitet handler om å undersøke mulig feilkilder (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279). En mulig feilkilde kan oppstå dersom informanten gir beskrivelser som ikke er i tråd med sannheten, men heller som en beskrivelse av hvordan vedkommende ser seg selv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 281). I vår undersøkelse fikk alle informantene intervjuguiden på forhånd og hadde dermed tid til å forberede seg, og eventuelt lete opp svar på spørsmål dersom de ønsket det. I tillegg hadde alle informantene kunnskap om at vi som forskere hadde utdanning og erfaring på profesjonsfeltet som intervjuene tok for seg, og vi ser at det kan ha påvirket hvordan de ønsket å fremstille seg selv når de ga sine beskrivelser av praksis. Vår kjennskap til profesjonsfeltet gjennom utdanning og egne praksiserfaringer kan ha gitt mulige feilkilder da tolkninger utvikles i relasjon til egen forforståelse (Thagaard, 2013, s. 206). Det kan ha påvirket hvordan vi møtte ulike utsagn i intervjuene, samt hvordan vi etterpå tolket datamaterialet. En slik kjennskap behøver ikke bare å være negativ, da den kan brukes til å

følge opp med relevante spørsmål basert på at vi selv har praksiserfaringer, og dermed forstår kompleksiteten i en barnehagehverdag.

Pålitelighet er det norske ordet for reliabilitet, som omhandler datamaterialets nøyaktighet, hvilke data som brukes, hvordan det er samlet inn og hvordan det bearbeides (Johannessen et al., 2021, s. 27). Thagaard (2013, s. 201) knytter dette videre til tillit til forskningen og dermed blir det et uttrykk for troverdigheten. Det er gjennom redegjørelsen for prosessen og hvordan disse dataene er utviklet gjennom forskningsprosessen, at forskeren viser til forskningens reliabilitet (Johannessen et al., 2021, s. 256; Thagaard, 2013, s. 202). Vi har i denne studien gitt en redegjørelse for valg av tema, betydningen av vår forforståelse, valg knyttet til metode, gjennomføring av datainnsamling, bearbeidingsprosessen av data og valg av teori. I prosessen med å bearbeide intervju materialet var vi opptatt av å transkribere intervjuene så nært det talte ord som mulig. Videre i den første kodefase valgte vi å ha fokus på en empirinær koding uten tolkninger og tematiseringer. Det var først når vi skulle begynne å danne kategorier vi begynte å tolke og lage tematiseringer ut fra det mønstre som ble fremtredende i kodegruppene. Valg av det semistrukturerte intervjuet som datainnsamlingsmetode ser vi som en styrke for troverdigheten, da det innebærer at informanten ikke var bundet opp av en bestemt struktur. Det var hele tiden rom for å gå dypere inn i refleksjoner og tanker som informanten beskrev, samt at vi ga informantene i stor grad styringen på hvor de ønsket å legge sitt fokus innenfor det gitte tema. Informantene fikk også beskjed om at det var deres egne opplevelser vi var interessert i, og at det dermed ikke fantes en fasit for svarene deres.

Et spørsmål som dukker opp i litteraturen er om den kunnskapen som kommer fra kvalitative intervjuundersøkelser kan være objektive. Kvale og Brinkmann (2015, s. 273) beskriver flere typer objektivitet, men spesielt det de kaller *refleksiv objektivitet* ser vi i sammenheng med vår undersøkelse. Den refleksive objektiviteten omhandler det å være en reflektert forsker rundt sitt eget bidrag i kunnskapsproduksjon. Forskeren må etterstrebe objektivitet om subjektiviteten. Sett i sammenheng med en hermeneutisk tolkning, handler det om å få innsikt i egne fordommer og redegjøre for dem der det er nødvendig i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273). Det dannes, som nevnt tidligere, tolkninger i våre mentale prosesser underveis når vi bearbeider datamaterialet. Videre i prosessen vil den samme forforståelse være med på å velge ut den teoretiske rammen og relevant forskning som trekkes i den avsluttende drøftingen. Det har derfor vært viktig at vi som to forskere jevnlig har drøftet og vurdert sammen hvordan vår forforståelse har påvirket de ulike fasene i prosessen.

Samtidig ser vi at selve prosessen i tillegg har hatt en påvirkning på vår forståelse som gradvis akkumuleres, slik at videre prosesser igjen er påvirket av nye perspektiver og tolkninger.

3.7 Overførbarhet

I kvalitativ forskning handler det i hovedsak om å overføre kunnskap framfor å generalisere kunnskap (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 134), og det er fortolkningen som gir grunnlaget for overførbarhet (Thagaard, 2013, s. 210). De fleste kvalitative studiene har fokus på dybde, og ikke bredde. Derfor tar de for seg datainnsamling fra et mindre utvalg. Noe som gjør at det er de kontekstuelle forholdene i studien som er viktig for å vurdere om kunnskapen er overførbar til andre, og det de fyldige beskrivelsene sier noe om hvilke kontekster kunnskapen er relevant for (Johannessen et al., 2021, s. 257-258). Thagaard (2013, s. 213) argumenter at for lesere som kjenner seg igjen i tekstens beskrivelser gir undersøkelsen grunnlag for overføringsverdi. Denne undersøkelsen opplever vi er for liten til å kunne si noe om våre resultater er beskrivende for andre barnehagelærere enn de tre vi har intervjuet. Det vi derimot våger å si noe om er muligheten for at andre mer uerfarne barnehagelærere og andre barnehageansatte kan, ved å lese denne mastergradsstudien, få kunnskap og inspirasjon til egen kompetanseutvikling.

4 Presentasjon av empiriske funn

I dette kapittelet presenteres våre empiriske funn fra intervjuene. Etter gjennomføringen av kodeprosessen endte vi opp med tre kategorier; 1. *Barndomserfaringers bidrag til pedagogisk praksis* - som tar for seg informantenes barndom, og deres indre arbeidsmodeller basert på sosialiseringserfaringer fra både primær- og sekundærsosialisering deres. I tillegg til deres opplevelse og refleksjon rundt hva de har med seg inn i sin profesjonelle relasjonskompetanse. 2. *Barnesyn* - som tar for seg barnesyn og betydningen av barnesyn i relasjonsarbeidet. 3. *Ferdigheter og rammer for vellykket relasjonsarbeid* - som er knyttet opp mot informantenes spesifikke ferdigheter, og betydningen av organisering og rammer i barnehagen har for relasjonsarbeidet.

4.1.1 Presentasjon av informanter

I presentasjonen av våre funn har vi valgt å gi våre tre informanter fiktive navn og vi har kun valgt å ta med den informasjonen om informantene som er relevante for vårt utvalg. Helle har jobbet som barnehagelærer i ca. 15 år, der de 2 siste årene har vært som spesialpedagog. Anne har jobbet som barnehagelærer i ca. 5 år, og har det siste året jobbet som spesialpedagog. Både Helle og Anne jobber i en kommune som har satsning på relasjonsarbeid, hvor de har innført trygghetssirkelen som felles verktøy i hele kommunen. Kine har jobbet som barnehagelærer i ca. 25 år. Hun arbeider i en kommune som ikke har en kommunal satsning på relasjonsarbeid, men barnehagen hun jobber i har de siste årene valgt å ha relasjoner som et av sine satsningsområder og har kurset alle sine ansatte i trygghetssirkelen. I stilling som barnehagelærer inkluderer vi de ulike stillingstitlene som krever utdanning som barnehagelærer i barnehagen. Det kan være stillinger som barnehagelærer uten lederansvar, pedagogisk leder, støttepedagog og lignende. Alle informantene deler sine opplevelser fra arbeid med hele barnegrupper og arbeid knyttet opp til enkeltbarn.

4.2 Kategori 1: Barndomserfaringers bidrag til pedagogisk praksis

4.2.1 Primærsosialisering

Fra oppveksten beskrev alle de tre informantene at foreldrene hadde en påvirkning på deres relasjonelle kompetanse. Helle beskrev faren sin som en som var flink til å snakke med folk. Hun sa at hun kunne irritere seg litt over det når hun var yngre.

«Jeg følte at han gravde og gravde, men han gjorde kanskje ikke det da, og de andre sa faktisk at de syns det var veldig hyggelig.»

I ettertid fortalte hun at det å være genuint interessert i andre har blitt noe hun har strukket seg etter, generelt i møter med mennesker. Helle fortalte om hvordan foreldrenes tro på henne og hennes valg var viktig. Det er noe hun har tatt meg seg videre, dette med viktigheten av støtte, spesielt når man skal gjøre noe som kanskje er nytt. Hun beskrev hvor viktig det er at denne støtten er *«uten å presse eller prøve å endre, men være til stede.»*

Noe av det Anne beskrev at hun har tatt med seg fra moren sin er det hun omtalte som; en godhet, være rolig, lyttende og ta seg tid. Anne fortalte om hvordan det å kle på seg yttertøy hjemme påvirket henne i garderobesituasjon i barnehagen. Hun beskrev at hun selv opplevde et slags jag om å kle på seg fort. Noe hun opplevde kom fra at hun selv kanskje var litt treg og at spesielt faren fort ble stresset i slike situasjoner.

«Og det kjenner jeg litt på inni meg, at jeg lissom har lyst til å ... jage litt på da. Det er så innmari internalisert i meg da. (...) Ja, det kan jeg fint overføre. Om jeg ikke har bevissthet rundt det. Jeg kjenner at jeg må ta meg litt i det.»

Bevissthet om egne reaksjoner og det å ta kontroll på det, har vært viktig for Anne. Hun har ikke ønsket å videreføre stresset hun opplevde som barn selv, men beskrev en følelse av at det sitter så i kroppen hennes at hun aktivt har vært nødt til å ta kontroll over det.

Kine trakk frem flere ferdigheter hun opplevde å ha fått med seg fra foreldrene. Hun beskrev spesielt dette med å få ta del i praktiske gjøremål. Det var en selvfølge at barna var inkludert i det daglige i hennes barndom. Hun opplevde at som barn var hun en prioritet, og foreldrene var gode på oppmuntring; *«ja prøv, jeg hjelper deg hvis ikke du får det te»*. I tillegg trakk hun frem at det å være til å stole på har vært viktig å ta med seg fra foreldrene.

4.2.2 Sekundærsosialisering

For Anne var bestemoren en viktig påvirkning i hennes oppvekst. Anne vektla spesielt det med å være tolerant for menneskelige ulikheter, og bestemorens evne til å være anerkjennende med en tilstedeværende form for lytting. Hun beskrev det som en «*unik evne til å lytte helt tilstedeværende*». I oppveksten til Kine ble påvirkningen fra dagmammaen noe hun har tatt med seg videre i livet. Hun beskrev at dagmammaen var flink til å bruke tid på turer sammen med henne og hvor viktig det var å dele opplevelser sammen. Helle fortalte om bestemoren og hennes fine væremåte overfor andre «*... med å tolerere så mye forskjeller.*» Videre beskrev hun bestemoren som veldig til stede og som en trygghet. Helle trakk frem at i likhet med faren hennes, var bestemoren også genuint interessert i andre mennesker, og at bestemoren nok har vært et forbilde for både faren og henne i forhold til hvordan de skal være med de rundt.

4.2.3 Trygghetssirkelen - Circle of Security (COS)

Med bakgrunn i at alle informantene har deltatt på kurs i Trygghetssirkelen var det spesielt et begrep som dukket opp flere ganger hos alle informantene. Dette begrepet var haimusikk, som er et begrep som benyttes i COS. Kine fortalte om hvordan kunnskap om haimusikk hadde gitt henne en større bevissthet til egne reaksjoner og hvordan denne bevisstheten hjalp henne i å se når hun burde trekke seg ut av situasjoner. Hun beskrev hvordan det å trekke seg ut ble mer riktig for barnet enn «*at jeg får den reaksjonen som dette barnet ikke trenger da*». Hun fortalte videre at hun fra sin utdanning lærte at man alltid skulle stå i situasjoner, være tydelig og ha kontrollen. Men at hun gjennom COS lærte at man kunne trekke seg ut og slippe andre voksne til, nettopp for å slippe at barnet får oppleve en reaksjon som barnet ikke trenger. Spesielt i de situasjonene der hun kjente igjen haimusikken, ble det viktig for Kine å ta et skritt tilbake, ta et ekstra pust og tenke seg om. Hun la til at det var ikke alltid hun hadde tid til å tenke, men dersom det var tid så var det viktig å tenke gjennom hvordan hun kunne hjelpe i denne situasjonen. Helt konkret fortalte hun at det «*å telle inni seg til ti*» har hjulpet henne i situasjonen til å beholde roen. I tillegg delte hun at hun har forsøkt å se hele situasjonen rundt barnet og prøvd å finne ut hva som utløste nettopp denne situasjonen.

Helle fortalte om hvordan hun synes haimusikk er et godt beskrivende begrep og trekker en referanse til haisommer-filmer; «*jeg ser jo haisommer for meg, så det holder*». Hun fortalte om hvordan haimusikk er noe som «*ligger og durer litt sånn i tide og utide*» og at det har

påvirket henne i situasjoner som hun har erfaringer med fra før; «å nå legger han seg ned igjen, nå kommer'n til å ..., og så bare aaaaah ...». Helle beskrev også hvordan haimusikk vekker følelser i oss, som kanskje ikke er uttrykk for reell fare. «For den tror jeg man opplever altfor ofte og unødvendig ofte fordi det er jo ikke noe reell fare, og det er veldig, veldig sjeldent reell fare.»

Anne trakk fram erfaringene fra garderoben som et eksempel på hennes haimusikk. Dette er erfaringer fra barndommen som har satt seg i ryggraden. Hvordan følelsen av «jag» fra hun var liten satt seg i kroppen, og påvirket henne i situasjoner i garderoben som minner henne om dette. Hun beskrev at:

«Jeg tenker at vi har gode og dårlig dager, det og handler litt om haimusikk. Vi har og noen dager som vindu er smalere, enn andre dager.»

4.2.4 Trygghetssirkelens bidrag til relasjonskompetanse

Det var enighet hos informantene at opplæring i trygghetssirkelen har gitt dem positive verktøy og ferdigheter knyttet til mentaliseringsevnen og relasjonskompetanse. Anne fortalte at hun har opplevd at «COS har hjulpet meg med mentaliseringsevnen. Den der å få det mentaliseringsblikket ...», og har dermed vært med på å utvikle evnen til mentalisering. Hun beskrev hvordan trygghetssirkelen legger vekt på å se barnet bak atferden, men at for å klare det så «må man faktisk reflektere, og være bevisst den refleksjonen». Noe en kan gjøre sammen med andre eller hver for seg. Anne beskrev at hun har opplevd å trigges mindre etter opplæring i trygghetssirkelen, og forklarer det med at hun tidligere ble mer trigget da mentaliseringsevnen hennes var mindre utviklet. Anne og Kine la vekt på betydningen av å bruke sirkelen i seg selv, for å forstå hvor barnet befinner seg. For Helle har sirkelen hatt betydning med tanke på å se for seg «hendene» på sirkelen. Hvordan hendene på den ene delen er en trygg havn, også kalt ladestasjon, i tillegg til det å være «den gode, støttende voksne» i prosessen med å støtte barn i frigjøring og utforskning i den andre delen av sirkelen. Hun påpekte at sirkelen må tilpasses det enkelte barnet og at «det er viktig at man ikke kjører på uten å se at du har barnet med deg». For Anne har «vippe» i trygghetssirkelen hjulpet henne med «å forstå seg selv» med begrepene «større, sterkere, klokere og god». Anne beskrev at det tydelig var i tråd med hennes erfaringer fra praksis, hvordan hun balanserte seg som et helt følende menneske.

Reparasjon er et begrep alle informantene trakk frem fra trygghetssirkelen. Helle fortalte om hvordan reparasjon har vært viktig i hennes arbeid, da det har handlet om å innse egne feil og at «*det ligger så mye lærdom i å gå litt feil da*». Både Helle og Kine trakk fram det med å gå tilbake til barnet og si unnskyld dersom de ikke har håndtert situasjonen slik de burde. Kine fortalte at hun har tidligere vært flink til å be om unnskyldning til barn, men at hun har blitt mer bevisst på det etter hun fikk opplæring i trygghetssirkelen. Helle poengterte at «*barn også ser at de voksne faktisk kan ta feil og*», og hvor viktig det er.

Anne beskrev hvordan trygghetssirkelen har fungert som en kompetanseheving i personalet ved at «*mange års tilknytningsteori*» er gjort om til noe enklere som alle i barnehagen har hatt nytte av. Det har gitt dem et felles språk til å reflektere sammen «*om situasjoner og atferd bak*», som ikke alltid er like lett å forstå på egenhånd.

Knyttet til å få bedre kunnskap om trygghetssirkelen opplevde både Helle, Kine og Anne at de har blitt bedre til å se hva som er barnets behov, for så å agere deretter. «*Jeg har blitt flinkere til å respondere på det barnet viser at det trenger. Hva signaliserer barnet?*» sa de alle tre, med litt ulik nyanse i ordlyden. Helle la vekt på at hun har tatt seg tid til å forstå barnet, «*for det er jo alltid en grunn til at det er sånn som det er*». Hennes jobb har da vært å anerkjenne barnets følelser og hjelpe barnet der det er i følelsene.

Kine beskrev hvordan hun opplevde at trygghetssirkelen har gitt henne mer «*i ryggsekken*» knyttet til hvorfor hun gjør det hun gjør, og at hun har blitt enda mer bevisst på hva barna trenger av henne. Hun fortalte om hvordan trygghetssirkelen har hjulpet henne å sette mer ord på barnas følelser, både de gode og de vanskelige. I tillegg fortalte hun at trygghetssirkelen har bidratt til at hun ser barnas behov i større grad med tanke på å hjelpe dem gjennom vanskelige situasjoner, fremfor å fortelle barna hva de burde gjøre. Videre beskrev hun hvordan trygghetssirkelen har hjulpet henne med å se «*barnet og ikke atferden*», og at atferden er et symptom på noe annet. Hun nevnte erfaringer med at det er elementer i konteksten som har påvirket barnet negativt, og at det da ikke hjalp å se bare på barnet. Det å løfte blikket til å se på konteksten opplevde Kine har hjulpet henne med å tolke barns signaler bedre.

4.3 Kategori 2: Barnesyn

4.3.1 Barnesyn knyttet til utdanning

Kine var ferdig utdannet som førskolelærer (barnehagelærer) i 1995. På spørsmål om hva hun lærte på skolen om relasjonskompetanse påpekte hun at de ikke snakket om relasjonskompetanse slik vi gjør i barnehagen og nå. «... så vi hadde jo et litt annet syn på barn, rett og slett i -95». Det var rammeplanen fra 1995 som ble gjeldende den første tiden etter hun ble ferdig utdannet.

«Vi gikk ikke i dybden på relasjonsarbeid, sånn som vi gjør nå. Det var liksom mer barnet. Blir feil å si som objekt, altså det høres så feil ut, men litt mer som et objekt og ikke så mye som, sånn som det er nå. (...) Altså det å bygge relasjoner. Det hadde jo ikke vi. Det het jo kontakt - god kontakt med barn - ikke sant? (...) var liksom ikke at en relasjon hvor de voksnes ansvar.»

Videre beskrev Kine at det handlet mer om å skape en god stemning, et godt miljø og oppnå kontakt med barn, enn å bygge relasjoner. De brukte ikke begrepet relasjon, det het kontakt med barn, og det var ikke noe fokus på at det var den voksne som hadde ansvaret for relasjonen. De gikk ikke i dybden av relasjonsarbeidet med det enkelte barnet. Fokuset lå mer på gruppa og prosesser der. Dersom et barn strevde var ikke søkelyset på om det var noe den voksne gjorde som kunne påvirke atferden til barnet, ifølge Kine. Fokuset ble mer å se på barnet og eventuelt barna rundt, men ikke de voksne.

«... jeg kunne jo sitte og observere barn. Hvordan, hvorfor ble ... ja hvorfor er det så urolig på det bordet, ikke sant? Og da fulgte vi jo veldig mye med det barnet og de ungene rundt. Det var ikke så mye at du fulgte med på ... *Jo, kanskje det er fordi de voksne er til og fra bordet hele tida det var.* Det var ikke fokuset på 90-tallet, på den måten.»

For Helle, som var ferdig utdannet barnehagelærer i 2007, var barnesyntet knyttet tett sammen med relasjonskompetanse.

«Ja, hvordan ser man egentlig på barn og hvordan forholder man seg til barn? Og det har jo noe med dette her å gjøre, tenker jeg ihvertfall da. (...) Å definere barnesyntet tror jeg kanskje vi burde gjøre litt sånn jevnlig.. For det gjør jo mye med én, og éns sosialisering med barn. Hvordan syn man har på dem!»

Når det kom til læringen i barnehagelærerutdanninga fortalte hun at både hun og medstudenter syntes det var altfor lite praksis, og at med korte perioder var det for lite muligheter til å henge praksis på teorien de lærte.

4.3.2 Kunnskap om enkeltbarnet og konteksten det befinner seg i

Alle informantene var entydige på at kunnskap om barnet var avgjørende for å være en god reguleringsstøtte og en relasjonskompetent voksen. De beskrev at det har vært viktig med en god og trygg relasjon i bunnen slik at de har møtt barnet slik det har behov for, samtidig som alle disse møtene har påvirket relasjonen videre til neste gang. Anne beskrev det slik: «*Det viktigste er å skape gode stunder, bygge relasjon slik at vi kan tåle de støta og. Være støtte både i godt og vondt.*» Hun beskrev videre hvor viktig det er å hjelpe barnet inn i toleransevinduet igjen.

«Da kan jeg heller være en god reguleringsstøtte. Dette krever en god relasjon. (...) Fra det å sitte å vugge, man kjenner barnet så godt at man vet at det for eksempel er det barnet trenger.»

Det å ha kunnskap om barnet henger tett sammen med å klare å forstå barnet, ifølge Anne. I tillegg til kunnskap om det enkelte barnet vektla hun også teoretisk kunnskap om barns utvikling som nødvendig. Dersom kunnskapen mangler, var det ifølge Anne lettere å bli trigget. Det er derfor viktig å «*vite hvorfor barna gjør det de gjør*». Hun beskrev videre at ved å vite at det handler om noe annet, har gjort det lettere å forstå hvorfor barn utagerer. Anne sa at hun opplevde at barn ble for lite spurt, og at det mange ganger har vært mulig å få forklaringer fra barnet dersom det settes av tid til det.

Alle informantene var enige om at man aldri må slutte å være nysgjerrig og fokusere på hva som ligger bak barnets atferd. Helle trakk frem dette med å undre seg over «*hva er barnets utfordringer? Hva er tanken bak? Hvilke innfallsvinkler kan jeg bruke?*» som en del av sin refleksjonsprosess. Kine sa det slik; «*prøve å se, ikke bare barnet, men hele situasjonen*». Anne var spesielt opptatt av hva hennes rolle har vært etter hendelser der det er to barn involvert, og at begge barna må ivaretas.

«Men vi må være der for begge barna. Både det barnet som har det vanskelig, men og de barna som får det vanskelig. Så min rolle blir å være en av de som støtter der, på en av områdene. Rollen er å være helt tett på, være en støtte til å roe situasjonen.»

For å bygge en god relasjon kreves det tid. Helle har vært opptatt av å være forutsigbar i møte med barnet, slik at barnet får flere like gode erfaringer. Hun la vekt på det å bruke tid sammen og «*ordentlig dypdykk i det de snakker om*» som en del av denne prosessen.

Alle informantene satte ord på at en trygg og god relasjon i bunn er avgjørende for å kunne møte barnets behov på en profesjonell og trygg måte. For å skape denne relasjonen mente Helle at det har vært viktig å føle seg frem fordi «*barn har forskjellige preferanser, så det blir jo en tolkning, å bli kjent med*», og at hennes tidligere erfaringer har vært av betydning. Videre sa hun at det har vært viktig «*å være så forutsigbar som mulig*», og «*å prøve å møte barnet på samme måte hver gang*». Helle var opptatt av å bruke mye tid med barna og rette oppmerksomheten på barnas perspektiv og opplevelser.

4.4 Kategori 3: Ferdigheter og rammer for vellykket relasjonsarbeid

4.4.1 Mentalisering, bevissthet, refleksjon og læring

Anne beskrev tidlig i intervjuet at det er mentaliseringsevnen som er det viktigste for relasjonskompetansen i barnehagen. Hun beskrev at det har hjulpet henne med å reflektere og være helt bevisst på hvordan hun er i samspill med barn. «*Å være helt sånn bevisst egentlig. Til stede der og da. Helt pålogga og ta med seg å reflektere i etterkant på en måte.*» Bevisst bruk av praksisfortellinger som verktøy for refleksjon, trakk hun fram som et nyttig verktøy til å jobbe med ulike situasjoner som kan oppleves utfordrende å stå i. Anne beskrev videre at det har krevd mye øvelse, igjen og igjen og at denne øvelsen sammen med bevisst refleksjon var det som ga lærdom til neste gang. En ferdighet som alle tre informantene trakk fram, var det som handler om å være bevisst sine egne følelser og når det er nødvendig å trekke seg ut av krevende situasjoner. Helle påpekte at det å kjenne «*at man klarer å stå i det*» er svært viktig. Videre sa hun at dersom hun ikke klarer å stå i det, så er hele poenget borte. Barnet blir usikkert og «*da er det kontraktbrudd med en gang*».

Alle informantene var samstemte på at de har vært avhengig av å spille på hverandre som kollegaer dersom de har møtt på krevende situasjoner som har vært vanskelig å stå i. Anne beskrev hvordan hun har opplevelser av at teamet i barnehagen er viktig, slik at det er rom for å bytte plass i situasjoner som blir for utfordrende. Hun påpekte at i barnehagen er alle profesjonelle, men allikevel mennesker med mange følelser. Derfor er teamet viktig slik at det

er mulig å rullere ved behov, for å kunne stå i situasjoner på en god måte. I de beskrivelsene Kine ga om situasjoner der et bytte med en kollega har vært nødvendig, vektla hun betydningen av å kunne lære av hverandre og på den måten få ny kunnskap. Det kan være at hun har observert hva den andre gjør og på den måten tatt lærdom av kollegaer.

Anne beskrev hvordan det å bli trigget har påvirket mentaliseringsevnen hennes negativt og at behovet for å trekke seg ut av situasjoner har vært nødvendig. Hun fortalte at det handler om å ha fått noen teknikker som gjør at hun kjenner hun blir utfordret og *«nå klarer ikke jeg å være til stede sånn jeg burde»*. Videre beskrev hun at da har det vært lurt å tre til side for å samle seg, i stedet for å få en negativ reaksjon. Å være bevisst og *«pålogga»* er ifølge Anne viktig for å ha en god mentaliseringsevne, og at hun har opplevd i mindre grad å bli utfordret nå som mentaliseringsevnen hennes er bedre. I tillegg beskrev hun at utfordrende atferd fra barn ikke trigger henne.

«For jeg kjenner bare at jeg brenner så fælt for de barna som uttrykker det på den måten. Utagerende atferd altså. For meg så er det veldig forståelig.»

Videre fortalte hun at det å vite noe om hvorfor barnet gjør ulike handlinger har stor påvirkning på det å bli trigget og evnen til å mentalisere.

«Jeg kjenne jo at det rører noe i meg. Men jeg vet at hvorfor den gjør det. Eller kanskje ikke hvorfor, men at det er noe. Og at det ikke handler om at jeg er dum, men noe annet.»

4.4.2 Tid, tillit og forutsigbarhet

Tid og tålmodighet var noe alle informantene la vekt på i sine erfaringer. Helle beskrev hvordan det med å gi barn tid har vært viktig for henne. Det kom tydelig fram i en praksisfortelling hun delte. Fortellingen handlet om et barn som ofte løp av gårde dersom den voksne skulle henvende seg til barnet, og at hun selv opplevde det som frustrerende. *«Da kjenner jeg at da må jeg ta noen ekstra pust og tenkte - ok greit»*. I denne situasjonen hadde hun en støttepedagog i nærheten som ga henne en spontan veiledning på hva hun trengte å gjøre, nemlig å bli stående og formidle til barnet at hun skulle stå der. *«Jeg står her og venter til du er ferdig, eller du kommer tilbake»*. Hun opplevde å glemme seg slik at hun ikke ble stående, og da tok hun lærdom til neste gang, og dermed ble hun tålmodig stående og vente. Da fungerte det. Helle beskriver hvordan det ble en slags uskreven kontrakt mellom henne og

barnet på at hun venter og barnet skal komme når det er klart. «... jeg står her og venter på deg. Det kan du forventet av meg, men så forventer jeg av deg at du skal komme løpende, eller komme til meg». Etter hvert ble det nettopp det som skjedde, barnet kom og de fikk snakket sammen. Hun forteller at barnet brukte kortere tid for hver gang hun stod og ventet på det.

«Og til slutt så gjorde barnet det, og så fikk vi jo snakke sammen, og da innbiller jeg meg at ikke det tok så lang tid neste gang. Det fortsetter å stikke av gårde, men liksom det å stå i det man sier at man skal gjøre, det er jo kjempeviktig.»

Anne trakk fram tålmodighet og tid når hun snakket om hvilke ferdigheter hun har brukt i møte med situasjoner som har trigget henne. I tillegg la hun vekt på sitt eget fokus, og hvor viktig det har vært å være mentalt tilstedeværende i situasjonen. Bevissthet og kontroll på egne følelser har også vært viktige for henne i slike situasjoner. Anne poengterte at en god relasjon må ligge i bunnen når det kommer til det å kunne være en reguleringsstøtte for barn.

«Barnet VET at jeg er der, og at det kan komme og synke inn i fanget mitt om det er det, det trenger. (...) At jeg har en godhet, lyser godhet. Jeg er ikke trigga av barnet. Da kan jeg heller være en god reguleringsstøtte. Dette krever en god relasjon. Ved å være en god reguleringsstøtte, må relasjonen være bygget. Barnet vet hva som skjer.»

Slik Anne beskrev det, har hun allerede brukt mye tid på å bygge opp en relasjon. Barnet skal være trygg på at hun er der når barnet trenger henne, og at det er forutsigbart å komme til Anne for hjelp. Hennes oppgave har da vært å roe ned situasjonen og hjelpe barnet inn i toleransevinduet sitt igjen. Praten om hva som har skjedd har måttet vente til barnet har roet seg. Hun sa videre at «*man kjenner barnet så godt at man vet at det er det barnet trenger*».

Anne har flere ganger i sitt intervju beskrevet hvordan mentaliseringsevnen er det viktigste for henne i møte med utfordrende situasjoner, og relasjonen ligger til grunn for å gi barnet den støtten hun vet at det trenger. Tid blir da et begrep som går igjen. Både i den enkelte situasjonen, slik at barnet får tid til å komme inn i toleransevinduet, i tillegg til å ha brukt tid til å skape den nødvendige relasjonen på forhånd slik at barnet har en opplevelse av forutsigbarhet og tillit til Anne.

4.4.3 Inntoning, anerkjennelse, verbale og nonverbale ferdigheter

I møte med situasjoner som utfordrer dem, beskrev alle informantene ulike ferdigheter de har brukt for å imøtekomme barnets uttrykk. Informantene beskrev disse ferdighetene som oftest i en sammensetning av flere ferdigheter på samme tid. Alle de tre informantene trakk frem øyekontakt som et viktig element, samtidig som de påpekte at ikke alle barn ønsker øyekontakt. Tilpasning av stemmen og stemmeleie er også noe alle informantene tok frem som viktig. Helle brukte begrepet å tone inn; «*avslappa stemme, tone inn stemmen.*» I likhet med de andre la hun videre vekt på at en må tone seg inn også med kroppsspråket. Det kan være barn som har behov for å sitte på fanget, «*andre vil ikke det, og det vil man jo erfare underveis.*» Hun påpekte hvor viktig det er å føle seg fram og få erfaringer.

Anne fortalte om hvordan hennes kroppsspråk spiller en viktig rolle i relasjonsarbeidet. At hun setter seg ned, «*er bevisst hvordan jeg beveger meg*», har ingen brå bevegelser og at det er viktig at både ansiktet og kroppen hennes «*lyser godhet*». Videre understreket hun at det er barnets behov som avgjør hva hun velger. Det kan være barnet bare trenger å synke inn i fanget og holdes trygt der, eller det kan være å bare sitte å vugge eller synge en sang. Anne fortalte at hun ofte har stått i situasjoner med barn som har reagert med utagering og at det da har vært viktig å vise at hun er åpen og tilgjengelig for det barnet har behov for.

For å lykkes i situasjoner, beskrev Kine at hun setter seg ned slik at hun kommer på barnets nivå og at hun kan holde barnet i handa. Hun har opplevd at mange barn liker det å holde hender, men at noen ikke vil. Det handler om «*å ha koselig kroppskontakt med de da*». I de tilfellene der Kine har opplevd at barnet uttrykker seg ved å utagere, har hun erfart at det er nødvendig å ta med barnet ut av situasjonen slik at det får «*lande*». Kine var opptatt av at det å ligge i forkant. Ved at hun kjenner barnet kan det være lettere å tilrettelegge mange ulike situasjoner slik at man unngår det som oppleves vanskelig for barnet.

Helle beskrev at det kan være ulike situasjoner der hun har møtt utfordringer som har krevd mer av henne, men noe av det hun gjentok som viktig var å ha god tid, være forutsigbar og møte barnet så likt som mulig. Spesielt i møte med barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp. Hun la stor vekt på det å være en ladestasjon for barnet og at hun «*må være den trygge voksne og stå i utfordringer sammen med barnet.*» I møte med barn som har vansker med å uttrykke følelser beskrev Helle at hun har anerkjent barnets følelser, og snakket med barnet om at «*det er lov å være lei seg, at det er lov å bli sint*», og på den måten kunne hun øve med

barnet på å sette ord på følelsene. Hun påpekte at det er viktig å nærme seg barn sakte, at en må være forsiktig, og det å tone seg inn etter barnet er helt nødvendig.

4.4.4 Rammer i barnehagen

Helle beskrev at hun jobber store deler av dagen på forsterket avdeling, der har de god bemanning og mye en-til-en sammen med barn. Hun sa videre at hun har timer på vanlig avdeling, men da er hennes stilling i tillegg til grunnbemanningen. Med en slik organisering har hun god tid til å fokusere på barnets behov. Helle trakk fram flere erfaringer hun hadde tidligere fra relasjonsarbeid, da hun var en del av grunnbemanningen. Det som gikk igjen var dette med å ha nok tid, og at hun da måtte vurdere om hun skulle gå inn i situasjoner eller la noen andre gjøre det, basert på om hun faktisk hadde tid til å stå i det. Det kunne handle om at barnet brukte lang tid og at det var viktig at hun fulgte opp det hun sa hun skulle gjøre.

Anne beskrev hvordan stillingen hennes som spesialpedagog gjorde at relasjonene hennes opplevdes annerledes enn de var når hun jobber som pedagogisk leder på avdeling. Noe hun tidlig la vekt på i intervjuet var betydningen av å ha et godt team rundt seg. Det innebar at hun hadde noen å bytte med, dersom det viste seg nødvendig. Hun fortalte at det har vært systemet og ikke barna som har skapt mest frustrasjon. «*Men det er systemet som trigger meg mer, vi klarer ikke gjøre jobben, har ikke rammene.*» Mangel på tid og hvordan rammene i barnehagen er, har vært frustrerende for Anne. Det at hun ikke har klart å ta seg av alle som trenger det, og det med å ha tid til å snakke med foresatte der det er behov og gi veiledning, trakk hun fram som eksempler.

I likhet med Anne beskrev Kine at det å ha kompetente kollegaer rundt seg er viktig, og det å kunne bytte ved behov, samt muligheten for å kunne lære av hverandre gjennom observasjon og refleksjon. Kine fortalte at i hennes barnehage har de gjennomført jevnlig refleksjonsgrupper med fokus på praksisfortellinger, i tillegg til at hun selv har veiledet kollegaer både spontant og systematisk med temaer knyttet til det relasjonelle arbeidet.

5 Drøfting

I dette kapittelet vil vi drøfte våre empiriske funn i lys av tidligere forskning og teoretiske perspektiver. Drøftingen er delt opp i tre hovedpunkter med utgangspunkt i kategoriene som er presentert i forrige kapittel; barndomserfaringers bidrag til pedagogisk praksis, barnesyn og ferdigheter og rammer for vellykket relasjonsarbeid.

5.1 Barndomserfaringers bidrag til pedagogisk praksis

Indre arbeidsmodeller representerer hvordan mennesker ser seg selv og andre, i lys av de påvirkningene og tilknytningserfaringene de har med seg helt fra barndommen (Cobb & Davila, 2009; Hart & Schwartz, 2009; Wennerberg, 2015). Erfaringer fra barndommen blir dermed med videre på godt og vondt. Utsagnene fra våre informanter, gir oss innblikk i hvordan de har tatt med seg sine erfaringer fra barndommen og egen primærsosialisering i det profesjonelle arbeidet med barn. Det er positive erfaringer som blant annet trygghet, støtte, gode stunder sammen og det å få lov til å være viktig som i særlig grad hadde inspirert informantene i deres relasjonelle møter i barnehagen. Informantene var dessuten påvirket av barndomserfaringer hvor de opplevde negative reaksjoner fra omsorgspersoner. De negative barndomserfaringene har gitt dem reaksjoner og refleksjoner de fortsatt bære med seg som en del av deres erfaringer. Tilknytningserfaringene er sentrale i utviklingen av mentaliseringsevnen som igjen påvirker menneskets relasjonskompetanse (Killén, 2017). Mentalisering som evne handler om «å forstå både ens egne og andres bevisste og ubevisste mentale tilstander» (Hart & Schwartz, 2009, s. 234). Det betyr at både mentalisering og indre arbeidsmodeller bærer preg av egne erfaringer helt fra tidlig barndom.

Anne beskrev hvordan godheten og det å være rolig er noe hun husker at moren og bestemoren hennes var dyktig på, og som hun selv har tatt med videre. Hun la ekstra vekt på det hun sier er en «unik evne til å lytte helt tilstedeværende». Samtidig som Anne har fått med seg gode erfaringer, har det også vært erfaringer som ikke har bidratt til positive mønstre. Der hun selv opplevde et «jag» i påkledning for å gå ut, hun nå en følelse av at barna må kle på seg raskt. Hun beskrev selv hvordan hennes følelser rundt påkledning i barnehagen var noe hun måtte ta kontroll over og ikke la få plass. Det vises i Annes beskrivelser at hun er bevisst en del av sine indre arbeidsmodeller, noe som samsvarer med det Wennerberg (2015) kaller bevisste og ubevisste mønstre. De bevisste mønstrene kan verbaliseres, reflekteres rundt og til

og med kontrolleres ved behov. Anne viser her at hun har en mentalisert affektivitet rundt påkledningssituasjonen som betyr at hun har en erfaringsbasert forståelse av seg selv (Fonagy et al., 2007). Det innebærer at hun ikke fanges i sin affekt, men heller beholder roen og kontrollen på sine affektuttrykk (Hart & Schwartz, 2009). Dermed viser hun evne til selvrefleksjon og selvavgrensing, ved å holde igjen egne følelser og ikke la dem prege situasjonen (Schibbye & Løvlie, 2017). Dersom Anne ikke hadde klart å se seg selv utenfra i slike situasjoner, kunne hennes handlinger vært annerledes og heller vært preget av en ikke-mentaliserende holdning (Fogtman, 2014) eller en hemmet mentalisering (Skårderud & Duesund, 2014). Det innebærer at Anne heller kunne blitt overfokuseret på tiden og det hun skulle rekke eller kanskje tolket barnas uttrykk helt feil. For eksempel ved å tolke at; «nå bruker barnet lang tid for å slippe å gå ut», framfor å tenke at barnet bruker lang tid fordi det vil være ferdig samtidig som bestevennen. Dette synliggjør hvordan det å huske egen barndom, som er en del av den personlige kompetansen, hjelper Anne til å velge en annen praksis i arbeidet i barnehagen enn hun ellers kunne gjort.

Helle var opptatt av hvordan både faren og bestemoren hadde en genuin interesse for hvordan andre hadde det og deres hverdag. Hun beskrev hvordan farens interesse for hennes venner, kunne være irriterende og noe hun ikke forstod på den tiden, men i ettertid har tatt til seg som en viktig forutsetning for å lykkes i relasjoner. «*Jeg følte at han gravde og gravde, men han gjorde kanskje ikke det da, og de andre sa faktisk at de synes det var veldig hyggelig*». I Helles beskrivelser viste hun hvordan hun med årene har lært å tolke farens uttrykk annerledes. Dette kan være et eksempel på at hennes evne til å ha en mentaliserende holdning (jf. Fogtman, 2014) har blitt utviklet, og at hennes forståelse av faren har endret seg i takt med at hun har fått ny forståelse av seg selv. I tillegg til hennes opplevelse av hvor viktig det er å ha interesse for andre, som en faktor for lykkes i relasjonsarbeidet.

Kine hadde i likhet med de andre informantene med seg gode erfaringer hjemmefra og trakk frem dette med at foreldrene alltid hadde tid, de tok henne med på aktiviteter og gjøremål, og viste at de hadde tro på at hun klarte å gjøre ulike ting. De oppmuntret og støttet henne; «*Ja prøv, jeg hjelper deg hvis ikke du får det te*». For Kine ble det viktige erfaringer for hennes utvikling av indre arbeidsmodeller og ga henne nyttige tilknytningserfaringer av å være trygg og ha tillit til sine foreldre. Slike erfaringer er med på å skape det mentaliseringsfilteret Kine innehar, der hennes tidligere erfaringer avgjør hvordan hun igjen oppfatter nye inntrykk og opplevelser. I tillegg til de bevisste mønstrene informantene våre selv beskriver her, er det også ubevisste mønstre med i dette filteret som kan bære preg av både gode og dårlige

erfaringer (Cobb & Davila, 2009; Wennerberg, 2015). Det våre informanter beskrev er dermed ikke en utfyllende oversikt over hvordan primærsosialiseringen deres påvirker dem som barnehagelærer i dag, men eksempler på mønstre de selv er bevisste og kan verbalisere i faglig sammenheng.

Informantene i vår undersøkelse fortalte om sin barndom som hovedsakelig positiv og sier at de har med seg mange gode erfaringer inn i arbeidet i barnehagen. Killén (2017) beskriver hvordan det å bli møtt med blant annet sensitivitet, tilgjengelige og positivt engasjerte foreldre blir en ressurs inn i arbeidet med barn. Det betyr derimot ikke at alle barnehagelærere har med seg samme grad av positive erfaringer fra barndommen. Killén (2017) påpeker at barnehagelærere som mangler mange av de gode erfaringene fortsatt kan utvikle god relasjonskompetanse, men at det krever at de må være bevisste og reflektere over sine erfaringer og holdninger. Ifølge Schibbye og Løvlie (2017) blir denne prosessen med selvrefleksjon en måte å seg selv i en større sammenheng og en måte å forstå sitt bidrag inn i samspill og situasjoner. Det å få en forståelse av seg selv spiller dermed videre en viktig rolle i å klare å være selvavgrenset i møte med situasjoner som henter frem gamle og kanskje vonde minner fra egen barndom. Selvavgrensning handler om å ikke overføre egne følelser til barnet (Schibbye & Løvlie, 2017).

5.1.1 Betydningen av gode mentaliseringserfaringer i barnehagen

Alle våre tre informanter beskrev at de har med seg positive mentaliseringserfaringer fra barndommen. Disse gode mentaliseringserfaringer var noe alle informantene fortalte at de hadde tatt med inn i sin arbeidspraksis i barnehagen. Barnehagens rolle i barns oppvekst er å regne som en sekundær sosialiseringarena for barn, med bakgrunn at mange barn tilbringer mye tid i barnehagen (Kvelling, 2013). Ifølge tall fra Udir gikk det 268 465 barn i norsk barnehager 15. desember 2021. Av disse hadde 261 089 fulltidsplass som innebærer opp at mange hadde over 40 timer oppholdstid i barnehagen hver uke (Utdanningsdirektoratet, 2022). I tillegg var det i 2021 så mange som 9 725 (3,6 prosent) av barna som mottok spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Dette innebærer at barnehagelærere inngår i relasjon til majoriteten av norske småbarn, og at barnehagelæreres mentaliseringsevne vil kunne få betydning for et stort antall barn. Barnehagelæreres relasjon til barna strekker seg over store deler av barns våkne hverdag, fordi de fleste barn har fulltidsplass i barnehagen.

Evnen til mentalisering er en viktig komponent i mellommenneskelig kommunikasjon, da den favner evnen til å se den andre og lytte på et dypere plan (Skårderud & Duesund, 2014). I studien fra Santelices et al. (2022) fant de at barnehagelærere med høy grad av mentaliseringsevne hadde positiv innvirkning på førskolebarns mentaliseringsevne. De legger til grunn at denne påvirkningen er stor fordi barna tilbringer mye tid med barnehagelærerne (Santelices et al., 2022). For barn kan utviklingen av mentaliseringsevnen i tillegg være en beskyttende faktor dersom barnet lever under vanskelige forhold hjemme (Hart & Schwartz, 2009; Santelices et al., 2022). Santelices et al. (2022) legger spesielt vekt på hvordan barnehagelærere har innflytelse på barns sosiale og emosjonelle evner, og tilrettelegger for sosial tilpasning hos barna. Spesielt knyttet til barn som lever under vanskelig forhold hjemme får barnehagen en viktig rolle, ved at barnehagen er i en unik posisjon til å fange opp nettopp disse barna (Nordahl, 2018). Barnehagen er allerede pålagt gjennom rammeplanen og lovverket å jobbe for utjevne sosiale forskjeller, og barna skal støttes i møte med utfordringer. Det er krav om å gjøre tilpasninger i det allmennpedagogiske tilbudet, slik at det er tilpasset alle barns behov og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtidig viser det seg at relasjonskvalitet i norske barnehager er varierende (Bjørnstad & Os, 2018; Bratterud et al., 2012; Drugli et al., 2017; Nordahl, 2018). Nordahl (2018) påpeker at i barnehager med lavere kvalitet er det særlig de barna med ekstra behov som er mer utsatt.

I vår studie fant vi at negative internaliserte mønstre fra barndommen kan bedres gjennom selvrefleksjon og bevisst jobbing. Dette ble tydelig i Annes fortellinger fra garderoben, der hun mentalt tok kontroll over egen atferd for ikke å videreføre jaget hun selv opplevde som barn. Hun beskrev hvordan det å få en bedre utviklet mentaliseringsevne har gjort at hun forstår barnet bedre, og ser bak atferden som kommer til uttrykk. Hennes bevissthet om egne erfaringer strekker seg videre til de positive erfaringene fra moren og bestemoren, som hun bevisst har brukt som verktøy i relasjonsarbeidet i barnehagen. Slik som det å ta seg god tid, lytte og vise godhet i kroppsspråket. Dette synliggjør at det kan ha betydning at barnehagelærerutdanningene arbeider med å bevisstgjøre studentene på deres egne erfaringer som barn, og på å knytte disse erfaringene til mentaliseringsevne i sin profesjonsutøvelse – slik det hadde for våre informanter. Hvilken betydning dette eventuelt kunne ha for relasjonelt arbeid i barnehagen, er et spennende tema for videre forskning i større studier enn vår.

5.1.2 Haimusikk

«Haimusikk» var et begrep alle informantene trakk frem når vi snakket om temaer som omhandlet det å forstå seg selv og det de erfarte som krevende å stå i. Dette indikerer at haimusikk er et begrep som ga mening i barnehagelærernes profesjonsutøvelse i situasjoner som var relasjonelt utfordrende.

Prosedyrehukommelse og indre arbeidsmodeller står sentralt innenfor trygghets sirkelen i den delen som omhandler omsorgspersonenes forsvarsmekanismer. Forsvarsmekanismene dannes med grunnlag i ubevisste minner og sterke beskyttelsesinstinkter. Haimusikk er begrepet Powell et al. (2015) har tatt i bruk for å beskrive en følelse som er ubehagelig, disse følelsene er forankret i individets forsvarsmekanismer. De beskriver haimusikk som noe som skal forstås og håndteres hensiktsmessig (Powell et al., 2015), i likhet med mentalisert affektivitet (Fonagy et al., 2007) og selvrefleksjon (Schibbye & Løvlie, 2017). Det vil si å kontrollere egne følelsesutløste handlinger slik at handlingene ikke dikteres av følelsene, men heller en bevisst refleksjon. Kine tillegger haimusikk betydning for nettopp det å gjenkjenne frustrerte følelser. Hun beskrev hvordan hun kan kjenne at situasjonen blir for krevende, og at hun noen ganger har hatt behov for å trekke seg tilbake for å unngå «*at jeg får den reaksjonen som dette barnet ikke trenger da*». Her beskrev Kine hvordan kunnskap og forståelsen av haimusikk har gitt henne flere muligheter til å se seg selv utenfra i møte med barnet. Hun identifiserer at det er haimusikk, og at det er bedre å trekke seg ut enn å la barnet se hennes følelsesmessige reaksjon. I denne refleksjonen har hun også med at barnets behov er noe annet enn det hun selv opplever. I krevende situasjoner kan det oppleves så følelsesmessig sterkt at *fight* eller *flight* responsen aktiveres, noe som igjen påvirker mentaliseringsevnen (Fogtman, 2014). Alle mennesker har variasjoner i deres følelsesbaserte reaksjoner, så det vil være vanskelig å fastslå om Kines reaksjon er en form for *flight*- reaksjon eller om hun bruker en mentalisert affektivitet, når hun velger hvordan hun håndterer situasjonen. Kine beskrev hvordan kunnskap om haimusikk har gitt henne verktøy til å kontrollere egen atferd når følelsene bobler opp. Slik som det «*å telle til ti*» inni seg og få roet seg litt ned.

Helle fortalte at hun syntes begrepet haimusikk er et godt beskrivende begrep, og «*jeg ser jo haisommer for meg, så det holder*». Hun fortalte videre om haimusikk som noe som «*ligger og durer litt sånn i tide og utide*», og hvordan det har påvirket henne. Her viste hun til eksempler på haimusikk som kommer fra gjentatte erfaringer med situasjoner i barnehagen, samtidig som løftet hun fram et perspektiv på hvordan haimusikk vekker følelser i oss, som

kanskje ikke er nødvendig. Hun sa: «*For den tror jeg man opplever altfor ofte og unødvendig ofte fordi det er jo ikke noe reell fare, og det er veldig, veldig sjeldent reell fare*». Dette kan være en indikasjon på at Helle har reflektert rundt egen haimusikk og opplevd at mange av de vanskelige følelsene som dukker opp, kommer fra henne erfaringer og ikke i faktiske farlige situasjoner. Helles beskrivelser av opplevelsen av haimusikk er helt i tråd med hva trygghetssirkelen ønsker å løfte opp ved å synliggjøre at haimusikk er en følelsesreaksjon basert på tidligere erfaringer. Det er en falsk alarm som kan gi følelser av blant annet uro, sinne, irritasjon eller hjelpeløshet. På samme måte som foreldrene kan kjenne på disse følelsene, kan ansatte i barnehagen oppleve det samme i situasjoner i barnehagen (Brandtzæg et al., 2013).

I Annes beskrivelse av garderobesituasjon og følelsen av «*jag*» identifiserer hun selv at det er haimusikk som kommer i henne.

«Og det kjenner jeg litt på inni meg, at jeg lissom har lyst til å ... jage litt på da. Det er så innmari internalisert i meg da. (...) Ja, det kan jeg fint overføre. Om jeg ikke har bevissthet rundt det. Jeg kjenner at jeg må ta meg litt i det.»

Det kan tolkes som at Anne kjenner igjen haimusikken som sitter internalisert i kroppen og at det noe hun til stadighet må jobbe med for å kontrollere. Vi har tidligere redegjort for hvordan selvrefleksjon og selvavgrensning har hjulpet henne i denne typen situasjoner, som hun forteller har satt seg i ryggraden hennes. Brandtzæg et al. (2013) vektlegger det å reflektere sammen i personalet rundt situasjoner som kan oppleves utfordrende, og at det å ta tak i egen haimusikk, reflektere over den og ta aktive handlingsvalg er en metode for å ta i bruk og videreutvikle mentaliseringsevnen. Kunnskap og bruk av trygghetssirkelen kan på den måten være et verktøy for å jobbe med egen selvrefleksjon og handlingsmønstre.

5.1.3 Kompetanseheving

Våre informanter var enige om at trygghetssirkelen har gitt dem mer kunnskap og har bidratt positivt til deres mentaliseringsevne og relasjonelle kompetanse i barnehagen. Det stemmer med tidligere funn fra McMahon et al. (2017) på at COS opplæring ga fagpersoner økt faglig innsikt, forståelse av relasjonens betydning i samspill og holdningsendringer. Anne uttrykte eksplisitt at «*COS har hjulpet meg med mentaliseringsevnen. Den der å få det mentaliseringsblikket ...*» Hun beskrev videre hvordan mentaliseringsblikket handler om å se barnet bak atferden, men at det krever refleksjon «*og være bevisst den refleksjonen*» for at det

skal ha betydning. Både Kine og Helle trakk frem reparasjon som et viktig element i relasjonsarbeidet og at «*det ligger så mye lærdom i å gå litt feil da.*» Det kan være å gå tilbake til barnet å be om unnskyldning og at det er viktig at «*barn også ser at de voksne faktisk kan ta feil og*».

I denne undersøkelse hadde alle informantene en 3-årig pedagogisk utdanning som grunnleggende kompetanse i møte med barn, men i en barnehagehverdag er ikke alle barnehageansatte profesjons- eller fagutdannet. Ved utgangen av året 2021 var det 42,3 prosent av de ansatte i barnehagen som hadde barnehagelærerutdanning, 3 prosent hadde annen pedagogisk utdanning og 22,3 prosent hadde fagbrev som barne- og ungdomsarbeider (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det innebærer at 32,4 prosent hadde annen utdanningsbakgrunn eller var ufaglært. I en studie på småbarnsavdelinger fra Bjørnstad et al. (2020), kom det fram at barnehagelærere skårer høyere enn assistenter på flere samspillferdigheter og at barnehagelærerutdanningen ga dem flere verktøy for å oppnå høyere kvalitet i interaksjoner. Drugli og Berg-Nielsen (2019, s. 45) fant i sin studie at små barn (0-3 år) mottar «god (men ikke svært god) støtte når det gjelder emosjonell og atferdsmessig støtte». Dersom vi tolker barnehageansattes relasjonskompetanse i lys av studiene til Bjørnstad et al. (2020) og Drugli og Berg-Nielsen (2019), ser vi at det kan være behov for kompetanseheving i mange barnehager. Spesielt hos assistenter, men også i det pedagogiske personalet.

Dersom vi i tillegg ser på hva Nordahl (2018) kom frem til med sin ekspertgruppe, ser vi at i 2017 var det 3,1 prosent barn i barnehager som mottok spesialpedagogisk hjelp (3,6 prosent for 2021) (Nordahl, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2022). Gjennomsnittet for antall timer med spesialpedagogisk hjelp var 15 timer per uke, og delingen mellom pedagog og assistent var ca. lik. Det vil si at det ble gitt oppfølging av personale med lavere eller ingen pedagogisk kompetanse i 72 937 timer hver uke i 2021. Når vi videre ser til hvilke årsaker som ligger til grunn for den spesialpedagogiske hjelpen, viser det seg at psykososiale og atferdsmessige vansker lå som nummer to på lista bak språk- og kommunikasjonsvansker (Nordahl, 2018). Samlet sett viser dette enda tydeligere behovet for god kunnskap om relasjonsarbeid i barnehagen.

Vi redegjorde i teorikapittelet at trygghetssirkelens rolle i denne studien er knyttet til informantenes erfaringer med kompetanseheving direkte rettet mot relasjonsarbeid i barnehagen. Det innebærer at vi ikke er i noen posisjon til å si noe om metodene knyttet til

COS og arbeid med mentaliseringsevnen, er bedre eller dårligere enn andre, men at vi ser betydningen det har hatt for våre tre informanter. Anne satte tydelig ord på hvordan trygghetssirkelen har hatt en positiv effekt, ikke bare for henne, men også for hele barnehagen. Hun beskrev at «*mange års tilknytningsteori*» er gjort om til noe enklere som alle i barnehagen har nytte av. En slik opplevelse stemmer overens med forskningsfunn, der COS trekkes frem som et godt verktøy for å gjøre komplisert teori mer lettfattelig (Berntsen & Holgersen, 2015). Det har ifølge Anne, gitt dem et felles språk til å reflektere sammen «*om situasjoner og atferd bak*», som ikke alltid er like lett å forstå og verbalisere på egenhånd. I våre intervjuer kom dette språket til syne ved at informantene brukte disse begrepene, slik vi opplevde det, som en helt naturlig del av sine beskrivelser. Det handlet blant annet om «*å se barnet i sirkelen, hendene*» og deres funksjon som «*trygg havn*», og det å tolke hva «*barnet signaliserer*», kunnskap om å se «*barnet og ikke atferden*» og å bruke «*vippa*» og «*haimusikk*» til å forstå og jobbe med seg selv.

5.2 Barnesyn

Informantene svarte relatert til barnesyn straks vi spurte dem om hva som var viktig for å etablere gode relasjoner til barn. Samtidig har våre informanter sin utdanningsbakgrunn fra ulike epoker og praksiserfaring av ulik varighet. De siste tiårene har et nytt syn på barn befestet seg i alle vitenskapene, fra sosiologi til psykologi (Bae, 2007; Sommer, 2014). Det har vært det Kuhn ga innhold til (Kleven og Hjordemaal, 2018) og det Sommer har beskrevet som et paradigmeskifte i hvordan vi skal forstå og se på barn og barndom (Sommer, 2014). Kort oppsummert handler det om å nå se på barn som likeverdige subjekter (Bae, 2007).

Ser vi til funnene fra informantene kan vi tyde en slik endring i barnesynet. Kine var ferdig utdannet som barnehagelærer (førskolelærer) i 1995. Hun opplevde at det var veldig lite de lærte om relasjonskompetanse på skolen. Hun knytter relasjonskompetanse inn i barnesynet ved at det er barnesynet hun svarer ut ifra på spørsmål om relasjonskompetanse; «*... så vi hadde jo et litt annet syn på barn, rett og slett i -95.*» Med bakgrunn i at Kine fikk sin utdanning lenge før våre to andre informanter ble hennes opplevelse av innholdet i grunnutdanningen en litt annen. Hun mente barnesynet ligger i bunn som en grunnleggende årsak til dette. Det påvirket relasjonsarbeidet og hvordan hun møtte barns uttrykk og hvordan hun så barns behov på den tiden. På direkte spørsmål om barnesynet svarte Kine slik: «*Vi gikk ikke i dybden på relasjonsarbeid, sånn som vi gjør nå. Det var liksom mer barnet. (...) Altså*

det å bygge relasjoner. Det hadde jo ikke vi. Det het jo kontakt - god kontakt med barn - ikke sant? (...) var liksom ikke at en relasjon hvor de voksnes ansvar». Tilnærmingen til relasjonskompetanse i utdanningen handlet, ifølge Kine, om å skape en god stemning og heller oppnå kontakt med barn, ikke det at den voksne har ansvar for relasjonen. I Kines opplevelse ble ikke ordet relasjon brukt, men det var heller et fokus på kontaktskaping og gruppas fungering. Det er et av flere momenter som vi anser tyder på at synet på barn har endret seg. Ser vi til Juul og Jensen (2003), er pedagogens ansvar for aktiv medvirkning i relasjonen betraktelig større enn hva det vil innebære «å skape kontakt» med barnet. Pedagogens evne og vilje til å være sensitiv, samt ved å være åpen og inkluderende til barnets indre opplevelse er av avgjørende betydning for barnets trygghet i barnehagen (Juul & Jensen, 2003). Juul og Jensen (2003) ser på denne typen anerkjennelse som en samtaleform, mens Berit Bae trekker det lenger og mener det er en egen væremåte. Videre sa Kine angående barnesyntet; «... blir feil å si som objekt, altså det høres så feil ut, men litt mer som et objekt og ikke så mye som, sånn som det er nå». Dette ser vi i nær tilknytning til det Schibbye og Løvlie (2017) omtaler som to ulike væremåter i relasjoner. Hvor pedagogens rolle tidligere var å oppdra «umodne» barn til å bli kyndige voksne, uten respekt og anerkjennelse for barnets egen opplevelse og egen råderett. Dette kalles objektivisering (Schibbye & Løvlie, 2017; Sommer, 2012). Mens det i paradigmeskifte i synet på barn ligger en endring til å se på barn som subjekter (Sommer, 2012), hvor også pedagogens relasjonskompetanse og dernest mentaliseringsevne er av stor betydning (Killén, 2017; Schibbye & Løvlie, 2017). Pedagogens evne og vilje er slik sett helt avgjørende. Å forstå relasjonskompetanse og relasjoner ut ifra anerkjennelse (Schibbye, 2002) er som vi tolker det, to sider av samme sak. Schibbye og Løvlie (2017), i tillegg til at Bae (2004) poengterer at graden av anerkjennelse pedagogen utviser, til syvende og sist handler om grunnleggende verdier og menneskesyn (Bae, 2004; Schibbye & Løvlie, 2017). I likhet med Kine, var Helles fortellinger om relasjonskompetanse fra utdanning og praksis knyttet opp mot barnesyntet. «Ja, hvordan ser man egentlig på barn og hvordan forholder man seg til barn? Og det har jo noe med dette her å gjøre, tenker jeg ihvertfall da.» Som tidligere skrevet var Helle ferdig utdannet barnehagelærer i 2007.

Vi vet imidlertid ikke i hvilken grad barnesyntet faktisk påvirker handlingene til pedagogene i situasjoner som utfordrer deres relasjonelle handlingskompetanse, fordi vi ikke har observert informantene i deres arbeid med barna. Det er et område hvor det er nærmest umulig å gi noen kausale forklaringer og si noe om barnesyn faktisk er årsaken til at en bestemt praksis utvikler seg. Men vi vet at uten fokus på barnesyn og positive holdninger til barnet vil det

være krevende å utvikle en praksis som understøtter barns relasjonskompetanse (jf. Bae, 2004).

5.2.1 «Det spesielt positive»

Ser vi til Kines videre uttalelser med de spesialpedagogiske brillene ser vi at om et barn strevde var søkelyset i liten grad påvirket av om det var noe pedagogen gjorde som kunne påvirke atferden. Fokuset handlet om utfordringene enkeltbarn hadde isolert sett, til dels også de andre barna i situasjonen, men ikke pedagogens rolle. «... jeg kunne jo sitte og observere barn. (...), ja hvorfor er det så urolig med på bordet, ikke sant? Og da fulgte vi jo veldig mye med det barnet og de ungene rundt». Slik vi tolker Kine, var fokuset på at barnet hadde en utfordring eller en «vanske» og årsaksforklaringen lå slik sett hos barnet. For å understreke dette sier hun at andre relasjonelle årsaksforklaringer som hun i dag ville undersøkt, den gangen ikke ble viet noe oppmerksomhet. «Det var ikke så mye at du fulgte med på ... Jo, kanskje det er fordi de voksne er til og fra bordet hele tida. Det var ikke fokuset på 90-tallet (...).» Spesialpedagogiske prosesser har sammenheng med holdninger og diskurser ellers i samfunnet og kan sies å følge paradigmeskifte i synet på barn og barndom (Hausstätter & Vik, 2016, s. 41). Barn med spesielle behov sees i vår tids fagtradisjon på som individer med samme rett til deltakelse, rett til å høres, rett til å ta avgjørelser og rett til å ta del i samfunnets goder på lik linje med andre. Motsatt har barn med spesielle behov i tidligere diskurser vært sett på med negativt fortegn, med blikket rettet på vansker og avvik. Således vil det i det relasjonelle perspektivet forfektes et syn på det spesialpedagogiske barnet som «noe positivt» (Hausstätter & Vik, 2016, s. 41).

5.2.2 Jevnlig redefinering av eget barnesyn

I vårt datamateriale er det utsagn som viser hvordan barnesynet bør sees på som prosessuelt, som stadig må defineres og redefineres i tråd med endringer i praksisfeltet. Vi opplever at alle informantene gir en fremstilling av praksis som samsvarer med det gjeldende teoretiske grunnlaget. Dette i forhold til kunnskap om både barnesyn og relasjonskompetanse. Uavhengig av funn fra våre informanter kan det likevel være interessant og undres over hvorfor det antakeligvis også i barnehager anno 2022 forekommer stigmatisering, krenkelser og praksis ut ifra det gamle barnesynet (Schibbye & Løvlie, 2017).

Ifølge Stortingsmelding nr. 6 - Tett på tidlig innsats er det store utfordringer å ta tak i. Det er barn i norske barnehager som ikke får det tilbudet de har rett på. Barna opplever manglende trygghet og de blir ikke forstått og sett av pedagogen slik de skal (Meld. St. 6 (2019-2020)). Dette ble også poengtert allerede i Stortingsmelding nr. 19 - Tid for lek og læring uten at det har sett ut til å bedre seg (Meld. St. 19 (2015-2016)). Det er sammensatt og komplekst og utenfor vår oppgave å gå i dybden på, men noen betraktninger på bakgrunn av vårt teorigrunnlag vil vi likevel rette søkelyset på. Schibbye og Løvlie (2017) mener at vi kan, enten bevisst eller ubevisst, bære med oss gamle holdninger og gamle måter å se og forstå barn på. Dette henger sammen med at vi stort sett vet mer og kan mer enn et barn og det derfor for eksempel er lett å stigmatisere og «sette barnet i bås». «Hun er så sint bestandig», «han er så grinete». Det er en evig balanse vi må opprettholde. Vi kan og vet mer om barn, men vi må hele tiden holde barnets egenverdi og rett til egen opplevelse fremst. Å stigmatisere eller «sette andre i bås» er som vi vet ikke-mentaliserende (Fogtmann, 2014). Helle mener at det er nødvendig å re-definere sine egne holdninger med jevne mellomrom. Hun sier følgende; *«å definere barnesynet tror jeg kanskje vi burde gjøre litt sånn jevnlig.»* Vi støtter oss til Helle i denne uttalelsen da vi ser verdien av å innimellom ta en «status-sjekk».

Det er mye likhet i en mentaliserende holdning og en anerkjennende holdning. Fogtmann (2014) beskriver at det er nødvendig, i en mentaliserende holdning, å være åpen og ydmyk for å endre forståelsen man har av andre. Hele tiden søke etter nye måter å se og forstå barnet på, slik at vi tidligst mulig kan korrigere og endre eventuelle stigmatiserende oppfatninger vi har av f.eks. enkeltbarn. Det må være et mål å befinne seg minst mulig på den ikke-mentaliserende siden (Fogtmann, 2014). En anerkjennende holdning fordrer også å være åpen, kunne innta den andres perspektiv, med den forutsetningen at jeg kan kjenne meg igjen i *noe*, mens hele din opplevelse og sannhet bare er din (Bae, 2004; Schibbye & Løvlie, 2017).

5.3 Ferdigheter og rammer for vellykket relasjonsarbeid

I intervjuene fikk vi mange beskrivelser fra informantene der de fortalte om hvilke ferdigheter de konkret har brukt i møte med utfordrende situasjoner i barnehagen. For Anne ble mentaliseringsevnen hennes grunnleggende for arbeidet, det å se barnet, reflektere rundt hendelser og øve seg til å bli bedre for hver gang. De beskrivelsene Anne ga viser at hun har et bevisst forhold til barnets sinn ved at hun aktivt søker etter informasjon (Kvelling, 2013),

forholder seg reflekterende, og bruker kunnskapen og refleksjonen til å bedre sin praksis overfor barnet (Fogtman, 2014). Ifølge Killén (2017) er en slik perspektivtaking, der det etterstrebes å forstå enkeltbarnet og tilpasse sin respons, en forutsetning for å ha relasjonskompetanse. Schibbye og Løvlie (2017) fremhever hvordan selvrefleksjon kan gi profesjonsutøveren rom til å se sin rolle i samspillet og dermed justere seg hensiktsmessig. Alle informantene var enige om at kunnskap om egne følelser har vært en viktig del av relasjonsarbeidet, og spesielt med tanke på om de har klart å stå i situasjoner. Helle påpekte hvordan det fort blir «kontraksbrudd» med barnet dersom hun ikke klarer å «stå i det», og la stor vekt på hvor viktig det er å følge opp det hun sier til barnet. Dersom situasjoner ble for utfordrende kunne det være en løsning å bytte plass med en annen kollega, og også muligheten å ta lærdom av å observere kollegaer i samspill. En refleksiv tilnærming til seg selv kan bidra positivt til å komme seg videre fra fastlåste mønstre (Schibbye & Løvlie, 2017). Mentaliseringsevnen beveger seg kontinuerlig på et kontinuum (Fogtman, 2014) og slik Anne beskrev, så opplevde hun at det var mentaliseringsevnen som ble påvirket negativt, dersom hun ble trigget. Hun la vekt på at viktige forutsetninger for hennes mentaliseringsevne handlet om å være bevisst tilstedeværende og «pålogga», samt det å ha gode fagkunnskaper og kunnskap om barnet var viktige forutsetninger for en bedre mentaliseringsevne. Det vil si at hun tok i bruk sine personlige ferdigheter, sammen med både fagkunnskap og konkret kunnskap om det enkelte barnet. Kine beskrev at ved å ha god kunnskap om barnet var det lettere å ligge i forkant og tilrettelegge, slik at barnet kan unngå eller få bedre opplevelser i situasjoner hun visste var utfordrende for barnet.

Tid og tålmodighet var to begreper som alle informantene trakk frem som nødvendige i relasjonsarbeidet. Det handlet blant annet om det å gi både barnet og seg selv tid til å reagere, tenke seg om og gi barnet tid til å regulere følelser sammen med den voksne. Hyppige interaksjoner over tid, er ifølge Roland (2021), det som danner de beste forutsetningene for relasjoner. Relasjoner bygges gradvis, der interaksjonene er som mursteiner i en konstruksjon. Samtidig er relasjonsbygging dynamisk og pedagog og barn påvirker hverandre gjensidig. Anne vektla tid spesielt når det kom til å bygge relasjoner. En god relasjon representerer da at hun får kunnskap om barnet som gir henne verktøy til å møte barnet riktig og barnet opplever samspillet som trygt og forutsigbart. For Helle var det en viktig erfaring at hun måtte stå løpet ut, ikke glemme seg og gjenta det samme hver gang, slik at barnet fikk flere erfaringer med hva det kunne forvente av Helle. Hun kalte det en «uskreven kontrakt» mellom henne og barnet. Slik Anne og Helle beskrev relasjonsbygging, viser det at de bevisst bygger relasjoner

til barn over tid. Dette er i tråd med Juul og Jensens definisjon av den profesjonelle relasjonskompetansen «som pedagogens evne og vilje til å påta seg det fulle og hele ansvaret for relasjonens kvalitet» (Juul & Jensen, 2003, s. 145).

Som vi ser av funnene, har informantene mange gode beskrivelser av ferdigheter de tar i bruk i møte med barna. Basert på sine svar fremstår alle tre informantene som bevisste, reflekterte og dyktige pedagoger. Derimot krever ferdigheter som tålmodighet og tid i relasjonsbygging mer enn individuell, profesjonell kompetanse. Relasjonsbygging krever helt overordnet også at organisatoriske rammefaktorer er på plass slik at det er mulighet og rom for å drive godt relasjonelt arbeid. Helle konkretiserte dette tidsaspektet ved å koble det opp til hvordan hun hele tida måtte vurdere tidsbruken sin. Ville hun ha tid til å gå inn i situasjoner med enkeltbarn eller måtte hun la noen andre gjøre det? Basert på om hun faktisk hadde tid til å stå i situasjonen til barnets behov var tilstrekkelig dekket. Informantene så videre at hvordan de evner å tilrettelegge og å være i forkant, basert på kunnskap om enkeltbarnet, var til stor hjelp. Men dette kan være en utfordrende øvelse i en barnehagehverdag hvor de ansatte ofte driver brannslukking fremfor tilrettelegging. Forskingen viser blant annet at selv i barnehager med høyt kompetent personale, vil det ikke nødvendigvis være nok til å kompensere for de strukturelle forholdene knyttet til mange barn, mye støy, uro og begrenset plass (Alvestad et al., 2019). Ser vi til Pianta og nøkkelferdigheter i en positiv relasjon, hvor pedagogen både må tyde signaler korrekt, men også følge opp signalet med adekvat støtte eller handling (Pianta, 1999) vil det være av avgjørende betydning at de organisatoriske forholdene legger til rette for det. Eller sagt på en annen måte; det må være tid til å ha tid til å bygge relasjon. For Anne har rammer og tid vært frustrerende, hun sa følgende; «*men det er systemet som trigger meg mer, vi klarer ikke gjøre jobben, har ikke rammene*». Selv om vi nå har en bemanningsnorm som sier at det ikke skal være mer enn tre barn per voksen på småbarnsavdeling, er hovedutfordringen at det i praksis ikke gjelder gjennom hele barnehagedagen (Drugli & Berg-Nielsen, 2019). Løkken et al. (2018) påpeker at en slik voksen-barn ratio gir bedre kvalitet. Derimot viser undersøkelser at det bare er noen timer midt på dagen at alle ansatte faktisk er til stede samtidig på avdelingen (Drugli & Berg-Nielsen, 2019). Personalets deltakelse på møter, pauser, sykdom og ferie sørger for dette. Anne er tydelig på at det ikke er barna som skaper frustrasjon, men at de manglende rammene som kreves hindrer henne i å gjøre jobben tilstrekkelig. Derimot forteller alle informantene ganske detaljert om hva de anser som viktig i direkte samspill med barn og utfordrende situasjoner, *når* forhold som tid og bemanning ligger til rette for det.

5.3.1 Inntoning

De tre informantene la alle stor vekt på hvordan blant annet kroppsspråket, stemmebruk og plassering av kroppen er viktige ferdigheter å være seg bevisst, i møte med barn. Bevisst bruk av øyekontakt ble fremhevet, og med bevisst bruk menes at det må tilpasses det enkelte barnet. Noen tåler øyekontakt, andre tåler det ikke. Juul og Jensen (2003) beskriver at i tillegg til å fange opp signaler i og rundt barnet, er det anerkjennelsen og fremtoningen som skaper en opplevelse av å bli sett. Med tanke på kroppsspråk og stemmebruk mente alle tre at det må tilpasses det enkelte barnet. Helle påpekte at det krever erfaringer og det å føle seg fram i møte med det enkelte barnet. Slike relasjonelle erfaringer blir da en del av Helles profesjonelle verktøykasse (Drugli, 2017). Anne fortalte om hvordan fremtoningen spiller en viktig rolle i relasjonsarbeidet. At hun setter seg ned, er bevisst hvordan hun beveger seg, rolige bevegelser og at det er viktig at både ansiktet og kroppen hennes «lyser godhet». Dette med å utstråle varme og godhet knytter vi sammen med Bae sin tolkning av anerkjennelse. Anerkjennelse kommer innenfra, og er slik sett ikke et ytre verktøy eller pedagogisk grep (Bae, 2004). Aubert og Bakke (2018) er også opptatt av disse små subtile hendelsene som definerer fremtoningen til pedagogen og mener dette er avgjørende for om vi snakker om kvalitet eller manglende kvalitet i relasjonsarbeidet. Pedagogens relasjonskompetanse kan således sies å være en «fingerspissfølelse» (Aubert & Bakke, 2018), eller som Juul og Jensen kaller det; et pedagogisk håndverk (Juul & Jensen, 2003). I det ligger det at det ikke finnes en universell oppskrift eller en fasit, men at barnehagelærere i hver eneste tilstedeværelse og interaksjon må bruke sitt profesjonelle og pedagogiske skjønn - for å agere adekvat ut ifra barnets behov der og da.

6 Avslutning

Vår undersøkelse har vært et empirisk bidrag som tar for seg tre pedagogers forståelse av relasjonell handlingskompetanse. Undersøkelser er gjort med utgangspunkt i problemformuleringen: **Hvilke faktorer tilskriver barnehagelærere betydning når de erfarer situasjoner som utfordrer deres relasjonelle handlingskompetanse?**

Formuleringen rommer mange temaer, men ble spisset inn til relasjonskompetanse med utgangspunkt i bruk av mentalisering i et barnehageperspektiv. Samtidig ser vi at de ulike elementene i relasjonskompetanse ikke kan sees uavhengig av hverandre. De er tett sammenvevde, og samlet sett utgjør de den totale kompetansen barnehagelæreren bruker i det daglige arbeidet. Selv om det er et poeng å skille ulike deler av relasjonskompetansen i analytisk sammenheng, vil relasjonskompetanse som fenomen i praksis være så komplisert og sammensatt at det til tider vil være umulig å beskrive alle elementene den rommer. Vi vil i dette kapitlet redegjøre for våre funn og dele noen tanker om hva vi opplever kan være interessante å undersøke nærmere.

6.1 Oppsummering

I denne studien fant vi at barnehagelærerne hadde med seg både positive og utfordrende indre arbeidsmodeller fra barndommen. Informantene beskrev hvordan de hadde tatt med seg positive egenskaper fra mor, far, bestemor eller andre betydningsfulle omsorgspersoner. For Kine var spesielt dagmammaen en slik person, mens Helle og Anne verdsatte bestemødrenes bidrag til relasjonskompetanse høyt. Det viste at informantene opplevde at primærsosialiseringsarenaen i hjemmet hadde stor betydning, og at sekundærsosialiseringsarenaen også kunne være viktig for våre informanter. Den delen av relasjonskompetansen som er sterkt påvirket av barndommen, ser vi i sammenheng med den personlige kompetansen (jf. Skau, 2017).

Et annet sentralt funn fra intervjuene var hvordan bevisst refleksjon om egne indre arbeidsmodeller og reaksjoner var nødvendig for å endre gamle internaliserte mønstre. Det handler om hvordan mentaliseringens *se seg selv utenfra* er en aktiv prosess der barnehagelæreren selv må reflektere og tilpasse sin kommunikasjon både verbalt og

nonverbalt til barnets behov og uttrykk. Med bakgrunn i at alle våre informanter hadde opplæring i trygghetssirkelen (COS), var det begrepet *haimusikk* som ble trukket frem som et verktøy de brukte til å identifisere de situasjonene som ga dem emosjonelt ubehag. I lys av dette begrepet beskrev Helle den følelsen *haimusikk gir*, som ofte ikke er en reell fare, men snarere en respons som kom fra tidligere erfaringer. Hun beskrev at det kunne være tidligere erfaringer med det enkelte barnet som skapte *haimusikk*, eller som Anne beskrev der hennes egne barndomserfaringer preget henne i garderoben i barnehagen i dag. Slike prosesser med selvrefleksjon og selvavgrensning, beskrives av våre informanter som noe som til stadighet må jobbes med.

Trygghetssirkelen er tatt med i denne undersøkelsen som et av flere mulige verktøy for barnehageansatte til å øke sin relasjonskompetanse i møte med barn og unge som fagperson. Våre informanter brukte aktivt begreper fra trygghetssirkelen, noe som forteller oss at de har tatt med seg denne opplæring inn i det daglige arbeidet. Helt konkret beskrev Anne at COS har gitt dem «*mange års tilknytningsteori*» i et lettere format, slik at de har kunnet bruke teori som en del av refleksjonsarbeidet i barnehagen. Det har gitt dem et felles språk til å reflektere sammen «*om situasjoner og atferd bak*». I lys av Skaus kompetansetrekant (samlet profesjonell kompetanse) ser vi at denne formen for kompetanseheving berører alle de tre sidene i trekanten. Bevissthet og refleksjon rundt egen *haimusikk* bidrar til den personlige kompetansen, COS som verktøy for refleksjon bidrar til de yrkesspesifikke ferdighetene, og det teoretiske grunnlaget fra COS øker den teoretiske kunnskapen som er viktig i relasjonsarbeidet (jf. Skau, 2017). Samlet kan disse tre sidene gi barnehagelæreren økte relasjonelle ferdigheter.

Flere interessante funn har sprunget ut ifra direkte spørsmål om relasjonskompetanse. Alle informantene ønsket ved spørsmål om relasjonskompetanse å dele betraktninger rundt «*syn på barn og barnesyn*». Dette diskusjonspunktet ble slik sett informantstyrt, og vi måtte endre noe på retningen i teoridelen. Av tre informanter med ulike tidspunkt de tok grunnutdannelsen (1995, 2007 og 2016) skilte Kine seg ut ifht hvor lenge det er siden hun fullførte sin utdanning (ferdig i 1995). Hun beskrev hvordan de så på barn og relasjonsarbeid den gang da. «*Altså, det å bygge relasjoner. Det hadde ikke vi. Det het jo god kontakt med barn*». Videre beskrev hun hvordan barn i mye større grad ble oppfattet som objekter. Dette er eksempler på funn som dannet utgangspunkt for en interessant drøfting rundt paradigmeskifte i synet på barn og barndom generelt. Et skifte generelt i det allmennpedagogiske, men og i det

spesialpedagogiske feltet. Som vi vet, er spesialpedagogiske prosesser nært knyttet til holdninger og diskurser ellers i samfunnet (jf. Hausstätter & Vik, 2016). I lys av Skaus trekant tolker vi det dithen at barnesynet først og fremst omhandler den teoretiske kunnskapen. Barnesynet springer ut herfra, ifølge våre informanter. Videre kan man si at teoretisk kunnskap kan ha «rokket» ved gamle holdninger og diskurser - altså den personlige kompetansen. Til syvende og sist kan dette komme til uttrykk i yrkesspesifikke ferdigheter.

Det har vært av interesse å dykke i hvilke ferdigheter informantene konkret tar i bruk i møte med utfordrende situasjoner i barnehagehverdagen. Mentalisering, selvrefleksjon og kunnskap om - både egne følelser - men og om barnet har vist seg nyttig for alle informantene. Det samme med inntonning, altså tilpasning av stemme, blick og kroppsspråk. Helle beskrev hvordan hun prøvde å unngå det hun kaller «kontraktsbrudd» med barnet. Hun måtte mentalt klare «å stå i det» for å lykkes i relasjonsarbeidet. Dette med å stå i det, kanskje over tid ledet oss videre til et annet interessant aspekt i drøftingen. På bakgrunn av at «tid» og «tålmodighet» også var sentrale ferdigheter informantene trakk frem, kan man problematisere den rollen rammefaktorer og organisatoriske forhold spiller i barnehagen. For Anne var det systemet som trigget mest og som sørget for at hun opplevde at hun ikke fikk gjort jobben hun skulle. Helt overordnet, og grunnleggende er barnehagelærerne gitt de rammene de har og selv ikke høyt kompetent personell vil kunne kompensere for strukturelle forhold som antall barn og begrenset plass (jf. Alvestad, 2019). Sett i lys av Skaus trekant tolker vi det dit hen at ferdighetene informantene trakk frem er et resultat av alle de tre delene i kompetansetrekanten. Ferdighetene utvikles i samspill med det teoretiske grunnlaget som gir en formell kompetanse, erfaringer som har skapt den personlige kompetansen, de yrkesspesifikke ferdighetene som utvikles gjennom metoder, refleksjoner og praksis og en kontinuerlig utviklingsprosess. Sammen kan disse tre sidene påvirke den profesjonelle barnehagelæreren i sin samlede profesjonelle kompetanse.

6.2 Avsluttende tanker

Vi opplever at vi, gjennom intervjuene i denne studien, har fått en forståelse av informantenes beretninger av egne relasjonelle handlinger, altså *hva de sier at de gjør*. Det vi derimot ikke kan si noe om uten direkte observasjoner av arbeidspraksis er om faktisk *de gjør det de sier at de gjør*. Dette ser vi som en begrensning ved denne studien, og det kunne vært interessant å

imøtekomme det ved videre forskning på om barnehagelærerens egen beretninger er i samsvar med det de faktisk de gjør. Som vi tenker, vil ikke alltid holdning gjenspeile seg i handling.

Denne masterstudien i likhet med andre studier viser at barnehagen har varierende kvalitet (Bratterud et al., 2012; Drugli et al., 2017; Nordahl, 2018). Dette synliggjør at kompetanseheving kan være aktuelt for alle ansatte i norske barnehager. Våre funn gir en indikasjon på barnehagelæreres forståelse av egen relasjonelle handlingskompetanse. Vi ser at det kan være nødvendig med mer omfattende forskning på dette området. Dette for å avdekke hvilke behov for kompetanseheving innen relasjonelt arbeid som barnehagelærere har behov for, dersom rammeplanens intensjoner skal kunne realiseres. Slik vi har redegjort for i metodekapittelet, kan ikke denne studien gi grunnlag for generalisering utover de tre barnehagelærerne vi har intervjuet. Derimot kan den likevel ha overføringsverdi for leseren som kjenner seg igjen i tolkningene i teksten (jf. Thagaard, 2013). Slik sett vil vår studie kunne være et nyttig bidrag til faglig drøfting for andre barnehagelærere som ønsker å utvikle egen praksis.

Gjennomgående i denne masteroppgaven har vi tatt for oss betydningen av barnehagelæreres relasjonelle handlingskompetanse. Vi ansatte i barnehagen har stor innflytelse på mange unges liv og det spiller en avgjørende rolle hvordan vi håndterer vårt mandat. Dette ansvaret vil vi avslutningsvis synliggjøre ved hjelp av Knud Løgstrups etiske fordring;

«Den enkelte har aldrig med et annet menneske at gøre uden at han holder noe av dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en opplagthet som man får til å visne eller som man vekker, en lede man uddyper eller hæver. Men det kan også være så forferdende meget, så det simpelthen står til den enkelte om den annens liv lykkes eller ej.» (Løgstrup, 1999).

7 Kildehenvisninger

- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J. B., Tunglund, I. B. E., Velde, K. L. & Bjørnstad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen* (0806-7031). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Aubert, A.-M. & Bakke, I. M. (2018). *Utvikling av relasjonskompetanse : nøkler til forståelse og rom for læring* (2. utg.). Gyldendal.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn - en beskrivende og fortolkende studie*. [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Oslo]. Oslo.
- Bae, B. (2007). Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. *Regjeringen.no*: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehageloven>
- Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. <https://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen>
- Befring, E. & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial atferd. I R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 448-468). Cappelen Damm Akademisk.
- Berntsen, L. S. & Holgersen, H. (2015). Entusiasme og gjenkjennelse. *psykologtidsskriftet.no*. <https://psykologtidsskriftet.no/vitenskapelig-artikkel/2015/02/entusiasme-og-gjenkjennelse>
- Bjørnstad, E., Broekhuizen, M. L., Os, E. & Baustad, A. G. (2020). Interaction Quality in Norwegian ECEC for Toddlers Measured with the Caregiver Interaction Profile (CIP) Scales. *Scandinavian journal of educational research*, 64(6), 901-920. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639813>
- Bjørnstad, E. & Os, E. (2018). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 111-127. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412051>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra - hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Kommuneforlaget.

- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H. & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver* (Rapport 21/2012). NTNU Samfunnsforskning AS.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cobb, R. J. & Davila, J. (2009). Internal working models and change. I J. H. Obegi & E. R. Berant (Red.), *Attachment theory and research in clinical work with adults*. (s. 209-233). The Guilford Press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn : evidensbasert kunnskap og praksis* (Rev. . utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Drugli, M. B. (2017). *Liten i barnehagen* (3. utg. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Drugli, M. B. & Berg-Nielsen, T. S. (2019). Samspillskvalitet mellom ansatte og små barn (1–3 år) i norske barnehager (dagtilbud). *Paideia*.
- Drugli, M. B., Solheim, E., Lydersen, S., Moe, V., Smith, L. & Berg-Nielsen, Turid S. (2017). Elevated cortisol levels in Norwegian toddlers in childcare. *Early child development and care*, 188(12), 1682-1693. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1278368>
- Fogtmann, C. (2014). *Forståelsens psykologi - mentalisering i teori og praksis*. Samfundslitteratur.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L. & Target, M. (2007). *Affektregulering, mentalisering og selvets utvikling* (A. Lev & A. Bonnevie, Overs.). Akademisk forlag.
- Gunnestad, A. (2017). Resiliens - tidlig innsats for å bygge motstandskraft og mestringsevne hos barn i risiko. I B. Mørland (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom*. Gyldendal Akademisk.
- Hart, S. & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon : tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore og Fonagy*. Gyldendal akademisk.
- Hausstätter, R. S. & Vik, S. (2016). Spesialpedagogikkens paradigmatisk posisjoner og praksisregimer. I S. M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte*. Cappelen Damm.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskaplig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.

- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Johnsen, G. (2018). Intervjuet som forskningsredskap. I J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga. Temavalg, forskningsplan og metoder*. (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet - pedagogisk relasjonskompetanse* (A. Solli, Overs.). Pedagogisk forum.
- Killén, K. (2017). *Forebyggende arbeid i barnehagen. Samspill og tilknytning*. (2. utg.). Kommuneforlaget.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Kvello, Ø. (2013). Som ansatt i barnehagen setter man spor i barna. I Ø. Kvello (Red.), *Barnas barnehage 2. Barn i utvikling* (2. utg.). Gyldendal Akademiske.
- Køster, A. (2017). Mentalization, embodiment, and narrative: Critical comments on the social ontology of mentalization theory. *Theory & psychology*, 27(4), 458-476.
<https://doi.org/10.1177/0959354317711031>
- Lorentzen, P. (2018). Mentalisering: en fenomenologisk kritikk. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 95(2-03), 80-94. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1891-1838-2018-02-03-02>
- Løgstrup, K. E. (1999). *Den etiske fordring*. Cappelen.
- Løkken, I. M., Bjørnstad, E., Broekhuizen, M. L. & Moser, T. (2018). The relationship between structural factors and interaction quality in Norwegian ECEC for toddlers. *International journal of child care and education policy (Seoul)*, 12(1), 1-15.
<https://doi.org/10.1186/s40723-018-0048-z>
- McMahon, C., Huber, A., Kohlhoff, J. & Camberis, A.-L. (2017). DOES TRAINING IN THE CIRCLE OF SECURITY FRAMEWORK INCREASE RELATIONAL UNDERSTANDING IN INFANT/CHILD AND FAMILY WORKERS?: Does Training in the Circle of Security Framework. *Infant mental health journal*, 38(5), 658-668.
<https://doi.org/10.1002/imhj.21661>

- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*.
Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
(16.12.2021) <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships - Between Children and Teachers*. American Psychological Association.
- Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K., Marvin, R. S. & Jahr, M.-C. (2015). *Trygghetssirkelen : en tilknytningsbasert intervensjon : om å fremme tilknytningen i tidlige foreldre-barnforhold* (M.-C. Jahr, Overs.). Gyldendal Akademisk.
- Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole. Relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rye, M. & Eng, H. (2021). Kunnskapsoppsummering og klassifisering av tiltaket Circle of Security (COS) International - Parenting (COS-P). *Tidsskrift for virksomme tiltak for barn og unge, Ungsinn 1:1* (2.utg). https://ungsinn.no/wp-content/uploads/2021/03/COS-Parenting_2_utg.pdf
- Santelices, M.-P., Duarte, J., Fischerworrying, M., Sieverson, C., Montoya, F. & Araneda, M.-E. (2022). Keeping Children in Mind: Mentalizing Capacities of Caregivers and Educators and the Development of Theory of Mind in Preschool Children. *Trends in Psychology*.
<https://doi.org/10.1007/s43076-021-00121-y>
- Schibbye, A.-L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Universitetsforl.

- Schibbye, A.-L. L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet: Om å skape gode relasjoner med barn*. Universitetsforlaget.
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (5. utg.). Cappelen Damm Akademiske.
- Skoglund, R. I. & Åmot, I. (2019). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2. utgave. utg.). Universitetsforlaget.
- Skårderud, F. & Duesund, L. (2014). Mentalisering og uro. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(3), 152-164.
- Sommer, D. (2012). *Barn i senmoderniteten. Barndomspsykologiske perspektiver*. Fagbokforlaget.
- Sommer, D. (2014). *Barndomspsykologi. Små barn i en ny tid*. Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Akademiske.
- Utdanningsdirektoratet. (2022). <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/>
- Wennerberg, T. (2015). *Selv og sammen. Om tilknytning og identitet i relasjoner*. (T. J. Arneberg, Overs.). Arneberg.
- Yaholkoski, A., Hurl, K. & Theule, J. (2016). Efficacy of the Circle of Security Intervention: A Meta-Analysis. *Journal of infant, child, and adolescent psychotherapy*, 15(2), 95-103. <https://doi.org/10.1080/15289168.2016.1163161>

8 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Informert samtykke

Vil du delta i vårt forskningsprosjekt?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er: *Å undersøke tre barnehagelæreres opplevelse av egen relasjonskompetanse.* I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi er to masterstudenter i pedagogikk, med spesialisering i spesialpedagogikk, som ønsker å lære mer om hvordan pedagogisk handlingskompetanse i relasjoner kommer til uttrykk i praksisfeltet. Vårt blikk inn i prosjektet vil ha et ekstra fokus på de barna som har behov for ekstra støtte i sine relasjoner. Vi ønsker å dykke i hva som fungerer og hvordan barnehagelærere bruker sine ferdigheter i det daglige arbeidet med utfordrende situasjoner. Det vil derfor være nødvendig at du som informant ønsker å dele anonyme pedagogiske fortellinger, der du forteller om dine selvopplevde erfaringer med barn.

Vår problemstilling er som følger:

- *Hvilke relasjonelle ferdigheter tar tre barnehagelærere i bruk i situasjoner med barn som utfordrer deres pedagogiske handlingskompetanse?*

Vår oppgave vil brukes som avsluttende masteroppgave, med mulighet til å være grunnlag for fagartikkel senere. Opplysninger om informanter og fortellinger vil anonymiseres helt i alle resultater.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

USN Masterstudenter Mia Madeleine Hellum og Camilla Langerud Håkonsen sammen med veileder Monica Bjerklund er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å spørre deg, fordi din leder opplever at du kan være en god kandidat til dette prosjektet. Du er barnehagelærer med minimum 5 års erfaring i relasjonelt arbeid med barn, med god kunnskap om Trygghetssirkelen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i dette prosjektet vil vi legge opp til et intervju på inntil ca 1 time, der vi kommer til deg og din arbeidsplass. Dersom det oppstår utfordringer knyttet til smittevern eller annet, kan intervjuet utføres via zoom/teams. Opplysninger om deg som person brukes kun i vår kontakt og er ikke relevant for prosjektets innhold. Navn, adresse på arbeidsplass, telefonnummer og e-post lagres i papirform fram til prosjektets slutt, som planlegges til å være 1. juni 2022. Intervjuets form rettes mot dine opplevelser i hverdagen med barn som har behov for relasjonell støtte. Det vil være opplysninger om dine handlinger som er av betydning, men beskrivelser av barnet vil være nødvendig for å belyse dette godt

nok. Alle beskrivelser av barn skal være fullstendig anonyme. Skulle det dukke opp opplysninger som kan brukes til å identifisere barn eller voksne, vil disse anonymiseres helt i transkriberingsprosessen.

Under intervjuet vil vi bruke båndopptaker. Lydfiler oppbevares på passordbeskyttet PC og slettes ved prosjektets slutt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- I dette prosjektet vil det være studentene og veileder som er nevnt ovenfor, som har tilgang til personopplysningene.
- Alle personopplysninger oppbevares på papir. Informanter nummereres i transkriberingsprosessen og kodes i resultatene. Liste over navn og koder, lagres adskilt fra øvrige data. Alle resultater lagres på passordbeskyttet PC.
- Ferdig masteroppgave vil ikke inneholde noen form for personopplysninger om informantene, og eventuelle resultater fra pedagogiske fortellinger vil anonymiseres ved å ta vekk informasjon om kjønn og alder.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1. juni 2022. Lydopptak og dokumenter med personopplysninger slettes ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til prosjektet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Sørøst-Norge ved veileder Monica Bjerklund Monica.Bjerklund@tmforsk.no, student Mia Madeleine Hellum mia.madeleine.hellum@laringsverkstedet.no eller student Camilla Langerud Håkonsen camilla.hakonsen@laringsverkstedet.no.

- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, personvernombud@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Monica Bjerklund
(Veileder)

Mia Madeleine Hellum
(Student)

Camilla Langerud Håkonsen
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at det brukes lydbåndopptak under selve intervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signatur prosjektdeltaker, dato)

8.2 Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

1. Hvordan ser en vanlig arbeidsdag ut for deg?
 - Står du ofte i situasjoner der du får utfordringer på dine relasjonskunnskaper?
 - Hvilke ferdigheter hjelper deg i disse situasjonene? (Egenskaper, metoder, teknikker, mentale teknikker, fysisk metakommunikasjon etc.)
2. Neste spørsmål tar for seg dine primære og sekundære sosialiseringprosesser fra barndom og oppvekst.
 - Hvilke ferdigheter og kunnskap har du med deg fra dine (primære) sosialiseringprosesser med dine foresatte/foreldre?
 - Er det andre som har påvirket din sosialiseringprosess gjennom oppveksten som du tar med deg inn i relasjonsarbeidet i det daglige arbeidet nå?
3. Hva husker du fra det du lærte om relasjonskompetanse i barnehagelærerutdanningen?
 - Bruker du denne kunnskapen i relasjonsarbeidet i det daglige?
 - Opplever du at du fikk tilstrekkelig med kunnskap og ferdighetstrening i din grunnutdannelse? Hva burde det vært mer av?
4. Hva kjennetegner situasjoner hvor du synes relasjoner til barn eller barnegrupper kan bli krevende? *Kom gjerne med små praksisfortellinger på dette punktet. (Husk å ikke dele identifiserende opplysninger om barnet, det er fokuset på den voksnes rolle vi ønsker å høre om)*
 - Hva (tenker du at) gjør akkurat disse situasjonene så vanskelig for deg å mestre?
 - Hvordan reagerer du når en situasjon blir vanskelig?
 - Kan du fortelle hva du har valgt å gjøre i noen slike situasjoner?
 - Hva lærte du av det?
 - Hva tenker du at du kan gjøre annerledes neste gang?
 - Hva gjør du når du føler at du lykkes? (Verbale utsagn, fysisk metakommunikasjon, hva du unngår, forutsetninger for å lykkes etc.)

5. Hvordan opplever du at metoden **Trygghetssirkelen/COS** har bidratt til å bygge din pedagogiske og relasjonelle handlingskompetanse? (spesifikke ferdigheter, begreper og kunnskaper som er i metoden) (*Se bilde*)
6. I hvilken grad har metoden **Trygghetssirkelen** påvirket deg i hvordan du ser barnet bak atferden?

7. Arbeider din barnehage systematisk og målrettet med de ansattes ferdigheter til å takle situasjoner med barn som utfordrer den profesjonelle handlingskompetansen til de ansatte?
 - På hvilken måte? (Barnehagen som lærende organisasjon. Veiledning. Kurs.)
8. Veileder du selv assistenter og andre rundt deg i ferdigheter i å møte vanskelige situasjoner? Fortell

Støttmateriell tilknyttet trygghetssirkelen legges ikke ved i denne teksten med årsak i opphavsrett.

8.3 Vedlegg 3: Brev fra NSD – Vurdering av prosjektet

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

296779

Prosjekttittel

En kvalitativ studie av barnehagelæreres relasjonskompetanse i møte med barn som trenger relasjonell støtte.

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Monica Bjerklund, monica.bjerklund@tmforsk.no, tlf: 48054701

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Camilla Langerud Håkonsen, camilla.hakonsen@laringsverkstedet.no, tlf: 91717861

Prosjektperiode

01.08.2021 - 01.06.2022

Vurdering (1)

30.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 30.11.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig,

spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

UTVALGETS TAUSHETSPLIKT

Utvalget består av barnehagelærere som har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltbarn eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at dere er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, barnehage/avdeling, bakgrunn og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig med å bruke eksempler under intervjuene.

Studentene og de ansatte har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studentene minner de ansatte om taushetsplikten før intervjuet starter.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Zoom og/eller Teams er, dersom dere benytter disse til å gjennomføre intervjuer, databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Lene Chr. M. Brandt

Lykke til med prosjektet!