



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2021 Åpen
Forfatter: Eline Mjøen Voster (Signatur forfatter)
Veileder: Ellen Elvethon	
Tittel på masteroppgaven: <i>Sensitivitet i voksen – barn – relasjonen på småbarnsavdelinger i barnehagen</i>	
Engelsk tittel: <i>Sensitive responsiveness in adult – child interactions in ECEC for toddlers</i>	
Emneord: Sensitivitet, relasjoner barnehagekvalitet, småbarn, sosialkonstruktivisme	Antall ord: 31652 + vedlegg/annet: 5449 Stavanger, 11.06.2021

FORORD

Så er til slutt reisen, som dette masterstudiet har vært, kommet til en ende.

Det har vært interessant og spennende å få dykke dypere ned i det, som før opplevdes som en udefinerbar egenskap som noen barnehageansatte og andre voksne bare har, og som jeg nå kan gjenkjenne som sensitivitet. Som lærer er det en egenskap jeg alltid har tilstrebet å inneha, og som mor en egenskap jeg har vært takknemlig for å finne i de som har tatt vare på barna mine.

I arbeidet med å finne mer ut om hva sensitivitet består av og hvordan det praktiseres på småbarnsavdelinger har veileder Ellen Elvethon vært en uvurderlig støttespiller, og jeg har alltid følt meg litt klokere og fått ny giv etter våre samtaler, så tusen takk for det Ellen!

Jeg må også takke de seks informantene som stilte til intervju og delte av sine erfaringer, selv i denne pandemien som for de fleste barnehageansatte har gjort tilværelsen ekstra krevende.

Samtidig, må jeg takke gode studievenninner for alle de fine og reflekterende samtalene vi har hatt disse årene, og for råd og støtte når det har trengtes. Dere har gjort at jeg har fått enda mer ut av disse to årene enn jeg hadde forventet.

Og sist, men ikke minst rettes en stor takk til familie og venner som har vært interesserte, heiet, støttet og lest. I den forbindelse må særlig Lars Magne, mannen min trekkes frem, som den som har gjort det mulig for meg å ta pause fra arbeidslivet i to år for å være fulltidsstudent, og i eksamensperioder og dette siste halvåret har gjort det lille ekstra som holdt skuta flytende. Så takk til han, og helt til slutt: Takk til mine barn for alle tøysestunder, hverdagsstyr, mas og gode klemmer som har revet meg litt ut av masterbobla med jevne mellomrom, det trengtes!

Nå gjenstår bare en liten sommerferiepause før jeg er klar til å vende tilbake til arbeidslivet, og ta all den teoretiske kunnskapen jeg har fått disse årene og teste den ut i praksis.

Stavanger, Juni 2021

Eline Mjøen Voster

SAMMENDRAG

Temaet for studien var sensitivitet i voksen – barn – relasjonen på småbarnsavdelinger i barnehagen, og ble formulert som problemstillingen: *Hvordan forstås sensitivitet i voksen-barn-relasjonen på småbarnsavdelinger og hva kjennetegner de barnehageansattes praksis av sensitivitet?*

Forskning tyder på at det er stor variasjon i hvor sensitive barnehageansatte i Norge er. Formålet med dette prosjektet var å finne ut hvordan denne variasjonen kom til uttrykk i barnehageansattes forståelse og praksis av sensitivitet, og hva som kunne være sammenhengen mellom praksis og variasjon i sensitivitet. I tillegg var det et mål å finne ut hvilke faktorer som barnehageansatte opplevde som fremmede for sensitivitet.

Som forskningsmetode ble det brukt en fenomenologisk innfallsvinkel, med et hermeneutisk perspektiv for tolkning og analyse av data. Datainnsamlingen ble foretatt ved semistrukturerte intervjuer av 6 informanter som jobbet på småbarnsavdelinger i fire ulike barnehager.

Funnene fra studien tydet på at barnehageansatte på småbarnsavdelinger var ukjente med begrepet sensitivitet i barnehagekonteksten, men at *innholdet* i begrepet var kjent via andre begreper og uttrykk. Informantenes praksis av sensitivitet ble i stor grad kjennetegnet av mange av aspektene ved sensitivitet, men det var noen faktorer som kunne bidra til variasjon. Disse var: fokus på fysisk nærhet, bevissthet i forhold til nyansene i små barns signaler, barnas alder, og refleksjon rundt egen respons. At barnehageansatte og ledere i barnehagene er bevisste på dette, sammen med organisering av barnehagehverdagen, med tanke på gruppestørrelser, kompetanseheving og å minske tidspress og stress, vil være faktorer som kan bidra til å øke og sikre sensitivitet.

INNHold

Forord	2
Sammendrag	3
Innhold	4
1. Innledning.....	7
1.1 Bakgrunn og tidligere forskning	7
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	8
1.3 Studiens formål	9
1.4 Begrepsmessige avklaringer	9
1.5 Studiens struktur	9
2. Teoretisk perspektiv	11
2.1 Barns utvikling	11
2.1.1 Sosialkonstruktivisme.....	12
2.2 Sensitivitet.....	13
2.2.1 Sensitivitet i barnegrupper.....	14
2.2.2 Alternative begreper og uttrykk.....	15
2.2.3 Måling og endring av sensitivitet	18
2.3 Barnehagekvalitet	21
2.3.1 Ulike typer kvalitet	21
2.3.2 Kvalitet for små barn	23
2.3.3 Forutsetninger for barnehagekvalitet	24
2.3.4 Faktorer som påvirker relasjonskvaliteten.....	25
2.4 Voksen – barn – relasjonens betydning	26
2.4.1 Relasjoner til små barn.....	27
2.4.2 Tilknytning	27
2.4.3 Relasjonskvalitetens ringvirkninger.....	29
2.5 Oppsummering.....	30
3. Metode.....	32
3.1 Vitenskapsteoretisk innfallsvinkel.....	32
3.2 Forskningsmetode.....	33
3.3 Datainnsamling.....	34

3.3.1 Intervjuguide	34
3.3.2 Utvalg	35
3.3.3 Rekruttering av informanter	37
3.3.4 Gjennomføring av intervjuene	38
3.4 Analyse	40
3.4.1 Transkribering	40
3.4.2 Koding og tematisering	41
3.5 Forskningsetikk.....	42
3.5.1 Informert Samtykke.....	42
3.5.2 Konfidensialitet	43
3.5.3 Forskerens rolle	43
3.5.4 Konsekvenser av forskningen.....	44
3.6 Reliabilitet	45
3.7 Validitet og overførbarhet.....	45
4. Funn.....	48
4.1 Forståelse av sensitivetsbegrepet.....	48
4.1.1 Forforståelse.....	48
4.1.2 Bruk av alternative begreper og uttrykk	49
4.2 Kjennetegn ved praksis av sensitivitet	50
4.2.1 Tilstedeværelse	51
4.2.2 Observasjon - Å fange opp og tolke	52
4.2.3 Å gi respons	52
4.2.4 Vekslende fokus på barnegruppe og enkeltbarn	53
4.3 Faktorer som kan fremme sensitivitet	53
4.3.1 Organisering og planlegging	54
4.3.2 Å etablere og bevare en felles forståelse	54
4.3.3 Tilvenning og foreldresamarbeid	56
4.4 Faktorer som kan hemme sensitivitet.....	57
4.4.1 Tidspress.....	57
4.4.2 Voksnetthet.....	58
4.4.3 Alder på barna.....	59
5. Diskusjon	60

5.1 Forståelse av sensitivetsbegrepet.....	60
5.1.1 Forforståelse.....	60
5.1.2 Alternative begreper og uttrykk.....	61
5.2 Kjennetegn ved praksis av sensitivitet på småbarnsavdelinger.....	66
5.2.1 Tilstedeværelse.....	67
5.2.2 Observasjon.....	68
5.2.3 Å gi respons.....	70
5.2.4 Vekslede fokus på barnegruppe og enkeltbarn.....	72
5.3 Faktorer som kan fremme sensitivitet.....	73
5.3.1 Organisering og planlegging.....	73
5.3.2 Å etablere og bevare en felles forståelse.....	75
5.3.3 Tilvenning og foreldresamarbeid.....	76
5.4 Faktorer som kan hemme sensitivitet.....	78
5.4.1 Tidspress.....	79
5.4.2 Lav voksentetthet.....	80
5.4.3 Alder på barna.....	81
5.5 Funnenes reliabilitet og validitet.....	82
5.6 Implikasjoner for praksis.....	84
5.7 Forslag til videre forskning.....	85
6. Avslutning.....	86
Litteraturliste.....	88
Vedlegg 1 – NSD sin vurdering.....	98
Vedlegg 2 – Intervjuguide.....	101
Vedlegg 3 – Informasjonsskriv til informantene og samtykkeerklæring.....	103

1. INNLEDNING

1.1 Bakgrunn og tidligere forskning

For små barn er relasjoner til voksne omsorgspersoner helt essensielle for deres utviklings- og læringsmuligheter (Drugli, 2018). Voksen – barn - relasjonene er med på gi barna den grunnleggende tryggheten som må ligge til grunn for utvikling og læring (Powell, Hoffman og Marvin, 2015). Det er også gjennom disse relasjonene, at de voksne kan støtte barna i å tilegne seg de egenskapene og ferdighetene som de trenger, for å mestre og trives, på flere ulike arenaer i livet (Drugli og Lekhal, 2018; Cole, John-Steiner, Scribner og Souberman 1978). For å skape trygge og gode voksen – barn – relasjoner er de voksnes utøvelse av *sensitivitet* avgjørende (Lucassen, Tharner, Van IJzendoorn, Bakermans-Kranenburg, Volling, Verhulst, Lambregtse-Van den Berg og Tiemeier, 2011).

Hva forskere definerer som sensitivitet er litt ulikt med tanke på hvilke aspekter de legger vekt på. Likevel har de fleste definisjonene noen hovedmomenter som handler om at sensitive voksne må: *fange opp signaler fra barna, tolke disse, for så å gi en hensiktsmessig respons* (Ainsworth, Blehar, Waters og Wall, 2015; Drugli, 2017; Lucassen et al., 2011).

I Norge går 84,4% av alle 1-2-åringer i barnehage, og 96% av disse tilbringer 41 timer eller mer i barnehagen i løpet av en uke (Statistisk sentralbyrå, 2020). For disse barna vil det være de voksne i barnehagen som store deler av dagen er deres nærmeste omsorgspersoner, og som skal bidra med trygghet og støtte til utvikling, lek og læring. Og derfor blir det av stor betydning at også de barnehageansatte møter barna med sensitivitet.

I en undersøkelse gjort av Bjørnstad, Broekhuizen, Os og Baustad (2020) gjøres det funn som tyder på at det er stor variasjon i hvor sensitive barnehagepersonalet på småbarnsavdelinger i norske barnehager er. I tillegg pekes det også på at norske barnehageansatte skårer dårligere på sensitivitet enn barnehageansatte fra land hvor det ellers er sammenfallende målinger knyttet til relasjonskvalitet (Bjørnstad et al., 2020). At variasjonen i sensitivitet er så stor på avdelingene, hvor de yngste barna tilbringer en stor del av sin våkne hverdag, er foruroligende.

De senere årene har det blitt et stort politisk fokus på barnehagekvalitet for de minste, noe som blant annet kommer tydelig til uttrykk i Stortingsmelding 6, kapittel 2, hvor tidlig innsats blir fremmet som særdeles viktig for å skape god barnehagekvalitet (St.meld. nr. 6 (2019-

2020)). Sensitivitet er likevel ikke et begrep som har blitt fremhevet i den forbindelse. Det blir trukket frem av forskere i nyere barnehagelitteratur (Drugli, 2017, 2018; Hännikäinen, 2015), men i rammeplanen står begrepet knapt nevnt, og det er heller ikke beskrevet eller gjort videre rede for (Kunnskapsdepartementet, 2017).

At det er viktig med fokus på sensitivitet i barnehagene underbygges av endringen i barnehageloven som trådte i kraft 1. Januar 2021. Paragrafen som da ble lagt til, handler om barnehagens psykososiale miljø. Det blir fremhevet at barnehagepersonalet har et ansvar både for å forebygge, og å gripe inn i forhold til krenkelser, i tillegg til at de skal jobbe for å fremme barnas helse, trivsel, lek og læring (Barnehageloven, 2020). For å kunne forebygge og fange opp slike krenkelser, og respondere på dem på en hensiktsmessig måte, vil sensitivitet hos barnehagepersonalet være avgjørende.

Samlet fremmer alle disse omstendighetene et behov for å undersøke nærmere hvordan barnehageansatte forstår og praktiserer sensitivitet, hvordan denne praksisen henger sammen med variasjonen som forskere finner (Bjørnstad et al., 2020), og hvilke faktorer barnehageansatte opplever som viktige for å sikre sensitivitet.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

På bakgrunn av den store variasjonen man finner i sensitivitet i norske barnehager, og at Norge skårer dårligere på sensitivitet enn sammenlignbare land ønsket jeg å finne ut mer om hvordan barnehageansatte forstår begrepet sensitivitet, hvordan de praktiserer det, og hvilke faktorer de opplever som viktige for å fremme sensitivitet i barnehagene. Ut fra dette ble min problemstilling formulert slik:

Hvordan forstås sensitivitet i voksen-barn-relasjonen på småbarnsavdelinger og hva kjennetegner de barnehageansattes praksis av sensitivitet?

I tillegg ble det også formulert tre forskningsspørsmål som skulle støtte problemstillingen:

- *Hvordan kommer variasjon i sensitivitet til uttrykk i barnehageansattes praksis?*
- *Hva kan være sammenhengen mellom barnehageansattes praksis og den store variasjonen i sensitivitet som forskere finner?*
- *Hva oppleves som viktig for å sikre sensitivitet i barnehagene?*

1.3 Studiens formål

Formålet med denne studien er å sette fokus på hvor viktig det er med sensitive voksne for de minste barna i barnehagen. I tillegg ønsker jeg å undersøke hvordan den variasjonen i sensitivitet som Bjørnstad, Broekhuizen, Os og Baustad (2020) finner, kommer til uttrykk i de barnehageansattes praksis, hva som kan være sammenhengen mellom disse to, og videre gi et bidrag til kunnskapsbasen om hvilke faktorer som kan fremme og hemme sensitivitet. Økt kunnskap om slike faktorer vil være nyttig i forhold til utformingen av barnehagelærerstudiet, og også for ledere i barnehage, som kan nytte den i forbindelse med organisering og struktur av barnehagehverdagen, og som en pekepinn for områder det kan være aktuelt å fokusere på, ved kompetanseheving i barnehagene.

1.4 Begrepsmessige avklaringer

Begrepet som står mest sentralt i denne studien er begrepet *sensitivitet*. Ulike forskere har beskrevet innholdet i sensitivitetsbegrepet på forskjellige måter, og hvilke aspekter ved begrepet som vektlegges er ulikt (Ainsworth et al., 2015; Alcock, 2016; Drugli, 2017; Johansson og Emilson, 2016). Felles for alle beskrivelsene er at de handler om hvordan de voksne *fanger opp* og *tolker* barnas signaler, og at de *responderer* hensiktsmessig på disse signalene (Ainsworth et al., 2015; Hamre og Pianta, 2001; Lucassen et al., 2011). Og det vil også være disse tre hovedaspektene som det blir siktet til når begrepet sensitivitet blir brukt videre i teksten, med mindre noe annet blir presisert.

I beskrivelsene av funn og i diskusjonen vil pronomenet «hen» bli brukt. Dette for å sikre informantenes anonymitet.

Noen få steder i studiens teoretiske perspektiv er en bok som heter «Relasjonen lærer og elev», av May Britt Drugli (2012), tatt i bruk som kilde. Denne boken er i utgangspunktet skrevet med tanke på lærer – elev – relasjonen i skolen, men det vil i denne studien bli tatt utgangspunkt i at beskrivelser av aspekter ved lærer – elev – relasjonen hentet fra denne boken også er gyldige i relasjonene mellom barnehagelærere og barn.

1.5 Studiens struktur

Studien er delt inn i seks deler: innledning, teoretisk perspektiv, metode, funn, diskusjon og konklusjon. I delen som omhandler teoretisk perspektiv trekkes linjene mellom de ulike

temaene opp i en sirkulær form: Fra barns utvikling, via sensitivitet og barnehagekvalitet, for til slutt å ende opp tilbake ved voksen – barn – relasjonens betydning for ulike aspekter ved barns utvikling. Deretter følger metoddelen som beskriver vitenskapsteoretisk innfallsvinkel, og gjør rede for metodevalg, datainnsamling og analyse. Videre presenteres funnene, og disse blir så drøftet opp mot teori og tidligere forskning, i tillegg til studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Som en del av diskusjonsdelen følger et avsnitt med diskusjon rundt funnernes reliabilitet og validitet. Etter dette kommer et avsnitt om implikasjoner for praksis, som blir etterfulgt av et avsnitt om forslag til videre forskning. Studien avsluttes med en kort oppsummering og noen avsluttende kommentarer.

2. TEORETISK PERSPEKTIV

I denne delen presenteres fire ulike hovedtema som er med på å trekke opp linjene mellom barns utvikling og sensitivitet i voksen – barn – relasjonen på småbarnsavdelinger. Disse er valgt for å forklare hvordan kvaliteten på barnehagene påvirker barns utvikling, og vise hvordan sensitivitet, som en essensiell del av voksen - barn – relasjonen, er en forutsetning for kvalitet.

2.1 Barns utvikling

Det finnes mange teorier knyttet opp mot barns utvikling. Noen teorier har blitt mindre aktuelle med årene, fordi de har presentert et for snevert bilde av hvordan barns utvikling foregår, slik som f.eks. behaviorismen (Tetzchner, 2012). Andre står frem som sentrale også i dag, som Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979) og Vygotskys sosialkonstruktivisme (Glaser, 2018a, 2018c; Tetzchner, 2012). Slike teorier blir stadig aktualisert etter hvert som det gjøres mer forskning på barn og deres utvikling. Og ettersom forståelsen av hva som står sentralt i barns utvikling blir utvidet blir de gamle teoriene integrert i den nye forståelsen.

Felles for disse ulike teoretiske perspektivene er at de ser på barns utvikling som noe som foregår i en kontekst, hvor ulike fenomener i barnets omgivelser, og personer i deres nærmiljø er med på å forme deres muligheter for mestring og utvikling. At barns utvikling er *situert* blir fremhevet. I det ligger at barnas biologiske utgangspunkt interagerer med omgivelsene, som består av en gitt kultur, et gitt tidspunkt i historien, og er avhengig av både personer og fenomener som finnes der (Tetzchner, 2012). I tillegg legger disse teoriene til grunn at det foregår transaksjoner mellom barn og miljø. Med det menes både at det er gjensidig påvirkning mellom disse, men også at påvirkningene som forekommer på et gitt tidspunkt legger grunnlaget for hvilke påvirkninger som vil kunne forekomme i fremtiden (Drugli, 2017; Tetzchner, 2012). Hvordan dette foregår illustreres i Sameroffs *transaksjonsmodell* (1975), og gir en forklaring på hvordan slik gjensidig påvirkning kan skape det han kaller “selvoppfyllende profetier”.

2.1.1 SOSIALKONSTRUKTIVISME

Sosialkonstruktivisme er en av utviklingsteoriene som legger mest vekt på den betydningen personer i et barns nærmiljø har for deres utvikling. I barnehagekonteksten vil disse personene være de ansatte i barnehagen. Den sosialkonstruktivistiske teorien fremmer at barns utvikling må sees som en prosess som foregår i barnet, men samtidig også i barnets *samhandling* med andre mennesker og kulturen det omgir seg med (Glaser, 2018a; Tetzchner, 2012). Lev Vygotsky, som er teoriens far, mente at virkeligheten er noe som konstrueres sammen med andre, ved hjelp av det han kaller *kulturelle redskaper* (Cole et al., 1978). Slike redskaper kan eksempelvis være; språk, symboler, tall og tegninger. Samtidig tar sosialkonstruktivismen også utgangspunkt i at barn har et biologisk utgangspunkt som er med på å bidra til hvordan utviklingen kan foregå, både i barnet og i samhandlingen med omgivelsene (Tetzchner, 2012).

Et av de sentrale punktene i den sosialkonstruktivistiske teorien er at barns utvikling og læring foregår i det som Vygotsky kaller *den nære utviklingssonen* (Tetzchner, 2012). Innen i denne sonen finnes alt det som barnet mestrer med litt støtte fra voksne, og Vygotsky mener at det er i denne sonen at barnets utviklingspotensiale ligger. Sammen med barnet skaper de voksne en sone hvor læring og videre utvikling kan skje. De voksne skal fungere som en støtte i ulike situasjoner som er akkurat utfordrende nok til at barnet mestrer dem med litt hjelp den/de første gangene det møter på dem. Siden vil barna internalisere de handlingene eller tenkemåtene som de voksne, ved bruk av kulturelle redskaper, har støttet dem med, slik at de klarer å mestre situasjonen alene (Tetzchner, 2012). I denne prosessen kaller Jerome Bruner (1979) de voksne *et stillas*, eller at de driver med *scaffolding* (2012; Wood, Bruner og Ross, 1979), som kan oversettes til *stillasbygging* på norsk.

I barnehagehverdagen vil det være de voksne i barnehagene som utgjør dette stillaset. Det vil da være viktig at de barnehageansatte forstår hva som er barnas nære utviklingssoner, og gjennom sin stillasbygging tilrettelegger for at denne sonen stadig utvides, at barna får mulighet til å utvikle seg. For å bidra til å skape denne nære utviklingssonen mener Vygotsky (Cole et al., 1978) at de voksne må ta utgangspunkt i barnas behov, interesser, deres initiativ og intensjoner. I følge Hännikäinen og Munter (2018) er det kun opplevelser som har en emosjonell mening for barna som også blir relevante for dem. Hva som er meningsfullt for barnet vil da være i konstant endring fordi den sosiale virkeligheten rundt barnet endrer seg og interagerer med miljøet, det som i følge Vygotsky kalles «the social situation of

development» (Vygotsky, 1998). Det, at betingelsene som skaper en nær utviklingssone er så dynamiske, gjør at det kreves mye av barnehagepersonalet for å klare å forstå hvor langt denne sonen strekker seg, og møte og støtte barnet innenfor den. For at dette skal kunne skje er sensitivitet én av de, og kanskje *den* viktigste av faktorene som må være til stede (Hännikäinen og Munter, 2018).

Dette understøttes av forskning gjort av Mulvaney, McCartney, Bub og Marshall (2006), som finner at én av hovedfaktorene som styrer hvordan kvaliteten på stillasbyggingen i voksen – barn – relasjonen blir, er graden av gjensidig sensitivitet. De fremmer videre at kvaliteten på stillasbyggingen har en direkte sammenheng med barnas kognitive evner i 1.klasse, noe som bygger opp under viktigheten av sensitivitet, ikke bare for det som foregår i barnehagen, men også for barnas læringspotensiale på skolen.

2.2 Sensitivitet

Hvordan ulike forskere definerer sensitivitet er ulikt, men de fleste enes om at en viktig del av det er at de voksne fanger opp signaler og kommunikasjon fra barna og deretter responderer på en hensiktsmessig måte på dette (Ainsworth et al., 2015; Lucassen et al., 2011; Pianta, Hamre, og Mintz, 2012). Signalene fra barna kan være både i form av verbale ytringer og kroppsspråk, men også mindre tydelige emosjonelle uttrykk og små endringer i atferd og handling (Alcock, 2016; Cheshire, 2007; Johansson og Emilson, 2016). Drugli (2017) sier at sensitive voksne fanger opp nettopp disse små nyansene i barna uttrykk, og at de voksne må ha et felles fokus med barna for at det skal kunne skje. De må være interesserte i barnas livsverden, være nysgjerrige og åpne for deres uttrykk, og gjøre sitt beste for å forstå (2017).

Når det gjelder responsen de voksne gir, understreker noen forskere at den må komme kort tid etter at signalene er sendt ut for at en voksen skal oppleves som sensitiv (Ainsworth et al., 2015; Drugli, 2018). I tillegg er det viktig at de voksne tilpasser responsen sin til de ulike barna, for at barna skal kunne oppfatte den, og tolke responsen riktig (Drugli, 2017). Schale Azak (2010) skriver at responsene som gis på barnas signaler må være avstemte i forhold til disse, fungere som modererende hva angår barnas behov, og være betingelsesløse i sin form. Thomason og La Paro (2013) og Hännikäinen (2015) nevner også at det er viktig at de ansatte i barnehagen, gjennom sin respons, viser at de setter pris på barnas ideer og interesser, og oppmuntrer og roser dem når de mestrer noe. Erfaringsmessig bruker vi voksne ofte ulike

former for språk, jfr. sosialkonstruktivismens kulturelle redskaper (Tetzchner, 2012), både verbalspråk, lyder, kroppsspråk og mimikk, for å vise barn at vi har fanget opp deres signaler og for å gi respons. I barnehagen er *kroppsspråket* til barnehagelæreren et viktig redskap med tanke på å utvise sensitivitet. Sensitive lærere viser barna at de trives sammen med dem og gleder seg over relasjonen, de bruker humor og tøys, søker øyekontakt med barna og smiler til dem. De gir også barna fysisk nærhet i form av klemmer, omfavnelser og vennlig berøring (Hännikäinen, 2015; Monaco og Pontecorvo, 2010).

For små barn er det særlig betydningsfullt med sensitive voksne, og allerede fra fødselen av er kvaliteten på samspillet med de nære omsorgspersonene med på å skape forutsetninger for barnets videre utvikling (Drugli, 2018). Sensitiviteten har særlig betydning for barnas emosjonelle utvikling; deres emosjonelle kompetanse, evne til emosjonsregulering, og om barna får en trygg tilknytning til sine omsorgspersoner. Dette vil også legge føringer for barnas forventninger i møtet med de voksne i barnehagen, og kunne ha en innvirkning på kvaliteten på relasjonene mellom voksne og barn (Drugli, 2018).

Som vi ser er definisjonene av sensitivitet litt varierende med tanke på hvor detaljert de beskriver den voksnes atferd i møte med barnet, men de handler alle om voksnes evne til å fange opp, tolke og respondere hensiktsmessig på barns uttrykk og signaler. Ut fra teori om sensitivitet (Ainsworth et al., 2015; Hamre og Pianta, 2001; Lucassen et al., 2011), vil det for mange være naturlig å tenke på sensitivitet som noe som forekommer i relasjonen mellom én voksen og ett barn, gjerne en forelder og et barn. I barnehagekonteksten vil det oftere være snakk om relasjoner mellom én voksen og flere barn, og det vil da være andre faktorer som også er viktige for at en skal være sensitiv.

2.2.1 SENSITIVITET I BARNEGRUPPER

Sensitivitet i voksen – barn – relasjonen vil nødvendigvis manifestere seg forskjellig i en én til én – relasjon og i en relasjon mellom én voksen og en barnegruppe. I følge Alcock (2016) vil en sensitiv lærer evne å både se barnet som et individ og som en del av en gruppe. Ahnert, Pinquart og Lamb (2006) peker i sin metaanalyse på funn, som tyder på at de barnehageansattes evne til å være sensitive overfor hele barnegruppa er det som legger grunnlaget for kvaliteten på tilknytningen mellom voksne og barn i barnehagen. Og Bjørnestad, Broekhuizen, Os og Baustad (2020) stiller også spørsmål ved om det er denne

evnen til å ivareta sensitivitet overfor barnegruppa som gjør at Nederland skårer høyere enn Norge på sensitivitet i voksen – barn – relasjonene i barnehagen, på tross av at de har lavere voksentetthet.

Hilde Margrethe Hegna (2018) skriver om hvordan kroppslige og sanselige dimensjoner kanskje utgjør en større del av det som foregår i samspillet mellom barnehagelærer og barnegruppe enn man før har trodd. Sensitivitet innebærer da at læreren registrerer stemningsskifter og begynnende uro i en gruppe, noe som kan være vanskelig å legge merke til med oppmerksomheten rettet mot det enkelte barnet. Hegna (2018) beskriver stemningsskiftet som et slags kollektivt fenomen som krever at lærerens sensitivitet er rettet mot *barnegruppa* i stedet for mot enkeltbarn. I slike tilfeller blir avstemtheten som Azak (2010) nevner knyttet opp mot læreren og klassen som en helhet. Hvis den barnehageansatte klarer å være sensitiv overfor hele gruppa og samtidig ikke miste enkeltbarna av syne, vil det kunne skapes en god atmosfære preget av trygghet og varme som ikke bare vil bygge opp under de nære relasjonene og tilknytningen mellom de voksne og barna, men også legge til rette for at barna får gode relasjoner seg imellom (Drugli, 2017; Hännikäinen, 2015).

2.2.2 ALTERNATIVE BEGREPER OG UTTRYKK

Vi ser at definisjonene av sensitivitet er ulike med tanke på hva som vektlegges og i hvilken kontekst samspillet mellom voksne og barn foregår, men at de har mye av det samme sentrale innholdet. I styringsdokumenter for barnehagen forekommer begrepet sensitivitet ytterst sjelden. I stedet tas andre begreper, som for eksempel *anerkjennelse* og *omsorg*, oftere i bruk (Kunnskapsdepartementet, 2017; NOU 2010: 8; NOU 2012: 1). I tillegg finnes det andre begreper og uttrykk som blir brukt i faglitteratur for barnehagen, eller av barnehagepersonalet selv, når det er snakk om hvordan de voksne i barnehagen møter barna. Å *tone/tune seg inn* eller *inntoning* et slikt begrep. Og i en rapport om kvalitet i barnehagen fra 2019 blir også uttrykket *å se barnet* brukt av de barnehageansatte, i forbindelse med hva de opplever som viktig for kvalitet (Alvestad, Gjems, Myrvang, Storli, Tunglund, Velde og Bjørnstad, 2019).

Anerkjennelse

Anerkjennelse er et begrep som ofte nevnes når det er snakk om voksen – barn – relasjonen i barnehagen, både i styringsdokumenter og i faglitteratur. I Rammeplan for barnehagene nevnes anerkjennelse ti ulike steder, og det står blant annet at personalet i barnehagen skal: «*legge merke til, anerkjenne og følge opp barnas perspektiver og handlinger*» og «*anerkjenne og respondere på barnas ulike verbale og non-verbale uttrykk (...)*»

(Kunnskapsdepartementet, 2017: 21 og 23). Anerkjennelse er også et begrep som barnehagenestoren Berit Bae bruker mye i sine tekster, og hun forklarer det sentrale i dette begrepet som at de voksne tar barns opplevelse av ulike situasjoner på alvor og forsøker å forstå dem. De voksne må anerkjenner at barn kan oppleve en situasjon på en annen måte enn voksne, og at denne opplevelsen er like gyldig som den voksnes opplevelse av situasjonen (Bae, 2004). Bae bygger sin forståelse av anerkjennelse begrepet på Anne-Lise Løvlie Schibbyes innfallsvinkel til begrepet, og hun skriver at «*Anerkjennelse rommer emosjonell tilgjengelighet, omsorg, innlevelse, forståelse, respekt, bekreftelse og genuin evne og vilje til å gi den andre rett til sine opplevelser*» (Schibbye, 2002: 122)

Omsorg

Et begrep som de fleste kjenner til, og som brukes mye i dagligtalen, er begrepet *omsorg*. Hva som legges i begrepet varierer, både ut fra hvilket filosofisk utgangspunkt man har for sin forståelse og i hvilken kontekst begrepet tas i bruk (Løgstrup, 1999; Martinsen, 2003; Tholin, 2018). Derfor er det viktig at det i barnehagen skapes et felles kunnskapsgrunnlag for omsorgsbegrepet, og en form for felles forståelse for hva det skal innebære å gi omsorg (Tholin, 2018). Omsorg står sentralt i faglitteratur knyttet til barnehagefaget, hvor begreper som *sensitiv omsorg* og *omsorgsfull væremåte* også dukker opp (Foss, 2009; Smith, 2010b; Tholin, 2018). Tholin (2018) kaller omsorgen de voksne i barnehagen yter overfor barnet for *profesjonell omsorg*, og hun beskriver det som å handle om «*å være åpen og tilgjengelig, vise empati, respondere, speile og bekrefte barnet i samspillet*» (s.211). Samtidig fremhever hun også at omsorg ikke kan defineres som omsorg hvis ikke det blir oppfattet som det av barnet (Tholin, 2013).

Omsorg kan også defineres som å omhandle både fysisk omsorg og psykisk omsorg, hvor det blir viktig at barnehageansatte også er seg bevisst viktigheten av den psykiske omsorgen (Bae,

2007). Fysisk omsorg dreier seg i barnehagen mye om stell, måltider, nødvendig hygiene og hviletid (Bae, 2007). Den psykiske omsorgen kan i større grad knyttes opp mot at barna blir lyttet til og forstått, og at de voksne møter barnas følelser med anerkjennelse og respekt. I tillegg innebærer psykisk omsorg også at de barnehageansatte ser barnas behov for tilknytning og fellesskap. De må forsøker å ivareta dette og hjelper dem å få til konstruktiv samhandling med andre, samtidig som de respekterer barnas grenser (2007).

Omsorg er i tillegg det av de nevnte begrepene som er hyppigst brukt i rammeplanen og i styringsdokumenter for øvrig. I rammeplanen kan vi under avsnittet om omsorg lese at de barnehageansatte skal «*møte alle barn med åpenhet, varme og interesse og vise omsorg for hvert enkelt barn*» og «*være lydhør for barnas uttrykk og imøtekomme deres behov for omsorg med sensitivitet*» (Kunnskapsdepartementet, 2017: 20). Omsorg trekkes også frem i den offentlige utredningen «Formål for framtida – Formål for barnehagen og opplæringen» fra 2007, hvor det skrives om hvordan den viktigste oppgaven for barnehagen er at alle barn skal få omsorg og nærhet. I den forbindelse nevnes det også at de voksne må være villige til å inngå i et samspill med barna hvor de lytter til dem og søker å leve seg inn i deres verden, uavhengig av barnas alder og deres ulike forutsetninger for dette (NOU 2007: 6).

Å tone/tune seg inn eller inntoning

I tillegg til disse to overnevnte begrepene er også uttrykket *å tone/tune seg inn* eller *inntoning* et uttrykk som blir tatt i bruk i faglitteratur for barnehagen (Abrahamsen, 1997; Drugli, 2017; Hart og Schwartz, 2009). Med inntoning menes at den voksne følelsesmessig deler barnets opplevelse av noe, og skaper en samhørighet knyttet til dette, samtidig som hun uttrykker denne samhørigheten ved å respondere med en atferd som avspeiler barnets følelsesmessige tilstand (Hart og Schwartz, 2009). Gjennom denne inntoning kan den voksne støtte barnet og/eller søke å hjelpe det til å regulere følelsene sine. En slik regulering kan foregå ved at den voksne først deler barnets følelsesmessige tilstand og møter barnet med en atferd som avspeiler dette, for så med sitt eget følelsesmessige uttrykk å moderere barnets intensitet knyttet til følelsetilstanden, timingen av denne, eller atferden som barnet utviser (Hart og Schwartz, 2009). Dette kalles også for *avstemming* eller *tuning* (2009). Inntoning som de voksne gjør hjelper barna å forstå seg selv og sine følelser bedre, og vil også gjøre dem i stand til å bedre forstå og reflektere over andres følelser (Abrahamsen, 1997).

Å se barnet

Et siste uttrykk som skal beskrives i denne studien er uttrykket *å se barnet* eller *å se barnet som subjekt*. De siste tiårene har det vært et skifte i synet på barn og barndom. Fra å tidligere se på barn som ufullstendige personer som må påvirkes og formes for å bli hele mennesker, sees de nå på som et fullendte mennesker med behov, tanker, følelser og rettigheter som må respekteres (Bae, 2007). For at barn skal oppleve den tryggheten de trenger for å kunne lære og utvikle seg best mulig har det også, av flere fagfolk innen barnehagefaget, blitt lagt vekt på at barn må sees som individer (Brandtzæg, Torsteinson, og Øiestad, 2013). Barn trenger at de barnehageansatte fanger opp deres behov, tanker og følelser, og hjelper dem med å forstå og regulere disse (Brandtzæg et al., 2013), noe som av Brandtzæg, Torsteinson og Øyestad kalles for «å se barnet innenfra». Dette synet på barn som noe som har egenverdi blir også pekt på flere steder i rammeplanen. Det legges vekt på at barnas individuelle behov, forutsetninger og opplevelsesverden skal anerkjennes og respekteres. De skal bli møtt i forhold til dette både i forbindelse med sin utvikling og danning, og i forbindelse med sine muligheter for medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Som vi ser finnes det mange ulike begreper og uttrykk som tas i bruk for å beskrive hvordan barnehageansatte bør møte barna. Omsorg fokuserer både på at de voksne skal være tilgjengelige for barna og at de skal respondere på deres ulike uttrykk (Tholin, 2018), mens anerkjennelse dreier seg i enda større grad om *på hvilken måte* de voksne responderer (Bae, 2004; Schibbye, 2002; Kunnskapsdepartementet, 2017). Inntoning handler om at de voksne skaper en følelsesmessig samhørighet med barna, og hjelper dem til å forstå og noen ganger regulere disse følelsene (Hart og Schwartz, 2009). Og «å se barnet» handler om å se barnet som et selvstendig individ med behov, følelser og tanker som skal anerkjennes, forstås, og i noen tilfeller reguleres (Bae, 2004; Brandtzæg et al., 2013). Felles for alle disse begrepene og uttrykkene er at innholdet i dem kan synes å, i større eller mindre grad, overlappe med innholdet i begrepet sensitivitet.

2.2.3 MÅLING OG ENDRING AV SENSITIVITET

For å kunne si noe om i hvilken grad det utøves sensitivitet i voksen – barn – relasjonene i barnehagen må man velge hvilken definisjon av sensitivitet man vil forholde seg til, og videre finne måter å måle forekomsten av det på. Hvis resultatene fra målingene vitner om et behov for endring i sensitivitet vil det også være nyttig å ha ulike verktøy som kan tas i bruk for å heve kompetansen hos de ansatte i barnehagen når det gjelder sensitivitet.

Det finnes flere ulike måleverktøy for å måle sensitivitet i relasjonen mellom barn og foreldre (Mesman og Emmen, 2013), og det har i senere tid også blitt utviklet flere måleverktøy for å si noe om kvaliteten på relasjonen mellom voksne og barn i barnehage og skoler. Eksempler på dette er: Caregiver interaction profile (CIP) (Bjørnstad et al., 2020), Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised (ITERS – R) (Bjørnstad og Os, 2018), og Classroom Assessment Scoring System (CLASS) (Pianta, La Paro og Hamre, 2008). CIP og ITERS-R har begge blitt tatt i bruk i det store norske forskningsprosjektet GoBan, som er initiert av kunnskapsdepartementet, hvor man søker å finne ut hvordan kvaliteten i barnehagen påvirker barna som går der (www.goban.no). Og CLASS tas i bruk som observasjons – og kompetansehevingsverktøy i ulike nyere forskningsprosjekter (Lisøy, Holme og Solheim, 2018; Nystad et al., 2021).

De ulike måleverktøyene måler relasjonskvalitet på litt ulik måte. ITERS-R måler relasjonskvalitet, men ikke spesielt sensitivitet, mens de to andre har konkrete indikatorer knyttet til sensitivitet. I tillegg er CLASS også i stor grad et kompetansehevingsverktøy, hvor veiledning i etterkant av at man har fått resultatene fra målingene, er en del av prosessen (Lisøy et al., 2018). CIP, som er måleverktøyet som er tatt i bruk i studien som finner at det er stor variasjon i hvor sensitive barnehageansatte i Norge er, presenteres nærmere under.

Caregiver interaction profile (CIP)

CIP er et måleverktøy som er utviklet i Nederland og retter seg mot kvaliteten på voksen – barn – relasjonene i barnehager. Verktøyet søker å måle individuelle barnehageansattes relasjonskompetanse overfor hele barnegrupper med barn i alderen 0-4 år. Kompetansen knyttes til seks ulike kategorier av ferdigheter, som er valgt på bakgrunn av forskning om deres sammenheng med barns utvikling (Helmerhorst, Riksen-Walraven, Vermeer, Fukkink og Tavecchio, 2014). De ulike ferdighetskategoriene blir, ved observasjon i barnehagen, gitt en skåre på en skala fra 1 til 7, på bakgrunn av en beskrivelse av hvert av nivåene (Helmerhorst et al., 2014). Én av disse seks kategoriene dreier seg konkret om sensitivitet, og kalles *sensitive responsiveness* (Bjørnstad et al., 2020).

Før instrumentet ble tatt i bruk for måling i norske barnehager ble det sjekket at resultatet fra målinger gjort med CIP samsvarte med relevante resultater fra andre måleinstrumenter som er kalibrert for norske forhold (Bjørnstad et al., 2020). Et av de viktigste bidragene til denne studiens teoretiske bakteppe er forskningen til Bjørnstad, Broekhuizen, Os og Baustad (2020) på norske barnehageansattes relasjonskvalitet. Og i den studien ble CIP tatt i bruk som

måleverktøy. Her fant man at norske barnehageansatte skåret fra helt i bunnen (1) til nesten helt i toppen (6,5) av skalaen når det gjaldt sensitivitet. Og den gjennomsnittlige skåren til de norske lå på omtrent på 4, noe som tilsvarer det som i CIP kalles en moderat skåre. De ulike nivåene på skalaen for sensitivitet beskrives slik (med min oversettelse):

Høy (6,7): «Viser varm og oppriktig interesse for barna og gir emosjonell støtte når det er nødvendig. Omsorgspersonen reagerer generelt raskt og hensiktsmessig på barnas signaler, og fungerer dermed som en ”trygg base” for barna. Hvis hun ikke klarer å svare, erkjenner hun at hun har lagt merke til signalet og gir en mer fullstendig respons så snart som mulig.»

Moderat (3,4,5): «gir emosjonell støtte til barna, men støtten er uregelmessig. Den emosjonelle støtten hun gir, kan variere mellom barn og / eller over tid. Noen ganger går hun glipp av signaler, og responsen er ikke alltid hensiktsmessig»

Lav (1,2): «gir knapt følelsesmessig støtte til barna. Hun går glipp av mange signaler eller responsene hennes er for trege eller utilfredsstillende.. Hun kan vise likegyldig eller løsrevet oppførsel.»

(Helmerhorst et al., 2014: 778)

I tillegg ble også sensitivitet ytterligere operasjonalisert gjennom enda mer detaljerte beskrivelser av atferdsmarkører knyttet til de ulike verdiene på skalaen (Bjørnstad et al., 2020).

Ved å bruke måle- og kompetansehevingsverktøy, som er basert på vitenskapelig forskning om hva som er viktig i voksen – barn - relasjonen, vil man kunne jobbe målrettet for å heve kvaliteten på omsorgs- og læringsmiljøet i barnehagene. Når begreper som sensitivitet er operasjonalisert, og til og med brutt ned til konkret atferd, vil det være lettere for både de som utdanner barnehageansatte og de ansatte selv å vite hva det må gjøres mer av for å skape mer sensitivitet.

Endring i sensitivitet

Funn fra ulike studier tyder på at arbeid med kompetanseheving har en effekt på de barnehageansattes sensitivitet (Kalliala, 2011; Lisøy et al., 2018). I forbindelse med et endringsprosjekt kalt «Den utviklingsstøttende barnehagen» rapporterer forskerne at det har skjedd statistisk signifikante endringer i sensitivitet hos de ansatte i barnehagen i etterkant av veiledning og arbeid med kompetanseheving innen aktuelle områder. (Lisøy et al., 2018). Dette understøttes av forskning gjort av Marjatta Kalliala (2011), hvor også *hun* finner at

sensitiviteten hos de barnehageansatte økte i etterkant av en intervensjon. Forutsetningene for å kunne skape endring er at de ansatte må være klare og motiverte for dette, i tillegg til at den profesjonelle kompetansen allerede må være på et gitt nivå (Kalliala, 2011; Lisøy et al., 2018). En økning i sensitivitet vil være med på å bedre kvaliteten på relasjonene mellom voksne og barn, noe som videre vil bidra til økt barnehagekvalitet (Bjørnstad et al., 2020).

2.3 Barnehagekvalitet

Flere internasjonale studier finner sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns senere utvikling, læring og helse (Drugli og Lekhal, 2018; Hamre og Pianta, 2001; Ogden, 2015). Samtidig finner også studier gjort i Norge at kvaliteten i barnehagene er lavere enn det man før har trodd og som er ønskelig, og at variasjonen er stor (Bjørnstad et al., 2020; Bjørnstad og Os 2018; Sandseter og Seland, 2018). I studien til Bjørnstad, Broekhuizen, Os og Baustad (2020) finner man at variasjonen i relasjonskvalitet på småbarnsavdelinger, og særlig det som angår sensitivitet, er spesielt stor. I tillegg skårer Norge også dårligere på sensitivitet enn Nederland, som vi ellers har samsvarende skårer med når det gjelder relasjonskvalitet. Dette på tross av at Nederland har lavere voksentetthet i barnehagen enn Norge.

Forskerne legger frem ulik forståelse og praksis av sensitivitet, i tillegg til forskjeller i strukturelle forhold, som en mulig forklaring på dette (Bjørnstad et al., 2020). De peker på at man i CIP, som er måleverktøyet som er brukt i studien, forutsetter at barnehageansatte deler oppmerksomheten sin mellom enkeltbarn og barnegruppa for at man skal være sensitiv. Hvis man i Norge i større grad ser på sensitivitet som noe man utøver overfor enkeltbarn, vil dette kunne føre til en dårligere sensitivitetsskår hos norske barnehageansatte. I tillegg trekker forskerne også frem barnehagens organisering, ulike måter å legge opp barnehagedagen på, og gruppestørrelse som mulige faktorer som kan bidra til at barnehageansatte i Norge får lavere sensitivitetsskår enn Nederland (Bjørnstad et al., 2020), og med det også skårer moderat på relasjonskvalitet.

2.3.1 ULIKE TYPER KVALITET

Hva som er selve definisjonen på barnehagekvalitet kan være litt vanskelig å slå fast, fordi det handler mye om subjektive opplevelser, samtidig som kriteriene som stat, kommune, og de enkelte barnehagene opererer med, for hva som er barnehagekvalitet, også er i stadig endring.

Disse to ulike måten å tilnærme seg kvalitet på kaller Kvistad og Søbstad (2005) for *opplevelseskvalitet* og *kriteriekvalitet*.

I den offentlige utredningen “I første rekke” brukes det en inndeling av kvalitet i tre ulike kategorier; *strukturkvalitet*, *prosesskvalitet* og *resultatkvalitet* (NOU 2003: 13).

Resultatkvalitet handler om i hvilken grad målene for opplæringen nås, og sees på som kjernen i skolens kvalitet. I barnehagen, mener Kvistad og Søbstad (2005), er det naturlig at de tre kategoriene innenfor kvalitet sidestilles, og at man forstår at de påvirker hverandre gjensidig, samtidig som stadige endringer i den nevnte opplevelses- og kriteriekvalitet også er med på å påvirke innholdet i disse ulike kategoriene.

Når det gjelder hva angår denne tekstens problemstilling vil kategoriene *strukturkvalitet* og *prosesskvalitet* være mest sentrale. *Strukturkvalitet* handler om ytre forhold som påvirker kvaliteten i barnehagen, som; styringsdokumenter, politiske føringer for drift, fysisk utforming av bygg, og pedagogenes kompetanse. *Prosesskvalitet* har fokus på de indre prosessene i barnehagen; hva som foregår av pedagogisk aktivitet, og de ulike relasjonene mellom voksne og barn og barna imellom (NOU 2003: 13). Og voksen – barn – relasjonen kan sees på som særlig betegnende for prosesskvalitet (Bjørnstad et al., 2020).

I forhold til den delen av strukturkvalitet som omhandler styringsdokumenter og politiske føringer skjer det stadig endringer som får konsekvenser for barnehagens drift. De siste årene har det blitt et økt fokus på barnehagens ansvar for å fremme barnas trivsel, helse, lek og læring og samtidig forebygge et utrygt barnehagemiljø (Barnehageloven, 2020). Som følge av dette økte fokuset på et utviklingsfremmende og trygt barnehagemiljø ble det i Juni 2020 tilføyd en paragraf om dette i «Lov om barnehager». Den nye paragrafen trådte i kraft Januar 2021, hvor første del av paragrafen lyder: «*Barnehagen skal ikke godta krenkelser som for eksempel utestenging, mobbing, vold, diskriminering og trakassering. Alle som arbeider i barnehagen, skal gripe inn når et barn i barnehagen utsettes for slike krenkelser*» (Barnehageloven, 2020, § 41).

Endringen i barnehageloven er et eksempel på hvordan strukturkvalitet og prosesskvalitet i barnehagen henger nøye sammen. Denne lovendringen, som er en endring i kvalitetsområdet knyttet til struktur, legger samtidig også føringer for relasjonene mellom voksne – og barn og barna imellom, og med det også prosesskvalitet (Bjørnstad et al., 2020). En slik sammenheng

mellom struktur- og prosesskvalitet finner man også ved at den delen av strukturkvalitet som omhandler pedagogenes relasjonskompetanse (NOU 2003: 13), vil være med på å legge føringer for hva som sees på som god relasjonskvalitet, og med dette også hvor stor vekt det blir lagt på sensitivitet. Andre strukturelle forhold, som for eksempel voksen-barn-ratio, påvirker også den prosessuelle kvaliteten med hensyn til relasjonskvalitet. Ved en høyere voksentetthet vil de voksne ha bedre muligheter til å bygge gode relasjoner til barna (Drugli, 2017), og voksen – barn – relasjonen, mener Bjørnstad, Broekhuizen, Os og Baustad (2020) er selve kjernen i prosesskvalitet. Når de undersøker kvaliteten på disse relasjonene i barnehagen finner de at det er stor forskjell mellom barnehagene, og at denne kvalitetsforskjellen er særlig stor hva angår sensitivitet (Bjørnstad et al., 2020).

2.3.2 KVALITET FOR SMÅ BARN

For små barn vil det være enkelte sider ved barnehagen som er viktigere enn andre når en skal si noe om kvalitet. I en litteraturstudie gjort i forbindelse med en rapport for Ministry of Education på New Zealand i 2011, oppsummerer forskere tre hovedfaktorer for kvalitet i barnehagen for de yngste (Dalli, White, Rockel og Duhn, 2011). En av disse er *at barnehagen har et miljø preget av lite stress*, hvor voksen – barn – ratio, gruppestørrelse, og de voksnes forståelse av sin egen betydning for barnas utvikling trekkes frem som viktige for dette. En annen faktor som nevnes er *et positivt samspill mellom strukturelle forhold og de voksnes handlinger*, hvordan barnehagens infrastruktur, inkludert de ansatte, skaper barnas muligheter for utvikling og læring. Høy kvalitet i rutinesituasjoner som småbarn tilbringer mye tid i, er viktig (Drugli, Grip, og Solheim, 2017), og kan sees på som eksempler på hvordan nettopp samspillet mellom strukturelle forhold og de voksnes handlinger kan være med på skape kvalitet. Slike situasjoner kan være måltider, stell, av- og påkledning og legging av barna (Drugli et al., 2017)

En siste faktor som trekkes frem i rapporten fra New Zealand er *at barna mottar sensitiv og responderende omsorg* fra de voksne, hvor barn anerkjennes og det oppnås en form for felles «avstemthet» mellom voksne og barn (Dalli et al., 2011), slik som også Azak (2010) nevner. Også Kay Sanders og Carollee Howes (2013) fremhever, i sin litteraturgjennomgang av forskning på barnepass for småbarn, betydningen av sensitivitet og varme i relasjonene mellom voksne og barn. Begge disse ulike studiene er med på å underbygge betydningen av relasjonskvalitet, og da særlig sensitivitet, i voksen – barn – relasjoner på småbarnsavdelinger.

2.3.3 FORUTSETNINGER FOR BARNEHAGEKVALITET

I en rapport fra OECD finner forskere at det er noen arbeidsforhold som er sentrale med tanke på kvalitet i barnehagene (Schleicher, 2019). *Tid* eller mangelen på tid til samarbeid og planlegging blir trukket frem som viktig, sammen med *størrelsen på barnegruppene* og *voksnettheten*. At det blir lite tid til samarbeid og refleksjon rundt egen praksis, og at dette vil påvirke kvaliteten i barnehagen, trekkes også frem av Enehaug (2008) i en rapport fra Arbeidsforskningsinstituttet om arbeidsmiljøet i barnehagen. OECD-rapporten peker i tillegg også på de ansattes arbeidsmengde som en faktor i forhold til barnehagekvalitet (Schleicher, 2019).

Alle disse forholdene spiller inn på de barnehageansattes opplevelse av stress i arbeidshverdagen (Schleicher, 2019). Stress, også kalt *negativt stress*, oppstår når en person opplever at en ikke har tilgjengelig de ressursene en trenger for å mestre en oppgave eller overkomme en hindring (Bru, 2019). Opplevelser av stress kan påvirke hvor godt en klarer å utføre oppgaver og å prosessere informasjon (Bru, 2019; Vogel og Schwabe, 2016), noe som for ansatte i barnehagen igjen vil kunne være med på å påvirke hvordan de utfører jobben sin og da også hvor sensitive de er.

I tillegg kan også langvarig stress påvirke psykisk og fysisk helse negativt (Bovier, Chamot, og Perneger, 2004; Kwag, Martin, Russell, Franke og Kohut, 2011; Wiklund, Malmgren-Olsson, Ohman, Bergström og Fjellman-Wiklund, 2012), noe som vil kunne føre til sykefravær og med det mer ustabilitet i barnehagepersonalet. Dette vil også spille inn på barnehagekvaliteten, fordi i tillegg til faktorer som at personalet bør være sammensatt av forskjellige typer voksne og det er fokus på heving og videreutvikling av deres kompetanse, så er stabilitet i personalgruppen også en sentral faktor når det kommer til å skape kvalitet i barnehagene (Schleicher, 2019). Et stabilt personale, med lang fartstid i barnehagen, gjør at det er mange å spørre til råds for de som er nyansatte. I tillegg kan en, med flere langtidsansatte, ha hatt mulighet til å skape gode rutiner som gjør at ulike situasjoner som oppstår, kan løses uten at det går med så mye tid (Nicolaisen, Seip, og Jordfald, 2012).

I rapporten fra GoBaN-prosjektet om kvalitet i barnehagen (Alvestad et al., 2019) sier de barnehageansatte selv noe om hva de opplever som definerende for kvalitet i barnehagen: De trekker frem at barna skal være i fokus, at de voksne må *se* det enkelte barnet, at det skapes tilhørighet og trivsel og at barna blir ivaretatt på en god måte. I tillegg blir det også fremhevet

at alle barna må få gjøre seg mange forskjellige erfaringer i lek, og få delta i et fellesskap (2019). Dette kan sees i sammenheng med det endrede barnesynet som har vokst frem i senere tid, og som i stor grad handler om å se barnet som subjekt (Bae, 2007).

En siste faktor som også fremstår som sentral for at kvaliteten i barnehagen skal være så god som mulig er *foreldresamarbeidet*. Forskere finner at et tett og godt samarbeid mellom barnehage og foreldre er med på å danne grunnlaget for god kvalitet (Alvestad et al., 2019; Glaser, 2018b). I barn og foreldres første møte med barnehagen, som ofte vil være i tilvenningsperioden, er det viktig at foreldrene får den informasjonen de trenger og ønsker, og at det gjennom dialog skapes en gjensidig tillit. Samtidig må personalet i barnehagen og foreldrene ha en gjensidig respekt for hverandres erfaringer og kunnskap (Glaser, 2018b). Barnehagens mandat i forhold til å legge til rette for, og opprettholde et godt foreldresamarbeid, blir også understreket flere steder i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.3.4 FAKTORER SOM PÅVIRKER RELASJONSKVALITETEN

Flere av faktorene som ble nevnt over har, i tillegg til å være forutsetninger for barnehagekvalitet, også en direkte påvirkning på kvaliteten på voksen – barn –relasjonene i barnehagen. Størrelsen på barnegruppene og voksentettheten, hvor forskere finner at relasjonskvaliteten faller når størrelsen på barnegruppene økes og det blir færre voksne per barn (Schipper, Riksen-Walraven, og Geurts 2006), er eksempler på dette. I tillegg spiller også faktorer som barnas alder, deres temperament, de barnehageansattes relasjonskompetanse, og den enkelte barnehagens ledelse og arbeidsmiljø, inn på relasjonskvaliteten (Drugli, 2017; Gevers Deynoot-Schaub og Riksen-Walraven, 2008; Schipper et al., 2006).

Europeisk forskning finner at det er høyere kvalitet på relasjonene mellom voksne og barn på avdelinger med større barn enn det er på småbarnsavdelinger (Gevers Deynoot-Schaub og Riksen-Walraven, 2008; Schipper et al., 2006), noe som er et paradoks når man vet hvor viktig gode relasjoner til voksne er for de yngste barna i barnehagen (Bjørnstad et al., 2020).

Barnas temperament spiller også inn på relasjonskvaliteten, og barn med såkalt «vanskelig temperament» er i større risiko for å ikke ha gode relasjoner til de voksne i barnehagen (Drugli, 2017). Dette gjør at de voksnes ansvar er ekstra stort når det gjelder å skape positive relasjoner til disse barna.

For at relasjonene mellom voksne og barn skal være så gode som mulig er det viktig at de barnehageansatte har god kjennskap til relasjonskompetanse og evner å nytte denne kompetansen i sitt virke i barnehagen (Drugli, 2017), noe som også vil innebære å se barnet som subjekt (Bae, 2007), slik som nevnt over. Gjør de det, kan de reflektere over egen atferd i møtet med barna, og tilpasse den til de ulike, for å på den måten tilrettelegge for best mulig relasjoner til alle barna i barnehagen (Drugli, 2017).

Ledelsen i barnehagen har også et ansvar for fremheve viktigheten av relasjonskvalitet og aktualisere dette på fellestid. I tillegg bør ledelsen jobbe for at arbeidsmiljøet i barnehagen er preget av positivitet, tillit og motivasjon for jobben. Et positivt arbeidsmiljø vil kunne skape positive ringvirkninger i forhold til kvaliteten på voksen – barn – relasjonene, mens et negativt arbeidsmiljø vil gjøre det motsatte (Drugli, 2017).

Det finnes ulike definisjoner av hva kvalitet innebærer, og betingelsene for hva som er barnehagekvalitet endres også med ujevne mellomrom (Kvistad og Søbstad, 2005). Forskere har funnet at kvaliteten på barnehager i Norge er dårligere enn forventet (Bjørnstad og Os, 2018; Sandseter og Seland, 2018). På småbarnsavdelinger er det stor variasjon når det kommer til relasjonskvalitet, og variasjonen er særlig stor hva angår sensitivitet (Bjørnstad et al., 2020; Bjørnstad og Os, 2018; Sandseter og Seland, 2018). For små barn er det særlig faktorer knyttet opp til lavt stressnivå i barnehagen, godt samspill mellom de barnehageansattes handlinger og strukturelle forhold, og sensitiv og responderende omsorg, som er viktig for barnehagekvalitet (Dalli et al., 2011). Uavhengig av disse ulike faktorene er det den voksnes ansvar å sikre at kvaliteten på relasjonen med alle barn blir god nok, på tross av barnas ulike forutsetninger og egenskaper, noe som understrekes av betydningen god relasjonskvalitet har for barns utvikling (Drugli 2017).

2.4 Voksen – barn – relasjonens betydning

I lys av det sosialkonstruktivistiske perspektivet (Tetzchner, 2012) får relasjonene mellom voksne og barn i barnehagen stor betydning for barns utvikling, og forskning viser også at for barn som ikke har så mange trygge og gode voksenrelasjoner ellers i livet, vil relasjonene til de voksne i barnehagen være ekstra betydningsfulle (Drugli, 2014; Tholin, 2018). Sammen med barnehagens fysiske og strukturelle rammer danner de voksne utviklingsmiljøet som barnehagebarnas utvikling kan foregå i samspill med. Det konstante, gjensidige, samspillet som foregår mellom barna og deres omgivelser er avgjørende for deres emosjonelle, sosiale, kognitive, språklige, og fysiske og motoriske utvikling, hvor nære voksenpersoner står

sentralt (Drugli, 2014; Glaser, 2018a; Kristoffersen og Simonsen, 2011; Moser og Storli, 2018; Tholin, 2018). I tillegg er, som nevnt, barnehageansattes evne til å danne gode relasjoner til barna en viktig forutsetning for barnehagekvalitet (Bjørnstad et al., 2020), som igjen har vist seg å henge sammen med barns utvikling (Drugli og Lekhal, 2018). Under presenteres teori som gjør rede for hvorfor voksen – barn - relasjonen er av særlig betydning for små barn, i tillegg til hvordan den kan knyttes opp mot noen sentrale aspekter ved barns utvikling.

2.4.1 RELASJONER TIL SMÅ BARN

Gode, positive voksen – barn – relasjoner i barnehagen er veldig viktige for alle barn, men for de minste barna i barnehagen er disse relasjonene helt essensielle (Brandtzæg et al., 2013). Som tidligere nevnt har forskningen på barns utvikling med tiden ført til en forståelse av utvikling med mer fokus på kontekst og gjensidig påvirkning (Bronfenbrenner, 1979; Glaser, 2018c, 2018a; Tetzchner, 2012). Samtidig har også viktigheten av det som skjer tidlig i livet blitt enda tydeligere løftet frem (Glaser, 2018a), hvor kunnskapen om hjernens enorme utvikling og formbarhet i disse første leveårene, er med på å understreke dette (Berg-Nielsen, 2010; Fox, Levitt, og Nelson, 2010).

Hos små barn fremheves særlig den emosjonelle utviklingen, og hvordan den allerede fra starten av livet legger grunnlaget for barnas trygghet, tilknytning til andre mennesker, tilpasning til ulike situasjoner, og som følge av dette; muligheter for utvikling og læring (Drugli, 2017; Glaser, 2018a; Tholin, 2018). I Norge går 84,4% av alle 1-2-åringer i barnehage, og 96% av disse tilbringer 41 timer eller mer i barnehagen i løpet av en uke (Statistisk sentralbyrå, 2020). Dette tilsier at den største delen av barnas våkne hverdag blir tilbrakt i det miljøet som de ansatte i barnehagen og selve barnehagen utgjør. Når man i tillegg vet at det er i disse årene grunnlaget for den emosjonelle utviklingen legges (Drugli, 2017; Glaser, 2018a) forstår man hvor stor betydning de ansatte i barnehagen har for barnas liv.

2.4.2 TILKNYTNING

For de minste barna i barnehagen vil det være ekstra viktig at relasjonene til de barnehageansatte er preget av positive følelser, slik at de får den viktige, grunnleggende tryggheten på plass (Drugli, 2017). For at barn skal kunne frigjøre ressurser til utforskning av verden og lek, er det å ha trygghet i bunnen essensielt (Powell et al., 2015). Fordi barna

fremdeles har et utviklet system for både forståelse og regulering av følelser, trenger de en trygg voksenperson som de kan bruke som sin referanseramme i møtet med verden.

Voksenpersoner nær barna fungerer som det som i Circle of Security (COS) kalles for *en trygg base* å utforske ut fra, og *en trygg havn* å vende tilbake til, når møtet med verden blir for overveldende (Powell et al., 2015). På bakgrunn av dette blir det viktig at de ansatte i barnehagen jobber for at barna skal få en *trygg tilknytningsrelasjon* til minst én av de voksne på avdelingen (Drugli, 2018).

En tilknytningsrelasjon er den relasjonen barn har til voksne som de har et sterkt følelsesmessig bånd til. Hvis tilknytningsrelasjonen er preget av trygghet vil barna søke sine tilknytningspersoner i møte med situasjoner som skaper engstelse og redsel, og samtidig bruke dem som den trygge basen for utforsking. (Powell et al., 2015; Tholin, 2018; Zachrisson, 2010). For små barn vil det være viktig med fysisk nærhet til tilknytningspersonene, slik at den trygge havnen ikke er langt unna dersom de i sin utforsking plutselig skulle bli reddet (Powell et al., 2015). I tillegg til at trygg tilknytning er en forutsetning for utforsking og lek (Drugli, 2017), vil det å ha en trygg tilknytning til voksne i barnehagen også bidra til lavere stressnivåer hos barn (Badanes, Dmitrieva, og Watamura, 2012), noe som er gunstig med tanke på den negative effekten stress har på både læring, og fysisk og psykisk helse (Bru, 2019).

Samspillserfaringene barn gjør seg i tilknytningsrelasjoner har stor betydning for hvilke forventninger som skapes i barnet, med tanke på hvordan relasjoner til voksne ser ut, og hvordan de kan variere med situasjoner og/eller i forhold til ulike voksne (Drugli, 2018). Barn som har samspillserfaringer preget av positive opplevelser og trygghet, vil i større grad forvente det samme i nye relasjoner med voksne. På samme måte vil barn med mange negative samspillserfaringer kunne ha forventninger om at deres nye relasjoner til voksne også vil bli negative (Tholin, 2018). Slike forventninger til relasjoner, situasjoner og sin egen rolle, kalles for *indre arbeidsmodeller* (Tholin, 2018), og disse kan være både positive og negative (Drugli, 2018). Ofte vil barn handle i tråd med sine indre arbeidsmodeller, og på den måten bidra til at disse blir opprettholdt. Hvis barna har utviklet negative indre arbeidsmodeller, blir det de barnehageansattes ansvar å gi barna nye samspillserfaringer, slik at de får anledning til å justere disse (Drugli, 2018). Barnehageansatte har også egne slike arbeidsmodeller basert på deres egne erfaringer, som vil være med på å påvirke hvordan de møter barna i barnehagen (Powell et al., 2015). Det er viktig at de barnehageansatte er bevisst

på både barnas og sine egne indre arbeidsmodeller, slik at de kan jobbe for å justere disse hvis de er uhensiktsmessige, og på den måten også bidra til sosial utjevning (Drugli, 2017; Glaser, 2018b; Powell et al., 2015).

Kvaliteten på samspillet mellom voksne og barn er, sammen med kontinuitet, det som bestemmer om en tilknytningsrelasjon skal bli trygg eller ikke (Drugli, 2017; Tholin, 2018) og i følge Lucassen, Tharner, Van IJzendoorn, Bakermans-Kranenburg, Volling, Verhulst, Lambregtse-Van den Berg og Tiemeier (2011) er *sensitivitet* i samspillet mellom foreldre og barn det som i størst grad fremmer en trygg tilknytning. Sensitivitet handler som nevnt om voksnes evne til å fange opp, tolke og respondere på barns signaler (Ainsworth et al., 2015; Hamre og Pianta, 2001; Lucassen et al., 2011), og for små barn er det viktig at de voksne er tydelige i sin bekreftelse av at de har oppfanget disse (Drugli, 2017).

2.4.3 RELASJONSKVALITETENS RINGVIRKNINGER

Alle voksen – barn – relasjoner i barnehagen trenger ikke være tilknytningsrelasjoner for at de skal kunne gagne barna positivt, gode relasjoner kan i mange tilfeller være godt nok (Drugli, 2012). I stedet for begrepet «gode relasjoner» bruker May Britt Drugli (2012, 2017) betegnelsen «*positive relasjoner*» når hun snakker om kvaliteten på relasjonen mellom voksne og barn. At barn i barnehagen opplever å ha positive relasjoner til de voksne er sentralt for deres trivsel, i tillegg til at det også er av stor betydning for deres utviklingsmuligheter (Drugli, 2017). Samtidig som positive voksen – barn – relasjoner i barnehagen kan være med å bidra positivt til barns utvikling, forebygger de også fremtidige atferdsvansker og samarbeidsproblemer. Slike relasjoner fungerer i tillegg som en beskyttelsesfaktor som kan være med på å forhindre at utviklingen kommer inn i et negativt spor (Drugli, 2017).

Måtene relasjonskvaliteten påvirker ulike aspekter ved barnas liv på er mange. Ved at de voksne, gjennom varme og sensitivitet, støtter og veileder barna, bidrar de til at barna lærer å forstå og uttrykke, samt regulere sine følelser, tanker, og sin atferd (Murray, Rosanbalm, Christopoulos og Hamoudi, 2015). I tillegg er det å ha positive relasjoner til voksne viktig for barnas trivsel og motivasjon for læring (Drugli, 2012, 2017).

Et annet viktig moment knyttet til voksen – barn – relasjonen er hvordan nære voksenpersoner er med på å forme barnas selvoppfatning. Ved at de voksne responderer på barnas signaler og uttrykk på ulike måter, danner barna seg et positivt eller et mindre positivt bilde av seg selv (Tholin, 2018). I tillegg legger voksen – barn - relasjonen føringer for hvordan barn oppfattes

av andre barn (Drugli, 2017). Dette vil kunne få konsekvenser for barnas jevnaldningsrelasjoner, og er noe som i barnehagekonteksten er særdeles viktig å være klar over. Forskning tyder også på at positive relasjoner til voksne i barnehagen fører til at barn fungerer bedre sosialt, også når de kommer på skolen (Hamre og Pianta, 2001).

Noe av det som legger grunnlaget for barns utvikling er deres biologiske utgangspunkt, både i form av genetisk utrustning, og andre biologiske faktorer som kan oppstå som følge av påvirkning fra miljøet (Tetzchner, 2012). Men dette utgangspunktet er ikke statisk. Relasjonene barn har til sine voksne omsorgspersoner kan bidra til å endre disse biologiske forutsetningene (Berg-Nielsen, 2010). Miljøpåvirkning kan endre hvilke gener som aktiveres, og i tillegg kan selve strukturen i hjernen endres som følge av stimuli fra miljøet, noe som kalles *nevral plastisitet* (Smith, 2010a). Hos små barn er hjernen særdeles formbar eller plastisk (Ogden, 2015). Hvordan hjernens strukturer formes og utvikles som følge av barns transaksjoner med miljøet, legger jo, som tidligere nevnt, grunnlaget for hvilke mulige transaksjoner som kan forekomme i fremtiden (Sameroff, 2009), og siden hjernen er plastisk er det også mulig å endre på dette grunnlaget gjennom å justere miljøet barn lever i (Tetzchner, 2012). Tar man utgangspunkt i barnehagen som en stor del av mange små barns utviklingsmiljø, forstår man hvordan de barnehageansatte, gjennom sine relasjoner til barna, faktisk kan være med på å endre fysiske strukturer i hjernen til barna på en måte som skaper større muligheter for utvikling. Dette ansporer til optimisme, med tanke på alle barns muligheter for utvikling, på tross av varierende biologisk utgangspunkt og ulike hjemmeforhold.

2.5 Oppsummering

De mest aktuelle utviklingsteoriene i dag legger vekt på at barns utvikling foregår i et samspill med omgivelsene, og at for barna så er nære voksenpersoner en sentral del av disse omgivelsene (Bronfenbrenner, 1979; Glaser, 2018a; Tetzchner, 2012). For at disse voksenpersonene best skal kunne skape muligheter for læring og utvikling for barnet, er det viktig at de er sensitive (Hännikäinen og Munter, 2018; Mulvaney et al., 2006), og i barnehagen er det viktig at denne sensitiviteten utvises overfor hele barnegruppa (Drugli, 2017).

Sensitivitet er et begrep som dukker mest opp i nyere faglitteratur for barnehagen, og er omtrent ikke-eksisterende i politiske dokumenter og styringsdokumenter knyttet til barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2017). I stedet brukes flere alternative begreper, som ofte har noe overlappende begrepsinnhold med sensitivitet. Det er utviklet ulike måleverktøy for å si noe om kvaliteten på voksen-barn- relasjonene i barnehagen, og noen måler også sensitivitet konkret (Bjørnstad et al., 2020; Bjørnstad og Os, 2018; Pianta et al., 2008). Målingene som gjøres kan brukes som utgangspunkt for kompetanseheving, og forskning viser at det er mulig å gjøre de voksne mer sensitive under gitte forutsetninger (Kalliala, 2011; Lisøy et al., 2018), noe som også vil øke barnehagekvaliteten. Det er en sammenheng mellom barnehagekvalitet og barns utvikling og helse (Drugli og Lekhal, 2018; Hamre og Pianta, 2001), og for små barn er god relasjonskvalitet i barnehagen særlig viktig (Brandtzæg et al., 2013). I Norge er kvaliteten i barnehagene varierende, og særlig stor er variasjonen når det kommer til småbarnsavdelinger og praksisen av sensitivitet (Bjørnstad et al., 2020; Bjørnstad og Os, 2018; Sandeseter og Seland, 2018; St.meld. nr. 6 (2019-2020)).

Relasjonskvalitet spiller på ulike måter en stor rolle for mange aspekter ved barns utvikling. I hverdagen vil det for de fleste små barn være de barnehageansatte som er de voksenpersonene som brorparten av dagen tilbringes med (Statistisk sentralbyrå, 2020), og på den måten blir også voksen – barn – relasjonene i barnehagen særdeles betydningsfulle. Kvaliteten på disse relasjonene har stor betydning for flere ulike aspekter ved barns utvikling, og kan være med på å påvirke disse positivt (Berg-Nielsen, 2010; Drugli, 2012, 2017; Tholin, 2018). Denne påvirkningskraften gir de barnehageansatte mulighet til å gjøre barn bedre rustet til å møte utfordringer senere i livet, og de kan også være med på å snu en negativ utvikling (Drugli, 2017).

At det finnes så store variasjoner i sensitivitet, og at dette kan ha så stor påvirkningskraften på barns utvikling, gjør det interessant å finne ut hvordan forståelsen av sensitivitet arter seg i ulike barnehager, hva som kjennetegner praksisen av sensitivitet, og hvilke faktorer som oppleves som viktige for å sikre sensitivitet i voksen – barn – relasjonene.

3. METODE

3.1 Vitenskapsteoretisk innfallsvinkel

Som vitenskapsteoretisk innfallsvinkel til min problemstilling valgte jeg en fenomenologisk tilnærming. I fenomenologien er man opptatt av informantenes opplevelse av verden og hvordan de forstår ulike sosiale fenomener ut fra sitt ståsted (Kvale og Brinkmann, 2015). Innenfor et fenomenologisk perspektiv tenker man på virkeligheten som en subjektiv opplevelse, som ikke er lik for alle, og som forandrer seg ut fra at mennesker har ulike perspektiver (Thagaard, 2018), noe som også er viktig å ha i bakhodet i arbeidet med analyse av innsamlet datamateriale.

Min problemstilling handlet om å finne ut hvordan ulike personer som jobber i barnehager forstår og praktiserer sensitivitet i voksen – barn – relasjoner på småbarnsavdelinger, hvordan variasjon i sensitivitet kommer til uttrykk, i tillegg til hva de opplever som viktig for å sikre sensitivitet. Altså søkte jeg ikke å fange én bestemt forståelse og én bestemt praksis av sensitivitet, men nettopp å belyse de mange ulike forståelsene og praksisene knyttet til dette begrepet. I forsøket på å fange informantenes *egne* opplevelser av fenomenet sensitivitet ble det naturlig å velge den fenomenologiske innfallsvinkelen som, som nevnt, har denne subjektive opplevelsen som hovedanliggende (Kvale og Brinkmann, 2015).

I tillegg til å ha en fenomenologisk tilnærming til problemstillingen og forskningsspørsmålene inntok jeg også et hermeneutisk perspektiv da jeg skulle analysere datamaterialet.

Hermeneutikk handler om fortolkning av tekster (Kvale og Brinkmann, 2015) og hvordan denne fortolkningen foregår ved å ha et vekslende fokus på deler av teksten, teksten som helhet, og også konteksten rundt konstruksjonen av teksten (Hjardemaal, 2011). Ved intervjuer vil dette omfatte intervjuobjektets livsverden, i form av hennes erfaringer, og hennes samfunnsmessige – og kulturelle livssituasjon (Hjardemaal, 2011).

Hermeneutikk handlet i min studie også om å bruke problemstillingen min som filter når jeg så på det samlede datamaterialet. Det måtte jeg gjøre for å kunne identifisere overordnede temaer, samtidig som jeg også fant frem til ulike underkategorier under temaene. Videre måtte jeg ta et skritt tilbake for å se om underkategoriene var relevante deler av den helheten jeg, i lys av min problemstilling, var på utkikk etter. Denne konstante vekslingen mellom deler og

helhet kalles den hermeneutiske sirkel eller spiral, og legger grunnlaget for en enda dypere forståelse av datamaterialet (Kvale og Brinkmann, 2015).

I analysefasen ble den hermeneutiske tilnærmingen også særlig relevant da jeg skulle se på informantenes svar i lys av deres kunnskapsbakgrunn og erfaringer i yrket, samtidig som jeg vekslet mellom å se på hele datamaterialet og de enkelte intervjuene. Dette gjorde jeg for å få en mer helhetlig forståelse av hva informantenes forståelse av sensitivitet innebar. I tillegg brukte jeg det hermeneutiske perspektivet for å se på enkelte uttalelser opp mot et helt intervju, for på den måten å få en forståelse for hva som lå mellom linjene, både når det gjaldt spørsmål knyttet opp mot forståelse og praksis av sensitivitet, og også det som gjaldt hva informantene opplevde som viktig for å fremme sensitivitet.

3.2 Forskningsmetode

Studien min hadde som formål å finne ut mer om de sosiale fenomenene; *forståelse og praksis av sensitivitet på småbarnsavdelinger*, og for å gjøre det valgte jeg å benytte meg av en kvalitativ forskningsmetode. Kvalitative metoder er velegnede når en skal forsøke å forstå sosiale fenomener, og gjør det mulig å gå dypt inn i datamaterialet, for dermed også å skape seg en dypere forståelse av det man ønsker å studere (Thagaard, 2018).

Innenfor kvalitativ forskning er det mest vanlig å bruke intervju og/eller observasjon som datainnsamlingsmetode (Thagaard, 2018). For å finne ut mer om informantenes forståelse og praksis av sensitivitet valgte jeg metoden *intervju*. Det hadde vært interessant å bruke observasjon som metode i tillegg til intervju, for på den måten å undersøke hvordan informantenes forståelse og opplevelse av egen praksis samsvarer med observert praksis. Men på bakgrunn av oppgavens omfang og samfunnssituasjonen med Covid-19 – viruset, valgte jeg å ikke gjøre det i dette tilfellet. Et annet ankepunkt mot å bruke flere metoder er at det også sees på som tidkrevende fordi det genererer veldig mye data, noe som kan gå utover hvor dypt inn materialet man får mulighet til å gå (Silverman, 2014).

Av ulike intervjuformer valgte jeg det semistrukturerte livsverdensintervjuet. Et semistrukturert livsverdensintervju er ikke så ulikt en vanlig samtale, men har som en forutsetning at målet er et profesjonelt intervju (Kvale og Brinkmann, 2015). Det skiller seg fra et helstrukturert intervju på den måten at spørsmålene som benyttes ikke er så fastlagte, og at det er rom for å skyte inn andre spørsmål eller endre på rekkefølgen av spørsmål underveis. Dette var viktig for meg for å kunne få frem et så helhetlig bilde av de ulike informantenes

forståelse og opplevelser som mulig, noe som kunne ha blitt vanskeligere om intervjuet hadde en veldig stram struktur. Når man som intervjuer inntar en åpen holdning, uten å legge så stramme føringer for hva informantens svar må inneholde, vil man kunne få tak på informasjon som man ellers ville gått glipp av (Thagaard, 2018).

3.3 Datainnsamling

I dette avsnittet vil det bli redegjort for de ulike fasene av datainnsamlingsprosessen i studien min, fra *intervjuguide*, via *utvalg og rekruttering av informanter* til selve *gjennomføringen av intervjuene*.

3.3.1 INTERVJUGUIDE

Som en forberedelse til gjennomføring av intervjuer, og som et ledd i søknadsprosessen hos Norsk senter for forskningsdata (NSD), utarbeidet jeg en intervjuguide. Intervjuguiden fungerer som et manuskript for intervjusituasjonen, og kan være mer eller mindre stramme i strukturen (Kvale og Brinkmann, 2015).

Denne guiden ble delt opp i tre ulike deler, hvor den første delen hovedsakelig besto av et innledningsspørsmål om *informantenes kjennskap til CLASS*. Spørsmålet ble lagt til etter samtale med veileder, for å forhøre seg om informantenes bakgrunnskunnskaper og å gi meg som forsker en oppfatning av om informantene hadde en forforståelse knyttet til begrepet sensitivitet. I tillegg ble dette spørsmålet stilt for å gi informantene en opplevelse av at selve *begrepet* sensitivitet ikke nødvendigvis er noe man har kjennskap til, hvis man ikke har vært borti det i forbindelse med CLASS eller andre måle- og kompetansehevingsverktøy, noe som jeg også utdypet i forbindelse med dette spørsmålet. For at informanter skal ville åpne seg og dele informasjon som forskeren er på jakt etter, er det viktig at intervjusituasjonen ikke oppleves som ubehagelig, men er preget av tillit og fortrolighet (Thagaard, 2018). Derfor ble det viktig for meg at spørsmålene jeg stilte ikke ga informantene en følelse av å ha for lite kunnskap, noe som kunne ha opplevdes som ubehagelig for dem og gjort deres tillit til meg mindre.

Innledningsspørsmålet ble etter gjennomføring av de to første intervjuene endret. Dette gjorde jeg fordi jeg opplevde at spørsmålet ikke ga meg den informasjonen jeg var på jakt etter, og at jeg da måtte stille flere oppfølgingsspørsmål for å få ordentlig tak på hvor informantenes forståelse av sensitivitetsbegrepet kom fra. Så i de neste intervjuene ble innledningsspørsmålet heller formulert som et mer åpent spørsmål om bruk av *ulike*

kompetansehevingsverktøy knyttet til relasjonskompetanse. På den måten ble det lettere å få en forståelse for hva som kunne ligge til grunn for en informantenes eventuelle forforståelse av sensitivitetsbegrepet.

Del to av intervjuguiden er knyttet til selve forståelsen av begrepet sensitivitet. Jeg forsøkte da å finne ut i hvor stor grad sensitivitet er et begrep som er kjent for ansatte i barnehagen, eventuelt hvilke andre begreper som er mer brukt. Samtidig ville jeg undersøke om forståelsen knyttet til sensitivitet og/eller alternative begreper hadde noen fellestrekk. Jeg ønsket også å undersøke i hvilken grad kunnskap om relasjonskompetanse var satt i system i de ulike barnehagene.

Gjennom å stille åpne spørsmål ble det rom for at informantene kunne komme med bredere og dypere informasjon enn om spørsmålene hadde vært smale (Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg lagde også klar mulige oppfølgingsspørsmål som kunne brukes hvis svaret fra informantene ikke inneholdt alt jeg ønsket å vite noe om. Oppfølgingsspørsmål handler om å følge opp informanternes svar, med tanke på hva som er intervjuets problemstilling og underliggende forskningsspørsmål (Kvale og Brinkmann, 2015). I tillegg presenterte jeg ulike alternative begreper som kunne være mer kjent for informantene enn sensitivitetsbegrepet. Å høre disse andre begrepene ville kunne gjøre det lettere for dem å få grep om hva sensitivitet kan innebære. Slike begreper ga informantene flere «knagger» å henge erfaringene sine på, noe som kunne gi dem et bedre utgangspunkt for å si noe om hva de opplever som viktige faktorer ved sensitivitet..

Den siste delen av intervjuguiden hadde spørsmål knyttet opp til praksis av sensitivitet i barnehagen; hva som sees på som viktig, hva som er utfordrende og om det knyttes opp mot enkeltbarn eller barnegruppa. Her ga det semistrukturerte intervjuets åpne spørsmål informantene mulighet til å komme med mange ulike betraktninger på hva en praksis av sensitivitet kan innebære. Informantenes beskrivelser av praksis utgjorde et godt grunnlag for å, i diskusjonsdelen av studien, kunne sammenligne barnehageansattes praksis av sensitivitet, med det litteraturen definerer som sensitivitet. I tillegg ble det mulig å analysere disse beskrivelsene og finne faktorer informantene opplevde som fremmende eller hemmende i forhold til sensitivitet.

3.3.2 UTVALG

Å velge informanter på bakgrunn av gitte kriterier som er nødvendige for å belyse ens problemstilling og forskningsspørsmål, kalles å gjøre et *strategisk utvalg* (Thagaard, 2018),

og er en vanlig måte å plukke ut informanter på i kvalitativ forskning. I min studie ønsket jeg å få informasjon om barnehageansatte på småbarnsavdelingers forståelse og praksis av sensitivitet, og derfor var mine strategiske kriterier; at informantene enten måtte jobbe på småbarnsavdeling, eller ha arbeidserfaring fra en slik avdeling.

Som forsker kan man oftest ikke velge og vrake blant alle personer som tilfredsstillende kriterier når man skal finne deltakere til en studie. Man må benytte seg av de som er tilgjengelige for en, det som kalles et *tilgjengelighetsutvalg* (Thagaard, 2018), noe som også ble tydelig for meg da jeg skulle skaffe deltakere til min studie. I samfunnssituasjonen med Covid-19 – viruset oppleves hverdagen ekstra belastende for mange som jobber i barnehage, noe som nok kan ha ført til at tilgjengeligheten på deltakere ble innskrenket. Ved utforming av informasjonsskrivet forsøkte jeg å tydeliggjøre at hensikten med undersøkelsen var å høre på de forskjellige erfaringene og tankene til informantene, ikke å sjekke deres kunnskap opp mot en fasit. Formålet med dette var at de som leste skrivet skulle få en følelse av at å delta i studien ikke ville true deres selvfølelse eller være ubehagelig, og at flest mulig da sa ja til å delta.

I tillegg til at strategiske kriterier og tilgjengelighet kan forme et utvalg, formes det også av hvem som faktisk sier seg villige til å delta i studien, noe som kalles for *frivillighetsproblemet* (Kleven, 2011b). Det å intervjues om sin yrkespraksis oppfattes av noen som ubehagelig, og personer med høyere utdanning er ofte mer villige til å ta del i slike prosjekter enn de uten (Thagaard, 2018). I tillegg vil gjerne personer som sier ja til å delta i forskningsprosjekter være mer fornøyd med egen innsats og kompetanse i jobben enn de som ikke ønsker å delta (2018). Disse faktorene vil kunne føre til at utvalget blir skjevt med tanke på hvilken informasjon det gir, og dette er noe som er viktig å ta hensyn til i en diskusjon av funn.

I min studie utgjorde ikke frivillighetsproblemet knyttet til forskjell i utdanningsbakgrunn noen utfordring. I undersøkelsen til Bjørnstad Bjørnstad, Broekhuizen, Os og Baustad (2020), som min problemstilling i stor grad baserer seg på, tyder resultatene på at variasjonen i sensitivitet, ikke har noen sammenheng med utdanningsbakgrunn. Den er like stor blant pedagoger som ufaglærte. Det tas likevel et forbehold i undersøkelsen, om at dette kan komme av at utvalget av barnehageansatte uten pedagogutdanning er lite (Bjørnstad et al., 2020), så dette var noe å ha i bakhodet også for meg. Hvor fornøyde de forespurte var med sin egen forståelse og praksis av sensitivitet, ville uavhengig av utdanningsbakgrunn, likevel

kunne spille en rolle i hvem som takket ja til å delta og ikke, og på den måten være med på å forme utvalget.

Antallet informanter i en intervjuundersøkelse velges ut ifra formålet med undersøkelsen (Kvale og Brinkmann, 2015), og for å finne ut hvor mange informanter jeg skulle intervju, måtte jeg ta utgangspunkt i problemstillingen min. Noe av det teoretiske grunnlaget som frembrakte denne problemstillingen er en kvantitativ studie av relasjonskvalitet med 170 barnehageansatte som deltakere, og det kommer i denne undersøkelsen frem at graden av sensitivitet de barnehageansatte utviser overfor barna, er et av de områdene som det er størst variasjon innenfor (Bjørnstad et al., 2020). I min forskning ønsket jeg altså ikke å finne ut om det er stor variasjon, men jeg ønsket å få et bilde av *hvordan* denne variasjonen viste seg i barnehageansattes forståelse og i deres praksis. For å få et nyansert nok bilde av variasjonen i forståelse, og samtidig har mulighet til å bruke nok tid på analysen og tolkningen av funnene fra intervjuene, noe som i følge Kvale og Brinkmann (2015) er viktig, landet jeg på at 6-7 informanter ville være et passende antall.

Kriteriene for utvalget mitt var da at det skulle bestå av 6-7 voksne som hadde erfaring fra arbeid på småbarnsavdelinger i barnehagen, og som sa seg villige til å delta i studien min.

3.3.3 REKRUTTERING AV INFORMANTER

Tilgjengelighet spiller, som nevnt, en viktig rolle når man skal rekruttere informanter (Thagaard, 2018). Samfunnssituasjonen med Covid-19, og kanskje også studiens problemstilling, gjorde at å få tak i informanter ble litt mer utfordrende enn jeg hadde sett for meg. For å rekruttere informanter benyttet jeg meg av egne kontakter og i tillegg kontakter via bekjente. Til sammen var jeg i kontakt med 10 ulike barnehager via mail, med forespørsel om deltakelse og informasjonsskriv, eller muntlig kontakt via bekjente, hvor de fleste enten takket nei eller ikke svarte på forespørselen. Til slutt endte jeg opp med tre ulike informanter fra én barnehage, og ellers tre andre fra tre ulike barnehager. At tre av informantene kom fra samme avdeling i samme barnehage, og dermed kan ha noe felles kunnskapsgrunnlag som ligger til grunn for deres praksis og forståelse av sensitivitet, var en faktor som ble viktig å ta hensyn til i diskusjonen av funnene.

På grunn av måten rekrutteringen foregikk på hadde jeg truffet alle informantene, med unntak av én, tidligere, enten i sosiale sammenhenger eller i forbindelse med masterstudiet. Dette gjorde at det var lettere å få en god og avslappet tone i intervjuene, samtidig som det gjorde at jeg hadde en viss forkunnskap knyttet til flere av informantenes bakgrunn. Det ble viktig å ha

i bakhodet den påvirkningen min relasjon til informantene kunne ha på intervjusituasjonen, og tolkningen og analysen, noe som også måtte tas hensyn til i drøftingen av resultater og funn fra intervjuene.

Utvalget endte til slutt opp med å bestå av seks informanter fra fire ulike barnehager, hvor tre jobbet på samme avdeling i samme barnehage. Informantene var både pedagoger og fagarbeidere, menn og kvinner, fra tre ulike kommuner, og ansatte både i kommunale og private barnehager. At utvalget ble såpass variert mener jeg ga gode forutsetninger for å få resultater som også kan være gjenkjennbare for andre barnehageansatte på småbarnsavdelinger.

3.3.4 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE

Å gjennomføre intervjuer fysisk er mer gunstig enn å gjøre det digitalt eller over telefon, med tanke på kroppsspråkets viktige rolle, både i forhold til intervjueren og intervjuobjektet (Kvale og Brinkmann, 2015). På grunn av Covid-19 var det usikkert om det ville bli mulig å gjennomføre fysiske intervju, men heldigvis var smittesituasjonen i fylket på det tidspunktet slik at det lot seg gjøre.

Når man skal gjennomføre et intervju må man også ta hensyn til rammene rundt intervjuet, og ta en vurdering på hvor intervjuet bør finne sted, for at informanten skal føle seg mest mulig fri til å snakke om intervjuets temaer (Thagaard, 2018). Tidspunkt og sted for mine intervjuer ble avtalt på mail, og det ble tatt utgangspunkt i når og hvor det var best for informantene å gjennomføre dem. De fleste intervjuene ble gjennomført i ubunden plantid på informantenes arbeidsplass, mens ett intervju ble foretatt hjemme hos informanten, og et annet på et grupperom på universitetet på kveldstid. Informanten som ble intervjuet på universitetet, drev selv med videreutdanning ved universitetet samtidig som hun jobbet, og det kan antas at intervjusettingen også for denne informanten opplevdes som kjent.

Det at intervjuene ble foretatt i informantenes kjente omgivelser gjorde at forholdene lå til rette for en tillitsfull og trygg atmosfære. På grunn av dette, og intervjuets form, var samtalen relativt uformelle, noe som i følge Kleven (2011a) vil kunne gjøre at informanter åpner seg mer enn i en mer strukturert setting. Ved at flere av intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass ble det samtidig en viss faglig ramme rundt dem, noe jeg opplevde som gunstig med tanke på intervjuets tema.

I forkant av intervjuet hadde informantene fått informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen på mail, slik at de kunne få et tydelig inntrykk av hva intervjuet ville innebære. Noen informanter hadde allerede fylt ut samtykkeskjemaet, mens med de andre ble skjemaet gjennomgått og undertegnet før intervjuet startet. I tillegg ble det foretatt det Kvale og Brinkmann kaller for en *briefing* (Kvale og Brinkmann, 2015), hvor informantene ble fortalt litt om formålet med masterstudien og intervjuet. De ble forelagt hvordan intervjuet var delt opp, og at det ville bestå av noen *strukturerte spørsmål* og i tilknytning til disse enkelte *oppfølgingsspørsmål* (Kvale og Brinkmann, 2015), men at det ellers var mye rom for å snakke fritt rundt temaet.

Da intervjuet var i gang ble det i tillegg til oppfølgingsspørsmål, i etterkant av strukturerte spørsmål, også brukt det Kvale og Brinkmann (2015) kaller for *fortolkende spørsmål*. Disse ble stilt for å tydeliggjøre hva informantene hadde sagt, og å få bekreftet om jeg hadde forstått det de sa på riktig måte. Slike fortolkende spørsmål var med på å validere informantenes svar. Gjennom hele intervjuet kom jeg også med små tegn og oppmuntrende kommentarer underveis, som kalles *prober* (Thagaard, 2018). Disse brukes for å signalisere interesse, noe som kan bidra til at informanten kommer med mer utfyllende informasjon om interessante tema. Da jeg hadde vært gjennom mine forhåndsbestemte spørsmål ble det foretatt en *debriefing* (Kvale og Brinkmann, 2015), hvor informantene fikk mulighet til å komme med tilleggsinformasjon som de ønsket å få med, rundt temaet.

Det ble brukt lydopptak for å på den måten kunne ha fullt fokus på kommunikasjonen med informanten, og for å sikre at alt som ble sagt ble fanget opp. I tillegg gjorde lydopptaket at det ble lettere å gjenkalle stemningen i intervjusituasjonen og å høre tonefall, noe som var nyttig ved transkribering og begynnende tolkning og analyse av datamaterialet.

På forhånd hadde jeg også lagt opp til å ta feltnotater, men i situasjonen opplevdes det som at det å ta notater ville føre til et brudd i flyten i intervjuene, og gjøre kommunikasjonen dårligere, og det ble derfor lagt bort. Selve intervjuene varte i mellom 20 og 65 minutter, avhengig av hvor mye de ulike informantene hadde å si i tilknytning til de ulike spørsmålene.

Ved gjennomføring av de første intervjuene opplevde jeg at informantene brakte noen temaer på banen som jeg fant så interessante, at de ble styrende for hvilke oppfølgingsspørsmål jeg stilte til andre informanter i senere intervjuer. Dette er i tråd med det Thagaard (2018) skriver om hvordan fortolkningene og analysene som både forskeren selv og informanten gjør av den andres og egne utsagn og kroppsspråk under intervjuet, er med på å forme både informantens

uttalelser og forskerens videre spørsmål. Dette synliggjorde hvordan en begynnende analyseprosess starter allerede under gjennomføringen av intervjuene (Thagaard, 2018).

3.4 Analyse

I min analyse av datamaterialet valgte jeg en tematisk tilnærming, med utgangspunkt i Braun og Clarkes (2012) inndeling av analysen i seks ulike faser. I tillegg brukte jeg, som tidligere nevnt, en hermeneutisk tilnærming til datamaterialet. Jeg brukte problemstillingen min og teorigrunnlaget mitt som utgangspunkt, og vekslet mellom å se på helheten i datamaterialet og det enkelte intervjuet, i arbeidet med å få frem ulike kategorier og temaer, og å spesifisere disse. I tillegg vekslet jeg også mellom de overordnede temaene og underkategoriene for å se på hvordan de samsvarer med hverandre og med problemstillingen. Det hermeneutiske perspektivet ble også tatt i bruk ved at det ble foretatt en veksling mellom å se på informantenes enkelte uttalelser og hele intervjuer, for å få et mer komplett inntrykk av deres forståelse og opplevelse av sensitivitet.

3.4.1 TRANSKRIBERING

Det første trinnet i analysen dreier seg om å gjøre seg kjent med datamaterialet gjennom å transkribere og lese gjennom materialet flere ganger (Braun og Clarke, 2012), og analyseprosessen som allerede hadde startet under intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2015), fortsatte med dette arbeidet.

Intervjuene ble transkribert fortløpende og innenfor noen dager etter at de ble gjennomført, for på den måten å sikre best mulig gjenkallelse av de ulike intervjusituasjonene. I transkripsjons- og analysearbeidet ble det benyttet analyseverktøyet Nvivo, som er et verktøy for transkribering og analyse av data. Man kan importere lydfiler og justere avspillingsfarten på opptakene for å lette transkriberingsjobben. I tillegg kan man også kategorisere datamaterialet i over- og underkategorier på ulike måter ved bruk av såkalte 'noder' (Universitetet i Oslo, 2017). Dette verktøyet tok jeg også i bruk da jeg skulle begynne å *kode* intervjuene, noe som vil si å knytte deler av den transkriberte teksten opp mot ulike kategorier eller temaer. Koding er en av de mest brukte formene for dataanalyse, og for nybegynnere innen forskning kan det være en god måte å få oversikt over datamaterialet sitt på (Kvale og Brinkmann, 2015).

3.4.2 KODING OG TEMATISERING

Koding av tekstmateriale brukes for å kategorisere deler av en tekst, og kan bidra til at man får bedre oversikt over en informants meninger rundt ulike kategorier eller temaer (Kvale Brinkmann, 2015). Man kan også ved å bruke koding sammenligne ulike informanters uttalelser om ulike tema, og oppdage likheter og ulikheter (2015).

Før jeg startet på transkriberingsprosessen hadde jeg, med utgangspunkt i de ulike kategoriene som jeg hadde delt intervju spørsmålene opp i; *kjennskap til CLASS, forståelse av sensitivitet, og praksis av sensitivitet*, lagd kategorier som den transkriberte teksten kunne kodes i. Som nevnt over, endret jeg på spørsmålet knyttet til CLASS etter de to første intervjuene, noe som også gjorde at jeg endret den første kategorien for koding av teksten fra å handle om *kjennskap til CLASS*, til å handle om *kjennskap til ulike kompetansehevingsverktøy*. I tillegg tok jeg også utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine om hvordan variasjon i sensitivitet kommer til uttrykk gjennom praksis, hva som oppleves som viktig for å sikre sensitivitet i barnehagen. I lys av disse forskningsspørsmålene og ut fra datamaterialet dannet jeg først noen kategorier som ble kalt; *felles forståelse, sensitivitet i forhold til enkeltbarn, og sensitivitet i forhold til barnegruppen*.

Etter at jeg hadde transkribert intervjuene begynte jeg å kode ulike tekstsegmenter inn i de kategoriene jeg hadde laget. Ved gjennomlesning av transkripsjonene dukket det også opp flere andre fellesnevnerer i intervjuene, som jeg brukte til å lage enda flere ulike underkategorier som kunne være aktuelle, slik som blant annet; *foreldresamarbeid og uformelle samtaler og formelle samtaler*. Så ble aktuelle tekstsegmenter fra dataene igjen knyttet opp mot disse ulike, i tråd med fase 2 i den tematiske analyseprosessen (Braun og Clarke, 2012).

Videre fortsatte jeg med stegene 3-5, som handlet om å utvikle tema, å kontrollere disse opp mot hverandre og å tydelig definere og navngi temaene (Braun og Clarke, 2012). Jeg sammenlignet transkripsjonene av intervjuene og de kodede tekstsegmentene med kategoriene og temaene som etter hvert hadde utkrystallisert seg. Og i lys av dette gjorde jeg endringer i temaene, og kodet enkelte tekstsegmenter på ny eller la til tekst som var blitt utelatt, slik at temaene ble enda tydeligere og i noen tilfeller mer innholdsrike. I tillegg ble det tydeligere avgrensninger dem imellom.

I neste omgang så jeg på hvordan de ulike temaene samsvarte med helheten i datamaterialet, men også med problemstillingen min og forskningsspørsmålene. Studien min har som

overordnet mål å finne ut hvordan barnehageansatte forstår og praktiserer sensitivitet, og hva som kan være en kilde til variasjon i sensitivitet, i tillegg til hva de barnehageansatte opplever som viktige faktorer for å sikre sensitivitet. Med dette i bakhodet dannet jeg etter hvert fire ulike overordnede kategorier som de ulike temaene i datamaterialet kunne knyttes opp mot; *forståelse av sensitivitetsbegrepet, kjennetegn ved praksis av sensitivitet, faktorer som fremmer sensitivitet og faktorer som hemmer sensitivitet.*

Den siste fasen i en tematisk analyse handler ifølge Braun og Clarke (2012) om utarbeidelse av selve rapporten. Også i denne fasen gjorde jeg en ny siste analyse av tekstsegmentene jeg hadde plukket ut, temaenes relevans for problemstillingen, og forsøkte å finne noen sitater fra teksten som fanget essensen i hvert tema. Disse sitatene ble så bruk for å eksemplifisere funnene under de fleste av de ulike temaene.

3.5 Forskningsetikk

Det er flere ulike forhold knyttet til forskningsetikk som man må ta høyde for i en studie, og jeg har valgt i å ta utgangspunkt i fire sentrale hovedmomenter: *Informert samtykke, konfidensialitet, forskerens rolle, og konsekvenser av forskningen* (Kvale og Brinkmann, 2015).

3.5.1 INFORMERT SAMTYKKE

For at informantene skulle kunne ta del i studien var det viktig at de kunne gi sitt *informerte samtykke*, noe som vil si at de på forhånd ble gjort kjent med formålet med forskningen og hvordan den ville bli utført. De fikk også få vite om eventuelle fordeler og ulemper ved å delta (Kvale og Brinkmann, 2015). Denne informasjonen ble gitt i informasjonsskrivet som ble sendt ut, hvor deler av det også ble gjennomgått ved undertegnelse av samtykkeerklæringen, i forkant av intervjuet. I tillegg ble informantene også opplyst om at de når som helst kunne trekke seg, og at det ikke ville få noen konsekvenser for dem om de valgte å si nei til å delta eller trakk seg underveis. Som følger av at kvalitativ forskning er en fleksibel prosess (Maxwell, 2009), ble studiens formål utvidet noe og gjort mer tydelig i løpet av analysen av datamaterialet. Derfor er det noe uoverensstemmelse mellom formålet som ble oppgitt i informasjonsskrivet og den endelige formuleringen av formålet med studien. Det ble likevel vurdert at endringen i formål var så liten, og av en slik art at informantenes samtykke fremdeles ville kunne kalles et *informert samtykke*.

3.5.2 KONFIDENSIALITET

Konfidensialitet handler om hvordan en behandler datamaterialet en har innhentet, og da særlig data som kan være identifiserende (Kvale og Brinkmann, 2015).

For å sikre mine informanternes personopplysninger ble lydopptakene fra intervjuene jeg gjorde lagret på en kryptert minnepinne sammen med transkripsjonene. Ingen navn på informantene eller barnehagen de jobbet i ble nevnt på lydopptakene eller i transkripsjonene, og informantene ble i transkripsjonene kun omtalt som Informant 1,2 osv..

I informasjonsskrivet som ble sendt ut sammen med forespørsel om å delta i studien, ble deltakerne forelagt informasjonen om hvordan de innsamlede dataene skulle behandles. Det ble opplyst om at alle deltakere ville bli anonymisert. Og informantene ble også informert om at selve intervjuene ikke ville bli gjengitt, men at de ville kunne gjenkjenne deler av egne svar i presentasjonen av funnene. I samtykkeerklæringen informantene undertegnet, var det også et punkt om samtykke til oppbevaring av deres personopplysninger til studiens slutt, for på den måten å forsikre seg om at de var inneforstått med hvor lenge opplysningene ville bli oppbevart.

Som et ledd i forskningsprosessen ble det søkt godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). At studien ble godkjent av NSD fungerer også som en forsikring om at fremgangsmåten i forhold til intervju spørsmål og oppbevaring av opplysninger forholder seg godt nok til etiske retningslinjer for forskning. I tilbakemeldingen fra NSD ble jeg i tillegg bedt om å minne informantene på deres taushetsplikt, og at de ikke måtte nevne barns kjønn, alder, opprinnelsesland eller diagnoser hvis de skulle bruke eksempler. Dette gjorde jeg, og i de få tilfellene hvor det allikevel ble nevnt slike opplysninger anonymiserte jeg disse opplysningene eller unnlot å ta dem med i transkripsjonene.

3.5.3 FORSKERENS ROLLE

Forskeren er den som bærer forskningsprosjektets integritet, og er i stand til å både svekke og styrke denne. For at forskningens integritet skal bevares er det viktig at forskeren bruker sine kunnskaper og sin erfaring for å tilstrebe en så ærlig og rettferdig innhenting av data, tolkning, og analyse som mulig (Kvale og Brinkmann, 2015).

Som nevnt under avsnittet om utvalg hadde jeg møtt på de fleste informantene tidligere, noe som var med på å skape en avslappet atmosfære under intervjuet. Det var derfor også særlig viktig at jeg var meg bevisst min rolle som forsker i forhold til informantene. Det ble viktig

for meg å opprettholde en viss profesjonell distanse (Kvale og Brinkmann, 2015), for at jeg ikke skulle la mitt vennskapelige forhold til personene påvirke mine spørsmål og mine tolkninger og analyse av svarene deres.

I tillegg til dette var det viktig å ha i bakhodet at forholdet mellom meg som forsker og informantene var asymmetrisk. Forskere har en makt i det at det i stor grad er *de* som legger premissene for intervjuet; forskeren bestemmer hvilket temaet som tas opp, det er kun forskeren som stiller spørsmål, og forskeren styrer også hvordan spørsmålene blir stilt og brukt for å innhente informasjon. Dette vil kunne gjøre at intervjuobjektet kanskje ikke er helt klar over hva forskeren er på jakt etter, noe som gir forskeren et etisk ansvar i forhold til de opplysningen hun får (Kvale og Brinkmann, 2015). Det var i den forbindelse viktig for meg å hele tiden etterstrebe å tolke informantenes svar slik jeg opplevde at de var ment å forstås. De fortolkende spørsmålene, som også ble nevnt under avsnittet om gjennomføring av intervjuene, ble brukt for å forsikre seg om dette. Å spørre informantene åpne og ikke ledende spørsmål var også noe jeg forsøkte å være bevisst på under utspørringen.

I etterkant av intervjuene er forskeren den eneste som skal fortolke og analysere det som informanten har sagt (Kvale og Brinkmann, 2015), og informanten har etter selve gjennomføringen av intervjuet ikke lengre noen påvirkningskraft på dette. For meg ble det også da, ved transkripsjon, fortolkning og analyse av det innsamlede datamaterialet, viktig at jeg forsøkte å gjengi og fortolke informantenes uttalelser så nært opp til slik de var ment forstått, som mulig. Gjentatte gjennomhøringer av lydopptakene ble også brukt for at transkripsjonen og grunnlaget for fortolkningen og analysen ble så autentisk som mulig.

3.5.4 KONSEKVENSER AV FORSKNINGEN

I arbeidet med fortolkning og gjengivelse av informantenes utsagn ble det viktig å ha prinsippet om at forskningen ikke skal forårsake skade for deltakerne (NESH, 2016) i bakhodet. Konsekvensene forskningen min kunne ha for informantene måtte ligge langt fremme i bevisstheten. I min studie var ikke temaet av en slik art at det var stor fare for skade, med tanke på å svare på spørsmål om det, men jeg måtte tenke på at det å bli spurt ut om sin yrkespraksis kunne oppleves som ubehagelig for noen. Dette tok jeg hensyn til, både i utforming av informasjonsskriv og intervjuguide, og i hvordan jeg ordla meg under selve intervjuene. I tillegg måtte jeg ta hensyn til dette i fremstillingen og diskusjonen av funnene, slik at ikke informantene opplevde å bli stilt i et dårlig lys.

Jeg måtte også tenke på hvordan jeg brukte sitater fra intervjuene, og hvilke sitater jeg valgte ut, slik at ingen informanter opplevde det som ubehagelig å bli sitert. For at sitatene som ble gjengitt skulle oppleves som noe som informantene kunne stå inne for, og for at selve meningen i sitatene skulle komme tydelig frem, gjorde jeg noen små justeringer i forhold til den transkriberte teksten. Jeg fjernet tegn som markerte pauser og gjentakelser av småord, som ofte ble brukt mens informantene tenkte på hvordan de skulle formulere seg. I tillegg presenterte jeg kun sitater som jeg syntes var gode med tanke på å tydelig få frem informantenes reflekterte meninger.

3.6 Reliabilitet

Et forskningsprosjekts reliabilitet handler om hvorvidt forskningen som er gjort er troverdig, om andre forskere ville ha kommet frem til samme resultat om de hadde brukt samme metode (Thagaard, 2018). Kvalitativ forskning innebærer ofte møter mellom mennesker, og man har gjerne en konstruktivistisk tanke om at dataene konstrueres i samspillet mellom forskeren og informantene (Kvale og Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Å si noe om reliabiliteten til forskningen vil da handle om å beskrive alle deler av forskningsprosessen i detalj, i tillegg til å også beskrive det teoretiske grunnlaget for de slutningene man trekker (Silverman, 2014), slik at de som leser forskningen kjenner til alle forutsetningene for at resultatet ble som det ble, og selv kan ta en vurdering på deres troverdighet. Man må sikre at forskningsprosessen er *transparent* (Silverman, 2014). I denne studien innebar det å beskrive forskningsprosessen så tydelig som mulig, både når det gjaldt utvalg av informanter, metode for datainnsamling og resultatene eller funnene som ble gjort.

3.7 Validitet og overførbarhet

Validitet dreier seg om at de tolkningene man har gjort og de slutningene man trekker ut fra datamaterialet, kan sies å være gyldige i forhold til den virkeligheten man har forsket på. I tillegg er et annet aspekt ved validitet hvordan en forholder seg til mulige feilkilder (Maxwell, 2009; Thagaard, 2018). Validitet handler samtidig også om i hvilken grad resultatene kan generaliseres eller overføres til andre lignende kontekster (Kvale og Brinkmann, 2015). Forskningsprosjekters validitet kan også knyttes til forskerens opptreden gjennom alle fasene av forskningsprosessen (Kvale og Brinkmann, 2015).

Som i forbindelse med studiens reliabilitet blir også transparens et hovedpoeng når det gjelder validitet. Forskerens redegjørelser for eget ståsted og hennes argumenter for sine tolkninger og konklusjoner, blir det som danner vurderingsgrunnlaget for validiteten (Thagaard, 2018). Faktorer som vil være relevante i denne argumentasjonen er blant annet: hvor rikholdige data man har, forklaringer på hvorfor en har gått bort fra alternative tolkninger og konklusjoner, om en har brukt flere metoder og fått sammenfallende resultater, og teorigrunnlaget som en baserer sine konklusjoner på (Thagaard, 2018; Kvale og Brinkmann, 2015; Maxwell, 2009). I tillegg kan en også benytte seg av ulike valideringsfellesskap, i form av informantene selv, forskere i forskningsfellesskapet og de som leser forskningen (Kvale og Brinkmann, 2015).

I min studie forsøkte jeg å sikre validiteten ved å beskrive hele forskningsprosessen grundig, og å begrunne de ulike valgene som ble tatt underveis i prosessen. Dette ble gjort både når det gjaldt intervjuguidens utforming, utvalg av informanter, selve gjennomføringen av intervjuene, hvilket dataprogram jeg brukte i transkriberingsfasen, hvilken metode jeg brukte i analysen av datamaterialet, og hvilke ulike kategorier eller temaer jeg endte opp med. Under intervjuene brukte jeg oppfølgingsspørsmål for å sikre at jeg hadde tolket informantens uttalelser riktig, og fikk på den måten validert noen av de tolkningene jeg foretok da. Jeg tok også høyde for alternative tolkninger av datamaterialet da jeg diskuterte funnene, og argumenterte i forhold til dette. I diskusjonen brukte jeg teorigrunnlaget aktivt for å begrunne mine egne tolkninger og konklusjoner. Som både en del av mitt forskerfellesskap og av de som leser forskningen, ble veileder brukt aktivt for å validere tolkninger og resultater underveis.

Den delen av validiteten som handler om hvorvidt resultatene kan overføres til en ny kontekst kalles *ekstern validitet* eller *overførbarhet* (Thagaard, 2018). I kvalitativ forskning som omhandler relasjoner mellom mennesker, vil to kontekster aldri være helt like (Kleven, 2011b). Man kan derfor ikke si noe konkret, f.eks. i form av en sannsynlighetsverdi, i forhold til om et funn er direkte overførbart til en lignende kontekst. Det som er viktig i kvalitativ forskning er at man beskriver konteksten rundt innhenting av datamaterialet grundig, og også utvalget. Og som når det gjelder validitet ellers, blir det også her viktig å begrunne og argumentere for hvorfor funn eventuelt vil være overførbare til en større populasjon og ikke bare akkurat det utvalget man har undersøkt (Kleven, 2011b).

I denne studien var målet å finne ut noe om hvordan barnehageansatte forstår og praktiserer sensitivitet på småbarnsavdelinger, hvordan variasjon i sensitivitet kommer til uttrykk, hva

sammenhengen mellom praksis og variasjon kan være og hvilke faktorer de barnehageansatte opplever som viktige for å fremme sensitivitet. For å si noe om hvorvidt mine funn var overførbare til andre barnehageansatte på småbarnsavdeling presenterte jeg, i min diskusjon av funnene, argumenter for og i mot dette ståstedet. Sammen med en fyldig beskrivelse av utvalget og ellers alle sider ved forskningsmetoden styrker dette studiens eksterne validitet, og gir lesere mulighet til å trekke sine egne konklusjoner om funnenes overførbarhet.

4. FUNN

I denne delen av oppgavene vil funnene fra datamaterialet bli presentert. De vil bli knyttet opp mot de fire temaene som analysen frembrakte, henholdsvis; *forståelse av sensitivitetsbegrepet, kjennetegn ved praksis av sensitivitet, faktorer som fremmer sensitivitet og faktorer som hemmer sensitivitet*. Først vil det bli presentert funn knyttet til de barnehageansattes forståelse av sensitivitetsbegrepet, deretter hva som kjennetegner deres praksis av sensitivitet i møte med små barn, og til slutt en gjennomgang av hvilke faktorer de barnehageansatte opplever som fremmende for sensitivitet og hvilke faktorer de opplever som hemmende.

4.1 Forståelse av sensitivitetsbegrepet

Begrepet sensitivitet var for de fleste informantene ikke ukjent i seg selv, men et begrep som flere var uvante med å møte på og ta i bruk i barnehagekonteksten. Gjennom analysen av datamaterialet fremkom det hovedsakelig to tema knyttet til forståelse; om informantene hadde en *forforståelse* for begrepet sensitivitet, og de mange *alternative begrepene og uttrykkene* som de tok i bruk for å beskrive sin forståelse av sensitivitet.

4.1.1 FORFORSTÅELSE

Det ble i løpet av analysefasen synlig at hva sensitivitet som begrep i barnehagekonteksten inneholdt, var litt uklart for de fleste informantene. En informant hadde en mer tydelig oppfatning av hva begrepet innebar i barnehagekonteksten, på bakgrunn av arbeid med CLASS. En annen informant oppga også at begrepet var kjent, uten at det i intervjuet kom frem hvor denne forforståelsen kom fra. Ellers hadde samtlige informanter opplevd å ta del i ulike former for kompetanseheving, hvor diverse begreper og uttrykk ble brukt for å beskrive gode voksen – barn – relasjoner. I dette arbeidet var sensitivitet et begrep som sjelden var blitt tatt i bruk. I hovedsak var det alternative begreper, som allikevel favnet og/eller overlappet innholdet i sensitivitetsbegrepet, som ble tatt i bruk. Og det var disse begrepene informantene anvendte for å beskrive voksnes væremåte i voksen – barn – relasjonen, og sin forståelse for hva sensitivitet i voksen – barn – relasjonen innebærer.

4.1.2 BRUK AV ALTERNATIVE BEGREPER OG UTTRYKK

Som tidligere nevnt var ikke sensitivitet et helt ukjent begrep for de fleste informantene, men mer ukjent som begrep i barnehagesettingen. Det var andre begreper og metaforer som var mer innarbeidede, og som ble tatt i bruk i samtaler om de voksnes rolle i voksen – barn - relasjonen. Som noen av informantene forklarte det:

«(...) Barnehagehverdagen er jo kjent for å ha mye taus kunnskap, på godt og vondt. Mye også er sånn stammespråk sant? Vi har veldig mye sånne koder. Når jeg har jobbet med dette her så ser jeg jo at vi bruker mye metaforer (...)»

og

«Jeg tenker vi bruker så mange av dem [begreper], det er jo å tune seg inn, se barnet, lytte, sense, altså sånn; det er jo sensitivt egentlig vi tenker, men vi har så mange andre ord.»

Begrepet *omsorg* er et av begrepene som fem av informantene nevner i forbindelse med sensitivitet. Omsorg trekkes frem som en del av det å være sensitiv, og én informant bruker også *sensitiv omsorg* som begrep i den forbindelse. To informanter er også inne på at sensitivitet innebærer både fysisk og psykisk omsorg. *Å se barnet* var et annet av uttrykkene, som ble nevnt av fem av seks informanter, som en forklaring på hva de la i begrepet sensitivitet. Som svar på spørsmål om å utdype hva hen la i det «å se» forklarte en av informantene det slik:

«(...) jeg ser deg, jeg ser hvem du er, jeg ser hva du vil, jeg ser du har bruk for noe mer, jeg ser du trenger et fang å sitte på nå. Jeg ser du har lyst til å snakke til meg, og jeg lytter, hører hva du vil fortelle sant..»

Det ble også trukket frem at *å se* betydde å fange opp det som foregikk med barna, fange opp små signaler og tegn, en informant kalte det «*å se de små øyeblikkene*». I tillegg ble det også synlig at *å se barnet* handlet om å prøve å tolke og forstå barnas atferd, å forstå deres behov i øyeblikket, gjerne ved å få med seg konteksten rundt barnet. En informant forklarte det som «*å se barnet som er bak armene og beina*». En tredje faktor som også ble trukket frem som en del av *å se barnet* var *å gi hjelp*. Flere informanter trakk frem at en konsekvens av at barna ble sett, var at de barnehageansatte kunne hjelpe dem, og at denne opplevelsen av at de voksne var der og kunne hjelpe, var viktig for at barna skulle føle seg trygge.

Andre begreper som ble hyppig nevnt, i forbindelse med informantenes forståelse av sensitivitetsbegrepet, var *å være lydhøre* overfor barna og *å lese barna*. Fem av seks

informanter brukte en eller begge disse for å beskrive sin forståelse av sensitivitet som begrep.

Mange utdypet ikke videre hva de mente med å være lydhør, men én informant sa:

«for oss så handler det om være lydhør for ungene, å se dem når de ikke bare snakker..eller viser noe sånn tydelig med kroppen hva de ønsker eller hva de vil, men å se de små øyeblikkene, å plukke opp når de snur seg etter deg (...).»

I tillegg til at det å lese barnet innebar å fange opp tegn, som kunne være både verbalt og nonverbalt språk og signaler, fremhevet også flere informanter at når de «leste» barna så tolket de samtidig signalene og forsøkte å forstå barnas intensjon. Begrepet *anerkjennelse* ble også nevnt, men kun av tre informanter. En informant forklarte anerkjennelse slik:

«(...)selv om de fleste plasser som en leser så er det kanskje anerkjennelse som er det største ordet. Men jeg tenker anerkjennelse går inn under det å være sensitiv..at du kan ikke anerkjenne uten å være sensitiv.»

Ut fra tolkning av datamaterialet fremsto anerkjennelse i hovedsak som et teoretisk begrep, mer enn et begrep som ble tatt i bruk i dagligtalen, for å beskrive forståelse eller praksis av sensitivitet. Da var å *tune/tone seg inn*, i større grad et naturlig, innarbeidet uttrykk hos informantene, selv om det var like mange informanter som nevnte anerkjennelse, som dette. En informant forklarte det slik:

«(...)det er jo å tune seg inn, se barnet, lytte, sense, altså sånn; det er jo sensitivt egentlig vi tenker(...).»

I tillegg til disse seks begrepene som flere av informantene var innom, ble også flere andre begreper som f.eks. kjærlighet, kjemi, holdning, relasjon og innlevelse, nevnt, for å beskrive informantenes forståelse av hva sensitivitet i voksen – barn – relasjonen innebærer.

Altså ble det gjort to hovedfunn knyttet til informantenes forståelse av sensitivitet som begrep i barnehagekonteksten: Informantene hadde i liten grad en tydelig forforståelse knyttet til begrepet sensitivitet i voksen – barn – relasjonen, og de brukte oftere alternative begreper når de snakket om eller arbeidet med voksnes væremåte i voksen – barn – relasjonen.

4.2 Kjennetegn ved praksis av sensitivitet

Når det gjaldt praksis av sensitivitet på småbarnsavdelinger, så fremkom det av analysen av datamaterialet hovedsakelig fire temaområder som kjennetegner denne praksisen:

tilstedeværelse, observasjon, å gi respons, og et vekslende fokus på barnegruppe og enkeltbarn.

En informant oppsummerte praksis av sensitivitet på småbarnsavdelinger slik:

«Altså småbarn, de er jo veldig nonverbale sant? Så der er det kanskje et blikk som forteller hva de vil be om og en bevegelse, viser følelser, og så er det jo opp til oss å prøve så godt vi kan å tolke og forstå og å handle ut ifra det, og forhåpentligvis bedre [situasjonen] og at barnet føler seg forstått.»

4.2.1 TILSTEDEVÆRELSE

Gjennom analysen ble det synlig at *tilstedeværelse* var noe som informantene opplevde som viktig når det gjaldt praksis av sensitivitet, og det var et tema som samtlige informanter var innom. Når det gjaldt tilstedeværelse ble det nevnt at de voksne måtte være til stede fysisk, og halvparten av informantene nevnte fysisk nærhet eller det at ungene trenger et fang å sitte på. I tillegg ble det også trukket frem at de voksne måtte være til stede mentalt og emosjonelt, og begreper som «å være på» og «å være pålogget» ble også nevnt i den forbindelse. En informant formulerte viktigheten av tilstedeværelse slik:

*«Du må være til stede. Er du ikke voksen til stede så har du ikke sjans (...)også mentalt i hodet, du må være **på** når du er på jobb. Det fungerer ikke å komme på jobb og bare sitte(...)»*

Å *sitte på gulvet* var et begrep som ble hyppig brukt i forbindelse med tilstedeværelse, hvor det fysiske aspektet ved «å sitte på gulvet» på en småbarnsavdeling ble synliggjort. Som en av informantene sa: *«Vi bor på gulvet pleier jeg å si»*. Det ble også tydelig at det «å sitte på gulvet» i barnehagekonteksten inneholdt mer enn å bare fysisk sitte på et gulv. Av de fire informantene som hadde nevnt dette, så var det også én som utdypet innholdet i det videre, og sa noe om mulige utfordringer ved å bruke slike metaforer:

«og så sier jeg: "tar du og sitter på gulvet?" Og så har de tatt det helt bokstavelig, men så betyr det egentlig: Sitt på gulvet, vær med ungene, se hva de gjør, vær delaktig»

Og denne utvidede forståelsen av hva å sitte på gulvet betyr i barnehagekonteksten, lå også mellom linjene hos de andre informantene som nevnte det, selv om det ikke ble sagt eksplisitt. Jeg fikk gjennom analyse og tolkning av intervjuene en forståelse av at *å sitte på gulvet* ble brukt nesten synonymt med å være til stede og ta del i barnas livsverden. En informant forklarte det slik:

«å være til stede, være på gulvet, se når de leker, plutselig tittei borte i en krok sant, og de ser på deg selv om du kanskje er opptatt med noe annet, sant, at du ser dem og møter følelser ikke minst»

4.2.2 OBSERVASJON - Å FANGE OPP OG TOLKE

Å følge med på, eller å *observere* barna som en del av praksis av sensitivitet, ble det i løpet av analysefasen, tydelig at var et hovedpoeng for alle informantene. Alle var opptatte av at man måtte observere barna og følge med på dem, og uttrykk som «å se barnet» og «å lese barnet» ble også nevnt ofte i forbindelse med praksis av sensitivitet. Samtlige informanter trakk frem kroppsspråk, mimikk, øyekontakt og blick som viktig med tanke på å forstå hvordan barna på småbarnsavdelingen hadde det, hva de ønsket. I tillegg fulgte informantene også med på disse signalene fra barna for å få tilbakemelding på om de hadde tolket barna på riktig måte. Og et par informanter fremhevet også at de etterstrebet å fange opp de små nyansene i uttrykket som ofte forekommer hos små barn, men som ikke alltid er like lette å få øye på. I tillegg nevnte fire av informantene også viktigheten av å se barnet i kontekst, få med seg hva som skjer rundt barnet, for på den måten å ha større sjanse for å tolke signaler og kommunikasjon fra barnet riktig.

4.2.3 Å GI RESPONS

Analysen frembrakte også å *gi respons* på barnas signaler og kommunikasjon som et tema når det gjaldt praksis av sensitivitet. Fire av seks informanter la vekt på responsen de ga barna, etter at de hadde fanget opp deres signaler og kommunikasjon. Flere nevnte at de ofte brukte kroppsspråk, og øyekontakt og blick for å respondere, samtidig som de brukte verbalspråk for å sette ord på sin fortolkning av barnas kommunikasjon, og på sin egen respons. Én informant pekte også på at hen ofte brukte blick eller kroppsspråk for å vise barna at hen hadde sett dem, selv om hen ikke kunne hjelpe dem akkurat i det øyeblikket.

Halvparten av informantene, alle fra samme barnehage, fremhevet at det er viktig at ungene føler seg forstått, eller i hvert fall at de voksne *forsøker* å forstå dem, og de var opptatte av at responsen som gis skal være med på å gi barna den følelsen. For å finne ut hvordan barna opplever de voksnes respons sa samtlige at det er observasjon som også da er nøkkelen. De barnehageansatte observerer hvordan barna responderer på det de gjør, for på den måten å finne ut om de tolket barnet riktig i utgangspunktet.

I forbindelse med responsen fremhevet også to informanter at barna må få tid på seg til å gi respons på det de voksne sier eller gjør. I tillegg pekte én informant på at de voksnes respons i noen tilfeller kunne være for voldsom eller ikke hensiktsmessig, at man responderte for raskt,

før barna egentlig var ferdige med sin kommunikasjon. Hen beskrev et eksempel på en slik situasjon hvor de voksne kunne være for raske eller for «på»:

«Jeg har et eksempel: Når jeg skal ha unger som skal ta håndvask, og så begynner vi sånn: "Nå må du huske å skru av kranen, og så må du ta papir etterpå, ja har du tatt såpe på? har du tatt såpe på? Jada, nå er det nok vann, nå er det nok vann" Så er det litt sånn: «Slapp av!» La det liksom komme litt sånn..turtakning...hold an hold an...se..er det så farlig om det var veldig mye såpe? Nei. Tone seg inn(...).»

4.2.4 VEKSLLENDE FOKUS PÅ BARNEGRUPPE OG ENKELTBARN

Den siste kategorien innenfor temaet kjennetegn ved praksis av sensitivitet, dreier seg om hvorvidt de barnehageansatte knytter sensitivitet hovedsakelig opp mot sine relasjoner til *enkeltbarn*, eller om de tenker at dette også handler om deres relasjoner til *hele barnegruppa*. Samtlige informanter oppga at de i barnehagehverdagen hadde et konstant, vekslende fokus på barnegruppa og enkeltbarn. Flere nevnte at de syns én til én - sensitiviteten var viktig, men at de samtidig hadde et øye for resten av gruppa. Og ut fra tolkning ble informantene forstått som at de mente at én til én sensitiviteten måtte være til stede for at man også skulle kunne være sensitiv overfor hele gruppa. En informant sa det slik:

«Jeg syns det er like viktig i hele spekteret. Man kan si..jeg føler at det er jo viktig å være sensitiv på det enkelte barn før du kan være sensitiv på hele gruppen sant? (...) Det enkelte barn må jo ha en relasjon, eller en en følelse av at du er der (...)for da vil en være sensitiv på hele gruppen»

Én informant pekte også på hvordan det at alle de voksne er bevisst på å være sensitive overfor alle barna i barnehagen, gjør at hele barnegruppa blir mer harmonisk.

Alt i alt ble det i løpet av analysefasen dannet fire ulike tema som kjennetegner praksis av sensitivitet på småbarnsavdelinger i barnehagen: *tilstedeværelse, observasjon, å gi respons, og et vekslende fokus på barnegruppe og enkeltbarn*. Av disse var de sterkeste funnene knyttet til tilstedeværelse, observasjon og et vekslende fokus på barnegruppe og enkeltbarn, ved at alle informantene var innom disse kategoriene.

4.3 Faktorer som kan fremme sensitivitet

I tillegg til de to hovedkategoriene, knyttet til henholdsvis forståelse og praksis av sensitivitet, frembrakte også datamaterialet funn knyttet til et tredje tema. Det tredje temaet dreide seg om hvilke elementer de barnehageansatte opplevde som viktige for å fremme sensitivitet i

barnehagen. Fra analyse og tolkning vokste det frem tre ulike hovedkategorier av faktorer informantene opplevde som sentrale med tanke på å fremme sensitivitet: *organisering, og planlegging, tilvenning og foreldresamarbeid, og å etablere og bevare en felles forståelse.*

4.3.1 ORGANISERING OG PLANLEGGING

Det ble gjennom analysen synlig at fokus på *organisering og planlegging* sto sentralt hos de barnehageansatte, når det gjaldt å legge til rette for gode relasjoner. Alle informantene var innom dette temaet i større eller mindre grad, og de trakk frem *organisering og planlegging* som nøkkelen til å skape rom for sensitivitet, også i situasjoner hvor dette kunne være mer utfordrende. I tillegg ble det også pekt på at dette bidro til å skape mindre stress i situasjoner som ellers kunne oppleves som stressende. Av slike situasjoner ble det nevnt overgangssituasjoner, situasjoner hvor en føler seg presset på tid eller situasjoner hvor det er færre voksne til stede. En av informantene sier dette om temaet:

«det handler jo om organisering mye, og så handler det om forberedelser fra personalet. Skal du på tur så ha pakket sekken da, ikke stress med det når du skal kommunisere med ungene, ha hodet der du skal ha hodet, ikke ha hodet på "hvor er det tauet?" og "hvor er det?" Ha fokus på der du er og vær til stede der, altså organiser, vit at du skal bare ta tre og så skal en voksen gå, vit det da, ikke "å jeg skal bare tisse" eller "hvem pakker sekken" Det er klart, for da kan du tune deg inn.»

At man organiserte avdelingen i mindre grupper ble også trukket frem av tre informanter, som et grep som gjorde at det var lettere å være sensitiv overfor både enkeltbarna og den lille gruppa. I tillegg fremhevet også én informant viktigheten av å være seg bevisst hvilke situasjoner en blir stresset i, for å i forkant kunne forebygge dette ved å f.eks. be kolleger om hjelp til tips, eller at en bytter på oppgaver, slik at de som er tryggest i ulike situasjoner også tar hovedansvaret for disse. På den måten kunne en tilrettelegge for at ulike situasjoner skulle bli best mulig for både barn og voksne.

4.3.2 Å ETABLERE OG BEVARE EN FELLES FORSTÅELSE

Analysen gjorde det tydelig at informantene opplevde det som viktig at arbeidsplassen aktivt jobbet for å etablere og bevare en felles forståelse av relasjonskvalitet og sensitivitet.

Seks av seks informanter sa at de opplevde at de på sin avdeling hadde en felles forståelse av hva voksenrollen i voksen – barn – relasjonen burde innebære, hvordan de skulle «se barnet», «tune seg inn», være sensitive. Av disse fremhevet fire viktigheten av at denne forståelsen ble aktualisert og «holdt varm» for at den skulle fortsette å være felles. Tre informanter trakk

frem kommunale føringer som viktige i dette arbeidet, og tre nevnte også at ledelsen i barnehagen var sentral for at slike temaer skulle bli tatt opp igjen og igjen. I tillegg pekte tre av informantene også på sitt eget ansvar som pedagogiske ledere, som et ledd i å holde på denne felles forståelsen. Som en av de pedagogiske lederne sa:

«Så en eller annen gang så må vi snakke om det. Jeg må bare ta fingeren i jorden og sjekke; er vi enige faktisk?»

Samtlige informanter oppga å ha deltatt i arbeid med relasjonskompetanse på ulike måter, og sa at dette var noe som det ble jobbet jevnlig med på avdelingene. Noen arbeidet med det som en følge av at relasjonskompetanse var et satsingsområde kommunalt eller lokalt i barnehagen, andre som en del av retningslinjer i forbindelse med barnehagens ideologi. I forbindelse med dette arbeidet ble det nevnt ulike modeller og verktøy som ble tatt i bruk.

Én informant jobbet i en barnehage som var en del av en satsing for å løfte kvaliteten i barnehagen, sentrert rundt måle – og kompetansehevingsverktøyet CLASS. En annen jobbet i en barnehage, som var en del av en privat barnehagekjede, hvor barnehagekjeden hadde tydelige retningslinjer som skulle være styrende for hvordan de ansatte jobbet med relasjoner til barna. Flere informanter hadde i tillegg deltatt på ulike kurs, og opplevd å ta i bruk ulike kartleggingsskjema og modeller som utgangspunkt for samtaler om relasjoner til de ulike barna.

For at det skulle kunne skapes og opprettholdes en felles forståelse av relasjonskompetanse og sensitivitet, fremhevet også fem av informantene at *hvem en jobbet sammen med*, var av stor betydning. Tre av informantene nevnte at det at de hadde jobbet lenge sammen med noen, gjorde at det var lettere å ha en felles forståelse. Da var det også lettere å samarbeide om å være sensitive på hele barnegruppa, fordi de da kunne kommunisere med de andre voksne kun med et lite blick eller kroppsspråk, og med det samme ha en felles forståelse av situasjonen og hva som burde gjøres. Én av informantene fremhever også hvordan atmosfæren mellom de voksne smitter over på barna. Av fire av informantene ble individuelle forskjeller pekt på som en grunn til at forståelsen av hva gode voksen – barn – relasjoner skulle innebære kunne variere, og da også praksisen. Det var flere individuelle forskjeller som ble nevnt som årsaker til denne variasjonen, blant annet: erfaringer, barnesyn, verdier, kunnskap om relasjonsbygging, og også individuelle egenskaper.

4.3.3 TILVENNING OG FORELDRESAMARBEID

At tilvenningsfasen og foreldresamarbeidet som foregår både da og senere oppleves som en viktig faktor for at de barnehageansatte skal kunne være sensitive, ble også veldig tydelig gjennom analysen av datamaterialet. Med unntak av to informanter, trakk alle frem tilvenningsperioden som sentral i arbeidet med relasjonsbygging. Tre av informantene la vekt på at grunnlaget for sensitiviteten legges i den perioden, ved at de voksne blir kjent med de ulike barna, deres behov og deres signaler. Informantene sier at det i den perioden er ekstra viktig å være 'på', for å bli kjent med barna og å få med seg signaler og behov. To av informantene forklarer det slik:

«vårt tema er å bli kjent med ungene og at ungene skal bli kjent med hverandre, og på den måten så, altså da lærer vi jo å lese dem (...) lærer å skjønne hva er det de ønsker, hva er det de liker, hvordan vil de bli oppfattet, hva er viktig for dem..»

og

«hvis du tar i mot et barn i tilvenning sant, så må du være der for det barnet (...) du må sørge for å være der for barnet og se barnet, lese signalene, kanskje skal du ikke ha pause klokka 12 som du egentlig skulle ha? Men kanskje kan du utsette pausen, det kan være de trenger deg sant?»

To av seks informanter viste også til *foreldresamarbeidet* som viktig i tilvenningsperioden. De fortalte at de bruker foreldrene som referanseramme for barnets behov, signaler og uttrykk, og at det er viktig å se hvordan foreldrene møter barna for bedre å forstå deres reaksjoner og signaler. Dialogen med foreldrene ble også fremhevet, hvordan en sammen kan finne ut hvilke måter det er best å møte barna på. I tillegg pekte informantene på at de barnehageansatte må ha tillit til foreldrenes kunnskaper om eget barn, og bruke denne også når tilvenningsperioden er over. Én informant trakk også frem hvordan man som barnehageansatt kan legge til rette for øyeblikk av kontakt og mulighet for sensitivitet, ved å bruke informasjon fra foreldrene.

Oppsummert så tyder analysen på at organisering og planlegging, særlig i forhold til ulike rutinesituasjoner og med tanke på inndeling av barnegruppene er viktig for å fremme sensitivitet. At det etableres en felles forståelse for hva sensitivitet innebærer, og at denne opprettholdes påpekes også som viktig. Og det fremheves at ledelsen og hvem man jobber sammen med er viktige faktorer i forhold til dette. Den siste fremmede faktoren dreier seg

om tilvenning og foreldresamarbeid. Tilvenningsperioden sees på som viktig av de fleste av informantene, mens det bare er to som eksplisitt uttaler betydningen foreldresamarbeidet har.

4.4 Faktorer som kan hemme sensitivitet

I tillegg til at det gjennom analysen ble synliggjort flere faktorer som informantene opplevde kunne fremme sensitivitet, ble det også synlig at det fantes noen faktorer som flere av informantene kunne kjenne på at kunne virke hemmende. Der var det to hovedtema som kom frem: *tidspress* og *voksnetthet*. I tillegg ble det også klart at *alderen på barna* kunne være en utfordring, eller i hvert fall en faktor som det måtte tas høyde for, med tanke på sensitivitet.

4.4.1 TIDSPRESS

Tid er noe som alle informantene nevner i større eller mindre grad, men det er hovedsakelig fire av dem som trekker frem tid som en faktor man kan føle seg presset i forhold til, i ulike situasjoner i barnehagehverdagen. Det blir trukket frem at det kan oppstå en følelse av tidspress i ulike overgangssituasjoner i forhold til å administrere barna, samtidig som man skal prøve å være sensitiv. I den forbindelse er det fire informanter som trekker frem av- og påkledningssituasjoner, mens to nevner måltidssituasjoner. Én av informantene forklarte det slik:

(...)det er jo særlig i overgangssituasjoner som av og påkledning, hvor du kanskje har 45 min på å kle på, gå ut, være ute og gå inn..»

I tillegg peker også fire informanter på at det er en utfordring at de voksne ikke har så mye tid til å snakke seg imellom for å diskutere fag og å enes om praksis. To av informantene peker ekstra på at det å beholde fagspråket kan være en utfordring, og en informant forklarte det slik:

«(...)det er ikke tid nok til å gå gjennom et begrep, og så er det hvilke begrep? hvor mye teori skal jeg ha? hvordan legger du det fram? prioritering av begreper (...) skal jeg snakke om å tone seg inn og barnesyn eller skal jeg snakke om sensitivitetsbegrepet?(....) Og så må jeg ta det litt i hverdagen da. Så det, det er litt både og, ja vi er på og gjør det masse, men det er ikke alltid like lett.»

En av informantene nevner også viktigheten av å prøve å ha et litt avslappet forhold til tid og tidsskjema. Hen snakker om at en ikke skal bli stresset om turen varte litt lengre eller kortere enn planlagt, og at en noen ganger kan tenke at det passer bedre med lunsj litt senere eller

tidligere enn vanlig. Det blir trukket frem at det vil skape større rom for sensitivitet hvis de voksne ikke stresser for å holde seg til et stramt tidsskjema, og at god planlegging og organisering i forkant vil frigjøre tid, og på den måten være med på å minske tidspresset.

4.4.2 VOKSENTETTHET

At antall voksne i forhold til barn kan være utfordrende blir også synlig gjennom analysen av dataene. Det er kun to informanter som sier dette eksplisitt, men det blir tydelig at i situasjoner hvor noen fra personalet skal avvikle pauser eller plantid, det er fravær på grunn av sykdom, eller at det av en eller annen grunn er færre voksne, opplever flere det som mer utfordrende å være sensitiv. Én informant trekker også frem det at det er nye voksne inne som vikarer, som ikke kjenner rutine og/eller ikke har samme forståelse for hvordan man skal opptre overfor barna, vil kunne gjøre mer «skade» enn gagn, og at det da kan være bedre å bare være en mindre voksen.

Særlig overgangssituasjoner trekkes frem som sårbare. Fire av informantene nevner situasjoner med av- og påkledning som potensielt sårbare når det gjelder voksentetthet. Og to informanter sier også at de opplever at måltidene kan skape utfordringer med tanke på å klare å være sensitiv. En informant forklarte en mulig påklednings situasjon slik:

«(...)blir det for mange om beinet og for mye som skjer rundt så går vi kanskje glipp av det blikket som hun ved siden av deg sender deg for å desperat få hjelp, og du går kanskje glipp av at han stresser bak der med hanskene og at det er derfor han begynner å gråte. Og jeg skjønner ikke hva han gråter for, og da er det..det blir kanskje litt for mye på en gang for blikket og for å kunne få med seg»

Mens en annen sier noe om hvordan det oppleves å være i voksen – barn –relasjonen i de tilfellene hvor det er litt færre barn per voksen:

«tilbake igjen litt til den coronatiden da når det var få, når du hadde så lite unger, så får de jo mye mer påfyll, og du klarte jo både å fortelle hva de hadde gjort hele dagen og du kunne være mye mer med..sensitiv på alt som skjedde, de små tingene..»

Samtidig nevnes organisering og planlegging også som viktige faktorer for å skape rom for sensitivitet i de situasjonene hvor det er færre voksne, enten det er i en overgang mellom aktiviteter eller ellers i det daglige.

4.4.3 ALDER PÅ BARNA

En tredje faktor som gjennom analysen belyses som en mulig utfordring i forhold til å være sensitiv, er barnas alder. Det er ikke så mange informanter som sier noe konkret om at dette er en utfordring, men flere sier at det ofte kan være lettere «å lese» litt eldre barn, fordi de også kan bruke verbalspråk. Én av informantene er veldig tydelig på at de barna som er litt eldre oftere henvender seg tydelig og direkte til de voksne, og at dette vil kunne gjøre at de får mer voksenkontakt enn de mindre barna. Samtidig sier også to informanter at det er ekstra viktig å være sensitiv overfor de små barna, fordi det, som også nevnt tidligere, ofte er snakk om små og mindre synlige signaler som sendes ut.

Samlet tyder funnene på *tidspress* og *voksnetthet* er faktorer som oppleves som særlig hemmende for praksis av sensitivitet. I tillegg tyder også analysen på at alderen på barna *kan* være en faktor som hemmer sensitivitet.

5. DISKUSJON

I denne delen av teksten vil de mest sentrale funnene bli diskutert i lys av teori og tidligere forskning. Det vil også bli diskutert hvordan de belyser studiens problemstilling: *Sensitivitet i voksen-barn -relasjonen i barnehagen: Hvordan forstås sensitivitet i voksen-barn-relasjonen på småbarnsavdelinger og hva kjennetegner det praktiske arbeidet med dette?*. Det vil også bli drøftet hvordan funnene gir svar på forskningsspørsmålene: *Hvordan kommer variasjon i sensitivitet til uttrykk i barnehageansattes praksis?*, *Hva kan være sammenhengen mellom barnehageansattes praksis og den store variasjonen i sensitivitet som forskere finner?* og *Hva oppleves som viktig for å sikre sensitivitet i barnehagene?*

Etter hoveddiskusjonen vil det komme et avsnitt hvor noen gjennomgående faktorer knyttet til reliabilitet og validitet vil bli diskutert. Og til slutt avsluttes diskusjonsdelen med et avsnitt om hvilke implikasjoner disse funnene kan ha for praksis i barnehagene.

5.1 Forståelse av sensitivitetsbegrepet

Det ble gjort funn knyttet til to hovedkategorier når det gjaldt informantenes forståelse av sensitivitet. Disse kategoriene var: *forforståelse og alternative begreper og uttrykk*. Under vil funnene fra disse kategoriene bli presentert. Det vil bli diskutert hvordan denne forståelsen samsvarer med ulike forskeres definisjoner av sensitivitetsbegrepet og hva funnene tyder på, i forhold til barnehageansattes forståelse av sensitivitet.

5.1.1 FORFORSTÅELSE

Funnene viser at de fleste av informantene ikke hadde noen tydelig forståelse knyttet til sensitivitet som begrep i barnehagekonteksten, og fire av seks informanter sa at det ikke var et begrep de var vant med å ta i bruk i sitt arbeid i barnehagen.

Det at sensitivitet er så sentralt i tilknytningsteori (Lucassen et al., 2011) og annen faglitteratur for barnehagen (Drugli, 2017), i tillegg til at det er aktuelt i nyere forskning gjort i barnehagen (Bjørnestad et al., 2020; Bjørnestad og Os, 2018; Hegna, 2018), skapte en forventning om at sensitivitet var et kjent begrep i barnehagen. Samtidig er det hovedsakelig forskning og faglitteratur av nyere dato som tar i bruk begrepet i en norsk kontekst (Bjørnestad et al., 2020; Bjørnestad og Os, 2018; Drugli, 2017; Hegna, 2018), og det ble derfor tatt et forbehold om at begrepet ikke var blitt en del av fagspråket i barnehagene enda.

Funnene tyder på at barnehageansatte opplever at sensitivitetsbegrepet er relativt ukjent i barnehagekonteksten, i det at fire av informantene ikke hadde noen klar oppfatning av hva begrepet innebar i den konteksten. Samtidig hadde én informant, gjennom arbeid med CLASS (Lisøy et al., 2018), fått en tydelig forståelse for begrepet, mens en annen informant også oppga at hen tok i bruk begrepet i sitt virke i barnehagen. Disse avvikende funnene kan tyde på at selv om brorparten av barnehageansatte til dags dato, ikke har noen tydelig forforståelse knyttet til sensitivitet som begrep, så er det likevel i ferd med å bli et mer brukt begrep, også i barnehagekonteksten. I faglitteratur og forskning relatert til barnehagen knyttes voksnes sensitivitet opp mot å fange opp og tolke signaler og kommunikasjon fra barn, i tillegg til at det skal gis en respons som skal være hensiktsmessig, og som skal gjenspeile de voksnes interesse i barna og glede over relasjonen med dem (Ainsworth et al., 2015; Hamre og Pianta, 2001; Hännikäinen, 2015; Lucassen et al., 2011; Thomason og La Paro, 2013). Og selv om funnene tyder på at de fleste barnehageansatte ikke har noen tydelig forforståelse knyttet til selve begrepet, antyder funnene også at *innholdet* i begrepet sensitivitet er noe som barnehageansatte har en klar forståelse av og arbeider aktivt med, men da gjennom bruk av andre begreper og uttrykk.

5.1.2 ALTERNATIVE BEGREPER OG UTTRYKK

Da informantene skulle beskrive hva de forstod med begrepet sensitivitet tok de i bruk flere ulike alternative begreper og uttrykk. Fem av seks informanter sa at de heller valgte andre begreper enn sensitivitet for å beskrive barnehageansattes væremåte overfor barna, mens den éne informanten, som hadde jobbet spesifikt med begrepet sensitivitet, hadde dette som en mer naturlig del av sitt vokabular. De fleste av de alternative begrepene finner man igjen i faglitteratur for barnehagen, og noen tas også i bruk i politiske styringsdokumenter, mens andre er mer «muntlige» uttrykk med en underforstått betydning.

Et av de mest brukte begrepene, som ble trukket frem av fem av de seks informantene, var begrepet *omsorg*. Av de alternative begrepene som informantene brukte er omsorg det som dukker hyppigst opp i rammeplanen og andre styringsdokumenter for barnehagen (NOU 2007: 6; Kunnskapsdepartementet, 2017). Begrepet står sentralt også i faglitteratur knyttet til barnehagefaget (Foss, 2009; Tholin, 2013, 2018). Det at det dukker så hyppig opp, både i styringsdokumenter og faglitteratur, kan nok være en medvirkende årsak til at så mange av informantene trakk frem akkurat dette begrepet. I tillegg er omsorg også et begrep som tas i bruk i dagligtalen, og et begrep man kan anta at både de fleste barnehageansatte og foreldre

har et forhold til. At begrepet er kjent vil kunne være en fordel når barnehageansatte skal samtale med hverandre, eller ha samtaler med foreldre. Likevel vil det jo også i dette begrepet kunne ligge ulike forståelser, og det er en risiko for at selv om man antar at man snakker om det samme, så gjør man ikke det likevel. Viktigheten av å ha et felles kunnskapsgrunnlag knyttet til omsorgsbegrepet er noe som også fremheves i nyere faglitteratur knyttet til barnehagefaget (Tholin, 2018).

Tholin (2018) snakker om at *profesjonell omsorg* handler om åpenhet og tilgjengelighet, i tillegg til at de barnehageansatte også må utvise empati, og gi barna respons. Barna må selv oppleve det de voksne gjør som omsorg for at det skal kunne defineres som det (Tholin, 2013). Berit Bae (2007) beskriver omsorg som å bestå av både fysisk og psykisk omsorg. Den fysiske omsorgen knyttes opp mot blant annet stell, måltider og hygiene, mens den psykiske omsorgen i større grad omhandler at barna skal oppleve at de blir hørt og forstått, og at deres følelser og tanker skal bli møtt med anerkjennelse og respekt.

Sammenligner vi disse definisjonene av omsorg med kjernekomponentene i sensitivitet: å fange opp, tolke og respondere hensiktsmessig på barns uttrykk og signaler (Ainsworth et al., 2015; Hamre og Pianta, 2001; Lucassen et al., 2011), ser vi at omsorgsbegrepet og sensitivetsbegrepet absolutt har en del overlappende innhold. Særlig gjelder det Tholins (2018) definisjon og det som Bae (2007) definerer som psykisk omsorg. Samtidig kan en stille spørsmål ved om er omsorg et litt videre begrep enn sensitivitet. Kanskje kan det tenkes at utøvelse av sensitivitet i større grad kan sees på som et premiss for å kunne gi omsorg? For å forsikre seg om at handlingene en utfører oppleves som omsorg, må en gjøre nettopp det som sensitivitet innebærer; fange opp signaler, tolke disse riktig og respondere hensiktsmessig (Ainsworth et al., 2015; Hamre og Pianta, 2001; Lucassen et al., 2011). Noe som også kan sees i sammenheng med utøvelsen av det som Bae (2007) definerer som fysisk omsorg. Denne forståelsen av sammenhengen mellom omsorg og sensitivitet understrekes også i rammeplanen, hvor det står at de barnehageansatte skal «*imøtekomme deres [barnas] behov for omsorg med sensitivitet*» (Kunnskapsdepartementet, 2017: 20).

Det andre uttrykket, som var mest fremtredende i informantenes beskrivelser av sin forståelse av sensitivitet, og som også ble trukket frem av fem informanter, var «*å se barnet*». I motsetning til omsorg så nevnes ikke «*å se barnet*» hverken i rammeplan eller i andre styringsdokumenter (Barnehageloven, 2020; Kunnskapsdepartementet, 2017). Det blir derimot trukket frem av barnehageansatte i rapporten fra GoBaN-prosjektet: «Kvalitet i

barnehagen», som en sentral del av hva kvalitet i barnehagen handler om (Alvestad et al., 2019).

I senere tid har det blitt et økt fokus på å se på barnet som et selvstendig individ med tanker og følelser, og forskere peker på at det innebærer at barnas følelser og tanker skal bli respektert og tatt på alvor (Bae, 2007). «Å bli sett» innebærer, i følge Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (Brandtzæg et al., 2013) også at de voksne er oppmerksomme på barna, deres behov og deres følelser, og hjelper dem med å forstå og regulere disse. Det de kaller «å se barnet innenfra» (2013). Ut ifra dette økte fokuset på hvordan barnet skal bli sett og oppfattet, så er det kanskje ikke så rart at «å se barnet» er et uttrykk som mange barnehageansatte tar i bruk.

Hva informantene i min studie legger i «å se barnet» er, som med omsorgsbegrepet, litt ulikt. Men det var tydelig at for alle som nevnte uttrykket, så var en sentral del av det å fange opp signaler fra barna og forsøke å tolke disse. Det ble også trukket frem at en del av «å se» var at man, etter å ha fanget opp og tolket signalene, forsøkte å hjelpe barna med det som var deres behov eller ønske. Respekten for barnas følelser og tanker, som fremheves både i faglitteraturen og i rammeplanen (Bae, 2007; Brandtzæg et al., 2013; Kunnskapsdepartementet, 2017), gjenspeiles jo også i informantenes fremheving av å forsøke å tolke og å forstå barna, for så å hjelpe dem. Samtidig kan man også se at det som informantene trekker frem som sentrale deler av «å se barnet», i stor grad samsvarer med hovedmomentene i forskeres beskrivelse av sensitivitet (Ainsworth et al., 2015; Hamre og Pianta, 2001; Lucassen et al., 2011). Så selv om *å se barnet* ikke er et eksisterende uttrykk i politiske dokumenter knyttet til barnehagen, kan det synes som at det er et begrep som i aller høyeste grad eksisterer i barnehagemiljøer, og som favner innholdet i sensitivitetsbegrepet i stor grad. I tillegg kan det virke som mye av det som ligger i begrepet, gjenspeiles i rammeplanen, ved at det også der fokuseres på barnet som individ (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Validiteten til disse funnene, som tyder på at *omsorg* og *å se barnet* er begreper som mange barnehageansatte bruker, styrkes ved at fem av seks informanter trekker frem disse begrepene eller uttrykkene. Samtidig kan også hva som legges i uttrykkene være ulikt, og man kan ikke automatisk trekke en slutning om at alle som bruker uttrykkene, vil tillegge dem et meningsinnhold som samsvarer med sensitivitet, i samme grad eller på samme måte som det har kommet fram i denne studien.

I tillegg til de to tydeligste funnene av alternative begreper og uttrykk, ble også fire andre begreper eller uttrykk nevnt av halvparten eller flere av informantene: *Å være lydhør, å lese barna, anerkjennelse og å tune seg inn*. De to første var uttrykk som begge ble nevnt av fire informanter.

Ut ifra bokmålsordboka kan «å lese» bety å forstå og å tolke, mens «å være lydhør» kan dreie seg om å følge med eller å ha god hørsel (Universitetet i Bergen, 2009). Å være lydhør er i tillegg et begrep som nevnes både i rammeplanen og i ulike NOUer og Stortingsmeldinger (St.meld. nr. 6 (2019-2020); NOU 2012: 1; Kunnskapsdepartementet, 2017), noe som kan være grunnen til at så mange informanter tar det i bruk. Begge uttrykkene ble brukt om å få med seg at barna uttrykte noe, at de sendte ut signaler, og fortolkning av disse signalenes betydning. Og både definisjonene på begrepene fra bokmålsordboka og måten informantene tok i bruk begrepene på, samsvarer med deler av begrepsinnholdet i sensitivitet, nemlig det som dreier seg om å fange opp og å tolke (Ainsworth et al., 2015).

Begrepet *anerkjennelse* og uttrykket *å tune seg inn* ble begge trukket frem av tre informanter. Berit Bae beskriver anerkjennelse som å handle om å ta barns opplevelser og følelser på alvor og forsøke å forstå (Bae, 2004), mens Anne-Lise Løvlie Schibbye (2002) i tillegg nevner at de voksne må leve seg inn i barnas situasjon, gi dem omsorg, respektere deres opplevelser og gi dem bekreftelse. I og med at begrepet anerkjennelse både brukes aktivt av sentrale forskere på barnehagefeltet (Bae, 2004), og i tillegg trekkes relativt hyppig frem i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017), var dette et begrep det på forhånd ble antatt at mange informanter ville ta i bruk. I stedet var det kun tre av informantene som nevnte begrepet, og ut ifra min tolkning, ble det hovedsakelig brukt som et teoretisk begrep, ikke for å beskrive praksis.

Likevel, kan det ut fra faglitteratur (Bae, 2004; Schibbye, 2002) oppfattes som at anerkjennelse inneholder mye av det samme som begrepet sensitivitet. Likheten er kanskje mest tydelig i forhold til det som handler om å fange opp og tolke signaler (Ainsworth et al., 2015), men Schibbyes definisjon av anerkjennelse har også et element av det som omhandler respons (Schibbye, 2002). I tillegg til at anerkjennelse og sensitivitet har flere samsvarende elementer, innebærer også anerkjennelse å ta barns opplevelser og følelser på alvor (Bae, 2004). Legger man det til grunn, så kan man si at man må anerkjenne for å være sensitiv, samtidig som man må være sensitiv for å kunne anerkjenne. At disse to tilsynelatende står i et slags gjensidig avhengighetsforhold til hverandre, kan tyde på at begrepene har mye av det

samme innholdet, selv om informantene hovedsakelig tok anerkjennelse i bruk i teoretisk sammenheng.

Det siste alternative uttrykket: *å tune/tone seg inn*, opplevdes det som informantene knyttet mer til praksis. Det ble brukt som et uttrykk på at de barnehageansatte fulgte med på barna, lyttet til det de sa og tolket signaler for å kunne respondere på en god måte. Én informant beskrev det som det samme som både «å se barnet» og å være sensitiv. Og denne bruken av andre uttrykk og begreper for å beskrive innholdet i et begrep, kan tyde på at barnehageansatte bruker disse begrepene litt om hverandre.

I følge Hart og Schwartz (Hart og Schwartz, 2009) handler inntoning om at de voksne skaper en samhörighet med barna gjennom at de deler deres følelsesmessige opplevelse av ulike hendelser. Og de forklarer videre at denne inntoningen kan brukes til å støtte barna i disse opplevelsene og samtidig hjelpe dem til å endre forståelse og oppfatning av disse (2009). På den måten, fremmer de, vil voksne bidra til å utvikle barnas selvregulering. Sammenligner vi denne teoretiske beskrivelsen av inntoning med informantenes beskrivelser av hva å *tone seg inn* innebærer, ser vi at informantenes beskrivelser i større grad samsvarer med innholdet i sensitivitetsbegrepet enn den teoretiske. Samtidig inneholder definisjonen av sensitivitet og definisjonen av inntoning mange av de samme elementene (Ainsworth et al., 2015; Hart og Schwartz, 2009). For å dele barnas følelsesmessige opplevelse av noe, må man fange opp hva de er opptatte av og tolke deres følelser knyttet til dette, og samtidig vektlegger forskerne også hvordan responsen de voksne gir, er med på å forme barnas forståelse av verden (Hart og Schwartz, 2009).

Funnene knyttet til barnehageansattes forståelse av sensitivitetsbegrepet tyder på at begrepet er relativt ukjent i barnehagekonteksten, og at det i større grad tas i bruk alternative begreper og uttrykk for å beskrive barnehageansattes væremåte overfor barna. Det var både likheter og ulikheter mellom informantenes begrepsbruk, og de brukte til sammen veldig mange forskjellige begreper og uttrykk, for å beskrive sin forståelse av sensitivitet. Dette kan tyde på at det i barnehagene eksisterer en rekke ulike begreper som tas i bruk i samtaler om barnehagepersonalets væremåte overfor barna.

Gjennom analysen ble det likevel synlig at innholdet i de alternative begrepene i stor grad finner gjenklang i sensitivitetsbegrepet. Begrepene som ble tatt i bruk var ulike, men det informantene *la* i de ulike begrepene dreide seg i stor grad om det samme. Fellestrekkene som gikk igjen i informantenes svar handlet om *observasjon, å fange opp signaler, og tolkning av*

disse, og enkelte informanter var også inne på at det skulle *gis en respons* i etterkant av disse tolkningene. Det at det pekte seg ut slike fellestrekk, uavhengig av hvilke begreper som ble tatt i bruk, kan tyde på at barnehageansatte i stor grad er kjent med og vektlegger mye av *innholdet* i begrepet sensitivitet, selv om selve begrepet er ukjent i barnehagekonteksten.

Det må likevel tas høyde for at hva som blir lagt i de ulike begrepene vil kunne variere mellom personer. Man kan derfor ikke vite om alle vil tillegge disse begrepene et meningsinnhold som samsvarer med sensitivitet i så stor grad, som det som har kommet fram i denne studien. Det at det finnes så mange ulike begreper som kan ha, men ikke nødvendigvis har, et lignende begrepsinnhold, kan også være med på å fremme behovet for å finne et fellesbegrep som dekker det mest sentrale innholdet. Hvis man fokuserer på ett begrep, med et tydelig begrepsinnhold, vil man i større grad kunne forsikre seg om at man har en felles forståelse, noe som også vil kunne legge tydeligere føringer for praksis. *Sensitivitet* vil i denne forbindelse kunne fremmes som et slikt begrep.

5.2 Kjennetegn ved praksis av sensitivitet på småbarnsavdelinger

Det ble funnet i hovedsak fire faktorer som kjennetegner de barnehageansattes praksis av sensitivitet: *tilstedeværelse, observasjon, å gi respons og et vekslende fokus på barnegruppe og enkeltbarn*. Under vil disse ulike faktorene bli presentert og diskutert. De ulike kjennetegnene ved praksis vil bli sammenlignet med hva forskning sier at sensitivitet innebærer. I tillegg vil det også bli sett på hvordan informantenes praksis henger sammen med barns utvikling og læring, og barnehagekvalitet. Samtidig vil det også bli trukket linjer fra informantenes praksis av sensitivitet til forskningen som tyder på stor variasjon i norske barnehager, når det gjelder dette fenomenet.

Praksis av sensitivitet henger sammen med barnehagens kvalitet på ulike måter. Sensitivitet er en viktig forutsetning for relasjonskvalitet, særlig for små barn (Brandtzæg et al., 2013), noe som igjen er en sentral del av prosesskvalitet (Bjørnstad et al., 2020). I tillegg kan sensitivitet knyttes opp mot barnehagekvalitet ved at strukturelle forhold (jfr. *strukturkvalitet*) legger føringer for hvordan sensitivitet kan og bør praktiseres (Drugli, 2017). Tidligere forskning viser at variasjonen i hvor sensitive barnehageansatte er er stor, og at relasjonskvaliteten på småbarnsavdelinger er lavere enn på avdelinger med større barn (Bjørnstad et al., 2020; Gevers Deynoot-Schaub og Riksen-Walraven, 2008; Schipper et al., 2006). Ut fra dette ble det antatt at funnene også ville synliggjøre ganske stor variasjon i informantenes praksis av sensitivitet.

5.2.1 TILSTEDEVÆRELSE

Den første faktoren, som gjennom analysen pekte seg ut som en viktig del av informantenes praksis av sensitivitet, var *tilstedeværelse*, både mental og fysisk. Dette var noe alle informantene fremhevet i sine intervjuer.

Sensitivitet er helt nødvendig for at de voksne skal kunne møte barna i deres nærmeste utviklingszone, støtte dem når det er nødvendig, og på den måten skape rom for utvikling og læring (Hännikäinen, 2015; Cole et al., 1978). For at de barnehageansatte skal kunne fange opp signaler fra barna, tolke disse riktig og svare på en tilpasset måte, altså være sensitive (Ainsworth et al., 2015; Hamre og Pianta, 2001; Lucassen et al., 2011), kreves det et felles fokus (Drugli, 2017). Og for å kunne ha dette felles fokuset må en være til stede mentalt. Dette ble også påpekt av flere informanter som snakket om på være «på» eller «pålogget». Fire av informantene snakket også mye om «å sitte på gulvet», og det ble tolket som at de la både mental og fysisk tilstedeværelse i det.

Et aspekt ved «å sitte på gulvet» som ble synlig gjennom analysen, var de barnehageansattes deltakelse i det barna holdt på med. Drugli (2017) fremhever deltakelse som en viktig del av det å være sensitiv, og dette kan knyttes opp mot det felles fokuset som de barnehageansatte må dele med barna, for at de skal kunne være sensitive (2017). I tillegg vil de barnehageansattes deltakelse, i følge sosialkonstruktivismen (Cole et al., 1978), være helt nødvendig for at de skal kunne møte barna i deres nærmeste utviklingszone, og fungere som et støttende stillas (Wood et al., 1979). Ut fra at fire informanter trakk frem «å sitte på gulvet», som en sentral del av praksis på småbarnsavdelinger, kan dette tyde på at deltakelse er noe mange barnehageansatte er bevisste på. Samtidig fremhevet en informant at hen opplevde at ikke alle barnehageansatte var like bevisste på disse aspektene ved hva tilstedeværelsen på gulvet innebar. Så selv om «å sitte på gulvet» kan synes å være noe som mange barnehageansatte er bevisste på, er det ikke sikkert at det for alle innebærer det samme.

I forhold til det fysiske aspektet ved «å sitte på gulvet», forstår man at for å kunne være sensitiv, å utføre de handlingene som sensitivitet innebærer (Ainsworth et al., 2015), så er også det å være *fysisk* til stede en forutsetning. Hva som ble fremhevet ved den fysiske tilstedeværelsen på gulvet, var litt ulikt. Tre av informantene viste til den fysiske nærheten, og hvordan det står sentralt i arbeidet på en småbarnsavdeling, eksempelvis i form av klemmer eller det å ha barna på fanget. Fysisk nærhet til trygge voksenpersoner pekes også i tilknytningsteorien på som viktig for de små barna, hvor det at de voksne er fysisk nær barna

blir nødvendig for at de skal kunne være barnas trygge havn, som de kan vende tilbake til og få trygghet og trøst, før de igjen blir klare for å utforske omgivelsene (Powell et al., 2015). Samtidig er det å være fysisk til stede over lengre tid en forutsetning for at barna skal kunne få en trygg tilknytning til en (Drugli, 2018), og en del av det å være sensitiv (Hännikäinen, 2015; Monaco og Pontecorvo, 2010).

I og med at fysisk nærhet er så sentralt for små barn, så var dette en faktor som det var nærliggende å tro at flere informanter ville fremheve. At det bare ble eksplisitt fremhevet av halvparten av informantene kan tyde på at det er forskjellig praksis med tanke på dette, noe som kan være et aspekt ved den store variasjonen i sensitivitet som forskere finner i barnehagene (Bjørnstad et al., 2020). Samtidig kan det også hende at å gi fysisk nærhet er noe man tar for gitt når man jobber på en småbarnsavdeling, og at det for informantene som ikke trakk dette frem, ligger implisitt i det å være til stede og det «å sitte på gulvet» og derfor ikke ble pekt på spesifikt.

Sammenlagt tyder funnene på at å være til stede blant barna, både mentalt og fysisk, er noe som oppleves som viktig for barnehageansatte. Og det kan synes som at tilstedeværelse, for mange barnehageansatte, innebærer store deler av det som legges i å være sensitiv. Likevel finnes det indikatorer på at det også her kan være noe variasjon, og at ulike barnehageansatte vektlegger ulike aspekter ved tilstedeværelse. Dette kan tenkes å få konsekvenser for hvor sensitive de ulike barnehageansatte er, og ha en sammenheng med variasjonen i sensitivitet som Bjørnstad, Broekhuizen, Os og Baustad (2020) finner.

5.2.2 OBSERVASJON

Den andre faktoren som sto frem som et kjennetegn på informantenes praksis av sensitivitet, var *observasjon*. Samtlige informanter pekte på observasjon som sentralt når det gjaldt å være sensitiv.

At observasjon er en viktig del av barnehageansattes praksis av sensitivitet, underbygges av faglitteraturen. For at de barnehageansatte skal kunne være med på å skape den nære utviklingssonen som, i følge sosialkonstruktivismen, er en forutsetning for utvikling og læring, er det viktig at de får med seg barnas initiativ, hva de er interesserte i og hva de forsøker og ønsker å gjøre (Cole et al., 1978). For å kunne gjøre dette må de observere barna, og også omgivelsene rundt dem, de må være sensitive (Hännikäinen og Munter, 2018; Vygotskij, 1998). Samtlige informanter trakk frem observasjon som viktig, og uttrykk som «å

se barnet» og «å lese barnet» ble nevnt i den forbindelse. I tradisjonell leseopplæring snakker man gjerne om at lesing = avkoding + forståelse (Hoover og Gough, 1990). Slik ble det også oppfattet at informantene brukte både uttrykket «å lese barnet» og «å se barnet» i forbindelse med sin praksis, og at observasjon da innebar både å fange opp/avkode signaler fra barna og tolke/forstå disse.

Observasjon av kroppsspråk, blikk og mimikk ble trukket frem som særlig viktig av alle informantene, noe som kan tyde på at dette er noe det er fokus på på småbarnsavdelinger. Også flere forskere finner at kroppsspråk og små endringer i atferd er en viktig del av de signalene som barna sender ut (Alcock, 2016; Cheshire, 2007; Johansson og Emilson, 2016). Det ble nevnt av to av informantene at det noen ganger kunne være vanskelig å oppfatte barnas signaler, fordi det var så små nyanser i uttrykket hos dem, og at det da var ekstra viktig å følge godt med. Drugli (2017) støtter også opp om viktigheten av å få med seg de små endringene i uttrykk, og fremmer hvordan sensitivitet er nødvendig for å kunne gjøre dette. Hun understreker samtidig at de voksne må ha et felles fokus med barna for å fange opp disse nyansene, noe som understøtter viktigheten av at de barnehageansatte observerer barna, og også omgivelsene rundt dem.

At det bare er to informanter som fremmer tanker rundt utfordringen det kan være å fange opp nyansene i små barns uttrykk, kan indikere at bevisstheten rundt dette ikke er like stor hos alle barnehageansatte på småbarnsavdelinger. Videre vil det være naturlig å tenke at det at man ikke er så bevisst på disse små nyansene, kan gjøre at man ikke fanger opp alle signaler eller tolker signalene feil. At man går glipp av signaler, og da ikke gir en tilpasset respons, er en faktor som i måleverktøyet CIP indikerer en moderat skåre på kategorien som heter *sensitive responsiveness* (Helmerhorst et al., 2014). Og dette vil igjen kunne være med på å forklare noe av variasjonen som Bjørnstad, Broekhuizen, Os og Baustad (2020) finner i sensitivitet.

Fire av seks informanter trekker også, i forbindelse med observasjon, frem betydningen av observasjon av *konteksten rundt barnet*. Å få med seg konteksten barnet er i, deres livsverden, er viktig for at en skal kunne ha et felles fokus med barna og kunne tolke deres signaler, noe som er en viktig del av å være sensitiv (Drugli, 2017). Sensitivitet og felles fokus vil gjøre det mulig for de voksne å bidra til å skape nære utviklingssoner (Cole et al., 1978), og på den måten legge til rette for læring og utvikling. De voksne må få med seg hva som er barnets «social situation of development» (Vygotskij, 1998) til enhver tid.

Det at samtlige informanter trekker frem observasjon, og i det legger både å følge med, fange opp og tolke signaler fra barna, kan tyde på at dette er noe barnehageansatte på småbarnsavdelinger er bevisste på, og praktiserer. Og at fire av informantene også trekker frem observasjon av konteksten, indikerer at også *det* er noe som mange barnehageansatte på småbarnsavdelinger gjør. Disse funnene strider mot forskningen som finner stor variasjon i sensitiviteten blant barnehageansatte (Bjørnstad et al., 2020). Samtidig kan funnene som tyder på at bevisstheten rundt nyansene i småbarns uttrykk ikke er like stor blant alle barnehageansatte, være et bidrag til å forklare noe av variasjonen i sensitivitet som Bjørnstad, Broekhuizen, Os og Baustad (2020) finner.

5.2.3 Å GI RESPONS

En tredje faktor som analysen pekte ut som et kjennetegn ved praksis av sensitivitet, var at barnehageansatte gir barna respons på deres signaler og kommunikasjon. Fire av de seks informantene var tydelige på at de var seg bevisst sin egen respons på barnas signaler.

Fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv er de voksnes rolle å støtte barna på deres vei mot utvikling (Wood et al., 1979). Responsen personalet i barnehagen gir barna, når disse er i sin nære utviklingssone (Cole et al., 1978), blir en viktig del av denne støtten, som også kan kalles stillasbygging (Wood et al., 1979). Informantene forklarte at de brukte mye kroppsspråk, blikk og øyekontakt for å respondere på signalene fra barna, noe som Hännikäinen (2015) og Monaco og Pontecorvo (2010) også trekker frem som en sentral del av barnehageansattes sensitivitet. I tillegg til å bruke kroppsspråk, fortalte også flere informanter at de brukte verbalspråk for å sette ord på både barnas signaler, sin egen fortolkning og sin egen respons. I en sosialkonstruktivistisk tankegang kan dette sees på som at de voksne bruker det kulturelle redskapet; språk, for å bidra til å konstruere barnas virkelighet (Cole et al., 1978). At de voksne støtter barnas virkelighetsoppfatning på denne måten, vil kunne gi muligheter for emosjonelt meningsfylte situasjoner (Hännikäinen og Munter, 2018), hvor læring og utvikling kan foregå. Responsen barna får vil også være med på å forme deres bilde av seg selv, av ulike situasjoner, og av de barnehageansatte, jfr. *indre arbeidsmodeller* (Tholin, 2018).

Det at barnehageansatte, gjennom sin respons, gir barna en opplevelse av å bli forstått, eller i det minste at de voksne *prøver* å forstå dem, var noe tre av informantene trakk frem som

viktig. Dette peker også Drugli (2017) på som sentralt for at de voksne skal være sensitive. Dessuten, vil det at de voksne forsøker å forsikre seg om at de har tolket barnas signaler riktig, også være en viktig forutsetning for å kunne gi en hensiktsmessig og tilpasset respons, noe som er et sentralt aspekt ved å være sensitiv (Ainsworth et al., 2015; Lucassen et al., 2011). At ikke alle informantene trekker frem dette, kan tyde på at det varierer blant personalet på småbarnsavdelinger, hvor stor vekt de legger på at barna opplever seg forstått, noe som også vil kunne komme til uttrykk som variasjon i sensitivitet. Imidlertid sa også samtlige informanter at de brukte observasjon for å prøve å forsikre seg om at de hadde tolket barna riktig. Man kunne oversatt dette til at informantene *var* opptatt av at barna skulle føle seg forstått, selv om de ikke sa det eksplisitt. Men i og med at disse uttalelsene ble gitt på bakgrunn av direkte utspørring om hvordan informantene forsikret seg om at de hadde tolket barnas signaler riktig, må det tas forbehold i forhold til å konkludere med dette. For å kunne se bort fra denne forklaringen og styrke validiteten til funnet, ville man ha kunnet spørre enda åpnere spørsmål i forhold til hva informantene gjør, når de ser at barn har et behov eller et ønske.

Ainsworth, Blehar, Waters og Wall (2015) og Drugli (2018) peker på at de voksnes respons på barnas initiativ må komme raskt for at de skal være sensitive. Av informantene er det to stykker som også tar opp dette som et poeng. I en barnehage vil det i noen situasjoner kunne være utfordrende å respondere raskt, fordi det er mange barn og mange behov som skal tilfredsstilles samtidig, noe som også underbygges av forskning som tyder på at relasjonskvaliteten blir lavere når gruppestørrelsen øker (Gevers Deynoot-Schaub og Riksen-Walraven, 2008). Kanskje kan det, at ikke flere informanter peker på denne raske responsen, være en indikasjon på at fokuset ikke er så stort på slik hurtig respondering, noe som vil kunne påvirke sensitivitetsskåren i negativ retning, og underbygge den store variasjonen som Bjørnstad, Broekhuizen, Os og Baustad (2020) finner. Dette understøttes av at respons som kommer for sent er noe som er med på å indikere lavere sensitivitet i CIP (Helmerhorst et al., 2014).

Et annet alternativ er at det at ikke flere informanter påpeker viktigheten av hurtig respons, henger sammen med det tidspresset mange barnehageansatte opplever, som blir nærmere beskrevet under. Hvis informantene tenker at det er en selvfølge at de svarer så raskt som de kan, er dette kanskje grunnen til at de ikke fremhever dette direkte. For å undersøke dette nærmere kunne en ha spurt flere spørsmål angående hvilke negative konsekvenser informantene opplever at tidspresset får, for deres praksis av sensitivitet. I tillegg vil også

forskning på sammenhengen mellom barnehageansattes reaksjonstid og deres opplevelse av tidspress, kunne være med å belyse dette.

Samlet sett tyder funnene på at mange barnehageansatte er seg bevisst sin egen respons overfor barna, noe som ikke harmonerer med at det er stor variasjon i sensitivitet (Bjørnestad et al., 2020). Samtidig tyder funnene også på at det er variasjon i bevisstheten rundt ulike aspekter ved responsen, slik som at de voksne forsikrer seg om at barna opplever seg forstått og at responsen de gir da er hensiktsmessig, og at responsen kommer relativt kjapt. Denne variasjonen kan sees i sammenheng med variasjon i sensitivitet, men det trengs mer forskning for å si noe mer sikkert om denne sammenhengen.

5.2.4 VEKSLENDE FOKUS PÅ BARNEGRUPPE OG ENKELTBARN

Den siste faktoren, som gjennom analysen ble synlig som et kjennetegn ved barnehageansatte på småbarnsavdelingers praksis av sensitivitet, var *et vekslende fokus på barnegruppe og enkeltbarn*. Samtlige informanter oppga at sensitivitet var noe som de praktiserte både i én til én relasjonene med barna og overfor hele barnegruppa. De sa samtidig at de måtte ha et konstant vekslende fokus på enkeltbarn og på barnegruppa.

Det å være sensitiv overfor hele barnegruppa, samtidig som man har et øye for det enkelte barnet, vil skape en god atmosfære på avdelingen, noe som vil gagne både relasjonene mellom voksne og barn, og relasjonene barna imellom (Drugli, 2017; Hännikäinen, 2015). Og én av informantene påpekte også det, at barnegruppa opplevdes som så mye mer harmonisk når de voksne var bevisste på å være sensitive overfor alle barna.

I forskningen til Bjørnestad, Broekhuizen, Os og Baustad (2020) brukes måleverktøyet CIP for å måler relasjonskvalitet, og i dette verktøyet måles de voksnes relasjoner overfor hele barnegruppa, ikke enkeltbarn. Dette, mener forskerne, kan være en mulig årsak til at Norge skårer dårligere på sensitivitet enn Nederland. Hvis barnehagelærere i Norge i større grad ser på sensitivitet som noe som utøves overfor enkeltbarn enn en barnegruppe, så vil de i CIP skåre dårligere på sensitivitet (Bjørnestad et al., 2020). Funnene fra mitt utvalg støtter ikke opp om dette, fordi samtlige informanter trekker frem et vekslende fokus på barnegruppe og enkeltbarn som noe som kjennetegner deres praksis. Også Alcock (2016) fremmer at sensitive lærere evner å se barnet som individ, og samtidig som en del av en gruppe. Noe som underbygger at barnehageansatte på småbarnsavdelingers praksis, med tanke på hvordan de forholder seg til barnegruppa versus enkeltbarn, er sensitiv.

Ut fra hva de ulike kjennetegnene ved praksis innebar for informantene, kan det synes som at barnehageansatte i relativt stor grad praktiserer sensitivitet, og at variasjonen er mindre enn det som tidligere forskning har funnet. Samtidig tyder også funnene på at det ikke er like stort fokus på alle aspektene ved sensitivitet. Det var mindre eksplisitt fokus på fysisk nærhet, som også regnes som en viktig del av sensitivitet (Hännikäinen, 2015; Monaco og Pontecorvo, 2010), enn ventet. Og i forhold til observasjon er det få som peker på betydningen av de små nyansene i små barns uttrykk (Drugli, 2017). I tillegg er det også variasjon i bevisstheten rundt ulike aspekter ved de voksnes respons, slik som at responsen gir barna en opplevelse av å bli forstått, og at responsen barnehagepersonalet gir må komme relativt kjapt. Disse funnene kan være med på å forklare noe av variasjonen som forskere finner i sensitivitet (Bjørnstad et al., 2020), men det trengs mer forskning for å si noe mer sikkert om dette.

5.3 Faktorer som kan fremme sensitivitet

I løpet av analysen av datamaterialet ble det synlig at det var noen faktorer som informantene opplevde som viktige for å kunne ivareta sensitiviteten. Disse faktorene er organisert under tre overskrifter: *organisering og planlegging*, *tilvenning og foreldresamarbeid*, og *å etablere og bevare en felles forståelse*. I det følgende vil faktorene bli presentert og satt i sammenheng med det teoretiske perspektivet for studien. Det vil også bli diskutert hvordan disse faktorene kan knyttes opp mot sensitivitet og kvalitet i barnehagen. I tillegg vil det også bli pekt på hvordan noen av disse faktorene kan henge sammen med variasjonen i sensitivitet som forskning tyder på, og det at Norge skiller seg ut negativt i forhold til andre sammenlignbare land, når det gjelder grad av sensitivitet.

5.3.1 ORGANISERING OG PLANLEGGING

Samtlige informanter var i større eller mindre grad innom betydningen av *organisering og planlegging* for å skape rom for sensitivitet i barnehagehverdagen. Og de trekker særlig frem overgangssituasjoner, situasjoner hvor de er presset på tid, situasjoner hvor det er lav voksnetthet, eller en kombinasjon av de nevnte, som tilfeller hvor dette blir særlig viktig.

Samspillet mellom strukturelle forhold og de barnehageansattes handlinger er viktig for å skape god kvalitet på småbarnsavdelinger i barnehagen (Dalli et al., 2011). Noen av situasjonene informantene peker på, hvor organisering og planlegging oppleves som særlig viktig, er når de skal gå ut og når det er mat. At det er viktig med god organisering i slike

situasjoner, underbygges av forskning som sier at god kvalitet i rutinesituasjoner er viktig for at små barn skal ha en god barnehagehverdag (Drugli et al., 2017).

Organisering av barna i mindre grupper pekes også på, av tre informanter, som noe som kan være med på å fremme sensitivitet. Informantene fremhevet at det opplevdes som lettere å være sensitiv overfor en gruppe barn hvis gruppene var litt mindre. Og én informant illustrerte dette med å fortelle hvordan det opplevdes som mye lettere å være sensitiv i coronatiden, når de var inndelt i mindre grupper over lengre tid. Bjørnestad, Broekhuizen, Os og Baustad (2020) stiller jo også spørsmål ved om strukturelle forskjeller kan være noe av årsaken til at Nederland skårer høyere enn Norge på sensitivitet. Et av de strukturelle forholdene som pekes på i den forbindelse, er størrelsen på barnegruppene. Forskerne utdyper ikke videre hvilke forskjeller det er i størrelsen på barnegruppene, men i og med at internasjonale forskningsrapporter om kvalitet i barnehagen finner at små grupper er positivt for relasjonskvaliteten (Dalli et al., 2011; Schleicher, 2019), så er det nærliggende å tro at de sikter til at det i Nederland brukes mindre barnegrupper. Informantenes uttalelser understøtter antakelsen om at gruppestørrelse kan være en organisatorisk faktor som kan skape forskjeller i sensitivitet. Dette vil det være interessant å undersøke nærmere i fremtidig forskning.

Én informant pekte også på betydningen av at barnehageansatte er bevisste på hvilke situasjoner de opplever som stressende, for at en på forhånd skal kunne organisere enten aktiviteter eller personale på en slik måte at det minsker stresset (Dalli et al., 2011). Langvarig stress kan ha en negativ effekt på fysisk og psykisk helse hos både barnehageansatte og barn, og i tillegg påvirke viktige eksekutive funksjoner hos de barnehageansatte (Bru, 2019; Vogel og Schwabe, 2016), på en måte som vil kunne bidra til at de er blir mindre sensitive. At miljøet i barnehagen er preget av lite stress, er også en av faktorene som forskere fremhever som viktig for å skape kvalitet på småbarnsavdelinger (Dalli et al., 2011).

Samlet tyder funnene på at det er flere aspekter ved organiseringen av barnehagehverdagen som kan bidra til å skape mindre stress, og mer rom for å være sensitiv overfor alle barna, og det pekes særlig på organisering av rutinesituasjoner og gruppestørrelse i den forbindelse. At dette kan være av betydning, understøttes også av Bjørnestad, Broekhuizen, Os og Baustads forskning (2020), som legger frem ulike strukturelle forhold som et mulig bidrag til forskjellen i sensitivitet mellom Norge og Nederland. For å finne ut om det er særlig forhold knyttet til rutinesituasjoner og gruppeinndeling som spiller inn her, trengs det mer forskning.

5.3.2 Å ETABLERE OG BEVARE EN FELLES FORSTÅELSE

Alle informantene sier at de opplever at de har *en felles forståelse* på sin avdeling av hvordan de voksne skal opptre i forhold til barna, og hva som er viktig med tanke på «å se barna», og «å tune seg inn», som er noen av begrepene de bruker for å beskrive sensitivitet. Og det tolkes som at å *bevare* en felles forståelse også oppleves som viktig. Fire av informantene påpeker i tillegg at det er viktig at denne felles forståelsen stadig blir aktualisert og snakket om, for at den skal bli bevart.

At de ansatte i barnehagen har god relasjonskompetanse, er viktig for at relasjonene mellom voksne og barn i barnehagen skal bli gode (Drugli, 2017). Funnene fra analysen tyder på at også barnehageansatte opplever det som viktig at relasjonskompetansen er god, og at denne kompetansen må jobbes med jevnlig for å opprettholdes. I følge forskning er det mulig å gjøre barnehageansatte mer sensitive ved å benytte ulike verktøy for kompetanseheving, men at det er viktig at personalet da er motiverte for dette og at de allerede har en viss grunnleggende kompetanse (Kalliala, 2011; Lisøy et al., 2018). Ut fra at fire informanter peker på viktigheten av å aktualisere forståelsen av sensitivitet og relasjonskompetanse, kan det tyde på at mange barnehageansatte er motiverte for nettopp en slik endring eller heving av kompetanse. I så måte vil det være en faktor som kan fremme sensitivitet. Samtidig kan frivillighetsproblemet (Kleven, 2011b), som blir nærmere beskrevet i diskusjonen av reliabilitet og validitet, også her bidra til at validiteten av dette funnet svekkes noe. Det vil være nærliggende å tro at barnehageansatte som sier seg villig til å delta i forskningsprosjekter, i større grad også er positivt innstilte til kompetanseheving, enn de som ikke ønsker å delta i. I så tilfelle kan man ikke være sikker på om hele populasjonen av barnehageansatte ville ha utvist samme interesse for- og ønske om å endre sin praksis, med tanke på sensitivitet. For å finne mer ut om dette kreves det mer forskning.

For å opprettholde et fokus på relasjonskompetanse og en felles forståelse av sensitivitet, trekker fire av informantene frem at føringer fra kommunalt hold og/eller fra ledelsen i barnehagen, er en viktig drivkraft. Og tre informanter fremheve også sitt eget ansvar, som pedagogiske ledere, i den forbindelse. At ledelsen er viktig i dette arbeidet, er også noe det støttes opp under i faglitteratur for barnehagen (Drugli, 2017). I tillegg kan det, at føringer fra ledelsen påvirker praksisen av sensitivitet, også sees på som et eksempel på hvordan strukturkvalitet påvirker prosesskvalitet, noe som igjen vil påvirke resultatkvalitet, slik Kvistad og Søbstad (2005) fremhever at kvalitet i barnehagen må forstås. Dette funnet peker

mot at *ledere i barnehagene*, på flere ulike nivåer, vil være sentrale i arbeidet med å sikre sensitivitet på småbarnsavdelinger i barnehagene.

Analysen av datamaterialet synliggjør også et annet aspekt ved barnehagehverdagen, som er relevant når det gjelder å etablere og bevare en felles forståelse av relasjonskvalitet, og med det sensitivitet. Fem av informantene påpeker at *hvem man jobber sammen med* kan ha en betydning for hvorvidt en har en lignende forståelse av hva relasjonskvalitet innebærer. I følge forskning er stabilt personale viktig for barnehagekvalitet (Schleicher, 2019), fordi langtidsansatte har mye kunnskap som de kan dele med mer nyansatte, samtidig som godt innarbeidede rutiner gjør at ulike utfordringer som dukker opp, løses på en smidig måte (Nicolaisen et al., 2012). Dette understøttes også av funnene, hvor tre av informantene sier at når man har jobbet lenge sammen så har man en felles oppfatning av hva som foregår og hva som bør gjøres i ulike situasjoner.

Det kan likevel være bra at det er en viss variasjon i personalgruppa for å skape kvalitet i barnehagen (Nicolaisen et al., 2012). Hvis alle som jobber på en avdeling har tilnærmet lik erfaringsbakgrunn og verdisyn, vil man kunne gå glipp av gode anledninger til å reflektere sammen og å utvide sin horisont. At det eksisterer en felles oppfatning av en situasjon og dens handlingsalternativer i en personalgruppe, vil heller ikke være noe garanti for at denne er «riktig», eller det beste for barnet. Dette er noe også fire av informantene tematiserer når de peker på individuelle forskjeller, som bakgrunnen for ulik forståelse og praksis av sensitivitet. Informantene trekker ofte frem variasjon som en utfordring, men som argumentert over så kan det også være en styrke.

5.3.3 TILVENNING OG FORELDRESAMARBEID

Informantene opplevde tilvenningsfasen som sentral med tanke på å lære barna å kjenne, og å kunne være sensitive overfor ulike barn. Med unntak av to informanter, fremhevet alle tilvenningsfasen som viktig, og tre pekte også eksplisitt på tilvenningsfasen som et grunnlag for å kunne være sensitiv. Samtidig var også foreldresamarbeid et tema som halvparten av informantene pekte på som viktig, hvor to også her trakk paralleller.

Av datamaterialet kom det frem at tre av informantene fremhevet tilvenningsperioden som avgjørende for at de skulle lære å både *oppdage* de ulike barnas signaler og å *tolke* disse riktig, altså sentrale aspekter ved å være sensitiv (Ainsworth et al., 2015; Hamre og Pianta,

2001; Lucassen et al., 2011). De la også vekt på at å bli kjent med ulike barns signaler og hvilke behov de har, var en forutsetning i forhold til det siste hovedaspektet ved sensitivitet, nemlig å *respondere* på en god måte (Ainsworth et al., 2015; Hamre og Pianta, 2001; Lucassen et al., 2011). Gjennom å være sensitive legger barnehagepersonalet til rette for at barna skal kunne danne trygge tilknytningsrelasjoner til dem (Lucassen et al., 2011), noe som for barn på småbarnsavdelinger er ekstra viktig (Drugli, 2018). Å ha trygge tilknytningsrelasjoner til en eller flere voksne i barnehagen vil kunne være med på minske det stresset små barn kan oppleve når de er adskilt fra sine nære omsorgspersoner (Badanes et al., 2012; Drugli, 2017; Powell et al., 2015), som kan virke utviklingshemmende hvis det oppleves over lengre tid (Drugli, 2017).

Faglitteratur fremhever at responsen de voksne gir barna må være hensiktsmessig og tilpasset (Drugli, 2017), og informantene understreker også dette med sitt fokus på å bruke tilvenningsfasen for å lære seg å tilpasse seg de ulike barna, og hva som vil være hensiktsmessig overfor ulike barn. At halvparten av informantene ikke formulerte en tydelig tanke om hvordan de brukte tilvenningen for å fremme sensitivitet, kan sees i sammenheng med det tidligere funnet, som antyder at ikke alle barnehageansatte er like bevisste på betydningen av å få med seg de små nyansene i små barns uttrykk. I tillegg kan det at to av informantene ikke fremhevet tilvenningen i det hele tatt, også være et uttrykk for variasjon i hvor stor bevissthet det er rundt betydningen av denne perioden. Sammen kan disse funnene underbygge forskningen om variasjonen i barnehageansattes sensitivitet (Bjørnstad et al., 2020), og det ville være interessant i videre forskning å se på sammenhengen mellom praksis i tilvenningsperioden og praksis av sensitivitet.

Den siste sensitivitetsfremmende faktoren som ble synlig gjennom analysen, var *foreldresamarbeid*. To av informantene pekte på samarbeid med foreldre som nøkkelen til å bli kjent med ulike barns signaler og behov. De fortalte at de bruker foreldrene som referanseramme, og observerer hvordan foreldrene møter barna, for å bedre forstå deres signaler og hvilke behov de måtte ha. Å ha respekt for foreldrenes kunnskaper og erfaringer er en viktig del av foreldresamarbeidet, samtidig som det er viktig at foreldre også anerkjenner at barnehageansatte sitter med egen nyttig kunnskap og erfaring (Glaser, 2018b). Det er også viktig at barnehageansatte er bevisste på likheter og forskjeller mellom egen praksis og foreldres praksis, for at de skal være sensitive overfor *alle* barna, og ikke reproducerer sosial ulikhet (Glaser, 2018b). At foreldresamarbeid er viktig understøttes av forskning som finner at hvordan foreldresamarbeidet fungerer, er en av faktorene som er av betydning for

barnehagens kvalitet (Alvestad et al., 2019; Glaser, 2018b). Samtidig vil et godt foreldresamarbeid også kunne føre til at foreldrenes subjektive opplevelseskvalitet (Kvistad og Søbstad, 2005) blir god, noe som også vil påvirke barnas opplevelse av barnehagen (Glaser, 2018b).

Et annet aspekt ved foreldresamarbeidet, som også kommer frem av analysen, er hvordan *dialogen* med foreldrene oppleves som sentral for at informantene skal finne ut hvordan de best skal møte barna. Glaser (2018b) sier at «å være i en god dialog innebærer å se andres ståsted uten å slippe sitt eget av syne» (s.250). Dette vil bli viktig for barnehageansatte å ha i bakhodet når de skal vurdere hvordan de best kan være sensitive overfor de ulike barna.

Med tanke på hvor sentrale foreldrene er i barns emosjonelle utvikling, og hvordan de er med på å påvirke barnas uttrykk og deres kommunikasjon (Drugli, 2018), er det interessant at ikke flere informanter trekker frem viktigheten av dette samarbeidet, for å kunne bli kjent med barna, og skape forutsetninger for sensitivitet. At det er varierende hvor bevisste barnehageansatte er i forhold til å bruke foreldresamarbeid som et verktøy i å bli kjent med barna og å kunne være sensitive, vil kunne bidra til variasjonen i sensitivitet som Bjørnstad, Broekhuizen, Os og Baustad (2020) finner. I den forbindelse ville mer forskning på sammenhengen mellom sensitivitet og foreldresamarbeid være interessant, både i Norge og i land som har en høyere skår på sensitivitet.

Til sammen peker funnene mot at en bevissthet rundt organiseringen av flere ulike elementer i barnehagehverdagen kan bidra til å fremme sensitivitet. Det gjelder både i forhold til gruppestørrelser, overgangssituasjoner, kompetanseheving, tilvenningsperiode og foreldresamarbeid. I den forbindelse vil ledere på ulike nivåer i barnehagen spille en viktig rolle. samtidig kan det også synes som at den enkelte barnehageansatte holdning

5.4 Faktorer som kan hemme sensitivitet

I løpet av analysefasen ble det også synlig at det var noen faktorer, som av informantene kunne oppleves, som hemmende for deres muligheter til å være sensitive. Særlig ble det lagt vekt på tidspress og lav voksentetthet. Det ble også tolket som at alderen til barna kunne spille en rolle.

5.4.1 TIDSPRESS

Tidspress er en faktorene som pekes ut som hemmende for praksis av sensitivitet. Fire informanter trekker frem dette som noe som kan gjøre det utfordrende å ivareta sensitiviteten på småbarnsavdelinger i barnehagen.

Av disse fire peker samtlige på manglende tid til samarbeid de voksne imellom, som noe som kan skape utfordringer i barnehagehverdagen. At det er så mange av informantene som opplever at de har for lite tid til samarbeid, kan tyde på at dette er en utfordring i barnehager i Norge. Dette støttes også av resultatene fra en kvalitativ undersøkelse utført av Arbeidsforskningsinstituttet blant 29 barnehageansatte på Østlandet (Enehaug et al., 2008), samt en nyere rapport fra OECD om kvalitet i barnehagen (Schleicher, 2019). Informantene peker på manglende tid til samarbeid som en utfordring både i forbindelse med å få tid til å planlegge og organisere, slik at barnehagehverdagen skal bli best mulig, men også i forhold til å samtale om relasjonskompetanse, og med det også praksis av sensitivitet. At dette kan hemme sensitiviteten, underbygges av forskningen som sier noe om betydningen av at det reflekteres rundt, og veiledes i forhold til, forståelsen av hva relasjonskompetanse innebærer (Drugli, 2017).

Fire av informantene oppgir også at det er enkelte situasjoner i barnehagehverdagen hvor de kan føle seg mer stresset og presset på tid, slik som i ulike overgangssituasjoner. Situasjoner som blir pekt på da er særlig av- og påkledningssituasjoner og måltidssituasjoner. Informantene sier at det i slike situasjoner kan være utfordrende å være sensitiv, fordi det er mange barn som trenger hjelp, og det som skal skje skal foregå innenfor en viss tidsramme. For å skape kvalitet i barnehagen for de yngste er det viktig at barnehagens miljø er preget av lite stress (Dalli et al., 2011). I tillegg peker Drugli (2017) på at små barn tilbringer mye tid i nettopp slike rutinesituasjoner som måltid og av- og påkledning, og at kvaliteten derfor bør være god i disse, for at barna skal ha det bra.

Denne kunnskapen om hva som skaper god kvalitet i barnehagen for de yngste (Dalli et al., 2011; Drugli, 2017) og hva sensitivitet innebærer (Ainsworth et al., 2015; Hamre og Pianta, 2001; Lucassen et al., 2011), sammen med funnene fra min og annen forskning (Enehaug et al., 2008; Schleicher, 2019), fremmer et behov for å forske videre på hva som skaper en følelse av tidspress og stress i barnehagehverdagen. Organisering trekkes frem av Bjørnstad, Broekhuizen, Os og Baustad (2020) som en mulig faktor som kan bidra til at sensitiviteten er

høyere blant de barnehageansatte i Nederland enn i Norge, og det ville være interessant å se på om opplevelsen av tidspress også spiller inn som en faktor der.

5.4.2 LAV VOKSENTETTHET

Det andre, som analysen peker ut som en faktor informantene opplever at kan skape utfordringer med tanke på sensitivitet, er *lav voksentetthet*. Overgangssituasjoner trekkes i den forbindelse frem som særlig sårbare overfor lav voksentetthet, og i tillegg pekes det også på situasjoner hvor det skal avvikles pauser eller plantid som potensielt utfordrende.

At det er nok voksne i forhold til antall barn er en faktor som bidrar til kvalitet i barnehagen generelt (Schleicher, 2019), og særlig for de yngste (Dalli et al., 2011). Informantene trekker hovedsakelig frem overgangssituasjoner som situasjoner hvor lav voksentetthet kan gjøre det utfordrende å være sensitiv. Fire informanter nevner av- og påkledningssituasjoner og to peker også på måltidssituasjoner som situasjoner hvor sensitiviteten kan bli satt på prøve. Når man har mange små barn som vil ut og trenger hjelp til å kle på seg samtidig, eller det er mange som er sultne og venter på å få mat, så kan det antas at barnehageansatte kan oppleve den utilstrekkeligheten som skaper stress (Bru, 2019). Stress påvirker hvor godt en klarer å prosessere informasjon (Bru, 2019), og det blir nærliggende å anta at en stresset voksen da også blir mindre sensitiv. Dette kan også sees i sammenheng med forskning som tyder på at et miljø med lite stress er viktig for barnehagekvaliteten på småbarnsavdelinger (Dalli et al., 2011).

I Bjørnestad, Broekhuizen, Os og Baustads forskning (2020) finner forskerne at barnehageansatte i Nederland skårer høyere på sensitivitet enn barnehageansatte i Norge, på tross av at de har lavere voksentetthet. Forskerne peker på hvordan CIP måler sensitivitet (i forhold til barnegruppa) sett opp mot hvordan barnehageansatte i Norge muligens forstår sensitivitet (i forhold til enkeltindivider) som en mulig årsak til dette (Bjørnestad et al., 2020). Samtidig peker de også på organisering som en mulig medvirkende årsak. Og kanskje kan noe av variasjonen som finnes i sensitivitet knyttes opp mot hvordan overgangssituasjoner organiseres, både i forhold til voksentetthet og med tanke på tidsaspektet? Ut fra funnene mine, blir det naturlig å tenke at opplevelsen av for lav voksentetthet kan henge sammen med tidspresset flere informanter også oppgir at de kan kjenne på i overgangssituasjoner. Og at den følelsen av utilstrekkelighet som kan føre til stress (Bru, 2019), vil kunne melde seg fortere når det er færre voksne. For å kunne si noe mer om mulige årsakssammenhenger hadde det vært interessant å forske videre på sammenhengen mellom barnehagens organisering og

planlegging og opplevelsen av tidspress og lav voksentetthet, og hvordan barnehagepersonalet i den samme barnehagen skårer på sensitivitet.

Hvordan rutinesituasjoner organiseres og oppleves vil også kunne bidra til å forklare hvorfor kvaliteten på småbarnsavdelinger er lavere enn på avdelinger med eldre barn (Gevers Deynoot-Schaub og Riksen-Walraven, 2008; Schipper et al., 2006). Det er mulig at rutinesituasjonene; av- og påkledning og måltidsituasjoner, som av flere informanter ble trukket frem som tidvis stressende, vil kunne oppleves som mindre stressende på avdelinger med eldre barn. Barn som er eldre kan i større grad kle på seg selv og finne seg mat selv, og på den måten skapes ikke den samme følelsen av utilstrekkelighet hos de voksne, som ligger til grunn for stressopplevelsen (Bru, 2019).

Lav voksentetthet vil også kunne påvirke kvaliteten på småbarnsavdelingene på en annen måte. Det stresset som kan oppstå i situasjoner med lav voksentetthet vil kunne svekke de barnehageansattes helse hvis det foregår over tid. (Bovier et al., 2004; Kwag et al., 2011; Wiklund et al., 2012). Dette vil kunne øke sykefraværet og med det gjøre stabiliteten i personalet mindre ved at det må brukes mer vikarer, noe som også nevnes som negativt for kvalitet i en rapport fra OECD (Schleicher, 2019). At det kommer nye voksne inn, som ikke kjenner barna og deres signaler, vil helt naturlig nok også kunne svekke sensitiviteten. At ustabilitet i personalgruppa kan oppleves negativt, understøttes også av en av informantene, som påpeker at det i noen tilfeller kan være bedre for avdelingen om de heller er én mindre voksen enn at det kommer en ukjent inn.

5.4.3 ALDER PÅ BARNA

Den siste faktoren var det egentlig bare én informant som eksplisitt nevnte som en utfordring, men i og med at forskning finner at kvaliteten på småbarnsavdelinger er lavere enn på avdelinger med større barn (Gevers Deynoot-Schaub og Riksen-Walraven, 2008; Schipper et al., 2006) så blir også denne faktoren diskutert her.

Forskning tyder på at kvaliteten på relasjonene barnehageansatte har til de yngste barna, er lavere enn kvaliteten på relasjonene til eldre barn (Gevers Deynoot-Schaub og Riksen-Walraven, 2008). Variasjonen i sensitivitet blant barnehageansatte er også størst på småbarnsavdelingene (Bjørnestad et al., 2020). Mine funn tyder på at dette ikke er en opplevelse som de barnehageansatte sitter med, i og med at det bare er én informant som trekker frem barnas alder som en utfordring i forhold til å skape relasjoner og å være sensitiv. Det fire informanter derimot trekker frem, er at en av de store forskjellene mellom de yngste

barna og de som er litt større, er at barna som er eldre er mer verbale i sin kommunikasjon. Dette understøttes av litteratur om barns språkutvikling, som beskriver barns språklige utvikling som betydelig, fra ett til tre års alderen (Kristoffersen og Simonsen, 2011).

Kanskje kan det, at mange informanter opplever at de eldre barna er mer verbale, og funnene som tyder på at det er få informanter som er bevisste på de små signalene fra de yngste, sees i sammenheng med det forskere finner om den store variasjonen i sensitivitet på småbarnsavdelinger (Bjørnstad et al., 2020). Hvis det er slik at verbalspråk gjør at barnehageansatte lettere fanger opp signaler fra barna, og bevisstheten rundt nyansene i små barns signaler i tillegg er lav, vil dette kunne bidra til å forklare variasjon i sensitiviteten som utøves overfor små barn, og som en følge av dette; lavere relasjonskvalitet mellom barnehageansatte og de yngste barna. I fremtidig forskning vil det da være interessant å undersøke hvorvidt det er en sammenheng mellom denne bevisstheten, barnas alder og variasjonen i sensitivitet. I tillegg ville det være interessant å undersøke om variasjonen i sensitivitet er mindre på avdelinger med større barn.

Samlet sett tyder funnene på at tidspress og voksentetthet er de faktorene som barnehageansatte i størst grad opplever som hemmende for utøvelse av sensitivitet. I tillegg er også alderen på barna en faktor som det kan være viktig å være seg bevisst, for å unngå at den også blir en slik faktor.

5.5 Funnenes reliabilitet og validitet

Forskningens reliabilitet og validitet sier noe om hvor troverdig forskningen er, hvor gyldige funnene man har gjort er og i tillegg noe om i hvor stor grad det er overførbart til den populasjonen man ønsker å si noe om (Kvale og Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018).

For å sikre god reliabilitet i en studie, er et nøkkelement en god beskrivelse av forskningsprosessen (Thagaard, 2018). Det skal være lett for andre forskere å se hvordan forskningsprosessen har foregått, hva som er utgangspunkt for funnene en presenterer, og hvor konklusjonen en trekker, kommer fra. I denne studien har reliabiliteten blitt forsøkt sikret gjennom beskrivelsen av forskningsprosessen, i metodekapittelet.

I forhold til funnenes validitet dreier dette seg i kvalitativ forskning om i hvilken grad tolkningene som har blitt gjort er gyldige, om funnene er overførbare til populasjonen man ønsker å si noe om, i tillegg til redegjørelse for mulige feilkilder (Kvale og Brinkmann, 2015).

Noen av disse aspektene ved validitet har allerede blitt adressert i presentasjonen av funnene og videre i diskusjonen av disse, men fordi det finnes faktorer som påvirker validiteten til alle eller flere av funnene, vil disse bli redegjort for og drøftet i et eget avsnitt under.

En gjennomgående faktor som kan svekke validiteten til funnene er frivillighetsproblemet (Kleven, 2011b). Det at de som takker ja til forskning ofte i større grad er fornøyd med egen yrkespraksis enn de som takker nei, kan gjøre at resultatene blir skjeve i positiv retning. Dette gjelder da både i forhold til funnene som, på bakgrunn av forskningen til Bjørnstad, Broekhuizen, Os og Baustad (2020), tyder på at variasjonen i sensitivitet er mindre enn ventet, og i forhold til funnet som tyder på at barnehageansatte er sensitive i større grad enn ventet. Frivillighetsproblemet er en faktor man ikke kan unngå å møte på i en forskningsprosess, men forskning som kan vise til lignende resultater, både kvalitativ og kvantitativ forskning, vil kunne være med på å styrke validiteten til funnene, og i forhold til funnene fra denne studien ville det derfor vært interessant å gjøre en lignende undersøkelse i et større utvalg. I tillegg ville også å bruke observasjon som datainnhentingsmetode i tillegg til intervju, for så å sammenligne datamaterialet fra de ulike, kunne være med på å styrke, eller svekke validiteten til disse funnene.

En annen faktor som kan påvirke funnenes ytre validitet, eller overførbarhet, er hvor representativt utvalget er for populasjonen (Kleven, 2011b). I mitt tilfelle er det flere egenskaper ved utvalget som taler for dets representativitet, blant annet variasjon i kjønn, utdanningsbakgrunn, barnehagenes plassering i ulike kommuner, og at informantene jobber både i private og kommunale barnehage. Samtidig, som beskrevet i metod delen, kommer tre av informantene i utvalget fra samme barnehage, og disse jobber også på samme avdeling. I utgangspunktet vil det at mange informanter oppgir lignende svar styrke den ytre validiteten til funnet (Kleven, 2011b), men at de tre informantene fra samme barnehageavdeling får sammenfallende svar vil kunne være et resultat av samarbeid og felles kompetanseheving, og da ikke gjenspeile den reelle variasjonen i sensitivitet som forskning tyder på at finnes (Bjørnstad et al., 2020).

Dette vil kunne tenkes å svekke utvalgets representativitet og da funnenes validitet, og gjelder da i forhold til informantenes forståelse av sensitivitetsbegrepet, deres bruk av alternative begreper og deres praksis av sensitivitet. Imidlertid fant forskere i Bjørnstad, Broekhuizen, Os og Baustad sin undersøkelse (Bjørnstad et al., 2020) ingen sammenheng mellom barnehageansatte på samme avdelings skåre i sensitivitet. Og legger man den forskningen til

grunn vil det at tre informanter er fra samme avdeling likevel ikke svekke validiteten til disse funnene, og de vil kunne sees på som representative.

En tredje faktor som vil kunne påvirke funnenes validitet er spørsmålsformuleringen i noen av spørsmålene. Som nevnt i diskusjonen var dette en faktor i forhold til tolkning av enkelte av informantenes uttalelser om respons. I tillegg er det også en faktor i funnet som omhandler de barnehageansattes vekslende fokus på barnegruppe og enkeltbarn, som en del av praksis av sensitivitet. Der er det en fare for at spørsmålsformuleringen kan ha påvirket svarene til informantene. Ved at informantene ble spurt direkte om de så på sensitivitet som en praksis de hadde overfor enkeltbarn eller hele barnegruppa kan flere ha blitt gjort oppmerksomme på at det er en forskjell mellom disse to, noe som kan ha ført til at informantene hadde en høyere bevissthet rundt dette enn det de ellers ville hatt. Samtidig er det ikke sikkert at det hadde vært mulig å få informasjon om den delen av praksis av sensitivitet, uten å spørre relativt direkte om det. En kunne ha *forsøkt* å spørre på en mindre direkte måte for å styrke validiteten til funnet. Men i dette tilfellet vil heller validiteten styrkes ved at det redegjøres for dette, slik at leseren kan ha dette i bakhodet når hun gjør sine egne vurderinger av funnene. En annen måte å styrke validiteten til funnet på, ville vært om en også her brukte observasjon som datainnsamlingsmetode, i tillegg til intervju, og sammenlignet observasjonene med informantenes svar. På bakgrunn av studiens omfang, ble dette ikke gjort i dette tilfellet.

5.6 Implikasjoner for praksis

Funnene fra denne studien kan tyde på at det i barnehager i Norge er mye forståelse for, og kunnskap om, innholdet i sensitivitetsbegrepet, men at det brukes veldig mange ulike begreper for å beskrive sensitiv praksis. Å ha ett, tydelig definert, felles begrep, vil kunne være nyttig for å i større grad sikre en felles forståelse av sensitivitet, og med det også i større grad en felles praksis. Etablering av et slikt begrep i barnehagene vil kunne være en politisk oppgave, men også en oppgave for de som underviser på barnehagelærerutdanningen og ledere i barnehagene.

Det pekes gjennom funnene mot at det både er mye bevissthet rundt, og praksis av sensitivitet på småbarnsavdelinger, men at det finnes noen faktorer som kan bidra til variasjonen som Bjørnstad, Broekhuizen, Os og Baustad (2020) finner. Som et bidrag til å øke sensitiviteten og å gjøre variasjonen i sensitivitet mindre, peker funnene mot at å ha en økt bevissthet rundt fysisk nærhet, i tillegg til å være bevisst på de små nyansene i småbarns signaler, og kanskje særlig de nonverbale, vil være nyttig. Å ha et større fokus på responsen en gir vil også kunne

bidra til mer sensitivitet. I dette arbeidet kan, å i enda større grad gjøre seg nytte av tilvenningsperioden, og samarbeid med foreldre, være nyttige hjelpemidler. Å være bevisst på disse mulighetene til å øke sensitiviteten i barnehagene vil være fordelaktig, både for de som allerede jobber i barnehage og for de som utdanner barnehageansatte.

En annen faktor som kan bidra til økt mengde av, og mindre variasjon i sensitivitet, er bevissthet rundt organisering av barnehagehverdagen. I forhold til barna vil det kunne være nyttig å dele disse inn i mindre grupper for å bedre tilrettelegge for sensitivitet. Mer tid til samarbeid og kompetanseheving, og fokus på gode rutiner for overgangssituasjoner, sammen med fleksibilitet i forhold til tidsbruk på ulike aktiviteter, vil også kunne være organisatoriske faktorer som det kan være nyttige for ledere i barnehagen å reflektere over, med tanke på å skape mer rom for sensitivitet.

5.7 Forslag til videre forskning

På bakgrunn av funnene fra denne studien, som peker mot mindre variasjon i sensitivitet enn det som studien til Bjørnstad, Broekhuizen, Os og Baustad (2020) finner, vil det være interessant å gjøre flere studier som har som formål å undersøke sensitivitet på småbarnsavdelinger i barnehagene. Da gjerne med et annet måleverktøy, som f.eks CLASS (Pianta et al., 2008), for å se om resultatene også da tyder på like stor variasjon. I den sammenheng ville det også være interessant å se om en eventuell variasjon kom til uttrykk i praksis på samme måter som i min studie, eller om variasjonen ble tydelig på andre måter. I tillegg vil det være interessant å forske videre på sammenhengen mellom sensitivitet og hvordan ledelsen i barnehagene forholder seg til de ulike faktorene, som min forskning tyder på kan fremme og hemme sensitivitet.

6. AVSLUTNING

Studiens problemstilling var: *Hvordan forstås sensitivitet i voksen-barn-relasjonen på småbarnsavdelinger og hva kjennetegner de barnehageansattes praksis av sensitivitet?*

Denne ble ledsaget av tre forskningsspørsmål:

- *Hvordan kommer variasjon i sensitivitet til uttrykk i barnehageansattes praksis?*
- *Hva kan være sammenhengen mellom barnehageansattes praksis og den store variasjonen i sensitivitet som forskere finner?*
- *Hva oppleves som viktig for å sikre sensitivitet i barnehagene?*

For å få tak på ulike barnehageansattes forståelse og praksis av sensitivitet ble det tatt i bruk en fenomenologisk innfallsvinkel, med et hermeneutisk perspektiv (Hjardemaal, 2011). Dette ble gjort ved å innhente data gjennom semistrukturerte intervjuer av seks barnehageansatte på småbarnsavdelinger. Datamaterialet ble siden analysert ved hjelp av tematisk analyse (Braun og Clarke, 2012), for å bedre få oversikt over funnene på en måte som kunne bidra til å belyse studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

Som teoretisk perspektiv har det blitt tatt utgangspunkt i den sosialkonstruktivistiske tenkemåten som referanseramme, for å begrunne de barnehageansattes betydning for barna i barnehagen fra et utviklingspsykologisk perspektiv. I tillegg har forskningslitteratur om sensitivitet og dets betydning for barns lærings- og utviklingsmuligheter (Bjørnstad et al., 2020; Brandtzæg et al., 2013; Drugli, 2018), sammen med forskningslitteratur om barnehagekvalitet, hvor sensitivitet er et viktig element (Bjørnstad et al., 2020), også blitt lagt til grunn.

Diskusjonen av funnene indikerer at barnehageansatte har stor forståelse for de fleste aspektene ved sensitivitet, men at det ville være nyttig med færre og mer tydelig definerte begreper for å forsikre seg om at alle i større grad har en felles forståelse.

Funnene antyder også at det er mindre variasjon i barnehageansattes praksis av sensitivitet enn det tidligere forskning indikerer (Bjørnstad et al., 2020). Variasjonen som blir funnet i denne studien, kommer til uttrykk i forbindelse med hvor stort fokus de barnehageansatte har på fysisk nærhet, hvor bevisste de er på å bli kjent med og fange opp små barns signaler, og

hvor mye de reflekterer rundt betydningen av egen respons. Funnene tyder på, at hvor bevisste de barnehageansatte er på disse aspektene ved praksis, henger sammen med variasjonen i sensitivitet. Økt bevissthet rundt betydningen av disse faktorene, vil kunne bidra til å minske denne variasjonen.

Organiseringen av barnehagehverdagen kan også synes å spille en viktig rolle i å sikre sensitivitet, både i forhold til organisering av barnegruppene, å skape rom for kompetanseheving, og med tanke på minske tidspress og stress. Dette er faktorer som ledere i barnehager med fordel kan være bevisste på. I tillegg vil også å være bevisst på alderen til barna, være viktig for de barnehageansatte, i arbeidet med å sikre sensitivitet.

Som vist i denne studien er sensitive voksne avgjørende for små barns utviklings- og læringsmuligheter (Drugli, 2018), og en viktig del av barnehagekvalitet (Bjørnstad et al., 2020). Og forhåpentligvis vil funnene fra denne studien kunne bidra til at flere små barn blir møtt på en måte som gir dem best mulig utgangspunkt for videre utvikling og læring.

LITTERATURLISTE

- Abrahamsen, Gerd. (1997). *Det Nødvendige Samspillet*. Oslo: Tano-Aschehoug.
- Ahnert, Lieselotte, Pinguart, Martin, og Lamb, Michael E. (2006). Security of Children's Relationships with Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis. *Child Development* 77(3):664–79. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x.
- Ainsworth, Mary D. Salter, Blehar, M. C., Waters, E. og Wall, S. N. (2015). *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. Classic Edition. New York London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Alcock, Sophie Jane. (2016). *Young Children Playing: Relational Approaches to Emotional Learning in Early Childhood Settings*. New York: Springer.
- Alvestad, Marit, Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J.B.T., Lønning, K., Velde, I. B. E. og Bjørnestad, E. Universitetet i Stavanger (2019). *Kvalitet i Barnehagen*. (85). Hentet fra https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2630132/Rapport_85.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Azak, Schale. 2010. Sped- og småbarn med deprimerte mødre. I V. Moe, K. Slinning, og M. B. Hansen (Red.), *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*, (s.347–359) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Badanes, Lisa S., Dmitrieva, J. og Watamura, S. E. (2012). Understanding Cortisol Reactivity across the Day at Child Care: The Potential Buffering Role of Secure Attachments to Caregivers. *Early Childhood Research Quarterly* 27(1):156–65. doi: 10.1016/j.ecresq.2011.05.005.
- Bae, Berit. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn. - en beskrivende og fortolkende Studie* - (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Bae, Berit. (2007). *Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>

- Barnehageloven. (2020). *Lov Om Barnehager*. LOV-2005-06-17-64. www.lovdatab.no.
- Berg-Nielsen, Turid Suzanne. (2010). Følsom, formbar og uferdig - epigenetikk, utvikling av hjernen og stressbarhet. I E. Befring, I. Frønes, og M.-A. Sørli (Red.), *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger*, (s.75–85). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørnstad, Elisabeth, Broekhuizen, M. L., Os, E. og 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):901–20. doi: 10.1080/00313831.2019.1639813.
- Bjørnstad, Elisabeth, og Os, Ellen. (2018). Quality in Norwegian Childcare for Toddlers Using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal* 26(1):111–27. doi: 10.1080/1350293X.2018.1412051.
- Bovier, Patrick A., Chamot, E., og Perneger, T. V. (2004). Perceived stress, internal resources, and Social Support as Determinants of Mental Health among Young Adults.” *Quality of Life Research* 13(1):161–70. doi: 10.1023/B:QURE.0000015288.43768.e4.
- Brandtzæg, Ida, S. T., og Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget
- Braun, Virginia, og Clarke, V. (2012). Thematic Analysis. I *APA handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological, APA handbooks in psychology®*. (s. 57–71) Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, Urie. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bru, Edvin. (2019). Stress og mestring i skolen - en forståelsesmodell. I E. Bru og P. Roland *Stress og mestring i skolen*, (s. 19–46). Bergen: Fagbokforlaget.
- Cheshire, N. (2007). The 3 R’s: Gateway to Infant and Toddler Learning. *Dimensions of Early Childhood* 35(3):36–38.

- Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. Og Souberman, E. (Red.) (1978). *L.S. Vygotsky Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Dalli, Carmen, White, J. E., Rockel, J. og Duhn, I. (2011). *Quality Early Childhood Education for Under-Two-Year-Olds: What Should It Look like? : A Literature Review : Report to the Ministry of Education*. Wellington N.Z.: Ministry of Education.
- Drugli, May Britt. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. (1) Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Drugli, May Britt. (2014). *Liten i barnehagen forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- Drugli, May Britt. (2017). *Liten i barnehagen* (3). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Drugli, May Britt. 2018. Emosjonell utvikling og tilknytning. I V. Glaser, I. Størksen, og M. B. Drugli (Red.) *Utvikling, lek og læring*, (s. 49–78) Bergen: Fagbokforlaget.
- Drugli, May Britt, Grip, M. S. og Solheim, E. (2017). Rutiner for Tilvenning i Norske Barnehager. *Barnehagefolk* 1:93–98.
- Drugli, May Britt, og Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Enehaug, Heidi, Grimsmo, A. og Gamperiene, M., Arbeidsforskningsinstituttet (2008). *Arbeidsmiljøet i Barnehagen*. (AFI Notat 2008:9). Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/6374>
- Foss, E. (2009). *Den omsorgsfulle væremåte. En studie av voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen* (doktoravhandling). Universitetet i Bergen, Bergen.
- Fox, Sharon E., Levitt, P. og Nelson, C. A. (2010). How the Timing and Quality of Early Experiences Influence the Development of Brain Architecture. *Child Development* 81(1):28–40. doi: 10.1111/j.1467-8624.2009.01380.x.
- Gevers Deynoot-Schaub, Mirjam J. J. M., og Riksen-Walraven, J. M. (2008). Infants in Group Care: Their Interactions with Professional Caregivers and Parents across the Second

- Year of Life. *Infant Behavior and Development* 31(2):181–89. doi: 10.1016/j.infbeh.2007.10.010.
- Glaser, Vibeke. (2018a). Grunnlaget for Barns Utvikling. I V. Glaser, I. Størksen, og M. B. Drugli (Red.) *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (s. 11–24). Bergen: Fagbokforlaget
- Glaser, Vibeke. (2018b). Hjem og barnehage som helheten i barnets liv. I V. Glaser, I. Størksen, og M. B. Drugli (Red.) *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (s. 241–258). Bergen: Fagbokforlaget
- Glaser, Vibeke. (2018c). Ulike Psykologiske Retninger Og Perspektiver. I V. Glaser, I. Størksen, og M. B. Drugli (Red.) *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (s. 25–48). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hamre, Bridget K., og Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children’s School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development* 72(2):625–38. doi: 10.1111/1467-8624.00301.
- Hännikäinen, Maritta. (2015). The Teacher’s Lap – a Site of Emotional Well-Being for the Younger Children in Day-Care Groups. *Early Child Development and Care* 185(5):752–65. doi: 10.1080/03004430.2014.957690.
- Hännikäinen, Maritta, og Munter, H. (2018). Toddlers’ Play in Early Childhood Education Settings. I P. K. Smith og J. L. Roopnarnine. *The Cambridge Handbook of Play: Developmental and Disciplinary Perspectives*, (s.491–510). Cambridge, United Kingdom ; New York, NY: Cambridge University Press.
- Hart, Susan, og Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon: tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore og Fonagy*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hegna, Hilde Margrethe. (2018). Øyne i nakken og ett på hver finger – om å «se» elever og «lytte» med kroppen. *Læringsmiljøbloggen*. Hentet fra <https://laringsmiljosenteret2.uis.no/blogg/oyne-i-nakken-og-ett-pa-hver-finger-om-a-se-elever-og-lytte-med-kroppen-article130190-21353.html>

- Helmerhorst, Katrien O. W., J., Riksen-Walraven, M., Vermeer, H. J., Fukkink, R. G., og Tavecchio, L. W. C. (2014). Measuring the Interactive Skills of Caregivers in Child Care Centers: Development and Validation of the Caregiver Interaction Profile Scales. *Early Education and Development* 25(5):770–90. doi: 10.1080/10409289.2014.840482.
- Hjardemaal, Finn. (2011). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (Red.) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2), (s. 179–216) Oslo: Fagbokforlaget.
- Hoover, Wesley A., og Gough, P. B. (1990). The Simple View of Reading. *Reading and Writing* 2(2):127–60. doi: 10.1007/BF00401799.
- Johansson, Eva, og Emilson, A. (2016). Conflicts and Resistance: Potentials for Democracy Learning in Preschool. *International Journal of Early Years Education* 24(1):19–35. doi: 10.1080/09669760.2015.1133073.
- Kalliala, Marjatta. (2011). Look at Me! Does the Adult Truly See and Respond to the Child in Finnish Day-Care Centres? *European Early Childhood Education Research Journal* 19(2):237–53. doi: 10.1080/1350293X.2011.574411.
- Kleven, Thor Arnfinn. (2011a). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (Red.) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2), (s. 27–48) Oslo: Fagbokforlaget.
- Kleven, Thor Arnfinn. (2011b). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmålet om ytre validitet. I T. A. Kleven (Red.) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (2), (s. 123–138) Oslo: Fagbokforlaget.
- Kristoffersen, Kristian Emil, og Simonsen, H. G. (2011). Tidlig språkutvikling hos norske barn. I U. Espenakk, E. Horn, og M. K. Færevaaag (Red.) *TRAS: Observasjon av språk i daglig samspill*. Stavanger: Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning, Universitetet i Stavanger.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for Barnehagen: Forskrift Om Rammeplan for Barnehagens Innhold Og Oppgaver*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

- Kunnskapsdepartementet (2019) Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.(St.meld. nr. 6. 2019-2020)
- Kvale, Steinar, og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvistad, Kari J. og Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen* (8). Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Kwag, Kyung Hwa, Martin, P., Russell, D., Franke, W. og Kohut, M. (2011). The Impact of Perceived Stress, Social Support, and Home-Based Physical Activity on Mental Health among Older Adults. *The International Journal of Aging and Human Development* 72(2):137–54. doi: 10.2190/AG.72.2.c.
- Lisøy, Carina, Holme, H. og Solheim, E. (2018). *Den Utviklingsstøttende Barnehagen i Sandnes* (RBUP rapport). Regionsenter for barn og unges psykiske helse, Helseregion Øst Sør.
- Løgstrup, Knud Ejler. (1999). *Den Etske Fordring*. København: Gyldendal.
- Lucassen, Nicole, Tharner, A., Van IJzendoorn, M. H., Bakermans-Kranenburg, M. J., Volling, B. L., Verhulst, F. C., Lambregtse-Van den Berg, F. C. og Tiemeier, Henning. (2011). The Association between Paternal Sensitivity and Infant–Father Attachment Security: A Meta-Analysis of Three Decades of Research. *Journal of Family Psychology* 25(6):986–92. doi: 10.1037/a0025855.
- Martinsen, Kari. (2003). *Fra Marx til Løgstrup: om etikk og sanselighet i sykepleien* (2). Oslo: Universitetsforl.
- Maxwell, Joseph. (2009). Designing a Qualitative Study. I L. Bickman og D. Rog (Red.) *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*, (s.214-253) United States: SAGE Publications, Inc.
- Mesman, Judi, og Emmen, R. A. G. (2013). Mary Ainsworth’s Legacy: A Systematic Review of Observational Instruments Measuring Parental Sensitivity. *Attachment & Human Development* 15(5–6):485–506. doi: 10.1080/14616734.2013.820900.

- Monaco, Camilla, og Pontecorvo, C. (2010). The Interaction between Young Toddlers: Constructing and Organising Participation Frameworks. *European Early Childhood Education Research Journal* 18(3):341–71. doi: 10.1080/1350293X.2010.500075.
- Moser, Thomas, og Storli, R. (2018). Fysisk Og Motorisk Utvikling. I V. Glaser, I. Størksen, og M. B. Drugli (Red.) *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (s. 107–134). Bergen: Fagbokforlaget
- Mulvaney, MK, McCartney, K., Bub, K.L. og Marshall, N.L. (2006). Determinants of Dyadic Scaffolding and Cognitive Outcomes in First Graders. *Parenting: Science & Practice* 6(4):297–320. doi: 10.1207/s15327922par0604_2.
- Murray, Desiree W., Rosanbalm, K., Christopoulos, C. og Hamoudi, Amar. Duke University (2015) *Self-Regulation and Toxic Stress: Foundations for Understanding Self-Regulation from an Applied Developmental Perspective* (OPRE Rapport 2015-21). Durham: Center for Child and Family Policy, Duke University.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nicolaisen, Heidi, Seip, Å. A. og Jordfald, Bård. (2012). *Tidstyver i Barnehagen: Tidsbruk i Barnehager i Alna Bydel* (FAFO rapport 2012: 01). Hentet fra: https://www.fafo.no/media/com_netsukii/20228.pdf
- NOU 2003: 13. (2003). *I første rekke*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NOU 2007: 6. (2007). *Formål for framtida— Formål for barnehagen og opplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NOU 2010: 8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- NOU 2012: 1. (2012). *Til barnas beste*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Nystad, K., Drugli, M. B., Lydersen, S., Lekhal, R., og Buøen, E. S. (2021). Toddlers' Stress during Transition to Childcare. *European Early Childhood Education Research Journal* 29(2):157–82. doi: 10.1080/1350293X.2021.1895269.

- Ogden, Terje. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Pianta, Robert C., Hamre, B. K. og Mintz, Susan (2012) . *Classroom Assessment Scoring System: Secondary Manual*. Charlottesville, Va: Teachstone.
- Pianta, Robert C., La Paro, K. M. og Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*. Baltimore: Brookes.
- Powell, Bert, Cooper, G., Hoffman, K. og Marvin, B. (2015). *Trygghetssirkelen: en tilknytningsbasert intervensjon :om å fremme tilknytningen i tidlige foreldre-barn-forhold*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sameroff, Arnold. (1975). Transactional Models in Early Social Relations. *Human Development* 18(1–2):65–79. doi: 10.1159/000271476.
- Sameroff, Arnold. (2009). The Transactional Model. I A. Sameroff (Red.) *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*, (s. 3-21) Washington, DC: American Psychological Association.
- Sanders, Kay, og Howes, C. (2013). Child Care for Young Children. I O. N. Saracho og B. Spodek (Red.) *Handbook of Research on the Education of Young Children*, (355–368) Routledge.
- Sandseter, Ellen Beate Hansen, og Seland, M. (2018). 4-6 Year-Old Children’s Experience of Subjective Well-Being and Social Relations in ECEC Institutions. *Child Indicators Research* 11(5):1585–1601. doi: 10.1007/s12187-017-9504-5.
- Schibbye, Anne-Lise Løvlie. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse: i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schipper, Elles J. De, J. Riksen-Walraven, M. og Geurts, S. A. E.. (2006). Effects of Child–Caregiver Ratio on the Interactions Between Caregivers and Children in Child-Care Centers: An Experimental Study. *Child Development* 77(4):861–74. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00907.x>.
- Schleicher, Andreas. Organisation for Economic Co–operation and Development (2019). *Helping Our Youngest to Learn and Grow: Policies for Early Learning*. International

- Summit on the Teaching Profession (OECD Rapport). Hentet fra: https://www.oecd-ilibrary.org/education/educating-our-youngest_9789264313873-en
- Silverman, David. (2014). *Interpreting Qualitative Data* (5). London: SAGE.
- Smith, Lars. (2010a). Tidlig risiko, utvikling og psykopatologi. I V. Moe, K. Slinning, og M. B. Hansen (Red.), *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*, (s.29–52) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Smith, Lars. (2010b). Tilknytning og omsorg for barn under tre år når foreldre går fra hverandre. *Tidsskrift for Norsk psykologforening* 47(9):804–11.
- Statistisk sentralbyrå. (2020, 10. desember). Barnehager. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2020-03-13>
- Tetzchner, Stephen von. (2012). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, Tove. (2018). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Tholin, Kristin Rydjord. (2013). *Omsorg i Barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjerke AS.
- Tholin, Kristin Rydjord. (2018). “Den betydningsfulle omsorgen.” . I V. Glaser, I. Størksen, og M. B. Drugli (Red.) *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (s. 203–218). Bergen: Fagbokforlaget
- Thomason, Amy C., og La Paro, K. M. (2013). Teachers’ Commitment to the Field and Teacher–Child Interactions in Center-Based Child Care for Toddlers and Three-Year-Olds. *Early Childhood Education Journal* 41(3):227–34. doi: 10.1007/s10643-012-0539-4.
- Universitetet i Bergen. (2009, 31. mai). Bokmålsordboka | Nynorskordboka. Hentet fra https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=lydh%C3%B8&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=&ordbok=begge
- Universitetet i Oslo (2017, 17. mars). Nvivo Beskrivelse. Hentet fra <https://www.uio.no/tjenester/it/forskning/datafangst-og-analyse/nvivo/mer-om.html>

- Vogel, Susanne, og Schwabe, L. (2016). Learning and Memory under Stress: Implications for the Classroom. *Npj Science of Learning* 1(1):1–10. doi: 10.1038/npjscilearn.2016.11.
- Vygotskij, Lev Semenovich. (1998). The Problem of Age. I Rieber, R. W. (Red.) *The collected works of L. S. Vygotsky, Vol. 5: Child psychology*, (s.187-205). New York, NY: Plenum Press.
- Wiklund, Maria, Malmgren-Olsson, E., Ohman, A., Bergström, E. og Fjellman-Wiklund, A. (2012). Subjective Health Complaints in Older Adolescents Are Related to Perceived Stress, Anxiety and Gender - a Cross-Sectional School Study in Northern Sweden. *BMC Public Health* 12:993. doi: 10.1186/1471-2458-12-993.
- Wood, David, Bruner, J. S. og Ross, G. (1979). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17:89–100. doi: 10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x.
- www.goban.no. (2021, 8. april) Gode Barnehager for Barn i Norge. Hentet fra www.goban.no.
- Zachrisson, Henrik Daae. (2010). Tilknytning og psykisk helse hos sped- og småbarn. I V. Moe, K. Slinning, og M. B. Hansen (Red.), *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*, (s.285–302) Oslo: Gyldendal Akademisk.

VEDLEGG 1 – NSD SIN VURDERING

Prosjekttittel

Sensitivitet i voksen-barn-relasjonen på småbarnsavdelinger i barnehagen.

Referansenummer

579323

Registrert

08.12.2020 av Eline Mjøen Voster - em.voster@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ellen Elvethon, Ellen.elvethon@uis.no, tlf: 51833103

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Eline Mjøen Voster, em.voster@stud.uis.no, tlf: 92843473

Prosjektperiode

15.12.2020 - 01.09.2021

Status

10.12.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

10.12.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 10.12.20, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

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: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.09.2021.

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.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at barnehageansatte har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltbarn, deres foreldre eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på barnehage, opprinnelsesland, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Du og den ansatte har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at du minner 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 behandles 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

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). 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. 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). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

VEDLEGG 2 – INTERVJUGUIDE

Jeg minner før vi begynner om taushetsplikten som de barnehageansatte er underlagt, og at de må prøve å unngå å bruke konkrete eksempler, og heller snakke i mer generelle vendinger. Og at hvis de bruker eksempler så må de ikke si noe om navn, alder, kjønn, opprinnelsesland, eventuelle diagnoser eller hvilken barnehage barnet gikk i.

Innledningsspørsmål:

1. *Har dere jobbet med kompetanseheving i forhold til relasjonskompetanse i barnehagen?*
 - a. *Har dere tatt i bruk noen form for kompetansehevingsverktøy i det arbeidet?*

Temaforståelse:

2. *Snakker dere mye sammen i personalet om hvordan dere skal samhandle med barna, hva som er viktig å tenke på da?*
 - a. *Er det noe som er et vanlig tema på fellestid eller blir det mer i uformelle samtaler dere imellom at dere snakker om det?*
3. *Er sensitivitet et begrep som dere bruker når dere snakker om hvordan dere skal opptre i relasjon til barna?*
 - a. *Hvis jeg sier at det handler om å fange opp signaler fra barna og å gi hensiktsmessige svar på disse signalene, hva tenker du at det innebærer?*
 - b. *Hva forstår du med begrepet sensitivitet i voksen-barn-relasjonen?*
 - c. *Er det andre begreper som er mer brukt? Anerkjennelse, affektinntoning,*
4. *Hvis du tenker på det vi snakket om at sensitivitet innebærer på en småbarnsavdeling, opplever du at det er en felles forståelse av hva dette er blant dere som jobber der? eller blant ansatte i barnehagen generelt?*

Praksis

5. *Sensitivitet handler om evnen til å fange opp og fortolke signalene og kommunikasjonen som barn sender ut, for så å respondere på en hensiktsmessig måte på dette.*

- a) Hva er viktig med tanke på å fange opp kommunikasjon og signaler med små barn?
 - b) Hvordan (i den grad det er mulig) forsikrer du deg om at du har tolket signalene riktig?
 - c) Hva tenker du det er viktig å være obs på på en småbarnsavdeling, i forhold til på en avdeling med større barn med tanke på sensitivitet?
6. *Er det noen situasjoner i barnehagehverdagen hvor du opplever det som vanskeligere å få til å være sensitiv enn andre?*
7. *Når du tenker på det å være sensitiv i samhandlingen med barna, tenker du at det er mest relevant i forhold til enkeltbarn eller til hele gruppen av barn?*

VEDLEGG 3 – INFORMASJONSSKRIV TIL INFORMANTENE OG SAMTYKKEERKLÆRING

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Sensitivitet i voksen-barn -relasjonen på småbarnsavdelinger i
barnehagen»?

Hei!

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut om det er en felles forståelse blant ansatte i barnehager av hva det vil si å være *sensitiv* i voksen-barn-relasjonen på småbarnsavdelinger, og hvordan det praktiseres i barnehagehverdagen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg skal skrive en master i utdanningsvitenskap innenfor fagområdet spesialpedagogikk, og da skal vi velge et område som vi ønsker å undersøke nærmere. Jeg ønsker å skrive om voksen – barn – relasjonen, og har valgt å prøve å finne ut om det finnes en felles forståelse blant ansatte i barnehagen når det gjelder hva det betyr å være sensitiv i voksen-barn relasjonen på småbarnsavdelinger. Jeg ønsker å finne ut om dette er et begrep som brukes når det snakkes om hvordan de voksne forholder seg til små barn, eller om det er andre begreper som tas mer i bruk. Samtidig ønsker jeg å finne ut noe om hvordan sensitivitet (enten det kalles det eller blir kalt noe annet), praktiseres av ulike voksne i barnehagen, og om fokuset da er rettet mot det enkelte barnet eller mot hele barnegruppa.

Dette vil jeg gjøre for å si noe om behovet for å ha tydeligere definisjoner av- og føringer for praksis av sensitivitet i styringsdokumenter for barnehagen, slik som Rammeplanen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger v/Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å finne ut hvordan sensitivitet forstås og praktiseres ønsker jeg å intervju ulike personer som er ansatt i barnehage og jobber på småbarnsavdeling. Jeg vil intervju 6 ulike barnehageansatte for å kunne se på likheter og forskjeller i hvordan de forstår sensitivitet eller tilsvarende begreper, og hvordan de praktiserer det i barnehagehverdagen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det et intervju hvor du svarer på 6-8 hovedspørsmål og kanskje noen mindre oppfølgingsspørsmål innimellom. Jeg regner med en tidsramme på rundt 45 min. Spørsmålene kommer til å handle om sensitivitet som begrep, om det er kjent for deg eller om dere bruker andre begreper mer, og hva du i tilfelle legger i begrepet. Videre vil én mulig definisjon på sensitivitet blir presentert og det bli da bli spurt om hvordan du/dere praktiserer sensitivitet på en småbarnsavdeling.

Jeg kommer i tillegg til å samle inn opplysninger om hvor lenge du har jobbet i barnehagen og om du har pedagogisk utdanning eller ikke. Jeg vil bruke en lydopptaker for å ta opp intervjuet, og i tillegg skrive litt notater underveis. Etterpå kommer jeg til å transkribere intervjuet ved hjelp av et digitalt analyseverktøy som heter NVivo.

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 skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det vil være jeg og veileder som vil ha tilgang til personopplysningene dine.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, denne listen vil ligge på en egen minnepinne, mens selve transkripsjonen av intervjuet vil ligge på en bærbar harddisk.

Det vil tas i bruk analyseverktøyet Nvivo i transkripsjon, og analyse og tolkning av datamaterialet. Her vil kun kodene for personopplysninger brukes. All informasjon som samles inn vil bli kryptert.

Du som deltaker vil i den ferdige teksten ikke kunne identifiseres av andre, men du vil kanskje kunne gjenkjenne deler av egne svar. Alle personer og barnehager blir helt anonymisert.

Opplysningene om utdanningsbakgrunn og hvor lenge du har jobbet i barnehage vil ikke knyttes opp mot enkeltpersoner i teksten, men kun brukes som generelle formuleringer hvis jeg finner at det er forskjeller mellom ansatte med ulik utdanning eller ulik fartstid i barnehagen når det gjelder forståelse og praksis av sensitivitet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, og siste frist for dette settes til 01.09.2021.

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 Stavanger 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 studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Universitetet i Stavanger ved Eline Mjøen Voster: em.voster@stud.uis.no eller Ellen Elvethon: ellen.elvethon@uis.no.

Vårt personvernombud: personvernombud@uis.no

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

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

Med vennlig hilsen

Ellen Elvethon
(Forsker/veileder)

Eline Mjøen Voster

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Sensitivitet i voksen-barn-relasjonen på småbarnsavdelinger i barnehagen*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et intervju om sensitivitet på småbarnsavdelinger i barnehagen.
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)