



Universitetet i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MSP Master i Spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2024
Forfatter: Margrethe Almqvist	
Veileder: Ida Holth Mathiesen	
Tittel på masteroppgaven: Pedagogiske ledere sin relasjonskompetanse: betydning for kvaliteten i barn-ansatt relasjoner Engelsk tittel: Preschool Teachers' Relational Competence: Its Importance for the Quality of Child-Teacher Relationships	
Emneord: Relasjon Tilknytning Relasjonskompetanse Barnehage	Antall ord: 30 948 Antall vedlegg: 3 Stavanger, 27.5.2024

Forord

Å være en ansatt som barn søker for lek, trøst, undring og nærhet er det som har gitt mitt arbeid som barnehagelærer mest motivasjon og glede. Min vei fra ufaglært vikar til erfaren barnehagelærer har gitt meg en utvikling av kompetanse. Jeg har hele min karriere hatt en grunnleggende forståelse til at ansattes rolle i barnehagen har stor betydning for barn, og at barn-voksen relasjonen i barnehagen er viktig for kvaliteten. Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har jeg lært mer om hvordan ansatte kan legge til rette for gode forutsetninger for utvikling hos sårbare barn og unge, og hvor betydningsfulle voksne er i relasjon med barn.

Studiet har vært krevende og det er mange som fortjener takk for gode ord, støtte og hjelp for å komme gjennom. Først og fremst han som har holdt fortet hjemme og latt meg bruke både dag og natt på studiet. Mine tre skatter som tålmodig har ventet på at «mamma skole» skal stenge for sommeren og som endelig kan få mer «Ja, det kan vi» svar av mammaen sin.

Min skrivegruppe «Tirsdagsklubben» som har vært helt enestående på mental støtte, humor, veiledning, tips, råd og ikke minst gruppe tilhørighet på at dette gjorde vi sammen. Laila, Sunniva, Amel, Shad, Ellen, Amalie, Anniken og Susanne, hadde ikke levert uten dere!

Veilederen min Ida som tilsynelatende tålte godt mitt kaos, som alltid har sett muligheter i det ufullstendige jeg har levert til gjennomlesning og gitt veldig god veiledning, tusen takk!

Venner og familie som har støttet! De har stilt opp som barnevakt, lånt bort hus for å tilby barnefritt skrivested og ventet tålmodig på alle utsatte avtaler til sommeren 2024. Spesielt takk til Mamma, Pappa, Svigermor, Svigerfar, Inger, Elisabeth og Edel!

Takk til Marit- Johanne som leste hele oppgaven før innlevering. Takk for at du tok deg tid!

Margrethe

Stavanger og Sandnes, 27.05.2024

Innholdsfortegnelse

1.	Innledning.....	7
1.1	Oppgavens struktur	10
2.	Bakgrunns kapittel.....	11
2.1	Organisering	11
2.2	Være sammen.....	11
2.3	Voksen- barn relasjon.....	11
2.4	Tidligere forskning	12
3.	Teoretisk grunnlag	14
3.1	Relasjonskompetanse.....	15
3.1.1	Annerkjennelse, definisjonsmakt og speilingsteori	15
3.1.2	Transaksjonsteori.....	17
3.1.3	Autoritativ voksenstil.....	17
3.1.4	Relasjon og interaksjon	18
3.1.5	Tilknytning	19
3.1.6	Indre arbeidsmodeller og tilknytningshierarki	20
3.1.7	En primær kontaktperson i barnehagen	21
3.1.8	Trygghetssirkelen; trygg base og trygg havn	22
3.1.9	Reguleringsstøtte.....	23
3.1.10	Toleransevindummodellen	24
3.1.11	Kartleggingsverktøy	25
3.1.12	Banking Time	26
3.1.13	Intersubjektivitet	27
3.2	Teoretisk sammenstilling	28
4.	Metode	29

4.1 Litteratursøk	30
4.1 Kvalitativ forskningsdesign	31
4.2 Hermeneutikk.....	32
4.3 Kvalitetskriterier	33
4.3.1 Reliabilitet og validitet.....	33
4.3.2 Generalisering	34
4.3.3 Etske vurderinger.....	34
4.4 Datainnsamling.....	37
4.4.1 Utvalg.....	37
4.4.2 Semistrukturert intervju.....	38
4.4.3 Intervjuguide	38
4.4.4 Gjennomføringen av intervju	40
4.5 Tematisk analyse av data	41
4.5.1 Transkribering.....	41
4.5.2 Koding.....	42
4.5.3 Lage tema	42
4.5.4 Utvikle temaene og definere dem.....	43
5. Resultater av analysen.....	44
5.1 Barn–voksen relasjonen	45
5.1.1 Pedagogene sine perspektiv på relasjonen barn-voksen	45
5.1.2 Barns behov i relasjonen	47
5.2 De ansatte.....	53
5.2.1 Ansattes relasjonskompetanse som fremmer relasjonskvalitet	53
5.2.2 Reguleringsstøtte.....	54
5.2.3 De ansatte spiller hverandre gode	60
5.3 Systematisk arbeid.....	65

5.3.1 Primærkontakt.....	65
5.3.2 Kartlegging.....	69
5.3.3 Banking Time	71
5.3.4 Små grupper	72
5.4 En sammenstilling av funnene	75
6. Diskusjon av analysefunn	76
6.1 Ansatte sitt ansvar for relasjonskvalitet	77
6.2 Barns behov i relasjonen	82
6.3 Primærkontakt.....	86
6.4 Kartlegging.....	88
6.5 Banking Time	90
6.6 Studiens begrensninger.....	92
6.7 Avsluttende refleksjoner	94
7. Avslutning	96
8. Referanseliste	98
9. Vedlegg	105
Vedlegg 1 Informasjonsskriv/ samtykke skjema	105
Vedlegg 2 Intervjuguide.....	105
Vedlegg 3 Vurdering fra SIKT	105

Sammendrag

Formålet med denne studien var å belyse hva en praksis som tar utgangspunkt i relasjonen barn- voksen innebærer og hva som påvirker at barn har gode vilkår i forhold til utvikling. Hensikten med studien var å kunne bidra med kunnskap om relasjonen barn-ansatt og ansattes relasjonskompetanse som medvirker til et godt barnehagemiljø. Studien var en kvalitativ studie med fire semistrukturerte intervju av pedagogiske ledere. Datagrunnlaget ble analysert ved bruk av tematisk analyse for å svare på problemstillingen «Hvordan kommer pedagogiske ledere sin relasjonskompetanse til syne i måten de organiserer barnehagehverdagen på?»

Funn fra studien peker på at gjennom valg de pedagogiske lederne forteller om, kommer det frem at de pedagogiske lederne innehar god relasjonskompetanse. Samtidig kommer det frem at i en barnehagehverdag hvor det er mange hensyn å ta, kommer relasjonskompetansen kanskje ikke alltid barna til gode, og da spesielt i forhold til sårbare barn. Funnene kan bidra til å øke bevissthet om betydningen av kunnskap innenfor tilknytningsteori som en viktig del av relasjonskompetansen til pedagogiske ledere.

1. Innledning

Bakgrunnen for valg av tema i masterprosjektet var interesse for hvilken faglig kunnskap som er nyttig å inneha som spesialpedagog og som kan være hensiktsmessig å arbeide ut fra, uansett alder og kontekst barnet er i. Svaret fikk jeg ut fra egne erfaringer, fra studiets pensum teori og en beskrivelse fra ressurscenteret i min kommunes av hvilke saker de har og hva som var essensen i problematikken. Temaet ble trygge relasjoner mellom barn og voksen. Studiens hensikt er å kunne bidra med kunnskap om relasjonen barn-voksen og ansattes relasjonskompetanse som medvirker til et godt barnehagemiljø. Master oppgaven handler om å belyse hva en praksis som tar utgangspunkt i relasjonen barn- voksen og som gjør at barn har gode vilkår i forhold til utvikling innebærer. Det er viktig å få mer kunnskap om barn-voksen relasjonen i barnehagen fordi 93 % av barn i alderen 1-5 år i Norge har plass i barnehage og over 260 000 barn tilbringer gjennomsnittlig mer enn 40 timer i uken i barnehagen (SSB, 2024). Det gjør at gode samspill mellom ansatte og barn, og da spesielt hvordan gode samspill i forhold til sårbare barn kan utgjøre en forskjell i livskvalitet for dem. Sårbare barn kan forklares som barn som har sårbarhet i forhold til at deres arv, miljø, og sosioøkonomiske oppvekst forhold og erfaringer, kan ha gitt dem risikofaktorer for uheldig utvikling (Midthassel et al., 2011, s. 11). Tidlig innsats som gjøres i barnehagen kan ha betydning for barns forutsetninger for læring (Tremblay, 2010, s. 341). Fordi hjernens er mest plastisk og har høyest sensitivitet de første leveårene, gjør det at hjernens formbarhet er størst i barnehagealder og tidlig innsats i denne alderen det som kan gi best effekt (Meld. St. 6 (2019-2020), 2019, s. 22). Dette gir muligheter for stor utvikling og læring hos små barn, som også kan gi godt grunnlag for mestring videre i livet (R. C. Pianta, 1999, s. 17). Dette viser til at barnehage alder er et gullvindu for å kunne legge et godt grunnlag for livsmestring og at samfunnet vårt vil kunne ha godt utbytte av barnehager av god kvalitet. Relasjonskvalitet og samspill er faktorer som har betydning for kvaliteten i en barnehage (Alvestad et al., 2019). Relasjonskvalitet innebærer tilstedeværelsen for de involverte i interaksjoner, både psykisk og fysisk, og påvirkes blant annet av tillit, sensitivitet og empati (Roland, 2021, s. 28–36).

Når barn er i barnehagen, er de avhengig av hvilken praksis de voksne utøver. Det å ha minst en trygg voksen som kan gi reguleringsstøtte og gi samspillsituasjoner med barnet som er preget av relasjonskvalitet, kan være avgjørende for barnets utvikling (R. C. Pianta, 1999, s.

21). Reguleringsstøtte kan forstås som den støtten omsorgsperson gir for at barnet skal kunne være i den sonen hvor det har det best og har størst mulighet for å lære og mestre (Braarud & Nordanger, 2017, s. 29).

Rammeplanen (2017) viser at barn har rett til å ha gode relasjoner i barnehagen (2017, s. 19). Rammeplanen sier at

«Barnehagen skal gi barna mulighet til å utvikle tillit til seg selv og andre. I barnehagen skal alle barna oppleve å bli sett, forstått, respektert og få den hjelp og støtte de har behov for. Barnehagen skal aktivt legge til rette for omsorgsfulle relasjoner mellom barna og personalet og mellom barna, som grunnlag for trivsel, glede og mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).

Når barn starter i barnehage er det å bygge gode relasjoner det som oftest prioriteres høyest. Ofte er det første tiltak i saker som handler om sårbare barn å bygge gode, trygge relasjoner. Jeg erfarer også at det er en etablert kultur i barnehagene for å ha tilvenning for barn som starter i barnehagen hvor det å bygge en god og trygg relasjon til en ansatt er hovedprioritet. Rammeplanen presiserer det slik;

«Barnehagen skal tilpasse rutiner og organisere tid og rom slik at barnet får tid til å bli kjent, etablere relasjoner og knytte seg til personalet og til andre barn».
(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 33).

Denne studien ønsker å undersøke hvordan barnehagelærere velger å utføre rutiner, aktiviteter, planlagte og ikke planlagte situasjoner med utgangspunkt i relasjon når de utfører sin praksis, også etter endt tilvenningsperiode. Å ha gode relasjoner er like viktig, uansett alder.

«Gode relasjoner mellom voksne og barn i barnehagen danner grunnlaget for et godt omsorgs- og læringsmiljø og er like avgjørende for alle aldersgrupper i barnehagen.»
(Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 4.1.1)

Hvordan de pedagogiske lederne velger, kan si noe om kompetanse i forhold til relasjonen barn- voksen som har betydning for hvordan de legger til rette for gode relasjoner mellom barn og voksen. Studien undersøker hvordan pedagogiske ledere bruker relasjon som utgangspunkt for sin organisering for å gi barn gode forutsetninger for å lære og utvikle seg

gjennom reguleringsstøtte i trygge relasjoner. Det finnes kunnskap om relasjonens kraft og det finnes retningslinjer i styringsdokumenter, men hvordan kommer kunnskapen frem i praksis? Det er hele praksisen som utføres fra barnets første tilvenning, til overgang til stor avdeling, og gjennom hele barnehageløpet denne studien ønsker å se nærmere på.

De fastsatte rammene for oppgaven, slik som tidsbegrensning og formelle krav, har krevd en avgrensning innenfor metode og omfang av teori. Studien vil i hovedsak å se på barn-voksen relasjonen, selv om jevnaldrende relasjoner og foreldres relasjon også har betydning for barnehagemiljøet, påvirkning på barns utvikling, og også konteksten for voksen -barn samspillet. Det er valgt å kun intervju ansatte og bruke deres beskrivelser og perspektiv på relasjonen fordi avsatt tid og oppgavens omfang la begrensninger i omfanget.

Mye av litteraturen som er brukt i oppgaven er skrevet for lærer-elev relasjonen og i en skolekontekst, men relasjonskompetanse i relasjonen barn- voksen er relativt lik uansett alder på barnet og det er derfor valgt å bruke litteraturen i oppgaven.

Alle barn i barnehage alder vil kunne i varierende grad og i varierende faser ha ulikt behov for trygg base og reguleringsstøtte og derfor vil oppgavens formål være å si noe om kunnskap som kan komme alle barn til gode, men sårbare barn spesielt. Utgangspunktet for studien er at det å bruke relasjonen voksen – barn som grunnlag for barnehagepraksis og det vil kunne gagne alle barns utvikling, og da spesielt de sårbare barna.

Problemstillingen for oppgaven er;

Hvordan kommer pedagogisk ledere sin relasjonskompetanse til syne i måten de organiserer barnehagehverdagen på?

1.1 Oppgavens struktur

Bakgrunns kapittel

Oppgaven vil starte med et bakgrunns kapittel som er en forlengelse av innledningen. Den forklarer hva som menes med organisering i denne oppgaven. «Være Sammen» prosjektet blir kort forklart fordi barnehagene i utvalget har vært en del av prosjektet. Siste del av kapitlet er et utdrag av tidligere forskning som beskrives ut fra hva som er interessant med studiene i forhold til denne studien.

Teoretisk grunnlag

Relasjonskompetanse redegjøres innenfor den teoretisk ramme for oppgaven.

Metode

Metodedelen starter med en presentasjon av forskningsdesignet og deretter presenteres valg innenfor det. Kvalitetskriterier som reliabilitet, validitet og etiske vurderinger blir beskrevet i dette kapitlet.

Resultat av analysen

Resultatdelen presenterer resultat fra analyse sammen med fortolkninger.

Diskusjon

I drøftingen vil resultatene sees i lys av den teoretiske rammen for oppgaven og det blir diskuterte hvordan relasjonskompetansen kan komme til syne i hvordan de organisere sin praksis.

Studiens begrensninger vil diskuteres

Avslutning

I den reflekterende avsluttende delen vil det bli sett på hva som kom frem i denne studien og til slutt sies det noe om hva som vil være interessant å se på i en eventuell videre studie.

Referanseliste

En liste av alle referanser som oppgaven henviser til.

Vedlegg

Informasjonsskriv, intervjuguide og vurdering fra Sikt.

2. Bakgrunns kapittel

2.1 Organisering

Organisering kan i denne studien forstås som valg pedagogisk leder gjør for å få den praksisen en ønsker. Kompetanse som holdninger, verdier, faglig kunnskap og erfaringer har påvirkning på organiseringen og hvordan de velger å gjøre. Studien innebærer å se på hva som kan ligge til grunn for valgene. Å være en profesjonell som tar på seg lederoppgaver slik en pedagogisk leder gjør, krever kompetanse innenfor barns utvikling, om barnehagens fungering sammen med relasjonskompetanse som kan bidra til å kunne få til god kommunikasjon og kunne lede og organisere hele avdelingen (Irgens, 2021, s. 15). Hva som ligger til grunn for våre valg er vi ikke alltid bevisst, spesielt ikke når valgene gir ønsket resultater, men hvis valgene ikke gir ønsket resultat vil det være hensiktsmessig å øke sin kompetanse for å utøve en bedre organisering av barnehagehverdagen (Irgens, 2021, s. 22).

2.2 Være sammen

«Være sammen» er et program for kompetanseløft i barnehage som er utarbeidet av Læringsmiljøsentret. Kjernekomponentene i «Være sammen» er håndtering av utfordrende atferd, det autoritative perspektivet og relasjonskvalitet i voksen – barn relasjonen, kommunikasjon og teambuilding, implementering sammen med organisasjonslære og kapasitetsbygging (Omdal, 2018, s. 109).

2.3 Voksen- barn relasjon

I denne oppgaven vil det bli brukt betegnelsen barn-voksen, voksen-barn, barn-ansatt og ansatt-barn. Hvem som blir nevnt først kan bety en forskjell og jeg ønsker derfor å sette barnet først i betegnelsen for relasjonen i denne oppgaven. Det er mest vanlig å bruke voksen-barn og derfor forekommer også denne betegnelsen. Voksen er en veldig vid betegnelse for alle mennesker over 18 år, inkludert foreldre, det er derfor valgt å bruke ordet ansatt for å fremheve at det gjelder relasjonen til en voksen i barnehagen. Ansatt er valgt fordi det dekker alle stillinger i barnehagen fra vikar til styrer.

2.4 Tidligere forskning

Forskning i forhold til relasjonskompetansen til barnehageansatte og betydningen den har for barnehagebarns utvikling, kan finnes i flere ulike studier med litt ulike perspektiver. Det vil her bli presentert fire ulike studier.

Paro et al. (2009, s. 657–658) undersøkte kvaliteten på læringsmuligheter i barnehager i USA. De fant at barnehagelærers relasjonskompetanse har betydning på kvaliteten gjennom de å kunne organisere og tilrettelegge for aktiviteter, kunne gi støtte til barn og fremme gode relasjoner (Paro et al., 2009, s. 682–683). Samtidig fant de at barnehage lærers holdninger og innstilling til hvordan barn lærer og barnehagelærers holdninger til hvordan forholdet mellom barn-voksen skal fungere, har mer påvirkning enn barnehagelærers kunnskap som kommer ut av erfaring og utdanning (Paro et al., 2009, s. 683).

Eide et al. (2019, s. 1) så på sammenhengen mellom organiseringen og små barns muligheter for livskvalitet i norske barnehager. Funn fra denne studien viser til at det er nødvendig med ansatte som har relasjonskompetanse for å sikre at barn skal kunne kjenne tilhørighet og oppleve meningsfulle dager i en barnehagehverdag som er preget av travelhet (Eide et al., 2019, s. 11). Relasjonskompetansen som studien viser til er kompetanse som gjør at de er tilstedeværende i samspill og møte barn på deres behov ved å lytte til dem og kan skape gode forutsetninger for lek og læring (Eide et al., 2019, s. 11).

Buyse et al. (2008, s. 367) sin studie fra Belgia forsket på avdelingsfaktorer som kan predikere kvalitet i lærer-barn relasjonen, og da spesielt i forhold til sårbare barn. De fant at sårbare barn med gjentakende innagerende eller utagerende atferd kan ha større risiko for å bygge en negativ relasjon mellom barnet og barnehagelærer (Buyse et al., 2008, s. 367). Samtidig fant de at kontekstfaktorer som lav forekomst av konflikt på avdelingen og høy grad av emosjonell støtte kan gi gode forutsetninger for trygg relasjon mellom barn og voksne for alle barn, men også redusere risikoen for at sårbare barn inngår i negative relasjoner mellom barnehagelærer og barn (Buyse et al., 2008, s. 367). Funnene i studien viser til at pedagogens relasjonskompetanse kan gi grunnlag for gode relasjoner mellom sårbare barn og barnehagelæreren, og at relasjonskompetansen kan sees som en kontekstfaktor som dermed blir en beskyttelsesfaktor for videre atferdsproblemer for barnet (Buyse et al., 2008, s. 386–387)

Østrem (2024, s. 53) så i sin studie på hvordan barnehageansatte sin relasjonskompetanse kom «til syne i deres beskrivelser av barnehagehverdagen i koronapandemiens første fase» (Østrem, 2024, s. 53) når barnehagene i Norge ble delt inn i kohorter i små grupper med noen barn og gjerne en ansatt. Funnene viste til at de ansattes relasjonskompetanse i forhold til barn-voksen relasjonen hadde betydning for at en krisetid med kohortinndeling, ble generelt en positiv erfaring for barn og ansatte i barnehagen (Østrem, 2024, s. 62). Relasjonskompetanse om barns behov for trygghet, trygge tilknytningsrelasjoner mellom barn og ansatte, og det å være anerkjennende i relasjon til barn ble fremhevet som relevant for studien.

3. Teoretisk grunnlag

I denne masteroppgaven er temaet relasjon mellom barn og voksne i barnehagen og hvordan ansattes relasjonskompetanse og ansattes forståelse av relasjoners har betydning for hvordan de ansatte organiserer barns barnehagehverdag. Det teoretiske grunnlaget handler i store trekk om hva som må til for å bygge trygge relasjoner mellom barn og ansatte. Et sentralt sted å starte teoridelen med, er hvordan vi kan forstå relasjonskompetanse og relasjonskvalitet.

3.1 Relasjonskompetanse

Relasjonskompetanse kan beskrives som kunnskaper og holdninger som fremmer relasjoner mellom mennesker. En definisjon på relasjonskompetanser er «[...]de ferdighetene og evnene som et menneske trenger for å etablere, utvikle, vedlikeholde og reparere kontakt med andre mennesker» (Spurkeland, 2009, s. 213). Videre innebærer relasjonskompetanse å vite at vi virker på hverandre og hvordan vi spiller hverandre gode eller dårlige (Spurkeland, 2009, s. 217). En barnehageansatt sin relasjonskompetanse har betydning for kvaliteten på barn–ansatt relasjonen og henger tett sammen med det å være profesjonell (Drugli, 2012, s. 45; Juul & Jensen, 2003, s. 144–145). Juul og Jensen (2003, s. 145) mener at kompetanse innebærer kunnskap og makt, og at relasjonskompetanse hos ansatte kan brukes som et verktøy for å oppnå relasjonskvalitet. Det brukes gjerne flere underoverskrifter for å forklare hva relasjonskvalitet er, men det handler i hovedsak om den ansattes relasjonskompetanse for å kunne møte barn på en måte som fremmer positiv utvikling hos barnet (Drugli, 2012, s. 45–65; R. Pianta et al., 2016, s. 123; Roland, 2021, s. 28–36). Å være profesjonell innebærer å være bevisst sitt verdisyn og hvordan barnet opplever å bli «sett» og anerkjent, i tillegg er det å være profesjonell å ta det fulle ansvaret for kvaliteten gjennom ansvar for sin egen fremtoning, handlinger og væremåte slik at relasjonskompetansen kommer barnet til gode (Juul & Jensen, 2003, s. 145–146).

Det å anerkjenne et barn og gi de opplevelse av å bli «sett» i en relasjon kan ansees som viktig del av relasjonskompetanse og derfor er det naturlig å se videre på anerkjennelse i denne oppgaven.

3.1.1 Anerkjennelse, definisjonsmakt og speilingsteori

Anerkjennelse er et grunnleggende menneskelig behov i en god relasjon (Østrem, 2012, s. 40). Anerkjennelse innebærer å lytte til en annen og kunne ta en annens perspektiv (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 49). Å møte andre som likeverdige mennesker og respektere andre er anerkjennelse (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 50). Anerkjennelse kan sies å være en holdning og et menneskesyn som påvirker vår atferd og hvordan vi er i møte med andre (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 48).

I en voksen-barn relasjon er barn avhengig av de voksnes omsorg og det gir makt til voksne (Bae, 1995, s. 131). Barn er også avhengig av voksnes responser for hvordan de bygger sitt

selvbilde. Det gir voksne en definisjonsmakt og et ansvar i hva de responderer på, hvordan de responderer på barn, svarer på barns uttrykk og hvordan de setter barnas opplevelser i sammenheng med følelser. De ansatte i barnehage har et ansvar for hvordan de bruker sin definisjonsmakt. Å være anerkjennende i en barn– voksen relasjon vil bygge en relasjon på likeverd mellom voksen og barn.

Likeverd er en grunnleggende holdning og en verdi i en anerkjennende relasjon som innebærer at alle mennesker er like mye verd, uansett. En anerkjennende relasjon bygger også på en forståelse om at en er i et gjensidig påvirkningsforhold. Å etterstrebe å være anerkjennende i relasjoner vil kunne gjøre at en blir mer bevisst sin bruk av definisjonsmakt for deretter å kunne lage bedre vilkår for å være anerkjennende (Bae, 1995, s. 130–131). Å være anerkjennende bygger tillit gjennom genuin respekt for den andre og gir en validering av den andre og dens opplevelser, som innebærer at barnet sin opplevelse og barnets sine følelser er barnets og kan ikke defineres av den voksne, men gis verdi som barnets (Drugli, 2012, s. 50, Aamodt, 2003, referert i 2012, s. 50, Bae & Waastad, 1992, referert i 2012, s. 50; Schibbye & Løvlie, 2017, s. 49). Ved å se på anerkjennelse kommer en naturlig inn på hvordan en møter andre og dermed kan vi se på speilingsteori som sier noe om hva ansattes responser kan ha av påvirkning på barnet.

Speilingsteori (Mead, 1934, s. 182) handler om at andres responser på det et menneske gjør, sier eller viser med kroppsspråk, bidrar til å bygge menneskets selvbildet og forståelsen av seg selv. Responser fra andre sammen med speilingens kvalitet, påvirker menneskets utvikling (Mead, 1934, s. 179, 191; Roland, 2021, s. 34). Positivt perspektivtaking, å være anerkjennende og gi emosjonell støtte som voksen i voksen-barn relasjon kan være avgjørende for å kunne gi barn i barnehagen positive speilings responser (Roland, 2021, s. 35). Perspektivtaking innebærer det å kunne sette seg inn i den andres situasjon eller ståsted med fokus på den andres interesser og forståelse (Roland, 2021, s. 33,35). For eksempel når et barn viser atferd som gjør at det trenger støtte fra en ansatt, hvor den ansatte setter seg inn i barnets situasjon og validerer barnets opplevelse og gir respons ut fra det, kan det bidra til at barnet føler seg forstått og verdsatt. En speilingsrespons som er basert på positivt perspektivtaking og autoritativ stil vil kunne gi respons som fremmer positivt selvbilde. (Roland, 2021, s. 34–36).

En teori som kan bygges opp under at en ansatt kan være viktig for å kunne fremme positivt selvbilde i en relasjon til barn er transaksjonsteorien.

3.1.2 Transaksjonsteori

Transaksjonsteorien viser til hvordan et barn og barnets miljø er i en kontinuerlig gjensidig interagering og påvirkning av hverandre over tid (Sameroff, 2009, s. 13). En måte å forklare teorien på er at den viser hvordan den gjensidige påvirkningen foregår og at den gjensidige påvirkningen skjer i hvert nytt møte mellom barnet og den eller de som er i miljøet. Et eksempel er at et barn som er lei seg, påvirker miljøet ved at det gråter og den ansatte i nærheten hører og ser barnet og velger å møte barnet med anerkjennelse av barnets følelser og barnet blir da påvirket av miljøet igjen, som er den ansatte i dette eksempelet. Er det andre barn i miljøet som også hører barnets gråt, vil disse også ha påvirkning og bli påvirket av barnet og den ansatte. Transaksjonsteorien forklarer at hver aktør er en varierende faktor som gjensidig endres av den påvirkningen en får av den andre og derfor er tid en viktig faktor i teorien (Sameroff, 2009, s. 6). Det kan for eksempel innebære at om en ansatt opplever at den ikke får til et godt samspill med et barn, så kan den ansatte bli motivert til å lære mer kunnskap om den autoritative stilen i sitt autoritative perspektiv Baumrind (1991, referert i Roland, 2021, s. 25) og dermed kunne møte barnet med andre forutsetninger og ha en annen påvirkning på barnet, samtidig vil barnet ha med seg erfaringene fra forrige gang og vil kunne behøve høy grad av varm relasjon for å videre kunne bygge en trygg relasjon til den ansatte.

Fordi forrige avsnitt hadde fokus på hvordan ansatte kan påvirke barn for god utvikling, og det sett i sammenheng med at «Være sammen» barnehager er en kriteriet for utvalget i denne studien vil jeg nå se på den autoritativ voksenstil.

3.1.3 Autoritativ voksenstil

Baumrind (1973, s. 8) sin autoritativ voksenstil er en av stilene i det autoritative perspektivet, og er den stilen som fremmer relasjonskvalitet. Autoritativ voksenstil er en stil som balansere høy grad av varm relasjon med høy grad av tydelige krav og forventninger (Roland, 2021, s.

22–27). Det autoritative perspektivet (Baumrind, 1991, referert i Roland, 2021) er en modell som beskriver oppdragerstiler utfra grad av omsorg og grensesetting. Modellen inneholder to akser som krysser hverandre, relasjonsvarme akse og krav/forventnings akse. Krysset som består av to akser, gir fire stiler; autoritær, forsømmende, ettergivende, og autoritativ. Den autoritative stilen er den stilen som ligger høyest på akse varm relasjon og høyest på akse krav og forventninger. Det er kombinasjon og balansen av varm relasjon og forventninger som utgjør stilen. Det vil si at krav blir formidlet på en omsorgsfull måte og at en gjør det med en sensitivitet til barnet og på grunnlag av en varm relasjon som innebærer positivt klima og positivt perspektivtaking (Roland, 2021, s. 21–26). Positivt klima kan forstås som grunnleggende positiv bånd i relasjonen, det vil si at kommunikasjonen forgår på grunnlag av varme, at det blir gjort positive handlinger slik som å si smilende hei når en møtes og at personene har et positivt engasjement i den andre i tillegg til at båndet i relasjonen er basert på annerkjennelse og respekt (Roland, 2021, s. 32). I det autoritative perspektivet er det den Autoritative voksenstil som er den stilen som fremmer mest positiv utvikling hos barn og kan betraktes som den ideelle stilen for å bygge en relasjon og relasjonskvalitet.

Relasjonskompetanse innebærer å ha kunnskap om hvordan en relasjon bygges og da er det nyttig å se på interaksjoner.

3.1.4 Relasjon og interaksjon

Flere interaksjoner over tid kan bygge en relasjon og en interaksjon kan forklares som enhver samhandling mellom to personer (Wubbels et al., 2015, s. 364). For eksempel vil et barn som prøver å fortelle en voksen noe og den voksne er opptatt, enser ikke barnet eller avviser det, kunne være en interaksjon på samme måte som når en voksen og et barn har samspill som er preget av gjensidige blikk, smil og turtaking. Wubbels et al. (2015, s. 365) viser gjennom sin modell om lærer-elev interaksjoner at gjensidig påvirkning utgjør en interaksjon og hva som påvirker kvaliteten på interaksjonen. Den gjensidige påvirkningen består av voksen og barn sin karakteristikk i tillegg til atferden de begge har (Wubbels et al., 2015, s. 365). Karakteristikk kan forklares med slik en fremstiller en person med hva som er typisk for personen (Wubbels et al., 2015, s. 372). Dette kan for eksempel være ferdigheter, kunnskap, verdier og motivasjon. Atferden den voksne og barnet viser har betydning for påvirkning av

den andre i interaksjonen (Wubbels et al., 2015, s. 380). Hver interaksjon utgjør en byggestein, og de interaksjonene som har vært, har betydning for neste interaksjon (Wubbels et al., 2015, s. 375–376). Over tid bygges interaksjonene til en relasjon og modellen viser til at begge personenes karakteristikk og konteksten interaksjonen foregår i, er viktige faktorer som har betydning og påvirkning på kvaliteten i interaksjonen (Wubbels et al., 2015, s. 380–381). I følge Roland (2021, s. 31) kan denne modellen vise at ved å ha positive interaksjoner av god kvalitet fra start når en møter et barn, gir det et betydningsfullt grunnlag som gjør det å lettere kunne fortsette å bygge en relasjon av god kvalitet. Modellen viser også til at i relasjoner av lav kvalitet er det for eksempel mulig å endre noe ved den voksens atferd, og at det vil kunne påvirke barnets atferd, og dermed vil endret atferd hos den voksne kunne gi kvalitet i relasjoner (Wubbels et al., 2015, s. 364–378). Pianta (1999, s. 20) sier at å ha gode trygge relasjoner kan være en buffer mot risikofaktorer, både som barnet opplever her og nå, men også senere i livet. Hamre & Pianta (2001, s. 625) viser til at kvaliteten i en relasjon mellom barn og ansatt i barnehagen kan ha direkte sammenheng med skoleprestasjoner i 13 års alder. For å snakke om trygge, gode relasjoner i barnehagen er det naturlig å se på hvilken betydning tilknytning har i relasjonen mellom barn og voksen.

3.1.5 Tilknytning

Gode relasjoner og spesielt trygg tilknytning er avgjørende i grunnlaget for å støtte barns videre utvikling (J. Bowlby, 1988/2010, s. 147). Tilknytning er viktig for overlevelse og spedbarn har biologisk behov for tilknytning fra fødsel for at de skal få beskyttelse, mat, omsorg og nærhet (J. Bowlby, 1988/2010, s. 50). Den tilknytningsstilen barnet har når det starter i barnehagen har barnet fordi den stilen har vært hensiktsmessig for den konteksten barnet har opplevd første månedene og har vært effektiv for å få dekket sine behov fra omsorgspersonen (Broberg et al., 2014, s. 45). Stilen trygg tilknytning eller utrygg tilknytning er basert på kvaliteten på omsorgen barnet har fått (Broberg et al., 2014, s. 53). Kvaliteten på omsorg er avhengig av omsorgsgivers sensitivitet i forhold til barnets signal og hvordan omsorgsgiver responderer på barnets behov som bygger en tillit hos barn gjennom deres opplevelse av om omsorgspersonen er tilgjengelig for trøst og omsorg når barnet har behov for det (Hart & Schwartz, 2009, s. 65). For at omsorgsperson skal kunne gi adekvate

responser på barnet, og kunne legge til rette for tilknytning er voksnes refleksive fungering viktig (Slade, 2002, referert i Braarud & Nordanger, 2017, s. 40; Kelly et al., 2005, s. 299). Refleksiv fungering innebærer å mentalisere ved å ta den andres perspektiv og kunne reflektere over sin egne og barnets handlinger i sammenheng med indre følelser og tanker (Fonagny, 1996, 2006; Fonagny, 1995, referert i Kelly et al., 2005, s. 302). Som voksen i møte med barn for å møte deres behov og hjelpe dem er det særlig viktig å kunne å kunne regulere seg selv og hva man formidler gjennom kroppsspråk og ansiktsmimikk (Braarud & Nordanger, 2017, s. 151; R. Pianta et al., 2016, s. 128).

Omsorgspersonens evne til refleksiv fungering, mentalisering og egen selvregulering kan dermed ha påvirkning på hvordan barnets indre arbeidsmodeller blir.

3.1.6 Indre arbeidsmodeller og tilknytningshierarki

Begrepet indre arbeidsmodell kan forklares som kognitive bilder av barnets forventninger til mønster i samspill, som er basert på erfaringer av hvordan omsorgsperson har respondert i samspill med barnet fra fødsel (J. Bowlby, 1988/2010, s. 155, Main, Kaplan & Cassidy, 1985, referert i 2010, s. 155). Barnets indre arbeidsmodeller som det har lært seg i samspill med sin første foretrukne omsorgsperson, ofte mor, kan justeres i møte med andre omsorgspersoner. Ansatt – barn relasjonen bygger på barnets indre arbeidsmodeller som er bygget i relasjon med foreldre (R. C. Pianta, 1999, s. 82). Justering av indre arbeidsmodeller er mest aktuelt om barnets indre modeller ikke stemmer overens med slik det blir møtt av andre. Eksempel på dette kan være at barnet har en utrygg stil, men blir møtt av voksen i barnehagen som er sensitive og møter barnets behov over tid og barnets nye erfaringer vil dermed kunne bidra til å forme barnets indre modell slik at det kan tilpasse seg relasjoner utenfor familien (Broberg et al., 2014, s. 47). Systemet for tilknytning er noe alle har livet ut, men det endrer form med alder (J. Bowlby, 2005, s. 154, 2010, s. 146). For eksempel kan en trygg primærkontakt relasjon i barnehagen ha betydning for hvordan et barn, og kanskje spesielt et sårbart barn, vil møte og fungere i nære relasjoner senere i livet, slik som med skolelærer, venner eller partner. Et barn kan ha flere tilknytningsrelasjoner, men de forekommer alltid i et hierarki (J. Bowlby, 2005, s. 154). I øverste nivå er den ene foretrukne forelderen hos barnet, som ofte er mor (S. R. Bowlby, 2004). En barnehage ansatt kommer ofte i nivå to hos

barnet (Evertsen- Stanghelle, 2018, s. 96). I nivå to befinner også andre personer som barnet har nær relasjon til, slik som en besteforeldre eller onkel/tante. De personene som barnet har gode samspill med og en god relasjon til, men som barnet ikke søker ved behov for beskyttelse, vil være i nivå tre. Antallet som et barn har i de øverste nivåene og som kan kalles tilknytningspersoner, er opptil fem personer (van IJendoorn & Sagi-Schwartz, 1999, referert i Broberg et al., 2014, s. 65). Fem personer skal romme foreldre, besteforeldre, barnehageansatte og andre nøkkelpersoner som barnet har en tilknytningsrelasjon til. Fordi tilknytning dannes på grunnlag av erfaringer av omsorg av kvalitet behøver ikke den øverste i tilknytningshierarkiet, være øverst når det gjelder hvem barnet rangerer som best å ha med i lek (Broberg et al., 2014, s. 189). For å sikre at barn, inkludert sårbare barn, får en tilknytningsrelasjon i nivå to i barnehagen kan det brukes primærkontaktordning/kontaktpersonordning (Hagström, 2010; Killen, 2012, referert i Drugli, 2018, s. 71).

3.1.7 En primær kontaktperson i barnehagen

Modell for primærkontakt ble utviklet av Lene Lind (2000, s. 40–43) og baserer seg i utgangspunktet på tilknytningsteori. Modellen innebærer at hver ansatt har noen barn de har primært ansvar for å ha en trygg relasjon til (Lind, 2000, s. 43). Modellen blir oftest brukt ved tilvenning for når de minste begynner for første gang i barnehage for å sikre at barnet har en ansatt som har ekstra ansvar for at barnet får én trygg barn – ansatt relasjon (Drugli, 2017, s. 104–105). Barn har også behov for tilknytningspersoner når de blir eldre og går på 3-6 års avdeling (Brandtzæg et al., 2013, s. 105). Når barn blir eldre vil de som har trygg tilknytning til foreldrene, kunne ha et svakere behov for å ha en tilknytningsperson i barnehagen. For barn som ikke har trygg tilknytning til foreldre, vil en tilknytningsperson i barnehagen kunne bety forskjell for barnet resten av livet (Drugli, 2012, s. 29). For å gjøre ordningen med kontaktperson mer robust kan det være hensiktsmessig å ha to kontaktpersoner per barn som er barnets foretrukne som trygg base (Brandtzæg et al., 2013, s. 101). Etter at barnet har fått én trygg relasjon, kan det legges til rette for at barnet også får en trygg relasjon til en annen ansatt. Å ha to personer som barnet har fått tid til å bygge trygg relasjon til, og som kjenner på ansvar for relasjonen til barnet, vil kunne gjøre barnet

mer robust og trygt ved møteavvikling, sykdom og annet fravær (Brandtzæg et al., 2013, s. 101). Når det kommer vikarer til avdelingen som ikke kjenner barna, og som barna ikke er trygg på, bør de settes til oppgaver som ikke innebærer sårbare situasjoner hvor barn trenger personer det er trygg på slik som ved bleieskift/toalettbesøk eller når det gis reguleringsstøtte når barnet er redd eller lei seg (Brandtzæg et al., 2013, s. 106). Når barnet har en trygg tilknytning og har gode relasjoner til de andre ansatte på avdelingen, og særlig når de ansatte har tilnærmet lik måte å møte barns behov, samarbeider om organiseringen av barnehagehverdagen og omsorgsoppgaven, kan barnet oppleve at avdelingen som enhet kan være en trygg base (Broberg et al., 2014, s. 77–78). Ifølge Broberg et al. (2014, s. 137) er det slik at barnehager hvor de arbeider for at barn skal bli trygt på alle ansatte samtidig, kan velge det utfra en forståelse av at barnet skal bli trygt på alle ansatte og at det derfor er lurt å starte med det med en gang barnet begynner i barnehagen eller avdelingen. Videre sier Broberg et al. (2014, s. 137) at den praksisen ikke er i henhold til erfaring og teori om at barn trenger én trygg ansatt relasjon, før barnet blir trygt på flere. Det å ha en trygg ansatt barnet kan gå til for hjelp og støtte, kan beskrives som å søke en trygg base eller havn (Brandtzæg et al., 2013, s. 25).

3.1.8 Trygghetssirkelen; trygg base og trygg havn

Voksen- barn relasjoner, inkludert barn- ansatt relasjon, er helt avgjørende for påvirkning av barnets utvikling (R. C. Pianta, 1999, s. 17). Når et barn opplever trygghet, vil det kunne følge sin nysgjerrighet og kunne utforske og lære (Brandtzæg et al., 2013, s. 17). Når et barn er nysgjerrig og ønsker å mestre, vil det oppleve situasjoner som kan gi følelser som gjør at barnet trenger nærhet og trygghet for å få hjelp og trøst (Brandtzæg et al., 2013, s. 17). Trygghetssirkelen (Hoffman et al., 2017, s. 94) illustrerer denne sammenhengen ved at barnet beveger seg bort fra trygg base i øvre del når det føler seg trygg, kjenner støtte og glede og ønsker å utforske. Trygg base er den voksne barnet opplever passer på det, mens barnet utforsker verden (Brandtzæg et al., 2013, s. 19). I nedre del av sirkelen beveger barnet seg mot trygg havn når barnet ønsker følelsesmessig påfyll av nærhet og trygghet. Trygg havn er den voksne som barnet opplever som trygg og tilgjengelig for barnet ved behov for omsorg (Brandtzæg et al., 2013, s. 18). En faktor i teorien er en kjøreregul for hvordan den

voksne skal møte barn både oppe og nede i sirkelen; «Alltid: vær større, sterkere, klokere og god» (Brandtzæg et al., 2013, s. 40). Dette innebærer å gjøre det som trengs for at barnet skal kunne føle seg trygg, både i fysisk møte og i følelsesmessig møte med barn (Brandtzæg et al., 2013, s. 40–41). Sirkelen viser til at barnet utforsker og får behov for omsorg utallige, gjentatte ganger og når barnet har fått følelsesmessig påfyll vil det igjen være klar for å utforske, og når det blir trøtt eller møter motgang har det igjen behov for følelsesmessig påfyll, og slik fortsette det. Når barnet blir eldre vil det kunne mestre mer og være lenger borte i både tid og sted fra trygg ansatt, enn barnet mestrer når det starte på småbarnsavdelingen (Brandtzæg et al., 2013, s. 29). Et sårbart barn som har en utrygg tilknytning relasjon til ansatte kan oppleves på ulike måter i sin tilknytningsatferd, det kan for eksempel ønske å søke sin foretrukket ansatt som trygg base istedenfor å være i aktivitet (Drugli, 2012, s. 58). Et barn som har trygg tilknytning til en ansatt vil kunne oppleves mer selvstendig enn avhengig, fordi den trygge tilknytningen gjør at barnet bruker mer av sin energi oppe i trygghetssirkelen på å utforske og lære (Bergin & Bergin, 2009, s. 151). Brandlistuen et al. (2015, s. 57) er tydelig i sin rapport at ansatt barn relasjonen, hvor den ansatte kan gi støtte til barnet, har påvirkning på barns utvikling. Når det innenfor relasjonskompetanse nevnes å gi barn støtte, vil det være naturlig å se på begrepet reguleringsstøtte.

3.1.9 Reguleringsstøtte

Reguleringsstøtte er et begrep som innebærer det å støtte barn for at de skal regulere seg til sin optimale sone for utvikling (Braarud & Nordanger, 2017, s. 29). Reguleringsstøtte må gis fordi barns reguleringssystem utvikles av erfaringer og barnet er avhengig av å få bygget reguleringssystemet gjennom ytre regulering av andre fra det er født til de har utviklet systemet nok til å kunne regulere seg selv (Braarud & Nordanger, 2017, s. 64–65). Kvaliteten på støtten som gis er avhengig av hvem det er som gir støtten, at det er en voksen barnet har som nær omsorgsperson og hvordan reguleringsstøtten gis (Braarud & Nordanger, 2017, s. 64). Den voksnes inntonning, perspektivtaking og handlinger slik som berøring, vugging og stemmeleie vil treffe ulike steder i hjernen når de stimuleres samtidig og vil regulere barnet i øyeblikket og ha effekt i bygging av barnets selvregulering. Et eksempel fra barnehage kan

være når et barn har falt og slått seg og en barnet har nær relasjon til i barnehagen setter seg ned ved barnet som gråter, løfter det på fanget, vugger kroppen sin sakte rytmisk, samtidig som barnet holdes inntil overkroppen og den voksne stryker barnet over hodet og snakker med rolig stemme. Når barnet har erfart at dette regulerer barnet flere ganger over tid, vil bruk av bare en av handlingene kunne bidra til barnets regulering av følelser og atferd (Braarud & Nordanger, 2017, s. 65). Reguleringsstøtte gitt av omsorgsperson hvor barnet får tillit til at det kan oppsøke den voksne for å få omsorg og beskyttelse og som oppsøker den voksne for å få hjelp til indre regulering, er viktig del av hvordan en bygger tilknytning (Sameroff, 2004; Weinfield, Sroufe, Egeland & Carlson, 1999, referert i Braarud & Nordanger, 2017, s. 42). Trygge relasjoner hvor barnet opplever å bli regulert er også en viktig del av hvordan en bygger barnets selvregulering, og dette gjelder spesielt om den den ansatte selv har god selvregulering i møte med barnet (Acar et al., 2021, s. 1103). Reguleringsstøtte i samspill med barn hvor relasjonskvaliteten er god anses som en grunnleggende forutsetning for barns utvikling og mestring (Stern, referert i Hart & Schwartz, 2009, s. 124; Siegel, 1999, s. 8).

En modell som kan brukes for å både forklare og forstå når et barn behøver reguleringsstøtte eller når en ansatt skal gi reguleringsstøtte er Toleransevindumodellen (Braarud & Nordanger, 2017, s. 38–39).

3.1.10 Toleransevindumodellen

Toleransevindumodellen er bygget på Sigels modell (2012, referert i Braarud & Nordanger, 2017, s. 38). Modellen består av et vindu som er selve toleransevinduet hvor personen har den optimale aktiveringen hvor de fungerer godt, trives og hvor de har best forutsetninger for å lære. Øvre kant av vinduet viser til en grense for når personen hyper aktiverer. Nedre kant av vinduet viser til grensen når en person hypo aktiveres. Grensene er subjektiv for hver enkelt person og kan også påvirkes kontinuerlig av basiske behov slik som mat, søvn og trygghet. Spennet mellom grensene påvirkes også av tidligere erfaringer med kvaliteten på omsorgen fra tilknytningspersoner, hvordan reguleringsystemet er utviklet og hvilket temperament personen ha. Spennet på barnets vindu kan også påvirkes av å ha en omsorgsperson som barnet har trygg tilknytning til, i nærheten. Barn vil kunne håndtere mer

opplevd stress, farer og ubehag når de er i nærheten av nær omsorgsperson som kan gi emosjonell støtte (Braarud & Nordanger, 2017, s. 39; Roland, 2021, s. 36). Stress kan forklares som en reaksjon som oppstår når en person opplever en stressor, slik som situasjoner eller tanker om krav og forventninger, som overgår personens og kontekstens ressurser som personen klare mobilisere til å mestre den stressoren (Lazarus, 1991, 2006; Lazarus & Folkman, 1984, referert i Bru, 2019, s. 21; Lazarus, 1999, s. 36). Et eksempel kan være at barnet opplever stressoren i det og blir fratatt en leke fra et annet barn og barnet ønsker leken tilbake, men vet ikke hvordan den skal få det til og barnet kan bli hypo- eller hyper- aktivert. Har barnet en trygg omsorgsperson i nærheten, kan barnet henvende seg til den for hjelp og barnets vil kunne reguleres tilbake i Toleransevinduet gjennom at omsorgspersonen gir reguleringsstøtte og at den ansatte støtter barna i å finn en løsning på situasjonen. For å sikre at alle barn har en omsorgsperson, kontaktperson, trygg tilknytning eller gode relasjoner vil det ofte være hensiktsmessig å bruke relasjonskartlegging.

3.1.11 Kartleggingsverktøy

Et kartleggings verktøy for relasjonen voksen–barn som blir brukt i barnehager er Kari Pape (2002, s. 80) sitt fargeleggings skjema. Verktøyet handler om å kartlegge ansattes holdninger til enkeltbarn som et grunnlag for refleksjon, som deretter gir muligheter for å kunne sette inn hensiktsmessige tiltak for å øke kvaliteten på barn-voksen relasjonen(Pape, 2002, s. 79). Skjemaet fylles ut av hver ansatt på en avdeling, ved at de fargelegger sin relasjon til hver av barna med fargene rødt, svart, grønt og blått (Pape, 2002, s. 79). Målet med kartleggingen er at de ansatte blir mer bevisst hvordan den voksne møter barn og hvilken betydning det har for barnet(Pape, 2002, s. 80–81). Refleksjonen som kan gjøres ved å se på resultatet av kartleggingen, kan gi de ansatte nye forståelse og dermed mulighet for å endre atferd i møtet med barnet. Refleksjon kan defineres som en dialektisk prosess mellom tankeprosessen og praksis (Grüters, 2011, s. 84). Denne prosessen kan danne grunnlag og muligheter for forståelse og utvikling av kompetanse på grunnlag av erfaring (Grüters, 2011, s. 84). Ved å se på de ansattes kartlegging i helhet kan en avdekke om det for eksempel er barn som alle ansatte opplever de har krevende relasjon til, eller barn som sjelden eller aldri har positivt samspill med ansatte (Pape, 2002, s. 78–81). Det kan være verdifullt å få med barns

perspektiv og opplevelse av barn voksen relasjonen, og kanskje spesielt for sårbare barn som har tettere oppfølging og vil kunne ha betydningsfull utbytte av en god barn- voksen relasjon (Drugli, 2012, s. 99–100; R. C. Pianta, 1999, s. 93). For barn i barnehagealder bør spørsmål om barns vurdering av ansatt bli gjort med varsomhet ved å tilpasse til barnets forståelse og ta med i betraktning at det er selvrapporing, slik at observasjoner i tillegg kan være hensiktsmessig (R. C. Pianta, 1999, s. 93).

Om det kommer frem at et barn ikke har god relasjon til voksen, er Banking time et tiltak som kan settes inn for å styrke barn- voksen relasjonen. Neste avsnitt beskriver tiltaket.

3.1.12 Banking Time

Banking Time er en metode som kan brukes for å styrke og bygge en barn–voksen relasjon (R. C. Pianta, 1999, s. 140). Den kalles Banking Time fordi tanken er at en investerer positiv tid i barnet, slik at når det skjer konflikt eller uenigheter så er det opparbeidet en relasjonskapital hvor en kan gjøre et «uttak» uten at relasjons ressursene går i minus (R. C. Pianta, 1999, s. 140). Det som skaper stress hos barnet eller den voksne, slik som grensesetting kan være eksempel på et slikt uttak. Banking Time innebærer at den voksne setter av minst 10-15 minutter til kvalitetstid hvor barnet og den voksne gjør noe lystbetont sammen, og gjør en aktivitet barnet velger eller er interessert i (R. C. Pianta, 1999, s. 140). Pianta (R. C. Pianta, 1999, s. 140–142) sier at det er viktig at Banking Time er en forutsigbar avsatt tid som ikke er avhengig av barnets atferd og brukes som belønning eller straff. Et viktig prinsipp for Banking Time er at den voksne er så nøytral som mulig i atferd og verbalt, og lar barnet lede (R. C. Pianta, 1999, s. 141). Å la barnet lede innebærer at den voksne ikke overta, ikke kommentere barnets prestasjoner eller hjelper uten at barnet har gitt uttrykk for at det. Isteden kan den voksne tilby sin hjelp og sine observasjoner, men la barnet velge . Et annet punkt Pianta (R. C. Pianta, 1999, s. 141) nevner i forhold til Banking Time er at den voksne velger seg opp til tre beskjeder som den ønsker å formidle til barnet, som innebærer å endre det sosiale skjema. Dette kan være beskjeder som «jeg er interessert i deg», «jeg hjelper deg når du spør om det» eller «jeg er tilgjengelig for deg når du trenger meg» og barnet over tid skal kunne erfare at ordene stemmer med handling (R. C. Pianta, 1999, s. 139–144). Banking Time kan også utføres ved at en tar med flere barn, for eksempel i en liten gruppe, og de samme

prinsippene gjelder også i en slik setting (R. C. Pianta, 1999, s. 164). Williford et al. (2017, s. 1550–1551) fant i sin studie om effekt av Banking Time, at det mest fremtredende ved systematisk bruk av Banking Time, var at tiltaket hadde positiv effekt på barn-ansatt relasjonen ved at den økte den voksnes positive holdning til barnet.

3.1.13 Intersubjektivitet

Intersubjektivitet kan forklares som å ha felles forståelse mellom mennesker (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 42). Å ha intersubjektivitet i barnehagen, for eksempel i forhold til autoritative prinsipper, kan bidra til at de ansatte opplever å ha et felles språk og at barna dermed opplever å bli møtt med grunnleggende like prinsipper. Intersubjektivitet gjennom felles forståelse av det autoritative perspektivet kan legge til rette for økt autoritativt klima på avdelingen, i motsetning til om bare en eller få ansatte innehar og bruker sin kompetanse om autoritativ stil (Roland, 2021, s. 51, Cornell & Huang, 2016, referert i 2021, s. 66). Ifølge Broberg et al. (2014, s. 77–78) kan gode relasjoner mellom ansatte og barn fremmes av at de ansatte blant annet har et felles ståsted i forhold til voksenstil, at de gir hverandre støtte og har et positivt klima slik at barn opplever avdelingen som helhet og som et trygt sted å være.

3.2 Teoretisk sammenstilling

Denne studien ser på hvordan relasjonskompetansen til pedagogiske ledere kan komme til syne gjennom måten de organiserer sin barnehage hverdag på. Teorien belyser hva relasjonskompetanse er og hvilke deler av relasjonskompetanse som kan være hensiktsmessig å ha i barnehagen for å kunne legge til rette for relasjonskvalitet mellom barn og voksen. Teorien vil være sentral i presentasjon av analyse og drøfting av empirien. Det som er sentralt gjennom teorien er at barn-ansatt relasjonen kan være avgjørende for barns utvikling og at den relasjonskompetansen den ansatte har, kan ha betydning for hvordan en ansatt velger i møte med barn i en barnehagehverdag. I drøftingen vil funnene i empirien sees i lys av teorien og om hvordan pedagogiske ledere legger til rette for tilknytningens kraft for barns utvikling gjennom barnehagedagen, gjennom trygg, god tilknytning i barn -ansatt relasjon for alle barn, og spesielt emosjonelt sårbare barn. Før både presentasjon av analysefunn og drøfting vil det i det neste kapittel bli presenteres metodevalg for hvordan empirien ble samlet inn, forskningsetiske valg og valg gjennom bearbeiding av empirien.

4. Metode

Metode kapitlet inneholder redegjørelse av metodevalgene for denne studien som er en kvalitativ studie med semistrukturerte intervju og tematisk analyse. Problemstillingen som var sentral for valgene som ble gjort var «Hvordan kommer pedagogiske leders relasjonskompetanse til syne i måten de organiserer barnehagehverdagen på?»

Dette kapitlet beskriver først kort metodevalg for å velge det teoretiske grunnlaget, som ble presentert i forrige kapittel. Deretter litt om kvalitativt forskningsdesign og betydningen hermeneutikken hadde for oppgaven. Det blir beskrevet hvilke valg som er gjort i forhold til reliabilitet og validitet. Deretter beskrivelser i forhold til mulig generalisering og de etiske vurderingene som har blitt gjort.

Under datainnsamling forklares det valg i forhold til hvordan empirien ble samlet inn, før valg som ble gjort i forhold til den tematiske analysen av empirien blir presentert til helt sist i kapitlet.

4.1 Litteratursøk

Teorien i denne oppgaven ble i stor grad valgt utfra masterstudiets pensumlitteratur og hvilken litteratur de henviser videre til. Det ble gjort søk i databaser som ERIC, Academic Search Premier, Google Scholar etter artikler om relevant forskningsstudier. Oria, Google og ChatGPT er også brukt til diverse søk etter bøker, artikler og informasjon. Det er sett på tidligere masteroppgaver for å lære om hvordan bygge sin egen oppgave. Andre masteroppgaver sine referanselister er også brukt for å finne relevant litteratur.

4.1 Kvalitativ forskningsdesign

Formålet med masterprosjektet er å søke innsikt i hvordan en kan legge til rette for godt læringsmiljø i barnehagen som gir barn gode forutsetninger for utvikling ved å bruke relasjonen voksen -barn som utgangspunkt. Maxwell (2009, s. 217) sin interaktive modell for et forskningsdesign viser til at et forskningsprosjekt består av delene; formål, teoretisk rammeverk, metode, validitet og problemstilling, hvor problemstillingen er sentral. Det at modellen er interaktiv innebærer at alle delene har gjensidig påvirkning på hverandre, som har betydning for om det gjøres et endret valg innenfor en del, kan endringen virke inn på de andre delene og helheten av designet (2009, s. 217). For å finne ut hvordan barnehagelærere utfører sin praksis valgte jeg en kvalitativ tilnærming fordi kvalitativ forskning kan gi utdypende kunnskap om barnehagelærers forståelse i sammenheng med deres utførelse av praksis (Brottveit, 2018d, s. 65). Dette masterprosjektet er en kvalitativ studie med semistrukturerte intervju og tematisk analyse som metode.

4.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk er en tilnærming for å forstå tekst ved å fortolke, som betyr å tillegge det som tolkes en mening som ikke ved første øyekast er synlig (Thagaard, 2018, s. 37). Det kan forklares som det å ha med min forforståelse som gjør at utsagn fra en pedagog i intervju får en betydning som er mer innholdsrik enn det som kun var rene ord (Brottveit, 2018a, s. 130). For å forstå en helhet må en se på delene, og delene må tolkes hver for seg for å kunne se helheten (Hjardemaal & Kleven, 2018, s. 188). Denne prosessen som er gjentakende og vekselvis blir kalt den hermeneutiske spiral (Hjardemaal & Kleven, 2018, s. 188; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Innenfor spiralen vil forståelsen innenfor hvert utsagn i et intervju kunne gi en forståelse for hele intervjuet, som gir forståelse for hele datagrunnlaget som består av flere intervju, som gir ny forståelse for enkelte utsagn i intervjuene og som gir ny forståelse for helheten av intervju og datagrunnlaget. Hvilken kontekst utsagnene ble sagt, hvordan de ble sagt og av hvem de ble sagt er også av betydning av for fortolkningen og en del av helheten i en hermeneutisk sirkel (Brottveit, 2018c, s. 34). Det er derfor viktig å selv være bevisst egen forforståelse, hvilket utvalg som er deltakende og andre valg og kontekst som kan ha betydning for den fortolkningen som ble gjort i intervju og under bearbeiding av empiri for å finne mening i teksten. Hensikten med hermeneutikk er å finne nye mulige, gyldige forståelser av det som blir fortolket (Brottveit, 2018c, s. 35; Thagaard, 2018, s. 37). I denne studien er det å finne en mulig måte å forstå hva pedagogenes beskrivelser av sine handlinger i praksis viser til av relasjonskompetanse og hvilken påvirkning denne relasjonskompetansen har for barns påvirkning for utvikling. En mulig utfordring med fortolkning var at jeg i noen tilfeller kanskje ikke var nok bevisst forforståelsen og at det gjorde at oppfølgings spørsmål i intervjuet ikke ble stilt fordi det som ble sagt ble fortolket og dermed kom kanskje ikke informantenes forståelse frem like godt som om jeg hadde fått dem til å forklare (Brottveit, 2018a, s. 130). I følge Gadamer (1975, referert i Brottveit, 2018c, s. 40) er forforståelse helt nødvendig å bevisst forholde seg til, for å kunne danne et grunnlag for ny forståelse. Dette betyr at jeg gjennom hele forskningsprosessen måtte ha bevissthet til min forforståelse og dens påvirkning på valg, slik som datainnsamling og bearbeiding av data.

4.3 Kvalitetskriterier

I ethvert forskningsprosjekt må det gjennom hele prosessen gjøre valg som sikrer at forskningen blir troverdig, pålitelig og etisk forsvarlig og valgene vil ha påvirkning for om forskningsfunnene har mulighet for å generaliseres. Det vil først forklares hva som menes med begrepene og hvilke valg som må tas. I diskusjonen i kapittel 6 vil noen av metodevalgene i forskningsprosjektet diskuteres.

4.3.1 Reliabilitet og validitet

Mine valg som er gjort i denne studien og hvordan valgene kommer frem i oppgaven slik at forskningsmetoden gir troverdighet for at funnene er pålitelig, kan forklares som reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Reliabilitet innebærer hvordan datainnsamlingen er utført slik at det gir data kvalitet gjennom måten dataen er konstruert (Thagaard, 2018, s. 181). Thagaard (2018, s. 188) sier at antallet forskere har betydning for reliabiliteten fordi en da har en annen forsker å diskutere valg med. I denne studien var det en uerfaren forsker, men nesten alle valgene har blitt diskutert med veileder som også er forsker. Et spørsmål som kan stilles for reliabilitet er om konstruksjon av data utfra samme valg som denne studien kunne gitt et tilnærmet likt datagrunnlag, eller om bruk av samme analysemetode på samme data for en annen forsker kunne gitt de samme resultatene. Thagaard (2018, s. 193) fremhever at det i en kvalitativ forskning ikke vil være mulig å gjennomføre en lik utførelse av studien. Det vil heller være mer hensiktsmessig å tenke over hvilke faktorer som påvirket datainnsamlingen, slik som hvem er deltakerne og hvordan var konteksten for innsamlingen, som kan innebære forskerens måte å møte informantene på og hvilken måte spørsmålene ble stilt (Thagaard, 2018, s. 188–189).

Intervjusituasjonen og datakonstruksjonen er i tillegg til forskerens kompetanse i intervjusituasjonen avhengig av pedagogens formidlingsevne av egen praksis. Det er det bevisste hos pedagogen som den forklarer som kan fanges opp, sammen med det som kommer fram gjennom refleksjon underveis i intervjuet og som pedagogen setter ord på. Kvale og Brinkmann (2015, s. 281) forklarer at en intervjuperson kan fortelle om seg og sine handlinger slik den selv opplever seg selv, men at det ikke trenger være hele «sannheten». Så det å være kritisk til kildenes motivasjon for å delta, bevisst det asymmetriske maktforholdet

og om måten spørsmålene ble stilt hadde påvirkning på hva de fortalte i intervjuet, kan gi validitet til forskningen.

Validitet er en styrke på om funnet i studien er basert på en forskning som er utført på en troverdig måte og at en kan vise det gjennom transparens gjennom hele forskningsprosessen, som gir funnet en gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Ved å vise til at etiske dilemma var vurdert i planleggingen og fortløpende gjennom hele prosjektet, at en var kritisk til utvalget, kritisk til gjennomføringen av datainnsamlingen, kritisk til om alle data av betydning ble presentert, og kritisk til fortolkningene av data, vil det kunne gi en validitet i forhold til funnet i studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Om funnet passer til formålet som ble forklart at studien skulle belyse, vil det styrke validiteten og gyldigheten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 281). Validitet kan også måles med å se på om funnene i studien kan gjenspeile den virkeligheten som ble studert, og dermed om tolkningen er gyldig (Thagaard, 2018, s. 189).

4.3.2 Generalisering

Generalisering i kvalitative studier innebærer å se på om funnet i studien kan overføres til andre kontekster enn den studien ble utført i, og om funnet er relevant for dem (Thagaard, 2018, s. 182). I denne studien ble det undersøkt pedagogiske leders relasjonskompetanse sin betydning for valg i praksis som kan ha betydning for barns utvikling, og overførbarhet vil derfor se på mulighet om funnene i forhold til dette utvalget kan si noe om andre pedagogers relasjonskompetanse sin betydning for barns utvikling. Thagaard (2018, s. 195) sier at det kan være utvalget som er utslagsgivende for om tolkningene er overførbare til en annen organisasjon. Kvale og Brinkmann(2015, s. 290) nevner at det er mulig å se på overførbarhet basert på erfaringer. I tillegg sier Thagaard (2018, s. 195) at en kan se på overførbarhet basert på gjenkjenning selv om leseren ikke umiddelbart har kjennskap til like erfaringer, hvis forskeren klarer å få frem argumentasjonen for sine funn med teori som gjør at den som leser studien har muligheter for å gjenkjenne teorien med det som de har kjennskap til.

4.3.3 Etske vurderinger

De etiske retningslinjene må en forsker forholde seg til i hele forskningsprosessen gjennom etiske vurderinger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 102–103). Det blir fremhevet at en forsker må forholde seg til at etiske dilemma eller situasjoner vil oppstå (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 102–103). Dermed vil etiske vurderinger kreves i en forskningsprosess og at i stedet for å finne andre løsninger må en heller finne måter å utføre forskningen etisk forsvarlig på, og vise disse bevisste etiske valg for det som kan oppstå eller som har oppstått (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 102–103). En forsker har gjennom hele forskningsprosessen «[...] ansvar for alle som inngår eller deltar i forskning» (NESH, 2023, s. 18). Dette prosjektet ble meldt til Sikt- Kunnskapssektorens tjenesteleverandør og søknaden som ble sendt i forkant av studien, ble vurdert å være i henhold til kravene for personvern (vedlegg 3). I søknaden ble det forklart hva formålet for prosjektet var, problemstilling, utvalgs-kriterier, håndtering av data, anonymitet i oppgaven, hvilken informasjon som ble gitt som grunnlag for et informert samtykke og hvem som var ansvarlig for prosjektet. Det at en deltaker sier frivillig ja til å delta på et grunnlag av tilstrekkelig informasjon som er god nok til at personen kan forstå mulige konsekvenser for sin deltakelse, er et informert samtykke (NESH, 2023, s. 18).

4.4.4.1 Informasjonsskriv og informert samtykke

Jeg valgte å bruke en mal for informasjonsskriv som kunne lastes ned fra sikt sin nettside. I tillegg valgte jeg å se på tidligere masteroppgavers informasjonsskriv for hvordan jeg kunne formulere skrivet. Dette valgte jeg for å sikre at jeg fikk med meg all informasjon som kunne være nødvendig for at en mulig deltaker skulle kunne ta en godt informert beslutning om hva studien innebar for den enkelte. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) sier at et samtykke skal være informert på en slik måte at forskeren vet at deltakeren har forstått, både i forhold til innhold og hvordan innholdet er formulert (NESH, 2023, s. 18–19). Alle informanter fikk informasjonsskrivet på epost som de fikk videresendt av sin styrer. Det skriftlige samtykket ble mottatt fra hver deltaker før intervjuene startet. I starten av hvert intervju ble det gjennomgått informasjon om formålet med intervjuet, hvordan opptaket på mobilen kom til å bli oppbevart og informasjon om at de kan trekke seg når som helst og at all informasjonen om prosjekter som de ville trenge og kontaktinformasjon var i informasjonsskrivet. Fordi deltakerne var

rekruttert via sin leder, var jeg ekstra bevisst å etterspør om de var frivillig med på studien og informerte at de kunne trekke seg uten noen konsekvenser.

4.4.4.2 Anonymitet

I informasjonsskrivet og muntlig før intervjuet ble det gitt informasjon til deltakerne at all informasjon i det publiserte materialet skulle bli anonymisert slik at ingen utenom veileder og masterstudenten skulle kunne gjenkjenne deltakerens utsagn. Underveis i prosessen ble data behandlet i tråd med personvern og lagret på godkjente måter som var utilgjengelig for andre enn masterstudent og veileder. Detaljer som navn på kollega eller antall barn i barnegruppen i sitat ble endret eller fjernet for å ivareta anonymiteten.

4.4.4.3 Ansvar i forhold til de pedagogiske ledernes deltakelse

De pedagogiske ledernes frivillige deltakelse og bidrag er grunnsteinen i forskningen (NESH, 2023, s. 18). For å ivareta deltakerne var det viktig å tenke gjennom mulige etiske utfordringer før rekruttering startet viktig. Det ble blant annet tenkt på hvordan de ble rekruttert, hvilken informasjon som var nødvendig for dem og at spørsmålene i guiden var åpne. Under intervjuet ble det tatt mange bevisste valg for at min fremtoning i møtet med deltakeren, for at det kunne være utjevnet for det asymmetriske forholdet og hvordan eller hva deltakeren valgte å fortelle. I etterkant av intervjuet ble det å gjøre en grundig jobb med transkriberingen gjort for å ivareta deltakerens integritet i tillegg til at fortolkninger ble tydelig skilt fra informantens sitat for at forskeren skal ha de fulle ansvaret for dem. Og før publisering ble det sjekket at det er gjort nok i forhold til anonymisering for å ivareta det grunnlaget de svarte ja på og ivareta at deltakerne skal oppleve unødvendig ubehag med å være deltaker i denne studien (NESH, 2023, s. 18–26).

4.4 Datainnsamling

For å samle inn data ble det valgt semistrukturert intervju som hensiktsmessig metode og det gjorde at det måtte velges et utvalg og utarbeide en intervjuguide. Under datainnsamling vil det gis en redegjørelse for hvordan datainnsamlingen ble utført.

4.4.1 Utvalg

Utvalget for studien var fire kvinnelige utdannede barnehagelærere som hadde stilling som pedagogisk leder i barnehage. Dette kalles et strategisk utvalg fordi det er basert på kvalifikasjonen om utdanning (Thagaard, 2018, s. 54). En slik utvalgsprosedyre vil ikke gi en representasjon for en populasjon, men det kan kanskje være overførbart innenfor en arbeidsgruppe som barnehagelærere (Grønmo, 2016, referert i Thagaard, 2018, s. 55–56).

Barnehagelærere som hadde stilling som pedagogisk leder ble valgt fordi de tar valg for hvordan de organiserer sin praksis og de kan dermed gi studien relevant bidrag.

Barnehagelærerne ble ferdig utdannet mellom 1998 og 2014 som gav samtlige lang erfaring fra yrket. De var ansatt på stor og liten avdeling med 20, 18 og 12 barn på de ulike avdelingene. Alle avdelinger hadde fire personer i grunnbemanning. To av barnehagelærerne som ble intervjuet hadde en likestilt barnehagelærer som var ansatt på samme avdeling.

«Være sammen» barnehager ble valgt fordi ansatte i en slik barnehage med stor sannsynlighet har bevissthet rundt voksen-barn relasjon fordi organisasjonene har arbeidet med det autoritative perspektivet. Utvalget kommer fra to ulike barnehager som ligger i ulike kommuner. Den ene barnehagen er privat og den andre kommunal. De hadde ulike størrelser med antall barn i barnehagen, på henholdsvis 54 og 102 barn.

Jeg ringte først virksomhetsleder/barnehagesjef/styrer til 3 mulige barnehager for å presentere meg og prosjektet, og fikk positiv respons fra de jeg kontaktet. Etter telefonsamtalene sendte jeg dem en epost som inneholdt kort informasjon om meg, informasjon om prosjektet. Jeg la ved informasjonsskrivet (vedlegg 1) som også inneholdt samtykke skjema, som vedlegg i eposten. Etter noen dager var det laget avtaler med pedagogene gjennom deres leder. En måned etter første kontakt hadde jeg gjennomført fire intervju. Å kontakte en person med relevant erfaring eller som er innenfor en barnehage,

som deretter anbefaler noen andre til å bli med i studien kalles snøballmetoden (Thagaard, 2018, s. 56–57). Metoden gav i denne studien et noe smalt utvalg ved at det kun er informanter fra to barnehager. Dette er noe uheldig, samtidig gjør hver avdeling innenfor en virksomhet mye ulike valg, slik at det ble deretter viktigere at utvalget kom fra ulike avdelinger. Snøballmetoden kan gi etiske dilemma i forhold til frivillig samtykke, så det bør tas hensyn til i måten en gjør det på. Jeg hadde ikke relasjon til personene jeg ringte til, men på grunn av samarbeidet i «Være Sammen» prosjektet hadde de personene jeg snakket med, ulike kontakter på Læringsmiljøsentret. Dette nettverket som de var en del av kan ha bidratt til at noen ble mer motivert for å få sine kollegaer til å delta i studien. Selv om det kan være tilfelle, opplevde jeg at samtlige pedagoger var godt informert om deltakelsen og alle pedagoger gav muntlig uttrykk for at deltakelse var frivillig. De gav sitt skriftlige samtykke til deltakelse i forkant av intervjuene, som også innebar at alle var klar over at de uforbeholdent kunne trekke seg.

4.4.2 Semistrukturert intervju

Intervju ble valgt i denne studien fordi det er en metode som er hensiktsmessig om man ønsker å forstå en barnehagelærers tanker, forståelse og opplevelse av noe (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Semistrukturert intervju er en samtale mellom forsker og pedagog hvor forsker har en intervjuguide med spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Intervjuguiden brukes for å styrer samtalen inn på de temaene som forskeren har planlagt på forhånd, men samtidig åpner for at forsker kan gi oppfølgingsspørsmål for at pedagogen kan utdype og fortelle mer om gitt tema (Thagaard, 2018, s. 91). I et semistrukturert intervju skjer datakonstrueringen i et gjensidig samspill og den felles deltakelsen rundt gitt tema vil kunne gi dypere kunnskap (Brottveit, 2018b, s. 93).

4.4.3 Intervjuguide

Jeg valgte å bruke intervjuguide (vedlegg 2) for å sikre at deltakerne fortalte om det planlagt temaet barn-voksen og det som var relevant for studien (Thagaard, 2018, s. 95). Jeg valgte i

intervjuguiden å starte temaet med «Hva legger du i begrepet ...?», for å få frem begrepsforståelsen hos pedagogen slik at det la grunnlaget for spørsmålene og dialogen som kom etterpå innenfor det aktuelle aspektet. Jeg forsøkte å ha så mange åpne spørsmål som mulig, for å ikke lede pedagogen eller tillegge mine meninger, tolkninger eller forståelse. Å bruke åpne spørsmål for å få pedagogen til å forklare seg utdypende, vil ifølge Thagaard gi en bedre kvalitet på intervjuet (Thagaard, 2018, s. 95). Ledende spørsmål eller ledende måter å spør spørsmål på unngås for å ikke påvirke pedagogen slik at forskerens meninger og forventninger styrer samtalen på en begrensende måte (Thagaard, 2018, s. 97). Samtidig som jeg etterstrebet å ha åpne spørsmål, ble det i noen tilfeller gitt lukkede spørsmål for å vite om de gjøre det som jeg skulle undersøke slik som «Kartlegger dere barn- voksen relasjonen?». Det ble også gitt noen oppfølgings spørsmål som var mer lukkede spørsmål. Dette ble gjerne gjort for å bekrefte min oppfattelse av hva de akkurat hadde fortalt for å kunne få til god dialog som ikke var preget av misforståelse. Kvale & Brinkmann (2015, s. 202) peker på at det vil forekomme former for styring av informanter i alle intervju og at forsker istedenfor å ønske at en ikke leder, heller være bevisst hvor en leder og hvordan. De fleste oppfølgingsspørsmålene ble derimot gitt ved at det viktigste eller mest interessante de fortalte ble gjentatt og spurt om de kunne utdype det. Kvale & Brinkmann (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166) sier at innenfor oppfølgings spørsmål får en gode svar ved at intervjueren er interessert og er oppmerksom på hva informanten forteller. Videre sier de at fortolkende spørsmål kan være å gjenta det som informanten har sagt med omformulering slik at det kan klargjøre innholdet for intervjueren (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 167). Forsker sin forforståelse og ståsted til temaet vil alltid påvirke en forskningsprosess og det er derfor nødvendig å ha et bevisst forhold til det (Brottveit, 2018b, s. 84). Jeg måtte være ekstra bevisst min forforståelse da jeg spurte spørsmål som var mer lukket enn åpne og i tillegg være klar over den skjeve maktfordelingen som forekommer i intervjusituasjon for å få et datagrunnlag som var troverdig. Spørsmålene ble fordelt under overskriftene relasjon og reguleringsstøtte. Spørsmålene ble formulert for å kunne få frem pedagogisk leder sine valg om hvordan de organiserer barnehagehverdagen på grunnlag av relasjonen barn-voksen.

Det ble utført prøveintervju med medstudent som arbeider som pedagogisk leder i forkant av forskningsintervjuene. Å utføre prøveintervju i forkant av intervjuene gav nyttig informasjon til justering av intervjuguiden. Under prøveintervjuet ble Nettskjema Diktafonen

testet ut og det ble blant annet sjekket lyd kvalitet og tidsbruk. Hele prøveintervju situasjonen gav erfaring, slik at jeg følte meg tryggere på både innhold og praktisk gjennomføring før de reelle intervjuene.

4.4.4. Gjennomføringen av intervju

Intervjuene ble gjennomført med en pedagog om gangen og på pedagogens arbeidssted. Individuelle intervju ble valgt fremfor fokusgruppe intervju fordi tilgang til pedagoger kunne bli en utfordring på grunn av tidsrammen, og at i et individuelt intervju har en mulighet til å komme dypere inn på en pedagog, enn om flere pedagoger snakker sammen som gruppe.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 52) viser til at det er ujevnt maktforhold i et semistrukturert intervju. Det asymmetriske maktforholdet bør tas med under etisk vurdering underveis i intervjuet at det er forsker som holder føringen i det som kommer frem i intervjuet gjennom at forsker bestemmer tema og at forsker bestemmer når det er tid for neste spørsmål og vurderer dermed hva som er relevant og ikke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51–52). Det var flere faktorer som spilte inn på hvordan de fire intervjuene gikk. Rubin og Rubins (2012, referert i Thagaard, 2018) beskriver at et godt intervju har en intervjuer som blant annet viser tillit og forståelse (2018, s. 101). Småsnakk og stemning før intervjuet startet opplevdes som viktig faktor for å opparbeide en tillit og opplevelse av god kommunikasjon mellom meg som forsker og pedagogisk leder som informant. Kvale & Brinkmann (2015, s. 194–195) skriver at relasjonskompetansen til intervjuer har betydning for å få informanten til å fortelle det som har betydning for studien.

Jeg brukte lydopptak i intervjuene ved bruk av mobilappen Nettskjema. Lydopptak gir mulighet til bedre tilstedeværelse hos intervjueren i forhold til det som blir sagt og i tillegg er det økt mulighet å få med hvordan innholdet blir fortalt med sukk, pauser og tonefall i motsetning til om forskeren skal notere/transkribere underveis (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Lydopptakene ble overført til den nettbaserte plattformen umiddelbart etter at intervjuene var gjennomførte. Intervjuene varte fra 50 – 90 minutter og det gav 245 minutter med opptak og 33 800 ord med transkribering.

4.5 Tematisk analyse av data

I dette prosjektet ble det benyttet tematisk analyse som analysestrategi. Tematisk analyse er å komme frem til tema i dataene og deretter å se på enkeltutsagnene innenfor temaene for å komme frem til en forståelse om hva den samlede dataen forteller at temaene handler om (Thagaard, 2018, s. 30). Braun og Clarke (2024, s. 390) viser til en guide for tematisk analyse som inneholder seks faser. Denne guiden ble benyttet i denne studien. Fasene i guiden er satt i en rekkefølge, men det er ment som en veiledning og analyseprosessen vil kunne gi nye refleksjoner i en fase som gir behov for å gå tilbake til en av fasene for å se på materialet på ny. En skepsis til tematisk analyse er at dataen blir delt opp og at utsagnene kan bli sett på ut av sammenhengen de ble sagt i (Thagaard, 2018, s. 171). For å hindre at data skulle bli tolket uten opprinnelig kontekst ble alle utsagn kodet sammen med intervjuerens spørsmål for å beholde noe av konteksten de ble sagt i. I tillegg ble lydfilene og transkriberingene gjennomgått så mange ganger at de til slutt ble omtrent memorert. Dette gjorde at tolkningene hadde et noe sikrere grunnlag å gå ut fra enn om en ikke hadde gjort dette arbeidet. Fasene for Braun & Clarke (2006, s. 87) sin tematisk analyse innebærer; bli kjent med dataen, kode dataen, lage midlertidige tema, utvikle temaene, definere temaene og skrive ut funnene.

4.5.1 Transkribering

Analyseprosessen og det med å bli kjent med dataen startet allerede under intervjuet. Under intervjuene ble det som informanten sa tolket og fortolket. Tanker som kom underveis om hva de fortalte ble notert ned sammen med refleksjonene som kom i etterkant av intervjuene. Fase en i Braun and Clarke sin guide innebærer transkribering av lydfilene (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Jeg spilte av lydfilene fra den nettbaserte plattformen til Nettskjema samtidig som jeg rettet i Word på den transkriberingen som Nettskjema hadde produsert automatisk. Word er en del av Office pakken som UiS sin godkjente lagringsmulighet for empiriske data. For å få til ordrette transkriberinger krevde flere gjennomganger av hver lydfil og for hver gang fikk jeg en mer nøyaktig transkribering, samtidig som jeg hørte «nye» aspekter som pedagogen var innom. Det ble ikke vektlagt pauser eller kroppsspråk i transkriberingen, men ord som ble lagt mye vekt på i måten det ble uttalt fikk understrek.

Dialekt som kunne kobles til personer ble endret til bokmål for å anonymisere informantene. Detaljer om barnehage, navn, eller annet som kunne ha hindret anonymisering ble tatt bort eller endret. Å bruke god tid på å bli kjent med data i fase én, la et godt grunnlag for de følgende fasene i analysen.

4.5.2 Koding

I fase to printet jeg ut transkriberingen på ark med tykk marg. Margen ble brukt til å notere ord som kunne betegne hver del av innholdet i teksten. Kodene var både induktive, deduktive, og abduktiv. Induktiv betyr at kodene er basert og laget ut fra data (Thagaard, 2018, s. 153). Deduktive betyr at de er laget ut fra teori, men fortsatt betegner innholdet i teksten (Thagaard, 2018, s. 154). Jeg har også laget koder som var både induktive og deduktive. En slik kombinasjon kalles abduktiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 225). Det ble valgt å bruke dataprogrammet NVivo for å organisere dataen i kodene. NVivo er et verktøy for hjelp til å organisere og analysere kvalitativ data. I NVivo lastet jeg inn transkribering av alle fire intervju og kodet dataen ved hjelp av programmet og brukte kodene jeg hadde kommet frem til på ark. Noen utsagn passet inn i flere koder og flere ganger ble det gått tilbake til lydfil for å høre hvordan det ble sagt for å forsøke sikre at meningen i informantens utsagn ble ivarett.

4.5.3 Lage tema

Fase tre er å se etter tema ved å se på om kodene kan settes sammen og fortelle noe overordnet om dataen i kodene (Braun & Clarke, 2006, s. 89) . Kodene ble sett på innenfor et enkelt intervju og i helhet innenfor alle intervjuene. Det jeg så etter var hva som var pedagogenes beskrivelse for kodene. Jeg brukte Post-it-lapper for hver av kodene og flyttet dem i grupperinger samtidig som jeg jobbet inne i dataprogrammet NVivo. Jeg kom frem til foreløpige kategorier hvor hver enkelt kode ble satt i sammenheng med de andre kodene for å kunne finne mønster, likheter, overlapping og det som ikke passet så godt inn. Dette ledet over til fase fire, hvor jeg så kritisk på kategoriene og utviklet dem.

4.5.4 Utvikle temaene og definere dem

Ved å se gjennom temaene og sjekke at de hadde et innhold som var konsistent og kunne forklares med få setninger, så ble det klart for meg at jeg måtte gjøre noen endringer. Dette var en krevende fase og det opplevdes som at det var i denne delen av analysen min forforståelse hadde størst påvirkning på dataen. Det som var krevende var å holde søkelys på hele dataens innhold og sørge for at temaene samlet gav en gjenspeiling av hele datagrunnlaget samtidig som noen deler var mer fremtredende enn andre. Da jeg opplevde at jeg kort kunne forklare hvert tema og opplevde at all data innenfor et tema passet til denne defineringen gikk jeg videre til å finne sitater innenfor temaene som kunne beskrive det. Fase seks er å skrive frem funnene for å vise hvordan fortolkningen er gjort (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Det er valgt å bruke flere sitater innenfor hvert tema for at leseren skal kunne gjøre seg opp en egen mening om forståelsen av grunnlaget og om de fortolkningene som er gjort kan anses som gyldige.

5. Resultater av analysen

Problemstilling for studien er «Hvordan kommer pedagogisk leder sin relasjonskompetanse til syne i måten de organiserer barnehagehverdagen på?». I henhold til det som ble beskrevet i metode kapittelet var dataen i denne studien fire pedagogiske leders beskrivelser av hvordan de velger å gjøre i sitt arbeid med utgangspunkt i barn-voksen relasjonen. Den tematiske analysen gav tre hoved temaer som var; Barn-voksen relasjonen, De ansatte og Systematisk arbeid. Hvert hovedtema har mellom to og fire undertemaer. Braun & Clarke (2006, s. 93) fremhever at en framskrivning av tema må inneholde noe mer enn en gjenfortelling av data. Det må i en resultat del skrives frem noe i tillegg til en tolkning av sitatet som kan gi leseren forståelse av hvorfor sitatet er valgt inn i akkurat den sammenheng og hvordan sitatet kan forstås i forhold til problemstillingen for studien (Braun & Clarke, 2006, s. 93).

5.1 Barn–voksen relasjonen

Dette hovedtemaet handler om barnehagelærernes forståelse av relasjonen, hva de sier om hvordan de bygger relasjonen, og hva de forteller om barns behov i barn- voksen relasjonen.

5.1.1 Pedagogene sine perspektiv på relasjonen barn-voksen

En relasjon forklares av pedagog 1 som;

Det er jo bare det som skjer mellom meg og det barnet, eller de barna. Det er litt sånn usynlig bånd (Pedagog 1).

Relasjonen barn-voksen beskrives av pedagogene som avgjørende og viktig for arbeidet de gjør i barnehagen og de sier at en god relasjon mellom barn-voksen kan fremme utvikling på flere områder hos barnet. De sier også at en god relasjon må bygges opp av de voksne og at relasjon er samspill på godt og vondt. Ord de bruker for å forklare deres forhold til relasjon er; krevende og samtidig givende.

Beskrivelsene kan tolkes som at de opplever at relasjonen barn - ansatt er grunnleggende for alt arbeidet med barn i barnehagen.

Pedagog 1 uttalte det slik;

Jeg tenker at har vi, jobber vi med og er tydelig på relasjonene, og at de skal være så gode som mulig, så tenker jeg at det gagnar ungene med at da opplever de trygghet, de opplever seg sett, akseptert og anerkjent. Når det grunnlaget er der, så tenker jeg at da opplever vi at de lærer og kan ta til seg både læring og utvikling på en tryggere måte. (Pedagog 1)

Pedagog 2 sa det slik;

Men den relasjonen med ungene er nok det jeg tenker er det viktigste. Å få bygget opp. For da kan de utvikle seg på de andre områdene (Pedagog 2).

Funnet kan peke på at pedagogen viser en kunnskap om at konteksten og dermed relasjonene barnet er i over tid, har betydning for barnets læring og utvikling (Sameroff, 2009, s. 13).

Videre er alle pedagogene samstemte på at relasjonen barn- voksen er de voksnes ansvar og forklarer at det er de som må investere og legge til rette for å få til en god relasjon. Pedagog 2 sier som svar på hvordan en får en trygg barn–voksen relasjon;

Du må jo være på jobb på en måte. Du kan ikke bare tenke at dette fikser ungene selv. Det er vi som må hjelpe dem i det. Vi må være sammen med dem. Det er hele tiden det vi må jobbe med. (Pedagog 2)

Dette viser at det å bygge relasjoner gjøres over tid og viser til at en må være påkoblet både fysisk og psykisk. Det innebærer å være tilgjengelig og være sensitiv på barnas signal, og møte disse behovene av beskyttelse, omsorg eller nærhet for å bygge relasjon og legge til rette for tilknytning (Bowlby, 1988/2010, s. 50). Utsagnet viser også til at det må kontinuerlig brukes tid på å bygge relasjon, som kan vise til at det er gjentatte samspill som bygger en relasjon (Wubbels et al., 2015, s. 364).

Pedagogene forteller at hver voksen skal være en god voksen for alle barn på avdelingen, slik at alle barn skal få det de trenger, bli sett og at ingen barn skal bli utelatt. Alle pedagogene sier at de ansatte skal være en god voksen for alle barn og pedagog 2 uttaler det slik som svar på hva en relasjon er;

[...] det er jo om å gjøre og prøve å bygge en god relasjon. Det er jo det som er viktig. Og med alle. At man må være bevisst på det. Og spesielt da som leder av en avdeling. At man skal ha en god relasjon med alle. At det ikke blir noen som blir utelatt i den relasjonen. (Pedagog 2)

Funnet kan vise at pedagogene legger stor vekt på relasjoner og at de kjenner på ansvaret å ha god relasjon til alle barna og at det ligger til grunn for hvordan en organiserer barnehagehverdagen.

På spørsmål om barn på avdelingen har ulik relasjon til de ansatte svarer pedagog 1:

Ja, jeg tenker at det synes jeg det er. Så prøver jeg jo litt å bevisstgjøre både meg selv, men også de andre på det. For jeg tenker at vi skal være profesjonelle oppi dette her. Vi kan ikke gi det ene barnet masse fordeler, for det har vi en bedre relasjon til. Men så er det at noen trenger jo mer enn andre, for å få likt. Så det er jo et kunststykke å

få til, for du skal romme så mange. [Pedagog 1)

Dette funnet kan forstås som at de ønsker å være profesjonelle ved at de ønsker å bruke sin relasjonskompetanse til å utjevne relasjonene, det vil si å bygge relasjonene til barna slik at de kan anses som like gode. Samtlige pedagoger sier at de ikke ønsker å bli sett på, eller at andre opplever, at de har favoritt barn eller barn som de har ekstra god relasjon til, av verken barna, kollegaer eller foreldre. Samtidig kan det forstås som at pedagogene kjenner et ansvar for alle barn, og i det ligger det at ingen barn skal føle seg utelatt av en ansatt.

Pedagog 4 forklarer det hun mener med at alle barn skal oppleve at de blir behandlet likt og har lik posisjon hos henne:

[...]at alle skal få det de trenger. For ingen er jo helt like, viktig allikevel å se alle som du har rundt deg. (...) Det er 20 unger, men det er 20 forskjellige individer, og alle trenger å bli sett på sin måte.»

Utsagnet kan forstås som at det beskrives en grunnleggende holdning om at pedagogen er viktig for at alle barna opplever seg sett og anerkjent. Det at alle barn trenger å bli sett på sin måte av pedagogen kan peke på at pedagogene vet at hvert enkelt barn har ulike behov som skal møtes, samtidig som det er viktig for henne at barna skal oppleve at de har lik posisjon hos henne. Å legge til rette for at alle barn har lik posisjon til en ansatte kan ha betydning for hvordan de ser og forholder seg til barns behov i relasjonen barn–ansatt.

5.1.2 Barns behov i relasjonen

Pedagogene forteller at barns trygghet i barn - voksen relasjonen er det viktige;

Det er denne relasjonsbyggingen. Det er det aller første du må begynne med det, når det er nye barn. Å få en god relasjon, la de få lov til å bli trygg på deg. Bruke tid på det. (Pedagog 2).

Videre sier pedagog 1;

For det er du som er den trygge. Den der tryggheten, det er jo alfa og omega
(Pedagog 1).

På spørsmål om hvordan en gjør når det kommer vikarer som barna ikke er trygg på, svarer pedagog 2;

[...] ungene må jo være trygge for at de skal kunne få fortalt hva det er som er galt
(Pedagog 2).

Sitatene kan forstås som at det å ha voksne rundt seg som barn er trygge på, gjør at barn har bedre muligheter for å bli forstått og møtt på hva de trenger (Braarud & Nordanger, 2017, s. 64) . Det å ha trygge relasjoner i nærheten kan ha betydning for barns forutsetninger for læring og utvikling fordi de ikke trenger å bruke energi på å lure om den ansatte vil kunne tilby dem omsorg eller nærhet som trygg havn når barna behøver det (Brandtzæg et al., 2013, s. 17).

Pedagogene forteller at de jobber for at alle barn skal være trygge på alle voksne;

[...] det er noe vi har diskutert og snakket om inne på min avdeling, at vi ønsker jo selvfølgelig at unger er såpass trygge på oss alle, at de ikke skal føle behov for at de må gå vekk fra den kroken de er sammen med voksen til en annen. Men det krever ganske mye av oss voksne, tenker jeg, både med det med romslighet og med forståelse. Og ja, aksept. (Pedagog 1)

Dette kan forstås som at de ønsker at barna skal bli tryggere på den ansatte som er nærmest barnet og bruker tid sammen med barnet i det øyeblikket. De begrunner motstanden også med at barna skal stå for sine valg av lekested eller gruppe, og det kan forstås som at det å gi de motstanden og la barna være sammen med den ansatte de ikke har hatt mest kontakt med er en måte de barnehageansatte tenker at barna blir mer selvstendige på. Dette kan peke på at det anses som mest hensiktsmessig for en gjennomføring av en barnehagehverdag at barna er trygge på alle voksne og at det er praktisk enklest.

Pedagogene fortalte at barn har ulik relasjon til de ansatte og fortalte at barn som søker en foretrukket ansatt blir møtt på det på ulike måter. Pedagog 4 som bruker faste grupper svarer litt annerledes i forhold til at barn søker en voksen;

Vi har de faste gruppene, men det kan av og til også forandres litt. Hvis det er et barn som har veldig lyst til å være med den ene voksne på avdelingen, så er vi ikke vanskelig. Vi er ikke sånn; «Nei vet du hva?» Så vi er litt fleksible der. (Pedagog 4)

Det kan forstås som at det at pedagogen viser barnet at det lytter til barnets behov for nærhet og tid sammen med ansatt, at de er bevisst hvem barnet søker mot og at i en slik situasjon er barn – voksen relasjonen viktigere enn å gjennomføre fastsatte gruppeinndeling. Det at de også kan diskutere på avdelingsmøter hvis barn over tid endrer relasjon til barnehageansatt og at de kan gjøre om på gruppene på grunnlag av slike endring i barns relasjon til voksen, bygger opp under at barnets behov for den foretrukne barnehageansatt blir tatt på alvor.

Flere pedagoger forteller at barn kan få noe motstand når de ofte viser et ønske om å gå til en annen barnehageansatt enn den som er nærmest barnet. Pedagog 2 forteller det slik;

Ja, det kan vi jo oppleve. Og det er det vi må være bevisste på. For vi kan jo noen ganger ha barn som bare vil bli trøstet av den ene voksen. Vil bare bli tatt imot av den ene voksen. Bare den ene som en kan si fra til hvis det er noen vanskelige ting. Den må vi jo prøve å bryte av. For den kan jo også bli uheldig. ... Samtidig så må vi prøve forsiktig. For det er jo på tryggheten også dette. Vi må jo ikke gjøre de utrygge da. Så det er jo en balansegang. (Pedagog 2)

Pedagog 3 svarer på om barn har ulik relasjon til de ansatte;

[...] er en voksen en favoritt til et barn, så må jo kanskje de andre voksne jobbe enda mer med relasjon, sånn at det på en måte skal bli likt (Pedagog 3).

Pedagog 3 forklarer videre med å svare hva som menes med likt;

«Da tar vi jo, så klart skal de få lov å søke til én voksen, men så prøver vi jo å dele opp i grupper slik at de andre også kommer tettere på for å bygge en bedre relasjon med det barnet som ofte søker til én voksen da. Vi har veldig mye fokus inne på avdelingen hos oss på å dele i små grupper sånn at vi kommer tett på for å bygge en relasjon med alle. Hvis du ser at et barn trekker veldig mot deg, så prøver vi sånn; ok,

kanskje du skal være med noen andre, for nå trenger du å bygge en relasjon med dem heller da. (Pedagog 3)

Det jobbes for at barna skal være like trygge på alle ansatte på avdelingen, samtidig forteller de at det er en selvfølge at barn har ulik relasjon til de ansatte. Pedagogene fortalte at de gav barn motstand i form av å si at barna må vente, at det ikke er mulig å få til eller at de ansatte ikke forstår barnets signaler, når barna søker mye én foretrukken barnehageansatt over tid. Dette var et overraskende funn sett fra et tilknytningsperspektiv hvor et barn som har utrygg tilknytning vil kunne oppleves krevende søkende eller avhengig av en ansatt og kan være det barnet som mest av alle trenger å få være sammen med sin foretrukne ansatte for å bygge trygg tilknytning.

Ofte er det vaktssystemet som styrer mange oppgaver på en avdeling og hvem som gjør ulike aktiviteter. En pedagog fortalte om et utrygt barn som ikke ville komme inn på avdelingen og sluttet å snakke med de ansatte;

Så da fant vi ut at dette barnet må få lov å komme inn på avdelingen med mor, også at det var en av de som hun føler seg tryggest på, som får lov å ta imot. Og så gjorde vi det, og da så vi jo at jenta, fra høyt der oppe med skuldrene, at hun.. Vi så at hun begynte å slappe av. Så da fikk hun lov å komme inn i sitt tempo, og til den voksne som hun trengte, så ser vi at det hjalp. (Pedagog 4).

Dette kan peke på at de ansatte tenker relasjon barn-voksen som det mest hensiktsmessige tiltaket og endret derfor rutinen fra at det var tidligvakt som tok imot, til den som barnet var mest trygg på. Det kan i tillegg fortolkes som at barns stemme innimellom må bli «høy» for at den skal bli hørt når det gjelder barns behov for trygghet hos den ene foretrukket ansatt. En av pedagogene forteller at de lar barn skifte grupper slik at barnet får være med den de søker eller primærkontakt utfra hvem barnet søker og viser den er mest trygg på. Men andre pedagoger forteller at de gir motstand til å la barnet skifte gruppe, slik at barnet må være med andre barnehageansatte de er mindre trygge på. Det kan vise til at barn kan møte motstand når de gir signal på at de trenger eller ønsker en foretrukket ansatt og må gjerne gjøre mer for å bli hørt og sett enn de voksne for å få endring. De forteller at det kan krever ekstra av barn å få være sammen med den de ønsker.

Det nevnes også av pedagogene at motstanden til barn, når et barn søker en annen ansatt enn den den er sammen med eller nærmest, at motstanden kan gis av hensyn til voksnes opplevelse og følelser, og av hensyn til andre barn i situasjonen. Slik forklarte pedagog 1 det;

«Da tenker jeg jo at det er et behov det barna har, som det barna tenker at får dekket hos meg. Så tenker jeg at det er den kommunikasjonen mellom oss voksne på om at ikke den andre voksen som er sammen med barn skal føle seg mindre verdt for det at barnet går til en annen voksen, eller føler seg mislykket eller ikke likt. Voksne har jo også følelser oppi dette.

Men jeg tenker jo at det å la barnet få lov å få følge det behovet den har, tenker jeg er viktig. (Pedagog 1)

Og pedagog 1 sier videre;

[...] men da må vi voksne jobbe med relasjonen og det forholdet, om det er med Banking Time, da må vi gå i oss selv på hvordan vi kan gjøre det. Men så er det jo et dilemma, da er jeg jo å leke med noen andre, så det er litt dette dilemmaet. Jeg vil jo da bli avbrutt i det jeg har med dem, så det er jo en fin balansegang. (Pedagog 1)

Funnet kan tolkes som at det å balansere barn og voksnes behov innimellom kan være utfordrende. Det kan tyde på at voksnes følelser når det gjelder å bli avvist av et barn, fordi barnet får dekket sine behov hos en annen ansatt som er høyere i tilknytningshierarkiet, er noe som har blitt tatt hensyn til. Det kan peke på at kunnskap om tilknytning og annerkjennelse i relasjon mellom voksne og barn er viktig for ansatte for å hindre at ansatte bli emosjonelt påvirket av å bli valgt bort.

Pedagogene fortalte også om barn som kan opplevdes trygt sammen med nye ansatte kort tid etter over gang til stor avdeling og barn som kan ble trøstet av alle voksne i barnehagen i utetiden.

Det kan fortolkes som at det kan være snakk om barn som har trygg tilknytning hjemmefra og derfor har tillit til at den ansatte som er nærmest hjelper. Måten det ble fortalt kan utsagnet bety at det at barna lar seg trøste av alle ansatte oppleves av pedagogen som et

synlig bevis på at barna er trygge og at det oppleves som en positiv ting at barn kan bruke alle barnehageansatte i utetiden som trygg havn.

5.2 De ansatte

Dette hovedtemaet beskriver hvilken kompetanse barnehagelærerne nevner som aktuelle for å bygge og bruke en voksen-barn relasjon i sin praksis. Det belyser også praktiske valg av organisering og hvordan det å være et team påvirker praksisen.

5.2.1 Ansattes relasjonskompetanse som fremmer relasjonskvalitet

Når pedagogene tar frem det som er viktig i forhold til barn voksen relasjon nevnes prosjektet være sammen og autoritativ stil. Av pedagog 2 forklares autoritativ stil slik;

Der må du ha en god relasjon. Men så må du også ha grensesetting, krav. Og hvis du ikke har en god relasjon så er det verre å få de til å forstå grenser. Og gjør etter de kravene som vi ønsker da. Ja, så bygge den der relasjonen til de og er gode venner med dem. På en måte ... Det er kjempeviktig. (Pedagog 2)

Det kan forstås som at autoritativ voksen stil kan være grunnleggende for hvordan en skal være når en bygger relasjon og at de opplever at de to aksene relasjonsvarme og forventninger/krav henger helt sammen (Roland, 2021, s. 25).

Det å være autoritativ voksen forteller pedagogene er nyttig i hvordan de skal være i møte med barn. Respekt nevnes som positivt utfall av å være en autoritativ voksen. På spørsmål om hvordan en bruker relasjon gjennom barnehagehverdagen svarer Pedagog 3

Nå har jeg jo sagt det, hvordan vi bygger relasjonen i hvert fall. Men det er jo det at man er, hvis man tenker på «Være sammen», så ønsker man jo å være en autoritativ voksen. Og det er slik, hvis et barn for eksempel gjør noe det ikke skal gjøre, så er det jo lettere å gi beskjed på en god måte. Og de lytter til det, at du ikke trenger å komme over en pekefinger og være autoritær. Men når man har bygget opp en relasjon, så er det jo lettere. Og i forhold til voksenstilene og da. Ja, snakke med de og at barna lytter til deg og at de har, jeg vet ikke helt om jeg liker ordet, respekt. Men at de hører på deg og at du klarer på en måte å ha en samling der alle lytter. (Pedagog 3)

Det kan tolkes som at denne stilen opplever de gir mer anerkjennelse i relasjonen og at det fremmer respekt for hverandre. Når pedagogene forteller om anerkjennelse i barn- ansatt relasjon forteller de også at det blir enklere å utføre praksis fordi de opplever mer gjensidig respekt og det kan peke på at autoritative voksne gir bedre forutsetninger for læring.

Autoritativ stil er noe alle pedagogene bruker aktivt i sin praksis. Gjennom prosjektet «Være sammen» barnehage sier de at når de har jobbet systematisk over tid med en teori har de fått et felles språk og felles forståelse for autoritativ voksen, og kompetansen fremheves som grunnleggende forutsetninger for å være gode voksne i relasjonen.

«Det at vi har vært med på Være sammen.. det opplevde jeg som et virkelig løft for hele personalgruppen, der jeg følte at alle vi voksne ble sett og hørt, og at vi løftet oss sammen, for mye av dette her, det visste vi jo, kunne vi jo fra før, men det er det og får sette ord på det Det var noe som fenget oss alle, og vi alle fikk det samme. De av assistentene og fagarbeidene som har vært med på det, vi faller tilbake til denne «Være sammen» tenkningen hele veien. Det å se denne sammenhengen med kontroll og med relasjonsaksene, at det har styrket oss som personal og trygget oss litt i at vi er trygge i der som vi har lyst til å være, at vi vil være der med den autoritative. (Pedagog 1)

Pedagogen legger til;

«Det er liksom i ryggmargen vår nå, den måten vi snakker til ungene på, hvordan vi henvender oss til dem. (Pedagog 1)

Det kan tolkes som at det oppleves som motiverende å få øke både den individuelle relasjonskompetansen, men ikke minst den kollektive. Det å kunne bruke samme begrep og ord kan for denne pedagogen høres ut det har gitt opplevelsen av at de drar lasset sammen og at de mestrer sammen. Det fortelles om at assistentene og fagarbeiderne også bruker det aktivt, kan peke på at effekten av å innarbeide ny kompetanse er god fordi alle ansatte er prioritert i løftet og ikke bare pedagogene.

5.2.2 Reguleringsstøtte

Pedagogene forteller at reguleringsstøtte handler om å sette ord på handlinger og følelser.

Jeg tenker at det er jo der vi ser at vi må støtte barnet på å regulere sine uttrykk, eller følelser eller handlinger. Så trenger de av og til hjelp i fra oss. Og det kan være både med ord, eller blick eller en hånd. [...] Eller om at det er et lite heiarop. Ja, det er også litt viktig hvis de ser at de gjør en god ting, eller at de har ordnet opp i en situasjon på en fin måte, at de kan gi en liten sånn tommel opp. Men det å hjelpe dem og regulere dem, det er jo ofte en stor del av relasjonsjobben vi gjør sammen med ungene.

(Pedagog 1)

Pedagog 2 beskriver reguleringsstøtte slik;

Det er jo å støtte. Det er rett og slett å regulere følelsene sine. Det kan være både på godt og vondt det. Ofte er det jo de som utagerer, den regulerings støttene som er den mest tydelige jobben vi har. Og hjelper dem til å avlære og omlære, og få andre strategier. [...] Og så er det jo det å bekrefte. «Nå skjønner jeg du blir sint. [...] Men det er å hjelpe dem gjennom det. Og så ser vi jo, vi er jo godt kjent med ungene. Så noen gang kan vi jo se at det er noe der noe på gang. Og så klarer vi å stanse det før det har kommet for langt. (Pedagog 2)

Disse beskrivelsene forteller at de opplever at reguleringsstøtte er en stor del av jobben og det kan forstås som at det å gi god reguleringsstøtte bygger relasjon og bygger barnas eget reguleringsystem. Dette kan peke på at de legger til rette for tilknytning gjennom at barna opplever at de får støtten og reguleringen de trenger til å komme tilbake til sin optimale aktiverings sone.

De forteller at det å være tett på barna for å kunne gi reguleringsstøtte er essensielt:

Jeg tenker det er viktig og, og det er jo den metodikken vår, at når vi deler dem inn i de små gruppene, så er det gjerne rundt 3-4 barn i hver gruppe, og det er da en voksen og til stede som kan både være der for å observere, men støtte, hjelpe, regulere, motivere - ikke minst, og bidra med tips og ideer hvis leken går litt i stå, eller det kommer noen utfordringer. (Pedagog 1)

Dette utsagnet kan peke på at for å kunne gi reguleringsstøtte er nærhet og tilstedeværelse nødvendig.

På spørsmål om det er tanker eller rutiner på hvem som er den som gir reguleringsstøtte til et barn svarer pedagog 1;

Nei, jeg tror ikke det. Da er det nok litt mer den voksne som er nærmest, fysisk nærmest, eller den som barnet søker til. Hvis barnet søker til noen, hvis de er lei seg, eller har slått seg, så tenker jeg at, nei, man har ikke noe veldig bestemt om hvem det er som skal gjøre det. Nei, det er nok mest på barnet, hvem de søker, og eventuelt hvem som er nærmest. Ja. (Pedagog 1)

Og pedagogen legger til;

Det er noe av det vi synes er fint med å være en liten barnehage, at i løpet av året, for eksempel, så kjenner jeg så godt de på de andre på storavdeling, at jeg kan veldig gjerne trøste de barna og de på liten avdeling. For vi kjenner alle så veldig godt. Og jeg tror for noen i en stor barnehage, så vil det være annerledes. (Pedagog 1)

Det er gjennomgående i alle intervjuene at den som oftest gir reguleringsstøtte er den barnehageansatte som er nærmest. Dette kan tolkes som at de legger til grunn at tilnærmet alle barn er trygge på alle ansatte og at de gjør et grunnleggende relasjonsarbeid for å sikre det. Å legge til grunn at tilnærmet alle barn er trygge på de ansatte kan samtidig peke på at de kanskje ikke er observante på de barna som trenger sin trygge voksne for å kunne bygge barnets reguleringssystem.

Alle pedagogene forteller at de synes det er viktig å høre på barn for hvem de søker når de trenger reguleringsstøtte. Samtidig kommer det frem at de tenker at den ansatte som ikke får gi reguleringsstøtte bør arbeide for å trygge barnet og også komme i posisjon hos barnet.

Pedagog 1 uttalte det slik;

Men jeg tenker jo at det å la barnet få lov å få følge det behovet den har, tenker jeg er viktig. Og så må vi jo heller se på hva kan de andre voksne kan gjøre for at det barnet skal føle seg trygt nok på den voksne, til å søke støtten eller hjelp til reguleringen hos den. Men jeg tenker at barns initiativ er viktig, eller det behovet det barnet kjenner. For vi har jo alle den der kjemien, og den må vi respektere litt også,

tenker jeg, hos barnet. Vi kan ikke påtvinge, men da må vi voksne jobbe med relasjonen og det forholdet,» (Pedagog 1)

Det kan virke som at det å være god voksen for alle barn og det å høre på barns ønske om foretrukken barnehageansatt kan gi to ulike verdier som det kanskje må prioriteres mellom.

Hvordan de voksne fordeler seg kan kanskje si noe om hva de vektlegger i sin praksis. På spørsmål om plassering av de barnehageansatte gjennom dagen, så beskrives det situasjoner der det er den som er nærmest som går inn i situasjoner for å gi reguleringsstøtte. Når det velges hvem voksne som skal være i hvilken gruppe/aktivitet er dette ofte valgt på grunnlag av voksnes interesser eller kompetanse, mer enn relasjon. To av pedagogene forteller at de fordeler voksne etter god relasjon. På spørsmål om hvem som bør være i nærheten av et barn som opplever frustrasjon og trenger reguleringsstøtte svarer pedagog 1;

Nei, vi snakker ikke om hvem som bør være i nærheten, men vi snakker nok heller om hvordan den voksen som er i denne situasjonen skal opptre. Det er jo da jeg tenker denne autoritative voksen kommer inn. Det er noe vi har snakket mye om og øvd mye på hvordan vi skal snakke til dem. (Pedagog 1)

Dette kan forstås som at det menes at det kan være nok å være en autoritativ voksen i samspill med barn og at det ikke er tatt med hvilken relasjon som ligger i bunn når det gis reguleringsstøtte. Det kan peke på at det er en forståelse om at det å være en autoritativ ansatt er grunnleggende positivt for alle interaksjoner og at det å være autoritativ øker sjansen for å være en god nok voksen for barnet i situasjonen uansett relasjon, eller fordi de anser alle ansatt- barn relasjoner som gode på avdelingen.

Når det kommer en vikar, kan dette være en ukjent og derfor utrygg voksen for barn.

Pedagogene svarer at de endrer på planlagte aktiviteter eller oppgaver for å ivareta barns behov for trygghet. Hvordan de gjør det er litt ulikt;

Da er vi jo veldig på det at den som kommer inn som vikar, får beskjed om at du må sitte på golvet, og du må bygge relasjon, og du må bli kjent med ungene. Vi tar oss av matlaging, bleieskift, litt sånn det daglige som skjer, men at den viktigste oppgaven de har nå er å få ungene til å bli trygge på dem, sånn at de, ja, og etter hvert så får de

jo bli med på bleieskift, sånn at de, i hvert fall de første uka, at de bare blir kjent, og bruker tid på golvet inne hos oss. (Pedagog 3)

Pedagog 4 tenker også på hvordan barna kan bli raskt trygge og kjent med vikaren;

Jeg kan ikke sette inn en vikar til å gjøre praktiske oppgaver med en gang. For da tar det jo evigheter. Jeg er litt sånn; Da må du bare sitte med ungene. Så dekker jeg bord. Så kan jeg gjerne vise ok, sånn er steameren. For de har jo gjerne gjort det før. Jeg vil jo at vedkommende skal føle seg velkommen på avdelingen. Så blir det «du sitter med ungene, og så går jeg og lager til lunsj». Og så kan vedkommende være med å rydde, eller gå og kle på. Det tenker jeg er en god måte å bli kjent med ungene på med påkledning. Så får de lære etter hvert med steamer og alt. Jeg har sett at når det var en gang jeg så en vikar som bare ble sent rett ut og står og vasker opp og ordner til og sånt. Da blir det jo ikke kjent med ungene heller. Så det er jo liksom dette, at de skal jo ha litt av alt. Og påkledning er vel en av de beste plassene å bli kjent med barn på.» (Pedagog 4)

Pedagog 1 svarte at det var ulikt etter hvor lenge vikarene skulle være der, men hvis de skulle være mer enn et par dager ble det beskrevet slik;

Men da tenker jeg at de må få lov å prøve seg litt, det der med å bare være nede på gulvet, høre og lytte, ha det der fanget, være den trygge voksne som kan støtte de og hjelpe dem når de har behov for det. Trygghetssirkelen kommer vi jo tilbake til hele veien. Den henger blant annet oppe inne på avdelingen, så da kan jeg gjerne vise de den og hvordan det kan virke. (Pedagog 1)

Pedagog 2 sa;

Det er ikke nødvendigvis vikarer som skal ta den bleien, eller ordne opp i det barnet som ble utagerende. For den kjenner den jo ikke engang, og ungen må jo være trygge for at de skal kunne få fortalt hva det er som er galt. (Pedagog 2)

At noen vikarer blir satt i samspill med barn på gulvet, mens de ansatte gjør praktiske ting kan oppleves trygt for barnet så lenge de kan se den ansatte, men det kan kanskje oppleves utrygt for barnet om de ikke vet hvor de trygge voksne er, om de for eksempel bare fort

forsvinner en liten tur på kjøkkenet og det kanskje blir opp til vikaren å gi reguleringsstøtte til barnet som blir lei seg. Dette kan tyde på at selv om vikaren har god relasjonskompetanse, barna er nysgjerrige på personen og barna tilsynelatende ser trygge ut i øyeblikket, så bør kanskje det faste personalet vurdere hvordan barna opplever situasjonen.

Det kommer frem at det å gi reguleringsstøtte krever både kompetanse om hvordan støtte dem, men at det også henger tett sammen med ansattes selvregulering og det å vite om egne triggere. Når pedagogene fikk spørsmål om relasjon og reguleringsstøtte fortalte de om voksnes selvregulering og voksnes triggere. På spørsmål om hvorfor de voksne bytter på å være i en situasjon hvor et barn behøver reguleringsstøtte svarer pedagog 4;

Jeg tror også gjerne det er litt usikkerhet. Og at personen blir fort stresset når det blir, det øker litt. For jeg vet også at noen synes det er vanskelig å ta imot de barn som gråter mye på morgenen. Og det å være alene på tidligvakt er gjerne vanskelig for vedkommende. (Pedagog 4)

Utsagnet kan forstås som at voksnes selvregulering er essensielt for å kunne møte barns behov når de er utenfor toleransevinduet. Det kan forstås som at det å ikke kunne regulere seg selv som ansatt kan legge begrensninger i det å kunne regulere barn. Det kan tyde på at voksnes inntoning er en viktig del av relasjonskompetansen en trenger for å kunne være i situasjoner sammen med barn som behøver voksne som viser at de er større, sterke og tryggere (Brandtzæg et al., 2013, s. 40).

På spørsmål om det er forskjell på hvem som bør være i samspill med et barn når det viser frustrasjon istedenfor gråt svarer pedagog 4;

Jeg tenker jo at hvis det er et barn som sitter for eksempel med et spill eller puslespill og ikke får dette til, så blir det jo at det er den voksne som er nærmest som tar den situasjonen. Eller hvis jeg ser at det er ei av mine ansatte, sliter med relasjonen til det barna, eller når det barnet gjerne har de følelsene, så klarer ikke den voksne det. Da blir det jo at jeg gjerne går bort og sier at jeg kan ta denne situasjonen. (Pedagog 4)

Funnet kan forstås som at voksnes selvregulering og refleksiv fungering henger tett sammen med relasjonskompetanse når det gjelder å kunne gi reguleringsstøtte. Emosjonell støtte må kunne gis for å få barnet inn i toleransevinduet sitt for å kunne legge best til rette for å kunne gi støtte for læring av for eksempel strategier for å mestre et spill og det kan peke på at voksnes selvregulering er en nødvendig faktor i det å legge til rette for et godt læringsmiljø og i det å kunne være en støtte uavhengig av stressoren eller motstanden barnet opplever (Acar et al., 2021, s. 1103; Braarud & Nordanger, 2017, s. 38–39)

5.2.3 De ansatte spiller hverandre gode

Samtlige i utvalget fortalte at de opplever at rammene de har, er gode til å utføre den kompetansen de innehar om relasjonen barn – voksen. Samtidig ble det også fortalt om at de har det travelt og at de ofte tenker gjennom dagen at de kunne ofte ha utført noe annerledes enn slik det ble. Pedagog 1 svarte slik på hennes opplevelse av mulighet for å bruke sin kompetanse:

Men akkurat som jeg har det nå, og akkurat sånn, så føler jeg nok at jeg får brukt det jeg føler jeg både kan og har behov for, både med de kollegaene jeg har nå og med den gruppa jeg har nå. Men så kan vi jo alltid utvikle oss, det er jo alltid noe nytt og spennende. Vi tenker at det med relasjoner er ikke én fasit på det. (Pedagog 1)

Pedagog 3 la til en nyansering av at hun var fornøyd med mulighetene;

Jeg føler jo at kanskje ikke alltid, for det er jo travelt på en måte. Men så er jeg god til å reflektere etterpå. Hvis jeg har hatt en situasjon, for eksempel en episode, så tenker jeg gjerne; ok, åh, det kunne jeg faktisk ha gjort på en annen måte. [...] At neste gang blir det kanskje slik i stedet. (Pedagog 3)

Det at de forteller at de får brukt sin kompetanse kan vise at de opplever godt samarbeid med ledelse og kollegaer på avdelingen og at de valgene de gjør gjennom barnehagehverdagen er bygget på deres kompetanse. Begge de foregående sitatene viser til at de har sett at det finnes flere måter å gjøre noe på og det kan peke på at refleksjon i arbeid med relasjonelt arbeid er grunnleggende for å kunne videreutvikle sin relasjonskompetanse.

Det ble i intervjuene fortalt at i løpet av en barnehagehverdag er det mye som skal ha pedagogene sitt fokus. Pedagog 1 sier at én ansatt har mange barn som skal rommes hele tiden og at det er mange prioriteringer;

Det er som om du er i krysspress hele veien.

«Skal jeg gjøre det, eller skal jeg gjøre det? Hvor skal jeg sette fokuset?

Men så tenker jeg at vi er jo et team. Om den ene dagen at jeg ikke har fått brukt like mye tid på det ene av barnet, så har jeg kanskje sett at noen av de andre voksne har. For jeg tenker at vi er jo et team som skal gjøre dette sammen, dra lasset i sammen på avdelingen. Så jeg må jo spille på alle, for vi rekker jo ikke alltid over alle, tenker jeg. (Pedagog 1)

Dette kan tyde på at selv om en ønsker å være god voksen for alle barn på avdelingen, så rekker en kanskje ikke å ha gode samspill med alle barn i løpet av en dag. Det kan peke på at det å spille på alle voksne kan være hensiktsmessig for å sikre at alle barn på avdelingen skal oppleve at de blir sett gjennom barnehagedagen og at de blir møtt av ansatte som er sensitive og møter deres behov for reguleringsstøtte.

Selv om grunnlaget for studien og intervjuene var barn – voksen relasjonen viste pedagogene at de også var opptatt av alle typer relasjoner som er i barnets kontekst slik som kollega – kollega, barnehageansatt – foreldre og barn- barn og at disse relasjonen hver for seg også kan ha påvirkning på barnets utvikling. I tillegg snakket pedagogene om at de skal fordele fokus og kapasitet på alle disse relasjonene og at barn -voksen relasjonen innimellom kan komme i bakgrunnen

Så det er mye relasjonsbygging. Det er jo det både på tvers av barn, voksne og barn- barn og voksen -voksen også. Vi må jo ha en god relasjon til hverandre. Det er kjempeviktig for at vi skal kunne jobbe best mulig med de barna vi har. (Pedagog 2)

Funnet kan vise til at pedagogen hadde forståelse for at alle relasjoner og personene i en kontekst rundt et barn har påvirkning på barnet og at barnet har påvirkning på sin kontekst (Sameroff, 2009, s. 13).

Refleksjon og veiledning blir trukket frem som viktig faktor av samtlige for å spille hverandre gode. De forteller alle om refleksjon og veiledning som må gjøres som et kontinuerlig arbeid og noe som bør tas som ferskvare. Å gi og ta veiledning og bruke refleksjon forteller de er en naturlig del av jobben. Dette forteller det gjelder mellom alle i teamet, fra pedagogisk leder til vikar.

[...]vi som kollegaer, når vi er i en relasjon med voksen-barn, at man kan reflektere og at man kan veilede hverandre til å bli god, da. At man er jo et team. (Pedagog 3)

Dette kan tyde på at det å reflektere å se sine og andres handlinger i sammenheng og diskutere dette mellom ansatte er noe de gjør for å kunne møte barns behov best mulig (Grüters, 2011, s. 84)

Det kommer frem i samtlige intervju at det brukes avdelingsmøter og andre møter for å legge til rette for systematisk refleksjon selv om det å ta ting som ferskvare ble nevnt av samtlige pedagoger som mest hensiktsmessig og at avdelingsmøtene brukes til å gå mer i dybden. Pedagog 4 forteller hvordan hun legger til rette for refleksjon;

[...] jeg har lyst til å ha om det å være autoritativ voksen. Å gå enda mer inn i det, hva vil det egentlig si, og spesielt i forhold til disse som sliter med alle følelsene sine. Altså hvordan kan vi være en trygg og varm voksen rundt dem? Og da blir det at vi reflekterer på hvordan vi gjør det på avdelingen vår. Og det gjør vi også på avdelingsmøter. Hva har vi gjort nå? hvorfor fungerer det så bra på vår avdeling? Hva er det vi gjør som gjør at min avdeling er en ressurssterk avdeling? Og hvorfor synes vi den er det? Det bruker vi på avdelingsmøter. (Pedagog 4)

Funnet kan peke på at det å diskutere sin praksis sammen, slik man kan på et avdelingsmøte eller lærende nettverk, gir muligheter for en intersubjektivitet mellom kollegaene som igjen kan legge grunnlag for å ha en tilnærmet lik måte å respondere på i situasjoner som de har reflektert over sammen.

Takhøyde og romslighet nevnes av samtlige for at det skal fungere med å spille hverandre gode i teamet gjennom refleksjon og veiledning. På oppfølgingsspørsmål om det å snakke i teamet om hvem som regulerer et barn som trenger trøst, svarte pedagog 1

Ja, og det tenker jeg er litt viktig, at vi har snakket om det og har en sånn, vi har en slags avtale, hvor vi har snakket om hvordan vi vil at denne takhøyden mellom oss voksne skal være, at vi skal kunne tåle litt sånn og kunne gi hverandre en sånn liten beskjed og, at kanskje du må jobbe litt mer med det barnet, eller for jeg ser at det er barnet som søker kun meg eller søker kun deg, så da er det jeg som må jobbe litt mer. Vi kan hjelpe hverandre litt sånn, oss voksne sammen, til hva som kan gagne alle og gagne gruppen vår og enkeltbarna. (Pedagog1)

Uttalelsen kan peke på at det å kunne gi og få veiledning i situasjonen eller like etter situasjoner, slik at det fortsatt er ferskvare, kan krever at de ansatte på en avdeling har avklart forventninger til hvordan de skal ha det på avdelingen og at de har bygget en intersubjektivitet ved at de har et felles språk innenfor relasjonskompetanse. Det kan forstås som at det at de spiller på lag og spiller hverandre gode, i tillegg til at de har bygget faglig intersubjektivitet om det autoritative perspektivet kan gi kollektiv kapasitet som gir muligheter til å videreutvikle kompetansen ytterligere.

De beskriver at de kontinuerlig bruker refleksjon og veiledning mellom ansatte. De har god og åpen dialog om å avhjelpe og hjelpe hverandre. Det kommer frem at når de ansatte kjenner hverandre kan de tilrettelegger for at de står i situasjoner de håndterer.

«Hvis jeg ser at det er vanskelig for deg sammen med det barnet. [...] Eller gi deg litt hint, trenger du ta en telefon nå for at du skal få en avløsning? Så kan vi hjelpe hverandre gjennom, uten at vi sier, nå kommer jeg og overtar. Men du skal få lov til å være med å bestemme litt selv etter nå. «Takk, det var godt du kom nå». «Det går godt her». [...] Det er litt med det å avhjelpe på hverandre. Og noen ganger kan jeg nok si, nei jeg trenger ikke ta en telefon. Jeg vil prøve å stå i dette her. [...] Ja, får en støtte for at nå ser jeg du har det vanskelig. Eller at dette kan være en krevende situasjon for deg. Jeg kan overta hvis du ønsker det, og hvis ikke, så vil du prøve litt til. (Pedagog 2)

Det at de har en avlastningsordning med kodeord kan peke på at pedagogen har en forståelse med at for å håndtere en situasjon hvor barnet er utenfor sitt toleransevindu og at barnet ikke skal oppleve ansatte som kommer utenfor sitt toleransevindu, kan kodeord brukes for å sjekke om det er behov for å avhjelpe kollega som strever. Det kan tyde på at kodeordningen gis for at den ansatte skal kunne regulere seg selv og kunne stå lenger i situasjoner med barn, med at det gis mulighet for at den voksne går ut av situasjonen.

Pedagog 1 uttalte at en nyttig måte å øke hverandres relasjonskompetanse er å sette ord på det som fungerer;

Men så tenker jeg også det, at vi må heie litt på hverandre, bare om det er lite sånn klapp på skulderen, at nå snakket du veldig bra til det barnet, nå var du god å hjelpe og støtte det barnet i overgangen. (Pedagog 1)

Å sette ord på det kollegaer gjør som fungerer fremhever den relasjonskompetansen en ønsker mer av samtidig som det kan gi positive følelser mellom kollegaene som kan bidra til å bygge gode relasjoner hvor kollegaene opplever å bli sett i arbeidet de gjør og kompetansen de innehar.

5.3 Systematisk arbeid

Dette hovedtemaet viser til metodene primærkontakt, relasjonskartlegging, Banking Time og inndeling i små grupper som de bruker i sin praksis, som har utgangspunkt i voksen- barn relasjonen.

5.3.1 Primærkontakt

Alle pedagogene viste til en positiv holdning til primærkontakt ordningen, men det kom frem at i sin utøvelse bruker de det ulikt. Samtlige forteller at de har primærkontakt helt i starten når barnet er nytt i barnehagen. Alle har overgangsarbeid fra liten til stor avdeling som handler om trygghet, forutsigbarhet og de snakker om relasjoner. To av fire pedagoger brukte primærkontaktordning i overgangsarbeidet fra liten avdeling til stor avdeling. Både når barnet er nytt i barnehagen og når de starter på stor avdeling er primærkontaktordningen noe som varer i kort tid av et barnehageår, fra 2 uker til ca. 2 måneder. Pedagog 3, som fortalte at de bruker primærkontaktordningen i 2-3 uker;

Ja, vi har jo på når de starter i barnehagen så har vi jo primærkontakt. Da har vi jo veldig fokus på at da er det jo, i starten så er det jo den personen som skal skifte bleia, som skal prøve å ta imot, være mest med barnet, for det er jo en overgang for de små å starte i barnehagen og gå fra det trygge hjemmet til å komme til fire nye voksne som du aldri har sett før. Så da er det jo viktig at det blir en rolig start for dem, for det blir jo mye inntrykk for de små på det. (Pedagog3)

Utsagnet kan vitne om at pedagogen er bevisst at barnet trenger bygge trygg tilknytning og at det tar tid for barn å bygge trygge relasjoner. Samtidig kan det ved å se på tiden det er fokus på primærkontakt at de tenker eller opplever at barn er trygge nok på de ansatte etter kort tid, selv om det tidligere be sagt at relasjoner er noe som må jobbes med kontinuerlig.

På spørsmål om det er annerledes på hvor lang tid de har primærkontakt om de har et barn som er sårbart, svarer pedagog 3;

Da får de jo iallefall ha den primære kontakten litt lenger, og at de må få bruke tid da. Vi skal jo ha forventninger og krav til dem også, men at de kanskje trengte litt lenger tid når de er sårbare. (Pedagog 3)

For alle pedagogene er primærkontakt er i hovedsak ofte fordelt etter andre grunner enn barn- voksen relasjonen, men mer utfra samarbeid med foreldre eller utfra ansattes kompetanse i forhold til barnets språk eller utfordringer. Slik forklarer pedagog 3 det; «Det fordeler vi før vi har blitt kjent med ungene. Og så har det jo hendt at vi har måttet bytte barn i løpet av et år. Men det handler om relasjon til foreldrene» (Pedagog 3). På spørsmål om de skifter primærkontakt hvis de etter oppstart opplever barnet får en tryggere relasjon til en annen ansatt, så er det kun en av pedagogene som rapporterer om at de bytter primærkontakt.

Hvis jeg kjenner at jeg trenger å bytte litt i min gruppe, så tar vi det opp på avdelingsmøte (Pedagog 4).

På spørsmål om hvordan de ivaretar at hvert barn har en trygg relasjon til en ansatt forteller pedagog 2;

Vi har i utgangspunktet ikke primærkontakt på vår avdeling. Litt med tanke på at det ikke skal bli den ene ansatte som bare blir. Så vi har ikke det i oppsettet vårt, at det er den som er primærkontakten på vår avdeling. Men vi har, sånn i forhold til foreldrene, en av oss pedagogene som har hovedansvar for det barnet. Og da har jeg litt mer, er litt mer på, iallefall spesielt i tilvenningen. Vi er også ved å bli kjent med barnet og foreldrene. Og bli kjent med barnet gjennom foreldrene. Det bruker vi en del, og har satt av litt flere dager tilvenning de siste årene. (Pedagog 2)

Pedagogene fortalte om at den inndelingen de har av barna oftest var foreldresamtale fordeling som innebærer at de er inndelt etter hvor mange pedagoger det er på avdelingen. Denne inndelingen har ikke noe med relasjon å gjøre, men er en ren listeinndeling. Dette kan forstås som at de ikke utnytter en mulighet til å dele inn etter relasjon, som kan peke på at selv om de sier relasjonen er grunnleggende for arbeidet de gjør så innebærer kanskje ikke det en anerkjennelse av at barn har ulik relasjon til de ansatte. Det og fordeler barna mellom pedagogene utfra hvem barna søker mest når en skal forberede seg til en

foreldresamtale vil kanskje være mer hensiktsmessig fordi en da naturlig kan ha mer tid- og samspillsgrunnlag for å kunne gi en grundig beskrivelse av barnet.

Pedagog 1 beskriver at det er viktig for dem at ingen skal kunne se eller oppleve at det finnes ulike relasjoner;

Men i forhold til det daglige, sånn dager på golvet. Så tror jeg ikke at noen vil tenke at; åja, nå er [navn på pedagog] med sine primærbarn. Det tenker jeg ikke (Pedagog 1).

Ut fra pedagogens beskrivelse kan det forstås som viktig at ingen skal tenke eller oppleve at ansatte har bedre relasjon til noen barn framfor andre barn på avdelingen. Dette kan peke på at pedagogen ønsker å være profesjonell ved å ikke ha primærkontakt utover i barnehageårene. Ved å se på profesjonell som det å bruke sin relasjonskompetanse til å ha relasjoner til barn av god kvalitet kan det være nærliggende å tro, at det å møte barnet med annerkjennelse, likeverd og ansvar for relasjonskvaliteten vil kunne gi ulike relasjoner, men at det også kan anses som å være profesjonell.

På spørsmål om bruk av primærkontakt i overgang til stor avdeling forteller pedagog 2;

Men så ser vi jo også at noen ganger er det noen barn som ønsker å ha mer kontakt med en ansatt i begynnelsen. Og da avviser vi selvfølgelig ikke det. Ikke de første ukene, eller de første månedene kanskje ikke. Men så etter hvert skal vi ikke, avviser det aldri. Vi begynner å få de andre ansatte og med på laget på en måte, om en skal si det sånn. Men vi på vår avdeling bruker ikke primærkontakt i utgangspunktet.
(Pedagog 2)

Det kan virke som at pedagogen beskriver at de raskt ønsker at de skal bli trygt på flere ansatte enn den de først knytter seg til på ny avdeling og dette kan tyde på at det at barn har flere enn en ansatt den søker er mer praktisk og trygt for barna enn å ha flere ansatte.

På spørsmål om hvordan de gjør når et barn søker en annen ansatt enn de er i gruppe med?

«Jeg synes jo det er litt annerledes hvis det er på høsten, for eksempel, og det barnet akkurat har startet, og hvis det kanskje har gått i barnehagen i tre uker, og primærkontakten din er med noen andre, og da den gråter etter, så slipper vi kanskje litt mer opp for at, ok, du kan få lov til å gå og være der, for du er kanskje mest trygg på den voksen du gråter etter. Men sånn som nå, så er vi jo litt mer på det at, nå har du valgt å være i den kroken, eller du har valgt å være på lekerommet, så nå er [navn på ansatt] inne på avdelingen, du skal få være med [navn på ansatt] etterpå, men nå skal vi leke litt her først. Altså vi prøver på en måte å holde dem litt igjen også.

(Pedagog 3)

Det kan peke på at de ønsker å utfordre barna og kanskje «tøffe» de opp litt for å gjøre de tryggere, enn å gi de den trygge voksne og trygghet for å gjøre de tryggere og dermed også mer selvstendig.

En av pedagogene brukte primærkontrakt og primærgrupper fast hele året for flere år siden og på spørsmål om hva som er fordelene med å ikke ha primærkontakt hele året, slik de gjør nå, svarte pedagog 4;

Du blir kjent med alle ungene mye bedre. Sånn som jeg har det nå. Du henger deg ikke opp i de seks. Så jeg synes det er veldig greit å rullere litt. Jeg tenker det viktigste er at de har den trygge personen når de begynner på storavdeling, eller når de begynner i barnehagen. (Pedagog 4)

Svaret kan tolkes som at for pedagogen er det bedre å bli godt kjent med alle barna enn å holde på primærkontakt ordningen til barna, hvis hun må velge. Det kan fortolkes som at det kan henge sammen med at et barn kan bli sårbart av å ha bare en trygg voksen og at det å avvikle møter, sykdom eller ulike aktivitet kan være lettere å håndtere og gjennomføre om barna kjenner godt alle barnehageansatte eller alle ansatte kjenner godt alle barna på avdelingen.

Samtlige pedagoger beskriver at rutinene for overgangene når barnet begynner i barnehagen eller starter på ny avdeling handler om forutsigbarhet og tilrettelegging for å bygge trygge voksen – barn relasjoner. De starter med å bygge relasjoner mellom de nye barna og ansatte på ny avdeling i mars/etter påske og det holdes besøksdager for både nye barn som

begynner, og barn som skal bytte avdeling hvor hovedmålet er å bli trygg på ny avdeling. To av fire pedagoger beskriver rutiner hvor en ansatt har mer ansvar for relasjonen til et barn som begynner på stor avdeling gjennom primærkontaktansvar. Pedagogene som ikke bruker primærkontakt sier at det er viktig at barnet blir trygt på alle ansatte, men at barna får søke en voksen i begynnelsen.

Det kan tolkes som at de har brukt mye tid og ressurser i overgangsarbeidet og har gjennomtenkte rutiner på at barnet på en forutsigbar og trygg måte skal bli kjent med alle voksne på ny avdeling og at det er relasjonene voksen – barn som er målet. Det kan også forstås som at de ikke legger nok til rette for at hvert barn kan bygge en trygg barn – voksen relasjon før de utøker til alle ansatte, når de velger bort primærkontakt eller annen relasjonell fordeling i overgang fra liten avdeling til stor avdeling.

5.3.2 Kartlegging

Samtlige pedagoger forteller at de bruker Kari Pape (Pape, 2002, s. 80) sitt fargeleggingsskjema en gang i halvåret som kartleggingsverktøy for voksen – barn relasjoner på sin avdeling og at kartleggingen gjør dem mer bevisst på egne relasjoner til barna på avdelingen. Kartleggingen opplever de som hensiktsmessig for å være bevisst sine egne relasjoner til barna og også en måte sikre at en fange opp de barna som går under radaren eller som blir sett veldig mye. På spørsmål om hennes forhold til kartleggingsverktøyet svarer pedagog 1;

Nå har vi brukt den i ganske mange år. Jeg husker at jeg syntes i starten at det var litt ubehagelig. Du får jo liksom; oi, åh det barnet ser jeg nesten ikke. Men så har jeg prøvd å snu til at det er kun for å hjelpe barnet. At de skal få en trygg og god tilknytning til meg og til barnehagen. Og så er det jo jeg som har ansvaret i den relasjonen til ungene. Hvis jeg ser at jeg føler at det barnet ser jeg ikke, og jeg kjenner at det trigger meg litt mer, så tenker jeg at det er mitt ansvar å ta tak i det og jobbe med det. Så du blir jo bevisst. Så det ble jo et synlig resultat. (Pedagog 1)

Det at det kan være litt ubehagelig å få et synlig resultat fra kartleggingen kan peke på at det er hensiktsmessig og verdifullt å utføre kartleggingen fordi hver ansatt har ulike relasjon til

barna på avdelingen og en bevisstgjøring kan utfordre den ansatte i forhold til om kartleggingen stemmer med deres forståelse av hvilke relasjoner de bør og skal ha til barna.

På spørsmål om hvordan de bruker verktøyet på avdelingen sa pedagog 3;

[...] da bruker vi jo ofte et avdelingsmøte, og så går vi jo gjennom hvert enkelt barn, og hvordan vi da kan komme nærmere det. Og jobbe med den relasjonen til det barnet. (Pedagog 3)

Funnet kan tolkes som at kartleggingsverktøy gjør dem mer bevisst relasjonene hver enkelt har til barna og at refleksjonene rundt resultatet og bevisstheten rundt egne og andres relasjoner kan ha påvirkning på den kollektive forståelsen innenfor relasjonskompetanse og påvirkning på hvilke tiltak de velger.

Relasjonsskjema kartlegger voksnes relasjon til barn, men kanskje med lite fokus på barnets perspektiv i relasjonen. På spørsmål om en har kartlagt utfra barnas perspektiv i relasjonen reflekterer pedagog 4 i forhold til det og spør barna om deres relasjon til de ansatte;

Og jeg tror at enkelte andre personale rundt omkring på avdelingen også hadde gjerne hatt litt godt av å få en sånn liten wake-up-call på hva det er som gjør at noen unger alltid velger den voksne eller ikke går til deg. Selv om det gjerne kan være tøft der og da, men det er jo ungene vi er her for, og det er jo det og hører på dem også. (Pedagog 4)

Dette kan forstås som at barns stemme i utgangspunktet ikke har vært med i relasjons kartleggingen de har brukt. Det kan peke på at pedagogen tenker at å sjekke hvordan barn ville fargelagt eller beskrevet sine relasjoner til de ansatte kunne gitt godt grunnlag for refleksjoner og motivasjon for hvilke tiltak som burde gjøres for å bygge relasjoner mellom barn – ansatt og at barns kartlegging kunne kanskje gitt enda tydeligere resultat enn kartleggingen de gjør i dag.

5.3.3 Banking Time

Banking Time uttales av tre av fire pedagoger som et tiltak for å bygge og bedre relasjonen til barnet. De beskriver at de bruker tiltaket på en relasjon mellom et barn og ansatt og at de investerer tid sammen med barnet. De tar ofte med andre barn i en gruppe, sammen med barnet som tiltaket er rettet mot, når de har Banking Time. Pedagog 2 forklarer hva hun tenker rundt det at et barn blir fargelagt svart i relasjonskartlegging:

Er det forskjell hos personer som trigger noe ekstra hos meg i forhold til hos deg for eksempel? Hva er det som trigger? Kan vi da prøve å unngå de situasjonene, og heller prøve å få til noen fine relasjoner? Med Banking Time, lese en bok, bare være den ene, eller bare liten gruppe sammen med den som er svart. (Pedagog 2)

Det kan tolkes som at Banking Time ble brukt til å ha tid sammen med barnet. Men istedenfor at målet var å la det være en tid hvor situasjonen er på barnets premisser, kan det tyde det på at det er en tid sammen med barnet som er positiv for den ansatte ved at de ikke havner i konflikt eller negative situasjoner. På bakgrunn av dette kan det se ut som at Banking Time ikke er systematisk planlagt slik at det kan virke som at det kan bli uforutsigbart for barnet, både når og med hvem banking tiden skal skje.

For pedagog 3 virker det som Banking Time brukes i størst grad for å gi barnet mer tid med flere ansatte, enn å bygge den ene relasjonen mellom barn – ansatt;

Da tar vi jo for eksempel og har Banking Time med det barnet, at vi setter av tid til å lese en bok, tar kanskje det barnet ut først i garderoben, slik at man får tid til å kle på/av og har en samtale med det barnet, at det barnet kommer enda mer i fokus. Og så merker vi jo det at når vi har hatt kartlegging, så jobber jo alle, blir jo veldig opptatt av å komme nærmere det barnet som er kartlagt blå eller svart, eller å jobbe aktivt med det, da. (Pedagog 3)

Pedagogen fortalte videre;

Tidligere, for eksempel, så hadde vi en mål- og tiltaksplan, og da var det at det barnet skulle ha ti minutter Banking Time hver dag, og da gjelder det jo på en måte, hadde vi

skrevet, at det kunne være bleieskift, og det er jo ulike ansatte som gjør de ulike tingene, så da blir det jo alle som har den Banking Time 'en. (Pedagog 3)

Det kan tyde på at tiltaket med Banking Time følger barnet, men ikke gjennomføres for å bygge en tryggere relasjon til en spesifikk voksen. Det virker som tiltaket de beskriver handler mer om å prøve å gi barnet daglig tid sammen med den ansatte som har bleieskiftoppgaven for avdelingen den aktuelle dagen, som mest sannsynlig er ulik ansatt hver ukedag hvis oppgaven er lagt til vaktssystemet. Det kan også tyde på at de ikke er bevisst at aktivitetene som beskrives styres av de ansatte. Det kan tolkes som at pedagogen synes en rutinesituasjon hvor den ansatte bestemmer hva som skal gjøres, og sammen med en ansatt som endres hver dag, kan være en hensiktsmessig måte å utføre Banking Time på.

5.3.4 Små grupper

Små grupper trekkes frem av alle som noe de bruker hver dag for at ansatte skal komme tett på barn for å bygge relasjon. I sammenheng med svar på spørsmål om hvordan de fordeler og plasserer de voksne når de har gruppe, beskriver pedagog 1 praksisen med små grupper slik:

Men jeg tenker det er viktig og, og det er jo den metodikken vår, at når vi deler dem inn i de små gruppene, så er det gjerne rundt 3-4 barn i hver gruppe, og det er da en voksen til stede som kan både være der for å observere, men støtte, hjelpe, regulere, motivere - ikke minst, og bidra med tips og ideer hvis leken går litt i stå, eller det kommer noen utfordringer. (Pedagog 1)

Det å være tett på barn og i samspill med barn, slik små grupper legger til rette for, kan vise til at pedagogene har forståelse for at nærhet og tilstedeværelse gir grunnlag for å bygge relasjon og trygg tilknytning.

Selv om de alle bruker små grupper er måten de bruker gruppene i praksisen ulik. Pedagog 4 fortalte om faste grupper hvor barn og voksne er i samme grupper over tid. De tre andre pedagogene sa at de bruker bildestøtte slik at barna velger rom eller aktivitet på morgenen og disse gruppene blir dermed tilfeldig satt sammen av barn. De voksne fordeler seg deretter naturlig etter hvor de tenker at de kan bidra eller har interesse av å være når de ser

sammensettingen av barn. En av pedagogene som ofte bruker tilfeldig sammensatte grupper forklarte hvordan de gjør;

Da prøver vi jo sånn, når vi deler inn grupper, så tenker vi jo på hva som trenger å bygge en relasjon ungene imellom, og i forhold til vennskap og slike ting. Og når vi deler inn voksne, så tenker vi jo litt på det at, ok, nå er det lenge siden jeg har vært på gruppe med det barnet, nå trenger jeg å bygge litt mer relasjon med det barnet. At man prøver at man ikke alltid er med de samme da. (Pedagog 3)

Her pekte pedagogen på at de ofte brukte gruppene til å komme nærmere de barna som den voksne ikke hadde så god relasjon til eller den voksne har brukt lite tid på. Fra utsagnet kan det virke som at det at de ansatte skal ha like god relasjon til alle barn er en viktig del i praksisen og at små grupper kan blant annet brukes for å sikre dette.

Pedagogen som bruker faste grupper, sier at de er fleksible på å la barn få være i andre grupper for å være sammen med den voksen de søker den aktuelle dagen. Når barn foretrekker en barnehageansatt den ikke er i gruppe med over tid, så endrer de på det faste oppsettet. Pedagogen som bruker faste grupper, forklarer det slik;

Hvis jeg kjenner at jeg trenger å bytte litt i min gruppe, så tar vi det opp på avdelingsmøte. Også ser vi hvordan det går med de forskjellige gruppene. (Pedagog 4)

Å være fleksibel og lytte til barnets behov for fortrukken ansatt kan være en del av relasjonskompetanse ved at det bygger relasjon med barnet gjennom å vise anerkjennelse for det barnet uttrykker som sitt behov.

Små grupper brukes av alle for å komme tett på barnet og de opplever at det å bruke små grupper bygger relasjon gjennom at en kan gi reguleringsstøtte tett på.

[...] da kommer man jo tettere på, og man får jo bygget opp relasjonen enda mer til den gruppen, og man klarer å forhindre det at det blir konflikter, [...] men at man

kommer tettere på, at man klarer å veilede ungene på en bedre måte enn når man er alle på avdelingen hele tiden. (Pedagog 3)

Å bruke små grupper kan forstås som et hensiktsmessig tiltak for å bygge relasjon, ved at den ansatte kommer tett på ved å være en autoritativ ansatt som kan fungere som trygg base og trygg havn ved å være sensitiv, være til stede og kunne gi regjeringsstøtte for å kunne holde barnene innenfor sine toleransevindu slik at de kan få erfaringer med reguleringsstøtte og kunne utforske og lære i samspill med andre.

5.4 En sammenstilling av funnene

Resultatdelen forteller at de pedagogiske lederne sin relasjonskompetanse kommer til syne på flere ulike måter.

Temaet Barn-voksen relasjonen forteller om at de pedagogiske lederne har god kompetanse om sitt ansvar og at relasjonen har påvirkning på barns utvikling. Temaet forteller også at barns behov for trygghet og støtte i relasjonen kan komme i dilemma med andre hensyn.

Temaet De ansatte forteller om autoritativ stil som betydningsfull for kvaliteten på relasjonen til barn, at reguleringsstøtte blir gitt av den som er nærmest og at trygghet mellom ansatte som gir gode refleksjoner har betydning for utførelsen gjennom barnehagehverdagen.

Temaet Systematisk arbeid fortalte om at de bruker Primærkontakt, Kartlegging, Banking Time og Små grupper med tanke på voksen-barn relasjonen. Samtidig kommer det frem at primærkontaktordningen er forbeholdt de første ukene og at ikke alle bruker det i overgang til stor avdeling. I forhold til Kartleggingen kom det frem at det kanskje ville gitt andre utfall om barnets perspektiv ble tatt med i kartleggingen. Banking Time viser til at tiltaket kunne bli lagt til en vakrutine slik at tiltaket ikke ble lagt på en relasjon mellom voksen-barn hvor den ansatte har ansvaret for relasjonen, men at tiltaket fulgte barnet. Små grupper fortalte om at det ble brukt for å kunne være tett på barn og bygge relasjoner, men at det ble brukt ulik forhold til hvem som var i gruppene sammen med barna.

I diskusjonsdelen er de vesentlige funnene for problemstillingen løftet frem og belyst av det teoretiske rammeverket i oppgaven for å argumentere for hvilken relasjonskompetanse som kommer til syne gjennom de pedagogiske ledernes beskrivelser.

6. Diskusjon av analysefunn

Formålet med denne studien er å søke innsikt i hvordan en kan legge til rette for godt læringsmiljø i barnehagen som gir barn gode forutsetninger for utvikling ved å bruke relasjonen voksen -barn som utgangspunkt. For å belyse hvordan de pedagogiske lederne sin relasjonskompetanse kommer til syne i måten de organiserer praksisen på, drøftes det i denne delen av oppgaven empiriske funn i lys av det teoretiske grunnlaget. Kapittelet er delt inn i; Ansatte sitt ansvar for relasjonskvalitet, Barns behov i relasjonen, Primærkontakt, Kartlegging og Banking Time. Disse fem er valgt fordi de samlet sett gir mulighet for å få frem de vesentlige funnene av analysen. Problemstillingen som diskusjonen skal svare på er «Hvordan kommer pedagogiske ledere sin relasjonskompetanse til syne i måten de organiserer barnehagehverdagen på?

6.1 Ansatte sitt ansvar for relasjonskvalitet

Alle pedagogene viste til en forståelse om at barn–ansatt relasjonen er viktig og avgjørende for arbeidet de gjør i barnehagen og at relasjonen har betydning for barnets opplevelse av trygghet. Det kom frem at når de har god relasjon til barn, så opplever de at trygge relasjoner fremmer utvikling på andre områder hos barnet. Deres forståelse av at konteksten rundt barnet, slik som relasjoner barnet har i barnehagen og deres egen relasjon til barnet, har betydning for barnets forutsetninger for utvikling, stemmer overens med Sameroff (2009, s. 13) sin transaksjonsteori. Sameroff (2009, s. 13) viser til at det i enhver interaksjon skjer en gjensidig påvirkning, og at denne påvirkningen foregår over tid ved gjentatte interaksjoner og at det skjer en endring i hver av aktørene som fortsetter å påvirke gjensidig mellom barnet og omgivelsene. Ved at et barn har relasjon av god kvalitet til en ansatt i barnehagen vil det ha annen påvirkning på interaksjonen enn et barn som ikke har relasjon av god kvalitet. Dette kan ha betydning i form av når barn som kommer til barnehagen med indre arbeidsmodell som er preget av dårlig omsorg, vil de påvirke relasjonene til de ansatte annerledes enn et barn som har fått god omsorg før det startet i barnehagen. Det at alle barn har ulike erfaringer når de kommer til barnehagen, og spesielt sårbare barn, har det betydning for hvilken relasjonskompetanse de ansatte har og hvordan den kommer til syne i valgene de tar. Barnehageansattes sin forståelse av relasjonens betydning og deres relasjonskompetanse i møte med barn kan forstås som grunnleggende viktig for kvaliteten i relasjonen og dermed også barnets muligheter for utvikling. Hamre & Pianta (2001, s. 625) sin studie viser til at kvaliteten i relasjonen mellom barn og ansatt i barnehagen kan ha direkte sammenheng med skoleprestasjoner i 13 års alder. Dette stemmer også godt overens med Pianta et al. (R. Pianta et al., 2016, s. 119) sin studie som sier at en relasjon mellom barn og ansatt som er preget av sensitive ansatte som gir reguleringsstøtte, som støtter barn i utvikling av språk og legger til rette for kognitiv utvikling er positivt for alle barns utvikling. God relasjon til ansatte i barnehagen kan bety forskjell for barns utvikling mange år inn i skoleløpet. Wubbels et al. (2015, s. 365) hevder at inn i en interaksjon har både barn og den ansatte med seg sin karakteristikk sammen med den atferden som utvises i den konteksten interaksjonen foregår, og at alt har innvirkning på kvaliteten på interaksjonen. Når ansatte har med seg sin relasjonskompetanse inn i interaksjonen og viser det gjennom sin atferd i møte med barn ved at de møter barn med positiv perspektivtaking, gir reguleringsstøtte og får dem til å

oppleve seg trygge og verdsatt. Det vil kunne gi positive interaksjoner som har betydning for neste interaksjon hvor både barnet og den ansatte har med seg erfaringen fra tidligere. Funn fra analysen viste at de ansattes selvregulering hadde betydning for om de selv kunne bli i stressende situasjoner og være en reguleringsstøtte for barn som var utenfor sitt toleransevindu. Studien til Acar et al. (2021, s. 1103) viste at barns selvregulering bygges i trygge relasjoner og da spesielt i trygge relasjoner hvor den voksne selv utviser god selvregulering i interaksjon med barnet. Pedagog 2 fortalte at de har kodeord mellom kollegaene for det å få avlastning eller støtte når de står i krevende situasjoner med barn. Det kan forstås som at de ønsker å skåne seg selv og barnet for en voksen som ikke klarer regulere seg selv, men trenger en pustepause. Å bytte voksne kan være hensiktsmessig for å kunne regulere seg ned med en kort tur bort. På en annen side kan det også speiles til barnet at det er for vanskelig og for krevende. Det kan også gjøre at barnet ikke får dekket behovet av å ha en voksen som kan gi barnet opplevelse av at en voksen kan hjelpe både i forhold til fysisk opplevelse og følelsesmessig opplevelse i forhold til trygghet. Dette stemmer med teorien om trygghetssirkelen og at voksne alltid skal være «større, sterkere, klokere og god» (Brandtzæg et al., 2013, s. 40) i møte med barn både oppe og nede i sirkelen. For å kunne være «større, sterkere, klokere og god» (Brandtzæg et al., 2013, s. 40) er det å være autoritativt noe tre av pedagogiske lederne nevnte som en stil de opplever fungerer. Analysen i denne studien viser at det autoritative perspektivet er viktig del av relasjonskompetansen for de ansatte for hvordan de ønsker å kunne møte alle barn i barnehagen, i alle situasjoner. Det å være en autoritativ voksen som balanserer varme og krav/grenser i relasjonen gjennom blant annet inntoning og positiv perspektivtaking, fremmer relasjonsbygging, kvalitet i relasjonen og fremmer dermed også for barns utvikling på flere områder slik som selvregulering (Baumrind, 1973, s. 891; Roland, 2021, s. 21–26). Det at samtlige av de pedagogiske lederne vektlegger at alle ansatte på avdelingen skal være autoritativt voksne og at det er en stil som de snakker og reflekterer på grunnlag av, viser til at mye av det de gjør stemmer godt overens med teorien om hvordan det er hensiktsmessig å opptre for å legge til rette for gode relasjoner, gjennom ansatte som bygger en varm relasjon og samtidig setter krav og grenser på grunnlag av relasjonsvarmen og sensitivitet for barns behov. Dette kan sees i sammenheng med Cornell & Huang (2016, referert i Roland, 2021, s. 66) som sier at intersubjektivitet gjennom felles forståelse av det autoritative perspektivet kan legge til rette for økt autoritativt klima på avdelingen, i motsetning til om

bare en eller få ansatte innehar og bruker sin kompetanse om autoritativ stil. Det at de ansatte sier at de bruker det autoritative perspektivet og har arbeidet med det slik at de har det i «ryggmargen» som pedagog 1 sa, vil det kunne si at de har godt grunnlag for å bygge gode relasjoner mellom alle aktører på avdelingen. Dette stemmer overens med det Broberg et al.(2014) sier at gode relasjoner mellom ansatte og barn fremmes av at de ansatte blant annet har et felles ståsted i forhold til voksenstil, at de gir hverandre støtte og har et positivt klima slik at barn opplever avdelingen som helhet og som et trygt sted å være.

Videre forteller Pedagogiske leder 1 at det er viktigere for dem hvordan de ansatte møter barn, enn hvem det er som møter barnet. Det kan vise til at relasjonskompetansen om autoritativ ansatt blir sterkt verdsatt i det å kunne gi barn gode vilkår i barnehagen. Dette stemmer overens med det Baumrind (1973, s. 891) sier om at den autoritative stilen er den foretrukne oppdrager stilen i det autoritative perspektivet og at den kan fremme positive relasjoner og relasjonskvalitet (Roland, 2021, s. 23,27). På en annen side kan en også forstå det slik at de ikke vektlegger tilknytningen barna har til voksne når barnet kan behøve reguleringsstøtte for å komme tilbake i sitt toleransevindue, ved at samtlige pedagoger fortalte at det ofte er den som er nærmest som gir reguleringsstøtte både i utetid og innetid i barnehagen. Braarud & Nordanger (2017, s. 64) påpeker at kvaliteten på den reguleringsstøtten som gis er avhengig av at det er en ansatt som barnet har nær relasjon til. At det for eksempel virker som at det ikke blir spurt om hvem barnet ønsker trøst eller hjelp av, kan vise til at de ikke har nok kunnskap om tilknytnings teori slik som tilknytningshierarki. Ved å vite at barn alltid har et tilknytningshierarki og kunne utnytte den kraften gjennom barnets barnehagehverdag, vil det kunne gi barn bedre forutsetninger for læring ettersom å være i nærheten av den ansatte barnet har tryggest relasjon til vil gjøre at barnet kan bruke mer av sin energi på å utforske og være nysgjerrig enn å lete eller tenke på sin ansatte som er barnets trygge havn. På bakgrunn av diskusjonen kan en hevde at en barnehagehverdag som er preget av hvor en kan kombinere det å være autoritativ og legge til rette for tilgjengelig tilknytningsrelasjoner kan ha stor betydning for sårbare barn spesielt, og generelt alle barn.

Videre viser funn at de pedagogiske lederne ønsker å være profesjonelle ved at de ikke vil at det skal kunne tenkes av andre, slik som kollegaer eller barn på avdelingen, at de har favoritt

barn eller utelate noen barn fra å bli sett eller ha god relasjon til den ansatte. Det å være profesjonell som barnehagelærer henger tett sammen med relasjonskompetanse og relasjonskvalitet i relasjonen barn – voksen (Drugli, 2012, s. 45). Det som kom frem i analysen om at de voksne ønsker å være profesjonelle i relasjonen kan forstås som at de ønsker at alle sine relasjoner til barn på avdelingen skal være av god kvalitet. Det kan gi grunn til å lure på om det å være profesjonell er å ha lik relasjon til alle barn eller sikre at alle har minst en tilknytningsrelasjon i barnehagen? Juul & Jensen (2003, s. 145) hevder at det å være profesjonell i møte med barn er å være bevisst sitt verdisyn, ta det fulle ansvaret for kvaliteten gjennom hvordan en møter barnet slik at relasjonskompetansen kommer barnet til gode. Det å sørge for at alle barna har lik posisjon til deg, slik pedagog 1 uttalte det, kan i et tilknytningsperspektiv forstås som at de kanskje holder litt tilbake i relasjonen, eller gjør seg fysisk utilgjengelig ved å gå unna eller rotere på gruppene for å være like mye sammen med alle barn og at det kanskje ikke å sørge for at relasjonskompetansen kommer fullt ut barnet til gode. Forståelsen er basert på at samtlige pedagogiske ledere ikke vil at andre skal tro eller se at de har favorittbarn når de ble spurt om de fordeler barn etter relasjon til voksne, og at det kan tyde på en frykt for at et sterkt bånd og trygg tilknytning relasjon kan føre til at den ansatte gir barnet mer fordeler enn barn som de ikke har en slik relasjon til. Det at det virker som at det tilrettelegges for at alle barn skal være like trygg på alle ansatte sett i sammenheng med at de ansatte ikke vil bli sett på som at de har «sine» barn, var et noe overraskende funn. Dette var overaskende fordi alle relasjoner på en avdeling er mellom ulike personer, både voksne og barn. Hver person har ulike forutsetninger utfra arv, miljø, erfaringer og relasjonskompetanse som dermed vil ha ulik påvirkning interaksjoner og relasjoner ulike. Alle voksne i barnehagen har mange krav og forventninger til hvordan de skal fremtre i barnehagen og det ligger et ansvar gjennom Rammeplan at alle barn skal oppleve gode relasjoner i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19,33). Ingen barn skal være utelatt, ingen barn skal bli avvist av voksne på avdelingen og alle relasjoner på avdelingen skal være gode relasjoner, men må de ansatte ha like god relasjon til alle? For sårbare barn som ikke har trygg tilknytning til foreldrene vil det å få en trygg tilknytning til en ansatt kunne bety stor forskjell for resten av livet for barnet ved at det gir muligheter for å endre barnets indre arbeidsmodell, og fordi trygg tilknytning er avgjørende i det å støtte barns videre utvikling (J. Bowlby, 1988/2010, s. 147; Drugli, 2012, s. 29). Dermed kan det å sikre at alle barn har minst en trygg tilknytning til en ansatt, gjennom hele barnehagelivet,

forstås som avgjørende for barn, og da spesielt for sårbare barn. På dette grunnlaget kan det sies at å være profesjonell er å gjøre det som kommer barnet til gode og gir det beste forutsetninger for lek, trivsel og læring og da er trygg tilknytning i barnehagen essensielt. Så dermed burde man ha fokus på å sørge for at alle barn har minst en trygg tilknytning i barnehagen, heller enn å fokusere på at alle barn skal ha god relasjon til alle voksne?

6.2 Barns behov i relasjonen

Et funn fra analysen som kan si noe om pedagogenes forståelse av barns behov i relasjonen er at pedagog 1, 2 og 3 kunne gi motstand til barn som søker sin foretrukne ansatt og at pedagog 2 uttalte at et barn som ofte søker til en ansatt kan oppleves som krevende. Pedagog 2 fortalte at de velger å gi den ansatte som blir mye fotfulgt av et barn, tid til å gjøre praktiske oppgaver uten barnet, slik at den ansatte skulle få en slags pause. Et sårbart barn som ikke har en trygg tilknytning til ansatte kan oppleves på ulike måter i sin tilknytningsatferd, det kan for eksempel ønske å søke sin foretrukne ansatt istedenfor å være i aktivitet (Drugli, 2012, s. 58). Dette kan forstås som at pedagog 2, i dette eksempelet, ikke koblet barnets avhengighet og klengete atferd til ansatt sammen med at atferden kunne sees som mulig utrygg tilknytning. Imidlertid tok pedagog 2 hensyn til den ansattes frustrasjon av å ikke kunne møte barnet på det behovet av trygghet det behøvde. At det kan velges å la en ansatt, som et barn viste tegn til å være avhengig av eller søke for trygghet, gå bort i lengre perioder var et overraskende funn. At et barn søker en ansatt kan forstås som at barnet trenger å få kontakt med, og oppleve at den foretrukne ansatte er tilgjengelig for barnet som trygg havn og trygg base (Brandtzæg et al., 2013, s. 18.19; Drugli, 2012, s. 58). Hvordan barnet blir møtt når det har behov for reguleringsstøtte av den ansatte de har nær relasjon til, vil påvirke barnets indre arbeidsmodell (Broberg et al., 2014, s. 80). Det å la den ansatte barnet søker, gjøre annet istedenfor å gi reguleringsstøtte og være tilgjengelig som trygg havn, kan gjøre at barnet opplever at den ansatte ikke er der for barnet. Responsen barnet opplever å få på handlinger de gjør eller på sine uttalte behov har betydning for hvordan de forstår og opplever seg selv (Mead, 1934, s. 182). Responsen med at den voksne er opptatt med annet vil kunne speile barnet på hvor viktig barnet er i forhold til hvordan barnet blir prioritert av den ansatte. Det vil også kunne gi erfaringer om at en omsorgsperson er ikke der for barnet i den grad barnet trenger det og det vil over tid kunne justere barnets indre arbeidsmodeller som gjør at barnet ikke forventer å få omsorg når det trenger det, også når det begynner på skolen og senere i livet.

Funnet om at den ansatte på en måte ble skjermet fra barnet, var overraskende fordi Pedagogen hadde lang erfaring og utdanning, og det la en forventning om kompetansen til å kunne være nysgjerrig på hva som lå bak barnets atferd, eller veilede den ansatte i ulike

måter å møte barnet på istedenfor å velge at den barnet søkte skulle unngå barnet. Mulige konsekvensene for barnet i denne situasjonen kan være å havne i runder med negative interaksjoner mellom de ansatte og barnet. Dermed kan den opplevde negative atferden eskalere fordi barnet ikke blir møtt på sitt behov for trygghet og annerkjennelse. Denne eskaleringen kan forstås som at stemmen til barnet må bli «høy» for å bli hørt, eller kanskje ikke blir hørt. Dette stemmer overens med Buyse et al. (2008, s. 367) som viser til at sårbare barn som viser sin gjentatte utagerende eller innagerende atferd kan være i risiko for å få negative samspill, og etter hvert negative relasjoner til ansatte på avdelingen.

Pedagog 1, 2 og 3 fortalte at de har fokus på at alle barn skal bli trygg på alle ansatte ved at man noen ganger tar bort den ansatte barnet er mest sammen med for å gi plass og mulighet til andre ansatte å bygge trygg relasjon, slik som når de deler inn i små grupper og skal fordele de voksne. Ifølge Broberg et al. (2014, s. 137) trenger barn å bygge en trygg relasjon før de utøker med andre ansatte, og gjerne at barnet bygger ny trygg relasjon når barnet har den allerede trygge relasjonen i nærheten å bruke som trygg havn og trygg base, mens den nye relasjonen bygges. Dette kan bety at det å fordele ansatte i grupper utfra at de ansatte ikke har brukt så mye tid med et enkelt barn kunne blitt gjort med to ansatte isteden, hvis en tenker barns behov. Å sette sammen barn og ansatt fordi det har blitt kartlagt en svart relasjon til barnet av den ansatte og tanken er at nå skal det investere i barnet i små grupper, kan en ved å tenke barns beste, heller prioritere at barnet skal bygge enda sterkere relasjon til den barnet er tryggest på, også kan den ansatte som farget relasjonen svart sørge for å komme i en posisjon hvor den får til positive samspill med barnet. Å ikke tenke barns behov for trygg tilknytning til en ansatt, før det arbeides for å utøke med flere ansatte, kan ta fra barn mulighet til å leke og utforske ettersom barnet kanskje heller bruker energi på å lure på hvor barnets trygge havn er, og at barnet heller ønsker å søke etter denne ansatte.

Pedagogene sin begrunnelse for at et barn som søker en foretrukken ansatt kan få noe motstand på sitt behov, er at barnet skal bli trygt på andre ansatte eller bli mer selvstendig ved for eksempel å stå for sitt valg av lekested. Et barn som har trygg tilknytning og sin tilknytningsperson tilgjengelig vil kunne oppleves mer selvstendig (Bergin & Bergin, 2009, s.

151). For barn som er i nærheten av trygg base og vet at de blir tatt imot av trygg havn om de opplever noe som gjør at de kommer ut av sitt toleransevindu, vil kunne gjøre at barn oppleves som mer selvstendige, ved at de er i lek og aktivitet. Slik pedagogene forklarer i intervjuene så kan det forstås som at hensikten deres med å gi motstand til barn, var for å gjøre dem mer selvstendig og gi mulighet for at den barnet var sammen med i utgangspunktet skulle bygge trygg relasjon istedenfor at barnet og ansatte barnet søkte, kunne bygge en enda tettere relasjon. Det å jobbe for å trygge barn til selvstendighet ved å fordele ansatte etter hvem som fremmer mest trygghet og dermed læring, istedenfor å utfordre de med motstand for å fremme selvstendighet, kan dermed forstås som mer hensiktsmessig og da spesielt for sårbare barn.

Ved å forsøke å se det fra pedagogens perspektiv som gav barnet motstand kan en se på at å trøste barn og møte dem på det behovet de har, bygger relasjon. Så om den ansatte som først gir motstand på å få tilgang til barnets foretrukne, deretter klarer anerkjenne og møte barnets behov som utløste ønsket nærhet med sin trygge base, så vil det kanskje kunne gi en god samspillserfaringer med den ikke foretrukne ansatte og muliggjør det å bygge en tryggere relasjon mellom dem. Imidlertid kan en også se på autoritativ stil og det å sette krav og grenser for barn på et varmt grunnlag, ved å være anerkjennende, sensitiv for barnets behov og formidle kravet om å ikke forlate gruppen eller lekestedet med inntoning til barnet og være bevisst hvordan en bruker både sin speiling og definisjonsmakt, som annerledes måte å gi motstand enn om en bare avfeier barnets behov kort og konsist. Den autoritative stilen vil dermed kunne gjøre at barnet kan få dekket sine behov for å bli anerkjent og møtt på sine behov, selv om det ikke fikk dekket sine uttalte behov.

På en annen side er barn er avhengig av de ansattes omsorg i barnehagen og derfor finnes det asymmetrisk makt i relasjon mellom barn og ansatt og det gir ansatte definisjonsmakt i møte med barn når de har et behov (Bae, 1995, s. 131). Den responsen som gis av en ansatt når et barn viser et behov, er en speiling av barnet og blir en del av slik barnet forstår seg selv i møte med andre og hvordan selvbildet til barnet bygges (Mead, 1934, s. 182). Det at barn møter noe motstand av ansatte når de signaliserer sine behov kan gjøre at barn opplever at de ikke blir møtt på sine behov for trygghet. For barn å ikke bli møtt på sine behov kan gi erfaringer som gjør at de ikke får en trygg relasjon til både den ansatte som gir motstand og

den ansatte som ikke er tilgjengelig (Mead, 1934, s. 182). Det å definere når et barn skal få dekket sitt behov og hvordan det skal dekkes, kan være en form for å utøve definisjonsmakt. Bae (1995, s. 130–131) viser til at å være anerkjennende i møte med barn, ved å møte barnet med å validere barnets følelser og opplevelser som barnets og gi det egen verdi, er en måte å kunne bli bevisst bruk av definisjonsmakt. Hvordan barnet blir møtt på sine behov i en asymmetrisk voksen barn relasjon kan dermed har påvirkning for hvordan barnet blir speilet og hvordan det forstår seg selv.

Det kom frem av analysen at det kan være grunn for å tro at barns stemme innimellom må bli «høy» for at de ansatte skal imøtekomme barns behov for trygghet hos den ansatte de foretrekker. Barnet som pedagog 4 fortalte om, som ikke ville snakke med de ansatte eller komme inn på avdelingen, men som etter at de ansatte endelig forstod at det barnet behøvde var å bli møtt av den ansatte hun var tryggest på, kom inn på avdelingen er et eksempel på det. Brandlistuen et al. (2015, s. 57) viser til hvor spesielt viktig ansattes relasjon til barn som av ulike grunner er sårbare, for det barnets utvikling, i tillegg er det av betydning for alle barn. Det at de i utgangspunktet brukte vaktsystemet for hvem som tok imot barna om morgenen, fungerer kanskje greit for de barna som har trygg tilknytning hjemmefra, men for sårbare barn vil det kunne ha forskjell på hele opplevelsen av trygghet gjennom barnehagedagen for barn som er sårbare å bli tatt imot om morgenen av den de er tryggest på og som kan anerkjenne deres opplevelse og følelse.

6.3 Primærkontakt

Alle pedagogene forteller at de synes primærkontakt er viktig når barn starter i barnehagen hvor barn er utrygt på de ansatte. Dette stemmer med Drugli (Drugli, 2017, s. 104–105) sin beskrivelse av hensikten med primær kontaktperson er at det skal være en ansatt som har ekstra ansvar for at barnet skal få en trygg barn- voksen relasjon. At alle pedagogene fortalte at de bruker kontaktpersonordningen kan vise at de forstår betydningen av å gi en ansatt et ekstra ansvar for at barna skal få sine behov for trygghet, omsorg og nærhet. Analysen viser at trygghet er grunnleggende behov for barn i relasjonen. Dette bekrefter Brandtzæg et al. (2013, s. 17) som trekker frem at når et barn opplever trygghet vil det kunne utvikle seg og lære gjennom nysgjerrighet. Dette kan også vise at trygge barn-voksen relasjoner gir barn gode forutsetninger for å lære og utvikle seg i barnehagen.

Pedagogene viser til at de bruker primærkontaktordningen i opptil 2 måneder, og at utenom pedagog 1, som bruker faste smågrupper, kom det ikke frem noen relasjonell inndeling som var basert på barn – voksen relasjonen hos de andre pedagogene. Dette er kanskje ikke uvanlig i norsk kontekst. Drugli (2017, s. 104–105) beskriver at det er vanlig å bruke kontaktpersonordningen når 1-åringer starter i barnehagen. Selv om det er kort tid i starten av barnehagelivet som er vanlig er det ikke sikkert at det er det beste for barn, og da spesielt ikke for sårbare barn. Brandtzæg et al. (2013, s. 105) sier at barn kan trenge en tilknytningsperson i barnehagen også etter at tilvenningsperioden er ferdig, i tillegg til når barn starter og går på 3-6 års avdeling. Pedagog 3 forteller at de bruker ordningen kun i 2-3 uker og noe lenger for sårbare barn. Funnet om bruk av ordningen i kort tid sammen med funnet om at de ikke ønsker at andre skal oppleve barn på avdelingen som «sine» barn, er ikke være helt i tråd med forståelsen om at barn kan ha behov for en tilknytningsperson gjennom hele barnehagelivet sitt. Det at pedagogene forteller at de ikke ønsker at verken kollegaer eller andre skal se eller tro at de har «sine» barn kan dermed være en mulig sammenheng med at de ikke viderefører kontaktpersonordningen lenger enn 2 måneder. En annen mulig forklaring for at de ikke viderefører den kan være at kontaktpersonordningen kan være krevende praktisk å gjennomføre ved sykdom, møteavvikling eller vaktssystem hvor de ansatte kommer og går til ulike tider og at det derfor er mer gjennomførbart at alle barn er trygg på alle ansatte. Brandtzæg et al. (2013, s. 101) foreslår som en løsning for å gjøre ordningen mer robust ved at etter tilvenningsperioden er det to ansatte som får et spesielt

ansvar for hvert barn. Det å ha to kontaktpersoner vil kanskje også kunne gjøre det å ha sykdom og i tillegg få fremmede vikarer på avdelingen. Dette stemmer overens med Brandtzæg et al. (2013, s. 106) som nevner at når det kommer vikarer på avdelingen bør disse settes til praktiske oppgaver slik at det faste personalet gjør oppgaver som innebærer å være sammen med barna i sårbare situasjoner, som det å gis reguleringsstøtte, hjelpe på toalett eller være en trygg base eller trygg havn fordi det kommer spennende og eller fremmede vikarer.

6.4 Kartlegging

Alle pedagogene fortalte at de kartlegger voksen – barn relasjonen en gang i halvåret og at kartlegging av voksnes opplevelse av relasjonene til barn på avdelingen gjør de ansatte mer bevisste hvilke relasjoner de har og hvordan de møter barna. Sameroff (2009, s. 13) sin transaksjonsteori viser til at i en voksen-barn relasjon er partene i et gjensidig påvirkningsforhold hvor de voksnes relasjonskompetanse og hvordan de møter barn på har påvirkning på barnet og at barnet påvirker igjen den ansatte. Kartleggingen av relasjonen viser til at de ansatte er del av barnets kontekst og viktig faktor for barns forutsetninger for utvikling. Dette er i tråd med Kari Pape (2002, s. 79–81) sin hensikt med relasjonskartleggingen, som er å kartlegge den ansattes holdninger til enkeltbarn, og hvordan de møter barna og gi grunnlag for refleksjon og deretter grunnlag for å sette inn tiltak for å øke kvaliteten på relasjonen. Analysen viste at kartleggingen gjøres i forkant av et avdelingsmøte hvor resultatene legger til rette for refleksjon rundt hver enkeltes relasjon til barn og at de ser på hver ansattes kartlegging i en sammenheng med alle ansatte. Refleksjon kan gi ny forståelse og bidra til utvikling av kompetanse (Grüters, 2011, s. 84).

Det at de ansatte kan synes det er litt ubehagelig å gjøre kartleggingen, kan tyde på at de gjennom kartleggingen blir bevisst at de har ulik relasjon til barna på avdelingen og at det å reflektere rundt sine holdninger til enkeltbarn muliggjør det å endre sine måter å møte barnet på. Det at samtlige pedagogiske ledere legger til rette for refleksjon over det de gjør i praksis, viser at de legger til rette for at valgene de gjør i løpet av en barnehagehverdag kan sees på med ny forståelse og muliggjør at justeringer som gjøres ut fra ny forståelse kan gi barn bedre forutsetninger for utvikling. Den relasjonskartleggingen som samtlige avdelinger har gjort er en kartlegging som i hovedsak tar for seg den voksnes perspektiv på relasjonen. Drugli (2012, s. 99–100) nevner at det kan være hensiktsmessig å få med barns perspektiv på relasjonen fordi det kan gi verdifull informasjon. På spørsmål om hva pedagog 4 tenkte i forhold til det med å spør barn om deres opplevelse av relasjonen, svarte hun at det er barna de ansatte er på jobb for og at det vil være viktig å høre på deres perspektiv. Videre kunne det forstås som at barns svar kan gi personalet tydeligere tilbakemelding på hvilken relasjonskompetanse som blir satt pris på av barn og at det kan motivere for å øke sin kompetanse. Men det kan være krevende å få små barns vurderinger av relasjonen uten at svarene er farget av hvem og hvordan spørsmålene er stilt og en bør derfor være varsom

med resultatene (R. C. Pianta, 1999, s. 93). På grunnlag av det kan være vanskelig å få uavhengige svar av barn om barnene sine relasjoner, kan det kanskje sees på mulighet for å lese resultatet fra relasjonskartleggingen fra voksnes perspektiv som grunnlag til å sikre at alle barn har minst en tilknytningsrelasjon.

Det finnes flere studier som sier at den ansattes opplevelse av relasjon er den som kan predikere faglig nivå langt inn i skolen (Hamre & Pianta, 2001, s. 625; R. Pianta et al., 2016, s. 123). Det at det er de ansattes perspektiv på relasjonen som har sammenheng med barns faglig prestasjoner, viser til at vi ikke kommer unna at det er den voksne som har ansvaret i relasjonen og at relasjonskompetansen som har betydning for hvordan barn blir møtt, har betydning for barnets forutsetninger videre inn i skolen. Det å kartlegge de voksnes perspektiv henger sammen med forutsetningene at relasjonen barn – voksen er den voksnes ansvar og at det er den voksne som har størst muligheter for å endre adferd som gir bedre relasjon og dermed bedre kontekst for barnet til å utvikle seg i barnehagen.

6.5 Banking Time

Tre av fire pedagoger fortalte at de hadde kjennskap til at Banking Time bygger relasjonen barn – ansatt ved at den voksne investerer tid sammen med barnet. Dette resultatet støttes av Pianta (1999, s. 140) som beskriver Banking Time som en metode for å styrke barn–voksen relasjoner gjennom forutsigbare, planlagte interaksjoner hvor barn og voksen gjør lystbetonte aktiviteter sammen som er på barnets premisser. Når pedagog 2 fortalte om hvordan de utførte Banking Time kom det frem at tiltaket kan være uforutsigbart og utført litt tilfeldig, og at det er den ansatte som ofte styrer valg av aktivitet. Pedagog 3 fortalte om Banking Time som et tiltak basert på en relasjonskartlegging som hadde gitt svart farget relasjon til et barn. Det kom frem at tiltaket fulgte barnet, og at det ikke var valgt hvilken voksen som skulle investere i relasjonen. I stedet var det valgt at alle voksne skulle være sammen med barnet på slutten av innetiden, og dermed ble tiltaket lagt til den vakten i vaktssystemet som skulle rydde inne på slutten av barnehagedagen og det var en ny ansatt for hver ukedag.

Pianta (1999, s. 140) sin beskrivelse av tiltaket Banking Time innebærer at én voksen har ansvar for å bygge relasjon til ett barn. Det at pedagogen velger at alle voksne på avdelingen skal bruke mer tid på et barn, når barnet ikke har positiv relasjoner til de voksne, kan vise til at det ikke er nok kunnskap om hensikten med metoden og kanskje heller ikke tatt i betraktning faktoren at det er krevende for et barn å bygge trygge relasjoner til flere samtidig. Broberg et al. (2014, s. 137) sier at barn trenger en trygg tilknytnings relasjon i barnehagen før barnet blir trygt på flere. Hvis det ved kartlegging av relasjon bli en eller flere svarte fargelagte relasjon til et barn, bør tiltaket settes inn i den relasjonen mellom den som barnet er tryggest på slik at tiltaket følger relasjonen mellom voksen og barn, og ikke barnet alene. Å velge den ansatte barnet er tryggest på til tiltaket er hensiktsmessig fordi det er den av de ansatte som vil ha flest positive interaksjoner med barnet og dermed best forutsetninger for å øke kvaliteten i relasjonen på kort tid. Dette bygger på det Roland (2021, s. 31) og Wubbel et al. (2015, s. 375–376) sier om modell for interaksjoner som viser at positive interaksjoner gir betydningsfullt grunnlag for å lettere kunne bygge en relasjon av god kvalitet. Det at de pedagogiske lederne som viste til bruk av tiltaket, brukte tiltaket uforutsigbart og det at den ene pedagogen som brukte tiltaket forutsigbart ved å legge

gjennomføringen av tiltaket til vaktsystemet på avdelingen, kan tyde på at barnehageansatte er presset på oppgaver og at tiltaket muligens kommer på toppen av alt annet som skal ha fokus og utføres i løpet av en barnehagehverdag. Dermed blir det kanskje lettere å velge gjennomføring utfra hva som er mest praktisk på de ansattes premisser, som dermed kan være bidragsgivende til at tiltaket ikke gir ønsket effekt og heller ikke prioriteres videre.

6.6 Studiens begrensninger

Noen av metodevalgene for denne forskningen vil reflekteres over med tanke på pålitelighet og troverdighet til studien.

Datamaterialet som denne diskusjonen bygger på, er fire pedagogiske ledere sine uttalelser. Det at det er et lavt antall informanter og smalt utvalg i form av kun en stillingsgruppe og bare en person fra en avdeling, i tillegg til at de kommer kun fra to ulike barnehager, påvirker hvor representativt funnene er for en hel barnehagesektor. Imidlertid tror jeg at funn i studien kan være gjenkjennbare for de med kjennskap til barnehage, ved at tilknytningsarbeidet ofte blir forbundet med når de yngste barna starter i barnehagen og at det ikke er en bred kultur for å ha primærkontakt når barn starter på ny avdeling innad i barnehagen.

Min forforståelse om relasjon- og tilknytningsarbeid har jeg forsøkt å være bevisst gjennom hele prosessen. Jeg har forsøkt så godt det går å ikke gi min subjektive forforståelse for stor betydning for, og påvirkning på hele forskningsprosessen. Imidlertid har den hatt betydning helt fra valg av tema og ved at den har endret seg samtidig med prosessen i det å fordype seg i temaet og studien. Utgangspunktet for intervjuguiden var i hovedsak å undersøke bruk av relasjonen barn-voksen når de voksne skulle gi reguleringsstøtte. Flere av funnene var noe overraskende og det kan vise til at jeg ikke var ute etter å finne det som var min forforståelse, men at jeg til en viss grad var objektiv i møte med både informanter og empiri. Det vil kreve mer forskning for å si noe om min studie er troverdig i en større sammenheng.

Dette var min første masteroppgave prosjekt og jeg har lært mye underveis om hvordan utføre et forskningsprosjekt. Jeg hadde lite forståelse for tidsbruken i alle delene i oppgaven, samtidig som jeg nå har lært mye som jeg ikke vil bruke tid på om jeg vil gjøre ett nytt forsøk på forskningsprosjekt. Når jeg nå har sett tilbake på prosessen med all min kunnskap om forskning generelt og mitt prosjekt spesielt som jeg har tilegnet meg underveis, ville jeg nok gjort flere ting annerledes i dette prosjektet. Det å bestemme tema tidligere for å ha mulighet til en lenger prosess hvor metodevalg kunne vært mer gjennomtenkt og utprøvd for å kunne møte informanter mer erfaren. Ved å ha lenger tid på analyse og utskrivning av funn kunne en også unngått at de fleste av puslespillbitene i forståelse av prosessen falt på plass helt inn i siste ukene før innleveringsfristen.

Å være en forsker og intervjuer som hadde lite tidligere erfaring hadde påvirkning på hvilken data som ble innhentet og hvordan analysen av data ble gjort. Imidlertid hadde jeg en dyktig veileder jeg kunne diskutere valg med, studiet inneholdt forelesninger og arbeidskrav om forskningsmetode, og det var mye teori å finne om hvordan bli en god intervjuer og forsker.

Spørsmålene jeg hadde laget i intervjuguiden til første intervju var laget utfra at jeg antok at de gjorde en del valg på grunnlag av barn- voksen relasjonen. Formuleringen av spørsmål i tillegg til det asymmetriske makt forholdet mellom forsker og informant, gjorde at jeg måtte bruke min relasjonskompetanse for å veie opp for at noen av informantene kom i en situasjon hvor de ikke forstod helt hva jeg spurte om. Intervjuguiden hadde noe lange og knotete formulerte spørsmål, som jeg fikk justert mellom intervjuene, men som nå i ettertid kan sees på som at jeg kunne formulert annerledes for å kanskje fått vite mer om hvordan de pedagogiske lederne valgte utfra en barn-voksen relasjon som innebar sårbare barn. På en annen side har det vært en interessant del av prosjektet å koble sammen funn med teori for å kunne si noe om de sårbare barnas behov på den måten.

Som tidligere nevnt, vil det være behov for mer forskning for å kunne si noe om funnet i denne studien kan være valid i en større sammenheng enn den konteksten som studien ble gjort.

6.7 Avsluttende refleksjoner

Avsluttende refleksjoner innebærer i denne oppgaven å fremheve noen av hovedpunktene i diskusjonen som ble gjort av funn i lys av teori og som et svar på problemstillingen «Hvordan kommer pedagogisk ledere sin relasjonskompetanse til syne i måten de organiserer barnehagehverdagen på?».

Måten de pedagogiske lederne fortalte at de velger å organisere en barnehagehverdag på kan vise til at de pedagogiske lederne har en bred relasjonskompetanse som generelt viser at de gir barn gode vilkår for å lære og utvikle seg. Slik som da alle pedagogiske lederne fortalte at de kontinuerlig arbeider for å møte barn på det som innebærer en autoritativ måte og at de opplevde at det øker anerkjennelse i relasjonen. Eller at de valgte å legge til rette for tilknytningsrelasjoner når barn begynner i barnehagen, i tillegg til at de valgte å bruke små grupper hvor de ansatte får komme tett på for å kunne være både trygg havn og trygg base for barna.

Samtidig viser valg de gjorde at relasjonskompetansen ikke alltid kommer barna til gode og at valg kan ha bli gjort utfra hva som passet for de ansatte i form av vaktssystem eller praktisk gjennomføring. Dette kan forstås som at selv om de innehar relasjonskompetanse om viktigheten av barns trygghet og at trygg relasjon til voksne er essensielt for å kunne leke, lære og utfolde seg i barnehagen, så kan valg de fortalte om også vise til at de kanskje ikke alltid bruker sin relasjonskompetanse slik at den kommer sårbare barn helt til gode.

Ansattes ansvar for refleksjonskvalitet

Relasjonskompetansen kommer til syne ved at de forteller om at de ønsker å være profesjonelle gjennom å ha god relasjon til alle barn. Ved å se på at det å være profesjonell som å la kompetansen komme barn til gode, vil svaret på om de ansatte må ha god relasjon til alle barn gjerne være å ha god relasjon til alle barn på avdelingen, men samtidig sikre at alle barn har mulighet for å danne tilknytningsrelasjon til en ansatt.

Barns behov i relasjonen

Relasjonskompetansen kommer til syne ved at de forteller om situasjoner hvor barns stemme må bli «høy» for å bli hørt av de ansatte. Dette kommer frem gjennom at sårbare barn kan bruke mye energi på å ønske trygg havn i nærheten, men at de ansatte kanskje

ønsker at barnet skal lære seg å bli i grupper eller komme inn om morgenen til den som har tidligvakt.

Primærkontakt

Relasjonskompetansen om trygg tilknytning kommer til syne ved at de forteller om at alle barn får tildelt primærkontakt ved oppstart i barnehagen. Samtidig viser de til at de ikke bruker inndeling utover året eller fast i overganger til stor avdeling eller på stor avdeling, sammen med at de ikke tenker noen kan se at de har «sine» barn. Dette kan fortelle at relasjonskompetansen deres kanskje ikke kommer sårbare barn til gode som kan ha ekstra behov for den trygge tilknytning til ansatte gjennom hele barnehagelivet.

Kartlegging

Relasjonskompetansen kommer til syne gjennom at de viser til at de kartlegger og prioriterer å se på barn-voksen relasjonen og ønsker å tilrettelegge for at alle barn på avdelingen har gode relasjoner til de ansatte. Å velge å kartlegge sine egne relasjoner viser til at de tar ansvar for relasjonen. Det at de reflekterer over resultatene fra kartleggingen, kan peke på at de ønsker å øke sin kompetanse og gjøre endringer som kan komme barnet til gode.

Banking Time

Relasjonskompetansen kommer til syne ved at de kjenner til tiltaket og vet at tiltaket er for å øke kvaliteten på relasjonen. Samtidig kommer det frem at tiltaket noen ganger ikke er satt inn en barn-voksen-relasjon, men at tiltaket kan følge barnet. Det vil være nødvendig for å kunne ha et tiltak som vil legge til rette for økt kvalitet i relasjonen til sårbare barn, å legge tiltaket til den relasjonen som har best grunnlag mellom barnet og ansatt på avdelingen.

7. Avslutning

Avslutningen skal gi et svar på problemstillingen «Hvordan kommer pedagogisk ledere sin relasjonskompetanse til syne i måten de organiserer barnehagehverdagen på?», og hvordan studiens funn kan gi implikasjoner for fagfeltet.

Denne oppgaven er et kvalitativt masterprosjekt som har intervjuet fire pedagogiske ledere i semistrukturerte intervju om hvordan de velger å organisere barnehagedagen med utgangspunkt i barn-voksen relasjonen.

På grunnlag av helheten av den tematiske analysen så kan en hevde at de pedagogiske lederne organiserer sin praksis i forhold til at alle ansatte skal være gode for alle barn. Dette er i grunnen positivt og kan forstås som at de ønsker å være en inkluderende avdeling, hvor barna skal møte gode autoritative voksne, som er tett på alle barn, hvor alle barn skal ha gode voksne som tar ansvar for relasjonen og hvor barna er like trygge på alle voksne. Samtidig virker det at de at alle ansatte skal være gode og trygge for alle barn å være en begrensning for sårbare barn som kan ha ekstra stort utbytte av det å ha trygg tilknytning i barnehagen. På grunnlag av den relasjonskompetansen de pedagogiske lederne viser gjennom valg de har gjort, kan det tenkes at de pedagogiske lederne ville mestret godt å tilpasse sin relasjonskompetanse idet de oppdaget et sårbart barn på avdelingen. På en annen side, slik studien viser, er det ikke tatt valg som kan forebygge og komme sårbare barn som er i gråsoner og kanskje ikke så tydelige sårbare for de ansatte, til gode. Med det menes det at det allerede finnes gode vilkår i måten de organiserer barnehagehverdagen på før barnet starter eller kommer i situasjoner som kan gi det risiko for å være et sårbart barn.

Relasjonskompetansen til de pedagogiske lederne kan brukes som et verktøy for å oppnå relasjonskvalitet og ved å ta det fulle ansvaret for kvaliteten i relasjonen slik at den kommer barnet til gode kan pedagogiske ledere lage gode forutsetninger for å fremme barns, og ikke minst, sårbare barns positive utvikling (Drugli, 2012, s. 45–65; Juul & Jensen, 2003, s. 145–146). En implikasjon av studien vil kunne være å sikre kompetanse innenfor tilknytningsteori for å legge til rette for å sikre alle barn ikke bare har gode relasjoner til alle ansatte, men også mulighet for trygge tilknytninger til ansatte, gjennom hele barnehagelivet. Båndet tilknytning mellom barn og voksen kan være relasjonens kraft for alle barn, og sårbare barn spesielt (Evertsen- Stanghelle, 2018, s. 103).

For å få til et tiltak ut fra denne studien som skulle fått effekt på individnivå, vil det være nødvendig å også implementere tiltaket i flere nivå og over lengre tid. Det kunne vært nyttig å se på hvilken kunnskap om tilknytning som læres bort i barnehagelærerutdanningen og om det er behov for kompetanseløft på kommunenivå, som samtidig ville hatt påvirkning på organisasjonsnivå, og teamnivå rundt barnet.

Studien kan gi et bidrag til forskningsfeltet i forhold til at relasjonskompetansen voksne har i relasjonen barn – voksen har betydning for hvordan barnehagedagen blir organisert og dermed betydning for barns utvikling, og at studien kan være et eksempel på hvordan dette kan sees i praksis.

7.3 Behov for videre forskning

Det er mye som er interessant å sett videre på utfra innholdet i denne studien. Slik som barns stemme i relasjonen barn-voksen. Hva sier barn er viktig i barn-voksen relasjonen og hvordan forstår de ansatte det. Hvordan kan vi få mer av barns stemme i kartlegging av tilknytningsrelasjoner. Hva sier barn er gode grunnprinsipper for en primærkontakt ordning av god kvalitet. Hvordan implementere primærkontaktordning også i overgang til stor avdeling og på 3-6 års avdeling. Voksne og barns selvregulering som påvirkende faktor i utviklingen av relasjonen barn-voksen. Vikarer i barnehagen- sett i et tilknytningsperspektiv. Den nye forskningen som læringsmiljøsenderet nylig fikk tilskudd til våren 2024, «Barns trivsel i barnehagen» (Læringsmiljøsenderet, 2024) ser også veldig spennende ut.

8. Referanseliste

- Acar, I. H., Torquati, J. C., Raikes, H., & Rudasill, K. M. (2021). Pathways to Low-Income Children's Self-Regulation: Child Temperament and the Qualities of Teacher–Child Relationships. *Early Education and Development, 32*(8), 1103–1121.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1830465>
- Alvestad, M., Gjems, L., Storli, J. B., Espedal Tungland, I. B., Lønning Velde, K., & Bjørnstad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen* (85).
- Bae, B. (1995). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. I D. Skram (Red.), *Det beste fra barnehage og skole* (s. 129–144). Tano.
- Baumrind, D. (1973). The Development of Instrumental Competence through Socialization. I A. D. Pick (Red.), *Minnesota Symposia on Child Psychology* (Bd. 7, s. 6–46). The University of Minnesota Press.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review, 21*(2), 141–170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Bowlby, J. (2005). *The Making and Breaking of Affectional Bonds*. Routledge.
- Bowlby, J. (2010). *En trygg bas: Kliniske tillämpningar av anknytningsteorin* (P. Wiking, Overs.; 2. utg). Natur & Kultur.
- Bowlby, S. R. (2004). Fifty Years of Attachment Theory. I *Fifty years of attachment theory* (Reprint). Karnac.
- Brandlistuen, R. E., Helland, S. S., Evensen, L., Schjølberg, S., Tambs, K., Aase, H., & Wang, M. V. (2015). *Sårbare barn i barnehagen—Betydningen av kvalitet* (2015:2). Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Brandtzæg, I., Øiestad, G., & Torsteinson, S. (2013). *Se barnet innenfra: Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Kommuneforl.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2024). Thematic Analysis. I *The SAGE handbook of Qualitative Research* (6. utg.). Sage Publications.
- Broberg, M., Hagstrøm, B., & Broberg, A. (2014). *Tilknytning i barnehagen; Hva betyr trygghet for lek og læring?* Cappelen Damm Akademisk.
- Brottveit, G. (2018a). Analyse av kvalitative materialer i et vitenskapsteoretisk perspektiv. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal Akademisk.
- Brottveit, G. (2018b). Den kvalitative forskningsprosessen og kvalitative forskningsmetoder. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 84–105). Gyldendal Akademisk.
- Brottveit, G. (2018c). Hermeneutikk og vitenskap. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 32–43). Gyldendal Akademisk.
- Brottveit, G. (2018d). Om forskningsdesign. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal Akademisk.
- Bru, E. (2019). Stress og mestring i skolen—En forståelsesmodell. I E. Bru & P. Roland (Red.), *Stress og mestring i skolen* (s. 19–41). Fagbokforlaget.
- Braarud, H. C., & Nordanger, D. Ø. (2017). *Utviklingstraumer: Regulering som nøkkelbegrep i en traumepsykologi*. Fagbokforlaget.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating

- role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 46(4), 367–391.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.06.009>
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm høyskoleforl.
- Drugli, M. B. (2017). *Liten i barnehagen* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Drugli, M. B. (2018). Emosjonell utvikling og tilknytning. I V. Glaser, M. B. Drugli, & I. Størksen, (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (2. utg., s. 49–78). Fagbokforl.
- Eide, B., Winger, N., & Wolf, K. D. (2019). Alt henger sammen – Hverdagslogistikk og små barns muligheter for tilhørighet i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 18.
<https://doi.org/10.7577/nbf.2688>
- Evertsen- Stanghelle, C. (2018). Tilknytning—Det nære samspillet kraft. I I. Størksen (Red.), *Livsmestring og livsglede i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Grüters, R. (2011). *Refleksjon i blogg; En hermeneutisk studie av refleksjon og dens tekstlige og retoriske manifestasjoner i en ny type skrive- og arkiveringsteknologi* [Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. Det humanistiske fakultet Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier. https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/244000/412695_FULLTEXT01.pdf?sequence=1
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hart, S., & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon; Tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore og Fonagy* (H. Gröhn, Overs.). Gyldendal akademisk.

- Hjardemaal, F., & Kleven, T. A. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode; En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Hoffman, K., Cooper, G., & Powell, B. (2017). *Trygge barn hvordan trygghetssirkelen for foreldre kan bidra til å fremme barns tilknytning, emosjonelle motstandskraft og frihet til å utforske* (M.-C. Jahr, Overs.). Gyldendal akademisk.
- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon: En bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Juul, J., & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet; pedagogisk relasjonskompetanse*. Pedagogisk forum.
- Kelly, K., Slade, A., & Grienenberger, J. F. (2005). Maternal reflective functioning, mother–infant affective communication, and infant attachment: Exploring the link between mental states and observed caregiving behavior in the intergenerational transmission of attachment. *Attachment & Human Development*, 7(3), 299–311.
<https://doi.org/10.1080/14616730500245963>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. Springer.
- Lind, L. (2000). *Forstå mig dog!: Brugsbog om samspelet mellem børn, forældre og pædagoger* (2. utg.). Hans Reitzel.
- Læringsmiljøseneteret. (2024, april 16). *Hvor godt trives barn i barnehagen? | Universitetet i Stavanger*. Hvor godt trives barn i barnehagen? <https://www.uis.no/nb/hvor-godt-trives-barn-i-barnehagen>

- Maxwell, J. (2009). Designing a qualitative study. I L. Bickman & D. J. Rog (Red.), *The SAGE handbook of applied social research methods* (2. utg., s. 214–250). SAGE.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society: From the standpoint of a social behaviorist* (17. utg.). University of Chicago press.
- Meld. St. 6 (2019-2020). (2019). *Tett på—Tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO*. Det kongelige kunnskapsdepartement.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 19 (2015-2016). (2016). *Tid for lek og læring: Bedre innhold i barnehagen*. Det kongelige kunnskapsdepartement.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (2011). Sårbare barn i barnehage og skole. I U. V. Midthassel & S. K. Ertesvåg (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 11–16). Universitetsforlaget.
- NESH. (2023). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.).
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Omdal, H. (2018). Creating teacher capacity in Early Childhood Education and Care institutions implementing an authoritative adult style. *Journal of Educational Change*, 19(1), 103–129. <https://doi.org/10.1007/s10833-017-9315-y>
- Pape, K. (2002). *Fra ord til handling, fra handling til ord: Rammeplanen : kvalitet og dokumentasjon i barnehagen*. Kommuneforlaget.

- Paro, K. M. L., Hamre, B. K., Locasale-Crouch, J., Pianta, R. C., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., Barbarin, O., Howes, C., & Burchinal, M. (2009). Quality in Kindergarten Classrooms: Observational Evidence for the Need to Increase Children's Learning Opportunities in Early Education Classrooms. *Early Education and Development, 20*(4), 657–692.
<https://doi.org/10.1080/10409280802541965>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships: Between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pianta, R., Downer, J., & Hamre, B. (2016). Quality in Early Education Classrooms: Definitions, Gaps, and Systems. *The Future of Children, 26*(2).
<https://doi.org/10.1353/foc.2016.0015>
- Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole; Relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Sameroff, A. (2009). The Transactional Model. I A. Sameroff (Red.), *The Transactional Model of Development* (s. 3–21). American Psychological Association.
<https://www.jstor.org/stable/j.ctv1chs5hf.5>
- Schibbye, A.-L. L., & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet; Om å skape gode relasjoner med barn*. Universitetsforlaget.
- Siegel, D. J. (1999). *The developing mind: Toward a neurobiology of interpersonal experience*. Guilford Press.
- Spurkeland, J. (2009). *Relasjonsledelse* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- SSB. (2024, mars). SSB. <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tremblay, R. E. (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems: The 'original sin' hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of child psychology and psychiatry*, 4, 341–367. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02211.x>
- Williford, A. P., LoCasale-Crouch, J., Whittaker, J. V., DeCoster, J., Hartz, K. A., Carter, L. M., Wolcott, C. S., & Hatfield, B. E. (2017). Changing Teacher–Child Dyadic Interactions to Improve Preschool Children’s Externalizing Behaviors. *Child Development*, 88(5), 1544–1553. <https://doi.org/10.1111/cdev.12703>
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., Wijsman, L., Mainhard, T., & Van Tartwijk, J. (2015). Teacher-student relationships and classroom management. I E. T. Emmer & E. J. Sarbonie (Red.), *Handbook of classroom management* (2. utg., s. 363–386). Routledge.
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen Damm akademisk.
- Østrem, S. (2024). Kohortbarnehagen: Relasjonskompetanse anvendt i en unntakstilstand. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 108(1), 53–64. <https://doi.org/10.18261/npt.108.1.6>

9. Vedlegg

Vedlegg 1 Informasjonsskriv/ samtykke skjema

Vedlegg 2 Intervjuguide

Vedlegg 3 Vurdering fra SIKT

Vil du delta i forskningsprosjektet «Barnehagelæreres bruk av relasjon som utgangspunkt for et godt barnehagemiljø»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke måter å utføre praksis på hvor barns trygge relasjon til ansatte i barnehagen er i fokus. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Gode relasjoner er viktig for barns utvikling. Dette masterprosjektet vil søke innsikt i hvordan relasjon blir brukt som grunnlag for praksis som gjør at barn har gode vilkår for utvikling, trivsel og læring. Problemstillingen for prosjektet er;

«Med relasjon som utgangspunkt, hvordan organiserer barnehagelæreren sin praksis?»

[denne ble etter hvert endret til «Hvordan kommer pedagogisk ledere sin relasjonskompetanse til syne i måten de organiserer barnehagehverdagen på?»]

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ida Holth Mathiesen er førsteamanuensis hos Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger og er veileder for forskningsprosjektet. Margrethe Almqvist er masterstudent i spesialpedagogikk og utfører prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir kontaktet med invitasjon til å delta i prosjektet som informant fordi din kunnskap og kompetanse som barnehagelærer er relevant for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Å delta innebærer å delta i et individuelt intervju med masterstudenten. Det individuelle intervjuet vil ta ca. 60 min og vil bli tatt opp på lydopptak. Lydopptakene vil umiddelbart bli kryptert og ikke mulig å spille av på lydopptakeren. Som informant kan en om ønskelig få en kopi av utskrift av den samtalen du er med i med tanke på validering.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som har tilgang til opplysningene, er masterstudenten og veileder. Vi vil understreke at resultatene fra prosjektet vil publiseres på en slik måte at deltakerne ikke vil kunne gjenkjennes.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Opplysningene slettes når prosjektet masteroppgaven er godkjent, noe som etter planen er innen 31.12.2024.

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 Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Stavanger ved masterstudent Margrethe Almqvist på epost; [fjernet epostadresse]
- Eller ved veileder og førsteamanuensis Ida Holth Mathiesen på epost; ida.h.mathiesen@uis.no
- Vårt personvernombud ved Universitet i Stavanger på epost; personvernombud@uis.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Ida Holth Mathiesen

Prosjektansvarlig

(Forsker/veileder)

Margrethe Almqvist

Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Barnehagelæreres bruk av relasjon som utgangspunkt for et godt læringsmiljø» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 Intervjuguide masteroppgave

Innledning

Takk for at du stiller opp!

Anonymitet – Fortell hvordan dataene blir behandlet. Avklar tillatelse til å ta opp intervjuet og sjekk underskrift på samtykke.

Fortelle hva formålet med intervjuet er og kort gjennomgang av hva intervjuet skal handle om. Hvor lang tid kan respondenten regne med at intervjuet tar.

Minne om at de må overholde taushetsplikten sin

Oppvarming

*Utdanning *Yrkestid som barnehagelærer *Antallet i barnegruppe *Bemanningen i den gruppen du har nå?

Kan du fortelle om hvorfor du ble pedagog?

Kan du fortelle om din stilling/rolle du har nå? -Ansvar og oppgaver

1. Relasjon

1.1 Hva legger du i begrepet relasjon?

1.2 **Organiserer dere barnehagedagen og rutinene med utgangspunkt i relasjonen barn-voksen?** -for å bygge relasjoner -Hva tenker du fremmes av utvikling hos barn av å organisere en praksis utfra relasjon? –kan du fortelle mer?

1.3 **Kartlegger dere barn-voksne relasjoner?** Hvordan gjør dere? -Bruker dere relasjonsskjema (Kari Pape) eller får dere frem bevissthet gjennom annet?

1.4 **Hvordan opplever du at barn har ulik relasjon til de ansatte på avdelingen?** Hvorfor tenker du at det er slik? -Hvordan bruker dere kunnskapen om at barn har ulik relasjon til de ulike voksne på avdelingen når det gis reguleringsstøtte? – finnes det rutiner for dette arbeidet i barnehagen?

1.5 **Hvordan jobber dere bevisst for å ivareta at alle barn har en trygg barn–voksen relasjon?** – primærkontakt, kontaktperson eller andre metoder? Hvordan påvirker den strukturen praksisen? -Når bruker dere det?

1.6 I overgang fra liten til stor avdeling, kan du fortelle om rutiner for å sikre at barnet har en trygg relasjon til en ansatt på ny avdeling? – hvordan gjør dere for å bygge sekundær relasjon?

2. Reguleringsstøtte

2.1 Hva legger du i begrepet reguleringsstøtte?

2.2 Hvordan vet du, oppdager, eller ser du når et barn trenger reguleringsstøtte?

2.3 Når du deler barn inn i planlagte grupper eller impulsive grupper, hvilke prioriteringer ligger til grunn for hvordan du plasserer voksne? -Hvordan har kompetansen hos de ansatte påvirkning?

2.4 Hvordan gjør dere i forhold til barn som sier eller viser at de søker reguleringsstøtte fra andre voksne enn de voksne de er sammen med?

2.5 Hvordan blir det valgt hvilken ansatt som er reguleringsstøtten? Når et barn gråter, har dere (noen ganger) struktur for hvem som trøster barnet? - Er det annerledes når barn viser behov for reguleringsstøtte ved at de gråter eller at de for eksempel at de blir utagerende av å vente på tur, eller frustrert hvis de skal lære noe helt nytt som de er motivert for?

2.6 Når det kommer vikarer, hvilke endringer i organiseringen blir gjort i forhold til barns behov for trygg base/tilknytning?

2.7 Hvordan opplever du at mulighetene er for å bruke din kompetanse om relasjonen voksen–barn, og om reguleringsstøtte?

2.8 Hvilke strukturer har dere som gir mulighet for refleksjon rundt praksis og da spesielt praksis med utgangspunkt i relasjonen?

Oppsummering:

Hvis du skulle nevne en eller tre ting som du mener er det viktigste vi har snakket om, hva ville det vært?

(Er det noe mer du vil si eller legge til?)

Tusen takk for at du delte av din kompetanse.

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 481382 Vurderingstype Standard Dato 31.01.2024

Tittel

Barnehagelæreres bruk av relasjon som utgangspunkt for et godt læringsmiljø

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Ida Holth Mathiesen

Student

Margrethe Almqvist

Prosjektperiode

08.01.2024 - 31.12.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2024.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

DATEBEHANDLER

Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. personvernforordningen art. 28 og 29.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester 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).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringar-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

