

MASTEROPPGAVE

Barnehagekunnskap

Mai 2023

«Ser de inn i speilet eller ut av vinduet»?

Et blikk på nyutdannede barnehagelæreres refleksjoner rundt relasjonskompetanse og hvilken betydning det har for tilknytning for de yngste barna

Mona Wold



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for Barnehagelærerutdanning

Forord

Masterstudiet er over. Plutselig sitter jeg her og undrer meg over hva jeg skal bruke fritiden min til. For det for har vært litt av en reise over mange år. Til tider altoppslukende med perioder hvor det var vanskelig å se for seg å skulle klare å gjennomføre. Men nå har jeg levert. Jeg er stolt og ydmyk over det jeg har fått til, og det jeg har fått erfare gjennom studiet. Det har utfordret mange av mine faglige ståsteder, det har vært krevende og til tider utmattende, men aller mest lærerikt. Jeg ville ikke vært det foruten, og nå er jeg i mål!

Jeg vil takke mine informanter for at de delte sine refleksjoner og ga meg masse materiale å jobbe med. Takk for den fantastiske jobben dere gjør hver dag for barna i deres barnehager. Dere er unike og har verdens viktigste jobb.

Takk til min veileder, Ole Henrik Hansen, for tips til litteratur og forskning og for at du har svart på e-poster og oppmuntret meg når det har vært vanskelig.

Takk til min mann, Bjørn, som har stått ved min side i tykt og tynt siden vi var svært unge, for at jeg fikk tid og rom for å ta min utdanning et stort skritt videre litt sent i livet. Du har vært tålmodig og lyttende når det har stormet som verst. Uten deg hadde ikke dette vært mulig.

Takk til mine tre barn, William, Alexander og Benedicte, som har holdt ut med en mamma som til tider har vært fraværende, distre og et humør som har gått litt opp og ned. Dere er de beste!

Takk til venninner og kollegaer som har fulgt meg i mine opp- og nedture og stadige utløp for nye tanker og forskning. Takk for at dere har lest hele oppgaven og kommet med gode og konstruktive tilbakemeldinger. Takk for at dere tok dere tid.

«Det er relasjoner som er grunnen til at vi er her. Det er det som gir livene våre mål og mening. Det er det livene våre handler om.»

Brené Brown (Brown, 2022)

Asker. 15.05 2023

Mona Wold

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om nyutdannede barnehagelæreres refleksjoner rundt relasjonskompetanse og hvilken betydning denne kompetanse har for tilknytning for de yngste barna. Bakgrunn for problemstillingen er inntoget av ett- og to åringer i norske barnehager fra 2003 samt funn i nyere forskning som viser at kvalitativt gode barnehager er avgjørende for barns trivsel og utvikling. Av nyere forskning fremkommer det at spesielt god kvalitet, knytter seg til et stabilt personale med høy kompetanse og som viser entusiasme og varme i tillegg til å være imøtekommende overfor barn, foreldre og personale. De yngste barna har et grunnleggende behov for tilknytning og trygge relasjoner. De første relasjonelle møtene utenfor hjemmet skjer for de fleste barn i barnehagen. Da trenger vi barnehagelærere som har kunnskap om de yngste barnas behov, og barnehager med et hverdagsliv og pedagogisk innhold som ivaretar dette. Jeg har i denne studien undersøkt hva de siste års forskning sier om relasjoner og tilknytning i arbeidet med de yngste barna, og jeg har intervjuet tre nyutdannede barnehagelærere. I den empiriske delen, ønsket jeg å få tak i informantenes refleksjoner rundt fenomenene, relasjoner og tilknytning, og jeg ville undersøke hvordan de selv opplevde om utdanningen ga dem de kvalifikasjonene de trenger for å ivareta de yngste barna. Resultatene fra gjennomgang av forskning viser at dette er det lite forsket på. Vi trenger mer kunnskap om det i dag er god nok kompetanse i barnehagene til å kunne gå inn i, og opprettholde gode relasjoner til hvert enkelt barn i barnehagen. Resultatene fra intervjuene viser at de nyutdannede barnehagelærerne opplever praksistiden i utdanningen som kort, hektisk og ikke sammenlignbar med det «virkelige liv». Videre er det funn som kan tyde på at kunnskap om relasjoner og tilknytning i møte med de yngste barna, ikke i stor nok grad er dekket under utdanningen.

Executive summary

This master's thesis is about recently graduated kindergarten teachers' reflections on relational competence and what significance it has for attachment for the youngest children. The background for this master's thesis is the intake of 1- and 2-year-olds in Norwegian kindergartens since 2003, and findings in recent research that show that qualitatively good kindergartens are crucial for children's well-being and development. It particularly emerges that good quality is linked to a stable staff with high competence who show enthusiasm, warmth and are attentive to children, parents and staff. The youngest children have a basic need for attachment and secure relationships. For most children, the first relational encounters outside the home take place in kindergarten. Based on this, we need kindergarten teachers who have knowledge of the needs of the youngest children and that the day-to-day life and educational content of the kindergartens take care of this. In this study, I have examined what research in recent years says about relationships and attachment in work with the youngest children, and I have interviewed three recently graduated kindergarten teachers. In the empirical part, I wanted to get hold of the informants' reflections on the phenomenon and how they themselves experienced that the education gave them the qualifications they need to look after the youngest children. The results from a review of research show that little research has been done on this. We need more knowledge about whether there is currently sufficient competence in the kindergartens to be able to be part of, and maintain good relationships with, each individual child in the kindergarten. The results from the interviews show that the recently graduated kindergarten teachers point out that practice in education is experienced as short, hectic and not comparable to "real life". Furthermore, there are findings that may indicate that the knowledge area of relationships and attachment in meeting with the youngest children is not covered to a large enough extent during the education.

Innhold

Forord	1
Sammendrag	2
Executive summary	3
1 Innledning	6
1.1 Bakgrunn for tema	6
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	7
1.3 Begrepsavklaring	8
1.4 Oppgavens oppbygging	9
2 Forskningsdesign og metode	10
2.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming	10
2.2 Kvalitative forskningsintervjuet	11
2.3 Intervjuprosessen	12
2.3.1 Intervjuguide	12
2.3.2 Melding til NSD og innhenting av samtykke	12
2.3.3 Utvalget av informanter	12
2.3.4 Gjennomføringen av intervjuene	13
2.4 Transkribering og analyseprosessen	14
2.5 Studiens kvalitet	15
2.6 Forskningsetiske vurderinger	17
3 Teoretisk innramming	17
3.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologisk modell	18
3.2 Relasjonskompetanse	20
3.2.1 Profesjonell relasjonskompetanse	22
3.3 Tilknytning	25
3.3.1 Tilknytningsteori	25
3.3.2 Trygghetssirkelen	28
3.3.3 Tilknytningsmønstre	29
3.3.4 Tilknytningshierarkiet	31
3.4 Barnehagelærerutdanningen	32
4 Resultater fra undersøkelsen	34
4.1 Presentasjon av informantene og deres bakgrunn	35
4.2 Skandinavisk forskning på fenomenene relasjonskompetanse og tilknytning	35
4.3 Relasjonskompetanse som betingelse for kvalitet i barnehagen	41

4.3.1	Barnehagelærerens refleksjoner om kvalitet i barnehagen	41
4.3.2	Barnehagelærerens refleksjoner rundt fenomenet relasjonskompetanse	45
4.3.3	Relasjonsarbeid i barnehagen	49
4.4	Barnehagelæreren som relasjonsbygger	52
4.4.1	Ser de inn i speilet eller ut av vinduet?	52
4.4.2	Barnehagelærerens refleksjoner rundt egen rolle og muligheter	58
4.5	Hvordan arbeides det med tilknytning i barnehagene?	60
4.5.1	Begrepet tilknytning og arbeid med tilknytning i barnehagen	60
4.5.2	Trygg og utrygg tilknytning	63
4.6	Refleksjoner omkring barnehagelæreryrket og kompetanse etter endt studier	65
5	Drøfting av resultater	72
5.1	Relasjonskompetanse som betingelse for kvalitet i barnehagen	72
5.2	Barnehagelæreren som relasjonsbygger. Ser de inn i speilet eller ut av vinduet?.....	75
5.3	Hvordan beskrives og arbeides det med tilknytning i barnehagene	78
5.4	Nyutdannede barnehagelæreres faglige kvalifikasjoner etter endt studier	80
6	Avsluttende oppsummering.....	84
6.1	Fremtidig forskning	87
	Litteraturliste	88
	Vedlegg 1	91
	Vedlegg 2	95

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for tema

I 2003 startet det en planlagt utbygging av barnehager i Norge. Denne utbyggingen var et resultat av et stortingsvedtak, kjent som barnehageforliket. Utbyggingen medførte at nesten alle barn fikk plass i barnehage, og at en betydelige større andel av de yngste barna begynte i barnehagen. Det ble på mange måter et småbarnsløft i norske barnehager (Johansson, 2020). I dag går 87,7 % (Statistisk sentralbyrå, 2023) av ett- og toåringene i Norge i barnehage. I takt med inntoget av disse yngste barna og utviklingen av barnehagesektoren, har også interessen for kvalitet i barnehagene økt. I rammeplan for barnehager er det nedfelt at «et kompetent pedagogisk personale er en forutsetning for god kvalitet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Vi vet i dag mest om det som kalles strukturkvalitet, altså den delen av kvalitet som kan måles. Det dreier seg om slike ting som voksen-barn ratio, areal pr. barn og formalutdanning hos personalet. Vi vet mindre om det prosessuelle, det som blant annet omhandler det relasjonelle, og som kalles prosesskvalitet i barnehagen (Gotvassli, 2020).

I rapporten *Kvalitet i barnehagen* fra 2019 beskrives kjennetegn på god kvalitet i barnehagen som at «barnegruppene er kjennetegnet av et stabilt personale med høy kompetanse og lang erfaring. Personalet viser entusiasme, varme og de er imøtekommende overfor barn, foreldre og personale» (Alvestad et al., 2019, s. 69).

De yngste barna har et grunnleggende behov for tilknytning og tilhørighet, og ansatte må ha kunnskap om dette behovet. De må være stabile og omsorgsfulle, og ta seg tid til å skape relasjoner med barna. Jeg har blitt nysgjerrig på hva slags kompetanse de ansatte i barnehagene har om dette feltet. Jeg har gjennom mange års erfaring fra barnehage og videreutdanning blitt opptatt av barnehagelærerens relasjonskompetanse. Slik jeg vurderer det, er denne kompetansen av avgjørende betydning for å gi barn gode oppvekstsvilkår, og ikke minst for å gi de yngste i barnehagen et godt hverdagsliv. Vet barnehagens personale nok om betydningen av relasjon- og tilknytningsarbeid? «Ser de ut av vinduet eller inn i speilet» hørte jeg en gang i en podkast, og for meg ble dette et viktig spørsmål. Ser de ansatte mer på hva som ligger utenfor, altså det som kanskje er til hinder og kan begrense, mer enn de vender speilet mot seg selv og betydningen av egen kompetanses for relasjonen og tilknytningen til barna? Videre er det interessant å se nærmere på hvilken plass disse fenomenene, relasjoner og tilknytning, har i barnehagelærerutdanningen. Utdanner vi barnehagelærere med faglig kunnskap om relasjoner og tilknytningens betydning for de yngste barna i barnehagen? På hvilke måter kvalifiseres barnehagelæreren til dette viktige arbeidet gjennom studiet? I følge

Louise Klinge viser studier at lærere primært handler på bakgrunn av de erfaringer de selv har fra da de gikk på skolen fordi utdanningen ikke adresserer de konkrete utfordringene læreren møter i dagens klasserom (Klinge, 2016). Klinge viser til lærere og klasserommet, men slik jeg ser det kan dette også adresseres til barnehagelæreren og hverdagen i barnehagen. Videre konkluderer Klinge med at relasjonskompetanse ikke er noe man har eller ikke har, men at man i varierende grad kan agere relasjonskompetent. Som allerede nevnt er relasjonskompetente ansatte en forutsetning for kvalitet i barnehagen. Hva hvis barnehagelærerutdanningen ikke systematisk kvalifiserer pedagogene i å være relasjonskompetente ansatte? Hvordan vil det påvirke kvaliteten i barnehagene? I lys av dette ønsker jeg i denne masteroppgaven å se nærmere på nyutdannede barnehagelæreres refleksjoner rundt relasjonskompetanse og betydningen denne kompetansen har for tilknytning på småbarnsavdeling samt hvordan de selv opplever egen kompetanse knyttet til disse fenomenene etter endt studier.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med denne studien er som beskrevet innledningsvis å se nærmere på nyutdannede barnehagelæreres refleksjoner knyttet til relasjon- og tilknytningens betydning i møte med barn under tre år. Videre ønsker jeg å se nærmere på hvilken kompetanse nyutdannede barnehagelærere selv opplever å ha etter endte studier knyttet til relasjon og tilknytning. Jeg har med bakgrunn i dette valgt følgende problemstilling for min studie: *Hvordan forstår nyutdannede barnehagelærere relasjonskompetanse og hvilken betydning denne kompetansen har for tilknytning på småbarnsavdeling?*

Jeg har valgt en kvalitativ teoretisk og empirisk studie. Teorien tar for seg det forskningen sier om relasjonskompetanse og tilknytning på småbarnsavdeling. Den empiriske forskningen handler om nyutdannede barnehagelæreres narrativer om relasjonsarbeid og tilknytning i hverdagslivet med de yngste barna og hvordan de selv kjenner på kompetanse og faglig kvalifikasjoner etter endt studier.

Problemstillingen konkretiseres i følgende forskningsspørsmål:

1. Hva sier skandinavisk forskning om betydningen av relasjonskompetanse hos barnehagelærere i arbeidet med tilknytning på småbarnsavdeling?
2. Hvordan beskriver nyutdannede barnehagelærere relasjonskompetanse som betingelse for kvalitet i barnehagen?

- Hva er relasjonskompetanse og hva handler relasjonsarbeid om? Har kunnskapsområdet plass i faglige diskusjoner og pedagogisk planlegging?
3. Barnehagelæreren som relasjonsbygger. Ser de inn i speilet eller ut av vinduet?
 - Hva fremmer og hva hemmer relasjonsarbeid?
 - Fortrenges relasjonsarbeid av andre oppgaver? Hva kan begrense og hindre relasjonsarbeid i hverdagen?
 4. Hvordan beskrives og arbeides det med tilknytning i barnehagene?
 5. Hvordan beskriver nyutdannede barnehagelærere egne faglige kvalifikasjoner knyttet til relasjonskompetanse og tilknytning etter endt studier?

1.3 Begrepsavklaring

Jeg vil i dette avsnittet redegjøre for min forståelse av følgende begreper som vil være viktig videre: kvalitet og profesjonsutøver.

Hva er kvalitet i barnehagen i Norge?

I dag har vi tilnærmet full barnehagedekning. Parallelt med økningen av antall barn i barnehagen har det oppstått diskusjoner om kvaliteten på tilbudet (Gotvassli, 2020). Det snakkes og skrives mye om kvalitet i barnehagene. «Alle er enige om at kvalitet er viktig. Hva barnehagekvalitet er, og hvordan (eller om) den kan måles, er imidlertid ikke like entydig» (Drugli & Berg-Nielsen, 2019, s. 2). Det er mange synspunkter på hvordan begrepet kvalitet forstås, for begrepet er komplekst og sammensatt. Kjell Aage Gotvassli (2020) skriver at mellom disse ytterpunktene av hva kvalitet forstås som, aner vi en grunnleggende forståelse av hva kvalitetsarbeid i barnehagen er, og som mange kan slutte seg til:

Det finnes ikke fasiter, tester eller vurderingsskjemaer som kan løse alle utfordringer til kvalitet, det finnes ingen enkle og standardiserte opplegg som kan følges mekanisk, fordi variasjonen mellom barnehagene i Norge er for stor; alle har sitt særpreg og sin kvalitet, personalets faglige og personlige kompetanse er inngangsporten til å oppnå høy kvalitet i barnehagens hverdagsliv. (Gotvassli, 2020, s. 46)

Det er vanlig å skille mellom det som kalles strukturkvalitet og prosesskvalitet når man skal undersøke barnehagekvalitet (Pianta, Downer, & Hamre, 2016 referert i Drugli & Berg-Nielsen, 2019). Barnehagens rammebetingelser omhandler blant annet eierforhold, gruppestørrelser, antall barn per voksne og beskrives som strukturkvalitet.

I følge Gotvassli (2020) kan vi forstå prosesskvalitet som gode relasjoner og samhandling mellom de voksne og barna, og barn imellom. Han foreslår følgende definisjon av barnehagekvalitet: «Barnehagekvalitet er de strukturelle og prosessuelle faktorene som hver for seg eller til sammen gjør at barna i barnehagen får et tilrettelagt tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen» (Gotvassli, 2020, s. 44).

Barnehagelæreren som profesjonsutøver

Bernt Andreas Hennum & Solveig Østrem (2016) definerer yrker som krever en tre- til fireårig universitets- eller høgskoleutdanning og har mandat til å ta seg av bestemte oppgaver på vegne av samfunnet og fellesskapet, som profesjoner. Å være barnehagelærer er å være en profesjonsutøver, og slik sett er man ikke en barnehagelærer bare på vegne av seg selv (Hennum & Østrem, 2016). En profesjonsutøver er bundet av tre forpliktelser: samfunnsmandatet eller politikken, kunnskapen gjennom faget og pedagogikken og etikken og verdigrunnlaget. Hennum & Østrem (2016) visualiserer disse forpliktelsene gjennom en modell som de kaller profesjonstriangelet (figur 1). En profesjonsutøver har et ansvar for å til enhver tid handle i tråd med det som er best for den enkelte, men må samtidig ivareta samfunnets interesser (Hennum & Østrem, 2016).



Figur 1 Profesjonstriangelet (hentet fra Hennum & Østrem, 2016, s. 11)

1.4 Oppgavens oppbygging

Jeg har forsøkt å legge opp til en lineær tekst som skal henge sammen fra begynnelse til slutt. I kapittel 1 beskriver jeg bakgrunn for valg av oppgave og presenterer oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 2 redegjør jeg for forskningsdesign og metode. Kapittel 3 tar for seg den teoretiske innrammingen. Teorien jeg presenterer er valgt

fordi jeg mener den har relevans for oppgaven, og for å svare ut mine forskningsspørsmål. I kapittel 4 presenterer jeg resultater og analyser fra intervjuene. I kapittel 5 drøfter jeg funn fra analysen og ser det i sammenheng med teorien i kapittel 3. I kapittel 6 gir jeg en avsluttende oppsummering med tanker rundt videre forskning.

2 Forskningsdesign og metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for mitt valg av vitenskapsteoretisk tilnærming, valg av metode, og det kvalitative forskningsintervjuet. Videre skriver jeg om utarbeidelse av intervjuguide, prøveintervju, utvalg av informanter og gjennomføring av intervjuer. Avslutningen omhandler prosessen med transkribering og analyse, vurdering av studiets reliabilitet og validitet, begrensninger og forskningsetiske vurderinger.

2.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Mitt vitenskapelige ståsted og min tilnærming, påvirkes blant annet av min forforståelse. Egne erfaringer fra barnehagefeltet har derfor vært med å påvirke både problemstilling og forskningsspørsmål. Ifølge Torsten Thurén (2009) er vitenskapsteori noe av det viktigste man kan drive med, og handler om grunnlaget for all stillingstagen (Thurén, 2009, s. 12). Videre poengterer Thurén at vitenskap handler om å søke etter sannhet og om hvordan man kan finne ut hvordan ting forholder seg i virkeligheten. Man må være seg bevisst på at vitenskapen alltid gjør framskritt, og at det forutsetter at også gamle oppfatninger forkastes. Det er derfor viktig at man ikke bare legger nye oppfatninger til det store kunnskapsbygget.

Jeg søker å forstå de nyutdannede barnehagelærerne og finne ut av hva de tenker. Dette ønsker jeg å hente ut gjennom deres egne narrativer og legger derfor til grunn en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikken går ut på «å forstå og ikke bare begripe intellektuelt» (Thurén, 2009, s. 104). Hermeneutikken, eller fortolkningslæren, er en fortolkende prosess hvor en som forsker, leser sammenhenger og allmenne trekk inn i observasjonene vi gjør. I kvalitative samfunnsvitenskapelig prosjekter kan man bruke hermeneutikkens begreper i en refleksjon over tolkningsprosessen (Repstad, 2007, s. 121). Når man tolker noe i en hermeneutisk betydning, forsøker man å forstå noe som kan virke uklart. Det kan være fordi man sitter med en forståelse av at noe er uklart. Det er noe man ikke forstår. Det ville ikke vært behov for hermeneutikk dersom alt var klart og forståelig (Gilje, 2019, s. 11).

Hans-Georg Gadamer (1900-2002) var en tysk filosof som har hatt stor betydning for utviklingen av hermeneutikken som filosofisk disiplin. Han utviklet begrepet den hermeneutiske spiral. Den hermeneutiske spiral er en vekselvirkning mellom å forstå helhet og del, og består i sin grunns substans i et begrep som hevder at man for å forstå en tekst, må forstå delene fra helheten og omvendt helheten fra delene. «Denne spiralbevegelsen gir mulighet for en kontinuerlig utdyping av meningsforståelse» (Repstad, 2007, s. 121). Gadamer mener at vi alltid har med oss en forforståelse og at vi aldri møter noe med blanke ark. Dette beskriver han som en fordom, og mening kan forstås i lys av den sammenheng vi studerer den i (Mårtensson & Puggaard, 2016). Jeg har med meg en forforståelse inn i arbeidet. Det har betydning for både valg av teori og spørsmål under intervjuene. Ved at jeg som forsker er bevisst denne forforståelsen, tenker jeg at det lettere kan åpne seg muligheter for ny forståelse. Dette har vært et viktig poeng for meg i min studie. Jeg vil ha med meg min egen forforståelse i tolkningen av det mine informanter forteller og se deres deler i lys av en større barnehagesammenheng.

2.2 Kvalitative forskningsintervjuet

For å kunne få tak i de nyutdannede barnehagelærernes refleksjoner rundt relasjonskompetanse og hvilken betydning det har for tilknytning for de yngste barna, har jeg valgt å benytte kvalitative forskningsintervjuer av tre informanter.

Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2009) beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som «en samtale med struktur og formål: det innebærer at man spør og lytter inngående med det formål å innhente etterprøvbart kunnskap» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 323). Ifølge Kvale og Brinkmann egner intervju seg når man ønsker å studere meninger, holdninger og erfaringer, slik jeg forsøker i min studie. I et kvalitativt forskningsintervju er det et mål å få frem betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelser av verden i forkant av vitenskapelige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21). Intervju kan være mer eller mindre strukturerte. Jeg har valgt å bruke semistrukturert intervju fordi det er noe mer fleksibelt, og jeg som intervjuer kan bevege meg litt frem og tilbake. Intervjuguiden er overordnet, og jeg trenger ikke følge den slavisk, men ha den som et utgangspunkt. Temaene og rekkefølgen på spørsmålene kan variere (Johannessen et al., 2016, s. 148). Gjennom samtaler får jeg større innblikk i informantens livsverden, altså verden sett fra informantens synspunkt (Johannessen et al., 2016, s. 145). Det ble også et poeng for meg å gjøre intervjuene en-til-en fordi tema min studie berører personlige forhold som følelser, erfaringer, holdninger og refleksjoner (Johannessen et al., 2016, s. 146).

2.3 Intervjuprosessen

2.3.1 Intervjuguide

Mine forskningsspørsmål dannet grunnlag for spørsmålene i intervjuguiden, og den ble delt og drøftet med veileder. For å sjekke om intervjumetoden og spørsmålene var relevante for å innhente empiriske data til studien, valgte jeg å teste ut guiden med en kollega.

Prøveintervjuet viste seg å være nyttig, og vi erfarte begge at spørsmålene var hensiktsmessige og naturlig strukturert i intervjuguiden. Noen få spørsmål var gjentakende og ble tatt bort eller flyttet rekkefølge på. Prøveintervjuet førte til at jeg ble tryggere på intervjuguiden og det tekniske rundt utførelsen av selve intervjuene.

2.3.2 Melding til NSD og innhenting av samtykke

Siden prosjektet har intervju som metode og intervjuobjektens utsagn og beskrivelser vil offentliggjøres, kan dette til tross for anonymisering, knyttes til enkelte informanter.

Prosjektet var derfor meldepliktig. Søknad med beskrivelse av prosjektet, intervjuguide, samtykkeinformasjon og skjema til utfylling av informantene ble sendt NSD, Norsk senter for forskningsdata 12.oktober 2022. Jeg mottok vurderingen 7.november 2022 og kunne sette i gang med innhenting av empiri til oppgaven min. Dokumentasjon på vurderingen kan ettersendes via e-post dersom det er ønskelig.

2.3.3 Utvalget av informanter

Jeg arbeider som rådgiver og har et stort nettverk med muligheter for å nå ut til mange informanter. Jeg valgte å ta kontakt med de kommunale barnehagelederne via e-post. Det var et bevisst valg å bruke de kommunale fordi de har samme eier. Å bruke informanter i egen kommune, gjør det enklere å tilnærme meg informasjon og innhente tillatelser til å gjennomføre intervjuene. I første henvendelse til de kommunale virksomhetslederne beskrev jeg prosjektets tema og problemstilling og forhørte meg om det var aktuelle ansatte som kunne tenkt seg å delta i mitt prosjekt. Basert på antall deltakere i det kommunale nettverket for nyutdannede barnehagelærere i kommunen, var jeg forberedt på at det var få nyutdannede barnehagelærere på dette tidspunktet. Jeg fikk likevel raskt to aktuelle kandidater. En av kandidatene hadde jobbet et år, men etter utsjekk med veileder valgte jeg å inkludere kandidaten. Den andre kandidaten viste seg, etter å ha takket ja, ikke å jobbe på småbarnsavdeling, men nå med barn i alderen 3-6 år. Nok en gang måtte jeg drøfte med veileder, og jeg valgte å beholde henne som informant. Den tredje kom til ganske raskt etter dette og tre informanter var på plass. Jeg har i videre analyse valgt å benevne informantene

med følgende fiktive navn: Emilie, Linnea og Sarah. Nærmere presentasjon av informantene beskrives i kapittel 4.1.

Min forskning skal foregå på en arena der min stilling i kommunen reiser noen utfordringer jeg som forsker må være bevisst og ta hensyn til. Flere metodebøker peker på problematikk knyttet til å forske på et felt en selv har kunnskap om, og hvor informanter og forskere, kan kjenne til hverandre. Ifølge Repstad (2007) er det viktig å opprettholde distanse og upartiskhet, noe jeg har vært bevisst gjennom hele dette arbeidet. Videre poengterer Repstad (2007) at man ikke skal undervurdere kilden til motivasjon og utholdenhet som kan ligge i det å forske på "hjemmebane". Nettopp denne "hjemmebanen" ble en motivasjonsfaktor for meg og la dermed grunnlaget for mitt valg av informanter.

2.3.4 Gjennomføringen av intervjuene

Kvale & Brinkmann (2009) skriver at intervju utføres på grunnlag av intervjuguide, og at det er viktig med en reflektert tilnærming til kunnskap som søkes, og være bevisst intervjusituasjonens mellommenneskelig relasjoner. Jeg vurderte å sende intervjuguiden ut på forhånd, noe jeg valgte ikke å gjøre. Jeg ønsket å ha tak i informantenes refleksjoner og ønsket å unngå at de hadde forberedt seg ved å lese seg til "riktige" svar. Intervjuene ble gjennomført i trygge omgivelser, individuelt, på arbeidsplassen for to av informantene. Det ble benyttet pauserom/møterom hvor vi kunne sitte uforstyrret. Begge intervjuene tok ca. 60 min. Den ene av informantene var syk og ikke i barnehagen, men vi valgte likevel å gjennomføre intervjuet til planlagt tidspunkt, men digitalt. Gjennomføringen gikk fint, og det tekniske fungerte etter planen. Dette intervjuet tok også ca. 60 minutter. Målet med semistrukturert intervju er en relativt fri samtale rundt spesifikke temaer som jeg som forsker har bestemt på forhånd. Ved å skape en romslig tidsramme og avslappet stemning vil informantene få mulighet til å reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til temaene i min forskning (Tjora, 2021, s. 127). Det er viktig å bygge tillit innledningsvis når man skal gjennomføre intervjuer, og jeg innledet med å fortelle litt om meg selv og min bakgrunn, og informantene fikk en introduksjon av prosjektet. De hadde på forhånd fått et informasjonsskriv, og signert samtykkeerklæringen ble levert. Informanten som deltok digitalt, sendte signert samtykke via e-post i etterkant av intervjuet. Jeg prøvde å være avslappet og hadde forberedt meg på å tenke over kroppsspråk og måten å stille spørsmålene på. Ifølge Aksel Tjora (2021) er en viktig forutsetning for å lykkes med intervju å kunne skape en avslappet stemning slik at informantene føler det er trygt å og greit å snakke åpent om personlige erfaringer knyttet til tematikken. Jeg var opptatt av å lytte oppmerksomt, vise

interesse og respondere på det de fortalte. Dette var med å skape en god stemning og kontakt ganske raskt i intervjuene.

2.4 Transkribering og analyseprosessen

Da intervjuene var gjennomført, gjorde jeg om det empiriske materialet innhentet gjennom de semistrukturerte intervjuene til tekst ved å transkribere alle intervjuene. Jeg transkriberte de tre intervjuene selv og det ble til sammen 44 sider. Informantene hadde ulik språkbakgrunn, og det ble i noen tilfeller uklart språk. Leting etter ord, tenkepauser og ord som «ehh» «mmm» osv. forekom en del. For å lette bruken av det transkriberte materialet, valgte jeg å gå over all transkripsjon, fjerne overflødige ord og skrive bokmål. Oversettingen til bokmål bidrar slik jeg også ser det, til å anonymisere informantene i større grad.

Neste skritt var å avgjøre hvilken metode som egnet seg for min analyse. Jeg valgte en form for temasentrert analyse hvor jeg gjennomgikk alle transkripsjonene fra intervjuene flere ganger og noterte ned hva jeg opplevde informantene fortalte meg. Jeg forsøkte å ikke tematisere som om alle temaene var lagt på forhånd, men bare finne hva som ble meg fortalt. Jeg forsøkte å finne svar på spørsmålet «hva sier informanten?», ikke bare hva informanten snakker om (Tjora, 2021, s. 224). Det var et poeng for meg å kunne finne ut hva de sa uten å være styrt av forskningsspørsmålene, eller det min intervjuguide la opp til. Jeg noterte meg funn som koder til tema og jeg kom frem til mange aktuelle temaer. Mange koder ble skrevet ned som overskrifter hos hver av informantene og de fleste kunne knyttes til problemstillingen. Etter å ha gått grundig gjennom de tre transkripsjonene tok jeg igjen en og en transkripsjon, brukte notatene jeg hadde og satte dette opp i en oversikt. Slik begynte jeg å sortere temaene. For å kunne tematisere kodene og ikke få for mange koder, men mer dyptgående innsikt i hvert tema ble intervjuene sammenlignet. Jeg var opptatt av barnehagelærerens refleksjoner, og intervjuguiden var bygd opp for å få frem dette. Selv om jeg forsøkte å kode uten å se til intervjuguiden, ble det likevel naturlig at kodene samsvarte med intervjuguiden. Basert på dette arbeidet, funnene fra intervjuene sett opp mot min intervjuguide og forskningsspørsmål, ble det valgt følgende overordnede temaer for å presentere resultatene fra intervjuene:

- relasjonskompetanse som betingelse for kvalitet i barnehagen
- barnehagelæreren som relasjonsbygger
- hvordan arbeides det med tilknytning i barnehagen
- refleksjoner omkring barnehagelæreryrket og kompetanse etter endt studier.

2.5 Studiens kvalitet

En viktig del av forskning handler om verifisering og å undersøkes generaliserbarhet, pålitelighet og validitet i intervjufunnene. Ifølge Repstad (2007) er dette noe man som forsker bør gjøre løpende, selv om det ofte er aktuelt mot slutten av studiet. Det er vanlig å bruke reliabilitet og validitet som to begreper for viktige målehenheter innen forskning. Reliabilitet knytter seg til dataens pålitelighet. Det handler om nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvordan data som brukes, hvilken måte de samles inn på og hvordan dataen bearbeides (Johannessen et al., 2016, s. 36).

Validitet knyttes til den relevans dataen har for det forskeren undersøker og oversettes ofte på norsk med gyldighet (Repstad, 2007). Det handler som Torsten Thurén viser til, at man som forsker faktisk undersøker det man vil undersøke og ikke noe mer (Thurén, 2009, s. 32).

Reliabilitet

Reliabilitet eller pålitelighet, knytter seg til forskerens undersøkte data, og hvordan disse samles inn og bearbeides. Innafor kvalitativ forskning er det ikke like lett å teste reliabilitet som det er i kvantitativ forskning hvor tall og ulike datainnsamlingsteknikker benyttes. I min kvalitative forskning er samtalen mellom meg som forsker og informantene styrende. Den er både verdiladet og kontekstavhengig. Det vil være en umulig oppgave for en annen å duplisere denne forskningen (Johannessen et al., 2016, s. 231). Det var derfor viktig for meg å sørge for validitet av forskningen ved å gi en grundig beskrivelse av hele forskningen med en detaljert og åpen framstilling av hvordan jeg har gått frem gjennom hele forskningsprosessen (Johannessen et al., 2016). Jeg vil si at jeg gjennom oppgaven har gitt grundige beskrivelser av hele forskningsprosessen når det gjelder forarbeid, gjennomføring, og etterarbeid av de semistrukturerte intervjuene.

Validitet

Validitet knytter seg til om dataene min har relevans for det jeg som forsker undersøker, at det er samsvar mellom mine forskningsspørsmål, og den informasjonen jeg bruker til å svare ut disse. Det knytter seg altså til gyldighet og om de empiriske undersøkelsene faktisk kaster lys over den den problemstillingen som skal belyses (Repstad, 2007, s. 134). Slik jeg ser det har min forskerrolle hatt betydning for studiets validitet. Jeg har presentert min rolle og mitt forhold til min problemstilling innledningsvis og har også vist til at min forforståelse kan påvirke. På denne måten har jeg gitt leseren anledning til å følge min reise gjennom forskningen. Formålet med studiet har vært å få tak i informantenes refleksjoner rundt min

problemstilling. Det ble derfor naturlig og nødvendig å la deres ord og narrativer prege analysen i stor grad slik at den ble så relevant som mulig. Jeg ser det slik at min metode har vært relevant og mine funn og min fremgangsmåte har reflektert formålet med studiet og samtidig gitt mine informanter mulighet for å fortelle sine refleksjoner av «verden der ute».

Overførbarhet

Overførbarhet handler om at resultatene fra forskningsprosjektet kan overføres i andre sammenhenger (Johannessen et al., 2016). Jeg tror at mange nyutdannede barnehagelærere kan kjenne seg igjen i materialet som jeg har presentert, og at dette ikke er noe unikt for mine informanter. Jeg har også ønsket å belyse fenomenet fordi vi i dag vet hvor viktig dette er for kvalitet i barnehagen, ikke minst i møte med de yngste barna. Det har vært et mål å styrke kunnskapen vi har rundt de nyutdannede barnehagelærernes kvalifikasjoner og hvordan de reflekterer rundt kompetanse de innehar etter endte studier og i tillegg sette søkelys på dagens barnehagelærerutdanning. Det er få informanter i min studie, og det er ikke sikkert funn kan generaliseres til å gjelde alle nyutdannede barnehagelærere. Likevel vil jeg si at resultatene er såpass entydig fra alle tre og slik sett kan vise tendenser som på mange måter kan generaliseres. Videre tror jeg mine funn kan være nyttig å ha innsikt i når man som styrer ansetter nyutdannede barnehagelærere. Jeg tenker også at resultatene kan være viktige som utgangspunkt for videre forskning.

Bekreftbarhet

Bekreftbarhet viser til i hvilken grad de resultatene som kommer frem gjennom forskningen og den kvalitative undersøkelsen, kan gjennom tilsvarende undersøkelser bekreftes av andre forskere. Der er viktig at funnene ikke er et resultat av forskerens subjektive holdninger, men er resultat av forskningen (Johannessen et al., 2016, s. 234). Mitt utvalg av informanter er begrenset. Jeg har forsøkt å gi beskrivelser som har vært presise og som har betydning for mine resultater. Jeg tenker at min erfaring med tematikken, og bakgrunn fra barnehagen, har vært verdifull. På denne måten har jeg kunnet bringe inn noe betydningsfullt i oppgaven. Under intervjuene var det nyttig at jeg kjenner barnehagefeltet og tematikken godt. Jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål og gripe fatt i tematikker som dukket opp underveis. Selv om jeg har liten erfaring med å intervju, har jeg lang erfaring med å snakke med barnehagefolk, både som leder og kollega. Jeg tror at andre forskere ville kunne funnet det samme som meg, og jeg tenker at bekreftbarheten i min forskning også viser seg gjennom at jeg har understøttet mine undersøkelser og funn med teori og forskning på fenomenene.

2.6 Forskningsetiske vurderinger

Å forske på barnehage er å forske på samfunnet, og når man forsker på barnehage er man i direkte kontakt med mennesker. Disse møtene kan få konsekvenser for de mennesker som berøres, og det kan oppstå etiske problemstillinger (Johannessen et al., 2016). Dette er viktig å være bevisst som forsker. Videre er det nødvendig med en bevissthet knyttet til intervjusituasjonene hvor jeg i kraft av meg selv er til stede som meg selv og som medmenneske, men også som forsker. Etikk handler om forholdet mellom mennesker. Det vil si i spørsmålet om hva de kan og ikke kan gjøre mot hverandre (Johannessen et al., 2016, s. 83).

Jeg har fulgt de forskningsetiske retningslinjene når det kommer til forskningen for øvrig og intervjuene. Dette er veiledende retningslinjer for det forskere må ha et bevisste forhold til i forskning, og for at forskning skal utføres på en god og forsvarlig måte (Den nasjonale forskningsetiske komité, 2023). Jeg har anonymisert alle informantene og gitt dem fiktive navn. Lydbåndopptakene har blitt oppbevart forsvarlig, og alt vil bli slettet ved prosjektets slutt. Det har vært viktig å hele tiden ha en balanse mellom mine vurderinger og oppfattelse og informantenes refleksjoner.

3 Teoretisk innramming

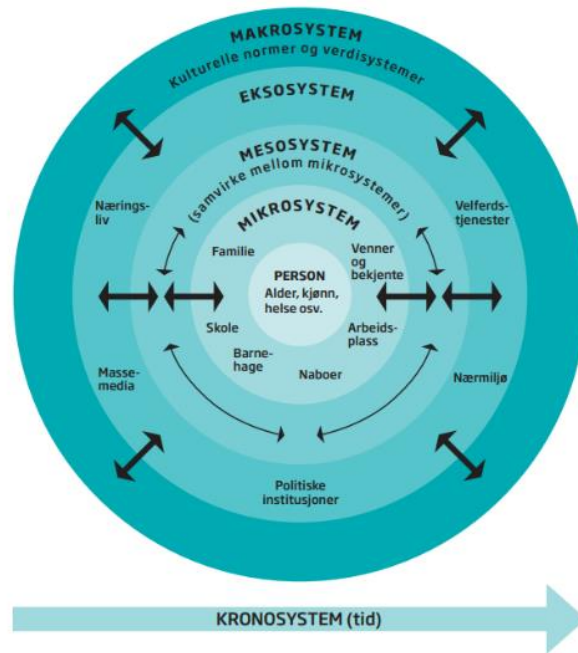
Relasjonserfaringer i tidlig alder har betydning for barns senere sosiale og emosjonelle utvikling. De tidlige erfaringene påvirker hvordan de senere ser på seg selv og sin egen verdi i sosiale sammenhenger. Det påvirker også forventninger til verden rundt seg. Alle barn er avhengige av relasjonene til oss voksne som omsorgspersoner. Barn vokser opp på våre betingelser, med erfaringer fra relasjonene de inngår i og erfaringen fra hvordan de blir møtt. For de aller yngste, som denne oppgaven handler om, blir dette ekstra viktig (Abrahamsen, 2015). Gerd Abrahamsen (2015) skriver i sin bok *Tilknytningsbaserte barnehager*:

Vi trenger kunnskap som tydeliggjør hva som må være til stede av faglig og menneskelig ressurser for at de yngste barna skal få en god og utviklende barnehagehverdag. De må tilbys et barnehagemiljø som er tilpasset deres behov for tilknytning til nære og emosjonelt tilgjengelige voksne, som er i barnas tempo og som har kunnskap om deres samspillsbehov. (Abrahamsen, 2015, s. 39)

Teorien som presenteres i dette kapitlet anser jeg som nyttig for å kunne svar på min problemstilling og tilhørende forsknings spørsmål. Det vil alltid kunne være andre aktuelle teorier, men jeg mener de jeg har valgt er relevante for å svare ut min problemstilling.

3.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologisk modell

Når man skal studere og forstå hvordan utviklingsprosesser både settes i gang og vedlikeholdes, nytter det ikke å bare å studere enkeltpersoner helt isolert. De miljøhendelsene som mest umiddelbart påvirker en persons utvikling, er de aktiviteter som mennesker er engasjerte i sammen med andre. Aktivt engasjement og eksponering av det andre gjør, inspirerer ofte oss mennesker til å utføre lignede aktiviteter på egen hånd (Bronfenbrenner et al., 2005, s. 53). Det er i de sosiale møtene mellom menneskene at utviklingsprosesser settes i gang og Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, som ble introdusert i 1979, er en kjent referansemodell innafor utviklingspsykologien. Når man utforsker de sosiale og kulturelle kontekstene som samspill inngår i, vil en kunne forstå samspill mellom mennesker og hvordan det får betydning i sosiale og personlige utviklingsprosesser (Gulbrandsen, 2017). Modellen beskriver hvordan individets utvikling foregår på flere arenaer, og hvordan ulike systemer påvirker både direkte og indirekte. Disse arenaene beskrives som mikrosystem, mesosystem, eksosystem og makrosystem (Bronfenbrenner et al., 2005; Gulbrandsen, 2017). I siste versjon av modellen fra 2005 la Bronfenbrenner til et nytt system, kronosystemet, for å synliggjøre i større grad tidsdimensjon i individets utvikling. Modellen knyttes sammen ved hjelp av disse begrepene, og de definerer modellenes delsystemer. Ved bruk av disse delsystemene legges det til rette for at en skal kunne forstå hvordan disse delsystemene virker sammen i gjensidige bevegelser. Modellen (figur 2), er altså en systematisk modell og det innebærer at alle ledd er gjensidig avhengige av hverandre. Alle systemene påvirker hverandre og får sin form gjennom gjensidige tilbakemeldinger. Videre vil det være slik at dersom et system settes i bevegelse får det betydning og konsekvenser for resten av systemet (Gulbrandsen, 2017).



Figur 2 Bronfenbrenner utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 2005, referert i Helsedirektoratet, 2015, s. 16)

Modellen kan for de yngste barna beskrives slik:

Mikrosystemet

Den innerste sirkelen i modellen er mikrosystemet. Dette er arenaene hvor barnet selv befinner seg. Både hjemmet og barnehagene er mikrosystemer. Det er her barn møter andre mennesker som de samhandler med. Det er ikke tilstrekkelig å bare snakke om det fysiske miljøet, men vi må også snakke om de relasjonelle møtene, aktivitetene og rollene som utgjør dette systemets byggesteiner. Det deltakerne i mikrosystemet gjør sammen, aktivitetene, som for eksempel å spise sammen og kveldsrutiner, er aktivitetstyper som er meningsfulle for deltakeren. En annen byggestein i mikrosystemet er relasjoner. I utviklingspsykologien er dyaden det som kanskje vies mest oppmerksomhet. Dyade handler om en gjensidig relasjon hvor to personer retter oppmerksomheten mot hverandre eller deltar i en aktivitet sammen (Gulbrandsen, 2017).

Mesosystemet

Den andre sirkelen er mesosystemet. Det systemet omfatter en forbindelse mellom to mikrosystemer, altså forbindelse mellom to eller flere miljøer som barn delta i aktivt i (Drugli

et al., 2020; Gulbrandsen, 2017). Kvaliteten eller relasjonen mellom de ulike mesosystemene er av stor betydning for hvordan barn har det i de ulike mikrosystemene.

Eksosystemet

Eksosystem er det nest ytterste systemet, og som modellen beskriver, er det arenaer hvor barnet selv ikke deltar, men som kan få betydning for barnet. Indirekte som for eksempel forhold ved foreldrenes arbeidsplass. Dette er altså prosesser og forbindelser som foregår mellom to eller flere miljøer og hvor minst det ene miljøet ikke har den utviklende personen, barnet, som deltaker (Gulbrandsen, 2017, s. 60).

Makrosystemet

Makrosystemet er den ytterste sirkelen og dette er forhold på overordnet nivå. I denne økologiske modellen ivaretar dette nivået altså det kulturelle overordna aspektet. Det er forhold som blant annet politiske beslutninger. Et eksempel er lengde på barselpermisjon som fattes på makrosystemnivå, men får betydning for de yngste barnas oppstart i barnehage (Drugli et al., 2020).

Kronosystemet

Bronfenbrenner (referert i, Gulbrandsen, 2017, s. 64) ser utvikling som en livslang prosess og mennesker blir aldri «ferdige». «Dette systemet reflekterer hvordan hendelser og endringer i livshistorien til individet kan påvirke individets utvikling og ett eller flere av de andre systemene i teorien» (Helsedirektoratet, 2015).

3.2 Relasjonskompetanse

Jan Spurkeland (2011) beskriver relasjonskompetanse som kunnskaper, holdninger, evner og ferdigheter som vi alle mennesker kan utvikle kontinuerlig (Spurkeland, 2011). For å kunne etablere, utvikle, vedlikeholde og reparere kontakt med andre mennesker trenger vi disse ferdighetene som Spurkeland trekker frem. Dette er kjernen i vår sosiale aktivitet (Spurkeland, 2017). Videre skriver han at vi blir alle født med et sett av sosiale evner og at relasjonskompetansen er den ballasten vi mennesker skal møte den sosial verden med. Mennesker erfarer og utvikler relasjonskompetanse først i og med familien, men senere skal vi bruke denne kompetanse i etablering av vennskap, partnerskap og etter hvert arbeidslivet. Slik sett må vi erkjenne at relasjonskompetanse er noe vi trenger både privat og i yrkeslivet

(Spurkeland, 2017). Noe av denne kompetansen kan utvikles gjennom livet, men mye kan utvikles ved øvelse og bevissthet (Lysebo & Bratt, 2017, s. 5).

Relasjoner kan være komplekse å forstå fordi de er usynlige mellom oss mennesker og er ikke en egenskap man har eller ikke har. Det bor i oss alle fra vi er født. Alle har vi fra fødsel en forutsetninger for å inngå i positive samspill med andre mennesker og danne relasjoner.

«Relasjonskompetanse er mer enn bare samarbeidsferdigheter og samarbeidsevne»

(Spurkeland, 2017, s. 220). Kvaliteten i relasjonene avhenger av om samspillet, følelsene og forventningene oppleves som positive eller negative for partene (Klinge & Brandt, 2022).

Spurkeland beskriver dette som «læren om spenningsfeltet mellom mennesker og hvordan vi påvirker hverandre og gjør hverandre gode» (Spurkeland, 2017, s. 220).

I rammeplanen står det at barnehagen skal legge til rette for omsorgsfulle relasjoner mellom barna, og mellom personalet og barna. Dette er viktig grunnlag for trivsel, glede og mestring. Personalet skal blant annet legge til rette for at barn kan knytte seg til personalet og hverandre, og skal sørge for at barn opplever trygghet, tilhørighet og trivsel i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). I hverdagslivet i barnehagen møter barn mange ulike mennesker og barn må forholde seg til mange ulike relasjoner i ulike settinger. «I det komplekse barnehagelivet kan det skapes både gode eller mer problematiske forutsetninger for lek, læring og utvikling» (Winger & Eide, 2015, s. 3). Relasjonsarbeid er et komplekst og viktig felt og dreier seg blant annet om dyadiske forhold mellom voksne og barn, og om arbeid med relasjoner barn imellom. Barnehageliv er også et liv i gruppe. Derfor kan man argumentere for at «forutsetninger for trivsel og et godt liv i barnehagen er opplevelser av fellesskap mellom barn og mellom personalet og barna» (Os & Eide, 2013, s. 209).

Relasjonskompetanse hos barnehagelæreren er altså avgjørende for å skape gode barnehager. Lite er så viktig for kvaliteten som evnen til å etablere sensitive, positive samspill som fører til at barn opplever seg møtt og forstått. Vi har alle behov for relasjonskompetanse i møte med andre mennesker og denne kompetansen er grunnleggende for alle mennesker. Vi kan alle fra vi er veldig små, avkode andre menneskers signaler og reagere hensiktsmessig. Gjennom det får vi ifølge Louise Klinge mulighet for å etablere positive relasjoner som preges av både trygghet og tillit og dette er relasjonskompetanse i et nøtteskall (Klinge, 2021). Begrepet relasjonskompetanse er ikke nevnt i rammeplanen, men det er likevel forventninger knyttet til relasjonskompetanse i profesjonsutøvelsen til barnehagelæreren. Kvaliteten i barnehagene fordrer at barnehagelæreren har kompetanse om relasjoner, altså relasjonskompetanse, siden barnehagelærere berører livene til barna som han eller hun møter hver dag, og det er

eksistensielt for barn å føle tilhørighet og trygghet. Barn skal ha rike muligheter for vekst og utvikling og dette skjer gjennom trygge, varme og forståelsesfulle relasjoner (Lysebo & Bratt, 2017). I barnehagene hvor møtene mellom barnehagelæreren og barna har karakter av daglige og repeterte mønstre blir relasjonskompetansen viktig (Lysebo & Bratt, 2017), og det er barnehagelæreren som til enhver tid er ansvarlig for relasjonen til barna og barnegruppen. Kari Killén påpeker at relasjonskompetansen til barnehagelærere er den vesentligste kompetansen barnehagelærere må ha (Killén, 2017, s. 130). Evnen barnehagelæreren har til å møte og ivareta både enkeltbarnets behov, utvikle fellesskapskultur i barnehagesettingen, og evnen til tverrfaglig samarbeid og dialog med foreldrene handler om barnehagelærerens relasjonskompetanse. Barnehagelærerens relasjonskompetanse er derfor et viktig kvalifikasjonsområde og en sentral kvalitetsindikator (Os et al., 2019, s. 47).

3.2.1 Profesjonell relasjonskompetanse

For barnehagelæreren som profesjonsutøver, handler relasjonskompetanse om hvordan han eller hun bygger opp mellommenneskelige forhold til barna, samt forståelsen av det dualistiske og komplekse i en relasjon. I barnehagen er kvalitet i relasjon mellom barnet og barnehagelæreren hovedsiktemål, men det bygges videre på relasjonen til hvert barn til å gjelde relasjoner med hele barnegruppen (Johansson, 2020). Kvaliteten i relasjonene kan forstås som hvordan barnehagelæreren tar ansvar for å sikre kvaliteten i de relasjonelle prosessene med barn og i barnegruppen (Løkken, 2022, s. 23). En profesjonell relasjonskompetent praksis handler derfor ikke bare om å inngå i positive relasjoner med enkeltbarn, men også om å sørge for et samspill hvor barn kan utvikle seg både sosialt, kognitivt og motorisk samtidig som man bidrar til å utvikle et sosialt og trygt samspill mellom barna. Barn trenger utviklingsstøttene samspill med barnehagelæreren og hans eller hennes profesjonelle relasjonskompetanse er avgjørende for at det blir nettopp et utviklingsstøttene samspill (Klinge & Brandt, 2022).

Louise Klinge og Tina Brandt (2022, s.11) viser videre til at relasjonskompetent praksis må prege det pedagogiske personalets samspill med alle barn. Dette er helt avgjørende for å lykkes med formålet vårt om at alle barn har det godt og utvikler seg allsidig. Det relasjonelle kan heller ikke skilles fra det faglige som Klinge skriver. Relasjonsarbeid foregår hele tiden. Barns tidlige relasjonserfaringer, også de som de får i barnehagen, får betydning for barns senere sosial og emosjonelle utvikling (Abrahamsen, 2015).

Relasjonen mellom barnet og barnehagelæreren er ikke verdiladet i seg selv, for den avhenger av tre komponenter som må være på plass, samspill, følelser og forventninger. Disse tre

komponentene er dynamiske og kan forandres og relasjoner har derfor alltid forbedringspotensial (Klinge & Brandt, 2022, s. 27). Klinge og Brandt (2022) beskriver i boken *Pædagogens relationskompetence, kendetegn og betingelser*, som har utgangspunkt i Klinges doktorgradsprosjekt, fem kjennetegn ved profesjonell relasjonskompetansen. Jeg skal presentere disse kjennetegnene nedenfor, men jeg kommer til å erstatte pedagogene, som det vises til i boken, med barnehagelæreren for å være mer konkret på barnehagelærerens rolle i lys av min problemstilling.

1. Avstemmere

Klinge og Brandt (2022) beskriver avstemmer som signaler til barnet om at det er trygt og at det ikke er alene. Dette er viktig for barns utvikling. Barn tolker voksne relasjonelt og lurar på og lurar: "Er hun sint på meg"? "Liker hun meg"? Når barnehagelæreren interesserer seg for barnets verden, er nær og åpen når barnet søker kontakt, kanskje bare med et lite smil, uttrykker barnehagelæreren avstemmere. Slik avstemming er kjennetegn både ved den profesjonelle og den allmennmenneskelige relasjonskompetansen. Barnehagelæreren som profesjonsutøver gjør mange slike avstemmere hver dag, men er ofte ikke bevisste på det eller hvor stor betydning det har (Klinge & Brandt, 2022). Typiske avstemmere er ifølge Klinge og Brandt (2022):

- mimikk (smil, latter og speiling)
- gest (vennlige berøringer, hodet på skrå, rolige bevegelser)
- tonefall (variert, lyst, oppadgående)
- ord (vennlige, uten ironi og sarkasme)
- timing (turtaking, mulighet for responstid, ikke avbrytelser)
- aktiv lytting (nikk, små ord, hodet på skrå, positive tilbakemeldinger)
- posisjon (øynehøyde med barna)

(Klinge & Brandt, 2022, s. 55).

2. Omsorgsetiske handlinger

Omsorgsetiske handlinger er det andre kjennetegnet, og det handler om at omsorg innebærer at man virkelig ser barna man interagerer med (Klinge & Brandt, 2022, s. 92). Å være en del av omsorgsfulle relasjoner hvor vi kan føle trygghet og tilknytning er noe vi alle mennesker strever etter (Klinge, 2021). Det er en del av de omsorgsetiske handlingene å møte barn ved å være bevisste deres fysiologiske behov. Ved å møte barnet omsorgsfullt styrkes barns mulighet for både å møte omverden og seg selv på en omsorgsfull måte. Omsorgsetiske

handlinger kjennetegnes ifølge Klinge og Brandt ved at: «Pedagogen setter barnet før regelen, viser barnet respekt, inngår i dialog med barna, lar barn praktisere etiske ideal ved å la de hjelpe til å være en rollemodell ved å erkjenne at også hun/han kan gjøre feil» (Klinge & Brandt, 2022, s. 107).

De tre siste kjennetegnene handler om å understøtte psykiske behov. Mennesker har behov for å oppleve innflytelse på eget liv (autonomi), evne til å mestre og håndtere de utfordringer vi møter (kompetansebehov) og tilknytning til andre mennesker (behov for samhold) (Klinge, 2021, s. 27).

3. Imøtekommelse av barns autonomibehov

Barn, som voksne, har behov for å påvirke og ha innflytelse på det som skjer i eget liv. Små barn stiller ikke så mange spørsmål, særlig ikke de yngste barna uten et verbalt språk. Det som har betydning, er om de kan relaterer seg til en aktivitet eller på en måte se mening i den. Barnehagelæreren må innhente innsikt i hva barnet eller barnegruppen er interessert i, og hvilket nivå de ligger på i forhold til alder, utvikling og ferdigheter (Klinge & Brandt, 2022).

Klinge og Brandt viser til flere kjennetegn når barns behov for autonomi imøtekommes av barnehagelæreren: verbal adferd er inviterende, tilrettelagte aktiviteter er i tråd med barnet og barnas behov og interesser, barns signaler, som for eksempel passivitet, brukes som verdifull informasjon, barnehagelæreren setter seg inn i barns ståsted og handlinger blir begrunnet (Klinge & Brandt, 2022, s. 106). Behovet for autonomi handler derfor ikke bare om å kunne bestemme selv, men mer å kunne forstå hensikten med det som skjer (Klinge, 2021)

4. Imøtekommelse av barns kompetansebehov

Barn trenger å bli møtt med «passende utfordringer som ikke er så vanskelige at de blir frustrerte og heller ikke så lette at de blir for kjedelige» (Klinge & Brandt, 2022, s. 52). Dette betyr både å ha kompetanse til å håndtere utfordringer, men og å ha mot til å kaste seg ut i nye ting (Klinge, 2021, s. 28). Klinge og Brandt (2022) skriver at barns kompetansebehov imøtekommes når det skapes en oversiktlig struktur, barn får oppgaver som er stilt klart og tydelige, barnehagelæreren bruker et språk som peker mot det man vil ha fokus på og ikke det man vil bort fra. Aktiviteter som involverer mange sanser, tilrettelegger for aktiviteter som barn tenker de kan klare for det er gjenkjennelig og enkelt, og forklares på gode måter. De responderer anerkjennende overfor barna, setter ord på det barn opplever og hjelper barn videre når de står fast uten å ta over (Klinge & Brandt, 2022).

5. Imøtekommelse av barns behov for tilhørighet

Når barn føler seg likt og inngår i positive relasjoner til både barnehagelæreren og de andre barna, oppleves tilhørighet. Denne dype trang til ikke å føle seg alene er forbundet med trygghetsskapende voksne og andre barn for ingen barn klarer seg alene. Derfor er det å oppleve og erfare tilhørighet livsviktig. Når disse følelsene og behovene ikke blir møtt kan det være svært så dramatisk for barn. Klinge og Brandt viser til at trusler som «du får ikke komme i min bursdag» kan være veldig skremmende og aktivere frykt hos barn. Frykten for å bli ekskludert fra fellesskapet kan være like skremmende for et barn som å være truet på livet (Klinge & Brandt, 2022, s. 85).

Klinge og Brandt (2022, s. 106) peker på følgende kjennetegn når barns behov for tilhørighet imøtekommes av barnehagelæreren: barnet tas med i gjøremål som gagnar fellesskapet, bruker barnets navn, viser interesse for barnet og bidrar til god stemning ved å dele hva som er morsomt, gjensidig engasjement i et felles tredje som en lek eller annen aktivitet, bidrar med hele seg og deler fra seg selv og engasjerer seg på lik linje med barnet.

3.3 Tilknytning

3.3.1 Tilknytningsteori

Barnehagelæreren må ha kunnskap om hva som skal til for at samspillet mellom barn og voksne skal kunne bidra til trivsel, utvikling og læring i barnehagehverdagen. Som Gerd Abrahamsen (2015) poengterer, nytter det ikke å bare ha kunnskap og forståelse om barns relasjonsbehov og hva som kan skje når dette svikter. Barnehagelærere, må kunne omsette denne kunnskapen i praksis gjennom å skape og opprettholde gode tilknytningsforhold (Abrahamsen, 2015). Formålet med dette kapittelet er å gi innsikt i hva tilknytning er, og betydningen det kan ha for de yngste barna. Jeg ser på tilknytningsteorien som et viktig bidrag til teorifundamentet i barnehagelærerens profesjonsutøvelse når profesjonelle relasjoner skal etableres. Alle barn er avhengige av relasjonene til oss voksne som omsorgspersoner og de vokser opp på våre betingelser, med erfaringer fra relasjonene de inngår i og hvordan de blir møtt. For å forstå hvordan tidligere relasjoner oppstår og får betydning senere i livet viser Lars Smith (2017) til at tilknytningsteorien står sentralt.

I barnehagens rammeplan kapittel 6, som handler om overganger, står det at barnehagen skal:

... i samarbeid med foreldrene legge til rette for at barnet kan få en trygg og god start i barnehagen. 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. Når barnet begynner i barnehagen, skal personalet sørge for tett oppfølging den første tiden slik at barnet kan oppleve tilhørighet og trygghet til å leke, utforske og lære. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 33)

Dette er barnehagelærerens ansvar som profesjonsutøver. Bevissthet, egnethet og profesjonalitet rundt dette er avgjørende for de yngste barna i barnehagen. Alle barn kommer til verden med et innebygget og «automatisk» program for å søke trygghet og beskyttelse. Dette grunnleggende behovet for å søke trygghet kalles tilknytning. Begrepet tilknytning løfter slik sett frem og fremhever betydningen av at noe mindre henger sammen med og er avhengig av noe større (Broberg et al., 2014, s. 34). Det skjer i relasjonene til omsorgspersonene, og tilknytningen som etableres blir helt avgjørende for barns utvikling (Brandtzæg et al., 2013). Teorien om tilknytning omhandler samspillet mellom tilknytning og omsorg, og dette samspillet handler om omsorgspersonenes vilje og evne til å støtte barnet i dets behov for både å få beskyttelse, trøst og trygghet og å utforske verden i rimelig trygge omgivelser (Broberg et al., 2014). Alle barn knytter seg til sine omsorgspersoner og tilknytning utvikler seg gradvis gjennom de første leveårene i barns liv. Tilknytning er ikke begrenset bare til de aller yngste, men kan gjelde alle aldre, selv om den er mest tydelig blant de aller yngste (Broberg et al., 2014).

Teorien er en relasjonsspesifikk prosess mellom barn og foreldre og den kan komme til å være ulik avhengig av hvordan samspillet med mor eller far har utviklet seg.

Tilknytningserfaringene danner etter hvert mentale bilder hos barnet, av seg selv, viktige nære personer og samspillet dem imellom. Dette kalles indre arbeidsmodeller og danner grunnlag for hvordan barnet møter andre. De indre arbeidsmodellene blir viktige bestanddeler i barnets personlighetsutvikling og videre utvikling når det gjelder følelsesmessige og nære relasjoner til personer i og utenfor egen familie (Broberg et al., 2014, s. 34). En annen måte å forstå det på, er at «dersom barn over tid opplever trygge følelsesmessige bånd til sine omsorgspersoner, vil det utvikles indre bilder av tilknytningspersoner som er til stede for dem, lydhøre og hjelpsomme» (Abrahamsen, 2015, s. 44). Ifølge Broberg et al. anses tilknytningsteorien å være den «viktigste psykologiske teorien når det gjelder hvordan barn og voksne forholder seg til nærhet, beskyttelse og omsorg på den ene siden, og selvstendighet, oppdagelsesglede og vekt på egen styrke og evne på den andre siden» (Broberg et al., 2014, s. 35). I følge

Abrahamsen (2015) kan vi si at « det tilknytningsteorien står for, griper inn i vår alles hverdag gjennom de relasjonene vi har til oss selv og til andre» (Abrahamsen, 2015, s. 45).

Tilknytning handler i hovedsak om fysisk trygghet og overlevelse. De siste 50-60 årene har utviklingspsykologisk forskning likevel vist at tilknytning handler om langt mer enn dette. Gjennom nære relasjoner til omsorgspersoner som reagerer sensitivt på barns behov, utvikler barn følelsesmessige og sosiale evner (Brandtzæg et al., 2013, s. 16). Tilknytningsteori har derfor sentrale forbindelser med etablering av relasjoner. Når det kommer til barns psykiske helse, kan tilknytningen som oppstår mellom barnet og omsorgspersoner fungere både som en beskyttelse- og en risikofaktor. Dette avhenger av om tilknytningen er trygg eller utrygg (Abrahamsen, 2015, s. 45). For å forstå hvordan tidlige relasjoner oppstår og får betydninger i barns liv, står tilknytningsteorien sentralt (Smith, 2017, s. 139). Jeg vil senere komme nærmere inn på hva tilknytning innebærer og hvordan det viser seg hos barn. Først skal vi se litt historisk på tilknytningsteorien og dets opphav.

Historisk blikk på tilknytningsteorien

John Bowlby (1907-1990) var utdannet psykoanalytiker og anses som tilknytningsteorien opphavsmann (Broberg et al., 2014, s. 35). Moderne tilknytningsteori baseres i stor grad på hans arbeid. Bowlby var i sin forskning ikke bare opptatt av barns indre verden (det intrasubjektive aspektet), men like mye opptatt av barns omgivelser og foreldrenes omsorg og betydning dette har for barns personlighetsutvikling (det intersubjektive aspektet). Hans tenkning heller mot det vi i dag kan betegne som relasjonell tilnærming (Smith, 2017).

Tidlig på 1950-tallet kom Bowlby i kontakt med forskeren Mary Ainsworth (1913-1999). De to hadde noe ulik tilnærming til tilknytningens betydning. Ainsworth la i sine studier vekt på individuelle forskjeller i barns tilknytningsadferd, mens Bowlby var mer opptatt av tilknytningens betydning som en generell beskyttelsesfunksjon (Smith, 2017). Ainsworth var en akademisk psykolog og mer metodisk skolert enn Bowlby. Hun brukte i sin doktoravhandling for første gang begrepet trygg base, og hun beskrev hvordan mangel på tryggheten i familien fører til at individet blir handikappet ved å ikke ha en trygg base å gå til. Hun kunne se, gjennom sin kunnskap om personlighets-psykologi og interesse for individuelle forskjeller, at barn utvikler ulike former for tilknytning til ulike omsorgspersoner. Bowlby og Ainsworths interesser for teori utfylte hverandre (Smith, 2017) og Bowlby tilegnet sin siste bok om tilknytning *A secure base: Clinical applications of attachment theory* til Ainsworth (Broberg et al., 2014, s. 37).

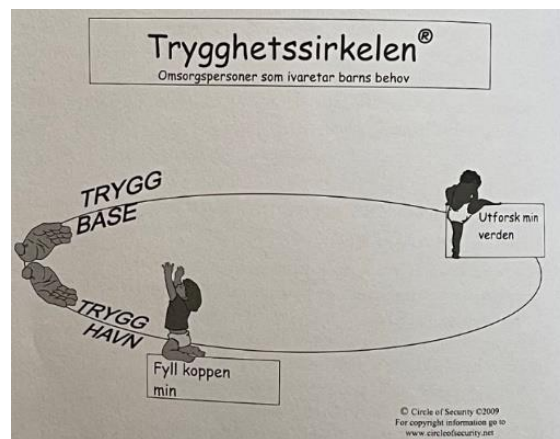
På slutten av 60-tallet kom Bowlby ut med en triologi, og i disse bøkene beskrev han tilknytningens betydning for mennesket utvikling. Bøkene handlet om hvordan separasjoner, vannskjøtsel og forsømmelse tidlig i livet kan få betydning for videre utvikling (Broberg et al., 2014, s. 35). Bowlbys forskning og arbeid viste et ganske tydelig skifte fra en en-person-til en to-person-psykologi. Historisk sett kan man si at Bowlbys teori er en videreutvikling av objektrelasjonsteorien. Det som var felles for objektrelasjonsteoretikerne var hvordan de tydelig beskrev behovet barn har for etablering og kontakt med andre mennesker for å få bekreftelse på eget verd som person, trygghet og tilknytning (Abrahamsen, 2015, s. 49). Etter Bowlbys publisering av teori om tilknytning på slutten av 1960-tallet, har det blitt gjort store fremskritt i utviklingen og forståelsen av barns tidlige relasjoner. For å forstå tilknytning beskriver Lars Smith (2017) at vi kan se tilknytning som en nær følelsesmessig relasjon, et bånd som knytter et barn med en omsorgsperson over tid, også på tvers av fysisk avstand (Smith, 2017).

3.3.2 Trygghetssirkelen

Begrepet «trygg base» er et nøkkelbegrep som er sentralt innen tilknytningsteorien. Det beskriver to sider ved den voksnes omsorgsevne som er å være en *trygg base* for barns utforsking, og å utgjøre en *sikker havn* som barnet kan vende tilbake til ved opplevelser av trusler eller fare (Broberg et al., 2014, s. 43). Bowlby (referert i Abrahamsen, 2015, s. 54) «argumenterer for at det er den *trygge basen*, som tilknytningspersonen representerer, som i de fleste tilfeller fører til en stadig økende grad av barns selvstendighet, for eksempel gjennom utforsking av omverden». Behovene for trygghet og utforsking henger sammen og er avhengige av hverandre. Barn trenger en trygg base for å våge å utforske verden, men trenger også den sikre havnen når opplevelsene ute i verden føles utrygge. Denne doble funksjonen har blitt beskrevet gjennom det som kalles trygghetssirkelen, i dag mest kjent som COS, Circle of security (Brandtzæg et al., 2013, s. 19).

Trygghetssirkelen (figur 3) er en illustrasjon av tilknytningsteori og bygger på mange års forskning om tilknytning. Den viser hvordan de grunnleggende behovene henger sammen. Den nedre halvdel gir rom for nærhetssøken (Broberg et al., 2014), og vi ser barnets behov for beskyttelse, altså tilknytningen. Det er barnets trygge havn og handler om barnets behov når det trenger hjelp med følelser og trenger nærhet. Hånden representerer barnets behov for en trygg voksen som kan hjelpe og trøste. Øvre del handler om barnets behov for utforsking, om barnets behov for selvstendighet og å kunne utforske verden. Også her representerer hånden

den voksne som da fungerer som en trygg base for barnets utforsking. Barnet utforsker verden med trygghet om at den voksne passer på og er tilgjengelig (Brandtzæg et al., 2013).



Figur 3 The Circle of Security hentet fra Brandtzæg et al., 2013, s. 18.

3.3.3 Tilknytningsmønstre

Ifølge Bowlby (referert i Killén, 2017) vil barns tilknytningsadferd vise seg i ulike former når det føler seg truet, forsøker å oppnå noe, eller vedlikeholde kontakt med tilknytningsperson. Tilknytningsadferd kan beskrives som «enhver form for handlinger som har som formål å oppnå og beholde tilknytningspersonens nærhet og kontakt. For barn under tre år er det mest vanlig å gråte, rekke hender, strekke seg mot eller søke med blikket» (Abrahamsen, 2015, s. 58). Barn vil knytte seg til omsorgspersoner på ulikt vis, og vi kan ikke omtale en tilknytning som sterk eller svak. Det handler om den er trygg eller utrygg. Hvordan et barn utforsker og møter verden vil påvirkes av barnets tidligere tilknytningserfaringer. For de yngste barna er dette erfaringer fra hjemmet. Denne erfaringen vil påvirke hva barnet forventer i samvær med andre mennesker (Brandtzæg et al., 2013). Det handler om hvilke tilknytningsmønstre barnet har utviklet, hvordan tilknytningen til den voksne er og om kvaliteten på samspillet mellom omsorgspersonen og barnet (Drugli et al., 2020).

A. Trygg tilknytning

Trygg tilknytningen kjennetegnes ved at barnet bruker omsorgspersonen som en sikker base for utforsking (Smith, 2017, s. 14), og at barnet stoler på at omsorgspersonen gir hjelp og støtte og opplever at den er glad i han eller henne. Barnet har erfart at han eller hun blir forstått og møtt på en trygg måte: Det har erfart et forutsigbart samspill som både hjelper med barnets følelser når det har det ikke har det bra, og som deler gleder med barnet når det

mestrer noe nytt (Drugli et al., 2020, s. 33). Trygg tilknytning er ingen garanti, men et godt utgangspunkt for god psykisk helse og et godt sosial liv (Brandtzæg et al., 2013).

B. Utrygg tilknytning

Utrygg tilknytning utvikles når barn erfarer at omsorgspersonen ikke er like tilgjengelig og det ikke er så lett å få hjelp med alle følelser og behov. Når barn erfarer utilgjengelige omsorgspersoner, kan de ikke ta for gitt at den voksne vil støtte, forstå og tilpasse seg behovet barnet har (Drugli et al., 2020).

Det er to kategorier utrygg tilknytning, utrygg unnvikende tilknytning og utrygg ambivalent tilknytning. Begge er normale, men gitt den situasjonen barnet befinner seg i.

Utrygg unnvikende tilknytning kommer gradvis til uttrykk ved at barnet undertrykker sin tilknytningsadferd, viser ikke sine følelser (Killén, 2017), og ved at barnet i liten grad oppsøker den voksne for trøst og nærhet (Drugli et al., 2020). Disse barna har erfaring med at omsorgspersoner har vært avvisende. De kan fremstå selvstendige og trenge liten voksenstøtte fordi de er blitt vant med å regulere seg (Drugli et al., 2020).

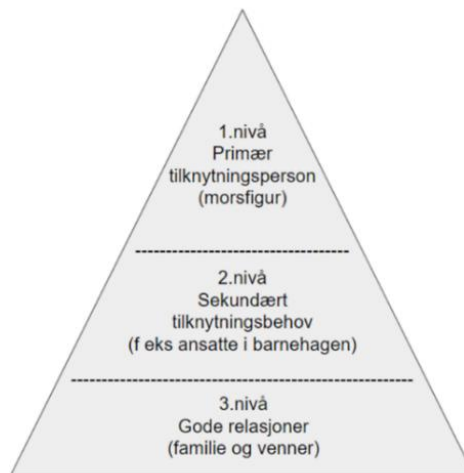
Barn med utrygg ambivalent tilknytning søker mye voksenkontakt og kan virke klengete, og viser liten interesse for lek og utforsking (Drugli et al., 2020). Tilknytningsadferden deres kan vise seg som overdrevet og forsterket når de føler seg truet. De kan med andre ord overdrive sine følelser og bruke de for å styre sine omsorgspersoner (Killén, 2017).

C. Desorganisert tilknytning

Desorganisert tilknytningsmønster utvikles når barn opplever omsorgssvikt, og Kari Killén (2017) beskriver dette som den mest alvorlige formen for utrygg tilknytning. Den utvikles når barn opplever omsorgssvikt og når omsorgspersonen er den som utsetter barnet for faren. Barnet vil verken ha en trygg base eller trygg havn, og sjansen for negativ utvikling er stor (Drugli et al., 2020). Barn som har erfart omsorgssvikt og utviklet desorganisert tilknytning, vil kunne fremstå som både forvirret, ha ulike former for stereotyp adferd og opptre fryktsomme når foreldrene er i nærheten (Killén, 2017).

3.3.4 Tilknytningshierarkiet

De yngste barna har vanligvis etablert tilknytning til begge sine foreldre, og i de fleste tilfeller representerer disse to barnets viktigste havn og base. Når barn begynner i barnehagen, eller i nye møter mellom barn og barnehagelærer, er det viktig med kunnskap om tilknytning. Selv om barn utvikler tilknytningsrelasjoner til flere personer, betyr det ikke at de er like viktige som foreldrene, eller at det er mulig å erstatte mor eller far. De fleste barn kan utvikle tilknytningsrelasjoner til mellom en og fem personer. Dette er avhengig av hvor mange barnet har en nær relasjon til. For barnehagelæreren har denne kunnskapen betydning for det innebærer at barn i de fleste tilfeller kan knytte seg til kanskje bare en ansatt i barnehagen. Det blir likevel viktig at barn blir trygge nok til å rette sin tilknytningsadferd også mot de øvrige ansatte (Broberg et al., 2014). Vi kan se på dette på en litt annen måte, gjennom forståelse av tilknytningenes hierarki, tilknytningshierarkiet (figur 4).



Figur 4 Illustrert på bakgrunn av teori fra R. Bowlby, 2007; J.C. Bowlby, 1973, 1982

Dette hierarkiet illustrerer at barn foretrekker en betydningsfull person som nr. 1 i tilknytningshierarkiet, som oftest mor. Når mor er nr. 1, og ikke er tilgjengelig, er det nr. 2 i barnets tilknytningshierarki som blir viktig. Dette er som oftest far, men i barnehagen kan dette også være en av barnehagelærerne. I fravær av nr. 1 blir da nr. 2 barnets trygge base. På nivå 2 skjer ikke tilknytningsprosessene automatisk slik de gjør på nivå 1. På dette nivået må omsorgspersoner, barnehagelæreren, bruke mye tid og praktisere et veldig oppmerksomt nærvær. Det er for barn, bare relasjonene som er på nivå 1 primær og 2 sekundær, som kan defineres som tilknytningsrelasjoner. Relasjonene på nivå 3 faller altså ikke inn under tilknytningsrelasjoner, men disse relasjonene kan også være positive og ikke minst utviklingsfremmende. Likevel er de ikke tilknytningsrelasjoner.

Når barn har etablert trygg tilknytning på nivå 1 og 2, vil det kunne inngå i relasjoner også på nivå 3, altså relasjoner med øvrig familie og venner, men barnet vil likevel ha behov for sine tilknytningspersoner dersom de blir utrygge og opplever seg truet, enten innenfra eller utenfra (Evertsen-Stanghelle, 2018, s. 97).

3.4 Barnehagelærerutdanningen

Barnehagelærerutdanningen skal ifølge utdanningens nasjonale retningslinjer, bidra til at den kommende barnehagelærerens dannelsesprosesser, personlig vekst og utvikling. Å utdanne seg til barnehagelærer handler om mer enn å utdannes til et yrke. Det handler om å dannes til en profesjon (Hennum & Østrem, 2016, s. 9). Barnehagelæreren er slik sett en profesjonsutøver. Bernt Andreas Hennum og Solveig Østrem (2016) hevder at det er gjennom utdanningen grunnlaget legges, men at dannelsesprosessen er noe barnehagelæreren aldri blir ferdig med. Barnehagelærerutdanningen er en utdanning som gir innføring i samspill mellom barn og voksne og kunnskap om barns utvikling. Det er en treårig bachelorgrad som også kan tas på deltid over fire år. Det er ulike opptakskrav, men som oftest generell studiekompetanse som oppnås gjennom fullført og bestått videregående opplæring fra bestemte utdanningsprogram. Det søkes direkte til de ulike studiestedene i Norge, og det krever et visst karaktersnitt som kan variere mellom studiestedene (Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, u.å.).

I juni 2012 fastsatte Kunnskapsdepartementet en ny forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen, og det ble utarbeidet nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen. Forskriften har som formål å definere de nasjonale rammene for utdanningen. Den skal sikre at institusjonene tilbyr en forskningsbasert, profesjonsrettet og integrert utdanning med høy faglig kvalitet. Den skal også legge til rette for at praksisfeltet og utdanningsinstitusjonene har et forpliktende samspill (Kunnskapsdepartementet, 2012b). Det er institusjonenes ansvar å sørge for å fremme integrering av både teori og praksis, faglig progresjon, forskningsforankring og en gjennomgående profesjonsretting. Institusjonene skal legge til rette for at det er et samarbeid mellom studiestedet og praksisfeltet. Fagmiljøet tilknyttet studiet skal ha oppdatert og relevant kunnskap for praksisfeltet (Kunnskapsdepartementet, 2012a). Innholdet i utdanningen er delt inn i seks kunnskapsområder: 1. barns utvikling, lek og læring, 2. samfunn, religion, livssyn og etikk 3. språk, tekst og matematikk, 4. kunst, kultur og kreativitet, 5. natur, helse og bevegelse og 6. ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid, og en fordypning og bacheloroppgave. Innenfor disse

seks kunnskapsområdene skal fagemnet, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis kobles sammen, både innholdsmessig og organisatorisk (Kunnskapsdepartementet, 2012b, s. 5). I dagens barnehagelærerutdanning er pedagogikk en integrert del av alle kunnskapsområdene, men i tidligere førskolelærerutdanning var det et eget fag.

De nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanningen er utfyllende i forhold til forskriften og rettledeende for alle institusjonene. Rammene for praksis er fastsatt. Det skal være minst 100 dager hvor minimum 95 av disse skal være i barnehage. Minimum fem skal være med fokus på overgangen fra barnehage til skole. Minst 75 dager skal være de to første årene, og minimum 25 dager det siste studieåret (Kunnskapsdepartementet, 2012a).

Ved søk og gjennomgang av de seks kunnskapsområdene finner jeg ingen beskrivelser av fenomenene relasjonskompetanse og tilknytning. Som jeg viser til i kapittel 4.1.2 om barnehagens styringsdokumenter, benevnes ikke relasjonskompetanse og tilknytning i styringsdokumentene. Samme funn finner jeg ved søk i forskrift om rammeplan for barnehagelæreutdanning og de nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen. Kun ordet relasjon dukker opp (seks ganger), og det er bare i de nasjonale retningslinjene.

Når det gjelder innhold i de seks kunnskapsområdene, vil jeg videre komme inn på et utvalg av disse hvor innhold muligens kan knytte seg faglig til relasjonskompetanse og tilknytning.

I kunnskapsområdet barns utvikling, lek og læring vises det til at denne kompetansen og forståelsen av barns utvikling må ses i lys av historisk, nåtids- og fremtidsperspektiver. Videre står det at «dette kunnskapsområdet vier stor plass til hvordan samhandling og relasjoner mellom mennesker danner grunnlag for lek og læring og for utvikling av demokratisk tenking» (Kunnskapsdepartementet, 2012b, s. 15). Psykologi, sosiologi og sosialantropologi er kunnskapsbasen som de ulike emnene i lærerutdanningsfaget pedagogikk hentes fra (Kunnskapsdepartementet, 2012a). Læringsutbytte barnehagelærerstudenter skal oppnå gjennom dette emnet er blant annet å inneha «kunnskap om aktuelle teorier og forskning om barns utvikling, lek, læring og danning» og «ha kunnskap om barns væremåter, omsorgs-, leke- og læringsbehov særlig knyttet til de yngste barna i barnehagen og til overgangen barnehage/skole» (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 15). Videre står det i de nasjonale retningslinjene at en av ferdighetene som skal oppnås er å kunne «gå inn i omsorgsfulle relasjoner med barn, preget av vilje til innlevelse og anerkjennelse av hvert enkelt barn og framstå som en bevisst rolle- og språkmodell både for barn og i samarbeid med personale og foresatte» (Kunnskapsdepartementet, 2012b, s. 16).

I kunnskapsområdet språk, tekst og matematikk tematiseres barns språklige, begrepsmessige, matematiske og tekstkulturelle utvikling, og disse områdene er viktige for barns lek og læring og er avgjørende for at barn kan utvikle relasjoner til andre mennesker og fungere sosialt i et flerspråklig og flerkulturelt samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2012b).

I kunnskapsområdet natur, helse og bevegelse trekkes det frem at «sosiale relasjoner mellom barn og mellom barn og voksne i barnehagen heng mellom anna saman med felles kroppslege og rørslemessige erfaringar og opplevingar i naturen. Det er nær samanheng mellom forholdet barnet har til kroppen, sjølvoppfatninga og den emosjonelle utviklinga» (Kunnskapsdepartementet, 2012b, s. 23).

Kunnskap om relasjoner og tilknytning burde være en selvfølge for alle som jobber med de yngste barna, men som vi vet, er det ikke slik. De fleste barnehagelærerne, ifølge Killén (2017), får denne kunnskapen gjennom utdanningen sin. Faren er der hvor utdanningen ikke setter barnehagelæreren i stand til å omsette dette i praksis, for da mister den mye av sin verdi. Kunnskap oppnådd gjennom utdanningen burde ideelt sett kunne anvendes på en faglig profesjonell måte i barnehagens daglige pedagogiske arbeid (Killén, 2017). Kari Killén spør videre «om utdanningen er seg bevist dette og klarer å legge opp undervisning og den individuelle veiledningen slik at den ivaretar teori-praksis-perspektivet» (Killén, 2017, s. 105)

Flere forskere har gjennom intervjuer og observasjoner funnet at kunnskap om tilknytning og emosjonell tilgjengelighet, anvendes sporadisk og lite systematisk av personalet i barnehagen (Abrahamsen og Sutterud 2007; Vassenden mfl. 2011; Abrahamsen mfl. 2012; Bratterud mfl. 2012 referert i Abrahamsen, 2015, s. 105).

4 Resultater fra undersøkelsen

Jeg innleder dette kapittelet med en kort beskrivelse av informantene og deres bakgrunn før jeg presenterer mine resultater. Arbeidet med å innhente empiri for å finne svar på mine forskningsspørsmål, har vært delt i to. Den første delen handler om å se nærmere på hva som foreligger av forskning knyttet til min problemstilling. Videre i analysen presenterer jeg mine funn gjennom de fire temaene:

- relasjonskompetanse som betingelse for kvalitet i barnehagen
- barnehagelæreren som relasjonsbygger
- hvordan arbeides det med tilknytning og relasjonsarbeid

- refleksjoner omkring barnehagelæreryrket og kompetanse etter endt studier.

Disse temaene vil jeg i dette kapitlet presentere gjennom utvalgte sitater og funn fra intervjuene basert på den relevans jeg mener de har for å besvare min problemstilling.

4.1 Presentasjon av informantene og deres bakgrunn

Mine informanter jobber i kommunale barnehager og fullførte alle sin bachelor på heltid ved samme universitet på Østlandet, USN Drammen. Som beskrevet i avsnitt 2.3.3, benevnes informantene som Emilie, Linnea og Sarah. Emilie har på tidspunktet intervjuet ble gjennomført, jobbet nesten fire måneder som pedagogisk leder på en avdeling med barn i alder 2-3 år. Før hun begynte på utdanningen, jobbet hun fire år som assistent i ulike kommunale barnehager. Linnea har jobbet litt over et år som pedagogisk leder på tidspunktet intervjuet ble gjennomført. Hun er den eneste informanten som ikke jobber direkte med de yngste barna, og hun har to års erfaring som vikar i barnehager. Sarah har jobbet fire måneder som pedagogisk leder i en fire avdelings barnehage på en avdeling med barn i alder ett til tre år på tidspunktet intervjuet ble gjennomført. Hun beskriver en studietid preget av covid-19 og mye digital undervisning. De to andre informantene beskriver ikke studietiden som preget av covid-19. Dette var heller ikke tematisert i intervjuguiden. Sarah hadde ingen erfaring før hun begynte på studiet og som hun selv sa: «Første praksisen min var første gang jeg tråkket inn i en barnehage»

4.2 Skandinavisk forskning på fenomenene relasjonskompetanse og tilknytning

En viktig del av min studie var å se på hva som finnes av forskning knyttet til min problemstilling, og jeg valgte å se til skandinavisk forskning. Dette kommer jeg inn på i dette kapitlet.

Litteratursøk

Jeg har benyttet databasen nb-ecec-org Skandinavisk forskning på barnehageområdet på <http://www.nb.ecec.org/> nb-ecec.org i søk etter forskning. Dette er en base med kvalitetsvurdert skandinavisk forskning, som omhandler barn i alderen 0-6 år. I tillegg har jeg brukt Oria (oria.no) Oslo met, databasen Eric. Videre har jeg fått anbefalt artikler fra min veileder, gjennomgått artikler fra emnene i masterprogrammet, og sett til artikler og forskning jeg har kommet over i min jobb som rådgiver. I hovedsak er det fagfelleverderte artikler og

jeg har brukt søkerord som relasjoner, tilknytning, relasjonskvalitet, toddler og relasjonskompetanse. Ordene er søkt etter på engelsk og norsk. Det har ikke vært et mål å finne frem og inkludere alle studier som er relevante for forskningsspørsmålet, men trekke fram relevante forskningsfunn som kan bidra til å belyse min problemstilling. Jeg begynte med å søke i tidsvinduet 2017-2022, men mitt valgte tematiske område er ikke forsket mye på de senere årene. Derfor utvidet jeg raskt søket til å gjelde for perioden 2012-2022. Jeg har funnet få studier som går direkte på relasjonskompetanse og tilknytning, noe som har gjort søkeprosessen krevende. Jeg har av den grunn søkt og tatt med studier som kanskje mer indirekte knytter seg til min problemstilling.

Barnehagens styringsdokumenter

Før jeg går nærmere inn på forskningen, ser jeg det som hensiktsmessig å se på styringsdokumentene og de lovkrav som gir føringer for innholdet i barnehagen, og for forskning. FNs barnekonvensjon er en internasjonal avtale som gir alle barn under 18 år grunnleggende rettigheter uansett hvem de og hvor de bor (FN-sambandet, 2022). Alle barnehager skal bygge på de verdier som er fastsatt i lovverk og internasjonale avtaler som Norge har sluttet seg til, slik som barnekonvensjonen. Norge har gjort den til norsk lov, og alle som jobber i barnehage bør kjenne til innholdet i barnekonvensjonen (Utdanningsdirektoratet, 2019). I arbeidet med barn er spesielt artikkel 3, 12 og 31 av betydning. Artikkel 3, til barnets beste, handler om at alt vi voksne gjør i møte med barn skal være til det beste for barnet. «Ved alle handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlige myndigheter eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal barnet beste være et grunnleggende hensyn» (Regjeringen.no, 2000). Artikkel 12, å si sin mening og bli hørt, viser til at alle barn har rett til å si sin mening og deres meninger skal bli tatt på alvor (Utdanningsdirektoratet, 2019). Artikkel 31, lek og fritid handler om barns rett til hvile, fritid og lek, og til å delta i kunst og kulturliv (Regjeringen.no, 2000). Formålet med barnehager er nedfelt i Lov om barnehager og Rammeplan for barnehager og skal prege alt som foregår i barnehagene. Her tydeliggjøres hva barnehagene skal jobbe med og hva barn skal få erfare (Barnehageloven – bhl, 2006).

Styringsdokumentene til norske barnehager som Lov om barnehager, Rammeplan for barnehager og Barnekonvensjonen, nevner hverken relasjonskompetanse eller tilknytning. Likevel kan man si at formålet og innholdet i disse dokumentene legger føringer som er i tråd med betydningen av både relasjonskompetanse og tilknytning. Tilknytning benevnes kun i en

setning på side 56 i rammeplanen for barnehage. Dette knytter seg til nasjonale minoriteter, og begrepet relasjoner dukker opp fire ganger.

Forskningsfunn

NEET (unge som står utenfor arbeid, opplæring og utdanning), er en rapport som viser til tall fra SSB i 2020. Rapporten sier at om lag 110 000 unge under 30 år stod utenfor arbeid, utdanning og arbeidsrettede tiltak i 2019 (Fyhn et al., 2021). Blant funnene i denne undersøkelsen finner man at manglende relasjoner til og støtte fra blant annet lærere, samt fraværende voksne og manglende emosjonelle støtte, er med å påvirke sjansene for utenforskap. Dette viser, slik jeg ser det, betydningen av at arbeidet med å forebygge utenforskap begynner i barnehagen. Det krever barnehagelærere som er relasjonskompetente i møte med barn. Hva sier forskningen om betydningen av relasjonskompetanse hos barnehagelærere i arbeidet med tilknytning på småbarnsavdeling? Det vil jeg videre i dette kapitlet forsøke å gjøre rede for.

I 2012 kom rapporten *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år?* Rapporten ble skrevet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet med hensikt å skulle gi en forskningsoversikt fra Norge og land som kan sammenlignes med Norge. Forskningen presentert i rapporten er først og fremst hentet fra de nordiske landene, samt New Zealand, England, Nederland og USA (Bjørnstad et al., 2012). Funnene i rapporten er fra forskning publisert i perioden 2000-2011. Jeg velger å ta med de overordna funn i denne rapporten fordi jeg anser de som svært vesentlige for forskning og arbeidet som fulgte i det neste tiåret knyttet til kvalitet i barnehagene. I rapporten peker mange funn i samme retning, og et viktig samlet funn er at barnehager med høy kvalitet er vesentlig for alle barns kognitive, sosiale og språklige utvikling.

Høy kvalitet beskrives i stor grad som barnehager der personaltettheten er stor, det er et stabilt personal og personalet har god utdanning. Effektene som beskrives med hensyn til barnehagedeltakelse er gjennomgående positive. Interaksjon mellom førskolelærer/voksen og barn i barnehagen er en av nøkkelfaktorene som løftes fram som positiv for små barns læring og utvikling. En annen faktor er at det bør arbeide erfarne og sensitive voksne som kan skape et stressfritt miljø, noe som også avhenger av antall barn per voksen og hvor stor barnegruppen er. (Bjørnstad et al., 2012, p. 5)

Artikkelen "*Samspillskvalitet mellom ansatte og små barn (1-3 år) i norske barnehager* av May Britt Drugli og Turid Suzanne Berg-Nielsen (2019) er basert på observasjon av samspillskvalitet i vanlige hverdagssituasjoner på avdelinger med barn i alder ett til tre år i 92 ulike barnehager. Med samspillskvalitet vises det til hvordan de voksne støtter barns følelser, adferd, læring og språkutvikling i den vanlige barnehagehverdagen (Drugli & Berg-Nielsen, 2019). «Emosjonell utvikling og behovet for å kunne knytte seg trygt til sensitive voksne er sentralt de første leveårene» (Drugli & Berg-Nielsen, 2019). Observasjonene i denne studien er målt med CLASS (Classroom Assessment Scoring System) Toddler (utviklet for barn mellom ett og tre år). Dette er en strukturert metode for observasjon og er prøvd ut i flere land. CLASS Toddler vektlegger dimensjonene som omhandler hvordan de voksne støtter barns følelser og adferd, og læring og språkutvikling i barns vanlige barnehagehverdag. Kun 11 % av de observerte avdelingene hadde blant de høyeste skårene på begge samspillsdomenene og 50 % hadde blant de laveste skårene på begge domenene. Dette bekymrer forskerne, og de mener at disse resultatene og funnene, kan tyde på at samspill mellom små barn og ansatte i barnehagene ikke er bra nok slik det er i dag. Videre påpeker de at det må skaffes til veie mer kunnskap om hvordan samspillskvaliteten kan forbedres. Ansatte må reflektere sammen over dette i egen avdeling og stille seg spørsmål om i hvilken grad man har fokus på gode relasjoner og støtte til læring for småbarna. Også her er en viktig implikasjon for videre forskning, at det må undersøkes mer systematisk hva som skal til for å forbedre voksen-barn samspillet (Drugli & Berg-Nielsen, 2019). «I de skandinaviske landene tilbringer de fleste små barn mange timer i barnehagen, og da skal de tilbys gode relasjoner som støtter deres emosjonelle og sosiale utvikling, og de skal få god støtte til læring og utvikling» (Drugli & Berg-Nielsen, 2019, s. 10).

I studiet *Interaction Quality and Children's Social-Emotional Competence in Norwegian ECEC* ble det undersøkt sammenhengen mellom samspillskvalitet i norske småbarnsavdelinger når barna var tre år gamle, og om dette var assosiert med endringer i barnas sosiale og emosjonelle kompetanse fra tre til fem år i norsk småbarnsliv (Løkken et al., 2018). I denne studien fant de en signifikant sammenheng mellom samspillskvalitet og barns empatiske evner i treårsalderen. Analysen viste videre en marginal signifikant sammenheng mellom samspillskvalitet på småbarnsavdelinger og barnas evne til selvkontroll når de var fem år gamle. Selv om denne studien ikke ga overbevisende funn knyttet til positive assosiasjoner mellom samhandlingskvalitet i norske barnehager for småbarn og sosial-emosjonell kompetanse, velger jeg likevel å ta den med som et viktig bidrag i min

forskningsoversikt. Det at denne studien understreker et behov for ytterligere å undersøke kvaliteten på interaksjon mellom ansatte og barn, er et viktig signal for videre forskning (Løkken et al., 2018).

I studiet til Ingrid Midteide Løkken *Kvalitetsbetingelser i småbarnsgrupper og barns sosial-emosjonelle kompetanse i norske barnehager (2022)* undersøkte hun kvalitetsbetingelser i barnehagens småbarnsgrupper og deres betydning for barns sosial-emosjonelle kompetanse. Et av forholdene hun studerte var hvilken betydning relasjonskvalitet kan ha for barns sosiale-emosjonelle kompetanse i norske barnehager. I tillegg ønsket hun å se nærmere på hvorvidt strukturelle betingelser som organiseringsform og personaltetthet har betydning for relasjonskvalitet i småbarnsgruppene (Løkken, 2022). I denne studien finner Løkken at sosial-emosjonell kompetanse har betydning for barns trivsel og fremtid, og for tilhørighet til andre mennesker. Det er i relasjoner med andre mennesker i sosiale, kulturelle og historiske systemer at barn utvikler sin sosial-emosjonelle kompetanse (Løkken, 2022).

I studiet til Seland, Sandseter og Bratterud (2015), *One-to three-year-old children's experience of subjective wellbeing in day care. Contemporary Issues in Early Childhood*, ønsket de å få mer kunnskap om hva som karakteriserer situasjoner der de yngste barna i barnehagen opplever trivsel, wellbeing. Studiet viste at ett- til treåringene opplever lykke og velvære når de er i sosiale interaksjoner med andre barn og ansatte og når de er dypt konsentrert om lek og utforskning på egen hånd. Studien viser videre viktigheten av at de ansatte skaper et intersubjektivt rom dominert av høy sensitivitet og responsivitet (Seland et al., 2015). Studien konkluderer med flere forhold om blant annet at barns trivsel og velvære er avhengig av at barn ses, forstås og anerkjennes som selvstendige individer med egne intensjoner, behov og preferanser. Den bekrefter og understreker hvor viktig det er for barns trivsel og velvære at de inngår i sosiale relasjoner (Seland et al., 2015).

Louise Klinge (2016) har i sin doktorgradsavhandling *Lærerens relationskompetence* gjennomført en empirisk studie av hvordan lærerens relasjonskompetanse viser seg i samhandling med elever og klasser i allmennutdanning i offentlige skoler i Danmark. I hennes studie er tema lærerens relasjonskompetanse. Gjennom empiriske analyser undersøker hun betingelser for, kjennetegn ved og effekter av at læreren opptrer relasjonelt kompetent i samhandling med enkeltelever og hele klasser i allmennopplæringen i grunnskolen. Målet er å bidra til kvalifiseringen av lærerstudenters og læreres profesjonelle relasjonskompetanse (Klinge, 2016). Funn i Klinges forskning viser at lærerens relasjonskompetanse er en helt sentral faktor i kvaliteten på relasjonene mellom lærer og elev. Hun trekker fram et eksempel

hvor en elev i møte med en lærer som generelt ikke opptrådte relasjonelt, var rastløs og klagende, mens samme elev i møte med en annen lærer som besitter høy grad av relasjonskompetanse, viste eleven seg å være hjelpsom og fokusert. Læreren relasjonskompetanse forutsetter reseptiv orientering, at egne psykologiske behov støttes samt generell og spesifikk kunnskap om barn (Klinge, 2016). Selv om Klinge i sin avhandling studerer lærere og ikke barnehagelærere spesielt, så er funnene svært relevante og viktige. Sett i barnehagekontekst og med kunnskap om betydning av begrepene relasjonskompetanse og tilknytning har funnene stor overføringsverdi til barnehagelærere.

Oppsummering

Som en oppsummering og avsluttende refleksjon knyttet til forskningsspørsmålet «Hva sier skandinavisk forskning om betydningen av relasjonskompetanse hos barnehagelærere i arbeidet med tilknytning på småbarnsavdeling?» viser jeg synteserapporten fra Læringsmiljøsentret ved Universitet i Stavanger, *På leit etter læringsmiljøet i barnehagen*. Rapporten er en systematisk gjennomgang av skandinavisk forskning knyttet til området læringsmiljø i barnehagen. Rapporten belyser fire kjerneområder: relasjoner, pedagogiske ledelse, organisasjon og ledelse og samarbeidet mellom hjem og barnehage (Evertsen et al., 2015). I et sosiokulturelt læringssyn vektlegges at de voksne bør jobbe for å skape en anerkjennende relasjon.

Barn som opplever at deres utforskning og mestringsforsøk blir fulgt og veiledet av en engasjert voksen som gir støttende og anerkjennende kommentarer, vil være mer utholdende og forsøke mer iherdig å lykkes enn de som ikke får slik relasjonell støtte. (Evertsen et al., 2015, s. 38)

Det kreves kunnskap om barns utvikling og tilknytning for at norske barnehage skal opprettholde god kvalitet. Funn i gjennomgangen av teori og forskning peker mot at personalet i norske barnehager er avgjørende viktig for barns utvikling i et livslangt læringsløp. Voksne må investere i gode trygge relasjoner både mellom barn og voksne, men også barna imellom i barnegruppen. Rapporten fra Læringsmiljøsentret framhever at at «Trygge, varme relasjoner preget av engasjement, innlevelse, humor, og fleksibilitet i kombinasjon med struktur ser ut til å være viktige på alle nivå i barnehagen» (Evertsen et al., 2015, s. 60). Rapporten som har sett på forskning i perioden 2006-2015, viser til at det er flere dimensjoner av fremtidige forskningsbehov innenfor fagfeltet og trekker blant annet frem at det er «behov for å undersøke om det i dag er tilstrekkelig med kompetanse i barnehagene til å

inngå i og opprettholde gode relasjoner over tid med hvert enkelt barn» (Evertsen et al., 2015, s. 58). Selv sitter jeg igjen, etter utallige timer med søk på relasjoner og tilknytning i barnehagen, med undring og kanskje en gryende følelse av bekymring knyttet til få funn nettopp på disse viktige fenomenene, tilknytning og relasjoner, i norske barnehager.

4.3 Relasjonskompetanse som betingelse for kvalitet i barnehagen

4.3.1 Barnehagelærerens refleksjoner om kvalitet i barnehagen

I 2012 kom rapporten *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år?* Her peker flere funn i samme retning og et viktig samlet funn knytter seg til at barnehager med høy kvalitet, er vesentlig for alle barns kognitive, sosial og språklige utvikling. Høy kvalitet med stor personaltetthet, stabile ansatte og personell med god utdanning fremstår som viktig. I tillegg trekkes interaksjon mellom pedagog eller ansatt og barna som nøkkelfaktorer i forhold til små barns læring og utvikling. Gotvassli (2020) har forsøkt seg på en definisjon av kvalitet og skriver: «Barnehagekvalitet er de strukturelle og prosessuelle faktorene som hver for seg eller til sammen gjør at barna i barnehagen får et tilrettelagt tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen» (Gotvassli, 2020, s. 44). Det er vanlig å snakke om både prosess - og strukturkvalitet i forståelsen av begrepet kvalitet i barnehagene. Barnehagens rammebetingelser omhandler blant annet eierforhold, gruppestørrelser, antall barn per voksne og beskrives som strukturkvalitet. Prosesskvalitet forstås som gode relasjoner og samhandling mellom voksne og barna, og barn imellom (Gotvassli, 2020). Funn i rapporten *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år*, peker på både strukturelle og prosessuelle faktorer som viktig for kvalitet. Prosesskvalitet forstås som gode relasjoner og samhandling mellom voksne og barna og mellom barn imellom, altså interaksjoner og relasjoner som rapporten peker på som viktige funn for kvalitet. Barnehagens rammebetingelser omhandler og beskrives som strukturkvalitet. I rapporten pekes det på stabilt personale og stor personaltetthet, altså strukturelle faktorer.

Som nyutdannet barnehagelærer og som profesjonsutøver, er forståelse av hva kvalitet er viktig kunnskap i utøvelsen av yrket. Jeg ønsket derfor å høre litt hva mine informanter la i begrepet kvalitet.

Emilie forteller:

Kvalitet det vil si at personalets, hva skal jeg si faglige bakgrunn, faglige kunnskap og kompetanse ikke sant. I møte med barna i det daglige samspill. Kvalitet handler også om, fra min erfaring her, om kultur i huset, hva slags kultur det er mellom oss personalet. Og hvordan vi har det, har en bra dialog mellom oss. Det merker jeg også at hvis vi voksne har det veldig bra på jobb så det kan vi nesten gjenspeile hvordan barna har det her også. Det er også kvalitet i barnehagen. Også selvfølgelig personalets kompetanse tenker jeg. (Emilie: Linje: 11)

Slik jeg tolker Emilie peker hun på kompetanse til personalet og det faglige. Dette er i tråd med den kunnskap vi har om at personal med god utdanning er en viktig faktor knyttet til høy kvalitet i barnehagen. Barnehagelæreren som profesjonsutøver har tre forpliktelser i kraft av å være en profesjonsutøver, og en av disse knytter seg til faget og pedagogikken. Jeg tolker Emilie dithen at hun som profesjonsutøver, peker på kompetanse og kunnskap som en viktig indikator for kvalitet. Hun trekker frem kultur og samspill mellom de voksne, men benevner ikke det prosessuelle knyttet til interaksjonen mellom en barnehagelærer og barna. I dette utdraget kan det se ut som hun anser relasjonene mellom voksne som en viktigere kvalitetsindikator enn relasjonen mellom henne som barnehagelærer og barnet. Jeg spør videre om hva hun tenker er god kvalitet på en avdeling med de yngste barna, og da forteller hun:

God kvalitet det vil si at vi har tett kontakt med barna og vi er til stede. At vi voksne snakker veldig fint og pent med hverandre. At vi er til stede, ja det ser jeg på som kvalitet. Og så ikke minst at vi bruker vår kunnskap og vår faglige kunnskap når vi leker med barna. At vi i måltidet er bevisst på vår væremåte og hvordan vi kommuniserer med barna og snakker til barna, hvordan vi bruker vårt kroppsspråk. (Emilie: Linje: 13)

Her kan det virke som hun i større grad løfter frem relasjonen mellom de voksne (som hun selv benevner de ansatte) og barna. At interaksjonen og relasjonsbyggingen mellom barn og voksne for henne er kvalitet. Likevel løfter hun, slike jeg tolker det, også her samspill mellom de voksne som noe hun anser som en del av kvalitetsbegrepet. Emilie benevner ikke prosess og strukturkvalitet når hun snakker og definerer begrepet kvalitet, slik både rapporten og forskere som Gotvassli definerer kvalitet.

På spørsmålet om hva de legger i begrepet kvalitet forteller Linnea:

[...] Det jeg legger i kvalitet er at alle styringsdokumenter da blir fulgt. Og at barna har et utbytte av det. Fordi det er ikke noe vits at vi jobber med ting hvis barna ikke får noe ut av det. Og så er jeg veldig, veldig stor tilhenger av barns medvirkning. Så jeg legger mye av kvalitet i barns medvirkning. For man kjenner jo det som voksen selv, at hvis man holder på med noe man har indre motivasjon for å holde på med så lærer man mye mer og man synes det er mye morsommere. Og det prosjektet blir mye lengre, enn om det er litt sånn ovenfra og ned. (Linnea: Linje: 18)

Det kan virke som Linnea legger andre faktorer til grunn enn Emilie når hun forteller om hva hun legger i begrepet kvalitet. Som profesjonsutøver, tenker jeg hun setter søkelys på noe viktig når hun benevner styringsdokumentene. Dette vet vi ligger i en av de tre forpliktelsen knyttet til å være en profesjonsutøver, ansvaret for å følge lover og forpliktelser, og at hun ikke først og fremst representerer seg selv, men samfunnet. Jeg forstår ikke hennes narrativ som en direkte forståelse av kvalitetsbegrepet. Det hun beskriver knyttet til barns medvirkning kan tolkes som at det handler om kompetanse hos de ansatte, og at gjennom fokus på barns medvirkning kan hun bygge gode relasjoner og interaksjoner mellom henne som barnehagelærer og barna. Slik sett kan beskrivelsene knyttes det til en forståelse av kvalitetsbegrepet. Når jeg videre spør om hva hun mener er god kvalitet på en avdeling for de yngste barna svarer hun:

Da er definitivt ting i barns høyde. Både voksne og lekematerialer. For det det er vel egentlig det beste man kan se når man kommer inn på en småbarnsavdeling. Bare masse ansatte som sitter rundt på gulvet, og hvor barn får gå til og fra. Og faktisk får prøvd seg litt ut i den Circle of security. For det blir veldig tydelig når man sitter på gulvet. (Linnea: Linje:26)

Det kan virke som Linnea, på samme måte som Emilie, belyser en annen forståelse av kvalitetsbegrepet. Linnea virker å være mer konkret når hun forteller om kvalitet i arbeidet med de yngste barna. Jeg tolker det slik at hun her ser kvalitetsbegrepet i større grad i lys av små barns behov og ansvaret som ligger til henne som barnehagelærer i å legge til rette både det fysiske miljøet og det relasjonelle perspektivet. Dette beskriver hun ved at kvalitet handler om å la både materialer og møter med barna skje i barns høyde. Videre tolker jeg henne til å sette ord på forhold som bidrar til å etablere tilknytning ved at hun benevner både COS (Circle of Security), og at hun beskriver med sine ord det som er viktig i etablering av

tilknytning. Jeg tolker hennes utsagn om ansatte som sitter på gulvet, og hvor barna får gå frem og tilbake, som det som i tilknytningsteorien handler om de ansatte som barns trygge havn og trygge base. Hun setter, slik jeg ser det, også ord på et av kjennetegnene knyttet til den profesjonelle relasjonskompetansen ved at hun beskriver avstemmere. Hun gir uttrykk for at det signaliseres til barna ved at voksne sitter på gulvet, at det er trygt og at de ikke er alene. Dette beskriver Klinge og Brandt (2022) som avstemmer ved utøvelsen av profesjonelle relasjonskompetansen.

For Sarah handler kvalitet om at barna skal ha det bra i barnehagen og hun forteller:

Kvalitet kan jo være så mye, men for meg så vil jeg si at kvalitet for meg betyr at barna har det bra i barnehagen. At de får den tida de trenger av oss voksne som er der. At vi viser omsorg når de trenger omsorg og at vi er der, er tilgjengelig da. Både fysisk og psykisk når barnet trenger oss. (Sarah: Linje: 16)

Det kan virke som hun forsøker å beskrive at kjennetegn på kvalitet for henne på den ene siden handler om at barna har det bra og på den andre siden om tilgjengelige voksne og tid, at voksne må være fysisk og psykisk tilstede og ha evnen til å vise omsorg. Jeg tolker at hun setter kvalitetsbegrepet i et relasjonelt perspektiv, at interaksjonene mellom barn og de ansatte, som vi vet er viktige for kvalitet, for henne er kvalitet. Likevel setter hun ikke ord på hverken struktur eller prosesskvalitet i sin fortelling. På spørsmålet om hva hun ser på som kvalitet på en avdeling for de yngste barna trekker hun frem faktorer som tid, og at det er mye som skal gjøres gjennom en dag som tar tid. Hun forteller at for henne handler det om at man har den tiden man har i barnehagen og at den må brukes så godt som mulig og ikke haste seg gjennom. Sarah beskriver det slik:

Jeg tenker at for meg er det viktig at vi ikke haster oss gjennom det vi må gjøre. I hvert fall når det gjelder småbarn. For når barna opplever at vi bare sjusj sjusj, sjusj sjus går gjennom ting på så kort så mulig, altså at vi har dårlig tid. Og det tenker jeg, vi har den tiden vi har i barnehagen. Og den må vi bruke så godt vi kan. Vi skal ikke haste oss gjennom det. Bedre å bruke litt lengre tid. Og at barna har det bra, enn at vi skal forte oss. For vi smitter jo over til barna. Er vi stressa så påvirker jo det igjen barnet da. (Sarah: Linje: 20)

Slik jeg ser det, peker Sarah på det pedagogiske ansvaret som ligger i den ene av de tre forpliktelsene som profesjonsutøver. I tillegg tolker jeg henne slik at hun også i beskrivelsen

av kvalitet ser det opp mot relasjoner og interaksjoner mellom voksne og barn gjennom en barnehagedag. At det å være nær og ta seg tid til barna er viktig for kvaliteten i barnehagen.

Oppsummerende kommentarer

I refleksjonene rundt kvalitet i barnehagen kommer det fra de nyutdannede barnehagelærerne frem beskrivende refleksjoner rundt begrepet. De peker på ulike faktorer som kompetanse, kultur mellom de ansatte, tid og det kommer frem refleksjoner som kan peke i retning av teori omkring relasjonskompetanse og tilknytning. Jeg har forsøkt å tolke deres refleksjoner ved sette de i en teoretisk ramme, men det fremkommer likevel uklart gjennom materialet hva slags koblinger informantene selv har til teori og forskning knyttet til kvalitet. Slik jeg ser det, baseres deres refleksjoner mye på å vise til erfaring, og ikke like mye basert på teoretisk kunnskap. Det kan imidlertid være at deres erfaringer baseres på kunnskap, men at de mangler kompetanse på å formidle det. Kanskje er profesjonsspråk ikke en del av profesjonsutøvelsen og manglende i refleksjonene?

4.3.2 Barnehagelærerens refleksjoner rundt fenomenet relasjonskompetanse

Begrepet relasjonskompetanse er komplekst og sammensatt. Det var derfor sentralt for meg å undersøke nærmere hva de nyutdannede barnehagelærerne la i begrepet relasjonskompetanse, og her fremkom ganske ulike svar. Alle tre hadde sin oppfatning av begrepets betydning som de uttrykte på ulike måter. Emilie forteller:

Relasjonskompetanse, relasjon og kompetanse. Jeg tenker kanskje først og fremst kunnskap om hva relasjon er eller relasjon innebærer. Og hva som gjør at vi handler, hvorfor vi handler som vi gjør. Ja kunnskap, teoretiske kunnskap om relasjon som støtter oss i våre handlinger. (Emilie: Linje:23)

Linnea beskriver det slik:

Altså nå er det vi voksne som har det fulle og hele ansvaret for en relasjon til et barn. Men det er, liksom å finne en felles interesse med barna. Og om det ikke er din interesse så gjør det til din interesse. Jeg vet ikke hvor mange timer jeg har sett på Fantorangen hjemme bare for å vite hva barna snakker om. (Linnea: Linje:38)

Sarah setter ord på relasjonskompetanse på denne måten:

Relasjonskompetanse, ja i relasjon jeg kan si, i relasjon så legger jeg til om hvordan vi begge parter opplever relasjonen mellom oss. Hva slags forhold vi har. Er det på en måte, er jeg en trygghetsperson som det barnet kan komme til eller føler barnet trygghet hos meg. Da føler jeg at da har jeg, da har jeg, vi en veldig fin og god relasjon. Der barnet kan komme til meg når den trenger meg eller hvis det er andre ting da som oppstår. (Sarah: Linje:26)

Det virker som de tre har ulik forståelse av relasjonskompetanse, og for meg ble det viktig å høre nærmere hvordan de beskriver hva en relasjon er og hva som for dem er en god relasjon. Alle tre ble derfor spurt om hva de tenker er en god relasjon. Emilie forteller om en ny jente på avdelingen som var veldig skeptisk til henne og avviste henne ganske ofte. Emilie følte på en måte at hun ikke mestret relasjonen med henne og var litt lei seg for det. Hun forteller videre:

Jeg prøve å respektere hennes følelser og hennes oppfatning og holde litt avstand. Jeg syntes sånn avstand også er en slags respekt for at jeg respekterer hennes utrygghet og følelser. Og respekterer at hun må bruke mer tid til å føle seg trygg på meg. Helt til i går på hennes bursdag. Da lagde vi, hun og jeg, grøt sammen og så blåste vi ballongen som vi satt på hylla hennes. Alt vi gjorde sammen virket som et slags gjennombrudd. Og nå i dag var vi ute og lekte, dagen etter hennes bursdag, og nå ville hun komme til meg. (Emilie: Linje: 31)

Slik jeg forstår Emilie, var dette et eksempel på en relasjon, og hvordan hun gjennom sin kompetanse og kunnskap, klarte å etablere en relasjon som knyttet henne og jenta sammen. Emilie beskriver videre at en god og trygg relasjon, er for henne når barn føler seg trygg på henne og søker trøst på hennes fang når de er lei seg eller vil fortelle noe. Jan Spurkeland (2011) beskriver relasjonskompetanse som kunnskaper, holdninger, evner og ferdigheter, og for å kunne etablere relasjoner må vi inneha relasjonskompetansen. Det kan se ut som Emilie setter ord på ferdigheter som ligger til det å være en relasjonskompetent barnehagelærer. Hun benevner viktige ferdigheter som ifølge Spurkeland, må være til stede når relasjoner skal etableres.

Linnea forteller: «Ja hva er en god relasjon? Nei det er jo som jeg sier da. At barna innerst inne vet at jeg er der». Videre forteller hun at det hun tenker kjennetegner en trygg god relasjon mellom voksne og barn er når barnet tar den trøsten du som voksen gir. Hun beskriver det videre slik:

Og det er jo, det handler jo veldig mye om, trøst handler jo veldig mye om tillit. Du ønsker jo ikke få trøst av noen som du ikke kjenner eller som du ikke kjenner deg trygg på. For da viser du jo en av dine sårbare sider. Så ja de må la seg trøste. Virkelig kjenne på at her kan jeg vise mine sårbarheter uten at de kommer til å påvirke relasjonen da. (Linnea: Linje:46)

Jeg tolker det slik at Linnea beskriver trygghet og tillit som vises gjennom at barn lar seg trøste, og at for henne er det en god relasjon når det skjer. Når tryggheten er til stede, kommer de gode relasjonene til synet. Linnea trekker også frem tanker om at den beste relasjonen mellom den ansatte og barnet får man ved å være en autoritativ voksen. Hun forteller om en tidligere kollega som var ettergivende og hadde barn flokkende rundt seg hele tiden, men som ikke ble savnet eller spurt etter da hun sluttet. Motsatt forteller hun om en kollega som er autoritativ og setter tydelige grenser. Hun beskriver henne slik: «Hun er virkelig autoritativ. Setter tydelige og gode grenser for barna. Og det har hun gjort fra første minutt på avdelingen. Og barna har fått lov til å teste ut hennes grenser på en veldig god måte». Videre forteller Linnea at hun så den ansatte si tydelig ifra når grensen var nådd, og at barna da hørte på henne. Slik jeg forstår Linnea, er dette hennes måte å beskrive at hun ser på en god relasjon som en god balanse av å være tilgjengelig og nær, men samtidig tydelig og grensesettende, og at dette er med å skape trygghet for barna. De vet «hvor de har den» ansatte. I hennes øyne handler altså i stor grad gode relasjoner om den ansattes evne til å være i samspill, men samtidig være den tydelig ansatte som setter nødvendige grenser.

Sarah forteller:

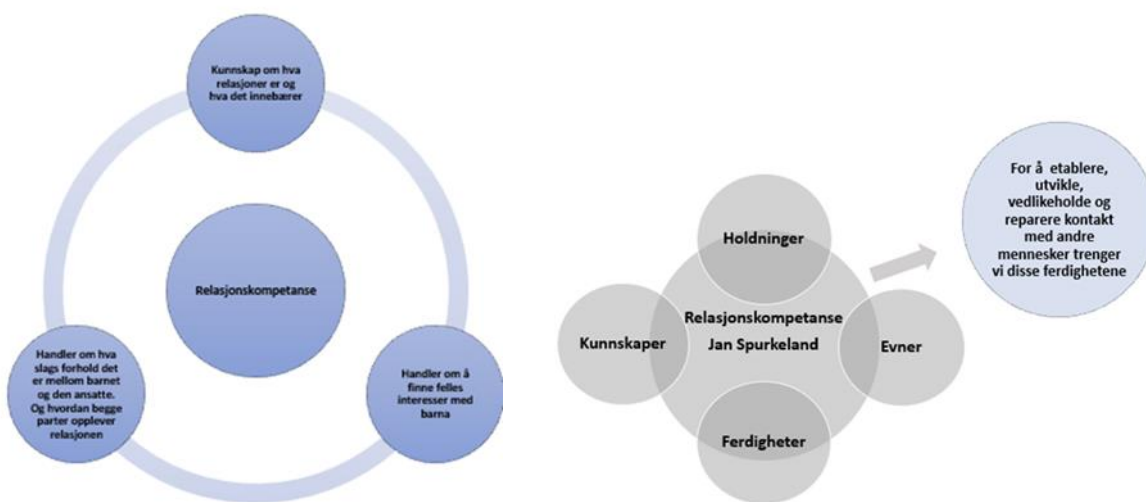
Altså hvis barnet er lei seg så skal det barnet få lov til å være lei seg. Hvis man har en relasjon da så kan man skjønne at oja du er lei deg og så begynner man å uttrykke seg, hvorfor er du lei deg, ikke sant? Og så kan barnet få lov til å åpne seg og jo tryggere barnet er på deg og jo bedre relasjon dere har jo mer vil barnet åpne seg ikke sant. (Sarah: Linje:37)

Sarah definere her at en god relasjon er når barnet kan være seg selv med den voksne.

Oppsummerende kommentarer

Som beskrevet tidligere definerer, Jan Spurkeland (2011) relasjonskompetanse som ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler og reparerer relasjoner mellom mennesker. Dette har jeg illustrert i fig 6.

Emilie, Linnea og Sarah har sine oppfatninger av begrepets betydning og hva gode relasjoner kan være. De legger likevel, slik jeg ser det, vekt på ulike faktorer når de skal forklare. Det kan virke som om de ikke har den teoretiske forståelsen av relasjonskompetanse og baserer derfor refleksjonene mest på erfaring. Det har ikke vært en intensjon å teste de nyutdannede barnehagelærernes teoretiske kunnskap. Sett i lys av at jeg er undrende til hvordan dette kompetansemålet dekkes gjennom utdanningen, er det likevel interessant å reflektere rundt dette. Den teoretiske kunnskap burde slik sett være langt fremme i bevisstheten så kort tid etter endt studier. Emilie er kanskje den som, slik jeg ser det, kan synes å ha noe av den teoretiske forståelsen. Emilie er også den med mest erfaring fra arbeid i barnehage. Hun beskriver relasjonskompetanse som først og fremst kunnskap om hva relasjon er eller relasjon innebærer. For Linnea handler det om å finne felles interesser med barn, og at det er de voksne som har ansvaret for relasjonen. Sarah legger i sin beskrivelse vekt på at i en relasjon, handler det om hvordan begge parter opplever relasjonen mellom seg. Samtidig peker hun på at i forholdet mellom henne og barnet, handler det om å være den trygge personen barnet kan komme til. Figur 5 viser en oppsummering av hva de tre informantene mine la vekt på da de skulle fortelle hva de la i begreper relasjonskompetanse.



Figur 5 til venstre, min figur illustrert på bakgrunn av informantenes beskrivelser.

Figur 6 til høyre, min figur illustrert på bakgrunn av Jan Spurkelands (2011) definisjon av relasjonskompetanse.

Når det kommer til refleksjoner om relasjoner, og hva som er gode relasjoner, er de mer like i sine svar. Slik jeg oppfatter informantene, kjennetegnes gode relasjoner ved at barn blir trygge på den voksne, vil være sammen og våger å være seg selv. De beskriver at gode relasjoner

handler om at barn lar seg trøste og viser følelser, og beskriver gode relasjoner som trygge tilknytningsforhold mellom en voksne og barnet. Tilknytning handler om samspill mellom tilknytning og omsorg. Og dette samspillet handler om omsorgspersonenes vilje og evne til å støtte barnet i dets behov for både å bli beskyttet, få trøst, trygghet og mulighet for å utforske verden i trygge omgivelser (Broberg et al., 2014). Jeg forstår Emilie, Linnea og Sarahs refleksjoner rundt gode relasjoner som at de setter ord på nettopp dette. Selv om de ikke direkte peker på den ansatte i dette samspillet, så er deres beskrivelser av hva de tenker barn skal føle og oppleve i trygge relasjoner, i tråd med hva tilknytning handler om.

4.3.3 Relasjonsarbeid i barnehagen

Det er i de sosiale møtene mellom mennesker at utviklingsprosesser settes i gang. Det som mest påvirker hver og en av oss menneskers utviklingsprosesser er de aktivitetene vi er sammen med andre mennesker om. Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell fra 1979 beskriver dette. Modellen synliggjør hvordan individets utvikling skjer på mange ulike arenaer og disse arenaene påvirker hverandre. En nyutdannet barnehagelærer befinner seg i et hvert barns utviklingsprosesser i det som kalles mikrosystemet. De relasjonelle møtene i dette systemet er viktige for barns utvikling og utgjør en del av dette systemets byggesteiner. Se for øvrig kapittel 3.1. For å undersøke på hvordan de nyutdannede barnehagelærerne har fokus på dette, valgte jeg å spørre dem mer utdypende om hvordan de jobber med relasjonsarbeid, og hvilken plass dette har i diskusjoner og pedagogisk planlegging. I utviklingspsykologien vies det mye oppmerksomhet til dyaden som handler om en gjensidig relasjon hvor to personer retter oppmerksomhet mot hverandre, eller deltar i en aktivitet sammen (Gulbrandsen, 2017). Jeg spurte derfor mine tre informanter om de kunne beskrive hva relasjonsarbeid handler om for dem, og om de kunne si litt om hvordan de jobber med relasjonsarbeid. For Emilie handler det om at de ansatte er til stede for barn og lytter til det barna forteller. Hun beskriver det slik:

Relasjonsarbeid det vil si at vi for eksempel er til stede for barna og så må jeg lytte til hva barna sier, ikke bare sier, men hvordan lese de. Fordi vi har jo ganske mange 2- 3 åringer. De uttrykker seg ikke bare med verbalspråk, men de uttrykker seg også med både pekefinger, blick og kroppen vender til eller fra en spesiell retning. De bruker jo armer og bein til å si, og gi oss beskjed. Så derfor er det viktig at vi har evne til å lese disse signalene. Og så tolke de riktig og svare barnet på en riktig måte. Nå barnet føler at de blir sett og forstått av en voksen og opplever dette flere ganger at de blir forstått, da vil de vise interesse for vedkommende tenker jeg. (Emilie: Linje:27)

Emilie setter, slik jeg ser det, ord på viktighet med dyaden og felles oppmerksomhet mellom den ansatte og barna. Hun beskriver at det er viktig å lytte til barna, både de verbale og nonverbale uttrykkene. Linnea vektlegger barns trygghet når hun skal beskrive hva relasjonsarbeid handler om. Hun forteller:

For meg så handler det om at barna skal bli trygge på meg, som person. Vite hvor de har meg til enhver tid. Vite at jeg er en voksen de kan stole på, en voksne de åpne seg for og at jeg er her for dem. Uansett hvor irritert jeg er på dem, så er jeg der. At det er litt den der at de skal ikke tvile på at de kan komme til meg. (Linnea: Linje:47)

Etter mitt syn beskriver Linnea det som samsvarer med evnen til å møte barn med omsorgsetiske handlinger (Klinge & Brandt, 2022). Barn trenger å føle trygghet og være en del av omsorgsfulle relasjoner hvor de kan føle trygghet og tilknytning (Klinge, 2021). Sarah sier noe om at vi får jo en relasjon med alle vi omgås med og beskriver det slik:

Det er jo om å skape relasjon tenker jeg. Hvordan kan vi skape en god relasjon mellom oss og mellom de andre barna. Altså blant barna mellom seg, barna med oss voksne. Også mellom oss voksne. Det er jo på en måte relasjon. Og oss med foreldrene og da til barna. Det er jo på en måte alt, alt det vi jobber, alt det vi omgås har vi jo en relasjon til. (Sarah: Linje: 40)

Her setter, slik jeg tolker det, Sarah ord på betydningen av relasjonene også mellom barna. For henne handler relasjonsarbeid om mer enn dyaden mellom den ansatte, henne som barnehagelærer og barnet. Det handler også om relasjoner barna imellom. Det kan forstås som at hun også i sitt relasjonsarbeid legger til rette for å sikre kvaliteten også i barnegruppen. Hun beskriver slik jeg ser det en profesjonell relasjonskompetent praksis, ved å legge til rette for at barn kan utvikle seg i samspill seg imellom (Klinge & Brandt, 2022).

På spørsmål om hvordan de jobber med relasjonsarbeid, forteller Emile at de bruker praksisfortellinger på avdelingsmøter. Som en gang da hun hadde laget en praksisfortelling med bakgrunn i noen hun undret seg over i forhold til hvordan snakke til et barn. Hun forteller:

For eksempel en handling med barn. Jeg var ikke helt sikker på om jeg ville ha gjort det samme, så tok jeg det opp i avdelingsmøte. En praksisfortelling og jeg oppfordret alle mine kollegaer til å komme med innspill. Hva de ville ha gjort i sånne situasjoner.

Og så kom alle med sine innspill. Hva ville de ha gjort i sånne situasjoner. (Emilie: Linje: 39)

Emilie forteller at de på denne måten, kunne etablere en felles forståelse for situasjonen. Hun setter ord på at av og til går det så raskt, og da handler kanskje mange ut fra gammel vane, De tenker kanskje ikke så mye på teori og faglige begrunnelser. Slik jeg forstår Emilie, beskriver hun avdelingsmøter som gode arenaer for å skape felles retning, god pedagogisk praksis, og ikke minst for å øke kompetanse og refleksjonene hos de ansatte. Hun forteller at de har brukt praksisfortellinger aktivt for å reflektere sammen og sier «vi som pedagogisk ledere vi sitter jo med veldig mye teoretisk kunnskap, men det må vi dele med de andre som ikke har gått denne utdanningen» (Emilie: Linje:41). Videre tolker jeg at hun beskriver en organisering som hun som nyutdannet har hatt god erfaring med så langt. Likevel så kan det tyde på at relasjonsarbeid som faglig tematikk i seg selv, ikke har mye fokus. Hun sier det også selv ved å sette ord på at de i barnehagen ikke tenker så mye teori og faglige begrunnelser.

På spørsmålet om hvordan de jobber med relasjonsarbeid legger Linnea vekt på kompetansen til de hun jobber sammen med. Hun har to fagarbeidere på sin avdeling og peker på den kompetansen de har med seg fra sin utdanning som viktig for arbeidet med relasjoner. Sarah forteller på at de har fokus på relasjoner under tilvenning. Både mellom ansatte og barna, men også barna imellom. Hun forteller om en praksis med lekegrupper som de setter sammen. Hun beskriver at de legger vekt på både å dele inn grupper hvor de som har fine relasjoner er sammen, eller der hvor de tenker relasjoner kan etableres.

I kraft av at barnehagelærere er profesjonsutøvere, og bundet av flere forpliktelser som Hennem & Østrem (2016) viser til i sitt profesjonstriangel, ønsket jeg å høre litt om hvilken plass relasjoner og relasjonsarbeid har i faglige diskusjoner og pedagogisk planlegging. Jeg spurte hvordan de diskuterer relasjoner og tilknytningen i arbeidet med de yngste i deres barnehager. Emilie peker på at de er opptatt av individuell tilpasning, spesielt med nye barn som begynner. Da har de fokus på det enkelte barns behov, og snakker mye om hvordan de eventuelt må endre seg for at barna skal bli trygge. Noen barn trenger kanskje å sove til bestemte tider, og de forsøker å være fleksible. Når jeg spør henne om de snakker om tilknytning i denne forbindelsen, bekrefter hun at de jobber med dette, men at de ikke snakker om tilknytning i det daglige. Linnea, derimot, forteller at hennes arbeidsplass har dette fast på agenda i avdelingsmøtene. Tilknytning er noe de diskuterer og jobber kontinuerlig med. Sarah kommer ikke med noen konkrete refleksjoner rundt dette. Med tanke på at hun er nyutdannet og lite erfaring, så er det kanskje forståelig.

Oppsummerende kommentarer

Mønstret i disse utsagnene viser at det kan være vanskelig for de nyutdannede å sette ord på praksis, og spørsmålene som jeg stilte krever kanskje lengre fartstid. På det tidspunktet jeg intervjuet så hadde informantene jobber svært kort tid som pedagogiske ledere. Oppsummert ser det ut til at de retter ansvaret mot de ansatte i barnehagens når de beskriver hva relasjonsarbeid handler om. Emilie peker på dyaden og trygghet som det enkelt barn trenger, og at man må lytte til barns nonverbale og verbale uttrykk. Linnea beskriver at relasjonsarbeid handler om at barn skal bli trygge på henne. Sarah benevner de samme forhold, men trekker inn gruppefellesskapet og at relasjonsarbeid også handler om at barn skal bli trygge og ha det godt seg imellom. Felles for alle, er at de trekker frem den ansattes rolle i relasjonsarbeid. Det kan virke som relasjonsarbeid ikke i stor grad preger faglige diskusjoner og pedagogisk planlegging. Det kan, som jeg har nevnt tidligere, ha forklaring i at de har jobbet kort tid og ikke har konkret praksis å vise til på daværende tidspunkt.

4.4 Barnehagelæreren som relasjonsbygger

4.4.1 Ser de inn i speilet eller ut av vinduet?

Fremme og hemme relasjoner

En relasjonskompetent praksis må prege barnehagelæreres samspill med et hvert barn hvis barnehagene skal lykkes med å bidra til at alle barn har det godt og utvikler seg (Klinge & Brandt, 2022). Relasjonsarbeid foregår hele tiden og barns tidlige relasjonserfaringer får betydning for deres senere sosial og emosjonelle utvikling (Abrahamsen, 2015). Slik jeg ser det, er det derfor av betydning for relasjonsarbeid, at de nyutdannede barnehagelærerne har kunnskap og forståelse rundt hva som fremmer relasjoner, og ikke minst hva som kan hemme og begrense relasjoner. Jeg valgte å spørre informantene litt rundt barnehagelærerens makt til å både å hemme og fremme relasjoner. Hva tenker de selv kan fremme og hemme relasjoner? Emilie legger vekt på hvordan hennes handlinger kan påvirke kollegaer, og at det for henne er viktig å være en god rollemodell. Hun gir flere eksempler:

Jeg tenker jo at jeg som barnehagelærer med den teoretiske kunnskap så er det viktig at jeg er en god rollemodell. Bevisst på hva jeg sier og hva jeg gjør fordi jeg er en leder blir jeg ofte observert av de andre. Hva hun gjør, hva hun sier. Ikke sant når jeg gjør ting, sier ting gjentatte ganger, om igjen om igjen, hvordan jeg samhandler med barna, hvordan jeg kommuniserer med barna. Jeg tenker at i over tid så vil det påvirke mine kolleger. (Emilie: Linje: 63)

Jeg tolker at Emilie beskriver hvordan hun gjennom å være en god rollemodell, bidrar til å fremme relasjonsarbeid ved at kollegaer kan speile henne. Slik kan hun overføre en relasjonskompetent praksis til de andre hun jobber sammen med. Jeg spurte henne derfor om hun mente dette kunne bidra til å fremme og da forteller hun videre:

Ja hvordan jeg bruker min stemme og hvordan jeg lytter til barna og hvordan jeg bruker kroppen min. Når for eksempel barn er sammen og gjør sånne uhyggelige ting. Hvordan jeg løser konflikt i måltidsituasjon, i lek, alt sånt blir jo sett og observert av de andre. Og hvis jeg gjør det på en veldig god og grei måte, og jeg er profesjonell i sånne situasjoner. Være litt bevisst dette og være et godt eksempel både for meg selv og for kollegaene mine. Hvis jeg passer på sånne ting så kan jeg bidra til at vi blir et bra team som er bevisst vår egen handling og væremåte. (Emilie: Linje: 65)

Når jeg videre spør hva som kan hemme relasjoner peker hun på negativ ladet kommunikasjon som hemmende:

Hvis vi korrigerer barna, korrigerer mye og ofte bruker ord som: Nei.. nei.. det får du ikke lov til nei. Det kjenner jeg selv. Hvis vi stadig blir korrigert, istedenfor at man kan undre seg. Ja er det noe her jeg kan hjelpe deg med? I stedet for å si nei, rope og kjefte og sånne ting. Det kan absolutt hemme barns selvtillit og positiv utvikling. Og det er ikke, absolutt ikke omsorgsfull handling fra voksnes side. Sånne negative ladede kommunikasjoner kan hemme. (Emilie: Linje: 67)

Emilie kommer ved flere anledninger inn på stemning mellom de ansatte som viktig for relasjoner. Hun forteller:

Jeg tenker det er viktig at vi prøver å skape en god stemming mellom oss voksne. Med ganske mye latter og at vi kan tøyse litt med hverandre og at vi hilser på hverandre når vi kommer på jobb. Og vi sier HEI og er veldig snill og god mot hverandre og barna også. Se på to- tre åringene. De er jo veldig kompetent. De ser jo hva vi voksne gjør. De kopierer jo hva vi voksne gjør og sier. Ja så hvis vi har et godt arbeidsmiljø så kan du nesten merke når du kommer inn i en avdeling at barna er veldig harmoniske. De er veldig snille og greie, og har veldig omsorg. De er omsorgsfulle mot hverandre. Det er viktig at vi voksne har det bra på jobb. Vi er greie og snille mot hverandre og vi har selvfølgelig god dialog. Vi snakker pent om hverandre, vi motiverer hverandre, ja det syntes jeg er viktig. (Emilie: Linje: 81)

Emilie peker på at stemning og relasjoner mellom de ansatte både kan fremme og hemme relasjoner, og slik jeg ser det, understreker hun som pedagogisk leder, de ansattes ansvar når det kommer til relasjoner og relasjonsarbeid. Jeg opplever ikke at Emilie begrunner sine refleksjoner faglig, men mer med sin egen erfaring og positive start som leder. Det er mulig at den korte tiden hun har jobbet som pedagogisk leder og oppstarten med selv å etablere relasjoner til sine kollegaer, kan prege hennes refleksjoner.

Linnea legger vekt på at det som fremmer, er å ha gode relasjoner og jobbe med det kontinuerlig. Hun beskriver det slik:

Du kan ikke tenke at ok nå er jeg i en god relasjon med han. Da trenger jeg ikke jobbe med den relasjonen før om et halvt år eller til etter neste sommerferie for da har det døyvet av litt. (Linnea: Linje:72)

Videre forteller hun at man må fortsette å «pøse på» og:

Liksom ja vise barna da at jeg ønsker hele tiden å lære noe nytt om deg. Jeg ønsker hele tiden å være med deg. Det er ikke sann at nå har jeg vært med deg i en uke så nå trenger jeg liksom ikke å se deg før om tre måneder igjen. (Linnea: Linje:72)

Slik jeg tolker Linneas utsagn, viser hun at som barnehagelærer er ansvarlig for relasjonen, og at relasjonsarbeid foregår hele tiden. Når jeg videre spør henne hva som kan hemme relasjoner, peker hun på voksenstilen til de ansatte, og hvordan de behandler barn. I tillegg trekker hun frem eventuelle dårlig relasjoner mellom de ansatte og hvordan det kan hemme relasjoner. Hun beskriver det slik:

Ja altså det er jo voksenstilene, til de andre, ikke bare på avdelingen, men på huset. At det er litt hvordan vi behandler barn. Barn er jo veldig god til å observere og til å speile. Og hvis de ser at vi har en dårlig relasjon, veldig åpenlyst til en annen voksen. Så kan det hemme. Så det er viktige at vi er gode med hverandre. Vi voksne også. At vi snakker til hverandre på en respektabel måte. At ok jeg måtte kanskje gi en dum beskjed over avdelingen min til en ansatt, men det skal være respektabelt. Og hvis ikke så får den bli tatt på kottet. Altså da må man trekke seg unna. Så det prøver vi å jobbe litt med på huset også. Hvordan vi snakker til hverandre. (Linnea: Linje:76)

Linneas utsagn kan ses i sammenheng med det som vi innenfor tilknytningsteorien, betegner som indre bilder. Det vil si at når barn over tid opplever trygge følelsesmessige bånd til omsorgsgivere, danner de seg samtidig indre bilder av tilknytningspersoner som er til stede

for dem (Abrahamsen, 2015). Jeg tolker det slik at Linnea beskriver at barn gjennom å oppleve dårlige relasjoner mellom ansatte, kan innarbeide indre arbeidsmodeller som er hemmende for relasjoner. Det barna erfarer kan påvirke deres oppfatning av ansatte, og det igjen kan hemme relasjoner. Barn kan bli redde for å erfare samme handlinger som de har observert mellom de ansatte. Barn vokser opp på våre betingelser, og erfaringer fra de relasjonene de inngår i, påvirker enten ved å hemme eller fremme relasjoner i fremtiden. Når Sarah skal beskrive hva som kan fremme relasjoner, velger hun å fortelle om to søstre som begynte i barnehagen hennes. Det var bare ett år mellom de to, og jenta som var eldst, slet med å bli trygg og komme seg inn i rutineene. Sarah beskriver at hun ga henne tid, og ville ikke tvinge henne til noe. Det som var utfordrende, ifølge Sarah, var at de andre ansatte på avdelingen ikke var helt enige med Sarah. Sarah syntes det var vanskelig som ny, men at måten hun løste det på, var med på å fremme relasjon. Slik forteller hun dette:

Jeg syntes det ble litt sånn hvor skal jeg gå, hvor skal jeg ikke gå? Litt sånn trække forsiktig fremover. Og det var jo liksom å skape relasjon hos henne da. Hvordan kunne vi det? Og ikke hemme det og tvinge henne inn at på en måte nå må du bli med inn og så må du sitte her og sånn. Men heller liksom ta det med ro. I hennes tempo da og komme inn når hun på en måte følte det. Og det gikk jo over fort. Men hun trengte den tida. Hadde vi på en måte tvunget henne med en gang, nei nå må du bli med inn og sånt så hadde ikke, da hadde vi kanskje hemma og da hadde det tatt enda lengre tid for oss å få den relasjonen, bygge den relasjonen med henne da. (Sarah: Linje:79)

Det Sarah beskriver her, er et godt eksempel på en profesjonell relasjonskompetent praksis. Her bruker hun, slik jeg ser det, sin faglige kompetanse og handler til det beste for barnet selv, om hun møter litt motstand fra de øvrige ansatte på avdelingen. Louise Klinge har i sin doktorgrad pekt på ulike kjennetegn på en profesjonell relasjonskompetent praksis hos pedagoger. Slik jeg tolker Sarah, viser hun både avstemmere, omsorgsetiske handlinger, og ikke minst at hun imøtekommer jentas behov for autonomi og innflytelse i sitt liv ved å gi henne tid til å ta ting i sitt tempo.

Oppsummerende kommentarer

Oppsummert viser utsagnene til Emilie, Linnea og Sarah at de alle tre peker på faktorer som kan fremme og hemme relasjoner. De legger vekt på at de som barnehagelærere, er rollemodeller, og at relasjoner mellom de voksne kan både fremme og hemme relasjoner

mellom barn og dem selv. Både Emilie og Linnea trekker frem samspill mellom de ansatte som betydningsfullt for å fremme relasjoner, og peker samtidig på at det også kan hemme relasjoner. Alle tre legger vekt på den ansattes rolle i sine beskrivelser, og Linnea trekker frem at relasjonsarbeid er noe man må jobbe med kontinuerlig.

Begrensinger eller hinder for relasjoner

Forhold i makrosystemet til Bronfenbrenner, er forhold som på overordnet nivå kan påvirke og få betydning for de yngste barna i barnehagen. Lengden på barselpermisjon er et eksempel (Drugli et al., 2020). Men andre forhold som åpningstider i barnehagen, antall pedagogiske ledere pr. barn og ubunden arbeidstid for pedagogene, kan påvirke både indirekte og direkte på livet for de yngste barna. Det var derfor interessant å høre litt nærmere hva informantene tenkte rundt hva som kan være til hinder og begrense relasjonsarbeid. Ikke overraskende trakk alle tre tid og bemanning frem som faktorer de tenker begrenser og er til hinder. Emilie forteller at mangel på tid og alle gjøremål er til hinder for å bygge gode relasjoner:

Nå går vi inn i en tid der det blir litt mer sykdom i avdelingen blant personalet. Jeg legger merke til at når vi er ferdige på jobb så blir, så har vi hatt veldig liten tid til å virkelig være, sette seg ned og være i barns lek og bruker mer tid til å gjøre de praktiske oppgavene. Ikke sant. Så da ser vi ikke det, det barnet som prøver å ta kontakt med meg. Ja se på meg, se hva jeg har gjort, se! Jeg kjenner jeg får dårlig samvittighet. Barn har ikke forstått vent. Hvorfor får de da høre flere ganger vente litt? Jeg får vondt, men samtidig vet jeg at jeg har ansvar for en hel barnegruppe. Jeg har alle disse praktiske oppgavene må gjøres så det er et dilemma der jeg syntes er vanskelig. Barn ser jo det. Ja tid, og så bemanning. (Emilie: Linje: 71)

Når det kommer til det som kan begrense, tar Emilie igjen opp tid og ressurser. Her bringer hun også inn ulikheter mellom kollegaer, at den erfaring hver og en har med seg gjennom ulik oppvekst og livserfaring, også kan begrense. Linnea løfter frem barns språk som noe som kan være til hinder. Med de aller yngste er språket i hovedsak nonverbalt. Hun forteller om et nytt barn i avdelingen som var fem år. Barnet kunne ikke norsk, og Linnea beskrev at å etablere relasjoner kan være krevende i slike tilfeller. Av faktorer som kan begrense, trekker hun frem planleggingstid og utskifting av personell. «Har bare fire timer plantid som jeg også skal få tid til å planlegge alle aktiviteter på avdeling. 18 foreldresamtaler alene» (Linnea: Linje 100).

Endringen i personalet midt under tilvenning, skaper også utfordringer, og hun beskriver det slik:

Som sagt så hadde jeg utskiftning av personal midt i tilvenning og hadde vikar for en som ikke hadde startet enda, midt i tilvenning. Så jeg følte meg veldig mellom to stoler. Med barna som jeg hadde i fjor som jeg allerede hadde en relasjon til, men som jeg fortsatt må opprettholde en relasjon til og tilvenning med de nye barna. Og når jeg i tillegg da ikke følte meg trygg på kompetansen til den andre faste som jeg hadde å spille på. Så ble det mye arbeid og jeg løp litt sånn til og fra på en måte. (Linnea: Linje 102)

Sara setter ord på en barnehagehverdag med gjøremål og en begrenset tid som kan føre til at hun ikke får jobbet med relasjonene. Hun forteller slik:

For hverdagen i barnehage er veldig travel og det er mye som skjer. Du må gjøre det og du må gjøre det og så plutselig får du en beskjed at ikke sant så skjer det og alt sammen. Og da må du liksom sette deg inn i situasjonen der og da og det har jeg faktisk tenkt på mye i det siste, er liksom, har jeg, får jeg tid til å sette meg ned med barnet? Å lese ferdig en bok, før jeg må gå videre, eller får jeg får beskjed om å gjøre ikke sant. Det er så der er så travelt at man noen ganger ikke tenker over det. Men som kan ha mye å si for relasjonen med barnet da. (Sarah: Linje: 83)

Oppsummerende kommentarer

Mangel på tid og ressurser er i min tolkning, noe alle tre informanter trekker fram som hindrer og bidrar til å begrense relasjonsarbeidet. For meg var dette noe jeg på forhånd antok ville komme frem gjennom intervjuene. Vi vet i dag at barnehagelærerne er presset på de strukturelle forholdene. Mange barnehager sliter med å rekruttere pedagoger, plantiden har vært urørt i svært mange år selv om oppgavene og rapporteringen som barnehagelærerne må gjennomføre, har økt i omfang. Barn har lange dager i barnehage, og bemanningsnormen dekker ikke hele tiden barna oppholder seg i barnehagen. Mange opplever derfor å være alene med barn på begynnelsen og slutten av dagen. Etter min oppfatning er det helt klart at dette kan hindre og begrense relasjonsarbeid og tilknytning.

4.4.2 Barnehagelærerens refleksjoner rundt egen rolle og muligheter

Som barnehagelærer er det viktig å være bevisst sitt profesjonelle ansvar, og kanskje er det særlig utfordrende for nyutdannede. Enhver relasjon mellom den ansatte og barn er preget av asymmetri, og barnehagelæreren har derfor et særlig etisk og faglig ansvar i sitt pedagogiske arbeid (Eik et al., 2016, s. 51). Å være klar over dette, handler etter mitt syn, om refleksjoner rundt egen rolle. Jeg spurte derfor mine informanter om de kunne beskrive sin egen relasjonskompetanse og hvilke muligheter de ser for å videreutvikle relasjonsarbeid.

Emilie beskriver seg selv som en positiv person som ser muligheter i det hun gjør og tror det preger hennes relasjon til barna. Hun sier: «Jeg syntes jeg har evne til å reflektere over min egen væremåte og handling i møte med mine barn og andre». Videre forteller hun: «Jeg vil gjerne bringe noen fint til barn og da håper jeg at med den kunnskap jeg har kan støtte barna til at dette klarer jeg og dette får jeg til, for Emilie er der for meg» (Emilie: Linje:157). Linnea har en litt annen tilnærming til spørsmålet. Hun svarer at på skolen får de det faglige, men at barnehagehverdagen, slik jeg tolker henne, er så annerledes. Hun beskriver at hun som ny, bare ble satt rett inn i en tilvenning uten egentlig å helt vite noe om barnehagen. Hun forteller at foreldre spurte om matbokser, og at hun visste ikke hva hun skulle svare. Sarah setter ord på noe tilsvarende på denne måten:

Altså jeg hadde jo teorien og jeg hadde jo alt fra skolen med meg, men det å være ute i praksis under utdanningen er jo helt noe annet enn å komme ut i arbeidslivet. Når du på en måte får ansvar og du må gjøre det og det. Teorien sier det, men nå er det det som skjer. Hva skal man, hvor skal man gå, hva skal man gjøre. Det kan bli en utfordring å finne en måte å komme seg videre, sånn jobbe med da. Ja så da har jeg da på en måte hele tiden vært veldig åpen med at jeg jeg spør de som har mye erfaring og så spør jeg også de andre som jeg jobber med, de andre pedagogiske ledere, hva tenker dere om det? (Sarah: Linje: 147)

Innledningsvis i denne oppgaven tok jeg opp et utsagn jeg en gang hørte *Ser de inn i speilet eller ut av vinduet?* Dette utsagnet, sett i lys av Emilie, Linnea og Sarahs refleksjoner rundt egen relasjonskompetanse, gir for meg en slags forståelse av at refleksjoner rundt egen rolle kanskje er vanskelig for nyutdannede. Emilie snur, i min forståelse speilet, og hennes uttalelser viser en refleksjon rundt egen rolle. Men hva med Linnea og Sarah? Kanskje de i større grad titter ut av vinduet? Refleksjonene deres bærer i alle fall større preg av et blikk på andre forhold enn nettopp egen kompetanse rundt dette. Videre spør jeg informantene mer rundt muligheter for å videreutvikle relasjonsarbeid. Emilie løfter frem betydningen av henne

som rollemodell for de øvrige ansatte, men poengterer at hun er jo ikke der og ser barna hele tiden. Hun sier hun er avhengig av at alle er med, og at det derfor er viktig å dele kunnskap. Hun forteller det slik:

For eksempel i avdelingsmøter. Vi må benytte sånne sjanser til å snakke om ting så blir vi litt mer bevisste sammen. Og så får vi en felles forståelse. Det syntes jeg er veldig viktig. Men det er en prosess. Fordi hvis vi skal endre vår egen handling og væremåte. Jeg har for eksempel en kollega som har jobbet her godt over 20 år. Da må, jeg syntes en leder må være ydmyk. Man må motivere og rose kollegaen sine, men samtidig så kan vi si noen ting vi kan forbedre oss enda mer på. (Emilie: Linje: 77)

Hun trekker frem avdelingsmøtene som viktig arena for få felles forståelse, og at de blant annet har gjort dette knyttet til lek. De har tatt opp hvordan de skal delta i barns lek, spesielt ute. «At de må vise interesse og ikke bare stå der» (Emilie: Linje: 91). Slik jeg forstår Emilie, trekker hun frem viktighet av gode faglige avdelingsmøter hvor de jobber for felles forståelse, og at det har betydning for videreutvikling av relasjonsarbeid. Lek er for henne også en viktig arena for relasjonsarbeid. Videre peker hun på ulikhetene mellom de ansatte og hvilke muligheter det ligger i at de er forskjellige og utfyller hverandre. For Linnea ligger det muligheter for å videreutvikle relasjonsarbeid hver dag. Hun trekker frem plantiden som viktig for å lese seg opp på faglitteratur i tillegg til at hun leser mye fag på fritiden. Hun forteller:

Jeg har all verdens tid hjemme til å lese meg opp på faglitteratur. Og det gjør jeg jo når jeg føler meg usikker på en ting. Da søker jeg til faglitteratur. For å se liksom er det noe jeg gjør galt, er det noe annet jeg kan prøve ut. Så det er jo egentlig all verdens muligheter det spørs jo bare hvor mye man ønsker det. (Linnea: Linje: 98)

Sarah, på sin side, nevner at de deler i grupper. Ved å ha de eldste sammen, de yngste sammen, og noen ganger på tvers, åpner det, ifølge henne, for muligheter til å videreutvikle relasjonsarbeid. Sarah benevner ikke direkte egen rolle i sin beskrivelse av muligheter for å videreutvikle voksenrollen i sitt svar.

Oppsummerende kommentarer

Gerd Abrahamsen (2015) skriver i sin bok Tilknytningsbaserte barnehager at en hovedutfordring er å kvalifisere de ansatte til å både se, forstå og møte behovene de yngste har for tilknytning i det daglige pedagogiske arbeidet. Informantenes utsagn knyttet til egen

relasjonskompetanse og muligheter for å utvikle relasjonsarbeid, viser slik jeg ser det, behov for å løfte frem denne tematikken. Det er nødvendig å se nærmere på hva slags faglige diskusjoner som foregår i barnehagene. I hvilken grad reflekterer den enkelte nyutdannede barnehagelærer rundt dette, og hvordan ser de profesjonelt på sin rolle og ansvar. Ser de ut av vinduet eller inn i speilet? Får de nyutdannede støtte, og i så fall, hvordan får de støtte og hjelp i dette viktige arbeidet?

4.5 Hvordan arbeides det med tilknytning i barnehagene?

4.5.1 Begrepet tilknytning og arbeid med tilknytning i barnehagen

I mine øyne må barnehagelæreren, selv når de er nyutdannet, ha faglig kunnskap om hva som skal til for at samspill mellom barna og de ansatte i barnehagen bidrar til at barn utvikler seg, og at de opplever en barnehage hvor de lærer og trives. Gerd Abrahamsen (2015) er tydelig på at det derfor ikke bare er barns relasjonsbehov, og hva som skjer når det svikter, som barnehagelærerne skal ha kunnskap om. Barnehagelæreren må kunne omsette denne kunnskapen i praksis slik at de både skaper og opprettholder gode tilknytningsforhold ifølge Abrahamsen (2015). I min studie ble det viktig for meg å se nærmere på hvordan barnehagene jobber med tilknytning i forhold til de yngste barna, og om det i det hele tatt er noe de snakker om? Jeg spurte derfor informantene mine hva de legger i begrepet tilknytning. Emilie setter ord på det på denne måten:

Jeg tenker i forhold til teori jeg har hatt på skolen og de erfaringene jeg har hatt nå, i tilvenningen, så ser jeg at tilknytningen det var jo sånn, barn hva skal jeg si, barn er jo naturlig. Barn er jo avhengig av at vi voksne tar vare på dem når de er så små. Det er jo menneskets naturlige behov. (Emilie: Linje:121)

Jeg tolker at Emilie setter ord på en forståelse av tilknytning som et grunnleggende behov hos alle barn, et behov for å føle trygghet. Det er dette som betegnes som tilknytning, og løfter frem betydningen av at noe mindre henger sammen med noe større (Broberg et al., 2014).

Videre forteller hun:

Så da må vi være der, når de kommer inn i barnehagen, etter å bare ha vært sammen med mamma og pappas trygge armer og kommer til oss. Så da er det viktig at vi er der for dem. Å være på en måte, ha trygge armer som nummer to etter mamma og pappa og familien sin. Men det er en prosess, men så lenge vi er engasjerte i det vi gjør, vi er

interessert i barna. Så tror jeg barna vil komme til merke det at vi vil gjerne passe på dem. (Emilie: Linje:121)

Jeg spør Emilie om hun tenker at tilknytning handler om å passe på, og da svarer hun raskt «ja og se deres fysiske behov og de psykiske behov så de føler seg sett og blir hørt. Og blir tatt vare på og at jeg forstår dem. Og så lytte, støtte dem og hjelpe dem» (Emilie: Linje: 123). Dette henger sammen med det som i teorien omhandler samspillet mellom tilknytning og omsorg, og dette samspillet handler om omsorgspersonenes vilje og evne til å støtte barnet i dets behov for både å få beskyttelse, trøst og trygghet, og til å utforske verden i rimelig trygge omgivelser (Broberg et al., 2014). Linnea beskriver det slik når hun blir spurt om hva hun legger i begrepet tilknytning:

Altså det handler egentlig å starte på scratch og bygge opp en relasjon med et annet menneske. Og ja at man må jobbe som bare rakkern da. For at altså tilknytning anser jeg på en måte som den første delen når du bare tar og knyter den knuta og så er det liksom relasjonen videre som bygges på en tilknytning da. Tilknytning er liksom grunnmuren og uten grunnmuren kan du jo ikke bygge et hus. Kan ikke ha en relasjon uten å ha en tilknytning. Det er litt sånn jeg ser på det. (Linnea: Linje: 112)

Slik jeg forstår Linnea her, viser utsagnene hennes at hun tenker tilknytning handler om mer enn fysisk trygghet og overlevelse ved at hun benevner tilknytning som grunnmuren. Barn utvikler følelsesmessige og sosiale evner gjennom nære relasjoner til sine omsorgspersoner som reagere sensitivt på deres behov (Brandtzæg et al., 2013), og Linneas beskrivelse kan kanskje ses på som en forståelse av dette. Sarah forteller om det slik:

Det jeg legger i begrepet tilknytning er at man føler seg en del av noe. At du føler at du har en plass et sted. At du er tilknyttet et sted på en måte. Eller en person, en lek eller ikke sant. Det kan være hva som helst. Sånn at du føler deg en del av noe. (Sarah: Linje: 119)

I min tolkning handler Sarahs beskrivelse om det som er kan sies å være det grunnleggende innenfor tilknytningsteorien, det som omhandler barns medfødte, eller det man benvever som «innebygget og automatisk program» for å søke trygghet og beskyttelse (Brandtzæg et al., 2013).

På spørsmålet om hvordan de jobber med tilknytning på avdelingen, eller i barnehagen, er de sprikende i sine beskrivelser. Emilie sier de jobber med tilknytning, men at de ikke snakker

om det i det daglige. Hun forteller at de snakker om at barna skal føle seg trygge på de som voksne. Når jeg spør om hun mener de har fokus på trygghet og ikke tilknytning, forteller hun:

Vi snakker hele tiden, vi snakker om det når vi har tilvenning. Jeg snakket med mamma og pappa som var her på tilvenning, det er fem dagers tilvenning i Asker kommune. En hel uke tilvenning og da har du veldig mye fokus og snakker om hvordan vi kan bidra. Vi, med meg som ped leder, og med mine kollegaer vi skal sikre at barna skal føle seg trygg på oss ja, step by step. Så ser vi etter hvert at når barn føler seg frem, får utforske og de kan reise seg opp fra fanget mitt og begynne å utforske, frem og tilbake. Prøver å ta kontakt med de andre barna og løfte blikk. Da ser vi at tilknytning er i gang. (Emilie: Linje 135)

Her setter Emilie andre ord på og beskriver to sider ved en voksens omsorgsevne. Det å være en trygg base for barns utforsking, og en sikker havn som barnet kan vende tilbake til hvis det blir utrygt. Dette er en dobbeltfunksjon som blir beskrevet og illustrert gjennom det som er kjent som trygghetssirkelen eller COS, circl of security.(Brandtzæg et al., 2013). Linnea forteller at hun har etablert en tilknytning med alle barna, og at de nå har fokus på at de nye ansatte på avdelingen hennes skal bli kjent med barna. Hun forteller:

Altså nå har jo jeg i hvert fall fått en tilknytning til alle barna. Både gamle og nye. Også jobber vi jo med at de nye skal få den samme med alle barn. Sånn at relasjoner kan bygges på toppen av det. (Linnea: Linje: 118)

Linnea forteller videre at tema relasjoner og tilknytning er opp på hvert avdelingsmøte, og at tilknytning er et av punktene de kontinuerlig diskuterer og snakker om. Sarah forteller om det slik:

Men tilknytning, hvordan vi jobber med tilknytning er at vi inkluderer alle barna i alt. Barna skal på en måte føle seg en del av for eksempel på avdeling da hvis vi har en aktivitet at alle barna skal på en måte føle seg en del av den aktiviteten. Og komme med det de ønsker, barna skal få lov til å leke med det de vil leke med og den de vil leke med. For at de skal ha det godt og føle seg tilknyttet. (Sarah: Linje:127)

Oppsummerende kommentarer

Alle informantene forklarte hva de la i begrepet tilknytning. De hadde ganske ulike opplevelser og refleksjoner av fenomenet og brukte få eller ingen begrep fra

tilknytningsteorien. Med bakgrunn i svarene kan det synes som om de så langt har forskjellig erfaring med hva tilknytning handler om, og hvordan de bør jobbe med og ha fokus på det i barnehagen. Teori om tilknytning synes noe fraværende i refleksjonene.

4.5.2 Trygg og utrygg tilknytning

Barns tilknytningserfaringer er viktige for barns videre utvikling og læring samt for etablering av relasjoner senere i livet. Den tilknytningserfaringen barn danner seg tidlig i livet, danner det som betegnes som indre arbeidsmodeller. Det er mentale bilder av barnet selv, viktige nære omsorgspersoner og samspill dem imellom. Dette danner videre grunnlag for hvordan barn møter andre, både barn og voksne videre i livet (Broberg et al., 2014). Alle barn knytter seg til sine omsorgspersoner, men på ulikt vis. Det avgjørende for videre utvikling, er om denne tilknytningen er trygg eller utrygg. Jeg ønsket derfor å høre om hva informantene la vekt på ved å beskrive barn med trygg og utrygg tilknytning. Emilie forteller om tre barn som hadde tilvenning samtidig. Den ene gutten så hun ble raskt trygg. Han løp rundt, tok kontakt med de andre barna, og når han skulle sove så sovnet han raskt. De to andre brukte lengre tid, spesielt når de skulle sove. Hun sier: «Når de sovner så kjenner jeg at de begynner å føle seg trygg» (Emilie: Linje: 137). Linnea forteller at for henne, er trygg tilknytning at barn tar kontakt med de voksne på eget initiativ. Hun beskriver det slik:

Det er et barn som tar kontakt med de voksne på eget initiativ. Det er en kontakt, et barn som ønsker å få frem sine behov. Det er et barn som finner trøst, det er et barn som klarer å slappe av. Og det er et barn som klarer å smile og le. (Linnea: Linje: 120)

Sarah beskriver det slik:

Det vil jeg først og fremst beskrevet med at barnet føler at den kan le, de kan gråte, de kan være lei seg. Altså vi skal være åpne for at du er den du er. Og vi skal ta deg imot som du er. Du skal ikke endre deg for at du skal få en plass eller få en tilknytning et sted. Du skal få lov til å være deg selv. (Sarah: Linje: 133)

Alle informantene forklarte hva de mente var tegn på trygg tilknytning, og de legger slik jeg forstår dem, vekt på at barn som er trygge, blir synlig gjennom deres adferd. De trekker frem eksempler som at barn tar kontakt med de voksne på eget initiativ, er i samspill med andre barn, sovner lett og de lar seg trøste. Slik jeg kan forstå dette beskriver de kjennetegn på trygg tilknytning, men med litt ulike forklaringer. Barn som lar seg trøste slik Linnea

beskriver, er barn som viser at de bruker sine omsorgspersoner som en sikker base for utforskning (Smith, 2017), og barn som er i samspill med andre barn, viser at de har erfart positive samspill og som hjelper de i relasjoner til andre barn.

Når jeg spør Emilie om hvordan et utrygt barn ser ut for henne, svarer hun: «De vil gjerne uttrykke seg med gråt. Og se til vinduet og se om pappa og mamma er på vei hit. Eller de spiser ikke godt, og de vil kanskje ikke la seg trøste for eksempel» (Emilie: Linje: 139).

Utrygg tilknytning kan utvikle seg når barn opplever at omsorgspersoner ikke er like tilgjengelig, og når de erfarer at de ikke får så lett hjelp med følelser og behov (Drugli et al., 2020). Det er to ulike kategorier utrygg tilknytning. Kategorien unnvikende tilknytning, viser seg der barn undertrykker sine følelser og kan gi inntrykk av å virke selvstendige og trenge liten voksenstøtte (Drugli et al., 2020). Kanskje er det dette Emilie peker på når hun ovenfor beskriver barn som vil ha trøst og bare går til vinduet for å se etter mamma eller pappa. Den andre kategorien kalles utrygg ambivalent tilknytning. Denne vises gjennom at barn søker mye voksenkontakt og kan virke klengete. Barn med utrygg ambivalent tilknytning, kan også vise liten interesse for blant annet lek (Drugli et al., 2020). Videre forteller Emilie:

«De vil ikke la seg trøste. Og så kanskje de vandrer rundt og kanskje de ikke viser noe interesse for samspill. Og de er ikke interessert i å leke heller. De går rundt og bare kjeder seg. De ser ikke noe som er interessant å gjøre. (Emilie: Linje: 141)

Linnea beskriver utrygg tilknytning som at barn ikke finner ro, og slik setter hun ord på dette: «Det er vel kanskje et barn som ikke klarer helt å finne roen. Både inni seg, men også kroppslig. Det kan være mye uhell. Fordi barnet ikke føler at det kan komme frem med sine behov» (Linnea: Linje: 124). Også for Sara handler det om barns adferd. Hun forteller:

For det første så ser man det på hele barnet for den kommer til å gråte eller man ser det er redd eller skeptisk på ting. Og vil liksom ikke gjøre noe som helst. Og noen er jo noen kan jo gi tydelig tegn på å si nei eller stopp og sånne ting. Mens andre vil bare være stille og ha kanskje litt tårer i øyne og du ser de er redde. At da skjønner du at det her er på en måte, at barnet ikke er trygg da, trygg og føler seg ikke er trygg da. Barnet er jo trygg da, men at en ikke føler seg trygg. (Sarah: Linje: 137)

Oppsummerende kommentarer

Alle tre informantene forteller om former for både trygg og utrygg tilknytning, men slik de beskriver det, kan barnets atferd kanskje like godt være tegn på trygg tilknytning. Trenger barn

å være utrygge selv om de gråter, ikke vil bli trøstet eller går rundt og kjeder seg? Det kan synes som om informantene har en oppfatning av at disse atferdsmønstrene kan være tegn på både trygg og utrygg tilknytning. Gjennom informantenes refleksjoner opplever jeg et gap mellom teori og praksis fordi det er lite refleksjoner som peker i retning av en teoretisk forankring.

4.6 Refleksjoner omkring barnehagelæreryrket og kompetanse etter endt studier

Informantene hadde som tidligere beskrevet, ulik erfaring med seg i «ryggsekken» før de begynte på barnehagelærerutdanningen. Emilie har fire års erfaring som assistent i ulike barnehager. Linnea har jobbet to år som vikar. Av annen erfaring, forteller Linnea at hun har mange barnehagelærere i sin familie, og at hennes mamma er barnehagelærer. Hun forteller om en sommer da hun fikk være med sin mamma på jobb og at hun fikk 50 kr. Hun hadde gode minner, og forteller at hun syntes det var veldig fint. «Da fikk jeg 50 kroner for å leke en hel dag. Det var jo helt fantastisk å få betalt for det» Linnea har som hun selv forteller på en måte fått pedagogikk inn med morsmelka, og jeg opplever at hennes erfaringer har vært med å påvirke hennes valg av yrke. Sarah på sin side har ingen erfaring fra yrket før studiestart og forteller at første praksis var «første gang jeg trakk inn i en barnehage».

Emilie har med seg barnehageerfaring før studier, Linnea beskriver begrenset erfaring før studier og Sarah har altså ingen direkte erfaring med å jobbe i barnehage før hun begynte på utdanningsløpet sitt. Felles for alle tre er at de har gjennomført utdanningen ved samme universitet, og at de alle tok utdanningen på fulltid. Praksis eller erfaring er ikke et opptakskrav til barnehagelærerutdanningen. Det er derfor mulig å begynne på den treårig bachelorgrad, rett fra fullført og bestått videregående og være i gang med yrkeslivet som barnehagelærer i en alder av 22 år.

Barns utvikling foregår, slik Bronfenbrenner utviklingsøkologiske modell beskriver det, på mange ulike arenaer, og alle disse arenaene påvirker både direkte og indirekte barns utvikling. Å jobbe som barnehagelærer, innebærer å være en viktig del av barns utviklingsprosesser. Relasjonen mellom barnehagelæreren og barnet vil ha betydning for det enkelte barns sosiale og personlige utvikling. Dette kan forstås som det Bronfenbrenner betegner som mikrosystemet. Faglige kvalifikasjoner etter endte studier styres av innhold i utdanningen

både faglig og praktisk. Hvordan barnehagelærerutdanningen legges opp vil derfor ha stor betydning og er en del av det som betegnes som eksosystemet.

Teori om relasjonskompetanse og tilknytning i utdanningen

I rammeplan for barnehagen er det beskrevet tydelig at barnehagen skal legge til rette for omsorgsfulle relasjoner mellom barna. Videre skal personalet legge til rette for at barna kan knytte seg til personalet og til hverandre. Etter min oppfatning, er det avgjørende at barnehagelærerutdanningen kvalifiserer studentene for dette. Som jeg har gjort rede for tidligere, fant jeg ved gjennomgang og søk etter fenomenene relasjonskompetanse og tilknytning i rammeplan for barnehagelærerutdanningen og nasjonale retningslinjer, at ordet relasjon kun dukket opp seks ganger, og da bare i de nasjonale retningslinjene. På bakgrunn av dette ønsket jeg å høre hvordan de nyutdannede barnehagelærerne selv reflekterte rundt dette. Informantene mine fikk derfor spørsmål om hvordan de opplevde at teori om relasjonskompetanse og tilknytning var dekket under utdanningen. På spørsmål om hvordan teorikunnskap knyttet til relasjonskompetanse var dekket under utdanningen, svarer alle tre at de opplever at det var dekket. Emilie forteller at hun er veldig takknemlig for kunnskapen hun har fått gjennom utdanningen. Hun beskriver det slik:

Det har gjort at jeg er blitt mer bevisst i hva det jeg gjør og sier, og jeg blir mer trygg på det jeg gjør også. Ikke sånn som før som assistent. Jeg bare gjorde som de andre gjorde, jeg kopierte de, det de andre gjorde. Nå kan jeg, nå gjør jeg det som jeg gjør fordi det har blitt en del av meg. Den kunnskapen jeg har lært, de faglærerne jeg har hatt har bidratt med den kunnskap jeg har fått. Det har blitt en del av meg fordi jeg gjør jo ting. Jeg er blitt mer bevisst min væremåte og min handling i møte med barn.
(Emilie: Linje 163)

På samme spørsmål forteller Linnea at de hadde mye om dette i et småbarnsperspektiv, og veldig lite fra et storbarnsperspektiv. Hun trekker frem betydningen av kunnskap om relasjoner og tilvenning også når de litt større barna begynner i barnehagene. Hun forteller om det slik:

Fordi i en ideell verden så skal tilvenning skje på småbarn og så skal de bare overføres til storbarn og er da relativt trygge på andre ansatte, at det ikke må skje en ny tilvenning på storbarn, i en ideell verden. Men det er jo ikke det som skjer, det er jo

tilflyttere og alt mulig sånn som gjør at du må ha tilvenning med en 5-åring. (Linnea: Linje 154)

Sarah svarer at de hadde om relasjoner, men at dette var tidlig i studiet. De andre årene er det de andre fagområdene som hun selv sier, og at hun savnet at dette kunne vært tatt opp igjen senere i studiet. Hun forteller:

Relasjon og sånn det hadde vi jo tidlig i studiet, om relasjon. Og så har man på en måte de andre fagfeltene eller fagområdene etter hvert i løpet av studiet. Men jeg savner det at man skal på en måte ta opp igjen. For vi hadde jo BUL som er barns utvikling lek og læring. Det er jo et fag i barnehagelærerutdanningen også det hadde man jo første året når man starta og så hadde man litt i andre året. Men jeg tenker at det hadde på en måte vært veldig fint å få det siste året igjen før på en måte man gikk ut i arbeidslivet da. (Sarah: Linje 150)

Slik jeg forstår Sarah beskriver hun at hun fikk kunnskap om relasjonskompetanse i studiet. Likevel opplever jeg at hun setter ord på at noe mangler, et savn etter mer repetisjon og behov for «at man fikk den piffet opp det igjen. For det er jo mye som skjer i en hverdag og da kan man fort glemme ting. Og så glemmer du at ja ikke sant det og det» (Sarah: Linje 152)

Selv om jeg finner at relasjonskompetanse i liten grad benevnes i både rammeplan for barnehagelærerutdanningen, eller de nasjonale retningslinjene, beskriver informantene at de opplever at det har vært dekket. Likevel setter de ord på at dette var tidlig i studiet, og at de helst skulle sett at dette var mer gjennom hele studieløpet. Min oppfatning er at de setter ord på noe som kunne, og kanskje burde vært bedre. Når det gjelder relasjonskompetanse, skriver Lysebo & Bratt (2017) at mye kan utvikles ved øvelse og bevissthet. Det fortelles av informantene at dette temaet bare belyses første året på studiet. Man kan derfor undre seg over hvordan de i utgangspunktet kan oppleve temaet som dekket under utdanningen. Barnehagelærerens relasjonskompetanse er jo et viktig kvalifikasjonsområde og en sentral kvalitetsindikator (Os et al., 2019, s. 47). Det kan se ut som om de opplever det som dekket til tross for at de selv påpeker mangler.

Relasjoner mellom voksne og barn er sentralt i tilknytningsteorien. Som beskrevet tidligere påpeker Lars Smith (Smith, 2017) viktigheten av kunnskap om tilknytningsteorien for å få forståelse for hvordan tidlige relasjoner oppstår og får betydning senere i livet. Teorien knyttes til de yngste barna og deres innebygde biologiske behov for tilknytning som er en følelsesmessig og nær relasjon til en voksen. På spørsmål om teori som omhandler

tilknytning under studiet, fremkommer det språk i svarene og ulike refleksjoner hos informantene. Emilie svarer at dette har vært dekket, men at hun har hatt mest fokus på relasjonsbygging, og at det var det hun skrev om i sin oppgave. Hun forteller at hun ser på tilknytning som en del av relasjonsbygging. Dette kan, slik jeg tolker det, signalisere at det relasjonelle fokus hos informanten har hatt større plass, og at et tilknytningsteoretisk fokus ikke har vært dekket i like stor grad. Linnea forteller at dette har hatt mest fokus i et småbarnsperspektiv. Mer sånn «sånn der, når du kommer inn, gå ned og sett deg på gulvet. La barna komme til deg». Når jeg spør om det har vært noe spesifikt rundt teori, beskriver hun det slik: «Det hadde jeg i første klasse. Så det skal jeg ærlig innrømme at jeg husker ikke noe spesifikk» Det Linnea forteller om her, kan til en viss grad kobles til tilknytningsteorien. Muligens er det det hun forsøker å fortelle. Selv om hun ikke har et tydelig fagspråk, peker hun på viktige handlinger i møte med de yngste barna i etablering av tilknytning og relasjoner.

Når det kommer til Sarah, forteller hun at temaet har vært dekket, men også hun påpeker at tilknytning hadde størst fokus det første studieåret. Hun forteller videre:

Jo det har jo vært bra. Igjen så hadde vi mye om det første året, men jeg tok jo småbarnspedagogikk nå siste året og da fikk vi på en måte det opp igjen. For tilknytning og tilvenning hadde vi mye om på småbarnsped så da fikk vi på en måte repetert det igjen da. (Sarah: Linje 158)

Som en oppfølging, spør jeg henne om hva hun hadde tenkt om dette hvis hun ikke hadde tatt småbarnspedagogikk som fordypning, men kanskje valgt ledelse. Ville hun da stått rustet i forhold til teori rundt tilknytning? Da svarer hun: «Ganske grei, men for å komme enda høyere opp, for å bli enda bedre, så burde jeg hatt fått repetert det liksom, tenker jeg». Videre forteller hun:

Ja jeg tenker det at for det faget BUL så følte jeg at jeg aldri fikk nok av det. Det ble liksom, jeg syntes det burde vært gjennom alle tre årene. Holde på faget alle tre årene som at man på en måte hele tiden, for det er jo den pedagogikken man har i det faget og det gjennom hele året. Sånn at du på en måte får repetisjon, men også lærer noe nytt hele tiden og da. (Sarah: Linje 162)

Oppsummerende kommentarer

De nyutdannede barnehagelærerne bruker i liten grad begreper knyttet til teori omkring relasjonskompetanse og tilknytning. Slik jeg tolker informantene, beskriver de utdanningen

sin som at den på den ene side dekker teorien, men på den andre siden er mangelfull, uten at de setter helt ord på hva. Dette igjen, peker muligens mer i retning at teorien ikke er dekket godt nok, og at informantenes refleksjoner gjennom intervjuene, endrer seg fra først å anse det som dekket til etter hvert å beskrive mangler og savn knyttet til temaet. Kari Killén (2017) hevder at kunnskap om relasjoner og tilknytning burde være en selvfølge for alle som jobber med barn. Hun påpeker videre at de fleste får kunnskapen gjennom utdanningen, men at faren ligger der hvor utdanningen kanskje ikke i stor nok grad gjør de nyutdannede barnehagelærerne i stand til å omsette det i praksis. Når jeg tolker informantenes refleksjoner, stiller jeg meg undrende til om Kari Killén har helt rett i dette. Basert på disse refleksjonene, kan det tyde på at temaet ikke er godt nok dekket i utdanningen, og at det er et gap i forhold til både teorien i utdanningen og hvordan det omsettes i praksis. Dette kan jeg også tolke ut fra barnehagelærerens refleksjoner rundt utdanningens praksis. Dette vil jeg gå nærmere inn på i neste avsnitt.

Praksis

Bevissthet og refleksjoner knyttet til egen relasjonskompetanse, er viktig i møte med de yngste i barnehagen. Jeg spurte derfor informantene hvordan de etter endte studier opplever egen relasjonskompetanse og kvalifikasjoner generelt. Emilie forteller følgende:

Jeg syntes jeg har evne til å reflektere over min egen væremåte og handling i møte med mine barn og andre. Jeg er positiv, en positiv person som ser mulighet i alt jeg gjør. Så jeg tror nok at det preger min relasjon til barna. Jeg vil gjerne bringe noen fint til barn og da håper jeg at med den kunnskap jeg har, kan støtte de barna til at dette klarer jeg og dette får jeg til for jeg er her for dem. (Emilie: Linje 157)

På spørsmål om hvordan hun opplever egen kompetanse etter endte studier mener hun at studiet har gitt henne kunnskap hun trenger for både å ha ansvar for tilvenningen og for å være en pedagogisk leder.

Til forskjell fra Emilie som ikke belyser praksis i sine refleksjoner, svarer de to andre, Linnea og Sarah, med nettopp å rette blikket mot egen praksis uten å svare direkte på spørsmålet om deres relasjonskompetanse. Felles for begge, er en beskrivelse av at de fikk teorien gjennom studiet, men å være i praksis var noe helt annet. Linnea forteller:

Som sagt tidligere da så er det på skolen så får du fagligheten. Men så kommer du første dagen på jobb og så får du beskjed om at sånn her er to nye barn, ha tilvenning med de. Jeg ante ikke noe ting om barnehagen selv så når foreldre kom og bare ja hvor ofte må vi ha med matbokser, jeg bare ehh. (Linnea: Linje 144)

Her virker det som Linnea fikk en ganske uheldig start, og jeg tolker hennes utsagn som om at dette ikke var helt slik hun hadde sett for seg starten. Praksis hadde vært noe helt annet. Hun setter videre ord på det velkjente praksissjokket ved å påpeke at de på skolen får det faglige dekket, men i møte med arbeidslivet oppleves et sjokk. Hun forteller at flere hun studerte med, "knakk" under dette sjokket og sluttet etter noen måneder i yrket. Hun beskriver det slik:

Så det er noe med det at du, man må bare jobbe ekstremt hardt for å knytte faget opp mot praksis og faktisk lage den broen mellom det. Og det fikk man jo i en falsk hverdag i praksis. For da var vi jo sykt mye bedre bemanna. Fordi du var der som praksiselev og da var det jo. Jeg husker at vi fikk i utfordring om at vi skulle organisere en hel dag. Og da var det litt sånn, ok hvilke voksne skal gå ut først og hvor mange barn. Men det var jo så lett for vi var jo så godt bemanna så det var sånn ja du tar med to også du kan ta med en også kan jo du sitte å kose litt med det barnet. Og så kommer du hit og så får du sånn. Ja det er sykdom du får ikke vikar. Okei ja så vi er to stykker på 18 barn. Også er det sånn den personen har en legetime så den må gå kl. ett. ja så jeg er alene fra ett til fem med 18 barn. Ja okei. Og det er sykdom på resten av huset så ingen kan hjelpe til. Fint okei da må vi bare gjøre det beste ut av det. Men det er jævlig, virkelig. Og jeg får jo fortsatt sånne, kall det jævlige dager, hvor jeg ikke aner hvor jeg skal gjøre av meg, men sånn er det. (Linnea: Linje 146)

Her forteller Linnea om et tøft møte med arbeidslivet. Hun forteller ikke noe om hva som er årsak til at hun måtte starte slik, men ut fra konteksten kan det tyde på at det handler om antall ansatte på jobb denne dagen. På spørsmål om hvordan hun opplever egen kompetanse etter endte studier generelt, og om studiet har gitt henne kompetanse på relasjoner og tilknytning, svarer hun at det har det definitivt. Jeg tolker henne dithen at studiet har lært henne mer om hvor viktig dette er, selv om hun tenker at alle vet at tilknytning er viktig. Studiet har, slik jeg forstår henne, gitt mer kunnskap om tilknytningens viktighet. Også Sarah løfter frem mye av det samme som Linnea. Hun forteller om sin erfaring med praksis i utdanningen på denne måten:

Altså jeg hadde jo teorien og jeg hadde jo alt fra skolen med meg, men det å være ute i praksis under utdanningen er jo helt noe annet enn å komme ut i arbeidslivet. Når du på en måte får ansvar og du må gjøre det og det. Og da er det det at du du, normalt så kan man sitte fast i og hva skal jeg gjøre nå. Teorien sier det, men nå er det det som skjer. Hva skal man, hvor skal man gå, hva skal man gjøre? Det kan bli en utfordring å finne en måte å komme seg videre, sånn jobbe med da. Ja så da har jeg da på en måte hele tiden vært veldig åpen med at jeg jeg spør de som har mye erfaring og så spør jeg også de andre som jeg jobber med, de andre pedagogiske ledere, hva tenker dere om det? (Sarah: Linje 147)

Videre forteller Sarah:

Ja du har jo det, men samtidig så er det ikke sånn at når man har litt forskjellig, når vi hadde om relasjon og tilknytning og så er man jo jeg syntes man har hatt så lite praksis. Altså til sammen så har vi 100 dager praksis, i hvert fall her i Drammen. Vet ikke hvordan det er de andre stedene. Men her i Drammen så har vi i løpet av 3 år bare 100 dager praksis og fem av de på grunnskole og 95 i barnehage. Og da må du gjennom alle da andre fagene også ikke sant. Så det å på en måte få litt mer tid ut i praksis. For vi og har jo vært på tre forskjellige barnehager i løpet av studieåret og det har jo ført til at du på en måte har måtte sette deg inn på nytt og nytt, men nye steder. Men igjen da fikk du jo på en måte jobbet med relasjon og tilknytning, men det å se hvordan det er å jobbe et sted i litt mer lengre periode da. At det hadde på en måte vært litt annerledes. Å få litt ansvar det stedet. For det er sånn nå har vi starta i ny barnehage og så får vi nytt fagområde og da må vi liksom gå gjennom det og da blir det så mye som må igjennom. Også må man liksom forte seg gjennom praksisoppgaven liksom. Du får liksom ikke nyte den praksisperioden du er i for du må gjennom så mye annet da. (Sarah: Linje 168)

Sarah setter slik jeg oppfatter det, ord på en praksis som ikke samstemmer med hverdagslivet. Praksisen i barnehagelærerutdanningen er 100 dager, 95 dager i barnehage og 5 dager i skole. Dette innebærer i teorien at en nyutdannet barnehagelærer, kan begynne som pedagogisk leder med 95 dagers «erfaring», 95 daglige møter med barnehagebarn.

På spørsmål om informantene har fått kompetanse knyttet til relasjon og tilknytning fra andre steder, trekker alle tre frem kommunens satsninger som viktige. Alle beskriver at de har fått kunnskap og kompetanse knyttet til relasjoner og tilknytning gjennom kommunens satsninger.

Emilie trekker frem arbeidet og kompetanseheving knyttet til trygt og godt barnehagemiljø. Linnea forteller om nettverk for nyutdannede barnehagelærere, og at hun leser seg opp på fritiden. Sara forteller at hun deltar på et kurs som handler om trygghet og tilknytning.

Oppsummerende kommentarer

I mitt materiale knyttet til kunnskap om relasjonskompetanse og tilknytning etter endt studiet framkommer temaene som dekket gjennom studiet. Likevel er det, slik jeg tolker informantene, noe som ikke dekkes tilstrekkelig. Gjennom intervjuet og refleksjonene deres, gir de, etter min oppfatning, tydelige beskrivelser av at noe mangler. Fagene knyttet til tematikken forekom tidlig i studiet, informantene savner mer repetisjon, og de bruker få faguttrykk når de forteller. De gir uttrykk for en praksis gjennom studiet som jeg vil velger å beskrive som ikke praksisnær. Refleksjonene og beskrivelsene kan muligens komme til uttrykk slik, nettopp fordi studiet synes å ikke dekke teorien og forskningen rundt relasjoner og tilknytning i stor nok grad.

5 Drøfting av resultater

I dette kapitlet drøfter jeg mine funn fra analysen, kapittel 4, og ser det i sammenheng med teorien fra kapittel 3. Jeg har forsøkt å sette funnene fra empirien opp mot teori, og har på denne måten dannet meg et bilde som kan være med å svare ut mine forskningsspørsmål.

5.1 Relasjonskompetanse som betingelse for kvalitet i barnehagen

Vi vet i dag at utenforskap øker i samfunnet. Tall fra SSB i 2020 viste at 110 000 unge under 30 år stod uten jobb, utdanning eller arbeidsrettet tiltak i 2019. Flere faktorer er med på å påvirke sjansene for utenforskap. I rapporten kommer det frem at manglende relasjoner til, og støtte fra blant annet lærere samt fraværende voksne og manglende emosjonelle støtte øker sjansene for utenforskap (Fyhn et al., 2021). Årets elevundersøkelse viser også at andel elever som har opplevd mobbing, øker. Andelen er så høy som 10 % på 7.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2023). Vi vet at barns relasjonelle erfaringer starter i barnehagen. Her møter og erfarer barn de første relasjonelle erfaringene utenfor hjemmet, som på den ene siden er med å påvirke barns trivsel og utvikling «her og nå», og på den andre siden ruster barn som fremtidige selvstendige samfunnsborgere. Hvordan reflekterer de nyutdannede

barnehagelærerne rundt betydning av relasjoner og tilknytning i arbeidet med de yngste barna?

Jeg vil i dette kapittelet se nærmere på mine funn. Forskningen viser at kvalitet i barnehage i stor grad handler om de ansattes kompetanse. Relasjonskompetanse og tilknytningsteori er derfor slik jeg tolker forskning og teori, en viktig betingelse for barnehagens arbeid generelt, og i møte med de yngste barna spesielt, men er dette noe nyutdannede barnehagelærere er bevisste på?

Kvalitet i barnehagene beskrives av Gotvassli som «de strukturelle og prosessuelle faktorene som hver for seg eller til sammen, gjør at barna i barnehagen får et tilrettelagt tilbud i tråd med barnehageloven og rammeplanen» (Gotvassli, 2020, s. 44). Jeg oppfatter at mine informanter har beskrivende refleksjoner rundt begrepet kvalitet. De beskriver kvalitet som kompetanse og kultur mellom de ansatte. De har refleksjoner som peker i retning av teori knyttet til betydning av relasjonskompetanse og tilknytning, og de tar opp tid som faktor for kvalitet. Jeg forstår gjennom deres refleksjoner at de viser til fenomener som knytter seg til kvalitet i barnehage. Det fremkommer imidlertid ikke klart, slik vi vet fra forskningen, at kvalitet knytter seg til både strukturelle og prosessuelle faktorer. Gjennom deres måte å beskrive kvalitet på, kan det på den en side virke som de bygger på erfaringer, men på den andre siden benevnes viktige faktorer som igjen kan bygge på kunnskap. Er det et fagspråk eller profesjonsspråk, de mangler? Fagspråk eller profesjonsspråk, heretter benevnt som fagspråk, er viktig av flere grunner. Det er viktig for å gjøre kunnskapen en sitter på tydelig for andre, og viktig for å synliggjøre hva man bygger sin praksis eller handlinger på. På mange måter kan det virke som dette fagspråket mangler hos informantene. Gjennom et nyansert fagspråk, vil barnehagelæreren kunne gjøre den faglige kunnskapen tydelig for andre (Eik, 2014; Nørregård-Nilsen, 2006, referert i Eik et al., 2016, s. 34). Det er slik jeg ser det, først når refleksjoner knyttes til teori, at refleksjonene kan bidra til å videreutvikle barnehagens pedagogiske praksis. Derfor er et tydelig fagspråk/profesjonsspråk viktig. Jeg opplever imidlertid at mine informanter har refleksjoner som på ulike måter har betydning for kvalitet. De setter ord på strukturelle forhold som eksempelvis tid, og prosessuelle forhold som eksempelvis kompetanse og kultur mellom de ansatte når de snakker om kvalitet.

Hva er relasjonskompetanse og hva handler relasjonsarbeid om? Har kunnskapsområdet plass i faglige diskusjoner og pedagogisk planlegging?

Jan Spurkelands definisjon av relasjonskompetanse og Louise Klinge og Tina Brandt (2022) sin forskning på den profesjonelle relasjonskompetanse, er viktig i forståelsen av betydningen av relasjonskompetanse som betingelse for kvalitet. Det er fordi relasjonskompetanse er noe alle innehar i ulik grad, og at det kan utvikle seg over tid i de sosiale møtene i livet for øvrig. På den ene siden handler relasjonskompetansen om hvordan hver og en av oss evner å bygge relasjoner med andre mennesker. På den andre siden har vi den profesjonelle relasjonskompetansen. Den viser seg gjennom hvordan barnehagelæreren som profesjonsutøver evner å bygge opp mellommenneskelig relasjoner til barna de har ansvar for, samtidig med at de innehar kunnskap og forståelse om det dualistiske og komplekse i en relasjon (Johansson, 2020).

Informantene hadde ganske ulike beskrivelser av begrepet relasjonskompetanse. Emilie beskriver det som kunnskap om hva relasjoner er eller innebærer. Linnea sier at det er de voksne som har ansvaret for relasjoner og det er helt klart at det er den ansatte i barnehagen som bærer ansvaret. Videre forteller hun at det handler om å finne felles interesser med barna. Dette forteller meg at informantene hadde ulike beskrivelser, og når Sarah på sin side forteller at det hun legger i begrepet, handler om hvordan begge parter opplever en relasjon, får jeg tre tilnærminger til forståelse av begrepet. Det kan virke som Emilie har en teoretisk tilnærming til begrepet når hun knytter det mot kunnskap, at relasjonskompetanse er kunnskap om relasjoner. Linneas forståelse av begrepet som handler om felles interesser med barna, er kanskje mer et svar på hvordan bygge en relasjon, enn en forståelse av begrepet. Svarene spriker, og når vi vet at barnehagelæreren relasjonskompetanse er et viktig kvalifikasjonsområde og en sentral kvalitetsindikator (Os et al., 2019, s. 47), kan det tenkes at det her er et kompetanseområde det er nødvendig å se nærmere på. Det er vanskelig å se at mine informanter har en omforent forståelse av begrepet.

I rammeplan for barnehagelærerutdanningen står det at «barnehagen skal aktivt legge til rette for omsorgsfulle relasjoner mellom personalet og mellom barna, som grunnlag for trivsel, glede og mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Dette innebærer at barnehagelæreren må ha kunnskap om relasjoner, men relasjonsarbeid må også ha en plass i pedagogisk planlegging og faglige diskusjoner. Jeg opplevde av mønstre i mine informanters refleksjoner at dette var noe de syntes var vanskelig å sette ord på. Emilie forteller om at relasjonsarbeid handler om å være til stede med barna, og at det handler om å lytte til barns

språklige uttrykk både verbalt og nonverbalt. Det kan peke i retning av en forståelse av ansvaret hun som barnehagelærer har for relasjoner, og at hun på denne måten legger til rette for trivsel og utvikling for barna. Slik jeg forstår henne, er det imidlertid også en måte å legge til rette for at barn skal knytte seg til henne. Viktigst er det kanskje at hun setter ord på dyaden mellom henne og barna ved å beskrive relasjonsarbeid på den måten vi vet er viktig i tilknytningen mellom barnehagelæreren og de yngste i barnehagen. For Linnea handler relasjonsarbeid om å legge til rette for barns trygghet. Barna skal vite hvor de har henne til enhver tid og kunne stole på at hun er der for dem. Hun beskriver ikke, slik jeg forstår henne, hvordan hun praktisk jobber med dette, og kanskje vil noen mene at dette ikke er en beskrivelse av relasjonsarbeid. Jeg tenker likevel at dette handler om utøvelse av en profesjonell relasjonskompetanse hvor hun utøver omsorgsetiske handlinger som Klinge & Brandt (2022, s. 92) beskriver som en av fem kjennetegn på en profesjonell relasjonskompetanse. Det handler om at omsorg innebærer å virkelig se barna man interagerer med, selv om hun her ikke bruker faglige uttrykk som argumentasjon.

Sarah beskriver at relasjonsarbeid handler om hvordan skape en god relasjon med barna, mellom barn og med foreldrene. Her setter hun ord på noe av det samme som Linnea, at dyaden er viktig. Like viktig er det at hun setter ord på relasjon barna imellom, for felleskapet mellom barn er også en viktig forutsetning for trivsel og et godt liv i barnehagen (Os & Eide, 2013). Det fremkommer ikke tydelig hvordan de jobber med relasjonsarbeid. Dette er på en måte beskrivelser av hva de gjør, mer enn den synliggjør hvordan. Slik jeg forstår informantene, setter de ikke ord på en praksis som beskriver hvordan de jobber med relasjonsarbeid. Det ga meg derfor ingen klare funn på hvordan de jobber med relasjonsarbeid og hvilken plass dette har i faglige diskusjoner og pedagogisk planlegging. Noen vil kanskje mene at dette handler om mangel på faglig forankring av fenomenet, mens andre kanskje vil legge svarene sammen med at de har jobbet svært kort tid som barnehagelærere. I tillegg har to av informantene omtrent ingen erfaring før de begynte på utdanningen. Kanskje er det her det blir mest tydelig at praksis under studiet har vært krevende, og at manglende erfaring før studier blir tydelig.

5.2 Barnehagelæreren som relasjonsbygger. Ser de inn i speilet eller ut av vinduet?

Barnehagelæreren har en viktig rolle som profesjonsutøver. Et profesjonsyrke er ett yrke bundet av tre forpliktelser: samfunnsmandat, spesifikt kunnskapsgrunnlag og etikken (Hennum & Østrem, 2016). Dette innebærer at barnehagelærere skal utøve sitt yrke i tråd med

rammeplan, kunnskap om faget sitt og etikken, i det ligger blant annet verdigrunnlaget barnehagen bygger på. Dernest er det viktig at barnehagelæreren som profesjonsutøver, ser sin rolle i et utviklingsøkologisk perspektiv og er bevisst at det som påvirker menneskers utvikling, er de aktivitetene som hver og en av oss er engasjert i med andre (Bronfenbrenner et al., 2005). Barnehagelæreren som relasjonsbygger, blir i så måte viktig. Klinge & Brandt (2022) viser til at en relasjonskompetent praksis, må prege samspill med ethvert barn dersom barnehagen skal lykkes med å bidra til at alle barn har det godt og utvikler seg. For å få til dette, må en nyutdannet barnehagelærer med ansvar for de yngste barna, på den ene siden ha kunnskap og innsikt i hva som kan fremme relasjoner, og på den andre siden vite hva som kan hemme.

Hva fremmer og hva hemmer relasjonsarbeid?

Alle informantene pekte på faktorer som både kan fremme og hemme relasjoner. De trekker frem betydningen av barnehagelærere som rollemodell for de andre ansatte. Det som kanskje kom tydeligst frem knyttet til hva som hemmer og fremmer, var informantenes refleksjoner rundt samspill og kultur mellom de ansatte som både en hemmende og fremmende faktor. Dette kan knyttes til en forståelse av hvordan barns tilknytningserfaringer etter hvert danner mentale bilder hos barnet. Hvordan et barn erfarer barnehagelærers relasjoner til et annet, barn kan påvirke barns opplevelser av denne barnehagelæreren. Barnet danner indre bilder av seg selv, nære omsorgspersoner eller samspill dem imellom (Broberg et al., 2014). Disse indre arbeidsmodeller basert på erfaringen, påvirker videre hvordan barn møter andre. Det kan forklares ved at når barn erfarer gode relasjoner mellom de voksne, eller mellom voksne og andre barn, ser og erfarer barn at her er det trygt og godt. Dette vil videre kunne skape en trygghet for barnet med hensyn til hvordan barnet selv forventer å bli møtt av de samme ansatte. På den ene siden tenker jeg at dette er kloke refleksjoner som kan begrunnes faglig og ikke bare er informantenes erfaring og personlig blikk. På den andre siden er jeg noe undrende over at de alle trekker dette så tydelig frem. Jeg ville først og fremst tenkt at de hadde vendt speilet mot seg selv og egen kompetanse, i tillegg til ansattes kompetanse generelt. Jeg hadde ventet at de fremhevet viktigheten av evnen til å inngå i sosialt samspill med barn som skal etablere tilknytning, med en relasjonskompetent praksis. Jeg hadde og forventet forklaringer mer i retning av fremmende og hemmende faktorer knyttet til hva som kreves av barnehagelærere når det kommer til etablering av relasjoner og tilknytning til de yngste barna. Kanskje mangler det refleksjoner i retning av at de snur speilet og ser mer på seg selv og sin rolle som relasjonsbygger, enn fokus på kulturen mellom de ansatte?

Fortrenses relasjonsarbeid av andre oppgaver? Hva kan begrense og hindre relasjonsarbeid i hverdagen?

Det er flere faktorer som kan påvirke og få betydning for de yngste barna i barnehagen. Barnehagelæreren befinner seg på det som kalles mikrosystemet. Jeg har forsøkt å vise til hvordan barnehagelærerens kunnskap og kompetanse kan påvirke livet til de yngste barna i barnehagen. Som for eksempel at barnehagelæreren på den ene siden kan hemme relasjoner og tilknytning, men på den andre siden fremme ved å inneha kunnskap og kompetanse, og evnen til å omsette dette til praksis. De ansattes kompetanse er altså faktorer som ligger på mikronivå. Møtene mellom barnehagelærere og barn foregår på mikronivå, og relasjoner er byggesteiner på dette nivået. Når jeg i min forskning ønsket å høre hva mine informanter tenker kan være til hinder, og begrense relasjoner og tilknytning til de yngste barna, trakk Linnea blant annet frem en krevende tilvenningsperiode med nye ansatte som ikke kjente hverken barnehage eller avdelingen, og at det gjorde at hun ble «løpende mye imellom». For Linnea var dette forhold som begrenset henne. Bemanning og tid kan ses på som forhold på makronivå. Dette er rammer besluttet på et overordnet nivå, enten fra barnehagens ledelse, eller politiske føringer som kan få betydning. Slike forhold på, kan få betydning for de yngste i barnehagen. Dette kan for eksempel være politiske beslutninger som blant annet lengden på barselpermisjon (Drugli et al., 2020).

Andre forhold som for eksempel åpningstider i barnehagen, rammebetingelser som planleggingstid for barnehagelæreren, krav som ligger til ansvaret som barnehagelærer forankret i lov om barnehage og rammeplan for barnehage, kan også få betydning for de yngste barna. Tid og bemanning er faktorer som alle mine informanter trekker frem som mest til hinder og begrensende i hverdagen med de yngste. De beskriver en hverdag presset på tid og mange gjøremål gjennom en dag. Det kan være en opplevelse av å ikke rekke å lese ferdig en bok før de må videre. De forteller om sykefravær og dårlig samvittighet over å ikke strekke til. Alt dette oppleves til hinder for å bygge gode relasjoner og etablere tilknytning med de yngste barna. Noen vil kanskje mene at dette er forhold som barnehagelærerne ikke kan bruke som argument for å være til hinder for relasjons- og tilknytningsarbeidet, da det strukturelle forhold som de må lede og utøve sin praksis innafor. Felles for alle informantene er at dette er krevende og slik sett faktorer vi ikke kommer unna påvirker deres profesjonsutøvelse. Når vi vet hvor viktig det er at de yngste barnas behov for nære relasjoner og tilknytning imøtekommes, vil faktorer som tid og bemanning kunne få konsekvenser for de yngste barna og slik sett noe vi ikke kan se bort fra. Her vil jeg på mange måter si at speilet er vendt utover.

Informantene peker ikke på manglende kompetanse som hinder, slik man kanskje skulle tenkt basert på teori og forskning, men de vender speilet mot andre viktige forhold. Kanskje vet vi ikke nok om konsekvensene av de strukturelle forholdene som mine informanter trekker frem i arbeidet med de yngste barna i dagens barnehagekontekst.

5.3 Hvordan beskrives og arbeides det med tilknytning i barnehagene

En nyutdannet barnehagelærer med ansvar for de yngste barna, må ha kunnskap om de yngste barnas relasjonsbehov, hva relasjonskompetanse er, og hva relasjonsarbeid handler om. Like viktig er det ifølge Gerd Abrahamsen (2015) å kunne omsette denne kunnskapen i praksis slik at de både skaper og opprettholder tilknytningsforhold. Vi vet at barn knytter seg til sine omsorgspersoner, og tilknytningen utvikler seg gradvis gjennom de første leveårene i barns liv (Broberg et al., 2014). Tilknytningen skjer i relasjonen til omsorgspersonene og tilknytningen er avgjørende for barns utvikling (Brandtzæg et al., 2013). Jeg vil si at det under dette tema kom til syne et gap mellom refleksjonene til mine informanter og teori. Det kan på den ene siden årsaks forklares med mine funn, eller retttere sagt, manglende funn knyttet til fenomenet, i rammeplan for barnehagelærerutdanningen og nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen. Dette setter mine informanter ord på når de beskriver at dette har vært et tematisk område med mindre fokus gjennom studiet. Men på den andre siden henger det muligens sammen med det jeg finner ved søk etter skandinavisk forskning på fenomenene. Jeg finner studier med implikasjoner for behov for videre forskning på relasjon og hva som kan forbedre samspillskvalitet mellom barn og voksne.

I artikkelen "Samspillskvalitet mellom ansatte og små barn (1-3 år) i norske barnehager av May Britt Drugli og Turid Suzanne Berg-Nielsen (2019), vises det til at det må skaffes til veie mer kunnskap om hvordan samspillskvaliteten mellom små barn og voksne i barnehagen kan forbedres. I doktorgradsavhandlingen *Lærereens relasjonskompetence* finner Louise Klinge (2016) at relasjonskompetanse er en helt sentral faktor i kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev. Selv om min forskning ikke handlet om å teste ut faglig kunnskap, er det ikke til å komme bort fra at dette fremkommer som et sentralt funn. På spørsmål om hva de legger i begrepet tilknytning, kom det frem refleksjoner som bar preg av erfaringsbasert kunnskap, mer enn av teoretisk innsikt. Dette er i og for seg noe å undre seg over ettersom de har lite erfaring å vise til. En av informantene beskrev tilknytning ved å fortelle at barn er naturlige og at de er avhengige av at vi voksne tar vare på dem når de er så små. Det er jo menneskets

naturlige behov. Dette utsagnet kan på en måte knyttes til en forståelse av teorien rundt tilknytning og forståelse av tilknytning som et grunnleggende behov, men trolig synliggjør det først og fremst en forståelse av en forpliktelse og ansvar som ansatt. Men dernest sier hun at det er viktig at vi er der for barna og har trygge armer som nummer to. Det kan peke i retning av en forståelse av barns tilknytningsmønster og at barn etablerer trygg tilknytning til en omsorgsperson i barnehagen. Noen vil også kunne mene at dette utsagn knytter seg til kunnskap om barns tilknytningshierarki. Dette handler om at man barnehagelærer er en del av barns tilknytningshierarki og at en ansatt i barnehagen ikke har samme tilknytning til barnet som barnet har til sin mamma eller pappa. Til syvende og sist blir det vanskelig å si om informanten helt har forstått begrepet tilknytning. På den ene siden har hun refleksjoner i retning av teorien, men på den andre siden har hun ikke teoretiske begreper som viser at hun har innsikt i teorien. Muligens kan dette også forklares med et manglende fagspråk, eller noen vil kanskje påstå at den korte erfaringen påvirker. Andre vil da kunne argumentere for at den korte erfaringen i større grad skulle reflektere godt forankrede teorier som kommer til syne i faglig argumentasjon. Jeg opplevde dette likt for de tre informantene. De hadde få refleksjoner som peker i retning av teori, både under beskrivelser av begrepet tilknytning og hva som kjennetegner trygg og utrygg tilknytning. Med tanke på at alle tre også beskriver at dette har hatt liten plass i utdanningen, er det slik jeg ser det, nødvendig å se nærmere på om dette er noe de i det hele tatt da blir skolert i hvis de ikke har fordypning i småbarnspedagogikk, slik den ene informanten fortalte. Imidlertid bekrefter selv hun, gjennom egne ord og refleksjoner, at hun ikke har den teoretiske forståelsen under huden. Kunnskap om tilknytning handler langt i fra utelukkende om erfaring. Teoretisk kunnskap og innsikt i forskning må ligge til grunn når barnehagelæreren skal utøve sin profesjonsrolle i møte med de yngste barna.

Jeg finner heller ikke i min undersøkelse at informantene i stor grad bekrefter at temaet er høyt på agenda under faglige diskusjoner og planlegging. Kun Linnea forteller at de har temaet oppe på avdelingsmøtene og at dette er noe de diskuterer på hvert møte. Emilie uttrykker at de snakker om det, men ikke i det daglige, og Sarah, på sin side, forteller at de jobber med tilknytning ved å inkludere alle barna i alt. Hun påpeker at barna skal få komme med ønsker for hva de vil leke med, og hvem de vil leke med. For at de skal ha det godt og føle seg tilknyttet, skal de oppleve å føle seg som en del av aktiviteten. Når jeg legger informantenes svar til grunn, vurderer jeg det slik at dette faglige temaet ikke har stor nok plass i faglige diskusjoner og planlegging. Avslutningsvis er det være vært å merke seg at alle

tre informantene beskriver temaet tilknytning og tilvenning som satsingsområder i sin kommune, og at de har fått mer kunnskap gjennom denne satsningen. Uten det kan det kanskje tenkes at tilknytning ville vært enda mindre fremtredende?

5.4 Nyutdannede barnehagelæreres faglige kvalifikasjoner etter endt studier

Utdanningen som barnehagelærer skal ifølge nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen, bidra til at den kommende barnehagelæreren, studentens, dannelsesprosesser, personlige vekst og utvikling. En ferdig utdannet barnehagelærer utdannes altså til en profesjon, og er i kraft av profesjonsutdanningen en profesjonsutøver. Et profesjonsyrke har et viktig samfunnsmandat, og man er derfor ikke barnehagelærer bare på vegne av seg selv (Hennum & Østrem, 2016). Et av forskningsspørsmålene i studiet mitt knytter seg til relasjonskompetanse og tilknytning i arbeidet med de yngste barna og nyutdannede barnehagelæreres faglige kvalifikasjoner etter endt studier. Ved gjennomgang av de seks kunnskapsområdene i rammeplan for barnehagelærerutdanningen finner jeg ingen beskrivelser av fenomenene relasjonskompetanse og tilknytning. Samme mangler finner jeg ved søk i hele forskrift om rammeplan for barnehagelæreutdanning og de nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen. Kun ordet relasjon dukker opp (seks ganger), og det er bare i de nasjonale retningslinjene. Er dette en indikasjon på at mitt tema er et kunnskapsområde som mangler i utdanningen? Jeg ønsket derfor i min studie å høre nærmere hvordan nyutdannede barnehagelærere selv beskriver de faglige kvalifikasjoner de sitter med knyttet til relasjonskompetanse og tilknytning etter endte studier? Jeg var undrende til om utdanningen i stor nok grad inneholder teoretisk kunnskap om relasjoner og tilknytning. Er de faglig rustet til denne tematikken når de avslutter tre års utdanning? Det er grunn til å stille spørsmålstegn ved dette fordi på den ene siden, viser Louise Klinges forskning knyttet til profesjonell relasjonskompetanse, at de fleste lærere handler basert på erfaring. Dette grunnis i at studier ikke adresserer lærernes utfordringer i klasserommet (Klinge, 2021). På den andre siden, på den andre siden så får de fleste barnehagelærerne, ifølge Killén (2017), denne kunnskapen gjennom utdanningen sin. Det som videre er interessant, er at Kari Killén likevel spør om «om utdanningen er seg bevisst dette og klarer å legge opp undervisning og den individuelle veiledningen slik at den ivaretar teori-praksis-perspektivet» (Killén, 2017). Gjennom utdanningen beveger en barnehagelærerstudent seg mellom universitetet og barnehagen som læringsarena. På Universitetet får de den teoretiske kunnskapen som er nedfelt i Rammeplan for barnehagelæreutdanningen, og praksis får de i barnehager. I dag er

praksis fordelt gjennom de tre årene og utgjør totalt 100 dager. Mine informanter hadde ulik og begrenset erfaring med barnehagelæreryrket da de begynte på studiet. Studiet stiller ingen krav til praksis eller forkunnskaper annet enn bestått videregående opplæring. Det er ulike karakterkrav mellom studiestedene. En nyutdannet barnehagelærer kan være 22 år og ingen erfaring med barnehage når hun eller han skal ut å ha ansvar som profesjonsutøver. Kan dette ha noe å si for relasjonsarbeid og tilknytning med de yngste barna? Det kan på mange måter tenkes at det har noe å si. På en side vil det være avgjørende at utdanningen faktisk kvalifiserer barnehagelærerne til dette. På en annen side er det mye som tyder på at praksis og erfaring knyttet til utvikling av relasjoner og tilknytning, også har betydning. Spurkeland definerer relasjonskompetanse som kunnskaper, holdninger, evner og ferdigheter som vi alle mennesker kan utvikle kontinuerlig (Spurkeland, 2011). Det ligger altså ikke bare en teoretisk forståelse til grunn, men erfaring og utøvelse av disse ferdighetene vil også ha betydning. Mine informanter beskriver at en opplevelse av at det teoretiske var dekket under utdanningen. Gjennom intervjuene kommer det imidlertid fram refleksjoner som tyder på at de likevel ikke opplever seg faglig rustet. Sett i lys av Linnea og Sarahs praksiserfaringer, og ikke minst manglende erfaring før utdanningen, kan det virke som de forsøker å sette ord på at noe er utilstrekkelig. Selv om informantene beskriver at de teoretiske kunnskapene har vært dekket gjennom utdanningen, er jeg undrende til om det faktisk stemmer. På den ene siden opplever de teoriene som dekket, men på andre siden viser deres refleksjoner indikasjoner på at noe mangler. Mye av teorien var kun første året på studiet, de savner repetisjon, og de trekker inn praksis som noe helt annet under utdanning enn å være ute i arbeidslivet. De har alle tre et begrenset fagspråk. Dette er i seg selv noe å undre seg over når de er nyutdannet. I lys av dette, er det interessant at jeg finner få holdepunkter på at tema relasjonskompetanse og tilknytning i arbeidet med de yngste, er en del av den teoretiske forankringen i utdanningen. Gjennom intervjuet kommer to av mine informanter inn på praksis når de forteller om hvordan de opplever egen relasjonskompetanse og kvalifikasjoner generelt etter endt studie. De peker på en praksis som på en måte ikke var en reell praksis. De reflekterer og beskriver egen kompetanse og at de gjennom utdanningen fikk teoretisk kompetanse, men at praksis var noe annet. Linnea opplevde å bare bli «kastet» ut i jobben og snakker om det velkjente praksisjokket. Hun beskriver at hun må jobbe svært hardt for å knytte teorien mot praksis, og at det var vanskelig under praksisperioden. Bemanningen var helt annerledes, og det ble slik jeg tolket henne ingen «praksisnær praksis». Jeg oppfatter at to av informantene beskriver det som krevende å omsette teori til praksis. En av de trekker spesielt frem at det er mye de skal gjennom de 100 dagene i praksis. Hun påpeker at det er for lite og for hektisk praksis der de

"må skynde seg igjennom alt". Er ikke dette sårbart, og hva betyr det for barnehagene når de yngste barna møter barnehagelivet som ett- og toåringer hvor tilknytning og videre relasjoner skal etableres for første gang utenfor hjemmet? Ute i barnehagen skal studentene prøve ut praksis som de gjennom utdanningen har tilegnet seg på ulike kunnskapsområder. Det er institusjonens ansvar å sørge for blant annet forskningsforankring og integrering av teori og praksis, men setter mine informanter og mine funn kanskje et spørsmålstegn til om dette faktisk gjelder når det kommer til teori om relasjonskompetanse og tilknytning i arbeidet med de yngste barn? Kan det være slik at dette ikke er noe utdanningen i dag kvalifiserer de nyutdannede godt nok til? Jeg finner det naturlig å stille seg disse spørsmålene. Slik jeg ser det, er det nødvendig med kunnskap om de forhold vi vet har betydning for barns trivsel og utvikling generelt i barnehagesektoren. Her er forskning på barnehage viktig, og min gjennomgang av skandinavisk forskning knyttet til relasjoner og tilknytning, viste at dette var et område det ikke er forsket mye på. Jeg finner noen studier fra Norge og Danmark som peker på tilknytning og relasjoner som viktige for de yngste barna i barnehagen. Hva betyr dette for kvaliteten i barnehagene? Og får vi forskningen og kunnskapen vi har ut til personalet i barnehagene? For å sikre dette, er den kompetansen som den nyutdannede barnehagelæreren innehar når de starter opp i arbeidet, viktig. Men hva innebærer det? Jeg vil hevde at det innebærer at vi er avhengig av på den ene siden å ha en utdanning som gir innføring i og kompetanseheving på relasjonskompetanse og tilknytning i møte med de yngste barna, og på den andre siden legger til rette for en praksis som gir mulighetene for å koble teori og praksis sammen gjennom studiet. Når vi vet at teorien må prøves ut i praksis, og at utvikling av barnehagelærers relasjonskompetanse foregår kontinuerlig, blir en god praksis avgjørende for de nyutdannedes kvalifikasjoner og møte med arbeidslivet. Nettopp dette er institusjonenes ansvar, og et viktig spørsmål blir da om vi er sikre på at denne kompetanse er en del av den teoretiske kunnskapen som barnehagelæreutdanningen kvalifiserer for. Dette kan være en utfordring fordi enhver student vil ta til seg innholdet i utdanningen ulikt, og de vil ha ulike måter å fortolke og ta til seg innholdet (Eik et al., 2016, s. 29). Dette krever, slik jeg vil ta til orde for, en praksis med tett oppfølging hvor det er tid og rom for veiledning og refleksjoner. Videre vil innholdet i utdanningen og erfaring før studier, ha betydning for hvordan de forstår innholdet i utdanningen, og at dette kan være forskjellig fra student til student. I tillegg vil også egeninteresse ha betydning for hva og hvordan de lærer (Eik et al., 2016, s. 29). Grunnlaget for profesjonsutøvelsen blir lagt gjennom utdanningen. Den er på ingen måter statisk og blir skapt gjennom utdanningen, møte med profesjonene som da er praksisen gjennom studiet, og egen livserfaring (Eik et al., 2016, s. 66). I lys av dette, og funn

i min studie, kan man undre seg over om de får disse kvalifikasjonene. Tar utdanningen høyde for dette? Hvis teorien er mangelfull og omsetningen av teorien i praksis er krevende, er jeg bekymret for om vi har nok kunnskap i arbeidet med de yngst barna i barnehagen. De nyutdannede bør, slik jeg ser det, ha både fagspråket og teorien godt forankret. Ansatte i barnehager må investere i gode trygge relasjoner, både mellom barn og voksne og mellom barn-barn. Synteserapporten fra Læringsmiljøsentret ved Universitet i Stavanger, *På leit etter læringsmiljøet i barnehagen* viser til at det er «behov for å undersøke om det i dag er tilstrekkelig med kompetanse i barnehagene til å inngå i og opprettholde gode relasjoner over tid med hvert enkelt barn» (Evertsen et al., 2015, s. 58). Forskning viser at barnehager med høy kvalitet har stor betydning for barns kognitive, sosiale og språklige utvikling. Høy kvalitet beskrives der hvor barnehagene har stor personaltetthet, stabilt personale og at personalet har god utdanning (Bjørnstad et al., 2012). Vi har mye kunnskap om betydningen av ansattes kompetanse og utdanning og vi vet at flertallet som jobber i barnehagen ikke har utdanning som barnehagelærer. Personell med god utdanning er viktig for kvaliteten i barnehagen, og det igjen nødvendig å spørre seg om dagens barnehagelærerutdanning kvalifiserer barnehagelæreren til ansvaret som profesjonsutøver?

Basert på funn i forskning og mine informanternes beskrivelser, kjenner jeg på en bekymring knyttet til kvalifiseringen av barnehagelærere når det kommer til temaet for min forskning. Jeg hadde med meg en forforståelse og en liten mistanke om at utdanningen ikke stor nok grad, har tatt inn over seg betydningen av barnehagelærerens teoretiske forståelse av relasjons- og tilknytningsteori. Jeg har på mange måter fått bekreftet min bekymring. Det fremkommer ikke tydelig at kunnskap om relasjoner og tilknytningens betydning for de yngste barna, har hatt en vesentlig plass i informantenes utdanning, og jeg tenker at dette er noe som bør ses nærmere på i videre forskning. Jeg våger meg på følgende konklusjon. Barnehageutdanningen må gi studenten mer tid og mulighet til å knytte teori til praksis gjennom flere eller lengre praksisperioder. Det er i tillegg nødvendig med en gjennomgang av hva utdanningen kvalifiserer barnehagelæreren til. Det må ses på om innholdet i utdanningen er i tråd med forskning og teori slik at den nyutdannede er i stand til å lede det pedagogiske arbeidet i tråd med rammeplan for barnehage etter endt studie.

6 Avsluttende oppsummering

Kvalitet knytter seg mye i stor grad til det relasjonelle og kalles for prosesskvalitet. Barn skal få oppleve at de har mennesker rundt seg som smiler til dem og ler sammen med dem, og de trenger å bli møtt av ansikter som lyser opp når de møtes (Lunde, 2018, referert i Lunde & Roland, 2021, s. 95). God kvalitet i relasjoner og kunnskap om relasjoner og tilknytning, er avgjørende for å få til dette. De kan være utfordrende å trekke konklusjoner i en masteroppgave. Mitt forskningsprosjekt knytter seg i stor grad til informantenes refleksjoner og gjør det vanskelig å konkludere. Intervjuene ga likevel nyttige og viktige perspektiver. Jeg vil derfor i dette kapittelet gi en avsluttende oppsummering av mine funn som jeg mener har belyst og gitt svar på min problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål: *Hvordan forstår nyutdannede barnehagelærere relasjonskompetanse og hvilken betydning denne kompetansen har for tilknytning på småbarnsavdeling?*

Forskningsspørsmål 1: Hva sier skandinavisk forskning om betydningen av relasjonskompetanse hos barnehagelærere i arbeidet med tilknytning på småbarnsavdeling?

Jeg fikk få treff som sammen knytter seg til fenomenene relasjoner og tilknytning. Ved søk hver for seg, kom det opp noen flere funn. I lys av dette, fikk jeg en bekreftelse på noe av det som lå i min forforståelse og derfor også min hermeneutiske tilnærming. Det kan virke som fenomenene sammen er lite forsket på, og at vi trenger mer kunnskap dette.

Forskningsspørsmål 2: Hvordan beskriver nyutdannede barnehagelærere relasjonskompetanse som betingelse for kvalitet i barnehagen?

Formålet med dette forskningsspørsmålet var å få tak i barnehagelæreres forståelse av fenomenet relasjonskompetanse. Relasjonskompetanse er noe alle har i ulik grad og kan trenes opp. For å kunne trene dette opp, og utøve profesjonell relasjonskompetanse, trengs det kunnskap om dette komplekse fenomenet. Her finner jeg flere forhold som er verdt å belyse. Et viktig funn knytter seg til kvalitet i barnehage. Jeg finner ikke helt klart hva slags teoretisk forståelse mine informanter legger til grunn når de snakker om kvalitet. De har kloke og viktige refleksjoner, men de virker til å baseres mye på egne erfaringer mer enn teoretisk forståelse. For å kunne jobbe for kvalitativt gode barnehager, er det nødvendig med forståelse

av hva kvalitet er. Det kan virke som det er utfordrende å formidle og sette ord på dette. Dette kan skyldes mangel på fagspråk. Et slikt språk er viktig for å kunne begrunne pedagogisk arbeid, og for å kunne kommunisere med for eksempel foreldre, offentlige myndigheter og politikere rundt det pedagogiske arbeidet i barnehagen (Hennum & Østrem, 2016, s. 26). Forståelse knyttet til kvalitet er viktig, og evnen til å sette ord på det teoretiske og kunnskapen vi har omkring dette, er nødvendig. Er mine funn kanskje en indikasjon på at fagspråk forsvinner raskere enn man tror?

Relasjonskompetanse forstås noe ulikt av mine informanter, og her mangler jeg på mange måter en sammenheng med teorien. Det var ikke noe mål i seg selv å teste teoretiske kunnskaper, men det ble tydelig gjennom drøftingen at jeg måtte belyse dette som et funn. Ikke fordi jeg kan si at det er klare indikasjoner på manglende teoretisk kompetanse, men mer som en beskrivelse av et gap mellom teori og refleksjoner. Er det utfordrende for nyutdannede å sette faglig ord på praksis? Alle benevner faktorer som kompetanse og kultur mellom de ansatte. Nettopp dette som knytter seg til relasjoner mellom de ansatte, skulle vise seg å være gjennomgående i refleksjonene.

Jeg finner ikke klare funn på at fenomenene preger faglige diskusjoner og pedagogisk planlegging, men dette kan ha sammenheng med at det er vanskelig å sette ord på praksis når de har jobbet så kort tid og ikke har konkret praksis å vise til på daværende tidspunkt.

Forskningsspørsmål 3: Barnehagelæreren som relasjonsbygger. Ser de inn i speilet eller ut av vinduet?

Gerd Abrahamsen (2015) viser til at relasjonsarbeid foregår hele tiden, og barns tidlige relasjonserfaringer får betydning for deres senere sosiale og emosjonelle utvikling. Det er derfor nødvendig at barnehagelærere er bevisst hvordan de er relasjonsbyggere i møte med barn, og har kunnskap om hva som kan fremme og hemme relasjonsarbeid. Mine informanter legger vekt på at barnehagelæreren er rollemodell, og slik sett kan være både en hemmende og fremmende faktor i kraft av seg selv. Et annet funn knytter seg til deres refleksjoner rundt relasjoner mellom de ansatte. De peker på at en god stemning mellom de ansatte, også vil prege relasjonene til barna. Man kan, etter deres syn, se om barna har det bra gjennom å se hvordan de voksne har det, seg imellom. Motsatt påpeker de at et dårlig klima kan hemme relasjonsarbeid. Av begrensede faktorer, løfter alle frem tid, bemanning og for mange gjøremål. Jeg vil våge å påstå at mine informanter på den ene siden kan sies å se ut av vinduet

når de snakker om relasjoner og tilknytning og sin rolle som relasjonsarbeider. De knytter sine refleksjoner i stor grad til forhold utenfor dem selv, som ved å sette ord på kultur mellom de voksne, tid, bemanning og gjøremål. På den andre siden, er de reflekterte og ser på seg selv som rollmodeller og påpeker at relasjonsarbeid er noe de må jobbe med kontinuerlig.

Oppsummert viser mine funn et behov for å se nærmere på hvilken plass relasjonsarbeid har i pedagogisk planlegging og faglige diskusjoner i barnehagen. Kanskje er det aller viktigst at forhold som ligger utenfor barnehagelæreren selv, slik som tid, bemanning og gjøremål, så tydelig kommer frem som hemmende og begrensende faktorer i hverdagen. Vi har den tiden vi har, og vi trenger at barnehagelæreren snur speilet og i større grad reflekterer over de mulighetene som ligger der i kraft av dem selv? Og ikke minst betydningen kompetanse på dette området har for profesjonsutøvelse og relasjonsarbeid. Vi kommer ikke unna at det tydelig fremkommer hvordan strukturelle forhold som bemanning, viser seg å være begrensende og hemmende for relasjonsarbeid og tilknytning i arbeidet med de yngste barna.

Forskningsspørsmål 4: Hvordan beskrives og arbeides det med tilknytning i barnehagene?

Ifølge Gerd Abrahamsen (2015) er det viktig at barnehagelærere ikke bare har kunnskap om barns relasjonsbehov, men de må kunne omsette denne kunnskapen i praksis slik at de både skaper og opprettholder gode tilknytningsforhold. Et klart funn i mitt forskningsprosjekt knytter seg til fravær av teoretiske refleksjoner og kobling mot tilknytningsteori. Alle informantene forklarte hva de la i begrepet tilknytning, men de hadde ulike opplevelser og refleksjoner av fenomenet og brukte få eller ingen begrep fra tilknytningsteorien. Det virker som de har ulike erfaring med hva tilknytning handler om, og hvordan de bør jobbe, og ha fokus på dette i barnehagen. Det var tydelig at tilknytning er et fagområde som må få mer plass i barnehagene, både didaktisk, altså hvordan de snakker om og bruker dette i planlegging og tilrettelegging, men også den formelle kompetansen.

Forskningsspørsmål 5: Hvordan beskriver nyutdannede barnehagelærere egne faglige kvalifikasjoner knyttet til relasjonskompetanse og tilknytning etter endt studier?

Informantene beskriver fenomenene relasjonskompetanse og tilknytning som dekket under utdanningen. Gjennom intervjuene kommer det likevel frem refleksjoner som gjør at jeg er undrende til om det stemmer. Funn knyttet til dette forskningsspørsmålet, retter seg mot at

fagene var tidlig i studiet, og at de savnet repetisjon. De bruker få faguttrykk som kan peke i retning av et manglende fagspråk. Dette kan igjen henge sammen med manglende kvalifikasjoner innafor områdene. Relasjonskompetanse er ikke et selvstendig fag i utdanningen, og det kan synes som om dette ikke i tilstrekkelig grad har et strukturert fokus gjennom utdanningen. I tillegg er det et helt klart funn at praksisen oppleves som mangelfull når det gjelder innhold og mengde og gir studenten en manglende følelse av møte med det virkelige barnehageliv. Det er derfor behov for et økt fokus på koblingen mellom teori og praksis gjennom utdanningen. Speilet må i størst mulig grad vende inn mot egen praksis og minst mulig ut av vinduet til det som kan være til hinder og begrense.

6.1 Fremtidig forskning

Slik jeg ser det, kan mine funn gi indikasjoner for videre forskning på flere områder. Jeg vil spesielt trekke fram dagens barnehagelærerutdanning. Av mitt forskningsprosjekt fremkommer det at praksis i utdanningen oppleves som kort, hektisk og ikke sammenlignbar med det «virkelige liv». Videre er det funn som tyder på at kunnskapsområdet relasjoner og tilknytting i møte med de yngste barna, ikke i stor nok grad er dekket under utdanningen. May Britt Drugli og Turid Suzanne Berg-Nielsen (2019) hevder i sin artikkel "Samspillskvalitet mellom ansatte og små barn (1-3 år) i norske barnehager, at det må skaffes til veie mer kunnskap om hvordan samspillskvaliteten mellom små barn og voksne i barnehagen kan forbedres. I lys av at dette mener jeg det er på sin plass å begynne med en nærmere undersøkelse av innhold i barnehagelærerutdanningen og dagens praksisordning med 100 dagers praksis. Hvis dagens utdanning ikke kvalifiserer barnehagelæreren godt nok i forhold til det vi vet gir kvalitet for de yngste barna, kan vi heller ikke forvente at nyutdannede barnehagelærere evner å utøve profesjonsrollen sin i tråd med det som kreves av en profesjonsutøver i et profesjonsyrke. Om utdanningen ikke adresserer de konkrete utfordringene barnehagelæreren vil møte i hverdagen, står vi etter min mening og på bakgrunn av Klinges forskning (2016), i fare for at praksis vil preges av egne erfaringer. Skal erfaring prege profesjonsutøvelse eller skal teori og forskning til enhver tid ligge til grunn? Når vi i dag vet hvor viktige kvalitet i barnehagen er for alle barn, må vi ikke da sørge for at utdanningen kvalifiserer til det vi trenger kunnskap og kompetanse om?

Litteraturliste

- Abrahamsen, G. (2015). *Tilknytningsbaserte barnehager*. Universitetsforlaget.
- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J. B., Tunglund, I. B. E., Velde, K. L. & Bjørnstad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen*. I *Rapporter fra Universitetet i Stavanger* (85). Universitetet i Stavanger. <http://hdl.handle.net/11250/2630132>
- Barnehageloven – bhl. (2006). *Lov om barnehage(barnehageloven)* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bjørnstad, E., Pramling Samuelsson, I., Bae, B., & Høgskolen i Oslo og Akershus. (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år?: En forskningsoversikt*. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra: Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Kommuneforlaget AS
- Broberg, M., Hagström, B., Broberg, A. & Goveia, I. C. (2014). *Tilknytning i barnehagen: Hva betyr trygghet for lek og læring?* Cappelen Damm akademisk.
- Bronfenbrenner, U., Lerner, R. M., Hamilton, S. F. & Ceci, S. J. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. (u.å.). *Barnehagelærerutdanning*. Utdanning.no. Hentet 7. oktober 2022 fra <https://utdanning.no/studiebeskrivelse/barnehagelaererutdanning>
- Drugli, M. B. & Berg-Nielsen, T. S. (2019). *Samspillskvalitet mellom ansatte og små barn (1-3 år) i norske barnehager*. Paideia, 17, 37–47.
- Drugli, M. B., Lekhal, R. & Buøen, E. S. (2020). *Tilvenning og foreldresamarbeid: De yngste i barnehagen*. Cappelen Damm akademisk.
- Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring: I barnehagens mulighetsrom*. Fagbokforlaget.
- Evertsen, C., Tveitereid, K., Plischewski, H., Hancock, C. & Størkesen, I. (2015). *På leit etter læringsmiljøet i barnehagen: En synteserapport fra Læringsmiljøsenderet ved Universitetet i Stavanger* (978-82-7644-629-6). Universitetet i Stavanger. <https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/om5W7189DB0ktjzY98s0rvqkM8tReucRPY5gXVx1lancuLgJqY.pdf>
- Evertsen-Stanghelle, C. (2018). *Tilknytning—Det nære samspillet kraft*. I I. Størksen (Red.), *Livsmestring og livsglede i barnehagen* (s. 86–108). Cappelen Damm akademisk.
- FN-sambandet. (2022). *Barnekonvensjonen*. <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- Fyhn, T., Radlick, R. & Sveinsdottir, V. (2021). *Unge som står utenfor arbeid, opplæring og utdanning (NEET). En analyse av unge i NEET-kategorien*. NORCE. <https://hdl.handle.net/11250/2770190>

- Gotvassli, K. A. (2020). *Kvalitetsutvikling i barnehagen: Fra vurdering til ny pedagogisk praksis*. Universitetsforlaget.
- Gulbrandsen, L. M. (2017). *Urie Bronfenbrenner: En økologisk utviklingsmodell*. I L. M. Gulbrandsen (Red.), *Oppvekst og psykologisk utvikling* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen* (IS-2345).
<https://www.helsedirektoratet.no/rapporter/trivsel-i-skolen/Trivsel%20i%20skolen.pdf/> /attachment/inline/9e76ad2b-14eb-4c5f-bf8b-e157f5efcc06:176ea3b766b3d06407dbd9395c3b1776682c5ab7/Trivsel%20i%20skolen.pdf
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm akademisk.
- Johansson, J.-E. (2020). *Barnehagens opprinnelse, styring og praksis: En introduksjon til barnehagepedagogikkens kraftfelt*. Fagbokforlaget.
- Killén, K. (2017). *Forebyggende arbeid i barnehagen: Samspill og tilknytning* (2. utg.). Kommuneforlaget.
- Klinge, L. (2016). *Lærerens relationskompetence: En empirisk undersøgelse af, hvordan læreresn relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen*. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Klinge, L. (2021). *Relasjonskompetanse*. Cappelen Damm AS, Oslo.
- Klinge, L. & Brandt, T. (2022). *Pedagogenes relationskompetence. Kendetegn og betingelser*. Akademisk Forlag, København.
- Kunnskapsdepartementet. (2012a). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-04-12/id706946/>
- Kunnskapsdepartementet. (2012b). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-04-12/id706946/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehage, forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. UDIR: Utdanningsdirektoratet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/forskrift-om-rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/id2674839/>
- Lysebo, M. O. & Bratt, E. G. (2017). *Relasjonskompetanse i barnehagen*. Pedlex.
- Løkken, I. M. (2022). *Kvalitetsbetingelser i småbarnsgrupper og barns sosial-emosjonelle kompetanse i norske barnehager* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Løkken, I. M., Broekhuizen, M. L., Barnes, J., Moser, T. & Bjørnstad, E. (2018). *Interaction-quality and children's social competence in Norwegian ECEC*.

- Os, E. & Eide, B. J. (2013). *Småbarn og fellesskap i samlingsstunder og under måltider*. I A. Greve (Red.), *Ytringer: Om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 209–226). Fagbokforlaget.
- Os, E., Winger, N. & Eide, B. (2019). *Visjoner om kvalitet. Barnehagelæreres synspunkter på hva som kan gjøre barnehagen bedre for barn under tre år*. I N. Winger (Red.), *Blikk for barn* (1. utgave., s. 31–54). Fagbokforlaget.
- Regjeringen.no. (2000). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnekonvensjonen-kortversjon-norsk/id87582/>
- Seland, M., Beate Hansen Sandseter, E. & Bratterud, Å. (2015). *One- to three-year-old children's experience of subjective wellbeing in day care. Contemporary issues in early childhood*, 16(1), 70–83. <https://doi.org/10.1177/1463949114567272>
- Smith, L. (2017). *Tilknytning: Teori og forskning*. I L. M. Gulbrandsen (Red.), *Oppvekst og psykologisk utvikling* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk: Samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2017). *Relasjonsledelse* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2023, 25. mars). SSB.
<https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Barnekonvensjonen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/barnekonvensjonen/>
- Winger, N. & Eide, B. J. (2015). *Nytråkk" i gamle spor. Retrospektivt blikk på hverdagslivet i en småbarnsgruppe*. *Nordisk barnehageforskning*, 9. <https://doi.org/10.7577/nbf.688>

Vedlegg 1

Intervjueguide

Innledning

Forteller litt om meg selv og forklarer formålet med intervjuet og hva jeg er interessert i å finne ut av. Bruker lydopptak som vil makuleres når prosjektet er ferdig og godkjent. Det er ingen «rette» eller «gale» svar, med tanke på spørsmålene i intervjuguiden. Med små barn/ynge barna, menes det i denne sammenheng barn i alderen 1-3 år.

Minne om at informanten har taushetsplikt og at det derfor gjennom intervjuet er det viktig at det ikke kommer frem noe informasjon som er identifiserbare til enkeltbarn. Forhold som er knyttet til tid, sted, alder og navn må utelates.

Det er frivillig å stille i intervju og informanten kan trekke seg når som helst i prosjektet og det er ikke nødvendig å oppgi grunn. Det vil kun være meg og min eventuelt min veileder som vil ha tilgang til de transkriberte intervjuene og informasjonen.

Jeg er underlagt taushetsplikt, og alt av data og informasjon vil bli behandlet konfidensielt. På forhånd er prosjektet meldt til NSD, Norsk Senter for forskningsdata. Alt av informasjon som kommer frem vil bli anonymisert, slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes.

Problemstilling

Ser de inn i speilet eller ut av vinduet?

Et blikk på nyutdannede barnehagelæreres refleksjoner rundt egen relasjonskompetanse og betydning det har for tilknytning for de minste barna.

En kvalitativt teoretisk og empirisk studie.

Forskningsspørsmål:

1. Hva skriver skandinavisk forskning frem om betydningen av relasjonskompetanse hos barnehagelærere i arbeidet med tilknytning på småbarnsavdeling?
2. Hvordan beskriver nyutdannede barnehagelærere relasjonskompetanse som betingelse for kvalitet i barnehagen og hvilken plass har dette i faglige diskusjoner og pedagogisk planlegging?
 - a. Ser de inn i speilet eller ut av vinduet?

- b. Fortrenges relasjonsarbeid av andre oppgaver? Hvordan kan barnehagelærere fremme relasjonsarbeid og hva kan være hemmende for relasjonsarbeid
3. Hvordan beskrives nyutdannede barnehagelæreres faglige kvalifikasjoner knyttet til relasjonskompetanse etter endt studier? Er de faglig rustet til denne tematikken?

Bakgrunnsopplysninger

1. Når var du ferdigutdannet som barnehagelærer?
 - a. Deltid eller heltid
2. Hvor mange år har du ev jobbet i barnehage før du tok utdanning?
3. Hvordan er barnehagen organisert? Bruk underpunktene hvis jeg må spørre opp.
 - a. Avdelinger eller base?
 - b. Er det egne avdelinger for de yngste barna eller søskengrupper?
 - c. Ev hvor mange avdelinger?
4. Hvor mange småbarnsavdelinger ev og hvor stor er barnegruppene?

Kvalitet i barnehagen

5. Hva legger du i begrepet kvalitet?
6. Hva er for deg god kvalitet på en småbarnsavdeling?

Relasjonskompetanse. Husk å spørre om eksempel! praksisfortellinger

7. Gjennom teori og forskning blir det vist til at det viktig med gode relasjoner mellom barn og voksne. Hva tenker du om dette?
8. Hva legger du i begrepet relasjonskompetanse?
9. Hva handler relasjonsarbeid om for deg?
10. Hva er en god relasjon for deg?
11. Hva kjennetegner gode, trygge relasjoner mellom barn og voksne?
12. Hvordan arbeides det med relasjonsarbeid på avdelingen i dag?
 - a. Hvordan er barnehagens organisering vurdert opp mot arbeid med relasjoner?
13. Hvilke satsingsområder har barnehagen for dette barnehageåret og er det evt områder som konkret inkluderer relasjonsarbeid?
 - a. Eventuelt hvordan arbeider dere med området?

14. Hvordan diskuteres relasjoners betydningen for tilknytning i barnehagens arbeid med de yngste barna?
15. Gjennom relasjoner har voksne makt til å fremme eller hemme barns tilknytningserfaring.
 - b. Hvordan kan barnehagelærere fremme relasjonsarbeid?
 - c. Hva kan være hemmende for relasjonsarbeid?
16. Hva er eventuelt til hinder for å bygge gode relasjoner?
17. Hvordan bruker du din relasjonskompetanse i praksis med små barn?
 - d. Hvordan videreformidler du din relasjonskompetanse til resten av personalet på din avdeling?
18. Hvordan tilrettelegger du/dere for at barna imellom skal oppleve gode relasjoner med hverandre i barnegruppen?
19. Hvilke konsekvenser opplever du at det har for barnet at du er bevisst hvor viktig du er for barnets utvikling og læring? Kan du gi et konkret opplevd eksempel på dette?
20. Hvilke muligheter og ev begrensninger ser du for å videreutvikle relasjonsarbeid?
21. Hvilke utfordringer opplever du i forhold til å gjennomføre et bevisst relasjonsarbeid i forhold til barnet?
 - e. hos deg selv
 - f. på avdelingen
 - g. hele barnehagen

Tilknytning

22. Hva legger du i begrepet tilknytning?
23. Hva handler tilknytning om for deg?
24. Hvordan arbeides det med tilknytning på avdelingen i dag?
25. Hvordan ville du beskrevet et barn som har:
 - h. trygg tilknytning i barnehagen
 - i. utrygg tilknytning i barnehagen
26. Hvis du opplever at et barn viser tegn på utrygg tilknytning i hjemmet/med foreldrene, på hvilken måte vil du da si at det er viktig med trygge relasjoner i barnehagen?
27. Ser du det som viktig at barnehagepersonalet tilrettelegger for trygge relasjoner? Hvorfor? Har du noen eksempler eller tanker rundt dette?

28. Tenker du at det er en sammenheng mellom utvikling av trygghet og tilknytning hos barnet og trygge relasjoner til en voksen? Har du ev noen eksempler?

Egne kvalifikasjoner

29. Hvordan opplever du din egen relasjonskompetanse?

30. Hvordan ble kunnskap om følgende dekket i din utdanning?

j. Teori om relasjonskompetanse

k. Teori om tilknytning

31. Hvordan ser du på utdanningen og egne kvalifikasjoner etter endt studiet? Føler du at studiene har gitt deg kompetanse om betydningen av relasjoner og tilknytning i møte med de yngste barna?

32. Har du eventuelt fått kompetanse om dette emnet fra andre steder?

Vedlegg 2

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

Ser de inn i speilet eller ut av vinduet?

Et blikk på nyutdannede barnehagelæreres refleksjoner rundt egen relasjonskompetanse og betydning det har for tilknytning for de minste barna.

En kvalitativt teoretisk og empirisk studiet

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse nyutdannede barnehagelæreres refleksjoner og erfaringer knyttet til relasjonskompetanse og betydningen dette har for tilknytning på småbarnsavdelinger. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Denne studien er til en masteroppgave i forbindelse med masterstudium i barnehagekunnskap ved Oslo met, Oslo Metropolitan University – Storbyuniversitetet.

Formålet med studiet er først og fremst å få tak barnehagelæreres narrativer om relasjonsarbeid og tilknytning i hverdagslivet på småbarnsavdeling og hvordan de selv kjenner på kompetanse og faglig kvalifikasjoner etter endt studier. Formålet er å se på hva barnehagelæreren selv i arbeidet med relasjoner betrakter som betydningsfullt for små barns tilknytning.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Oslo met, Oslo Metropolitan University – Storbyuniversitetet er ansvarlig for prosjektet.

Ansvarlig veileder er Ole Henrik Hansen,

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta fordi du er nyutdannet barnehagelærer og jobber med de yngste barna, som er nyttig for å kunne belyse studiets problemstilling.

Utvalget består av informanter som både er spurt gjennom en felles henvendelse til et utvalgt barnehageledere i Asker kommunen og ved henvendelse i nettverk for nyutdannede

barnehagelærere i Asker kommune. Det vil være tre nyutdannede barnehagelærere som intervjues.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et personlig intervju. Dette vil ta ca 45 min til en time. Intervjuet vil omhandle spørsmål knyttet til din erfaring og kunnskap knyttet om relasjonskompetanse og tilknytning i arbeidet med de yngste barna. Dine svar vil bli tatt opp på ved bruk av diktafon-appen. Her foretas lydopptak på smarttelefon og opptakene blir sendt til Nettskjema.

Det vil bli brukt semistrukturert intervjuguide og transkribering vil skje elektronisk ved bruk av et program f4transkript, ev manuelt.

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 vil ha tilgang til eventuelle personopplysninger vil være Mona Wold, som intervjuer og transkriberer.
- Eventuelle personopplysninger som navn på deltaker vil bli erstattet med koder. Datamateriale fra intervjuet vil bli oppbevart på passord beskyttet pc.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.05 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres og originale datamateriale, lydopptak og transkribering vil slettes. De anonymiserte opplysninger vil ikke slettes, men kunne gjenbrukes til for eksempel forskning.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra **Oslo met**, Oslo Metropolitan University – Storbyuniversitetet har Personverntjenester 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:

- Oslo met, Oslo Metropolitan University – Storbyuniversitetet ved
- **Prosjektansvarlig veileder:** Ole Henrik Hansen
 - olehenr@oslomet.no
 - Tlf: +4767236468
- **Student:** Mona Wold
 - E-post: mokawo76@gmail.com
 - Tlf.: 92022372
- **Vårt personvernombud:** Ingrid S. Jacobsen.
 - E-post: personvernombud@oslomet.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Ole Henrik Hansen

Student
Mona Wold

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, *Ser de inn i speilet eller ut av vinduet? Et blikk på nyutdannede barnehagelæreres refleksjoner rundt egen relasjonskompetanse og betydning det har for tilknytning for de minste barna.*

En kvalitativt teoretisk og empirisk studiet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)