



UIT

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

# Den betydningsfulle voksen-barn relasjonen

*En kvalitativ studie av hvordan deltakelse i ICDP-veiledning har påvirket barnehagelæreres relasjonskompetanse*

**Karen Margrethe Bakke**

*Masteroppgave i spesialpedagogikk*

*Ped-3901 Mai 2018*



*Det er ikke vanskelig å være ekspert på  
relasjonskompetanse i møte med de enkle barna  
(«Ella» barnehagelærer)*

## Sammendrag

Tema for oppgaven er voksen-barn relasjonen, og den betydningen den har for barns trygghet, trivsel og utvikling. Bakgrunn for forskningsfokus er egen erfaring med deltakelse i ICDP-veiledning (International Child Development Programme), kombinert med det jeg opplever som en utbredt usikkerhet for hvordan forholde seg til barn som sees som utfordrende. Synet på barn, det gjensidige samspillet mellom barn og miljøet rundt, og et relasjonelt perspektiv står sentralt i studien. Jeg tar utgangspunkt i det nyere kunnskap og forskning sier om voksen-barn relasjonens betydning for barns trivsel og utvikling, og ser det i sammenheng med hva forskning forteller om kvaliteten i norske barnehager. Den nye kunnskapen synliggjør et behov for økt kompetanse på det relasjonelle området. Med dette som bakteppe har studien følgende problemstilling: *Hvilken betydning mener barnehagelærerne voksen-barn relasjonen har for barns trivsel og utvikling, og hvordan har deltakelse i ICDP-veiledning påvirket deres relasjonskompetanse?*

Ved bruk av kvalitativ metode har jeg intervjuet fem barnehagelærere fra fire ulike barnehager om deres erfaring med ICDP-veiledning. Med støtte i en hermeneutisk fortolkningsramme har jeg kommet frem til ulike funn. Blant annet så viser resultatene at barnehagelærerne har hatt positive erfaringer med veiledningen, og vil anbefale den til andre barnehagelærere. Fire har fått styrket sin relasjonskompetanse og de har fått en større bevissthet rundt voksenrollens betydning i etablering av gode relasjoner med barn. Flere har fått endret sitt syn på barn, og de ser barnet som en del av en større kontekst og ut fra et mer ressursorientert perspektiv. Voksen-barn relasjonen fremstår som mer harmonisk. Studiet inneholder en tidsdimensjon på mellom halvannet til seks år siden ICDP-veiledningen ble gjennomført, og alle viser til bruk i ettertid. ICDP oppleves av barnehagelærerne som et oversiktlig, enkelt og godt verktøy som egner seg til å fremme profesjonelle omsorgsgiveres samspillsferdigheter.

# Forord

Endelig er jeg i mål!

Arbeidet med masteroppgaven har vært en spennende og lærerik prosess, og det føles berikende å ha fått mulighet til å fordype meg i et tema som engasjerer. Prosessen har ført med seg mange refleksjoner, utfordringer, nedturer og oppturer. Det er mange som har bidratt med å gjøre prosessen enklere for meg og som fortjener en stor takk.

Først og fremst vil jeg takke min dyktige veileder Sissel Sollied, for profesjonell veiledning, inspirasjon, stort engasjement, samt oppmuntring og støtte gjennom hele prosessen.

I tillegg vil jeg takke de fem informantene for at jeg fikk ta del i deres erfaringer og opplevelser. Uten deres bidrag hadde studien ikke latt seg gjennomføre.

Takk til min fantastiske familie som har vist stor tålmodighet og forståelse for at de fleste ettermiddager og helger har gått til studiet. Og til min kjære søster for fine turer og faglige diskusjoner når det har vært behov for en pause i arbeidet.

Jeg vil også takke min arbeidsgiver som har lagt til rette for at jeg har kunnet kombinere studie og jobb. Og takk til mine herlige masterkollegaer for gode samtaler, engasjement og latter som vi har delt både digitalt eller over en tapas. Det har vært godt å kjenne at vi er flere som jobber mot lignende mål.

**Tromsø, mai 2018**

Karen Margrethe Bakke

# Innhold

<b>Sammendrag</b>	<b>I</b>
<b>Forord</b>	<b>II</b>
<b>1.0 Innledning</b>	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema og aktualitet	1
1.2 Målsetting og problemstilling	3
1.3 Oppgavens struktur	3
<b>2.0 Teori og aktuell forskning</b>	<b>4</b>
<b>2.1 Bakgrunnskunnskap og begrepsavklaring</b>	<b>4</b>
2.1.1 ICDP-programmet	4
2.1.2 Forskning om ICDP	7
2.1.3 Relasjonskompetanse	8
2.1.4 Forskning på voksen-barn relasjonens betydning	9
<b>2.2 Teoretisk perspektiv på barns utvikling</b>	<b>9</b>
2.2.1 Et individualistisk versus et relasjonelt perspektiv på barn	10
2.2.2 Transaksjonsmodellen	11
2.2.3 Utviklingsøkologisk modell	11
<b>2.3 Miljøets påvirkning på barn</b>	<b>12</b>
2.3.1 Sårbarhet og motstandskraft	12
2.3.2 Risiko- og beskyttelsesfaktorer hos barnet og miljøet rundt	13
2.3.3 Barnehagen som beskyttelsesfaktor	14
<b>2.4 Relasjonelle erfaringer danner indre arbeidsmodeller</b>	<b>15</b>
<b>2.5 Barn lever opp til våre forventninger</b>	<b>17</b>
<b>2.6 Mestring og kompetanse hos den voksne</b>	<b>18</b>
2.6.1 Mestringsforventninger ved Bandura	18
2.6.2 Dreyfus og Dreyfus modell for ferdighetstilleggelse	21
<b>3.0 Metode</b>	<b>25</b>
<b>3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming</b>	<b>25</b>
<b>3.2 Metodiske valg</b>	<b>27</b>
3.2.1 Kvalitativ metode	27
3.2.3 Delvis strukturert intervju	27
3.2.4 Utforming av intervjuguide	28
<b>3.3 Datainnsamling</b>	<b>29</b>
3.3.1 Utvalg	29
3.3.2 Gjennomføring av intervju	30
3.3.3 Vurdering av intervjurollen	31
<b>3.4 Transkribering</b>	<b>33</b>

<b>3.5 Analyse</b>	<b>34</b>
3.5.1 Forskerrollen i analysen	34
3.5.2 Utgangspunkt for analysen	35
3.5.3 Gjennomføring av analysen	36
<b>3.6 Kvalitetssikring og overførbarhet</b>	<b>37</b>
3.6.1 Synliggjøring av studiens reliabilitet	37
3.6.2 Validitet	38
3.6.3 Forskningsresultatenes overførbarhet	39
<b>3.7 Forskningsetiske vurderinger</b>	<b>39</b>
<b>4.0 Presentasjon av data</b>	<b>41</b>
<b>4.1 Den betydningsfulle relasjonen</b>	<b>42</b>
4.1.1 Kjennetegn ved den gode relasjonen	42
4.1.2 Relasjonens betydning	44
<b>4.2 Et nytt syn på barnet</b>	<b>46</b>
4.2.1 Noen barn er enklere å forholde seg til	46
4.2.2 Fokusbarna før og etter	48
<b>4.3 Kompetansen før og etter</b>	<b>51</b>
4.3.1 Forventinger til deltakelsen	51
4.3.2 Endringer i kompetansen og bruk i ettertid	53
<b>5.0 Drøfting</b>	<b>56</b>
5.1 Den betydningsfulle relasjonen	56
5.2 Et nytt syn på barna	58
5.3 Kompetansen før og etter	61
<b>6.0 Avslutning</b>	<b>66</b>
<b>7. 0 Litteratur</b>	<b>68</b>
<i>Vedlegg – 1 Temabasert intervjuguide</i>	<b>73</b>
<i>Vedlegg – 2 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt</i>	<b>74</b>
<i>Vedlegg – 3 Samtykke til deltakelse i studien</i>	<b>75</b>
<i>Vedlegg – 4 Vurdering fra NSD</i>	<b>76</b>

# 1.0 Innledning

I innledningen vil jeg først presentere bakgrunnen for valg av forskningsfokus. Jeg tar utgangspunkt i egne erfaringer og ser dette i sammenheng med aktualitet i samfunnet. Deretter presenterer jeg målsettingen til prosjektet og oppgavens problemstilling. Til sist gir jeg en kortfattet beskrivelse av oppgavens struktur, da de enkelte deler vil presenteres nærmere underveis i oppgaven. I og med at førskolelærerutdanningen ble erstattet av barnehagelærerutdanningen fra høsten 2013, har jeg valgt å titulere studiens deltakere som *barnehagelærere*, istedenfor den opprinnelige tittelen *førskolelærer*.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema og aktualitet

Etter å ha jobbet i snart 20 år i barnehage som pedagogisk leder, i tillegg til at jeg i flere år har vært praksislærer for studenter, så har jeg lagt merke til noen utfordringer som synes å gå igjen hos både studenter og personal i deres møte med enkelte barn. Et gjentakende tema har vært at det er noen barn som oppleves som vanskeligere å forholde seg til enn andre. Det som kjennetegner beskrivelsen av barna, er blant annet at de strever med impulskontroll og selvregulering, uttrykker mye frustrasjon og at de ikke alltid responderer på forventet måte. Hvordan de voksne skal forholde seg til disse barna, har vært hyppig tema på møter mellom personalet, og i veiledning med barnehagelærerstudenter. Uttrykk som «Det er noe med han ...», hentyder ofte til feil eller mangler hos barnet, noe som tilsier at man har et individorientert perspektiv på barnet. Det kan virke som det er en utbredt usikkerhet i hvordan forholde seg til disse barna.

For om lag fem år siden, fikk jeg anledning til å delta på ICDP-veiledning (Internasjonal Child Development Programme) gjennom min arbeidsplass. ICDP presenteres først og fremst som et foreldreveiledningsprogram, men har etter hvert også blitt brukt i andre sammenhenger, blant annet i forhold til omsorgsgivere i barnehage og skole (Bufdir, 2017). Programmet er ressursorientert og har fokus på relasjoner og samspill. Målsettingen er å styrke omsorgspersonens holdning til, og samspill med, barna (Bufdir, 2016, s. 128). Veiledningsprosessen ga meg endel overraskende erfaringer som har gjort meg nysgjerrig på om ICDP kan være en støtte for å styrke barnehagelæreres relasjonskompetanse i arbeidet med barn, og da spesielt de barna som oppleves som utfordrende for barnehagelærere.

Barn kommer til barnehagen med ulike forutsetninger og ulike samspillserfaringer. Om et barn har erfart utrygg tilknytning, eller har et medfødt temperament, kan det oppleves som mer utfordrende i sin væremåte (Drugli, 2017). Små barn som viser mye negative følelser har en forhøyet risiko for å utvikle atferdsforstyrrelser senere (Pianta, Downer & Hamre, 2016). For disse barna vil det være spesielt viktig at barnehagetilbudet er av høy kvalitet, slik at det kan fungere som en beskyttelsesfaktor for barnet og dermed ha en forebyggende effekt. I følge Rønsholdt, Bech, Groot og Godrim (2013, s. 111), så kan en god og tillitsfull relasjon i barnehagealder kompensere for den negative utviklingsmessige effekt en tidligere kvalitativt dårlig relasjon i spedbarnsalderen har hatt. De understreker videre at relasjonen er det fundamentale menneskelige eksistensgrunnlag som gjør utvikling, trivsel og læring mulig. Det er forsket mye på betydningen av relasjonen mellom den voksne og barnet, og voksne med en god relasjon til barn og unge, opplever blant annet mindre atferdsproblemer enn voksne uten en slik relasjon (T. Nordahl & Manger, 2005). Desto mer sårbart et barn er, dess viktigere er det å bli møtt av trygge og sensitive voksne som evner å se barnet bak den umiddelbare ytre atferd. Rammeplanen er tydelig på at barnehagen skal bidra til at alle barn føler seg sett og anerkjent for den de er. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9).

Etter det store politiske fokus på utbygging av barnehager, har den politiske interessen for innhold og kvalitet i barnehagen økt. I følge Bae (2018, s. 27) har den økte interessen kommet i kjølvannet av nyere forskning som viser at kvaliteten i norske barnehager er varierende. Forskningen peker samtidig på at voksen-barn relasjonen har en avgjørende betydning for barns trivsel og utvikling, og regnes dermed som den viktigste kvalitetsfaktoren for barnehagen (Engvik, 2014; Pianta m.fl., 2016). Med tanke på at mange barn tilbringer mer tid med personalet i barnehagen, enn med foreldrene, stiller dette store krav til barnehagelærers omsorgs- og relasjonskompetanse (Killén, 2012, s.16). Barnehagelærere som er utdannet i nyere tid har en faglig bakgrunn som tilsier at de bør inneha en del kunnskap og kompetanse når det gjelder relasjonens betydning i arbeid med barn. Samtidig er de i likhet med andre yrkesgrupper som arbeider med barn, ikke upåvirket av den kulturelle, politiske og historiske påvirkning i samfunnets syn på barn (Pettersvold og Østrem, 2012).

Rammeplanen er tydelig på personalets forpliktelser for å kunne gi alle barn et kvalitativt godt barnehagetilbud, og stiller høye krav til barnehagepersonalets kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2017). I følge strategiplanen *Kompetanse for fremtidens barnehage*, så vil kvalitetsutvikling i barnehagen innebære en stadig utvikling av personalets kompetanse, både individuelt og i et faglig fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 8).



Det fremheves også at pedagogisk leder har ansvar for å lede og veilede medarbeiderne i arbeidet med barna. Jeg finner det derfor interessant å se nærmere på om barnehagelærere har opplevd en kompetanseøkning på det relasjonelle området etter deltakelse i ICDP-veiledning, og hvilke tanker de har rundt dette.

Det er gjennomført lite forskning på området i Norge, og så langt jeg har kunnet finne så er det kun gjennomført en studie av ansatte i barnehage (og skole) sine erfaringer med deltakelse i ICDP knyttet opp mot et relasjonelt perspektiv (Sollied, Worum, Madsen & Kamplid, 2017). Det er også skrevet noen få masteroppgaver om emnet, et par innenfor barnehage og noen flere innenfor skole. Forskning som utelukkende fokuserer på barnehagelæreres relasjonelle erfaringer med ICPD-programmet, kan derfor være et nyttig bidrag på området. Denne studien inneholder i tillegg en tidsdimensjon på mellom halvannet til seks år siden veiledningen fant sted, som også gjør at den skiller seg fra tidligere studier.

## 1.2 Målsetting og problemstilling

Jeg har et ønske om at masteroppgaven kan være med å belyse om, og hvordan ICDP kan påvirke barnehagelæreres relasjonskompetanse. Jeg har et håp om at den kan virke som en inspirasjon eller støtte for andre barnehagelærere som vurderer å delta i ICDP-veiledning. Dersom oppgaven i tillegg kan fungere som en motvekt til en ofte ubevisst trang til å plassere feil og mangler hos barn, og samtidig sette et større fokus på mulighetene ved å jobbe ut fra et relasjonelt perspektiv i forhold til disse barna, så hadde det vært gledelig. Med dette i tankene har jeg valgt følgende problemstilling.

*Hvilken betydning mener barnehagelærere at voksne-barn relasjonen har for barns trivsel og utvikling, og hvordan har deltakelse i ICDP-veiledning påvirket deres relasjonskompetanse?*

## 1.3 Oppgavens struktur

Sammen med innledningen, består oppgaven av seks deler. I del to presenteres teori og aktuell forskning. Del tre omhandler metodologiske valg i forbindelse med innsamling, behandling og analyse av data, samt validering. I del fire presenteres studiens data samt min tolkning av denne, og i del fem drøftes dataen ved hjelp av teori. I det avsluttende kapittelet vil sentrale funn oppsummeres, og forslag til videre forskning vil presenteres.

## 2.0 Teori og aktuell forskning

### 2.1 Bakgrunnskunnskap og begrepsavklaring

I denne delen vil jeg gi en sammenfattet introduksjon av ICDP, samt si noe om erfaringer ved bruk av programmet. Deretter ser jeg nærmere på begrepet relasjonskompetanse og kommer kort inn på aktuell forskning på området.

#### 2.1.1 ICDP-programmet

I Norge har International Child Development Programme (ICDP), vært i bruk fra 1990-tallet, og har blitt kontinuerlig videreutviklet. Programmet ble opprinnelig utviklet av Karsten Huneide og Henning Rye, og i dag har Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet ansvar for videreutvikling og implementering av programmet. ICDP er i utgangspunktet utviklet som et foreldreveiledningsprogram, men brukes i dag også som et program for profesjonelle omsorgsgivere i blant annet barnehage og skole (Bufdir, 2016, s. 128). Programmet er anerkjent av Verdens helseorganisasjon og UNICEF, og brukes nå aktivt i over 30 land. Først og fremst sikter programmet på å styrke kvaliteten på kontakten og samspillet, i relasjonen mellom omsorgsgiver og barn. Gjennom dette er målet å fremme barns psykososiale utvikling (Bufdir, 2016, s. 15). Overordnet presenteres tre hovedmål.

- Å fremme den positive oppfatningen og holdningen til barnet.
- Å påvirke omsorgsgivers forståelse av hvor viktig samhandlingen mellom omsorgsgiver og barnet er for barns utvikling.
- Å fremme omsorgsgivers oppfatning av seg selv som kompetent og mestrende.

ICDP bygger i tillegg på tre grunnprinsipper om at programmet skal være *enkelt, helsefremmende og ressursorientert* (Rye, 2002). Det er basert på en humanistisk tradisjon, der en empatisk fortolkende holdning til barnet er et sentralt element. Programmet har fokus på relasjoner og samspill, er ressursorientert og bygger på en bevisstgjørende, i motsetning til en instruktiv, metodikk. Det at ICDP er bygget på en bevisstgjørende metodikk, innebærer at programmet tar utgangspunkt i den kompetansen omsorgsgiver har, og legger til rette for å bli bevisst det de allerede gjør som er utviklingsfremmende for barnet (Bufdir, 2016, s. 16). ICDP-veiledningen er gruppebasert og tar sikte på å være et forum der omsorgsgivere kan reflektere over egen praksis og utveksle erfaringer med andre omsorgsgivere (Bufdir, 2017).

Ved å dele tanker, erfaringer og ideer til løsning kan omsorgsgivere støtte og inspirere hverandre, og bidra med nye innfallsvinkler for å møte barnas behov.

Selv om det er vektlagt at ICDP skal være lett tilgjengelig og lett forståelig, så vil kunnskap om teori og forskning som de ulike komponentene programmet er bygd på, gi en større forståelse av programmet (Bufdir, 2016, s. 21). ICDP er basert på et solid empirisk og teoretisk fundament med utspring i et kulturpsykologisk perspektiv på barns utvikling. I dette ligger det at barnet fødes inn i en sosial verden som alt er formet av historiske og kulturelle prosesser. Barnets utvikling må forstås i lys av dets sosiokulturelle omgivelser (Bufdir, 2016, s. 15). Når det gjelder spørsmålet om hva som påvirker barns utvikling, var biologiske modeller i mange år ledende. Etter hvert ble disse utfordret av psykologiske modeller. I de siste årene har den biopsykososiale modellen blitt aktuell igjen, og presenteres blant annet ved *Transaksjonsmodellen* av Sameroff (2000). Transaksjonsmodellen ser på samspillet mellom omsorgsgiver og barn som en «toveistrafikk», og understreker barnet som en aktiv aktør og gjensidigheten i samspillet (Bufdir, 2016, s. 22). Den biopsykososiale modellen gir et bilde av hele mennesket som er sentralt å ha med i forståelsen av teorigrunnet til ICDP.

ICDP baseres på teori og forskning innenfor områder som nevrobiologi, tidlig samspill, formidlingsteori, narrativ psykologi og kulturforståelse. De ulike forskningsområdene har vært viktig for blant annet oppfatning av barnet som subjekt, og forståelsen og betydningen av den empatiske identifikasjon med barnet. Dette regnes som grunnfjellet i ICDP (Bufdir, 2016, s. 21). Forskningsområdene ligger også i bunn for utviklingen av de åtte temaene for godt samspill.

Under utvikling av ICDP, ble de åtte temaene for godt samspill utformet som et utgangspunkt for å forstå barnets behov. Senere er disse sammenfattet i tre dialoger tilknyttet barnets behov for utvikling. I *den emosjonelle dialogen* dannes det en trygg base for barnet, preget av tillit. Denne gir barnet et trygt utgangspunkt for å utforske verden, forstå og skape mening, noe som kjennetegner *den meningsskapende og utvidende dialogen*. Den emosjonelle og meningsskapende dialogen danner grunnlaget for en god relasjon, og skaper dermed forutsetning for *den regulerende dialogen* som blant annet innebærer at barnet får hjelp til å utvikle selvkontroll og støtte til selvregulering (Bufdir, 2016, s. 60-72). De åtte temaene for godt samspill, presenteres punktvis i sammenheng med de tre dialogene i tabellen under. I tabellen har jeg valgt å endre «barnet ditt» til «barnet», da dette gir mer mening i barnehagesammenheng.

**De tre dialogene****Åtte tema for godt samspill**

<i>Den emosjonelle dialogen</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Vis positive følelse – vis at du er glad i barnet</li> <li>2. Juster deg til barnet og følg dets initiativ</li> <li>3. Snakk med barnet om ting det er opptatt av og prøv å få i gang en «følelsesmessig samtale»</li> <li>4. Gi ros for det barnet klarer å gjøre og vis anerkjennelse</li> </ol>
<i>Den meningsskapende og utvidende dialogen</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Hjelp barnet med å samle oppmerksomheten sin, slik at dere har en felles opplevelse av det som er rundt dere</li> <li>6. Gi mening til det barnet opplever av omverden ved å beskrive det dere opplever sammen og ved å vise følelser og entusiasme</li> <li>7. Utdyp og gi forklaringer når du opplever noe sammen med barnet</li> </ol>
<i>Den regulerende dialogen</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>8a. Planlegg steg for steg</li> <li>8b. Gradert støtte</li> <li>8c. Situasjonsregulering</li> <li>8d. Positiv grensesetting gjennom forklaringer og klare rammer</li> </ol>

ICDP-veiledning rettet mot personalet i barnehagen, samsvarer i stor grad med foreldreversjonen, men har noen forskjeller. Temaene er de samme, men oppgavene kan være litt forskjellige, og det er vanlig med seks samlinger istedenfor åtte. I barnehagen jobber en med grupper av barn, og har et annet forhold til barna enn foreldrene. Det er derfor vanlig å anbefale at personalet velger et fokusbarn, for å prøve ut oppgavene mellom samlingene. Det kan enten være et barn man opplever å få liten kontakt med, eller det kan være et barn som man opplever som utførende å forholde seg til (Bufdir, 2016, s. 129-131). Det anbefales at barnehagene har egne veiledere, og at noen i ledelsen deltar i veilederopplæringen. I og med at barnehagelærere fungerer som omsorgsgivere for barna, og i tillegg har ansvar for å veilede både personal og foreldre, pekes det på at deltakelse i ICDP-veiledning og en eventuell veilederutdanning, kan gi gode muligheter for å ivareta de ulike rollene (Bufdir, 2016).

### 2.1.2 Forskning om ICDP

I Norge har forskning om erfaringer fra ICDP, i stor grad konsentrert seg om veiledning av foreldre. I en evalueringsrapport om ICDP på oppdrag fra *Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet*, konkluderes det med at foreldreveiledningen har gitt god støtte til foreldrene (Sherr, Skar, Clucas, Tetzchner & Hundeide, 2011). Resultatene er fra en RCT studie der deltakerne svarte på spørreskjema før og etter veiledning, samt seks måneder etter. Funnene beskriver foreldre som mer bevisst, tryggere og mer tålmodig i sin omsorgsrolle, sett mot kontrollgruppen. Veiledningen førte også til bedre humør hos barna, og mindre konflikter i samspillet med barna. På oppdrag for Bufdir, gjennomførte Sollied og Flacké (2016), en evalueringsstudie av ICDP utprøvd i krisesenter, der et av forskningsspørsmålene omhandlet fagpersonenes erfaringer med hvordan ICDP fungerte som redskap i veiledningen av foreldre. Resultatene viser til svært positive erfaringer med utprøvingen, og undersøkelsen konkluderer med en klar anbefaling for å tilby ICDP som redskap i foreldreveiledning på krisesentre.

Når det gjelder bruk av ICDP-veiledning rettet mot profesjonelle omsorgsgivere i barnehager, er det utenom noen masteroppgaver, gjennomført en studie som inkluderer barnehagelæreres relasjonelle erfaringer med ICDP-veiledning (Sollied m.fl., 2017). Studiet omfatter svar fra 27 deltakere som arbeider i skole og barnehage, der 13 av disse er barnehagelærere. Funn fra studien viser at to tredjedeler har fått et nytt syn på barnet, og er blitt mer bevisst egen betydning i relasjonen. Flere av disse forteller om et mer ressursorientert fokus på barna. Av de som ikke merket endring i synet på barnet, er det flere som på forhånd hadde god kjennskap til kunnskapen og teorien som ICDP bygger på, men mener at konkretiseringen gjennom ICDP gir et godt grunnlag for å omsette teori til praktisk handling. Oppsummert viser resultatene i studien til positive erfaringer med å bruke ICDP i pedagogisk virksomhet, og alle utenom en vil anbefale kollegaer å delta (Sollied m.fl., 2017).

I Danmark er ICDP programmet først og fremst benyttet for profesjonelle omsorgsgivere i barnehage og skole. I Randers kommune er det blant annet gjennomført en evalueringsstudie av ti barnehagers erfaringer med opplæring i ICDP i forhold til arbeid med utsatte barn (Røn, 2010). Prosjektet hadde et forebyggende perspektiv om å begrense utsatthet hos barna, med fokus på ressurs- og relasjonskompetanse hos de ansatte. Resultatene viser at personalet har fått en ny holdning til barna, og et større fokus på ressurser. I tillegg er barnas situasjon endret til det bedre som følge av endringer hos personelt. Studien konkluderer med at ICDP medvirker til å forebygge og begrense utsatthet.

### 2.1.3 Relasjonskompetanse

I følge Juul og Jensen (2003, s. 137), så er begrepet relasjonskompetanse noe som bør forbeholdes relasjoner der den ene parten er profesjonell. I dette legger de at relasjoner mellom foreldre og barn, oftere vil være av mer irrasjonell og emosjonell karakter. I profesjonelle relasjoner vil det stilles større krav til blant annet rasjonalitet og innsikt. I motsetning til i forholdet mellom foreldre og barn, vil det i barnehagen forventes at man som fagperson jobber for å danne gode relasjoner til alle barn, uavhengig av hvor enkelt eller utfordrende dette arbeidet kan oppleves. Personalet må derfor kunne forholde seg til sin egen relasjonskompetanse på en reflektert måte (Drugli, 2017, s. 147).

Relasjonskompetanse defineres av Juul og Jensen som «Pedagogens evne til å *se* det enkelte barn på dets egne premisser, og å avstemme sin egen atferd uten dermed å legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten.». De føyer til at relasjonskompetanse i tillegg defineres som «... pedagogens evne og vilje til å påta seg det hele og fulle ansvaret for relasjonens kvalitet» (Juul & Jensen, 2003, s. 145). Forfatterne utdyper at det å *se* barn, betyr å se mer enn den umiddelbare ytre atferden. Det snakkes om å *se bak* atferden, uten å søke etter årsaksforklaringer. For eksempel betyr det at et barns sinneutbrudd, kan sees som fortvilelse eller frustrasjon, uten å definere en bestemt årsak til dette. Ved å gjøre dette, åpnes det dermed opp for å se barnet med en større forståelse, i motsetning til om personalet for eksempel årsaksforklarer barnets sinne med foreldrenes manglende evne til grensesetting, eller ut fra feil og mangler hos barnet.

En annen mye benyttet definisjon av begrepet relasjonskompetanse presenteres av Spurkeland. «Relasjonskompetanse er ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler og reparerer relasjoner mellom mennesker» (Spurkeland, 2012, s. 17). Spurkeland og Lysebo (2016) viser til at selve innholdet i begrepet består av en mengde ulike komponenter. Blant annet snakker de i likhet med Juul og Hansen, om betydningen av å se barnet bak det umiddelbare ytre. De hevder at alle fremstår med en mer sympatisk side som er enkel å like, i tillegg til en mer usympatisk side (Spurkeland & Lysebo, 2016, s. 28-31). Forfatterne fremhever betydningen av å kunne bli glad i barna som en viktig forutsetning for å skape en god relasjon. Og kunsten med å bli glad i folk, består ifølge Spurkeland av å observere det sympatiske mennesket (Spurkeland, 2015). Trekk fra de ulike sidene, vil være noe vi alle har med oss fra både arv og miljø. Relasjonskompetanse innebærer dermed et

aktivt valg fra den voksnes side om å rette oppmerksomheten mot de sympatiske sidene. Ved å gjøre dette vil vi finne stadig flere kvaliteter og styrker hos barna.

I motsetning til Juul og Jensen (2003), vektlegger Spurkeland og Lysebo (2016), den emosjonelle biten som en forutsetning for at personalet skal kunne etablere en god relasjon med barn. Også Rønsholdt m.fl. (2013, s. 65-67), er opptatt av det følelsesmessige aspektet i relasjonen. De mener den voksnes emosjonelle tilgjengelighet kan beskrives som en relasjonell kvalitet, og vil dermed sammen med andre kvaliteter som blant annet sensitivitet overfor barnas signaler, utgjøre sentrale elementer i relasjonskompetansen. Felles for de ulike forfatterne er at relasjonskompetanse fremstår som et komplekst begrep som ikke enkelt lar seg avgrense, og at det alltid vil være den voksne som er ansvarlig for relasjonen.

#### 2.1.4 Forskning på voksen-barn relasjonens betydning

Det er forsket en hel del på voksen-barn relasjonens betydning for barns trivsel og utvikling i barnehagen. Blant annet så viser forskningen at gode relasjoner mellom voksne og barn i barnehagen ser ut til å være assosiert med bedre språklig fungering og mindre atferdsvansker hos barna (Brandlistuen, Helland, Evensen, Schjølberg, m.fl., 2015). I *Skoleklar-prosjektet*, viser resultater at barns evne til selvregulering henger nøye sammen med hvor nære relasjoner det er mellom den voksne og barnet (Jakobsen, 2015). Prosjektet viste også at barnehagelærere har mindre nærhet i relasjoner til barn som ikke klarer å regulere atferden sin. Barnehager vil for noen barn i seg selv kunne virke forebyggende, særlig dersom personalet har høy kompetanse og har gode relasjoner med barna (Lekhal, Zachrisson, Wang, Schjolberg & von Soest, 2011). Flere av studiene viser at sammenhengen er spesielt sterk for sårbare barn.

## 2.2 Teoretisk perspektiv på barns utvikling

Hvilket perspektiv man har på barns utvikling, vil virke inn på både det synet og de holdninger vi har med oss i møte med barn. Å ha en bevissthet rundt dette vil være styrende for valg av retning i arbeidet med barn. Jeg vil først se nærmere på forskjellen mellom et individualistisk perspektiv og et relasjonelt perspektiv på barnet. Deretter vil jeg presentere Transaksjonsmodellen av Sameroff, og den utviklingsøkologiske modellen til Bronfenbrenner som tas opp i transaksjonsmodellen. Modellene gir et helhetlig syn på barnet som aktiv aktør i egen utvikling, i interaksjon med dets omgivelser. Dette er et syn som stemmer overens med rammeplanenes helhetlige syn på barns utvikling og læring (Bae, 2018, s. 92-94).

### 2.2.1 Et individualistisk versus et relasjonelt perspektiv på barn

I følge Rønsholdt m.fl. (2013, s. 157), har vi i vesten en tradisjon for ganske hurtig å definere mennesker ut fra deres atferd. I denne tradisjonen sees barns atferd som et ytre uttrykk for deres indre permanente egenskaper. Et barn som ofte bytter aktivitet blir gjerne omtalt som «et ukonsentrert barn», og et barn som stiller mange spørsmål vil av enkelte beskrives som «et masete barn». Tradisjonen med å plassere feil og mangler hos barnet, tilhører det vi kaller et individualistisk perspektiv på barnet, og står i skarp kontrast til et relasjonelt perspektiv.

I et individualistisk perspektiv på barns utvikling, vil fokuset ligge på det enkelte barn, og vansker og problemer blir dermed lett tilskrevet feil og mangler hos barnet (T. Nordahl, m.fl., 2018, s. 217). Nordahl argumenterer for at perspektivet er nødvendig i en viss grad, for å sikre at enkeltbarns behov blir ivaretatt. Det individualistiske perspektivet er utbredt i den spesialpedagogiske praksis, og kan sies å være en forutsetning for å få tilført ekstra ressurser. Å kartlegge barnets utfordringer og behov er som oftest den eneste måten å legitimere behovet for økte ressurser, og ifølge Nordahl fungerer dette som en selvforsterker for den spesialpedagogiske praksis. En fare med et ensidig fokus på enkeltbarns vansker, er at det i liten grad rettes søkelys på den pedagogiske praksis og miljøet i barnehagen. Ved et individualistisk perspektiv, vil utfordringer i samspillet aldri føre til refleksjon over egen væremåte (Rønsholdt m.fl., 2013, s.40). En konsekvens av dette kan være at barnehagelærer møter et barn på en uhensiktsmessig måte, og dermed bidrar til økte utfordringer i relasjonen. Med et individualistisk fokus, vil de økte vanskene tilskrives barnet ene og alene, og en naturlig løsning vil være å forsøke å *tilpasse* barnet til den voksnes væremåte.

I et relasjonelt perspektiv forstås ikke barns problemer kun som en konsekvens av vansker eller skader hos barnet, men også som et uttrykk for at den pedagogiske praksis i barnehagen ikke har vært kvalitativ god nok (T. Nordahl, m.fl., 2018, s. 217). Med andre ord rettes søkelyset mot forhold ved læringsmiljøet og den pedagogiske praksis som ikke fungerer hensiktsmessig for barnet. I følge Nordahl kan problemer hos barnet i dette perspektivet, sees som reaksjoner på et lite gunstig barnehagemiljø. «Pedagogikkens oppgave i et relasjonelt perspektiv vil da blant annet være å finne løsninger som bidrar til at de organisatoriske rammene skaper mindre problemer og utfordringer for barn og unge» (T. Nordahl, m.fl., 2018, s. 217). Ved å innta et relasjonelt perspektiv på forholdet mellom den voksne og barnet, flyttes dermed blikket fra egenskaper ved barnet, og over til relasjoner og samhandling.



### 2.2.2 Transaksjonsmodellen

Transaksjonsmodellen er utviklet av Sameroff (2000), og brukes i dag som en modell for å forstå barns utvikling. Intensjonen er å forklare de komplekse prosessene som fører til positiv eller negativ utvikling i et livsløp (Drugli, 2017, s. 17). «Transaksjonsmodellen beskriver hvordan utviklingsprosessen best forstås som et gjensidig, komplekst og dynamisk samspill mellom kjennetegn ved barnet og barnets miljø over tid» (Drugli, 2017, s. 17). Barnet påvirker og blir påvirket av miljøet, og er en aktiv bidragsyter i sitt samspill med omgivelsene (Sameroff, 2000; Shonkoff, 2010). Miljøet defineres relativt vidt i modellen, men det er det sosiale miljøet, det vil si de mellommenneskelige relasjoner, som vektlegges sterkest (Kvello, Collin-Hansen, Haug, Grødem & Moen, 2012, s. 63).

I følge Kvello m.fl. (2012, s. 63), kan menneskesynet som presenteres i transaksjonsmodellen, sees på som *biopsykososialt*, som vil si at det både er biologi, psykologi og miljø som bestemmer utviklingen. Barns utvikling kan derfor ikke reduseres til enten arv eller miljø (Rutter & Silberg, 2002). Spørsmål om hvorvidt mennesker er *født sånn*, eller har *blitt sånn*, blir derfor ikke hensiktsmessige i denne forståelsesmodellen (Kvello m.fl., 2012, s. 63).

Transaksjonsmodellen inneholder en tidsdimensjon som gjør at utvekslinger mellom barnet og miljøet på ett tidspunkt, vil ha konsekvenser for hvilke utvekslinger som blir mulige på et annet tidspunkt (Drugli, 2017, s. 17). Barnet har ifølge Shonkoff (2010) sitt genetiske utgangspunkt ved fødselen, men hvilken betydning dette får i praksis, vil i stor grad avhenge av den gjensidige påvirkningen mellom barnet og de ulike miljømessige faktorer som barnet møter i sin fremtid. Tidsdimensjonen gjør også endringer i utviklingsprosessen til et sentralt element, i og med at barnets kurs kan endre retning flere ganger i utviklingsløpet. Det vil derfor være vanskelig å forutsi barnets utvikling frem i tid (Drugli, 2017, s. 18).

### 2.2.3 Utviklingsøkologisk modell

Sameroff, knytter Bronfenbrenner (1996) sin utviklingsøkologiske modell til transaksjonsmodellen for å illustrere hvordan ulike nivåer i barnets miljø, påvirker barnet både direkte og indirekte (Sameroff, 2000). De ulike nivåene i modellen kan hjelpe oss til å forstå at vi ikke bare må se på barnets nærmeste miljø når vi skal søke å forstå barnets uttrykk i møte med andre. Modellen består av mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet og makrosystemet (Bronfenbrenner, 1996).

Mikrosystemet beskriver de relasjoner barnet selv inngår i, og består av blant annet barnets hjem og barnehagen. De ulike mikrosystemene virker ofte ulikt inn på barnet, og dersom det er svakhet i ett system, kan dette kompenseres for ved styrker i et annet (Kvvello m.fl., 2012, s. 66-69). Mesosystemet oppstår så snart spedbarnet trer inn i et nytt miljø ut over kjernefamilien, og beskriver relasjonene og prosessene mellom de ulike mikrosystemene. Et godt samarbeid mellom hjem og barnehage, vil for eksempel kunne bidra til økt trivsel hos barnet i barnehagen (Drugli, 2017, s. 19). Eksosystemet påvirker barnet indirekte, og består av kontekster som barnet ikke selv inngår i. Foreldres venner og arbeidsplasser er eksempler på eksosystemet (Kvvello m.fl., 2012, s. 69-70). Om for eksempel mor har en stressende jobb, kan det gjøre noe med hennes overskudd til barnet. Ytterst i modellen finnes makrosystemet. Her vil kulturelle og politiske faktorer, som samfunnets syn på barnet og utbygging av barnehageplasser, være eksempler på hva som kan påvirke barns utvikling (Drugli, 2017).

Bronfenbrenner er opptatt av at dersom man skal kunne oppdage og forsøke å endre ulike miljøfaktorer, så forutsetter det en modell som gjør at det er mulig å identifisere den påvirkning disse kan ha (Bronfenbrenner, 1996, s. 4).

## 2.3 Miljøets påvirkning på barn

I og med at barn er forskjellige, vil miljøets påvirkning virke ulikt på ulike barn. Dette har å gjøre med barns sårbarhet eller robusthet, samt risiko- og beskyttelsesfaktorer i og rundt barnet. I transaksjonsmodellen vil dette være elementer som virker inn på samspillet mellom barn og miljø (Drugli, 2017, s. 21; Pedersen, 2015, s. 49).

### 2.3.1 Sårbarhet og motstandskraft

Barns sårbarhet kan enten være medfødt, eller den kan være påført fra miljøet rundt. Med sårbare barn «...menes barn som har en nevrobiologisk risiko for eksempel i form av at de er født for tidlig, har lav fødselsvekt eller at de har et vanskelig temperament i spedbarnsalderen» (Brandlistuen, Helland, Evensen, Schjølberg, m.fl., 2015, s. 3). Den medfødte eller genetiske sårbarheten kommer ikke automatisk til uttrykk, men uheldig påvirkning fra omgivelsene kan gjøre at latente genetiske disposisjoner blir aktivert (Berg-Nielsen, 2010, s. 76). Funn fra den norske *Mor-barn-studien*, viser at de barna som ble definert som sårbare ble mer negativt påvirket av dårlig personal-barn relasjoner, både når det gjaldt psykisk helse og språkutvikling, enn andre barn (Brandlistuen, Helland, Evensen, Schjølberg, m.fl., 2015, s. 38).

Når det gjelder sårbarheten, er det ifølge Drugli blitt mer vanlig å snakke om barns påvirkbarhet. De påvirkbare barna er mer mottakelig enn andre, og dette gjelder både om de utsettes for negative eller positive miljøerfaringer (Drugli, 2017, s. 21). I følge (Pluess & Belsky, 2009), antas barn med vanskelig temperament å tilhøre denne gruppen. Gjennom en regresjonsstudie fant de at barn som hadde vanskelig temperament som spedbarn, både utviklet større atferdsvansker når de var utsatt for dårlig omsorgskvalitet i barnehagen, og mindre atferdsvansker når de mottok god omsorgskvalitet, sammenlignet med barn som hadde enkelt temperament i spedbarnsperioden.

Andre barn er mindre påvirkbare, og har en robusthet eller motstandskraft i seg som antas å ha en sterk genetisk komponent. Disse barna ser ut til å klare seg bra, selv om forholdene i omgivelsene er lite gunstig. Tidligere har det vært vanlig å omtale barna som *løvetannbarn*, mens i dag benyttes begrepet *resiliens* for å beskrive denne motstandskraften (Drugli, 2017; Kvello m.fl., 2012). Barna kjennetegnes ved å være fleksible og sosiale, de har som regel tydelige signaler som gjør dem enkle å være sammen med, og de har ofte gode kognitive forutsetninger (Drugli, 2017, s. 20; Smith, 2010). Motstandskraften gjør at barna takler motgang og kriser mer effektivt sammenlignet med mer påvirkelige barn. Til tross for dette er det ingen barn som tåler alt, og ved store miljøbelastninger over tid, vil også disse barna kunne påføres sårbarhet. I tillegg til barnets biologiske disposisjoner, vil utfallet avhenge av hva barnet utsettes for, og graden av ivaretagelse i miljøet rundt (Pedersen, 2015, s. 58).

### 2.3.2 Risiko- og beskyttelsesfaktorer hos barnet og miljøet rundt

Både sårbarheten og motstandskraft er en del av barnets risiko- og beskyttelsesfaktorer. Ifølge Drugli er risikofaktorer kjennetegn med barnet selv, eller miljøet rundt, som øker sjansen for negativ utvikling (Drugli, 2017, s. 21). Disse kan finnes på alle de ulike nivåer i utviklingsmiljøet, i tillegg til hos barnet selv. Eksempler på risikofaktorer er blant annet medfødt funksjonsnedsettelse, medfødt vanskelig temperament, manglende impuls kontroll, belastende familieforhold, desorientert tilknytning, negative personal-barn relasjoner i barnehagen, fattigdom eller andre belastende samfunnsforhold. Et sårbart barn tåler i mindre grad å bli utsatt for risikofaktorer enn andre barn. Men også mer robuste barn har en grense for hvor mange risikofaktorer de kan tåle før det blir skadelig for utviklingen (Drugli, 2017).

«Beskyttelsesfaktorer handler om dynamiske systemer i og rundt barnet som fører til en positiv utvikling på tross av at barnet utsettes for risiko» (Drugli, 2017, s. 22). Eksempel på

beskyttelsesfaktorer kan være enkelt temperament, god sosial kompetanse, trygge familieforhold, gode og nære relasjoner med omsorgspersoner i barnehage og et kvalitativt godt barnehagetilbud. Dess større risiko et barn er utsatt for, dess større vil behovet for beskyttelsesfaktorer være for å unngå en uheldig utvikling. En målsetting bør derfor være å redusere risikofaktorer og optimalisere beskyttelsesfaktorer.

### 2.3.3 Barnehagen som beskyttelsesfaktor

Etter barnehageforliket i 2003, ble det satset stort på barnehageutbygging i Norge (NOU 2010:8, 2010). Med en målsetting om å tilby alle familier en barnehageplass og dermed økonomisk likestilt frihet, skjøt barnehageutbyggingen fart (Aslanian, 2016, s. 22). I dag har hele 91 prosent av alle norske barn mellom 1-5 år, tilbud om barnehageplass (Statistisk sentralbyrå, 2017). Det å ha barnehageplass trenger ikke være en beskyttelsesfaktor i seg selv. I likhet med barnets andre mikromiljøer, er kvaliteten på tilbudet essensielt.

Det har vært vanlig å skille mellom ulike typer kvalitet. I en artikkel om kvalitetsutvikling i barnehagen på Utdanningsdirektoratet sine sider, skilles det mellom strukturkvalitet, prosesskvalitet og resultatkvalitet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Strukturkvalitet virker indirekte inn på barnet og omhandler blant annet personaltetthet, barnehagens organisering, inne- og uteareal, og gruppestørrelse. Prosesskvalitet handler om kvaliteten på samspillet mellom barn-barn og voksen-barn, og påvirker barna direkte. Barns trivsel og utvikling er en del av barnehagens resultatkvalitet.

I forskningsprosjektet *Blikk for barn - kvalitet i barnehagen for barn under 3 år*, har de undersøkt hvordan ulike strukturelle faktorer virker inn på de yngste barnas utvikling og læring. Her viser resultatene at tilstedeværelsen av kvalifiserte barnehagelærere, høy voksentetthet, samt små og stabile barnegrupper, hadde innvirkning på kvaliteten (Bjørnstad & Os, 2017). I samme prosjekt fremkommer det at kun ni prosent av småbarnsgruppene har det de definerer som god kvalitet, 78 prosent er av middels kvalitet og hele 13 prosent karakteriseres med dårlig kvalitet. Ingen av gruppene skåret over indikatoren for svært god kvalitet. I og med at norske barnehager og den nordiske barnehagemodellen har vært internasjonalt anerkjent for sin helhetlige eller holistiske tilnærming til barns velvære, læring og utvikling, er dette resultater som både overrasker og bekymrer forskerne (Bjørnstad & Os, 2017). I et intervju kommenterer fungerende

kunnskapsminister Henrik Asheim, at resultatene er alvorlige og at kvaliteten kan ha kommet i skyggen av det store fokuset på utbygging av barnehager (NRK, 2017).

I den ferske rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge*, pekes det på at det i barnehagen ser ut til at særlig barn med behov for særskilt tilrettelegging kan være utsatt i barnehager med lav kvalitet (T. Nordahl, m.fl., 2018, s. 217). I rapporten vises det også til forskning fra skole der det konkluderes med en nær sammenheng mellom kvaliteten på den ordinære undervisningen og behov for spesialpedagogisk hjelp (Mitchell, 2014). Det vil si at skoler som kjennetegnes av høy kvalitet, rapporterer mindre behov for spesialpedagogisk hjelp. Det er nærliggende å tenke at dette også kan gjelde for barnehager. Fra Utdanningsdirektoratet sin side poengteres det at god samhandling og gode relasjoner mellom barna og mellom voksne og barn, det vil si prosesskvaliteten, er avgjørende for barns trivsel og utvikling, altså resultatkvaliteten. Videre hevdes det at god strukturkvalitet ikke vil være noen garanti for at barn trives og utvikler seg, men at den bidrar til å legge til rette for eller begrense prosesskvaliteten (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Ifølge en metaanalyse utført av Pianta m.fl. (2016), viser forskningen at den viktigste kvaliteten for barns utviklingsmuligheter er voksen-barn relasjonen. Dette støttes også av Folkehelseinstituttets rapport *Sammenhengen mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 år*, der det poengteres at den tydeligste kvalitetsindikator på barns fungering i barnehagen, er gode og sensitive relasjoner mellom den voksne og barnet (Engvik, 2014).

## 2.4 Relasjonelle erfaringer danner indre arbeidsmodeller

John Bowlby (1908-1990), var en anerkjent barnepsykiater og psykoanalytiker, og har hatt stor innflytelse på vektleggingen av relasjonelle forhold i forståelsen av barns utvikling (Hart & Schwartz, 2009, s. 98). Ut fra sine arbeidserfaringer som lærer på en skole for mistilpassede barn, ble han berørt av hvordan enkelte av disse barna unngikk å knytte seg til noen. Samtidig så erfarte han at han hadde evne til å få kontakt med nettopp disse barna. Dette ga han inspirasjon til både yrkesvalg og forskning, og han er kjent for sin teori om tilknytning og tilknytningsmønstre (Hart & Schwartz, 2009, s. 63).

I følge Bowlby, vil en trygg tilknytning føre til høy selvtillit og en større beredskap til å inngå i tilfredsstillende relasjoner med andre mennesker. Disse relasjonene vil utgjøre en trygg base som barnet kan undersøke verden ut fra og søke tilbake til dersom barnet blir engstelig eller

har behov for trøst (Hart & Schwartz, 2009) . En trygg base oppstår ved at omsorgspersonen er tilgjengelig for barnet, og kun griper inn dersom det er nødvendig. Det vil si at barnet først og fremst kan søke den voksne ved behov. Et barn med en trygg base vil ha tiltro til at det finnes noen det kan regne med og som vil komme til hjelp, og barnet vil dermed kunne utnytte sine evner best (Hart & Schwartz, 2009, s. 67-71). Trygg tilknytning i barnehagen vil kunne kjennetegnes ved at barnet søker og tar imot trøst hos den voksne, holder seg i nærheten, søker hjelp ved behov, godtar grenser som den voksne setter, samt at det viser positive følelser sammen med den voksne (Broberg, Hagström, Broberg & Goveia, 2014).

Sentralt i Bowlbys teori er det han kaller indre arbeidsmodeller. Ut fra det tidlige samspillet med barnets nære tilknytningspersoner, utvikler barnet i løpet det første leveår en rekke modeller som det skaper sin forståelse av verden ut fra, og får etter hvert en økt forståelse av seg selv. Arbeidsmodellen er en ubevisst indre konstruksjon som blir styrende for barnets forståelse og reaksjoner på innputt fra omverdenen, og styrer hvordan barnet knytter seg til andre og forholder seg til omverden (Hart & Schwartz, 2009, s. 72-73). Tidlige erfaringer er spesielt viktige for arbeidsmodellen, og selv om den kan modifiseres og endres ved nye erfaringer, er den tilbøyelig til å vedvare.

Barn har med seg sine tidlige erfaringer og indre arbeidsmodeller, inn i nye relasjoner. Dette innebærer at de har en forventning om å bli møtt med lignende holdninger og reaksjoner som de tidligere har erfart å bli møtt med (Killén, 2012, s. 122). Med bakgrunn i de indre arbeidsmodeller vil barnet opptre på en måte som utløser de forventede reaksjoner hos den andre. I følge Smith (2002), vil dette si at et barn med en trygg arbeidsmodell forventer et samspill preget av støtte og oppmuntring i møte med andre, og at de signaler de sender ut gjør at de vil bli møtt med en overvekt av positive reaksjoner, noe som igjen vil gjøre at barnet fortsetter å være fortrolig. Omvendt vil et barn med utrygg tilknytning fra tidligere erfaringer ofte være mistroisk i møte med andre, noe som kan føre til at det blir møtt med negative reaksjoner, og barnets forventninger vil dermed bekreftes. Arbeidsmodellene kan dermed antas å fungere som selvoppfyllende profetier (Smith, 2002, s. 140).

Dersom barnet møter voksne i barnehagen som ikke er bevisst eget ansvar for å endre slike uheldige samspillsmønstre, er det stor fare for at de etablerte erfaringene får styrket sin kraft. Det vil derfor være viktig at barnehagelærer går inn for å være sammen med barnet på nye måter, slik at det får avkreftet sine forventninger (Killén, 2012). Om dette skjer gjentatte ganger, vil barnet etter hvert danne seg nye og mer fruktbare erfaringer, og de indre

arbeidsmodellene vil justeres tilsvarende. For at barn som strever med sine nære relasjoner skal få mulighet til å etablere trygg tilknytning til en ny voksen, må personalet ifølge Drugli (2017, s. 55-56), være villig til å jobbe bevisst og målrettet med relasjonsetableringen over tid, og utvise engasjement og tålmodighet.

## 2.5 Barn lever opp til våre forventninger

I følge Spurkeland og Lysebo (2016, s. 27), vil vår opplevelse av verden alltid være et spørsmål om fortolkning, og fortolkningen får igjen betydning for våre reaksjoner og forventninger i ulike situasjoner. Forfatterne hevder videre at våre forventninger kan hindre eller fremme utvikling, og dersom vi velger å fokusere på de svakeste sidene ved et barn, så vil barnet med tiden bli en utgave av de svakeste sidene ved seg selv.

«Pygmalioneffekten», også kalt «Rosenthal-effekten» er en forventningseffekt som først ble systematisk utforsket av den amerikanske psykologen Robert Rosenthal. Resultatet fra forskningen ble publisert i 1968, og viste at ved å opplyse lærere om at noen utvalgte elever var spesielt lovende, så skapte dette en forventning som over tid ga den forventede effekten. Dette lot seg måle gjennom forbedringer av elevenes IQ-skårer. Ved nærmere undersøkelse fant man at de positive forventningene var ledsaget av en systematisk forskjellsbehandling av elevene, der de lovende elevene blant annet fikk mer oppmerksomhet og bedre tid til å svare (Rønsholdt m.fl., 2013; Spurkeland & Lysebo, 2016; Svartdal, 2017).

Ifølge Rønsholdt m.fl. (2013, s. 159), viser denne forskningen at de forventninger vi har til barn, har en avgjørende betydning for deres atferd. De forklarer dette med at våre forventninger kommer til uttrykk gjennom den måten vi møter og kommuniserer med barnet, og at barnet dermed vil falle inn i det mønster vi inviterer til. Med bakgrunn i dette understreker de betydningen av at vi er bevisst hvilke forventninger vi bringer med oss i møtet med barnet, og at vi reflekterer over om forventningene er ønskelig og bidrar til utviklingsfremmende mål for barnet (Rønsholdt m.fl., 2013, s. 170). For å kunne oppnå en slik bevissthet, hevder Spurkeland og Lysebo at det er nødvendig å sette ned farten og knytte de følelser vi kjenner på, opp mot tanke, tidligere kunnskap og erfaringer (2016, s. 27). De legger til at det vi er bevisst på, kan vi gjøre noe med, mens det vi ikke er bevisst, gjør noe med oss. Gjennom bevisstgjøring kan vi jobbe aktivt for å legge merke til ressurser og styrker hos barnet. Rønsholdt m.fl. (2013), beskriver dette som å ha et ressursorientert blikk på barnet. Dess flere ressurser og styrker den voksne legger merke til hos barnet, dess flere gode

erfaringer vil prege relasjonen til barnet. De føyer til at en svært viktig konsekvens av dette, er at omgivelsene vil smittes av dette fokuset. «De vil også begynne å få øye på personens positive sider, og vores ressourceorienterede billede af personen vil sprede sig som ringe i vandet» (Rønsholdt m.fl., 2013, s. 179). Dette vil kunne gjelde både andre voksne og andre barn, og støttes av blant annet av Bae (2018, s. 129), som understreker at barnehagelæreren ved sin måte å møte enkeltbarn, skaper premisser for barnets relasjon til andre barn.

## 2.6 Mestring og kompetanse hos den voksne

I følge kompetansestrategien *Kompetanse for framtidens barnehage 2018-2022*, er utvikling av kvalitet i barnehagen avhengig av at de ansatte får mulighet til å heve sin kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2018). Med utgangspunkt i Spurkeland og Lysebo (2016) sin definisjon av relasjonskompetanse, kan kompetanse sies å være de ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som kreves for å mestre en oppgave. I denne delen presenterer jeg *mestringsforventninger* ved Bandura, og Dreyfus og Dreyfus *modell for ferdighetstilleggelse*, som begge sier noe om kompetansen, og utviklingen av den. Etter hver enkelt presentasjon, sier jeg noe om teoriens relevans for denne studien.

### 2.6.1 Mestringsforventninger ved Bandura

Bandura er kjent for sin sosial-kognitive teori om forventninger til mestring. For Bandura er motivasjon preget av det en person tror han kan mestre. Han bruker begrepet *self-efficacy* som kan oversettes med mestringsforventninger eller mestringstro. Ifølge Bandura (1997) er troen på mestring en nøkkelfaktor i utvikling av en persons kompetanse. Han hevder at ulike personer med lignende ferdigheter, eller samme person under ulike omstendigheter, vil kunne prestere dårlig, adekvat eller ekstraordinært, avhengig av varierende tro på egen mestring (Bandura, 1997, s. 37). Effektiv fungering vil dermed avhenge av de ferdigheter man innehar, kombinert med en forventning av å kunne bruke dem på en god måte. Det å kunne mestre uforutsigbare og ambisiøse situasjoner i konstant forandring, mener han forutsetter kontinuerlig improvisasjon av en mengde delferdigheter. Selv de mest rutinepregede handlinger vil sjeldent være utført på nøyaktig samme måte fra gang til gang. Opplevd mestringsforventning er derfor ikke et mål på ferdigheten, men heller troen på hva en kan få til under ulike omstendigheter, uavhengig av de ferdigheter man besitter (Bandura, 1997).

Bandura er opptatt av forholdet mellom kunnskap og handling. Mestringstroen er knyttet til hvordan personen vurderer sin egen evne til å organisere og handle på en kompetent måte i en



forventet situasjon (Bandura, 1980, s. 264). Opplevelsen av egen mulighet for mestring, vil dermed virke inn på valg av handling. Personer med svak mestringstro vil forsøke å unngå oppgaver som de mener overgår egen kompetanse. På denne måten vil de også gå glipp av verdifulle muligheter for å øke egen kompetanse. En svak mestringstro fører ofte til en undervurdering av egen kompetanse (Bandura & Estes, 1977). Motsatt vil de med for sterk mestringstro ofte overvurdere egen kompetanse. Følgelig kan de ta på seg oppgaver som ligger tydelig utenfor deres rekkevidde, og risikerer dermed å ende med store vanskeligheter og unødvendig kaos. Samtidig tar det som regel tid før de innser at en lite hensiktsmessig måte å handle på, bør endres. For å unngå uheldige konsekvenser i den ene eller andre retningen, og for å sikre en optimal handtering, vil en mer presis vurdering av ens mestringsforventninger, være viktig (Bandura, 1980).

Bandura skiller mellom to typer forventninger om mestring. Den ene er *efficacy-expectations*, altså forventninger om det som skal til for å løse en oppgave, og den andre er *efficacy-outcome*, som vil si forventninger til utbytte eller resultat (Bandura & Estes, 1977, s. 193). Dersom det er uoverensstemmelse mellom egen forventning og resultat, vil det ifølge Bandura føre til selvmotivasjon for å balansere dette. Når ønsket standarden er oppnådd, vil man motiveres til å øke standarden ytterligere. På denne måten vil selvmotivasjonen føre til økt behov for mestring og dermed økt kompetanse. Bandura poengterer at forventninger alene ikke ville resultere i ønsket ferdighet dersom evnene mangler. Forventninger om å mestre baseres på fire ulike informasjonskilder (Bandura, 1997, s. 79). Påvirkning fra disse virker som et intensiv for handling. Felles for informasjonskildene er at det vil variere i hvilken grad de vil påvirke, alt etter situasjonen. Informasjonskildene er *tidligere mestringserfaringer*, *vikarierende mestringserfaringer*, *verbal overbevisning* og *mental tilstand*. Hva Bandura legger i dette, vil jeg beskrive nærmere. For å få en bedre flyt i beskrivelsene, og en nærmere tilknytning til egen studie, har jeg valgt inkludere *barnehagelæreren* der Bandura bruker *person* i denne fremstillingen.

Personlige mestringserfaringer: Personens egne mestringserfaringer vil være den mest innflytelsesrike informasjonskilden, i og med at dette gir autentiske erfaringer (Bandura, 1997, s. 80). Det å oppleve suksess ved gjennomføring av arbeidsoppgaver vil bidra til å styrke tro på egen mestring, og man vil søke å gjenta suksessen. Motsatt vil gjentatte nederlag undergrave mestringsforventningen. Dersom oppgavene er enkle og mestringen kommer lett, hevder Bandura at dette kan gi en forventning om raske resultater, og dermed også oppgitthet dersom dette ikke skjer. For å oppnå en robust mestringsforventning, forutsetter det at

barnehagelærer gjør erfaringer med overkommelige hinder gjennom utholdenhet og iherdig innsats. En robust mestringsforventning vil også gjøre at barnehagelæreren vil takle bedre å gjøre feil, og bruke det som en veiviser i videre oppgaveløsning.

Vikarierende mestringserfaringer: Det er sjeldent at noen stoler på egne erfaring alene (Bandura & Estes, 1977, s. 197). Vurdering av egen mestring, påvirkes også av ens vurdering av andres mestring av lignende ferdigheter (Bandura, 1997, s. 86-87). Påvirkningen fra vikarierende erfaringer vil være større jo mindre erfaring en person har i å utføre en bestemt handling. Barnehagelæreren vil dermed vurdere egen kompetanse i relasjon til andres kompetanse, og de andre fungerer dermed som rollemodeller for henne. Vurdering av egen mestringstro, vil variere ut fra hvem barnehagelærer har valgt for sosial sammenligning. Det å sammenligne egen mestring med andre som har god kompetanse på det aktuelle ferdighetsområdet, kan både føre til økt motivasjon for å lære mer, men det kan også resultere i en følelse av motløshet, dersom oppgaven blir vurdert som for avansert (Bandura, 1997; Bandura & Estes, 1977). Hvordan virkning de vikarierende mestringsforventningene har, vil derfor variere både med oppgaven, egne ferdigheter og standarder.

Verbal overtalelse: Verbal overtalelse eller positive tilbakemeldinger fra andre vil også kunne påvirke mestringsforventningene. Tilbakemeldingene vil ha størst innflytelse på personer som har grunn til å tro at de kan oppnå gode resultater gjennom sin innsats (Bandura, 1997, s. 101). Dersom man strever med å utføre en oppgave, vil det være lettere å beholde tro på egen mestring ved hjelp av oppmuntrende støtte fra andre. For at verbal overtalelse skal ha en forsterkende effekt på egen mestringstro, må den oppleves som realistisk. Dersom det blir gitt urealistiske positive tilbakemeldinger, vil dette kunne føre til at barnehagelæreren tar på seg oppgaver som ligger langt over hennes ferdighetsnivå. Hvordan tilbakemeldingene blir gitt, vil derfor være av betydning. Det ideelle vil være tilbakemeldinger som oppmuntrer til å nå neste ferdighetsnivå (Bandura & Estes, 1977). Hvem som gir tilbakemeldingen er også av stor betydning. For at vurderingen som blir gitt av barnehagelærerens evner skal oppleves som betydningsfull, vil det for eksempel være stor forskjell om den kommer fra en person hun stoler på og ser opp til, eller om den blir gitt av en mindre betydningsfull person. Påvirkningen vil dermed være størst dersom den kommer fra en signifikant annen.

Psykologisk og emosjonell tilstand: Den følelsesmessige tilstanden vil også virke inn på mestringsforventningene. Som en generell regel så vil moderate mengder av følelsesmessig aktivering føre til et skjerpet fokus ved gjennomføring av en oppgave, mens et høyt nivå kan

virke forstyrrende (Bandura, 1997, s. 108). Bandura referer til Bower og Kiesler (1981), når han snakker om hvordan humøret kan knyttes til minner fra ulike begivenheter. Dette innebærer at tidligere suksess og feil vil være lagret som minner sammen med følelsene. Dårlig humør vil derfor kunne aktivere minner fra feil man har gjort, og godt humør forbindes med oppnådd suksess. Humørbasert erindring kan derfor ha en lignende effekt på mestringsforventningene som den effekten personlige mestringserfaringer har (Bandura, 1997, s. 111). I tillegg til at humør og følelser kan forsterke minner, trekker Bandura frem at læring skjer raskere og bedre om det er overensstemmelse mellom læringen og den følelsesmessige tilstand man er i. Å lære om trygghet i et trygt miljø, vil derfor være best.

Relevans for studien: Et sentralt mål i ICDP er å styrke omsorgsgivers tro på egen omsorgskompetanse. I den forbindelse mener jeg at Banduras teori, kan bidra med interessante perspektiv på hva som kan ha påvirket barnehagelærernes motivasjon for læringen. Teorien ivaretar også det at læringen skjer i en sosial interaksjon med omgivelsene.

## 2.6.2 Dreyfus og Dreyfus modell for ferdighetstilegnelse

Dreyfus og Dreyfus er kjent for sin fenomenologiske modell for ferdighetstilegnelse. Modellen består av fem trinn, der ekspertise er det høyeste nivået (H. Dreyfus & Dreyfus, 2005). Når forfatterne snakker om ferdigheter, mener de alle ferdigheter som kan læres ved instruksjon, både motoriske og kognitive. Dette inkluderer med andre ord ferdigheter fra de mest elementære, som å drikke et glass vann, til de mer komplekse ferdighetene som inngår i relasjonskompetansen.

Forfatterne beskriver i sin bok *Mind over machine* (H. L. Dreyfus, Dreyfus & Athanasiou, 1986) hvordan menneskelige intelligens, er overlegen datamaskinens kunstige intelligens. Ekspertnivået innebærer ikke av at man hurtig og logisk kan analysere og utføre store informasjonsmengder som hos en datamaskin. Ekspertnivået krever en omfattende og variert erfaring innenfor et område som fører til at man ved utfordringer intuitivt finner frem til relevante løsninger. Et av de sentrale poengene i deres teori er at etter hvert som man blir mer kompetent innenfor et ferdighetsområde, dess mindre blir behovet for å følge bestemte regler i og med at kunnskapen om dem er internalisert. Og dess bedre man mestrer det man kan, dess vanskeligere blir det å forklare det man gjør med ord.

Ifølge Dreyfus og Dreyfus, så er det ikke slik at alle kan oppnå et ekspertnivå innenfor samme interesseområde (1986, s. 21). Enkelte ferdigheter, som for eksempel det å være eliteutøver på

ski, vil være forbeholdt noen få, mens andre ferdigheter som å lære å gå opp en trapp, vil de fleste kunne mestre på et ekspertnivå. Det er heller ikke sånn at to personer med ekspertise innenfor samme ferdighetsområde har like ferdigheter. En barnehagelærer med god samspillskompetanse kan for eksempel være ekspert i forhold til å anerkjenne et barns følelser, og en kompetent utøver når det gjelder å se barnet i en større kontekst. Likheten ligger i at vi alle gjennomgår de samme trinnene i en læringsprosess (H. L. Dreyfus m.fl., 1986). Hva forfatterne mener med dette, vil jeg forklare ved hjelp av de fem trinnene i deres modell for ferdighetstilegnelse. Dreyfus og Dreyfus bruker eksempel fra bilkjøring og sjakkspilling. Jeg har valgt å karakterisere den lærende som barnehagelærer.

### Trinn 1: Novise

I det første stadiet vil innlæringen av en ny ferdighet være basert på kontekstfrie egenskaper og regler. Det vil si at novisen kan gjenkjenne objektive elementer ved en oppgave, det vil si uavhengig av situasjon eller aktør, og ut fra disse avgjøre hva som må til for å løse den. Reglene vil være så tydelige definert at novisen vil vurdere egne ferdigheter ut fra hvor godt hun mestrer å følge reglene. Oppgaven vil være såpass avgrenset og krever derfor ingen erfaring. Novisen vil ikke enda ha lært at man i enkelte situasjoner bør se bort fra reglene, eller bruke dem fleksibelt. Det å kun forholde seg til regler ved utførelse av oppgaver, vil ifølge H. Dreyfus og Dreyfus (2005, s. 782) ikke fungerer særlig godt i det virkelige liv. Her kan vi se for oss en nyutdannet barnehagelærer med lite eller ingen erfaring fra feltet.

### Trinn 2: Avansert begynner

Etter hvert som barnehagelæreren får mer erfaring vil hun nå neste nivå som en avansert begynner. Her vil gjentatt erfaring med virkelige situasjoner motivere henne til å inkludere flere kontekstfrie fakta og flere avanserte regler. Gjennom erfaring med meningsfulle element i konkrete situasjoner, som ikke kan defineres ut fra objektive og kontekstfrie egenskaper, vil den avanserte begynner kunne gjenkjenne disse elementene når de er tilstede (H. L. Dreyfus m.fl., 1986, s. 22). Handling på dette trinnet vurderes dermed ut fra både situasjonsavhengige og situasjonsuavhengige regler. På dette nivået lærer barnehagelæreren av gjentatte erfaringer, og læringen blir derfor mer verdifull. Reglene er fortsatt gjeldene, men blir gjenstand for analyse i lys av den enkelte situasjon. I møte med de virkelige situasjoner, vil barnehagelæreren på dette nivået kunne oppleves som delvis avkoblet tankemessig og emosjonelt (H. Dreyfus & Dreyfus, 2005).

### Trinn 3: Kompetent utøver

Med mer erfaring vil den stadig økende mengde av relevante elementer og prosedyrer som barnehagelæreren gjenkjenner og mestrer, oppleves som overveldende (H. Dreyfus & Dreyfus, 2005, s. 783). Det vil kjennes utfordrende å skille ut hva som er viktig i spesielle situasjoner, og hun kan undre seg over hvordan noen klarer å mestre og en så avansert ferdighet. For å kunne håndtere følelsen, vil barnehagelæreren ha behov for å utvikle en plan for hvilke elementer som vil være viktige for en oppgave, og hvilke hun kan se bort fra. I og med at det ikke finnes bestemte regler som kan avgjøre dette, må den kompetente utøver selv prøve ut planen i ulike situasjoner, og ut fra dette gjøre en fortløpende vurdering av hva som fungerer (H. L. Dreyfus m.fl., 1986). Etter hvert som hun lærer å begrense seg til noen få relevante elementer av en mengde mulige, vil det føre til økt forståelse og enklere avgjørelser.

For å unngå å gjøre feil vil den kompetente utøver søke regler som kan gjøre valg av plan eller perspektiv enklere. Men i og med at alle situasjoner vil være ulike, så vil det ikke være mulig å utarbeide gjeldende regler på samme måte som i de tidligere trinnene (H. Dreyfus & Dreyfus, 2005). Barnehagelæreren må derfor foreta sine valg uten å kunne forutse utfallet. Denne usikkerheten kan oppleves som skremmende, istedenfor overveldende som på nivået før. På tidligere nivå kunne barnehagelæreren forklare feil bakgrunn i at reglene ikke virket, eller at hun ikke er gitt opplæring i forhold til bestemte regler. Siden resultatet på dette nivået avhenger av de valg barnehagelærer gjør, vil hun ifølge Dreyfus og Dreyfus, føle ansvar for de feil som gjøres. Noen gang vil valgene føre til forvirring og frustrasjon, andre ganger vil de kunne bringe med seg en spesiell følelse av glede og mestring, som vil være ukjent for begynneren. Med andre ord inneholder læring på dette nivået et følelsesmessig engasjement.

### Trinn 4: Kyndig utøver

Frem til dette nivå har barnehagelæreren foretatt bevisste valg etter å ha reflektert over alternative muligheter. Den kyndige utøveren er dypt involvert i sine handlinger og har etablert perspektiver med bakgrunn i tidligere handlinger og erfaringer. Følelsesmessige erfaringer fra positive og negative resultater, vil bidra til å styrke de suksessfulle erfaringer og redusere bruk av de mindre vellykkede erfaringer. Utøverens tidligere teori om hvilke regler og prinsipper som gjelder for den aktuelle ferdigheten, vil gradvis erstattes med situasjonsavhengige variabler. «Proficiency seems to develop if, and only if, experience is assimilated in this embodied, atheoretical way. Only then do intuitive reactions replace reasoned responses» (H. Dreyfus & Dreyfus, 2005, s. 786). Den kyndige utøveren som nå

intuitivt mestrer å organisere og forstå oppgaven, vil fortsatt måtte gjøre en analytisk vurdering i forhold til hva som bør gjøres. Men prosessen vil være preget av bedre flyt, og oppleves som mindre stressende.

### Trinn 5: Ekspert

Takket være et stort repertoar fra ulike situasjoner, ser eksperten ikke bare umiddelbart hva som må gjøres, hun ser også på hvilken måte det skal gjøres. Det som skiller en ekspert fra en kyndig utøver er evnen til å gjøre mer subtile og raffinerte valg (H. Dreyfus & Dreyfus, 2005). Når barnehagelæreren har oppnådd denne intuitive ekspertforståelsen er kunnskapen blitt taus, og hun vil derfor ikke kunne beskrive en nøyaktig fremgangsmåte ved bruk av regler. Om hun gjør det mener forfatterne at hun går tilbake til nivået som kompetent utøver. Dette er fordi den brede erfaringen fra ulike situasjoner med samme perspektiv, men med ulike løsningsmuligheter, etter hvert sitter i kroppen og ferdigheten er dermed automatisert.

### Kritikk av modellen og relevans for studien

Modellen for ferdighetstilegnelse er mye benyttet, men har også vært gjenstand for endel kritikk. Spesielt ekspertnivået er kritisert i og med at eksperten ikke virker å gjøre bevisste valg. Dette har Dreyfus og Dreyfus moderert noe i forhold til den opprinnelige modellen. I følge forfatterne vil det meste av ekspertens utførelse skje intuitivt og ikke reflektert, mens de hevder at de beste av ekspertene, med forbehold om at det finnes tid, tenker før de handler (H. Dreyfus & Dreyfus, 2005, s. 789). Videre poengterer de at eksperten normalt ikke tenker på regler for valg av mål, eller på grunner til å vurdere handling, i og med at dette tilhører nivået for den kompetente utøver. I stedet reflekterer eksperten omkring målet eller perspektivet, og den handlingen som de opplever som passende for å oppnå dette målet.

Da læring av relasjonelle ferdigheter forutsetter en sosial kontekst, kan en tenke at modellen har begrenset relevans i denne studien. Det ensidige fokuset på individets læring, som isolert fra den sosiale konteksten, kritiseres av flere. Dette gjøres blant annet av Sollied, Kirkebæk, Christensen og Harmon (2016, s. 147), som sier at modellen er langt fra komplett. Samtidig så mener jeg, i likhet med forfatterne, at den kan bidra til å beskrive de strategier mennesker bruker i læreprosessen fra tilegnelse av en ny ferdighet til en mer erfaren utøver. I tillegg tenker jeg at de ulike ferdighetsnivåene kan anvendes for å belyse kvalitetsforskjeller i relasjonskompetansen til den enkelte barnehagelærer, samt kompleksiteten i begrepet.

## 3.0 Metode

I følge Creswell (2013, s.15), så vil vi alltid bringe inn filosofiske tanker og teoretiske perspektiv i vår forskning. Disse har fått feste hos oss i møte med teori, forskningsartikler, veiledning og ulike erfaringer. Kvalitative forskere understreker betydningen av å bli bevisst nettopp den filosofiske og teoretiske bakgrunn som vil være retningsgivende for forskningen, og aktivt skrive dem inn i studien (Creswell, 2013, s. 13-14). På denne måten blir det tydelig for både forsker og leser, hva som ligger til grunn for valg av forskningsdesign og de ulike metodologiske valg. Med utgangspunkt i dette vil jeg i denne delen av oppgaven først presentere den vitenskapsteoretiske tilnærmingen som ligger til grunn for studien, og deretter gjøre rede for metodevalg. Videre har jeg vektlagt en transparent beskrivelse av metode for datainnsamling, databearbeiding og analyse, med spesielt fokus på forskerrollen. Deretter vil jeg vurdere studiens kvalitetskriterier som reliabilitet, validitet og overføringsverdi. Til sist avslutter jeg med noen etiske betraktninger knyttet til personvernet ved publisering.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Innenfor den fortolkende samfunnsvitenskapelige praksis befinner det seg et bredt spekter av tradisjoner, teorier og metoder. Felles for disse tradisjonene er at de deler to grunnleggende betraktninger. Den ene er at forståelse og fortolkning kommer før forklaring, og den andre er at de sosiale fenomener og aktører som studeres er bærere av meningssammenhenger, og at det er disse som skal fortolkes og utlegges (Højberg, 2013, s. 289).

I dette prosjektet har jeg valgt å ta utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming.

Hermeneutikken representerer en viktig inspirasjonskilde for samfunnsfaglige tilnærminger hvor fortolkning har en sentral plass (Thagaard, 2013, s. 41). Ordet hermeneutikk har sine røtter tilbake til gamle Hellas og betyr kort sagt *fortolkning* (Hjardemaal, 2014, s. 191).

Hermeneutikken har utviklet seg fra den tradisjonelle, til den metodiske og deretter til den filosofiske hermeneutikk. Uten å gå videre inn på historikken, vil jeg se nærmere på noen sentrale kjennetegn ved hermeneutikken med utgangspunkt i den filosofiske retningen som ble utviklet på starten av 1900-tallet. I utviklingen av den filosofiske hermeneutikk har blant annet Hans-Georg Gadamer spilt en vesentlig rolle. Gadamer er blant annet kjent for sin uttalelse om at forståelse avhenger av fordommer eller forforståelse, i motsetning til den tidligere hermeneutiske tradisjonen som mente at man måtte holde egen forforståelse adskilt fra tolkningen (Gilje & Grimen, 1993; Hjardemaal, 2014; Kvale, Brinkmann, Anderssen &

Rygge, 2015). I begrepet forforståelse, legger Gadamer det grunnlaget jeg som fortolker har for å forstå en tekst. Med det menes at min personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunnen, er med på å danne en fortolkningsramme eller forståelseshorisont, som virker inn på min tolkning av deltakernes utsagn (Hjardemaal, 2014, s. 193). Ikke alle deler av forforståelsen trenger å være bevisst, noe som kan virke styrende inn på fortolkningen (Gilje & Grimen, 1993). For min del innebærer dette at jeg må være oppmerksom på den bevisste del av egen forforståelse, i tillegg til den mer ubevisste delen av forforståelsen som jeg bringer med meg inn i fortolkningen.

Gadamer (1989) hevder at forståelseshorizonten er foranderlig og i konstant bevegelse, og at økt forståelse og mening vil oppstå ved en sammensmelting av ens egen og den andres forståelseshorisont. Denne horisontsammensmeltingen innebærer ikke nødvendigvis enighet i forhold til ulike meninger, men at man er i stand til å forstå hva den andres kommuniserer (Højberg, 2013, s.303). En horisontsammensmelting vil igjen kunne føre til at man får endret deler av sin forståelse av verden, noe som vil føre til en utvidet forståelseshorisont. Å kunne oppnå en slik horisontsammensmelting vil derfor være et mål for meg i møte med prosjektets deltakere. I denne sammenheng vil det være viktig at jeg som fortolker stiller meg åpen og empatisk overfor det som er annerledes (Hjardemaal, 2014, s. 193).

Et annet sentralt begrep i hermeneutikken er den hermeneutiske sirkel. Den hermeneutiske sirkel «...betegner det forhold at all fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke, og den kontekst det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse» (Gilje & Grimen, 1993, s. 153). For Gadamer er det viktig å understreke at den sirkulære bevegelsen ikke bare går fra fortolker til det som skal fortolkes, men at den også virker tilbake på fortolkeren selv (Højberg, 2013, s. 300). Nettopp denne vekselvirkningen gjør at man ofte beskriver den hermeneutiske sirkel som en oppadgående spiral (Kvale m.fl., 2015, s. 237) . Dette tolker jeg som at dess høyere man kommer i spiralen, dess nærmere er man en helhetlig forståelse.

Dobbel hermeneutikk, er et siste begrep jeg ønsker å belyse innenfor den hermeneutiske fortolkningsramme, og det kan ifølge Geertz (1973) knyttes til at forskeren pendler mellom erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper (Thagaard, 2013, s. 42). I følge Thagaard knyttes de erfaringsnære begreper til den forståelse personene vi studerer har av sine handlinger, mens de erfaringsfjerne begreper går ut over denne forståelsen og har ofte en tilknytning til



samfunnsvitenskapelig teori. Når jeg som forsker tar i bruk erfaringsfjerne begreper for å beskrive min fortolkning av deltakernes fortolkning, kan dette illustrere dobbel hermeneutikk.

## 3.2 Metodiske valg

### 3.2.1. Kvalitativ metode

For å kunne belyse tema og besvare forskningsspørsmålene i prosjektet, har jeg benyttet meg av kvalitativ metode. Metodologien i kvalitative studier kjennetegnes som regel av en induktiv fremgangsmåte, som vil si at en starter fra bunnen og opp, eller fra empiri til teori (Creswell, 2013, s. 22). Induktiv forskning innebærer med andre ord at man går fra det spesielle, til det generelle (Nyeng, 2012, s. 59). Nettopp en slik voksende forståelse av et fenomen, fører ifølge Creswell (2013) ofte til et behov for å tilpasse forskerspørsmålet i løpet av datainnsamlingen, og dertil kan det oppstå justeringsbehov ved den på forhånd planlagte datainnsamlingsmetoden. Kunnskap om dette innebærer for meg som forsker at metoden for datainnsamling må være fleksibel i forhold til hva som fremstår som interessant underveis.

Mens man i kvantitative metoder er opptatt av å *objektivisere* prosessene for datainnsamling ved å holde en viss avstand mellom forsker og forskningspersonene, er man i kvalitative metoder opptatt av nærhet (Hjardemaal, 2014, s. 19). Hjardemaal påpeker at nettopp denne nærheten, kombinert med fleksibiliteten til metoden for datainnsamling, er med på å gi forskeren et godt grunnlag for å få tilgang til en dypere kunnskap som man ellers vanskelig ville fått tilgang til.

### 3.2.3 Delvis strukturert intervju

I dette prosjektet har jeg benyttet meg av intervju. I følge Kvale m.fl. (2015, s. 22), så er det kvalitative forskningsintervjuet en profesjonell samtale, der kunnskap konstrueres i interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede. Gjennom samtalen søker intervjueren å forstå verden sett fra intervjupersonens side og målet er å få frem betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelse av et fenomen (Kvale m.fl., 2015, s. 20). I den hermeneutiske tradisjonen kan en se på intervjuet som en tekst som skal fortolkes, og fortolkerens forhåndskunnskap om intervjuets tema, vektlegges for å kunne komme frem til en gyldig og allmenn forståelse (Kvale m.fl., 2015, s. 73-74).

Jeg har valgt et delvis strukturert intervju , som også er den mest brukte fremgangsmåten ved kvalitative intervjuer (Thagaard, 2013, s. 98). Fordelen med denne typen intervju, er at jeg som intervjuer kan holde muligheten åpen for andre tema enn de jeg på forhånd har valgt. I selve intervjuet vil jeg dermed kunne innta en lyttende posisjon, samt følge opp interessante utsagn med aktuelle utdypningsspørsmål, fremfor å strengt følge spørsmålsguidens struktur. For å sikre meg å få med det som sies, samt å kunne rette oppmerksomheten mot intervjupersonen og fange opp stemninger og reaksjoner som oppstår underveis, kom jeg frem til at bruk av lydopptaker best vil kunne ivareta dette. I etterkant av hvert intervju har jeg skrevet en logg fra intervjuet med tilleggsopplysninger om stemninger, spesielt engasjement, og annet som er relevant å ha med til transkribering og analyse av datamaterialet.

### 3.2.4 Utforming av intervjuguide

Jeg har valgt å intervju barnhagelærere som har deltatt i ICDP-veiledning om deres opplevelse og erfaring rundt dette. For å få tak i deres erfaringer, har neste steg vært å utforme en intervjuguide (*se vedlegg 1*) som inneholder de temaene jeg ønsker å få belyst. Her har jeg latt meg inspirere av «tre-med-grener-modellen» presentert av (Rubin & Rubin, 2005, s. 123-124). Her representerer stammen hovedtemaet, og grenene de enkelte temaene. Hvert tema utdypes videre med ulike oppfølgingsspørsmål. Jeg tenker at oppfølgingsspørsmålene kan sees som blader på treet. I temaguiden har jeg på forhånd satt opp noen oppfølgingsspørsmål for å sikre en bredde i datamaterialet, og på samme tid er jeg åpen for nye og friske grener, og enda flere blader. På denne måten kan jeg som forsker følge det intervjupersonene velger å fortelle om, og samtidig sikre at vi kom inn på de tema som jeg ønsker å få svar på i løpet av intervjuet. I følge Brinkmann, Tanggaard og Hansen (2012, s. 28), skal man kunne være kreativ innenfor den rammen man har satt i utarbeidelsen av intervjuguiden.

Intervjuguiden er utformet med generelle spørsmål i starten, som blant annet utdanningsår, fartstid fra nåværende arbeidsplass og tidsrom for gjennomføring av ICDP-veiledningen. De innledende spørsmålene er relativt enkle å svare på og vil kunne fungere som en oppvarming for senere spørsmål som kan kreve mer refleksjon og tankevirksomhet. I og med at alle intervjupersonene er utdannet barnhagelærere, har jeg kunnet ta i bruk faguttrykk og begreper som er allment kjente innenfor deres fagområde. Samtidig har jeg lagt vekt på å utforme spørsmålene slik at de skal være enkle å forstå. Jeg bestemte meg for å teste ut intervjuguiden med et prøveintervju av en barnhagelærer som i likhet med deltakerne i

studien har deltatt i ICDP-veiledning. Ut i fra egen evaluering og ved hjelp av tilbakemelding fra intervjupersonen, fikk jeg mulighet til å gjøre eventuelle justeringer før hovedintervjuene.

### 3.3 Datainnsamling

#### 3.3.1 Utvalg

Jeg har i dette prosjektet gjort et strategisk utvalg basert på tilgjengelighet. I følge Thagaard innebærer et strategiske utvalg at vi velger deltakere som har egenskaper som er strategiske sett opp mot problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013, s. 60). Creswell presenterer tre aktuelle vurderinger jeg som forsker må ta hensyn til i forbindelse med et strategisk utvalg. Disse er knyttet til kriterier ved hvem som skal delta, hvilken strategi som benyttes for å få tak i deltakere, og størrelsen på utvalget (Creswell, 2013, s. 155). Videre beskriver jeg hvordan jeg har forholdt meg til disse vurderingene.

Som det fremkommer i problemstillingen har jeg valgt deltakere som alle er barnehagelærere, noe som tilsier at de har en felles utdanningsbakgrunn. Fordelen med dette, tenker jeg er at de har en tilsvarende faglig referanseramme, og dermed også kunnskap om relasjonenes betydning for barns utvikling. Et annet kriterium er at de har deltatt på minst 5 av 6 samlinger i ICDP-veiledningen, noe som sannsynliggjør at de kjenner igjen de ulike elementene fra veiledningsprosessen, som blant annet de åtte temaene for godt samspill og ulike sensitiviseringsøvelser. Et siste kriterium er at de har vært engasjert i veiledningssituasjonene, det vil si at de har deltatt aktivt på veiledningssamlingene og jobbet med oppgavene mellom samlingene. Et slikt engasjement tenker jeg kan påvirke hva den enkelte erfarer i prosessen.

For å få tips til aktuelle kandidater til studien, tok jeg i første omgang kontakt med fagleder og styrer fra to ulike barnehager. Lederne ble valgt ut i og med at begge er sertifiserte som ICDP-veiledere. Både fagleder og styrer sa seg villige til å fungere som kontaktpersoner og videreformidlere av forskningsprosjektet. På denne måten fikk jeg hjelp til å finne fire kandidater fra til sammen tre ulike barnehager. En slik måte å skaffe informanter på kalles ofte for snøballmetoden, og med flere kontaktpersoner kan en se på det som flere små snøballer. Snøballmetoden er den oftest benyttede metoden for å skaffe deltakere til kvalitative studier på tvers av sosiale fagdisipliner, og er spesielt godt egnet til å finne deltakere med samme egenskaper eller kvalifikasjoner (Noy, 2008).

I motsetning til i kvantitative studier, er det i kvalitative studier sjeldent et mål å generalisere funnene til en større populasjon, noe som også gjenspeiler seg i størrelsen på utvalgene (Nyeng, 2012). I kvalitative studier er man opptatt av å belyse et fenomen i dybden, og det er derfor vanlig med relative små utvalg. I min studie var planen å gjennomføre intervju med fire barnehagelærere, i tillegg til ett prøveintervju.

### 3.3.2 Gjennomføring av intervju

Det første intervjuet ble gjennomført hjemme hos deltakeren. I utgangspunktet var dette intervjuet ment å være et prøveintervju, men i og med at det forløp godt og at jeg opplevde dataene som interessante, har jeg valgt å inkludere intervjuet i studien. De øvrige intervjuene foregikk på egnet møterom på deltakernes arbeidsplasser. Med intervjupersonenes godkjenning valgte jeg å bruke lydopptaker for å sikre at hele den muntlige dialogen i intervjusamtalen ble inkludert. Dette ga meg mulighet til å lytte aktivt, samt fokusere i størst mulig grad på interaksjonen med intervjupersonene og det de formidlet. Aktiv lytting kan sees på som et selektivt filter med potensiale for å fange opp nettopp de betydninger som er sentrale for intervjuets tema og formål (Kvale m.fl., 2015, s. 206). Underveis i intervjusamtalen supplerte jeg dette med å notere dersom det var spesielle ting i uttalelsene deres som jeg ønsket å finne ut mer om. Notatene hjalp meg til å lytte friere, og fungerte som en støtte til å huske aktuelle oppfølgings spørsmål. I etterkant av hvert intervju skrev jeg en logg som inneholdt alt fra egen intervjurolle, spesielle tanker jeg hadde fra samtalen og hvordan jeg oppfattet budskapet i intervjuet.

Intervjusamtalene ble gjennomført over en periode på fire uker. Tre av intervjuene var satt opp med noen dagers mellomrom, og jeg fikk derfor tid til å transkribere hvert enkelt, før neste. Thagaard (2013, s. 112) fremhever betydningen av å lytte til hvert enkelt intervju før vi starter på neste, for på denne måten å unngå å gjenta eventuelle svakheter ved intervjurollen flere ganger. Ved å lytte til lydfilene fikk jeg blant annet anledning til å reflektere over min rolle som intervjuer, hvordan spørsmålene fungerte, samt innholdet i selve intervjusamtalen. Det ble derfor mulig å gjøre enkelte justeringer, blant annet det å inkludere interessante vinklinger i intervjuguiden som jeg i utgangspunktet ikke hadde tenkt på. Et eksempel på dette, er at jeg etter det første intervjuet valgte å inkludere spørsmål om hvordan de opplevde at fokus på voksen-barn relasjonen ble behandlet i barnehagelærerutdanningen.

Intervju fire og fem ble av praktiske hensyn til deltakerne gjennomført på samme dag, med kun kort tid imellom. Dette var i utgangspunktet noe jeg forsøkte å unngå, men så det samtidig som en mulighet til ny erfaring. En ulempe med å gjennomføre to intervju rett etter hverandre ble merkbart mot slutten av det siste intervjuet. Det ble rett og slett utfordrende å skille mellom hvilke tema vi hadde vært innom, og hvilke som gjenstod. Innholdet fra intervju fire, påvirket med andre ord min evne til å ha mitt fulle fokus på neste intervju. Det at jeg følte meg tryggere i rollen som intervjuer, og derfor var mer fleksibel i forhold til å følge intervjupersonens innspill, fremfor å følge strukturen i intervjuguiden, kan også ha innvirket.

Refleksjonene gjorde meg også mer bevisst den måten jeg stilte spørsmål, lyttet og fulgte opp det deltakerne formidlet i de videre intervjuene. Det å finne en god balanse mellom å lytte, stille spørsmål og gi tilbakemeldinger, benevnes av Thagaard (2013, s. 110) som å ta regi over intervjusituasjonen. Andre ting som hun nevner som viktig å ta regi over, er det å skape en trygg og tillitsfull atmosfære. Dette kommer jeg nærmere inn på i neste del.

### 3.3.3 Vurdering av intervjurollen

Siden dette var min første erfaring med intervjurollen, var jeg spent på hvordan jeg ville klare å ta hensyn til de ulike aspektene i selve intervjusituasjonen. I følge Kvale m.fl. (2015 s. 195), er en dyktig intervjuer en som innehar inngående kunnskap om intervjutemaet, samt er ekspert på menneskelig interaksjon. Dette begrunner de med at man i intervjurollen må kunne foreta hurtige valg om hva som skal spørres om og hvordan, hvilke svar som bør følges opp, og hvordan intervjueren bør kommentere eller bekrefte det intervjupersonen formidler. Å mestre intervjurollens kompleksitet på en ideell måte, vil kreve lang erfaring i tillegg til en unik kompetanse, og har derfor ikke vært et realistisk mål for meg i denne studien. Samtidig har det vært et mål for meg å strekke meg etter de nevnte kriteriene, for å kunne utvikle mine ferdigheter som intervjuer med utgangspunkt i min nåværende kompetanse.

Jeg hadde fokus på å bidra til en avslappet stemning og brukte derfor noen minutter på å opprette kontakt med hver enkelt før vi startet med selve intervjuet. Betydningen av å etablere en god og tillitsfull atmosfære i intervjuene kan ifølge Thagaard ikke overvurderes, og særlig viktig vil det være at forskeren unngår å skape avstand til intervjupersonen. Når studien foregår i et miljø som forskeren har god kjennskap til og har deltatt i, vil dette føre til at den sosiale avstanden mellom forsker og intervjuperson reduseres (Thagaard, 2013, s. 114). Når det gjelder kjennskap til miljøet og forskningstemaet, har jeg flere likhetstrekk med

deltakerne. Jeg har som dem deltatt på ICDP-veiledning, har samme utdanningsbakgrunn og har lang erfaring fra arbeid i barnehage. Dette gjør at jeg har et ganske likt utgangspunkt, og et lignende kunnskapsgrunnlag som intervjupersonene. I møte med deltakerne valgte jeg å starte med å fortelle litt om min bakgrunn for å synliggjøre disse likhetstrekkene. Målet med dette var å redusere den sosiale distansen, og etablere en form for nærhet og identifikasjon. Forholdet mellom meg som intervjuer og intervjupersonene, fikk dermed et mer likeverdig og symmetrisk preg, i motsetning til om jeg skulle fremstått som *ekspert* på området. På samme tid vil det alltid være en viss asymmetri, i og med at rollene i en intervjusituasjon vil være ulike (Kvale m.fl., 2015).

I prosessen med å utarbeide forskningsdesign og intervjuguide har jeg naturlig nok satt meg nærmere inn i voksen-barn relasjonens betydning for barns utvikling, samt aktuell forskning på området. I tillegg har jeg fått mulighet til å sette meg inn i veilederen forbeholdt de som skal trenes til veiledere innen ICDP. Dette har gitt meg et større innblikk i, og en mer omfattende kjennskap til ICDP programmets ulike rammer, heriblant teoretisk forankring og målsetninger. Dette kombinert med min egen mangeårige interesse for relasjonsarbeid med barn i barnehagen, mener jeg har gitt meg en relativt god kjennskap til forskningstemaet. Dette opplever jeg har vært en fordel når det gjelder å forstå og oppdage sider ved deltakernes uttalelser, som ikke nødvendigvis har vært en del min tidligere forståelse og erfaring fra egen veiledningsprosess. Sett i et hermeneutisk perspektiv så har dette bidratt til å gi meg et bedre grunnlag for å kunne utvide egen forståelseshorisont i møte med deltakernes.

For meg var det også viktig å formidle at jeg ikke hadde forventninger til deltakeren om detaljerte beskrivelser av de ulike elementene i ICDP programmet, men at jeg først og fremst ønsket å ta del i deres opplevelser og erfaringer slik de fremsto for dem selv. Intensjonen med dette var at intervjupersonene skulle få redusert eventuelle forventninger om å måtte prestere. Erfaringsmessig har dette fungert positivt på den måten at deltakerne har fremstått som trygge i rollen som intervjupersoner, samt at de har virket genuine og ærlige i sine uttalelser.

Min tidligere erfaring som veileder for medarbeidere, foreldre og studenter, har vært en kjærkommen støtte for meg i intervjuprosessen. Rollen som veileder er på mange måter svært forskjellig fra intervjurollen, men har på samme tid mange fellestrekk. Blant annet det å bidra til en god og trygg atmosfære, å kunne lytte og opptre anerkjennende, stille relevante oppfølgings spørsmål og å få samtalen tilbake på rett spor når det er nødvendig, er sentralt i begge situasjoner. Sett i lys av min mer eller mindre fraværende intervjuerfaring ved første

intervju, sitter jeg med en opplevelse av at intervjuene gikk bedre enn forventet, og at jeg mestret intervjurollen på en relativt god måte. Oppsummert så opplevde jeg møte med deltakerne og selve intervjuprosessen som en interessant og engasjerende del av prosjektet.

### 3.4 Transkribering

Arbeidet med transkribering startet noen timer etter første intervju. Å transkribere innebærer å oversette fra en form til en annen (Brinkmann m.fl., 2012, s. 34). I utgangspunktet kan man tenke seg at dette vil være en enkel oppgave, men i og med at talespråket ofte er svært ulikt skriftspråket, innebærer dette en rekke vurderinger som må gjøres for en som er nybegynner på feltet. I følge Kvale m.fl. (2015, s. 204-205), kan ordrette transkripsjoner føre til kunstige konstruksjoner, som verken representerer den muntlige formen som fremkommer i intervjuet, eller den skriftlige mer formelle struktur. I tillegg består intervjuet av en sosial interaksjon, der ansiktsuttrykk, kroppsspråk og stemmeleie er en del av konteksten. Dette er noe som ikke lett lar seg overføre til skriftlig form. En oversettelse fra muntlig til skriftlig form vil derfor innebære at endel informasjon går tapt (Brinkmann m.fl., 2012; Kvale m.fl., 2015).

Jeg valgte å transkribere på bokmålsform, istedenfor dialekt, selv om dette også innebærer en oversettelse med risiko for tapt informasjon. Målet var å gjøre transkripsjonene mer lesbar og forståelig. I og med at jeg har valgt en hermeneutisk forståelsesramme i denne studien, så vil den sosiale interaksjonen være sentral for at jeg som forsker skal kunne foreta en fortolkning av meningsinnholdet. For å sikre at mest mulig av informasjonen bevares, har jeg derfor inkludert deler av den sosiale interaksjonen i oversettelsen fra lydfile. Ved å lytte til lydfile har jeg i transkriberingen markert teksten med store bokstaver når deltakerne har vist spesielt engasjement, samt markert korte og lange pauser som kan si noe om hvor spontant svaret kommer, eventuelt om intervjupersonen må tenke seg om før de svarer. Følgende eksempel illustrer dette.

*«Jo, jeg opplevde det som nyttig ... det gjorde jeg (skeptisk tonefall) (lang pause) (latter) ... Men du kan si at det som jeg synes var en fin ... skal jeg være helt ærlig så vet jeg ikke om det har gjort veldig utslagsgivende ting for min EGEN utvikling og tenkning, men det har gjort noe med måten jeg tenker på at vi kan lære andre om samspill, så når det gjaldt PERSONALUTVIKLING, det var DER jeg tjente mest på ICDP».*

Om jeg utelukker den sosiale interaksjonen, tenker jeg at mye av meningen kan gå tapt. Jeg har derfor tatt i bruk samme prinsippet i forbindelse med transkribering av andre svar og uttalelser i intervjuene når dette har falt naturlig. Å skrive dette inn i dataene, gjerne med en

tilleggskommentar, mener jeg har gitt meg et bedre grunnlag for analysen som i den hermeneutiske tradisjonen inkluderer fortolkning på ulike nivå.

De fem intervjuene hadde en varighet på mellom 40 minutter og opp til en time, og bestod av totalt fire timers opptak. Ferdig transkribert endte datamaterialet på til sammen 74 sider. Selve transkriberingen tok lengre tid enn jeg hadde sett for meg, samtidig som jeg opplevde dette som en av de enkleste delene i studien. Da jeg på forhånd hadde gjort vurderinger i forhold til ulike måter å utføre dette på, gikk selve transkripsjonsarbeidet så å si av seg selv. Prosessen opplevdes som svært spennende da jeg fikk hentet fram tanker jeg hadde tenkt under selve intervjuet, samtidig som jeg la merke til nye interessante elementer.

## 3.5 Analyse

### 3.5.1 Forskerrollen i analysen

I følge Højberg (2013, s. 320) er man spesielt oppmerksom på forskerens rolle i en filosofisk hermeneutisk analyse. Hun understreker betydningen av at forskeren må bli bevisst egen forforståelse. Dette begrunner hun med at det som gis mening i en hermeneutisk analyse, er gitt mening av forskeren og dennes forståelseshorisont. Forskeren blir dermed en aktiv medskaper av forskningsmaterialet. Med bakgrunn i dette poengterer Højberg (2013, s. 230) at en hermeneutisk analyse alltid må starte hos forskeren selv. I følge Lock, Strong og Røen (2014, s. 101), er forståelseshorisonten så sterkt knyttet til vår historie, at vår forståelse i beste fall kan begrenses til det forståelseshorisonten vår gjør synlig, eller hva historiene våre gjør oss i stand til å forstå. Når jeg i analyseprosessen har møtt på beskrivelser som jeg ikke umiddelbart gjenkjenner, har jeg måttet jobbe med å forsøke å plassere dem i forhold til egen forforståelse, og i et større bilde.

I gjennomlesningen av intervjudataen, la jeg merke til at min forforståelse virket som en forsterker på de erfaringene jeg umiddelbart gjenkjente hos deltakerne. Utrykket «ja, jeg forstår hva du mener», som ofte uttales spontant i dagligtalen i møtet med andre, kan illustrere denne opplevelsen. En fare med dette kan være at jeg fremskynder egen fortolkning og dermed overser andre muligheter, samt utelater å søke forståelse ut fra flere perspektiv. Å kunne reflektere over den forforståelsen jeg bringer med meg i møte med hver enkelt deltaker og deres tekst, har derfor vært sentralt. I de tilfeller da de andres erfaringer skiller seg vesentlig fra mine egne, er sjansen tilstede for at jeg i analysen kan ha oversett betydningsfulle elementer. Et mål har derfor vært å åpne opp egen forståelseshorisont, og



søke å se min egen forforståelse utenfra, for på denne måten å oppnå større bevissthet. Samtidig har jeg forsøkt å ivareta en nysgjerrighet for nye perspektiver og opplevelser.

### 3.5.2 Utgangspunkt for analysen

I følge Postholm (2005, s. 87) så starter analysen av datamateriale allerede i det første intervjuet, og vil være en kontinuerlig prosess gjennom hele datainnsamlingen. Etter endt datainnsamling vil analysen få et enda større fokus. Det vil være av stor betydning at jeg som forsker har en plan for hvordan analysen skal foregå, nettopp fordi analysen starter parallelt med datainnsamlingens start.

I analysen av datamaterialet vil jeg ta utgangspunkt i de fire første av seks vanlige trinn i intervjuanalysen som presenteres av Kvale m.fl. (2015, s. 221-222). Da det *femte trinnet* handler om gjenintervjuing, og det *sjette trinnet* innebærer handling med bakgrunn i ny innsikt fra intervjusamtalen, vil disse ikke være aktuell for denne studien. *Første trinn* er når deltakerne beskriver sin opplevelse av fenomenet. Her foregår det lite eller ingen fortolkning. *Neste trinn* er når deltakerne oppdager nye forhold og betydninger i det de gjør, på bakgrunn av egne spontane beskrivelser. Det kan sees på som deltakernes selvfortolkning av egne erfaringer. I *det tredje trinnet* foretar intervjueren en fortetning og fortolkning av det deltakerne beskriver, og sender dette tilbake for å få bekreftet eller avkreftet egen fortolkning i relasjon til deltakernes fortolkning. I *det fjerde trinnet*, blir det transkriberte intervjuet gjenstand for intervjuerens tolkninger. Her vil forskerens egen forståelse hentes frem i lyset, og fenomenet vil dermed presenteres ved hjelp av nye perspektiver (Kvale m.fl., 2015).

Jeg ønsker å se intervjuanalysens ulike trinn i sammenheng med den hermeneutiske fortolkningsramme som jeg presenterte i kapittel 3.1. For det første tenker jeg at de fire trinnene samlet sett representerer utviklingen av en dypere forståelse, og kan sees på som en hermeneutisk sirkel. I trinn to foretar deltakerne en fortolkning med utgangspunkt i egen forståelseshorisont. Det tredje trinnet inkluderer både forskers og deltakeres forståelseshorisont og ved hjelp av den hermeneutiske sirkel, eller vekselvirkningen mellom del og helhet, er målet å oppnå en horisontsammensmeltning og dermed en utvidet forståelse av fenomenet. I det fjerde trinnet kan forskerens egne tolkninger av deltakernes tolkninger illustrere det vi kaller dobbel hermeneutikk.

### 3.5.3 Gjennomføring av analysen

Ifølge Brinkmann m.fl. (2012, s. 37), betyr å analysere noe bokstavelig talt å dele opp noe i mindre deler. I analyseprosessen skjer det en bevegelse mellom å analysere, det vil si bryte ned eller stille skarpt, og syntetisere, som vil si bygge opp eller sette sammen. Gjennom analyseprosessen er målet å skaffe en oversikt over materialet og se nye sammenhenger som ikke er åpenbare fra begynnelsen. I analysen av dataen, har jeg benyttet meg av temasøk ved hjelp av åpen koding, meningskondensering og kategorisering.

Det var tydelig for meg at analysen startet alt i intervjusituasjonen. Jeg la merke til spesielle uttalelser, både overraskende og gjenkjennbare, og arbeidet meg å «kode teksten mentalt» var dermed i gang. Da jeg startet med den «fysiske kodingen» av teksten, hadde jeg alt noen ideer til aktuelle koder. I følge Kvale m.fl. (2015, s. 226), innebærer koding at man knytter et eller flere nøkkelord til et tekstsegment, for å senere kunne identifisere en uttalelse. Jeg valgte å benytte meg av *åpen koding* som referer til at man er oppmerksom og åpen for de tema og mønster som fremstår som interessante i teksten (Corbin & Strauss, 2008, s. 198-199). Ved gjennomgang av datamaterialet, markerte jeg interessante uttalelser, og knyttet disse til ulike nøkkelord eller koder, ved hjelp av kommentarfeltet i *Word*. Underveis i prosessen med kodingen, oppdaget jeg nye interessante temaer og mulige sammenhenger, som førte til flere koder. Det ble derfor nødvendig å gjenta søk i de første transkripsjonene for å se etter tekstsegmenter som passet til de seneste kodene. Etter å ha gått gjennom dataene flere runder, satt jeg igjen med 18 koder. Neste trinn var derfor å redusere disse, og sammenfatte de i aktuelle kategorier som kunne bidra til å svare på studiens problemstilling.

Det å gjentatte ganger veksle mellom et fokus på hvert enkelt intervju og de enkelte meningsenhetene, for så å sette de sammen til et større bilde, illustrerer nettopp poenget med den hermeneutiske sirkel. Ved hjelp av vekselvirkningen ved å gå fra del til helhet, og så tilbake til del, fikk jeg etter hvert en større oversikt og forståelse for hva datamaterialet representerte. I et eget dokument noterte jeg meg mønster og sammenhenger, likheter og ulikheter, som kom frem ved sammenligning av de transkriberte intervjusamtalene. I tillegg til teoretiske refleksjoner, var dette sammen med kodingen til hjelp i prosessen med å utvikle kategorier. For å få en bedre oversikt over materialet og kodene, satt jeg de inn i en tabell med tre kolonner. I første kolonne satt jeg inn koder som passet sammen. I den andre kolonnen valgte jeg å meningskondensere tekstsegmentene som var knyttet til kodene. I siste kolonne

noterte jeg forslag til aktuell teori. Tabellen ga en god oversikt som var til hjelp for å komme frem til de endelige kategorier.

Jeg valgte å slå sammen ulike koder som passet under samme kategori. Blant annet så ble kodene *behov for kompetanse, forventning til deltakelse* og *vurdering av egen kompetanse* satt sammen til deltemaet *forventninger til deltakelse*. Og kodene *bevissthet, økt kompetanse, nytt syn på barnet, endringer hos barnehagelærer* og *bruk i ettertid*, ble satt sammen til deltemaet *endringer i kompetansen og bruk i ettertid*. Begge de nevnte deltemaene hører inn under kategorien *kompetansen før og etter*. En tilsvarende prosess bidro til utvikling av de resterende deltemaer og kategorier.

Den aktuelle dataen ble til sist samlet i tre kategorier, som inneholder to deltema hver. Første kategori benevnes som *den betydningsfulle relasjonen*, og inneholder deltemaene *kjennetegn ved den gode relasjonen* og *relasjonens betydning*. Den andre kategorien har fått tittelen *et nytt syn på barnet* og består av deltemaene *noen barn er enklere å forholde seg til* og *fokusbarna før og etter*. Tredje kategori er som nevnt *kompetansen før og etter* og omfatter deltemaene *forventninger til deltakelse*, samt *endringer i kompetansen og bruk i ettertid*.

## 3.6 Kvalitetssikring og overførbarhet

### 3.6.1 Synliggjøring av studiens reliabilitet

«Reliabilitet har med forskningsresultatens konsistens og troverdighet å gjøre» (Kvale m.fl., 2015, s. 276). Begrepet reliabilitet viser i utgangspunktet til at andre forskere skal kunne komme frem til samme resultat, ved bruk av samme metoder (Kvale m.fl., 2015; Thagaard, 2013). Spørsmålet om replikasjon er knyttet til en positivistisk forskningstradisjon der resultater sees som uavhengige av relasjonen mellom forsker og de som studeres (Thagaard, 2013, s. 202). I kvalitative studier vil derimot dataen som produseres, være et resultat av interaksjonen mellom forsker og forskningsdeltaker. Thagaard mener derfor at spørsmål om replikasjon ikke blir særlig relevant. Med bakgrunn i dette understreker Thagaard at forskeren i kvalitative studier heller må *argumentere* for studiens reliabilitet ved å synliggjøre hvordan dataene er utviklet i løpet av prosessen. Dette må komme tydelig frem, slik at selv en kritisk leser vil kunne overbevises om kvaliteten i studien og om resultatens verdi. Kvale er opptatt av å gjøre begrepet mer anvendelig for intervjuforskning ved å bruke det mer dagligdagse begrepet pålitelighet. Studiens pålitelighet kan sies å innebære en metodologisk side i tillegg

til en mer moralsk side (Kvale m.fl., 2015, s. 275). Et aktuelt spørsmål som leseren kan stille seg vil dermed være om studiens metoder og resultat er til å stole på.

Jeg tenker at hensynet til studiens reliabilitet eller pålitelighet vil være aktuelt gjennom hele oppgaven, det vil si fra begrunnelse av problemstillings aktualitet, og til presentasjon av resultater. Det vil blant annet være viktig at jeg fremstiller forskningsprosessen og resultatene på en fullstendig måte, for å hindre en selektiv og partisk fremstilling. For å synliggjøre for leseren hvordan dataene er utviklet i denne studien, har jeg vektlagt en transparent beskrivelse med spesielt fokus på intervjusituasjonen, egen forskerrolle, transkriberingen og analysen.

### 3.6.2 Validitet

I likhet med begrepet reliabilitet er begrepet validitet også opprinnelig tilknyttet den positivistiske forskningstradisjon. «Validitet handler om gyldigheten av de tolkninger forskeren kommer frem til» (Thagaard, 2013, s. 204). For å oppnå en gyldig fortolkning, er det avgjørende at jeg som forsker har et kritisk blikk på analyseprosessen. Ifølge Thagaard (2013) kan det å studere såkalte avvikende tilfeller i intervjudataen, være et godt bidrag til å vurdere holdbarheten av tolkningen. Med dette menes å fokusere på situasjoner der generelle tendenser ikke gjelder. Gjennom å fokusere på avvikene, kan man dermed spesifisere under hvilke omstendigheter tolkningen gjelder, og hvilke den ikke gjelder under (Thagaard, 2013, s. 205). I analysen har jeg derfor valgt å se nærmere på enkelte avvikende tilfeller. Dette mener jeg kan bidra til økt gyldighet i forhold til fortolkningen av de generelle tendensene som omhandler de samme situasjoner.

Når det gjelder hva som skal valideres, så er det validering av fortolkningen som oftest fokuseres på i metodelitteraturen. Ifølge Kvale m.fl. (2015, s. 277), kan dette sees på som resultatvalidering. Forfatterne påpeker at valideringen ikke nødvendigvis må knyttes til en spesiell fase i undersøkelsen, men at valideringsarbeidet bør fungere som en kvalitetskontroll gjennom hele prosessen (Kvale m.fl., 2015, s. 277). Dette kaller de prosessvalidering. Med andre ord vil gyldigheten i alle studiens faser medvirke på studiens totale gyldighet. For min del vil dette blant annet innebære at jeg i planleggingsfasen foretar metodiske valg som er tilpasset studiens formål. Som intervjuer er det viktig å benytte meg av oppfølgings spørsmål for å kontrollere intervjupersonenes svar. I transkriberingen må jeg forklare hvordan, og med hvilken begrunnelse, jeg har ivaretatt oversettelsen fra muntlig til skriftlig språk. Til sist vil det være et poeng at jeg som forsker tydeliggjør og begrunner hvordan jeg har kommet frem

til ulike fortolkninger og undersøkelsens konklusjoner. Å ha dette i tankene gjennom hele prosessen, har for meg vært viktig med tanke på at andre lesere skal kunne sette seg inn i, og vurdere, studiens gyldighet.

### 3.6.3 Forskningsresultatenes overførbarhet

I følge Kvale er det i den positivistiske tradisjon et mål å oppnå universell kunnskap som kan generaliseres til å gjelde alle mennesker, mens det i postmodernismen er kunnskapens mangfold og kontekstavhengighet som vektlegges (Kvale m.fl., 2015, s.289). En kvalitativ analyse vil derfor ha vansker med å imøtekomme den kvantitative analysens krav om generalisering (Højberg, 2013, s. 318). I kvalitativ analyse vil det derimot være aktuelt å stille seg spørsmål om forskningsresultat fra denne studien kan overføres til andre relevante situasjoner (Kvale m.fl., 2015). Thagaard (2013, s. 194) benytter seg av begrepet overførbarhet, et begrep jeg tenker det kan være mer hensiktsmessig å operere med. Hun sier at overførbarhet også kan knyttes til at lesere som har kjennskap til de samme fenomenene, kjenner seg igjen i fortolkningen. Kleven (2014, s. 136) peker på at man i den kvalitative forskningstradisjonen har vært flinke til å inkludere fylldige beskrivelser av konteksten forskningen foregår i. Dette gjør at andre kan vurdere likheter og forskjeller i konteksten studien er gjennomført i, med den konteksten de selv ønsker å anvende resultatene i. Forhåpentligvis vil resultater fra denne studien oppleves som gjenkjennbare, betydningsfulle eller inspirerende for barnehagelærere og andre som befinner seg i lignende kontekster og innenfor samme interessefelt.

## 3.7 Forskningsetiske vurderinger

Kvale fremhever tre etiske vurderinger som særlig sentrale i forbindelse med å offentliggjøre intervjuer (Kvale m.fl., 2015, s. 300). Disse er relatert til de etiske retningslinjene *informert samtykke*, *konfidensialitet* og *konsekvenser*. Videre vil jeg synliggjøre på hvilken måte jeg har ivarettatt dette.

I gjennomføring av studien har jeg forholdt meg til de forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2016). I forkant av intervjuene utarbeidet jeg et informasjonsskriv som inneholder forespørsel om deltakelse, informasjon om prosjektet, opplysninger om metode for datainnsamling, samt informasjon om frivillighet (*se vedlegg 2*). Dette ble sammen med skriv om informert samtykke (*se vedlegg 3*), og utkast til intervjuguide, sendt til Norsk senter for forskningsdata (NSD) for godkjenning. Etter

godkjenning (*se vedlegg 4*), ble skrivet sendt til fagleder og styrer som videreformidlet dette til deltakerne. For å sikre at alle hadde fått lest informasjonen, tok jeg med utskrift av skrivet i møte med deltakerne. Etter gjennomgang av innholdet fikk jeg skriftlig samtykke for deltakelse i studien hos alle fem intervjupersoner.

I følge de etiske retningslinjene så skal personlig informasjon være anonymisert i fremstillingen. Det innebærer blant annet at man endrer informasjon uten å endre betydningen (Kvale m.fl., 2015, s. 300). For å sikre konfidensialiteten har jeg valgt å gi deltakerne fiktive navn, i tillegg til å begrense andre opplysninger som kan knyttes til dem. Opplysninger om når de var ferdigutdannet barnehagelærere, tidsrom for gjennomføring av ICDP-veiledning, samt fartstid i hver enkelt barnehage, har jeg inkludert i og med at dette er av betydning for funn. Samtidig så vil disse opplysningene utgjøre en fare for identifisering i og med at det er begrenset hvor mange barnehagelærere som har deltatt på ICDP-veiledning. For at disse opplysningene ikke skal kobles til deltakerne, har jeg gjort små justeringer som ikke vil påvirke studiens resultat. Andre opplysninger som kunne vært interessante å ta med, har jeg valgt å utelate da disse ville ført til direkte identifisering.

Et av de sentrale målene med all forskning er at den skal bidra til ny innsikt og til å forbedre menneskets situasjon (Kvale m.fl., 2015, s. 301). I forskningsetikken understrekes det at hensynet til samfunnets nytte, og behovet for ny innsikt, ikke må gå foran hensynet til en persons integritet og interesser (NESH, 2016, s. 12). Ifølge (Kvale m.fl., 2015), kan det være vanskelig for forsker å forutse hvilke konsekvenser en intervju rapportering kan ha, både når det gjelder samfunnsmessige forhold og personlige hensyn. For å sikre at ingen av intervjupersonene vil føle seg støtt eller misforstått, har jeg derfor gjort nøye vurderinger i forhold til rapportering av sitater, opplevelser og tolkninger. Etter intervjuene gjorde jeg også en avtale om å kontakte intervjupersonen per e-post dersom jeg skulle bruke sitater eller lignende som jeg var i tvil om ville fremstille intervjupersonene i et uheldig lys. Dette har forhåpentligvis bidratt til å trygge deltakerne dersom de har hatt følelsen av å ha delt «for mye» av egne opplevelser og erfaringer. Da jeg mener å ha nyansert fremstillingen av dataen ved bruk av ulike perspektiver, samt synliggjort at min tolkning ikke trenger være den eneste riktige, har jeg vurdert at det ikke har vært behov for ekstra godkjenning fra deltakerne.

## 4.0 Presentasjon av data

I denne delen vil jeg presentere sentrale funn fra intervjuene. Funnene er organisert i tre kategorier som videre er delt i to deltema hver. De tre kategoriene er *den betydningsfulle relasjonen, et nytt syn på barnet og kompetansen før og etter* (se del 3.5.3).

Jeg har valgt å gjengi sitater fra intervjuene med minimale endringer for å bevare meningsinnholdet. For å gjøre det mer oversiktlig og delvis plassbesparende, har jeg valgt å se bort fra de formelle reglene for sitering ved å forminske skriften og utheve sitatene med kursiv. Tanken er å få en mer leservennlig fremstilling. For å skille tydelig mellom presentasjon av dataen og egen fortolkning, vil jeg avrunde hvert deltema med min fortolkning av barnehagelærernes beskrivelser.

Før jeg presenter studiens resultater ved hjelp av kategoriene, vil jeg introdusere studiens deltakere da enkelte av bakgrunnsopplysningene vil være av interesse for analyse og drøfting.

Alle de fem barnehagelærerne jobber som pedagogisk ledere i enten private eller kommunale barnehager. De har relativt lang erfaring fra barnehagen, og flere har jobbet som assistenter før de utdannet seg til barnehagelærer. På arbeidsplassene til fire av de fem barnehagelærerne, har hele personalet fått delta på ICDP-veiledning. Styrere og fagledere er alle sertifiserte ICDP-veiledere og har derfor fungert som veiledere og inspiratorer for de ansatte.

Barnehagene har også rutiner som gjør at nyansatte får samme mulighet når de er mange nok til å danne en gruppe (4-6). I barnehagen der «Ella» jobber er det kun to andre barnehagelærere som har vært med på samme veiledning som henne. Fagleder er nylig sertifisert veileder, men bruker det ikke aktivt slik «Ella» opplever det.

«Ella» jobber med en 0-3 års gruppe, og har jobbet med større barn tidligere. Hun var ferdig utdannet barnehagelærer i 2010, og deltok på ICDP-veiledning for fem år siden.

«Anders» har ti års erfaring som pedagogisk leder i barnehagen, og deltok på ICDP-veiledning for seks år siden. Han jobber med de største barna, fra 4-6 år.

«Ole» var ferdig utdannet barnehagelærer i 2011, og jobber med en 1-2 års gruppe. Det er omentrent fem år siden han deltok på ICDP-veiledning.

«Randi» jobber med 3-6 åringer og ble utdannet i 2005. Hun er den av deltakerne som har ICDP ferskest i minne, i og med at hun deltok på veiledningen for bare litt over ett år siden.

«Hege» jobbet tidligere med 0-3 åringer, og jobber nå med 1-6 åringer. Hun var ferdig utdannet barnehagelærer i 2001. Det er ca. tre år siden hun deltok på ICDP veiledning. I ettertid har hun utdannet seg til ICDP-veileder. Hun har dermed et dypere innblikk i ICDP sin teoretiske bakgrunn, målsetning og oppbygning, sett opp mot de andre deltakerne.

## 4.1 Den betydningsfulle relasjonen

I og med at relasjonskompetanse kan sies å være et relativt vidt begrep som ikke lett lar seg definere (se del 2.1.3), så finner jeg det interessant å se nærmere på hva barnehagelærerne legger i det. For å belyse relasjonskompetansens kompleksitet vil jeg først si noe om hva barnehagelærerne mener kjennetegner en god voksen-barn relasjon, og deretter presentere hvilken betydning de mener kvaliteten på relasjonen har å si for barns utviklingsmuligheter.

### 4.1.1 Kjennetegn ved den gode relasjonen

På spørsmål om hva som kjennetegner en god relasjon mellom den voksne og barnet, så fremheves det å skape trygghet for barna som spesielt viktig. Dette er ifølge «Ella» og «Ole» noe som må ligge i bunnen av alt, og vil være en forutsetning for utvikling og læring. «Ella» beskriver hvordan de yngste ofte reagerer med utrygghet når det kommer nye vikarer.

*«Da er det nesten ikke vits å gjøre noe annet. Da må de sitte på fanget! Og da må man sette ord på det, ja, det går bra, vi skal passe på deg, og da setter man jo ord på relasjonen egentlig og det som skjer i rommet. Det er jo det som ligger i relasjonen, og når man gjør det så er det jo for å trygge. Så går det jo egentlig fint.»*

Hun legger til at siden de kjenner barna godt, så er de bevisst på å være i forkant og ta tak i hånda til de som trenger det for å forklare hva som skal skje. «Randi» er opptatt av at man må være fleksibel for at barna skal føle trygghet. Hos henne er det nettopp begynt et nytt barn, og barnet har søkt trygghet hos en annen voksen enn den som opprinnelig skulle være kontaktperson. De har derfor gjort et bytte for at barnet skal få bygge videre på den relasjonen som er etablert.

Barnehagelærerne snakker alle om at det i en god voksen-barn relasjon, er viktig å kunne ta barnets perspektiv, bekrefte og anerkjenne det. «Hege» mener at noe av det viktigste, er at det er åpenhet og tillitt som gjør at barnet kan søke den voksne og få den responsen, den oppmerksomheten og den bekreftelsen som det er ute etter. «Ole» snakker om betydningen av at man som voksen må gjøre sitt beste for å tolke barnet, og spesielt i den førspråklige fasen.



Det at barnet opplever at det blir forstått, mener han bidrar til utvikling av en god relasjon og en følelse av å være ivaretatt. I likhet med de andre, ser «Anders» betydningen av å vise interesse for barnas perspektiv, og føyer til at man bør balanse dette med å sette grenser og være en tydelig voksen. Han nevner at pedagogikken pendler mellom ulike fokus som gjelder for en periode.

*«... og vi hadde jo en sånn periode nå hvor man skal drive med lyttende pedagogikk, og da skal ikke de voksne formidle så mye av kulturen sin ... de skal egentlig gå og føre dialoger med barnet og høre hva de er opptatt av, og dokumentere det og vise det frem, og det er kjempespennende, men jeg tror det blir litt sånn ufullstendig pedagogikk.»*

Samtidig er han opptatt av at det ikke må resultere i en autoritær voksenrolle der barna bare skal lytte til den voksne. For å unngå vingling mellom ytterligheter, mener han det er behov for et tydelig grunnsyn som gir et stødig fundament. Også «Ole» viser at temaet engasjerer når han snakker om behovet for at personalet må jobbe ut fra felles holdninger og verdier. Han viser i likhet med «Anders» til behovet for å være bevisst synet på barn, som vil være en vesentlig del av grunnsynet.

*«Du må jo ha de her viktige holdningene og det riktige barnesyntet, men det er jo ikke alle som har det ... det må man ha.. Å se barnet som en human beeing og ikke en human becomming. Så synet på barnet som verdifullt som det er, her og nå, det er jo viktig.»*

Gjensidighet, likeverd, nærhet og glede, er andre kjennetegn som vektlegges av barnehagelærerne som sentrale kjennetegn ved en god voksen-barn relasjon. Det å kunne gjøre noe morsomt sammen med barn og dele positive opplevelser, knytter den voksne og barnet tettere sammen. Nærheten uttrykker de gjennom en enkel berøring, det å ha barnet på fanget og ved å sende de små gode blikkene som viser at barnet er sett. Gjensidighet og likeverd viser de blant annet gjennom at barna får medvirke i barnehagehverdagen.

### Min tolkning

Samlet sett så presenterer barnehagelærerne svært mange ulike elementer som de mener kjennetegner en god relasjon, og jeg opplever at de sitter inne med mye kunnskap om temaet. Det at både «Ella» og «Ole» jobber med de yngste barna, mener jeg gjenspeiles i deres store fokus på trygghet som et grunnleggende behov. Eksempelet med «Ella», viser at hun opptrer sensitivt i forhold til barnets signaler når det oppstår utrygghet i situasjonen. Ved å sette ord på barnets opplevelse, fremstår hun seg som en trygg voksen, samtidig som hun gir støtte til at

barnet får regulert sine følelser. Hun fremstår også som bevisst i forhold til at noen barn er mer sårbare i møte med nye vikarer, og er opptatt av å beskytte disse fra unødige belastninger ved å være i forkant av en mulig stressende situasjon. Både «Ella» og «Randi», viser gjennom beskrivelsene at de er fleksible voksenpersoner som prioriterer barnas behov for trygghet, fremfor eventuelle planer og aktiviteter.

«Anders» sin uttalelse skiller seg noe ut i forhold til de andre barnehagelærerne, selv om han også vektlegger det å vise interesse for barnet som nødvendig. På bakgrunn av hans beskrivelse av den voksnes rolle i sitatet over, der den voksne skal «... gå å føre dialoger med barnet og høre hva det er opptatt av ...», kan det se ut som om «Anders» kjenner seg begrenset av den pedagogiske tradisjonen med *lyttende pedagogikk*. Og muligens opplever han at rollen som kulturformidler har kommet i skyggen av dette. For han vil det være viktig at de voksne tar tilbake mer av *kontrollen*, og ikke bare justerer seg etter barnas interesser og behov. En annen tolkning kan være at «Anders» har et solid grunnsyn, noe som gjør han mindre påvirkelig for de svingninger som følger med den pedagogiske tradisjonen.

Hos «Ole» kommer det tydelig frem at ikke alle har det han kaller et *riktig barnesyn*, et syn han beskriver som å se barnet som verdifullt som det er. Å se barnet som *a human being*, det vil si at barnet er medskaper i eget liv, vil ifølge «Ole» være en forutsetning for å etablere en god relasjon, og bør med fordel deles av flere.

#### 4.1.2 Relasjonens betydning

Når vi kommer inn på spørsmålet om hvilken betydning kvaliteten på voksen-barn relasjonen har for barnets utviklingsmuligheter, er barnehagelærerne entydige på at den er ekstremt viktig og har alt å si for barnets trygghet, trivsel og utvikling. Svarene kommer fort og spontant, og formidles med et tydelig engasjement. «Ella» fremhever også her betydningen av trygghet, kombinert med den voksnes støtte og oppmuntring, som avgjørende for mestring og læring.

*ALT! Om barnet ikke har det trygt rundt seg så er det ikke vits å lære noe som helst. De er små og de trenger jo gode ord. For at de skal kunne greie å mestre så må vi støtte oppunder og mestre sammen med dem. Ja, vi må heie på dem!».*

«Hege» mener at trygge og nære voksen-barn relasjoner i barnehagen, er ekstra viktig med tanke på de sårbare barna.

*«Jeg tenker det er EKSTREMT viktig! Og så blir den enda viktigere for de barna som har det vanskelig hjemme, eller har hatt det vanskelig i oppveksten, eller som ikke får den responsen eller bekreftelsen hjemme, at det er noe de får i barnehagen i hvert fall.»*

«Ole» kobler dette direkte til betydningen av å ha et kompetent personale, noe som også fremheves av de andre barnehagelærerne.

*«Det betyr jo ALT det! At du har kvalitet i personalet er jo det aller viktigste! Det er jo verken innredning eller lekegjentander, det er kvaliteten på personalet som er viktigst, og at personalet har et godt forhold til barna.»*

«Anders» mener også at kvaliteten på relasjonen har ekstremt mye å si, og legger til at det spørs hvor vidt eller smalt begrepet defineres. Videre viser han til de første temaene i ICDP, som tilhører den emosjonelle dialogen, som han ser som grunnleggende for at barna skal ha trygghet og overskudd til å utforske verden, og til å regulere atferden.

### Min tolkning

Det at svarene fra barnehagelærerne uttrykkes så spontant og tydelig, forteller meg at dette er et tema som engasjerer dem sterkt. Samtidig så viser både måten de responderer på, og meningen de uttrykker, at de alle har reflektert mye rundt relasjonens betydning for barns trivsel og utviklingsmuligheter, og at de har et bevisst forhold til temaet. Det at barnehagelærerne ser kvaliteten på voksen-barn relasjonen, som både avgjørende og ekstremt viktig, er det ingen tvil om.

Oppsummert så finner jeg i denne kategorien, mange likhetstrekk i beskrivelsene, og spesielt i forhold til vektlegging av barnets trygghetsbehov. Det er derimot noe ulikt hva den enkelte barnehagelærer er spesielt opptatt av. Blant annet så har «Hege» et ekstra blikk for de sårbare barna, som også kan gjenkjennes i det første deltemaet hos «Ella». Hos «Anders» blir fokuset synlig i hans beskrivelser der han, i tillegg til den emosjonelle dialogen, vektlegger betydningen av den meningsskapende og utvidende dialogen, samt den regulerende dialogen. «Ole» fremstår som spesielt engasjert i betydningen av kompetente voksne, og ser dette som den viktigste forutsetningen for å sikre kvalitet i relasjonen. Jeg tenker at barnehagelærernes ulikheter bunner i deres individuelle erfaringer, og kan sees på som et *aktivert fokus* ved deres forståelseshorisont. De områder som oppleves som spesielt aktuelle for den enkeltes situasjon, bidrar dermed til et ekstra engasjement.

## 4.2 Et nytt syn på barnet

Her vil jeg presentere barnehagelærernes mer generelle erfaringer fra samspill med barn, i tillegg til de mer spesifikke samspillserfaringer med barn tilknyttet veiledningsprosessen. I likhet med samfunnet for øvrig så vil barnehagelærerne ha gjort seg ulike erfaringer i møte med barn. Alle er vi forskjellige, og vi bringer med oss ulikheter i form av holdninger, forventninger og syn på barn. I denne kategorien er fokuset først og fremst sentrert på hvordan barnas uttrykk blir sett, møtt, hørt og oppfattet av de voksne, og på hvordan endringer i relasjonen virker inn på barnas fungering.

### 4.2.1 Noen barn er enklere å forholde seg til

På spørsmål om det er noen barn det er enklere å forholde seg til, viser resultatene at alle barnehagelærerne erfarer at det er noen barn som er enklere å forholde seg til enn andre. Disse beskrives som regulerte i sin væremåte, de tar selv kontakt med de voksne og er dermed lett å komme inn på, og de er enkle å lese og forstå. Flere nevner at det også handler om kjemi. «Randi» forteller i tillegg at de barna som lukter godt, har hele og fine klær, og oppleves som yndige i sin væremåte, er lettere å falle for. Hun føyer til at dessverre er det nok slik. Når det gjelder de barna som er vanskeligere å forholde seg til, beskrives disse barna som enten stille og tilbaketrukket og derfor ikke så lett å komme inn på, eller at de oppleves som lite selvregulerte og utagerende i sin væremåte. «Hege» mener at det er viktig å være tålmodig og gi barna tid når de har behov for det.

*«Noen kommer jo med åpne armer og sier «Hei vil du være min venn?», og så er det så enkelt som det kan bli. Og så er det jo noen som må gå alle de her stegene og bestemmer selv tempoet med når man får lov å slippe inn da, og så er det å ikke gi opp da, og være den her standhaftige som er der og viser seg som den trygge som ikke slipper taket selv om de trenger litt ekstra tid.»*

Hun snakker om at barna må få lov til å definere hvor tidlig den voksne får lov til å etablere den nære kontakten. Det viktige er at man er tilgjengelig i både kroppsspråk og mimikk, slik at barnet vet at du er der, så vil de til slutt slippe taket og åpne opp. Det med å være en tålmodig voksenperson, understrekes også av «Anders» som sier at det ikke nødvendigvis er sånn at man foretrekker de barna som er lett å samspille med, men at man må jobbe litt mer med det samspillet som er krevende.

«Ole» sier det også handler om hvordan foreldresamarbeidet fungerer. Dersom foreldre har sitt første barn i barnehagen og er usikker på om barna har det bra, så krever dette at de jobber med relasjonen til både foreldre og barn.

*«Det at foreldrene er trygg på oss og på hva som skjer i barnehagen, og at barna har det bra og blir ivaretatt, så smitter det jo over på barna og de blir også trygg. Det blir på en måte lettere å få en god relasjon til dem da.»*

### Min tolkning

Jeg opplever barnehagelærerne som ærlige i sine svar, og får inntrykk av at beskrivelsene i stor grad er hentet fra egne erfaringer. De erkjenner alle at det er noen barn som er enklere å forholde seg til, mens andre barn oppleves som mer krevende å etablere en god relasjon til. Beskrivelsene omhandler væremåte, følelsesuttrykk og atferd hos barna, der den sosiale kompetansen spiller en stor rolle. Men også ytre trekk som klær, lukt og utseende, kan ifølge «Randi» påvirke relasjonen. Svarene viser først og fremst til ulike trekk ved barnet, noe som kan tolkes som et ensidig fokus på den ene parten i relasjonen. Men med tanke på at spørsmålet viser til barnet, og ikke til relasjonen direkte, så vil dette sannsynligvis ha virket ledende på svarene. Kanskje ville svarene sett annerledes ut dersom jeg hadde spurt om det er noen relasjoner som er enklere enn andre, eller om jeg hadde inkludert miljøets betydning i spørsmålet. Ofte er det sånn at de spørsmål man stiller, bestemmer svarene, og dette er noe jeg som forsker må ta hensyn til i min fortolkning.

Andre uttalelser bidrar til å nyansere dette bildet. «Anders» snakker om at man må jobbe mer med et krevende samspill, og har som jeg ser det, et større fokus på relasjonen i sitt svar. «Ole» ser foreldrenes trygghet som en forutsetning for barnets trygghet. Dette viser at han ser barnet i en større kontekst ved å inkludere miljøets påvirkning i etablering av relasjoner. Både «Anders» og «Hege», bringer inn den voksnes rolle når de snakker om at det noen ganger kreves utholdenhet og tålmodighet av den voksne for å kunne utvikle en god relasjon. Som jeg ser det så veksler barnehagelærerne mellom å ha fokus på en av partene i relasjonen, det vil si på enten barnet eller den voksne, og et fokus som inkluderer relasjonen og miljøet rundt.

#### 4.2.2 Fokusbarna før og etter

Selv om ICDP-veiledningen har sensitivering av personalet som fokus, så kan man ikke jobbe med relasjoner uten noen å relatere seg til. I starten av veiledningsprosessen velger man derfor et fokusbarn med bakgrunn i et mål om en nærmere eller bedre relasjon. Barnehagelærerne forteller hvordan de opplevde relasjonen til fokusbarnet i forkant og i etterkant av veiledningen. «Ole» forteller at han hadde et veldig godt forhold til fokusbarnet både før og etter veiledningen. Han valgte et barn som var mye på farta og som han ville se om kunne konsentrere seg om roligere aktiviteter også. Han erfarte at barnet mestret det fint, og føler han fikk øynene opp for flere sider ved barnets kompetanse.

«Ella» valgte et barn hun hadde en noe utfordrende relasjon til. Dette forklarer hun med at samspillet var preget av mange negative hendelser. Hun hadde tenkt mye på hva adferden kunne bunne i, blant annet om barnet hadde det vanskelig hjemme, om det var grunn til bekymring, om det var noe personalet gjorde feil, og om det kunne være en mulig diagnose inne i bildet. Hun opplevde det frustrerende å ikke finne ut av dette, og dette var samtidig årsaken til at hun meldte seg på ICDP-veiledningen. Etter deltakelsen minnes hun at det var flere gode perioder, selv om disse ikke ble varige.

*«Og jeg husker vi kunne ha det kjempefint, og så var det akkurat som om barnet husket at nei ... nå har vi det koselig, nå må jeg sprelle litt eller ... men det var positivt sånn all over.»*

Randi beskriver fokusbarnet som et ufokusert, utrygt og tankefullt barn, som kunne skrike i bølter og spann. Da hun jobbet med å styrke relasjonen til barnet, ble hun oppmerksom på hvordan foreldrenes situasjon virket inn på barnets fungering. Foreldrene bodde hver for seg, hadde en fin tone mellom seg, men manglet rutiner og struktur på samværet. Barnet var fire år, men husket ikke hvor det hadde sovet eller hvem det vært sammen med dagen før, og visste heller ikke hvem som skulle hente eller hvor det skulle være neste dag.

*«Det var jo ikke struktur og de her faste rammene rundt og også ved henting, ja hvem skal hente deg, og han ANTE jo ikke. Og da begynte vi å se på alt det her rundt, vi måtte få et lite innblikk, og sånt sett så var det jo en fordel at jeg valgte han for da fikk vi jo mere kartlegging rundt han og alle disse tingene som gjorde at han ble sånn den gang da.»*

Hun jobbet aktivt med å være tilstede for barnet ved henting og levering, tilby et fang, trøste, gi det positive tilbakemeldinger og lignende. I tillegg jobbet de spesielt med far som opplevde barnet som sutrete, og hjalp han til å se barnet fra et annet perspektiv. Hun tok i bruk verktøy

fra ICDP på samtalene med foreldre og ga de noe å tenke på i positiv forstand. Gradvis opplevde hun er forbedring hos barnet og forteller at han er ekstra nær den dag i dag.

*«Han kunne jo trigge meg, man skal jo ikke bruke ord, men man kunne oppleve at han var litt «bæsete». Og så var det jo å finne ut hvordan, ja for det var jo JEG som skulle håndtere det. Og det å få et annet blikk på gutten, og se også det som skjedde rundt han ... for det var egentlig det som var spesielt syns jeg.»*

For «Hege» var valget enkelt å ta. De hadde jobbet mye med et barn som ofte uttrykte frustrasjon med mye lyd, og dette kunne frustrere personalet ganske heftig til tider. De følte at uavhengig av hvilke tiltak de prøvde ut, så kom de ingen vei. Valget av fokusbarn kom derfor naturlig. Hun så fort hvordan hennes syn ble endret gjennom veiledningen, og tok derfor med seg disse refleksjonene tilbake til personalet. Hun sier det følte godt å kunne åpne for litt andre spørsmål, og se etter hva det kunne være som fikk barnet til å reagere som det gjorde. Gjennom nye tiltak og felles fokus, møtte de barnet på en ny måte og med nye forventninger, noe som førte til positive endringer hos barnet ganske fort. Først og fremst merket de det med at lyden stilnet litt og litt. Det var ikke lenger så heftige protester og reaksjoner som det hadde vært tidligere.

*«Det var ikke de store justeringene som skulle til. Det var de små justeringene som gjorde at han følte seg sett og hørt, og ønsket ... og som gjorde at han endret sin måte å kreve oppmerksomhet på. De er ikke usynlig, men gjør noe med måten man møter han på når ting blir vanskelig ... som gjør at han også endrer sin respons til oss.»*

Anders sin erfaring skiller seg ut i forhold til de andre barnehagelærerne. Han forteller at det ikke ble den store virkningen på relasjonen til fokusbarnet, og forteller også at det ble litt vanskelig, i og med at barnet var en del borte fra barnehagen i tidsrommet da veiledningen foregikk. Han tilføyer at det ikke var noen dårlig relasjon fra før, og at man ved å ha fokus på et barn naturlig får litt bedre kontakt og kjennskap til barnet. Jeg spør om han tror at dette med fokusbarnets fravær kan ha påvirket hans erfaringer. Anders mener at det ikke hadde det, og begrunner det med at den emosjonelle delen av samspillet har vært det sterkeste faglige fokuset siden den dagen han begynte å jobbe i barnehagen, så for han var det ikke så veldig nytt. Det var mer det at ting ble konkretisert, og det han fikk et verktøy for å kommunisere dette til andre ansatte.

### Min tolkning

«Ella» viser at hun hadde søkt forklaring på den konfliktfylte relasjonen ved å veksle mellom ulike perspektiver, uten at det førte til noen klarhet eller bedring av situasjonen. Hennes ønske om å få til et godt samspill, kombinert med frustrasjonen over å ikke få det til, fungerte dermed som drivkraft og motivasjon for deltakelse på ICDP-veiledningen. Det at veiledningen førte til et mer positivt samspill, men som ikke ble varig, tolker jeg som om «Ella» kan ha hatt en noe urealistisk forventning om en rask og varig forbedring. Dermed har hun ikke gitt prosessen med etablering av en god relasjon, nok tid. Dette kan ha sammenheng med at hun var den eneste som deltok på veiledningen av de som jobbet direkte med barnet.

«Randi» sitt eksempel viser at ICDP-veiledning hjalp henne til å se barnet i et større perspektiv. Hun fikk dermed satt i gang endringsprosesser på ulike nivå som hadde betydning for barnets fungering. Beskrivelsene viser også at hun så barnets måte å uttrykke seg på med en utvidet forståelse, noe som førte til et nytt syn på barnet. Barnet gikk i hennes øyne fra å være bærer av ulike egenskapsbeskrivelser, til et barn som viste naturlige reaksjoner på uheldig innvirkning fra omgivelsene. Det er tydelig at hun har klart å etablere og utvikle en god relasjon, i og med at barnet er nær den dag i dag.

Også «Hege» erfarte at synet på barnet endret seg. I beskrivelsen til «Hege» ser vi at barnets væremåte frustrerte det øvrige personalet på basen, i tillegg til henne selv, noe som tilsier at relasjonene til barnet kan ha vært lite hensiktsmessige. Hun snakker om opplevelsen av å ha *forsøkt alt* uten at det nyttet. Gjennom å ta med seg refleksjoner fra ICDP-veiledningen til felles refleksjon med personalet, inkluderte «Hege» medarbeiderne i prosessen, og dette førte til rask forbedring av barnets situasjon. Jeg tolker det som om relasjonen mellom barnet og de andre voksne ble styrket i tillegg til relasjonen mellom «Hege» og barnet.

Når det gjelder «Anders», så tenker jeg at det er sannsynlig at fokusbarnets fravær kan ha påvirket Anders opplevelse, nettopp fordi arbeidsmetodene i ICDP-veiledningen forutsetter praktiske øvelser. Samtidig så virker det som om «Anders» mener at den følelsesmessige dialogen er noe han mestrer svært godt, og at det uansett ikke ville hatt noen avgjørende betydning på hans opplevelse.

Det kommer ikke frem av resultatene at barnehagelærerne føler de er blitt mer glad i barna, men det kan ligge implisitt i beskrivelsene om positivt samspill, et endret blikk, en dypere



forståelse, og det at barnet føler seg ønsket. Samlet sett så viser svarene at fire av fem opplevde relasjonen til barnet som styrket.

### 4.3 Kompetansen før og etter

Funn som presenteres i denne delen sier noe om hvilke forventninger barnehagelærerne hadde til ICDP-veiledningen, og om eventuelle behov for økt kompetanse. Videre presenteres hvordan barnehagelærerne vurderer at ICDP-veiledningen har virket inn på deres relasjonskompetanse, heriblant om den har endret seg, og på hvilke måter dette kommer til uttrykk. Jeg inkluderer funn som sier noe om bruk i ettertid, da dette vil være en sentral del av kompetansen. Avslutningsvis presenteres uttalelser som oppsummerer barnehagelærernes helhetsinntrykk av ICDP-veiledningen.

#### 4.3.1 Forventinger til deltakelsen

Barnehagelærerne hadde ulike forventinger til ICDP-veiledningen. «Ella» forteller at hun hadde forventninger om å lære mer om hvordan hun kunne jobbe med relasjoner, og spesielt med relasjoner hun opplevde som utfordrende. Hun sier at hun savnet akkurat den biten på barnehagelærerutdanningen.

*«Man ønsker jo å bli bedre i jobben sin, og det er veldig lett å gå i samme spor, sånn som man er som person. Man har jo med seg erfaringer fra man var barn, og det kan jo være vanskelig å komme seg ut dette. Man lærer jo hele tiden, og som voksen så er relasjonen mitt ansvar ... Og når man står fast, ja, det kan føles tungt når man ikke får det til noen ganger, så det var min motivasjon.»*

«Ole» synes nå som da, at temaet er kjempeviktig, og husker at han hadde forventninger om at det ville bli både lærerikt og interessant. Han forteller i likhet med «Ella» at relasjonskompetansen var lite behandlet på utdanningen, men at han gjennom fordypningsenheten i *Småbarnspedagogikk* lærte mye om dette. Ole legger til at han hadde jobbet lenge i barnehagen og hadde mye erfaring nettopp med å jobbe med samspill og relasjoner til barn.

Både «Hege» og «Randi» forteller at de hadde store forventinger til veiledningen. Begge hadde fått vite en del om ICDP fra sine fagledere, og fagledernes store engasjement smittet over på dem og bidro til ekstra motivasjon. For Randi var imidlertid dette med trygghet i veiledningsgruppa noe som opptok henne. Hun var spent på hvordan det ville bli å møte

ansatte fra andre barnehager, spesielt når det var snakk om å skulle dele personlige erfaringer rundt samspillet med barna.

«Anders» forteller at han hadde jobbet mye med temaet, alt fra den tiden han var assistent i barnehagen. Temaet var også grundig behandlet på førskolelærerutdanningen. Han hadde litt kjennskap til ICDP fra før, da barnehagen hadde noen filmer som omhandlet de åtte temaene for godt samspill. Dette syntes han var matnyttig i og med at han jobbet mye med relasjoner og samspill da. For hans del var den meningsskapende dialogen i ICDP mest interessant, og forventningene til deltakelse var derfor først og fremst knyttet til denne. Han viser til en forskningsartikkel han leste på utdanningen som han bet seg spesielt merke i. Den gikk ut på at personalet i barnehagen var dyktige til å jobbe med den emosjonelle delen, men ikke så god til å utvide barnas oppmerksomhet og gi forklaringer. Han husker at han var veldig opptatt av dette da. I tillegg så han for seg at ICDP-veiledning, var som noe som kunne gi hele personalet økt kompetanse.

*«En styrke ved ICDP er jo at, du kan si at kompetansen som omsorgsgiver den er relativt vanskelig å lære bort, altså det er mye taus kunnskap. ICDP prøver liksom å sett ord på hva som inngår i den kvaliteten i relasjonen ... sånn at de åtte tema for godt samspill kan være et godt utgangspunkt for å lære opp personalet for å få en felles tenkning rundt det. Så det tror jeg lå mye i bunnen for at vi ønsket å skolere personalet i forhold til det.»*

### Min tolkning

Resultatene viser likheter og forskjeller ved barnehagelærernes behov, forventninger og motivasjon for deltakelse i veiledningen. Hos «Ella» ser vi at hun ønsket å mestre de mer utfordrende deler av jobben sin, og at hun hadde et tydelig behov for å lære mer om relasjoner, da dette var noe hun savnet på barnehagelærerutdanningen. Hennes forventninger og motivasjon var derfor knyttet til dette. Som jeg ser det hadde «Ole» forventninger om å lære mer om et tema han allerede kunne mye om, og var dermed motivert for deltakelse. Dette til tross for at behovet ikke fremstår som spesielt stort. Dette kan ha sammenheng med hans store interesse for temaet og at han til tross for egenvurdering av kompetansen, så mulighet for videre utvikling. Også «Randi» og «Hege» fremstår som svært motivert for deltakelse, noe som kan sees som et resultat av fagledernes smittende engasjement.

Når det gjelder «Anders» forventninger, ser jeg disse som todelt. Han uttrykker en personlig forventning tilknyttet den meningsskapende dialogen, i tillegg til forventning om en felles utvikling for personalet. Jeg får inntrykk av at «Anders» vurderer egen relasjonskompetanse

som svært god. Hans motivasjon for å delta i veiledningen, knyttes derfor først og fremst til personalets behov, og til hans mulighet til å videreformidle kompetansen som omsorgsgiver.

#### 4.3.2 Endringer i kompetansen og bruk i ettertid

Noe av det som er fremtredende i barnehagelærernes svar, er at deltakelse i ICDP-veiledningen har ført til økt bevissthet, både i forhold til den voksnes rolle og ansvar i samspillet, og i forhold til hvordan de responderer på barnas uttrykk. «Randi» sier at denne bevisstheten supplerer hennes tidligere erfaringer.

*«Man blir jo mer bevisst det man gjør. Jeg har jo jobbet der jeg jobber i over ti år nå, så man tar jo det med seg og det bygges jo stein for stein ... ja, det er en ny murstein oppå i positiv forstand. Det blir flere verktøy, og flere verktøy å bruke, og jeg BRUKER det jo også!»*

«Ella» sier at hun etter deltakelsen har blitt mer bevisst dette med *merkelapper*, som handler om å endre negative beskrivelser av barnet til positive. Det å kunne snu en negativ oppfatning av et barn ved å se etter det positive, har vært spesielt viktig for å etablere en god relasjon med barnet. Dette støttes også av «Hege» og «Randi» som forteller at de er blitt bedre til å se etter barnas styrker og interesser, og de ser barna i en større sammenheng enn tidligere.

«Hege» beskriver det som om at hun lettere ser enkeltbarnet i gruppa. Flere nevner også at de tilpasser sine forventninger til barnets modenhetsnivå og dets forutsetninger, og sier de er blitt mer bevisst hvordan forventningene og holdningene kan påvirke barnet.

Fire av barnehagelærerne erfarer at de har fått styrket relasjonskompetansen. «Hege» nevner at selv om hun har jobbet med relasjonskompetansen i flere år, så kjennes det trygt å ha et verktøy som kan være til hjelp om ting blir vanskelig.

*«Det gjør det lettere å sette det litt i system, selv om du ikke setter det i system når du møter barnet. Men når du skal jobbe med det, i hvert fall de gangene det blir litt vanskelig og man står og stanger litt og lurer på hva skal jeg gjøre nå ... så blir det et verktøy man kan dra inn for å organisere det litt.»*

Å ha fått et nyttig verktøy, er det flere som opplever. Blant annet «Anders» mener at ICDP gir deltakerne gode verktøy, som fungerer godt, og som passer for alle uavhengig av forkunnskaper.

*«Det gir deg noen sånne knagger og tanker som jeg ser kan være ganske nyttig, og som kan forbedre kvaliteten sånn ganske KJAPT, ja siden man får en bedre bevissthet. Og kanskje den*

*beste siden med ICDP er at det faktisk gjør vanlige mennesker bedre til å samspille med barn på en måte, og du trenger ikke være høyt utdannet eller ekspert på noe som helst for å ha utbytte av å jobbe med de temaene.»*

Han legger til at for hans del så ga det ikke noen personlig vekst, men han fremhever verdien av å bruke det som et ledd i kompetanseheving av hele personalet, og forteller at de bruker elementer fra programmet jevnlig. I barnehagen der «Ole» jobber, har de fortsatt å bruke arbeidsmetoden med film av voksen-barn samspillet med jevne mellomrom. Da har de jobbet med hele personalgruppa og sett etter de positive tingene i samspillet med utgangspunkt i de åtte samspillstemaene. Dette mener han bidrar til styrke den voksne som er filmet, i tillegg til at personalet blir mer bevisst gode eksempel på samspill.

*«Det er jo alltid positivt å få fokus på samspillet med barna og alt det nyttige vi gjør. Det viser jo det faglige vi gjør i arbeidet med omsorgen. Det har nok også hjulpet i forhold til at jeg klarer å synliggjøre bedre overfor foreldre og andre ansatte, hva det er vi gjør og hvorfor vi gjør det.»*

Av barnehagelærerne er det flere som fremhever verdien av å bruke det i samarbeid med foreldre. «Ella» forteller at hun nå er opptatt av å se hvordan foreldre og barn har det sammen. Tidligere har det for henne vært et ikke-eksisterende spørsmål, det vil si noe hun egentlig ikke tenkte over. Nå er dette noe hun inkluderer i foreldresamarbeidet, blant annet på foreldresamtaler når hun finner det naturlig. «Ole» sier at ICDP-programmet setter personalet bedre i stand til å gi råd og tips til foreldre, gjennom å veilede dem i forhold som angår samspill med eget barn.

Jeg avslutter temaet med spørsmål om de ville anbefalt andre barnehagelærere å delta i ICDP-veiledning. Svarene er udelt positive og sier også noe om hvorfor de vil anbefale programmet til andre.

*«Ella»: «Ja, det syns jeg! For jeg syns det er en så veldig enkel og fin måte å sette ord på det viktigste i barnehagen på en måte, og at det skal ligge i grunnen uansett hva det er man jobber med. Man får med seg veldig masse, og når du har et system å sette ting i så blir det så mye enklere å forstå.»*

*«Ole»: «Ja, det ville jeg! Det har bare vært positivt og man får jo noen nye tanker, og så får man satt ord på ting og hvordan man jobber med barna. Selv om jeg hele tiden har vært veldig opptatt av de verdier og holdninger man har til barn, så har det jo vært en bevisstgjøring.»*

*«Anders»: «Ja, det ville jeg gjort ... og kanskje spesielt med utgangspunkt i det som jeg har hatt mest utbytte av, jeg tenker når du skal lære opp personalet rundt deg og det å ha et felles fokus. En god del av de temaene er jo behandlet i annen litteratur, men det blir veldig håndfast og ENKELT å ta tak i gjennom ICDP, ... det blir kanskje mer komplisert dersom du skal gjøre rede for de her tingene med annen litteratur og teori.»*

*«Randi»: «Ja, det ville jeg! For det er jo dette med å få ny kompetanse, annen kompetanse, bedre kompetanse og kunnskap, for det er jo med på å utvikle deg selv. Dette er noe alle som jobber med barn burde ha med seg. Du kan ikke stå i ro og tro du er verdensmester selv om du er ferdig utdannet barnehagelærer!»*

### Min tolkning

Resultatene viser at ICDP-veiledningen har bidratt til økt kompetanse hos fire av deltakerne. «Anders» mener at han ikke har hatt et personlig utbytte, men at han har fått et godt redskap for å veilede andre ansatte i forhold til kompetansen. Her mener jeg «Anders» motsier seg selv, i og med at det å veilede personalet er et uttalt ansvarsområde som er lagt til rollen som pedagogisk leder. Jeg tolker det derfor som om «Anders» også har fått økt sin kompetanse, i og med at han har fått et oversiktlig verktøy til bruk i veiledning av personalet, og at rollen som veileder vil forutsette kompetanse innenfor temaet det veiledes i.

Det at flere barnehagelærere har opplevd økt bevissthet for den voksnes ansvar for etablering av en god relasjon, mener jeg kan tolkes som et tegn på at de tidligere har sett barnet som delvis ansvarlig for relasjonen, uten at dette nødvendigvis har vært bevisst. Dette ser ut til å først og fremst gjelde de relasjoner som oppleves som utfordrende, da man i enkle relasjoner ikke vil ha samme behov for å lete etter en forklaring. Ved at barnehagelærerne har åpnet opp for nye muligheter, og har erfart å se barna i en større sammenheng, har de fått økt bevissthet for betydningen av å overta ansvaret, og for egen rolle i møtet med barnet. De har dermed flyttet blikket fra årsaker og forklaringer, til en dypere forståelse av barnets fungering som en del av et større miljø.

## 5.0 Drøfting

I denne delen vil jeg drøfte dataen ved hjelp av relevant teori. Jeg vil benytte de samme kategorier som ved presentasjon av data, men uten å dele de i undertema. I og med at enkelte resultater sees i sammenheng på tvers av kategorier, så har jeg plassert drøftingene der jeg mener de passer best.

### 5.1 Den betydningsfulle relasjonen

En god relasjon mellom den voksne og barnet kjennetegnes ifølge barnehagelærerne av en rekke elementer som kan gjenkjennes i de ulike dialogene i ICDP (Bufdir, 2016). Blant annet så kan nærhet og glede, trygghet og tillit, å ta barnets perspektiv, bekrefte og anerkjenne det, samt tolke og forstå, først og fremst knyttes til samspillstemaene i den emosjonelle dialogen, men også delvis til den meningsskapende og utvidende dialogen. Det å være tydelig og sette grenser, vil naturlig passe inn i den regulerende dialogen. Men også det å tolke og forstå, bekrefte og anerkjenne, i tillegg til trygghet vil være sentralt i den regulerende dialogen. Kjennetegn som samsvarer med den emosjonelle dialogen, er likevel de som beskrives hyppigst av barnehagelærerne. I tillegg er synet på barnet noe som opptar flere.

Ole mener at en god relasjon forutsetter at den voksne har det riktige barnesyntet. Man kan stille spørsmål ved om det finnes et riktig eller et galt syn på barn. Det er kanskje heller sånn at det synet vi har på barnet, virker inn på våre handlinger og valg i forhold til barnet.

Uavhengig av dette så ser «Ole» på barnet som en aktiv medskaper i eget liv, og dette er et syn som føles riktig for han, og som samtidig samsvarer med hans verdier og holdninger.

Dette synet finner vi igjen i transaksjonsmodellen til Sameroff (2000), der barnet både påvirker, og påvirkes av, miljøet rundt. Synet på barnet som en aktiv deltaker, innebærer at man ser barnet som subjekt, og er noe som betegnes som *grunnfjellet* i ICDP, som de åtte temaene for godt samspill bygger på (Bufdir, 2016).

Barnehagelærerne fremhever trygghet som spesielt viktig i relasjonen mellom den voksne og barnet, og hevder at trygghet må ligge som et fundament i samspillet. «Ella» viser hvordan hun trygger barna på sin base når det kommer nye vikarer inn, ved å ta de opp på fanget, trøste og forklare. Denne måten å skape trygghet på kan ifølge Bowlby sees på som en *trygg base* (Hart & Schwartz, 2009). Ved at «Ella» er tilgjengelig og oppmerksom når det oppstår en situasjon som kan virke skremmende på barnet, så vil barnet kunne søke seg til henne for trygghet, og barnet har dermed en trygg base det kan forholde seg til.

Ella forteller også at hun forsøker å være i forkant i slike situasjoner, spesielt med tanke på de barna hun har erfart kan reagere med utrygghet. For at en trygg base skal etableres, er det derimot en forutsetning at den voksne ikke bryter inn før det er absolutt nødvendig (Hart & Schwartz, 2009). Med bakgrunn i Bowlbys tenkning, vil ikke nødvendigvis det å være i forkant, være det beste valget. Dersom «Ella» samler de utrygge barna tett inntil seg hver gang en ny voksen viser seg, så ville dette hindre barna i å gjøre seg egne erfaringer, og muligheten til å mestre et slikt møte, faller dermed bort. Barnet går dermed glipp av viktige læringsmuligheter. Poenget er at barnet selv må ha mulighet til å vurdere om og når det har behov for voksenstøtte, men den voksne bør være klar og tilstede.

Dersom personalet ikke har en slik bevissthet som «Ella» viser oss, vil barna risikerer å oppleve en skremmende situasjon uten at den voksne er tilstede for å trygge barnet. Om dette er noe som skjer gjentatte ganger, vil dette kunne utgjøre en risiko for spesielt sårbare barn (Drugli, 2017; Kvello m.fl., 2012). Det ideelle er derfor å være i forkant som «Ella» snakker om, på en måte der barnet opplever at den voksne er *tilgjengelig*, for eksempel ved å opprette blikkontakt som sier at *jeg ser deg*, samtidig som barnet får mulighet til å mestre situasjonen ved egen hjelp og kan søke støtte ved behov. Barnehagelærernes beskrivelser stemmer som jeg ser det godt overens med Bowlbys teori om trygg base, samt med oppbyggingen i ICDP, der den emosjonelle dialogen bidrar til å skape en trygg base og er derfor noe som må etableres først (Bufdir, 2016; Hart & Schwartz, 2009). Vissheten om at den voksne bryr seg, skaper et tillitsforhold i relasjonen til den voksne, som gjør at barnet føler trygghet til å utforske omgivelsene. Grunnlaget for den meningssskapende og utvidende dialogen er dermed lagt. Når den voksne har etablert en trygg og god relasjon til barnet med utgangspunkt i de to første dialogene, vil den voksne med hjelp av den regulerende dialogen, kunne støtte barnet i utvikling av selvregulering og selvkontroll (Bufdir, 2016).

Et annet interessant trekk ved måten barnehagelærerne beskriver kjennetegnene på, er at de enten nevner kjennetegn ved relasjonen, eller hva som kjennetegner den voksnes væremåte i en god relasjon. Kjennetegn som gjensidighet, nærhet og glede, trygghet og tillit, beskriver alle kvaliteter ved selve relasjonen. De øvrige kjennetegnene beskriver kvaliteter ved den voksnes handling, det vil si at det er den voksne som tar barnets perspektiv, bekrefter og anerkjenner, tolker og forstår, samt er tydelig og setter grenser. Dette kan illustreres at barnehagelærerne implisitt tar ansvar for relasjonen gjennom måten de uttrykker seg på. Det at den voksne alltid vil være ansvarlig for relasjonen til barnet, samsvarer med de definisjoner og beskrivelsene av begrepet relasjonskompetanse som ble presentert i del 2.1.3 (Brandlistuen,

Helland, Evensen, Schjølberg, m.fl., 2015) (Juul & Jensen, 2003; Spurkeland & Lysebo, 2016). Sett på en annen måte så kan det stilles spørsmål ved hvorfor barnets deltakelse ikke uttrykkes eksplisitt i beskrivelsene av gode relasjoner. Det kunne derfor vært interessant å se hvordan svarene ville sett ut dersom spørsmålet omhandlet kjennetegn ved en dårlig relasjon.

Alle barnehagelærerne er tydelige på at kvaliteten på voksen-barn relasjonen har en avgjørende betydning for barns trygghet, trivsel og utvikling. Kvaliteten som omhandler relasjonen mellom voksne og barn, betegnes som prosesskvalitet, og påvirkes av strukturkvaliteten, som omhandler alt fra gruppestørrelser til åpningstider (Utdanningsdirektoratet, 2017). Svarene viser at barnehagelærernes meninger er i tråd med statlige styringsdokument og nyere forskning, som fremhever voksen-barn relasjonen som en avgjørende kvalitetsindikator (Engvik, 2014; Pianta m.fl., 2016).

«Hege» er opptatt av at barnehagen kan gjøre en forskjell for de sårbare barna, og mener at kvaliteten på voksen-barn relasjonen vil være spesielt viktig med tanke på disse. De sårbare barna vil være ekstra utsatt ved uheldige påvirkning fra miljøet rundt (Berg-Nielsen, 2010; Brandlistuen, Helland, Evensen, schjolberg, m.fl., 2015; T. Nordahl, m.fl., 2018). Et barn som har vokst opp uten trygg tilknytning til sine nærmeste omsorgsgivere, er ett eksempel på sårbarhet påført fra miljøet. Men også barn som møter lite sensitive voksne i barnehagen, vil være utsatt for sårbarhet. Uavhengig av opprinnelsen til denne sårbarheten, så er dette som «Hege» sier, barn som vil være ekstra avhengige av å inngå i trygge og nære relasjoner til personalet i barnehagen. Barnehager av høy kvalitet kan dermed fungerer som en sentral beskyttelsesfaktor for de sårbare barna.

## 5.2 Et nytt syn på barna

De barna som er enkle å forholde seg til, beskrives av barnehagelærerne som sosiale og regulerte i sin væremåte, i tillegg til at de er enkle å forstå. Beskrivelsene harmonerer med det vi betegner som de robuste barna (Drugli, 2017; Smith, 2010). For den voksne kan det oppleves enkelt å opprette en god relasjon med et robust barn. Dette kommer av at de er lett å like og enkle å samhandle med. En god relasjon kan etableres med initiativ fra den voksne, eller fra barnet, i tillegg til et gjensidig initiativ. Barnets fleksible væremåte gjør at den voksne ikke trenger tilpasse sin væremåte eller miljøet i samme grad som i mer utfordrende samspill. I møte med *de enkle barna* vil det derfor være gunstige vilkår for etablering av gode og nære



relasjoner. Barnehagelærernes erfaring vil dermed gi dem det Bandura (1997) betegner som mestringstro på egne ferdigheter.

De robuste barna vil også tåle et uheldig samspill bedre enn de sårbare barna, i og med at de har en motstandskraft i seg som gjør de mindre påvirkbare Drugli (2017). Dette mener jeg kan føre til at relasjoner som vurderes som kvalitativt gode, ikke trenger å være det. I utgangspunktet kan man tenke at det vil være utelukkende fordelaktig for barnehagelærer å erfare samspill med de *enkle* barna. En *bakdel* med de enkle samspillene, kan være om barnets samspillskompetanse er bedre enn den voksnes, så vil barnet tilpasse seg barnehagelærer i større grad enn motsatt, noe som vil føre til en skjevhet i relasjonen. Det blir med andre ord barnet som tar ansvaret for relasjonen, istedenfor den voksne. Den voksne viser dermed en urealistisk tro på egne ferdigheter, og legger dermed ikke merke til sitt eget ugunstige samspillsmønster. Når barnehagelæreren så møter på utfordringer i samspill med et annet barn, er det nærliggende å tenke at barnet vil ilegges ansvar for dette. Som Juul og Jensen uttrykker det, så innebærer relasjonskompetanse «... pedagogens evne og vilje til å påta seg det hele og fulle ansvaret for relasjonens kvalitet» (Juul & Jensen, 2003, s. 145). Om barnet må ta ansvar for en utfordrende relasjon, så mener jeg dette viser til en alvorlig svakhet ved den voksnes relasjonskompetanse.

De barna som oppleves som mer utfordrende å spille med, beskrives av barnehagelærerne som stille og tilbaketrukket, eller lite selvregulerte. Beskrivelsen har likhetstrekk med de sårbare barna (Brandlistuen, Helland, Evensen, Schjølberg, m.fl., 2015). «Hege» snakker om at enkelte barn trenger mye tid før de er klar til å slippe den voksne nær. Dette kan enten være et naturlig trekk ved barnets personlighet, eller det kan være knyttet til barnets tidlige samspillserfaringer. I følge Bowlby (1908-1990), danner barnets tidlige samspillerfaringer, indre arbeidsmodeller som preger barnets forventninger i møte med andre (Hart & Schwartz, 2009). Dersom et barn har erfart en utrygg tilknytning, eller at samspillet med barnets omsorgspersoner har vært preget av konflikter, er dette den virkelighet barnet kjenner til. I møte med voksne i barnehagen vil derfor barnet oppføre seg på en måte som gjør at samspillsmønstrene vedvarer (Smith, 2002). «Hege» understreker behovet for at den voksne er tålmodig, og standhaftig i sitt forsøk på å etablere en nær relasjon med barnet. Ved å vise seg som en trygg og omsorgsfull voksen, vil barnet etter hvert slippe barnehagelæreren innpå seg. Og når dette skjer gjentatte ganger vil arbeidsmodellene sakte, men sikkert endre seg (Drugli, 2017).

«Ella» beskriver hvordan hun opplevde en mer positiv relasjon til fokusbarnet etter ICDP-veiledningen. Hun forteller at de kunne ha det kjempefint «... og så var det akkurat som om barnet husket at nei ... nå har vi det koselig, nå må jeg sprelle litt ...». Jeg mener eksemplet illustrerer at etablerte arbeidsmodeller har en tilbøyelighet til å vedvare, og kan derfor være vanskelig å endre (Drugli, 2017). De sårbare barna som har med seg ugunstige tilknytningsmønstre og samspillserfaringer, har et særskilt behov for å bli møtt av sensitive barnehagelærere med stor tålmodighet, som er villig til å legge inn den ekstra innsatsen over tid (Killén, 2012). På denne måten kan et lite hensiktsmessig samspill, i møte med relasjonskompetente barnehagelærere, endres til en mer harmonisk samhandling. Når barnet handler i tråd med de justerte arbeidsmodellene i møte med andre, så vil det bringe med seg stadig flere positive samspillerfaringer mellom barnet og de rundt.

Barnehagelærerne viser til hvordan hjemmemiljøet til barnet kan påvirke relasjonsarbeidet i barnehagen. «Ole» har erfart at å opprette en god relasjon med barnet, avhenger av at han også etablerer en god relasjon til foreldrene. Tryggheten det skaper hos foreldrene, smitter så over på barnet. Ved å se dette samspillet i lys av Bronfenbrenner (1996) sin økologiske modell, befinner samspillet mellom barnets foreldre og «Ole» seg på mesonivået. Mesonivået beskriver prosesser og samhandling mellom barnets ulike mikromiljø, som blant annet består av barnehage og hjem (Drugli, 2017). Det at «Ole» etablerte en trygg relasjon mellom barnets mikronivå, virket dermed gunstig inn på barnets trygghet og trivsel i barnehagen.

Også «Randi» forteller hvordan forhold i barnets omgivelser påvirket barnets fungering i barnehagen. I løpet av ICDP-veiledningen fikk hun øye på faktorer ved barnets hjemmemiljø som bidro til mangel på trygghet, forutsigbarhet og sammenheng i barnets hverdag. Det å se hvordan forhold i barnets ulike økologiske miljø, påvirket barnet både direkte og indirekte, ga henne en større forståelse for hvorfor barnet reagerte med mye frustrasjon. Den økte forståelse gjorde «Randi» i stand til å legge til rette for positive endringer i barnets ulike mikromiljø. «Randi» tilføyer at hun gjennom prosessen fikk et nytt syn på barnet. Tidligere opplevde hun barnet som *sutrete*, noe som kan forklares ved at hun hadde et individualistisk perspektiv på barnet. Ved et individualistisk perspektiv rettes fokuset mot barnet, og vansker i relasjonen vil ofte tillegges trekk ved barnet (T. Nordahl, m.fl., 2018). Nordahl uttrykker at en fare med dette vil være at en ikke ser med samme kritiske blick på forhold i miljøet og den pedagogiske praksis. Dersom barnehagelæreren inntar et individualistisk perspektiv, vil problemer som oppstår i samspillet med barnet, aldri føre til refleksjon over egen væremåte (Rønsholdt m.fl., 2013). Funnene viser at ICDP-veiledningen bidro til at «Randi» fikk et nytt syn på barnet som

en del av en større kontekst. Dette samsvarer med et relasjonelt perspektiv, der perspektivet inkluderer forhold ved miljøet og den pedagogiske praksis (T. Nordahl, m.fl., 2018).

«Hege» beskriver i likhet med «Randi» at hun i løpet av veiledningsprosessen endret sitt syn på barnet. Ved å skifte fra et individualistisk perspektiv på barnet, til et relasjonelt, åpnet det for nye spørsmål og dermed nye muligheter som førte til raske endringer hos barnet. Hege forteller at det kun var små justeringer som skulle til. Jeg finner det spesielt interessant å se at hun erfarer at det var kun små endringene som skulle til, selv om å *å få et nytt syn på barnet* kan sees som en stor endring. Man kunne derfor anta at en slik endring ville kreve store anstrengelser, noe det ikke gjorde. Jeg mener erfaringene til «Randi» og «Hege», illustrere på en tydelig måte at det synet vi har på barnet, og dermed den måten vi møter det, spiller en avgjørende rolle for etablering av en utviklingsfremmende relasjon. Som vi har sett i beskrivelsene deres, så har det skjedd kvalitative forbedringer i samspillet med barna, som har resultert i en markant forbedring av barnets fungering, trivsel og utvikling. Samtidig så peker det på kvaliteter med ICDP programmet som bidrar til å gjøre prosessen med å styrke relasjoner forholdsvis enkel.

### 5.3 Kompetansen før og etter

Som det fremkom av resultatene, så varierte barnehagelærernes forventning og motivasjon for deltakelse i veiledningen. Blant annet «Ella» ga uttrykk for at hun hadde behov for å lære mer spesielt i forhold til de mer utfordrende barna. Bandura (1997) ser troen på mestring som en nøkkelfaktor i utvikling av en persons kompetanse. I følge Bandura og Estes (1977), fører forventninger om å mestre, til motivasjon for utviklingen av kompetansen. Bandura skiller mellom forventninger om å mestre, *efficacy-expectations*, og forventninger om resultat, *efficacy-outcome*. Dersom det oppstår en uoverensstemmelse mellom disse, vil det føre til selvmotivasjon for å kunne opprette balanse mellom disse (Bandura, 1997). Denne uoverensstemmelsen kan forklare «Ella» sin motivasjon for deltakelse i veiledningen. Med det mener jeg at hennes forventninger om å finne ut av den utfordrende relasjonen til barnet, ikke resulterte i ønsket resultat, og det dermed oppsto en ubalanse.

Etter veiledningen fikk hun derimot flere positive mestringserfaringer, som ser ut til å ha ført til ytterligere selvmotivasjon for å lære mer om relasjoner. Hun forteller at deltakelsen har bidratt til at hun på en måte har oppdaget det betydningsfulle arbeidet med relasjoner gjennom dette. Som hun sier så har hun lagt merke til «... *at det er kommet mye om relasjonens*

*betydning i ettertid*». Den typen erfaringer som «Ella» viser til, benevnes av Bandura som *personlige mestringserfaringer*, og er den mest innflytelsesrike av de fire informasjonskildene (beskrevet i del 2.6.1), i og med at dette gir den mest autentiske erfaringen (Bandura, 1997). «Ellas» positive samspillserfaringer med fokusbarnet etter veiledningsperioden, har dermed bidratt til et ønske om gjentakelse. Selv om relasjonen mellom «Ella» og fokusbarnet ble jevnt over mer positiv, så vi at den ikke ble varig. I følge (Bandura, 1997) innebærer en robust mestringsforventning at man vil takle bedre å gjøre feil, og bruke det som en veiviser i videre oppgaveløsning. Jeg mener at dette illustrerer at «Ella» sin mestringsforventning til egen relasjonskompetanse bærer preg av å være robust.

Vikarierende mestringserfaringer er den andre informasjonskilden som Bandura presenterer, og vurdering av egen mestringstro, vil variere ut fra hvem barnehagelærer har valgt for sosial sammenligning (Bandura, 1997; Bandura & Estes, 1977). Det å sammenligne egen mestring med andre som har god kompetanse på det aktuelle ferdighetsområdet, kan både føre til økt motivasjon for å lære mer. Hos «Randi» og «Hege» er det tydelig at fagledernes engasjement, har ført til økt motivasjon for å lære mer. I og med at begge faglederne er utdannet ICDP-veiledere og beskrives som svært engasjert, er det sannsynlig å anta at de har utvist god kompetanse innenfor ferdighetsområdene til ICDP. Faglederne har dermed fungert som betydningsfulle rollemodeller for barnehagelærerne.

Som vi så av resultatene, så er «Anders» motivasjon for deltakelse i veiledningen ikke knyttet til eget behov for kompetanse, men istedenfor til det han vurderer som personalets samlede behov for kompetanse. I følge kompetansestrategien for fremtidens barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2018), så er utvikling av kvalitet i barnehagen avhengig av at de ansatte får mulighet til å heve sin kompetanse, både individuelt og i et faglig fellesskap. I tillegg fremheves pedagogisk leders ansvar for å lede og veilede medarbeiderne i arbeidet med barna. Jeg mener at «Anders» viser et stort engasjement for disse sentrale ansvarsområdene, og at han evner å se muligheter og behov utover sine egne.

ICDP har et grunnleggende prinsipp om å være ressursorientert, og bygger på en bevisstgjørende, metodikk (Bufdir, 2016, s. 16). Programmet tar utgangspunkt i den kompetansen omsorgsgiver har, og legger til rette for en bevisstgjøring av denne. På spørsmål om hvordan veiledningen har påvirket relasjonskompetansen, ser vi at barnehagelærerne opplever at de har fått en økt bevissthet i forhold til denne. Tre av barnehagelærerne forteller at de er blitt mer bevissthet det å se etter styrker og ressurser hos barna. Det å ha et

ressursorientert blikk på barnet kan ifølge Spurkeland og Lysebo (2016), beskrives som å se etter de sympatiske sidene ved barna. En fordel ved dette er at eventuelle usympatiske sider kommer i skyggen. De samme barnehagelærerne beskriver også en markant bedring i relasjon til fokusbarna. Dette kan sees i sammenheng med at dess flere ressurser og styrker den voksne blir oppmerksom på ved barnet, dess flere gode erfaringer vil prege relasjonen til barnet (Rønsholdt m.fl., 2013). De gode erfaringene vil føre til økt trivsel og fungering for barnet, og til en forventning om flere gode erfaringer fra både barn og voksen.

Hva vi legger merke til vil også styre de forventninger vi har til barna. Barnehagelærerne sier de er blitt mer bevisst hvordan forventninger og holdninger kan påvirke barna. Blant annet den kjente «Rosenthal-effekten» fra 1968, viser at de forventninger vi har til barnet, har en avgjørende betydning for deres atferd (Rønsholdt m.fl., 2013). Forfatterne hevder videre at våre forventninger kan hindre eller fremme utvikling, og dersom vi velger å fokusere på de svakeste sidene ved et barn, så vil barnet med tiden bli en utgave av de svakeste sidene ved seg selv. Gjennom bevisstgjøring rundt dette kan vi jobbe aktivt for å legge merke til ressurser og styrker. Det å ta i bruk et ressursorientert blikk, vil være enkelt i de tilfellene der ressursene er fremtredende. Når ressursene finnes mer skjult, som de enkelte ganger vil gjøre hos sårbare barn, vil det å få øye på dem, kreve voksne med et trent blikk. «Ella» forteller at det med å *snu merkelapper* er noe hun har tatt med seg. Med dette viser hun til en av sensitiveringsøvelsene i ICDP, som går ut på å redefinere negative beskrivelser av barnet til positive beskrivelser (Bufdir, 2016, s. 96). Om et barn beskrives som *dominerende*, kan en positiv redefinering være at barnet beskrives som *en ledertype*. Øvelsen har gjort henne mer bevisst på å legge merke til barnas ressurser.

Fire av barnehagelærerne erfarer at deres relasjonskompetanse er styrket som følge av ICDP-veiledningen. Dette mener jeg er interessant å se i sammenheng med at kun «Ella» viser til et uttalt *behov* for å heve kompetansen. Selv om de andre tre viser seg motivert for å lære mer, gir de samtidig inntrykk av at egen relasjonskompetanse ble vurdert som god i utgangspunktet. Dette kan henge sammen med at begrepet relasjonskompetanse favner om en rekke delferdigheter som ikke lett lar seg definere eller avgrense (Juul & Jensen, 2003; Spurkeland & Lysebo, 2016). Dreyfus og dreyfus sin femtrinnsmodell for ferdighetstilegnelse (1986), viser hvordan tilegnelsen av ferdigheter foregår hos den enkelte. De mener at uavhengig av ferdigheten, så vil alle følge de samme trinnene i modellen. Kort oppsummert så starter man innlæring av en ny ferdighet som *novise* på første trinn, der ferdigheten vil være basert på å lære bestemte regler i en kontekstfri situasjon. Etter hvert som man lærer mer vil

konteksten gradvis inkluderes og reglene systematiseres for så å bli automatisert som en del av en taus kunnskap. På ekspertnivået handler man dermed intuitivt uten å måtte planlegge tiltak ut fra hver enkelt situasjon (H. Dreyfus & Dreyfus, 2005). Beskrivelsen av hvordan man utøver ferdigheter og handler på ekspertnivået, mener jeg vil være gjenkjennbar for barnehagelærere med mye erfaring, og med god relasjonskompetanse.

Det å jobbe med relasjoner i en gruppe med barn i barnehagesammenheng, kan også sammenlignes med det Bandura sier om å jobbe med å mestre uforutsigbare og ambisiøse situasjoner i konstant forandring. Han hevder at dette vil forutsette kontinuerlig improvisasjon av en mengde delferdigheter, der selv de mest rutinepregede handlinger sjeldent vil kunne utføres på nøyaktig samme måte fra gang til gang (Bandura, 1997). Om man ser det Bandura sier i sammenheng med beskrivelsen av ekspertnivået til Dreyfus og Dreyfus, så snakker Bandura om å handle ut fra improvisasjon, og Dreyfus og Dreyfus om å handle ut fra intuisjon. I og med at relasjonskompetansen nettopp innebærer en rekke ferdigheter, tenker jeg at barnehagelærerne både handler intuitivt der delferdighetene nærmer seg eller har nådd eget ekspertnivå, samtidig som de må improvisere på områder der de ikke er like kompetent, og spesielt i hektiske situasjoner. Med eget ekspertnivå, mener jeg som Dreyfus og Dreyfus hevder, at selv om to barnehagelærere har nådd ekspertnivået innenfor samme delferdighet, så vil ikke det si at ferdighetene er lik (H. L. Dreyfus m.fl., 1986). I og med at ferdighetene beskriver en individuell ferdighetstilegnelse, så vil kvaliteten på ferdighetene også ses som individuelle. Jeg tolker det som at ekspertnivået ikke nødvendigvis sier noe om kvaliteten på kompetansen sett opp mot en norm, men heller at innlæringen av ferdigheten hos den enkelte blir stadig mer avansert og automatisert.

Når barnehagelærerne vurderer kompetansen som god, så kan det tyde på at de ved vurdering av egen relasjonskompetanse, tar utgangspunkt i *hele* begrepet. De områder som ikke er bevisst, eller som ikke *inkluderes*, som for eksempel evnen til å ta i bruk et relasjonelt perspektiv i møte med de sårbare barna, vil derfor heller ikke være en del av kompetansegrunnlaget for egenvurdering. Deltakelse i ICDP-veiledningen har ført til at barnehagelærerne har fått åpnet opp for nye delferdigheter, og en økt bevisst på nye områder. Med andre ord innebærer dette at flere delkompetanser er lagt til deres totale kompetanse. Og deres tidligere relasjonskompetanse, kan dermed sies å fremstå i en utvidet og endret form. Sett i et hermeneutisk perspektiv, så kan det at veiledningen skjer i grupper, gjøre at læringen kan beskrives som en horisontsammensmelting mellom deltakerne, som bidrar til en utvidet forståelseshorisont hos den enkelte (Højberg, 2013).

I og med at det er mellom halvannet og seks år siden barnehagelærerne deltok på ICDP-veiledning, så ser jeg det som overraskende at de alle forteller om bruk i ettertid. Om man ser bruk i ettertid sammen med tidsperspektivet, kan det si noe om programmets potensiale for en varig kompetanseøkning. Samtidig vil resultatene være påvirket av at hele barnehagen har deltatt i samme veiledningsprosess. De har dermed hatt et bedre grunnlag for å jobbe videre med ulike arbeidsmetoder og verktøy i et faglig fellesskap, sett opp mot «Ella» situasjon. I barnehagen der «Ole» jobber, ble blant annet arbeidsmetoden med film av samspill jevnlig benyttet. Når filmen vises i fellesskap så får den voksne tilbakemeldinger fra personalet på hva han eller hun mestrer spesielt bra i samspillet med et barn. Når et samlet personale har samme forståelsesgrunnlag, gir dette gode muligheter for både personlige mestringserfaringer, vikarierende mestringserfaringer, og ikke minst den tredje informasjonskilden til Bandura, *verbal overtalelse* som nettopp handler om de gode tilbakemeldingene fra personalet. Det å ha et ressursfokus også på den voksne, vil dermed legge til rette for mestringstro fra den fjerde informasjonskilden som er det Bandura kaller *psykologisk og emosjonell tilstand* (Bandura, 1997). Det å få gode tilbakemeldinger fra medarbeiderne på sine ferdigheter, vil gjøre at den voksne knytter de aktuelle samspillsferdighetene opp mot de gode følelsene som slike tilbakemeldinger gir. Mestringstroen og dermed læringen, vil dermed bli mer solid, enn om personalet fokuserer på hva som bør endres.

Men selv «Ella» som er en av tre som har deltatt på ICDP-veiledning fra sin barnehage, viser at hun har hatt stor nytte av veiledningen. Hun har blitt oppmerksom på relasjonens betydning og den voksnes ansvar, og har også flere arbeidsmetoder og verktøy med seg i sitt arbeid med barn. Med andre ord ser vi at utbytte og bruk i ettertid, ikke nødvendigvis forutsetter at hele barnehagen må delta på veiledningen for at det skal ha effekt.

Til sist viser resultatet at alle deltakerne vil anbefale andre barnehagelærere å delta i ICDP-veiledning. Jeg tolker det som om alle har hatt et positivt utbytte av veiledningen, selv om det varierer på hvilken måte det har påvirket kompetansen. Som «Anders» er inne på så finner man teorigrunnlaget til ICDP i annen litteratur, noe som viser til at ICDP er en av mange måter å jobbe med omsorgsgivers samspillskompetanse på. Samtidig så virker det som strukturen i ICDP har gitt deltakerne en god oversikt, og et godt redskap som kan passe for alle, uansett kompetansebakgrunn. Barnehagelærernes totale utbytte kan også sies å samsvare i stor grad med de forventninger de hadde i forkant av veiledningen.

## 6.0 Avslutning

Resultatene viser at barnehagelærerne er enige om at en god voksen-barn relasjon har alt å si for barnas trivsel, trygghet og utvikling. Den må ligge i bunnen for at barna skal kunne utforske omgivelsene med den voksne som en trygg base. Samtidig så kommer det frem at alle erfarer at noen barn er enklere å forholde seg til enn andre. Kunnskapen om dette gjør at arbeidet med å etablere gode relasjoner vil være ekstra viktig med tanke på de sårbare barna. Når disse barna møter barnehagelærere som ser dem i et ressursorientert og relasjonelt perspektiv, så vil barnehagen kunne virke som en beskyttelsesfaktor for dem.

Fire av barnehagelærerne har fått styrket sin relasjonskompetanse gjennom deltakelse i ICDP-veiledningen, og den femte har fått et nyttig og oversiktlig redskap til å formidle omsorgskompetansen til sine medarbeidere. Den økte kompetansen viser seg gjennom at de er mer bevisst det å ha et ressursorientert fokus på barna, der de ser etter barnets styrker, og de er blitt god til å snu eventuelle negative beskrivelser til positive. I tillegg ser barnehagelærerne barna som en del av en større kontekst, og trekker inn miljøets betydning for barnets fungering i større grad enn tidligere.

Tre av barnehagelærerne forteller at de har fått et nytt syn på barnet, og ser det ikke lenger som *eier* av vanskene. De har med andre ord skiftet fra et individorientert fokus til et relasjonelt perspektiv på barna. Dette gjelder spesielt de barna de har opplevd som utfordrende å forholde seg til. Dette har resultert i at fokusbarna har fått en bedre og mer harmonisk hverdag, og relasjonen mellom barnehagelærer og fokusbarn beskrives som styrket, positiv og nær. Dette kan tyde på at prosesskvaliteten har økt. Når det gjelder de som ikke har endret synet på barnet, fikk den ene bekreftet sitt syn på barnet som *a human being*, i tillegg til en økt bevissthet rundt den betydningen de voksnes holdninger har i møte med barn. Hos den andre var fokusbarnet mye borte under veiledningsprosessen, noe som sannsynlig kan ha påvirket erfaringen.

Selv om studien ikke gir grunnlag for generalisering, så synes resultatene å samsvare godt med tidligere forskning, og viser i tillegg til bruk i ettertid hos deltakerne. Alle de fem barnehagelærerne opplever et positivt utbytte av ICDP-veiledningen og vil anbefale andre barnehagelærere å delta. Dette begrunnes med at programmet oppleves enkelt, effektivt, bevisstgjørende og positivt for alle involverte. Oppsummert så mener jeg at resultatene i denne studien peker på at ICDP egner seg godt til å gi barnehagelærere økt bevissthet over viktige elementer i relasjonskompetansen, og dermed økt kompetanse.



Som jeg ser det vil det være behov for å gjennomføre mer forskning som ser på erfaringer og muligheter ved bruk av ICDP rettet mot omsorgsgivere i barnehagen, og da gjerne i et forebyggende perspektiv. Det kunne også vært interessant med en RCT studie som sammenligner prosesskvaliteten mellom barnehager der det jobbes med ICDP, og barnehager der det jobbes på andre måter.

## 7. 0 Litteratur

- Aslanian, T. K. (2016). *Kjærlighet som profesjonsutøvelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring : barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bandura, A. (1980). Gauging the relationship between self-efficacy judgment and action. *Cognitive Therapy and Research*, 4(2), 263-268. 10.1007/BF01173659
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. & Estes, W. K. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Berg-Nielsen, T. S. (2010). Følsom, formbar og uferdig. I E. Befring, I. Frønes & M.-A. Sørli (Red.), *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Bjørnstad, E. & Os, E. (2017). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-17. Hentet fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1350293X.2018.1412051?needAccess=true>
- Bower, G. H. & Kiesler, C. A. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36(2), 129-148. 10.1037/0003-066X.36.2.129
- Brandlistuen, R. E., Helland, S. S., Evensen, L. A., schjolberg, S., Tambs, K., Aase, H. & Wang, M. V. (2015). *Sårbare barn i barnehagen - betydningen av kvalitet*. (2015:2). Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2015/sarbare-barn-i-barnehagen---betydningen-av-kvalitet-pdf.pdf>.
- Brandlistuen, R. E., Helland, S. S., Evensen, L. A., Schjølberg, S., Tambs, K., Aase, H. & Wang, M. V. (2015). *Sårbare barn i barnehagen - betydningen av kvalitet Rapport 2015:2*. Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2015/sarbare-barn-i-barnehagen---betydningen-av-kvalitet-pdf.pdf>
- Brinkmann, S., Tanggaard, L. & Hansen, W. (2012). *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling* (Kvalitative metoder en grundbog). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Broberg, M., Hagström, B., Broberg, A. & Goveia, I. C. (2014). *Tilknytning i barnehagen : hva betyr trygghet for lek og læring?* (Anknytning i förskolan). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Bufdir. (2016). *Håndbok for ICDP-veiledere. International Child Development Programme*. Oslo: Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet.
- Bufdir. (2017). *Om ICDP*. Hentet 14. oktober fra [www.bufdir.no/global/nbbf/Familie\\_samliv/Program\\_for\\_foreldreveiledning\\_informasjonsbrosjyre.pdf](http://www.bufdir.no/global/nbbf/Familie_samliv/Program_for_foreldreveiledning_informasjonsbrosjyre.pdf)
- Corbin, J. M. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research : Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory (3rd Edition) Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory (3rd ed.)*.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design : choosing among five approaches* (3rd ed. utg.). Los Angeles: Sage.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (2005). Peripheral Vision: Expertise in Real World Contexts. *Organization Studies*, 26(5), 779-792. 10.1177/0170840605053102
- Dreyfus, H. L., Dreyfus, S. E. & Athanasiou, T. (1986). *Mind over machine : the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press.
- Drugli, M. B. (2017). *Liten i barnehagen* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Engvik, M. (2014). *Sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 år : resultater fra Den norske mor og barn-undersøkelsen*. (2014:1). Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (3. prøve utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hart, S. & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon : tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore og Fonagy* (Fra interaktion til relation). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I F. Hjardemaal, K. Tveit & T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Højberg, H. (2013). Hermeneutikk. Forståelse og fortolkning i samfundsvidenskabene. I L. Fuglsang, P. Bitsch Olsen & K. Rasborg (Red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene* (3 utg.). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Jakobsen, S. E. (2015). Selvregulering er grunnmuren for læring. Hentet fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-psykologi/2015/01/selvregulering-er-grunnmuren-laering>
- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Killén, K. (2012). *Forebyggende arbeid i barnehagen : samspill og tilknytning*. Oslo: Kommuneforl.

- Kleven, R. T. A. (2014). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmål om ytre validitet. I R. T. A. Kleven, F. Hjordemaal & K. Tveit (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537c8e8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018\\_2022.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537c8e8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018_2022.pdf).
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø., Collin-Hansen, R., Haug, P., Grødem, A. S. & Moen, K. H. (2012). *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lekhal, R., Zachrisson, H. D., Wang, M. V., Schjolberg, S. & von Soest, T. (2011). Does Universally Accessible Child Care Protect Children from Late Talking? Results from a Norwegian Population-Based Prospective Study. *Early Child Development and Care*, 181(8), 1007-1019. 10.1080/03004430.2010.508558
- Lock, A., Strong, T. & Røen, P. (2014). *Sosial konstruksjonisme : teorier og tradisjoner* (Social constructionism sources and stirrings in theory and practice). Bergen: Fagbokforlaget.
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education : using evidence-based teaching strategies* (2nd ed. utg.). London: Routledge.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Nordahl, T., m.fl. (2018). Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Hentet fra <http://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- Nordahl, T. & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 2010:8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst : systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2010/201004890/nou\\_2010\\_8\\_med\\_forskertrang\\_og\\_lekelyst\\_systematisk\\_pedagogisk\\_tilbud\\_til\\_alle\\_foerskolebarn.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2010/201004890/nou_2010_8_med_forskertrang_og_lekelyst_systematisk_pedagogisk_tilbud_til_alle_foerskolebarn.pdf).

- Noy, C. (2008). Sampling Knowledge: The Hermeneutics of Snowball Sampling in Qualitative Research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327-344. 10.1080/13645570701401305
- NRK. (2017, 10. 10. ). Store sprik i barnehagekvaliteten. Hentet fra <https://www.nrk.no/telemark/roper-varsko-om-kvaliteten-i-barnehagene-1.13725360#fact-1-13726637>.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pedersen, K. (2015). *Ut fra egne forutsetninger : inkluderende pedagogikk i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pianta, R., Downer, J. & Hamre, B. (2016). Quality in Early Education Classrooms: Definitions, Gaps, and Systems. *The Future of Children*, 26(2), 119-137. 10.1353/foc.2016.0015
- Pluess, M. & Belsky, J. (2009). Differential Susceptibility to Rearing Experience: The Case of Childcare. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(4), 396-404. 10.1111/j.1469-7610.2008.01992.x
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. (2005). *Qualitative interviewing : the art of hearing data* (2. utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Rutter, M. & Silberg, J. (2002). Gene-environment interplay in relation to emotional and behavioral disturbance. *Annual review of psychology*, 53, 463.
- Rye, H. (2002). *Tidlig hjelp til bedre samspill* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Røn, A. (2010). Spot på ressource- og relationsorienterede samspill. Evaluering af Randers Kommunes ICDP-projekt på daginstitutionsområdet. Hentet fra [http://relationspsykologi.dk/uf/60000\\_69999/66704/a9184825996062e614b01874a\\_aba0553.pdf](http://relationspsykologi.dk/uf/60000_69999/66704/a9184825996062e614b01874a_aba0553.pdf)
- Rønsholdt, J., Bech, E. M., Groot, A. & Godrim, F. (2013). *Relationspsykologi i praksis* (2. utg.). Frederikshavn: Dafolo.
- Sameroff, A. J. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Development and psychopathology*, 12(3), 297-312. Hentet fra <http://psycnet.apa.org/doi/10.1017/S0954579400003035>
- Sherr, L., Skar, A.-M. S., Clucas, C., Tetzchner, S. v. & Hundeide, K. (2011). *Evaluering av Program for foreldreveiledning basert på International Child Development Programme. Norsk sammendrag. Rapport til Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet*. Hentet fra [http://www.icdp.no/files/ICDP\\_Norsk%20sammendrag%20av%20evalueringsrapport%2030%20sider.pdf](http://www.icdp.no/files/ICDP_Norsk%20sammendrag%20av%20evalueringsrapport%2030%20sider.pdf).

- Shonkoff, J. P. (2010). Building a New Biodevelopmental Framework to Guide the Future of Early Childhood Policy. *Child Development*, 81(1), 357-367. 10.1111/j.1467-8624.2009.01399.x
- Smith, L. (2002). *Tilknytning og barns utvikling*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Smith, L. (2010). Tidlig utvikling, risiko og psykopatologi. I (s. s. 29-52). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sollied, S. & Flacké, A. (2016). *Evaluering av ICDP utprøvd i krisesentre*. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. Hentet fra [https://www.bufdir.no/Global/Evaluering\\_av\\_ICDP\\_utprovde\\_i\\_krisesentre.pdf](https://www.bufdir.no/Global/Evaluering_av_ICDP_utprovde_i_krisesentre.pdf).
- Sollied, S., Kirkebæk, B., Christensen, M. & Harmon, T. (2016). *Videoanalyse i team : at skape og dele viden i utviklingsstøttende netværk*. København: Dansk Psykologisk forlag.
- Sollied, S., Worum, K. S., Madsen, S. S. & Kamplid, I. (2017). Pedagogisk arbeid innefor et relasjonelt perspektiv -Erfaringer med ICDP i skole og barnehage. *Spesialpedagogikk 02*.
- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse : resultater gjennom samhandling* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2015). *Tilpasset ledelse : kunsten å lede et mangfold av individer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.
- Statistisk sentralbyrå. (2017, 24. april). Statistikk barnehager. Hentet 28.11.2018 fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige>
- Svartdal, F. (2017, 3. februar 2017). Rosenthal effekt. Hentet 28.11 fra <https://snl.no/Rosenthal-effekt>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 14. juni). Kvalitetsutvikling i barnehagen. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitet-i-barnehagen/hva-er-kvalitet-i-barnehagen/>

## Vedlegg – 1 Temabasert intervjuguide

Navn:

Utdanningsår:

Mobil:

E-post:

Tidspunkt for deltakelse i veiledningen:

Aldersgruppe:

### **Kan du fortelle litt om bakgrunnen for din deltakelse i ICDP-veiledning?**

I hvilken sammenheng fikk du mulighet til å delta?

Hva var din motivasjon for å delta?

Hvilken kjennskap hadde du til ICDP fra før?

Hvilke forventninger hadde du i forkant?

### **Hvordan har du opplevd det å delta på ICDP-veiledning?**

Hvordan vil du beskrive kvaliteten på veiledningsprosessen?

Hvilke elementer (dialoger, temaer for godt samspill, og/eller arbeidsmetoder) ved veiledningen gjorde spesielt inntrykk på deg? På hvilken måte?

Var det elementer med veiledningen som opplevdes som spesielt utfordrende?

### **Hvilke relasjonelle erfaringer har du gjort deg i løpet av og etter veiledningsprosessen?**

Hvilke tanker gjorde du deg rundt valg av fokusbarn?

Hvordan vil du beskrive relasjonen til ditt fokusbarn i forkant av veiledningen, og i etterkant?

Opplevde du noen endringer hos fokusbarnet i løpet av, eller etter, veiledningen?

Har deltakelse i veiledningen påvirket din relasjon til andre barn?

Har veiledningen påvirket din holdning til, forventninger til, eller syn på barn? Hvordan?

Har veiledningen påvirket deg på andre måter? Evt. på hvilke måter?

Har veiledningen hatt innvirkning på miljøet rundt deg? Evt. på hvilken måte?

Har du blitt mer bevisst din rolle i møte med barn?

### **Hvilken betydning har kvaliteten på voksen-barn relasjonen for barns trivsel og utviklingsmulighet?**

Hva mener du kjennetegner en god voksen-barn relasjon?

Hvilken betydning opplever du at barnehagens rammefaktorer har for relasjonen v-b?

Hvordan ble temaet voksen-barn relasjoner var behandlet på barnehagelærerutdanningen?

Opplever du noen barn som enklere å forholde seg til enn andre?

### **I hvilken grad opplevde du utbytte av veiledningen?**

Opplever du at veiledningen har bidratt til økt kompetanse i egen voksen-barn relasjon?

Bruker du noen av elementene fra veiledningen i dag? Hvilke og i hvilke situasjoner?

Vil du anbefale andre barnehagelærere å delta i ICDP-veiledning? Hvorfor/hvorfor ikke?

Er det noe annet du ønsker å tilføye som vi ikke har vært inne på?

Hvordan har du opplevd å delta på dette intervjuet?

## Vedlegg – 2 Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

«En kvalitativ studie av barnehagelæreres relasjonelle erfaringer ved deltagelse i ICDP-veiledning»

Jeg studerer for tiden master i spesialpedagogikk på Universitetet i Tromsø, og er nå i gang med min masteroppgave. I denne studien skal jeg å se nærmere på om barnehagelærere har opplevd endringer eller kompetanseøkning på det relasjonelle området etter deltagelse i ICDP-veiledning, og hvilke tanker de har rundt dette. Mitt forskerspørsmål er: «*Hvordan opplever barnehagelærere at deltagelse i ICDP-veiledning har påvirket deres relasjonskompetanse i forhold til barn?*»

Jeg har kontaktet fagleder/styrer i et par barnehager og fått tips om aktuelle kandidater til studien. Med bakgrunn i dette, henvender jeg meg til deg, med forespørsel om deltakelse. Innsamling av data gjennomføres ved hjelp av et intervju med varighet på mellom ½ - 1 time. Jeg tar utgangspunkt i en temabasert intervjuguide som også gir rom for andre temaer enn de jeg har tenkt på i forkant. Spørsmålene vil omhandle hvilke erfaringer og refleksjoner du har gjort deg i og etter veiledningen, og hvordan dette har virket inn på din relasjon til barn.

Intervjuet vil bli tatt opp på lydfil og jeg vil notere litt underveis. Det er kun jeg som vil ha tilgang til lydfilen. Både lydfil og transkribert tekst oppbevares på passordbeskyttet pc. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, og det vil bli benyttet fiktive navn. Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.2018. Personopplysninger og annen data, vil deretter bli slettet. Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Dersom du kan tenke deg å delta, eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Student - Karen Bakke, på mobil 916 98 598, e-post [karen.margrethe.bakke@gmail.com](mailto:karen.margrethe.bakke@gmail.com)

Veileders kontaktopplysninger – Sissel Sollied, mobil 416 45 612, e-post [sissel.sollied@uit.no](mailto:sissel.sollied@uit.no)

Mvh

Karen Bakke – Masterstudent i spesialpedagogikk ved UiT



## Vedlegg – 3 Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg – 4 Vurdering fra NSD



Sissel Sollied

9006 T ROMSØ

Vår dato: 23.11.2017

Vår ref: 57103 / 3 / HJT

Deres dato:

Deres ref:

### Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 14.11.2017 for prosjektet:

57103	En kvalitativ undersøkelse av barnehagelæreres relasjonelle erfaringer ved deltakelse i ICDP-veiledning.
Behandlingsansvarlig	UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Sissel Sollied
Student	Karen Margrethe Bakke

### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

## Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

## Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

## Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 30.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Håkon Jørgen Tranvåg

Kontaktperson: Håkon Jørgen Tranvåg tlf: 55 58 20 43 / [Hakon.Tranvag@nsd.no](mailto:Hakon.Tranvag@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Karen Margrethe Bakke, [karen.margrethe.bakke@gmail.com](mailto:karen.margrethe.bakke@gmail.com)



## Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 57103

Formålet med prosjektet er å belyse om, og hvordan, ICDP kan påvirke barnehagelæreres relasjonskompetanse.

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet minner om de ansatte har taushetsplikt, og anbefaler at studenten tar dette opp med informantene i forbindelse med intervjuet. Student og informant har et felles ansvar for at det ikke kommer taushetsbelagte opplysninger om barnehagebarn inn i datamaterialet. Forsker må stille spørsmål på en slik måte at taushetsplikten kan overholdes. Det må utvises varsomhet ved bruk av eksempler, og vær oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, f.eks. alder, kjønn, tid, sted og eventuelle spesielle hendelser/saksopplysninger. Personvernombudet forutsetter at det ikke innhentes personopplysninger om noen av barna, og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger UiT Norges arktiske universitet sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 30.06.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)

slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

slette digitale lydopptak