



MASTEROPPGAVE

Relasjonskompetanse som forebyggende tiltak

Et kvalitativt forskningsprosjekt om barnehagelærere sine betraktninger om relasjonskompetanse som forebyggende tiltak mot mobbing i barnehagen.

Relationship skills as preventive action

A qualitative research project on kindergarten teachers' views on relationship skills as preventive action against bullying in kindergarten.

Anita Heggøy

Master i spesialpedagogikk

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLK)

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Torkjell Sollesnes

Innleveringsdato: 15.05.2020

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Sammendrag

Relasjonskompetanse som forebyggende tiltak

Forskning viser at barnehagelærer sin relasjonskompetanse kan fremme eller hemme barns utviklingsmuligheter. Det vises også til at den ansattes kompetanse og evne til å inngå i positive og sensitive relasjoner til barn er den avgjørende faktoren for kvaliteten i barnehagen. Mobbing i barnehagen er et nytt tema i *Rammeplan for barnehagen* med klare krav til at personalet skal forebygge, stoppe og følge opp diskriminering som utestenging, mobbing, krenkelser og uheldig samspillsmønstre. Mobbing i barnehagen er relativt nytt begrep i barnehagen, og det er en dreining mot å forstå mobbing som sosiale prosesser på avveie.

Formål med studien er å se på barnehagelærer sin relasjonskompetanse som forebyggende tiltak mot mobbing i barnehagen. Dette forskningsprosjektet har et positivt perspektiv, der det er noen barnehagelærere sine betraktninger om hva det er i relasjonskompetansen som kan være forebyggende mot mobbing i barnehagen. Problemstilling for masterprosjektet er:

Om vi ser på mobbing som sosiale relasjoner på avveie, hvordan kan da barnehagelærerens relasjonskompetanse være forebyggende tiltak mot mobbing i barnehagen?

Forskningsdesignet er en kvalitativ studie med tre fokusgruppeintervju av barnehagelærer. Det er brukt stegvis-deduktiv-induktiv metode i analysen av det empiriske materialet. Det empiriske materialet er blitt fortolket gjennom en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Det utpekte seg fire kategorier: A) Tillitsskapende beskrivelser B) Beskrivelser av barnehagen som sosial læringsarena C) Betraktninger om mobbing i barnehagen, og D) Kunnskapsbeskrivelser.

Funn fra studien kan oppsummeres på følgende måte: Barnehagelærere har betraktninger om at deres evne til å vise anerkjennelse, empati, respekt, likeverd og mentalisering er sentrale fenomen i relasjonskompetansen. I tillegg peker barnehagelærerne på deres ansvar for relasjonen og interessen for barnet, gjennom å skape gode felles opplevelser, som kan være oppbyggende for barnegruppens psykososiale klima. Alle disse faktorene kan virke forebyggende mot mobbing. Det å se på mobbing som sosiale relasjoner på avveie, har barnehagelærere positive refleksjoner rundt. Blant annet sier barnehagelærerne at ved å se på mobbing i et relasjonsperspektiv, er det lettere å se løsninger og muligheter for å kunne forebygge mobbing i barnehagen. Mobbing i barnehagen ser ut til å være noe vanskelig for barnehagelærerne å akseptere. De oppfatter begrepet som hardt og svært alvorlig fordi det omtaler små barn som er i starten av sin sosiale utvikling.

Abstract

Relationship skills as preventive action

Research shows that kindergarten teachers can promote or hinder children's developmental opportunities. It's also pointed out that the employee's skills and ability to enter into positive and sensitive relationships with children is the deciding factor for the quality of the kindergarten. Bullying in kindergarten is a new theme in *Rammeplan for barnehagen* with clear requirements for staff to prevent, stop and follow up discrimination such as exclusion, bullying, violations and unfortunate interaction patterns. Bullying is a relatively new concept in kindergarten, and is turning towards understanding bullying as social relationships astray.

The purpose of this study is to look at the kindergarten teachers' relationship skills as preventive against bullying in the kindergarten. This research project has a positive perspective; the focus is to identify relationship skills that can be preventive actions for kindergarten teachers against bullying in kindergarten. The thesis statement for this master project is:

In terms of look at bullying as social relationships astray, how can kindergarten teacher's relationship skills be preventive actions against bullying in kindergarten?

The research design is a qualitative study with three focus group interviews of kindergarten teachers. Stepwise deductive-inductive method has been used in the analysis of the empirical material. The empirical material has been interpreted through a phenomenological and hermeneutical approach. Four categories were identified: A) Confidence-building descriptions B) Descriptions of the kindergarten as a social learning arena C) Reflections of bullying in the kindergarten, and D) Knowledge descriptions.

Findings from the study can be summarized as follows: Kindergarten teachers reflect that their ability to show recognition, empathy, respect, equality and mentalization are central in the relationship skills. In addition, kindergarten teachers point out that their responsibility for the relationship and their interest in the child, by creating good, shared experiences, can be constructive for the group of children's psychosocial climate. All of these factors can prevent bullying. Kindergarten teachers reflect positively at bullying as a social relationship astray. Among other things, kindergarten teachers say that by looking at bullying in a relational perspective, it is easier to see solutions and opportunities to prevent bullying in kindergarten. Bullying in kindergarten seems to be somewhat difficult for kindergarten teachers to accept. They perceive the term as harsh and very serious because it concerns young children who are at the very beginning of their social development.

Forord

Jeg er endelig kommet til veis ende med denne mastergaven. Det har vært noen lærerike og spennedene år med spesialpedagogikk ved HVL-Sogndal. Det har det vært et stort krysspress mellom jobb, familie og masteroppgaven. Å kunne fordype meg i noe som jeg har stor interesse for, og se at etter veis ende med masteroppgaven har jeg lært litt mer, men absolutt ikke er ferdig utlært, har vært spennende. Med min nysgjerrighet og lærelyst vil jeg gå videre med å lære mer om samspill, som er relasjonens samklang. En samklang som er preget av inntoning, lytting, interesse, bekreftelse, anerkjennelse, empati og mentalisering. Menneskebarnet og mennesker er en uendelig fargerik stjerne.

Først vil jeg takke barnehagelærerne som stilte opp på sin fritid til fokusgruppeintervju. Det setter jeg stor pris på, for uten dere er det ingen masteroppgave: Hjertelig takk! Mine medstudenter har det vært en sann glede å studere sammen med. En gjeng som har heiet hverandre frem og som er dedikerte mennesker med et varmt hjerte for annerledes menneske. En takk til Elisabeth Berset, Jannike Lothe, Frida Fjeldstad, Unni Vedå, Ruud Van Geel og Kjetil Bruvik for humor, latter, diskusjoner og konstruktive tilbakemeldinger. En takk til Kirsti Valvik Yttri med familie som har gitt meg husly i Leikanger.

Sist men ikke minst en stor takk til min veileder Torkjell Sollesnes som har utfordret min forståelseshorisont, og i tillegg har vært både konstruktiv og oppmuntrende i sine tilbakemeldinger.

Bergen, mai 2020

Anita Heggøy

1 Innholdsfortegnelse

Sammendrag	ii
Relasjonskompetanse som forebyggende tiltak	ii
Abstract	iii
Relationship skills as preventive action.....	iii
Forord.....	iv
2 Innledning.....	3
2.1 Bakgrunn for valg av tema.....	3
2.2 Samfunnsrelevans og forskningsspørsmål	4
2.3 Sentrale begreper.....	5
2.4 Avgrensning av fokusområde	6
2.5 Oppbygning av oppgaven.....	6
3 Tidligere forskning og teoretisk rammeverk	7
3.1 Tidligere forskning.....	7
3.2 Transaksjonsmodellen.....	11
3.3 Mobbing som sosiale relasjoner på avveie	13
3.4 Relasjon	15
3.5 Anerkjennelse.....	17
3.6 Empati.....	18
3.7 Mentalisering.....	20
3.8 Relasjonskompetanse.....	21
3.9 Oppsummering.....	26
4 Forskningsmetodologisk tilnærming.....	27
4.1 Presentasjon.....	27
4.2 Metodisk tilnærming.....	27
4.3 Fokusgruppeintervju som metode	29
4.4 Datainnsamling.....	29
4.4.1 Kriterier for utvalg	29
4.4.2 Utarbeidelse av intervjuguide	30
4.4.3 Prøveintervju	30
4.4.4 Gjennomføring av intervjuene	30
4.4.5 Transkripsjon	31
4.5 Analyse	32
4.5.1 Koding.....	33
4.6 Etske retningslinjer og forskningsetiske hensyn	34

4.6.1	Reliabilitet og validitet.....	35
4.6.2	Generalisering	36
5	Presentasjon av informanter og sentrale funn	38
5.1	Analysen	38
5.1.1	Presentasjon av informantene	38
5.1.2	Tillitsskapende beskrivelser.....	38
5.1.3	Betraktninger om barnehagen som sosial læringsarena.....	43
5.1.4	Betraktninger om mobbing i barnehagen	44
5.1.5	Kunnskapsbeskrivelser	47
5.2	Oppsummering av resultat.....	48
6	Drøfting av resultat	50
6.1	Transaksjonsmodellen.....	50
6.2	Tillitsskapende beskrivelser.....	51
6.3	Betraktninger om barnehagen som sosial læringsarena.....	54
6.4	Betraktninger om mobbing i barnehagen	55
6.5	Kunnskapsbeskrivelser	56
6.6	Oppsummering av drøfting	58
7	De viktigste funn og forslag til videre forskning.....	60
7.1	Sentrale funn	60
7.2	Forslag til videre forskning	60
8	Litteraturliste.....	61
9	Vedlegg.....	65
9.1	Vedlegg nr. 1. Godkjenning fra Norsk senter for forskingsdata	65
9.2	Vedlegg nr. 2. Samtykkeskjema.....	67
9.3	Vedlegg nr.3. Semistrukturert intervjuguide.....	70
9.4	Vedlegg nr.4. Eksempel på oppvarming i fokusgruppeintervju	71
9.5	Vedlegg nr. 5. Eksempel på refleksjon i gruppen	72
9.6	Vedlegg nr.4. Stegvis-Deduktiv-Induktiv metode.....	73
9.7	Vedlegg nr. 5. Eksempel på nodes og arbeid med nodes.....	74
9.8	Vedlegg nr.6. Eksempel på kodegruppering.....	75

2 Innledning

2.1 Bakgrunn for valg av tema

I denne masteroppgaven ønsker jeg å se på barnehagelærere sin relasjonskompetanse som forebyggende tiltak av mobbing i barnehagen. Gjennom min yrkeserfaring og kunnskapstilegnelse har jeg blitt mer og mer klar over at den voksnes relasjonskompetanse står i en særstilling når det gjelder å gi alle barn gode oppvekstvilkår. Vi møter et mangfold av barn som skal bli sett, lyttet til og møtt med varme, der det skal *skinne* av anerkjennelse, respekt og toleranse. Barns menneskeverd skal bli beskyttet og vernet om jf. Barnekonvensjonens artikkel 19. Å ha voksne som tar ansvar og er bevisst sin egen relasjonskvalitet, er grunnleggende for å kunne jobbe i barnehage (Drugli, 2010).

I den nye rammeplanen, *Rammeplan for barnehagen* (heretter Rpl. eller rammeplanen), er mobbing tatt inn som tema i kapittelet «Barnehagens verdigrunnlag» under *Livsmestring og helse*, og barnehagen skal fremme vennskap og fellesskap. «Barnehagen skal bidra til barnas trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd og forebygge krenkelser og mobbing» (Rpl., 2017, s.11). «Personalet skal forebygge, stoppe og følge opp diskriminering, utestenging, mobbing, krenkelser og uheldige samspillsmønstre» (Rpl., 2017, s.23). Gjennom media har forskere, som bl.a. Ingrid Lund, formidlet at mobbing er noe som også skjer i barnehagen. Dette er relativt nytt tema i forskning innenfor barnehagesektoren.

Mobbing som fenomen i barnehagen kan bli oppfattet som et individproblem, altså iboende egenskaper ved barnets personlighet eller vansker (Lund, 2015). Da kan det være lettere for voksne å fraskrive seg ansvaret for at mobbing oppstår. Å se på mobbing som et relasjonelt problem, der de voksne besitter fagpersonligkompetanse for å forebygge, er kanskje en tankevekkende ide. Kanskje det blir tydeligere for barnehagelærere at *det jeg sier og gjør, min inntoning og evne til å mentalisere og være i god dialog med alle barn* er viktig som forebyggende tiltak av mobbing. Det vi må være klar over, er at mobbing setter spor og gir barn en opplevelse av å være ubetydelige og verdiløse. Barn som utsettes for mobbing får ikke delta i barnefellesskapet på lik linje med de andre og deres rett til medvirkning faller bort (Lund, 2018). Barn uttrykker følelser og trenger voksne som kan sette ord på dem og anerkjenner dem. I barndommen utvikles barns sosiale relasjonelle evne, det vil si barns tanker, følelser og sosial samhandling og emosjonell utvikling. Barn trenger gode relasjonskompetente voksne som guider dem i denne utviklingen.

Madland (2013) setter fokus på betydningen av voksne sine holdninger og handlinger som påvirker hele barnet på godt og vondt. Den ansattes evne til å tenke over hva hun/han gjorde kan gi økt bevissthet og selvinnsikt sier Madland (2013). Norsk og internasjonal forskning er tydelig på at

ansattes kompetanse og evne til å inngå i positive og sensitive relasjoner til barn er den avgjørende faktoren som skaper gode barnehager (Brandtzæg, m.fl., 2014). Drugli (2015) viser til at den voksnes sin positive relasjonskompetanse er forebyggende for barn i risiko. Folkehelseinstituttet sin rapport fra 2014 viser at relasjonen mellom barn og voksen i barnehage er en viktig kvalitet og som påvirker barnets språklige og psykiske utvikling. Relasjonen mellom barn og voksen står i en særstilling for å fremme god utvikling hos barnet. *Forskningsskartlegging, Kvalitet i barnehager i Skandinavisk forskning 2006-2016*, viser at prosesskvalitet er knyttet til barnehagelærere som reflekterer over sin egen praksis og som har vilje til faglig utvikling og profesjonalitet er et tegn på god kvalitet. Om barn får en god emosjonell og sosial utvikling i barnehagen vil det ifølge Raver og Knizer sin forskning (2002) ha betydning for psykisk helse, kognitiv utvikling og tilpasning i skolen. Det å kunne vokse opp med optimale forutsetninger for å være et godt medmenneske for andre og være en del av et fellesskap, er samfunnsøkonomisk for å motvirke utenforskap. Ifølge Heckman (2006) har også forebyggingsperspektivet samfunnsøkonomisk gevinst. I spesialpedagogikken er forebygging et nytt begrep som er nedfelt i lovverk, planverk og strategiplaner. Det handler blant annet om tidlig innsats for å forebygge sosiale og emosjonelle utfordringer, rive ned barrierer og skape rom for inkludering og mangfold. Jeg antar derfor at forebygging av mobbing gjennom den voksnes relasjonskompetanse kan bidra positivt til barns psykiske helse, livsmestring og samfunnsøkonomiske fordeler. Det sentrale i denne masteroppgaven er å se på fenomenet relasjonskompetanse som forebyggende tiltak mot mobbing. Ingrid Lund (2015) beskriver den voksne sin holdning og handling, der anerkjennende voksne er forebyggende tiltak mot mobbing. Søndergaard (2009) ser på mobbing som et resultat av ulike krefter i barnegruppens sosiale samspill. Hvordan kan barnehagelærerens relasjonskompetanse påvirke barnegruppen til danningen av å bli rause, anerkjennende, og inkluderende? Oppgaven vil fremheve barnehagelærerens positive relasjonskompetanse som forebyggende tiltak mot mobbing.

2.2 Samfunnsrelevans og forskningsspørsmål

Dette masterprosjektet er tilknyttet faget spesialpedagogikk som blant annet har hatt fokus på forebygging. Derfor er naturlig at forebygging er et sentralt tema i min studie. Det finnes ikke mye litteratur og forskning på forebygging. Mobbing er et nytt begrep i rammeplanen, og den voksnes rolle er en sentral ressurs for barns kvalitet i barnehagen. Rammeplanen viser til at allmennpedagogikken i større grad skal ta til seg spesialpedagogikk i sin praksis. Videre skal Pedagogisk psykologisk tjeneste jobbe systemrettet ved å ha fokus på tidlig innsats og forebygging i samarbeid med barnehagene. Jeg mener at denne studien kan gi viktig kunnskap om fenomenet relasjonskompetanse som forebyggende tiltak mot mobbing. Problemstilling for mitt masterprosjekt er: «Om vi ser på mobbing som sosiale relasjoner på avveie, hvordan kan da barnehagelærerens

relasjonskompetanse være forebyggende tiltak mot mobbing i barnehagen?» For å få belyst temaet er det utarbeidet fire forskningsspørsmål:

1. Hvilke betraktninger finnes det som beskriver at barnehagelærere klarer å identifisere hvordan relasjonskompetansen kan forebygge mobbing i barnehagen?
2. Hvilke betraktninger finnes det som viser at barnehagelærere klarer å identifisere hvilke relasjonelle forhold som er av betydning for forebygging av mobbing?
3. Hvilke betraktninger har barnehagelærere når mobbing blir sett på som sosiale relasjoner på avveie?
4. Hvilke mulige forbindelseslinjer kan trekkes mellom de identifiserte betraktninger med tanke på å kunne si noe generelt om relasjonens betydning for å forebygge mobbing i barnehagen?

Forskningsprosjektet har et positivt perspektiv, der det er noen barnehagelærers betraktninger om hva i relasjonskompetansen som kan være forebyggende mot mobbing i barnehagen. Resultatene kan gi god kunnskap om temaet. I tillegg kan studien være inspirerende og stimulerende for barnehagen som læringsarena ved å løfte relasjonskompetansen opp som en sentral kunnskap og ferdighet som det er viktig å få utviklet hos ansatte.

2.3 Sentrale begreper

Forskningsprosjektet har et par nøkkelbegreper i problemstillingen som det er viktig å få avklart. Søndergaard (2009) ser på mobbing som et resultat av ulike krefter i barnegruppens sosiale samspill. Søndergaard (2009) skriver om mobbing som sosiale prosesser på avveie. Det kan sees på som det sosiale klimaet i barnegruppen. I sosiale relasjoner på avveie ligger det en angst for å bli ekskludert ut av barnefellesskapet. Det er et relasjonelt klima som ikke viser raushet, empati og har liten evne til inkludering. Da blir mobbing som sosiale relasjoner på avveie noe som de voksne er ansvarlig for. Det er barnegruppens sosiale gruppedynamikk som er på avveie og det er de voksne sitt ansvar. Fokuset rettes mot det relasjonelle og kontekstuelle i fellesskapet som kan oppleves som krenkende (Lund, 2015).

Et godt forbyggende arbeid handler i stor grad om å tilrettelegge for et godt oppvekstmiljø for alle barn. I følge barnehageloven skal barnehagen være helsefremmende og ha en forebyggende funksjon, samt bidra til å utjevne sosiale forskjeller. Forebygging i denne sammenheng handler om prosesskvaliteten i det som foregår i samhandling og relasjoner mellom barn og voksne.

Prosesskvaliteten er avgjørende for barnets trivsel og utvikling i barnehagen (Meld.St.24, 2012-2013, Framtidens barnehage, s 33).

Relasjonskompetanse handler om barnehagelæreres evne til mentalisering, selvinnsett og selvrefleksjon over sitt møte med barnet (Aubert & Bakke, 2018). Relasjonskompetanse er knyttet til begrepet relasjon, hvordan barnehagelærer er i møte med barnet. Relasjon av kvalitet er preget av varme, tillit, aksept, gjensidighet, omsorg, respekt og anerkjennelse. Relasjonskompetansen er ikke en statisk kvalifikasjon, men noe som kan utvikles gjennom hele livet, og som gir mulighet til forståelse og rom for læring (Aubert & Bakke, 2018). Det er evnen til å se, legge merke til det som skjer og prøve å forstå hvordan barnet eller barnegruppen opplever det. «Kompetanse i relasjoner handler om hvem du er som menneske og hvordan du framstår i møte med den andre» (Aubert & Bakke, 2018, s.32).

2.4 Avgrensning av fokusområde

Dette masterprosjektet bygger på tre fokusgruppeintervju av barnehagelærere. Studien er inspirert av en fenomenologisk framgangsmåte og et hermeneutisk perspektiv og har en kvalitativ tilnærming. Det er denne gruppen sine betraktninger, meninger og refleksjoner rundt fenomenet relasjonskompetanse som danner utgangspunkt for teori, drøfting og resultat. I tillegg er mobbing i barnehage tatt med, men det har et mer underordnet fokus. Det er ikke mobbing som fenomen i barnehagen som er sentralt, men hva i relasjonskompetansen som kan være forebyggende mot mobbing.

2.5 Oppbygning av oppgaven

Innledningsvis har jeg introdusert tematikk og bakgrunn for tema. Videre har jeg beskrevet masterprosjektets samfunnsrelevans og problemstilling med fire forskningsspørsmål og en avgrensning av oppgaven. I teorikapittelet vil tidligere forskning og teoretisk rammeverk bli utredet sammen med sentrale begreper som kan belyse forskningsspørsmålene. I kapittel fire vil metoden som er brukt bli beskrevet. Her vil det fremgå hvilke forskningsperspektiver som danner grunnlag for prosjektet. I tillegg vil kritiske betraktninger av metoden og etiske vurderinger bli forklart. Presentasjon av informanter og resultat fra analysen av datamaterialet blir lagt fram i kapittel fem, og i kapittel seks blir drøfting av empiri opp mot teori og tidligere forskning presentert. I kapittel syv vil sentrale funn løftes opp og jeg vil peke på mulige aspekter for videre forskning. Til slutt kommer litteraturliste og vedlegg.

3 Tidligere forskning og teoretisk rammeverk

Innledningsvis i dette kapitlet vil det bli vist til tidligere forskning om temaet relasjonskompetanse som har ulike perspektiv. Denne teoridelen har et relasjonelt perspektiv som består av bidrag fra flere forskere og forfattere både av eldre og av nyere kunnskap om temaet. Den forebyggende teoretiske forankringen vil bli forklart gjennom transaksjonsmodellen. Deretter vil mobbing som sosiale relasjoner på avveie bli beskrevet. Videre vil det bli vist til sentrale elementer i relasjonskompetanse som relasjon, anerkjennelse, empati, mentalisering og relasjonskompetanse.

3.1 Tidligere forskning

Formålet med denne studien er å utvide forståelsen av barn-voksen relasjonen og barnehagelærers relasjonskompetanse som et ledd i forebygging av mobbing i barnehagen. Problemstillingen til denne studien har hovedfokus på barnehagelæreres betraktninger om hva det er i relasjonskompetansen som kan være forebyggende mot mobbing i barnehage. Barns menneskeverd skal bli beskyttet og vernet om jf. barnekonvensjon artikkel 19. UNICEF (2008) viser til hvilke internasjonale kriterier som legges til grunn for god kvalitet i barnehager. UNICEF (2008, s.6) hevder at «Care and education cannot be thought of as separate entities in dealing with young children. Neither loving children nor teaching them is, in and of itself, sufficient for optimal development». Det vises til at den voksne sin relasjonskompetanse er avgjørende for barns utviklingsmuligheter. Å ha ansatte som tar ansvar og er bevisst sin egen relasjonskvalitet er grunnleggende for å kunne jobbe i barnehage (Drugli, 2010). I den nye rammeplanen er mobbing tatt inn som tema i kapitlet *livsmestring og helse*, der «barnehagen skal fremme vennskap, fellesskap og forebygge alle former for uheldige samspillsmønstre» (Rpl, 2017, s.23). Å se på mobbing som et relasjonelt problem, der de voksne sitter med fagpersonlig kompetanse for å forebygge, er kanskje en tankevekkende idé, men Søndergaard (2009) peker på at mobbing er resultat av ulike krefter i barnegruppens sosiale samspill. Ingrid Lund (2015) beskriver den voksne sine holdninger og handlinger, der anerkjennende voksne er forebyggende tiltak mot mobbing. I denne studien ønsker jeg å knytte meg til forskning som handler om relasjon som forebyggende tiltak og utvikling av relasjonskompetanse. Forskningsarbeidene som er tatt med, er svært ulike og viser bredden i forskningsfeltet. Min forskning og mitt perspektiv blir en måte å sette søkelys på relasjonskompetanse som forebyggende tiltak mot mobbing. I tillegg har jeg tatt med en kvalitativ norsk studie av mobbing av nyere dato, fordi mobbing i barnehage er relativt nytt i forskningsfeltet og har nylig fanget interessen til nordiske barnehageforskere. Mobbing har vært studert mye i skolen, mens barnehagen har fått dette begrepet gjennom ny rammeplan. Dermed trenger også barnehagelærere å få et innhold til begrepet.

Longitudinell undersøkelsen til Neal, J.W. m.fl. (2010) har fokus på vennskap i klassen og at vennskap er viktig for å redusere konflikter og for å øke sosial tilfredshet hos eleven. I denne forskningen var det funn som antydte at positive relasjoner mellom lærer og elev, hadde innvirkning på elevens utvikling. I tillegg påvirket klassestørrelse økt grad av dårlig oppførsel fra elevene. Lærerens organisering hadde varierende grad betydning for elevens utvikling. Denne studien indikerer at verdien av lærerens mulighet til å skape gode relasjoner ut fra strukturelle rammer, er betydningsfulle. Her vises det til at positive lærer-elev relasjon har betydning for elevenes utvikling og at klassestørrelse påvirker det sosiale miljøet i klassen. I tillegg angir Neal J.W. m.fl. (2010) at studien deres ikke kan vise til hvilke eller hva lærere har av relasjonelle kvaliteter som er av betydning for å se eleven «eye to eye». I denne forskningen var det funn på hvilke rammefaktorer som fremmer relasjonskompetansen, og at god relasjon mellom lærer og elev fremmer elevens utvikling. Denne studien kan være et bidrag til min forskning at rammefaktorer påvirker lærerens muligheter for å bygge gode relasjoner til eleven og at det har en positiv utviklingseffekt.

Forskningen til Scott D. m.fl. (2014) viser at lærere setter elevens sosiale samspill og vennerelasjoner som minst betydningsfull for elevens læring. Formålet med studien var se etter mønstre om elevens samspill og vennerelasjoner påvirket grad av sosial trivsel og akademiske ferdigheter. Det viste seg at elever som trengte støtte i sin sosiale tilpassing og i det å skape vennerelasjoner fikk lite støtte til dette av lærerne. Elever som hadde venner og hadde det godt sosialt, kunne i denne studien vise til større skoletilfredshet og motivasjon. Det er et interessant funn i studien til Scott m.fl. (2014) at lærer ikke setter elevens sosiale samspill og vennerelasjoner som viktig i utvikling av læring, men som minst betydningsfull. Studien er amerikansk, så her kan de sosiokulturelle rammebetingelsene være en forklaring på resultat, og at under norske forhold kunne studien ha vist noe annet. Dette er en positiv antagelse der vektlegging av lærerens etiske retningslinjer i det norske skolesystem står sterkere. Uavhengig av om studien er amerikansk, så kan den vise at læreren sin posisjon og lærerens forståelse for samspill og relasjon er en nøkkelfaktor for elevens faglige utvikling og motivasjon, og dermed forebyggende. Min forskning handler om relasjonen mellom barnehagebarn og barnehagelærer, mens denne forskningen handler om relasjonen mellom elever og lærere. Det er interessant å knytte til disse to rollene sammen, fordi rollene er mye lik og relasjon er av relevans for begge yrkesgrupper.

En rapport fra folkehelseinstituttet (2014) viser til Den norske mor og barn-undersøkelsen, som er en kvantitativ undersøkelse, hvor foreldre og pedagogiske ledere til 4037 barn har svart på en spørreundersøkelse. Funn herfra viser at det er en tydelig sammenheng mellom relasjon til barnet og barnets funksjonsnivå. Rapporten fra Folkehelseinstituttet (2014) er skrevet i samarbeid mellom

Kunnskapsdepartementet og Folkehelseinstituttet. De har undersøkt kvaliteten i norske barnehager og hvordan dette henger sammen med barns språklige og psykiske funksjonsnivå når barna er fem år gamle. Resultatet viser at det er en sammenheng mellom relasjon mellom barn, samt voksne og barnets språkutvikling og atferd. Folkehelseinstituttet (2014) hevder at god relasjon er forbundet med mindre negativ adferd hos barn. Resultatet i denne rapporten er interessant koblet opp mot min studie der relasjonskompetanse blir sett på som et forebyggende tiltak mot mobbing i barnehagen.

Sollid m.fl. (2017) har gjort en kvalitativ studie der 8 lærere, 13 barnehagelærer og 6 assistenter deltar i en aksjonsforskning. Forskningen til Sollid m.fl. (2017) der sensitiviseringsprogrammet *International Child Development* (videre omtalt som ICDP) beskrives som et godt redskap for å utvikle relasjonskompetanse hos voksne. Formålet med ICDP er å stryke omsorgsgiveres evne til å være mer sensitiv i sitt samspill med barn. ICDP er et veiledningsverktøy som krever sertifisering for å kunne veilede i programmet. Resultatet av forskningen forklarer at programmet ICDP har en positiv effekt på de voksnes bevisste holdning til å oppleve og forstå sin påvirkningskraft i relasjonen til barnet. Sollid m.fl. (2017) viser at ICDP kan være et mulig verktøy for å utvikle og forstå kvaliteten i relasjonskompetansen og at den kan føre til en positiv effekt i relasjonen mellom den voksne og barnet. Studien påpeker også at seks møter kanskje ikke er nok for å bevare, opprettholde og utvikle relasjonskompetansen til den voksne. Denne studien er interessant, fordi den viser at både systematikk og kontinuerlig arbeid for å utvikle en kultur for utvikling av relasjonskompetansen er et viktig forebyggende tiltak som er til barnas beste. I denne sammenhengen er utvikling av den voksnes relasjonskompetanse og refleksjon over sine handlinger viktig. Det blir viktig å vite hva man gjør og hvorfor man gjør det, samt å bli mer sensitiv på hva som skjer i miljøet og på hvilken måte den voksne gjennom sin oppmerksomhet mot barnet kan bidra relasjonelt som et forebyggende tiltak.

Helgesen (2017) tar i bruk kvalitative metoder der informantene er en styrer, to assistenter og en barnehagelærer som blir fulgt over åtte måneder gjennom sju møter med samtaler og diskusjoner, der forsker tar notater. Videre deltar de ansatte i fokusgruppeintervju og styrer blir intervjuet. Forskningsmaterialet blir presentert som narrativer, som beskriver funn og teori. Den kvalitative studien til Helgesen (2017) anvender teorien til Søndergaard som forankring, der mobbing blir sett på som et sosialt problem. Helgesens forskning viser blant annet gjennom narrative som belyser at sosial praksis kan produsere og opprettholde fenomenene inkludering og ekskludering. Blant annet vises det til at det å invitere andre barn med hjem kan øke opplevelsen hos barn av å være ekskludert eller inkludert. Helgesen (2017) har funn som peker på at barnehagen og foreldre utøver sosial praksis som kan produsere og opprettholde fenomenet inkludering og ekskludering. I tillegg

oppretholdes gruppens mobbemønster når ansatte har vansker med å se det sosiale mønsteret blant jentene i gruppen. Forskningen sier ingenting om hvordan barnehagen og foresatte kan samarbeide om at alle barn skal være inkludert i barnehagens fellesskap. Det denne forskningen kan fortelle, er at det er vanskelig å komme ut av et negativt samspillmønster i barnehagen når den er etablert. Det er vanskelig for ansatte å se sin egen rolle og utfordre sine etablerte sannheter og antagelser. Det interessante her, knyttet til min forskning, er hvordan fastlåste sosiale mønstre blir et mobbefenomen som det er vanskelig å komme ut av. Derfor blir barnehagelærers relasjonskompetanse interessant som forebyggende tiltak for å unngå at barn blir utsatt for mobbing i barnehagen.

Bakke og Flaten (2018) har gjennomført en kvalitativ studie der to styrere og to barnehagelærere blir intervjuet i et semistrukturert intervju. Bakke og Flaten (2018) viser til at barnehagen er en viktig helsefremmede og forebyggende arena. Formålet med studien er å belyse hvordan man kan fremme psykisk helse hos barn i barnehagen ved å jobbe med relasjonskvalitet og personalgruppen. Denne kvalitative studien oppsummerer at det er lite fokus på hva som kjennetegner et godt barn-voksen-samspill. Bakke og Flatens studie (2018) avdekker at det er lite kultur for refleksjon og systematisk arbeid med den voksne sin relasjonskompetanse. Forskernes avsluttende kommentarer er at barnehagen må reflektere og bli mer bevisst på hva som kjennetegner positive og negative relasjoner og hvilken betydning de har, fordi det er en sentral del av jobben. Studien til Bakke og Flaten (2018) forteller blant annet at det må foreligge organisatoriske rammefaktorer der refleksjon og utvikling av refleksjonskompetanse for å forebygge gjennom den voksne sin relasjonskompetanse. Både overordnet barnehagemyndighet, samt den enkelte barnehageeier og styrer, må ha strukturer og rammer for å utvikle en kultur for systematisk refleksjon over relasjonskompetansen. Det interessante i denne studien er at den fremhever relasjonskompetanse som en viktig kunnskap for kvaliteten i barnehagen.

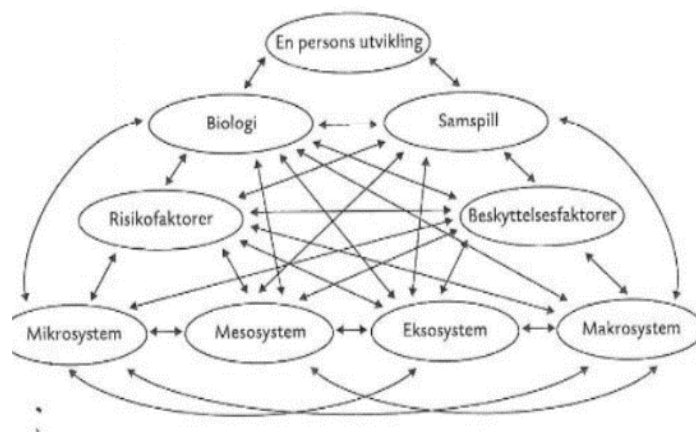
I den kvalitative studien til Bøe, M. m.fl. (2019) der det ble undersøkt hvordan barnehagelæreres arbeider profesjonelt med å styrke barnegruppens læringsfellesskap. Det viste seg at barnehagelærer fremmer læringsfellesskapet gjennom å bygge relasjoner mellom barn, og ved å utvide det som skjer i fellesskapet, og ved å støtte enkeltbarns bidrag i gruppen. I denne studien ble fem barnehagelærere skygget i ni dager, og deres handlinger ble filmet. Det er praksiskunnskapen om relasjonsbygging hos barnehagelærer som ble synlig. Hvordan barnehagelærer toner seg inn og er aktiv lyttende, og deres evne til å vise interesse for barns samtaler og aktiviteter. Videre var barnehagelærerne sin evne til å bruke barn som ressurs for hverandre, viktig for styrke barnegruppens læringsfellesskap. Denne studien kan sees i sammenheng med barnehagelærers relasjonskompetanse for å styrke

barnegruppens læringsfellesskap. Dette kan peke på at barnehagelæreren sin relasjonskompetanse kan være interessant knyttet til begrepet forebygging.

Oppsummerende kan disse forskningene vise til at relasjonskompetanse er et viktig bidrag for barns optimale utvikling. Forskingen er varierende og gir dermed ikke et tydelig signal på hva som er viktige bidrag i begrepet relasjonskompetanse. Relasjon til barnet og den voksne sin bevissthet og evne til å utvikle sin relasjonskompetanse er viktig. Min studie vil være et bidrag til å sette søkelys på relasjonskompetanse som forebyggende tiltak og løfte fram positive betraktninger fra noen barnehagelærere om hvordan relasjonskompetansen kan være forebyggende tiltak mot mobbing i barnehagen.

3.2 Transaksjonsmodellen

Transaksjonsmodellen er en teoretisk modell som synliggjør hvordan relasjoner i barnets livsverden henger sammen med ulike miljøfaktorer. Det er en paraplyteori som samler flere teorier som Bronfenbrenner bioøkologiske modell, *life span development theory* av Balt, *life-course theory* av Elders (Kvello, 2013, s.62). Figuren viser utviklingsprosesser i transaksjonsmodellen. «Den illustrerer hvordan barns oppvekstbetingelser omfatter både biologisk og miljømessige forhold over tid i alle sentrale systemer» (Kvello, 2013, s.80).



Figur hentet fra Kvello, 2013, s.80.

Sameroff (2009) utviklet modellen som tar utgangspunkt i at arv og miljø er i et samspill som påvirker hverandre positivt eller negativt. Her er vises det til risiko og beskyttelsesfaktorer som sentral faktor for å forstå modellens forebyggingsperspektiv. Transaksjonsmodellen har et vidt begrep på miljø, alt fra «det fysiske miljøet», til «det menneskeskapte miljøet» og «til det sosiale miljøet» (Kvello, 2012, s.63). Barnet påvirker omgivelsene, og omgivelsen påvirker barnet (Sameroff, 2009). Det betyr blant

annet at denne påvirkningen gjensidig kan fremme eller hemme god utvikling. Transaksjonsmodellen viser til at det finnes mange muligheter for å legge til rette for gode utviklingsmuligheter for barnet og miljøet (Sameroff, 2009). «Barnets utvikling er komplekst og inneholder biologisk, psykologisk og sosialt forhold som gjensidig påvirker hverandre» (Drugli, 2015, s.17). Det er dette samspillet eller samhandlingen som er sentral, som gjør transaksjonsmodellen til et nyttig verktøy for å se relasjon i et større perspektiv (Sollesnes, 2018). Det er ikke snakk om arv eller miljø, men vekselvirkingen. Det er også en nyttig modell for å se relasjon i et forebyggende perspektiv. Smiths hovedpunkter i transaksjonsmodellen blir uttrykt i korte trekk slik (Moe & Slinning& Hansen 2010, s.30):

1. Barn er individer som aktiv organiserer erfaringer og slik bidrar til egen utvikling.
2. Samspillet mellom et barn og dets omsorgspersoner er en form for toveiskjøring der barn reagerer på voksne, noe som igjen har effekt på de voksnes atferd.
3. Egenskaper hos barnet og miljøet er ikke statiske størrelser, men begge forholdene endres over tid på en gjensidig regulerende måte.

Kommunikasjon, kontekst og relasjon blir knyttet sammen og påvirker hverandre gjensidig (Sollesnes, 2018). Hvordan barns adferd tolkes handler noe om rammene, relasjoner og kommunikasjonen det utspiller seg i. Modellen viser til at vi må se barns oppvekst i lys av arv og miljø, der miljøet kan ha en forebyggende effekt. Nyere forskning viser at hjernen er sosial, og hvordan barn utvikler seg handler ikke kun om arv og genetikk, men også om det relasjonelle i omgivelsen. Her ligger også gjensidigheten i relasjonen jf. Vygotsky, som hevder at vi lærer i samspill (Halvorsen,2017). Selv om «barnets temperament og kognitive nivå er genetisk betinget», kan miljøet fremme eller hemme genuttrykket, og det er samspillet mellom gener og miljø som er av betydning (Drugli, 2015, s.18).

Kulturen forteller noe om holdninger, verdier og normer. Barns *livsverden* forteller noe om barnets oppvekst, verdier, og kulturelle og sosioøkonomiske bakgrunn (Sollesnes, 2018, s.27). I dette rommet ligger også den voksne sin mulighet til å forstå barnet. Sameroff (2009) viser til at «ikke-normative endringer som ulykker, ulike begivenheter og diverse kulturelle faktorer kan påvirke barnets eller gruppens utvikling» (Drugli, 2015, s.19). I transaksjonsmodellen er barnet en viktig aktør i sitt eget liv. Barnets samspill med miljøet er hele tiden i en dynamisk vekselvirkning og endring (Sameroff, 2009). «Transaksjonsmodellen representere et optimistisk syn på barns utviklingsmuligheter» (Drugli, 2015, s.20). Videre viser transaksjonsmodellen til at utvikling skjer hele livet fordi individ og miljøet er i stadig endring.

Transaksjonsmodellen i et forebyggende perspektiv vil i denne masteren vise til at miljøet, altså barnehagelærerens relasjonskompetanse, kan være en positiv faktor for barnets mulighet for å bli speilet og veiledet til gode samhandlingsmønstre med andre, både på individnivå og gruppenivå.

Dette kan være med på å forebygge mot mobbing i barnehagen, fordi barnet blir tygg på seg selv og får gode erfaringer og læring av å være i konstruktive relasjoner med barnegruppen.

3.3 Mobbing som sosiale relasjoner på avveie

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet 2017) legger vekt på at barnehagen skal fremme vennskap og fellesskap ved å forbygge og stoppe utestenging, krenkelser, uheldige samspillsmønstre og mobbing. Inkludering er et sentralt verdiord i rammeplanen, der alle barn skal bli deltakere i barnefellesskapet. Det allmennpedagogiske tilbudet skal i større grad enn tidligere bygge ned barrierer, og være en åpen og inkluderende arena for alle barn. Djupedal-utvalget (NOU 2015:2) viser til at mobbing forekommer i barnehagen. Videre pekes det på forebyggende arbeid mot mobbing i barnehagen gjennom tidlig arbeid med barns sosiale kompetanse og barnehagens psykososiale miljø. Stortingsmelding 6 2019-2020 peker på «at ansattes kompetanse og evne til å være i nære relasjoner er avgjørende for inkludering» (Meld. St. 6, 2019-2020, s.8). Videre vises det til at barnehagen må legge til rette for gode relasjoner, trygg tilknytning til de ansatte, oppleve anerkjennelse, tilhørighet og trivsel. Den Norske GoBan-undersøkelsen peker på at barnehagene svikter på å støtte de minste barnas evne til å inngå i relasjoner med hverandre. Her kan barnehagene svikte i sin opplæring i å lære små barn å inngå i positivt samspill med andre, og det kan gi grunnlag for krenkelser og mobbing.

Helgesen (2018) viser at det har vært to perspektiver å oppfatte mobbing på, *det individorienterte* og *det gruppeorienterte*. «Det individorienterte perspektivet ser på mobbing som negative handlinger mellom mobber og den som blir mobbet» (Helgesen 2018, s.30), mens det gruppeorienterte perspektivet ser mobbing som sosiale samspillprosesser som er blitt vanskelig og ganske fastlåst. I det gruppeorienterte perspektivet, kan det å se mobbing minne om Vygotsky sitt sosiokulturelle læringssyn, der barn lærer og utvikler seg i sosiale sammenhenger og siden kan læringstema bli noe individuelt (Halvorsen,2017). Mobbing i barnehagen er relativt et nytt fenomen som er blitt satt fokus på gjennom ny rammeplan. Men det kan synes at det er mange som blir forundret og «overrasket når mobbing blir knyttet til barnehagebarn» (Helgesen, 2018, s.19). Kan virkelig små barn ekskludere noen fra et fellesskap?

«Det er forsket lite på mobbing i norske barnehager» (Helgesen, 2018, s. 20). Nordisk og utenlandsk forskning viser at forekomsten av mobbing i barnehager er *fra 10% til 28 %* (Helgesen, 2018, s.20). «Forskning på barns trivsel og medvirkning i barnehagen i Norge [fra NTNU, 2012] viser at tolv prosent av barna sier at de ofte blir plaget av andre når de er i barnehagen» (Idsøe & Roland, 2017, s.14). En barnegruppe som viser positivt samspill gjennom gjensidig varme og respekt utvikler gode vennerelasjoner versus en barnegruppe der det forekommer klyping, spark, slag, blikk, grimaser,

snakke stygt og utestenging fra lek, er mønstre som kan vise til sosiale relasjoner som er på avveie i gruppen (Idsøe & Roland, 2017, s.14). På grunn av dette vil det være tenkelig at barnehagelærere trenger kunnskap om mobbing og forebygging i barnehagen. Uavhengig av dette, er det en dreining mot å forstå mobbing som et sosialt fenomen. Søndergaard (2009) framhever at det hun forstår som mobbing er sosiale prosesser på avveie. Hun viser til gruppens evne til inkludering og ekskludering påvirker gruppens samspill på godt og vondt. «Gruppen har høy eller lav grad av toleranse» (Lund, 2015, s.12), og Søndergaard (2009) bruker begrepet *eksklusjonsangst* som forteller om barnets redsel for å bli stående utenfor fellesskapet. Videre beskrives denne angsten som noe som kan gå over til panikk. Panikk for å bli utstøtt, som igjen frembringer avsky og forakt mot et medlem i gruppen. Dette kan beskrive at barnehagebarn har en mobbeatferd uten at de med viten og vilje vil krenke andre. Mobbing blir mer et uttrykk for «gruppens toleranse for annerledeshet» (Søndergaard, 2009; Lund, 2015, s.12). Det oppstår en redsel for ikke å høre til i fellesskapet. Gruppen har lav grad av aksept og toleranse for det som oppleves som annerledes. Alvestad (2004) mener at barns uhensiktsmessige adferd mot andre barn kan i større grad være et tegn på at de er midt i sin sosiale utvikling og har ikke erfart eller lært godt nok hva som er god oppførsel, slik som voksne. Voksne kan ha vanskelig for å akseptere små barns ondskap, og det kan komme til syne gjennom «manglende evne til å gjenkjenne mobbing når den forekommer» (Larsson, 2001; Helgesen 2018, s.50). Gjennom å ha et positivt syn på barnet og dets muligheter til å utvikle seg som menneske og til å bli et godt medmenneske, har vi et helt annet utgangspunkt for å kunne forebygge mobbing i barnehagen. Lund m.fl. (2017) har lagt til grunn en ny definisjon av mobbing som i større grad peker på det relasjonelle som utgangspunkt for krenkelser. «Mobbing av barn er handlinger fra voksne og/eller andre barn som krenker barnets opplevelse av å høre til og være en betydningsfull deltaker i fellesskapet» (Lund, Helgeland & Kovac, 2017, s.6).

Å se mobbing som sosiale prosesser på avveie innebærer et systemteoretiskperspektiv til relasjonen og spillet mellom barn<voksen, barn<barn og barn<miljø for å skape forståelse for relasjonens betydning. Ved å ha en poststrukturalistisk ramme rundt begrepet mobbing blir det relasjonelle og kontekster sett på som en sosial og kollektiv utfordring fremfor et individuelt problem (Helgesen 2018). Idsøe & Roland (2017) hevder det er bedre å forebygge alle former for krenkelser, og barnehagen har en viktig oppgave med støtte alle barns psykososiale utvikling. Gjennom observasjon og deltakelse er det viktig å få tak i barns sosiale prosesser, både i gruppen og som et individ i utvikling. Spørsmål som kan stilles blir da: Trenger barnet støtte i å håndtere sine emosjoner? Har barnet fysiologiske behov som må tilfredsstilles for å være i god lek og samspill? Videre støtter også Idsøe & Roland (2017, s.22) at mobbing i barnehagen må sees mer som «et relasjonsproblem enn et individuelt problem». I et systemteoretisk perspektiv påpeker Idsøe & Roland (2017) at voksne er

rollemodeller for barn, og hvordan *kommunikasjonsmønstre* blir uttrykt mellom barn-voksne og voksne seg imellom også er en forebyggende faktor. Hvilket samarbeidsklima er det blant de voksne? Hvordan omtaler voksne barn og hvordan er voksne i relasjon til barna? Ved å se på mobbing som et sosialt fenomen blir det de voksne i barnehagen sin oppgave å forebygge at mobbing får fotfeste i en barnegruppe gjennom å gi alle barn mulighet til å være inkludert i barnefellesskapet. Hvordan kan barnehagelærerne bidra til et mer inkluderende miljø gjennom sin relasjonskompetanse, slik at barn opplever stor grad av aksept og anerkjennelse? Det forebyggende perspektivet i denne masteren er barnehagelærerens relasjonskompetanse.

3.4 Relasjon

I et hvert samspill med en annen er møtet med den andre av stor betydning for relasjonen.» Begrepet *relasjon* stammer fra det latinske ordet *relatio* som igjen er knyttet til ordet *relatus*, som betyr å føre, henføre eller bære» (Linder, 2019, s.16). Relasjoner kan betraktes som *limet* som bringer mennesker sammen i et fellesskap. Vi knyttes sammen gjennom samspill og gjennom opplevelser på godt og vondt. Relasjon har en fenomenologisk tilnærming. Spørsmålet er: Når blir et samspill til, og når går dette over til å bli en relasjon? Opplevelsen av relasjon er subjektiv og personlig, samtidig synlig og åpen. Det er ikke alltid like lett å beskrive denne opplevelsen av relasjon med ord, men gjennom handling vises både holdninger og verdier som blir utspilt i samspillet (Linder, 2019). Linder (2019, s.18) beskriver «relasjoner som et univers i universet som har ingen begynnelse eller slutt». Det handler om samspill mellom mennesker og fellesskapet. «Det finnes ikke lengre noe sted på jorden der man kan bestemme sin egen skjebne uten å ta hensyn til det som skjer i resten av verden» (Csikszentmihalyi, 2008, s.8). Gode relasjoner er der relasjonene skaper «en helhet, balanse og harmoni som gir barnet mulighet for vekst og utvikling» (Linder, 2019, s.18).

Bronfenbrenner (1979, s. 56) hevder at «en relasjon oppstår når en person i en kontekst retter sin oppmerksomhet mot en annen person eller deltar i en aktivitet sammen med en annen». Det er i dette samspillet, kontakten på godt eller vondt, som vil gi barnet muligheter til å vokse som individ og være en del av fellesskapet. Filosofen Martin Buber beskriver i boken *Jeg og du* (Buber, 1993, s.19) viktigheten av å forstå begrepet relasjon ved å si at «i begynnelsen er forholdet», der han mener at mennesket blir til i møtet med et annet menneske. Vi dannes til mennesker, bare ansikt til ansikt, bare hjerte til hjerte utsagn av pedagog og filosofen Johan Heinrich Pestalozzi. Mennesker er relasjonelle, og vi er avhengig av interaksjon for å lære om oss selv og kunne klare å fungere i verden. Det er denne gjensidigheten som er grunnleggende for oss mennesker. Nyere hjerneforskning viser at hjernen ikke kun er et fysisk objekt, men er «innstilt på interaksjon med omgivelsene, altså at

hjernen er sosial» (Schibbye & Løvlie, 2017, s.19). For barn er det kvaliteten på relasjonen som er av betydning for en optimal og livsfremmende utvikling.

Gjensidighet i relasjonen er sentral: Jeg ser deg og du ser meg, slik som Martin Buber påpeker. Mennesket speiler seg i hverandre og dette er et viktig utviklingstrekk i spedbarnsalder. G.H. Mead fremmet sitt syn som en kritikk mot det positivistisk syn om stimuli og respons. Mead så på samspill som en rekke stimuli som vi responderer på og forholder oss til hverandre på og som utvikles i et dialogisk samspill (Mead, 1974). Selvet skapes ifølge Mead gjennom å være deltaker i en relasjon og i det samspillet som utspiller seg der handling er sentralt. Det vil si at barnet erfarer og utvikler seg i møtet med samspillet og den/de andre ved å ta den andre sitt perspektiv (Mead, 1974; Vaage,1998). Mead (1974, s.8) sier at «In social psychology we get at the social process from the in- side as well as from the outside». Mead har vært en av flere som Winnicott og Stern viktig bidragsyter til det vi i dag kaller for speilingsteori. Funn fra hjerneforskning er speilnevroner som danner grunnlag for at mennesket er knyttet til hverandre ved at vi imiterer og påvirker hverandre. Schibbye & Løvlie (2017, s.29) beskriver dette som at handlinger og følelser aktiverer nevronene i hjernen, «altså dine følelser som blir uttrykt i ansiktet aktiverer mine følelser». Det kan være blikket, er det strengt eller vennlig, er ansiktet sint eller glad, som igjen betyr noe for den andre. Winnicott (1965) påpeker at barnets følelsesliv og selvforståelse dannes i møte med sine omgivelser og først og fremst via mor i spedbarnsalder. Winnicott (1965) sier metaforisk: «Det finnes ikke noe vi kan kalle et spebarn, for at det skal finnes et spebarn må det være en mor» (Hart & Schwartz, 2016, s.23). Metaforen beskriver *gjensidigheten* av barnet og om mor som utspiller seg i samspillet dem imellom (Hart & Schwartz, 2016, s. 23). Hvordan mor toner seg inn på barnet, forstår barnets følelser og uttrykk og svarer på dette. I dette samspillet av inntoning og turtaking blir barnets selvforståelse og følelsesliv dannet (Schibbye & Løvlie, 2017). Det er denne gjensidigheten i relasjonen som knytter mennesket sammen på godt eller vondt, og som skjer ofte raskt og ubevisst. «Jeg forstår at jeg, på forskjellig vis, bidrar til din opplevelse, og du til min» (Schibbye & Løvlie, 2017, s.30). Hjernens sosiale trekk viser til at relasjon er betydningsfull for både for meg selv og den andre i relasjonen.

Drugli (2015, s.143) hevder at relasjonen mellom barn og pedagog må være preget av «positivitet og nærhet». Relasjonskvaliteten kan fremme god utvikling hos alle barn, men kan spesielt være en beskyttelsesfaktor for barn med adferdsvansker (Drugli, 2015). Videre hevder Drugli (2015) at barnet utvikles best gjennom å bli sett og *forstått* på en hensiktsmessig og forutsigbar måte, og her skapes barnet sin trygge tilknytning og positive *indre arbeidsmodeller* (Drugli, 2015, s.121). Pedagogens evne til å være sensitiv, engasjert og lydhør vil skape trygghet hos barn og føre til livsmestring.

3.5 Anerkjennelse

Anerkjennelse i relasjonen blir betegnet som en grunnholdning for å ha en god og sunn relasjon til hverandre. Det motsatte av anerkjennelse er gjerne undertrykking, krenkelse og mobbing. Anerkjennelse handler om hvordan individet opplever å bli møtt, sett, speilet og forstått jf. respektert. «Anerkjennelse betyr blant annet å se noe om igjen (re-cognize)» (Schibbye, 2009, s.256), og «Å forstå anerkjennelse som et filosofisk begrep handler det om at du forsøker å forstå den andre uten at du trenger å være enig» (Aubert & Bakke, 2018, s.35). Anerkjennelse dreier seg om «å bygge opp noe i den andre, som viser til at anerkjennelse ikke er noe du har men noe du er» (Schibbye, 2009, s.258-259). «En forutsetning for anerkjennelser er den evnen vi har til å innta andres perspektiv» (Schibbye & Løvlie, 2017, s.49). Filosofen G.W.F Hegel (1999) sier at «vi mennesker har et grunnleggende og universelt behov for anerkjennelse» og Schibbye & Løvlie (2017, s.49) peker på at «Andre må anerkjenne meg for at jeg skal kunne utvikle meg som individ». Dette viser at anerkjennelse er tett knyttet til relasjon. Ved å anerkjennende åpner det opp for den andre til å se nye muligheter og andre perspektiver, samt til og med å endre seg. Det er ikke lett å forklare hva anerkjennelser er, men når du blir møtt anerkjennende får du «eie» dine opplevelser uten at andre er dømmende (Aubert & Bakke, 2018). Gjennom et anerkjennende samspill blir vårt menneskesyn, holdninger og vår forståelse for den andre synlig (Schibbye & Løvlie, 2017). Ved å møte barnet på en anerkjennende måte, så ser du barnet og verdsetter barnet i et subjekt – subjekt relasjon, jf. Buber (1993) som sier «vi blir til i forholdet mellom jeg og du» (Schibbye & Løvlie, 2017, s.19). Verdighet er et ord som kan knyttes til anerkjennelse. Å bli møtt anerkjennende gjør det mulig å erkjenne sitt eget og ta imot den andre sitt. Det åpner opp for samspill og samarbeid mellom likeverdige parter. «Anerkjennelse bidrar til utvikling av selvtilit, selvaktelse og opplevelse av deg selv som verdifull i felleskapet» (Aubert & Bakke, 2018, s.33). Opplevelsen av *kjærlighet, omsorg*, det å bli likt, respektert og anerkjent er grunnleggende for mennesket (Van Manen, 1993, s.61). Kjærlighet er et begrep i anerkjennelse der Van Manen (1993) peker på at for å ha pedagogisk innflytelse på barnet må barnet oppleve kjærlighet.

«Det er barnets indre opplevelser og følelsesuttrykk vi søker å anerkjenne» (Schibbye & Løvlie, 2017, s.50). Gjennom den anerkjennende holdning blir den voksen oppmerksom på hva som *ligger bak barnets adferd og uttrykk*, og hjelper barnet til å håndtere seg selv (Schibbye & Løvlie, 2017, s.50). Schibbye & Løvlie (2017) beskriver at det finnes to typer anerkjennelse. Disse to kategoriene har forankring i synet på barnet og menneskesynet til den voksne. Schibbye & Løvlie (2017) forklarer at det er to væremåter i relasjonen: Å møte den andre som subjekt-subjekt eller subjekt-objekt. «Subjekt-subjekt væremåten er den anerkjennende holdningen til barnet» (Schibbye & Løvlie, 2017, s.51). Der barnet i møte med den voksne får utvikle sine følelser, «vilje og får tak i sine behov og

egne grenser» (Schibbye & Løvlie, 2017, s.52). Gjennom å få prøve, følelser blir satt ord på, barnet blir forstått på hva barnet vil eller ikke vil. «Subjekt-objekt væremåten er å behandle den andre som at den ikke har stemme i sitt eget liv» (Schibbye & Løvlie, 2017, s.52). Den voksne opptrer da på en slik måte at den alltid vet best, som om barnet ikke har en egen vilje til å vite selv. Den voksne har stor definisjonsmakt over barnet og kan med letthet sette merkelapper på barnet, som for eksempel hissigproppen, sutrekoppen og makk i rumpen. Det som gjerne blir kalt for egenskapsforklaringer. Gjennom dette kan barnet bli tingliggjort og «barnets kompleksitet, uforutsigbarhet og egen følelse av seg selv reduseres» (Schibbye & Løvlie, 2017, s.52-53). Videre beskriver Schibbye & Løvlie (2017, s. 56-59) den *indre og den ytre anerkjennelsen*. Den ytre anerkjennelsen beskriver hva barnet gjør og hva barnet mestrer og er flink til gjennom å gi barnet ros mens «den indre anerkjennelsen er å imøtekomme barnets væren» (Schibbye & Løvlie, 2017, s.58). Det handler om «å akseptere barnets opplevelse som reell og riktig for barnet på en slik måte at det gradvis styrker barnets evne til identifiser følelser og stole på egne opplevelser» (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 58). Schibbye (2002, s.259) peker på at «anerkjennelse er ikke noe du har, men noe du er», det er altså væremåten din jf. holdningene og handlingene. Den anerkjennende holdning kan uttrykkes gjennom kommunikasjon ved «forståelse, akseptering, toleranse, bekreftelse og lytting» (Kinge, 2016, s.126). «Akseptering innebærer å unngå å dømme den andre moralsk» (Kinge, 2016, s.127). «Dypt inni oss alle roper en liten stemme: Finn meg, aksepter meg, lik meg, ta meg inn i fellesskapet!» (Øiestad, 2004, s.17).

Ved å akseptere barnet opplever det å bli sett og hørt uten å føle seg kritisert, men gjerne korrigeret på en respektfull måte. «Toleranse vil si å kunne tåle den andres» adferd, selv om den oppleves irrasjonell (Kinge, 2016, s.128). Ved å prøve å forstå og «ha tro på at barnets handling er logisk for barnet selv». Kinge viser til at å bekrefte barnet handler ikke om «å gi ros eller å si seg enig» med barnet, men «Bekreftelse er å registrere sider hos barnet og formidle det til barnet jf. Speiling» (Kinge, 2016, s.128). Lytting er å ha en aktiv lytting det barnet vil si, og at den voksne prøver å finne ut av de «intensjonene og følelsene som ligger bak» (Kinge, 2016, s.129). Det kan lett høres ut som om anerkjennelse er å være medgjørlig og godkjenne barns ulike handlinger, men slik er det ikke. «Å være anerkjennende betyr ikke at vi slutter å sette grenser for barnet eller reagerer på adferd» (Kinge, 2016, s.129), men vi gjør dette på en passende måte uten å være dømmende.

3.6 Empati

«Empati har sin opprinnelse fra det greske ordet *empathia* og kan oversettes med *innfølelse*», men et bedre ord er *innlevelse* (Kinge, 2016, s.113). Empati er ikke det samme som *sympati*, som betyr medfølelse. Empati viser til evnen til å få tak i «den andres indre stemning og følelse», og kunne oppdage det bakenforliggende budskapet (Kinge, 2016, s.113). Videre handler det om hvordan vi

uttrykker det vi opplever i samspillet med barnet, slik at barnet blir bevisst seg selv og kan bidra til «økt innsikt og selvforståelse» (Kinge, 2016, s.115). Å sette seg inn i den andres følelser stiller krav til evnen til å skille mellom mine og dine følelser. Den voksne må ha en kognitiv og emosjonell bevisst om seg selv og den andre (Kinge, 2016). I motsatt fall kan den voksne oppleve å bli overveldet av den andres følelser fordi vi assosierer, og egne opplevelser vekkes, dermed blir vi medfølende og ikke empatisk. Kinge (2016, s.119) sier at vi *overidentifiserer*, og våre egne følelser og relasjoner legges inn i den andre uten at vi har sjekket ut at det stemmer. Gjennom å overidentifisere kan vi lett finne løsninger for barnet ved å avlede, overtale eller fortelle hvordan barnet har det, og da lærer ikke barnet å håndtere og tåle sine følelser og skuffelser, og ved å overidentifisere kan vi krenke barn. Et eksempel er at vi som voksne lett kan si til barn, «dette er ikke noe å være redd for» (Kinge 2016, s.119). Den voksne er ikke redd for akkurat det som barnet viser redsel for, og har *overidentifisert* sine opplevelse og plassere den i barnet (Kinge, 2016, s.115). En annen oppfatning av «å være empatisk er å være snill og opptatt av å ivareta andres behov», og dette gjøres i beste mening for å hjelpe den andre (Kinge, 2016, s.115). Det er her skillet eller forståelsen for hva empati er ligger.

Empati viser til det å *oppfatte og forstå* følelsesmessige undertoner, et bakenforliggende emosjonelt budskap, og å *respondere og kommunisere* på en slik måte at det øker den andres forståelse av seg selv (Kinge, 2016, s.115). Barn som blir beskrevet som at de mangler empati, mangler kanskje «empati for seg selv og er ikke i kontakt med sine egne følelser» (Kinge, 2016, s.187). «For å bidra til at barn skal kunne utvikle sin empati, fordres det altså at de får hjelp til å bli bedre kjent med seg selv og sine egne følelser og behov, og at de utvikler selvinnsikt og -forståelse» (Kinge, 2016, s.187). Her ligger det et forebyggende perspektiv gjennom at pedagogen er empatisk og utvikler sin empatiske forståelse som kan gi ringvirkninger ved at alle barn i barnegruppen er i kontakt med seg selv og summen kan bli flere positive relasjoner i felleskapet som er forebyggende mot mobbing. Den beskrivende dialogen, der den voksen ser barnet og evner å tone seg inn på barnets emosjonelle tilstand og respondere på det, «stiller store krav til den voksne sin empati» (Kinge, 2016, s.154). Dette krever selvinnsikt hos den voksne, slik at barnet opplever å bli sett, hørt og forstått ut fra sine forutsetninger. Ifølge Van Manen (1993) blir slik forståelse til ved at den voksne skaper tillitsfull samfølelse med barnet. «Samfølelse er noe mer en empati», mener Van Manen (1993, s.89). «Sympati kan knyttes til begrepet samfølelse», som skal få i stand den voksne til å se og forstå barnet (Van Manen, 1993, s.89). «Å vise empati er at vi overfører noe av vårt eget liv, og overfører vår egen psyke på den andres person. Det vil si at vi føler oss inn i barnets opplevelser uten nødvendigvis la oss berøre av det» (Van Manen, 1993, s.89). Det er i spenningsfeltet mellom å sette seg inn i den andres sted og samtidig forholde seg følelsesmessig uberørt av den andre, men interessen,

engasjementet og kjærligheten for den andre er også viktig, og det er det som er empati og omsorg hos Van Manen (1993).

3.7 Mentalisering

Mentalisering er et begrep som beskriver vår forståelse av mentale tilstander i oss selv og hos andre. Ofte blir det beskrevet som evnen til «å se seg selv utenifra og andre innenfra» (Kinge, 2016, s. 133). Kinge (2016) mener «begrepet handler om sosial kompetanse», jf. «evnen til å forstå sine egne og andres signaler om det som skjer oss imellom». Begrepet er forbundet både med følelser og handlinger. Nilsen & Skårderud (2012, s.9) hevder at en «god mentaliseringsevne fremmer god følelsesregulering og selvregulering». Videre sier Nilsen & Skårderud (2012, s.9) at mentalisering kan beskrives som «ferdigheter til å føle klarere». «Mentalisering skjer ubevisst, som intuitive følelsesmessige reaksjoner som respons på sosiale handlinger» (Nilsen & Skårderud, 2012, s.9). Tilknytningsteori er viktig for å forstå begrepet mentalisering. Bowlby er opphavsmannen til tilknytningsteorien som både Fonagy og andre har videreutviklet (Schibbye, 2009, s.101). «Bowlby har hatt stor innflytelse på relasjonelle forhold i forståelsen av barnets utvikling» (Hart & Schwartz, 2009, s.98). Hvordan vi mennesker har et grunnleggende biologisk behov for tilknytning for både overlevelse, beskyttelse, vekst og utvikling. «Tilknytningen bidrar også til den nevropsykologiske utviklingen av våre sosiale evner» (Nilsen & Skårderud, 2012, s.11). Det er her det psykologiske selvet dannes, gjennom å kjenne mentale tilstander videreutvikles selvet «gjennom samhandling med omsorgsgiverne via prosesser som speiling» (Nilsen & Skårderud, 2012, s.11). Menneskets «selvoppfatning vokser frem parallelt med utviklingen av hva andre tenker om oss» (Skårderud & Sommerfeldt, 2013, s.5).

Daniel Stern forsket på spebarn og deres sansemessige, kognitive og sosiale kapasitet. Stern sitt bidra endret måten å tenke om spebarn på, og har vært viktig knyttet til tilknytningsteori og å forstå «barnets intersubjektivitet» (Hart & Schwartz, 2016, s.102). Forskningen til Stern viser at spebarn er sosialt opptatt av samspillet med mor (Hart & Schwartz, 2016). Gjennom oppmerksomhet og følelser i kontakten med mor lærer barnet tidlig å være i samspill gjennom følelsesuttrykk og gester (Hart & Schwartz, 2009). Den følelsesmessige regulering er viktig i spedbarns fasen. I samspillet med mor lærer barnet å modulere og kontrollere sine behov, først og fremst. Det er her gode arbeidsmodeller skapes hos barnet, og starten på barnets utvikling av følelsesregulering, interpersonlig forståelse og informasjonsprosessering utvikles i samspill og støtte med barnets nære relasjoner. Fonagy sin teori om «barnets affektdannelse er viktig som starten på utviklingen evnen til mentalisering» (Hart & Schwarz, 2016, s.206). Barn trenger å bli mentalisert for å få gyldiggjort følelsene sine jf. Kinge (2016). Det er de voksne som er i nære relasjoner til barnet som gjennom sin mentaliseringsevne

bidra til at barnet utvikler sin egen kapasitet på dette området. Det å ha blitt møtt av voksne på sine behov, følelser og mestring, gjennom et forståelsesfullt samspill av den voksne gir gode arbeidsmodeller for barnet jf. sosial og relasjonell kunnskap.

Nilsen & Skårderud (2012) har et terapeutisk utgangspunkt når de stiller spørsmålet: Hva kjennetegner mentaliserende terapeuter? Jeg tenker at det mulig å overføre terapeut begrepet til barnehagelærer. Det som er viktig sier Nilsen & Skårderud (2012) er å ha en nysgjerrig holdning, motarbeide all form for skrår sikkerhet og regulering av intensitet og ikke minst at man utforsker selve det kliniske møtet, deg-og-meg her-og-nå, samt å kunne se saker på forskjellige vis. «Mentalisering er evnen til å forstå både vårt eget og andres sinn» (Skårderud & Sommerfeldt, 2013, s.20). Altså å kunne ta perspektiver og ha et reflektert forhold til seg selv, andre og kontekst. Skårderud & Sommerfeldt (2013, s.21) peker på at mentalisering «er sinnets immunapparat og det overlappes av empati, emosjonell intelligens, og selvinnsikt». I dette er evnen til å være nysgjerrig på barnet, ha en ikke dømmende holdning og ikke være forutinntatt, og kunne reflektere over seg selv og barnet, samt justere seg etter det. Dette er viktige faktorer i mentalisering.

3.8 Relasjonskompetanse

Barnehagelærer er den profesjonelle voksne som alltid vil være ansvarlig for relasjonen til barnet og til barnegruppen. Det komplekse som finner sted i det mellommenneskelige samspillet vil være barnehagelæreren sitt ansvar. Refleksjon over egne holdninger og handlinger vil være avgjørende for å kunne utvikle sin relasjonskompetanse og ta ansvar for relasjonen til barnet. Schibbye & Løvlie kaller dette «å få øye på seg selv» (2017, s.31). Hva gjør det med meg, og hvordan blir min oppførsel oppfattet av barnet, og hvordan kan jeg påvirke til relasjonen til barnet. Gjennom kunnskap om relasjon og relasjonskompetanse blir det rom for barnehagelærer å sortere og reflektere over samspillet. Schibbye & Løvlie (2017, s.32) beskriver *selvrefleksjon* som barnehagelærers evne til å være bevisst på sine egne indre bilder. Hvilke tanker, følelser, meninger holdninger og handlinger har jeg? Klarer jeg å se meg selv utenfra og barnet innenfra? Har barnehagelærer evnen til å ta et metaperspektiv på seg selv? «Selvrefleksjon er avgjørende for å kunne stanse opp og få overblikket på hva som skjer i relasjonen» (Schibbye & Løvlie, 2017, s.37). Det er her handlingsrommet ligger for å forebygge og se hvordan fastlåste mønstre kan bli løst eller minsket. Videre beskriver Schibbye & Løvlie (2017, s.152) den voksne sin bevissthet og vilje til å utforske sine egne følelser, bakgrunn, og sine egne relasjonelle mønstre. «Det å skape gode, anerkjennende og lyttende relasjoner til barna og til seg selv er sammenvevde prosesser som styrkes av hverandre» (Schibbye & Løvlie, 2017, s.152). Gjennom denne prosessen vil den voksne utvikle sin anerkjennelse og være autentisk i sin relasjon til barnet. «Det er umulig å ikke kommunisere, hevder Bateson (1979)», og med det viser han til at all

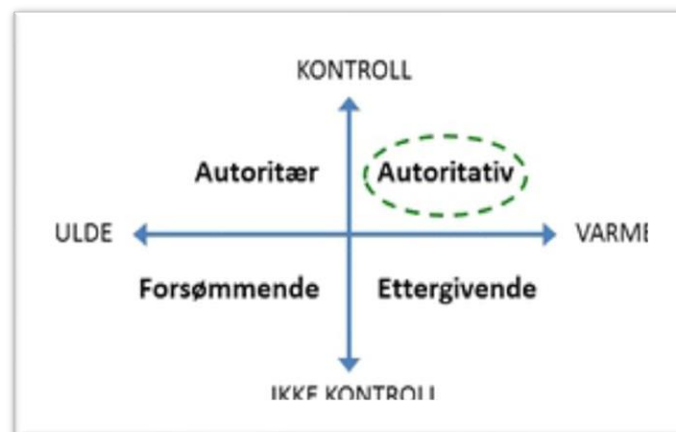
adferd betyr noe og har en mening (Ulleberg,2009, s.17). «God kommunikasjon foregår som et nyansert samspill» og relasjon så tett knyttet til hverandre at det er vanskelig å skille hva som er hva (Eide & Eide, 2017, s.22). Eide & Eide (2017, s.17-18) viser til *personorientert kommunikasjon* der nøkkelfaktorer er *anerkjennelse, aktiv lytting, forståelse, respekt og likeverd*. Relasjonskompetanse er også kunnskap om seg selv, og barnets behov for godt samspill og hva som er relasjonsfremmende. Sollesnes (2018, s.99) peker på at *relasjonskompetente fagpersoner* har personlig kunnskap, faglig kunnskap, relasjonskompetanse og kommunikasjonskompetanse. Dette blir synlig i væremåten til fagpersonen som klarer å balansere dette, slik at samhandlingen ikke blir «krenkende for den andre part» (Sollesnes, 2018, s.99). Videre viser Sollesnes (2018) til at konteksten krever av pedagogen må å kunne håndtere ulike *krav*, og dermed er *evnen til å være fleksibel* viktig i relasjonskompetansen. «Pedagogens evne til å være autentisk bygger tillit» (Sollesnes, 2018, s.73). Trygghet, tillit og trivsel er nøkkelfaktorer for barns optimale utvikling ut fra sine egne forutsetninger. «Tillit er grunnleggende» for dialog og samspill (Eide & Eide, 2017, s.26). Voksne som opptrer autentisk i sin relasjon til barnet «bidrar at barn kan ta inn læring» (Skårderud & Sommerfeldt,2013, s.190). Skårderud & Sommerfeldt, (2013, s.190) viser til *epistemisk tillit* som handler om å åpne opp for den andre og vise at jeg vil den andre vel. Altså, den voksne speiler barnet og barnet får utvikle sin intersubjektivitet. Van Manen (1993, s.64) sier at «barn som opplever tillit blir oppmuntret til å ha tillit til seg selv», og at «tillit gir styrke» hos barnet og tro på egne muligheter og utvikling. Det motsatte av tillit er mistillit som skaper et lukket samspill, der skepsis og mistro råder og muligheten for utvikling er liten.

«Pedagogen må forstå det barnet forstår» (Sollesnes 2018, s.97). Dette kan skje når pedagogen fremmer noe eleven synes er viktig og som har verdi for eleven, dermed kan eleven oppleve seg verdifull (Sollesnes, 2018). Dette vil ikke si at det er symmetri i relasjonen mellom pedagog og barnet. Det vil alltid være ett asymmetrisk forhold på grunn av pedagogens maktdefinisjon, men det er væremåten og relasjonskompetansen som fremmer opplevelsen av likeverd, anerkjennelse og inkludering hos den andre. Dermed kan tillit skapes og relasjon dannes.

Linder (2019, s.36) påpeker at forskning viser at en så viktig kompetanse som relasjonskompetanse ikke har en felles fagterminologi om relasjonskompetanse, og det kan derfor være «vanskelig å skille mellom hverdagspråket og fagspråket om relasjon». Kompetanse er et begrep med flere faktorer som mener vi må besitte kunnskap om hvordan man kan tilegne seg kompetanse. Det er «relasjonskompetanse, refleksjonskompetanse og meningskompetanse» (Linder, 2019, s.37). «Qvortrup beskriver relasjonskompetanse som evnen til å kunne iaktta og kommuniser med andre, enten de andre representere noe kjent eller fremmed» (Qvortrup ,2004; Linder, 2019, s.37). «Man

må kunne sette seg inn i den andres sted, samtidig som man holder fast ved seg selv» (Linder, 2019, s.37). Dette kan sidestilles med både det Schibbye & Løvlie (2017), Sollesenes (2018) Aubert & Bakke (2018) beskriver som en av flere nøkkelfaktorer i relasjonskompetansen, men relasjonskompetanse er dessuten noe mer. Begrepet omhandler også omsorg, gjensidighet og det å være tilsted og nysgjerrig på den andre. Relasjonskompetanse beskrives som evnen til å møte den andre med *varme, tillit, aksept og respekt* selv om budskapet kan oppfattes negativt (Aubert & Bakke, 2018, s.16) Linder (2019, s.39) hevder at det å ha relasjonskompetanse er å ha viten og kunnskap om «relasjonelle forhold og effektive læringsprosesser». Linder (2019, s.39) knytter seg til både Stern og Bronfenbrenner i sine beskrivelser om at god læring skapes gjennom relasjon som kontekst. Sensitive voksne er betydningsfulle ved at de er intuitive, engasjerte og empatiske. Relasjonskompetansen krever at pedagogen har et «dynamisk tankemønster og man er villig til å utvikle sin egen kompetanse gjennom kunnskap, erfaring og trening» (Linder 2019, s.40). «Gode relasjoner skapes ikke i forbifarten», men krever innsats, utholdenhet, tålmodighet, mentalt tilstede i omgivelsen og at man har godt humør (Linder, 2019 s.78).

«Forskere på mobbing viser at autoritative voksne er forebyggende mot mobbing» (Idsøe & Roland, 2017, s.79). Lund (2015) sier at de voksne må være *varme og tydelige* i sin væremåte. Altså de må ha et bevisst forhold til sin relasjonskompetanse. Baumrind (1991) har utviklet en teori på ulike oppdagerstiler.



Figur hentet 14.02.20 fra



<https://www.bing.com/images/search?view=detailV2&id=6297A661D5F2E5FA4155314D8A3C2A4615A1030E&thid=OIP.6nVnlpoxIC2c727WuUhxJAHaET&mediaurl=https%3A%2F%2Faktivprosess.files>

De to aksene relasjon og krav/kontroll viser til ulike dimensjoner i oppdragerstilen. Relasjon betyr varme, støtte og omsorg for barnet og krav/kontroll er forventning om positiv adferd og at barn lærer

positive tilnærminger. Normer skal læres i takt med og med respekt for barnets utvikling og modningsnivå. Pedagoger er i samspill med disse to aksene, og det vil ta tid å bli den autoritative voksne. Autorative voksne skårer høyt på varme, krav og grenser. Ettergivende betyr her at den voksne skårer høyt på varme, men setter ingen grenser. Autoritære voksne skårer høyt på krav og grenser, men viser ingen varme. Forsømmende voksne skårer både lavt på varme og grenser (Idsøe & Roland, 2017, s.79-85). Modellen er i utgangspunktet enkel å forstå, men setter krav til kunnskap om relasjon, relasjon til barn og utvikling av egen relasjonskompetanse. Veien mot å være en mest mulig autorativ voksen er krevende og setter krav til refleksjon over eget arbeid. Pinata (1999) har et godt begrep om det å bygge relasjon til barn, «baking time». Det er i de små øyeblikk der den voksne er positivt samspill med barn i aktiviteter som er lystbetont for barnet. Den voksen toner seg inn på barnet og er sensitiv, gir emosjonell støtte, gjøre noe barn liker og mester eller støtter opp om barnets mestring, i et samspill preget av anerkjennelser og respekt for barnet.

Linder (2019) har utviklet en figur som beskriver to ulike reguleringsstrategier som kan sees i tilknytning til Baumrind (1991) sin teori. Figuren er en veiviser på hvilke holdninger, verdier og handlinger som legges til grunn for hvordan den voksne regulerer barnet på god eller dårlig måte.

Beskrivelse av to ulike reguleringsstrategier (Linder, 2019.s.118).

<p>Blå regulering</p> <p>Fagpersonen som autoritet</p> <p>Barnet veiledes</p> 	<p>Rød regulering</p> <p>Fagpersonen som autoritær</p> <p>Barnet reguleres</p> 
<p>Empati og varme</p> <ul style="list-style-type: none"> • Empatien er grunnleggende. • Barnet får en opplevelse av betydning for fellesskapet. 	<p>Gjenytelser</p> <ul style="list-style-type: none"> • Barnet må gjøre seg fortjent til den voksnes oppmerksomhet. • Barnet opplever trusler om sosiale ekskludering.
<p>Respekt</p>	<p>Mangel på respekt</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Barnet blir oppfattet og verdsatt slik at han eller hun er. • Barnets valg blir akseptert. 	<ul style="list-style-type: none"> • Barnet blir behandlet som et nummer i rekken. • Barnet får ikke mulighet til å velge.
<p>Åpen kommunikasjon</p> <ul style="list-style-type: none"> • Det er rom for undring, spørsmål, uenighet og diskusjoner. 	<p>Enveiskommunikasjon</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faste regler og rutiner- «du skal tie stille når jeg snakker»
<p>Høy følelsesmessig toleranse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Det er greit å være redd, sint, lei seg og glad. 	<p>Lav følelsesmessig toleranse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sterke følelser er bannlyst og betraktes som problematiske.
<p>Vitalisering</p> <ul style="list-style-type: none"> • Barn får anerkjennelse og ros når de lykkes med noe. • Barn får medfølelse og trøst når de mislykkes med noe. 	<p>Kritikk</p> <ul style="list-style-type: none"> • Barn opplever at innsatsen deres blir møtt med kritikk. • Barn opplever manglende solidaritet fra den voksne.
<p>Blå regulering</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fagpersoner ser på seg selv som sosiale veiledere • Fagpersonene markerer tydelige de sosiale spillereglene og veileder barna trinn for trinn. • Barna får tydelige handlingsanvisninger. 	<p>Rød regulering</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fagpersonen oppfatter seg selv som eksperter på alle liv og alle situasjoner. • Fagpersonen forteller barna hva som ikke er lov - i stedet for å gi tydelige handlingsanvisninger.

Den blå reguleringen innebære at den voksne ser barnet som subjekt og er opptatt av likeverd og respekt for barnet. Den blå reguleringen kan sammenlignes med den autorative voksne, jf. Baumrind (1991). Den røde reguleringen viser en væremåte der den voksne bruker sin makt. Gjennom den røde reguleringen kan voksne i mange tilfeller krenke og mobbe barnet gjennom «undertrykking, frykt, og latterliggjøring» (Linder, 2019, s.117).

3.9 Oppsummering

I dette teori kapitlet er det blitt gjennom ulike innfallsvinkler sett på forebygging av mobbing i et relasjonelt perspektiv som bestod av bidrag fra flere forskere og forfattere. Det vesentlige elementet i de ulike bidragene er at den profesjonelle og barnet/den andre går inn i et subjekt-subjekt-forhold. Barnets umodne handlinger er like viktige i sammenhengen som den profesjonelles handlinger, men det er den profesjonelle som har det overordnede ansvaret. Den profesjonelle lærer av barnet hva som er viktig for barnet å lære. Det er her barnehagelærers relasjonskompetanse kan være forebyggende mot mobbing. Det har vært satt søkelys på sentrale punkt som transaksjonsmodellen i et forebyggende perspektiv, mobbing som sosiale relasjoner på avveie, relasjon, anerkjennelse, empati, mentalisering og tilslutt relasjonskompetanse. Det er disse teoretiske rammer som vil bli drøftet opp mot resultat i analysen.

4 Forskningsmetodologisk tilnærming

4.1 Presentasjon

I dette kapitlet vil det bli belyst hvordan jeg har gått fram for å finne mulige svar på fenomenet jeg har studert. Kapitlet vil kaste lys over hvilke metodologiske og etiske betraktninger jeg har hatt som har vært av betydning for forskningsvalget. Forskningsmetode er et verktøy som brukes for å produsere data og har betydning for resultatet. Innledningsvis vil jeg gi et teoretisk innblikk i vitenskapeteoretisk bakgrunn, og der vil jeg svare på hvorfor jeg valgte en fenomenologisk og hermeneutisk framgangsmåte til analysen. Videre vil jeg beskrive hvordan data er blitt samlet inn, analysert, strukturert, fortolket og drøftet.

4.2 Metodisk tilnærming

Mitt vitenskapelige ståsted blir blant annet påvirket av min forforståelse i valg av vitenskapelig teori, som i dette studiet er forankret i fenomenologi og hermeneutiske perspektiver. Valg av vitenskapelig innfallsvinkel gir masterprosjektet muligheter og begrensninger, som påvirker forskningsperspektivet og resultat. Spesialpedagogikkens oppgave er å løse utfordringer knyttet til å inkludere barn og voksne med funksjonsnedsettelse i barnehagen, skolen og samfunnet (Hausstätter og Reindal, 2016). Relasjonskompetanse er i hovedsak knyttet til både pedagogikk og psykologi som fagdisiplin.

Grunnen til at jeg har valgt hermeneutisk tilnærming er at den vektlegger betydningen av «å fortolke folks handlinger og utforske meningsinnholdet» (Thagaard, 2016, s.41). Det hermeneutiske perspektivet handler også om forståelse og mening, og hvordan ting kan forklares gjennom fortolkning. «En grunntanke i hermeneutikken er at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger og vi kan aldri møte verden forutsetningsløst» (Gilje and Grimen, 2018, s.148), heller ikke jeg i mitt forskningsprosjekt. Det er av stor betydning i hermeneutisk tilnærmingen at det «ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivå» (Thagaard, 2016, s.41). Datamaterialet består av handlinger, adferdsmønstre, normer, regler, verdier og forventingsmønstre som er meningsfulle fenomener som skal fortolkes (Gilje og Grimen, 2018, s.142).

Problemstillingen for masterprosjektet er: *Om vi ser på mobbing som sosiale relasjoner på avveie, hvordan kan da barnehagelærerens relasjonskompetanse være forebyggende mot mobbing i barnehagen?* Her er det en bakgrunnsoppfatning om at relasjonskompetanse kan være et forebyggende tiltak. Dette kan sees i sammenheng med Gilje og Grimen (2018, s.149-150), som mener at «alle mennesker har en trosoppfatning om forskjellige» fenomen. I dette ligger et positivt menneskesyn der mennesker er knyttet til hverandre i et avhengighetsforhold som kan påvirke omgivelsen positivt eller negativt. Mitt ståsted, min fagpersonlige kompetanse og erfaring vil påvirke

forforståelse og jeg vil kunne se forskningen gjennom mine briller. Jeg har grunnfag i veiledning og er veiledningsinstruktør i International Child Development (ICDP) som er et sensitiverings program for å styrke omsorgsgiver i samspill og dialog med barnet. I tillegg har jeg 30 års erfaring fra barnehage og har blitt utfordret til å utvikle min relasjonskompetanse, blant annet gjennom veiledningsmetoden MarteMeo. I yrket har jeg erfart at voksne som er dyktige i sin relasjonskompetanse klarer å styrke barn og barnegrupper som strever. I tillegg klarer disse voksne å hemme negative utviklingsmønstre hos barn gjennom sin relasjonskompetanse. Dermed er jeg blitt opptatt av relasjonskompetanse som fenomen. I denne studien er jeg opptatt av å undersøke barnehagelærere sine betraktninger om relasjonskompetanse som forebyggende, og deres forståelse av mobbing i barnehage. Utvalget er begrenset, og det er denne gruppen informanter sine betraktninger rundt tema som er sentralt. Det vil si at andre kan ha forskjellige perspektiv, fortolkninger, ulike oppfatninger som også kan være riktig. Det bør være rom for at det finnes flere fortolkninger, som kan bidra til annen kunnskap og inspirasjon. Dette fordi vi mennesker er født ulike og har forskjellige måter å betrakte verden på ut fra vårt sosiokulturelle ståsted.

I tråd med Gilje og Grimen (2018) har min forforståelse flere komponenter som språk, begreper, trosoppfatning, og individuell erfaring og disse må belyses for å skape mening i forskningen. I mitt masterprosjekt vil pedagogiske og psykologiske begreper være kjennetegn for min forforståelse. Det kan være fagbegrep som intersubjektivitet og mentalisering som er beskrevet i teori kapittelet. I tillegg kan jeg i større grad legger merke til begreper som å justere seg, relasjonskvalitet, anerkjennelse, respekt og autorative voksne. Jeg vil se informasjonen gjennom mine briller, og det kan være en utfordring når jeg skal forstå de andre sine perspektiv. Filosofen Gadamer (2010) sier blant annet at den største barriere mot forståelse er lukkethet for andres erfaringer. Vi kan ha ulike forståelseshorisonter selv om vi skal ha fokus på det samme. Hermeneutikken kan være til hjelp når vi skal forstå hvordan vi forstår og hvordan vi gir verden rundt oss mening. Når funn skal tolkes blir det gjennom å se på sammenhenger mellom deler og helheter og med min forforståelse til det som skal tolkes jf. Gilje og Grimen (2018). Tolkning av funn blir en vekselvirking mellom teori, min forforståelse og ny innsikt. Den hermeneutiske sirkelen viser at det er dynamikk i tolkingen mellom de ulike delene for å komme fram til en helhet. Intervjuene og utsagn kan kobles til mine fordommer og min forforståelse og må derfor tolkes og bearbeides. Fortolkning er i stor grad basert på min personlige utøvelse av skjønn, erfaring og dømmekraft. Forskers fortolkning må i tillegg bruke andres teorier (Gilje og Grimen, 2018). Jeg kan være styrt av min forforståelse og dermed lukket for andres forståelser, som hos Gadamer, på måter som jeg ikke har kontroll over, fordi alle deler ikke er bevisst hos meg. Jeg har prøvd å være bevisst at det finnes skjulte sider ved forforståelsen som ikke er kommet fram i bevisstheten, og dette kan påvirke fortolkninger uten at jeg er klar over det (Gilje og

Grimen, 2018). Gjennom denne studien vil jeg møte ny forskning på feltet og litteratur som kan gi meg ny innsikt. Jeg må være åpen for å utvikle min forforståelse eller endre den. Gilje og Grimen (2018, s.151) viser til at mennesket sin *forforståelse er reviderbar*. Altså, som forsker har jeg hatt maktdefinisjonen gjennom min rolle som forsker, i valg av forskningstema, valg av informanter, teori, intervjuguiden og hvilke oppfølgings spørsmål som ble stilt. Selv om jeg har forsøkt å fastholde informantenes virkelighetsnære betraktninger, har jeg påvirket alle steg i prosessen og fram til resultatet.

4.3 Fokusgruppeintervju som metode

Ut fra problemstilling og forskningsspørsmål så mener jeg at fokusgruppeintervju er egnet metode. Fokusgruppeintervju er valgt ut fra det formål at det er gruppens samhandling og refleksjoner som skal produsere empirisk data. I fokusgruppeintervjuet er det intervjueren som bestemmer tema, og det er mer styrt enn gruppeintervju (Halkier, 2010). I denne studien vil barnehagelærere fortelle om sine erfaringer, tanker og meninger om temaet uten at metoden vil være for påtrengende (Halkier, 2010). Fokusgrupper gir mulighet til å få uttrykt betydningsdannelser som ellers ville ha vært taus (Halkier, 2010). Ulempen med fokusgrupper er at det sosiale klima i gruppen vil kunne hindre at erfaringer og perspektiver kommer fram (Halkier, 2010). Det vil også være færre muligheter for oppfølgings spørsmål til den enkelte som kan dempe gruppens variasjon i refleksjon og perspektiver.

4.4 Datainnsamling

4.4.1 Kriterier for utvalg

Forskningsspørsmålet til prosjektet var, om vi ser på mobbing som sosiale prosesser på avveie, hvordan kan barnehagelærer sin relasjonskompetanse være forebyggende mot mobbing i barnehagen? Jeg hadde som utgangspunkt et ønske å få tak i barnehager og barnehagelærer som hadde jobbet med tematikken. Jeg jobbet lenge med å få informanter fra denne gruppen, og måtte endre strategi for å få tak i data. Thagaard (2016, s.61) viser til at det ikke er like lett å få tak i informanter gjennom *formelle henvendelser*, og kvalitative studier er ofte tett på og *personlige* som kan gjøre at det er *vanskelig å finne deltakere*. For å få tak i informanter tok jeg kontakt med barnehagelærere og styrere som jeg kjenner via SMS og mail, og spurte om de var villig eller om de kjente noen som var villig til å delta i studien. Disse personene fikk informasjon om forskningsprosjektet via mail. Jeg brukte informanter som var tilgjengelige for meg og som hadde kunnskap som kunne brukes i undersøkelsen jf. Thagaard (2016). Denne utvalgsmetoden kan kalles «snøballmetoden» der en barnehagelærer drar med seg en ny informant til undersøkelsen. En ulempe ved metoden er at den ikke er representativt for populasjonen barnehagelærer (Thagaard, 2016, s.62). Erfaringen fra pilotundersøkelsen var at alle barnehagelærere kunne være informanter, og

disse informantene var tilgjengelig for meg. Jeg valgte også denne måten å rekruttere deltakere på, på grunn av tidspress. Frivillighetsprinsippet og taushetsplikt ble ivaretatt ved at jeg ikke fikk kontakt eller navn på deltakere før de hadde lest og samtykket til å delta i prosjektet (se vedlegg nr.2). Thagaard (2016, s.62) hevder at et ankepunkt ved utvalget er at dette er ofte folk som har høy utdanning og er fortrolig med forskning, og slik ble det med mitt utvalg. Prosjektets formål var å løfte fram positive mønstre gjennom noen barnehagelærere, og få belyst denne gruppen sine betraktninger om hva som kan være viktige, forebyggende perspektiver. Derfor mener jeg at utvalget kunne brukes i studien.

4.4.2 Utarbeidelse av intervjuguide

Intervjuguiden ble laget ut fra inspirasjon av den teori og forskning jeg hadde lest meg opp på. I studiet ble det prøvd ut en pilot på medstudenter for å sjekke ut hvilke ulike spørsmålsformuleringer og intervjumetoder som kunne gi best mulige svar på forskningsspørsmålene. Erfaringene fra piloten viste at åpne spørsmål ville i større grad gi refleksjoner og betraktninger. Ut fra erfaringer fra piloten ble det valgt semistrukturert intervjuguide med 18 spørsmål (se vedlegg nr.3). Formålet var å få tak i barnehagelæreres meninger, tanker og refleksjoner på en mer beskrivende og utdypende måte, dette for å bidra til at forsker kunne følge tema eller utdypninger som forsker ikke hadde tenkt på i *forkant* (Thagaard, 2016, s.98). Forskningsspørsmålene danner grunnlag for utarbeidning av spørsmålene i intervjuguiden. I tillegg ble intervjuguiden delt med medstudenter og faglærer, veileder. Tilbakemeldinger fra dem gjorde at jeg foretok noen små justeringer, men beholdt den åpne inngangen til hvert spørsmål.

4.4.3 Prøveintervju

Spørsmål og fokusgruppeintervju ble prøvd ut i min egen barnehage for å sjekke ut intervjumetoden og om spørsmål var relevant for å innhente empirisk data. Dette var tre barnehagelærere som ikke hadde jobbet systematisk med relasjonskompetanse og mobbing som fenomen i barnehagen. Erfaringene var at spørsmål fungerte ved at de fikk deltakerne til å reflektere, selv om disse barnehagelærerne ikke hadde jobbet systematisk med tematikken. I dette fokusgruppeintervjuet ble også private fortellinger delt og det å vise respekt og anerkjennelse for informantene var av stor betydning for videre refleksjon og trygghet i gruppen. Dette var en etisk vurdering forsker hadde gjort i *forkant*.

4.4.4 Gjennomføring av intervjuene

Gjennomføring av intervjuene tok mer tid og var mer krevende enn jeg på forhånd hadde forestilt meg. Å organisere gruppeintervju ved å finne tid og sted som passet alle var ikke lett. Det ble gjennomført tre fokusgruppeintervju på henholdsvis 1 time og 17 minutter, 1 time og 34 minutter, og

1 time og 47 minutter. Informantene var både kjente og ukjente for forsker. De som var kjent for forsker hadde forsker jobbet med. I alle fokusgruppeintervjuene var det alltid noen som forsker kjente, noe som kanskje bidro til at atmosfæren bar preg av en god tone og stemning. For å ivareta prosjektets integritet hadde jeg bli-kjent-fase, der informantene fortalte litt om seg selv og jeg om hvordan jeg kjente informantene (Vedlegg nr.4). Det ble redegjort for taushetsplikt og at formålet med fokusgruppeintervjuet var å samle data. Der informantenes meninger og refleksjoner var viktig å få tak i, og ikke såkalte sannheter. Jeg hadde en bevisst avdempet væremåte i og under intervjuene. Det var viktig å opptre redelig og imøtekommende. Det første gruppeintervjuet var med to deltakere, som ikke kjente hverandre. En informant meldte avbud pga. sykdom. Gruppeintervju med få deltakere gjør det sårbart for avlysninger. Forsker valgte å gjennomføre intervjuet pga. tidspress og respekt for de to andre informantene. Min erfaring fra dette intervjuet var at informantene i større grad fikk en bredere refleksjon og det kanskje på grunn av informantenes ulike bakgrunn og at de ikke hadde jobbet sammen. De utfylte hverandre med varierte perspektiver. Det andre gruppeintervjuet, var med to deltakere fra samme barnehage. Begge hadde kjennskap til hvem jeg var, men kun den ene hadde jeg jobbet med i ett par måneder for over ti år siden. I dette intervjuet var det tydelig at informantene var trøtte etter en lang arbeidsdag. Intervjuet måtte også ha en pause pga. at informantene måtte hente barna sine i barnehagen og sette dem i aktivitet før intervjuet kunne starte igjen. Her var det nyttig at jeg hadde skrevet ned stikkord på hva som hadde blitt sagt, slik at jeg kunne parafrasere meningsinnholdet i det siste som var blitt sagt. Informantene trengte noe hjelp for å tune seg inn på spørsmålene og tematikken. I dette gruppeintervjuet la jeg merke til at informantene i større grad utdypet hverandres skildringer. Jeg opplevde og noe som transkripsjonen viste, nemlig at jeg var mer aktiv i dette intervjuet med å si: *ja det var interessant, kan du utdype og det var en fin beskrivelse*. Jeg ble nok påvirket av at informantene bar preg av at de var slitne og gav dem noe mer oppmuntring for å få dem til å svare. I det tredje gruppeintervjuet var det to deltakere fra samme barnehage og en ukjent. Forsker kjente to av informantene. I dette gruppeintervjuet ble det også en bredere refleksjon knyttet til spørsmålene og til hverandres perspektiver og refleksjoner.

4.4.5 Transkripsjon

I fokusgruppeintervjuene ble det brukt Sony båndopptaker og intervjuene ble transkribert fortløpende. Gjennom å senke hastighet på båndopptaket, spole tilbake, høre setninger på nytt om og om igjen, ble intervjuene kontrollert at de ble korrekt skrevet. Det har vært viktig å skille mellom tale og skriftspråk for å ivareta informantens autonomi, slik Thagaard (2016) påpeker. Det er forskjell på tale og skriftspråk, ingen snakker i komma eller punktum og bokmål ble brukt samt enkelte dialekt ord som var viktig for meningsinnholdet (Tjora, 2018). I tillegg ble det brukt en notatblokk for å skrive

ned visuelle uttrykk og nøkkelord som kunne bli oppfølgings spørsmål. Et kort refleksjonsnotat der forsker skrev sine umiddelbare betraktninger etter hvert intervju. Gruppeintervju nr.2, der informantene virket trøtte, viser mitt refleksjonsnotat at jeg mente dette ikke var særlig gode data, men i transkripsjonen endret jeg mening. Her ble Gadamer's synspunkt at forskers forforståelse og fordommer kan føre til lukkethet for andres synspunkt, noe jeg fikk reflektert over. «Notater fra intervjusituasjonen har et analytisk formål» (Thagaard, 2016, s.112). Gjentakning av ord og repetering av starten på en setning og stillhet er redigert bort i analyse og drøftingsdelen som er skrevet på bokmål. Forsker mener at meningsinnhold er likevel blitt bevart, fordi fokuset har vært på barnehagelæreres betraktninger og tanker.

4.5 Analyse

Analyse av kvalitativ data handler om å skape mening og gjøre det mulig for andre å få en økt innsikt og «kunnskap om det saksområdet det forskes på» (Tjora, 2018, s.195). Mine refleksjoner, tolkninger og meninger rundt datainnsamlingen vil være utgangspunkt for analyse knyttet til teoretisk forankring. Måten jeg forholder meg til kvalitativ datainnsamling på, påvirker evnen til fleksibilitet mellom mitt teoretiske utgangspunkt og mønstre i datamaterialet (Thagaard, 2016). Videre vil analysen være preget av min forforståelse av fagfeltet og teori, der informantens perspektiver vil være knyttet til min forforståelse og være en fortolkning av informantens forståelse (Thagaard, 2016, s.153). Det vil ikke være riktige eller sanne beskrivelser, men heller beskrivelser av informantens tanker og refleksjoner. Jeg må være bevisst min egen oppfatning og hvordan den påvirker diskursanalysen (Thagaard, 2016). Analysen av data vil være en fortolkning som går ut på å finne mening (Halkier, 2010). Forforståelsen, slik Gadamer (2010) ser det, vil alltid bygge på mine erfaringer, kunnskap og teoretisk forståelse jeg bringer med meg når jeg skal forstå og tolke empirien.

I analysearbeidet er dataprogrammet NVivo-12 brukt og Stegvis-deduktiv induktiv metode, kalt SDI-strategien. Valg av verktøy som NVivo-12 og SDI-strategi ble gjort for å skape struktur og orden i prosessen fram mot funn i datamaterialet (vedlegg nr. 4, 5 og 6). Et sentralt prinsipp for SDI-Strategien er den induktive nysgjerrigheten til hva empirien forteller, og videre er det koblingen mot deduktiv oppfatning ved teoretisk sjekk (Tjora, 2018, s.195). Jeg reflekterte over verdien av min egen empiri. Gjør jeg analyse arbeidet godt? Er det noe jeg overser og har jeg forstått SDI-strategien? SDI-strategien skal være til hjelp og «reduere panikken som kan oppstå i analysearbeidet ved å ha troen på empirien» (Tjora, 2018, s.196). Hensikten er å bruke stegene i metoden trinn for trinn for å «unngå premature konklusjoner» (Tjora, 2018, s.196). Jeg opplevde ikke reduksjon av panikk, slik som Tjora (2018) beskriver og gikk igjennom datamaterialet flere ganger. Tjora (2018, s.50) mener at

vi bør akseptere at metoden har gjort forskere i stand til å utforske tema på en mer sammensatt måte og med mulighet for kollegial vurdering og kritikk. Dataprogrammet NVivo 12 ble brukt og det gav en god oversikt og struktur, samt mulighet for å gjøre analysen om igjen uten at man mister tidligere analysearbeid av data. Det er også lettere å la medstudenter se analysearbeidet for å gi feedback ved å bruke NVivo- 12 og SDI-strategien. Det ble gjort en gang. Forskeren må være åpen for at andre kan se materialet og vil kunne ha andre fortolkninger enn det forskeren kommer med (Halkier, 2010). Forskningsspørsmålene vil være utgangspunktet for analysen, og fortolkningen vil være knyttet til ulike betraktninger.

4.5.1 Koding

Koding er det første steget i SDI-strategien med vekt på induktiv tilnærming til empirien (Tjora, 2018). I dette steget fjerner forsker seg fra egen forforståelse og teoretisk tanker og gikk inn i datamaterialet ved å se på hva som fortelles her. Hva er viktig informasjon som informanten gir akkurat her. Koder ble utviklet gjennom nærhet til empirien, nøkkelord, korte setninger, fraser som ga essensen, metaforer ble til koder. Fordelen med denne måten å jobbe på var at forsker fjernet seg fra sitt forskningsprosjekt og i større grad husket hva koden fortalte, uten å gå tilbake i transkripsjonen. Tjora (2018, s.197) hevder at selv om forsker jobber rendyrket induktiv, så er det ikke «praktisk umulig å ha et tomt hode», men utvikle data tettest mulig på informantenes utsagn. Denne fasen opplevdes både som nyttig og noe kaotisk for det ble laget over 300 koder (se vedlegg nr.5). Tjora (2018, s.198) mener at man «ikke skal være bekymret for at antall koder kan bli stort» fordi de er utviklet ut fra data og ikke fra teori eller forskningsspørsmål, og derfor blir antall koder stort. Kodene egner seg ikke som sortering av data, men beskriver hva som ble sagt i gruppeintervjuene.

Kodene må gjennom en kodetest (vedlegg nr.5). Dette var et krevende arbeid og grunnlag for usikkerhet hos forsker som førte til at denne prosessen ble utført to ganger. Neste steg er kodegruppering, der forsker skal skaffe kobling mellom koder og analyseutdrag for å skape en fortetting i de empirinære kodene (vedlegg nr.6). Dette gjøres også induktivt, som består av å samle koder som har en innbyders tematisk sammenheng i grupper, samt «å skille ut koder som vi anser som irrelevante i en restgruppe» (Tjora, 2018, s.207).

Gjennom utvikling av konseptet lot forsker «i større grad teori styre», med blick på kodegrupper eller hovedtema fra det forrige steget (Tjora, 2018, s.211). Spørsmål som var viktig å stille som en konsepttest: Hva er dette et tilfelle av? Finnes det en mer generell merkelapp på fenomenet? «Finnes det noen teoretiske bidrag som allerede omtaler fenomenet eller som på en annen måte er relevant»? (Tjora, 2018, s. 211) Hensikten er å sette sammen deler og helheter til en sammenheng.

«Den faglige bakgrunnen gir grunnlag» for å gjenkjenne mønstre i data (Thagaard, 2016, s.189). I arbeidet med kategoriutvikling ble forskers teoretiske forforståelse mer fremtredende, men også på søken etter tema eller betraktninger som forsker ikke hadde tenkt på. Forsker utviklet fem kategorier og en node rest, men fire kategorier ble fulgt opp fordi det ble betraktet som mer sentral for forskningen. «Det er konseptene som formidler forskningens funn» (Tjora, 2018, s.223.) I analysen er det tatt frem hovedmomenter som var fremtredende i kategoriene:

- A) Tillitsskapende beskrivelser.
- B) Beskrivelser av barnehagen som sosial læringsarena.
- C) Betraktninger om mobbing i barnehagen.
- D) Kunnskapsbeskrivelser.

4.6 Ethiske retningslinjer og forskningsetiske hensyn

I all forskning er det etiske prinsipper som forsker må forholde seg til. Etikk handler om regler og normer for god skikk og bruk. Forskning er av stor betydning – for enkeltmennesker, for samfunnet, og for global utvikling. Forskning er også en betydelig maktfaktor på alle disse nivåene. Av begge grunner er det vesentlig at forskning foregår på måter som er etisk forsvarlige (Etikkom, 2019). Grunnleggende i et forskningsarbeid er at det er til å stole på, og at forskeren er åpen og ærlig. Dokumentasjon og prosesser av arbeidet er transparent ved å vise til valg av metode, forskers forforståelse og endringer. Forskning skal ikke ha uheldige *konsekvenser* for dem som deltar (Thagaard, 2016, s.26). De generelle forskningsetiske retningslinjene viser til ansvar og makt knyttet til det å utsette noen for forskning. Grunnleggende i forskningsetikken er prinsipper om mellommenneskelige forhold som respekt, gode konsekvenser, rettferdighet og integritet. Hvordan forskers væremåte, holdninger og handlinger er i møte med informanter er av betydning. Det er viktig at jeg har tenkt igjennom mitt møte og ansvar, samt gjort noen etiske overveielser. Et fokusgruppeintervju er en mellommenneskelig situasjon hvor alle påvirker hverandre. I forskning vil det være et asymmetrisk maktforhold mellom meg som forsker og informantene. Jeg laget meg en oversikt på mulige forskningsetiske spørsmål som kunne være aktuelle i mitt prosjekt, og mulige måter å håndtere dette på.

Thagaard (2016, s.26) oppgir tre etiske regler man må forholde seg til når man forsker på mennesker: «Det er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser». Det er et essensielt forskningsetisk prinsipp at informasjon og personlig informasjon blir behandlet konfidensielt. Forskers taushetsplikt ble nevnt i begynnelsen av fokusgruppeintervjuet. Taushetsplikt er knyttet til relasjonen mellom forsker og informant. Tillit er et nøkkelbegrep, og forsker skal behandle all informasjon med respekt, rettferdighet, gode konsekvenser og unngå skade (Etikkom, 2019). Informert samtykket ble laget i

henhold til mal fra NSD. Der formål for prosjektet ble beskrevet, og hvorfor akkurat han/hun blir spurt om å delta. Det ble presisert at det er frivillig å delta og informant kan trekke seg uten begrunnelse. Forskningsprosjektet ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata AS for kontroll av kvalitet og forskningsetikk før det ble gjennomført (vedlegg nr.1). Innsamling av data ble transkribert og makulert etter at oppgaven var ferdig i henhold til avtale med NSD. I transkribering ble informantene kalt respondent 1, 2 og 3. Informasjon og tolking blir framstilt på en redelig og ikke som en sannhet, men som et mønster.

4.6.1 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet henger sammen og forteller om masterprosjektet fremstår som troverdig. Tillit er grunnleggende for å fremstå troverdig gjennom å være transparent i framstillingen av studien øker graden av tillitt.

Thagaard (2016, s.201) oppgir at *reliabilitet* handler om forskningens *pålitelighet*, der mottaker vil bli overbevist om «at forskningen er utført på en tillitsvekkende» måte. Jeg har gjennom studien vist til teoretisk rammeverk, min forforståelse og engasjement, metodevalg, fremskaffing og behandling av data. Mulige feilkilder kan være at jeg kjente flere av informantene, men dette mener jeg ikke har påvirket mine vurderinger knyttet til analysen. Min forforståelse vil kunne påvirke at jeg har vært for lite kritisk til egen forskning. Andre mulige feilkilder er at informantene fikk intervjuguiden på forhånd, noe som kan gjøre at informanten søker opp svar på spørsmål. Videre er dette min første erfaring med bruk av dataprogrammet NVivo-12 og SDI -strategien, og jeg kan ha gjort feil jeg ikke er klar over. Forskeren sin forforståelse og teoretisk forankring er beskrevet også siden dette er bakgrunnshistorien som vil kunne påvirke tolking av resultatet. Studien har et teoretisk perspektiv og i tillegg tatt med forskningsfunn og perspektiver fra tidligere studier. Transkribering ble gjennomgått flere ganger for å sikre at det som blir sagt, ble framstilt på en riktig og presis måte. Vedleggene viser analysemetoder og prosesser i analysearbeidet. Informantene fikk ikke mulighet til innsyn i datamaterialet, for så å godkjenne eller komme med ytterligere forklaringer. Dette kan øke reliabiliteten, men fordi i fokusgruppeintervjuet vil det være vanskelig å vite hva en selv ha sagt på grunn av anonymisering som respondent 1, 2, og 3, og i analysen vil det stå barnehagelærer. Som tidligere nevnt, har forsker hatt stor makt og påvirkning i alle deler av studien.

Jeg skal fortolke muntlig informasjon som er blitt til tekst, for å så gå kritisk gjennom egen tolkning. I følge Thagaard (2016, s.204) handler «validitet om gyldigheten av de tolkninger forskeren kommer fram til». I analyse fasen vil kroppsspråk, mimikk, tonefall og gester bli mistet. Det trenger ikke å ha betydning for dette masterprosjektet, men det er viktig å være seg bevisst. Jeg bør i størst mulig grad forsøke å ha et kritisk perspektiv til egen forskning. Å få hjelp til dette er å være i dialog med veileder

og medstudenter. Gjennom kritisk tenkning tydeliggjør jeg mine antagelser opp mot teori og empiri. Kritisk tenkning må vise til perspektiver og begrunnelser. Summen av dette gir kvalitetssikring og høyere grad av validitet. Jeg må være åpen for andres synspunkter før jeg danner mitt endelige resultat. Forsker er utdannet barnehagelærer og har god kjennskap til profesjonen.

Validitet handler også om prosjektets gangbarhet knyttet til analysen, om det brukes induktive tilnærming eller deduktiv tilnærming. SDI-strategien har en klar oppbygning på tilnærming til empirien. I tolkningsarbeidet vil det være en blanding mellom induktiv, deduktiv tilnærming for å komme mot en abduktiv tilnærming til empirien. Forskningsspørsmålene vil være utgangspunktet for analysen, og fortolkingen vil være knyttet til ulike betraktninger. I følge Thagaard (2016, s.208) kan «validitet styrkes når teori bekrefter hverandre, men også når tolkningene ikke bekrefter hverandre». Det kan skyldes at forskere har ulikt perspektiv og forforståelse.

4.6.2 Generalisering

I kvalitativ forskning er det å utvikle forståelse for fenomenene som studeres. «Det er fortolkingen som gir grunnlag for om forskningen er overførbart» (Thagaard, 2016, s.210). I mitt masterprosjekt er det fenomenet relasjonskompetanse som studeres, og det er knyttet til problemstillingen: «Om vi ser på mobbing som sosiale relasjoner på avveie, hvordan kan da barnehagelærerens relasjonskompetanse være forebyggende mot mobbing i barnehagen?» I dette forskningsprosjektet er det til slutt fortolkingen som danner grunnlag for overførbart. Det er *argumentene* forsker beskriver som vil være bærende for om funn *kan være* relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2016, s.211). Det vil ikke være informantenes beskrivelser av mønstre i dataene som er overførbart.

Relasjonskompetanse er ikke et nytt begrep, men et relativt godt utviklet teoretisk begrep og dermed er det sannsynlig at masterprosjektet kan ha en viss teoretisk generalisering. Videre viser Thagaard (2016, s.212) at *grunnlaget for overførbart angir i hvilke organisasjoner hvor tolkingens gyldighet kan være til stede*. Masterprosjektet vil antas å ha relevans innenfor hele utdanningsforløpet, samt andre institusjoner som sykepleie, vernepleie, veileder yrker, og psykologer. Altså i de yrker der relasjonen mellom mennesker er sentralt. Relasjonskompetanse og relasjonskvalitet handler om møtet med den andre, og hvordan verdier og holdninger kommer til uttrykk i handling. «Overførbart kan knyttes til gjenkjennelse» (Thagaard, 2016 s.213). Thagaard (2016, s.213) viser til at mottaker må ha en forståelse og kjenne seg igjen. Det er dermed ikke sagt at mottaker trenger å være enig.

Forsker antar at masterprosjektet kan generaliseres analytisk på grunn av at fenomener i relasjonskompetansen og forebygging blir undersøkt. Dette kan beskrive ulike fellestrekk og nyanser

ved grunnprinsippet i relasjonskompetansen. Funn er å finne mønstre i forskningsspørsmålene, som kan være interessant for tolkingen. I utgangspunktet vil det være «mulig at forskningen kan bli prøvd ut og videreutviklet i nye undersøkelser», jf. Blumers mening om at fortolkninger kan overføres (Thagaard, 2016, s.211).

Det er en viss mulighet for andre å rekonstruere dette forskningsprosjektet og sette det inn i en ny sammenheng, fordi metode og analyse er transparent. Dette forskningsprosjekt kan bidra til å være relevant i en større sammenheng. Forskningsprosjektet kan videreutvikles av andre, som kan bidra til en dypere og grundigere forståelse av fenomenet relasjonskompetanse og forebygging.

Masterprosjektet vil ikke kunne generaliseres statistisk, fordi utvalget er tre gruppeintervju med syv deltakere. Statistisk generalisering blir oftere brukt i kvantitativ forskning. I mitt forskningsprosjekt blir utvalget for lite, men ved videre forskning kan denne forskningen bidra til økt kunnskap om relasjonskompetansen som forebyggende tiltak mot mobbing i barnehage, eller om relasjon som forebygging knyttet til andre sosiale fenomen.

5 Presentasjon av informanter og sentrale funn

5.1 Analysen

Målet med analyser i kvalitativ forskning er å kunne se etter mønstre, betraktninger som kan gi «økt kunnskap om temaet det forskes på» (Tjora, 2018, s.195). I analysearbeidet er dataprogrammet NVivo-12 brukt og Stegvis-deduktiv-induktiv metode, kalt SDI-strategien. Dette er gjort for å skape struktur og orden i prosessen fram mot funn i datamaterialet. I dette kapittelet blir funn presentert og drøftet ut fra empirien. Dette er to prosesser av samme sak, men vi bli presentert hver for seg for å gi bedre struktur i framstillingen av forskningsresultatene. Noen av kategoriene vekket forskers nysgjerrighet sterkere, som kan gi noen betraktninger og perspektiver som vil være interessant i tilknytning til problemstilling og forskningsspørsmål. Disse kategoriene er:

1. Tillitsskapende beskrivelser.
2. Beskrivelser av barnehagen som sosial læringsarena.
3. Betraktninger om mobbing i barnehagen.
4. Kunnskapsbeskrivelser.

Det viktigste for denne forskningen er denne gruppen av barnehagelærer sine betraktninger rundt temaet relasjonskompetanse som forebygging mot mobbing. R1, står for respondent jf. informant 1, 2 eller 3, og den måten er brukt i alle fokusgruppeintervjuene.

5.1.1 Presentasjon av informantene

Informantene i denne studien er barnehagelærere med 10 til 31 års praksis fra yrket. Flere av dem har videreutdanning, i spesialpedagogikk, ledelse eller veiledning, og en er ferdig med master i barnehagepedagogikk og en har begynt på master i pedagogikk med fokus på spesialpedagogikk. Det var kun én som ikke hadde tatt videreutdanning, men til gjengjeld var det barnehagelæreren med lengst erfaring. Informantene var kvinner i alderen 32 til 55 år.

5.1.2 Tillitsskapende beskrivelser

Empiriske funn rundt konseptet *tillitsskapende beskrivelser* kommer det fram ulike perspektiver og nyanser som omhandler verdier, holdninger og handlinger knyttet til barnehagelærers betraktninger om relasjonskompetanse. For å skape en bedre struktur og forståelse ble det jobbet videre med å sette de empiriske funn i ulike undertema, verdier, holdninger og handlinger.

Verdiutsagn:

Verdiutsagn beskriver barnehagelæreres barnesyn som er grunnleggende for holdningene. Verdier er en veiviser for barnehagelæreres dømmekraft og profesjonelt skjønn i sitt relasjonelle arbeid.

R2 har erfaring med at å vise raushet mot barnet som er viktig for å kunne anerkjenne. Videre sier R2: «Det å tåle litt, det krever litt å være god i relasjonskompetanse. Det er ikke rom for noe egoisme». Videre uttrykte R2 at det en hårfin balanse mellom å veksle mellom barne- og voksenperspektivet: «Du kan fremdeles være en tydelig og god leder og ha god relasjonskompetanse.»

R2 er opptatt av at barnet må få anerkjennelse. Hun sier blant annet: «Jeg kan anerkjenne deg ved å være kjempe uenig med deg, det er ikke det det handler om, det er respekt og anerkjennelse». Videre er R2 opptatt av ærlighet som en grunnholdning. R1 følger opp med å si: «Holdninger, ja. Hvordan kan en utøve relasjonskompetanse uten å være autentisk.»

Her beskriver barnehagelæreren at det å vise raushet og anerkjennelse er sentralt i relasjonskompetansen, men at det ikke er en motsetning i å ytre noe annet enn det barnet eller kollegaer mener. Dersom man har god relasjonskompetanse, så evner man å vite noe om seg selv og samtidig ta inn den andre sitt perspektiv og være uselvvisk. Ærlighet og det å opptre autentisk vil være avgjørende om barnet oppfattet at barnehagelærer er anerkjennende.

R1 sitt utsagn: «Tone seg inn på barns følelser og barns stemme og meninger, og vesen rett og slett». Gjennom anerkjennelser sier R1 at den voksen tar hensyn til kunnskapen den har om barnet og setter det inn i en åpen dialog med barnet. Videre sier R1: «Relasjon i samarbeid med barn, så handler det å tone seg inn på hva de sitter inne med, å kunne justere seg, tilpasse i best grad, tenker jeg.»

Utsagnet viser at anerkjennelse som verdi er et nøkkelbegrep for å kunne tone seg inn på barnet, bli kjent med barnet for det den, og da kan barnehagelærers evne til å være anerkjennende komme til uttrykk som at den voksne evner å justere seg etter barnet og er fleksibel gjennom å ha kunnskap om barnet.

R2 mener det er mange ord som kan knyttes til relasjonskompetanse men at anerkjennelse inneholder flere begrep: «Anerkjennelse og over for den andre parten, og det er følelser og meninger og intensjoner og raushet». Videre setter R2 ord på hva som skjer hvis man ikke har anerkjennelse i sin relasjonskompetanse: «For en kan gjerne kan jobbe med relasjonskompetanse uten faktisk å anerkjenne den andre parten. Da blir det falsk, da blir det kanskje en sosial relasjon på avveie. Rett og slett.»

R3 sitt utsagn handler om grunnleggende holdninger som: «Det viktigste liksom med raushet og med anerkjennelse og ha de grunnleggende holdningene. Jeg ønsker å være en raus person, jeg ønsker å ha empati for andre liksom. Å ha de grunnholdninger der.»

R2 reflektere videre at anerkjennelse er en bauta i holdningen: «Anerkjennelse er min sånn bauta.» Videre forteller R2 at det å få lov til være seg selv, og kunne anerkjenne andre: «at det er ok å være seg selv, så lenge på en måte det ikke går ut over andre, skader andre eller skader deg selv». Mangfold og fellesskap blir trukket frem som noe som ligger bak. R2 uttrykker videre spenning i det å bli kjent med barnet: «Det er veldig spennende når vi jobber med å lære å kjenne barn, og lære å kjenne hverandre, lære å kjenne andre mennesker og forstå nye kulturer.»

Her blir anerkjennelse knyttet til empati og barnehagelærers ønske om å opptre på en med respekt for barnet, men knyttet opp til fellesskapets beste. Anerkjennelse blir også koblet til det å være nysgjerrig og ønske om å bli kjent med den andre og mangfoldet i omgivelsen. Barnehagelærer må sette grenser når barn krenker andre barn ved slag, spark eller kan skade seg selv. Anerkjennelse har mange etiske dimensjoner som barnehagelærer må reflektere over i hverdagen.

R1: «Mye av det som er blitt sagt. Du anerkjenner følelsene til barna, selv om de er små. Du avviser ikke gråt, fordi selv om du har en bestemt mening om at det er tull og stahet. Nå kan de ha det så godt. Du snakker til dem som om de er likeverdige og du tar dem på alvor. Barn legger fort merke til om du er en voksen som tar dem på alvor og er genuint interessert.»

Mønstrene i disse utsagnene fra barnehagelærerne viser at anerkjennelse er en grunnleggende verdi i relasjonskompetansen. I anerkjennelse beskriver barnehagelærerne sin inntoning til barnet, hvordan de justere seg til barnet, hvordan de viser rauset og empati for barnets følelser, tanker og ytringer. Gjennom å ha en autorativ voksenrolle viser de barnet at den voksne er autentisk og det er trygghetsskapende. Anerkjennelse handler om å vise barnet at det blir sett og forstått, men den voksne kan samtidig være uenig i barnets adferdsuttrykk. Anerkjennelse blir beskrevet som en brobygger mot det å kunne vise i handling likeverd og respekt for barnets autonomi.

Holdningsutsagn:

Holdningsutsagn er beskrivelser av barnehagelærernes tanker om holdninger som viser hvordan barnehagelærer er i møtet med barnet som er av betydning for relasjonskompetansen.

R2 sitt utsagn handler om måte den voksne snakker til barnet på: «Jeg tenker at man må kunne se bak handlingen og prøve å forstå, hva skjer inni til hodet til barnet. Og man må vite hvordan man skal gå inn å hjelpe. Ja, hvordan du kan være en støtte da for barna.»

R2 ser på det å ha et positivt syn på barnet som forebyggende: «Det påvirker veldig hva som kommer ut av oss av både ord og handlinger. Det er hvordan vi ser på barnet. Jeg tenker det er viktig å jobbe med at man skal ha en positiv oppfattelse av barnet, tror jo det er veldig forebyggende.»

R1 kommer med videre utsagn om det å ha et positivt syn på barnet: «Du skal vise at du ser det gode i dem og det er noe med det å være litt raus med dem. Så tror jeg at de blir litt raus tilbake med de rundt seg, sant.» Videre forteller R1 om hva hun legger i raushet: «Jeg tror ikke vi alltid må være så rask med å finne synderen, men at synderen også får en sjans til å hente seg inn igjen, sant.»

R2 sier at det også handler om raushet og at det er greit å være forskjellig: «Det at vi kan være litt sånnause med hverandre og si at sånn er han. Det er sånn han liker det, men vi andre synes det er koselig å sitte sammen her i sofaen og at det er helt greit at vi er forskjellig. Det tenker jeg er utrolig viktig for det er ofte våre holdninger.» R3: «Du skal sitte der, der sitter de andre.» R2: «Ja sant. Hvis du ikke er innenfor den rammen der, så er det ikke greit. Da har vi lov til å kjeft litt på deg eller vi.»

Her beskriver barnehagelærerne at et positivt syn på barnet er en viktig holdning for det vil prege hva du tenker om barnet, hvordan du snakket til barnet, hvordan du lærer å forstå og se barnets intensjoner uten å være dømmende. Et positivt barnesyn er forebyggende for barnets utvikling. Ved å ha gode holdninger til barnet viser sitatene at barnehagelærer klarer å finne og hjelpe barnet til å finne mulige løsninger. Barnehagelærernes evne til å være raus og fleksibel mot barnets adferd vil kunne lære barna gode sosiale strategier, mangfold og respekt for seg selv og andre. Barnehagelærerne ser på seg selv som en viktig rollemodell der deres holdninger og handlinger er noe barn vil speile seg i.

Handlingsutsagn:

Handlingsutsagn beskriver hvordan barnehagelærernes relasjonskompetanse kommer til uttrykk i barnehagehverdagen.

R2 beskriver det å ha profesjonell omsorg til alle barn: «Det er ikke alle du har like god kjemi med og det har vi snakket litt om. Når du er profesjonell, omsorg, så skal jo alle få like god

omsorg. De trenger ikke får lik, men de skal få like god omsorg, det er det de trenger. For da er jeg nødt til å si som jeg pleier å si: Sett mer penger i banken hos dem på en måte. Jeg trenger å bruke mer tid, hvis det er en jeg har dårlig relasjon til. Så må jeg prøve å finne ut hva som gjør det, for det jeg som har ansvar for relasjonen som voksen, hva er det i meg som på en måte trigger dette og reflektere rundt det. Egentlig få lov til å si at man ikke er perfekt, men at man må jobbe med relasjon til barnet og til barnegruppen.»

Barnehagelæreren viser til at de er ansvarliggjorte og at det er de som har ansvar for relasjonen. Hva som er god omsorg og hva som er relasjonsbyggende vil variere fra barn til barn. Dette vil vise seg ulikt i handling. Barnehagelæreren trekke frem at hvis en relasjon ikke er god er det viktig å skape flere positive samhandlinger med barnet og beskriver dette som å sette mer penger i banken (*banking time*).

R2 forteller om det å være en lydhør voksen: «Være observant, kunne tolke små tegn, kunne være lyttende, kunne få med deg i hva som skjer i barnehagegruppen, være flink til å følge med, få med de ting som skjer.»

R1 mener at barn oppfatter henne som en lyttende voksen: «De vet at jeg er en voksen som hører på dem og vet at jeg stopper gjerne for en samtale. Jeg er en voksen og hører på dem, hvis de trenger hjelp. Jeg ser også veldig på de små som ikke kan snakke henvender seg veldig. De vil veldig ofte være med meg og det er fordi jeg er liksom flink til å tolke deres signal. Jeg kan liksom tolke når de er tørst, når de er sulten, når det trøtt og vil sove. De merker at jeg gir de den responsen de eller gir de respons på deres signal som kjennes er riktig. Da så merker jeg at de stoler veldig på meg, fordi jeg ikke gir meg før jeg finner ut hva som er galt gjerne. Jeg er en som de kommer til når de vil ha trøst. Da sitter jeg meg ned med åpner armene og de får lade batteriene.»

R2 handler om at den voksne agerer:» Det handler det om at du ser ungen, at du justere deg ut fra ungen, tilsette, kollega, og klarer å lytte, det er del av det.» Videre forteller R2 om det å få for eksempel det stille barnet med lek ved å finne ut hva det liker og hvilke strategier barnet bruker for å komme i gang.

R2 forteller om å se å se bakom og hva den voksen gjør for å bli kjent med barnet. «Vi skal forstå egentlig hvordan, hva de er opptatt av og hvordan de kan få medvirke. Jeg sier alltid det å se bakom, bruker jeg, å se inni på en måte. Men da må du litt erfaring og kunnskap, hvordan gjør jeg det. Hvordan klarer jeg egentlig å forstå det barnet sant. Det du ser på ut siden og det er nå greit nok og det du tolker, men du å vite litt om det barnet og hvordan det

har hatt det og hvordan er det i familien. Da kan du på en måte se det, hele barnet, i et perspektiv, sammen med, i det miljøet de er da.»

R1 nevner glede som et signal til de voksne: «Du ser hvor stor glede barna har av det og når de voksen er der, og er med og leker. De kan faktisk se at de voksne har det gøy. Du ser det på ungene, stor glede. Å være tilstede.»

R1 forteller om emosjonell bekreftelse: «Å sette ord på alle de følelsene da fra veldig tidlig alder. Det ser jeg fungerer veldig godt.»

Barnehagelærerne beskriver at det å skape positive opplevelser sammen med barna og få ulike barn til å delta i gruppen ut fra sine behov, er viktig når de arbeider med å bygge relasjon til barn. Voksne som viser engasjement og interesse for barna og det barnet er opptatt av. Dette blir synlig gjennom voksen sin deltakelse leken. Barnehagelærernes årvåkenhet for det som skjer rundt i miljøet og kunne reflekter over hva er bra, samt hvordan jeg som voksen kan bidra til det beste for barnet. Barnehagelærers evne til å mentalisere seg inn i kontekst og barnet er en styrke i relasjonskompetansen. Kunnskap om barnet og barnehagelæreren må være tilstede og tilgjengelig i relasjonen. Den beskrivende dialogen, der barnehagelærer fra tidlig alder setter ord på barnets følelser har barnehagelærere erfaring med fungerer positivt og er forebyggende.

5.1.3 Betraktninger om barnehagen som sosial læringsarena

Studien viser funn, som at barnehagelærer er bevisst og reflekter over barnehagen som en viktig institusjon i barns liv. Mønstre som kommer til syne er barnehagelærers evne til å være i godt samspillet og ha fokus at alle skal være inkluderte i fellesskapet. Dette ansvaret er hos barnehagelæreren gjennom å være en tydelig og god rollemodell for barna. Barnehagelærers evne til perspektivtaking er sentralt i for kunne skape gjensidighet, kunne ta avgjørelser ut i fra barnets perspektiv og se det i sammenheng med et forebyggende perspektiv. Funn viser også at et relasjonelt trekk er å inkludere små barn fra tidlig alder (småbarnsavdeling) inn i omsorgssituasjoner som å få være til nytte for hverandre i hverdagen. Å være i dialog, veilede, gi støtte og være fleksibel i samspillet med barn er sentrale funn. På denne måten kan barnehagens sosiale læringsarena bli synlig og være et viktig bidrag som forebygging av mobbing i barnehagen.

R1 forteller om ansvaret den voksne har i en barnehage: «Vi er i kjempeunik situasjon der vi har så mange små unger på samme plass og skal skape det samholdet. Så er det er en kjempe jobb, så det er nesten ikke unngå dette ansvaret. En kan jo nesten ikke unngå å spille på hverandre. De lærer jo ganske tidlig og du begynner så tidlig for at vi skal fungerer som en enhet må vi ta ansvar.»

R2 tar utgangspunkt i barnet og barnets læring: «Det er ganske modne ting vi skal lære veldig ganske umodne barn og forvente at de forstår det hele tiden, det tro jeg ingen gjør. Det å ha ett kontinuerlig arbeid rundt det.»

Her vises det til barnehagelærerens forståelse for barnehagen som en arena for å påvirke og skape samhold, og gode sosiale utviklingsmuligheter for alle barn. Dette er et arbeid barnehagelærere alltid må jobbe med.

R1 viser til det å lære barn å bry seg: «De vet hva som skal trøste en som er lei seg når pappa skal gå, så går de til duplokassen og finner sykebilen, for det er ynglings leken til den ungen.» Videre sier barnehagelæreren at de viser og forteller og får barn til å delta i å vise omsorg: «Kan du hjelpe og trøste, og da kommer gjerne de bort og klapper det på skinnet. Så på en måte tar jeg de med, inkludere dem, at de faktisk kan hjelpe til å trøste og da blir ofte den andre ungen fortere trøstet.»

R2 beskriver at hun er god på hjelpe barn inn i positive mønstre: «Jeg er veldig opptatt av at vi skal si hva de skal gjøre og bruker det kjempe mye på småbarns avdelingen. Det var da jeg oppdaget hvor viktig det var. Selv om jeg har jobbet lenge på stor avdeling. Dette her med å lære to-åringer å spørre: Skal vi bytte, kan jeg få låne, skal jeg hjelpe deg. De begynner å bruke det på slutten av småbarnsavdelingen.» Barnehagelæreren forteller at dette bruker de mye tid og må gjenta i det daglige: «At barna får øve seg på hjelpe hverandre, bruker gjerne avkledding situasjonen, bare en kan hjelpe dem med å dra av regnjakken, nå er det stort sett det eller å dra ned glidelåsen. At de får lov til å hjelpe hverandre, sant. Det er ikke like lett å være stygg med en som nettopp har hjulpet deg. Det ser jeg at til og med de små toåringen også opplever. Han hjalp meg med den, de husker det. Så selvfølgelig, har han lyst på bilen, så tar han gjerne den, men når vi har øvd på det ganske mye. Vi må bare tenkte at vi må gjenta og gjenta og gjenta og så blir vi litt lei, men så må vi på nytt igjen. Ler.»

I disse utsagnene kommer det frem ulike måter å bruke hverdagssituasjoner til å gi barn læringsoppgaver for å bli omsorgsfulle og inkluderende mot hverandre fra tidlig alder av.

5.1.4 Betraktninger om mobbing i barnehagen

Funn i studien viser at barnehagelærere er noe usikker i sin forståelse av mobbing i barnehagen. Det å bruke begrepet mobbing i barnehagen er for barnehagelærerne noe som er vanskelig, fordi de oppfatter begrepet mobbing som svært sterkt, og knytter det mot skole og eldre barn. Samtidig viser de til at barns opplevelse av å ikke være inkludert i fellesskapet er alvorlig for barnets identitet og utviklingsmuligheter. Barnehagelærerne viser til refleksjoner som at barn gjør dumme ting ut fra at

de er i utvikling og ikke vet bedre. Barnehagebarn er små og uferdig i sin sosiale utvikling noe som mobbebegrepet må ta hensyn til i barnehagen. Når det gjelder å sette mobbing i barnehage inn i kontekst som sosiale relasjoner på avveie mener barnehagelærerne at det virker mer løsningsorientert ved at det er noe som har gått galt i relasjon barn-barn, barn voksne, barn og barnefelleskapet.

R1 beskriver mobbing som et udefinert tema: «Mobbing er, føler det er kanskje et tema, vet ikke hvordan jeg skal definere det som en ting som kanskje personalet i barnehagen ikke er nok trygg på, eller å ta og egentlig tenker hva ligg under i begrepet mobbing. Jeg ser at det er veldig forskjeller og variasjoner fra barnehage til barnehage jeg har vært i og fra ansatte til ansatte hvordan de vil betegne som avvising der og da eller at vi begynner å se ett mobbemønster.»

R1 sier at det er et nytt begrep i barnehage: «Jeg var en av de som måtte sette meg inn i det for å snu det til at mobbing i barnehage. Ikke helt enig i det. Ikke enig i det. Jeg synes at mobbing er et voldsomt sterkt begrep.»

R2 forteller at hun har vært på kurs og hennes første reaksjoner om mobbing i barnehagen var at de er for små: «De er jo for små vi kan jo ikke begynne å kalle det for mobbing de er jo for små. I hvert fall ikke småbarnsavdeling fordi de vet ikke hva de gjør og vi skal lære de hvordan de skal oppføre seg. Det jo det de skal lære seg når de er så små. Det høres så, hvis jeg hadde fått den beskjeden angående min unge, at han var en mobber og to år gammel (ler) jeg hadde fått sjokk.»

I disse sitatene beskriver barnehagelærere at ikke liker begrepet mobbing i barnehagen så godt. Begrepet er et skolebegrep som er blitt satt inn en barnehagekontekst, og det er krevende for barnehagelærerne å forholde seg til begrepet.

R2 forteller at i barnehagen ser de mer mobbeadferd: «Vi må jo passe på at barna har en adferd der ingen føler seg undertrykte.»

R1 viser til at mobbing er når barn blir gjentatte ganger over tid påført krenkende handlinger både fysisk og psykisk som relasjonelle utestenging: «Vi ser jo allerede i barnehagen, allerede på småbarnsavdelingen så er det rett og slett krenkende adferd. De kan stenge, to barn, vi hadde en situasjon der to barn stenger ett annet barn inni ett hjørne, og slipper det ikke ut. Og det tenker jeg og hvis det hadde skjedd over tid så ville det ha vært mobbing. Og det at de snakker til en annen, de bare lar vær å snakke til en. Den snakker til dem, så bare svarer de

ikke. Det og, tenker jeg er mobbing. Det opplever vi allerede på småbarnsavdeling og det er ganske skremmende. For det mobbebegrepet er jo vanskelig å ta i munnen kjenner jeg. Fordi at når det er mobbing så er det så alvorlig. Og det er jo alvorlig. Men når mobbing skjer i barnehagen gjør det i aller høyeste grad, det har vi erfart, det har vi vel alle erfart.»

R1 forteller om de små signalene som kan være krenkende: «Jeg tenker at blikk-kontakt, det blikket de sender til hverandre. Ting trenger ikke alltid være det de sier, men noe de viser. Når man leker sammen og ikke vil, bevisst holde en person i hånden og dette skjer gjentatte ganger, flere ganger. Den personen får egentlig aldri være med i lek.»

Utsagnene viser at barnehagelærerne i større grad klarer å identifisere seg med mobbeadfærd hos barnehagebarn. De viser hva som kan være en tendens og til slutt kan betraktes som mobbing i barnehage: Utestenging fra lek, blikk, negative ord rettet mot en annen. Krenkende handlinger som kan være av fysisk og psykisk art.

R2 definerer mobbing som: «En utestengelse fra gruppen at man, ikke blir tatt inni det sosiale fellesskapet tenker jeg, blir utestengt fra det. Jeg tenker nok at det er noe som vi nok har diskutert for lite i barnehagen, litt for lite bevisste.»

R2 forteller at mobbing handler om å ikke blir tatt inn som et medlem:» Jeg tenker at det handler veldig mye om sosiale relasjoner, det å være utestengt fra det fellesskapet som gjerne de andre har da.»

R2 synes også at ved å betrakte mobbing som sosiale relasjoner på avveie blir det mindre ladet: «Men det sosiale relasjoner på avveie den likte jeg den viser til hva det handler om. Det er en relasjon som ikke fungerer som bygges på noe som ikke er bra. Mottakeren og senderen holdte jeg på å si trenger ikke å ha nytte av det.»

R2 forteller at det barnet som utestenger eller mobber ofte mangler ferdigheter: «De har ikke har lært seg disse gode lekekompetansene og finner på andre ting. Har i hvert fall opplevd selv i forhold til mine barn at det noen som lager kanskje en gruppe og det er bare de som får være i gruppen. Den som styrer det er kanskje den som er mest redd for å være alene og ikke klare å skaffe seg noen venner.

Barnehagelærerne er mer positiv i sine betraktninger om at mobbing i barnehage kan handle om relasjoner i gruppen som ikke er gode. De vet lettere hva de kan gjøre for å forebygge eller å kunne jobbe med tiltak gjennom relasjonsarbeid som, barn-voksen, barn-barn og barn og fellesskapet.

5.1.5 Kunnskapsbeskrivelser

Studien viser at barnehagelærerne er tydelig på at de som fagpersoner er bevisst sin kunnskap og erfaringer knyttet til refleksjon og utvikling av sin egen relasjonskompetanse.

R2 viser til utdanningen og: «ikke minst den evnen til å reflektere rundt situasjoner at det finnes mange ulike både sider av en saker, og måter å løse det på.»

R1 snakker om hvordan det blir jobbet med relasjoner og voksenrollen: «Det er å være en god rollemodell, både overfor barn, men også overfor de andre voksne som jeg jobber med også. Hvordan er vi mot hverandre også har mye å si. For det er det barn spiller seg i og lærer.»

R2 beskriver veiledning som utviklende for praksis hos de voksne: «Vi bruker jo ICDP (International Child Development program), skal jo ligge i bunn i våre holdninger og handlinger på en måte sånn profesjonelt. Det gjør noe med at man forstår og det ble lettere å reflekter rundt egen praksis og sammen med andre. Det tenker det gjør at det blir lettere å ta opp ting som er vanskelig sant.» Prakiserfortellinger blir nevnt som en god måte å reflekter og få voksne til å mestre: «Så jobber vi med vår praksis som kommer igjen barna til gode.»

R2 beskriver barnehagelæreren sin ryggsekk som består av emosjonell modenhet og en profesjonell voksen: «Så må jeg også vite hvordan jeg gjør folk gode, hvordan jeg kan klare å bygge selvbilde til barn.» Videre snakker R2 om det å gjøre en forskjell: «Vi må ha evnen til å kunne vite hvordan vi kan gjøre andre god, hvordan bygge opp på en måte og hjelpe barn til å bli gange mennesker og få troen på seg selv. Til å kunne være seg selv, få lov til å være seg selv.»

R2 beskriver relasjonskompetanse som å vite to ting: «Hvordan jeg på en måte kan skape gode relasjoner til barna som er rundt meg, det er den ene. Så må jeg vite hvordan barn skaper gode relasjoner rundt seg selv, sant. Altså, ja at, jeg må kunne se om de mestre det å skape relasjoner til andre både til voksne og til de andre barna, sant. Så ser jeg at noen er veldig er god på det og så kan man se at andre trenger mye støtte for å skape disse relasjonene av tusen grunner. Det kan være språk eller det kan være noe på adferd siden at de ikke mestere dette her. Jeg må ha kunnskap om hva de barna trenger hjelp og støtte til og da. For å kunne hjelpe dem videre. Vi vet jo det at tidlig innsats er jo avgjørende for dem.»

Sitatene beskriver barnehagelærerne sine betraktninger om hva som er viktig for den profesjonelle relasjonskompetansen, som å ha kjennskap til seg selv og hvordan relasjon barnehagelærer skaper,

kan være av betydning for barnet. Barnehagelærere må vite to ting, noe om seg selv og noe om barnet og evne til å bruke denne kunnskapen på en hensiktsmessig måte i møte med barnet. Det er forebyggende og utviklende for barnets sosiale kompetanse. Refleksjon over egen praksis i fellesskap med andre er viktig for å utvikle sin relasjonskompetanse. Barnehagelærerne beskriver voksenrollen som viktig fordi barn speiler seg i omgivelsene.

5.2 Oppsummering av resultat

Resultatene fra analysen viser til noen sentrale mønster som omhandler hva barnehagelærere vektlegger i sine betraktninger. Anerkjennelse er en grunnleggende verdi i relasjonskompetansen, mener barnehagelærerne. Anerkjennelse blir beskrevet som en brobygger mot det å kunne vise i handling likeverd og respekt for barnets autonomi. Barnehagelærerne beskriver det å ha et positivt syn på barnet ved å være raus, fleksibel, inkluderende og ansvarlig for relasjonen da blir verdier, holdninger og handlinger synlig. Ved å ha en voksenrolle som klarer å justere seg til barnet, være lydhør, tilstede og nysgjerrig på barnet er sentralt i relasjonskompetansen. Det blir også viktig at barnehagelærere klarer å være bevisst seg selv og vite noe om barnet, altså perspektivtaking. Refleksjon over seg selv som fagperson er viktig for å utvikle relasjonskompetansen.

Ved å se på barnehagen som en sosial læringsarena kan barnehagelærer forebygge mobbing. Det forebyggende perspektivet utvikles gjennom å styrke barnet både på individnivå og på gruppenivå ved å skape positive opplevelser for barnet og barnegruppen. Barnehagelærerne ser på seg selv som en viktig rollemodell for barn. Barn speiler deres væremåte på godt eller dårlig. Å være i godt samspill med barn, veilede, gi støtte og være fleksibel i spillet med barn er sentrale funn. Arbeidet med de yngste blir sett på som viktig ved at de yngste barna får erfaringer som gir dem opplevelsen av å være betydningsfull for andre barn. På denne måten kan barnehagens sosiale læringsarena bli synlig og være et viktig bidrag som forebygging av mobbing i barnehagen.

Mobbing i barnehage blir betraktet som et begrep som det er vanskelig å identifisere seg med, fordi det er et alvorlig og et negativt ladet begrep. Barnehagelærerne ser at barn og deres utvikling til å bli gnagne mennesker er det naturlig at uheldig atferd forekommer, det handler om barnets sosiale utvikling. Barnehagelærerne har i større grad betraktninger om hva, hvilken atferd hos barn som kan utvikle seg til mobbing om det ikke blir tatt tak i. Det alt fra å ta leker fra hverandre, små barn kan stenge andre barn inne i en krok og ikke slippe det ut, ikke svare når et annet barn snakker til det, ikke få lov til å være med i lek, blikkontakt og kroppsspråket sier noe om barns holdninger til hverandre. Å se mobbing som sosiale relasjoner på avveie er et begrepet barnehagelærerne er mer positivt til. Deres betraktning er at de kan gjøre noe med mobbingen, fordi det knyttes til at det noe i

relasjonen som er gått galt. Dette *noe* i relasjon har de god kompetanse på, og derfor klarer de lettere å identifisere tiltak.

Barnehagelærerne kommer også med betraktninger om at deres evne til å se bakenfor og inn i kontekst en styrke i relasjonskompetansen. Barnehagelærers evne til å være reflektert og utvikle sin relasjonskompetanse kan være forebyggende mot mobbing. Ved at de ser på seg selv som relasjonelt viktig person for barnet, erfaringer, vilje til å utvikle seg som fagperson i møte med barnet, og møter barnet på et subjekt-subjekt nivå.

6 Drøfting av resultat

I dette kapittelet vil jeg drøfte forskningsspørsmålet *Om mobbing blir sett på som sosiale relasjoner på avveie, hvordan kan da barnehagelærer sin relasjonskompetanse være forebyggende mot mobbing i barnehagen?* Først vil jeg drøfte transaksjonsmodellen som et teoretisk grunnlag for å beskrive relasjonskompetanse som forebyggende mot mobbing i barnehage. Videre vil jeg bruke beskrivelsen fra funn i analysedelen, som tillitsskapende beskrivelser, betraktninger om barnehagen som sosiale læringsarena, betraktninger om mobbing i barnehagen og Kunnskapsbeskrivelser for å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Dette for å trekke paralleller eller kontraster knyttet til empiri, teori og forskningsspørsmålene.

6.1 Transaksjonsmodellen

I denne masteroppgaven er transaksjonsmodellen brukt som et teoretisk rammeverk for begrepet forebygging mot mobbing i barnehagen. Fordelen med transaksjonsmodellen som et rammeverktøy er at den er en paraplyteori som tar opp i seg flere teoretiske systemer for å vise til kompleksitetene i det å vokse opp som menneske, jf. teorikapitlet. Denne modellen har et positivt syn på vekst og utvikling kontra å forankre barnets utvikling i arv og miljø. Det er ulike komponenter som påvirker hva som fremmer god utvikling hos barnet, både i det fysiske miljøet, samfunnsøkonomisk status, relasjon til foreldre, andre barn, og barnehagelærer, synet på seg selv, nevrobiologiske faktorer og genetik og livshendelser. I denne forskningen er det fokus på relasjon og samspill mellom voksne og barn, og hvordan relasjonskompetansen kan være forebygge mot mobbing i barnehagen.

Forskningen til Helgesen (2017) viser til at barnehager og foreldre kan ha sosiale praksiser som kan opprettholde og produsere et læringsmiljø som er ekskluderende. Da kan også tenkes at det motsatte kan skje, at barnehager har praksiser som er inkluderende. Longitudinellstudien til Neal. J. W. m. fl. (2010) antydte at positive relasjoner mellom lærer og elev hadde innvirkning på elevens utvikling og rapporten fra folkehelseinstituttet (2014) viser også til at gode relasjoner har betydning for barnets utvikling. Den kvalitative studien til Bøe. M. m. fl. (2019) viser til funn at barnehagelærers evne til å bruke barn som ressurs for hverandre var viktig for å styrke barnegruppens læringsfelleskap. Da kan det også tenkes at barnehagelærers kompetanse i å bygge et sosialt godt leke- og læringsfelleskap kan være forebyggende mot mobbing. Studien til Bakke & Flaten (2018) viser til at ingenting kommer av seg selv. For å forebygge gjennom den voksne sin relasjonskompetanse må det foreligge organisatoriske rammefaktorer der refleksjon og utvikling av relasjonskompetansen må settes i et system. Selv om masterprosjektet har transaksjonsmodellen som rammeverk for forebygging blir det kun en teori om det ikke finnes fenomen som det blir jobbet aktivt med. Forskning viser at mennesket kan utføre og utvikle gode utviklingsfremmende miljøer og

utviklingshemmende miljøer. Min forskning vil se på de positive betraktningene barnehagelærer har på relasjonskompetanse som forebyggende tiltak, jf. Vygotskys teori om at vi lærer i samspill der den voksne er stillasbygger ved å støtte og hjelper barnet på vei i sin utvikling ved å finne den optimale sone for vekst og til å forstå omgivelsene sine bedre.

6.2 Tillitsskapende beskrivelser

I den tillitsskapende beskrivelsen blir funn som verdier, holdninger og handlinger det som skaper limet i relasjonen mellom barn og voksen. Barnehagelærer snakker om anerkjennelse, respekt, ærlighet og det å være autentisk i sin relasjon med barn. Deres beskrivelser er at anerkjennelse og empati er en grunnholdning som barnehagelæreren må ha. Dette kan knyttes til «tyske filosofen Hegels uttales om at anerkjennelse er grunnleggende og universelt for mennesket» (Schibbye & Løvlie, 2017, s. 49). Barn må bli anerkjent for å kunne utvikle seg. Respekt kan også sees på som toleranse, det vil si å kunne tåle den andres adferd, selv om den oppleves irrasjonell (Kinge, 2016). Ved å prøve å forstå og ha tro på at barnets handling er logisk for barnet selv. Det å være ærlig og autentisk i relasjonen med barn kan tolkes som at barnehagelærerne har erfaring med at å være anerkjennende og empatisk. Schibbye (2002, s.259) sier at «anerkjennelse er ikke noe du har, men noe du er», altså væremåten din. Det å være anerkjennende er ikke et kommunikasjonsverktøy, slik som utsagnet her kan være: «Det å tåle litt, det krever litt å være god i relasjonskompetanse. Det er ikke rom for noe egoisme» (R2., s.39). Her pekes på det Van Manen sier om at barnet må få opplevelsen av kjærlighet, det å bli likt, respektert og anerkjent for at den voksne skal kunne komme i pedagogisk samspill med barnet. «Jeg kan anerkjenne deg ved å være kjempe uenig med deg, det er ikke det det handler om, det er respekt og anerkjennelse» (R2., s.39). Dette handler om det Kinge (2016) beskriver, at anerkjennelse dreier seg om å bekrefte barnet uten nødvendigvis å gi ros, men beskrive atferden på en ikke-dømmende måte, jf. speiling.

Barnehagelærer beskriver at anerkjennelse kommer til uttrykk ved å tone seg inn på barnets følelser og å være lydhør for barnets stemme og meninger. I anerkjennelsen tar den voksne hensyn til barnet, har kunnskap om barnet og er villig til å inngå i et samarbeid med barnet. Her viser barnehagelærere at de har kunnskap om sin maktdefinisjon og er villige til å inngå i et subjekt-subjekt forhold. De vet at nøkkelen til å bringe fram det beste i barnet ligger i relasjonen. Der barnet i møte med den voksne får utvikle sine følelser, vilje og får tak i sine behov og egne grenser (Schibbye & Løvlie, 2017).

Barnehagelærer har også erfaring med at man ikke avviser barnets gråt, selv om den voksne kan mene at det er tull og tøys. Denne betraktningen beskriver Schibbye & Løvlie (2017) som den indre anerkjennelsen, der barnehagelærer imøtekommer barnets oppfatning. Det handler om å akseptere

barnets opplevelse som reell og riktig for barnet på en slik måte at det gradvis styrker barnets evne til identifiser følelser og stole på egne opplevelser (Schibbye & Løvlie, 2017). I denne betraktningen ligger også ordet verdighet, det at barnet blir forstått gjennom at den voksne speiler barnet ved å være interessert og bry seg om barnet. Anerkjennelse står sterkt i betraktningene til barnehagelærerne, som *en bauta* (R2., s.40) som viser til at dette verdiordet er grunnleggende i barnehagelærerne sin relasjonskompetanse. Barnehagelærerne beskriver også at det finnes falsk anerkjennelse, og med det tolker jeg at de mener at den voksne ikke oppriktig forstår barnet. De har ikke hjertet sitt med seg eller som Van Manen sier kjærlighet inn i omsorgen-relasjonen til barnet. De voksne kan si de riktige ordene med kroppsspråket og handlingen følger ikke med. Dette vil barn lese og oppfatte at den voksne er falsk og ikke autentisk-til å stole på. Eller at de er litt halvhjertet i sin interesse for det barnet kommer med.

Videre har barnehagelærerne tanker om at holdninger er tett knyttet til handling. Det å ha et positivt syn på barnet er et viktig forebyggende bidrag. Holdningen barnehagelærer har til barnet påvirker hvilke ord som blir brukt og grad av interessen for barnet, samt viljen og evnen til å forstå barnet og summen av dette er betydningsfullt for holdningen. «Jeg tenker at man må kunne se bak handlingen og prøve å forstå, hva skjer inni til hodet til barnet (R2., s.41). Du skal vise at du ser det gode i dem og det er noe med det å være litt raus med dem» (R1., s.41). Disse betraktningene viser til barnehagelærerne mener at deres empatiske forståelse for barnet er forebyggende. Kinge (2016) viser til at empati er evnen til å få tak i den andres indre stemning og følelse, og kunne oppdage det bakenforliggende budskapet. Van Manen (1993) knytter begrepet til samfølelse som er evnen til å se og forstå barnet. Gjennom å vise engasjement, interesse og føles seg inn i barnets opplevelser er for Van Manen (1993) empati og omsorg. Det å vise barn raushet og tåle at vi er ulike blir også av barnehagelærende betraktet som en viktig holdning. Barnehagelærers evne til å være raus og fleksibel mot barnets adferd ved at de er gode rollemodeller for barnegruppen kan gi barna gode sosiale strategier, ved å oppleve og vise respekt for seg selv og andre. Kinge (2016, s.187) viser til at «for at barn skal kunne utvikle sin empati, fordres det at de får hjelp til å bli bedre kjent med seg selv og sine egne følelser og behov, og at de utvikler selvinnsett og-forståelse». Barnehagelærer har forståelse for at deres holdninger og handlinger er noe barn kan speile og kan utvikle deres empatiske væremåte.

Handlingsutsagn beskriver barnehagelærerne hvordan relasjonskompetanse kommer til uttrykk i barnehagehverdagen. Mønstre som finnes er barnehagelærer sine betraktninger om profesjonell omsorg der refleksjon over sin egen utøvelse av omsorg, anerkjennelse, empati og respekt for barnet må opp til egenvurdering og bli reflektert over. «for det jeg som har ansvar for relasjonen som

voksen, hva er det i meg som på en måte trigger dette og reflektere rundt det» (R2., s.42). Sitatet kan vise til barnehagelæreres bevissthet og evne til mentalisering, som evne til å se seg selv utenifra og barnet innenifra. Kinge (2016) mener at mentalisering er evnen til å forstå sine egne og andres signaler om det som skjer oss imellom. Ved at barnehagelærer er opptatt av sitt samspill med barnet kan det sees i sammenheng med Stern sin tilknytningsteori, som redegjort for i teorikapittelet, s.20. Der Stern viser til mors samspillsevne, her barnehaglæres evne til å forstå barnets intersubjektivitet og justere, forstår, vise forståelse for barnets følelser, gester og handling er viktig bidra for tilknytning og trygghet. Barnehagelærer er bevisst på at deres møte med barnet er viktig for barnets behov for å bli møtt på følelser og mestring, gjennom et forståelsesfullt samspill av den voksne. Dette kan gi barnet gode arbeidsmodeller som vil kunne utvikle deres sosiale og relasjonelle kunnskap. Gjennom handling må barnehagelærer som Schibbye & Løvlie sier å få øye på seg selv (2017). Hva gjør det med meg, og hvordan blir min oppførsel oppfattet av barnet, og hvordan kan jeg påvirke til relasjonen til barnet jf. sitat begrepet *trigger*. Nilsen & Skårderud (2012) peker på det å ha en nysgjerrig holdning, samt å motarbeide all form for skråsikkerhet, samt å kunne ta ulike perspektiver ligger under begrepet mentalisering. Barnehagelærerne sine betraktninger kan vise til at de har selvinnsikt og bevist sin profesjonelle rolle og de beskriver at de opplever ansvaret for relasjonen til barnet. For barnet er det viktig å oppleve å bli møtt av barnehagelærere som har ferdigheter innen mentalisering, som Skårderud & Sommerfeldt (2013, s.21) sier så klokt: «Mentalisering er sinnets immunapparat og det overlappes av empati, emosjonell intelligens, og selvinnsikt».

Kunnskap om barnet og at barnehagelærer må være tilstede og tilgjengelig i relasjonen er også sentrale handlingsutsagn. «De merker at jeg gir de den responsen de eller gir de respons på deres signal som kjennes er riktig. Da så merker jeg at de stoler veldig på meg, fordi jeg ikke gir meg før jeg finner ut hva som er galt gjerne» (R1., s.42). Sitatet viser til at barnehagelæreren har evne til å være autentisk og bygge tillit hos barnet. Eide & Eide (2017) hevder at tillit er grunnleggende for dialog og samspill. Som nevnt i teorikapitlet (s.22), handler tillit om å åpne opp for den andre og stole på at den andre vil meg vel. Barnehagelæreren beskriver det å være interessert og engasjert i arbeidet gjennom å være observant, tolke barnets handlinger og kroppslige uttrykk, vise omsorg, bli kjent med barnets ressurser, kunne justere seg etter barnet og gi barnet respons. Dette kan knyttes til Bateson (1979) som mener at der umulig å ikke kommunisere og all adferd betyr noe og har en mening. Videre kan Sollesnes (2018) sitt perspektiv der pedagogen fremmer noe eleven synes er viktig og som har verdi for eleven kan være det barnehagelærere beskriver som respons. Å leke sammen og ha det gøy sammen med barna gir barnehaglærerne en tilbakemelding fra barna at de er på rett vei i relasjonen og bygge positive opplevelser sammen er ting som blir trukket fram som viktig. Dette kan tyde på at barnehagelærerne har erfaring og kunnskap med seg som kan tyde på Pinatas (1999)

begrep *banking time* for å bygge relasjon til barn. Ved å legge til rette for de små øyeblikk der den voksne er positivt samspill med barn i aktiviteter som er lystbetont for barnet.

Kort oppsummert kan jeg si at tillitsskapende beskrivelser handler om nøkkelfaktorer som, anerkjennelse, empati, respekt, raushet, likeverd, mentalisering som må være tilstede i barnehagelærers relasjonskompetanse. Barnehagelærer sine betraktninger om tillitsskapende beskrivelser kan oppfattes som det Aubert & Bakke (2018, s.16) sier om relasjonskompetanse som evnen til å møte den andre *med varme, tillit, aksept og respekt* selv om budskapet kan oppfattes negativt (jf. teorigapittel s.23). Altså, det er både en ferdighet man har, men også en ferdighet barnehagelærer må utvikle gjennom refleksjon over seg selv, barnet og kontekst.

6.3 Betraktninger om barnehagen som sosial læringsarena

Barnehagen som sosial læringsarena handler om barnehagelærere sin betraktning om barnehagen som en viktig institusjon i barns liv. Dette funnet bygger på det som tidligere er sagt om anerkjennelse, empati, respekt og mentalisering. Barnehagelærer opplever ansvar for å gi alle barn et godt sted å være og et godt sted å lære, «vi er i en kjempe unik situasjon» (R1., s.43). Det er ganske modne ting vi skal lære ganske umodent barn» (R2., s.44). Det å legge opp til positiv sosial læring gjennom hverdagsøyeblikk står sentralt hos barnehagelærerne. Sønnergaard (2009) vektlegger gruppeklime og evne til å inkludere versus ekskludere og peker på de sosiale prosessene som er ligger i barnegruppen. Med tanke på forebygging er barnehagelæreres ferdighet i å skape et inkluderende barnefellesskap sentralt som forebyggende mot mobbing i barnehagen. Larsson (2001) viser til at det er vanskelig å akseptere små barns ondskap, som kan utsagnet det «er ganske moden ting vi skal lære ganske umodne barn» (R2., s.44) som kan peke på den aksepten. Det kan også tolkes positivt at barnehagelærer er bevist at barn gjør krenkende handlinger, men at det er den voksne som sitt ansvar å lære barnet en annen måte å være på.

Barnehagelærerne har betraktninger om det å legge til rette for positivt samspill mellom barna, gjennom gjensidig varme og respekt utvikler gode vennerelasjoner på sikt. Gjennom bruk av hverdagssituasjoner ved å gi barn læringsoppdrag der barn kan være omsorgsfulle og inkluderende mot hverandre fra tidlig alder av er sentralt: «Jeg er veldig opptatt av at vi skal si hva de skal gjøre og bruker det kjempe mye på småbarns avdelingen. At barna får øve seg på hjelpe hverandre, bruker gjerne avledning situasjonen» (R2., s.44). Videre beskriver barnehagelærer at det arbeidet som gjøres med de aller yngste i barnehage er sentralt for barnets individuelle sosiale læring og gruppens klima som helhet. Barnehagelærer beskriver både at barn lærer i relasjoner, jf. Vygotsky, Mead og transaksjonsmodellen at hvordan barn lærer dreier seg om læringsstrategien som blir valgt. Funn kan peke på at barnehagelærerne er bevist sin egen oppdragerstil som jf. Baumrind den autorative

voksne. Linder (2019) beskriver dette som den blå reguleringsstrategien, der voksne ser på seg som fagperson som sosial veileder. Linder (2019) peker på at empati er grunnleggende og en sentral oppgave for den vokse er å gi barn opplevelsen av å være betydningsfull for fellesskapet.

Den Norske GoBan-undersøkelsen peker på at barnehagene svikter på å støtte de minste barnas evne til å inngå i relasjoner med hverandre. Funn i mitt studien viser at barnehagelærerne er bevisst og viser til praksiser der det å lære små barn å inngå i positivt samspill med andre ved å hjelpe hverandre og trøste hverandre er viktige hverdagsøyeblikk. Som en av utsagnene i studien viser til, er at det er ikke så lett å være slem mot en annen som man har fått hjelp av i garderoben. Dette kan forebygge krenkelser og mobbing. Den Norske GoBan undersøkelsen er mye større undersøkelse og har brukt standardisert metodeverktøy for å komme fram til sitt resultat. Vi skal fortsatt ha stor tillit til GoBan -undersøkelsen sitt funn at barnehagen svikter de yngste barna i å inngå i relasjon med hverandre, men at mitt funn er lite bit av at noen barnehagelærer sine betraktninger og erfaringer der de opplever at de styrker små barn i sin evne til godt sosialt samspill. Dette kan bety at barnehagen på et generelt grunnlag har et utviklingspotensial på dette området.

6.4 Betraktninger om mobbing i barnehagen

Barnehagelærer sine betraktninger om mobbing i barnehage viser til at de er noe usikker i sin forståelse av mobbing i barnehagen. Det å bruke begrepet mobbing i barnehagen er for barnehagelærerne noe som er vanskelig, fordi de oppfatter begrepet mobbing som et sterkt og ladet begrep. I tillegg har barnehagelærere sine erfaringer om mobbing fra skolen og ser ikke helt sammenhengen, fordi kontekst er forskjellig. En betraktning fra en barnehagelærer var: «Jeg var en av de som måtte sette meg inn i det for å snu det til at mobbing i barnehage. Ikke helt enig i det. Ikke enig i det. Jeg synes at mobbing er et voldsomt sterkt begrep» (R1., s.45). Helgesen (2018) viser til at det er forsket lite på mobbing i norske barnehagen. Nordiske og utenlandske forskning viser at forekomsten av mobbing i barnehage er fra 10% til 28 % (Helgesen, 2018). Barnehagelærerne sine tanker rundt begrepet mobbing i barnehage må være gjenstand for refleksjon både på individnivå og gruppenivå. I tillegg vil kunnskap om mobbing og nyere forskning være viktig kompetanseheving for barnehagelærerne. Dette for å gi begrepet mobbing en mening i en barnehagekontekst.

Barnehagebarn er i starten på sin sosiale utvikling og det å gjøre gale handlinger og få veiledning er en del av barnehagen sitt samfunnsmandat. Sagt tidligere i innledningen er mobbing tatt inn som tema i Rammeplanen i kapittelet *livsmestring og helse*, der barnehagen skal fremme vennskap, fellesskap og forebygge alle former for uheldige samspillsmønstre (Rpl, 2017, s.23). Sitat fra barnehagelærer viser at de kunnskap om negative samspillmønstre. «Vi ser jo allerede i barnehagen, allerede på småbarnsavdelingen så er det rett og slett krekende adferd» (R1., s.45).

Barnehagelærerne er opptatt av å forebygge mot krenkelser og mobbing, og har kunnskap om relasjoner og samspillemønstre som ikke er helsefremmende. De viser også til at barnehagen trenger økt bevissthetsnivå og ha felles forståelse med sine kollegaer hva som kan bli et mobbemønster.

Å se på mobbing som relasjonelt problem, er noe barnehaglærerne har en positiv betraktning til. Ved å betrakte mobbing som sosiale relasjoner på avveie opplever barnehagelærerne at de vet hva en mulig løsning er. Noen betraktninger er: Det er en relasjon som ikke fungerer, de har ikke lært seg disse gode lekekompetansene, den som styrer det er kanskje den som er mest redd for å være alene og ikke klare å skaffe seg noen venner (R2., s.46). Barnehagelærerne har tanker som kan minne om både det Søndergaard (2009) og Lund (2015) peker på. Der Søndergaard (2009) ser på mobbing som et resultat av ulike krefter i barnegruppens sosiale spill og Lund (2015) beskriver den voksne sin holdning og handling, der anerkjennende voksne er forebyggende mot mobbing. Dette kan tyde på at barnehagelærere har kunnskap og erfaring om hva som skal til for å forebygge eller hvordan det må arbeides gjennom tiltak som fremmer relasjoner mellom barn-voksen, barn-barn og barn og fellesskapet.

6.5 Kunnskapsbeskrivelser

Kunnskapsbeskrivelser handler om barnehaglærernes betraktninger om kompetanse og erfaringer knyttet til utviklingen av sin egen relasjonskompetanse. Her beskriver barnehaglærerne refleksjon rundt situasjonen-møte med barn og kontekst, voksenrollen, praksisfortellinger, kunnskap om hvordan gjøre kollega gode og hvordan bygge barns selvbilde og troen på seg selv. Dette kan vise til at barnehagelærerne har en tanke rundt det Sameroff (2019, s.19) viser til at barnet påvirker omgivelsene og omgivelsen påvirker barnet. Kunnskapsbeskrivelsene viser seg gjennom barnehagelærere sin vilje og ønske til å forstå barnet, og i tillegg utvikle sin relasjonskompetanse. Når barnehagelærere er på leit etter muligheter og forbedringer hos seg selv eller i omgivelsene, kan det det minne om det som Sameroff (2009) peker på at ikke-normative endringer som ulykker, ulike begivenheter og diverse kulturelle faktorer kan påvirke barnets eller gruppens utvikling. Det er på denne måten transaksjonsmodellen kan bli brukt for fremme god sosial utvikling hos barn og barnegruppen, altså et optimistisk syn barns utviklingsmuligheter jf. Drugli (2015). Nevnt i teorikapittelet er barnet en viktig aktør i sitt eget liv og Sameroff (2009) viser til at barnets spill med miljøet er i en dynamisk vekselvirkning og endring jf. transaksjonsmodellen. Barnehagelærer mener at refleksjon og utvikling av sin relasjonskompetanse er viktig for å gi muligheter ved å se barnet gjennom flere perspektiv, og på den måten kan de påvirke og fremme positiv utvikling hos barnet. Ved at barnehagelærere er bevist sin kunnskap om relasjonskompetanse kan de større grad jf. Idsøe & Roland (2017) støtte barn i å håndtere sine emosjoner slik at barnet får sine fysiologiske

behov tilfredsstilt, og dermed kan barn klare å være i god lek og samspill med andre. Refleksjon handler om å overveie og kunne se tilbake på seg selv, og dermed vil refleksjon være en viktig faktor for å utvikle sine evner i relasjonskompetanse, ved å ta et tilbake blikk på relasjon, empati, anerkjennelse, mentalisering.

En annen betraktning som kom frem i studien var at relasjonskompetanse handler om å vite to ting.

Hvordan jeg på en måte kan skape gode relasjoner til barna som er rundt meg, det er den ene. Så må jeg vite hvordan barn skaper gode relasjoner rundt seg selv, sant. Altså, ja at, jeg må kunne se om de mestre det å skape relasjoner til andre både til voksne og til de andre barna, sant. Så ser jeg at noen er veldig er god på det og så kan man se at andre trenge mye støtte for å skape disse relasjonene av tusen grunner. (R2., s.47).

Meads teori om at samspill inneholder en rekke stimuli som vi må respondere på og forholder hos til i dialogisk samspill, kan vise seg gjennom barnehagelærerne sine betraktninger rundt sitt ansvar, kompetanse, som både er faglig kunnskap og kunnskap om barnet og relasjonen. Det betyr at barnehagelæreren må være bevisst sin egen væremåte i møtet med barn fordi denne speiler barnehagelærerens holdninger og verdier. Barn vil kunne speile seg i barnehagelærerens væremåte og pedagogiske praksis. Winnicott (1965) viser til at barn speiler seg i sine omgivelser og her utvikles deres følelsesliv og selvforståelse. Barnehaglærerne peker på kunnskap om relasjon og relasjonskompetanse, samt evnen til å ha et metaperspektiv på seg selv kan bidra til å fremme god relasjonskvalitet og som kan være forebyggende mot mobbing i barnehagen. Schibbye & Løvlie (2017, s.31) beskriver dette med å *få øye på seg selv*. Barnehagelæreren pekte på dette med å vite to ting, der barnehagelærere er bevisst på å sortere og reflektere over samspillet i en større og helhetlig kontekst. Ifølge Schibbye & Løvlie (2017) er dette selvrefleksjon om barnehagelærerens evne til å være bevisst på sine egne indre bilder. Når barnehagelærerne viser sitt ansvar og vilje til å forbedre seg kan dette knyttes til Drugli (2015) og viser at pedagogens evne til å være sensitiv, engasjert og lydhør vil fremme god relasjonskvalitet og bidra til god utvikling for alle barn. I dette samspillsrommet tar barnehaglærerne ansvar for at barnet skal bli sett og forstått ut fra sine forutsetninger som vil skape det som Drugli (2015) kaller *trygg tilknytning* og *positive indre arbeidsmodeller* hos barna. Kort oppsummer handler Kunnskapsbeskrivelser ulike måter å være sin relasjonskompetanse bevisst gjennom å vite to ting:

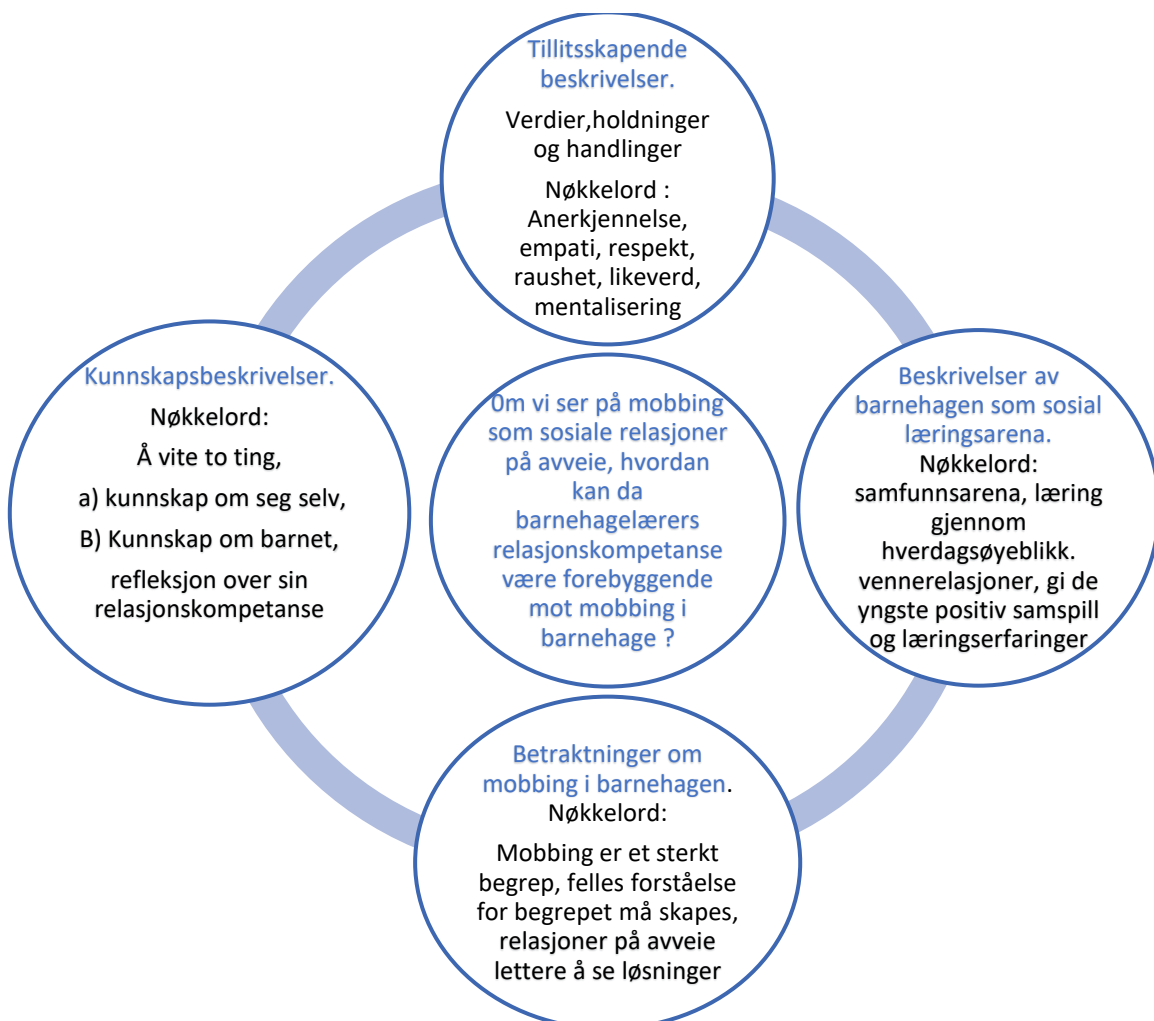
1. Barnehagelærere må ha personlig og profesjonell kunnskap om seg selv.
2. Barnehagelærer må ha god faglig kunnskap om barn generelt og kunnskap om akkurat det barnet og barnegruppen.

Disse to kunnskapsperspektivene må være i et dialektisk samspill der barnehagelærere bruke denne kunnskapen på en hensiktsmessig måte inn mot barnet. På den måten kan disse kunnskapsbeskrivelsene være både forebyggende mot mobbing og utviklende for barnets sosiale kompetanse.

6.6 Oppsummering av drøfting

I drøftingskapitlet drøftes funn fra analysedelen, 4. *Forskningsmetodologisk tilnærming*, i et kvalitativt perspektiv med inspirasjon fra fenomenologi og hermeneutikk. Transaksjonsmodellen har vært brukt som et teoretisk rammeverk for forebygging sagt tidligere blir det kun en teori om det ikke finnes fenomen som det blir jobbet aktivt med. De sentrale funnene som er drøftet viser til barnehaglærerne sine meninger og tanker som hva som kan være forebyggende i barnehagelærers relasjonskompetanse om mobbing ble sett på som sosiale relasjoner på avveie.

Figuren illustrerer sentrale funn knyttet til problemstillingen for dette masterprosjektet.



Under *tillitsskapende beskrivelser* blir anerkjennelse et sentralt nøkkelbegrep som knyttes til både respekt, toleranse, kjærlighet og ærlighet. Anerkjennelse handler også om å sette tydelige grenser, men samtidig ivareta varme og omsorg, interessen for barnet. Ved at barnehagelærere gir barnet aksept for sine meninger og opplevelser kan dette gi barnet et godt grunnlag for klare identifiser og utvikle egne følelse og tro sin egen opplevelser (Schibbye & Løvlie, 2017). Barnehagelærerne ser på det å ha et positivt syn på barnet, samt å klare og være raus og fleksibel i sine handlinger viktig redskap for fremme god sosial utvikling og kunne forebygge mot mobbing i barnehagen.

Beskrivelser av barnehagen som læringsarena viser barnehaglærerne at de vet at de har en unik situasjon til å bygge inkludering og sosial læring hos alle barn. De yngste i barnehagen blir trukket fram som et viktig sted å starte med sosial læring gjennom å lære å hjelpe hverandre, gi omsorg og trøst til hverandre. Disse hverdags erfaringer mener barnehaglæren fremme et godt klima i barnegruppen, som kan forebygge mot mobbing i barnehagen.

Betraktninger om mobbing i barnehagen viser at barnehagelærerne ikke er fortrolig med begrepet i en barnehagekontekst og de peker på at begrepet er sterkt og negativt ladet. Det har vært mye fokus på mobbing i skolen, og assosiasjonen til skole versus barnehage blir utfordrende for barnehagelærerne å gi aksept til begrepet mobbing i barnehagen. De har kjennskap til hva kan være tegn på mobbeatferd hos barnehagebarn, som ikke få være med i leken på lik linje med de andre. Barnehaglærerne sine betraktninger rundt mobbing som sosiale relasjoner på avveie er at de kan se mulige løsninger hvis mobbing skulle oppstå og hva som kan være forebyggende mot mobbing gjennom ha fokus på lek, venner og sosiale kompetanse.

Kunnskapsbeskrivelser handler om barnehaglærerne sine betraktninger på å sortere og reflektere over samspillet mellom barn og dem, barn -barn, barn- andre voksne, barn – gruppen. De peker på seg selv og deres samspill med barnet og miljøet er i en dynamisk vekselvirkning, og kan påvirke positivt eller negativt. Barnehagelærerne viser til at de ansvar for å utvikle sin relasjonskompetanse ved å besitte kunnskap om relasjonelle forhold i samspillet.

7 De viktigste funn og forslag til videre forskning

I dette masterprosjektet er forskningsspørsmålet, om vi ser på mobbing som sosiale relasjoner på avveie, hvordan kan da barnehagelærerens relasjonskompetanse være forebyggende mot mobbing i barnehagen? Det ble gjennomført tre fokusgruppeintervju som er blitt analysert ut fra inspirasjon fra fenomenologi med en hermeneutisk tilnærming.

7.1 Sentrale funn

Det forebyggende perspektivet i denne masteroppgaven har hatt fokus på det relasjonelle og barnehagelærere sine betraktninger om relasjonskompetanse som forebyggende mot mobbing. For å ikke gjenta det som tidligere er sagt kan funn bli kort oppsummert som: Barnehagelærere har betraktninger om at deres evne til å vise anerkjennelse, empati, respekt, likeverd og mentalisering er sentrale fenomen i relasjonskompetansen. I tillegg peker barnehagelærerne på deres ansvar for relasjonen og interessen for barnet, gjennom å skape gode felles opplevelser, som kan være oppbyggende for barnegruppens psykososiale klima. Alle disse faktorene kan virke forebyggende mot mobbing. Det å se på mobbing som sosiale relasjoner på avveie, har barnehagelærere positive refleksjoner rundt. Blant annet sier barnehagelærerne at ved å se på mobbing i et relasjonsperspektiv, er det lettere å se løsninger og muligheter for å kunne forebygge mobbing i barnehagen. Mobbing i barnehagen ser ut til å være noe vanskelig for barnehagelærerne å akseptere. De oppfatter begrepet som hardt og svært alvorlig fordi det omtaler små barn som er i starten av sin sosiale utvikling.

7.2 Forslag til videre forskning

Det har vært interessant å kunne ta et dypdykk i teori om relasjon og mobbing, samt å undersøke barnehagelæreres betraktninger om temaet. Jeg har gjennom prosessen sett nye sider ved temaet som har gitt meg mye å reflektere over, blant annet en antagelse som at strukturell, innholds, resultat-kvalitet vil påvirke prosess kvaliteten i barnehagen. I analyse delen har det vært viktig å holde fast ved noe, for å holde på den røde tråden i studien. Jeg har lært det er mye jeg fortsatt kan fordype meg innenfor samme tema. Min forskning handler om prosesskvalitet i barnehagen, hva i relasjonskompetansen barnehagelærer mener er viktig for at den skal være forebyggende. Denne studien viser på ingen måte til en sannhet eller en fasit om relasjonskompetanse som forebyggende tiltak mot mobbing i barnehagehagen. Det er noen barnehagelærere sine betraktninger om temaet som danner grunnlag for funn. Det å få utvikle sin relasjonskompetanse har vært et funn. Det kan være nyttig å forske videre på hvordan og hvilke rammer som må til for at barnehagelærer opplever å få faglig utvikling og refleksjon over sin relasjonskompetanse som forebyggende. Samt hvilke etiske vurderinger som legges til grunn for praktiske avgjørelser.

8 Litteraturliste

- Alvestad, T. (2004). *Slik får man lyst å mobbe litt*. Barnehagefolk, 3, 64-66.
- Aubert, A-M., Bakke, I M. (2018). *Utvikling av relasjonskompetanse, Nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bakken, Berglid, A R & Flaten, K. (2018). *Korleis kan barnehagelærarar fremme god psykisk helse? Relasjonskompetansen sin betydning for å fremme god psykisk helse for barn i barnehagen*, Psykologi i kommunen 5-2018.
- Baumrind, D. (1991). *Parenting Styles and adolescent development*. I R.M. Lerner, A.C. Petersen & J. Brooks-Gunn (red.), *The encyclopedia of adolescence* (s. 746-758). Garland. New York.
- Bjørnstad, Elisabeth & Ellen O.S. (2018). (2018,13, november) *Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R*. *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol 26 (1), p.111-127. DOI: [10.1080/1350293X.2018.1412051](https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412051)
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., Øiestad, G. (2014). *Se barnet innenfra. Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Opplag 2. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Bronfenbrenner, U. (1979)(2019,14,november).*The Ecology of human Development Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press. (pp. book) Retrieved from <https://link-springer-com.galanga.hvl.no/content/pdf/10.1007/s10643-015-0770-x.pdf> 29.02.20
- Bøe, M., Hognestad. K., Steinnes, G. S., Fimreite, H., Moser, T. (2019). *Styrken vår er gruppa, det å være sammen mange-barnehagelærers profesjonelle arbeid med å styrke barnehagegruppens læringsfellesskap*, Norsk pedagogisk tidsskrift, Forum for pedagogikk og fagdidaktikk 2-3 //2019 årgang 102, Oslo: Universitetsforlaget.
- Buber, M. (1992). *Jeg og du*. Oslo: Cappelen Forlag.
- Csikszentmihayli, M. (2008). *Selvets utvikling- evolution, flow og det gode samfund*. Dansk Psykologi Forlag.
- De forskningsetiske komiteene. (2019,20, januar). *Forskningsetiske retningslinjer*. Retrieved from <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Drugli, M B. (2010). *Liten i barnehagen. Forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Drugli, M. B. (2015). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Eide, H.& Eide, T.(2017). *kommunikasjon i relasjoner. Personorientering, samhandling, etikk*. Oslo: Gyldendal Akademiske AS.
- Folkehelseinstituttet (2014). (2019,10.desember) *Sammenhenger mellom barnehagekvalitet og barns fungering ved 5 år*. Resultater fra Den norske mor og barn-undersøkelsen (Rapport 2014:1). Retrieved from <http://www.fhi.no/dokumenter/fa28eab9c1.pdf>

- Gadamer, H.G. (2010). *Sannhet og Metoden: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*, Pax Forlag.
- Gilje, N. & Grimen, H. (2018). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- GOBAN.NO, (2020.13.januar) Retrieved from <https://goban.no/> https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2630132/Rapport_85.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Halvorsen, T.(2017).*Pedagogikkens pionerer*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Hart, S.& Schwartz, R. (2016). *Fra interaksjon til relasjon. Tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Shore & Fonagy*. Oslo: Gyldendal.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgruppe*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Hausstätter, R. S & Reindal, S.M. (2016). *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske AS.
- Helgesen, M. B. (2015). *Mobbing i barnehagen. Et sosialt fenomen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Helgesen, M.B, (2017). *Outside belonging: A study of Bulling on a daycare institution*, Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning.
- Idsøe, C. E.& Roland. R. (2017). *Mobbetferd i barnehagen. Temaforståelse-forebygging-tiltak*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Kinge, E. (2016). *Barnesamtaler. Det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker*, Gyldendal Norsk Forlag.
- Larsson, E.(2001). *Mobbet? Det vi ikkje merket!* Oslo: NKS Forlaget.
- Linder, A. (2019). *Profesjonell Relasjonskompetanse. Stjernestunder i det relasjonelle universet*. Dafolo, Pedagogisk forum.
- Lund, I. Helgeland, A. & Kovac, B. (2017). (2018,12.november). *På vei mot en ny forståelse mot mobbing i et folkehelseperspektiv*. Acta Didactica Norge- Tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge 11(3):19
- Lund, I. (2015). «*De er jo bare barn*» *Om barnehagebarn og mobbing*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Lund, I.& Helgeland, A. (2018). *Samarbeid mot mobbing i barnehagen*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- Lysebo, M.O. & Bratt. E. G. (2017). *Relasjonskompetanse i barnehagen*. Oslo: Pedlex.
- Madland, A. (2013). *Betydningen av hele meg. Om handlinger, holdninger og verdier hos de voksne i barnehagen*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Mead, G.H. (1974). *Mind, Self and Society*. Chicago: University og Chicago Press.
- Meld. St. 24 (2012–2013). *Framtidens barnehage*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.

- Neal, J.W. & Cappella, E. & Wagner, C. & Atkins, M.S. (2010). (2018.12.november). *Seeing Eye to Eye: Predicting Teacher -student agreement on Classroom Social Network*, Blackwell Publishing.
- Nilsen, J-V. & Skårderud, F. (2012) (2020.08.mars). *Familieforestillinger. Multifamilieterapi og mentalisering. Familiers forestillinger om seg selv og andre*. Mellanrummet – Nordisk tidsskrift for barn- og ungdomspsykoterapi. Retrieved from:
<https://mellanrummet.net/nr27-2012/inne27-2012.htm>
- NOU 2015:2. *Å høre til — Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet.
- Pianta, R.C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association. Washington, DC.
- Rammeplan for barnehagen, (2017). *Innhold og oppgaver*, Utdanningsdirektoratet.
- Raver, C. C., & Knitze, J. (2002). (2018,13, november) *What Research Tells Policymakers About Strategies to Promote Social and Emotional School Readiness Among Three- and Four-Year-Old Children. Promoting the Emotional Well-Being of Children and Families Policy Paper No. 3. National Center for Children in Poverty, Columbia University*. Nett:
http://nccp.org/publications/pdf/text_485.pdf.
- Sameroff, A. (2009). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. Washington DC. American Psychological Association.
- Schibbye, A-L.L. (2002). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A-L. L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet. Om å skape gode relasjoner med barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Scott, D., Madill, A.R., Zadzora, K.M., Miller, A.M., Rodkin, P.C. (2014). (2018.13.november) *Teacher Magement of elementary Class Social Dynamics: Associations With Changes in Student Adjustment*, Hamill Institute on Disabilities.
- Skårderud, F. & Sommerfeldt, B. (2013). *Miljøterapi boken. Mentalisering som holdning og handling (MBT-M)*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Smith, L. (2010). *Tidlig utvikling, risiko og psykoterapi*. I V. Moe, K. Slinning og M. Bergum Hansen (red). *Håndbok i sped-småbarns psykiske helse*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Sollesnes, T. (2018). *Vellykket arbeid med vanskelig atferd*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sollid, S & Worum Sivertsen, K, Madsen Sollid, S. (2017). (2018.14.november) *Pedagogisk arbeid innenfor et relasjonelt perspektiv, Erfaringer med ICDP (International Child Development Programme) i skole og barnehage*, Spesialpedagogikk 0217.
- Stern, D. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Søndergaard, D.M. (2009). *Mobning og social eksklusjonsangst*. I: J.Kofoed & D.M. Søndergaard (Red.). *Mobning og social prosesser på afveje*. (s.21-58). Hans Reitzels Forlag, København

Thagaard, T. (2016). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: 4.utgave Fagbokforlaget.

Ulleberg, I. (2009). *Kommunikasjon og veiledning*. Oslo:4.utgave Universitetsforlaget.

UNICEF. (2008). (2018,13.november) *The child care transition. A league of early childhood education and care in economically advanced countries*. Innocent Report Card 8. Florence, Italy: UNICEF Innocenti Research Centre.

Vaage, S. (1998). *Å ta andres perspektiv. Grunnlag for sosialisering og identitet. Georg Herbert Mead i utvalg*. Oversatt av Kari Marie Thorbjørnsen. Abstrakt forlag AS.

9 Vedlegg

9.1 Vedlegg nr. 1. Godkjenning fra Norsk senter for forskingsdata

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel
Hvordan kan barnehagelærers relasjonskompetanse være forebyggende mot mobbing i barnehagen?

Referansenummer
769658

Registrert
19.11.2018 av Anita Heggøy - 162156@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon
Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig
Torkjell Sollesnes , Torkjell.Sollesnes@hvl.no, tlf: 57676203

Type prosjekt
Studentprosjekt, masterstudium

Student
Anita Heggøy, Aniheg@outlook.com, tlf: 47803217

Prosjektperiode
01.02.2019 - 20.12.2019

Status
31.01.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

31.01.2019 - Vurdert
Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 31.01.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan

starte. MELD ENDRINGER Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 20.12.2019. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. TAUSHETSPLIKT Vi minner om at ansatte i barnehager har taushetsplikt, og kan ikke gi opplysninger som kan identifisere et barn direkte eller indirekte. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men at også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, tid, diagnose og eventuelle spesielle hendelser. Vi ber om at du opplyser informantene om dette i forkant av datainnsamlingen. PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Lise Aasen Haveraaen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Om vi ser på mobbing som sosiale relasjoner på avveie, hvordan kan da barnehagelærer sin relasjonskompetanse være forebyggende mot mobbing barnehagen?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på fenomenet relasjonskompetanse om det kan være forebyggende mot mobbing. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Studien er en masteroppgave i spesialpedagogikk ved Høgskolen på Vestlandet, avdeling Sogndal. Det sentrale i denne forskningen er å se på fenomenet relasjonskompetanse kan være forebyggende mot mobbing. Hvordan kan barnehagelærer sin relasjonskompetanse påvirke barnegruppen til danningen av å bli rause, anerkjennende, og inkluderende. Oppgaven vil fremheve barnehagelærers positive relasjonskompetanse som forebyggende mot mobbing.

Problemstillingen er:

«Om vi ser på mobbing som sosiale relasjoner på avveie, hvordan kan da barnehagelærer sin relasjonskompetanse være forebyggende mot mobbing barnehagen?»

Forskningsspørsmål for å få belyst temaet:

1. Hvilke betraktninger har barnehagelærere når mobbing blir sett på som sosiale relasjoner på avveie?
2. Finnes det betraktninger som beskriver at barnehagelærere klarer å identifisere hvordan relasjonskompetansen kan forebygge mot mobbing i barnehagen?
3. Finnes det betraktninger som viser at barnehagelærere klarer å identifisere hvilke relasjonelle forhold som er av betydning for forebygging av mobbing?
4. Er det mulig å trekke forbindelseslinjer mellom de identifiserte betraktninger med tanke på å kunne si noe generelt om relasjonens betydning for å forebygge mobbing i barnehagen?

Fokus for studien vil være barnehagelærer sine fortellinger, erfaringer, tanker og meninger om relasjonskompetanse som forebyggende mot mobbing.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen på Vestlandet, avdeling Sogndal er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta, fordi kommunes barnehageleder mener at din barnehage har hatt fokus på relasjonskompetanse og mobbing. Jeg trenger fem barnehagelærere fra to ulike barnehager som har hatt fokus på relasjonskompetanse og mobbing i barnehagen. Via din styrer er du blitt trukket ut til å delta i forskningsprosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det vil være avgjørende at du deltar aktiv i fokusgruppeintervjuet og meddeler dine refleksjoner. Det er ønskelig at du i tillegg skriver en praksisfortelling.

I forskningsarbeidet blir det brukt fokusgruppeintervju som er en kvalitativ metode. Du vil være ett av medlemmene i en gruppe på fem barnehagelærere fra din barnehage.

Fokusgruppeintervjuet er valgt ut fra det formål at det er gruppens samhandling og refleksjoner som skal produsere empirisk data. Fokusgruppeintervjuet blir ledet av masterstudenten. En og en deltaker i gruppen vil svare på forskningsspørsmålene. Gruppen vil reflektere og svare på et semistrukturert intervju med 16 spørsmål, og det vil bli gitt mulighet til å svare flere ganger. Inntil gruppen mener de har sagt det de mener er vesentlig for å belyse spørsmålet. Det vil bli benyttet lydopptaker for å kunne transkribere intervjuet. Opptaket slettes etter at det er anonymisert og transkribert. Du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner.

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du er aktiv i et fokusgruppeintervju. Det vil ta deg ca. 1 ½ til 2 timer. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.
- I tillegg vil jeg be deg om å skrive ned en praksisfortelling om temaet relasjonskompetanse og hva du mener er forbyggende mot mobbing i barnehagen.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er masterstudent Anita Heggøy og veileder, Førstelektor Torkjell Solesness ved Høgskolen på Vestlandet som vil ha tilgang til personopplysninger og data.
- Under transkribering vil din identitet bli skjult ved at du får et fiktivt navn, og det sammen vil gjelde for praksisfortellingen du skriver. Navn og kontaktopplysninger vil kodes og lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrig data. Datamateriale: vil bli lagret på HVLs forskningsserver.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 20.12.19. Alle personopplysninger og data vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høyskolen på Vestlandet, avdeling Sogndal har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Veileder: Førstelektor Torkjell Sollesnes, e-post: torkjellsollesnes@yahoo.no ved Høyskolen på Vestlandet, avdeling Sogndal.
- Vårt personvernombud: Halfdan Mellbye, på epost(halfdan.mellbye@sands.no) eller telefon: 55 30 10 31.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Torkjell Sollesnes
Prosjektansvarlig
(Veileder)

Anita Heggøy
student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Om vi ser på mobbing som sosiale relasjoner på avveie, hvordan kan da barnehagelærer sin relasjonskompetanse være forebyggende mot mobbing barnehagen?» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju
- å delta i å skrive en praksisfortelling

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca.20.12.19.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.3 Vedlegg nr.3. Semistrukturert intervjuguide

Problemstillingen er:

«Om vi ser på mobbing som sosiale relasjoner på avveie, hvordan kan da barnehagelærer sin relasjonskompetanse være forebyggende mot mobbing barnehagen?»

Semi strukturert intervju guide

1. Beskriv hva du tenker om mobbing i barnehage.
2. Hva legger du i begrepet sosiale relasjoner?
 - A. Hvordan skaper barnehagelærer gode muligheter for omsorg og ansvar for hverandre i en gruppe?
 - B. Hva tror du det betyr for barnet å være deltaker i fellesskapet?
3. Beskriv hva du tenker på når mobbing om blir sett på som sosiale relasjoner på avveie?
5. Beskriv hva du legger i relasjonskompetanse?
 - A. Hvordan jobber du med relasjon til barn / barnegruppen?
 - B. Når blir det ett samspill i relasjonen? Hva tenker du?
6. Hva tenker du er din personlige relasjonskompetanse?
7. Hva tenker du er din faglige relasjonskompetanse?
8. Hva tenker du er det viktigste ved relasjonskompetansen?
9. Hvilke holdninger legges til grunn for din relasjonskompetanse?
10. Hvordan viser denne kompetansen seg i praksis?
11. Hva er tegn på voksne som har god relasjonskompetanse?
12. Beskriv når en voksen er god i sin relasjon med barn.
13. Hvilke tanker har dere om hva i relasjonskompetansen som kan være forebyggende mot mobbing?
14. Hva ser du i relasjonskompetansen som kan være forebyggende?
15. Hva hører du relasjonskompetansen som kan være forebyggende?
16. Hva gjør du relasjonskompetansen som kan være forebyggende?

9.4 Vedlegg nr.4. Eksempel på oppvarming i fokusgruppeintervju

Title: 190606_1540

Record date: 06.06.2019 15:40:57

Record time: 1:34:02

Recording file name: 190606_1540

I= Intervjuer

R= respondent

R1: E.

R: A.I.

I: Da er vi klar. vi har hatt litt smal talk før vi skal begynne. Latter, veldig hyggelig at dere har bestemt dere for å være med i gruppeintervju. Og så tenkte jeg først at der to kan presentere dere for hverandre. For nå har jeg snakket om hvorfor jeg kjenner dere. Si litt om bakgrunnen din.

R 1: Bakgrunnen min er at jeg er barnehagelærer. Jeg har jobbet ca. 10 år nå og med et lite opphold som jeg sa i bilen på to år. Har tatt videreutdanning. Har jobbet med unntak av det første året bare med de store. Altså storbarnsgrupper 3-6 år. Så der er der min erfaring ligger.

R2. Jeg tok utdannelsen min og var ferdig i 1988.Å då begynte jeg å jobbe på småbarnsavdeling og jobbet der noen år og skiftet over til storbarns avdeling og ja skiftet tilbake til småbarnsavdeling når ungene mine begynte å bli store. Jeg har erfaring fra begge deler, men det begynner å bli ganske mange år siden jeg hadde erfaring fra store. Men, kort pause.

I: Du har jobbet lenge.

R2: Jeg har jobbet lenge. Det bli neste 30 år.

R1: Oi.

R2: og pluss at jeg jobbet to år som praktikant. Så jeg har egentlig jobbet 31 år i barnehage. (Latter fra alle i rommet)

R1. Ikke verst.

R2. Nei, latter.

9.5 Vedlegg nr. 5. Eksempel på refleksjon i gruppen

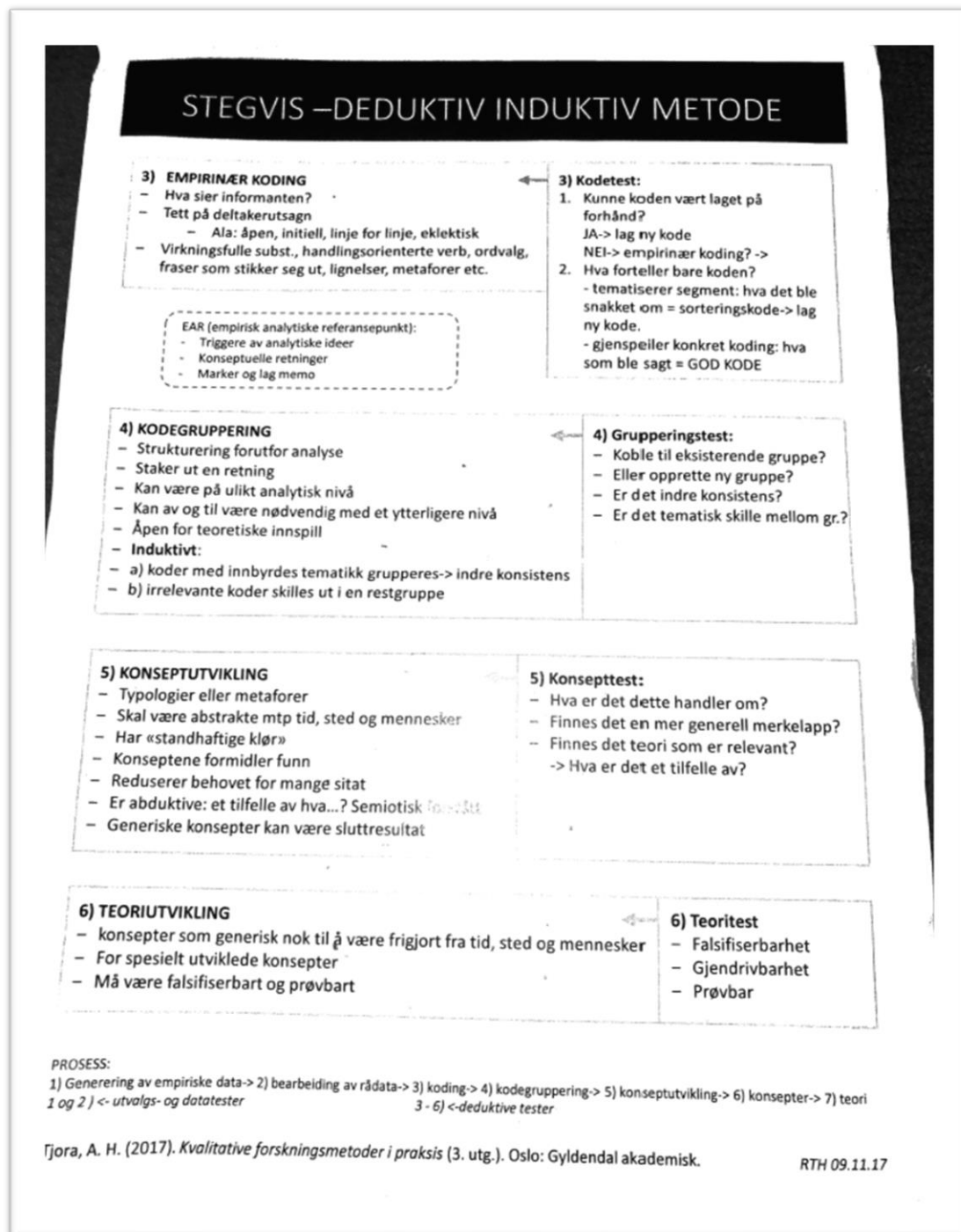
I: Beskriv hva du tenker om mobbing i barnehage?

R1: Jeg ville ha sagt at kanskje en slags repeterende adferd der en blir gjort som mindre verdig i en gruppe over gjentatte ganger, altså utsatt som en, følt seg mindre verdi i gruppen og følt det sånn selv også har mye å si.

R2: Ja, jeg vil definere mobbing som en utestengelse fra gruppen at man, ikke blir tatt inni det sosiale fellesskapet tenker jeg, blir utestengt fra det. Jeg tenker nok at det er noe som vi nok har diskutert for lite i barnehagen, litt for lite beviste. For når vi snakker om, når tema kommer opp så har vel alle erfaring med at det ja, det skjedde sånn og sånn, det husker jeg. Alle har episoder, som vi husker, vi har opplevd mobbing.

R3: Jeg tenker mobbing, for noen sier at det er lite mobbing i barnehagen. Men jeg har jo opplevd i ulike barnehager at er det. Men gjerne mer på stor enn på liten. Det som vi ser gjerne da, dette som sier gjentakelse av erting eller utestengelse. Nå det blir gjentatte ganger så er det faktisk mobbesak. Men det er, ja, det er jo grusomt for det barnet det gjelder. Det skjer nok, og kanskje mer enn vi egentlig tørr å innrømme eller hva jeg skal si. Jeg vil si at det er for den utestengelsen den kan være usynlig for oss til tider, tenker jeg.

9.6 Vedlegg nr.4. Stegvis-Deduktiv-Induktiv metode



9.7 Vedlegg nr. 5. Eksempel på nodes og arbeid med nodes

A)

The screenshot shows the NVivo software interface. The 'Nodes' pane on the left contains a list of nodes with columns for Name, Files, and References. The selected node is 'honnørbegrep'. The main pane displays the reference text for this node, which is a paragraph of text starting with 'R1: Jeg synes at det spørsmålet kan svares med rollemodell. Jeg synes at det er et ord som forsvunnet. Jeg synes det er blitt et honnørbegrep. Ja, ja selvsagt er vi gode rollemodeller, men er det noe skal ivaretas er det akkurat det. Det gjelder i forhold til de voksne eller nei, jeg mener tilsette i barnehagen seg imellom og dette med og så se et hvert enkelt barn for den han / hun er, møtes på det de trenger å møtes på og ikke miste gode rom skape situasjoner der, der de har mulighet til å vise det for hverandre, at vi tilrettelegger situasjoner der for eksempel (navnet til intervjuer) hadde tilrettelegg for situasjoner der vi kan hjelpe hverandre viser omsorg for hverandre for eksempel i en leke situasjon. om det gjelder familielek eller hva det måtte være, ja, tenker eg.

Name	Files	References
sette rammene	1	1
skape det samholdet	1	1
barnet gir meg tillit	1	1
de andre ikke vil være med dem	1	1
det er følelser og meninger og intensjoner og	1	1
det krever arbeid	1	1
e har gjerne ikke den faglige på plass.	1	1
et kutt i de gode relasjoner	1	1
forskjellige aktører.	1	1
honnørbegrep.	1	1
ikke noe automatikk	1	1
Ikke snur ryggen til i alle fall.	1	1
ser litt forbi hva barnet vil her og nå,	1	1
være lade batteriet	1	1
å lese andre	1	1
ha relasjon til foreldrene	1	1
ikke alle unger en liker så godt med en gang	1	1
kollapser enheten vår.	1	1
modne ting vi skal lære	1	1
måte foreldrene på de følelsene	1	1
opplever mye negativitet	1	1
skape det rommet	1	1
skape en forståelse for det.	1	1

B)

The screenshot shows the NVivo software interface. The 'Nodes' pane on the left contains a list of nodes with columns for Name, Files, and References. The selected node is 'aldri en løsning'. The main pane displays the reference text for this node, which is a paragraph of text starting with 'R1: Ja. Så mobbing blir det nesten aldri en løsning på'. Below it, there is a section for 'R2: Neil' and another section for 'R1: Sant, det er eller snakk om de skal bytte skole nå er snakke som det skal være mobberens so skal bytte skole. Men sosiale relasjoner det blir på en måte at her må vi finne en løsning på dett'. At the bottom, there is a section for 'R1: Jeg synes det var et fantastisk begrep altså her, (de ler)'. The status bar at the bottom indicates '114 Items', 'Files: 1', 'References: 1', and 'Unfiltered'.

Name	Files	References
aldri en løsning	1	1
armene er fortsatt åpen	1	1
barnefellesskapet	1	1
barnehage er en sosialkonstruksjon	1	1
barnet gir meg tillit	1	1
bevisstgjøring	1	1
Beremeisen	1	1
de andre ikke vil være med dem	1	1
de er jo for små	1	1
de går undersøkende inn	1	1
de må læres opp til å være god	1	1
de skal lære å si ifra.	1	1
De vet at jeg er på	1	1
den diskusjonen	1	1
den føle ungen.	1	1
den minste kompetanse	1	1
destruktive tegn	1	1
det er følelser og meninger og intensjoner og raushet	1	1
Det er kjempe farlig	1	1
det er lov å si nei	1	1
det er mindre ladet	1	1
det handler om	1	1
det krever arbeid	1	1
det å agere på det	1	1

9.8 Vedlegg nr.6. Eksempel på kodegruppering

The screenshot displays the NVivo software interface. On the left, a navigation pane shows a tree structure with 'Codes' expanded to 'Kodegruppering'. The main area is divided into two panes. The left pane, titled 'Kodegruppering', contains a table with the following data:

Name	Files	Referen
Arbeidsbeskrivelser	3	21
Beskrivelser av negativ ad	3	14
Beskrivelser av samspill	3	24
Beskrivelser av sosiale lær	3	24
Betraktninger om barneh	3	18
Kunnskaps beskrivelser	3	20
Meninger om mobbing	3	39
Nodes rest	3	8
Observasjon og refleksjon	1	5
Tillitskape beskrivels	3	90

The right pane shows a text document with the following content:

...Tillitskape beskrivelser | ...menneske interessert | ...å skape dem magi i hverdags si | ...Å se den enkelte | ...Å se bakom | ...Å kunne leke | ...Å fr...

...Files\060962019 grupperrejuv word> - \$ 39 references coded [21,97% Coverage]

Reference 1 - 0,15% Coverage

Setter ord på alle de følelsene da fra veldig tidlig alder. Så det ser jeg fungerer veldig godt.

References 2-3 - 0,91% Coverage

R1: Det at det fungerer så veldig godt er på grunn av at du har opparbeidet deg tilliten. (R2.Mmmmma). Den nære relasjoner mellom deg og barnet. (R2: Ja ...) Tror du at det hadde det hadde kommet hvis du ikke hadde hatt det forholdet til barnet? R2: Nei, sant fordi jeg i utgangspunktet har en god relasjon til ungene så fungere det veldig godt og. R1: JA,

R2: Men jeg ser at det ikke er en selvfølge at folk tenker sånn. R1: Nei. R2: at de kan ta ungene med på det og at de kan jobbe på den måten. Det ikke alle som alle at det faller helt naturlig for. så. R1: nei.

References 4-5 - 1,39% Coverage

R2: Det betyr så mye hvordan de blir møtt om morgen og de kommer inn døren at de møter et blick, og smil og det fortalte hun på stor avdeling at hun hadde på førskoletrening med at når de kom inn i et rom hvordan de følte seg når kom inn i et rom og ble møtt med et smil og åpne armer at de skulle fortelle hva de kjente når de blir møtt på den måten for det er noen av de som kan møte hverandre med litt sånn nei vi smiler ikke til deg når du kommer morgenen. Da viste de liksom i praksis hva det hadde og betyr og da fattet de litt mer. Ja og så det hadde vært litt effektiv å vise de store og det ser