

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

Sara Gullord

«Hadde det ikke vært for mitt fokus på relasjoner, ville jeg ikke kunne lagt til rette for aktiviteter som bidrar til utvikling»

Barnehagelæreres relasjonskompetanse i lys av Martin Bubers dialogfilosofi

"Had it not been for my focus on relationships, I would not have been able to facilitate activities that contribute to development"

- Claimed by Heidi

Kindergarten teachers' relational competence in the light of Martin Buber's dialogue philosophy

Master i tilpasset opplæring

2023

Forord

Målet om å fullføre en mastergrad i tilpasset opplæring er snart nådd, og det er med stolthet og glede at jeg nå avslutter dette kapittelet. Jeg avslutter naturligvis ikke kapittelet fullt og helt; for de kunnskapene og erfaringene jeg har ervervet gjennom de siste to årene som masterstudent ved Høgskolen i Innlandet følger meg videre på ferden. Denne masterutdanningen har utfordret meg på både godt og vondt, men en ting er sikkert: Jeg har blitt faglig sterkere, mer reflektert og ikke minst har jeg nådd nye høyder i forhold til kritisk refleksjon rundt egen praksis, og økt kunnskap om relasjoners betydning i barnehagen.

Er det en ting jeg har lært som masterstudent; alt er mulig bare du går inn for det! Jeg gleder meg til å ta med meg alt jeg har lært ut i egen profesjon. Jeg er spent på veien videre, for det er ganske sikkert at min forståelse for det relasjonelle står mitt hjerte (og mitt faglige fokus) enda nærmere nå enn det noen gang har gjort tidligere.

Jeg ønsker å rette en ekstremt stor takk til min veileder Agnes Westgaard Bjelkerud, som har stått ved min side gjennom hele skriveprosessen. Hun har utfordret meg, støttet meg og gjort meg mer bevisst rundt mine egne kunnskaper og ferdigheter. Samtidig har hun vært med meg gjennom prøving og feiling, og gitt meg en selvtillit på at jeg får til mer enn jeg tror. Tusen takk!

Videre ønsker jeg å uttrykke min takknemlighet for Heidi, Ine og Mina, som alle har stilt opp i dette prosjektet. Uten dem hadde ikke dette vært mulig å gjennomføre! De har alle delt dype tanker, refleksjoner og erfaringer innenfor det relasjonelle mellom barn og barnehagelærere. Takk for at dere har vist meg tillit, og takk for alt dere har delt. Jeg håper jeg gjør dere stolte over hvordan deres bidrag har blitt fremmet i denne studien.

Avslutningsvis retter jeg en stor takk til familie, venner og medstudenter. Uten deres støtte, motiverende ord og forståelse hadde jeg nok ikke kommet frem til målet med et like stort engasjement og pågangsmot. Jeg vil også takke mine kollegaer i både jobben jeg hadde når jeg startet med denne utdanningen, men også til mine nye kollegaer som jeg ble kjent med midt i innspurtsfasen av masteroppgaveskrivingen. Takk for gode faglige samtaler, deres nysgjerrighet og engasjement!

Flisa, 10.05.23

Sara Gullord

Innhold

Forord.....	2
Innhold	3
Norsk sammendrag	5
Engelsk sammendrag (abstract)	7
1.0 Innledning.....	9
1.1 Hva går dette forskningsprosjektet ut på?	9
1.2 Bakgrunn for valg av tema.....	11
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	12
1.4 Studiens aktualitet.....	12
1.5 Studiens avgrensning.....	14
1.6 Valg av litteratur	15
1.7 Oppgavens oppbygging	16
2.0 Tidligere forskning og litteraturgjennomgang.....	18
2.1 Synet på barn og barns medborgerskap	18
2.2 Makt i relasjonen mellom voksen og barn	20
2.3 Kompetansebegrepet.....	21
2.4 Relasjonskompetanse.....	21
2.5 Tilknytning, anerkjennelse og omsorg	26
2.5.1 Tilknytning i relasjoner	26
2.5.2 Anerkjennelse i relasjoner.....	27
2.5.3 Omsorg i relasjoner	27
3.0 Martin Bubers syn på menneskers relasjoner til verden: oppgavens teoretiske rammeverk	29
3.1 Jeg og du / jeg og det	31
3.2 Buber om relasjoners betydning for møter og dialog med andre	34
3.3 Bubers filosofi i møte med pedagogikk og møter mellom barn og barnehagelæreren.....	37
4.0 Vitenskapsteoretisk perspektiv og metode.....	41
4.1 Fenomenologi.....	42
4.2 Valg av forskningsmetode	45
4.2.1 Forskningsetiske overveielser og spørsmål.....	46
4.2.2 Kvalitativt forskningsintervju.....	48
4.2.3 Utvalg/deltakere.....	50
4.2.4 Intervjuguiden	52
4.2.5 Gjennomføring av intervjuer	53
4.3 Forskningsetikk.....	55

4.3.1 Konfidensialitet.....	55
4.3.2 Min rolle som forsker	55
4.3.3 Pålitelighet, gyldighet og bekreftbarhet.....	57
4.4 Analyse	58
4.4.1 Transkribering.....	58
4.4.2 Analyseprosessen	59
5.0 Presentasjon og analyse av empiri	61
5.1 Barnehagelærerne, og deres eksisterende kjennskap til relasjonskompetanse-begrepet.....	62
5.1.1 Omsorg, etikk og samspill i møte med Bubers dialogfilosofi	64
5.2 Barnehagelærernes tanker om møter og dialog i relasjoner	66
5.3 Barnehagelærernes møter og dialog med barn i deres pedagogiske praksis	72
5.4 Barnehagelærernes tanker om barns erfaringer med relasjoner	78
6.0 Avsluttende kommentarer	81
Litteratur.....	83
Vedlegg 1: Intervjuguide	88
Vedlegg 2: Informasjonsskriv	89
Vedlegg 3: Samtykkeskjema	92
Vedlegg 4: Norsk senter for forskningsdata – NSD	93

Norsk sammendrag

Opgavens tittel: «*Hadde det ikke vært for mitt fokus på relasjoner, ville jeg ikke kunne lagt til rette for aktiviteter som bidrar til utvikling*»

Undertittel: «*Barnehagelæreres relasjonskompetanse i lys av Martin Bubers dialogfilosofi*»

Fra fødsel søker vi andre som kan forstå oss og støtte oss, og vi etablerer oss i et nett av relasjoner gjennom livet, skriver Løvlie Schibbye & Løvlie (2017, s. 19). Videre skriver Løvlie Schibbye & Løvlie (2017, s. 19) at deltakerne i disse relasjonene påvirker hverandre. For å få innsikt i egne opplevelser, bør man derfor vektlegge det mellommenneskelige og dets betydning i relasjonen.

Ifølge Martin Buber betraktes mennesket som et individ med behov for tilknytning til andre mennesker (Helgeland, 2008, s. 20). Han tok utgangspunkt i blant annet Nietzsche, hvor de delte en bekymring for et økende fokus på materiell rikdom og komfort, fremfor kulturell og sosial utvikling hos menneskeheten (Palmer Cooper, 2016, s. 161). I en barnehage under press, med føringer fra både politiske og samfunnsmessige hold, har jeg undret meg over hvordan barnehagelæreres relasjonskompetanse stiller seg i dagens barnehage. For å undersøke dette, vil jeg bruke Martin Bubers dialogfilosofi som en inngang for å forstå mellommenneskelige relasjoner mellom barnehagelærere og barn i barnehagen.

Problemstillingen i denne oppgaven er derfor:

«Hvordan opplever pedagoger i barnehagen at deres relasjonskompetanse påvirker deres pedagogiske praksis?».

For å få svar på min problemstilling har jeg intervjuet tre barnehagelærere. Jeg har valgt å benytte et semistrukturert forskningsintervju, slik at jeg kunne ha mulighet til å stille oppfølgings spørsmål dersom det skulle bli nødvendig. Det er grunn til å anta at ved å intervjuer barnehagelærere, vil dette bidra til å belyse oppgavens problemstilling. Ved å anvende Martin Bubers dialogfilosofi som grunnlag for intervjuer og analyse, vil jeg kunne bidra med en filosofisk inngang til relasjoner i barnehagen.

Resultatene i studien viser at barnehagelærerne er bevisste over egen relasjonskompetanse og vektlegger dette i møte med barn. Likevel opplever de det som utfordrende å nå Kunnskapsdepartementets (2017) overordnede mål for barnehagens innhold og oppgaver

samtidig som de jobber med, og ivaretar relasjoner mellom seg selv og barna. I tillegg viser resultatene at barnehagelærerne møter barna som *du* og *det* for å ivareta de overordnede målene mens de jobber med relasjonene. Dette samsvarer med Martin Bubers teori om synet på den andre i møter med barn.

Engelsk sammendrag (abstract)

Title: *"Had it not been for my focus on relationships, I would not have been able to facilitate activities that contribute to development"*

Subtitle: *Kindergarten teachers' relational competence in the light of Martin Buber's dialogue philosophy*

From birth we look for others who can understand us and support us, and we establish ourselves in a network of relationships throughout life, writes Løvlie Schibbye & Løvlie (2017, p. 19). Furthermore, Løvlie Schibbye (2017, p. 19) writes that the participants in these relationships influence each other. In order to gain insight into one's own experiences, one should therefore emphasize the interpersonal and its importance in the relationship.

According to Martin Buber, man is regarded as an individual with a need for connection to other people (Helgeland, 2008, p. 20). He took his point of departure from, among others, Nietzsche, where they shared a concern for an increasing focus on material wealth and comfort, rather than cultural and social development in humanity (Palmer Cooper, 2016, p. 161). In a kindergarten under pressure, with leadership from both political and societal quarters, I have wondered how kindergarten teachers' relational skills are in today's kindergartens. To investigate this, I will use Martin Buber's dialogue philosophy as an entry point to understand interpersonal relationships between kindergarten teachers and children in the kindergarten. The problem in this thesis is therefore:

"How do pedagogues in kindergarten experience that their relational competence affects their pedagogical practice?"

To get an answer to my problem, I interviewed three kindergarten teachers. I have chosen to use a semi-structured research interview, so that I could have the opportunity to ask follow-up questions if necessary. There is reason to assume that by interviewing kindergarten teachers, this will help to shed light on the thesis' problem. By applying Martin Buber's dialogue philosophy as a basis for interviews and analysis, I will be able to contribute with a philosophical introduction to relationships in kindergarten.

The results of the study show that the kindergarten teachers are aware of their own relational competence and emphasize this when meeting with children. Nevertheless, they find it challenging to reach the Ministry of Education's (2017) overall goals for the kindergarten's content and tasks at the same time as they work with, and look after relationships between

themselves and the children. In addition, the results show that the kindergarten teachers meet the children like you and that to safeguard the overall goals while they work on the relationships. This corresponds to Martin Buber's theory about the view of the other in meetings with children.

1.0 Innledning

I dette forskningsprosjektet skal relasjonskompetansens komplekse sfære undersøkes, hvor dens innhold og betydning i en barnehagekontekst er av interesse. Barnehagen som organisasjon har fått stor politisk oppmerksomhet de siste tiårene, og styringsdokumenter som Barnehageloven (2005, §§ 1-57) og *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2017) ligger til grunn for barnehagens pedagogiske praksis. Disse dokumentene kan dog tolkes på ulike måter, og dermed vil innholdet variere fra barnehage til barnehage, basert på hvem som definerer, omtaler og operasjonaliserer dens innhold, skriver Thorsby Jansen (2007, s. 16). Det er likevel et faktum, ifølge Larsen & Slåtten (2014, s. 15), at vektlegging av kunnskap og læring preger arbeidslivet til alle som jobber i barnehagen.

1.1 Hva går dette forskningsprosjektet ut på?

Som pedagog i barnehagen innehar man mye kunnskap om barn fra barnehagelærerstudiet, og forvaltning av denne kunnskapen samt evnen til å stille seg kritisk til sin egen kunnskap har betydning for barnehagens utvikling (Blaafalk et al., 2017, s. 15). En annen sentral faktor – som gjør seg gjeldende i forskning på barnehagefeltet, er barnehagelærernes evner til å delta med faglige argumenter som favner barnehagen. Dette vil kunne medføre at barnehagelærerne selv kan inneha noe definisjonsmakt over barnehagens innhold og oppgaver (Blaafalk et al., 2017, s. 15). Eksempler på arenaer hvor barnehagelærere kan delta med slike faglige argumenter, kan være i forskningsprosjekter som omhandler barnehagefeltet. Å være deltaker i en studie som dette forskningsprosjektet – kan bidra til økt innsikt i den pedagogiske praksisen, som igjen gir barnehagelærerne en arena for å dele innspill til feltet. Dette vil være et aktuelt poeng for dette forskningsprosjektet, da pedagogers egne ytringer basert på egen praksis er fremtredende i prosjektets resultat.

Aldri før har så mange barn gått i barnehagen som nå, og personalet i barnehagen er viktige omsorgspersoner i barnas liv (Drugli, 2017, s. 15). Samfunnsmandatet til barnehagen innebærer blant annet verdsetting av barndommens egenverdi, og en helhetlig tilnærming til barnas utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Som barnehagelærer i barnehagen vil en være en svært viktig omsorgsperson for barna som går der. En av hovedoppgavene til barnehagelærere er å bidra til barnas emosjonelle utvikling ved å gi barna opplevelser av trygghet i samspill sammen med voksne (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Drugli (2017, s. 143) sier at det er viktig å være bevisst hvordan voksenrollen påvirker barnas livskvalitet. Hun skriver videre at hva den voksne tenker og gjør i samspillet med barna vil ha direkte

innflytelse på deres livskvalitet. Det vil også være med på å legge grunnlaget for barnas videre utvikling.

Det kan se ut til at Drugli (2017) sier seg enig i flere tidligere forskere på feltet, og blant annet i tilknytningsteorien til John Bowlby vektlegges det hvordan barn og voksne forholder seg til nærhet, beskyttelse og omsorg, samt selvstendighet og oppdagelsesglede (Broberg et al., 2014, s. 35). Dette handler i stor grad om det Drugli (2017) skriver om vår bevissthet rundt voksenrollen og dens betydning for barns livskvalitet og utvikling. I tilknytningsteorien blir blant annet barns behov for trygge, omsorgsfulle tilknytningspersoner beskrevet – og dette i lys av hvordan barnets utvikling vil påvirkes i enten positiv eller negativ retning, skriver Broberg et al. (2014, s. 53).

Også Berit Bae har spilt en viktig rolle innenfor tematikken relasjoner mellom voksne og barn i barnehagen. Hun skriver blant annet om hvor viktig det er at barnehagelærere er bevisste rundt hva som skjer i relasjonene mellom voksne og barn i barnehagen, og at de kjenner til hvilke kommunikasjonsmåter som bidrar til barnas utvikling av selvstendighet, selvrespekt og selvtillit (Bae, 1995, s. 129). På den andre siden, mener Bae (1995, s. 129) at barnehagelæreren også må ha kunnskap om hvordan ulike kommunikasjonsmåter kan bidra til å undergrave barnas utvikling av disse verdifulle delene i dannelsesprosessen. Det er altså viktig å være bevisst hvordan en som barnehagelærer går inn i og handler i et samspill med barna i barnehagen. Hun skriver videre om hvordan barns læring og utvikling først og fremst avhenger av det «relasjonelle rommet» barnet og barnehagelæreren befinner seg i (Bae, 1995, s. 130).

Barnas opplevelser med positive relasjoner i barnehagen, vil trolig kunne føre til høyere grad av utvikling og læring senere i livet. Relasjoner preget av positive holdninger ovenfor hverandre vil ifølge Drugli (2017, s. 143) også kunne innebære gjensidighet i et samspill som varer over lengre tid. Helgeland (2008, s. 154) sier at det er viktig med kunnskap om kommunikasjon i slike relasjoner, og om hvordan barnehagelærere kan møte barn på gode måter for å fremme en best mulig utvikling hos barna. Dette kan tolkes til at barnehagelærere bør inneha god kunnskap om kommunikasjon og samhandling med barn i barnehagen, for å sikre deres utvikling videre i livet. God kommunikasjon og samhandling med barn hører til i denne oppgavens tematikk, hvor det er barnehagelæreres relasjonskompetanse som skal undersøkes. Prosjektet går ut på å undersøke tre barnehagelæreres forståelse av relasjonskompetanse, og å få innsikt i hvordan barnehagelærernes relasjonskompetanse preger deres pedagogiske praksis.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Etter flere år som pedagog i barnehage har jeg nærmest blitt dratt inn i en verden hvor min relasjonskompetanse stadig har blitt satt på prøve. Mitt syn på relasjoner i barnehagen har definitivt vært i konstant endring siden jeg begynte å jobbe i barnehage i 2019. Flere ganger har jeg betvilt min rolle og min kompetanse i en relasjon med barn, og det har føltes alt fra håpløst til en slags «dette mestrer jeg»-holdning. Hvorfor får jeg det ikke til i dag? Hvordan fikk jeg det til i går? Disse tankene har vært utfordrende – men de har også gjort meg svært nysgjerrig. Nysgjerrighet kan sies å være utgangspunktet for all forskning, skriver Christoffersen & Johannessen (2012, s. 18). Min nysgjerrighet baserer seg på *hva som skjer* mellom et barn og en voksen i en relasjonell kontekst i barnehagen – altså i mellommenneskelige relasjoner.

Fra fødsel søker vi andre som kan forstå oss og støtte oss, og vi etablerer oss i et nett av relasjoner gjennom livet (Løvlie Schibbye & Løvlie, 2017, s. 19). I disse relasjonene påvirker deltakerne hverandre, hvilket betyr at det gjør seg vanskelig å forstå våre egne opplevelser, handlinger og følelser uten å vektlegge de mellommenneskelige sammenhengenes betydning for vår egen opplevelse av oss selv (Løvlie Schibbye & Løvlie, 2017, s. 19). Det foreligger altså en gjensidighet i samspillet mellom en selv og den andre, og for å på best mulig måte kunne forstå seg selv og den andre i relasjonen kreves det at en ser på det helhetlige, mellommenneskelige i relasjonen. «Forholdet til Du'et er umiddelbart» skriver Buber (1992, s. 13) når han beskriver forholdet mellom *jeg* og *du* (subjekt og subjekt). Buber beskriver her en form for umiddelbarhet i relasjonen som oppstår så fort *jeg*-et anser den andre som et *du*. I dette ligger det en forståelse for at det umiddelbare i relasjonen er fremtredende og gjør det mulig å «se bort ifra» det middelbare som i en slik relasjon ifølge han ikke er av betydning for forståelse av det mellommenneskelige.

Kompetanse om relasjonelle perspektiver er viktig når vi søker å forstå barna i barnehagen, og hvordan deres forhold til oss er, skriver Løvlie Schibbye & Løvlie (2017, s. 19). Jeg har lenge undret meg over hvordan relasjoner mellom barn og barnehagelærere i barnehagen kan variere i så stor grad, fra dag til dag – og hvordan påvirkes den pedagogiske praksisen av dette komplekse fenomenet som ser ut til å aldri «stå stille»? Små barn er ifølge Drugli (1995, s. 131) prisgitt sine voksne omsorgspersoner, som i barnehagen ofte er barnehagelærerne. Dermed blir det svært viktig for barnehagelærerne å være bevisst sin rolle i samspill med små barn.

Det er altså en enorm påvirkningskraft som ligger hos den voksnes relasjonelle kompetanse i barnehagen. Ifølge Martin Buber (1992, s. 17), som danner dette prosjektets teorigrunnlag, er forhold gjensidige, og *jeg-et* påvirkes av *du-et* likt som *du-et* påvirkes av *jeg-et*. Dermed blir det i denne studien interessant å gå i dybden på hvordan denne påvirkeligheten faktisk ser ut i praksis. Formålet med denne studien er å undersøke holdninger og tanker barnehagelærere legger til grunn i sin pedagogiske praksis, særlig i sammenheng med relasjonsarbeid i barnehagen. Hvilke refleksjoner har de gjort seg rundt egen relasjonskompetanse?

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med dette forskningsprosjektet er å få innsikt i barnehagelæreres tanker, erfaringer og holdninger rundt sin egen relasjonskompetanse. Jeg er ikke ute etter et fasitsvar, men heller en bredere forståelse av hvordan andre barnehagelærere opplever og erfarer tematikken i sitt arbeid med barnehagebarn. Basert på temaet relasjonskompetanse i barnehagen, og formålet med forskningsprosjektet, har problemstillingen jeg skal jobbe med blitt formulert slik:

Hvordan opplever pedagoger i barnehagen at deres relasjonskompetanse påvirker deres pedagogiske praksis?

For å forøke å finne svar på denne problemstillingen, har jeg i tillegg utviklet følgende forskningsspørsmål, som vil fungere som veiledende inn mot problemstillingen:

- *Hva legger barnehagelærerne i begrepet relasjonskompetanse?*
- *Hvilke metoder bruker barnehagelærerne i sin pedagogiske praksis, hvor relasjonskompetansen deres viser seg synlig?*
- *Hva tenker barnehagelærerne om maktprinsippet i relasjonen mellom voksen og barn i barnehagen?*

1.4 Studiens aktualitet

Barnehagen står ovenfor en rekke utfordringer og oppgaver, som kommer fra både samfunnsmessige, pedagogiske og politiske forhold. Dette er verken utelukkende positivt eller negativt, men det har lagt et større press på barnehagen (Greve et al., 2013, s. 27). I Meld. St. 6 (2019-2020, s. 8) står det at «Ansatte med god kompetanse og nære relasjoner til barna og elevene er avgjørende for at vi får et inkluderende og godt utdanningsløp for alle». Dette tilsier at utfordringene og oppgavene barnehagelærere står ovenfor, også vil utfordre det som finnes i dem, med tanke på deres kompetanse om relasjoner til barn. Det er nemlig ikke slik at

du kan «lese deg god på» relasjonskompetanse; fenomenet baserer seg også i stor grad på iboende verdier og holdninger i selvet (Løvlie Schibbye, 2012, s. 58), og på en mer erfaringsbasert inngang til kunnskap. Jeg ønsker å trekke frem et utdrag fra boken *Barnehagelæreren som politisk aktør*, fra kapittelet til Hanne Blaafalk (2017, s. 40):

At barn skal spise skorpen handler kanskje om, at ansatte i barnehagen anser det som en viktig del av barnets dannelsesreise. Men handler det om, at de(n) ansatte ønsker, at barnet skal spise skorpen, fordi de(n) har magten til at bestemme, at barnet skal, i kraft af at være de(n) voksne? Eller lærer de(n) ansatte, at barnet skal spise skorpen, fordi det er en del af en bærekraftig ideologi?

Slike konflikter mellom ens egne holdninger og verdier, og politiske styringer og forventninger er en av årsakene til at jeg valgte å trekke frem relasjonskompetanse i barnehagen som et absolutt ikke uproblematisk begrep. For hvordan blir relasjonskompetansen ivaretatt, når ansatte i barnehagen samtidig skal ta hensyn til føringer hvor utøvelsen av denne kompetansen blir satt på prøve?

Ofte er det, ifølge Greve et al (2013, s. 27), slik at det er en del motsetningsfylte signaler som kommer fra andre hold, hvor det blir representert ulike måter å tenke om barnehagen på. I tillegg til det, som vi har sett på over, er det ikke uvanlig at signaler fra andre hold og egne verdier og holdninger står i strid med hverandre. Dermed syntes jeg det er interessant å forske på relasjonskompetanse-feltet, da dette muligens er et felt hvor ansatte i barnehagen blir satt på prøve i det daglige. Med dette mener jeg at på bakgrunn av alle punkter fra lovverk og rammeplaner, er det veldig mange oppgaver som skal gjøres – hva prioriterer barnehagelærerne i sitt arbeid?

I tillegg til det, som vi har sett på over, er det ikke uvanlig at signaler fra andre hold og egne verdier og holdninger står i strid med hverandre. Dermed syntes jeg det er interessant å forske på relasjonskompetanse-feltet, da dette muligens er et felt hvor ansatte i barnehagen blir satt på prøve i det daglige. Med dette mener jeg at på bakgrunn av alle punkter fra lovverk og rammeplaner, er det veldig mange oppgaver som skal gjøres – hva prioriterer barnehagelærerne i sitt arbeid?

Barnehagens formål, innhold og oppgaver er tydelig beskrevet i både barnehageloven og rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver. «Barnehagen skal aktivt legge til rette for omsorgsfulle relasjoner mellom barna og personalet og mellom barna, som grunnlag for trivsel, glede og mestring» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Tilrettelegging av

omsorgsfulle relasjoner krever relasjonskompetanse hos barnehagelærerne, og det krever at deres relasjonskompetanse gjør seg synlig og fremtredende i arbeid med alle barn i barnehagen. Videre står det i barnehagens rammeplan at barna skal møtes med åpenhet, varme og interesse, og de voksne skal vise omsorg for hvert enkelt barn (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20). Disse punktene legger føringer for arbeid med blant annet relasjoner i barnehagen, og det er interessant å finne ut av hvorvidt selve relasjonsarbeidet er fremtredende hos deltakerne i denne studiens pedagogiske praksis. I neste delkapittel skal jeg presentere avgrensninger for studien, og videre vil litteratur og oppgavens oppbygging trekkes frem.

1.5 Studiens avgrensning

Med utgangspunkt i et kvalitativt forskningsprosjekt, med kvalitativt intervju som metode, innebærer det at jeg som forsker har måtte gjøre noen metodologiske valg og avgrensninger. Disse presenteres mer inngående i kapittel 3.0, men jeg ønsker her å beskrive kort hvordan disse metodologiske implikasjonene vil kunne virke inn på resultatene i studien. Underveis i en forskningsprosess oppstår det kontinuerlige forhold det må tas hensyn til, forhold som ville kunne ha implikasjoner på studiens endelige resultater. Slike forhold kan være utvalget av deltakere, utforming av intervju-spørsmål, valg av metode i lys av studiens problemstilling, selve gjennomføringen av intervjuene og ikke minst både forarbeid og transkribering og analyse i ettertid. Dette er sentrale poenger som alle kan ha betydning for studiens resultat, og jeg skal videre beskrive slike metodologiske aspekter ved studien.

Jeg er ikke nødvendigvis opptatt av å finne ut av alle barnehagelæreres syn på relasjonskompetanse, og få frem et fasitsvar. Heller er jeg interessert i å finne ut av enkeltpersoners (barnehagelæreres) forståelse og bruk av slik kompetanse i deres egne praksis. Jeg finner det også interessant å gå dypere inn i deres tanker og erfaringer rundt relasjonskompetansen, og om hva de selv tenker og har erfart i sin praksis i barnehage. Ut ifra en slik tilnærming og tankegang har jeg avgrenset studiens omfang ved å fokusere på tre barnehagelærere som alle jobber i barnehage nå, og som hadde et ønske om å dele sine erfaringer. Ved å intervjuet et lavt antall deltakere, åpnet det for muligheten til mer omfattende og dype intervjuer med deltakerne, hvor det ble rom og tid for oppfølgingsspørsmål og tilleggsspørsmål, samt en åpenhet for deltakernes innspill utenom spørsmålene som stod i intervjuguiden. Ulempen ved en slik tilnærming kan være at jeg ikke får et helhetlig bilde av hvordan det står til med barnehagelæreres relasjonskompetanse på et bredere spektrum (flere

barnehager, byer og kommuner), men samtidig er problemstillingen formulert på en måte som tydeliggjør at det ikke nødvendigvis er dette jeg er ute etter i utgangspunktet.

Dermed vil en fenomenologisk vitenskapsfilosofi kunne være godt egnet, hvor jeg på den måten kan forsvare disse avgrensningene i lys av studiens vitenskapsmetodologi. Via en fenomenologisk tilnærming, vil det være et sentralt poeng å fremme deltakernes forståelse og perspektiver rundt fenomenet som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I studien er det i hovedsak relasjoner mellom voksne og barn i barnehagen som står i fokus.

Relasjonskompetansen hos barnehagelærere står sentralt, og studien avgrenses til deres tenkning rundt relasjonskompetanse i arbeid med barna i barnehagen.

1.6 Valg av litteratur

Det teoretiske grunnlaget for studien er bygget på Martin Bubers dialogfilosofi. Jeg vil i tillegg vektlegge sentrale begreper innen relasjonskompetansens tematiske innramming og tangeringer, som relasjonskompetanse, synet på barn, barns medborgerskap, tilknytning, anerkjennelse og omsorg. Disse begrepene presenteres som en del av noe større – og i den form at dialogfilosofien til Buber anvendes som teoretisk utgangspunkt hvor disse begrepene «faller innunder» hans tenkning.

Litteratur som er valgt i forbindelse med Martin Buber, er i hovedsak hans verk «*Jeg og du*», oversatt av Hedvig Wergeland, fra 1992. I denne boken presenterer Buber en måte å tenke relasjonelt på, ved å bruke grunnordene *jeg-du* og *jeg-det*. Grunnordet kan ses i sammenheng med syn på barn som enten subjekt (*du*) eller objekt (*det*), og dette synet vil ha innvirkning på hvordan en snakker med, behandler og er sammen med barn i barnehagen. I boka «*Jeg og du*» finner en hans grunnleggende tanker om *jeg-ets* relasjon til verden og de og det som inngår i den. Hans teori understreker viktigheten av å utvikle autentiske relasjoner til andre, blant annet via dialog og gjensidig respekt i forholdet til *du* (Björk, 2017, s. 439).

Bubers bidrag til pedagogikken kan synliggjøres ved å rette søkelyset mot hvordan barnehagelæreres rolle fungerer som tilrettelegger for meningsfulle samspillsrelasjoner mellom dem selv og barna. Ved å anvende hans teori, vil en i barnehagen kunne vektlegge å bygge relasjoner med barn basert på en genuin interesse for deres behov og følelser, og ikke minst med et syn på barn som et likeverdig menneske, skriver Björk (2017, 2017, s. 441). På denne måten vil barnehagelæreres relasjonskompetanse kunne styrkes, ved at dette kan være grunnleggende prinsipper i en relasjonell tilnærming til barn, hvis en legger Martin Bubers teori til grunn for egen tenkning. Jeg finner det interessant ved Bubers dialogfilosofi hvordan

han skiller mellom *du* og *det* når han beskriver hvordan en møter den andre. Han vektlegger altså en vesentlig forskjell i en mellommenneskelig relasjon, basert på hvordan du selv møter den andre – og nettopp dette ser jeg i lys av hvordan barnehagelærere møter barn på ulike måter, og hvordan disse ulike måtene ikke nødvendigvis kun skaper positive relasjoner preget av nærhet og omsorg. Det Buber kan bidra med i en pedagogisk relasjonell tilnærming, er en enda dypere tanke om hva som foregår i de mellommenneskelige relasjonene (Björk, 2017, s. 442). Boken til Martin Buber «Jeg og du» fra 1995, beskrives mer detaljert i kapittel 3.0.

1.7 Oppgavens oppbygging

Masteroppgaven består av 5 kapitler/deler, som hver for seg har flere underkapitler. Disse underkapitlene bidrar til struktur av oppgaven, samt gir kapitlene i seg selv informasjon om hvordan ulike temaer og begreper henger sammen i studien.

I kapittelet om tidligere forskning og litteraturgjennomgang presenteres det aktuell forskning på barnehagefeltet i tråd med relasjoner. Til sammen danner dette en form for for forståelse for relasjonskompetanse-begrepet, og dets plass og rolle i barnehagen, men åpner også for oppgavens mulige videre utforskning av relasjonskompetanse i møte med Bubers filosofi. Jeg presenterer videre begreper som relasjonskompetanse, synet på barn, barns medborgerskap, tilknytning, anerkjennelse og omsorg. Disse begrepene presenteres som en slags gjennomgang av min tenkning og min egne for forståelse rundt tematikken, samt som en forberedelse for hva som presenteres i presentasjon av empiri, samt analysen. Kapittelet har et rettet fokus mot teori innenfor barnehagepedagogikk, barnehagen som organisasjon, relasjoners betydning og relasjonskompetanse. Videre blir det vektlagt hvordan Martin Buber's dialogfilosofi blir lagt til grunn for denne studiens formål. Hans teori og tenkning knyttes opp mot relasjonskompetanse i barnehagen, og beskrives som en innledende kunnskap for videre kapitler.

I kapittel 3.0, teorigrunnlag: Martin Buber, presenteres Martin Bubers dialogfilosofi som et teorigrunnlag for studien. I dette kapittelet skal hans teori presenteres i dybden, og også trekkes inn mot barnehagepedagogikken og de mellommenneskelige relasjonene mellom barnehagelærere og barn i barnehagen. Formålet med dette kapittelet er å danne en forståelse for Bubers teorier, sett i lys av studiens problemstilling og formål.

I det fjerde kapittelet, vitenskapsteori og forskningsmetode, beveger jeg meg inn mot forskningsprosjektets vitenskapsteoretiske forankring. I det kapittelet presenterer jeg bakgrunn for valg av metode og vitenskapsteoretisk perspektiv. I kapittelet presenteres det

kvalitative intervjustudie som metode, i lys av en fenomenologisk forankring. Jeg skal også redegjøre for etiske overveielser gjort underveis i forskningen, samt presentere relevant informasjon om utvalg av deltakere, gjennomførelse av kvalitative forskningsintervjuer. Fremgangsmåte for transkribering og analyse blir også definert og beskrevet i dette kapitlet, i tråd med forskningsetiske retningslinjer.

I kapittel 5.0, presentasjon og analyse av empiri, presenteres funn som har kommet frem i forskningsprosjektet. Empirien presenteres på den måten at noen av spørsmålene trekkes ut først, etterfulgt av deltakernes svar og kommentarer. På denne måten vil det empiriske materialet presenteres i tråd med det som er interessant for studiens utvikling, og jeg velger å fremheve funnene som gjør seg mest relevante i søket etter svar på problemstillingen. Det vil si at jeg ikke kommer til å presentere alle svar fra start til slutt, da jeg i løpet av transkriberingsprosessen har «luket ut» det jeg ser på som irrelevant for studiens formål. Funnene presenteres i en form for teoretisk presentasjon, med utgangspunkt i det teoretiske grunnlaget valgt for denne studien. I analyse og drøfting av empiri vil hovedpunkter fra empirien trekkes frem i lys av aktuell teori. Funnene drøftes hovedsakelig opp mot dialogfilosofien til Martin Buber, hvor jeg skal forsøke å trekke tråder fra deltakernes utsagn mot hans teori og tenkning. Formålet med dette kapitlet er å forsøke og finne svar på oppgavens problemstilling, i lys av deltakernes utsagn i de kvalitative intervjuene.

Avslutningsvis kommer det avsluttende kommentarer og en oppsummering av prosjektet i sin helhet. Formålet med en oppsummering av oppgavens innhold, er å presentere hvordan studiens formål er ivaretatt og besvart, og hvorvidt denne studien kan være et bidrag til forskning i barnehagefeltet.

2.0 Tidligere forskning og litteraturgjennomgang

I dette kapittelet skal jeg presentere relevant teori og tidligere forskning, som sammen danner en forforståelse for fenomenet relasjonskompetanse samt dets plass i barnehagen. Kapittelet er todelt. I første del vil jeg presentere tidligere forskning og en gjennomgang av litteratur som allerede eksisterer på feltet. Jeg skal også presentere sentrale begreper som allerede er virksomme i forbindelse med masteroppgavens tematikk. Sentrale begreper som trekkes frem er relasjonskompetanse, synet på barn, barns medborgerskap, tilknytning og omsorg. I den andre delen av kapittelet vil jeg presentere oppgavens teoretiske rammeverk som i korte trekk er Martin Buber's teori om «jeg-du, jeg-det». Dette teoretiske rammeverket spiller en sentral rolle gjennom hele forskningsprosjektet. Hans teori vil i høy grad være med på å påvirke analyse og drøfting av empiri senere. Martin Buber og hans tanker, teorier og refleksjoner om mellommenneskelige relasjoner danner grunnlaget for dette prosjektets teoretiske rammeverk.

2.1 Synet på barn og barns medborgerskap

Som nevnt tidligere har det aldri før gått flere barn i barnehage enn nå (Drugli, 2017, s. 15), og vi står under et sterkt politisk press hvor «hensynet til barns liv her og nå trenges til side for økonomisk rasjonalitet der barn forstås som investering i framtiden» (Østrem, 2012, s. 11). Da den første barnehageloven kom i 1975, slo den fast at «barnehagen skal hjelpe til med å gi barna en oppdragelse i samsvar med kristne grunnverdier» (Barnehageloven, 1975, § 1). Hos SNL (store norske leksikon) er barneoppdragelse definert slik: «Barneoppdragelse er den samlede veiledningen barn og unge får til å mestre livet og utvikle seg til voksne, selvstendige mennesker» (Ulvlund, 2020). I den første barnehageloven ligger det til grunn at oppdragelse er hovedformålet til barnehagen, og barnesynet er lagt til et systemnivå (eller politisk nivå) hvor barna er investeringer for fremtiden.

I de senere årene har det skjedd endringer i hvordan vi ser på barn – og dette kommer frem i vår nyeste barnehagelov fra 2005: «Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi» (Barnehageloven, 2005, § 1). Når en sammenligner disse lovverkene, er det tydelig at mye har skjedd i synet på barn. Samtidig er det et faktum at barnehagen har blitt underlagt mer politisk styring nå enn tidligere, og det har gjort at barnehagelærerens mandat har blitt mer uttalt og tydelig, samtidig som at det er flere enn kun barnehagelæreren som er med på å forme barnehagens innhold (Solheim, 2017, s. 87). Dermed står vi ovenfor flere dilemmaer når det kommer til å anerkjenne barn som subjekter.

Det å anerkjenne betyr ifølge Østrem (2012, s. 40) «å forholde seg til den andre som et autentisk subjekt, med iboende menneskeverd og et grunnleggende behov for å tilhøre et menneskelig fellesskap». Hun påpeker at når en skal snakke om å anerkjenne barn som subjekter, er det ikke helt uproblematisk. Det foreligger en asymmetri i forholdet mellom barn og voksen, og barna har en utsatt subjektposisjon. En kommer dermed ikke foruten maktaspektet i slike relasjoner, skriver hun (Østrem, 2012, s. 40). Dette kommer jeg tilbake til i kapittelet 2.2 som tar for seg maktaspektet i en relasjon preget av asymmetri.

Når det snakkes om barnehagen i politisk sammenheng, vil barns medborgerskap være aktuelt. Det er vanskelig å komme utenom barns medborgerskap når det snakkes om anerkjennelse av barn som subjekter. Østrem (2012, s. 93) skriver at når en ser på barn som medborgere, snakker vi ikke lenger om anerkjennelse av barn som subjekt som en rettighet alene – men også barnas rett til medvirkning og innflytelse i samfunnet. Hun skriver videre at det er nødvendig å rette oppmerksomheten mot den politiske virkeligheten som preger både barn og voksne, for det er liten mening i å snakke om barn som subjekter uten tilstedeværelse av denne oppmerksomheten (Østrem, 2012, s. 93). Jeg oppfatter at Bubers relasjoner, møter og dialog kan gi dette et mer konkret innhold for hvordan vi kan øke oppmerksomheten rundt denne tematikken. Å rette søkelyset mot det som skjer i det mellommenneskelige mellom barnehagelærere og barn, vil kunne bidra til en økt forståelse for hvordan det relasjonelle er med på å påvirke barnas handlinger og medvirkning.

Barns medborgerskap kommer også frem i rammeplanen, hvor det står at «å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barna får ta del i og medvirke i fellesskapet, er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Vi mennesker er ikke bare en del av relasjonene vi går inn i, men vi er også kastet inn i en politisk virkelighet hvor verdier kontinuerlig står på spill (Østrem, 2012, s. 94). Medborgerskap handler om at en plasseres inn i et gjensidig forpliktende fellesskap, noe som kan være utfordrende å snakke om i forbindelse med barn, da barn har en marginalisert posisjon i samfunnet (Østrem, 2012, s. 94).

Av disse teoretiske innspillene kan vi trekke ut at til tross for barnehagens utvikling gjennom årene, og deres plass i politikken – står vi likevel fremfor utfordringer knyttet til barnets subjektivitet i barnehagen. I en relasjon mellom en voksen og et barn, er det den voksne som har ansvaret for relasjonen (Helgeland, 2008, s. 73). Dermed vil barnets posisjon i relasjonen allerede være basert på en avhengighet av den voksne, hvor det foreligger en slags frykt for å være alene hos barnet (Helgeland, 2008, s. 72). I denne relasjonen vil altså barnets rolle alltid

være preget av en slags asymmetri hvor en aldri vil kunne oppnå full symmetri mellom partene i relasjonen.

Som voksen i denne relasjonen, hevder Løvlie Schibbye & Løvlie (2017, s. 21) at barn ofte blir gitt et ensidig fokus hvor det er de som er «problemet». Ved å rette blikk og tanker mot en mer nyansert forståelse for barnets atferd og handlinger, med et fokus på også den voksne i relasjonen, vil det asymmetriske i forholdet kunne bli noe svakere (Løvlie Schibbye & Løvlie, 2017, s. 23-24). Dermed blir det interessant for meg i denne oppgaven og forske på nettopp pedagogers tanker rundt relasjonen mellom barn og voksen. I neste delkapittel presenterer jeg maktbegrepet, som ikke er helt uproblematisk i en relasjon mellom en voksen og et barn.

2.2 Makt i relasjonen mellom voksen og barn

I en relasjon mellom barn og voksen foreligger det en asymmetri, som gjør at det gjensidige i relasjonen gjøres omtrent umulig å oppnå (Østrem, 2012, s. 20). Med dette menes det at i voksen-barn-relasjonen er det ikke en naturlig gjensidighet mellom deltakerne i relasjonen. I denne relasjonen er det den voksne som uavhengig av hvor vanskelig det kan være, må jobbe med seg selv for å sikre kvaliteten på samspillet – hvor barnets behov blir ivaretatt (Drugli, 2017, s. 18). Berit Bae (1995, s. 129) mener at det er viktig at pedagoger er bevisste denne problematikken, og at mål som utvikling av selvtilit, selvrespekt og respekt for andre står sentralt i deres relasjonsarbeid i barnehage og skole.

Voksne har stor definisjonsmakt over barn, og ved å sette merkelapper på barn som «hissigpropp» eller «snilt barn», har en automatisk subjekt-objekt-holdning hvor barnets kompleksitet, uforutsigbarhet og egen følelse av selv blir redusert (Løvlie-Schibbye & Løvlie, 2017, s. 52). Utfordringen ved voksnes definisjonsmakt, er at den kan brukes både til å fremme barnas selvstendighet og tro på seg selv, men den kan også brukes på måter som underminerer barnas selvrespekt og selvstendighet (Bae, 1995, s. 131). Når barna er prisgitt de voksne i form av at de er avhengige av deres reaksjoner og svar i kommunikasjon, er det spesielt viktig at pedagoger er klar over denne problematikken (Bae, 1995, s. 131).

Det er i en slik asymmetrisk relasjon viktig med åpenhet for dens andre bidrag skriver Bae (1995, s. 137). Som pedagog i en relasjon med et barn må en tåle å ikke vite hva som kommer, og man må oppgi kontrollen. Hvis en gjør det motsatte; stiller spørsmål, nedvurderer og definerer, kan det fungere som kontroll av hva den andre kommer med (Bae, 1995, s. 137). På denne måten vil vi automatisk behandle barnet som et objekt, og frata det dets subjektive stemme og subjektive selvstendighet (Løvlie Schibbye & Løvlie, 2017, s. 52).

Som jeg nevnte tidligere foreligger det et sterkt politisk press hvor barnas liv her og nå blir tilsidesatt for politiske føringer som legger vekt på fremtidig investering (Østrem, 2012, s. 11). Ved å ha et syn på barn som objekter, vil tanken om at jeg (subjektet) skal oppdra og forme deg (objektet) til et menneske som kan bidra i samfunnet (Løvlie Schibbye & Løvlie, 2017, s. 54). Det å ha kunnskap rundt hvordan en møter, handler og kommuniserer med barn handler i stor grad om vår relasjonskompetanse. Jeg skal i det neste delkapittelet presentere begrepet relasjonskompetanse i lys av relevant teori.

2.3 Kompetansebegrepet

Kompetanseheving for barnehagelærere i barnehagesektoren er aktuelt i den politiske utdanningssektoren, og blant annet i den reviderte kompetansestrategien for barnehagen står det at «Det viktigste vi kan gjøre for å heve kvaliteten i barnehagene, er å sikre at barnehagene har ansatte med god og relevant kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 3). Kvaliteten i barnehagen blir beskrevet som avhengig av de ansattes kompetanse, og det blir dermed aktuelt å tilnærme seg kompetanse som begrep.

Videre står det i kompetansestrategien hos Kunnskapsdepartementet (2022, s. 3) at på grunn av at barnehage er en utdanningsvirksomhet, er medarbeidernes kontinuerlige utvikling av kompetanse svært viktig. I overordnet del av læreplanverket for skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11), er kompetanse blant annet beskrevet som evner til å både tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter. Videre står det at «kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11). Her blir kompetansebegrepet definert som hvordan et sett av kunnskaper og ferdigheter, tilegnes og anvendes i praksis. I forbindelse med relasjonskompetanse, ut ifra en slik definisjon, vil det handle om ferdigheter til å innhente kunnskaper om relasjoner med barn, samt ferdigheter til å anvende den gitte kunnskapen i praksis.

I det videre skal jeg presentere ulike forståelser for begrepet relasjonskompetanse, med et syn på kompetanse som kunnskap rundt et fenomen, og hvordan denne kunnskapen kan tas i bruk aktivt i praksis.

2.4 Relasjonskompetanse

Når en snakker om god kvalitet i barnehagen, vil det blant annet innebære, ifølge Brandtzæg et al. (2013, s. 121) «[...] varme, støttende og omsorgsfulle voksne som er oppmerksomme på barns behov, som gir respons på deres verbale og non-verbale signaler, og som stimulerer barnas nysgjerrighet og ønske om å lære om verden». Det fremstilles som en del av voksnes

og barnehagelæreres relasjonskompetanse, som skal presenteres i dette kapittelet. Basert på at kompetanse kan beskrives som å inneha kunnskap, og ferdigheter til å anvende denne kunnskapen, vil det å inneha kunnskap om barns behov for omsorg blant annet være en del av barnehagelæreres relasjonskompetanse.

Det å arbeide som barnehagelærer krever at man innehar kunnskap om egen kunnskap, og kunnskap om erfaringer som ligger bak kunnskapen vi har (Gotvassli, 2006, s. 39). I dette forskningsprosjektet er det begrepet relasjonskompetanse som skal undersøkes, og i hovedsak vektlegges barnehagelæreres syn på, erfaringer med og bruk av egen relasjonskompetanse i sin pedagogiske praksis. Jeg skal i dette kapittelet legge frem perspektiver på begrepet relasjonskompetanse, og forsøke å beskrive begrepets innhold og komplekse betydning.

Berit Bae (1992, s. 33) skriver blant annet at barnehagelærere påvirker barns utvikling gjennom arbeid med relasjoner, men også at en slik bevissthet skaper betingelser for barnehagelærerens profesjonelle utvikling. Dermed belyser Bae et aspekt ved relasjonsarbeid hvor nettopp det å ikke bare inneha kunnskaper om relasjonsarbeid, men også å kunne anvende disse ferdighetene som en form for profesjonell utvikling, vil kunne være viktig for barnas utvikling i barnehagen. I en slik forståelse av relasjoner kommer det frem at det først og fremst handler om ens egne bevissthet og handlinger i relasjonelle kontekster i barnehagen. Det å være bevisst sine egne reaksjoner og handlinger i samspill med barn, innebærer også at vi er bevisst våre relasjonelle erfaringer ifølge Wadel (2005, s. 12). Han skriver videre at våre relasjonelle erfaringer er de erfaringene hvor vi ser sammenhengen mellom vår egen atferd og andre menneskers atferd, eller når vi ser sammenhenger mellom andre menneskers atferd ovenfor hverandre (Wadel, 2005, s. 12).

Til sammenligning med Martin Bubers teori, er Wadel (2005) mer opptatt av det sosiale og kommunikative i relasjonen, hvor han betrakter mennesket som et sosialt vesen med behov for å kommunisere med andre mennesker. Han vektlegger det praktiske og sosiologiske i og rundt relasjoner, hvor det som blir viktig er å skape relasjonelle begreper og oppnå en relasjonell tankegang med fokus på forståelse av mellommenneskelige relasjoner (Wadel, 2005, s. 13). I boken «Samhandling og relasjoner» vektlegges det først og fremst praktiske metoder og tankesett som kan bidra til å øke forståelsen for hva som skjer i mellommenneskelige relasjoner, og det presenteres blant annet relasjonelle begreper og ferdigheter (Wadel, 2005, s. 7).

Martin Buber var også opptatt av autentiske relasjoner, og hvordan kommunikasjon (dialog) er en viktig del av meningsfulle relasjoner til andre. Samtidig var han mer fokusert på det eksistensielle ved en relasjon mellom to mennesker, og hvordan deltakerne i en relasjon påvirkes gjensidig av hverandre (Björk, 2017, s. 437). Hans teori og dens bidrag til barnehagepedagogikken kan synliggjøres via hvordan og hvorfor barnehagelærerne og barna kan forstå hvordan de handler, føler og tenker i relasjon med hverandre. Dette beskriver også Wadel (2005, s. 13) når han presenterer relasjonelle erfaringer som et viktig aspekt ved ens egne relasjonsforståelse. Videre skal jeg presentere faglitteratur som vender seg mot barnehagefolk i det å si noe om hva som bør vektlegges når en skal utvikle og bygge relasjoner med barn.

I barnehagen er pedagogenes oppgave knyttet til deres profesjonelle rolle, hvor man fungerer som en profesjonell omsorgsgiver for barna, skriver Brandtzæg et al. (2013, s. 16). Mellom foreldre og barn oppstår det sterke følelsesmessige bånd, og mellom pedagoger og barn i barnehagen er det fravær av dette sterke båndet. Dermed får kunnskapen til pedagogene en enda større betydning (Brantzæg et al., 2013, s. 17). I Daniel Sterns forskning på forholdet mellom spedbarn og deres nærmeste omsorgspersoner, gjorde han flere observasjoner hvor det viste seg at sosiale interaksjoner mellom et spedbarn og dets mor, var av avgjørende betydning for barnets første fase i å lære om menneskelige interaksjoner og samhandling (Stern, 2002, s. 21). Han forsket i hovedsak på hvordan relasjonen mellom barn og mor utartet seg i spedbarnsalder, hvor det kom frem hvor viktig slike tidligere erfaringer med ansiktsmimikk, stemme/lyd og gester ovenfor barnet er for dets læring av menneskelig samhandling, kommunikasjon og relasjon (Stern, 2002, s. 22).

Gjennom Sterns forskning er det tydelig at spedbarns tidlige erfaringer med relasjoner er viktige byggesteiner for deres erfaringer med og kunnskaper om hvordan mellommenneskelige relasjoner fungerer og foregår. Senere i barnets liv er det, som Brantzæg et al. (2013, s. 17) påpeker, barnehagelæreres profesjonelle omsorgsgiverrolle som spiller inn i barnets videre erfaringer med relasjoner og samhandling. Nettopp kunnskap om relasjonskompetanse er det som står sterkt i dette forskningsprosjektet, og dermed vil det være nødvendig med kunnskaper om begreper som omsorg og anerkjennelse også. Disse begrepene presenteres senere i kapittelet. Videre skal jeg presentere faglitteratur og forskning omkring relasjonskompetanse-begrepet og dets innhold og betydning i barnehagesektoren.

Louise Klinge (2021, s. 11) mener at vi alle har relasjonskompetanse, men det er individuelt hvordan denne utøves, hvilke synspunkter som finnes rundt denne kompetansen, og det

handler om egne opplevde erfaringer, omgivelsene, og hva vi tenker her og nå. Hun beskriver videre hvordan barns erfaringer med betydningsfulle personer, påvirker deres medfødte relasjonskompetanse enten positivt eller negativt. Det vil si, ifølge Klinge, at barnehagelærere i barnehagen er påvirket av sine tidligere opplevelser av å bli sett, hørt, forstått, anerkjent, respektert. Om vi bærer med oss disse erfaringene fra vi var små, vil det gjøre det enklere for oss å se, høre, forstå, anerkjenne og respektere andre (Klinge, 2021, s. 11).

Ifølge Brandtzæg et al. (2013, s. 23) skal barn lære mye i barnehagen, blant annet om seg selv og sin egen verdi, og hvordan det kan være sammen med andre (Brandtzæg et al., 2013, s. 23). Mye av denne læringen skjer gjennom hvordan barnet blir behandlet av andre mennesker, og for å vite hvordan vi skal møte hvert enkelt barn er det viktig med kunnskap om, og bevissthet rundt egen relasjonskompetanse i barnehagen (Brandtzæg et al., 2013, s. 23). Hansen (2018, s. 83) skriver at barnehagelæreres plikt er å gå i seg selv, og om en blir utfordret av barns måte å være i verden på, er det alltid barnehagelærerens problem – aldri barnets ansvar. Videre skriver hun at ved å bruke tid på relasjonsbygging bidrar vi til barnets muligheter for mestring i både medgang og motgang (Hansen, 2018, s. 83).

Relasjonskompetanse er ifølge Kari Killén (2020, s. 130) en vesentlig kompetanse som barnehagelærere må ha, og denne kompetansen er avhengig av vår mentaliseringsevne som igjen er avhengig av våre egne tilknytningserfaringer. Ifølge den tidligere presenterte definisjonen av kompetanse, vil det Killén skriver, handle om å inneha kunnskap om hvordan en kan bruke ervervet kunnskap inn i en relasjon til barn i barnehagen. Det vil i denne studien handle om barnehagelæreres kunnskaper om barns behov, og hvordan møte barn og hvordan gå inn i en gjensidig relasjon til barna.

Killén (2020, s. 130) viser til at relasjonskompetanse i denne sammenheng henger sammen med barnehagelærerens tidligere erfaringer med egen tilknytning, og i forlengelse av dette, barnehagelæreres evne til mentalisering. Mentaliseringsevne beskrives som «evnen vår til å forstå egen og andres sinnstilstand og intensjoner, vår evne til å forstå oss selv og andre, våre hensikter, følelser, ønsker, tanker og tro» (Fonagy mfl. 1991b, sitert i Killén, 2020, s. 130). Disse evnene er ifølge Killén (2020, s.131) avgjørende for barnehagepersonalets relasjonskompetanse, og handler også om evnen til å forstå andres og egen atferd og å ta andre menneskers perspektiv.

Det å forstå andres intensjoner og hensikter kan virke motstridende til Martin Bubers dialogfilosofi, hvor det i hans teori er et sentralt prinsipp at mennesket først blir til i møter

med andre: «Jeg blir til ved Du'et» (Buber, 1992, s. 13). Ifølge Buber (1992, s. 13) er det altså ikke mulig å forsøke og forstå andres hensikter og intensjoner før møtet med andre har skjedd, for i en relasjon mellom *jeg* og *du*, eksisterer ikke *jeg* før *du* blir uttalt, og *du* eksisterer ikke før *jeg* blir uttalt. Det å forstå andres intensjoner eller hensikter vil ifølge Bubers teori ikke samsvare med et syn på den andre som *du*. Ifølge han, er det ingenting begrepsmessig mellom *jeg* og *du*, og det er heller ingen forhåndsviten (Buber, 1992, s. 13). Bubers teori utfordrer dermed teorien og tanken om det å finne frem til andres hensikter ved å inngå inn i en relasjon til en selv. Likevel, vil en del av mentaliseringen som blant annet Abrahamsen beskriver, vise til det Buber mente om at det ikke finnes hensikt eller begjær mellom *jeg* og *du*, men heller tolke den andres ytringer som meningsfulle og berikende i forholdet (Buber, 1992, s. 13):

Innen tilknytningsteorier handler mentalisering i stor grad om menneskers evner til å forstå andre og seg selv, samt evnen vår til å være oppmerksomme rundt egne og andre sine følelsesmessige tilstander – og dermed tolke disse tilstandene som meningsfulle ytringer om tanker, intensjoner og opplevelser (Abrahamsen, 2015, s. 83). Som jeg var innom tidligere, kan relasjonskompetanse forstås som bevissthet over egne reaksjoner og oppførsel i et samspill med andre, og at en i forlengelse av dette må kunne tilpasse atferden sin til andres behov (Drugli, 2012, s. 47). Mentalisering kan også beskrives som en avgjørende sosial kompetanse, og begrepet er sterkt knyttet til menneskers identitetsdannelse. Det vil ifølge Skårderud (2008) være med på å gjøre oss ansvarlige for egne handlinger. Hele prosessen rundt mentalisering legger et grunnlag for sunne relasjoner, skriver Skårderud (2008), og kan føre til å føre empati ovenfor andre, som kan vises gjennom å tilpasse seg til andres følelser og tanker, og dermed respondere ut ifra disse tilpasningene.

Killén (2020, s. 131) skriver at relasjonskompetanse tidligere har blitt tatt for gitt. Det er ifølge henne problematisk, og det er viktig å være bevisst hvordan en møter barns følelser i ulike situasjoner, og svarer på disse følelsene slik at barnet føler seg forstått. Hun beskriver også hvordan våre evner til mentalisering, og dermed økt relasjonskompetanse, baserer seg i stor grad på våre tidligere erfaringer med tilknytning i egne liv (Killén, 2020, s. 131). Om en selv har opplevd tilgjengelige, positive, sensitive, innlevende og positivt engasjerte foreldre, vil dette være en ressurs for ens egen mentaliseringsevne – som igjen danner grunnlaget for utviklingen av relasjonskompetanse (Killén, 2020, s. 131).

2.5 Tilknytning, anerkjennelse og omsorg

Tidligere så vi at i dag er det mange flere barn som går i barnehage enn tidligere, og de tilbringer store deler av oppveksten sin i barnehagen. Dermed blir ansatte i barnehagen også regnet som omsorgspersoner for barna. Når en snakker om tilknytning, er det snakk om et sterkt bånd som barnet etablerer til nettopp sine omsorgspersoner (Drugli, 2017, s. 43). Vi har også tidligere vært inne på hvordan voksnes erfaringer med tilknytningspersoner tidligere i livet, har stor betydning for deres evne til å utvikle relasjonskompetanse (Killén, 2020, s. 130). Killén (2020, s. 132) påpeker også at dette ikke gjør at de som ikke har hatt slike tilknytningserfaringer ikke kan utvikle relasjonskompetanse – det kan sannsynligvis de aller fleste. Det handler i hovedsak om å bevisstgjøre seg sine egne holdninger, og reflektere over forholdet til ens egne tilknytningspersoner.

2.5.1 Tilknytning i relasjoner

Vi finner tilknytningsteorien hos John Bowlby, som i sin tid gjennomførte observasjonsarbeid, hovedsakelig basert på relasjonen mellom barn og deres mødre (Abrahamsen, 2015, s. 52). Hans teori baserer seg i stor grad på disse observasjonene, og teorien beskriver hvordan tilknytning har betydning for menneskets utvikling, og hvordan tilknytningsforhold fremmer trygghet hos barn, skriver Abrahamsen (2015, s. 53). Et sentralt begrep innen tilknytningsteorien, som viser seg relevant i tilknytning til relasjonskompetanse, er emosjonell tilgjengelighet. Begrepet innebærer at «[...] tilknytningspersonene kan nås både fysisk og emosjonelt gjennom gjensvar og oppmerksomt nærvær» (Abrahamsen, 2015, s. 60). Dette vil, som vi var inne på tidligere, avgjøre om relasjonen gagnar barnet eller svekker dets mulighet for selvutvikling og selvtillit (Bae, 1995, s. 131). Det har kommet frem ved forskning at barns følelsesmessige og sosiale evner faktisk utvikles ved at barnet har tilknytningsmuligheter hos stabile voksne som reagerer sensitivt på barnets behov, skriver Brandtzæg et al. (2013, s. 16).

Bowlby's tilknytningsteori har i stor grad vært med på å påvirke dagens pedagogiske praksis, og har vært med på å påvirke dagens forståelse av små barns relasjoner til nære omsorgspersoner (Abrahamsen, 2015, s. 51-52). Til tross for teoriens sentrale plass i barnehagepedagogikken, ønsker jeg likevel å gå en annen retning i dette forskningsprosjektet. Dermed vil ikke tilknytningsteorien ligge til grunn i dette prosjektet, men heller som en form for faglig innspill innenfor relasjonskompetansens «rike». Videre vil begrepene anerkjennelse og omsorg presenteres i tråd med det overordnede temaet relasjonskompetanse i barnehagen,

og på lik linje som tilknytningsbegrepet presenteres disse som faglige og forskningsbaserte innspill som har innvirkning på relasjoner mellom barn og voksne i barnehagen.

2.5.2 Anerkjennelse i relasjoner

Anerkjennelsesprinsippet har sterk forankring i barnehagepedagogikken, og nevnes blant annet i rammeverket for barnehagen, hvor det står at «Å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse [...], er viktige verdier som skal gjenspeiles i barnehagen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Anerkjennelse er et iboende behov hos begge parter i en relasjon, og for at denne relasjonen skal utvikles, må dette behovet være sikret for begge partene (barn og voksen) (Mørreaunet, 2013, s. 152).

Anerkjennelsesprinsippet blir av Jordet (2020, s. 86) definert som respekt, ros og påskjønnelse av noe eller noen, og erkjenne det den andre er, gjør eller sier som sant og gyldig.

Anerkjennelsen i en relasjonell kontekst mellom barn og voksen innebærer deltakernes rett til å ha sin egen opplevelse, og at de verdsetter hverandre som likeverdige (Mørreaunet, 2013, s. 152). Å anerkjenne noen vil innebære å både se og forstå, samt bekrefte og verdsette den andre deltakeren i en relasjon, og en er ute etter den andres indre opplevelser og følelser (Løvlie Schibbye & Løvlie, 2017, s. 50). Dersom barn møter forståelse og bekreftelse hos den voksne, vil barnet få en sjanse til å trekke positive konklusjoner om sitt eget verd, og det vil bli mer åpent ovenfor den voksne (Bae, 1995, s. 145).

Ifølge Bae (1995, s. 130) er en anerkjennende relasjon først og fremst basert på likeverd, og det er ikke mulig å oppnå en likeverdig relasjon dersom en av partene opplever seg selv som mer eller mindre verdt enn den andre. Hos Martin Buber er nettopp likeverd et sentralt prinsipp i en relasjonell kontekst, og hans teori bygger på det samme i forhold til likeverdighet i relasjoner (Björk, 2017, s. 439): «Forhold er gjensidighet. Mitt Du virker på meg likesom jeg på det» (Buber, 1992, s. 17). Det vil altså si at Martin Bubers tanke om gjensidig påvirkbarhet og likeverd i stor grad handler om en anerkjennende relasjon ovenfor et *du*. Ut ifra relasjonskompetansens betydning, står både tilknytning og anerkjennelse sentralt for å forstå hvordan en kan møte barn på en måte som ivaretar deres behov for både tilknytning og anerkjennelse, men også behovet for omsorg gjør seg gjeldende og sentralt.

2.5.3 Omsorg i relasjoner

Nel Noddings beskriver at omsorgsbehovet hos oss mennesker gir oss et etisk ideal om å handle til det beste for andre (Klinge, 2021, s. 29). Behovet for omsorg er et menneskelig behov som alle innehar på en eller annen måte, og det kan være med på å påvirke våre

handlinger ovenfor andre mennesker. Noddings mener videre at sterke følelser som sinne, frustrasjon, angst eller hat kan gjøre at det etiske idealet om å handle til det beste for andre kan bli satt til side (Klinge, 2021, s. 29). Det vil da kunne oppleves vanskelig å handle på måten vi egentlig ønsker, og i slike situasjoner er det viktig å huske på at det er vårt ansvar som voksne å ivareta relasjonen mellom en selv og et barn, med hensyn til barnets behov og barnets beste (Hansen, 2018, s. 83).

Som pedagog i barnehagen er barnehagelæreren profesjonell omsorgsgiver, og det kan by på spesielle utfordringer, skriver Brandtzæg et al. (2013, s. 16). Disse utfordringene baserer seg i stor grad på at selv om en som barnehagelærer blir glad i barna en jobber med i barnehagen, er ikke dette et like naturlig sterkt bånd som oppstår mellom barnet og dets foreldre – og i barnehagen vil dette fraværet av et slikt sterkt bånd føre til at pedagogenes kunnskap om barns omsorgsbehov har desto større betydning (Brandtzæg et al., 2013, s. 17). Tilbake til det Nel Noddings skriver om sterke følelser som kan påvirke dine handlinger ovenfor barn, vil også fravær av sterke følelsesmessige bånd til barn kunne vekke slike følelser, og dermed må en som pedagog alltid vite om barnas behov for empati, ømhet og egen vilje til å gi omsorg (Brandtzæg et al., 2013, s. 17).

Tilknytning, anerkjennelse og omsorg er alle begreper og fenomener som har tilknytning til hverandre innen tematikken for dette prosjektet; relasjonskompetanse i barnehagen i lys av Martin Bubers dialogfilosofi. Jeg har i dette kapittelet presentert disse begrepene som sentrale, men ikke som overordnede eller avgjørende for prosjektets teoretiske grunnlag. Martin Buber's dialogfilosofi presenteres i neste kapittel, som grunnleggende tenkning og teori for min helhetlige tilnærming til forskning på relasjonskompetanse hos pedagoger i barnehagen.

3.0 Martin Bubers syn på menneskers relasjoner til verden: oppgavens teoretiske rammeverk

Martin Buber ble født i Wien i 1878, og han tilbragte sin barndom i en polsk by kalt Lemberg (nå: Lvov i Ukraina), hvor han bodde i et hjem som ble et møtested for jødisk tradisjon og tyske opplysningstider (Buber, 1992, s. 112-113). Buber ble i sin studietid opptatt av Nietzsches tanker rundt de skapende krefter i det utvalgte menneske – og han stod fast ved grunnleggende erkjennelser fra denne perioden gjennom resten av sitt liv (Buber, 1992, s. 112).

Nietzsche var blant annet bekymret for det han kalte for stagnering av det intellektuelle liv, hvor han problematiserte det økende fokuset på materiell rikdom og komfort fremfor kulturell og sosial utvikling hos menneskeheten (Palmer Cooper, 2016, s. 160). Han stilte seg kritisk til hvordan ønsket om stadig større materiell rikdom ledet til at det lå et bakenforliggende mål i utdanningen om at alle individer skulle ilegge like verdier i ting, og dermed ble individene utryddet, ifølge han (Palmer Cooper, 2016, s. 161). I en utdanningskontekst er Bubers tanke at det mellommenneskelige i relasjonen mellom lærer og elev er det mest avgjørende, og han, i likhet med Nietzsche, stilte seg kritisk til stagneringen av det intellektuelle i mennesket (Palmer Cooper, 2016, s. 161). Et felles synspunkt hos dem begge var tanken om at mennesket ikke kan reduseres til objekter som kan studeres og kontrolleres, og at det er først gjennom dialog og samhandling med andre at mennesket blir kjent med verden (Palmer Cooper, 2016, s. 162). Buber har skrevet flere tekster, der hans utvikling av og bidrag til dialogfilosofien står sentralt i det meste han har skrevet (Skrefsrud, 2014, s. 148). Skrefsrud (2014, s. 147) beskriver vektlegging av det som skjer mellom partene som karakteristisk for dialogfilosofien. Nettopp dette knytter Bubers tenkning til dialogfilosofien, da han presenterte det betydningsfulle i vårt møte med den andre, altså *du* eller *det* (Løvlie Schibbye, 2012, s. 243).

Grunnleggende i Martin Bubers tanker om dialog og menneskers møter med verden og omgivelsene er at mennesket ikke kan betraktes alene, ar mennesket har et iboende behov eller lengsel etter tilknytning hos og til andre (Helgeland, 2008, s. 20). Han la vekt på møtet og dialogen i en relasjon, og beskrev i sine tekster nødvendigheten av å inneha evnen til å være til stede for den andre (Helgeland, 2008, s. 21). Buber vektla altså det som skjer mellom

partene i en kommunikatív samhandling, og han beskrev søken etter ekte og personlige relasjoner til andre mennesker (Skrefsrud, 2014, s. 148). Ut ifra det Buber skriver om forholdet til et *du* eller *det*, kan det virke som at en ekte og personlig relasjon handler om hvorvidt *jeg*-et betrakter seg selv og den andre i relasjonen som likeverdige. Buber (1992, s. 6) skriver at «Grunnordet Jeg-Du kan bare sies med vårt hele vesen. Grunnordet Jeg-Det kan aldri sies med vårt hele vesen». Dermed kan en anta at en genuint ekte relasjon er avhengig av hvorvidt vårt hele vesen er i relasjonen eller ikke.

Buber plasseres innen dialogfilosofien, og det er i hovedsak hans bok *Jeg og du* fra 1932, men som kom i norsk utgave i 1992, jeg har vendt meg til som utgangspunkt for videre tenkning om relasjonskompetanse i denne masteroppgaven. Gjennom Bubers tanker om relasjoner blir det som foregår i møter imellom menneskene i en relasjon til hverandre og omverdenen, interessant.

I denne masteroppgaven foreligger det en tidsramme og et omfang som gjør at det ikke vil være mulig å gjøre en helhetlig gjennomgang av Bubers dialogfilosofi. Jeg har derfor valgt ut noen begreper som jeg vil utdype og anvende som analytiske innganger i møte med begrepet relasjonskompetanse og med datamaterialet fra samtaler med barnehagelærere. Begrepene jeg har valgt for denne studien er valgt med tanke på hvordan de kan aktualiseres i møte med pedagogisk arbeid i barnehagen. Ifølge Björk (2017, s. 441) må Bubers pedagogiske anliggende ses i sammenheng med tiden han skrev i. Årene da Buber skrev noen av sine pedagogiskorienterte tekster var i mellomkrigsårene og oppløpet fram mot andre verdenskrig. Björk peker på at Buber anla en utdanningskritisk holdning forankret i analyser av utviklingen av nasjonalstater med deres tilhørende stadig sterkere styring av et felles statlig drevet utdannelsessystem. Buber stilte seg kritisk til en slik organisering og hevdet at den kunne bidra til å redusere mennesker til et Det, med andre ord å gjøre mennesker til instrumenter for (nasjonal)statlig kontroll, og at en slik form for kollektivisering kunne bidra til å skyggelegge menneskers behov for å oppleve sin egen eksistens (Björk, 2017, s. 437). Slik jeg ser det kan Bubers filosofi bidra til å tenke om igjen om pedagogens betydning i barns opplevelse og utvikling av et Selv i relasjon til omgivelsene, der relasjonskompetanse kan tenkes på som det å ivareta barnets behov og bestrebelser etter å oppleve sin egen eksistens.

Begreper som er med på å knytte Bubers betydning for pedagogikken, er blant annet dialog, fellesskap, relasjon, møte, medvirkning og ansvar – og hans bidrag til pedagogikken er både spesielt og ikke veldig kjent (Björk, 2017, s. 436). Hans syn på dialogen, og dets bidrag i pedagogikken, kan ikke ses på som en didaktisk metode; heller som en tilnærming som er mer

livs- og handlingsorientert, enn kunnskaps- og prestasjonsorientert (Björk, 2017, s. 436). Nettopp på grunn av hans noe ukjente bidrag inn i pedagogikken, er jeg nysgjerrig på hvordan hans tenkning kan bidra til å se på relasjonskompetanse i lys av dialogfilosofien – og hvordan beskriver han egentlig medmenneskelige relasjoner? Jeg vil i de videre avsnittene gjøre rede for de buberske begrepene *jeg/du* og *jeg/det*, *møter* og *dialog*, samt utdype noen tanker om makt i pedagogiske møter og dialog.

3.1 Jeg og du / jeg og det

For å si noe om Bubers perspektiver på og tanker om relasjoner begynner jeg med å gå inn i en hans mest kjente tekster og begrep. I et av hans mest kjente verk «Jeg og du» (1992, s. 5) begynner han en framskriving av hvordan han tenker om menneskers relasjoner til andre mennesker og til verden. Ifølge Skrefsrud (2014, s 147) er det Bubers bruk av grunnord som er sentreringspunktet i hans forståelse av kommunikasjon. Grunnordene sies ifølge Buber (1992, s. 5) med vårt innerste vesen, og grunnordene er ordparene *Jeg-Du* og *Jeg-Det*. Et sentralt poeng i Bubers tenkning er at menneskets utvikling skjer gjennom relasjoner, hvor mennesket kommer til syne og blir seg selv (Helgeland, 2008, s. 21). «Når ordet Du blir sagt, er dermed det Jeg som hører til ordparet Jeg-Du, også uttalt» (Buber, 1992, s. 5). Her beskrives den gjensidige avhengigheten mellom *jeg* og *du*, og Buber presiserer at *jeg*-et ikke står alene, men alltid i forhold til et *du* eller et *det*.

Innledningsvis i boken «Jeg og Du» (1992, s. 5) skriver han: «For Jeg i grunnordet Jeg-Du er et annet enn Jeg i grunnordet Jeg-Det». Han kaller *jeg-du* og *jeg-det* for grunnord, hvor han skiller mellom *jeg-du* som et subjekt-subjekt-forhold, og *jeg-det* som et subjekt-objekt-forhold (Helgeland, 2008, s. 21). Med dette forteller han noe om hvordan et menneske i møte med *du* opptrer annerledes enn i et møte med *det*. Buber var opptatt av møtet mellom mennesker, og han hevdet i sin tid at vi blir til i møte med andre mennesker, skriver Tholin (2013, s. 87):

Grunnord er ikke enkle ord, men ordpar. Det ene grunnord er ordparet Jeg-Du. Det annet grunnord er ordparet Jeg-Det, og her kan også et av ordene Han og Hun tre i stedet for Det, uten at grunnordet endres. Følgelig er også menneskets jeg tvefoldig.

For Jeg i grunnordet Jeg-Du er et annet enn Jeg i grunnordet Jeg-Det. (Buber, 1992, s. 5)

Buber beskriver den menneskelige eksistensen som et nettverk av relasjoner, hvor *jeg-du*-relasjonen er representativt for et møte som kun realiseres gjennom dialogen (Tholin, 2013, s. 87). I en slik relasjon vil mennesket bli «et Selv», noe som kun gjør seg gjeldende i møtet

med *du*, skriver Tholin (2013, s. 87). Samtidig bemerket Buber (1992, s. 6) seg at *Jeg* alene ikke finnes; *Jeg* finnes kun når *Jeg* tilhører grunnordet *Jeg-Du* eller *Jeg-Det*. Dermed tydeliggjør han at forholdet til *det* er også en del av menneskets liv, og at til tross for ulikt syn på et annet menneske, består begge grunnordene i livet. Hans hovedtanke, slik Skrefsrud (2014, s. 147) beskriver den, er at mennesket og verden har to ulike måter å forholde seg til verden på.

Når Buber skriver om relasjonen *jeg-det*, beskriver han blant annet verden som erfaring (Buber, 1992, s. 8). I motsetning til gjensidig samspill med *du*, vil verden som *det* ikke ha noen andel i erfaringen, men la seg erfare uten at det angår den, skriver Buber (1995, s. 8). I møtet med *det*, vil det ifølge Skrefsrud (2014, s. 148) foreligge en distanse, og at *det* i en slik relasjon kun er et objekt som skal observeres og erfares av *jeg*. I møtet med *det*, skriver Buber (1992, s. 7) at en erfarer hvilke egenskaper *det* har, men at erfaringer alene ikke kan bringe verden til mennesket. Han beskriver en slik relasjon som noe som innebærer en distanse, og at *det* i denne relasjonen er kun et objekt som skal observeres og erfares av *jeg* (Skrefsrud, 2014, s. 3).

Når Buber skriver om *jeg-du*, går vi over i den andre måten å møte mennesker eller verden på. I et slikt forhold vil det skje noe levende mellom partene, hvor det foreligger åpenhet for å se deltakerne i relasjonen slik som det mennesket er, med sine individuelle særegenheter, skriver Skrefsrud (2014, s. 148). Når Buber sammenligner forholdet til *jeg* og *det*, beskriver han forholdet til *du* slik:

Står jeg ovenfor et menneske som overfor mitt Du, og sier jeg grunnordet *Jeg-Du* til ham, da er han ingen ting blant ting, og består heller ikke av ting. Han er ikke Han eller Hun, begrenset av andre Han og Hun, et punkt som er avmerket på verdensnettets av rom og tid. Og ikke bare er han en beskaffenhet, en erfarbar, beskrivbar, løs bunt av navngitte egenskaper. Nei, alene og usammensatt er han Du og fyller himmelkretsen. (Buber, 1992, s. 10)

Her beskriver altså Buber hvordan et *du* ikke kan observeres eller erfares, slik som en kan i møtet med *det*. I møtet med *du* vil verden bli virkelig, og det er gjennom en slik relasjon at en blir kjent med verden, skriver Björk (2017, s. 445). Et møte mellom *jeg* og *du* har karakter av nærvær, subjektivitet og anerkjennelse av *du* med sine særegenheter (Skrefsrud, 2014, s. 4).

Når Buber skriver om relasjoner, legger han vekt på at man må lytte og være villig til å ta den andres perspektiv fullt og helt (Helgeland, 2008, s. 21). «Mellom *Jeg* og *Du* står intet

begrepsmessig, ingen forhåndsviten og ingen fantasi, og selv erindringsen forvandler seg, når den fra det oppstykkede styrter seg ut i helheten» (Buber, 1992, s. 13). Det handler om åpenhet for den andre i relasjonen. Det er samtidig viktig å presisere at Buber ikke mener at de to grunnordene *jeg-du* og *jeg-det* er klare motsetninger av hverandre. Han mente at mennesket er avhengig av å møte verden på begge måter (Skrefsrud, 2014, s. 6).

Buber forstod *jeg-du*-relasjonen som avslappet og en automatisk form for oppmerksomhet til verden, samtidig som han anerkjente dets pragmatiske og nødvendige verdi (Palmer Cooper, 2016, s. 248). Hvilket tilsier at forholdet til både *du* og *det* er en stor og viktig del av vårt dagligdags liv. Videre skriver Palmer Cooper (2016, s. 248) at det for Buber er av nødvendighet å vende tilbake til *jeg-det*-forhold for å forhandle i vår daglige eksistens, og at vår naturlige holdning til verden faktisk er en *jeg-det*-holdning. Sett i sammenheng med denne masteroppgavens prosjekt er formålet å se nærmere på *jeg-du*-relasjonen. Samtidig, siden disse to, *jeg-du* og *jeg-det*, ikke kan virke uavhengig av hverandre blir det av betydning å utforske spennet og spenningene mellom disse to og hvordan de kan virke inn i barnehagelæreres relasjoner med barn og i relasjonskompetanse som begrep. «Den som sier Du, har intet noe, har intet. Men han er i forholdet» (Buber, 1992, s. 7). Med dette mente Buber at når en går inn i en relasjon med *du*, er *du* ikke lenger noen man bare erfarer, men noen man er i et forhold til. Når *jeg* er i dette forholdet med *du*, vil dialogen mellom *jeg-et* og *du-et* være en viktig del av forholdet.

Den som sier Du, har ikke et noe til gjenstand. For hvor noe er, der er annet noe, ethvert Det grenser til andre Det, Det er bare til, derved at det grenser til andre. Men der hvor det sies Du, er intet noe. Du grenser ikke. Den som sier Du, har intet noe, har intet. Men han er i forholdet. (Buber, 1992, s. 7)

I sitatet vektlegger Buber at mennesket går inn i relasjoner til både *du* og *det*, men det er forskjell på hvordan disse relasjonene utartes for *jeg-et* i form av at en vil i møte med *du* ikke lenger bare eksistere ved siden av og observere, men en vil være i forholdet sammen med *du* (Buber, 1992, s. 7). Videre skriver han at «Han erfarer hvilke egenskaper tingene har. Men erfaringer alene kan ikke bringe verden til mennesket. For de bringer han bare en verden som består av Det og Det og Det, av Han og Han og Hun og Hun og Det» (Buber, 1992, s. 7). Det er altså ifølge Buber ikke ensidig *jeg-du*-relasjoner som er målet med vår deltakelse i relasjoner til andre. Palmer Cooper (2016, s. 248) skriver at *jeg-du*-relasjonen heller kan ses

på som en prestasjon eller et øyeblikk av full deltakelse i fellesskap med et annet menneske, som i realiteten er relativt sjeldne øyeblikk, da disse øyeblikkene er ifølge Buber avhengig av gjensidig konstitusjon. Dermed vil det altså forekomme *jeg-det*-relasjoner i vårt daglige liv, så vel som *jeg-du*-relasjoner dersom en søker etter og gjør forsøk på å oppnå en slik relasjon til andre.

3.2 Buber om relasjoners betydning for møter og dialog med andre

Buber var opptatt av møtet og dialogen i en relasjon, og han mente blant annet at et krav for å gjøre møtet og dialogen mulig, er å være til stede for og å lytte til den andre (Helgeland, 2008, s. 21). Han skriver blant annet at «Alt virkelig liv er møte» (1992, s. 13) hvor det kan tyde på at det som vektlegges i det virkelige liv er først og fremst møter med andre *du*. Dette bekreftes ved at han videre skriver om hvordan virkelige liv leves i det nærværende, hvorpå det nærværende i hans tenkning baseres på *jeg-du*-relasjoner (Buber, 1992, s. 14). Samtidig kan det jo tenkes at også hans definisjon av møter også handler om møtet med *det*, og at det heller er selve innholdet og dialogen i møtet som er av betydning. I min forståelse av Bubers tenkning om møtet, vektlegger jeg først og fremst møtet mellom barn og barnehagelærere i barnehagen, og hvordan disse møtene utarter seg. Det blir også interessant å undersøke hvilket syn barnehagelærerne legger til grunn for møter og dialog med barn.

«Du'et kommer meg i møte. Men jeg trer inn i det umiddelbare i forhold til det. Således er forholdet både det å bli valgt og det å velge, det å la skje og det å handle selv på en gang» (Buber, 1992, s. 13). Her begynner Bubers beskrivelser av hvordan gjensidigheten i møtet med den andre utspiller seg. Han viser til hvordan det som foregår i møtet mellom *jeg* og *du* har en form for gjensidighet, hvorpå begge parter er med på å påvirke forholdet på lik linje. En slik symmetri i relasjoner kommer jeg også tilbake til senere, hvorpå jeg skal diskutere hvordan symmetriske forhold mellom barn og barnehagelærer ikke nødvendigvis er helt uproblematisk i praksis.

Videre skriver Buber om en form for umiddelbar dialog i møtet med *du*, som ikke kan utarte seg på samme måte i møtet mellom *jeg* og *det*:

Mellom Jeg og Du står intet begrepsmessig, ingen forhåndsviten og ingen fantasi, og selve erindringen forvandler seg, når den fra det oppstykkede styrter seg ut i helheten. Mellom Jeg og Du står ingen hensikt, intet begjær og ingen antepasjon, og selve lengselen forvandler seg når den fra drømmen styrter seg ut i åpenbarelsen. Ethvert

middel er hindring. Bare hvor ethvert middel er falt bort, skjer møtet. (Buber, 1992, s. 13)

I dette ligger det en tanke om at i møtet med *du* går jeg-et inn med «blanke ark», i form av at det ikke foreligger noen som helst kunnskap om *du*-et før møtet skjer. Dermed blir all kunnskap, alle erfaringer og alt jeg-et vet om *du* ikke til før møtet har oppstått og relasjonen har blitt til en *jeg-du*-relasjon. Det er interessant å se hvordan Buber bruker begrepet «middel», og slik jeg tolker det vil midler i en relasjonell kontekst i barnehagen være eksempelvis forkunnskaper om barnet, tidligere erfaringer med barnet eller en allerede etablert tanke om barnet hvorpå ens handlinger blir påvirket av disse. Med slike «midler» slik Buber beskriver det, vil dialogen i relasjonen påvirkes av disse – noe som kan virke uheldig og skape en *jeg-det*-relasjon til tross for at hensikten er å møte barnet som *du*.

Dialog som relasjon og nærvær, og møtet som deltakelse og fellesskap er avgjørende i Bubers syn på pedagogikken, skriver Björk (2017, s. 436). I en *jeg-du*-relasjon finner eksistensielle møter sted, mens i en *jeg-det*-relasjon ligger det en viss distanse som bærer preg av et objektivt syn på den andre (Helgeland, 2008, s. 20). Ifølge Helgeland (2008, s. 21) kreves det i de eksistensielle møtene mellom *jeg* og *du* at en lytter og er villig til å forsøke å ta den andres perspektiver innover seg fullt og helt – man må tørre å være åpen og mottakelig for den andres bidrag, innspill og perspektiver. Ifølge Buber handler absolutt all interaksjon mellom mennesker om møter, og at målet med disse møtene er at begge partene i møtet kan dele sine synspunkter og opplevelser med hverandre som en berikelse for hele fellesskapet (Tholin, 2013, s. 87). Buber presenterer altså en idé om at det som deles via dialog i møter skal være en berikelse for deltakerne i relasjonen, men også for fellesskapet eller verden. Dermed blir det interessant å undersøke hvorvidt en slik tanke kan spilles ut i praksis, og hvordan disse møtene bidrar til berikelse eller ikke – for barnehagelærerne, og fellesskapet i barnehagen.

For Buber er det kommunikasjon og gjensidighet som gjør seg fremtredende i møtene, og disse faktorene legger premisser for forholdet mellom *jeg*-et og *du*-et (Tholin, 2013, s. 87). Han vektlegger altså viktigheten av både kommunikasjon, og fokuset på hvordan det gjensidige forholdet mellom menneskene overholdes i relasjoner. Buber beskriver i tillegg den ekte eller genuine dialogiske relasjonen, som en relasjon som handler om mennesket som åndelig person (Björk, 2017, s. 448). Slik jeg forstår dette handler det om hvordan mennesket ikke er et objekt plassert i verden, men et åndelig menneske i den forstand at det har egne meninger, tanker, følelser og innspill som det bringer med seg inn i en relasjon. Dermed vil

sidene ved mennesket være noe som påvirker relasjonen, på samme måte som den andres sider av seg bringer noe inn i relasjonen.

En slik form for ekte dialogisk relasjon knyttes til hvordan menneskets personlighet, handlinger og holdninger forenes i det psyko-fysiske, skriver Björk (2017, s. 448). Når det er snakk om forening av personlighet, handlinger og holdninger, minner det meg om hvordan kompetansebegrepet beskrives som et sett av kunnskaper og hvordan disse virker inn på våre handlinger (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11). I et bubersk syn på relasjonskompetansen, ser det ut til at det dialogiske i relasjonen er av sentral verdi, og dette bekreftes når Buber fremmer viktigheten av gjensidig aksept hos begge deltakerne i relasjonen (Björk, 2017, s. 448). I et relasjonelt syn på barn i barnehagen, vil denne tenkningen hos Buber kunne bidra til å åpne for at barnehagelæreren retter fokus mot aksept for barnas ulikheter og godkjenner barnet akkurat slik han eller hun er, slik Björk (2017, s. 448) beskriver Bubers tanker om den ekte dialogiske relasjonen.

Du, det vil si til en som er løsgjort, trådt frem, enestående og levende like ovenfor ham. Som et under skjer gang på gang det møte som utelukker alt annet – og så kan han virke, kan hjelpe, hele, oppdra, høyne, forløse. (Buber, 1992, s. 16)

I sitatet beskriver Buber en form for åpenhet og frihet for deltakerne i relasjonen, og hvordan *jeg-et* vil åpne seg for *du-et* ved å utelukke alt annet og rette sin fulle oppmerksomhet mot *du*. Det kan se ut til at det er kun ved å ha sin fulle oppmerksomhet i møtet med *du*, at *jeg* kan være fullstendig til stede for *du*.

Videre beskriver Buber den pedagogiske eller pleiende (fostrande) relasjonen, som er kjennetegnet av en konkret og ensidig oppfatningserfaring – hvor læreren fungerer som en formidler mellom eleven og verden (Björk, 2017, s. 448). Buber problematiserer bruken av didaktiske metoder for læring, ved at det relasjonsperspektivet mister noe av sin plass i dette (Björk, 2017, s. 448). Med denne tenkningen vil barn kunne bli et *det*, og om dette skriver han: «Hvis mennesket lar dette grunnordet herske, vil den uavlatelig voksende Det-verden gro opp over ham og gjøre hans eget Jeg uvirkelig for ham [...]» (Buber, 1992, s. 44). Slik jeg forstår dette i lys av dagens barnehage og dens vektlegging av konkrete arbeidsmetoder, vil det ikke i et bubersk syn gagne barnet å tenke på relasjonsbygging som et konkret virkemiddel i den pedagogiske praksis. Ved å legge strategier, planer og utarbeide metoder, går en vekk i fra det Buber mente om å utelukke alt, for å være fullstendig i en *jeg-du*-relasjon.

Palmer Cooper (2016, s. 248) beskriver hvordan en i et bubersk syn på relasjoner må være bevisst hvordan barn konstant lærer av alt han eller hun møter på i verden, hele tiden. Dermed er det interessant å tenke på hvordan barnet som møter barnehagelæreren, vil lære noe om hvordan mennesket fungerer og hvordan verden stiller seg fremfor han eller henne, og det blir barnehagelærerens unike rolle og bevissthet som stiller seg avgjørende for hva barnet tilegner seg av kunnskap om mennesket og verden (Palmer Cooper, 2016, s. 248). Det er hos Buber først og fremst vektlagt tanker rundt lærere og elever i skolen, men basert på hvordan hans tenkning spilles ut som en bevissthet rundt mellommenneskelige dialoger og møter, ser jeg det som aktuelt å trekke hans tenkning også inn mot barnehagelærere og barns relasjoner i barnehagen.

Det er også et sentralt poeng hos Buber, skriver Palmer Cooper (2016, s. 248), at artisten som jobber i isolasjon ikke kan tilføre en fullstendig modell av det menneskelige potensial; det er kun når artisten strekker seg ut og går inn i dialog med andre mennesker at ensomheten overskrides og fellesskapet etableres. Med andre ord vil en barnehagelærer alene, med metoder og verktøy, kunne virkelig forstå og kjenne barnet i barnehagen. Barnehagelæreren er avhengig av barnets innspill og bidrag inn i relasjonen, på lik linje som barnet er avhengig av det samme fra barnehagelæreren. Videre gjør Buber (1992, s. 45) et forsøk på å legge frem hvordan en kan møte den andre som et subjekt, ved å vektlegge *jeg*-ets tenkning: «Ville ikke hans verden styrte sammen over ham, hvis han i stedet for å addere Han + Han + Han til et Det, forsøkte å finne summen av Du og Du og Du, som aldri blir annet enn atter Du?». Jeg tolker dette til at ved å kontinuerlig arbeide med metoder og verktøy i relasjonsarbeid, vil det kunne handle om å hele tiden møte barnet som et *det*, og aldri fullt og helt finne kjernen og det virkelige i en relasjon til et *du*.

Makt og pedagogikk i lys av Bubers teori er interessant og komplisert i form av at han ikke nødvendigvis skriver *for* pedagogikken. Likevel er det ikke umulig å trekke linjer fra teorien til pedagogisk sammenheng, og dette skal jeg gjøre et forsøk på i neste kapittel, hvor makt og pedagogikk i en barnehagesammenheng skal beskrives i lys av Bubers tenkning.

3.3 Bubers filosofi i møte med pedagogikk og møter mellom barn og barnehagelæreren

Hvordan kan så Bubers tenkning og filosofi virke inn i hvordan en kan tenke om relasjonskompetanse i barnehagen? Dette er et spørsmål som jeg har stilt meg utallige ganger gjennom forskningsprosjektet, og det jeg kan si helt sikkert er at det ikke finnes et fasitsvar på

spørsmålet. Likevel mener jeg at hans teori stiller seg relevant innen pedagogikken på flere områder.

Når en fordyper seg i Martin Buber's filosofi, er det ikke vanskelig å se at eksisterende forskning og teori om maktprinsippet i relasjoner, ikke stemmer overens med hans forståelse for relasjoner mellom mennesker. I kapittel 2.2 ble makt presentert som et fremtredende problem i et asymmetrisk forhold i relasjon mellom barn og voksen. Hos Buber derimot, finner man ikke denne asymmetriske siden ved relasjonen. Buber snakker i hovedsak om relasjoner preget av gjensidighet, hvor det foreligger asymmetri i forholdet mellom jeg-et og du-et: «Forhold er gjensidig. Mitt Du virker på meg likesom jeg på det. Våre elever former oss, våre verker bygger oss opp» (Buber, 1992, s. 17). Når Buber skriver om forholdet mellom *jeg-du* beskriver han en relasjon preget av gjensidighet og symmetri som ikke vil stemme overens med tanken om lærer-elev-relasjonen i skolen (Björk, 2017, s. 445). På grunnlag av hans tenkning rundt dette, har jeg valgt å vektlegge hans teori i relasjonen mellom voksen og barn i barnehagen, på lik linje som Buber påpeker relasjonen mellom lærer og elev.

Buber skrev blant annet om hvordan «den gamle skolen» førte til resignerte og rebelske elever, da undervisningen hadde fokus på å snakke om hva som var det eneste rette (Björk, 2017, s. 446). Björk (2017, s. 446) beskriver videre hvordan Buber vendte et kritisk blikk mot hvordan lærerens oppgave var å forme elevene for å passe inn i samfunnet. Denne tenkningen kan også trekkes mot det vi var inne på innledningsvis i dette prosjektet, der barns medborgerskap ble problematisert i form av barnas marginaliserte posisjon i samfunnet (Østrem, 2012, s. 94). Den individuelle makten hos læreren kan føre til at «Eleven blir objekt for hans aktiviteter. Det är själva aktiviteten som legitimerer läraren. Läraren blir därmed centrum för det pedagogiska och i sin yrkesutövning utgår han från sig själv» (Björk, 2017, s. 447). Videre presenterer Buber en annen ulempe ved lærerens bruk av sin individuelle makt ovenfor sine elever: han skriver at det er fare for at læreren fyller sin rolle gjennom eleven, og tar dermed ikke ansvar for å støtte eleven i en pedagogisk jeg-du-relasjon (Björk, 2017, s. 447).

Dette kan også trekkes til barnehagen og pedagogenes rolle i relasjonen mellom voksen og barn, ved at den individuelle makten hos pedagogen vil være lik den individuelle makten hos en lærer i skolen. Dermed kan en lese Buber slik: Buber vektlegger og fremmer en tilnærming til det pedagogiske forholdet hvor Jeg-Du-relasjonen som grunnlag overføres til den asymmetriske relasjonen mellom *pedagog* og *barn* i barnehagen (Björk, 2017, s. 447). Ved å

vektlegge *jeg-du*-relasjonen, vil pedagogen åpne opp en relasjon mellom seg selv og barnet som er preget av å være til stede for barnet (*du*) (Björk, 2017, s. 447):

Den som står i forholdet, tar del i en virkelighet, det vil si i en væren, som ikke bare er i ham og ikke bare utenfor ham. All virkelighet er en virken, som jeg tar del i uten å kunne tilegne meg den. (Buber, 1992, s. 59)

Når Buber skriver om hvordan mennesket blir til ved *du*-et, beskriver han i pedagogisk sammenheng hvordan barnet blir til i møtet med den voksne, dersom den voksne (jeg) behandler barnet som et *du*. I tenkningen om *jeg-du* og *jeg-det* trekkes det linjer mot subjekt-subjekt-forhold og subjekt-objekt forhold; en del av kjernen i relasjonen mellom barn og voksen i barnehagen. Tidligere var jeg inne på hvordan Buber mente at forholdet til andre som *det* er en naturlig del av vår hverdag, og det er basert på hvordan en hele tiden møter nye mennesker og ikke inngår i en *du*-relasjon til alle (Palmer Cooper, 2016, s. 248). Likevel mente Buber at det bør være et mål å gjøre et forsøk på å møte den andre som *du*, og at når det faktisk viser seg mulig har *jeg*-et oppnådd det han kaller en ekte, dialogisk relasjon der og da i møtet, skriver Palmer Cooper (2016, s. 248). I barnehagen vil det altså være aktuelt å ha et ønske og et mål om å møte barnet som *du*, og hvorvidt det gjør seg mulig er avhengig av barnehagelærerens (*jeg*-ets) kompetanse til å bruke en slik kunnskap om relasjonelle, medmenneskelige dialoger og møter som en finner hos Buber. For å tydeliggjøre disse linjene, vil jeg presentere et relevant sitat fra Buber:

Den som erfarer, har ingen andel i verden. Erfaringen er jo «i ham» og ikke mellom han og verden. Verden har ingen andel i erfaringen. Den lar seg erfare, men det angår den ikke, for den gjør intet til det, og det vederfares den intet fra det. Verden som erfaring hører til grunnordet Jeg-Det. Grunnordet Jeg-Du stifter forholdets verden. (Buber, 1992, s. 8)

Å erfare noe eller noen, på et «overfladisk» grunnlag vil tilhøre grunnordet *jeg-det*, og dette vil være synlig i barnehagen når pedagoger søker å finne og fremme barnas kunnskaper og ferdigheter, fremfor deres levende vesen (Björk, 2017, s. 447). Å ta del i et forhold med *du*, vil føre til at en ikke lenger erfarer den andre som objekt, men man tar del i en mellommenneskelig relasjon hvor søken etter den andres personlighet og holdninger er fremtredende. I et forhold til *du* er det ingen erfaring av den andre, det er å være med den andre (Buber, 1992, s. 7). Dermed vil det være relevant for barnehagelærere å søke og se forbi barnets kunnskaper og ferdigheter, og heller vende seg inn mot barnets indre kjerne som

menneske, og stille seg åpen for barnets bidrag inn i en relasjonell samhandling og inn i dialogen med *jeg*.

Å anvende Martin Buber's dialogfilosofi i forskning på relasjonskompetanse i barnehagen finner jeg interessant, og hans relasjonelle tenkning presentert ovenfor, danner et teoretisk grunnlag for videre presentasjon av empiri, drøfting og analyse. Det som står sentralt hos Buber i relasjonen mellom et *jeg* og et *du*, vil trekkes inn i drøftingen rundt pedagogers syn og tanker rundt egen relasjonskompetanse. Teorien vil også gjøre seg synlig i presentasjon av metode og gjennomførelse av intervju, samt utvalg av deltakere. Dette vil bidra til at min tenkning i enhver prosess i dette forskningsprosjektet, vil synliggjøres gjennom Martin Bubers filosofi. I det neste skal jeg presentere valg av vitenskapsteoretisk metode, og presentere forskningsetiske retningslinjer, samt beskrive veien fra oppstart av prosjektet til intervjuer av deltakere.

4.0 Vitenskapsteoretisk perspektiv og metode

Når en skal finne frem til ny kunnskap og innsikt om samfunnsmessige fenomener, er metodevalget svært viktig, og det er med på å forme både arbeidsmåter og resultat (Holme & Solvang, 1996, s. 17). I dette kapitlet skal jeg redegjøre for hvordan og hvorfor jeg har kommet frem til valgt forskningsmetode og hvordan arbeidet med undersøkelsene er gjennomført. Jeg kommer også til å presentere den valgte vitenskapsteoretiske retningen som er gjennomgående for forskningsprosjektet. Først kommer en begrepsavklaring, da forskningsbegrepet er et stort begrep.

Hos den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) blir forskning definert slik: «[...] en kollektiv og systematisk søken etter ny innsikt gjennom bruk av ulike vitenskapelige metoder» (2021, s. 5). Søken etter ny kunnskap og innsikt er formålet med forskningsprosjektet, men det er likevel mange faktorer og retningslinjer som skal hensyntas når det kommer til forskningen. Disse blir presentert og definert i NESH (2021) sine retningslinjer. Disse retningslinjene har gjennom hele denne forskningsprosessen blitt hensyntatt og vurdert. I ethvert aspekt ved forskningen, har jeg stilt meg spørsmål over hvorvidt mine handlinger og tolkninger er etisk forsvarlige. Jeg beskriver inngående hvordan slike etiske retningslinjer har blitt hensyntatt og vurdert, i kapitlet om forskningsetiske overveielser og spørsmål. Ved å lese grundig gjennom retningslinjene både i forkant og underveis i prosjektet, har jeg jobbet for å handle i tråd med disse gjennom hele forskningsprosessen. Retningslinjene skal sikre akademisk frihet, ansvarlighet og integritet i forskningen (NESH, 2021), noe jeg kommer tilbake til senere. Akademisk frihet, ansvarlighet og integritet handler om at det i tillegg til konkrete retningslinjer for det etiske i forskningen, også er en kontinuerlig refleksiv prosess i møte med deltakerne og forskningsarbeidet. Senere beskriver jeg hvordan jeg har tatt hensyn til forskerfellesskapet og til deltakerne i mitt forskningsprosjekt. Jeg presenterer også valg som er tatt i forbindelse med å anerkjenne ulike grupper og institusjoner. Avslutningsvis i kapitlet kommer det frem hva slags hensyn jeg har tatt med tanke på forpliktelsene jeg som forsker har ovenfor oppdragsgivere, finansører og samarbeidspartnere. Jeg har også ansvar for å formidle vitenskapelige resultater, arbeidsmåter og holdninger fra både min egen og andres forskning (NESH, 2021, s. 38).

For å bestemme seg for metoden som skal tas i bruk i forskningsprosjektet, er det nødvendig å finne formålet ved forskningen (Silkose et al., 2021, s. 35). Formålet med dette forskningsprosjektet er å finne ut av andre menneskers erfaringer og syn på tematikken

relasjonskompetanse i barnehagen, og hvordan denne kompetansen er aktivt til stede i deres pedagogiske praksis. Basert på dette formålet, vil det neste steget i forskningsprosessen være å finne metoden som vil fungere som et verktøy for den videre forskningen – med utgangspunkt i selve formålet (Kvarv, 2021, s. 50).

4.1 Fenomenologi

Formålet med forskningsprosjektet er å utvikle kunnskap om og få ny innsikt i pedagogers opplevelse av fenomenet relasjonskompetanse. Det å studere et fenomen gjennom «andres øyne», eller slik det oppfattes av andre enn en selv – er selve utgangspunktet for det vitenskapsteoretiske perspektivet fenomenologi (Johannessen et al., 2021, s. 166). I et fenomenologisk perspektiv vil en søke kunnskap og innsikt om et fenomen gjennom andres oppfattelser, og ikke dermed via «verden som den er» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 50). Gjennom andres opplevelser av fenomenet relasjonskompetanse skal jeg som forsker finne ut hvordan fenomenet oppfattes av *noen få* enkeltpersoner, og resultatene vil da ikke kunne være gjeldende og aktuelle for *alle* pedagoger. Ved en fenomenologisk innfallsvinkel vil heller formålet være å finne nettopp dette; deltakernes subjektive opplevelser og forståelser (Johannessen et al., 2021, s. 166). Forskning på tidlig barndom og barnehagen kan gjennom en fenomenologisk inngang blant annet føre til økt innsikt i, og kunnskap om, hvordan ulike barnehagers pedagogiske praksis utøves. Ved å tre inn i feltet, og få kunnskap om den pedagogiske praksisen gjennom enkeltpersoners subjektive refleksjoner og erfaringer, vil en kunne presentere «barnehagelivet» gjennom øynene til de som kanskje har mest å si om nettopp barnehagen og pedagogisk praksis.

Ifølge Johannessen et al. (2021, s. 166) kan målet innen forskning med en fenomenologisk tilnærming være å gi en konkret beskrivelse av andres perspektiver, opplevelser og forståelser. For mitt forskningsprosjekt, er målet å komme i kontakt med pedagogers perspektiver og forståelser rundt relasjonskompetanse i egen praksis. Å ta utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming, vil kunne åpne opp for å få frem pedagogenes perspektiver av fenomenet relasjonskompetanse. Formålet ved en slik tilnærming er å fremme enkeltpersoners subjektive opplevelser av fenomenet, og enkeltpersonene må studeres som et handlende, følende, menende, opplevende og forstående individ (Johannessen et al., 2021, s. 166). Det er også viktig å huske på at fenomenet, som i denne studien er relasjonskompetanse, kan oppleves individuelt ut fra deltakernes bakgrunn, interesser og forståelse av fenomenet (Johannessen et al., 2021, s. 166).

Et viktig aspekt ved fenomenologien er forskerens forforståelse av det gitte fenomenet, da en må være bevisst egne oppfatninger, og samtidig være åpen for at disse kan endres underveis og i etterkant av forskningsprosjektet, ifølge Kvarv (2021, s. 162). Thagaard (2018, s. 36) beskriver hvordan det er viktig at en som forsker er bevisst sine egne erfaringer, opplevelser og meninger rundt fenomenet – og at det er viktig å være åpen for andres erfaringer og innspill, for det er disse som danner grunnlaget for resultatene i forskningsprosjektet. Jeg har valgt et område innenfor barnehagepedagogikken, hvor valget i høy grad er tatt på bakgrunn av min egen nysgjerrighet og interesser. Dermed vil også mine tanker rundt fenomenet relasjonskompetanse spille en rolle i forskningsprosjektet – og disse tankene har jeg måtte være åpen for at kan endre seg underveis i prosessen. Jeg har forsøkt å stille meg positiv til endring, og brukt deltakernes innspill og muligheter for tenkning som en viktig ressurs i mitt forskningsprosjekt.

Den fenomenologiske tradisjonen finner vi først og fremst hos filosofen Edmund Husserl, som var bekymret for at forskere brukte for mye av egne teorier i beskrivelser av temaer, og tilsidesatte menneskets bevissthet som utgangspunkt for å beskrive fenomener for å forstå virkeligheten (Johannessen et al., 2021, s. 165). I fenomenologisk sammenheng er man opptatt av å undersøke denne sammenhengen mellom subjektet og resten av verden (Østrem, 2012, s. 82). Husserl tar utgangspunkt i at verdenen ikke eksisterer uten subjektive opplevelser av den, og han skriver ut ifra en verden som er avhengig av subjektiviteten (Østrem, 2012, s. 82). Husserls fenomenologi er viktig å nevne, selv om denne studiens fenomenologiske forankring tar utgangspunkt i Merleau-Ponty, som i stor grad baserte sin tenkning på, og problematiserte Husserls tenkning om fenomenologien.

Maurice Merleau-Ponty var på 1900-tallet en ung filosof som var en bidragsyter i arbeidet med å etablere fenomenologien i Frankrike. Han mente at «Persepsjonen av andre og den intersubjektive verden er problematisk bare for voksne. Barnet lever i en verden som det uten å nøle opplever som tilgjengelig for alle rundt det» (Bengtsson & Løkken, 2017, s. 558). Ifølge Merleau-Ponty kan ikke forskere slippe unna den verdenen han eller hun er situert i, og mente at forskning alltid er forankret i menneskenes livsverden (Bengtsson & Løkken, 2017, s. 565). Med denne innfallsvinkelen til fenomenologi, vil ikke Husserls tanker om at verden ikke kan eksistere uten subjektive opplevelser av den fungere, men heller at verden er før analysen – og at verden er uoppløselig forbundet med et persiperende subjekt (Bengtsson & Løkken, 2017, s. 559-560).

Merleau-Ponty var opptatt av hvordan tale og ekspressive gester forekommer gjennom kroppen, og kroppen blir et uttrykk og tale som vil bety at alle mennesker (store og små) søker hverandre på ulike meningsfulle måter (Bengtsson & Løkken, 2017, s. 568). I en fenomenologisk tilnærming med Merleau-Pontys tenkning som grunnlag, vil tanken om at vi er i en verden som uten videre eksisterer, og at våre subjektive erfaringer i og om denne verdenen er det som gjør seg interessant. I forskning på tidlig barndom, vil det, som Merleau-Ponty sier, handle om at både barna og pedagogene allerede er til i verden, og at det er i denne verdenen de kjenner seg selv. Det indre mennesket som Husserl snakker om, finnes ikke i Merleau-Pontys tenkning (Bengtsson & Løkken, 2017, s. 560). I tråd med denne studiens teoretiske forankring, Martin Bubers dialogfilosofi, vil Merleau-Pontys fenomenologiske tenkning samsvare med hans. Med dette mener jeg at hos Buber er det først og fremst møtene mellom mennesker i en allerede eksisterende verden som er sentralt, noe også Merleau-Ponty vektla (Björk, 2017, s. 437).

Noddings (1997, s. 89) beskriver fenomenologien som et område hvor bevissthetsstrukturer og bevissthetsobjekter er et interessefelt. I Bubers filosofi er det i stor grad den menneskelige bevissthet rundt medmenneskelige relasjoner og relasjoner til verden som er sentralt. I fenomenologisk forstand kan Bubers filosofi gjøre seg gjeldende ved at hans fokus på menneskets eksistens sammen med andre handler om bevissthetsstrukturer hos mennesket. Buber (1992, s. 7) skriver blant annet om hvordan mennesket erfarer sin verden, men at disse erfaringene alene er ikke nok til å bringe verden til mennesket. Dermed trer han inn i en forståelse for at mennesket eksisterer allerede i en verden med sin kropp, men det kreves av mennesket at verden skal erfares, men i tillegg må mennesket tre inn i relasjoner til den for å virkelig gi den mening.

Nettopp Merleau-Pontys tanker om «den levde kropp» utgjør utgangspunktet for hele hans filosofi, og den levde kroppen er ifølge han ikke en ting som kan flyttes rundt, men kroppen er alle handlingers subjekt (Bengtsson & Løkken, 2017, s. 563). Kroppen er altså ikke et objekt eller en fysisk gjenstand, men kroppen *er* subjektet for alle handlinger vi foretar oss. Ifølge han, er denne kroppen alltid nærværende i det vi gjør gjennom hele livet, og som vi aldri kan fjerne oss fra eller flykte unna (Bengtsson & Løkken, 2017, s. 563). Dermed vil det i denne studien bety at deltakernes tanker og erfaringer rundt egen relasjonskompetanse kun kan baseres på deres egne kroppslige bevissthet, i form av at deres handlinger med barn er med på å danne deres subjekt, og dermed deres levde kropp. Merleau-Ponty beskriver også språket, og det vil i denne studien være aktuelt å vektlegge hans tanker om språklig interaksjon –

spesielt med tanke på hvordan kommunikasjonen mellom meg som forsker og deltakerne i studien kan tolkes. Han beskriver verbal kommunikasjon som noe som foregår «mellom snakkende kroppssubjekter med en spesiell kroppslig stil eller måte å være på» (Bengtsson & Løkken, 2017, s. 567). Dermed vil det være flere faktorer som påvirker deltakernes utsagn; deres levde kropp og dets erfaringer med relasjonskompetanse, deres væremåte i forhold til tematikken, og ikke minst kommer deres svar til å springe ut ifra hvordan deres levde kropp er påvirket hele livet frem til nå.

Som et kvalitativt design vil en fenomenologisk tilnærming innebære utforskning og beskrivelser av mennesker og deres forståelser og erfaringer med og av et fenomen, og målet blir å ikke eliminere det subjektive, men heller det motsatte; å fremme enkeltpersoners subjektive opplevelser av gitte fenomener (Johannessen et al., 2021, s. 166). I denne studien retter vi blikket bort fra hvorvidt mennesket og omverdenen eksisterer i det hele tatt, og vender blikket mot relasjonskompetanse som et fenomen som eksisterer, og som flere har erfaringer med og kunnskaper om gjennom sin levde kropp (handlingenes subjekt). Det vil i denne studien være barnehagelærernes svar, altså å få svar gjennom andres øyne og kroppslige erfaringer av relasjoner mellom *jeg* (barnehagelæreren) og *du* (barnet) som vil danne grunnlaget for den kunnskapen og innsikten jeg søker å skrive fram i studien. I det neste delkapittelet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har arbeidet for å nærme meg spørsmålet om relasjonskompetanse og hvordan barnehagelærere tenker om og arbeider med dette i barnehagen.

4.2 Valg av forskningsmetode

Dette forskningsprosjektets formål er, som nevnt, å utvikle innsikt og kunnskap om fenomenet relasjonskompetanse i barnehagen. Gjennom studien undersøkes dette gjennom pedagogers erfaringer og kunnskaper om relasjonskompetanse. Jeg har valgt en kvalitativ forskningsmetode for å kunne ivareta studiens formål på en hensiktsmessig måte. Den kvalitative forskningsmetoden har en viktig målsetting: å oppnå forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 11). Å gjennomføre forskning på en kvalitativ måte, vil blant annet innebære å forstå deltakernes perspektiv (Postholm, 2010, s. 17). Det sosiale fenomenet i dette forskningsprosjektet er relasjonskompetanse, og en kvalitativ forskningsmetode vil fungere godt som et redskap for gjennomførelsen av forskningen. I kvalitativ forskning tar forskeren utgangspunkt i et paradigme eller verdenssyn, hvor forskeren har med seg antakelser eller syn som styrer deres forskning (Postholm, 2010, s. 33). Med en fenomenologisk inngang til kvalitativ forskning, vil dette innebære at jeg er bevisst min egne

levde kropp i en allerede eksisterende verden, og hvordan dens innflytelse på mine tanker og erfaringer med relasjonskompetanse viser seg. Det samme gjelder deltakernes levde kropp i verden, hvor formålet er å trekke frem deres subjektive tanker, erfaringer og refleksjoner rundt deres egne, personlige relasjonskompetanse.

Grunnen til at en kvalitativ forskningsmetode er valgt i dette prosjektet, er på grunnlag av forskningsmetodens måte å utvikle kunnskap på: «[...] å utforske menneskelige prosesser eller problemer i en virkelig setting» (Postholm, 2010, s. 9). Ved å intervjuer pedagoger i tilknytning til fenomenet relasjonskompetanse i barnehagen, vil jeg undersøke et fenomen i en setting hvor fenomenet allerede eksisterer både for meg som forsker, og for deltakerne i prosjektet. Jeg som kvalitativ forsker vil rette blikket mot pedagogenes hverdagshandlinger i sin naturlige kontekst – og mitt blikk blir farget av mitt allerede etablerte teoretiske ståsted (Postholm, 2010, s. 17). For å undersøke pedagogers relasjonskompetanse, vil teorien jeg har kunnskap om fra før, samt mine egne opplevelser rundt fenomenet, påvirke mitt forskningsfokus (Postholm, 2010, s. 17). En slik måte å forske på innebærer også at det foreligger et nært samarbeidsforhold mellom meg som forsker og forskningsdeltakerne, hvor målet blir å beskrive kompleksiteten av et fenomen (relasjonskompetanse) (Postholm, 2010, s. 22). Et slikt nært samarbeidsforhold mellom forsker og forskningsdeltakerne viser at kvalitativ forskning representerer et ståsted hvor kunnskap og forståelse blir skapt i sosial interaksjon (Postholm, 2010, s. 23). En slik sosial interaksjon vil i dette prosjektet være kvalitative intervjuer, som presenteres i kapittel 4.2.2. Men før jeg gjør det, skal jeg si noe om de forskningsetiske overveielser som ligger til grunn for studien, selv om jeg også vil komme tilbake til slike overveielser videre utover i kapittelet.

4.2.1 Forskningsetiske overveielser og spørsmål.

Som forsker står en ovenfor en rekke forskningsetiske overveielser og spørsmål. I dette delkapittelet skal jeg presentere ulike vurderinger som er blitt tatt i forhold til dette gjennom forskningsprosessen. Forskning skal utøves forsvarlig, og som forsker er en ansvarlig for at forskningen ikke er til skade for blant annet mennesker, samfunnet, naturen og miljøet (NESH, 2021, s. 5). Med forsvarlig forskning menes det at menneskeverdet skal bli ivaretatt gjennom tre prinsipper: «respekt for likeverd, frihet og selvbestemmelse, beskyttelse mot risiko for skade og urimelig belastning, og rettferdighet i prosedyrer og fordeling av goder og byrder» (NESH, 2021, s. 5). Det må dermed foretas kontinuerlige valg og vurderinger underveis i forskningsprosessen, slik at de forskningsetiske retningslinjene er ivaretatt. Som forsker må man hele tiden opptre etisk akseptabelt, samtidig som en må ta hensyn til

prosjektets målsetting, sammenhengen som forskningen utføres i og verdiene og interessene til deltakerne i forskningsprosjektet (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 315). Slik jeg forstår dette handler å opptre etisk akseptabelt om grunnleggende respekt og positive holdninger ovenfor både forskningen og forskningsdeltakerne. Jeg skal handle i tråd med det som er best for deltakerne, og samtidig skal forskningen ikke være til skade for hverken dem eller barnehagesektoren – men heller en berikelse. Bubers tanke om å møte *du* med en tanke om at *du*-ets bidrag er en berikelse for både *jeg*, *du* og verden (Tholin, 2013, s. 87), kan også gjøres gjeldende her i form av at jeg som forsker går inn i forskningen med en holdning om at nettopp deltakernes bidrag er det viktigste gjennom en fenomenologisk inngang.

Adekvat forskning og etiske prinsipper bør ifølge Postholm (2010, s. 142) gå hånd i hånd. Hun skriver at forskningsforløpet starter allerede i forberedelsesfasen før datainnsamling, og fortsetter også lenge etter at datainnsamlingsperioden er over – helt frem til forskningsrapporten er en ferdig tekst. En må ta avgjørelser underveis om hva som er legitimt og ikke, og en må være klare for å forsvare disse avgjørelsene dersom de skulle bli utfordret (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 315). NESH (2021) vektlegger fem hovedområder i retningslinjene, og enkelte av disse skal jeg presentere og diskutere i lys av mine arbeidsmåter, valg tatt underveis og min tolkning av disse i tråd med denne studien.

A) Forskerfellesskapet: Dette handler om at jeg som forsker skal respektere og anerkjenne andres bidrag i prosjekter og publikasjoner (NESH, 2021, s. 8). Dette har jeg tatt hensyn til ved å blant annet være åpen for andres forskning innenfor det samme feltet som jeg selv forsker på. «Forskning er en kombinasjon av å gå i andre forskeres fotspor og å gå sine egne veier» (Kvarv, 2021, s. 35). Jeg har vært nysgjerrig og åpen for andres bidrag, og lest utallige publikasjoner publisert av andre forskere. Jeg har brukt dette som en ressurs i min egen forskningsprosess ved å lese meg opp på utallige forskningsstudier gjort på tidlig barndom, relasjonskompetanse, barnehage og lignende.

B) Hensyn til personer: Her handler det om å respektere deltakerne i forskningen, og ta hensyn til deres menneskeverd og integritet, sikkerhet og velferd (NESH, 2021, s. 18). Dette har jeg rettet ekstra fokus mot ved å stille meg åpen ovenfor deltakerne i mitt prosjekt. Jeg har vært nøye med å bevare deltakernes anonymitet, samt bevisstgjort deltakerne rundt etiske retningslinjer, deres rettigheter som deltakere i forskningsprosjektet, samt ivaretagelse av sikker forskning. Med hensyn til personer

C) Grupper og institusjoner: Dette området handler i hovedsak om svakstilte og sårbare grupper i samfunnet som kan ha særskilt behov for beskyttelse (NESH, 2021, s. 8). I mitt forskningsprosjekt har jeg ikke vært i kontakt med slike grupper av samfunnet, og dermed vil dette punktet ikke være like relevant for meg som forsker her og nå. Samtidig er det viktig å være bevisst dette området innen forskningsetikken også, da en på senere tidspunkt kan gjennomføre forskning på felt som involverer sårbare grupper. Hadde jeg valgt å intervju barn i mitt prosjekt, ville jeg måtte ta hensyn til dem som en sårbar gruppe med behov for ekstra beskyttelse.

D) Oppdragsgivere, finansiører og samarbeidspartnere: I mitt forskningsprosjekt vil dette området innen forskningsetikken omhandle blant annet Høgskolen i Innlandets ansvar for å sikre at all forskning skjer i henhold til anerkjente vitenskapelige og etiske prinsipper (NESH, 2021, s. 34). I begynnelsen av prosjektet forelå det et krav om å blant annet sende inn forskningsprosjektets prosjektskisse til Norsk Senter for Dataforskning (NSD). Deres oppgave innebærer å «sørge for at data om mennesker og samfunn kan hentes inn, bearbeides, lagres og deles trygt og lovlig, i dag og i fremtiden» ([Norsk senter for forskningsdata | NSD](#)).

E) Forskningsformidling: Forskningsformidling regnes som en viktig del av forskerens samfunnsansvar, og innebærer ansvar for å formidle vitenskapelige resultater, arbeidsmåter og holdninger fra både min egen og andres forskning – til resten av samfunnet (NESH, 2021, s. 38). Dette innebærer for meg som forsker at jeg i tillegg til å gjennomføre forskningsprosjektet på etisk vis, også videreformidler dette, slik at mine funn og resultater kan være tilgjengelig for økt innsikt og kunnskap innenfor det valgte fenomenet.

4.2.2 Kvalitativt forskningsintervju

Som en begynnelse for dette forskningsprosjektet ble det aktuelt å finne ut av hva jeg selv var nysgjerrig på, og hva som var mest aktuelt for meg å forske på. I denne prosessen er det også flere spørsmål som dukker opp, og som fungerer som en slags veileder inn mot både tematikk, og metodevalg. Kvalitativ forskning har, overordnet sett, som mål å finne det unike eller særegne ved blant annet samfunnsutvikling (Kvarv, 2021, s. 154). Ved å ta i bruk denne tilnærmingen til forskning, kan en stå friere til å lære av og ta hensyn til ny kunnskap underveis i prosessen, enn ved for eksempel en kvantitativ forskningsmetode (Kvarv, 2021, s. 154). I dette prosjektet har jeg, som også beskrives som en av kvalitative intervjuers egenskaper, et mål om å fange opp holdninger hos de som skal studeres (Kvarv, 2021, s. 158). Dermed falt valget på kvalitativt intervju, for å ivareta dette formålet.

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 20) vil man i et kvalitativt forskningsintervju forsøke å forstå verden ut ifra intervjupersonens side. Denne metoden har som intensjon å beskrive hva spesifikke mennesker gjør i hverdagslivet, og hvilken mening disse handlingene har for dem (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 95). Formålet med intervjuer er å utvikle kunnskap knyttet til et tema, og forskeren leder intervjuet ut ifra problemstilling og forskningsspørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117).

Den kvalitative metodikken vil kunne fungere som et utgangspunkt for teoriutvikling i samfunnsvitenskapen, basert på åpenheten for ny teori som foreligger i kvalitative intervjustudier (Kvarv, 2021, s. 158). Kvalitative intervjustudier inspirert av fenomenologien, vil ifølge fenomenologer ha interesse i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 33). Problemstillingen og prosjektets formål tar utgangspunkt i at resultatene kommer ifra andres erfaringer innen tematikken. Med fenomenologiens siktemål om å fremme deltakernes subjektive opplevelser av et fenomen, er jo nettopp poenget å stille seg åpen for ny teori som kan komme via disse kvalitative intervjuene. Det handler ikke nødvendigvis om å basere resultatene på allerede eksisterende teori, men heller å få innsikt i ny teori og ny tenkning via deltakerne i studien.

I kvalitativ intervjustudie vil en kunne oppheve den typiske subjekt-objektrelasjonen som foreligger i naturvitenskapelig forskning. Med dette menes det at via intervju vil det foreligge en eller annen form for personlig kontakt mellom deltakere i prosjektet og intervjuer (Kvarv, 2021, s. 158). Tematikken som leder intervjuet i en bestemt retning er fastsatt av forskeren, men det foreligger samtidig en uforutsigbarhet i hvor samtalen vil lede. Med dette vil en som forsker måtte være strukturert og åpen på en og samme tid, da intervjuets gang i stor grad ledes dit informantens egne meninger og erfaringer fører oss (Kvarv, 2021, s. 158). Slik jeg ser forbindelsen mellom det relasjonelle aspektet ved intervjuet og Bubers filosofi, er det i en intervjusituasjon nødvendig med både en relasjon til den andre som *det*, og som *du*. Med det mener jeg at *jeg* søker en ekte dialogbasert relasjon, samtidig som jeg søker å finne kunnskap hos deltakeren (som da vil oppleves som både *du* og *det*).

I mitt forskningsprosjekt vil et respondentintervju være aktuelt. Ifølge Kvarv (2021, s. 159) vil en slik type intervju innebære å søke kunnskap om personlige følelser og oppfatninger, og hensikter hos den som intervjues. Jeg søker kunnskap om og innsikt i fenomenet relasjonskompetanse, hvor kompetansebegrepet i seg selv forteller noe om at det jeg søker er personlige opplevelser, erfaringer og tanker hos informanten. Respondentintervjuet baserer seg på personer som selv er delaktige i fenomenet man forsker på, og i dette prosjektet vil en

slik form for intervju være relevant (Holme & Solvang, 1996, s. 100). Et slikt intervju byr ifølge Kvarv (2021, s. 159) på en situasjon basert på samspill. Samspillet mellom meg som forsker og informanten er i stor grad med på å påvirke svarene. I dette forskningsprosjektet er det viktig at jeg som forsker tar stilling til hvordan informanten opplever meg, og hvordan jeg handler i intervjusituasjonen – også kalt forskningseffekt. Informanten vil tilpasse seg mine forventninger, og dette vil være med på å påvirke intervjuets innhold og eventuelle resultater (Kvarv, 2021, s. 159). Dette må ifølge Kvarv (2021, s. 159) tas stilling til også i vurdering av svarene som kommer frem i intervjuet. En slik forskningsetisk overveielse handler også om å være bevisst hvordan jeg som forsker påvirker deltakerne bare ved å være til stede og gjennom språket (Kvarv, 2021, s. 73). Disse forskningsetiske overveielser blir videre beskrevet og konkretisert i lys av intervjuene gjennomført i denne studien i kapittel om *gjennomføring av intervjuer*. Selve gjennomføringen av intervjuer blir også beskrevet i delkapittelet, hvor jeg skal beskrive hvordan intervjuene foregikk, og hvilke refleksjoner jeg har gjort i forbindelse med dette. Før dette skal jeg presentere hvordan deltakerne ble kontaktet og mine tanker rundt denne prosessen.

4.2.3 Utvalg/deltakere

Med et forskningsprosjekt som søker innsikt og kunnskap om relasjonskompetanse i barnehagen, ble det interessant og aktuelt for meg å søke deltakere som først og fremst jobber i barnehage. Men, i barnehagen består personalgruppen av både styrere, pedagogiske ledere, fagarbeidere, assistenter, spesialpedagoger og barne- og ungdomsarbeidere. Det foreligger et bredt spekter av ulike roller i ansattgruppen, og det ble nødvendig å snevre inn mulige «kandidater» som kunne være aktuelle deltakere i mitt forskningsprosjekt. I kvalitative studier er det ifølge Johannessen et al. (2021, s. 57) ikke vanlig å ta en beslutning på antall deltakere i prosjektet i begynnelsen av prosjektet, men denne beslutningen gjøres strategisk gjennom hele forskningsprosessen. Jeg var åpen for dette fra begynnelsen, og tok heller et valg basert på tid og ressurser underveis i forskningen.

Ifølge det nasjonale rammeverket for barnehagen skal «Den pedagogiske lederen [...] veilede og sørge for at barnehageloven og rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). I dette ligger det en føring om at det er den pedagogiske lederen som har et overordnet ansvar for den pedagogiske praksisen i barnehagen. Men i tillegg påpeker *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*, under kapittelet om ansvar og roller, at: «Barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige

rollemodeller. De skal ivareta relasjoner mellom barna i grupper, mellom barn og personalet og mellom personalet og foreldre» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 15). Hele personalet har et felles ansvar for blant annet ivaretagelse av relasjoner, men den pedagogiske lederen har et overordnet ansvar for at disse kravene i rammeplanen blir oppfylt og tilfredsstillt.

Når jeg skulle begynne søket etter deltakere for studien, var jeg åpen for at alle i personalet i barnehagen innehar en eller annen form for relasjonskompetanse. Likevel, på grunn av prosjektets tidsramme og omfang, fant jeg det nødvendig å avgrense studien – noe som førte til at jeg valgte å oppsøke barnehagelærere som deltakere til prosjektet. Basert på tidsrom og oppgavens omfang, gjorde jeg meg noen tanker rundt å søke etter 3-5 deltakere. Dette ble et strategisk valg gjort på bakgrunn av å tenke realistisk rundt gjennomføringen av forskningen. Prosessen med å velge deltakere til dette prosjektet er blitt gjort med grunnlag i flere valg, som har både vært bevisste og strategiske og teoretiske. Målet med utvelgelsen har vært å finne informanter som kan bidra til økt innsikt og kunnskap innen tematikken, og samtidig gi en dypere forståelse for fenomenet relasjonskompetanse (Holme & Solvang, 1996, s. 99).

Når jeg hadde konkludert med at det var barnehagelærere som var aktuelle for prosjektet, startet prosessen med å finne ut hvordan jeg skulle komme i kontakt med mulige deltakere. Ved kvalitative undersøkelser er det vanlig å velge ut respondenter som en antar at har mye informasjon å gi, og som er i stand til å uttrykke sine erfaringer og formidle kunnskaper om tematikken som er valgt (Kvarv, 2021, s. 170). Dermed ble det for prosjektets formål, aktuelt å søke kontakt med mulige deltakere som nettopp innehar informasjonen om den aktuelle tematikken, samt deltakere som har et ønske om å dele sine erfaringer. Jeg begynte denne rekrutteringen gjennom egne nettverk.

Gjennom egne nettverk, kom jeg i kontakt med tre barnehagelærere som alle hadde et ønske om å delta i studien. Deltakerne er alle lovet anonymitet, og en av måtene å overholde dette på er ved å bruke fiktive navn som ikke vil gjøre det mulig å gjenkjenne deltakerne i prosjektet (NESH, 2021, s. 22). Deltakerne presenteres i 5.0 som «Heidi», «Ine» og «Mina». For å ivareta deltakernes anonymitet ytterligere, har jeg utelatt beskrivelser av deres alder, bosted, arbeidsplass og lignende faktorer som vil kunne gjøre deres identitet mulig å gjenkjenne for andre. Det vil ikke fremkomme detaljer som gjør deltakerne mulige å gjenkjenne, og med studiens formål vil det heller ikke være relevant å inkludere beskrivelser om deltakerne – jeg ønsker å finne ut av *hva de tenker*. Alle deltakerne fikk tilsendt informasjonsskriv i forkant av deltakelsen i prosjektet.

Informert samtykke inngår som del av et forskningsprosjekts formelle forskningsetiske rammeverk og beskrives av Kvale & Brinkmann (2015, s.104) som at deltakerne i studien får informasjon om studiens formål, hovedtrekk i designen, samt mulige risikoer og fordeler det vil ha for dem å delta i forskningsprosjektet. Et slikt informasjonsskriv ble i denne studien utarbeidet i god tid før selve prosjektet var påbegynt. Formålet med informasjonsskrivet var å sikre deltakernes frivillighet til å delta, og at deltakerne er informert om sin rett til å trekke seg når som helst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104).

Informasjonsskrivet (se vedlegg 2) inneholder formålet med studien, samt informasjon om meg som student og forsker. Den er utarbeidet på en måte som presiserer hva det vil innebære å være deltaker i prosjektet, samt ivaretagelse av deltakernes identitet og anonymitet.

Deltakernes rettigheter blir vektlagt, samt deres rett til og når som helst kunne trekke seg fra å delta. Under informasjonen ligger det vedlagt et samtykkeskjema hvor både jeg som forsker og veileder har signert, og med muligheter for deltakerne til å signere. Alle de tre deltakerne fikk disse skrivenes tilsendt på E-post i forkant av intervjuene, og i tillegg gikk vi gjennom alt innholdet sammen før opptak av intervju begynte.

4.2.4 Intervjuguiden

Parallelt med søket etter informanter, utarbeidet jeg en intervjuguide. Denne guiden ble utarbeidet ut fra mine forkunnskaper innen tematikken relasjonskompetanse i barnehagen og utarbeidet med bakgrunn i studiens problemstilling, der formålet er å søke innsikt i barnehagelæreres opplevelser og erfaringer rundt relasjonskompetanse i deres pedagogiske praksis. Som jeg har nevnt tidligere åpner et kvalitativt intervju for at deltakerne selv er med på å styre utviklingen i intervjuet. Et slikt intervju baserer seg på beskrivelser av deltakernes livsverden, og fortolkninger av meningen med fenomenet som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Merleau-Ponty (1962) sier dette om livsverden: «Alt hva jeg vet om verden, selv gjennom vitenskapen, vet jeg ut fra mitt eget synspunkt eller ståsted» (sitert i Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Ut ifra et slikt perspektiv må en i et kvalitativt intervju være bevisst hvordan deltakernes viten og kunnskap er basert på deres subjektive synspunkt.

For dette prosjektet var det viktig at guiden la føringer som holdt selve samtalen innenfor tematikken, men samtidig skulle den være åpen nok slik at det var muligheter for refleksjoner og samtaler rundt egenopplevde erfaringer. Med bakgrunn i studiens formål, med en fenomenologisk innfallsvinkel, er deltakernes egne perspektiver og opplevelser av fenomenet interessant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Målet i studien er å søke innsikt i fenomenet

relasjonskompetanse, og derfor la jeg føringer som åpnet for at deltakernes subjektive perspektiver ble fremtredende, men innenfor den gitte tematikken.

I et kvalitativt intervju ønsker man at deltakerne selv er med på å styre utviklingen i intervjuet, via det Kvale & Brinkmann (2015, s. 46) kaller et semistrukturert livsverdenintervju. Et slikt intervju baserer seg på beskrivelser av deltakernes livsverden, og fortolkninger av meningen med fenomenet som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Ut ifra et slikt perspektiv må en i et kvalitativt intervju være bevisst hvordan deltakernes viten og kunnskap er basert på deres subjektive synspunkt.

Intervjuguiden inneholder få spørsmål om informantenes bakgrunn, da dette ikke ble relevant i mitt prosjekt. Likevel fikk alle informantene spørsmål om de kunne fortelle om sin utdanningsbakgrunn først i intervjuet, for å forsikre meg om at alle hadde gjennomført førskolelærerutdanningen/barnehagelærerutdanningen. Dette gjør seg også relevant i form av temaer som dukket opp i intervjuet, hvor deltakerne snakket om deres tidligere kjennskap til blant annet begrepet relasjonskompetanse.

Siden intervjuene kan kjennetegnes som semistrukturerte intervjuer (Krumsvik, 2014, s. 125), ble intervjuguiden utarbeidet på den måten at den inneholder både konkrete spørsmål, men den stiller seg også åpen til å trekke inn temaer og områder som dukker opp underveis i intervjuet. Intervjuguiden lå som en slags føring gjennom intervjuet, men spørsmålene var åpne slik at informantene selv kunne fremme sine forståelser og tanker rundt fenomenet. Guiden inneholder spørsmål om deltakernes tanker rundt relasjonskompetanse og deres erfaringer med egen relasjonskompetanse tilknyttet deltakernes pedagogiske praksis i barnehagen. Det viktigste ble å dekke alle områder som guiden inneholdt – med åpenhet for variasjon i hvordan spørsmålene ble stilt (Holme & Solvang, 1996, s. 96).

4.2.5 Gjennomføring av intervjuer

Selve gjennomføringen av alle tre intervjuene varte i en tidsperiode på ca. 3 uker. Når deltakerne hadde fått tilsendt samtykkeskjema på E-post, ga jeg de litt tid før jeg begynte planlegging av tid og sted med hver enkelt deltaker. Dette var for å sikre at deltakerne forstod og hadde tilegnet seg kjennskap til deres deltakelses betydning for både prosjektet og dem selv. Jeg ønsket at deltakerne skulle vurdere og ta avgjørelsen uten press fra min side.

Jeg la videre vekt på at deltakelsen i forskningen skulle føles trygt og åpent fra min side, og dermed spurte jeg informantene om de hadde et ønsket sted og gjennomføre intervjuet på,

samt eventuelle tidspunkter som passet dem best. Det første intervjuet (Heidi) ble gjennomført på hennes arbeidsplass, i både hennes og min arbeidstid. Det samme gjelder intervjuet med Ine. Begge pedagogene hadde arbeidstid, og de ytret selv et ønske om å gjennomføre intervjuet i dette tidsrommet av praktiske årsaker. Det siste intervjuet (Mina) ble i utgangspunktet planlagt å gjennomføre på samme måte, men på grunn av sykdom gjennomførte vi intervjuet over telefon. Alle intervjuene ble tatt opp med båndopptaker, også intervjuet som ble gjennomført over telefon.

Som forsker har jeg ansvar for å respektere deltakerne i forskningens menneskeverd, integritet og sikkerhet. Alle deltakerne skal være informert, og samtykke til deltakelsen i forskningsprosjektet (NESH, 2021, s. 18). Alle informantene fikk utdelt samtykkeskjema også når vi møttes, og jeg gikk gjennom skjemaet sammen med dem. Dette for å sikre at de hadde forståelse for hva prosjektet innebærer, og at de, igjen, kunne velge å trekke sitt samtykke når som helst. Jeg informerte også om at intervjuet ville bli tatt opp på båndopptaker, og at lydfilene ble lagret i et program med tofaktorautentisering. Jeg forsikret deltakerne om at alt vil bli anonymisert, og at det kun er jeg som forsker som har tilgang på lydfilene.

Intervjuformen hadde karakter som en samtale, og dermed ble lydopptak nødvendig for å sikre at jeg ikke mistet viktige poenger hos informantene (Kvarv, 2021, s. 169). Jeg poengterte dette i forkant av opptaket, og bemerket meg at båndopptakeren ble «glemt» ganske fort inn i intervjuet. Underveis i intervjuene stilte jeg meg åpen for barnehagelærernes tanker og refleksjoner, og stilte oppfølgingsspørsmål ved behov. Ved å være fullstendig åpen for deltakernes innspill, slik Buber (Björk, 2017, s. 440) beskriver ved en *jeg-du*-relasjon, vil det muliggjøre det å få innsikt i deltakernes genuine tanker og refleksjoner. Jeg valgte å ikke komme med egne innspill som kunne påvirket deltakernes svar, og jeg viste fysisk min interesse for deres genuine oppfatning av fenomenet relasjonskompetanse. Ved behov for oppfølgingsspørsmål mener jeg i hovedsak når deltakerne uttrykte at de stod litt fast i det de snakket om, eller om de ble usikre på om de husket spørsmålet de hadde blitt stilt. Jeg stilte også spørsmål når de trakk fram interessante poenger som jeg ønsket at de skulle fortelle mer om.

Intervjuene ble avsluttet når deltakerne selv uttrykte at de hadde fått delt alt de ønsket, og når jeg så at vi hadde dekket alle områdene nedskrevet i intervjuguiden. Avslutningsvis stilte jeg spørsmål om de hadde noe mer de ønsket å tilføre før vi avsluttet. På denne måten hadde barnehagelærerne mulighet til å si noe de hadde glemt tidligere i intervjuet, eller legge til

tanker som hadde dukket opp underveis. De fikk også litt tid og pusterom til å tenke over om de hadde noe mer som for dem var viktig å presisere.

4.3 Forskningsetikk

I kapittel 4.2.1 presenterte jeg valg og begrunnelser tatt i forbindelse med forskningsetiske retningslinjer. I et forskningsprosjekt er en nødt til å ha en etisk bevissthet hele veien, slik at prosjektet ikke «lever sitt eget liv», skriver Krumsvik (2014, s. 165). Innen kvalitativ forskning foreligger det en særegenhet i forhold til forskningsetikken, ved at metoden er preget av feltarbeid og nærhet til deltakerne (Krumsvik, 2014, s. 166). Dermed vil det i dette prosjektet være viktig at forskningsetikken er ivaretatt i forbindelse med selve studien, i forbindelse med deltakerne i studien, og i forbindelse med min rolle som forsker. Jeg skal i dette kapittelet trekke frem konfidensialitet og min rolle som forsker i lys av forskningsetikken, sett i sammenheng med vurderinger og valg som er gjort underveis i forskningsprosessen.

4.3.1 Konfidensialitet

I den kvalitative intervjustudien er det flere personopplysninger som skal behandles, til tross for at disse opplysningene ikke er relevante for selve studiens formål. Likevel vil både navn, alder og andre detaljer omkring deltakerne ofte komme frem, og det er her konfidensialiteten kommer inn. I kvalitative intervjuer er det utsagn fra deltakerne som skal inngå i offentlig forskning, og det er viktig å beskytte deltakernes privatliv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Det er ikke uproblematisk å skulle ivareta deltakernes privatliv, mener Kvale & Brinkmann (2015, s. 106), for på den ene siden vil det beskytte deltakernes identitet, men samtidig kan dette forholdet misbrukes av forskeren selv ved å tolke deltakernes utsagn uten at noen kan si imot. Derfor ble det viktig i denne studien, at deltakerne var informert om deres deltakelses betydning for studien, samt dens betydning for deltakerne og deres privatliv. På denne måten står deltakerne fritt til å trekke seg fra deltakelsen når som helst, og de har ingen forpliktelser som gjør at de kanskje kunne kjent på en form for utrygghet rundt deres identitet i forbindelse med forskningen.

4.3.2 Min rolle som forsker

I kvalitativ forskning er min rolle som forsker avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen, samt etiske begrunnelser som fremtrer i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Min moralske forskningsatferd og min integritet, empati, sensitivitet og engasjement er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) essensielt, da jeg som forsker er det viktigste

redskapet til innhenting av kunnskap. Det innebærer at jeg selv er bevisst min rolle, og min betydning for studiens resultater. Det er ikke mine refleksjoner, tanker og erfaringer som skal besvare problemstillingen; det er deltakernes. Det ble viktig for meg å forsøke og møte deltakerne som et *du*, hvor deres bidrag inn i vår dialog ble sett på som en ressurs og berikelse. Når jeg leser om Buber hos Palmer Cooper (2016, s. 248) tydeliggjøres dette ved at han beskriver deltakerne i relasjonen som gjensidig avhengig av hverandres innspill og bidrag. Det ble i gjennomføringen av intervjuene viktig at jeg som forsker var bevisst dette, slik at jeg ikke la føringer for hvordan deltakerne ville svare. Et eksempel på hvordan dette utartet seg var når i et av intervjuene hvor deltakerens innspill gikk over i andre temaer og områder enn det jeg etterspurte, hadde deltakeren fritt spillerom til å dele sine tanker. Dermed kom det frem en dypere innsikt i hva deltakeren mente, hvor hun brukte andre områder innenfor en relasjonell kontekst for å dele sine beskrivelser av egen relasjonskompetanse og dens betydning.

Etiske krav som jeg har forholdt meg til som forsker, har også innebefattet krav til den vitenskapelige kvaliteten på kunnskapen som presenteres i forskningsprosjektet – og det innebærer at offentliggjøring av mine funn skal valideres så nøyaktig som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). I en kvalitativ intervjustudie innebærer rollen min som forsker at jeg tar en del hensyn, og gjør en del overveielser og vurderinger både i forkant, under og etter intervjuet. Det å være bevisst på hvilke spørsmål en stiller underveis i et intervju er viktig. Jeg som forsker må unngå å stille ledende spørsmål, da dette vil stå i strid ved den kvalitative forskningsmetoden hvor formålet er å avdekke deltakernes perspektiver (Postholm, 2010, s. 83). Det å stille lukkede spørsmål vil også kunne rette mitt syn på deltakeren som *det* i større grad enn et *du*. Underveis i intervjuene var jeg bevisst dette, og jeg forsøkte å stille relevante oppfølgingsspørsmål basert på deltakernes egne utsagn og svar. På denne måten tok jeg hensyn til deres refleksjoner, og forsøkte å åpne for at deltakerne kunne utdype mer i den retning de selv ønsket og som falt dem naturlig.

I tråd med studiens teoretiske grunnlag, har også synet på den mellommenneskelige relasjonen vært sentralt for meg i intervjusettingene. Synet på den andre som et *du*, et subjekt med egne meninger, tanker og følelser, har vært viktig for å ivareta en relasjon preget av gjensidighet, slik også Martin Buber var opptatt av (Björk, 2017, s. 439). Ved å stille meg åpen for deltakernes tanker og refleksjoner, og samtidig vise meg lyttende og interessert i deltakernes perspektiver, har vært gjort bevisst med tanke på min forsker-rolle. Måten jeg

gjorde dette på, var ved å legge få føringer for hvor intervjuet tok oss. Spørsmålene i intervjuguiden var relativt åpne og ga muligheter for å reflektere rundt egen praksis.

Når det kommer til forskningskvalitet handler dette om flere sentrale faktorer som er med på å påvirke kvaliteten på forskningen. I kvalitative metoder handler dette om pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet (Johannessen et al., 2021, s. 255). I det neste delkapittelet skal jeg presentere hva disse vurderingene går ut på, sett i sammenheng med denne studien. Disse områdene dekker sammenhengen mellom studiens formål, teori, metode, empiri og analyse, og skal sørge for at forskningen foregår på etisk forsvarlig vis.

4.3.3 Pålitelighet, gyldighet og bekreftbarhet

Pålitelighet handler i kvalitativ forskning om hvorvidt en har undersøkt det som var hensikten å undersøke (Krumsvik, 2014, s. 152). Dette innebærer metodevalg og teorigrunnlag, og hvordan disse faktorene har bidratt i å ivareta studiens formål eller ikke. Det finnes ulike måter å sikre påliteligheten i forskning, og i kvalitative studier vil den kunne styrkes ved å gi leseren klare beskrivelser av konteksten, samt en tydelig fremstilling av fremgangsmåten gjennom hele forskningsprosjektet (Johannessen et al., 2021, s. 256). Jeg har ivaretatt forskningens pålitelighet ved å blant annet gi detaljerte beskrivelser av formålet med prosjektet, samt ved å være tydelig i redegjørelsen for hvilke fremgangsmåter som er brukt, hvordan jeg har tenkt, og hvordan forskningsetikken blir ivaretatt. Påliteligheten har også blitt sikret ved å gjøre taleopptak under intervjuene, hvor alt materialet har blitt transkribert slik at ingen detaljer forsvant eller ble utelukket.

Måling av gyldighet handler om relevansen dataene i forskningen har for selve problemstillingen (Kvarv, 2021, s. 63). Det vil si om det finnes en klar sammenheng mellom datamaterialet som er innsamlet, og studiens formål. Det kan også være tilknyttet det teoretiske grunnlaget, da studiens formål (problemstilling) er basert på teorien. Dermed vil det være sentralt, for å ivareta forskningens gyldighet, å være nøyaktig og strukturert når det kommer til tolkning og analyse av empiri. Dette vil være avgjørende, da datamaterialet i stor grad skal presenteres «slik det er», uten at mine egne tolkninger skal påvirke empirien.

Bekreftbarhet handler om at jeg som forsker må vektlegge beskrivelser av beslutninger og hensyn som jeg har tatt underveis i forskningsprosessen (Johannessen et al., 2021, s. 259). I prosjektet har jeg beskrevet beslutninger og valg som er gjort gjennom forskningsprosessen. Jeg har også vært åpen for at min måte å gjennomføre prosjektet på, ikke nødvendigvis er den eneste rette måten, og at resultatet vil være påvirket av dette. Dermed har jeg, som Johannesen

et al. (2021, s. 259) beskriver det, styrket bekreftbarheten ved å være selvkritisk og tydelig på hva slags implikasjoner mitt valg av teori og metode vil ha for forskningen i sin helhet.

4.4 Analyse

Det er ikke uproblematisk å analysere data i et kvalitativt forskningsprosjekt. Det er en krevende og omstendelig prosess som krever god organisering og nøye gjennomgang av data som er samlet inn (Holme & Solvang, 1996, s. 131). I dette kapitlet skal jeg presentere det praktiske og teoretiske rundt gjennomføring av transkribering og analysering. Jeg søkte til Norsk senter for forskningsdata (NSD) i forkant av prosjektet, hvor det ble godkjent å bruke lydopptak og datalagring (se vedlegg 4).

4.4.1 Transkribering

Etter intervjuene satt jeg igjen med 3 lydopptak, hvor hvert opptak hadde varighet på mellom 30 og 40 minutter. Jeg startet transkriberingen av opptakene kort tid etter at intervjuene var gjennomført, slik at jeg hadde samtalene friskt i minnet. Lydopptakene ble overført til PC hvor det var nødvendig med tofaktorautentisering for å få tilgang.

Jeg gjorde flere forsøk på å transkribere, hvor jeg først brukte transkriberings-funksjonen i Microsoft Word. Denne transkriberingen ble svært unøyaktig og feilaktig, så jeg valgte å manuelt skrive ut opptakene på PC. Jeg lyttet til opptakene, og skrev samtidig. Jeg stoppet opptakene gjentatte ganger for å forsikre meg om at jeg hadde skrevet ned alt. Dette ble gjort i samme program som lydfilene ble lagret i. Dermed sikret jeg at alt av innhold på lydopptakene kom med, og at ingen viktige detaljer ble utelatt.

Det som er viktig i en slik prosess, er å bevare anonymiteten til deltakerne, og transkripsjonene skal på best mulig måte speile selve språktonen og stemningen i intervjuet (Holme & Solvang, 1996, s. 132). Dermed skrev jeg ned det jeg hørte helt ordrett, for å bevare nettopp dette. Dette ble også gjort for å ivareta det fenomenologiske aspektet ved forskningen, ved å på mest mulig nøyaktig måte fremme deltakernes tanker rundt og syn på fenomenet relasjonskompetanse (Johannessen et al., 2021, s. 166). I stedet for å gjøre om talespråket til skriftspråk, fokuserte jeg på å skrive ned alt akkurat slik det ble sagt i opptakene. På denne måten vil det legges til grunn at det jeg er opptatt av er hvordan mennesker konstituerer virkeligheten, og ikke omvendt (Johannessen et al., 2021, s. 167). For å rette fokuset mot et intervju av gangen, transkriberte jeg systematisk ved å gjøre meg ferdig med både intervju og transkripsjon, før jeg beveget meg videre til neste deltaker. Jeg gjennomførte intervju med den første deltakeren, deretter transkriberte jeg dette intervjuet

kort tid etter, før jeg lagret transkriberingsdokumentet. Det samme gjorde jeg med de to neste deltakerne.

For å få frem barnehagelærernes subjektive erfaringer, tanker og meninger på en tydelig måte, ble det viktig å opprettholde på hva deltakerne *sa og mente*, og være bevisst rundt deres erfaringer som en del av deres levde kropp, som Merleau-Ponty var opptatt av (Bengtsson & Løkken, 2017, s. 563). Slik ble jeg opptatt av det som kalles meningsinnhold, hvor jeg søker å finne den dypere meningen hos enkeltpersonenes erfaringer (Johannessen et al., 2021, s. 170). Transkripsjonene ble delvis systematisert i etterkant, ved å fargekode de spørsmålene som var like, og ved å utheve sentrale poenger som jeg ut ifra tidligere ervervet teoretisk kunnskap, så på som sentrale.

4.4.2 Analyseprosessen

Når transkriberingsprosessen var gjort, stod analyse av data for tur. Analyse av intervjudata kan være både tidkrevende og utfordrende, da det i utgangspunktet foreligger svært ustrukturerte data som skal systematiseres (Kvarv, 2021, s. 171). For å få frem opplysningene som kom frem via deltakerne i intervjuene, ble jeg nødt til å systematisere transkripsjonene først. Dette ble gjort for å få bedre oversikt, og for å kunne trekke ut sentrale poenger i hos hver enkelt deltaker. Som nevnt har jeg på dette tidspunktet fargekodet transkripsjonene, hvor jeg har et begynnende system klart til selve analysen av teksten.

Når en analyserer via en fenomenologisk metode, er *hva* deltakerne forteller, og hva slags dypere mening som ligger i det deltakeren sier som er interessant (Johannessen et al., 2021, s. 170). Som jeg var inne på tidligere, så er vår forforståelse av fenomenet en sentral del av analysen av datamateriale, og denne forforståelsen skal i minst mulig grad kunne styre hvordan en leser datamaterialet for å kunne få best mulig innsikt i fenomenet som undersøkes (Johannessen et al., 2021, s. 170). Dette forsøkte jeg å gjøre ved å lese gjennom transkripsjonene mange ganger, og kun vektlegge det deltakerne hadde sagt og uttrykt gjennom intervjuene.

Analysen er i stor grad avhengig av transkriberingen, da det er transkriberingsdokumentene som ligger til grunn for analysering av datamateriale. I transkripsjonene har jeg lagt meg tett på deltakerne, og med det menes det at jeg ordrett har skrevet det som blir sagt, uten noen som helst form for fortolkning (Krumsvik, 2014, s. 138). Når det kommer til å analysere disse dokumentene, begynte jeg å sammenfatte svarene som tilhørte like spørsmål. Dette gjorde jeg bevisst for å skape et bilde over hvordan de tre deltakerne svarte på et og samme spørsmål.

Videre har jeg vektlagt hvordan samtalen med noen deltakere førte videre til et nytt tema, mens med andre kunne det hende at jeg måtte stille et nytt spørsmål, eller eventuelle oppfølgingsspørsmål for å få frem essensen og dybden i det deltakeren sa. Etter en slik måte å systematisere på, skaffet jeg meg oversikt samtidig som innholdet i informantenes utsagn aldri ble påvirket av systematiseringen.

I analysen har jeg tatt utgangspunkt i deltakernes subjektive opplevelser av fenomenet relasjonskompetanse, og forsøkt å knytte disse opplevelsene til Martin Buber's dialogfilosofi. Jeg har forsøkt å se sammenhenger og differanser i innsikten fra deltakerne, for å søke svar på oppgavens problemstilling. Dermed har empirien blitt analysert ut ifra Buber's tenkning, men med vektlegging av hvordan deltakernes oppfatninger samsvarer med hans tenkning og teori. Jeg har valgt å tematisere analysen ved å dele den inn i ulike overordnede temaer, slik at teksten får en flyt som samsvarer med både teori, metode og deltakernes opplevelser. Dette har blitt gjort med et forsøk på å formidle innholdet systematisk og på en ryddig måte.

5.0 Presentasjon og analyse av empiri

I dette kapittelet skal funn fra det empiriske materialet presenteres og analyseres. Funnene er basert på deltakernes svar, tanker, refleksjoner og erfaringer med deres relasjonskompetanse og dens betydning i møte med barn i barnehagen. Deltakernes navn er byttet ut med fiktive navn for å ivareta deres anonymitet og identitet. Det ble viktig å fremme deltakernes subjektive erfaringer og tanker rundt relasjonskompetanse i intervjuene, på bakgrunn av studiens formål hvor problemstillingen lyder slik: *Hvordan opplever pedagoger i barnehagen at deres relasjonskompetanse påvirker deres pedagogiske praksis?* Dermed fikk intervjuene en ustrukturert form med et samtale-preg. En slik type intervju åpner for at forskeren kan stille seg åpen ovenfor individuelle forskjeller mellom intervjuene og deltakerne, og også kan det føre til at deltakerne føler det er enklere å snakke og relatere svarene til sin egen livssituasjon, skriver Johannessen et al. (2021, s. 108).

Med en fenomenologisk innfallsvinkel, er målet å forstå hvordan mennesker skaper mening gjennom sine erfaringer, og hvordan de overfører erfaringen til bevisstheten både på individuelt nivå og innenfor samfunnet (Johannessen et al., 2021, s. 166). Med en slik forståelsesramme, vil jeg i dette kapittelet vektlegge deltakernes uttalelser slik de kom frem i intervjuene. Målet med å bruke en slik metode, er å gi en så presis som mulig beskrivelse av deltakernes perspektiver, opplevelser og forståelseshorisont (Johannessen et al., 2021, s. 166). Dermed blir det i analysen viktig å ikke omskrive deltakernes bidrag, og heller ikke legge frem empirien som enten feilaktig eller riktig i forhold til oppgavens teorigrunnlag. Jeg skal forsøke å presentere og analysere empirien slik den står, for å ivareta det fenomenologiske formålet ved en slik presentasjon og analyse.

Etter grundig gjennomgang av datamaterialet, valgte jeg å systematisere empirien ved å ta utgangspunkt i Bubers dialogfilosofiske begreper og strukturere analysen i forhold til disse. Det vil si at metoden for analyse i denne forskningen er inspirert av det Youngblood Jackson og Mazzei (2017, s. 720) kaller for «thinking with theory». Å tenke med teori beskriver forfatterne av artikkelen som et forsøk på å presentere filosofiske ideer og teorier for å utvikle en ny analytisk praksis for kvalitative undersøkelser, hvor målet blir å åpne opp for tidligere ugjennomtenkte tilnærminger til å tenke på hva som skjer i forskning (Youngblood Jackson & Mazzei, 2017, s. 720).

For å tenke med teori, blir Martin Bubers dialogfilosofi hovedinngangen for videre analyse og tolkning av det empiriske materialet. Tidligere har Bubers tenkning rundt dialog og møter blitt

presentert som kjernen i hans dialogfilosofi, og dermed ble det aktuelt å systematisere empirien inn i områder som favnes av nettopp dialog og møter i relasjonelle møter mellom barnehagelærere og barn i barnehagen. Ved å presentere empirien tematisk, blir presentasjonen av materialet strukturert og ryddig, og det vil kunne bidra til en oversiktlig lesning.

En slik måte å analysere empirien på, kan beskrives som en teoretisk lesing av intervjuetekster, skriver Kvale & Brinkmann (2015, s. 268). På denne måten kan en ifølge dem trekke inn nye kontekster og få frem nye dimensjoner av allerede kjente fenomener. En slik inngang vil også kunne bidra til ensidige fortolkninger, ved at jeg som tolker materialet kan bli låst fast til å oppfatte kun enkelte aspekter ved fenomenet som jeg leser gjennom mine teoretiske linser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 268). Dermed blir det viktig at jeg i mine analyser er bevisst hvordan en slik metode vil kunne ha implikasjoner på de endelige resultatene, og at jeg stiller meg åpen for at resultater og analyse kunne fått et annet utfall ved å gjøre systematiseringen på andre måter. Formålet med drøftingen er å finne svar på problemstillingen, ved å legge Bubers dialogfilosofi til grunn for analysen av datamaterialet, med en fenomenologisk inngang inspirert av Merleau-Ponty's kroppsfilosofi. Funnene som er gjort i intervjuene ligger til grunn for videre drøfting og analysing. Deltakernes tanker rundt og erfaringer med relasjonskompetanse trekkes frem og ses i lys av aktuell teori og metode.

5.1 Barnehagelærerne, og deres eksisterende kjennskap til relasjonskompetanse-begrepet

Alle deltakerne i denne forskningen er utdannede barnehagelærere, og har over ti års erfaring med arbeid i barnehage som pedagogiske ledere og barnehagelærere. Hver deltaker har også erfaringer med å jobbe på både storbarnsavdelinger og småbarnsavdelinger, noe som viser at de har bred erfaring i arbeidet sitt med barnehagebarn i alle aldre. En av deltakerne jobber i dag med barn i alderen fire til seks år, og de to andre jobber med barn i alderen null til tre år. Hvor deltakerne jobber i dag, avdelingsmessig, kommer frem i deltakernes svar og refleksjoner i intervjuet.

I begynnelsen av intervjuet forsøkte jeg å finne ut av deltakernes tidligere erfaringer med relasjonskompetanse-begrepet, samt hvorvidt de ble kjent med begrepet gjennom sitt utdannelsesløp. Formålet var at deltakerne skulle kunne forvalte og stille seg kritisk til egen kunnskap de innehar fra studiene, da dette har betydning for barnehagens utvikling slik Blaafalk et al. (2017, s. 15) beskriver det. Spørsmålet jeg stilte var «Når du utdannet deg til å

bli pedagog, var relasjonskompetanse noe som ble vektlagt og fremmet som viktig i ditt utdanningsløp?».

Alle de tre deltakerne delte en viss enighet om hvordan begrepet relasjonskompetanse ble vektlagt i deres utdanningsløp, spesielt med tanke på førskolelærerutdanningen. De snakket alle tre om hvordan de hadde lite kjennskap til begrepet under egen utdanning, men at de var bevisste rundt dets viktighet og plass i barnehagen i dag. Samtidig syntes en av deltakerne at begrepet har kommet mer tydelig frem de senere årene i forskning og styringsdokumenter. Den første deltakeren, Heidi, sa at det er vanskelig å huske tilbake til da hun gikk førskolelærerutdanningen, men at hun bemerket seg at det var mer «faglig fokus» enn et fokus på det relasjonelle:

«Den gamle førskolelærerutdanningen gikk mer på norsk og matte egentlig, og ja.. Opplæring. Og det pedagogiske gikk mer på hvordan du kunne legge opp til de ulike aktivitetene enn på mestring». Det faglige fokuset Heidi sikter til, henger mer i tråd med opplæring ifølge henne selv, og ikke nødvendigvis det relasjonelle fokuset. I et bubersk syn på relasjonelt fokus, minner Heidis refleksjoner om det Buber beskriver som å møte den andre som *det*, i form av at utdanningen vektla det hun kaller opplæring i faglige ferdigheter. Noddings (1997, s. 82) skriver at Buber var opptatt av mennesket som mindre avhengig av ritualer og formaliteter, og heller mer opptatt av individuelle forhold. Slik jeg tolker sitatet ovenfor i lys av dette, vil formaliteter kunne være den formelle opplæringen som Heidi beskriver at ble vektlagt i hennes utdanning. I tillegg forteller Heidis tanker noe om hvordan selve planleggingen av aktiviteter var sentralt i hennes utdanning. Planlegging av aktiviteter, og selve gjennomføringen av disse vil ifølge Buber ikke være det viktigste i en pedagogisk tilnærming, men de mellommenneskelige relasjonene mellom barna og barnehagelærerne er av større og mer avgjørende betydning for barnas læring av, og erfaringer med verden (Palmer Cooper, 2016, s. 247). Da jeg presenterte spørsmål rundt hvorvidt begrepet hadde kommet tydelig frem i utdanningen for de to andre deltakerne, fortalte Ine at:

«Vi snakka jo om relasjoner og sånt, men at det var sånn veldig løfta opp som et fag, eller løftet opp, det kan jeg ikke huske at det var. Det var liksom helt andre ting». Og ved et oppfølgingsspørsmål rundt hva «andre ting» var, svarte Ine det var mer fokus på fag - i likhet med det den første deltakeren sa. Både Heidi og Ine kunne huske at det faglige fokuset var større enn vektlegging av barnehagelæreres relasjonskompetanse. Med faglig fokus snakket deltakerne om fokus på de generelle fagområdene i barnehagen. Mina viste at hun hadde flere av de samme erfaringene, men hun syntes samtidig at begrepet ble mer løftet frem i hennes

utdanningsløp. Hun mener at det har kommet mer og mer frem de senere årene, og hun beskriver dette i lys av økte kompetansekrav for ansatte i barnehagen:

«Ja det var det altså, det var en del. [...] men det har blitt prata veldig mye mer om nå de senere årene på grunn av at det kreves mer kompetanse for å jobbe i barnehagen nå kontra før, hvor det da var hvermann som kunne jobbe i barnehage».

Alle de tre deltakerne fortalte om endringer som har skjedd med tiden, og spesielt de senere årene, innen barnehagefeltet. Det er endringer som har gjort at relasjonskompetanse har kommet mer frem gjennom et økt fokus på kompetanse hos ansatte i barnehagen, samt et skifte fra vektlegging av konkrete fagområder, til mer bruk av flere relasjonelle begreper. Jeg har tidligere pekt på hvordan Buber stilte seg kritisk til slike former for organisering, da han hevdet at dette kunne bidra til å redusere mennesker til et *Det* (Björk, 2017, s. 437). Basert på barnehagelærernes erfaringer, kan det se ut til at det vektlegges mer og mer det å møte mennesker som et *Du*, og dermed ivareta menneskenes behov for å oppleve ens egen eksistens (Björk, 2017, s. 437). Det er også interessant å se hvordan Mina beskriver at alle kunne jobbe i barnehagen før, men at det nå er strengere krav til hvem som kan jobbe i barnehagen. Dette minner om hvordan barnehagelæreres kompetanse har blitt satt mer på dagsordenen – og dermed også deres relasjonskompetanse.

5.1.1 Omsorg, etikk og samspill i møte med Bubers dialogfilosofi

En viktig årsak til å undersøke hvilke forhold som ligger til grunn mellom deltakerne og relasjonskompetanse, beskrives av Klinge (2021, s. 11), som skriver at det er individuelt hvordan enhver person utøver relasjonskompetanse, da det handler om egne opplevde erfaringer, omgivelser og hva vi tenker her og nå. I lys av Bubers dialogfilosofi handler det å møte andre mennesker om et iboende behov eller lengsel etter tilknytning til andre, skriver Helgeland (2008, s. 20).

Dette gjorde meg oppmerksom på at deltakerne bruker andre begreper for å beskrive relasjoner og relasjonskompetanse, og jeg valgte å stille et spørsmål som åpnet for deltakernes muligheter til å utdype disse. Jeg stilte spørsmål om hvorvidt begreper som samspill, interaksjon, etikk og omsorg ble vektlagt i deres utdanningsløp, og om deltakerne tenkte at disse begrepene kan knyttes mot relasjonskompetanse:

Heidi sa: *«Ja, det er jo kjente begreper som vi jobba med og lærte mye om da. Omsorg var et veldig stort begrep som vi brukte mye, og vi hadde en egen bolk med etikk».* Hun påpekte at

omsorgsbegrepet har vært viktig i utdanningen hennes, før hun fortsetter: «*Så disse begrepene ble brukt, og også samspill men. Og det med inntoning ble brukt mye*». Heidi fortalte at omsorgsbegrepet var mer kjent for henne, og var mer vektlagt i utdanningen hennes. Det kan tyde på at omsorgsbegrepet var et mer aktuelt begrep innen en relasjonell forståelse, og at selve begrepet relasjonskompetanse ikke ble fremmet i like stor grad. Hun brukte begrepet inntoning, som hun også kom tilbake til senere i intervjuet. Omsorg, som jeg var inne på tidligere, er ifølge Klinge (2021, s. 29) et menneskelig behov som alle innehar, og som kan være med på å påvirke handlingene våre inn i relasjoner til andre mennesker. Det blir dermed et viktig poeng Heidi kommer med her, hvor omsorg hadde stor plass i hennes utdanning.

Omsorgsbegrepet sett i lys av Bubers dialogfilosofi kan knyttes til hvordan våre handlinger i møtet med *du* eller *det* kan påvirkes av blant annet sterke følelser som sinne, frustrasjon, angst eller hat (Klinge, 2021, s. 29). I Bubers filosofi er det fremtredende at han mente det var viktig å alltid møte andre mennesker med et åpent sinn, og uten forventninger eller forforståelser (Buber, 1992, s. 13). Og dermed blir disse sterke følelsene som kan være med på å påvirke våre omsorgshandlinger i utgangspunktet ikke-eksisterende i Bubers filosofi. For slike følelser skal vi ikke ha ovenfor et annet mennesket før møtet skjer. «Du’et møter meg av nåde – ved å søke finner jeg det ikke. Men at jeg sier grunnordet til det, er en handling fra mitt vesen, min vesenshandling» (Buber, 1992, s. 12). Her sier Buber noe om hvordan vår handling skjer med vårt hele vesen, og nettopp dette tenker jeg at i stor grad handler om hvordan barnehagelæreres omsorgsutøvelse er en del av deres handlinger.

Når vi snakket om andre begreper ofte sett i sammenheng med relasjonskompetanse, fortalte Mina at: «*Ehm.. Ja, litt kanskje. Men igjen vil jeg si at det har kommet mer og mer på dagsordenen. Det var, eller det var kanskje ikke akkurat den samme viktigheten for 20 år siden*». Ine kunne ikke huske at det var et stort fokus på disse begrepene, men at det var noe. Samtidig tenkte hun at det ikke var den samme vektleggingen av relasjoner så langt tilbake i tid, som hun også ga uttrykk for tidligere. Ine sa at: «*Ja, det er kjente begreper som vi jobba med og lærte mye om da*». Her viste Ine til at disse begrepene var mer kjente for henne, og at det var vektlagt i større grad når hun gikk førskolelærerutdanningen. Dermed kan det se ut til at alle de tre barnehagelærerne er litt eller ganske godt kjent med underbegreper som samspill, interaksjon, etikk og omsorg.

5.2 Barnehagelærernes tanker om møter og dialog i relasjoner

Begrepet relasjonskompetanse var ifølge deltakerne ikke et veldig sentralt begrep som har vært spesielt rådende gjennom deres utdannelser. Likevel var alle barnehagelærerne kjent med begrepet, og alle hadde utviklet en forståelse for hva det innebar. Ifølge May Britt Drugli (2012, s. 47) handler relasjonskompetanse om ens bevissthet rundt hvordan en reagerer og oppfører seg i samspill med barn, og ens mulighet til å tilpasse sin atferd til barnas ulike behov. I Bubers dialogfilosofi er det først og fremst evnen til å være til stede for den andre som er sentralt, ifølge Helgeland (2008, s. 21). Jeg tolker dette til at i diskusjoner om relasjonskompetansens innhold, vil slike evner være av stor betydning, og dermed kan Bubers dialogfilosofi være med på å utforske barnehagelæreres erfaringer med relasjonskompetanse i barnehagepedagogikken. Det å bruke Bubers teori til slik utforskning, kan åpne opp for å bidra med et filosofisk syn på mellommenneskelige relasjoner i barnehagen. Ved spørsmål om hva deltakerne la i selve begrepet relasjonskompetanse, og hva de tenkte på når de hører dette begrepet var, sa de:

Mina: *«Da tenker jeg den relasjonen, eller den kompetansen du har og hva du legger i det å møte andre mennesker, og i dette tilfellet her; små barn i barnehagen. Og hva du legger i et godt samarbeid med andre»*. Hun beskrev altså relasjonskompetanse som en kompetanse i å møte andre mennesker, og i samarbeid med andre mennesker. I tråd med det Drugli (2012, s. 47) skriver, er det tydelig at også Mina tenker likt om begrepet. Hun viste til at relasjonskompetanse gjelder møter med alle mennesker, men at i dette tilfellet var det relevant å snakke om relasjonen mellom voksne og små barn i barnehagen. Mina beskriver også møter med andre mennesker, noe Buber også var opptatt av. Disse møtene er ifølge Buber først mulig gjennom ens egne evner til å være til stede og lytte til den andre (Helgeland, 2008, s. 21). Det er også interessant hvordan Mina vektlegger samarbeid med andre som et bidrag inn i hennes syn på relasjonskompetanse. Et slikt samarbeid vil ifølge Buber handle om at partene kan dele sine synspunkter og opplevelser med hverandre som en berikelse for fellesskapet (Tholin, 2013, s. 87). Dermed vil samarbeid med andre kunne knyttes opp mot møter slik Buber beskriver dem, og det kan også gjelde møtene som foregår mellom barn og barnehagelærere i barnehagen. Videre forteller Ine at:

«Det begrepet snakker vi mye om og det er på en måte veldig vidt da. Men det jeg legger i det er den kvaliteten i relasjoner mellom både barn-barn og barn-voksen. Hvordan vi møter barna, og hvordan vi voksne møter hverandre og er som gode

rollemodeller. Og hvordan vi legger til rette for god både lek og samspill og relasjoner da».

Også Ine sa noe om at relasjonskompetanse innebærer både voksne og barn, men det var i denne studien et tilspisset fokus mot voksnes relasjonskompetanse i sammenheng med deres pedagogiske praksis. Hun beskriver også hvordan barnehagelærere møter barna, hvilket kan tyde på hennes bevissthet rundt hennes rolle i møtet med barn i barnehagen. Når Buber beskriver *Jeg-et* i møte med den andre *du* eller *det*, vektlegger han hvordan *Jeg-et* ikke eksisterer uten et annet *du* eller *det*: «Det finnes ikke noe *Jeg* i og for seg, men bare det *Jeg* som hører til grunnordet *Jeg-Du* og det *Jeg* som hører til grunnordet *Jeg-Det*» (Buber, 1992, s. 6). Dermed blir, slik jeg tolker det, *Jeg-et* i relasjonen ikke til før *jeg* møter *du* eller *det*. Det kan se ut til at Ine er bevisst hvordan hun som *jeg* møter barna i barnehagen, ved at hun vektlegger kvaliteten i relasjonene. Kvalitet i relasjoner vil kunne tolkes i en bubersk tilnærming, til hvorvidt man møter barna som et *du* eller et *det*.

Når en annen deltaker, Heidi, fikk spørsmålet om hva hun la i begrepet relasjonskompetanse, sa hun: «*Ehm, det handler om å, altså ha ferdigheten for inntoning på hvert enkelt barn, eller hver enkelt voksen. Eller hver enkelt person da. Som du møter i hverdagen, og da kunne behandle det mennesket sånn som det trenger å behandles*». Også Heidi vektla relasjonskompetanse som noe som gjelder *alle* mennesker. Likevel sa hun også at i denne situasjonen ville det være aktuelt å snakke om voksen-barn-relasjonen. Hun fortsatte:

«For eksempel så har vi barn som kommer inn og har masse å fortelle hvor du da faktisk må sette deg ned å lytte. Og så har du andre barn som helst ikke vil si noen ting de første fem minuttene når de kommer i barnehagen, og da må du gi dem rom og plass. Relasjonskompetanse bidrar til at du kan jobbe systematisk med hvert enkelt barn da, for at de skal kunne oppnå mestring på sitt nivå».

Deltakerne beskriver en evne til å møte og å være til stede for andre, noe som Martin Buber også vektlegger som nødvendig i en relasjon til andre (Helgeland, 2008, s. 21). Heidi svarte blant annet at det handler om å inneha ferdigheter for inntoning på hvert enkelt barn og hver enkelt voksen. Hun vektlegger det å ha ferdigheter til å behandle mennesker man møter slik som akkurat det enkelte mennesket trenger å behandles. Med dette kan det se ut til at Heidi vektlegger den andres behov, og i et bubersk syn på relasjonen vil en her kunne anta at Heidi betrakter og erfarer den andre som et *du*, og i en slik *jeg-du*-relasjon blir nettopp den andres behov viktige for å forstå dette *du-et*. Hun beskriver hvordan et annet menneskes behov er

sentralt i hennes definisjon av relasjonskompetanse, og er tydelig opptatt av egne ferdigheter i møte med barn.

Det å møte den andre som både *du* og *det*, beskrives av Buber som både viktig og en vanlig del av våre daglige møter med andre mennesker, og at disse måtene å møte andre på representerer valg som tas fra øyeblikk til øyeblikk og er situasjoner hvor vi finner oss selv (Palmer Cooper, 2016, s. 247). I dette ligger det en tenkning om at en tar kontinuerlige valg i møter med andre, og i disse øyeblikkene velger man hvilket grunnord man bruker om enten *du* eller *det*. Tanken om å møte den andre som et *du*, vil i slike situasjoner kun gjøre seg gjeldende dersom Heidi ser og forstår barnets behov, men uten å observere dette på forhånd. Slik jeg tolker Bubers tanker om å møte den andre som *du*, vil Heidi i denne situasjonen kunne få til dette dersom hun bare er til stede for barnet, og går inn i relasjonen med åpenhet og ingen forhåndsviten. Skrefsrud (2014, s. 4) beskriver hvordan en i Bubers tenkning om møtet med *du*, må akseptere den andres særegenhet, og å være lydhør og vise grunnleggende respekt for *du*-ets annerledeshet.

Hvis Heidi derimot ikke hadde gitt rom for det ene barnet til å fortelle, eller bedt det andre barnet om å snakke, ville kanskje synet på barnet som et *det* gjøre seg mer gjeldende. Ifølge Palmer Cooper (2016, s. 248) forstod Buber *jeg-det*-forholdet som en avslappet og automatisk form for oppmerksomhet. Slik jeg tolker det i lys av relasjoner mellom barn og barnehagelærere, kan det være faktorer som spiller inn på, og påvirker våre bruk av og tenkning med grunnord. Møter med barn med ulike behov i barnehagen, som Heidi snakket om, tilsier at det å møte barna som *du* og *det*, vil være en realitet for barnehagelærere. Ytre faktorer som stress, tidspress, andre barns eller voksnes behov vil kunne spille inn på hvorvidt en møter barnet som *du* eller *det* i slike situasjoner. Dette stemmer også overens med det Buber mener om hvordan begge grunnordene er aktuelle i vårt daglige liv, og hvordan mennesket har to ulike måter å forholde seg til verden på (Skrefsrud, 2014, s. 147).

Videre snakker Heidi om hvordan ens relasjonskompetanse kan bidra til systematisk arbeid for hvert enkelt barn, slik at barnet skal kunne oppnå mestring på sitt nivå. Dette er et interessant poeng, hvor hun vektlegger systematisk arbeid og barnets mestring. Hvis en ser tilbake på hvordan Buber (1992, s. 12) beskriver *Det*-et som «[...] en ting blant ting, og kan erfares og beskrives som en sum av egenskaper», vil et slikt fokus på barnets mestring på sitt nivå kanskje kunne betraktes som et syn på den andre som *det*. Heidi snakker altså ikke bare om barnets behov og hvordan disse møtes, men det kan virke som det foreligger et bakenforliggende mål eller intensjon om at dette barnet også skal oppnå mestring. Dermed

kan en undres over hva slags grunnord Heidi tenker med i sine møter med barn, når det kommer til hva som blir viktig i hennes mellommenneskelige relasjoner med barn i barnehagen. Både det å møte barnet som *du* og *det* gjør seg gjeldende i Heidis utsagn slik jeg tolker det. På den ene siden er hun opptatt av selve møtet med barnet, og hvordan dette møtet foregår – og på den andre siden har hun en tanke om hvordan disse møtene kan bidra til barnets utvikling og mestring.

Videre begynte samtalen vår å handle om hva som egentlig kjennetegner en god relasjon mellom voksne og barn. Alle de tre barnehagelærerne var inne på «positive relasjoner, trygghet og omsorg», og det ble dermed naturlig å gå dypere inn på hva de egentlig mener med gode voksen-barn relasjoner:

«Det er å se barnet for det det er, og å møte barnet der det er. Og det kan være forskjellig fra dag til dag, fra time til time. På en måte å være pålogga da, eller være var på signaler. Og ja, på en måte bygge.. Ja, å se barnet, og hvis du får den kontakten og hvis du gir av deg selv så du på en måte ser hva det trenger», sa Ine.

Ine fremmet å se barnet som det er, og møte det der det er, som en form for relasjonell tilnærming til hvert enkelt barn. Hun nærmer seg altså relasjonen med en åpenhet og genuin interesse for barnet, og er interessert i barnets erfaringer. Samtidig er hun opptatt av å anerkjenne barnets perspektiver. Hun vektla også at en må gi av seg selv i relasjonen med barn, og dette samsvarer med det Buber skriver om gjensidighet i forholdet mellom *jeg* og *du* (Björk, 2017, s. 439). Mina hadde lignende tanker rundt det å møte barn der de er:

Mina:

«At den på en måte er litt gjensidig, og at du legger deg litt på linje med barna og at du møter dem.. For eksempel slik som på småbarn da, at du er på gulvet og er tilstede der dem er liksom. Og ja, litt sånn at det er respekt, men det er jo vi voksne som må ta kontakt og være den voksne i relasjonen på en måte. At det er trygt og godt og at du må møte alle, det er noen du må jobbe mer med enn andre og sånn er det bare, men ja».

Hun fremhevet også viktigheten av at den voksne har ansvar for relasjonen, og at det ofte er noen man må jobbe mer med enn andre. Det hun sa om ulikhetene mellom barn, vektlegges i form av den voksnes bidrag til relasjonen og hvordan en hele tiden må jobbe med relasjoner til alle barn med sine særegenheter. Dette kan ses i lys av Bubers dialogfilosofi ved å tenke på

barnehagelærerens evner til å være til stede for den andre (Helgeland, 2008, s. 20), og dermed må disse evnene brukes aktivt i tilpasningen for hvert enkelt barn.

Mina beskriver en form for å jobbe aktivt med å nærme seg barnet på dets nivå, slik at gjensidigheten består i forholdet.

«Det er en voksen som et barn vet at en kan komme til uansett. Som har et trygt fang,, og som kan ta imot de følelsene og de gledene, de vonde følelsene som barna har, uten å legge seg selv i barnet. En voksen som står ansvarlig hvor barnet på en måte bare kan hengi seg da, og vite at det ikke er noe.. Altså, i forhold til følelser må ikke barnet ta ansvar for de voksnes følelser», svarte Heidi.

Deltakeren fortalte at hun glemte litt av selve essensen i spørsmålet, og ba meg gjenta det før hun fortsatte:

«En voksen som ser og kjenner, og vet hva barnet trenger. Som bruker tid på å bli kjent med barnet, ikke bare på overflaten, men også helt ned, sånn at du vet nøyaktig hvilke knapper du skal trykke på hvis barnet ikke vil i barnehagen eller.. Ikke har lyst til å skrive navnet sitt akkurat da, uten at det blir en negativ opplevelse for barnet da. Og en voksen som vet hva hvert enkelt barn trenger av nærhet, av utfordringer, av støtte og av ja..».

Også Heidi hadde noe å si om den voksnes ansvarlighet i relasjonen, og om hvordan den voksnes rolle er avgjørende. Hun snakket også om å bruke tid med barna, og om å vite om barnas behov hele tiden. Jeg finner det interessant hvordan hun bruker det å «se» og å «kjenne» som to begreper her. Slik jeg tolker det, vil det å «se» barnet baseres på et syn på barnet som *det*, ved at du observerer barnet og dets ferdigheter, handlinger og egenskaper. Ved å «kjenne», kan det virke som en måte å møte barnet som *du* på, ved at man vektlegger at noe betydningsfullt skal skje mellom *jeg* og *du*, slik Skrefsrud (2014, s. 4) formulerer det.

Gjennom intervjuene hadde flere av deltakerne nevnt den voksnes rolle og ansvar i en relasjon med barn i barnehagen. Dette ledet oss inn mot spørsmålet om maktforholdet i relasjonen, og hva deltakernes tanker rundt dette er.. De hadde noen av de samme refleksjonene rundt dette, og Ine hadde gjort seg opp flere tanker rundt dette:

«Åh, jeg tenkte akkurat på det. Når du skal ha et bleieskift da, du skal hente et barn som ikke vil. Hvor vanskelig det er. Hvor går grensa på en måte? Hva er greit? Når er det greit at jeg bare tar.. Bruker makt da, og løfter barnet inn på badet for å skifte

bleie. Så har vi jo det at ja vi kan bruke tiden og la barnet komme selv. Og så er jo barnehagehverdagen slik at det ikke lar seg gjøre i lengden. Jeg syntes det er kjempevanskelig jeg. Jeg prøver å være forsiktig med den maktbruken, men at grenser og på en måte tydelighet, ja tydelig kjærighet da, det er viktig for at dem skal fungere i samfunnet og. Jeg føler det er veldig stor takhøyde med kollegaene mine for å ta opp slik i etterkant. Jeg føler på en måte at vi kan hjelpe og veilede hverandre litt».

Ine er tydelig opptatt av maktaspektet i relasjoner mellom barnehagelærere og barn. Slik hun uttrykte seg her, minner det om en form for usikkerhet rundt dette, samtidig som at hun har reflektert mye rundt hvorvidt noe er greit og ikke. Som jeg var inne på tidligere, så er det en stor utfordring når det kommer til barns avhengighet av barnehagelæreren i barnehagen, hvor det er veldig viktig ifølge Bae (1995, s. 131) at barnehagelæreren er bevisst denne problematikken. Det kan virke som at Ine er bevisst sin rolle, og er forsiktig med sin bruk av det Løvlie-Schibbye & Løvlie (2017, s. 52) kaller definisjonsmakt. Mina hadde dette å si:

«Jeg tenker.. Sånn som på småbarn da, så er det på en måte den voksne som.. At man må være veldig bevisst på det, men også på storbarn må man være veldig bevisst på det sånn at de små ikke får all makten. Det kan jo gå andre.. Feil vei også. Da må man tenke veldig mye på det, det der med barns medbestemmelse, og man må finne den gylne middelvei, for det er jo absolutt ikke bra hvis barna får overtaket på en voksen hvis du skjønner da. Det er viktig å møtes å få den gjensidige respekten og relasjonen da».

Også Mina har gjort seg noen tanker rundt egen definisjonsmakt, og hvordan denne preger hennes relasjonelle syn på barn i barnehagen. Hun beskriver også sin bevissthet rundt denne problematikken, hvor hun i tillegg vektlegger at barn ikke skal få overtaket i relasjonen, men at den voksne har et overordnet ansvar for å ivareta en viss gjensidighet.

Heidi:

«Jeg tenker at maktfordelingen er skjev mellom voksen og barn. Og at vi som pedagoger har et ansvar for å holde relasjonen likeverdig. De voksne sitter med definisjonsmakt, og vi kan bruke den for å bestemme om det barn gjør er bra eller dårlig. Makten vi har i en relasjon til barn kan definere barns atferd, som for eksempel «er du en urokråke eller er du en ressurs?». Det de voksne sier om barn er på en måte det som blir sannheten. Vi har makt til å øke barns selvfølelse bare ved å vise anerkjennelse og akseptere barn for det de er. Hvis vi i møte med barn viser

respekt og interesse og behandler dem likeverdige oss, vil de lære hva en positiv relasjon er, men fortsatt ha respekt for at vi er klokere, tryggere og vil fortsatt støtte seg på vår kunnskap og styrke».

Maktaspektet i en relasjon mellom voksen og barn er ikke helt uproblematisk, og det er nødvendig at pedagoger er bevisste denne problematikken ifølge Bae (1995, s. 129). Det er, som også Heidi sier, en asymmetri i relasjonen mellom voksen og barn, som gjør at gjensidighet er nærmest umulig å oppnå (Østrem, 2012, s. 20). Når Ine snakker om makten, uttrykker hun en bekymring om å misbruke makten hun innehar som voksen i relasjon til barna.

5.3 Barnehagelærernes møter og dialog med barn i deres pedagogiske praksis

Etter samtalene om hva deltakerne la til grunn i sitt syn og sine tanker rundt relasjonskompetanse, var jeg nysgjerrig på hvorvidt deres forhold til relasjonskompetanse viser seg synlig, eller er med på å påvirke deres pedagogiske praksis i det daglige. Jeg stilte spørsmålet «*Hvordan vil du si at ditt forhold til relasjonskompetanse er med på å påvirke din pedagogiske praksis?*». Formålet med spørsmålet var å få frem deltakernes tanker og refleksjoner rundt sammenhengen mellom deres relasjonskompetanse og deres arbeidsmåter og tankegang i det daglige.

«Mye! Ehm, jeg tenker at hvis det ikke hadde vært for mitt fokus på relasjoner, så ville jeg ikke kunne lagt til rette for de aktivitetene som bidrar til utvikling da, for barna. For da ville jeg ikke kunne kjent hvert enkelt barn så godt som jeg gjør i dag. Så hvis jeg ikke hadde hatt noe fokus på relasjoner, men bare sett på hele gruppa, så ville jeg nok feila en del. Det handler jo om at folk er forskjellige, og det må vi pedagoger kunne og vite» sa Heidi.

Hun vektla at hennes relasjonskompetanse ligger til grunn for det daglige arbeidet, og at uten den ville hun ikke kunne «truffet» hvert enkelt barn slik hun gjør. Hun beskriver også hvordan alle er forskjellige, og at det er viktig å ha kunnskap om dette som pedagog i barnehagen. Nettopp det med å være bevisst hvordan alle er forskjellige, syntes jeg er viktig å trekke frem i lys av Bubers tenkning rundt det å møte mennesker. I et syn på den du møter som *du*, vil det å være åpen for *du*-ets særegenheter være sentralt, og det vil være med på å gjøre relasjonen gjensidig (Björk, 2017, s. 439). Det å være klar over at alle er forskjellige, slik Heidi sier, er et sentralt poeng ved å bruke grunnordet *jeg-du*.

I et syn på den du møter som *det*, vil ikke en slik åpenhet være like sentral. Her er det mer aktuelt å betrakte den andre, observere og gjøre seg opp en forforståelse for *det*, slik Björk (2017, s. 445) beskriver det. Dermed tenker jeg at i Heidi sine beskrivelser av å møte barn som mennesker med ulikheter og forskjeller, hører til i en *jeg-du*-relasjon.

Samtidig vektlegges igjen dette med aktiviteter som bidrar til utvikling. Jeg syntes det er både interessant og spennende å undersøke barns utvikling i tråd med relasjoner nærmere, ved å tenke over hvordan Heidi møter barn, og hvordan hennes pedagogiske aktiviteter som skal fremme utvikling, påvirkes av disse møtene. I lys av Bubers dialogfilosofi finner jeg noen konflikter mellom disse områdene. På den ene siden tolker jeg hvordan Heidi er opptatt av å møte barna som *du*, og på den andre siden tolker jeg det til at hun også er opptatt av barnas egenskaper og utvikling, som da kan tyde på et syn på barn som *det*. Som Bubers filosofi antyder, så er det ikke slik at disse grunnordene ikke kan eksistere samtidig (Skrefsrud, 2014, s. 147). Dermed blir det kanskje aktuelt å tenke at Heidis intensjoner er å møte barnet som *du*, men at også det å gjøre observasjoner og skape forforståelser er en del av hennes pedagogiske praksis.

Etter samme spørsmålet ble stilt, sa Mina at «*Jeg syntes det er med meg hele veien egentlig. At det er relasjonen som kommer først da, før alt mulig annet*». Med alt annet mente Mina først og fremst aktiviteter og opplegg i barnehagen. Hun fortsatte: «*Ja, og på en måte aktiviteten går ut på relasjonen, og på hva barna mestrer og at du legger opp løpet deretter på en måte, slik at de skal føle seg verdsatt og sett*». Mina sier altså noe om hvordan hun først og fremst verdsetter relasjonen, og at det er viktigere enn aktiviteter og opplegg i hennes pedagogiske praksis. Videre beskriver hun hvordan relasjonene som hun tar utgangspunkt i, danner et grunnlag for planlegging og gjennomføring av aktiviteter.

Mina og Heidi snakket om flere av de samme faktorene, hvor de sa at deres relasjonskompetanse ligger til grunn for deres planlegging av aktiviteter for eksempel. Ine var også inne på det samme, men hennes fokus lå mer i tilhørighet i et fellesskap, og hvordan relasjoner kan bidra til at denne tilhørigheten styrkes. Begge vektla også viktigheten av å kjenne hvert enkelt barn og deres mestringsnivå, og på den måten kunne vise barna at de er der for dem, og ikke for deres ferdigheter objektivt sett. Likevel, vil det å kjenne barnas mestringsnivå bringe barnehagelærerne over i grunnordet *jeg-det*, ved at det er barnas ferdigheter som observeres. Det vil ifølge Skrefsrud (2014, s. 148) innebære at barnet blir et objekt som observeres og erfares av *jeg*.

Jeg ble nysgjerrig på hvilke metoder og verktøy som barnehagelærerne tok i bruk, hvor relasjonskompetansen deres rådet i planleggingen og gjennomføringen av ulike opplegg og aktiviteter. Ine fortalte at hun brukte å dele inn i små lekegrupper og språkgrupper, og bytte om på hvem av barna som var i hvilke grupper, slik at alle hadde noen å være med hele tiden. Hun vektla gruppedeling som en sentral del av hennes pedagogiske praksis, hvor hun hele tiden har sin egen relasjonskompetanse med seg som et verktøy inn i gruppene. Hun fokuserte også på å være bevisst alle barnas plass og roller i gruppene, ved å passe på at ingen er alene i disse gruppene.

Gjennom disse svarene og refleksjonene, kan det tyde på at deltakerne er bevisste sin mentaliseringsevne også. Mentaliseringsevnen vår er med på å legge grunnlaget for sunne relasjoner, og det innebærer blant annet å kunne tilpasse seg andres følelser og tanker, og respondere ut ifra disse tilpasningene ifølge Skårderud (2008). Når deltakerne snakker om de ulike tilpasningene de gjør for hvert enkelt barn, er det en måte å gjøre nettopp disse tilpasningene på. Samtidig er det sentralt å poengtere her, at vår mentaliseringsevne kanskje vil bli problematisert gjennom en bubersk tenkning. «Han erfarer hvilke egenskaper tingene har. Men erfaring alene kan ikke bringe verden til mennesket», skriver Buber (1992, s. 7). Dette forteller noe om hvordan vår mentalisering kanskje kan være med på å kun erfare barnas egenskaper, og ikke virkelig bringe verden til oss gjennom relasjonen. Samtidig har jeg tolket det dit at i en *jeg-det*-relasjon vil kanskje barnehagelærernes mentaliseringsevne være nødvendig, slik at barnehagelæreren kan inneha kunnskaper om barna og bruke disse kunnskapene for barnas beste i relasjonen. Buber (1992, s. 18) skriver også at «Det er vår skjebnes opphøyde tragikk at ethvert Du i verden må bli til Det». Dermed blir det klart at barnehagelæreres relasjonskompetanse vil baseres på både synet på *du* og *det* – og vår mentaliseringsevne vil gjøre seg gjeldende.

Ine sa at «*Barn er veldig forskjellige, og vi møter dem på veldig forskjellige måter. Og for at de skal liksom være et vi i barnehagen, være en del av tilhørigheten i ei gruppe, så er vi helt avhengig av at det fungerer med relasjoner og vi må jobbe skikkelig hardt med å få det til å fungere*». Også Ine forteller om hennes bevissthet rundt barns ulikheter, og hvordan en dermed må gå inn i møter med dem på ulike måter basert på denne forståelsen.

I intervjuet begynte vi å bevege oss mot relasjonskompetansens betydning. I samtalen rundt dette var formålet ved spørsmålene å få frem deltakernes subjektive meninger og tanker rundt relasjonskompetansens betydning for både barna, men også for deltakernes pedagogiske planlegging og gjennomførelse av aktiviteter i barnehagen. Jeg var videre nysgjerrig på om

deltakerne hadde noen erfaringer de ville dele rundt situasjoner hvor deres relasjonskompetanse har vist seg spesielt viktig. Jeg stilte de et spørsmål rundt dette, hvor alle deltakerne tok seg litt tid til å tenke gjennom egen praksis, og reflekterte åpent:

«Med den jobben jeg har hatt med de eldste barna da, særlig de siste årene, ser jeg at det er kjempeviktig. For du har veldig forskjellige individer, veldig forskjellige barn. De er veldig forskjellige, og vi møter dem på ulike måter. Og for at de liksom skal være et vi da i barnehagen, være en del av tilhørigheten i gruppa, så er vi helt avhengig av at det fungerer med relasjoner og vi må jobbe skikkelig hardt med å få det til å fungere» svarte Ine.

Ine beskrev at hennes relasjonskompetanse gjorde seg viktig gjennom alle sider ved barnehagehverdagen og hennes pedagogiske praksis. Hun snakket også om tilhørighet i et fellesskap – altså barnegruppa i barnehagen/på avdelingen. Hos Buber var det ikke mulig å betrakte mennesker alene, og mennesker har et behov for tilknytning hos andre (Helgeland, 2008, s. 20). Ine forteller om hvordan hun også er opptatt av barnas tilhørighet i fellesskapet, hvilket tyder på at hun også betrakter mennesket som et sosialt og individ med behov for tilknytning til andre. Mina svarte dette på samme spørsmål:

«Ja, jeg har mest erfaring fra storbarnsavdeling for det er mange år siden jeg jobbet med så små barn sist da. Men den relasjonskompetansen som vi ser på storbarn da, der gjenspeiler det seg veldig, for der er det på en måte den voksne som legger det på barna sin linje, og møter barnet og respekterer det på det nivået det er da. Og man kan jo være ute for at et barn blir krenka, og da er det jo veldig sånn at barnet tyr til den voksne det føler seg trygt hos da».

Både Ine og Heidi snakket om hvordan deres relasjonskompetanse viste seg i deres pedagogiske praksis på storbarnsavdelinger, men de deler senere erfaringer rundt dette i arbeidet med de yngste barna. Heidi snakket her om hvordan den voksnes rolle i en relasjonell sammenheng har betydning for barna, ved at de voksne fungerer som rollemodeller for barna. Hun fortalte også noe om hvordan de voksnes fokus på relasjoner kan bidra til at barn som opplever negative hendelser ofte tyr til de voksne som er en trygghet for dem. Dette synet på den voksnes rolle, er et viktig poeng i Bubers tenkning om det pedagogiske. Han var opptatt av hvordan relasjonen mellom lærer og elev var av avgjørende betydning for elevenes læring om verden (Palmer Cooper, 2016, s. 247). Når Buber skriver om lærere og elever, tenker jeg

at det også er relevant for barnehagelærere og barn, da jeg i denne studien ser på disse rollene som relativt like i både barnehagen og skolen.

Buber var også av den oppfatning av at når skolen rettet fokus mot alt som var «det eneste rette», førte dette til rebelske og resignerte elever, skriver Björk (2017, s. 446). Dette kan tilsi at å ha overordnede mål som alle barn skal nå, ikke er et realistisk perspektiv i barnehagen. Det kan ifølge Buber føre til det motsatte, hvor barna uttrykker motstand mot barnehagelærernes arbeid mot disse målene. Videre mente Buber at lærerens primære oppgave var å lære barna om verden, og at en har tatt en beslutning om å bli en innflytelsesrik i barnas liv (Palmer Cooper, 2016, s. 248). Dette krever at barnehagelæreren abdiserer valgfrihet og personlig preferanse, og retter fokus mot det virkelige som barna skal lære, skriver Palmer Cooper (2016, s. 248). Jeg tolker dette til at Palmer Cooper (2016, s. 248) snakker om hvordan lærerens rolle er å lære barna om den virkelige verden, og at det ikke nødvendigvis er barnas ferdigheter som blir det viktige, men ferdigheter som vil bidra til at barna kan få økte muligheter for å gå inn i relasjoner med andre.

Heidi la frem en litt annen side ved hennes relasjonskompetanses betydning i pedagogisk praksis, hvor hun presenterer også negative sider ved relasjonskompetansens betydning i det daglige:

«Ehm, vi har ofte hatt barn som er avhengig av voksne, viser en avhengighet som til tider ikke er god, og som er lite utviklende for barnet. Hvorpå den voksne oppleves som avhengig av barnet i tillegg. Og vi ser at når den relasjonen blir splitta og det kommer en ny voksen inn til det barnet, som har et annet fokus på relasjoner, så bidrar den til å øke barnets utvikling, gjør barnet tryggere og ikke minst gladere, og mer klar for nye relasjoner i barnegruppa da. Så at den voksne kan låse en relasjon og dermed gjøre det vanskelig for barnet å oppnå vennskap med andre barn, den er absolutt til stede. Og at vi som vet det her, jobber aktivt med det, og hjelper barnet inn i nye relasjoner er kjempeviktig».

Her vektla Heidi barnets utvikling i tråd med de ansattes relasjonskompetanse. Hun trakk fram en erfaring hvor en voksens relasjonelle tilnærming har påvirket barna negativt, og hvordan de andre ansattes relasjonskompetanse har vært viktig for å endre slike uheldige relasjoner. Hun vektla at det ikke er utelukkende positive relasjonskompetanser som finnes, og at ved «feil bruk» kan dette føre til at barnas utvikling blir hemmet, og desto viktigere er

det at noen ser dette og tar tak i det. Dette er et interessant poeng som jeg tenker er viktig å trekke frem, da Heidi får frem en mulig bakside ved utøvelse av relasjonskompetanse.

Buber hadde høye forventninger til lærere ifølge Palmer Cooper (2016, s. 247). Buber beskrev blant annet hvordan læreres personlige valg, integritet, autenticitet og vilje til å respondere til alle elever uavhengig av hvilke følelser elevene vekket i læreren selv, er avgjørende for elevenes muligheter til å etablere tillitt til verden (Palmer Cooper, 2016, s. 247). I dette ligger det en tanke om at barnehagelærerens viktigste oppgave er å være en formidler mellom verden og barnet, og at denne formidlingen avhenger av lærerens bevissthet rundt egen rolle. I eksempelet Heidi trekker frem, kan det være relevant å tenke at den voksnes bevissthet rundt egen rolle og dens betydning for barnet i relasjonen ikke gagnet relasjonen. Det kan se ut til at den voksne i eksempelet kanskje har hatt et formål om å møte barna som *du*, og kanskje til og med klart dette. Samtidig kan det se ut til at den voksne ikke har trådt ut av *jeg-du*-relasjonen og over i *jeg-det*-relasjonen, slik Buber (1992, s. 5) beskriver våre to grunnleggende måter å møte verden på: «Verden er for mennesket tvefoldig, svarende til hans tvefoldige holdning». I dette skriver Buber noe om at våre ulike holdninger er en del av å møte verden på, og dermed også å møte barn i barnehagen på. I eksempelet tolker jeg det til at den voksne har gjort forsøk på å bli værende i relasjon med *du*-et, og dermed har relasjonen blitt preget av dette i form av at relasjonen *jeg-du* har blitt vedvarende og det eneste barna kjenner til.

Dette eksempelet er et svært godt eksempel på hvor komplisert relasjoner kan være. Jeg tenker også at det kan si noe om kompleksiteten i møter mellom barnehagelærere og barn. Ifølge Björk (2017, s. 448), er det i relasjonen mellom lærer og elev (barnehagelærer og barn), ikke mulig å unngå fra det pedagogiske aspektet i relasjonen. Buber mente også at barnet hele tiden lærer i alt han eller hun møter, og at lærerens rolle var unik i form av hans eller hennes bevisste vilje til å påvirke eleven (Palmer Cooper, 2016, s. 248). Denne bevisste viljen kan etter min tolkning handle om hva barnehagelæreren velger å gjøre for barnet i relasjonen, og hva barnet lærer av dette. I eksempelet kan det være mulig at relasjonen i utgangspunktet var positiv og inngått i med åpenhet. Det det derimot kan se ut til ut ifra det Heidi beskriver, er at den voksne ikke har vært bevisst hva barnet lærer i deres relasjon, og i barnets møte med den voksne. Dette kan bidra til å hemme barnets læring av sosiale ferdigheter, og ferdigheter til å inngå i relasjoner til andre barn og voksne, slik Heidi beskriver det.

5.4 Barnehagelærernes tanker om barns erfaringer med relasjoner

Videre beveget vi oss mot deltakernes relasjonskompetanses betydning for barnas utvikling videre i livet, og hvordan barna kan bli påvirket senere i livet. Spørsmålet lød slik «*Hva slags påvirkning tror du det har for barna når personalet i barnehagen verdsetter og anvender sin relasjonskompetanse?*». Heidi svarer slik på spørsmålet:

«Jeg tenker at det er det som fører barna videre, at vi vet vår plass rett og slett i relasjonen til barna. Ja, vi skal ha en god relasjon, men vi skal ikke være vennene dems. Vi skal være en trygg voksen, vi skal være en voksen som bidrar til utviklingen dems, og vi skal være en slags guide da, en slags veileder, mer enn en venn. Og det må vi... Vi som vet det, vi gjør en god jobb. Og vi får barna trygt av gårde til skolen da».

Heidi var opptatt av hvordan vi ikke skal misbruke vår posisjon som voksne, og at det finnes en grense mellom gode relasjoner og vennskap mellom barn og voksen i barnehagen. Jeg tenker at det her er aktuelt å undersøke dette nærmere i lys av Bubers tenkning rundt makt-posisjonen hos barn og barnehagelærere. Hos Buber er det i utgangspunktet gjensidighet i relasjoner som er viktig og avgjørende for å finne ekte og genuine relasjoner mellom mennesker, skriver Tholin (2013, s. 87). Denne gjensidigheten baserer seg blant annet på hvordan barnehagelæreren møter barnet uten fordommer, og er åpent for barnets særegenheter uten å observere barnet først (Buber, 1995, s. 7). Samtidig tenker jeg at gjensidigheten baserer seg på at *jeg-et* er bevisst hvordan det ikke eksisterer uten *du-et* eller *det-et* (Buber, 1992, s. 6), og at det er en sentral faktor som spiller inn på hvordan en barnehagelærer møter barn i barnehagen.

Maktaspektet i relasjoner, slik jeg var inne på tidligere, er problematisk i lys av Bubers tenkning på grunn av hans tanke om fullstendig gjensidighet i relasjoner. Mens i den virkelige verden, i møter mellom barnehagelærere og barn, foreligger det automatisk asymmetri, skriver Østrem (2012, s. 20). Denne asymmetrien er det viktig å være bevisst over som barnehagelærer i møtet med barn, noe også Bae (1995, s. 131) presiserer. I disse møtene er det slik at barna er prisgitt barnehagelæreren, og de er avhengige av barnehagelærerens reaksjoner og svar gjennom kommunikasjonen, skriver Bae (1995, s. 131). Dermed blir det desto viktigere at barnehagelæreren er fullt og helt til stede for barnet, og ikke bruker denne makten for egen vinning som går på bekostning av barnet. Med egen vinning mener jeg i utgangspunktet at barnehagelæreren bruker denne makten til å respondere og kommunisere

med barnet på en måte som gir barnehagelæreren ønsket utfall, uten å ta hensyn til barnets delaktighet i relasjonen.

Heidi sa noe om at fokuset bør ligge på å være trygge voksne som bidrar til barnas utvikling, og som bidrar til at barna er rustet til å møte skolen med gode relasjonelle erfaringer i ryggsekken. I dette sier hun noe om hvordan barnas utvikling er en del av hennes grunnlag for arbeid med relasjoner, og at barnas muligheter for å «fylle ryggsekken» med gode relasjonelle erfaringer er viktig for henne. Slik jeg tolker det, veksler Heidi mellom et syn på barnet som *du* og *det*, når hun snakker om trygge voksne, og når hun snakker om barnas utvikling. Hun påpekte altså viktigheten av å bidra til barnas utvikling, noe også de to andre deltakerne sier noe om:

Mina:

«Nei.. Jeg tror det har alt å si jeg. At det er det som er det viktigste rett og slett, altså i dagens samfunn. Alle skal liksom mestre og prestere, men hvis en ikke blir verdsatt og sett og har gode relasjoner med dem rundt seg, så kommer man ikke så langt».

Her vektla Mina fokus på relasjoners betydning for mestring og prestering, og at uten gode relasjonelle erfaringer vil barnets mestringsnivå og prestering senere i livet ikke være så gode som de kunne ha vært med tidligere positive relasjoner til barnehagelærere i barnehagen. Det er interessant hvordan også Mina vektlegger relasjoner som grunnleggende for barnas utvikling, i likhet med det Heidi sa tidligere. I dette ligger det en bevissthet for egen rolle som pedagog og *jeg* for *du*-et og *det*-et, slik jeg tolker det. Det at barnehagelæreren kan beskrives som en profesjonell omsorgsgiver (Brandtzæg et al., 2013, s. 16), kan bidra til å se på Minas relasjonsforståelse som en form for bevissthet rundt dette. Hun vektlegger gode relasjoner i sitt arbeid med barn, samtidig som hun er opptatt av hvordan disse relasjonene vil kunne hjelpe barnet i sin videre utviklingsprosess gjennom livet. Dette tenker jeg at er et tydelig fokus på barnet som *du*, til tross for at hun snakker om mestring og prestering. Hun legger til grunn at ingen mestring og prestering kan skje uten gode relasjoner – og disse gode relasjonene kan innebære synet på barn som subjekter (*du*), men også som *det* i form av at det finnes en hensikt med Minas møter med barna. Ine hadde lignende tanker om dette:

«Det er jo veldig viktig for barna å ha med seg i ryggsekken videre i den dannelsesprosessen og. Og på en måte som en styrke i livsmestringen og. Både å bruke det selv, og overføre det til andre, i vennskap på skolen, i arbeidslivet. Så det er

på en måte litt sånn selvsagt at det er bra med et veldig bra grunnlag fra barnehagen».

Også Ine snakket om hvordan vi er med på å danne et grunnlag for barnas utvikling videre i både skolen, men også i arbeidslivet. Hennes perspektiv beskrev hvordan vi er med på å danne grunnlaget for barna langt fremover i tid. Når det kom til hva slags betydning voksnes fokus og vektlegging av relasjonskompetanse har for barna i barnehagen, så det ut til at alle har en felles tanke; det er kjempeviktig for barnas utvikling, og barnas muligheter videre i skolen og senere i livet. Det å være bevisst hvordan voksenrollen kan påvirke barns livskvalitet, og hvordan samspillet mellom voksen og barn har direkte innflytelse på barnas livskvalitet, beskriver Drugli (2017, s. 143) som grunnleggende viktig.

Gjennom intervjuene har deltakerne fremmet hvordan deres relasjonskompetanse påvirker deres daglige liv i både den pedagogiske praksisen, men også i deres tanker om å møte barn. Deltakerne viser bevissthet rundt egen rolle, og flere tenker kritisk over sin rolle i de mellommenneskelige relasjonene i barnehagen. Det har kommet frem sider ved en relasjonell tilnærming til barn i barnehagen, hvor barnehagelærerne har delt sine erfaringer og tanker. Disse bidragene inn i prosjektet har vist at relasjoner er et komplekst og komplisert område innen barnehagepedagogikken.

6.0 Avsluttende kommentarer

Innledningsvis i denne oppgaven beskrev jeg hvordan barnehagens styringsdokumenter som rammeplanen og Barnehageloven er med på å påvirke barnehagelæreres pedagogiske praksis. I denne studien har det vært et sentralt poeng å søke innsikt barnehagelæreres relasjonskompetanse, og dens betydning for deres pedagogiske praksis. Det er, ifølge Thorsby Jansen (2007, s. 16) store variasjoner i hvordan utøvelse av barnehagepedagogikk ser ut, basert på hvem som definerer og operasjonaliserer den. I denne studien har jeg forsøkt å få dypere innsikt i hvordan tre barnehagelærere forstår og anvender relasjonskompetanse som begrep i deres pedagogiske praksis. Jeg har lagt Martin Bubers dialogfilosofi til grunn for teoretisk grunnlag og i analyse av empiri. Bubers tenkning om møter med mennesker har blitt fremmet i analysen, som en måte å «thinking with theory» på.

I møter med barn i barnehagen finnes det ifølge Buber to måter å møte barna på: som et *du* og som et *det*. *Jeg-du*-relasjonen kan sammenlignes med et subjekt-subjekt-forhold, hvor det er et gjensidig samspill og barnet og barnehagelæreren påvirker hverandre gjensidig (Helgeland, 2008, s. 21). *Jeg-det*-relasjonen kjennetegnes av at forholdet er mer subjekt-objekt-relatert. Disse to måtene å møte hverandre på er begge aktivt til stede i vårt daglige liv, mener Buber (Skrefsrud, 2014, s. 147). Resultatene i denne studien viser at barnehagelærerne vektlegger møtene med barn som både *du* og *det* i sin relasjonelle tilnærming.

Så hva kan være dennes studiens bidrag? Etter en gjennomgang av relasjoner i Bubers dialogfilosofi er det tydelig at relasjonskompetanse innebærer å inneha evnen til å være der for den andre, enten det er den andre *du* eller *det*. Dette inkluderer evnen til å forstå og respektere ulike perspektiver, samt å gi slipp på egne interesser og forforståelser. På denne måten vil det åpnes muligheter for å være full til stede med den andre i relasjonen. Dette kan gi muligheter for meningsfulle og positive relasjoner, der begge individene er i stand til å lære av hverandre, og gjensidig respektere og anerkjenne hverandres iboende verdi. Jeg tenker at ved å anvende Bubers dialogfilosofi som en inngang til relasjonskompetanse-forståelse, vil det gi muligheter for et filosofisk bidrag inn i relasjonsarbeid i barnehagen. Det vil gjøre at en går vekk ifra de konkrete metodene og aktivitetene, og heller går inn i seg selv og vektlegger sine væremåter og handlemåter i møter med barn som både *du* og *det*.

Strategiplanen *Barnehager mot 2030* (Kunnskapsdepartementet, 2021) presenterer en strategi for økt kvalitet for barn i barnehagen. I dette ligger det et mål om å øke kompetansen hos alle

ansatte i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 8). Kompetanseutvikling fremmes som svært viktig for at barnehagens kvalitet skal økes. Dermed tenker jeg at denne studien kan være med på å rette søkelyset mot hvordan barnehagelæreres relasjonskompetanse også er av sentral verdi for kvaliteten i barnehagen. I studien har barnehagelærernes relasjonskompetanse blitt synliggjort som en svært sentral del av deres pedagogiske praksis, også i lys av barns utvikling i barnehagen.

Begrepet relasjonskompetanse har stått sentralt i studien, hvor jeg har hatt en undrende holdning til begrepet og dets innhold og betydning i barnehagen. Jeg har stilt meg åpen for at begrepet slik noen kjenner det, kanskje kjennetegnes av noe annet for andre. Ved å trekke dialogfilosofien inn som et teoretisk grunnlag, har også begrepet relasjonskompetanse blitt satt i et filosofisk lys. Begrepet kompetanse blir hos Utdanningsdirektoratet (2017, s. 11) beskrevet som barnehagelæreres evner til å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter. Bubers syn på relasjoner handler om det eksistensielle, og om hvordan deltakerne i en relasjon påvirker hverandre gjensidig, skriver Björk, 2017, s. 437). Dermed, hvis en knytter Bubers relasjonsforståelse sammen med kompetansebegrepet, vil begrepet relasjonskompetanse kunne være evner til å ha kunnskap om det eksistensielle mellom deltakerne i relasjoner, samt anvendelse av slik kunnskap når en går inn i møter med barn i barnehagen. Denne kompetansen kan ut ifra denne studien se ut til å være avgjørende for både barnehagens pedagogiske praksis, men også for barns opplevelse av mellommenneskelige relasjoner basert på åpenhet og gjensidighet.

Litteratur

- Abrahamsen, G. (2015). *Tilknytningsbaserte barnehager*. Universitetsforlaget.
- Bae, B. (1992). Relasjonen som vågestykke: Læring om seg selv og andre. I B. Bae & J. E. Waastad (Red.), *Erkjennelse og anerkjennelse: Perspektiv på relasjoner* (s. 33-61). Universitetsforlaget AS.
- Bae, B. (1995). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. I D. Skram (Red.), *Det beste fra barnehage og skole: En ny småskolepedagogikk* (s. 129-144). TANO A.S.
- Barnehageloven. (2006). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_1
- Barnehageloven. (1975). *Lov om barnehager* (LOV-1975-06-06-30). Lovdata.
[Lov om barnehager m.v - Lovdata](#)
- Bengtsson, J. & Løkken, G. (2017). Maurice Merleau-Ponty: Kroppens verdslighet og verdens kroppslighet. I L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 555-571). Universitetsforlaget AS.
- Björk, G. (2017). Martin Buber: Med livet som centrum. I L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 435-453). Universitetsforlaget AS.
- Blaafalk, H., Solheim, M. & Aaserud, G. (2017). Barnehagelæreren som aktør i en politisert barnehagesektor. I G. Aaserud (Red.), *Barnehagelæreren som politisk aktør* (s. 13-21). Vigmostad & Bjørke AS.
- Blaafalk, H. (2017). Dialogens «både-og». I G. Aaserud (Red.), *Barnehagelæreren som politisk aktør* (s. 27-46). Vigmostad & Bjørke AS.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra: Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Kommuneforlaget AS.
- Broberg, M., Hagström, B. & Broberg, A. (2014). *Tilknytning i barnehagen: Hva betyr det*

- trygghet for lek og læring?*. Cappelen Damm AS.
- Buber, M. (1992). *Jeg og du*. Cappelens Forlag AS.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*.
Abstrakt forlag AS.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*.
Cappelen Damm AS.
- Drugli, M. B. (2017). *Liten i barnehagen* (3. utg.). Cappelen Damm AS.
- Gotvassli, K.-Å. (2006). *Barnehager: Organisasjon og ledelse*. Universitetsforlaget.
- Greve, A., Thorsby Jansen, T. & Nordbrønd, B. (2013). Barnehagelæreren – en
politisk aktør. I N. Winger (Red.), *Ytringer: om likeverd, demokrati og
relasjonsbygging i barnehagen* (s. 27-37). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og
feltforskning*. AdNotam Gyldendals.
- Hansen, L. C. (2018). Mennesket før metoden. I L. Melvold (Red.), *Livsmestring i
barnehagen: Å bære sin egen bagasje* (s. 75-85). Kommuneforlaget AS.
- Helgeland, A. (2008). *Aktør i eget liv: En gestalorientert og eksistensialistisk tilnærming til
utvikling av relasjon og kommunikasjon mellom barn og voksne*. Fagbokforlaget
Vigmostad & Bjørke AS.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk* (3. utg.). Forfatterne
og TANO A.S.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til
samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt Forlag AS.
- Jordet, A. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm AS.
- Killén, K. (2020). *Forebyggende arbeid i barnehagen: Samspill og tilknytning* (2. utg.).

- Kommuneforlaget AS.
- Klinge, L. (2021). *Relasjonskompetanse*. Cappelen Damm AS.
- Krumsvik, R. H. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir.
<https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Barnehagen mot 2030: Strategi for barnehagekvalitet 2021–2030*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/c35eef3580af4a66898a5314b4be3f90/no/pdfs/barnehager-mot-2030.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2022). *Kompetanse for fremtidens barnehage: Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2023–2025*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/60cb8cea7014464a9cbd22bbb2e3664e/no/pdfs/kompetansestrategi-barnehage.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (3. utg.). Novus Forlag.
- Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2014). *Nye tider: nye barnehageorganisasjoner*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Løvlie Scibbye, A.-L. (2012). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. Utg.). Universitetsforlaget.
- Løvlie Schibbye, A.-L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet: Om å skape gode relasjoner med barn*. Universitetsforlaget AS.

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Mørreaunet, S. (2013). Relasjonens betydning for tilgivelsespraksiser i barnehagen – og omvendt. I N. Winger (Red.), *Ytringer: om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 147-163). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

NESH (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.

<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>

Noddings, N. (1997). *Pedagogisk filosofi*. Ad Notam Gyldendal AS.

Onshuus Lysebo, M. & Gullesen Bratt, E. (2022). *Relasjonskompetanse i barnehagen*. Vigmostad & Bjørke AS.

Palmer Cooper, J. (2016). *Routhledge Encyclopaedia of Educational Thinkers* (1st. ed.). Routhledge. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.4324/9781315739502>

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Universitetsforlaget.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm AS.

Silkoset, R., Olsson, U. H. & Gripsrud, G. (2021). *Metode, dataanalyse og innsikt* (4. utg.). Cappelen Damm AS.

Skrefsrud, T.-A. (2014). Distansens betydning hos Martin Buber. *Norsk Filosofisk Tidsskrift*, 49(2), 146-155.

Skårderud, F., & Sommerfeldt, B. (2008). Mentalisering – et nytt teoretisk og terapeutisk

- begrep. Tidsskrift for Den norske legeforening, 128 (9), s. 1066-1069.
- Solheim, M. (2017). Til forsvar for mennesket som subjekt. I G. Aaserud (Red.),
Barnehagelæreren som politisk aktør (s. 79-90). Vigmostad & Bjørke AS.
- Stern, Daniel N. (2002). *The First Relationship: Infant and Mother, with a New Introduction*,
Harvard University Press, 2002. *ProQuest Ebook Central*,
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/detail.action?docID=3300370>.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.).
Vigmostad & Bjørke AS.
- Tholin, K. R. (2013). *Omsorg i barnehagen*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Thorsby Jansen, T. (2007). Den nye barnehagen – ved et veiskille. I T. Pålerud (Red.),
Førskolelæreren i den nye barnehagen: fag og politikk (s. 16-39). Fagbokforlaget
Vigmostad & Bjørke AS.
- Ulvlund, S. E. (2020, 6. januar). Barneoppdragelse. I *Store norske leksikon*.
[barneoppdragelse – Store norske leksikon \(snl.no\)](https://snl.no/barneoppdragelse)
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.
Oslo: Utdanningsdirektoratet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Wadel, C. (2005). *Samhandling og relasjoner*. Seek AS.
- Youngblood Jackson, A. & Mazzei, L. A. (2017, 30.august). *Thinking with theory in qualitative research: A New Analytic for Qualitative Inquiry*. ResearchGate.
file:///C:/Users/sara-/Downloads/Handbook5e_Chapter32_Jackson_Mazzei.pdf
- Østrem, S. (2012). *Barnet som subjekt: Etikk, demokrati og pedagogisk ansvar*. Cappelen
Damm AS.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 1: side 1 av 1

Intervjuguide

- Takke for deltakelsen
- Presentasjon av intervjuer, informasjon om samtykke, taushetsplikt og anonymisering
- Presentere formål med intervju, innhold og tidsramme

- Kan du fortelle litt om din utdanning, hvor lenge du har jobbet i barnehage og hva din stilling er i barnehagen pr. nå? (Hvilken aldersgruppe)
- Hva legger du i begrepet relasjonskompetanse?
- Når du utdannet deg til å bli pedagog, var relasjonskompetanse noe som ble vektlagt og fremmet som viktig i ditt utdanningsløp vil du si?
 - Tilleggsspørsmål: hvis en tenker at hvordan å møte barn kan bli beskrevet med begreper som samspill, interaksjon, etikk og omsorg – vil du si at dette ble vektlagt som viktig i ditt utdanningsløp?
- Hvordan vil du si at ditt forhold til relasjonskompetanse er med på å påvirke din pedagogiske praksis?
- Har du noen erfaringer hvor relasjonskompetanse har vist seg spesielt viktig i din praksis?
- Hva slags påvirkning tror du det har for barna når personalet verdsetter og anvender sin relasjonskompetanse?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vedlegg 2: side 1 av 3

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Jeg ser deg – og jeg kjenner deg!”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *intervjue deg som informant til min masteroppgave*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg er student ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar. Jeg tar Master i tilpasset opplæring, og skal nå skrive Masteroppgave. Prosjektet mitt går ut på å innhente informasjon og kunnskap om pedagogers relasjonskompetanse i barnehagen. Formålet er å rette søkelyset mot viktigheten av relasjoner og relasjonskompetanse i barnehagen, og å innhente ulike erfaringer fra praksisfeltet.

I min masteroppgave ønsker jeg å finne ut av hvordan personalets relasjonskompetanse er en del av deres pedagogiske praksis, og hvordan denne kompetansen anvendes og vektlegges.

Jeg har etablert en problemstilling for oppgaven:

Hvordan opplever pedagoger i barnehagen at deres relasjonskompetanse påvirker den pedagogiske praksisen?

For å besvare denne problemstillingen har jeg satt opp noen forskningsspørsmål som kan bidra til dette:

- *Hva er gode barn-voksen relasjoner?*
- *Hva mener pedagoger om relasjonskompetanse?*
- *Hvor mye vektlegges viktigheten av relasjonskompetanse?*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å innhente kunnskap, erfaringer og informasjon fra pedagoger som jobber i barnehagene i mitt nærmiljø. Kriteriene for deltakelse er at du er pedagog og jobber pr. i dag i barnehage. Jeg ønsker god tilgjengelighet til informantene, og dermed sender jeg først og

fremst ut til barnehagene i mitt nærmiljø. Jeg kontakter eventuelle informanter personlig via E-post, med informasjonsskriv vedlagt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Å delta i dette forskningsprosjektet innebærer en samtale med meg rundt relasjonskompetanse som fenomen i barnehagen. Jeg har opprettet en intervjuguide med til dels åpne spørsmål som kan bidra til å skape en dialog hvor du som informant vil ha mulighet til å diskutere og reflektere sammen med meg. Intervjuet/samtalen vil ta ca. 45 minutter. Opplysningene samles inn og registreres elektronisk via lydopptak. Jeg kommer til å bruke båndopptaker for å registrere opplysningene, og alt vil bli behandlet og lagret anonymt. Det vil ikke være mulighet for å gjenkjenne deg som informant.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun jeg som vil ha tilgang til materialet, og dette vil oppbevares helt anonymt.
- Navn og kontaktopplysninger vil erstattes med koder, og dette lagres på privat pc hvor kun jeg har tilgang.
- Deltakerne i forskningsprosjektet vil ikke kunne gjenkjennes ved publisering, og eventuelt navn og personopplysninger vil bli erstattet med fiktive opplysninger.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.09.2023. Etter prosjektslutt vil alt av datamateriale slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har Sikt - Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar ved Sara Gullord (student) på mail

sara-saari@hotmail.com

- Høgskolen i Innlandet, avdeling Hamar ved Agnes W. Bjelkerud (prosjektansvarlig) på mail

agnes.bjelkerud@inn.no

- Høgskolen i Innlandet, ved Usman Asghar (personvernombud) på mail

usman.asghar@inn.no

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Vedlegg 3: side 1 av 1

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Jeg ser deg – og jeg kjenner deg!* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju
- At intervjuet blir tatt opp på båndopptaker
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Norsk senter for forskningsdata – NSD

Vedlegg 4: side 1 av 3

Vurdering av behandling av personopplysninger

Prosjekttittel

Jeg ser deg - og jeg kjenner deg

Referansenummer

372443

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig

Agnes W. Bjelkerud

Student

Sara Gullord

Prosjektperiode

05.10.2022 - 15.09.2023

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.09.2023.

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

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.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). Personverntjenester 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

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32). Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør,

skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!