

Relasjonskompetanse

- Fem barnehagestyreres forståelse av begrepet.

Ingrid Midteide Løkken



Masteroppgave i allmenn pedagogikk
Det utdanningsvitenskaplige fakultetet
Pedagogisk forskningsinstitutt

Studieordning 2006

UNIVERSITETET I OSLO

1. Juni 2010

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært utrolig lærerikt for meg, både som fagperson og som menneske. Det er faktisk litt vemodig at det nå er over, ettersom den har fulgt meg i lang tid nå. Men innholdet i denne oppgaven har berørt meg, og bevisstgjort meg når det gjelder relasjoner til andre mennesker, og innholdet vil fortsette å følge mine tanker for resten av mitt liv. I denne forbindelse er det mange som bør takkes. Først må jeg takke alle jeg har vært i relasjon til, enten i en arbeids- og skole situasjon eller i mitt privatliv, for det dere har lært meg om relasjoner. En spesiell takk til Nina for faglige innspill. Takk til de fem informantene som lånte meg sine tanker og sin tid. Takk til min veileder, Tone Dyrdal Solbrekke som hadde troen på at jeg kunne bevege meg fra å gjenta andres teorier til å skape egne, og har gitt meg god veiledning og råd på denne veien. Jeg vil også takke min familie og mine venner for oppmuntring og støtte til å gjennomføre dette arbeidet. Takk til Malin, Ida og Helle, jentene mine, som har vært min inspirasjon og motivasjon fra ide, under gjennomføring og til det ferdige produktet som du nå holder i dine hender. Og til slutt en stor takk til min mann Ari, som har vekket min interesse for relasjonskompetanse, og sluppet meg inn slik at jeg kunne få en innvendig forståelse av ”den andres” livsverden.

Ingrid Midteide Løkken

Blindern, 1. juni 2010

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL:

Relasjonskompetanse

-Fem barnehagestyreres forståelse av begrepet.

AV:

Ingrid Midteide Løkken

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk,
allmenn studieretning

SEMESTER:

Våren 2010

STIKKORD:

Relasjonskompetanse, barnehage, kommunikasjon, sosiale ferdigheter, selvavgrensning, selvrefleksjon, intersubjektivitet, forståelse, anerkjennelse, nåværende øyeblikk, egenperspektivet, andreperspektivet og samspillsperspektivet

Sammendrag

Tema og problemstilling

Oppgavens tema er relasjonskompetanse, og hvordan dette kan forstås av fem styrere i barnehager. Mitt fokus har vært på hvordan disse styrerne forstår relasjonskompetanse i den konteksten de befinner seg i, som ledere av organisasjonen barnehage. Jeg har også sett på hva slags forskning og teori som finnes på dette temaet, og hva den kan fortelle oss om relasjonskompetanse i barnehagen. Denne oppgaven vil derfor ha en empirisk og teoretisk tilnærming. Min problemstilling er ”Hvordan kan relasjonskompetanse forstås av styrere i barnehage?”. De forskningsspørsmålene som har guidet meg i denne problemstillingen er ”Hvordan forstås begrepet relasjonskompetanse ut fra tidligere forskning og teori?” og ”Hvordan snakker fem styrere om relasjonskompetanse?”.

Teoretiske perspektiv

Jeg har en sosialkonstruktivistisk tilnærming, og benytter meg i teoridelen av mange og ulike perspektiver som belyser relasjonskompetansens kompleksitet. Jeg vil her bare nevne noen av dem jeg har med i denne oppgaven. Jeg har teorier om relasjonskompetanse (Spurkeland, 2005, 2006, Juul og Jensen, 2004), kommunikasjonsteori (Røkenes og Hansen, 2006), teorier om sosiale ferdigheter (Lamer, 1997), teori om selvavgrensning og selvrefleksivitet (Schibbye, 2002), teorier om intersubjektivitet og forståelse (Halvorsen, 2008, Skjervheim, 2001, Løgstrup, 2000), anerkjennelse (Bae, 2004), teori om nåværende øyeblikk (Stern i Kristensen, 2006).

Metode

Jeg har benyttet meg av det kvalitative forskningsintervjuet for å svare på min problemformulering. Jeg har intervjuet fem barnehagestyrere om deres tanker, erfaringer og kunnskaper om relasjonskompetanse. Jeg valgte å benytte et semi- strukturert intervju med forhåndsutformede spørsmål, hvor alle informantene har svart på de samme hovedspørsmålene. På denne måten fikk jeg et godt utgangspunkt for å kunne gjennomføre

en sammenlignende tolkning og analyse av datamaterialet. Denne type intervju gav mulighet for fleksibel rekkefølge, formulering og for å kunne stille tilleggsspørsmål. Jeg intervjuet styrerne i 1,5 time, dette ble tatt opp på bånd og senere transkribert av meg. Mitt analysearbeid startet allerede ved innsamlingen av dataene, deretter fulgte koding, kategorisering og tolkningsarbeide- hele tiden en dialog mellom empiri og teori.

Resultater og funn

Min undersøkelse er et empirisk bidrag som viser fem barnehagestyreres forståelse av begrepet relasjonskompetanse. Relasjonskompetanse synes i denne oppgaven som et komplekst og sammensatt fenomen. Relasjonskompetanse forstås som en evne til å ta ansvar for relasjonen, det synes ikke være avgjørende hvem den andre er, om det er et barn, en voksen, foreldre, kollega eller lignende. Det handler om en evne til å se den andre, uavhengig av hvem denne er. Relasjonskompetanse handler om evnen til å se og møte andre mennesker der de er, og være seg bevisst på sin egen rolle og eget bidrag i samspillet. Styrerne forstår relasjonskompetanse som å ha et perspektiv på seg selv, et perspektiv på den andre og et perspektiv på samspillet. I egenperspektivet legger de vekt på å ta i bruk og utvikle egne kunnskaper, holdninger og verdier, i forhold til kommunikasjonsferdigheter, sosiale ferdigheter, selvavgrensning og selvrefleksjon, å skape intersubjektivitet og forståelse, anerkjennelse og å være tilstede. Styrerne legger vekt på å få en forståelse av andreperspektivet ved å være tilstede, å se, lytte til, bekrefte og anerkjenne den andres følelser, tanker og opplevelser. De legger vekt på at relasjonskompetanse handler om å få til et godt samspill i relasjonene, å forstå hva som skjer i samspillet, tar ansvaret for det og får det til å virke godt. Styrerne legger vekt på at relasjonskompetanse består av et handlingsnivå, hvor de relasjonelle handlingene og praksisen kommer til uttrykk, og av et nivå med teoretiske og erfaringsbaserte begrunnelser for relasjonelle handlinger. De beskriver også et nivå bestående av relasjonelle verdier og holdninger. De legger vekt på at utvikling av relasjons kompetanse skjer gjennom refleksjon over nivåene, og at relasjonskompetanse handler om å få til et samsvar mellom disse nivåene. Styrerne legger vekt på at relasjonskompetanse innebærer kommunikasjonsferdigheter som verbal kommunikasjon, non verbal kommunikasjonen, dialog og selvavdekking. De legger videre vekt på sosiale ferdigheter i relasjonskompetanse, som ansvarlighet, empati, rolletaking og prososial atferd, selvhevdelse selvkontroll og lek, glede og humor. Relasjonskompetanse

forstås også av styrerne som intersubjektivitet og forståelse. Intersubjektivitet og forståelse som å kunne kjenne seg igjen i andres følelser, å kunne dele subjektive opplevelser, og kunne få en innvendig forståelse av den andre, der den er. De forstår relasjonskompetanse som selvrefleksivitet og selvavgrensning. Det å kunne skille mellom egne, og den andres tanker, følelser og opplevelser, videre som å reflektere over seg selv og sitt eget bidrag i relasjonen til andre. De vektlegger også anerkjennelse og evnen til å være tilstede i nåværende øyeblikk.

INNHOLDSFORTEGNELSE

FORORD	2
SAMMENDRAG	4
INNHOLDSFORTEGNELSE	7
1. INNLEDNING	9
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV OPPGAVE	9
1.2 OPPGAVENS TEMA, PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	11
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING OG STRUKTUR	11
1.4 OPPGAVENS AVGRENSNINGER	12
2. TEORETISK INNRAMMING	13
2.1 EN SOSIOALKONSTRUKTIVISTISK TILNÆRMING	13
2.2 RELASJONSKOMPETANSE I DAGENS KONTEKST	16
2.3 BARNEHAGEN SOM ORGANISASJON	18
2.4 BARNEHAGENS STRUKTUR , STYRERENS ROLLE OG ANSVARSOPPGAVER.....	20
2.5 POLITISKE FØRINGER OG FORVENTNINGER OM OG TIL RELASJONSKOMPETANSE.....	22
2.6 FORSKNING OM BETYDNINGEN AV RELASJONSKOMPETANSE I BARNEHAGEN	25
3. HVORDAN FORSTÅES RELASJONSKOMPETANSE UT FRA FORSKNING OG TEORI	29
3.1 RELASJONSKOMPETANSENS KOMPLEKSITET	29
3.2 RELASJON	30
3.3 KOMPETANSE	30
3.4 RELASJONSKOMPETANSENS BREDE REFERANSERAMME	33
3.5 RELASJONSKOMPETANSE SOM KOMMUNIKASJONSFERDIGHETER	35
3.5.1 <i>Kommunikasjonsprosessen</i>	36
3.5.2 <i>Verbal kommunikasjon</i>	37
3.5.3 <i>Non verbal kommunikasjon</i>	38
3.5.4 <i>Selvavdekking</i>	39
3.5.5 <i>Dialog</i>	40
3.6 RELASJONSKOMPETANSE SOM SOSIALE FERDIGHETER	41
3.7 RELASJONSKOMPETANSE SOM INTERSUBJEKTIVITET OG FORSTÅELSE.....	44
3.8 RELASJONSKOMPETANSE SOM SELVAVGRENSNING OG SELVREFLEKSIVITET	48
3.9 RELASJONSKOMPETANSE SOM ANERKJENNELSE	49
3.10 RELASJONSKOMPETANSE SOM PERSPEKTIVTAKING	50
3.11 RELASJONSKOMPETANSE SOM NÅVÆRENDE ØYEBLIKK	52
3.12 OPPSUMMERING AV HVORDAN DET KOMPLEKSE RELASJONSKOMPETANSE KAN FORSTÅES UT FRA TIDLIGERE FORSKNING OG TEORI	53

4.	FORSKNINGSDESIGN OG METODE.....	58
4.1	DESIGN OG GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN	58
4.2	DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET	59
4.2.1	<i>Utvalg av informanter</i>	<i>61</i>
4.2.2	<i>Intervjuguide og prøveintervju.....</i>	<i>62</i>
4.2.3	<i>Gjennomføring av intervjuer.....</i>	<i>63</i>
4.3	VURDERING AV OPPGAVENS VITENSKAPLIGHET	64
4.3.1	<i>Min rolle som forsker</i>	<i>64</i>
4.3.2	<i>Validitet.....</i>	<i>65</i>
4.4	FORSKNINGSETIKK	67
4.5	BEARBEIDING OG ANALYSE.....	68
5.	PRESENTASJON AV STYRERNES FORSTÅELSE AV RELASJONSKOMPETANSE	72
5.1	RELASJONSKOMPETANSE I BARNEHAGEN	72
5.1.1	<i>Presentasjon av informantenes bakgrunn og arbeidssted.....</i>	<i>72</i>
5.1.2	<i>Relasjonskompetanse i barnehagens årsplan</i>	<i>72</i>
5.1.3	<i>Relasjonskompetanse i styrernes utdanning</i>	<i>74</i>
5.1.4	<i>Relasjonskompetansens betydning i barnehagen</i>	<i>74</i>
5.1.5	<i>Utvikling av relasjonskompetanse i barnehagen.....</i>	<i>75</i>
5.2	RELASJONSKOMPETANSENS NIVÅER	76
5.3	RELASJONSKOMPETANSENS PERSPEKTIVER.....	80
5.4	RELASJONSKOMPETANSENS KATEGORIER	83
5.4.1	<i>Relasjonskompetanse som kommunikasjonsferdigheter</i>	<i>83</i>
5.4.2	<i>Relasjonskompetanse som sosiale ferdigheter</i>	<i>88</i>
5.4.3	<i>Relasjonskompetanse som intersubjektivitet og forståelse.....</i>	<i>90</i>
5.4.4	<i>Relasjonskompetanse som selvrefleksivitet og selvavgrensning.....</i>	<i>93</i>
5.4.5	<i>Relasjonskompetanse som anerkjennelse</i>	<i>95</i>
5.4.6	<i>Relasjonskompetanse som nåværende øyeblikk</i>	<i>96</i>
5.5	OPPSUMMERING AV STYRERNES FORSTÅELSE AV RELASJONSKOMPETANSE	96
6.	DRØFTING AV RESULTATER	99
6.1	DRØFTING AV OPPGAVENS FUNN	99
6.2	MIN LÆRINGSPROSESS	103
6.3	DRØFTING AV BRUK AV TILNÆRMING OG METODE.....	105
6.4	IMPLIKASJONER AV DENNE OPPGAVENS FUNN	106
7.	AVSLUTNING OG OPPSUMMERING.....	108
8.	KILDELISTE.....	111
9.	VEDLEGG	121

1. Innledning

I dette kapitlet redegjør jeg for bakgrunnen for mitt valg av oppgave og tema. Videre presenterer jeg min problemformulering og de forskningsspørsmålene som jeg i denne oppgaven søker å svare på. Til slutt beskrives kort oppgavens oppbygging, struktur og avgrensning.

1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

Relasjonskompetanse er et begrep som brukes stadig hyppigere, og vi opplever et økt fokus på relasjonskompetanse i store deler av arbeidslivet generelt (Nav, 2010). Vi finner det igjen innen politikken og media. Jonas Gahr Støre var gjesteredaktør i Magasinet, Dagbladet 13.06.09, og noe av det han her fokuserte på, var relasjoner og møter med andre mennesker. Han sier:

”Vi blir til i møtet med andre. Alene er vi lite. Derfor er det møtene som interesserer meg. I møtet mellom to mennesker oppstår det et felt der relasjonen utvikler seg. Hvis vi skal tro på menneskets evne til å utvikle det gode samfunn, så begynner alt i det møtet”. (Tennfjord, 2010)

Det snakkes om relasjonskompetanse hos ansatte og på ledernivå (Spurkeland, 2005, 2006), og ikke minst ser vi vektleggingen av relasjonskompetanse innenfor yrker i helsesektoren; omsorg og pleie, i behandling og terapi, og innen familierapi (Karlsen, 2009, Hatløy og Alnes, 2007), men også i økende grad i yrker som salg, kundebehandling og markedsføring (Rogaland kurs og kompetansesenter, 2010). Videre brukes relasjonskompetanse begrepet innenfor opplæring og undervisnings institusjoner både i skole og barnehage (Skien kommune, 2010, Lamer, 2010, Maurtua barnehage, 2010, Heimdalenga barnehage, 2010). Det fokuseres også på relasjonskompetanse i høyere utdanning, hvor det forekommer som eget tema i undervisningen (Høgskolen i Vestfold, 2010, Høgskolen i Sør Trøndelag, 2010, Høgskolen i Bergen, 2010, Universitetet i Oslo, 2010, Høgskolen i Akershus, 2010). Det skrives også bøker og finnes ulike kurstilbud som handler om relasjoner og relasjonskompetanse (Spurkeland, 2005, 2006, Røkenes og Hansen, 2006, Aubert og Bakke, 2008, Schibbye, 2004, 2009, Eide og Eide, 2007).

Barnehagen blir i denne sammenheng spesielt interessant, både som en arbeidsplass og at det er en organisasjon som har stor innflytelse på mange unges liv. I dag går 87 prosent av barn mellom 1-5 år i barnehage (Stortingsmelding 41), og barnehagen som organisasjon kan ut fra politiske prioriteringer tolkes som en av samfunnets viktigste institusjoner. I Soria Moria-erklæringen heter det at

”Menneskene er samfunnets viktigste ressurs. Derfor er satsingen på barn, utdanning og forskning noe av det viktigste vi som samfunn kan gjøre. Både for å gjøre samfunnet rikere, men også for å gjøre menneskenes liv bedre” (Stortingsmelding 41).

Tar vi utgangspunkt i at relasjoner er viktig for å utvikle ”det gode”, og ser dette i sammenheng med de politiske ambisjoner om å gjøre mennesker liv rikere, i dette tilfellet relatert til barns liv, blir det interessant å se hva slags innhold sentrale aktører som arbeider med barn legger inn i den kompetansen som ”kreves” for å utvikle nettopp det ”gode”. Bakgrunnen for at jeg valgte å se relasjonskompetanse i en barnehagesammenheng henger også sammen med at jeg selv har arbeidet mange år i barnehage som assistent, førskolelærer, pedagogisk leder, og som styrer. Jeg har observert mange barn i relasjon til andre barn. Jeg har også observert personalet i relasjoner med barn, til barnas foreldre, og til hverandre som personalgruppe. Det å ha observert ulike relasjonelle møter, har fått meg til reflektere over hva det er som gjør at noen syntes å mestre disse møtene bedre enn andre. Jeg har også reflektert over at blant personalet i barnehagen, finnes det mange ulike mennesker, og det varierer hva de har med seg av ”relasjonell” bagasje, hvor mye de har ”pakket” i sekken, og om de vet hva de har med seg. Kan det ikke da bli veldig tilfeldig for barna hva de får med seg av relasjonelle læringserfaringer? I Stortingsmelding 41 står det at deltakelse i barnehage, og det øvrige utdanningssystemet har stor innvirkning på sosiale forskjeller senere i livet. Videre står det at *”kvaliteten på barnehagetilbudet som gis, er helt avgjørende for barnas trivsel og utvikling i barnehagen”* (Stortingsmelding 41:1). Stortingsmelding 41 legger vekt på at dette henger sammen med *”kvaliteten på relasjonene mellom ansatte og barn”* (1). For noen år siden hørte jeg om, for meg et nytt begrep, ”relasjonskompetanse”. Jeg ble interessert i hvordan dette begrepet kunne forstås, og mitt valg av tema landet nettopp på forståelsen av relasjonskompetanse. Det har derfor vært interessant å få høre hva styrere i barnehager legger i relasjonskompetanse, og sett på hva som finnes av forskning og teori om relasjonskompetanse.

1.2 Oppgavens tema, problemstilling og forskningsspørsmål

Temaet for denne oppgaven er relasjonskompetanse, og hvordan dette forstås av fem styrere i barnehager i en kommune. Mitt fokus vil være på hvordan disse styrerne forstår relasjonskompetanse i den konteksten de befinner seg i som ledere av organisasjonen barnehage. Jeg vil drøfte disse funnene i lys av tidligere forskning og teori om relasjonskompetanse. Min hensikt er å utvikle mer innsikt i fenomenet gjennom dialog mellom teori og empiri. Min problemstilling er

”Hvordan kan begrepet relasjonskompetanse forstås av styrere i barnehage?”

Følgende forskningsspørsmål har guidet meg i denne problemstillingen:

1. Hvordan kan vi forstå relasjonskompetanse ut fra tidligere forskning og teori?
2. Hvordan snakker fem barnehagestyrere om relasjonskompetanse?

1.3 Oppgavens oppbygning og struktur

Teksten min er et resultat av konstruksjoner og rekonstruksjoner som har vært styrt av de valgene jeg har foretatt underveis i forskningsprosessen. Det har vært en utfordring å synliggjøre det pågående refleksive tolkningsarbeidet, og dette arbeidet avsluttes heller ikke når oppgaven innleveres. Tolkningen av materialet har foregått parallelt med lesing av teori. I tillegg har jeg gjennom veiledning og drøftinger med andre, stadig sett på resultatene ut fra nye perspektiver. Jeg har tilstrebet å gi teksten som ferdig produkt en lineær fremstilling. Dette har ikke vært karakteristisk for forskningsprosessen, og utvikling av forståelse og erkjennelse. I kapittel 1 beskriver jeg bakgrunnen for valg av oppgave og presenterer oppgavens tema, problemformulering og forskningsspørsmål. Jeg beskriver også hvordan jeg har bygd opp oppgaven og om dens struktur. Til slutt i dette kapittelet skriver jeg om hvilke avgrensninger jeg har foretatt. Kapittel 2 tar for seg den teoretiske innrammingen. Her beskriver jeg min sosialkonstruktivistiske tilnærming, relasjonskompetanse i dagens kontekst, barnehagen som organisasjon, barnehagens struktur, styrerens rolle og

ansvarsområder. Deretter presenterer jeg politiske føringer og forventninger om og til relasjonskompetanse. Til slutt i dette kapittelet skriver jeg om hva forskning sier om betydningen av relasjonskompetanse i barnehagen. Kapittel 3 handler om hvordan relasjonskompetanse kan forstås ut fra tidligere forskning og teori. De områdene jeg her legger vekt på, er relasjonskompetansens kompleksitet, relasjon, kompetanse og relasjonskompetansens brede referanseramme. Jeg beskriver videre relasjonskompetanse som kommunikasjonsferdigheter, sosiale ferdigheter, intersubjektivitet og forståelse, selvavgrensning og selvrefleksivitet, anerkjennelse, perspektivtaking og som nåværende øyeblikk. Til slutt oppsummerer jeg hvordan relasjonskompetanse kan forstås ut fra tidligere forskning og teori. I kapittel 4 beskriver jeg oppgavens forskningsdesign og metode. Jeg starter med design og gjennomføring av undersøkelsen. Deretter skriver jeg om det kvalitative forskningsintervjuet, vurdering av oppgavens vitenskaplighet, forskningsetikk, bearbeiding og analyse. Kapittel 5 gir en presentasjon av styrernes forståelse av relasjonskompetanse. Det jeg legger vekt på her, er relasjonskompetanse i barnehagen, relasjonskompetansens nivåer, perspektiver og kategorier. Til slutt oppsummerer jeg styrernes forståelse av relasjonskompetanse. I kapittel 6 drøfter jeg mine resultater og funn, og i kapittel 7 finnes avslutning og oppsummering.

1.4 Oppgavens avgrensninger

Jeg har i denne oppgaven fokusert på å hente frem fem barnehagestyreres forståelse av relasjonskompetanse. Jeg har avgrenset dette arbeidet til å se på relasjonskompetanse i forhold til relasjonene mellom menneskene i barnehagen. Relasjonskompetanse handler også om styrernes relasjon til faget sitt. Dette er ikke behandlet eksplisitt i denne oppgaven, men er ikke minst like viktig. Relasjonskompetanse kan også sees på i forhold til styrernes øvrige liv, og de relasjonene de her befinner seg i, men jeg har avgrenset mitt arbeid til å se på de relasjonene styrerne befinner seg i, i sitt profesjonelle liv. Når det gjelder informantene i denne oppgaven, er de avgrenset til fem stykker, og jeg har avgrenset arbeidet med oppgaven til å ta i bruk intervju som metode.

2. Teoretisk innramming

Innenfor samfunnsvitenskaplig forskning eksisterer det et mangfold av teorier og perspektiver som alle bygger på vitenskapsteoretiske ståsteder. Den teoretiske bevisstheten er med på å sette kursen for min ferd som forsker. I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for min teoretiske tilnærming til oppgaven. Jeg skriver om min sosialkonstruktivistiske tilnærming, relasjonskompetanse i dagens kontekst, barnehagen som organisasjon, barnehagens struktur, styrerens rolle og ansvarsområder. Deretter presenterer jeg politiske føringer og forventninger om og til relasjonskompetanse. Til slutt i dette kapitlet skriver jeg om hva forskningen sier om betydningen av relasjonskompetanse i barnehagen.

2.1 En sosioalkonstruktivistisk tilnærming

Når jeg skal studere styrernes forståelse av relasjonskompetanse, kan dette forstås som en prosess av meningsskaping i sosiale prosesser. Alle relasjoner som styrerne inngår i som personer, vil virke inn på dette, men jeg avgrenser til det som er kontekstuel knyttet til barnehagen som organisasjon. Utgangspunktet for oppgaven er en sosialkonstruktivistisk tilnærming. Sosial konstruktivismen legger vekt på at virkeligheten ikke er en universell og avdekkbar størrelse, men formes av og gjennom menneskers handlinger, språk og antatte handlingsperspektiv. På denne måten fremtrer verden for hvert enkelt menneske i konstant bevegelse (Burr, 1995). Denne tilnærmingen poengterer at kunnskap er avhengig av den kulturen den er en del av, og at den er innfiltret i en historisk og kulturell kontekst. Sosialkonstruktivismen hevder at situasjonen i kunnskapstilegnelsen har stor betydning. Fokuset på å tilegne seg kunnskap går fra et individ til kontekst fokus. Dewey la vekt på situasjonen og at vår erfaring er knyttet til de situasjonene hvor vi gjør erfaringene.

”For we never experience nor form judgments about objects and events in isolation, but only in connection with a contextual whole. This latter is what is called a situation” (Dewey 1938).

Situasjonen representerer *”the basic unit of experience”* (Dewey, 1938). Bruner snakker om meningsdanning. Danning av mening innebærer å sette møter med verden inn i den rette kulturelle konteksten, for å få en forståelse av hva det dreier seg om. På denne måten dannes

mening i bevisstheten og den har betydning i den kulturen den er skapt i (Bruner, 1997). Kunnskap oppfattes ikke lenger som noe man kun bærer med seg som enkeltperson, men som noe som er sosialt distribuert. Det at kunnskapen er sosialt distribuert vil si at den ikke er i mennesket, men mellom mennesker og mellom mennesker og ting. Den blir konstruert gjennom samhandling, og ikke primært gjennom individuelle prosesser. Det som er virkelig er mer enn en sosial konstruksjon i enkelt mennesket, det er resultat av at hver enkelt forsøker å skape en mening som fungerer kognitivt og uttrykker sammenheng. Sosial konstruktivismen hevder at det ikke finnes en "sannhet" som står i et objektivt forhold til virkeligheten, og virkeligheten kan heller ikke styre det som sies om den (Phillips, 2000).

Dette gir konsekvenser for min forståelse av egen forskerpraksis, ettersom det impliserer erkjennelse av at erfaringer ikke er nøytrale og sanne i objektiv forstand men produkter av de klassifiseringer og de kategoriseringer jeg har sett verden gjennom (Nerland, 2003). I sosialkonstruktivismen har språket en viktig rolle i produksjonen av kunnskap og mening. Dette fokuset på sammenhengen mellom språk og mening kan gjøre det vanskelig å skille "the knowledge from the knower" (Steedman, 1991 i Alvesson og Sköldberg, 1994). På denne måten oppløses forestillingen om en objektiv virkelighet som er uavhengig av våre begreper om virkeligheten, og ut ifra denne tankegangen vil forestillingene om relasjonskompetanse være farget av de teoretiske perspektiver og derav språklige begreper denne oppgaven baserer seg på. Dersom verden består av sosiale konstruksjoner, vil vår tilgang til virkeligheten alltid gå via språket (Jørgensen og Phillips, 1999). Gjennom språket tilbys mennesket fysiske og intellektuelle redskaper som gir verden mening. Säljö hevder at språket er unnværlig i kunnskapsbyggingen ettersom det muliggjør å samle erfaringer, ideer, kunnskaper og ferdigheter, og kunne kommunisere disse videre til andre.

"Språket blir en praktisk ressurs som människor använder för att skapa mening i sin omvärld. Samtidig antar språkliga konstruksjoner en betydande egenkraft. De blir konkreta redskap för at skapa ordning och reda i en dynamisk og mångtydig verklighet, och när man använder dem finns en tendens att vi börjar se omvärden i de mönster som språkliga kategorier tillhandahåller" (Säljö, 2000:76-77).

For å forklare noe må man kunne være i stand til å forstå hva den andre sier og gjør (Bråten, 2002). For en kontinuerlig etablering, utvikling og reparering av en slik felles forståelse

illustrerer at mennesker håndterer virkeligheten ved hjelp av språklige kategorier som utgjør integrerte deler av deres sosiale praksiser. Språket er en form for sosial handling, og gjennom å snakke sammen konstrueres verden (Burr, 1995).

En handling kjennetegnes videre av at den blir tillagt mening. Denne meningen uttrykkes og oppstår gjennom språket. I diskurser forholder handlinger og språk til samme dimensjon. En diskurs kan forstås som en bestemt måte å forstå og snakke om verden på, eller et utsnitt av verden (Jørgensen og Philips, 1999). Diskursene utgjør tenkemåter og forestillinger som både konstrueres og konstruerer gjennom sosiale handlinger.

”En diskurs er et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjonene og fremstår som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere, og har en viss grad av regularitet i et sett av sosiale relasjoner” (Neumann, 2001:18)

Kritikken mot sosialkonstruktivismen, hevder at denne ikke representerer en forsvarlig epistemologi ettersom den ikke anerkjenner at naturen overskrider menneskelige kunnskapende prosesser (Phillips, 2000). Epistemologi betyr læren om hvordan vi tilegner oss og begrunner kunnskap (Gilje og Grimen, 1993). Kritikerne hevder også at sosialkonstruktivismen trekker epistemologiske beslutninger som er forklarende, dette til tross for at de har psykologiske hensikter om å forstå (Denzin og Lincoln, 1994). Strike (1987) besvarer kritikken med at man ikke trenger å være antirealist for å kunne være sosial konstruktivist, og at det er mulig å opprettholde troen på at det konstruerte korresponderer med noe i den virkelige verden. Goodman regnes som den sosialekonstruktivismens opphavsmann og erstattet ”truth” med ”rightness” i sine teorier (Goodman, 1978 i Denzin og Lincoln, 1994).

Utifra en sosialkonstruktivistisk tilnærming, må man derfor ta beslutninger som ikke baserer seg på sikker viten, eller kan utledes fra denne. Dette betegnes som usikkerhetens epistemologi (Kvale, 1997). I følge Beck blir samfunnsvitenskapens viktigste oppgave å gripe denne forvandlingen begrepslig, undersøke den empirisk, og gjøre den forståelig og håndterbar for mennesker og institusjoner (Beck, 2003).

Denne oppgavens fokus er rettet mot de sosiale prosesser og den diskursive koblingen av språk, mening og handling, og gjør det naturlig å søke tilgang til informantenes artikulerte erfaringer, for å belyse min problemstilling. Den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen har konsekvenser for både mitt valg av metode og teoretiske perspektiver. Diskursforståelsen handler om å være bevisst den meningen som artikuleres gjennom språklige konstruksjoner, og å få en forståelse av hvilke diskurser som gjør seg gjeldende i informantenes forståelse av relasjonskompetanse. I min teoridel drar jeg på mange perspektiver. I tillegg til det sosialkonstruktivistiske trekker jeg også inn noe fra det filosofiske og individpsykologiske perspektivet som supplerer og komplimenterer, og passer inn under den brede sosialkonstruktivistiske ”paraplyen”.

2.2 Relasjonskompetanse i dagens kontekst

For å forstå begrepet relasjonskompetanse i en barnehagesammenheng, er det nødvendig, ut fra en sosialkonstruktivistisk tilnærming, å se kunnskap på bakgrunn av konteksten og i lys av det samfunnet og den kulturen vi er en del av. På bakgrunn av dette blir det sentralt å se hva som kjennetegner det samfunnet vi lever i. Giddens beskriver det samfunnet vi i dag lever i, og et viktig bidrag er hans strukturasjonsteori (Giddens, 1996). Han hevder at for å forstå det moderne samfunnet, må man se sammenhengen og gjensidigheten mellom det handlende individet, aktøren, og det omliggende samfunn, strukturen. Strukturen påvirker ikke ensidig aktørene, og summen av handlende individer skaper heller ikke strukturen. De står i et gjensidig forhold til hverandre. Samfunnet betraktes som en strukturasjonsprosess hvor aktørene samtidig strukturerer, og er strukturert av samfunnet. For meg, når jeg har studert relasjonskompetanse, har det vært sentralt å se informantenes forståelse av relasjonskompetanse i sammenheng med diskurser i det omliggende samfunnet. Giddens viser oss hvordan aktørene står i et dialektisk forhold til omgivelsene. Modernitetens fremvekst skaper forandringer i individets sosiale miljø, og påvirker folks ekteskap, familie og andre institusjoner. Det sosiale er ikke adskilt fra det personlige liv, og det kan heller ikke betraktes som et ytre miljø i forhold til det (ibid, 1996). *”Når individerne kæmper med intime problemer, er de aktivt med til at rekonstruere det univers af social aktivitet, som befinder sig rundt om dem”* (ibid, 1996:23). Giddens forståelse av ”Modernitet” er som ”den industrialiserte verden”. Han ser industrialismen sammen med kapitalismen, som

modernitetens institusjonelle dimensjoner. Det er en massiv forøkelse av organisatorisk makt forbundet med fremveksten av et moderne sosialt liv. Den moderne verden skiller seg fra den forrige perioden ved dens ekstreme dynamikk.

”Den moderne verden er en ”løpsk verden”: ikke alene er den sociale forandrings hastighet langt høyere, dens omfang og den dybde, hvormed den påvirker tidligere eksisterende sociale praktiser og adferdsformer, er også langt større” (Giddens, 1996:27).

Det er tre hovedelementer som forklarer de dynamiske særtrekkene ved det moderne sosiale liv, i følge Giddens. Dette er adskillelsen av tid og rom, utleiringen av sosiale institusjoner, og institusjonell refleksivitet. Adskillelse av tid og rom innebærer en standardisering av global tid, og samhandling uavhengig av rom som for eksempel ved bruk av internett. Utleiring av sosiale institusjoner innebærer at sosiale relasjoner rives løs fra lokale sammenhenger og rekonstrueres på tvers av tid og rom. Ekspertsystemene fører til at vi nå ofte er tettere på mennesker langt vekk, enn de som er i vår nærhet. Refleksivitet handler om at det stilles spørsmål til alt, og at systemer reflekterer og kontinuerlig reviderer sin praksis på bakgrunn av ny kunnskap. Det moderne samfunnet kjennetegnes ved globalisering og pluralisering på det lokale plan. Globalisering og pluralisering innebærer at det finnes flere ulike levesett og livsstiler i de lokale miljøene.

”Jo mer tradisjonen mister taket, og jo mer dagliglivet rekonstrueres på bakgrunn av det dialektiske samspillet mellom det lokale og det globale, desto mer tvinges individene til å foreta valg om livsstil blant mange forskjellige muligheter” (Giddens, 1996:14).

Det moderne samfunn er et komplekst samfunn, og kompleksitetsproblemer løses gjennom differensiering. Den utilsiktede følgen blir individualitet og selvrefleksjon. Individet er ansvarlig og former selv en livsbane fra fortid til fremtid. Refleksivitet er en slags innøvet selvobservasjon (ibid, 1996). Individet kan endre seg fra dag til dag, og skaper hypoteser om sin framtid ettersom vi lever i et foranderlig samfunn. I det moderne, er det vanligere at mennesket etablerer et metaperspektiv på seg selv, og handler ut fra dette. Dette innebærer at mennesket i det personlige og sosiale rommet ”overvåker” seg selv, og skaper et bilde av seg selv i forhold til dette. Språket er betydningsfullt i sosialiseringprosessen, og nært forbundet med hukommelsen. Språket er viktig for deltakelse i sosiale sammenhenger, og et medium som gjør at mening kan bevares på tvers av tid- rom distansering (ibid, 1996).

Ut fra Giddens strukturasjonsteori vil det å leve i dagens samfunn fordre en del relasjonelle ferdigheter. Blant annet i forhold til globalisering og pluralisering at det finnes ulike levesett og livsstiler i nærmiljøet, noe som også antakelig gjenspeiles i barnehager. For å møte disse ulikhetene og forskjellene vil forståelse og intersubjektivitet kunne være av betydning. Når han snakker om å ha et metaperspektiv på seg selv, tenker jeg at dette vil kunne falle sammen med selvrefleksivitet og selvavgrensning. Noe annet jeg også opplever som sentralt, er hans ansvarliggjøring av individet, tanken om individet i et foranderlig samfunn hvor det kan endre seg fra dag til dag, og hans presisering av språkets betydning i det moderne samfunn i sosialiseringsseser, hvor det å ha kommunikasjonsferdigheter er en sentral ferdighet for individet. I de sosiale praksiser og atferdsformer som stadig er i forandring ser jeg at det vil fordre en del relasjonelle ferdigheter for å følge med i den ”løpske verden”.

2.3 Barnehagen som organisasjon

Fokuset i denne oppgaven, er relasjonskompetanse i en barnehagesammenheng. Etersom barnehagen er en organisasjon, finner jeg det sentralt å se på hva som kjennetegner organisasjoner generelt, og hva som er spesielt for barnehagen. Jeg vil ta utgangspunkt i Jacobsen og Thorsvik (1997) og Gotvassli (1999). Årsaken til at jeg velger å ta med dette, er for å illustrere hvor mye av livet i en organisasjon som innebærer relasjoner til andre.

”Det som er bestemmende for om vi kaller en gruppe for en organisasjon, er om deltakerne har felles mål som knytter dem sammen, og om det eksisterer prosedyrer eller retningslinjer som samordner arbeidet til deltakerne mot realisering av disse målene” (Jacobsen og Thorsvik, 1997:11).

Her legges det vekt på at for å realisere organisasjonens mål er det nødvendig å samordne arbeidet til deltakerne. Dette innebærer at deltakerne står i relasjon til hverandre. Barnehagen er en organisasjon som har det felles målet *”... skal gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter...”* (Lov om barnehager § 1). De retningslinjene som er gjeldende for hvordan målet skal nås, er Rammeplanen for barnehager, og det er barnehagens personale som felles og i samarbeid skal realisere dette målet. En definisjon av en organisasjon er *”.. et sosialt system som er bevisst konstruert for å realiserer bestemte mål”* (Etzioni, 1982 i Jacobsen og Thorsvik, 1997:11). Også her ser vi at organisasjonen er

et sosialt system og begrepet sosialt viser til at barnehagen består av mennesker som samhandler med hverandre, og er i relasjon til hverandre. Jacobsen og Thorsvik hevder at det i enhver organisasjon vil forekomme gruppeprosesser, og at man derfor trenger innsikt i den relasjonelle karakter ved organisasjonen (Jacobsen og Thorsvik, 1997). De elementene som kjennetegner en organisasjon, er mennesker, relasjoner mellom mennesker og samspill mellom organisasjonen, og omgivelsene som den virker innenfor (ibid, 1997).

Når det gjelder barnehagen som organisasjon, fokuserer Gotvassli (1999) på pedagogikk og ledelse. Styreren som leder, personalledelse, ledelse som teamarbeid, forandringsledelse, motivasjon og inspirasjon av medarbeidere, mål, kommunikasjon og beslutning, struktur, personalgruppens psykologi, konflikter og konflikthåndtering. Også her kan man se at relasjoner mellom mennesker er en sentral del av innholdet. Gotvassli (1999) presiserer at en organisasjon virker innenfor omgivelser preget av andre aktører som man er avhengig av å samhandle med for å overleve. (Gotvassli, 1999)

Barnehagens eksistens er knyttet til at det finnes personer eller grupper som har interesser knyttet til den virksomheten som finner sted. De viktigste interessentene for barnehagen er offentlige myndigheter, foreldrene, barna, de ansatte og eierne. Gotvassli påpeker at man i barnehager trenger å jobbe med organisasjonskulturen. Dette handler om de normene og verdiene som eksisterer i barnehagen. Det handler om tonen mellom de ansatte, hvordan de er sammen med barna, forholdet til foreldrene, synet på eieren og hvordan en håndterer konflikter. Han hevder at kulturen i barnehager ikke blir diskutert like ofte som synlige forhold som personaltetthet og aldersinndeling. Dette til tross for at kulturelle forskjeller er viktigere, ettersom det er i det følelsesmessige miljøet barna oppholder seg i hver dag, og år etter år (ibid, 1999).

Ut fra disse definisjonene på en organisasjon, ser jeg at mye av organisasjonens liv handler om samhandling og relasjoner mellom mennesker. Innen de områdene Gotvassli (1999), og Jacobsen og Thorsvik (1999) fokuserer på, ser man at det handler om mennesker og relasjoner mellom mennesker, og relasjonskompetanse vil kunne være av betydning i en

barnehagesammenheng. Det jeg opplever som spesielt for barnehagen, er at målet er å gi barna gode utviklings og aktivitetsmuligheter. Dette handler blant annet om å utvikle barnas sosiale, eller relasjonelle ferdigheter. I tillegg kan det også synes som om det relasjonelle også er middelet, slik at barnehagepersonalet må ta i bruk sine relasjonelle ferdigheter i sitt forhold til barna, for å utvikle barnas relasjonelle ferdigheter. De vil også være rollemodeller for barna. Videre om målet i barnehagen skal oppnås må dette skje ”i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem.” (Lov om barnehager § 1), noe som også fordrer at de ansatte tar i bruk sin relasjonskompetanse i forhold til barnas foreldre. Når personalet skal arbeide for å nå målet, må de også samarbeide med hverandre, om hvordan de sammen skal nå det, som igjen fordrer relasjonskompetanse.

2.4 Barnehagens struktur , styrerens rolle og ansvarsoppgaver

Organisasjoner har en formell struktur og en uformell struktur. Den formelle strukturen innebærer regler som er knyttet til styring og arbeidsdeling som for eksempel stillingsinstruksjer, mål, ressurser og dagsrytme. Disse virker styrende for arbeidet. Den uformelle strukturen er uskrevne lover og regler som for eksempel holdninger, verdier, følelser, gruppenormer og sosiale kontakter. I både den uformelle og formelle strukturen vil ulike relasjonelle ferdigheter og relasjonskompetanse komme til uttrykk. Når det gjelder organisasjonsform er de fleste barnehager organisert etter linjeprinsippet. Det vil si at dersom en tar utgangspunkt i de som arbeider i en barnehage, og følger hierarkiet oppover, vil en få en linje hvor ansvar og oppgaver følger linjen. Assistentene, førskolelærere, pedagogiske ledere og styrer (Gotvassli, 1999).

Det er styreren som er barnehagens leder. Tannenbaum og Schmidt definerer ledelse som: ”Ledelse er mellommenneskelig påvirkning utøvet i en situasjon og rettet mot, gjennom kommunikasjonsprosessen, oppnåelse av ett eller flere spesifiserte mål” (Gotvassli, 1999: 110). Gotvassli skriver videre ”I motsetning til rene administrative oppgaver som kan gjøres alene, er ledelse først og fremst knyttet til arbeid med andre mennesker” (Gotvassli, 1999:110). Her sees ledelse først og fremst som arbeid med andre mennesker, og relasjoner mellom mennesker.

Når det gjelder mine informanternes funksjon i forhold til deres stillingsbeskrivelse er de delt i tre. Pedagogisk ledelse, personalledelse og administrativ ledelse (Stillingsbeskrivelse, 2008). Styrelsen er barnehagens pedagogiske leder, og skal lede barnehagen i samsvar med lover, forskrifter, retningslinjer og vedtekter. Styrelsen har det overordnede ansvaret for årsplanlegging, planleggingsdager, samarbeid med andre instanser og foreldresamarbeid. Styrelsen skal sørge for enkeltbarnets trivsel og utvikling, og tilrettelegge for et godt samarbeid mellom hjem og barnehage. Videre skal styrelsen sørge for at barn og foreldres medvirkning blir ivare tatt. I tillegg skal styrelsen holde seg faglig oppdatert, sørge for rapportering til styret og sørge for at veiledning blir gitt. Når det gjelder personalledelse har styrelsen ansvar for å skape et fysisk og psykisk godt arbeidsmiljø i barnehagen. Styrelsen skal gi medarbeidere støtte, oppfølging og veiledning i arbeidet. Styrelsen skal gi de ansatte informasjon, ivareta deres rettigheter og medbestemmelse. De skal også følge opp personale som er sykemeldte og i permisjon. Styrelsen skal forvalte personalressursene i barnehagen slik at de ansatte gis ansvar og oppgaver med de krav som stilles til arbeidet. Styrelsen er ansvarlig for at personalet er kjent med lover, forskrifter, vedtekter og retningslinjer. Styrelsen har ansvar for at medarbeidersamtaler blir gjennomført, personalmøter avholdt, personalbehandling skjer i tråd med lover og forskrifter, delta i intervjuer og innstilling til nye stillinger og gjennomfører avslutningssamtaler. Styrelsen er også barnehagens administrative leder. Styrelsen har hovedansvar for budsjett, økonomi, vedlikehold, opptak, delta i styret, post og arkivering. Styrelsen skal sørge for at kontortekniske oppgaver utføres og tidsfrister overholdes, forsvarlig håndtering av konfidensielle opplysninger, og sørge for at gjeldende Helse- Miljø- og Sikkerhetsrutiner blir overholdt. Videre skal de forvalte barnehagens verdier, passe på at bygning, inventar og lekeplass er i forskriftsmessig stand. De har også ansvar for opptak, budsjettforslag og å overholde budsjetttrammen (Stillingsbeskrivelse, 2008). Styrelsenes stillingsinstrukser tydeliggjør deres ansvars og oppgave områder, og viser at de står i relasjon til mange. De står i relasjon til barna i barnehagen, deres foreldre, personalet, andre styrelser, kommunen med fler. Jeg vil konsentrere meg om å se på styrelsenes formelle relasjoner, de relasjonene de befinner seg i, i deres profesjonelle liv inne i barnehagen som barn, foreldre og personalet.

2.5 Politiske føringer og forventninger om og til relasjonskompetanse

De politiske føringene som Lov om barnehager og Rammeplan for barnehager, bruker ikke relasjonskompetanse som begrep, men de syntes likevel å ha forventninger og føringer om og til relasjonskompetanse. Jeg vil her skrive noe om formålet og innholdet i de sentrale føringene, for å illustrere disse forventningene. Formålet til barnehagen er

”Barnehagen skal gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem” (Barnehageloven § 1).

Barnehagen skal gi barn gode utviklings og aktivitetsmuligheter. I dette legger Rammeplanen føringer for barnehagens innhold som skal være omsorg, oppdragelse, lek og læring. Videre beskriver Rammeplanen språklig og sosial kompetanse som en del av barnehagens innhold. Rammeplanen legger vekt på at barna skal utvikle sosial kompetanse, og beskriver dette som:

”Sosial kompetanse handler om å kunne samhandle positivt med andre i ulike situasjoner. Denne kompetansen uttrykkes og tilegnes av barn i samspill med hverandre og med voksne. Den gjenspeiles i barns evne til å ta initiativ og til å opprettholde vennskap. Forståelse for sosiale forhold og prosesser og mestring av sosiale ferdigheter krever erfaring med og deltakelse i fellesskapet. Sosial kompetanse utvikles kontinuerlig gjennom handlinger og opplevelser” (Rammeplan, 1996:28).

Videre står det i Rammeplanen:

”Erfaringer med jevnaldrende har stor betydning for barns samspillsferdigheter, og gjør barnehagen til en viktig arena for sosial utvikling, læring og etablering av vennskap.” (ibid:27).

Og det står at

”Personalet er rollemodeller og bidrar gjennom egen væremåte til barns læring av sosiale ferdigheter” (ibid:28).

Et av Rammeplanens mål er altså at barna skal utvikle sin sosiale kompetanse i barnehagen. Barna skal gis mulighet til å gi og motta omsorg, og de skal få delta i lek og å få venner. Det

er i denne samhandlingen med hverandre og med barnehagens personale at grunnlaget for læring og sosial kompetanse legges. Det er personalet som har ansvar for at barna utvikler kompetansen, og gjennom blant annet deres væremåte bidrar de til at barna lærer sosiale ferdigheter. Rammeplanen beskriver hva som skal kjennetegne de relasjonene som skal være et grunnlag for utviklingen av sosial kompetanse. *"Anerkjennende og støttende relasjoner er et grunnlag for utviklingen av sosial kompetanse"* (Rammeplan, 1996:29). Videre står det i Rammeplanen at personalet skal møte barn med respekt og aksept, omsorg, tillit og tiltro. Rammeplanen beskriver en omsorgsfull relasjon som en relasjon som er preget av lydhørhet, nærhet, innlevelse og evne og vilje til samspill. Omsorgen skal prege hverdagen i barnehagen og alle rutinesituasjonene. De voksne skal forme et miljø som skal være preget av glede, humor, kreativitet og omtanke for fellesskapet. Barn utvikler tillit til seg selv og andre, og stimulerer evnen til å skape gode relasjoner gjennom gode omsorgserfaringer. *"Omsorg i barnehagen handler både om relasjonen mellom personalet og barna og om barnas omsorg for hverandre"*(ibid:25). Kvaliteten i det daglige samspillet mellom mennesker i barnehagen er en av de viktigste forutsetningene for barns utvikling og læring. Oppmerksomheten må derfor både rettes mot samspillet barna imellom, mellom barn og personale og mellom barnehagens ansatte. Rammeplanen beskriver også hvilken betydning dette har i barnas liv:

"Læring om seg selv, om andre mennesker, om samspill og om den fysiske verden omkring, er prosesser som er med på å skape mening i barns liv" (ibid:26).

Barna skal lære noe om seg selv, de skal lære noe om andre mennesker, og de skal lære noe om samspill og verden omkring. Dette er prosesser som er med på å skape mening i barnas liv. På bakgrunn av dette oppfatter jeg at de politiske føringene har store forventninger om og til relasjonskompetanse i barnehagen.

De politiske føringene legger videre vekt på at arbeidet med barna skal skje i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem. Når barnehagen skal samarbeide med barnas hjem om å gi barna gode utviklings og aktivitetsmuligheter, vil personalet også stå i relasjon til barnas hjem. Om relasjonen mellom barnehagen og barnas hjem står det *"de enkelte foreldres integritet skal respekteres"* (Rammeplanen, 2006:13). Videre står det at det daglige samarbeidet mellom hjem og barnehage *"må bygge på gjensidig åpenhet og tillit"* (ibid:14).

Om forståelse står det at det menes *”gjensidig respekt og anerkjennelse for hverandres ansvar og oppgaver i forhold til barnet”*(ibid:14). Med samarbeid menes regelmessig kontakt der informasjon og begrunnelser utveksles. Rammeplanen beskriver at personalet *”må være lydhør for foreldrenes forventninger og ønsker både som enkeltpersoner og gruppe”* (ibid:14). Videre *”Å møte foreldre fra ulike kulturer, både innen det norske samfunnet og fra andre land, krever respekt, lydhørhet og innsikt”* (ibid:15). Jeg opplever at de politiske føringene også her har klare forventninger til og om relasjonskompetanse.

De politiske føringene stiller også krav til at personalet i barnehagen skal reflektere over egne verdier og handlinger, og at dette bør inngå i personalets pedagogiske drøftinger. Barnehagen må videre systematisk vurdere om egen praksis og barnehagens kultur, bidrar til å fremme verdiene som skal ligge til grunn for virksomheten. Kunnskapsdepartementet har utarbeidet et temahefte om Kompetanse i barnehagen, som fremhever personalets kompetanse som den viktigste faktoren for høy kvalitet i barnehagetilbudet. De fremhever personalets kompetanse som den viktigste forutsetningen for at barnehagen kan være en arena for omsorg, oppdragelse, lek og læring, språkutvikling og sosial utjevning. *”Kvalitetsutvikling i barnehagen innebærer en stadig utvikling av personalets kompetanse”* (Rammeplan for barnehagen, 2006:16). Kompetanseplanen skisserer også et behov for utvikling av kompetanse, og de områdene som er i fokus, er blant annet personalsamarbeid, kommunikasjon og ledelse. Planen beskriver at personalets kompetanse er viktig, men er mer utydelig i beskrivelsen av hva slags kompetanse som er sentral.

Rammeplanen legger også vekt på at barn i barnehagen har rett til medvirkning.

”Barn i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet. Barn skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planlegging og vurdering av barnehagens virksomhet. Barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med dets alder og modenhet” (Barnehageloven § 3 Barns rett til medvirkning).

Barnas medvirkningsprosesser skjer innenfor et fellesskap og gjennom deltakelse i ulike typer relasjoner. Dette dreier seg i vid forståelse om barns rett til å få støtte, til å uttrykke seg, bli synlige og virke i sosial sammenheng. Medvirkning handler om å gi barn et rom, i

fysisk og psykisk forstand, og om retten til å uttrykke seg og handle sammen med andre (Bae m. fl, 2006, Stortingsmelding 41). Her sees medvirkning på som at barna har rett til å få støtte, få uttrykke seg, bli synlige og virke i sosial sammenheng, og kan sees på som sentralt i forhold til relasjonskompetanse.

Stortingsmelding 41 bruker heller ikke relasjonskompetanse som begrep, men legger vekt på som, og med utgangspunkt i Rammeplanen at barnehagen skal legge til rette for, og utvikle barnas sosiale kompetanse. I Stortingsmeldingen står det at

”Kvaliteten på barnehagetilbudet som gis er helt avgjørende for barnas trivsel og utvikling i barnehagen. Dette omfatter både kvaliteten på relasjonene mellom ansatte og barn, relasjoner mellom barna”(Stortingsmelding 41, 6.4.1 Forskning).

Oecd oppfordrer barnehagesystemer som støtter bred læring, deltakelse og demokrati å arbeide med at barna skal: ”Learning to be”, ”Learning to do”, ”Learning to learn” og ”Learning to live together” (Stortingsmelding 41). Med utgangspunkt i dette opplever jeg også her klare forventninger om og til relasjonskompetanse. Ut fra dette har det vært interessant å lytte til styrenes forståelse og vektlegging av relasjonskompetanse.

2.6 Forskning om betydningen av relasjonskompetanse i barnehagen

Jeg har ikke funnet forskning som går direkte på relasjonskompetanse i barnehagen. Jeg må derfor gå omveien om studier som mer indirekte behandler temaet relasjonskompetanse. Forskning fra barnehagesektoren i Norge har i stor grad dreid seg om problemstillinger knyttet til antall og fordeling av barnehageplasser. Det har også vært forsket på fleksibilitet og brukertilpasning i barnehagen. I de seneste årene har det vært gjennomført noe forskning om relasjonene mellom barn og voksne i barnehagen, og studier hvor personalet har vært i søkelyset. Dette har ofte vært knyttet til spesialpedagogiske problemstillinger (Gulbrandsen m.fl. 2002). De siste årene har det vært en økning i antall studier som fokuserer på de yngste barna i barnehagen og på barnehagens fysiske miljø (Borg m. fl, 2008). I 2007 dreide skandinavisk barnehageforskning seg i stor grad om temaer som kommunikasjon, relasjoner

mellom barn og voksne og barns læringsprosesser. Det finnes nordisk forskning som på et empirisk grunnlag kaster nytt lys på aspekter ved relasjonsliv i barnehage. Noen eksempler er Eide og Winger om barns egne synspunkter på sin situasjon i barnehage (1994), barnehagebarns ritualer (Løkken, 2000), aspekter ved barnehagebarns lek (Guss 2000, Strandell 1997, 2001, Mauritzen og Säljö, 2003), barns markering av fellesskap (Storm Mathiesen, 1995, Ytterhus, 2000), humor (Sandvik, 2000, 2001, Hildershavn, 1999, 2003) og førspråklig kontakt og vennskap (Johannesen, 2002). Videre er det noen i forhold til voksen- barn relasjonen, blant annet dagmamma assistenters kontakt med barn (Abrahamsen og Mørkeseth, 2001), personalets kommunikasjon med gutter og jenter (Andresen, 1996, Odelfors, 1996), kommunikasjonsmønstre knyttet til barns selvbestemmelse (Bjerke, 2001, 2003), personalets væremåte og utvikling av moral (Johansson, 2002), førskolelærerens rolle i samlingsstund (Rubenstein Reich, 1994) og læringsprosesser (Johansson, 2003, Lindahl, 1996 og Pramling, 1994). Ingen av disse har som mål å beskrive hvordan relasjonskompetanse kan forstås, og her tenker jeg at min studie kan være et sentralt bidrag.

Det foregår et pågående longitudinelt studie "Barns sosiale utvikling" som skal fremskaffe kunnskap om utvikling av sosial kompetanse og atferdsproblemer blant barn i Norge. Prosjektet fokuserer på den individuelle sosiale utviklingen fra spedbarnsalderen, og hvordan samspillet mellom barnet, familien og omgivelsene påvirker denne utviklingen. Som en forlengelse av dette prosjektet, startet barnehageundersøkelsen opp våren 2008. Barnehageundersøkelsens formål er å generere ny forskningsbasert kunnskap om barns sosiale utvikling sett i forhold til betydningen av ulike forhold ved barnehagene, og barns sosiale atferd i barnehagen ved to og treårsalderen. Barnehageundersøkelsens formål er å se på barnehagen som arena for sosial utvikling og barnets sosiale utvikling i barnehagen.

"Med tilnærmet full barnehagedekning har barnehagen blitt den arenaen utenom familien som har størst betydning for hvordan barna utvikler seg sosialt. Forskning om barns sosiale utvikling i barnehagen har imidlertid ikke vært i takt med dagens barnehageutbygging. Det trengs kunnskap om hva som gjør barnehagene til gode arenaer for sosial utvikling" (Barns sosiale utvikling, 2010).

Dette prosjektet er ennå ikke avsluttet. Derfor kan jeg ikke referere til noen funn herfra, men jeg syntes det er viktig å vise til at det pågår, og at det kan synes som om forskning på

relasjonelle ferdigheter og barnehager er i ferd med å få et fokus innenfor samfunnsforskningen.

Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning har gjennomført en forskningskartlegging om hvilke dimensjoner av det pedagogiske personalets kompetanser i barnehagen og skolen som bidrar til læring hos barn og unge, utover deres innsikt i undervisningsfagene. (Nordenbo, m. fl., 2008). De hevder at på bakgrunn av best tilgjengelige evidens som kan fremskaffes i den pedagogiske og utdanningsvitenskapelige empiriske forskningen i perioden 1998-2007, er det tre kompetanser som er betydningsfulle for og bidrar til læring hos barn og unge. Dette er

- *Relasjonskompetanse*
- *Reguleringskompetanse*
- *Didaktikkkompetanse*

Deres rapport anbefaler Kunnskapsdepartementet å gi de tre overstående kompetansene en sentral rolle i den norske lærerutdanningen (Stortingsmelding 41, 2008-2009). Selv om en kan stille seg kritisk til Dansk Clearinghouse er det interessant å merke seg at relasjonskompetanse blir understreket så sterkt.

Bae hevder at i flere studier om kvalitet i barnehager ”*fremheves relasjonen mellom voksne og barn som den viktigste enkelt-variabelen*”(2004:35). Hun viser til at det finnes noen amerikanske undersøkelser (Kärrby og Giota, 1994, Dunn, 1993, Oliveira- Formosinho, 2001) som belyser relasjonskvalitet. Disse kaster også lys over at kvaliteten i relasjonen mellom voksne og barn varierer mellom miljøer og pedagoger (2004). Jutrem og Aksdal (2007) intervjuet i sin masteroppgave barn med atferdsvansker om relasjonen de har til de voksne i barnehagen. De hevder at på bakgrunn av alle deres funn er det nødvendig å jobbe med barnehagens organisering, og de ansattes relasjonskompetanse og profesjonalitet. Også Edholm hevder at relasjonskompetanse er et nødvendig element i inkluderingsarbeidet av barn med utviklingshemming i leken (2009). Ingen av dem gir noen nærmere beskrivelse av hvordan relasjonskompetanse kan forstås, men de presiserer at dette er av stor betydning. Relasjonens betydning for brukernes opplevelse av kvalitet er veldokumentert i terapeutisk arbeid. Dette underbygges også av undersøkelser som har hatt utvikling og endring som fokus (Lambert og Berging 1994, Howe 1987, Uggerhøj 1995, Woods 1990). Forskning viser også at det er lite samsvar mellom den kompetansen som etterspørres i praksis når det

gjelder det relasjonelle, og fokuset det har i utdanningen (Nilsen, Fauske og Nygren, 2007). Kvistad skriver *"Førskolelærere og andre ansatte har ansvar for barns oppdragelse og danning i barnehagen"* (Kvistad, 2008:391). Danning knyttes til individets personlighet, sosialisering og oppdragelse (Kvistad 2008). Hun skriver videre at *"Forutsetningen for barns danning er de voksnes danning"* (Kvistad, 2008:391). Det vil være viktig å reflektere over sin måte å forholde seg til barnet på. Det er samspillet mellom barn og voksne, og barn og barn som har størst påvirkning på barns utvikling (Bonnievie og Pålerud, 1998). Alle disse påpeker betydningen av relasjonskompetanse, men jeg opplever at det er få som beskriver hva det kan innebære. Et spørsmål jeg stiller meg er hvordan kan barnehagen arbeide med de ansattes relasjonskompetanse, når det oppleves som så vanskelig å få innsikt i hva dette innebærer, og at det er foretatt svært lite forskning på dette. Denne oppgaven kan kanskje være et bidrag til å utvikle mer forståelse av fenomenet relasjonskompetanse.

3. Hvordan forstås relasjonskompetanse ut fra forskning og teori

I mitt prosjekt har det vært sentralt å se på hvordan forskning, teori og normativ litteratur forstår fenomenet relasjonskompetanse, og hva denne vektlegger i sin forståelse av det. Jeg drar i teoridelen på mange og ulike perspektiver som belyser relasjonskompetansens kompleksitet. Styrernes beskrivelser har vært styrende for valg av de teoretiske perspektivene jeg har benyttet meg av.

3.1 Relasjonskompetansens kompleksitet

Jeg startet mitt arbeid med å finne ut av hvordan relasjonskompetanse ble forstått ut fra forskning og teori. Jeg foretok mine søk først og fremst i forskningslitteratur og annen litteratur innen profesjonsutvikling på google, bibsys, samsys, duo og nora. Jeg har ikke klart å finne noe forskning som går direkte på forståelsen av relasjonskompetanse i en barnehagesammenheng. Bortsett fra de som jeg har beskrevet tidligere under punkt 2.6 som beskriver betydningen av relasjonskompetanse i barnehagen. Derimot fant jeg noe teori som beskriver relasjonskompetanse i andre profesjonelle relasjoner enn i barnehage konteksten, som jeg tenker kan være overførbare ettersom det handler om relasjoner mellom mennesker.

I dette kapitlet har jeg med mange og ulike teoretikere, ettersom de samlet sett bidrar til forståelsen av det komplekse fenomenet relasjonskompetanse. Disse teoretiske perspektivene kan samlet sett legges inn under den brede sosialkonstruktivistiske paraplyen. Dette har vært nødvendig for å kunne belyse oppgavens problemstilling. For å få en forståelse av relasjonskompetanse har det vært nødvendig for meg å se på forskning og teori fra områder som synes sentrale, i forhold til mine informanternes forståelse av relasjonskompetanse. Blant annet å se relasjonskompetanse som kommunikasjonsferdigheter, sosiale ferdigheter, intersubjektivitet og forståelse, selvrefleksivitet og selvavgrensning, anerkjennelse og nåværende øyeblikk. Alle disse områdene gjør relasjonskompetanse til et komplekst felt, ettersom det handler om mange og ulike store områder. Relasjonskompetansen som helhet kan være et felt som det er vanskelig å få tak på, og få en forståelse av ettersom det består av

ulike og store områder. Relasjonskompetansen kan ved at det tas fra hverandre og operasjonaliseres i ulike områder eller deler, miste noe av sin helhet. Relasjonskompetanse handler om en forståelse av et samlet hele, og om summen av delene. Det er likevel nødvendig å dele dem opp og skille dem fra hverandre for analytisk å belyse relasjonskompetansens innhold. Dette har vært en utfordring ettersom disse delene henger sammen, går over i hverandre og i utgangspunktet ikke kan skilles. Dette har vært nødvendig for å belyse innholdet og dens kompleksitet. Jeg finner det også nødvendig å se på ordene relasjon og kompetanse, for å kunne belyse fenomenet relasjonskompetanse, og forståelsen av det.

3.2 Relasjon

Ordet relasjon kommer fra det latinske ordet *relatio* som betyr forbindelse eller forhold (Caplex, 2010). Bø og Helle definerer relasjon som ”*Et forhold mellom to eller flere gjenstander og personer som påvirker hverandre*” (2002:212). I denne sammenheng tar jeg for meg relasjoner. Altså forhold eller forbindelser mellom mennesker. Nærmere bestemt styrere i barnehager og deres relasjon til andre i en barnehagesammenheng. Med utgangspunkt i styrernes stillingsinstrukser ser jeg at de befinner seg i mange relasjoner i sitt virke i barnehagen. De er i relasjon til barn, foreldre, kollegaer, andre styrere, pedagogisk psykologisk tjeneste, teknisk etat med flere. I denne oppgaven fokuserer jeg på de relasjonene de har til barn, foreldre og ansatte.

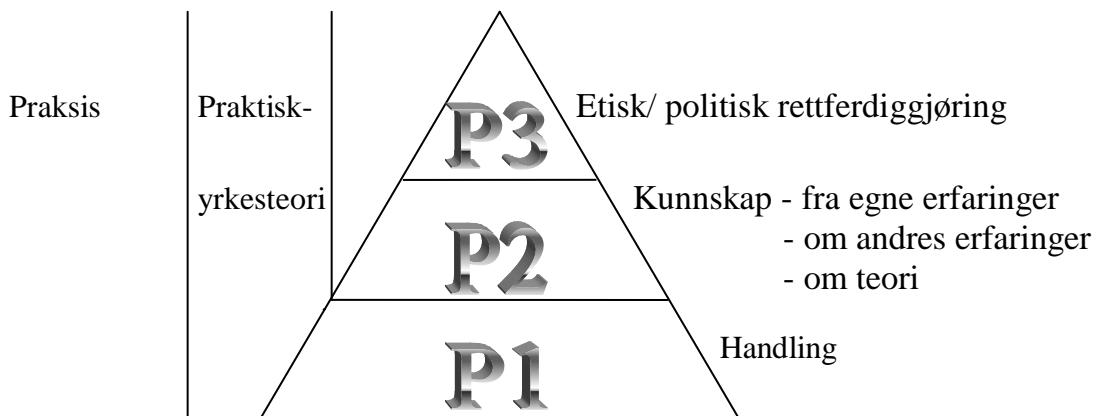
3.3 Kompetanse

Kompetanse kommer fra det latinske ordet *competentia* som betyr ”sammentreff” eller ”skikkethet”, mens avledningen *competere* betyr ”å kunne”, ”være i stand til” og ”svare til”. Ut fra dette kan begrepet *kompetanse* bety ”evne” eller ”dyktighet”. Således er det avledet av det latinske *peto*, som betyr ”å strebe” eller ”søke etter noe”. (Caplex, 2010). Nordhaug viser til en mer generell oppfatning av begrepet som ”mestring”, som uløselig knyttet til individet og individets oppgaver (2004). Lai mener at kompetanse innebærer en evne til å bruke kunnskap og ferdigheter effektivt, og kreativt i alle menneskelige situasjoner (2004).

Gullichsens definisjon innebærer en utdyping av kompetansebegrepet med et noe annerledes fokus

”Kompetanse er ingen egenskap hos et individ, men et uttrykk for relasjoner mellom individet og hans eller hennes oppgaver, der vedkommende egenskaper og forutsetninger prøves opp mot krav som organisasjonen stiller”(Gullichsen, 1992:7).

Selv vil jeg ta utgangspunkt i Løvliens praksistrekant, slik den er presentert i Handal og Lauvås (1992). Dette gjør jeg for å illustrere kompetanse delen i fenomenet relasjonskompetanse, ettersom den teorien jeg har funnet om relasjonskompetanse ikke problematiserer og beskriver denne noe nærmere. Jeg velger å bruke Løvliens praksistrekant ettersom jeg opplever at den kan brukes til å illustrere kompleksiteten i kompetansebegrepet innen relasjonskompetanse, selv om han bruker det i forbindelse med at studenter skal lære og å utvikle sin praksisteori.



Den nederste delen av trekanten for P1 nivået. Deretter kommer P2, og så på toppen av trekanten kommer P3. P1 nivået illustrerer de konkrete handlingene som utføres i praksis, de som kan observeres. På P2 nivå ligger kunnskapsnivået. Her ligger kunnskap fra egne erfaringer, om andres erfaringer og om teori. P3 nivået kalles han etisk og politisk rettferdiggjøring. På dette nivået finnes våre holdninger og verdier, samt refleksjoner over handlinger, erfaringer og teori. Løvlie kaller hele trekanten for praksis, og hevder at vår praktiske yrkesteori ligger på P2 og P3 nivå. Handlingene våre ligger på P1 nivå, mens

begrunnelsene for våre handlinger finnes på P2 og P3 nivå. Gjennom refleksjon over de ulike nivåene i praksistrekanten utvikles kompetansen (Handal og Lauvås, 1992).

Jeg vil også benytte Schøns (1983) tanker om knowing- in- action og reflection- in- action for å belyse kompetanse begrepet ytterligere. Schön mener det er viktig at fagfolk anerkjenner sin egen kunnskap i handling og legger til rette for å bruke slik kunnskap. Han understreker også betydningen av handlingsrefleksjon som en viktig form for kunnskapstilegnelse. Han skiller mellom to ulike former for refleksjon reflection- in- action, det vil si at vi tenker over det vi gjør mens vi gjør det, og reflection- on- action, det vil si at refleksjonen kommer etterpå eller innimellom handlingsfrekvensene. Refleksjon i handling kan skje svært rask og arte seg som tankemessige glimt i en bestemt situasjon. Ønsket er at teoriformidling, praktisering, verdidiskusjon og refleksjon skal gå hånd i hånd (ibid, 1983). Schön er opptatt av at fagfolk vet mer enn de kan sette ord på. Det er dette Schön kaller knowing- in- action, som kan oversettes med kunnskap i handling. Denne formen for kunnskap er innbygd i selve handlingen, og er ikke et resultat av at man på forhånd har lagt en tankemessig detaljert plan for handlingen. Fagfolk som har jobbet lenge, vil ofte kunne gjøre de rette tingene i en situasjon uten at de på forhånd har tenkt ut en plan, og av og til også uten at de kan redegjøre for hvorfor de gjør slik de gjør. Kompetansen er innbygd i fagpersonens væremåte i situasjonen, den er ikke regelstyrt. Reflection- in- action handler blant annet om å reflektere over kunnskap i handling, over sin egen praksis. Det å kunne være i situasjoner, kunnskap i handling, og det å kunne reflektere eller snakke om situasjoner, refleksjon i handling, er utfyllende og gjensidig berikende former for kompetanse. En reflekterende fagperson kan for eksempel spørre seg selv hvilke skjulte normer som ligger under de beslutningene han eller hun tar underveis, eller hvilke strategier og teorier som er implisitt i det handlingsmønsteret fagpersonen ser hos seg selv i en bestemt situasjon. Han eller hun kan også reflektere over betydningen av egne følelsesmessige reaksjoner, over sin egen måte å tenke på i forhold til det problemet en står ovenfor, og sin egen rolle i forhold til omgivelsene og systemet han eller hun er en del av. Dette setter Schön opp som et alternativ til det paradigme han kaller teknisk rasjonalitet, hvor tenkemåten er kjennetegnet av at profesjonell yrkesutøvelse ses på som instrumentell problemløsning. Gjennom praksis erverves en annen form for kompetanse enn den som er nedfelt i bestemte teorier og metoder. (ibid, 1983).

3.4 Relasjonskompetansens brede referanseramme

Det finnes en del normativ litteratur som beskriver sin forståelse av begrepet relasjonskompetanse. Det finnes noen som bruker begrepet, og som beskriver sin forståelse av det. Dette er blant annet Røkenes og Hansen (2006), Aubert og Bakke (2008), Juul og Jensen (2004), Rieber (2010) og Spurkeland (2005, 2006).

Røkenes og Hansen (2006) legger vekt på relasjonskompetanse som kommunikasjon og hevder at fagfolk som arbeider med mennesker trenger å tilegne seg kunnskap om kommunikasjonsprosesser, og å utvikle sine kommunikasjonsferdigheter. De sier at det å skape et godt møte og en god, bærende relasjon ofte er den viktigste delen av jobben og at kommunikasjon er grunnleggende i alt arbeid med mennesker. Røkenes og Hansen skriver at relasjonskompetanse ”... dreier seg om å forstå og samhandle med de menneskene vi møter i yrkessammenheng på en god og hensiktsmessig måte” (2006:7). Videre beskriver de relasjonskompetanse som ”... å kjenne seg selv, å forstå den andres opplevelse og å forstå hva som skjer i samspillet med den andre” (ibid:8). Relasjonskompetanse innebærer ”at du både er i stand til å møte den andre som et subjekt, og at du er i stand til å handle instrumentelt i de situasjonene og relasjonene der dette er riktig og hensiktsmessig.” (ibid:10). Altså både instrumentelt, teknisk og med forståelse for den relasjonen du står i. Røkenes og Hansen beskriver også relasjonskompetanse som ”...å tilpasse handlingene til situasjonen og relasjonen” (ibid:20), og ”at du kan være deg selv i yrkesrollen- være ekte og umiddelbar- samtidig som du har et bevisst forhold til hvordan dine egne personlige særtrekk virker inn på samhandlingen” (ibid:27). De beskriver også en relasjonskompetent fagperson som en som ”kommuniserer på en måte som gir mening, som ivaretar den overordnede hensikten med samhandlingen, og som ikke krenker den andre parten” (ibid:7).

Aubert og Bakke (2008) knytter relasjonskompetanse til fagfolk som arbeider med mennesker. De beskriver at det handler om måten fagpersonen kommer inn i et rom på, måten den stiller spørsmål på, at den legger merke til hvordan egen atferd påvirker den andre, og hvordan en er tilstede for den enkelte. Dette krever tilstedeværelse i nuet, og er en måte å ivareta den andre og seg selv på. Det handler om fagpersonens evne til forståelse,

innlevelse, holdninger, tanker og væremåter. Kompetansen handler om hvordan fagpersonen tar i bruk sitt relasjonelle instrument. De beskriver relasjonskompetanse som et livslangt prosjekt, der de setter fokus på at den kan utvikles gjennom veiledning. Videre henviser de til Røkenes og Hansens forståelse av relasjonskompetanse. Fokuset til Aubert og Bakke er å beskrive hvordan relasjonskompetanse kan utvikles, noe jeg ikke vil beskrive nærmere her ettersom det er utenom denne oppgavens anliggende. Juul og Jensen (2004) definerer relasjonskompetanse som

”Pædagogens evne til at ”se” det enkelte barn på dets egne præmisser og afstemme sin adfærd herefter uden dermed at fralægge sig lederskabet, samt evnen til at være autentisk i kontakten = det pædagogiske håndværk. Og som pædagogens evne og vilje til at påtage sig det fulde ansvar for relationens kvalitet= den pædagogiske etikk” (Juul og Jensen, 2004).

Verdiforestillingene i deres definisjon knytter seg til begrepene å se, lederskap, autensitet og ansvar. De knytter det å se til fire forhold. Dette er den profesjonelles vilje til å se, den profesjonelles egne opplevelser av å bli sett i relasjoner gjennom sin oppvekst og eller i sitt voksenliv, summen av den enkeltes erfaringer med relasjoner og menneskesyn betydning for fortolkningen, og profesjonsutøverens fagpersonlige utvikling og erfaring samt evnen til å forholde seg faglig til den andre. Lederskap beskrives som evnen til å planlegge og gjennomføre de prosesser som fører til gitte mål uten å krenke den andres personlige integritet, sammen med evnen til å være til stede med personlig autoritet. Autensitet forstås som evne til å være fagpersonlig nærværende i relasjonen. Det betyr at den profesjonelle inngår i relasjonen i maksimal overensstemmelse med sine faglige og personlige verdiforestillinger, fagpersonlig engasjement, selvfølelse og indre ansvarlighet. Ansvar knyttes til den profesjonelles ansvar for relasjonens kvalitet og fremhever evnen til å administrere dette ansvar i forhold til den andre i relasjonen. På bakgrunn av at fokus i pedagogens arbeide foreslås utvidet fra barnets utvikling av sosial kompetanse, til også å omfatte omsorg for relasjonen til barnet og barnegruppen (Juul og Jenssen, 2004).

Rieber (2010) vektlegger samtalen som samarbeidets medium i sin forståelse av relasjonskompetanse i sin bok. Rieber fokuserer på hva som hemmer og fremmer en samtale. Han beskriver relasjonskompetanse som en evne til å skape gode samtaler. Spurkeland (2005) definerer relasjonskompetanse på denne måten: *”Ferdigheter, evner, kunnskaper og*

holdninger som etablerer, utvikler og vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker" (2005: 17). Han fokuserer mye på ledelse og betydning av relasjonskompetanse i bedrifter, og hevder at *"Relasjonskompetanse er veien å gå for å kjenne folk og lede dem ved interesse og kjærlighet for deres bidrag til din bedrift"* (ibid:13). Videre definerer han relasjonskompetanse som *"Læren om samarbeid"* (2005:204), og *"Læren om spenningsfeltet mellom mennesker"* (2005:204). Han beskriver ulike ferdigheter og evner som utgjør kjernen i relasjonskompetanse, og setter disse opp i 13 relasjonsdimensjoner og 1 kontrolldimensjon. Dette er generell atferd, tillit, dialog og individ, tilbakemelding, dialoggruppe, relasjonsbygging, synlig ledelse, utvikling, kreativitet, konflikthåndtering, følelsemessig modenhet, humor, prestasjonshjelp og kontrolldimensjonen resultatorientering. Alle disse elementene hevder han er nødvendig å trene på og utvikle, for å oppnå relasjonskompetanse (ibid, 2005).

3.5 Relasjonskompetanse som kommunikasjonsferdigheter

Mitt formål med oppgaven er at jeg skal finne ut av hvordan relasjonskompetanse kan forstås. På bakgrunn av dette har jeg studert hva ulike teorier som beskriver relasjonskompetanse legger vekt på i sin forståelse av relasjonskompetanse. Noe som har utmerket seg, og vært et fellestrekk ved teorien er at det innebærer kommunikasjon mellom mennesker. Dette er noe alle styrerne har lagt vekt på i sin forståelse av relasjonskompetanse. Forskning og teori vektlegger også kommunikasjon som sentralt når det gjelder relasjonskompetanse. Rieber (2010) vektlegger samtalen, Røkenes og Hansen (2006) legger vekt på kommunikasjon i relasjoner, Spurkeland (2005, 2006) legger vekt på dialogferdigheter, Bae (2004) legger vekt på anerkjennende kommunikasjon.

Relasjoner mellom mennesker innebærer kommunikasjon, men kommunikasjon trenger ikke nødvendigvis å fremme relasjonskompetanse. Det jeg vil fokusere på her er hva ulike teori vektlegger i forhold til kommunikasjon som fremmer relasjonskompetanse. På bakgrunn av dette finner jeg det nødvendig å henvende meg til og se på ulike kommunikasjonsteori. Kommunikasjonsteori er et omfattende felt, og det er skrevet veldig mye om dette. Jeg har i

denne oppgaven ikke mulighet til å fordype meg inngående i kommunikasjonsferdighetene på grunn av oppgavens omfang. Men jeg har valgt å se på den delen som omhandler det mellommenneskelige aspektet ved kommunikasjonen. Selv innenfor dette har det vært nødvendig å ta valg og gjøre avgrensninger, og det jeg da har valgt å trekke inn i oppgaven min, er de elementene som jeg opplever at informantene har hatt fokuset på. Av kommunikasjonsteori har jeg hatt fokuset på den individuelle samtalen, ansikt til ansikt kommunikasjonen ut fra et relasjonelt perspektiv, hvor anerkjennende dialog og en god relasjon er målet for kommunikasjonen. Bakgrunnen til at jeg legger vekt på dette området innen kommunikasjonsteori, er at dette vil være relevant i forhold til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

3.5.1 Kommunikasjonsprosessen

På bakgrunn av språkets rolle i produksjonen av kunnskap og mening vil jeg starte med å si noe om kommunikasjonsprosessen. *Communicare* betyr å gjøre felles og å ha forbindelse med (Eide og Eide, 2007). Det innebærer at vi meddeler oss, vi tar med noe av vår livsverden inn i fellesskapet, og gjør det tilgjengelig for andre. På denne måten blir den andre synlig for oss, og den kommuniserer tilbake (Røkenes og Hanssen, 2006). Kommunikasjon er en sirkulær og dynamisk prosess med mange faktorer som står i en gjensidig og i et kontinuerlig forhold til hverandre og påvirker hverandre. Hvert individ er en vedvarende handlende agent som sender ut og agerer på bakgrunn av tilbakemeldinger og feedback fra den andre. Det finnes ingen entydig sender og mottaker, ettersom begge partene har begge rollene. Denne utvekslingen foregår verbalt og non verbal, bevisst eller ubevisst. Partene påvirker og påvirkes av relasjonen imellom dem. Når en kommuniserer, skaper, utveksles og avdekkes det mening. Mening konstrueres av deltakerne i fellesskap gjennom dialog. Meningen skapes gjennom samspeillet mellom formidlingen av innholdet, hvordan innholdet er ”innkodet” eller presentert, og konteksten formidlingen skjer i, og hvordan individene ”dekoder” eller fortolker budskapet den andre formidler. I kommunikasjonsprosessen blir relasjonen mellom de to partene er også et sentralt aspekt. Den er avgjørende for hvilke forventninger partene møter hverandre med, og innsatsviljen for kommunikasjonsarbeidet (Røkenes og Hansen, 2006).

God kommunikasjon innebærer ferdigheter om innkoding, fortolkning, det å sende ut rette signaler og selv kunne lese sosiale tegn. En må være oppmerksom på seg selv, den andre, og ha en bevissthet om at begge tolker ut fra egen forforståelse og erfaringsverden. I tillegg må en ta hensyn til dette i formidling og tolkning av budskap. En person som er god til å kommunisere, har evne til perspektivtaking, til å lytte, og å sette seg inn i andres livsverden. Overføring av signalene skjer både verbalt og nonverbalt. Verbal kommunikasjon forstås som mellommenneskelige signaler formidlet ved hjelp av ord og begreper. Non verbal kommunikasjon er mellommenneskelige signaler som formidles på andre måter enn ved bruk av ord og begreper (Eide og Eide, 2007). Vanligvis er mennesker bevisst på hva de uttrykker verbalt. Forskning viser at de nonverbale signalene tillegges mest vekt i de tilfelle det ikke er samsvar mellom hva som blir sagt, og det som uttrykkes på andre måter (Kvalbein, 1999, Burgoon og Bause, 2003). I mitt prosjekt har det vært sentralt å lytte til hvilke kommunikasjonsferdigheter informantene har lagt vekt på i forhold til relasjonskompetanse.

3.5.2 Verbal kommunikasjon

Når det gjelder den verbale kommunikasjon, var det for meg sentralt å lytte til hvordan informantene beskriver det som vektlegges i forhold til relasjonskompetanse. Jeg vil her skrive noe om hva som vektlegges i teorien om den verbale kommunikasjonens betydning i relasjonen. Språket er symbolsk og representerer hendelser, ting, følelser eller handlinger. De er ikke identiske med det de betegner (Kvalbein 1999). Det er individene i sin kommunikasjon som gir ordene betydning. Ordene trenger ikke å bety det samme i ulike situasjoner eller for ulike individer. De er altså avhengig av den språklige, fysiske, sosiale og kulturelle konteksten de opptrer i. I tillegg kan de ha et spesielt meningsinnhold for det enkelte individet på bakgrunn av opplevelser, erfaringer og bakgrunn (ibid 1999). Det finnes mange måter å formulere samme betydningsinnhold på. Opplevelsen og responsen fra den andre vil kunne være veldig forskjellig. På bakgrunn av dette vil individet måtte reflektere over og tilpasse egen ordbruk til den andre og til konteksten. Kvalbein viser til begrepet ”feedforward”, som vil si å aktivt forsøke å forutse mottakerens reaksjon på et ord. Det å prøve ut ordene før en sier dem, ta med i betraktningen hva slags bakgrunn, hvilke erfaringer og opplevelser den andre har. Dette krever evne og vilje til perspektivtaking, innlevelse i den andres livsverden, og et bevisst valg av ord som følge av dette. En god kommunikator er

bevisst på at det finnes ulike måter å uttrykke sitt budskap på. Videre overveier en god kommunikator ulike alternativer for innkoding og dekodning, på bakgrunn av kunnskapen en har om den andre. Den analyserer og reflekterer over situasjonen og relasjonen til den andre (ibid, 1999). Det har vært interessant å lytte til hvordan informantene beskriver den verbale kommunikasjonen i forhold til relasjonskompetanse.

3.5.3 Non verbal kommunikasjon

I mitt prosjekt har det vært sentralt å lytte til i hvilken grad informantene snakker om non verbal kommunikasjon. Når det gjelder den nonverbale kommunikasjonen, skiller man mellom paraspråk og kroppsspråk (Kvalbein, 1999; Dickson m fl, 1989). Paraspråket betegner vokaliseringene som ledsager ordene som uttales (Dickson m. fl, 1989). De forteller ikke noe om hva som blir sagt, men sender et tilleggsbudskap og omhandler hvordan det blir sagt (Kvalbein, 1999). Til paraspråket hører blant annet tonehøyde, stemmeleie, stemmevolum, tempo, tonefall, taleflyt og stemmens klangfarge. Kroppsspråket deles gjerne inn i en del underkategorier. Blikk eller øye kontakt er et effektivt kommunikasjonsmiddel som gir sterkt feedback. Det inntrykket andre får av oss henger sammen med hva vi ser på, hvor lenge og hvordan vi bruker blikket. Det å se mye på den andre, oppfattes som uttrykk for interesse og ønske om kontakt. Dette blir oppfattet som troverdig, pålitelig og overbevisende på andre (Argyle, 1988). Hvis man ser mye på en annen kan dette tolkes som at man liker vedkomne. Det å ha gjensidig blikkontakt kan gi en opplevelse av åpenhet, gjensidig tiltrekning og intimitet (ibid). Ansiktsuttrykket er også et sentralt kommunikasjonsmiddel. Smil og ansiktsfigurasjon, sammen med ekte smil gir uttrykk for positive følelser som varme, empati og tiltrekning. Smil og blikkontakt er effektive forsterkere som oppmuntrer den andre til å fortsette sin adferd (Argyle, 1988). Gestikulasjon, kroppsholdning, berøring og fysisk distanse er viktige former for kroppsspråk. Hvor lang tid som brukes på den andre, signaliserer også noe. Dersom en bruker god tid viser dette omtanke og interesse (Kvalbein, 1999). Burgoon og Bauce (2003) beskriver nonverbal kommunikasjon ut fra syv dimensjoner. Den første dimensjonen er umiddelbar nærhet som handler om fysisk nærhet, å være fremoverlent, ha ansikt og kropp henvendt mot den andre, og å se direkte og ofte på den andre. Neste dimensjonen er uttrykksfullhet som det å ha et levende ansikt og kropp. I tillegg til det, å bruke uttrykksfulle gester og stemme som variasjon av tonehøyde, tempo og styrke. Andreorientering er også en dimensjon som

handler om lytting og speiling av den andre. Det handler også om å ikke avbryte og å være fokusert på seg selv. En annen dimensjon er avslappethet og ro. Det å være avslappet i kroppsholdning, ha en rolig stemme og fravær av objektmanipulering. I tillegg kommer dimensjonen som handler om god styring av konversasjon. Det å ha en naturlig og jevn turtaking og kort responstid. Videre å ha få og korte pauser, synkronisert interaksjon og flytende tale. Det finnes også en dimensjon om positivitet. Positivitet innebærer å smile, nikke, gi bekreftende signaler, ha en avslappende latter, varm klang i stemmen, og å ha hodet på skakke. Den siste dimensjonen er tegn på likhet og samhörighet, det å ha liknende klær, frisyre, smykker og ha kroppskontakt. Den nonverbalkommunikasjonen formidler intimitet og nærhet, empati, varme følelser, tillitt og fellesskap. Informantene har vektlagt den nonverbal kommunikasjon i relasjonskompetanse, som for eksempel det å ha blikkontakt, det å ha ansikt og kropp henvendt mot den andre, være fokusert på den andre, å lytte, bekrefte og speile den andre (Burgoon og Bause, 2003).

3.5.4 Selvavdekking

Selvavdekking er et begrep som har dukket opp når jeg har sett på hva som kjennetegner god kommunikasjon i relasjoner. Selvavdekking er en egenskap ved, eller en ferdighet hos individet. Det er en handling i et mellommenneskelig samspill, som understreker betydningen av og muligheten for å oppøve individets bevissthet om egen atferd, de sosiale og de kommunikative ferdighetene. Selvavdekking er en kontinuerlig og sirkulær transaksjonsprosess som utfolder seg i relasjonen mellom individene som er åpen, foranderlig og under utvikling. (Dindia 1997). Selvavdekking har ulike funksjoner. Den øker kunnskapen om den andre (Hargie, 1986). Videre er den viktig for etablering og vedlikehold av en relasjon (Samter, 2003), og den minimerer relasjonell usikkerhet, ettersom den øker kunnskapen om den andre (Berger og Bradac, 1982). Den gir rom og mulighet for å vurdere den andres holdninger, verdier og personlighet, og avdekke hvor givende eller utfordrende en relasjon vil bli (ibid, 1982), og den muliggjør deling ved at kunnskap om hverandre deles. Videre gir den en følelsesmessig tilknytning og opplevelse av fellesskap (Canary og Dindia, 2006). I tillegg signaliserer den et ønske om nærhet (Samter, 2003). Når vi deler tanker, følelser og erfaringer med hverandre, konstruerer vi et selv i prosessen med den andre. I relasjoner er det en del temaer som ofte er tilbakevendende som opptar individets tanker, følelser og oppfatninger. Disse områdene blir sjeldent uttømt, men er i utvikling i forhold til

hvordan personen eller relasjonen utvikler seg. Selvavdekkingen er derfor en relasjon og livslang prosess, som utfolder seg i relasjonen mellom to. Den andre vil ikke oppfatte dette om den andre, uten individets selvavdekkende kommunikasjon (Duck m. fl.1997). Selvavdekking øker kunnskap om egen person, fremmer selvinnsikt og selvrefleksjon ved at en setter ord på egne tanker, opplevelser og følelser (Hargie, 1986). Vygotsky hevder at barn bruker språket som et redskap for tanken. Dette gjør de ved å etablere sammenheng mellom det de opplever, ser og gjør ved bruk av språket. Etter hvert blir barnets dialog med seg selv internalisert og barnet slutter med det. Det at de setter ord på indre prosesser gjør at de blir medskapere i eget liv (Imsen, 1998). *"Self- disclosure is not a decision made by a contained self, but a kind of utterance that gives voice to self-as-becoming"* (Baxter og Montgomery, 1997:339). Selvavdekking øker kunnskap om seg selv og den andre, den er skapende og bevisstgjørende og gir muligheter for tilknytning, fellesskap og tillitt. Informantene har lagt vekt på selvavdekking i sin forståelse av relasjonskompetanse. De har lagt vekt på det å sette ord på egne tanker, opplevelser og følelser, for å fremme selvinnsikt og selvrefleksjon. De har også lagt vekt på å bruke kommunikasjonen som et redskap for tanken, å etablere en sammenheng mellom det de opplever, ser og gjør for å fremme selvinnsikt og selvrefleksjon for å øke kunnskap om seg selv og den andre.

3.5.5 Dialog

Dialogen har også være sentral når jeg har sett på kommunikasjon som fremmer relasjonskompetanse. Bakhtin har utviklet en teori og en filosofi om dialogen som grunnlag for all mellommenneskelig forståelse. Bakhtin ser på det å leve som dialogisk *"Livet er dialogisk i sin natur. Å leve betyr å engasjere seg i dialogen, stille spørsmål, lytte, svare, være enig osv"*. Videre hevder han at vi forstår oss selv gjennom kommunikasjonsprosesser med andre og at vi lever gjennom forholdet til andre. *"Jeg oppnår bevissthet om meg selv, jeg blir meg selv bare ved å avsløre meg ovenfor den andre, gjennom den andre og den andres hjelp"* (Bakhtin 1984:311-312). Gjennom dialog er individene gjensidig involvert i hverandre og konstruerer sin sosiale virkelighet. Som menneske definerer du egenskapene dine gjennom forhold til andre der språket får en sentral rolle. Bakhtin ser på interaksjonen mellom individene og at det er "vi" som skaper mening og ikke individet alene. I en kommunikasjonsprosess er det språket som fungerer som et verktøy for tankene. I Bakhtins teori er språket dialogisk, og ytringene kan være både skriftelige eller verbale, men det er

språket som er den språklige enhet. Bakhtin knytter menneskelig kommunikasjon som er sosialt organisert gjennom dialogiske relasjoner, opp mot det sosiale, kulturelle og det individuelle planet. Mening og forståelse blir til ved respons og tilbakemelding fra mottakeren av budskapet og de er gjensidig avhengig av hverandre. Det blir ”vi” som skaper mening og ikke en alene. Samtalen blir da viktig i en utviklende prosess, der samhandlingen og tenkingen blir vevd sammen i en avhengighet i forskjellige situasjonelle og kulturelle kontekster. (ibid, 1984) Informantene har lagt vekt på dialog i sin forståelse av relasjonskompetanse.

3.6 Relasjonskompetanse som sosiale ferdigheter

Relasjonskompetanse handler om relasjonelle eller sosiale møter mellom mennesker. Ut fra dette har det vært sentralt å se på relasjonskompetanse i forhold til teorier om sosiale ferdigheter. Nesten alle mennesker forholder seg regelmessig til andre mennesker og er deltakere i ulike sosiale systemer. Lamer hevder at begrepene sosiale ferdigheter og sosial kompetanse ofte brukes om hverandre (1997). Sosial kompetanse handler om å mestre samspill med andre, og det å lykkes i å omgås andre. Det dreier seg om å kunne samhandle positivt med andre i ulike situasjoner. Kompetansen uttrykkes og tilegnes i samspill med andre mennesker. Det er imidlertid ulike tilnærminger til forståelsen av begrepet. Sosial kompetanse kan defineres så smalt at det ikke blir interessant, eller så innviklet at det kan bli vanskelig å se hva som det ikke inngår i, eller å skille det fra andre begreper (Ogden 2003). Snheider (1993) definerer sosial kompetanse som *”evnen til å ta i bruk utviklingsmessig tilpasset sosial atferd som fremmer ens interpersonlige relasjoner uten å skade noen”* (Snheider i Ogden 2005:190). Mens Garbarino (1985) definerer sosial kompetanse som

”et sett av ferdigheter, holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktigste settinger som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og framtidige utvikling fremmes” (Garbarino i Ogden 2005:191).

Snheider (1993) sin definisjon er opptatt av at sosial kompetanse er handlingsrettet, samtidig som det omfatter noe mer enn selve atferden, mens Garbarino (1985) sin definisjon er opptatt av hvordan barns sosiale kompetanse står i tilpasningens tjeneste (Ogden, 2005).

For å fungere sosialt må en i følge Drugli (2008) inneha fem ferdigheter. Dette er selvhevdelse, samarbeidsevne, selvkontroll, empati og ansvarlighet. Disse må fungere hensiktsmessig, og ikke i for stor eller for liten grad. De oppfatningene individet har av egen sosial kompetanse bygges på tilbakemeldinger fra ulike personer i ulike miljøer og utgjør individets sosiale selvoppfanting. Den er også funksjonell og gjør det mulig å etablere positive sosiale relasjoner til andre, mestre krav og forventninger til atferd i bestemte miljøer, og formidle og hevde sine ønsker og behov på en sosialt effektiv måte. Lamer (1997) viser til Gresham og Elliot (1990), som beskriver sosiale ferdigheter som de sosialt aksepterte lærte ferdigheter, som gjør et menneske i stand til å samhandle med andre mennesker, og til å unngå sosialt ikke-aksepterte reaksjoner (Lamer, 1997). Har et individ en rekke sosiale ferdigheter som er hensiktsmessige i ulike situasjoner, kan det sies å ha en høy sosial kompetanse (ibid, 1997). Sosial kompetanse kan sies å være det overordnede begrepet, altså at sosial kompetanse er summen av de sosiale ferdighetene (ibid, 1997). Ifølge Søbstad er initiativ til kontakt et av kjennetegnene på sosial kompetanse. Konfliktløsning, turtaking, lytting, å kunne dele med andre, og holde på sine egne rettigheter uten at noen blir skadelidende, er andre kjennetegn. Videre innebærer sosial kompetanse å ha humor, og kunne smile og le av andres morsomme ytringer (Søbstad, 2006).

Mead legger vekt på at den sosiale og personlige utviklingen skjer i prosesser som henger sammen med hverandre. Det vil si at barna tilegner seg sosiale kunnskaper i møte med andre mennesker, og på denne måten utvikles også personligheten. Mead hevder at individet speiler seg i andres reaksjoner på det, og at selvbildet blir dannet gjennom andres speilinger av en. (Mead,1946). Lamer bygger sitt syn på Mead, og har utviklet en teori om sosial kompetanse hos barn i barnehage. Lamer hevder at personalet i barnehagen må stimulere barnas sosiale utvikling, og gi dem trening i sosiale ferdigheter, slik at de utvikler sosial kompetanse. Her sees sosial utvikling som en prosess, og sosial kompetanse som et produkt. Målet er å ivareta og fremme deres sosiale kompetanse. Lamer (1997) beskriver sosial kompetanse som å mestre samspill med andre. Barna må i alle sosiale situasjoner forholde seg til omgivelsenes handlinger, forventninger, og de må være oppmerksomme på omgivelsenes signaler. Signalene må oppfattes, tolkes og vurderes før en velger handlinger for å oppnå sosiale relasjoner. Sosial kompetanse handler derfor om å forstå koden for hvordan en skal oppføre seg. Lamer (1997) deler sosial kompetanse opp i fem

hovedområder. Disse områdene er empati og rolletaking, prososial atferd, selvkontroll, selvhevdelse og lek, glede og humor (Lamer, 1997).

Empati og rolletaking handler om å kunne sette seg inn i andres tanker, følelser og opplevelser i en situasjon. Denne evnen er viktig for å kunne ta kontakt med andre på en hensiktsmessig måte, for å kunne hjelpe, dele, trøste og kunne vise omsorg. Det handler om å kunne klare å se emosjonelle kjennetegn som sinne, glede, tristhet og redsel, for deretter å slutte seg til følelsene til et annet menneske. En skal utvikle evnen til å leve seg inn i andres følelser, for å reagere følelsesmessig i forhold til en annen. Prososial atferd handler om å kunne internalisere allmenngyldige og felles normer for atferd. Prososial atferd handler om i følge Lamer (1997) om å vise omsorg for, ta hensyn til, dele og hjelpe til. Det er handlinger som gjøres frivillig mot eller for andre av positiv karakter. Handlingene blir utført med hensikt i å være til nytte, hjelp, og å vise omsorg for andre. Motivet bak handlingene kan være egoistiske, eller det kan være et indre ønske om å være til nytte for andre. Er motivet ikke egoistisk, snakker vi om altruisme som er et underpunkt til prososial atferd. Selvkontroll vil si å kunne kontrollere sine egne ønsker og behov og det å kunne vente på tur. Selvkontroll innebærer også en evne til å takle konflikter. Videre handler det om å kunne vurdere, se alternativer og planlegge sin atferd, slik at de oppnår gode relasjoner til sine medmennesker. Selvhevdelse handler om å ha en positiv selvoppfattelse av hvem en er. Det innebærer å tørre å ta ordet, hevde sine egne meninger og stå for sine handlinger. Lamer beskriver også lek, glede og humor som et område i sosial kompetanse. Denne kategorien omfatter det å vise humoristisk sans, og ta initiativ til moro (ibid, 1997).

Informantene har lagt stor vekt på de sosiale ferdigheter når det gjelder relasjonskompetanse. De har lagt vekt på ulike sosiale ferdigheter som empati og rolletaking, som evne til å sette seg inn i andres tanker, følelser og opplevelser. Det å kjenne igjen emosjonelle kjennetegn som sinne, glede, tristhet og redsel og å leve seg inn i disse følelsene til andre. De har også lagt vekt på prososial atferd, å vise omsorg for, ta hensyn til, dele og hjelpe til og andre frivillige handlinger mot eller for andre av positiv karakter. Videre selvhevdelse, det å ha en positiv selvoppfattelse av hvem en er, og det å tørre å ta ordet, hevde sine egne meninger og stå for sine handlinger. Det å ha evne til selvkontroll som evnen til å takle konflikter, å kunne vurdere, se alternativer og planlegge sin atferd, slik at en oppnår gode relasjoner til

andre, og å kunne kontrollere sine egne ønsker og behov og det å kunne vente på tur. Samtidig som de har fokusert på ansvarlighet, lek, glede og humor.

3.7 Relasjonskompetanse som intersubjektivitet og forståelse

Et annet element som har vært fremtredende i teoretiske beskriver av relasjonskompetanse er intersubjektivitet og forståelse (Schibbye, 2002, Røkenes og Hansen, 2006, Aubert og Bakke, 2008). Styrerne har lagt vekt på dette i sine beskrivelser. Intersubjektivitet betegner fellesmenneskelige erfaringer og følelseskategorier som danner et utgangspunktet for et mellommenneskelig nærvær. Det handler om å bruke sine egne erfaringer til å leve seg inn i den andres opplevelsesverden. Disse følelsene er ikke identiske med den andres erfaringer, men begge har allikevel et begrep om, og en forståelse og opplevelse av hva det innebærer. Om en formidler denne opplevelsen til den andre, kan det intersubjektive fellesskapet oppstå. Den intersubjektive prosessen gjør det mulig for individene å skille ut sin opplevelse som sin, samtidig bevarer det emosjonelle båndet til hverandre (Schibbye, 2002). Stern hevder at det er tre kriterier som må være oppfylt for at intersubjektiv deling skal finne sted. Han sier at en mor må være i stand til å avlese barnets følelsesmessige tilstand utfra ytre atferd. Så må hun vise en atferd som korresponderer med barnets (Stern, 2003). En matching som ikke matcher atferd, men følelsetilstand retter oppmerksomheten mot den følelseskvaliteten man er felles om (Stern, 2003). Deretter må barnet kunne lese denne reaksjonen som noe som har å gjøre med dets opprinnelige følelsesmessige opplevelse. Stern sier at inntoning gjengir følelse og påfølgende matching er den dominerende måten å tilkjennegi at man deler indre tilstander på. Her dannes det et opplevelsesfellesskap som samtidig avgrenser partene som separate individer (ibid, 2003). Schibbye påpeker det filosofisk- eksistensielle aspektet ved ideen om intersubjektivitet. Det eksistensialistiske perspektivet understreker at menneskene har et grunnleggende opplevelsesmessig fellesskap i kraft av sin eksistens, idet tilværelsen innebærer visse allmennmenneskelige vilkår eller værensbedingungen (Schibbye, 2002).

Schibbye bruker ordene ”affektiv inntoning” som den prosessen som gjør det mulig å komme innenfor hverandres opplevelsesverden. Hun beskriver inntoning som det å stemme seg inn på den andres affektive bølgelengde (ibid, 2002). I følge Stern skjer denne inntoning uten at kognitive prosesser er involvert (Stern, 2003). Det er en umiddelbar

følelsesmessig koordinering med den andre (Røed Hansen, 1991). Inntoning er en forutsetning for intersubjektivitet og det første leddet i en prosess, som kan føre til intersubjektiv deling (Schibbye, 2002). Sterns definisjon av intersubjektivitet *”å være felles om en subjektiv opplevelse”* (Stern, 2003:191).

Broen over til den andre, er opplevelsen av at den andre, på bakgrunn av sitt erfaringsgrunnlag, kan holde en mental tilstand som ligner den man selv har. Derfor kan man som separate subjekter oppnå en form for innbyrdes kontakt eller forstå hverandre i videste forstand. Slik kan man være felles om, samtidig som man bevarer sin subjektivitet. Kontakten går utover det å forstå hvordan den andre har det, den kan beskrives som en gjensidig opplevelse av fellesskap, av samstemthet, av å ta del av noe sammen (Torsteinsson, 2000). Stern stiller spørsmålet:

”Hvilke handlinger og prosesser er det så som forteller andre mennesker at man føler nesten på samme måte som de gjør? Hvordan kan man -uten å være avhengig av å bruke ord- komme ”inn i” andre menneskers subjektive opplevelse, og deretter la dem forstå at man er der?” (Stern, 2003:205).

Stern beskriver tre språkuavhengige områder for intersubjektiv deling. Det å ha felles oppmerksomhet, å ha felles intensjoner, og å dele affektive tilstander. Det sistnevnte er det han hevder er det mest allmenne og relevante trekket ved intersubjektiv relatering (2003). Dialektisk relasjonsteori bygger på dette og forstår intersubjektivitet som det at *”to subjekter deler en affektiv opplevelse”* (Schibbye, 2002:65). Trevarthen (1979) ser intersubjektivitet som en iboende menneskelig kapasitet som er tilstede fra fødselen av.

Halvorsen beskriver virksomme relasjoner om relasjonen som virker godt. Det hun hevder gjør dem virksomme er den måten vi forholder oss til hverandre på. Hvordan vi forholder oss til hverandre, står i et dialektisk forhold til vår forståelse av hverandre.

”Et godt møte mellom hjelper og hjelpesøkende synes i seg selv å være viktig for utfallet av hjelpen. Det er en kvalitet i selve møtet som gir den hjelpesøkende en opplevelse av å bli hjulpet, det er noe i møtet som virker godt” (Halvorsen, 2008:3).

Hennes fremstilling bygger på tre antakelser. Dette er

”Relasjonen virker godt når den hjelpesøkendes uttrykk anerkjennes og ivaretaes.”, ”Det krever at hjelperen forstår hva den Andre uttrykker og hva han eller hun som helper må gjøre” og ”En slik forståelse krever en innvendig forståelsesmåte, der vi erfarer den Andres uttrykk og eget inntrykk i den konkrete situasjonen.” (Halvorsen, 2008:4)

Halvorsen benytter Østerbergs begreper fra ”Forståelsesformer” (1966) om innvendighet og utvendighet, for å vise frem to ulike kunnskaps- eller forståelsesmåter. Forståelse handler om hvordan noe forholder seg til noe annet. Utvendighet og innvendighet er to prinsipielt forskjellige måter vi forholder oss til noe annet, eller til noen andre. I et utvendig forhold er partene uavhengige og upåvirkelige av hverandre. Det er en objekt -objekt relasjon. Hjelperen møter hjelpesøker med en ferdig forståelse. Forståelsen er bygd på kognitivt registrerte erfaringer, noe utenfra. Hjelperen forholder seg til den andre som et kasus eller en diagnose. Dette kan være til hinder for å forstå noe nytt. Hjelperen er i sin verden og hjelpesøker i sin (Halvorsen, 2008).

I et innvendig forhold er partene avhengige av hverandre, og de utgjør en enhet. Det er en indre sammenheng mellom uttrykk og inntrykk, og helheten som begge parter deltar i. Hjelperen er oppmerksom, tilstede, åpen og mottakelig for hjelpesøkers uttrykk. Hjelperen vet ikke på forhånd det hjelpesøker vil uttrykke, eller hva som bør gjøres. Oppmerksomheten er rettet mot hjelpesøker, det han eller hun uttrykker, og mot sitt eget inntrykk. Hjelperen kjenner ikke det samme som den andre, men kan kjenne igjen egne følelser. Hjelperen er, og gjennom å være, kommer hun i kontakt med erfaringer de har felles. Det innvendige forholdet er i utgangspunktet ikke viljestyrt, synlig eller kognitiv registrerbar. Hjelperen må høre etter, kjenne etter og fornemme noe kroppslig, før han eller hun tenker etter, for å skape mening i situasjonen. Fornemmelsen eller følelsen setter tanken i sving, før tanken begynner å arbeide sammen med følelsen. Dette kalles ofte for skjønn eller intuisjon. For at skjønn skal settes i spill, må vi ha oppmerksomheten mot det som skjer. Denne oppmerksomheten er kroppslig og kognitiv. Et annet ord for oppmerksomhet kan være tilstedeværelse. Vi må være tilstede, i oss selv, og hos den andre. Vi må være tilstede med og i vårt eget liv, for å forstå noe av den andres liv. Innvendighet er basert på kunnskap og forståelse av erfaringer som vi har et fortrolig forhold til, og som utvikles av levd liv. Innvendig og utvendig får her

flere betydninger. Det er både snakk om noe i oss, og noe mellom oss. Og dette i og mellom henger sammen. En indre sammenheng, helhet eller integritet i oss og mellom oss. Det som må henge sammen er våre tanker og følelser, våre uttrykk og inntrykk. Innvendig forståelse er en forutsetning for at den profesjonelle relasjonen skal virke godt. Uttrykket innvendighet viser til en indre sammenheng mellom den andres uttrykk og eget inntrykk. Som forutsetter at partene er i samme verden, altså at de har samme utgangspunkt for å forstå. Forståelse skapes i samspillet mellom innvendighet og utvendighet (ibid, 2008). Informantene har i sine beskrivelser lagt vekt på innvendig forståelse og intersubjektivitet.

Skjervheim(2001) diskuterer det utvendige og innvendige opp mot den menneskelige relasjon. Han kaller den utvendige relasjonen for toleddet, og til den hører væremåten tilskuer. I en toleddet relasjon hører jeg hva den andre sier, og konstaterer det han sier som et faktum, men lar det ikke engasjere meg. På denne måten objektiveres den andre. Hver blir i sin verden. Ved å frata den andre retten til egen forståelse og opplevelser, trues den andres integritet. Et viktig poeng hos Skjervheim er at denne holdningen og handlingen, er en trussel for begge parters integritet. Ved å behandle den andre som et objekt, stiller vi oss selv utenfor. Hjelperen blir tilskuer til den andre, men i en viss grad også til seg selv. På denne måten blir vi utenforstående, og gjør oss selv fremmede. Partene forblir i sin verden, de er ikke sammen om noe, og deler ikke en felles forståelse (Skjervheim, 2001).

Løgstrup hevder at våre handlinger bør styrke den andres integritet. En forutsetning for å kunne klare dette er å forstå hva den andre uttrykker. Vi må forstå noe av det den andre forstår, og bekrefte den andres selvforståelse. For å forstå noe av det den andre forstår, må en først høre hva den andre sier (Løgstrup, 2000). Da kan relasjonen få karakter av innvendighet, og bli det Skjervheim kaller en treleddet relasjon. En treleddet relasjon omfatter den andre, hjelperen, og temaet for samtalen som Skjervheim kaller saken. Vi er sammen om noe, og det er "saken" vi er sammen om. Hjelperen må samtidig rette oppmerksomheten mot seg selv, og det inntrykket hjelpesøkers uttrykk gir. Hjelperen må være i samme verden som hjelpesøker. Hjelpesøker er i sitt liv, og ber om hjelp til noe i dette livet. Hjelper må være tilstede i sitt eget. Slik blir partene deltakere i relasjonen, og vi skaper noe sammen. Det som skjer i oss og mellom oss, må henge sammen for å gi mening

(Halvorsen, 2008). *”Når vi vender blikket innover så er det ikke for å granske oss selv og vår indre verden, men det er for å bli klar over oss selv i en verden sammen med andre”* (Skjervheim, 2001).

3.8 Relasjonskompetanse som selvavgrensning og selvrefleksivitet

Selvavgrensning og selvrefleksivitet er i følge Schibbye (2002) et sentralt område innenfor relasjonskompetanse. Schibbye (2002) bruker begrepet selvavgrensning som individets evne til å skille ut egne og andres synspunkter, opplevelser, følelser, ønsker og behov. Dette er en kontinuerlig prosess som er under et stadig press fra indre følelser og fra relasjoner i omgivelsene (ibid, 2002). Denne prosessen med et press fra indre følelser er årsaken til at jeg også har behov for å trekke inn det filosofiske og individorienterte perspektivet inn under den brede sosialkonstruktivistiske paraplyen. Schibbye knytter selvavgrensning sammen med selvrefleksivitet, som handler om menneskets evne til å forholde seg til seg selv, å være sitt eget objekt og observere seg selv. Selvrefleksivitetsbegrepet innebærer også selvavgrensning, ut i fra en dialektisk relasjonsforståelse (ibid, 2002). For det å ha kjennskap til opplevelser, følelser og tanker hos seg selv, henger sammen med å avgrense dette fra andres opplevelser, følelser, og tanker og omvendt. Tanken er at det som er mitt har jeg et bevisst og reflektert forhold til. Schibbye sier videre at desto nærmere en er i prosesser i seg selv, desto nærmere er en i prosesser hos andre. På denne måten blir også selvrefleksjon andre refleksjon. Selvrefleksjon innebærer ikke derfor bare å se seg selv, men også å ta den andres perspektiv og forstå hva den andre opplever. Videre handler det om å se seg selv som et objekt fra den andres øyne og på samspillet i relasjonen. Refleksivitet kan være et redskap for å se og forstå den andres verden og utvikle en bevissthet om seg selv, den andre og samspillet. Selvrefleksjon gjør det også mulig å se på egne opplevelser som egne og ikke andres og videre analysere egne opplevelser. Det å skille ut eget selv, gir også den andre muligheten til å ta andres perspektiv, og dermed igjen får den andre tak i sin opplevelse som sin. Det blir synlige grenser og begge får en forståelse for hva som tilhører hvem. På denne måten kan de observere hva som skjer i samspillet, får en bevissthet og kan styre reaksjoner i konstruktiv retning (ibid, 2002). Informantene har lagt vekt på selvavgrensning og selvrefleksivitet i sine beskrivelser av relasjonskompetanse.

3.9 Relasjonskompetanse som anerkjennelse

Anerkjennelse handler om å være lyttende, innlevende, aksepterende og ekte i det vi sier og gjør (Schibbye, 2002). Hun trekker anerkjennelse inn teoriene til Carl Rogers. Rogers postulerte seks betingelser for endring i terapi, og tre av disse berører direkte terapeutens holdning og atferd. Disse tre er kongruens, ubetinget positiv aktelse og empatisk forståelse. Schibbyes "ekthet" setter da opp i fht kongruens, og aksept opp mot positiv aktelse. Og å være lyttende og innlevende med empatisk forståelse. Det å være kongruent og ekte handler om å presentere seg som den man er, ikke late som om eller spille en rolle. Ikke uttrykke noe en egentlig ikke mener. Det en sier skal være ekte og en skal mene det. Også når det gjelder handling, skal en handle på måter en mener.

"within the relationship he is freely and deeply himself, with his actual experience accurately represented by his awareness of himself. It is the opposite of presenting a façade, either knowingly or unknowingly"(Rogers 1957:97).

Det å akseptere og tåle den andres opplevelse. Uten å bedømme og evaluere dem. Det handler om å møte den andre med varme, forståelse, respekt og toleranse. Først da kan individet begynne prosessen med å se seg selv med den andres øyne (Schibbye, 2002).

Schibbye viser til Rogers:

"In the emotional warmth of the relationship with the therapist, the client begins to experience a feeling of safety as he finds that whatever attitude he expresses is understood in almost the same way that he perceives it, and it is accepted. (...) The therapist perceives the client's self as the client has known it, and accepts it; he perceives the contradictory aspects which have been denied to awareness and accepts those too as being part of the client; and both of these acceptances have in them the same warmth and respect. Thus it is that the client, experiencing in another an acceptance of both these aspects of himself, can take toward himself the same attitude. (...)He has been able to do this (...) because another person has been able to adopt his frame of reference, to perceive with him, yet to perceive with acceptance and respect" (Rogers 1951:41)

Empatisk forståelse innebærer å bli forstått innenfra, å bli sett i sitt eget perspektiv. Videre handler det om hvordan fagpersonen bekrefter og speiler tilbake sin forståelse av den andres opplevelser og formidler tilbake hva han har forstått av det den andre har fortalt. Dette gir

den andre mulighet til å bekrefte denne forståelsen, nyansere eller korrigere den. De legger også vekt på betydningen av å anerkjenne den andre. Anerkjennelse gir individet mulighet til å avgrense, reflektere over og akseptere seg selv. Forståelse kan virke forløsende for den andres forståelse av seg selv. Individet får seg selv tilbake i den andres bevissthet, ser på seg selv på en annen måte. Anerkjennelse muliggjør selvet og fellesskapet (Schibbye, 2002). I en studie som fortolker voksen-barn dialoger i lys av anerkjennelsesperspektivet (Bae 2004). Hun gir mange eksempler på hvordan barn trer fram som subjekter med egne intensjoner og opplevelser. Særlig blir barns deltagelse tydelig i dialogprosesser hvor voksne møter dem slik at det blir et kommunikasjonsrom, hvor barna innrømmes rett til sine egne opplevelser.

Barn kan utrykke seg helt fra de blir født. Det er deres ulike uttrykksformer kroppslig, nonverbalt og verbalt vi må ta utgangspunkt i hvis vi vil forsøke å ivareta deres rettigheter som deltagende subjekter i barnehagen. Det er ved å lytte og prøve å tolke deres nonverbale språk, samt være observant i forhold til det de uttrykker i handling, at voksne i barnehagen kan gi rom for barns perspektiv og opplevelser. Her ligger inngangsporten til å vise respekt for deres intensjoner og opplevelseses verden, og altså møte dem som medmennesker (Bae, 2004).

3.10 Relasjonskompetanse som perspektivtaking

Røkenes og Hansen beskriver ulike perspektiver i relasjonen og deler opp i egenperspektivet, andreperspektivet, og samspillperspektivet. Relasjonskompetanse innebærer *”bevissthet om verdier og holdninger og bevissthet omkring hvilken betydning personlig væremåte og egne erfaringer har for måten du går inn i en yrkesrolle på”* (Røkenes og Hansen, 2006:63). Egenperspektivet handler om å forholde seg til seg selv, og om det personlige bidraget i samhandlingen. Røkenes og Hansen hevder at det er mange og ulike sider ved fagpersonen som kan være av betydning for samhandlingen med andre i yrkessammenheng. Dette kan være sosiodemografiske variabler som kjønn, alder, sivilstatus, familiebakgrunn, sosial bakgrunn og utdanning. Videre vil livshistorie, livshendelser og erfaringer kunne være av betydning, samt individuelle kjennetegn som utseende, funksjonsvansker, sykdommer og intelligens. Også kulturelle faktorer for eksempel etnisk og sosial tilhørighet, verdi-, menneske- og livssyn. I tillegg vil psykologiske faktorer som personlighet, væremåte,

selvbilde, selvfølelse, selvtilitt, blinde flekker og sårbare punkter kunne være av betydning for samhandlingen med andre. Og fagpersonens for- forståelse, tenkemåte, vitenskapssyn, kunnskapssyn og etiske grunnsyn (ibid). Røkenes og Hansen (2006) beskriver fire sentrale områder ved egen perspektivet. Det er å ha kontakt med seg selv, å være kongruent, å ha et bevisst og reflektert forhold til egen bakgrunn og å legge til rette for endring og utvikling av væremåter og samspillsmønstre. De skriver videre at gjennom tilbakemeldinger en får i samhandling med andre mennesker, kan en bli mer bevisst egenperspektivet. Det kan være utviklende å være nysgjerrig på hvordan andre tenker, og bruke andre som speil for å se seg selv klarere hevder de. På denne måten vil en kunne være i ”praksis” hele tiden. Ved å være åpen, kan en lære av de erfaringene en gjør i det mangfoldet av situasjoner og personer som en møter i løpet av en dag, og av de erfaringene som en har gjort tidligere i livet (ibid, 2006).

Andreperspektivet handler blant annet om å være emosjonelt tilgjengelig, det å kunne sette sin egen verden i parentes for å gi rom for den andres opplevelse. Det å arbeide med andre mennesker handler stort sett å forholde seg til andres følelser. For at et møte med et annet menneske skal bli godt, er det viktig at du anerkjenner den andres rett til å være annerledes enn deg, og at du forholder deg konstruktivt til forskjellene, slik at den andres verdighet blir respektert og ikke krenket.

”At man, naar det i sandhet skal lykkes en at føre et menneske hen til et bestemt sted, først og fremmest maa passe paa at finde han der, hvor han er, og begynde der. Dette er hemmeligheden ved al hjælpkunst” (Kierkegaard, 1859).

Det er også viktig å godta at du er forskjellig fra andre mennesker. Røkenes og Hansen (2006) beskriver noen grunnleggende holdninger til den andre, og det er den andre som subjekt og den andre som likeverdige. Den andre som subjekt handler om at den andre har et indre, avgrenset senter for opplevelse og er en aktør, et selvstendig, handlende og selvbestemmende individ. Den andre som likeverdig handler om at den andres opplevelser har samme gyldighet som enhver annens, og at disse opplevelsene er sanne for han/ henne. Det finnes ingen objektiv sannhet om den andres opplevelser. For å få tak i andreperspektivet, må en ha en empatisk holdning i samtalen. Fagpersonen må lytte, forstå og være anerkjennende. Det å lytte innebærer å få tak i en annen persons indre, subjektive opplevelsesunivers. Det dreier seg om å være i den andres verden, og å la denne verdenen tre

frem slik den oppleves for den andre. En må også være nysgjerrig, åpen for nye opplevelser og sette tilside egne forståelsesformer og ideer om hva den andres opplevelser egentlig handler om. Når det gjelder det som Røkenes og Hansen beskriver om samspillsperspektivet handler dette om hvordan deltakerne i relasjonen samspiller med hverandre. De beskriver det som et slags meta perspektiv på samspillet mellom deltakerne i relasjonen. Det vil si et ovenfra perspektiv som innebærer både egenperspektivet, andre perspektivet, konteksten og det intersubjektive fellesskapet. Røkenes og Hansen ser samspillsperspektivet i lys av kommunikasjonsprosessen, og deltakernes evne til å kommunisere, lytte, og å være i dialog. Videre om deltakerne i relasjonen anerkjenner hverandre (ibid, 2006).

3.11 Relasjonskompetanse som nåværende øyeblikk

Stern beskriver essensen i kvalitet i relasjoner som *"det nuværende øyeblikk"*, som en kort sekvens på noen få sekunder. Han sier *"Det er NU vil lever vores liv, alt andet er på anden og tredje hånd."* (Stern i Kristensen, 2006:1). Videre sier han *"En stor del af de ting, der sker i vores liv, sker meget hurtigt. Det kommer som hurtige "popups", livet er ikke særlig kontinuerlig, det er snarere som små sekvenser"*. Om det nåværende øyeblikk sier han

"... er et tids- og indholdsmæssigt spring i en relation eller i en forståelse. Efter dette spring kan du bruge meget tid på at udvikle eller fylde mer på indholdet af dette vigtige, nuværende øyeblikk eller overveie konsekvenserne af det, der skete. Men springet i sig selv er det afgjørende. Det er derfor, jeg beskriver det som så korte sekvenser" (ibid:3).

Stern sier videre om nuværende øyeblikk *"...du og jeg skaber dem. Derfor kan vi ikke forudsige, hva der vil ske som det næste"* (ibid:6). Han legger vekt på at kvalitet i relasjoner handler om nåværende øyeblikk, og at de skapes av du og jeg. Han sier

".. Jeg tror ikke engang, man behøver at tale om kvalitet i øjeblikkene, det drejer sig nærmere om at have fokus på de øjeblikke, der bliver følelsesmæssigt intense. Hvordan vi skaber dem, og hvordan vi bruger dem? Det er i de øjeblikke, vi potentielt kan ændre på tingene! Det er nuværende øjeblikke eller øjeblikke, hvor vi mødes" (ibid:4).

Aubert og Bakke (2008) knytter også relasjonskompetanse som en evne til å være tilstede her og nå. *"Kompetanse i relasjoner krever "at du er tilstede i nuet og ikke er opptatt av det*

du skal gjøre etterpå” (ibid:21). Dette påpeker også Halvorsen (2008) med noen andre ord, hun skriver *”Det er en vesentlig forskjell mellom kunnskap vi har og kunnskap vi er. Kunnskap vi har, henter vi ut av vår ”database”, mens kunnskap vi er, den oppdages i det (øyeblikket) vi er”* (4).

Skau (1998) bruker ordet tilstedeværelse. Uten en tilstedeværelse blir teori og metode uten mening, skriver hun. Tilstedeværelse betyr at vi må tørre å la oss berøre som mennesker, og tørre å bruke oss selv som mennesker, slik at vi også kan berøre andre. Tilstedeværelse innebærer å være hel, oppleve seg selv og fremstå for andre som levende og integrert, påvirkelig og foranderlig, som en helhet av tanker, følelser, kropp og ånd.

3.12 Oppsummering av hvordan det komplekse relasjonskompetanse kan forstås ut fra tidligere forskning og teori

Jeg skal her oppsummere og trekke tråder til min problemstilling og forskningsspørsmålet om hvordan relasjonskompetanse kan forstås ut fra tidligere forskning og teori. En relasjon handler om et forhold mellom to eller flere personer som påvirker hverandre (Bø og Helle, 2002). Det finnes ulike fremstillinger av kompetanse begrepet, som for eksempel mestring (Nordhaug, 2004). Jeg har tatt utgangspunkt i Løvliens praksistrekant for å beskrive kompetanse og utvikling av kompetanse som samsvar mellom, og refleksjon over de handlingene en utfører i praksis, de teoretiske og erfaringsmessige begrunnelsene og holdningene og verdiene. Videre har jeg gjennom Schøns (1983) tanker, vist at kunnskap og kompetanse handler om noe mer enn å ta i bruk bestemte teorier og metoder, og å bruke dem instrumentelt. Schön er opptatt av at gjennom praksis erverves en annen form for kompetanse. Denne kompetansen kaller han kunnskap i handling, og er innebygd i fagpersonens væremåte, og refleksjon i handling som handler om å reflektere over sin egen praksis. Kunnskap i handling og refleksjon i handling, setter han opp som utfyllende og gjensidig berikende former for kompetanse.

Relasjonskompetanse kan forstås som kommunikasjonsferdigheter. De kommunikasjonsferdighetene som vektlegges i forhold til relasjonskompetanse er kompetanse om kommunikasjonsprosessen, verbal kommunikasjon, non verbal kommunikasjon, selvavdekking og dialog. Innen kommunikasjonsprosessen legges det vekt på at vi deler med oss, tar med noe av vår livsverden inn i fellesskapet, og gjør det tilgjengelig for andre (Røkenes og Hansen, 2006). Videre å ha ferdigheter om innkoding, fortolkning, sende ut rette signaler, og selv kunne lese sosiale tegn. Samt å være oppmerksom på seg selv, den andre og være bevisst på at begge tolker ut fra egen forforståelse og erfaringsverden, og tar hensyn til dette i formidling og tolkning av budskap (Eide og Eide, 2007). En må ha evne til å veksle mellom sitt eget perspektiv og den andres perspektiv, og ha evne til å lytte, og å sette seg inn i den andres livsverden (ibid, 2007). Når det gjelder verbal kommunikasjon, er den kompetansen som vektlegges, å ha evne til å reflektere over og tilpasse egen ordbruk til den andre, og til konteksten. Den må ha en vilje og evne til perspektivtaking, og være bevisst på ulike måter å uttrykke sitt budskap på, på bakgrunn av den kunnskapen en har om den andre. Videre må fagpersonen analysere og reflektere over situasjonen og relasjonen en har til den andre (Kvalbein, 1999). De kommunikasjonsferdighetene som vektlegges innen den non verbale kommunikasjonen er kroppsspråk og paraspråk (Kvalbein, 1999, Dickson m. fl, 1989). Det er blant annet å være bevisst på stemmeleie, stemmevolum, tempo og tonefall (Argyle, 1988). Det å legge vekt på å ha blikkontakt med den andre, ha kropp og ansikt henvendt mot den andre, lytte til, bekrefte og speile den andre (Burgoon og Bauce, 2003). Også selvavdekking vektlegges av kommunikasjonsferdighetene, det å bruke kommunikasjonen som et redskap for tanken (Imsen, 1998), og å dele tanker, følelser og erfaringer med hverandre (Duck m. fl, 1997). Selvavdekking øker kunnskap om seg selv og den andre, og etablerer en sammenheng mellom det en opplever, ser og gjør (ibid, 1997). Dialogen vektlegges også innenfor kommunikasjonsferdighetene.

Relasjonskompetanse kan også forstås som sosiale ferdigheter, og det å mestre samspill med andre. De sosiale ferdighetene som vektlegges i forhold til relasjonskompetanse, er empati og rolletaking som innebærer å sette seg inn i andres tanker, følelser og opplevelser. Videre å klare å se emosjonelle kjennetegn som sinne, glede, tristhet og redsel, og å kunne leve seg inn i andres følelser. Et annet område av sosiale ferdigheter som vektlegges er prososial

atferd. Prosocial atferd handler om å internalisere allmenngyldige og felles normer for atferd. Det innebærer å vise omsorg for, ta hensyn til, dele og hjelpe til. Disse handlingene er frivillige mot eller for andre av positiv karakter. Selvhevdelse vektlegges også innen de sosiale ferdighetene. Selvhevdelse handler om å ha en positiv selvoppfattelse av hvem en er. Det å tørre å ta ordet i en forsamling, hevde sine meninger og å stå for sine handlinger. Videre vektlegges den sosiale ferdigheten selvkontroll. Dette handler om evnen til å håndtere konflikter, å kunne vurdere, se alternativer og planlegge sin atferd slik at en oppnår gode relasjoner til andre. Selvkontroll handler også om å kunne kontrollere egne ønsker og behov, og å kunne vente på tur. Glede, lek og humor er også med som et område av de sosiale ferdigheter. Dette handler om å vise glede, ha humor, og å ta initiativ til lek og moro (Lamer, 1997). Drugeli (2008) har i tillegg med ansvarlighet som et område av sosiale ferdighetene.

Relasjonskompetanse kan forstås som intersubjektivitet og forståelse. Intersubjektivitet som å ta i bruk egne menneskelige erfaringer og følelseskategorier som utgangspunkt i mellommenneskelig samvær. Det handler om å bruke disse erfaringene og leve seg inn i den andres opplevelsesverden, og å dele disse med den andre. På denne måten kan det intersubjektive fellesskapet oppstå. Individene kan skille ut sine opplevelser, og samtidig bevare det emosjonelle båndet til hverandre (Schibbye, 2002). Det er tre kriterier som bør være oppfylt for at intersubjektiv deling skal finne sted. Det å avlese følelser ut fra ytre atferd, vise korresponderende atferd og matche følelsetilstanden. Det finnes tre språkuavhengige områder for intersubjektiv deling. Det er å ha felles oppmerksomhet, felles intensjoner og å dele affektive tilstander (Stern, 2003). Relasjonskompetanse handler om å skape relasjoner som virker godt, og det som gjør dem virksomme er måten vi forholder oss til hverandre på. Hvordan vi forholder oss til hverandre, handler om hvordan vi forstår hverandre. Relasjonskompetanse fordrer at vi har en innvendig forståelse av hverandre. Det er en indre sammenheng mellom uttrykk og inntrykk (Halvorsen, 2008). Skjervheim kaller dette en treleddet relasjon og omfatter hjelperen, den andre og temaet for samtalen (2001).

Relasjonskompetanse kan videre forstås som det å ha evne til selvavgrensning og selvrefleksivitet. Selvavgrensning handler om individets evne til å skille ut egne og andres synspunkter, følelser, ønsker og behov. Selvrefleksivitet handler om individets evne til å

forholde seg til seg selv, å være sitt eget objekt, og å observere seg selv. Selvrefleksivitet handler også om å ta den andres perspektiv, og forstå hva den andre opplever. Videre om å se seg selv fra den andres øyne og på samspillet i relasjonen (Schibbye, 2002).

Relasjonskompetanse kan forstås som anerkjennelse. Relasjonskompetanse som anerkjennelse handler om å være lyttende, innlevende, aksepterende og ekte i det vi sier og i det vi gjør. Dette gjelder også for handlinger, en skal handle på en måte en mener. Anerkjennelse gir individet mulighet til å avgrense, reflektere over og akseptere seg selv. (Schibbye, 2002). Schibbyes ekthet settes opp mot Rogers (1957) kongruens, aksept opp mot positiv aktelse og være lyttende og innlevende opp mot empatisk forståelse. Bae (2004) hevder at anerkjennelse gir den andre mulighet til og tre frem som subjekter med egne intensjoner og opplevelser. Hun sier videre at fagpersonen skal møte den andre med kommunikasjon, hvor den andre innrømmes rett til sine egne tanker og opplevelser.

Relasjonskompetanse kan også forstås som en evne til perspektivtaking. Om å være bevisst over og ivareta egenperspektivet, andreperspektivet, og samspillsperspektivet i en relasjon. Egenperspektivet handler om å være bevisst på den betydningen egne erfaringer og personlige væremåte har, for måten en går inn i relasjoner på. Det handler om å forholde seg til seg selv, og legge til rette for utvikling og endringa av væremåter og samspillsmønstre. Det handler om å tørre å ta imot tilbakemeldinger, bruke andre som speil, for å se seg selv klarere, og å lære av de erfaringene en gjør seg. Andreperspektivet handler om å være emosjonelt tilgjengelig, og å kunne gi rom til den andres tanker, opplevelser og følelser. Det handler om å lytte til den andre, bekrefte den andre og anerkjenne den andres rett til å være annerledes enn deg. Relasjonskompetanse handler også om å se relasjonen i et meta, ovenfra perspektiv, samspillsperspektivet, og se på hva partene i relasjonen gjør som fremmer eller hemmer relasjonen, og å kunne styre dette i en konstruktiv retning. (Røkenes og Hansen, 2006).

Relasjonskompetanse kan forstås som nåværende øyeblikk. Relasjonskompetanse handler om å være til stede i nåværende øyeblikk. Det handler om å ha fokus på øyeblikkene, på

hvordan vi skaper, og hvordan vi bruker dem. Det er i de nåværende øyeblikkene vi møtes, og det er jeg og du som skaper dem (Stern i Kristiansen, 2006). Relasjonskompetanse handler om å være tilstede her og nå, og ikke være opptatt av det en skal gjøre etterpå (Aubert og Bakke, 2008). Relasjonskompetanse kan ut fra dette oppsummeres som et komplekst begrep som inneholder mange store og ulike områder som kommunikasjonsferdigheter, sosiale ferdigheter, intersubjektivitet og forståelse, selvavgrensning og selvrefleksjon, anerkjennelse og det å være tilstede i nåværende øyeblikk.

4. Forskningsdesign og metode

Dette kapitlet tar for seg den metodiske tilnærmingen jeg har brukt i oppgavens empiriske del. Jeg beskriver design og gjennomføring av undersøkelsen, og om det kvalitative forskningsintervjuet. Deretter om utvalg av informanter, intervjuguide, prøveintervju og gjennomføring av intervjuer. Tilslutt vurderer jeg oppgavens vitenskaplighet, min rolle som forsker, forskningsetikk, bearbeiding og analyse.

4.1 Design og gjennomføring av undersøkelsen

Min undersøkelse er en kvalitativ undersøkelse, og der jeg anvender en hermeneutisk tilnærming til analyse. Jeg har valgt metoden ut fra hva som er formålet med studien og de problemstillingene jeg har arbeidet med (Holter 1982, Dalen 2004, Grønmo 2007). Mitt formål med denne studien, er å finne ut av hvordan begrepet relasjonskompetanse kan forstås av styrere i barnehager. Jeg skal finne ut av hvordan relasjonskompetanse forstås gjennom å tolke og legge mening i det. Hermeneutikken vektlegger tolkning, forståelse og mening, og hermeneutiske analyser har som utgangspunkt at fenomener må forstås ut ifra den større helheten de inngår i. De tar også utgangspunkt i at all forståelse er basert på ulike typer forforståelse (Grønmo 2007, Dalen 2004). Hermeneutikk betyr *"læren om tolkning"* (Dalen, 2004:20). Hermeneutikken danner et vitenskapsteoretisk fundament for kvalitativ forsknings vektlegging på forståelse og fortolkning. En skal fortolke utsagn ved å ha fokus på dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart blir oppfattet. I min studie har jeg tolket utsagnene til informantene, og satt dem inn i en sammenheng og helhet, for å finne ut av den meningen og forståelsen som ligger dypere. Forståelsesprosessen karakteriseres ved at delen forstås ut fra helheten, men også ved at helheten tilpasses delen. Min forståelse av relasjonskompetanse har blitt utviklet gjennom et stadig samspill mellom helhet og del, meg som forsker og tekst, og med min førforståelse. Dette kalles den hermeneutiske spiral og det finnes ikke et eksakt utgangspunkt eller sluttpunkt (Dalen 2004:20, Grønmo 2007, Alvesson og Sköldberg 1994, Befring, 2002).

4.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

For å få tak i styrernes forståelse av relasjonskompetanse, valgte jeg å benytte det kvalitative forskningsintervjuet. Ordet inter view sin betydning er utveksling av synspunkter mellom to personer om tema som opptar begge (Kvale, 1997). Det er ikke ut fra denne tolkningen et stort skille fra en vanlig samtale. Det som skiller er at forskningsintervjuet har en viss struktur og en hensikt, der det er meg som forsker som definerer og kontrollerer samtalen og situasjonen. Dataene konstrueres gjennom språket og i samhandling mellom meg og informantene, og ikke gjennom intervjuet i seg selv (ibid, 1997). ”Denne metoden gir et særlig godt grunnlag for innsikt i informantens erfaringer” (Thagaard, 1998:79). Det kvalitative forskningsintervjuet bygger på en opprinnelig form for samtale som ligger dypt forankret i menneskene, og er derfor spesielt godt egnet til å utdype meningssammenhenger og forståelse (Fog, 1994).

”Det kvalitative forskningsinterview forsøker at forstå verden fra interviewpersonernes synspunkt, utfolde meningen i folks opplevelser, afdække deres livsverden, førend der gives videnskabelige forklaringer” (Kvale, 2002:15).

Jeg har forsøkt å finne frem til mening, forståelse og betydningsinnhold ut fra informantenes egne tolkninger (ibid, 2002). Det at jeg har tatt i bruk kvalitativ metode har vært med på å skape en dypere forståelse for problemområdet gjennom å få frem ulike synspunkter, ikke å finne ”gjennomsnittssynspunktet” (Holme og Solvang 1996). Formålet til det kvalitative forskningsintervjuet, er å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med kvalitativ tolkning av mening i beskrevne fenomener. Jeg velger å bruke begrepet livsverden ettersom denne er en del av deres hverdagspraksis. Det kvalitative forskningsintervjuet er godt egnet for å få denne typen kunnskap (Thagaard, 1998).

”Det handler om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon. Begrepet ”livsverden” er ofte benyttet nettopp for å belyse denne dimensjonen”(Dalen, 2004:16). ”Livsverden omfatter personens opplevelse av sin hverdag og hvordan vedkommende forholder seg til denne” (Dalen, 2004:17).

Hensikten med den empiriske delen er å få informantene til å snakke om sine egne tanker og erfaringer i forhold til relasjonskompetanse. ”Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser” (Dalen, 2004:15). Jeg la

derfor vekt på å ha åpne og varierte spørsmål om deres tanker, erfaringer og følelser. Repstad hevder at dataene skal være fyldige, gå i dybden og være prosessuelle, fremfor presise og representative (Repstad, 1998). Det ble derfor viktig for meg å utforme en intervjuguide med spørsmål som åpnet for at informantene kunne gå i dybden, svare fyldig og prosessuelt. Kruuse (1996) hevder at kvalitative undersøkelser skal avdekke indre kvaliteter ved fenomener. Det kan være opplevelser, følelser, meninger og holdninger (Kruuse, 1996). Det viktigste har for meg vært å få en mest mulig helhetlig forståelse for hver enkelt persons oppfatninger. *”Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet”* (Dalen, 2004:16). Jeg presiserte før gjennomføringen av intervjuene at det var deres oppfatninger som var sentrale for meg i deres virkelighet og hverdag i barnehagen.

Da jeg valgte kvalitativt forskningsintervju som metode, måtte jeg ta stilling til hva slags intervjuform som var egnet til formålet (Kruuse, 1996). Det finnes ulike former for intervju, og mitt valg falt på typen semi-strukturert. Det som kjennetegner denne formen for intervju er at en forholder seg til forhåndsutformede spørsmål. Disse spørsmålene har en fleksibel rekkefølge og formulering alt ettersom intervjuet forløper. Flexibiliteten i intervjumetoden ligger også i muligheten for å stille tilleggsspørsmål (Robson, 2002). Årsaken til at valget falt på det semi strukturerte intervjuet, er på grunn av dets styrke ved at alle informantene svarer på de samme hovedspørsmålene. På denne måten ville jeg få et godt utgangspunkt for å kunne gjennomføre en sammenlignende tolkning og analyse av datamaterialet. Denne metoden tillater at det kan stilles oppfølgingsspørsmål, for å utdype interessante momenter. Slik skapes det mer bredde i intervjuet, samtidig som en har mulighet til å oppklare eventuelle utydeligheter, misforståelser og lignende (Fuglseth og Skogen 2006, Thagaard 2002). Intervjuet skal være en form for dialog hvor informanten skal få en opplevelse av å være en likeverdige part. Dette innebærer at intervjueren er reflektert i sin rolle som intervjuer, og egen før- forståelse av det som undersøkes (Robson, 2002, Grønmo, 2007). Dette med likeverdighet ble viktig for meg. Jeg kunne oppleve at noen gav uttrykk for *”er det ikke sånn a?”*, og fikk en følelse av at de trodde at jeg hadde *”fasiten”*. Dette til tross for at jeg presiserte i starten at jeg var opptatt av deres tanker og forståelse, og at jeg var anerkjennende i min væremåte. Så dette ble for meg et eksempel på at det er viktig å være seg bevisst dette med likeverdighet som forsker.

4.2.1 Utvalg av informanter

Det som var årsaken til at jeg valgte å intervjuere styrere er at styrerne har ansvar for hele barnehagedriften. De har hovedansvaret for enkeltbarnets trivsel og utvikling, de skal legge til rette for samarbeidet med barnas hjem, sørge for at de får medvirke, og for samarbeidet med andre instanser. Videre har styreren ansvar for å ivareta personalet, la dem medvirke, ha medarbeidersamtaler og utarbeide gode samarbeidsrutiner. Det er styrerens ansvar å legge tilrette for gode relasjoner, og bevisstgjøring i forhold til dette i barnehagen. Det er styrernes ansvar å legge til rette for gode relasjoner mellom personal og barn, mellom barn og barn, mellom personalet og foreldrene, mellom personal og personal, og mellom personal og andre samarbeidspartnere.

Jeg valgte videre å intervjuere styrere fra barnehager i en og samme kommune. Jeg tok kontakt med kommuneadministrasjonen, og fikk kontakt og snakket med en som hadde ansvar for barnehagene. Dette gjorde jeg for å informere, og å få tillatelse til å bruke styrere i denne kommunen i mitt forskningsarbeid. Jeg tok kontakt per telefon først, og deretter avtalte vi et møte. På dette møtet fikk representanten fra kommunen et informasjonsskriv om prosjektets tema, metode og taushetsplikt, og skrev under på en skriftlig samtykkeerklæring. Deretter kontaktet jeg i alt 25 styrere i kommunen. Dette gjorde jeg ved at alle fikk et skriv med presentasjon av meg selv, om oppgavens tema, og om metode og taushetsplikt. Det var også en konkret forespørsel om de ønsket å være informanter i dette arbeidet. Jeg fikk tilbakemelding fra fem stykker som ønsket å være informanter. Ut fra mitt prosjekt, anså jeg dette som tilstrekkelig. I et kvalitativt forskningsopplegg er det tillatt, metodisk å bruke et begrenset antall informanter. Det å gjennomføre og analysere kvalitative intervjuer er tidkrevende, og det kan være utfordrende å finne en balanse mellom bredde og dybde. Utvalget er samtidig så lite at jeg har mulighet til å gå i dybden. Jeg vil ikke generalisere mine funn, men si noe om hvordan begrepet kan forstås hos disse fem styrerne i denne kommunen. Kruuse (1996) hevder at det i kvalitative undersøkelser er vanlig å foreta et hensiktsmessig utvalg. Det foreligger her ikke et krav om at utvalget må være representativt, slik som det gjør i større kvantitative undersøkelser. Kvale (1997) skriver at i noen ganger i forskning trenger man et stort utvalg for å si noe om hva som er representativt for hele befolkningen. Andre ganger er man opptatt av det spesielle ved et menneske, og da er en person tilstrekkelig. Han skriver videre *”Intervju så mange personer som det er nødvendig*

for å finne ut det du har brukt for å vite” (Kvale, 1997:108). Intensjonen var å finne informanter som kunne gi meg informasjon om det jeg ønsket å belyse, og på denne måten gi troverdighet til oppgavens ”funn”. Smith hevder at i kvalitative intervjuer skal man velge informanter ut ifra at man er opptatt av kvaliteten på informasjonen, og at man av denne grunn søker personer innen et sosialt system som har den beste kunnskapen. Hvem det er som har den beste kunnskapen i forhold til forståelsen av relasjonskompetanse kan vel diskuteres. Er det barna, foreldrene, assistentene, førskolelærerne, de pedagogiske lederne eller styrerne? Det ville vært spennende å tatt med alle disse perspektivene når jeg skulle studere forståelsen av relasjonskompetanse, men ettersom det ville blitt for omfattende i forhold til tidsperspektivet og oppgavens omfang valgte jeg å se det ut fra ett perspektiv og det ble styrernes. Årsaken til at valget falt på dem er at det er styrerne som er lederen av barnehagen, og som har hovedansvar i forhold til det pedagogiske arbeidet med barna, foreldresamarbeidet, personalsamarbeidet og personalutvikling (jmf. stillingsbeskrivelsen). De vil også ha flere personer å forholde seg til gjennom dagen, og kanskje se relasjonskompetanse i et ”metaperspektiv”.

4.2.2 Intervjuguide og prøveintervju

Min intervjuguide skulle bidra til at sentrale temaer og spørsmål ble berørt, slik at de til sammen dekker de områdene som skal belyses i studien (Dalen, 2004). Jeg har vært opptatt av å få frem styrernes forståelse av relasjonskompetanse i barnehagen, og se dette i forhold til de relasjonene som de inngår i. Intervjuguiden inneholder åpne spørsmål som oppfordrer styrerne til å svare ut fra sin egen forståelse. Det var ikke min hensikt å bruke den slavisk, men den skulle være et utgangspunkt for samtale. Jeg hadde et prøveintervju med en styrer som arbeider i barnehage. Ved hjelp av et prøveintervju fikk jeg foretatt korrigeringer av intervjumalen ved endringer av noen spørsmålsstillinger, og utvikling av tydeligere spørsmål (ibid, 2004).

Det å utvikle en intervjuguide var en krevende oppgave. Et viktig aspekt under utformingen av intervjuguiden var å formulere spørsmål som i størst mulig grad var av narrativ art. I dette legger jeg først og fremst at spørsmålene oppfordrer til ja svar, og at poenget er å få informantene til å fortelle mest mulig utfyllende (Robson, 2002). Det første spørsmålet i

intervjuguiden var at informantene skulle presenterte seg selv og hvordan de opplevde sitt arbeid som styrer. Deretter over på de aktuelle temaene i intervjuguiden. Det var både fakta og refleksjonsspørsmål. Under gjennomføringen oppmuntret jeg dem til å komme med eksempler og beskrive situasjoner. Jeg kom også med oppfølgingsspørsmål. Jeg avsluttet intervjuene med å spørre om det var noe mer de ønsket å få sagt, og hvordan de opplevde intervjusituasjonen og bruk av båndopptaker. Intervjuguiden ligger som vedlegg 5. Det var ikke hensiktsmessig å følge opp alt fra intervjuguiden, så en vil ikke finne igjen alt i oppgavens fremstilling.

4.2.3 Gjennomføring av intervjuer

Jeg avtalte med styrerne at jeg skulle komme til deres barnehage. Etersom de har mange og tidkrevende arbeidsoppgaver, ville det være tidsbesparende og lettest for dem om jeg kom dit. Vi avtalte å sitte på et uforstyrret sted og valgte da møterommet. Det første jeg la vekt på var å etablere kontakt med dem. Blikkontakt, hilse, presentasjon og småprat. Deretter satte vi oss ned og gikk igjennom ”kontrakten”. Vi gikk igjennom rammene for oppgaven, taushetserklæring, opptak og liknende. Jeg presiserte hvem jeg var, hvorfor jeg var der, hva jeg ville, hva som skjer med materialet og hvordan tilbakeføringen og publiseringen skal skje (Dalen 2004). Intervjuene varte i ca 1, 5 time og ble tatt opp ved bruk av lydbåndopptaker. Funksjonen og kvaliteten på denne var kontrollert på forhånd og jeg hadde med ekstra batteri og opptakskassett.

Under selve gjennomføringen la jeg vekt på å ta tak i det styrerne uttrykte, og stille tilleggsspørsmål ut fra dette. Jeg la vekt på å stille åpne spørsmål, bekrefte det de uttrykte gjennom aktiv lytting. Jeg forsøkte også å se an hvem informantene var, og tilpasse min intervjuing etter det. Intervjuguiden hjalp meg til å ha fokus på det temaet jeg skulle ha, og den hjalp meg til å belyse flere perspektiver. Den hjalp også til å unngå ledende spørsmål. Jeg hadde som intervjuer *”interesse og respekt for mennesker, smidighet i egne reaksjoner, evne til å vise forståelse, empati og toleranse for andres synspunkter og vilje til å sette seg ned og lytte rolig”* (Thompson i Dalen, 2004:39).

Når det gjelder gjennomføringen av intervjuene, la jeg vekt på å komme ”nær” informantene ved å lytte til det de uttrykte, bruke aktiv lytting, og å være anerkjennende. Med mitt blikk, nonverbale kommunikasjon og verbale kommentarer (Dalen, 2004). Dette med å skape en nærhet til informantene er sentralt i forhold til validiteten på studiet, og at de uttalelsene som kommer frem, skal være så nær informantenes opplevelser og forståelse som mulig (ibid, 2004). Min fortolkning av uttalelsene vil være preget av forholdet mellom meg som forsker og informantene, og blir på denne måten sentralt i forhold til oppgavens validitet (ibid, 2004). Det med nærhet la jeg stor vekt på, og jeg opplevde og følte også at jeg var ”nær” informantene. Det at jeg kjente til barnehagen som organisasjon og hadde med meg en før forståelse kan ha hatt en betydning.

4.3 Vurdering av oppgavens vitenskaplighet

4.3.1 Min rolle som forsker

Jeg har vært klar over at jeg allerede har et syn på, eller en forforståelse av verden, mennesker og fenomener. Min forståelse er bestemt av en førforståelse, og denne førforståelsen fantes før gjennomføringen av intervjuene, og før mine undersøkelser av materialet. Denne førforståelsen er oppfattet og forstått, og en tar den gjerne for gitt (Dalen 2004).

”Forskning er en mellommenneskelig aktivitet som involverer menneskelig intellekt, interesser, ressurser, relasjoner og hensikter. Forskerarbeidet består av forskerens interaksjoner med fenomener og med hverandre. Data samler og velger seg ikke selv, det er det forskeren som gjør.” (Lund, 2002)

For meg ble det viktig å forsøke å løsrive meg noe fra min forforståelse, legge den bort litt. Samtidig har jeg hentet den inn og brukt den som et verktøy i prosessen og som et utgangspunkt for fortolkningen. Min førforståelse har vært sentral for utvikling av forståelsen og tolkningen (Gadamer, 1984). På denne måten har jeg kunnet være mer sensitiv for å se muligheter for teoriutvikling i mitt eget intervjumateriale, ved å ha hatt en bevissthet om min egen førforståelse. Det er meg som har fortolket den innhentede informasjonen, og

min fortolkning bygger på informantenes direkte uttalelser, men har blitt videreutviklet ved at jeg og det empiriske datamaterialet har gått i dialog. Fortolkningen er også påvirket av min egen førforståelse og aktuell teori om fenomenet (Dalen, 2004).

4.3.2 Validitet

I kvalitativ forskning er det vanlig å forstå begrepene reliabilitet og validitet som troverdighet, bekreftbarhet, og overførbarhet. Troverdighet er knyttet til om forskningen utføres på en tillitsvekkende måte. Bekreftbarhet knyttes til kvaliteten av tolkningen og om den forståelsen det enkelte prosjekt fører til, støttes av annen forskning. Overførbarhet har referanser til om tolkninger som er basert på en enkelt undersøkelse, også kan gjelde i andre sammenhenger (Thagaard, 1998).

Min forskerrolle har hatt betydning for prosjektets validitet. Jeg har eksplisitt gjort rede for min tilknytning til fenomenet som jeg skal studere. På denne måten får leseren selv mulighet til å kritisk vurdere i hvilken grad slike forhold kan ha påvirket tolkningen av resultatene. Det kvalitative forskningsintervjuet, bygger på mellommenneskelig samspill, og det er en metodisk forutsetning at det skapes intersubjektivitet mellom meg som forsker og informantene. Intersubjektivitet betyr ”mellom subjekter”, og i samfunnsforskning omfatter begrepet hvordan opplevelser og situasjonstolkninger blir felles mellom mennesker. De uttalelsene som kommer frem, skal være så nær informantenes opplevelser og forståelse som mulig. Min fortolkning av disse uttalelsene er derfor preget av forholdet mellom meg som forsker, og informantene (Dalen, 2004).

Jeg har lagt vekt på validitet i forhold til utvalget, og at utvalget skulle være relevant for det fenomenet som skulle studeres (Dalen,2004). Det mener jeg at mitt utvalg har vært ettersom jeg intervjuer informanter på samme nivå dog i ulike kontekster, men ut fra et fokus på barnehagestyreres forståelser. Min metode har vært tilpasset undersøkelsens mål, problemstilling og teoretiske forankring.

I min intervjustudie utgjør informantenes egne ord og fortellinger hovedtyngden av det materialet som har dannet grunnlaget for tolkning og analyse. Jeg har derfor lagt vekt på at materialet skulle bli så fyldig og relevant som mulig. Når det gjelder validiteten i datamaterialet har jeg lagt vekt på å stille ”gode” spørsmål som har gitt informantene anledning til å komme med innholdsrike og fyldige uttalelser. Jeg har også lagt vekt på å fange opp informantenes meninger og forståelse i forhold til bestemte episoder eller handlinger.

Jeg ønsket å skrive om noe jeg opplevde som meningsfullt, og det temaet jeg har valgt har jeg vært interessert i og opptatt av lenge gjennom utdanning, arbeidsliv og privat. Jeg lurte på før gjennomføringen om det at jeg er godt kjent med feltet fra før av, ville kunne føre til at jeg er for kjent med feltet. Men min erfaring var at ved det at vi hadde samme arbeidsfelt, førte til likhet mellom informantene og meg som forsker. Det førte til at jeg fikk en nærhet til materialet og til informantene. Jeg var kjent med feltet fra før av som igjen førte til at jeg noen ganger opplevde at informantene tenkte at jeg visste hva de snakket om slik at de ikke trang å si noe mer. Da spurte jeg om de kunne utdype litt mer, og da gjorde de det. Jeg var bevisst på min forutinntatthet og at jeg skulle unngå å dra kjappe konklusjoner.

Jeg har også lagt vekt på å finne indre sammenhenger i datamaterialet. Forutsetningen for dette var at det forelå valide, rike og fyldige beskrivelser fra informantene. Den videre fortolkningen av intervjumaterialet skjedde innenfor en kontekstuell ramme. Jeg har etterstrebet teoretisk validitet og vurdert i hvilken grad de begrepene, mønstrene og modellene jeg anvendte har gitt en teoretisk forståelse av de fenomenene studien omfatter. (Dalen,2004)

Tangen (1988) viderefører dette og ser abduksjon som et sentralt begrep i en slik abstraktasjonsprosess. Ved abduksjon kombineres induksjon og deduksjon. Jeg har tatt utgangspunkt i empiriske enkelttilfeller, men har tatt i bruk teoretiske forestillinger og begreper. En forutsetning for dette er at datamaterialet har blitt bearbeidet, tolket og analysert på en egnet måte. Jeg har beskrevet trinnene fra koding, kategorisering til

abstrahering. Jeg har fått tilgang til informantenes subjektive fremstillinger, jeg har ikke observert dem i samspill med andre. Dette er begrensningen i forhold til deres forståelse, tolkning og gjengivelse, men dette har heller ikke vært hovedfokuset i denne oppgaven.

4.4 Forskningsetikk

For å ivareta krav til vitenskaplig virksomhet har jeg gått frem på følgende måte. Jeg sendte meldeskjema med formål, beskrivelse av prosjektet og intervjuguide til NSD (norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) og fikk godkjenning før jeg satte i gang intervjuene.

Når det gjelder etiske overveielser viser jeg til Dalen i sin beskrivelse om å være både forsker og medmenneske

”Grensegangen mellom å være forsker og medmenneske, mellom å vise nærhet og samtidig opprettholde en nødvendig distanse, kan til tider være vanskelig. Intervjueren må imidlertid være seg bevisst sitt ansvar som forsker og behandle intervjumaterialet på en teoretisk forsvarlig og vitenskaplig fundert måte.” (Dalen, 2004:12).

Jeg så klart denne balansen mellom å være forsker og medmenneske ved at jeg var til stede, i kraft av meg selv og opprettet en god relasjon til mine informanter i intervjusituasjonen som medmenneske, men også som forsker. Når det gjelder behandlingen av intervjumaterialet, og prosessen for øvrig, har jeg ivaretatt ”De forskningsetiske retningslinjene” (Kalleberg, 1999). Informantene har blitt anonymisert og jeg bruker fiktive navn. Lydbåndopptakene blir forsvarlig oppbevart og de vil bli slettet etter prosjektets avslutning. Under prosessen med analyse og bearbeiding og arbeidet med å få skrevet denne ble det viktig for meg å holde informantene oppdatert om fremdriften av arbeidet. Dette gav informantene uttrykk for at de satte pris på. Dette var ikke noe jeg måtte, men var en etisk overveelse. Jeg tilstrebet bevaring av meningsinnhold og å få en balanse mellom min konstruksjon av mening og informantenes.

4.5 Bearbeiding og analyse

Etter gjennomføringen av intervjuene gjorde jeg om det empiriske materialet fra tale til tekst. Jeg transkriberte intervjuene selv, det utgjør til sammen 56 sider og er skrevet ned på bokmål og ordrett. For meg startet analysearbeidet allerede ved innsamling av dataene. Analysen har handlet om å skape mening ut fra de dataene som er samlet inn. Dataene taler ikke for seg selv, de har måttet tolkes (Repstad, 1993). Jeg erfarte at forståelsen av dataene har blitt utviklet gjennom hele forskningsprosessen. Den startet allerede med innsamlingen av materialet, under transkriberingen (Thagaard, 1998). Thagaard beskriver tolkning og analyse som to sider av samme prosess, ettersom en ikke kan beskrive og kategorisere hendelsesforløpet uten å samtidig tillegge hendelsene mening. Det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom forskerens teoretiske utgangspunkt og tendenser i datamaterialet (1998). Under hele prosessen noterte jeg meg mine tolkninger og analyser. Jeg leste teori parallelt med analyse og tolkning av det empiriske materialet. Koding og kategorisering tydeliggjør tendenser i datamaterialet. Det neste trinnet er å tolke disse tendensene.

Når det gjelder bruk av intervju som metode er tolkning av datamaterialet et av de viktigste elementene i denne prosessen. Det var derfor en fordel å reflektere over hva intervjumaterialet egentlig sa noe om. Man kan betrakte svarene til informantene som en nøyaktig gjengivelse av deres erfarte virkelighet. I dette perspektivet blir min rolle å være en slags videreformidler. Et annet perspektiv er at intervjumaterialet aldri vil kunne gjenspeile noen nøyaktig virkelighetserfaringer. Dette handler blant annet om at de svarene informantene gir alltid vil være påvirket av intervjusituasjonen (Thagaard 2002). Jeg tenker at disse ytterpunktene kan settes sammen til en slags mellomposisjon, og tenke at begge er relevante. Jeg anser intervjumaterialet som gjengivelser av den erfarte virkeligheten, men at de samtidig er farget av den konteksten informanten befinner seg i, og i en gjensidig påvirkning mellom informant og meg som intervjuer.

Transkriberingen ble en viktig del av tolkningsprosessen, da den satte i gang mine tankeprosesser (Kvale, 2002). Jeg reduserte materialet til det som ga mening i forhold til min problemstilling. Kategorier gled over i hverandre, og de kunne slås sammen. Jeg la vekt på å

følge den røde tråden slik at helheten ble lettere å finne (Befring, 2002) og at jeg løftet sitatene fra beskrivende til fortolkende nivå (Dalen, 2004). Det empirisk råmaterialet var intervjuene. Dataene betraktes som konstruksjon, og snakker ikke for seg selv. Det er meg som har gitt dem mening og fortolket dem (Thaagard, 1998). Min koding og kategorisering har i mitt arbeide foregått abduktivt

”Induksjon utgår från empiri og deduksjon från teori. Abduktion utgår från empiriske fakta liksom induktionen, men avviser inte teoretiske förföreställningar och ligger i så måtto närmare deduktionen” (Alvesson og Sköldbberg 1994:42).

Min oppgave har blitt til gjennom veksling mellom teori, metode og data. Det har vært en dialektisk prosess gjennom pendling mellom empiri og teori, mellom metodeverktøy og analyseverktøy. Teorien og empirien har stått i dialog med hverandre, og dermed utviklet egen innsikt i og forståelse av fenomenet, relasjonskompetanse. Jeg opplever også at jeg har fått en nærhet til det empiriske materiale ved å gjøre alle trinn i prosessen selv.

Da jeg startet kategoriseringen var det første jeg fant, de ulike relasjonene som informantene selv gav uttrykk for at de stod i, i hverdagen i barnehagen. De beskrev at de i hovedsak stod i relasjon til barna, foreldrene og kollegaer. De nevnte også andre samarbeidspartnere som vaktmester, eiere, nærmiljø og andre barnehager. De beskrev også sin relasjon til sentrale og lokale føringer og styringsdokumenter. Deretter kategoriserte jeg og samlet de ulike beskrivelsene og områdene de vektla i relasjonskompetanse. Jeg lagde oversikter og skjemaer med de ordene de brukte, for å beskrive sin forståelse av relasjonskompetanse i forhold til de ulike aktørene de står i relasjon til. Da jeg sammenliknet deres beskrivelser av relasjonskompetanse i forhold til de ulike aktørene, så jeg at de brukte de samme begrepene når de beskrev relasjonskompetent atferd. Uavhengig av om det var i deres relasjon til barna, deres foreldre og til kollegaer.

For å få bedre ”tak” på begrepet, delte jeg inn deres beskrivelser av deres forståelse av relasjonskompetanse i ulike kategorier, nivåer og perspektiver. Denne inndelingen vokste frem på en abduktiv måte. Min inndeling av nivåer, perspektiver og kategorier av relasjonskompetanse begrepet, har vokst frem gjennom en abduktiv metode. Jeg har latt

informantenes utsagn og dataene virke sammen med teorien. De er sett i lys av hverandre. Jeg har sett på dataene ved hjelp av ulike forskning og teoretisk tilnærming, og igjen sett denne i lys av dataene. Det har foregått kontinuerlig frem og tilbake. De transkriberte intervjuene gjorde jeg til gjenstand for videre meningsfortolkning (Kalleberg, 1982). Jeg hadde et omfattende og lite oversiktlig materiale med hele intervjuer av styrerne. Det var derfor hensiktsmessig å ordne eller kode dette datamaterialet. I kodingen kunne jeg reflektere over hva materialet handlet om med utgangspunkt i spørsmålet jeg hadde stilt.

Kodingen skjedde ved at jeg delte inn teksten i kategorier med begreper som indikerte innholdet i kategorien (Thagaard, 1998). Rent metodisk gjorde jeg dette ved understreking med forskjellige farger, en farge for hver kategori. Jeg brukte en temasentrert analyse hvor hvert enkelt tema utgjorde enheten i analysen. Her sammenliknet jeg informasjonen fra alle informantene om det samme temaet, og analyserer sammenhengen mellom de ulike temaene (Thagaard, 1998). Det første trinnet innebar å fremheve meningsinnholdet i teksten ved å utarbeide en kortfattet versjon av dataene. Dette fører til at meningsinnholdet i teksten ble konsentrert, og at teksten ble forkortet. Materialet blir dermed enklere å forholde seg til. (Thagaard, 1998). Kvale kaller dette for "fortetting av mening" (Kvale, 2002). Jeg lot temaene komme i fokus, ved temasentrert analyse og kom frem til følgende kategorier:

Relasjonskompetanses nivåer:

- Handling
- Begrunnelse (teori og erfaring)
- Holdninger og verdier

Disse nivåene har vokst frem på bakgrunn av informantenes uttalelser, men med utgangspunkt i Løvli's terminologi (Løvlie i Handal og Lauvås, 1992).

Relasjonskompetansens kategorier:

- Kommunikasjonsferdigheter
- Sosiale ferdigheter
- Intersubjektivitet og forståelse

- Selvrefleksivitet og selvavgrensning
- Anerkjennelse
- Nåværende øyeblikk

Disse nivåene har vokst frem på bakgrunn av informantenes uttalelser, men med utgangspunkt i ulike teori, blant annet Lamer (1997), Røkenes og Hansen (2004), Eide og Eide (2007), Schibbye (2002), Bae (2004) og Stern (Stern i Kristensen, 2006) sin terminologi.

Relasjonskompetansens perspektiver:

- Egenperspektivet
- Andreperspektivet
- Samspillsperspektivet

Disse nivåene har vokst frem på bakgrunn av informantenes uttalelser, men med utgangspunkt i Røkenes og Hansens (2006) terminologi.

5. Presentasjon av styrernes forståelse av relasjonskompetanse

I dette kapittelet vil jeg presentere styrernes forståelse av relasjonskompetanse. Jeg starter med å skrive om vektleggingen av relasjonskompetanse i de barnehagene som styrerne arbeider i. Det jeg fokuserer på her, er om relasjonskompetanse finnes i barnehagens årsplan, om relasjonskompetanse ble vektlagt i styrernes utdanning, den betydningen styrerne opplever at relasjonskompetanse har i deres hverdag, og om de legger vekt på utvikling av relasjonskompetanse i barnehagene. Deretter presenterer jeg styrernes forståelse av relasjonskompetanse gjennom de kategoriene som er en del av oppgavens funn. Dette er relasjonskompetansens nivåer, relasjonskompetansens perspektiver og relasjonskompetansens kategorier. Relasjonskompetansens kategorier er igjen delt inn i kommunikasjonsferdigheter, sosiale ferdigheter, intersubjektivitet og forståelse, selvavgrensning og selvrefleksjon, anerkjennelse og nåværende øyeblikk. Denne inndelingen har oppstått abduktivt, i dialog og samspill mellom empiri og teori. Empirien har vært styrende for hvilke områder eller overskrifter som har dukket opp, men selve overskriftene og begrepene jeg bruker er hentet fra teorien.

5.1 Relasjonskompetanse i barnehagen

5.1.1 Presentasjon av informantenes bakgrunn og arbeidssted.

Styrerne er alle utdannet førskolelærere og arbeider i fulle stillinger i kommunale barnehager. Kari, Randi og Signe arbeider i fire avdelings barnehager, mens Ellen og Gerd arbeider i tre avdelings- barnehager. De har arbeidet som styrere i mer enn 10 år, og har alle deltatt i kommunens lederopplæringsprogram.

5.1.2 Relasjonskompetanse i barnehagens årsplan

Det er ingen av de barnehagene som styrerne arbeider i, som bruker relasjonskompetanse som begrep i sin årsplan. Kari forteller at de i årsplanen i hennes barnehage legger vekt på sosial kompetanse og språkutvikling hos barna. I tillegg forteller hun at de arbeider med de

mange intelligenser som tar utgangspunkt i at barna har ulike intelligenser og måter å lære seg ting på. Ellen forteller at de i barnehagens årsplan, legger vekt på å utvikle barnas basisferdigheter, som trygghet og det å være sammen med andre. Hun forteller at de arbeider med de mange intelligenser, med fokus på å utvikle den personlige og sosiale intelligensen. Videre legger de vekt på sosial kompetanse, lek og språklige ferdigheter. Signe sier at de legger vekt på de mange intelligenser, lek og rammeplanens fagområder. Hun sier *”hovedmålet vårt er jo i forhold til at barna skal få styrket selvfølelse og sosiale ferdigheter”* (Signe). Gerd sier at de arbeider med sosial kompetanse og barns medvirkning. Om medvirkning sier hun:

”da tenker vi at de skal være med å få, de skal være med og de skal bli tatt på alvor, de skal være med å innvirke, altså medvirke til sin egen hverdag, og hva de har lyst til å drive med, og hvordan de skal ha det. Vi har satt opp litt sånn forskjellig ut ifra alder. Hva de er med på, og beslutninger. Det er vi som tar beslutningene, men at det er de som får noen valg noen ganger. Også tenker vi veldig i forhold til de minste, at det handler mye om å være lydhør overfor barna. Det å se dem, og å ta imot deres innspill. Det at de klarer å fange opp de signalene som de gir da. Selv om de kanskje ikke har et godt utviklet språk” (Gerd).

Randi forteller at de legger vekt på sosial kompetanse og relasjoner i hverdagsaktivitetene i barnehagen. *”Vi har vektlagt hva som skjer i det daglige, hvordan og hva skal den voksne gjøre og hvordan den voksnes rolle skal være”* (Randi). Videre forteller hun at de legger vekt på barns medvirkning og fagområdene i rammeplanen.

Jeg ser her at selv om de i barnehagenes årsplaner ikke tar i bruk relasjonskompetanse som begrep, har de fokus på mye av innholdet i relasjonskompetanse. Dette kommer til uttrykk ved at de fokuserer på, og arbeider med å utvikle kommunikasjon, språk, samspill, sosial kompetanse, lek, og den personlige og sosiale intelligensen. Videre ved at de har fokus på hvordan den voksne skal være, hva de skal gjøre i hverdagen for å fremme samspill, barns medvirkning og arbeid med fagområdene i rammeplanen. Relasjonskompetanse kommer til uttrykk når de beskriver hva barna skal lære i barnehagen, relasjonskompetanse som mål. Videre kommer relasjonskompetanse til uttrykk ved å ha fokus på hvordan den voksne skal være, og hva den skal gjøre for å fremme kommunikasjon, språk, samspill og sosiale ferdigheter i hverdagen, altså relasjonskompetanse som metode.

5.1.3 Relasjonskompetanse i styrernes utdanning

Ingen av styrerne kan huske at de i sin førskolelærerutdanning hørte begrepet relasjonskompetanse. De sier følgende: *"Ikke relasjonskompetanse som et begrep sånn sett, det var ikke et begrep som var innført når jeg tok lærerutdanningen, eller førskolelærerutdanningen"* (Ellen). *"Det husker jeg ikke. Vet du hva, det ordet tror jeg ikke var oppfunnet den gangen"* (Gerd). Men de opplevde allikevel at det var fokus på noe av innholdet i relasjonskompetanse. *"Om ikke ordet relasjon, det fantes ikke tror jeg, da når jeg tok utdanning, men jeg opplever at vi hadde en del av det"* (Kari). De brukte andre ord som for eksempel samspill, samarbeid og basiskunnskaper eller ferdigheter. Dette er områder jeg plasserer under relasjonskompetansens kategorier som sosiale ferdigheter. Videre sier Kari:

"Jeg husker bare at vi hadde en del om grupper... vi hadde en del om det altså, men på en litt annen måte... Vi hadde noe om det.. det gjaldt mye i forhold til voksne. Også hadde vi også litt i forhold til det her med personalet som rollemodeller" (Kari).

Gerd sier: *"Vi jobbet jo med det å være i relasjon til andre, og voksenrollen i barnehagen og barna og sånne ting. Det å ta barna på alvor. Jeg tror ikke vi brukte relasjonskompetanse den gangen som et begrep. Det var mer det med samspill mellom barn, mellom barn og voksen, samspill, samspill. Det begrepet ble veldig mye brukt"* (Gerd).

Ellen sier *"basiskunnskaper for barn, basisferdigheter. Så det hadde jo, det hadde jo noe plass da, helt klart"* (Ellen). Signe sier: *"Vi jobbet mye i forhold til personalsamarbeid og foreldresamarbeid og det er klart at da er jo relasjonskompetanse inne der"* (Signe). Styrerne legger her vekt på de sosiale ferdighetene og samspillet mellom menneskene i barnehagen som relasjonskompetanse.

5.1.4 Relasjonskompetansens betydning i barnehagen

Kari beskriver relasjonskompetanse som det viktigste i lederarbeidet, og relasjonskompetanse er viktig i forhold til arbeidet med barna og til personalet. Hun legger vekt på at for å få til en bra barnehage, trengs det et godt forhold til personalet, til barna og deres foreldre. Også Ellen forteller at relasjonskompetanse har stor betydning i forhold til personalleder funksjonen, det å få til et samarbeid personalet imellom. Hun legger også vekt

på å få til gode relasjoner med barn, foreldre og personalet. Signe legger vekt på at det viktigste i forbindelse med lederansvaret er å gi barna et tilbud i en god barnehage. For så å sette personalet i stand til å gjøre den jobben, og å få resultater gjennom medarbeiderne.

Gerd presiserer at det viktigste i forbindelse med lederansvaret er hvordan barna har det i barnehagen, og at personalet klarer å gjøre en god jobb ute på avdelingene. At de klarer å skape kvalitetsmessige møter med barn og foreldre. Hun sier at det viktigste i lederarbeidet bygger mye på relasjoner mellom mennesker. Hvis ikke en klarer å bygge opp relasjoner til andre mennesker, så blir det vanskelig å utføre lederarbeidet. Det er også viktig for trivsel og trygghet. Hun sier at relasjoner er noe som må jobbes med hele tiden både i forhold til barn og foreldre. Randi beskriver at det viktigste i forhold til lederansvaret er å bidra til at det skapes gode relasjoner. Hun sier at det er viktig med gode relasjoner i alle retninger, og at det er det som er kvaliteten på arbeidet. Det å skape et stimulerende og godt tilbud til barn, hvor de blir sett, hørt, forstått, motivert og hjulpet videre i sin utvikling ut fra sine egne forutsetninger. Som styrer sier hun at hun arbeider indirekte i forhold til ungene. Hun arbeider direkte med personalet for å få til gode relasjoner. Hun presiserer også betydningen av å være en god rollemodell, og at gode relasjoner er viktig i forhold til å motivere personalet til å gjøre en god jobb. Ut fra styrernes beskrivelser blir relasjonskompetanse en viktig del av styrernes daglige arbeid, for å si som de beskriver det *”det viktigste i lederarbeidet”*. Samtlige styrere vektlegger relasjonen til barn, foreldre og medarbeidere som grunnleggende i barnehagen, og som sentralt i deres lederskap. De legger vekt på at dette er avgjørende for å kunne gi barna et godt tilbud i en god barnehage.

5.1.5 Utvikling av relasjonskompetanse i barnehagen

Alle styrerne beskriver kurs som opplæringsform av relasjonskompetanse. Kari sier *”jeg opplever at det er god opplæring innenfor kommunen. Og det er da i form av kursing ”* (Kari). Ellen forteller:

”Jeg leverer inn en kompetanseutviklingsplan hvert år. Det gjør alle barnehager. Og der sier vi noe om hva vi har behov for kurs og kompetanse på. Sånn at det er jo opp til oss også. Hva vi gir en tilbakemelding på der” (Ellen).

Signe sier at det finnes kurs *"i forhold til sosial kompetanse, medvirkning og relasjonskompetanse. I tillegg så har de også i forhold til ledere tilbud om coaching og relasjonsledelse"* (Signe).

Gerd beskriver at det finnes kurs:

"Det er sånn at pedagogisk veileder i kommunen har brent veldig for dette med relasjonskompetanse og har vært rundt i barnehagene og hatt små kurs og snakket mye om det her. Og holder fortsatt kurs i forhold til det (Gerd).

Randi forteller om vektlegging og utvikling av relasjonskompetanse i barnehagen

"Jeg tenker det er veiledning. Og veiledningen er jo i forhold til den retningen. Det er forskjellige lederkurs, det er også det med samtaleteknikk som er en del av relasjonskompetansen" (Randi).

Alle styrerne beskriver kurs som opplæringsform for relasjonskompetanse. Kurs i forhold til samtaleteknikk og sosial kompetanse. Dette er områder som jeg plasserer under kommunikasjonsferdigheter og sosiale ferdigheter. Signe nevner også medvirkning som et område. Randi nevner også veiledning som en arena for utvikling av relasjonskompetanse.

5.2 Relasjonskompetansens nivåer

I sine beskrivelser av begrepet relasjonskompetanse er det noen ting som går igjen hos styrerne. Det er dette med at det finnes ulike nivåer i en relasjon; et handlingsnivå, et nivå med begrunnelser, og et nivå bestående av verdier og holdninger. De beskriver et handlingsnivå, bestående av relasjonelle handlinger en utfører i møte med andre. Videre beskriver de et nivå med teoretiske og erfaringsmessige begrunnelser, som handler om begrunnelsene for de handlingene de utfører i møte med andre. Det siste nivået de beskriver er et nivå bestående av holdninger og verdier. Dette kan ses i forhold til Spurkelands definisjon av relasjonskompetanse som *"Ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker"* (Spurkeland, 2005:17).

Kari legger vekt på at relasjonskompetanse innebærer at en har kunnskaper og ferdigheter om relasjoner, samt holdninger og verdier.

”Relasjonskompetanse, da tenker jeg at en har kunnskap om relasjoner eller slik og at en har ferdigheter i forhold til det og at en også har holdninger og erfaring. Altså, der tenker jeg også på det her med måten holdninger, måten å møte folk på. Hva du legger i det å hva som er viktig for deg” (Kari).

Signe beskriver relasjonskompetanse som en teoretisk og praktisk kunnskap i det å forholde seg til andre. *”Teoretisk og praktisk kunnskap i det å forholde seg til andre” (Signe).* Kari beskriver et skille mellom det å ha teoretisk kunnskap versus det å kunne det i praksis. Hun beskriver en konflikt hun skulle mekle i. Den ene av partene i konflikten fortalte at hun hadde mye kunnskap og videreutdanning i forhold til relasjoner med andre. Kari opplevde i praksis at dette ikke stod i samsvar med den teoretiske kunnskapen. Kari setter spørsmål ved om det å ha videreutdanning og kompetanse om relasjoner automatisk gir gode relasjonelle ferdigheter. I hennes beskrivelse kommer det frem at teori og praksis bør samsvare for at det kan kalles relasjonskompetanse. Kari sier videre: *”Det som jeg opplever at en kan ha mange gode tanker om, hvordan ting bør være. Men det er det å komme videre. Det å få gjort noe” (Kari).*

Igen fokuserer Kari på skille mellom det en tenker og det en gjør. Og at det på ett nivå er begrepet ”greit”, men i praksis er det komplekst. Videre beskriver hun relasjonskompetanse som et sammensatt begrep. For å kunne ha relasjonskompetanse må en ha alle nivåene inne.

”Et sammensatt begrep og det handler både om ferdigheter, holdninger og kunnskaper, syntes jeg da. Det er kanskje en slik grei definisjon ellers, så det er et sammensatt begrep og jeg tenker at for å ha kompetanse på et område så må du ha alle de tingene inne” (Kari).

Ellen beskriver skillet mellom fagkunnskap og erfaringer som en gjør seg. *”Jeg tenker på fagkunnskap, eller kunnskap, men også erfaring” (Ellen).* Også Signe beskriver at relasjonskompetanse handler om både teoretisk og praktisk kunnskap. *”Teoretisk og praktisk kunnskap” (Signe).* Gerd sier at det er noe mer enn faglig kunnskap. Hun sier at kompetansen ikke alltid er bevisst, men at det er en taus kunnskap basert på erfaring.

”Sånn kunnskap. Det er sånn ja, litt sånn faglig kunnskap. Men kompetanse er jo så veldig mye annet. Jeg tenker at det, det er ikke sikkert du alltid setter ord på det. Fordi at du har

mye kompetanse på ting. Det er ikke sikkert du alltid klarer å sette faglige uttrykk og å uttrykke det faglig. Men at det er, at det er ting som har like mye med erfaring, livserfaring, ting du har gjort som du har lært av. Men jeg tenker jo at, ja det er kunnskap, kunnskap om ting, men det trenger jo ikke å være like bevisst bestandig” (Gerd).

Randi vektlegger også teoretiske kunnskaper og ferdigheter til å gjennomføre. *”Både en teoretisk kunnskap og en ferdighet til å gjennomføre”* (Randi). Det Randi beskriver her samsvarer med det som kjennetegner kompetanse som evnen eller dyktigheten til å gjennomføre, og at det viser seg i konkrete praktiske situasjoner. (Nygren, 2004, NOU, 1991, Skau, 2005).

Styrerne legger vekt på relasjonskompetanse bestående av en rekke kunnskaper, ferdigheter og evner, som Gooderham m.fl. (1996) setter opp som hovedelementer i kompetanse. I styrernes beskrivelser kommer de også inn på Lais (2004) tanker om kompetanse som en evne til å bruke kunnskaper og ferdigheter i menneskelige situasjoner. I tillegg beskriver styrerne også et nivå bestående av verdier og holdninger. Dette nivået kan samsvare med Schøns beskrivelser av en reflekterende fagperson. Det å kunne spørre seg selv hvilke skjulte verdier, holdninger og normer som ligger til grunn for de beslutningene som tas underveis, eller hvilke handlingsmønstre som implisitt ligger der i en bestemt situasjon.

Disse ulike nivåene styrerne beskriver, kan sees i sammenheng med Løvlies praksistrekant. De relasjonelle handlingene styrerne beskriver ligger på P1 nivå. Bakgrunnen for de relasjonelle handlingene de utfører ligger på P2 nivå som begrunnelser for handling. Disse begrunnelsene kan være teoretiske begrunnelser eller de kan være basert på tideligere erfaringer. I tillegg vil styrerne og de ansatte i barnehagen ha med seg sine verdier og holdninger når de utfører sine handlinger. Relasjonskompetansen oppstår når det er samsvar mellom de verdiene og holdningene en har og den praksisen som utføres. Det at det hele tiden foregår refleksjon på alle nivåer i praksistrekanten, noe Randi trekker frem i sine beskrivelser. *”At en har skaffet seg erfaringer som en reflekterer over, setter inn i og bruker i nye sammenhenger. Og forhåpentlig fører til utvikling, eller endring av egen praksis”* (Randi). Det styrerne uttrykker kan også sees i forhold til Schøns (1983) kunnskap om handling. Om hvilke handlinger som fører til et ønsket resultat, gjennom refleksjon over egen praksis mens vi gjør det, og refleksjon innimellom eller etter handling. Kunnskap i

handling hevder han er innebygd i personalets væremåte. Det kan jo kanskje være det Gerd beskriver når hun sier:

”Det er ikke sikkert du alltid setter ord på det... det er ikke sikkert du alltid klarer å sette faglige uttrykk og uttrykke det faglig. Men at det er, at det er ting som har med like mye med erfaring, livserfaring, ting du har gjort som du har lært av. Men jeg tenker jo at, ja det er kunnskap, kunnskap om ting, men det trenger jo ikke å være like bevisst bestandig” (Gerd).

Randi presiserer også at om vi hadde snakket sammen om en stund, ville hun kanskje sagt andre ting eller flere ting, i tillegg til det hun nå har sagt:

”Jeg tenker at hvis vi hadde snakket sammen om to uker eller to måneder, så kan det godt være en del andre ting som jeg hadde sagt noe om da. Noen av de samme tingene hadde jeg helt sikkert sagt, men kanskje jeg da hadde kommet på flere ting da, som jeg hadde syntes det var vesentlig å si” (Randi).

Dette kan være et uttrykk for at relasjonskompetansen er i konstant utvikling, gjennom refleksjon i handling og refleksjon over handling. Det kan også være et uttrykk for at det en formidler i et intervju, er påvirket av tid, sted og relasjon.

Oppsummert vil jeg beskrive styrernes forståelse av relasjonskompetanse i relasjonskompetansens nivåer. Disse nivåene består av et handlingsnivå som inneholder ulike relasjonelle handlinger, et nivå med begrunnelser for de relasjonelle handlingene som er begrunnet ut fra teori eller erfaring, og et nivå bestående av ulike verdier og holdninger omkring relasjoner til andre mennesker. Relasjonskompetanse handler om at det er samsvar mellom de ulike nivåene, *competo* som innebærer sammenfall mellom evnen P1 nivå, og det som etterstrebes i P2 og P3 nivå. Når det er samsvar blir det kongruens. Kongruens er samsvar mellom den man er og ønsker å fremstå som (Stern, 2003). Refleksjon over samsvaret mellom nivåene, faller sammen med autensitets begrepet til Juul og Jenssen (2004), om at fagpersonen inngår i relasjonen i maksimal overenstemmelse med sine verdiforestillinger.

5.3 Relasjonskompetansens perspektiver

Styrerne inngår i ulike relasjoner og viser i sine beskrivelser at de er bevisste på at de er i relasjon til mange både i, og utenfor barnehagen. Slik styrerne beskriver ulike erfaringer og tanker de har i forhold til relasjonskompetanse i en barnehagesammenheng velger jeg å sette inn i Røkenes og Hansens (2006) terminologi. De beskriver de seg selv og ulike andre. De beskriver følgende perspektiver:

- et perspektiv på barnet- barneperspektivet
- et perspektiv på foreldrene- foreldreperspektivet
- et perspektiv på personalet- personalperspektivet
- et perspektiv på samspillet- samspillsperspektivet
- et perspektiv på seg selv- egenperspektivet.

Alle styrerne sier noe om de ulike perspektivene i relasjonene uten å bruke ordet perspektiv. Disse ulike andre blir beskrevet som barn, foreldre og personale. Alle styrerne har i sine beskrivelser brukt ord som barn(a), forelder(e), personalet og jeg. Her bruker Gerd barna, foreldrene og oss, som refererer til personalet i barnehagen. Jeg benytter sitatet for å illustrere de ulike perspektivene i relasjonen, og understreker dem for å synliggjøre perspektivene.

”De blir tatt i mot i garderoben når de kommer, hver dag. Jeg tenker at da er det viktig at vi tar imot barna først og fremst. Altså, vi skal høre på hva foreldrene har og si også, men vi skal vise de at vi syntes barna demmes er viktig. For oss. Også har vi så tenker jeg også det er viktig å ta de med litt i forhold til å invitere de litt inn noen ganger. La de ta litt del i det vi driver med, for å virkelig se hva det egentlig er” (Gerd).

Her bruker Signe barnet, foreldre og jeg:

”Jeg tenker at den skal være, altså vi skal kjenne til jeg skal vite hvem de er, hva de heter, det er en forutsetning for at jeg skal bygge opp en god relasjon til de, hvem de er foreldre til, hva barnet deres, jeg skal jo kjenne til hva barnet deres driver med, jeg vet litt om hva slags type unge det er. Ungen må kjenne litt til meg og at foreldrene må vite hvem jeg er” (Signe).

Et annet perspektiv som også dukker opp er perspektivet på samspillet mellom dem selv og ulike andre. Ellen beskriver dette som ” å være seg bevisst på hvordan vi er sammen. Hvordan vi, ja, har det sammen” (Ellen). Et annet eksempel som beskriver samspillet

”Å være en person som er tilgjengelig for å være i samspill. Det er jo det med tid, å være tilstede, blikkontakt, være åpen, interessert for det den andre formidler, være aktiv lytter, å være en person som gjør at samspillet blir positivt og får en utvikling” (Signe).

For å få tak i det Røkenes og Hansen (2006) kaller andreperspektivet, er det nødvendig å lytte, bekrefte og anerkjenne den andre. Dette sier Ellen noe om:

”Ja jeg tror det å bekrefte og å anerkjenne begge parter for den de er, og det de står for og det de sier er viktig. Det er akkurat det samme som vi skal gjøre med barn. Bekrefte, bekrefte, bekrefte, den følelsen hver og en har, og på en måte bruke det litt videre da. Sånn at begge parter føler at en er, kommer godt ut av situasjonen” (Ellen).

Dette kan forstås som å se den andre. Dette med å ivareta andreperspektivet ved å ta det den andre sier som den andres følelse og opplevelse, sier også Signe noe om

”Samtidig som du må kunne ta i mot tilbakemeldinger fra foreldrene uansett hva det er så tenker jeg at du må ta det seriøst fordi at det er en følelse, en opplevelse de har. Om vi føler at det ikke er rettferdig nok, så tenker jeg at det er sånn de har oppfattet det. Og det må vi ta litt sånn på en måte. Det må vi ta på alvor, å tørre og si at nei, men det var ikke meningen. Da beklager vi det, men og så kunne si noe om hva vi egentlig mente. Men du, jeg tenker at det er viktig for å få en god relasjon til foreldrene at du skal ta det de kommer med seriøst, og du skal ta de på alvor. Også i forhold til barnet deres. Når de kommer og sier at barna ikke vil i barnehagen, eller og vi bare sier nei, men det går så bra. Så er det liksom, det blir litt for lett vint” (Signe).

Det å ta den andres følelser på alvor, kan sees i samsvar med det Schibbye beskriver som selvavgrensning, det å kunne forholde seg til andres opplevelser, tanker og følelser som andres.

Signe trekker også inn dette med å trekke inn egenperspektivet og fortelle hva personalet mente. Egenperspektivet blir også beskrevet av Ellen som at en skal være trygg på og stolt

av den en er ”det å gjøre barna bevisst på at de er en del av et samspill med andre mennesker hele tiden, men også det å ha trygghet konkret i seg selv, først og fremst være trygg og stolt av den du er” (Ellen).

Kari presiserer betydningen egenperspektivet, og det å se seg selv og sin egen rolle i relasjonen, og beskriver at gjennom å få tilbakemeldinger fra andre, kan en prøve å endre på ting som ikke er helt bra hos seg selv.

Et sentralt funn er at når styrerne beskriver ulike andre som barn, foreldre og kollegaer er det de samme kategoriene de legger vekt på. Som for eksempel kommunikasjonsferdigheter, intersubjektivitet og forståelse, selvavgrensning og selvrefleksivitet, sosiale ferdigheter og anerkjennelse. Det kan synes som det ikke er så sentralt hvem disse ulike andre er, men at det er å se den andre der den andre er, bruke de sosiale ferdighetene, sine kommunikasjonsferdigheter, skape forståelse og intersubjektivitet, være anerkjennende og reflektere over sin egen rolle i samspillet, og avgrense egne tanker, følelser og opplevelser fra den andres. På bakgrunn av at det ikke syntes å være noen forskjell i termene informantene beskriver relasjonskompetanse i forhold til ulike andre, velger jeg derfor å oppsummere de ulike perspektivene i en relasjon, med utgangspunkt i Røkenes og Hansen (2006) sin terminologi: egenperspektivet, andreperspektivet og samspillperspektivet. Egenperspektivet handler om styrernes eller barnehagepersonalets personlige bidrag og væremåte i relasjonen med barna, foreldrene, kollegaer eller ulike andre. Andreperspektivet handler om å få tak i den andres opplevelser, tanker eller følelser. Den andre kan være et barn i barnehagen, en forelder eller en kollega. Og for å få tak i den andres perspektiv må styreren eller barnehagepersonellet lytte til den andre, bekrefte den andres opplevelse, tanke eller følelse og anerkjenne denne. Samspillperspektivet handler om å se på relasjonen og samspillet mellom deltakerne for eksempel mellom personalet og den andre utenfra, observere og sette ord på det som skjer mellom dem. Det styrerne beskriver, kan oppfattes som et uttrykk for Røkenes og Hansens definisjon av relasjonskompetanse ”å kjenne seg selv, å forstå den andres opplevelse og å forstå hva som skjer i samspillet med den andre” (2006:8). Dette samsvarer med de ulike perspektivene i en relasjon: egenperspektivet ved å se på seg selv og kjenne seg selv, andreperspektivet ved å forstå den andres opplevelser, tanker og følelser, og samspillperspektivet ved å forstå hva som skjer i samspillet mellom deg selv og den andre.

Oppsummert handler styrernes forståelse av relasjonskompetanse som relasjonskompetansens perspektiver. Relasjonskompetansens perspektiver som egenperspektivet, andreperspektivet og samspillsperspektivet. Egenperspektivet ved å ha fokus på seg selv, og som personalet i barnehagen. Andreperspektivet sett som barn, foreldre, kollegaer og ulike andre. Samspillsperspektivet som et perspektiv på samspillet mellom seg selv eller personalet i barnehagen og barn, foreldre, kollegaer og andre.

5.4 Relasjonskompetansens kategorier

5.4.1 Relasjonskompetanse som kommunikasjonsferdigheter

Styrerne beskriver at relasjonskompetanse innebærer å ha kommunikasjonsferdigheter. Jeg finner det derfor nødvendig å se på de kommunikasjonsferdighetene de beskriver, for å få en forståelse av relasjonskompetanse.

Gerd legger vekt på kommunikasjonsferdigheter som en del av relasjonskompetansebegrepet. Hun trekker også frem at hun bruker veiledning i kommunikasjonen. For å få til et godt samarbeid med barnas foreldre, er god kommunikasjon, tilbakemeldinger og kontakt sentralt, sier hun. Det å få til god kommunikasjon vil si at man veksler på å ha ordet og har et felles fokus. Også det å ha en god tone i hverdagen, at en snakker sammen, samtaler og veksler noen ord med hverandre. Det å ha diskusjoner og kommunisere på møter. Hun beskriver personalet som har god kommunikasjon med barn og foreldre som lydhøre, oppmerksomme, aktivt lyttende og at de hører etter hva som blir sagt. Videre er de gode på å ta og opprettholde kontakt, og å være i dialog.

”Det er det at de er i dialog. Det trenger ikke nødvendigvis være en språklig dialog, det er ikke alle unger som har et språk, men som kan ha en god relasjon. At det at de er trygge på hverandre, de har på en måte det den voksne har, og barn også for så vidt, blikk kontakt har mye å si tenker jeg” (Gerd).

Her legger Gerd vekt på at dialogen ikke nødvendigvis bør være språklig, men også handler om blikkkontakt. Kari legger også vekt på kommunikasjon som en del av relasjonskompetansen. Hun sier at det er sentralt å ha et funksjonelt språk. Det hun trekker frem som sentrale kommunikasjonsferdigheter er det å tørre å si ifra, og å gi tilbakemeldinger. Videre det å kunne motta tilbakemeldinger, og da kunne takke for at for eksempel foreldre kom med tilbakemeldingen. Hun nevner også det å lytte til og høre på andre som en sentral ferdighet innen kommunikasjon. Kari setter også ord på dette med å sette ord på egne ”feil”. Å kunne si høyt til andre at:

”Det jeg gjorde der, var ikke helt bra, burde heller kanskje”. Hun forteller også ”det at foreldre tør å si ifra, det syntes jeg er noe av det viktigste, for jeg vet at foreldre snakker veldig mye ute på. Og det at de vet at de kan komme her å si ifra hvis noe ikke er bra, da blir jeg litt glad, og jeg sier det at det må vi møte å si at ja vel, da skal vi gjøre det bedre neste gang, og takke for at de kom med det. Også at de kan komme med forslag til ting å gjøre i barnehagen. Og det er vi som er pedagoger, og det er vi som vet en del om det, men det kan være folk som har gode forslag som vi bør ta vare på, og de kjenner barna sine best. Og det også er viktig for oss, at da kan de si at vet du mitt barn er sånn og sånn. Og så kan det hende at det er litt annerledes i barnehagen, og så kan vi snakke om det men, jeg er opptatt av det at de skal få komme her og bli tatt vare på (Kari).

Kommunikasjonens betydning i ulike relasjoner vektlegges også av Ellen. Dette med å ha god dialog og snakke sammen om oppgaver som skal løses, og å få kontakt med barn og foreldre. Hun nevner individuelle samtaler, tilbakemeldinger og veiledning. Og at en kan ta opp både positive og negative ting. Signe legger vekt på det å ha dialog med barna, foreldrene og personalet, og at dialogen skal være åpen. Hun sier også at hun bruker veiledning og noe coaching i dialogen. Hun sier det er viktig med blikkkontakt, og å være tilstede og være åpen og interessert i det den andre formidler, altså å være en aktiv lytter. Hun beskriver det å være åpen for barnas signaler og spor, stille spørsmål, og å være med i dialogen med gester eller språk, for å bekrefte, gi tilbakemelding og veilede dem videre, som sentrale elementer. Her beskriver Signe først dialogens betydning i en relasjon til foreldrene, deretter med et barn på en småbarnsavdeling.

”Vi har dialog. Det er ikke noe sånn at vi en har temaer og at en på en måte styrer det. Det er åpent og etter hvert så har de kommet veldig mye mer med sine ting. Og gir tilbakemeldinger og vi blir kjent. Vi blir ja, det er jo relasjonsbygging. Det er jo det vi snakker om. Til beste for barna. Det er jo det som er hovedmålet her. Det er lettere å ta kontakt med foreldrene hvis det skjer noe her, og det er lettere at de tar kontakt med oss og barna, foreldrene blir trygge på at dette er et godt sted for barna, og da utvikler barna seg bedre også” (Signe).

”Fra de minste på åtte måneder når de begynner på småbarnsavdelingen. Det starter jo med blikkontakt, interesse for hva de andre gjør, hvordan de viser med forskjellige tegn, gester og lyder, og at de ønsker å være sammen. Hvordan den andre tar imot, og hvordan det utvikler seg. Så ja det ser vi hele tiden mellom barna også ”(Signe).

Signe legger vekt på at dialogen ikke bare behøver å være språklig, men at den også rommer blikkontakt, tegn, gester og lyder. Randi legger vekt på at personalet kan diskutere ting, si ifra og snakke sammen. Hun legger også vekt på at barna har lyst til å si ifra, og at foreldrene kan si ifra, og komme både med ris og ros. Hun beskriver også grunnleggende kommunikasjonsferdigheter som det å hilse på hverandre, ha blikk kontakt når de snakker sammen, og svarer når en blir snakket til. Det å snakke med andre, være lydhøre, og også kunne si i fra og fortelle hvordan ting skal gjøres, hva som er bra og ikke, veilede dem videre. Hun legger også vekt på i sine beskrivelser av relasjonskompetanse at barna kan snakke sammen på en all right måte. Her kommer noen eksempler på det:

”Jeg tenker at det er en åpen og god dialog og kommunikasjon. Hvor foreldrene tar opp det de er fornøyd med og opptatt av, og det de ikke er fornøyd med og opptatt av. At begge deler kommer. Og at foreldrene opplever støtte på sin rolle og situasjon, altså på foreldrerollen og hva er deres aktuelle situasjon nå. At de kan få hjelp og veiledning når de har behov for det. I forhold til eksempler der så tenkte jeg nok mest på sånn for meg da så blir det nok litt sånn...Jeg tenker at det dreier seg om at en kan kommunisere, og kjenner at en kan snakke sammen, veksle noen ord sånn i hverdagen uten at hva skal jeg si at tonen er lett, at man har humor og latter på pauserommet, at en kan le sammen, at en føler at en har en felles forståelse av ting, at en har hva skal jeg si, at en føler seg trygg rett og slett i situasjonen. Og også at en kan gjøre en del ting sammen utenom jobb og føle seg komfortabel i den situasjonen... ”Det er jo selvfølgelig å være lydhøre i forhold til ungene, være oppmerksomme, være lydhøre. Og gi de altså i største grad være aktivt lyttende rett og slett

og gi de tilbakemeldinger på det de vil. Å være forbilder, være positive forbilder, gode forbilder. Det tror jeg de er ved å være aktivt lyttende, da. Det å gi ungene tid og rom. Den tid de trenger, og så tenker jeg at det innebærer for ungene at de er trygge, og det kan en merke ved at de rett og slett gir uttrykk for egne meninger, at de kan protestere litt, og også at de kan, jeg syntes også at det er viktig at de kan, at unger tåler litt tull og tøys... Det jeg tenker er at det er når en syntes en får til en god kommunikasjon. Når det er en god stemning rett og slett. Når det er en situasjon hvor en veksler på å, eller en har felles fokus, men en veksler på å være den som har ordet, for å si det sånn. Og ellers så tenker jeg jo at det er sånn for meg i lederrollen så syntes jeg jo at den følelsen kan jeg oppleve når jeg får altså har kommunikasjon, samspill med andre som gjør at jeg kan hjelpe de til å finne sine egne løsninger. At ikke jeg finner løsninger for dem, men at vi kan ha en type samtale, veiledning som gjør at de ser muligheter i situasjoner som de tar opp. Men det er jo både hva skal jeg si en problemorientert side, men det er jo også dette med å ha en god tone i hverdagen for å si det sånn, da. Det er jo ikke bare at en skal finne løsninger på problemer, men at en rett og slett har det hyggelig sammen og fungerer sosialt” (Randi).

Signe legger vekt på at barnehagen må legge til rette for dialog i ulike fora, både i de faste og de uformelle møtepunktene.

”Det er det samme, med å bli kjent, ha tid sette, ha forskjellige fora der man kan bli kjent og samarbeide. Vi har jo en del sånne faste møtepunkter i barnehagen. Men det er også viktig å legge til rette for uformelle møtepunkter. Ser jo tydelig hvor viktig det er i forhold til det er jo av og til man må ta opp ting som er litt vanskelig. Og da er det så mye enklere hvis man har hatt gode møtepunkter og har en åpen dialog med foreldrene. Så det er like viktig. Altså det blir jo ikke like ofte som med personalet. Men å legge til rette så godt en kan i mange forskjellige fora, det er kjempeviktig” (Signe).

I sine beskrivelser av hva som kjennetegner gode relasjoner mellom personalet og foreldrene, legger informantene vekt på kommunikasjonsferdigheter. De legger vekt på at personalet skal gi foreldrene hjelp og veiledning i forhold til barna deres, og at personalet har ansvaret for å legge til rette for god kommunikasjon og dialog. Det informantene beskriver som gode kommunikasjon og dialogferdigheter, er å være åpen og lytte til den andre. Videre å vise interesse for, oppfatte, forstå og bekrefte den andres følelser og opplevelser. Når det gjelder hva som kjennetegner gode relasjoner mellom personalet og barna, sier informantene at det er personale som er med i dialogen med gester, eller språk og er lydhøre for det barna

kommer med. De er oppmerksomme, viser interesse for og hører på det barna forteller, og lytter aktivt. Og gir barna tilbakemeldinger. Styrerne beskriver personalets rolle i barn - barn relasjonen som voksne som forteller hvordan det skal være, bra eller ikke. De voksne skal si ifra, men som også lar barna få lov til å trøste og løse konflikter uten å overta og ordne opp for dem, men hjelpe til. Når det gjelder barn – barn relasjonen beskriver de barn som snakker sammen på en allright måte, som hilser på andre, og som svarer når noen snakker til dem. De beskriver hva de legger i begrepet relasjonskompetanse, og legger vekt på kommunikasjonsferdigheter. Det de vektlegger innen kommunikasjon er dialogen. Videre la de vekt på tilbakemeldinger, det å stille spørsmål, ha blikkontakt, smile, og ta i bruk kroppsspråket. Ingen av informantene bruker begrepet selvavdekking i sine beskrivelser. Dette er ikke så rart ettersom informantene utfører sitt arbeid i praksis, ikke i en teoriverden. Selvavdekking er et teoretisk begrep og eventuelt bare skjer i den verbale kommunikasjonen. Kari sier noe om at hun sier høyt til andre hva hun gjør som ikke er så bra, og hvordan hun tenker at hun ville gjort det igjen eller neste gang. Dette kan jo være en form for selvavdekking. Den verbale og den nonverbale kommunikasjonen er mer til å ta og føle på, mer praktisk for dem. Derfor er det nok også lettere å beskrive den. Dette er noe alle styrerne sier noe om. Dette kan jo tyde på at det kan være vanskelig å sette ord på noe som ”bare skjer” i møte med andre mennesker.

Oppsummert blir styrernes forståelse av relasjonskompetanse forstått som kommunikasjonsferdigheter, det å legge til rette for god kommunikasjon og gode møter. Det blir forstått som verbal kommunikasjon, non verbal kommunikasjon, dialog og selvavdekking. Når det gjelder den verbale kommunikasjonen, legger styrerne vekt på det å snakke sammen, gi tilbakemeldinger, veilede og det å stille spørsmål. Når det gjelder den non verbale kommunikasjonen legger styrerne vekt på å være lydhør for det den andre kommer med, være oppmerksomme og se, lytte aktivt, å høre på det den andre forteller, ha tid til, ha blikk kontakt og å lytte. Styrerne legger også vekt på dialogen, det å være i dialog og å ha en åpen dialog. Selvavdekking legger de vekt på ved å gi uttrykk for egne meninger, at en tør å si ifra og komme med tanker en er opptatt av, kommer med forslag, er med på å sette agendaen, deltar og er synlige. Være med i dialogen med gester og språk. De legger vekt på å vise interesse for det den andre formidler, bekrefte den andres følelser og

opplevelser, gi tilbakemeldinger, møte og ta i mot tilbakemeldinger, anerkjenne tilbakemeldinger, oppfatte det som blir sagt, og å vise interesse for det den andre formidler.

5.4.2 Relasjonskompetanse som sosiale ferdigheter

Styrerne beskriver at relasjonskompetanse innebærer å ha en del sosiale ferdigheter. Jeg vil derfor beskrive de sosiale ferdighetene som styrerne vektlegger for å få en forståelse av relasjonskompetanse.

Kari legger vekt på sosiale ferdigheter og sosial kompetanse, for å få det til å fungere og samhandle med andre. Det å kunne omgås og mestre ulike folk og sosiale miljøer. *”Det at de har et forhold til hverandre, det at de har vennskap, at de har venner, og at de kan utvikle forhold til andre, være sammen med andre, på en god måte ”*(Kari). Hun legger også evnen til å knytte vennskap, ha medfølelse og empati, å kunne samarbeide som sentrale ferdigheter innen sosial kompetanse. Også det å kunne snakke sammen og ha et språk som er funksjonelt. Ellen beskriver sosial kompetanse som grunnleggende kunnskaper og ferdigheter om seg selv og andre. Det handler om hvordan en skal være overfor den andre, for at en skal ha det bra sammen. Hun beskriver noen eksempler på sosial kompetanse som *”barn som trøster hverandre hvis en faller, så kommer er det straks et annet barn som kommer bort å trøster og gir en klem”* (Ellen). Hun gir flere eksempler på sosial kompetanse:

”Vi ser helt fra de aller minste til de større hvor glade de blir når de treffer vennen sin igjen på morgenen”, ”Vi ser nå når vi har startet med mat, hvor ivrige de er etter å bidra til måltid situasjonen. Ved å få lov til å være med på kjøkkenet og gjøre en jobb der, og også hjelpe hverandre” og *” Vi har et stort fokus på at de største skal være med å hjelpe de som er mindre. Og det de syntes det er veldig moro og trives godt med å få noen sånne oppgaver og gjør det uten at vi trenger å være pådrivere hele tiden”* (Ellen).

Signe beskriver sosial kompetanse inndelt i områder som selvkontroll, selvhevdelse, empati, ta andres roller, og å kunne fungere i ulike grupper. Gerd beskriver sosial kompetanse som hvordan en er mot andre, og hvordan andre er mot deg. At en i det daglige er omgjengelige, høflige og omgås på en okay måte. Hun sier at skal en skape en god relasjon, så har du et annet mål, noe mer enn bare det å omgås. Noe annet enn bare det å være venner eller det

sosiale. Gerd legger vekt på de sosiale ferdighetene som å være sammen med og trøste. Her er noen eksempler på det:

”De ser hverandre på en måte og de ser hvis noen er for eksempel hvis noen er lei seg, så kan de gå bort å enten trøste. Og si noe. De kan komme med ting til de, de vil prøve å oppmuntre de, de kan, de kan ja.. det at de snakker sammen på en all right måte, hilser på hverandre, sier hei til hverandre. De svarer når de blir spurt... at de kan gi hverandre blikk kontakt når de snakker mer hverandre og ser på hverandre..og dele med hverandre” (Gerd).

Randi legger vekt på det å ha evnen til å ta og opprettholde kontakt med ulike mennesker i ulike aldre og situasjoner. Hun sier at det handler om evne til empati, rolletaking, sette seg inn i andres situasjon, selvhevdelse og selvkontroll. Videre legger hun vekt på å gi uttrykk for egne meninger, tørre å stå frem, tåle oppmerksomheten, holde seg tilbake, og å la andre slippe til. Det handler også om lek, glede og humor. Hun sier at leken ikke er så fremtredende hos voksne, men det å glede seg med andre, over andres fremgang og at de lykkes. Hun sier at en er avhengig av å inneha en del sosial kompetanse for å kunne ha relasjonskompetanse. Noen eksempler på hun gir på sosiale ferdigheter: *”Er i stand til å tilpasse og justere sin egen atferd til andre, og opprette en kontakt”*. Videre *”å foreslå ting de kan gjøre sammen”*, *”tilby seg og hjelpe”* (Randi). I styrernes beskrivelser av sosiale ferdigheter trer de områdene Lamer (1997) har satt fokus på frem, i stor grad. Disse samsvarer også med noen av de områdene som Drugeli (2008) beskriver. Bortsett fra Drugelis ansvarlighets begrep. Styrerne nevner ikke begrepet ansvarlighet, men gir beskrivelser av ansvarlige handlinger som å ta ansvar for å trøste, ta ansvar for å ta med barn i lek og liknende. Ellen beskriver dette ved å si at de voksne ikke trenger å være pådrivere, på denne måten er barnet ansvarlig. Drugeli har ikke med lek, glede og humor i sin beskrivelse av sosiale ferdigheter, noe styrerne nevner som sentralt i forhold til de sosiale ferdighetene i barnehagen. Og som også Lamer og Søbstad har med i sine definisjoner. Styrerne trekker frem Lamers navn og sier at de har arbeidet med sosial kompetanse ut fra Lamers rammeprogram og at det har vært et satsningsområde. De tar i bruk de samme ordene som Lamer setter opp i sin inndeling av sosial kompetanse, og de synes implementert både i planer og i styrernes forståelse. Jeg syntes det er interessant å merke seg at når det har vært et satsningsområde i denne kommunen, at det er så integrert og en del av styrernes bevissthet. Det synes som om at gjennom å ha et satsningsområde, har bevisstheten rundt dette arbeidet blitt styrket. Styrerne beskriver at det å ta initiativ til kontakt, er en sentral del

av de sosiale ferdighetene, som Søbstad (2006) også trekker frem i sin beskrivelse av sosial kompetanse. Styrerne legger vekt på at de jobber aktivt med å stimulere disse sosiale ferdighetene hos barna, slik at de skal bli i stand til å samhandle med andre på en god måte, noe som Gresham og Elliot (1990) også legger vekt på. På bakgrunn av styrernes beskrivelser, ser jeg at de beskriver ulike sosiale ferdigheter som handlingsrettet (Schneider, 1993 i Ogden, 2005). Noen eksempler på dette kan være når styrerne beskriver handlinger som å hjelpe, trøste og å bidra med. Styrerne legger også vekt på det å være i stand til å tilpasse og justere sin egen atferd etter andre, og på denne måten står de sosiale ferdighetene også i tilpasningens tjeneste (Garbarino, 1985 i Ogden, 2005). Styrerne legger alle vekt på de sosiale ferdighetene og sosial kompetanse i sine beskrivelser av relasjonskompetanse og som en del av det å ha relasjonskompetanse. På bakgrunn av styrernes beskrivelser synes det som en er avhengig av å inneha en del sosial kompetanse for å ha relasjonskompetanse.

Oppsummert handler styrernes forståelse av relasjonskompetanse som sosiale ferdigheter. Sosiale ferdigheter sett på som å være sammen med andre på en god måte, å vite hvordan vi skal være mot hverandre, hvordan omgås hverandre og samarbeide. De legger vekt på empati og rolletaking gjennom å ha oppmerksomheten rettet mot den andre, prososial atferd ved å gjøre ting for andre, støtte, hjelpe, dele, trøste og inkludere andre. Videre ses selvhverdelse som viktig gjennom for eksempel å opprette kontakt. Selvkontroll som evnen til å håndtere konflikter, og å vente på tur. Styrerne legger også vekt på ansvarlighet, glede, humor, lek og vennskap.

5.4.3 Relasjonskompetanse som intersubjektivitet og forståelse

Styrerne legger vekt på å møte den andre med forståelse og respekt, og å møte barn og foreldre der de er. Kari legger vekt på å vise respekt for, ha forståelse for, og å ta den andre på alvor. Det å ha forståelse for foreldre som sliter og ikke har det så lett. Videre legger hun vekt på det å ha et varmt hjerte og et kaldt hode i forhold til barna. Ellen sier at personalet i barnehagen må *"møte hver og en"*, *"bekrefte følelsen hver og en har"* og presiserer betydningen av *"å se og bekrefte barnet slik som det er"*. Hun sier også at hun som styrer må ha øye for hver enkelt i personalgruppa, og legge til rette for dialog. Hun forteller også at hun av og til må inn som en objektiv part i enkelte konfliktfylte relasjoner. Hun fremhever i

disse tilfellede betydningen av å bekrefte og anerkjenne begge parter for den de er, det de står for og det de sier som viktig. I relasjonen til foreldrene vektlegger hun det å respektere ulike foreldre. Signe legger vekt på at personalet i barnehagen skal være åpne for barnas signaler eller spor. Hun trekker også frem relasjonen til tospråklige foreldre, og det å skape arenaer for gode møter mellom dem og personalet, hvor de kan møtes å forstå hverandre. Randi legger vekt på å sette seg på barnas nivå, være lydhøre og ta deres opplevelse på alvor. Gerd legger også vekt på å være lydhøre og høre etter hva barna egentlig sier, og at barna skal bli hjulpet videre i sin utvikling ut fra egne forutsetninger.

Kari setter ord på det å se den andre som et subjekt, men også som et objekt. Hun sier *”her gjelder det å ha et veldig varmt hjerte og et kaldt hode... og da får du som regel også god samhandling med barna”* (Kari).

Hun setter også ord på at personalet vet hva de skal gjøre, men at det er fort gjort å gjøre noe annet likevel. Og at personalet fort kan gå på autopilot med at alle barn er like, se dem som objekter:

”At de voksne er litt for raske til å gå på autopilot og så tenke slik at alle barn er like, og at du kan gjøre det samme, og det kan du ikke altså, det vet vi også, men vi gjør det likevel” (Kari).

Kari har noen beskrivelser som illustrerer intersubjektivitet og forståelse. Kari forteller om en forelder som kom til barnehagen og var misfornøyd med en ting. *”Hun kom til meg og var temmelig opphøst, dette gikk ikke an... Hun var skikkelig sint altså”*. Dette kan sees i sammenheng med det Stern (2003) beskriver som å lese av den følelsesmessige tilstanden til den andre, affektiv inntoning (Schibbye, 2002) og følelsesmessig koordinering (Røed Hansen, 1991). Kari forteller at hun møtte denne forelderen med å lytte og bekrefte det hun fortalte, og Kari fortalte hvordan hun så på situasjonen. De var felles om en subjektiv opplevelse (Stern, 2003), samtidig som de var separate subjekter som forstod hverandre og bevarte sin subjektivitet og opplevelse av fellesskap (Torsteinson, 2000). Hun sier videre at hun spurte henne om *”ja hva syntes du vi skulle ha gjort da?”* og *”om hun hadde andre forslag”*. De hadde felles oppmerksomhet, intensjoner og affektive tilstander (Stern, 2003). Forelderen kom med et forslag og Kari sier videre *”og det syntes jeg var et godt forslag”*. Hun forteller *”og hun blei så glad for at hun ble imøtekommet på en ting som i utgangspunktet alle ville skjønne at var litt feil å bli sint for i den situasjonen”*. Forelderen

fikk en opplevelse av å bli ivaretatt og anerkjent, ettersom Kari forstod hva forelderen uttrykte, og hva hun måtte gjøre. Dette kan ses i forhold til Halvorsens (2008) innvendige forståelsesmåte. Kari forteller om hvorfor hun tror at dette fikk en positiv løsning *”Det å få folk til å si: ja hva mener du, hva slags forslag har du, og ta de på alvor”*. Hun forteller videre *”hun var fryktelig sint og personalet opplevde at dette var utrolig vanskelig og litt ekkelt... det handler om en situasjon som i utgangspunktet var litt vanskelig”*. Kari forteller også at i etterkant av episoden *”hun har vært lettere å samarbeide med etterpå... med å greie å imøtekomme henne, så har det faktisk bedret litt på samarbeidet på litt andre ting”* (Kari). Dette kan tyde på en innvendig forståelse, noe som ut fra Halvorsen (2008) er en forutsetning for at relasjonen skal virke godt. Denne situasjonen synes også som et eksempel på en situasjon som styrker den andres integritet (Løgstrup, 2000), eller en treleddet relasjon hvor saken sto i sentrum mellom styreren og forelderen (Skjervheim, 2001).

Kari beskriver også et eksempel på at barnehagen har forståelse for foreldrene

”Og så har vi her i denne barnehagen mange foreldre som sliter, og ikke har det lett. Slik at vår jobb her er mye mer enn, for en del foreldre, å bare være en barnehage for barna. Fordi det hender at vi må hjelpe foreldre med litt andre ting, og det mener jeg at vi skal gjøre. Vi skal ikke si at, nei vet du vi er bare barnehage. Vi skal gjøre litt mer. Det har vi tradisjon på her i denne barnehagen, og det blir gjort også, og det er jeg glad for” (Kari).

Oppsummert beskriver styrerne relasjonskompetanse som intersubjektivitet og forståelse. De legger vekt på å se den andre, tilpasse og justere atferden sin til den andre, ta den andre på alvor og å ha respekt for. Relasjonskompetanse som intersubjektivitet og forståelse beskrives som å ha et varmt hjerte og et kaldt hode, det å se og bekrefte den andre som den er, å høre etter hva de egentlig sier, ta utgangspunkt i den andres forutsetninger, å se den andre, sette seg på den andres nivå, se den andres spor, være åpne for den andres signaler, og å møte hver og en.

5.4.4 Relasjonskompetanse som selvrefleksivitet og selvavgrensning

Kari er opptatt av at hun kjenner sine styrker og svakheter ”en kjenner sine styrker og svakheter og det har vært litt viktig for meg å være åpen på” (Kari). Hun presiserer også betydningen av å se seg selv og sin egen rolle i relasjonen, og at en da må endre på sin egen atferd ”når det blir snakk om dette med relasjoner så er dette. Noen ganger så må du kanskje se at det er din feil at det ikke er så gode relasjoner, ikke sant, og da må du endre på atferden din” (Kari). Hun sier at gjennom tilbakemeldinger fra andre, kan en prøve å endre på ting som ikke er helt bra hos seg selv. ”Noen kommer til meg og sier at det der Kari syntes jeg ikke var så greit at du gjorde. Nei ve,l sier jeg, og så prøver jeg å endre på det”(Kari). Kari nevner et eksempel på at hun har endret på noe. ”Jeg er sånn som kan gå litt i egne tanker og ikke alltid ser folk like godt. Så det har jeg da forbedra meg på”(Kari). Hun beskriver det å få tilbakemelding på ting hun selv ikke syntes er helt bra, ”altså at du får tilbakemelding på at du har greid å endre litt på ting som andre ikke kanskje var så fornøyd med som du selv ser at ikke var helt bra” (Kari). Hun legger også vekt på å kunne fortelle det øvrige personalet hva en gjør som ikke er helt bra og si hva en heller ville gjort i stedet.

”Det kan også være samspill med barn der du ser at, uff a meg, dette kom feil ut. Og da syntes jeg at det å kunne si til personalet på avdelingen. Også da kunne si at vet du den episoden der gjorde ikke jeg det rette. Jeg skulle ha gjort det slik eller slik og det tror jeg også at som styrer det å kunne være åpen å si ifra til personalet på avdelingen når de så det også at dette her var ikke bra. At en selv kan innrømme at det ikke var bra ovenfor andre” (Kari).

Gerd nevner også dette med bevisstgjøring av egen væremåte som viktig. Hun sier også at det er viktig å reflektere over erfaringer og sette disse erfaringene inn i å bruke dem i nye sammenhenger.

Kari beskriver en relasjon med en forelder, hvor forelderens har en opplevelse av en situasjon. Kari beskriver da hvordan hun tok imot den andres følelser og opplevelser. Hun lyttet først til det forelderens sa, bekreftet hennes opplevelse, og hennes forslag til løsninger. Hun forteller at hun tok forelderens på alvor, og denne forelderens uttrykte at hun ble glad for å bli

imøtekommet. Kari opplevde at utfallet av dette bedret samarbeidet også på andre områder. Også Ellen legger også vekt på dette med å anerkjenne og bekrefte den andres følelser og opplevelser. Ser vi det styrerne beskriver i forhold til Schibbyes (2002) selvavgrensningbegrep, ser en at styrerne beskriver egne tanker, følelser og opplevelser som sine. Og de skiller ut den andres opplevelse som den andres. I deres beskrivelser opplever jeg at de skiller tydelig mellom sine tanker, følelser og opplevelser, og den andres. Ved at styrerne skiller ut sitt eget perspektiv fra den andres, blir grensene tydelige for begge. Dette med å ta den andres opplevelse som den andres, viser respekt for og tar den andre på alvor. De beskriver også hva som skjer i samspillet, og uttrykker en bevissthet over det som skjer i det. På denne måten klarer de å styre samspillet i en konstruktiv retning (Schibbye, 2002). I det styrerne beskriver opplever jeg at de også kommer inn på Shibbyes (2002) selvrefleksivitets begrep. De beskriver seg selv i relasjonene, at de forholder seg til seg selv og observerer seg selv. De reflekterer over hva de kan gjøre bedre neste gang, innrømmer egne feil og endrer ting eller seg. Videre reflekterer de omkring den andre, ulike andre og samspillet mellom dem.

Randi gav et eksempel på det som etter min mening kan forstås som et eksempel på selvavgrensning ” *Det er noe som heter: ”gud, gi meg slik sinnsro at jeg formår å godta de ting jeg ikke kan forandre, mot til å forandre de ting jeg kan, og forstand til å se forskjellen. Det syntes jeg det kan være ganske nyttig å tenke på noen ganger”* (Randi).

Oppsummert ser styrerne på relasjonskompetanse som selvrefleksivitet og selvavgrensning. Dette beskriver de ved at det innebærer å se seg selv, være bevisste på at en er en del av samspillet med andre, vise respekt for og å ta den andre på alvor. Videre det å se at det kan være en selv som er årsaken til at en relasjon ikke er så god, innrømmer feil, tenker på hva de kan gjøre bedre neste gang, endrer ting, eller seg og tar den andres opplevelse som den andres.

5.4.5 Relasjonskompetanse som anerkjennelse

Alle styrerne legger stor vekt på dette med å være anerkjennende i relasjonen til barna, foreldrene og kollegaer. Anerkjennelse er et ord som går igjen i alle styrernes beskrivelser av gode relasjoner:

”Jeg tenker at voksne som.. altså hva som er gode relasjoner tenker jeg er voksne som anerkjenner barn for at de er barn. Og kan voksne som bekrefter og på en måte ser barnet sånn som det er” (Ellen).

Innen anerkjennelsebegrepet legger Ellen vekt på at den voksne ser og bekrefter barnet for den barnet er. Noe som Schibbye (2002) og Rogers (1987) legger vekt på når det gjelder anerkjennelse. Ellen legger videre vekt på at hun hadde tid til å gi barnet tilbakemelding og bekrefte det, slik at barnet opplevde å bli anerkjent. Dette beskriver hun her:

”Jeg hadde mye tid, nok tid, til å bruke og gi tilbakemelding og bekrefte det barnet, og så hadde jeg også mer kunnskap om bakgrunnen til det barnet, som gjorde at jeg kunne møte det barnet på en måte som gjorde at det barnet nok opplevde at det ble anerkjent. Og det løste, på kort sikt, en vanskelig situasjon. Og det medfører at det barnet kommer tilbake og ønsker å ta opp ting (Ellen).

Gerd la også vekt på dette med å være lydhøre gir tilbakemeldinger og tar barna på alvor *”Bruker og er lydhøre for det de kommer med at du tar de på alvor...” (Gerd).* Dette kan være det Bae (2004) beskriver om at barna trer frem som subjekter med egne behov. og *”... det er en forutsetning at de også ser barna” og ”gir de gode tilbakemeldinger ellers, og at de ser de små tingene” (Gerd).* Randi nevner et eksempel fra måltidet som et eksempel på anerkjennelse og å ta barna på alvor. *”Hører vi etter hva de sier, er de mette, er de tørste, hva er det egentlig de sier og har de noe å fortelle, og hva er det de forteller liksom”(Randi).* Hun nevner også leken som en arena for anerkjennelse *”blir vist oppmerksomhet i lek. De holder på å bygge for eksempel, og trenger hjelp til noe, med å få sammen vaffelklosser, ja så får de den nødvendige hjelp og støtte i forhold til det” (Randi).*

Oppsummert legger styrerne vekt på relasjonskompetanse som anerkjennelse. Anerkjennelse som å anerkjenne den andres følelser og opplevelser, vise at en setter pris på tilbakemeldinger med ord og handling, bekrefte den andre sånn som den er, og å gi den andre opplevelsen av å bli sett, hørt og forstått.

5.4.6 Relasjonskompetanse som nåværende øyeblikk

Styrerne legger i sine beskrivelser vekt på det å være tilstede, her og nå i en relasjon, som sentralt i forhold til relasjonskompetanse. Når de kommer med eksempler bruker de eksempler fra erfarte nåværende øyeblikk. I eksempelet jeg brukte under punkt 5.4.3 fra Kari, beskrev hun et erfart nåværende øyeblikk i en samtale med en forelder. Kari var tilstede i nuet eller et nåværende øyeblikk, og lot seg berøre (Skau, 1998, Aubert og Bakke, 2008, Stern i Kristensen, 2006). Kari brukte og skapte dette øyeblikket sammen med forelderen.

5.5 Oppsummering av styrernes forståelse av relasjonskompetanse

Styrerne forstår relasjonskompetanse som det å ha et perspektiv på seg selv, et perspektiv på den andre, og et perspektiv på samspillet. Når det gjelder egenperspektivet, legger styrerne vekt på at det er dem selv som har ansvaret for relasjonen i forhold til barna, foreldrene og kollegaer, og for at samspillet skal virke godt i forhold til målet i barnehagen. De legger vekt på å se seg selv og sin egen rolle i relasjonen. Videre legger de vekt på det å våge og få tilbakemeldinger, og legge til rette for å kunne endre på egen atferd. Samtidig som en skal være trygg på den en er. Når det gjelder andreperspektivet, legger styrerne vekt på å bli kjent med og se barn, foreldre og kollegaer. De legger vekt på å være tilstede, å lytte, bekrefte og anerkjenne den andre. De legger vekt på å ta den andres følelser, tanker og opplevelser på alvor. I samspillperspektivet legger styrerne vekt på at det er barnehagens ansvar å få til et godt samspill i relasjonene. At personalet i barnehagen er en person som forstår hva som skjer i samspillet, har ansvaret for det, og får det til å virke godt.

Styrerne legger vekt på at relasjonskompetanse består av et handlingsnivå, hvor de relasjonelle handlingene og praksisen kommer til uttrykk. De beskriver også et nivå med teoretiske og erfaringsbaserte begrunnelser for relasjonelle handlinger. Styrerne beskriver et nivå bestående av relasjonelle verdier og holdninger. De legger vekt på at utvikling av relasjonskompetanse skjer gjennom refleksjon over nivåene, og at relasjonskompetanse

handler om å få til et samsvar mellom disse nivåene. Styrerne legger vekt på at relasjonskompetanse innebærer kommunikasjonsferdigheter, sosiale ferdigheter, intersubjektivitet og forståelse, selvrefleksivitet og selvavgrensning, anerkjennelse og evnen til å ta dette i bruk i nåværende øyeblikk.

De kommunikasjonsferdighetene som styrerne legger vekt på i forhold til relasjonskompetanse, er å legge til rette for god kommunikasjon og gode møter. De legger vekt på verbal kommunikasjon gjennom å snakke sammen, gi tilbakemeldinger, veilede og det å stille spørsmål. Videre vektlegger de den non verbale kommunikasjonen, og legger vekt på å være lydhør for det den andre kommer med, være oppmerksomme, se, lytte aktivt, å høre på det den andre forteller, ha tid til, ha blikkontakt og å lytte. Styrerne legger også vekt på å være i dialog, snakke, ha en åpen dialog og å lytte til den andre. De legger vekt på å være i dialogen med gester og språk. Videre ved å vise interesse for det den andre formidler, bekrefte den andres følelser og opplevelser, gi tilbakemeldinger, møte og ta i mot tilbakemeldinger, anerkjenne tilbakemeldinger, oppfatte det som blir sagt og å vise interesse for det den andre formidler. De legger vekt på selvavdekking ved å kunne gi uttrykk for egne meninger, at en tør å si ifra, og komme med tanker en er opptatt av, komme med forslag, er med på å sette agendaen, deltar og er synlige.

Styrerne legger også vekt på de sosiale ferdighetene i relasjonskompetanse. Det å være sammen med andre på en god måte, å vite hvordan vi skal være mot hverandre, hvordan omgås hverandre og samarbeide. De legger vekt på empati, rolletaking og prososial atferd ved å kjenne igjen andres følelser, gjøre ting for andre, støtte, hjelpe, dele, trøste og inkludere andre. Styrerne vektlegger også selvhevdelse gjennom for eksempel å opprette kontakt. De legger vekt på selvkontroll ved å ha evne til å håndtere konflikter og å vente på tur. Styrerne legger også vekt på ansvarlighet, glede, humor, lek og vennskap. Styrerne forstår relasjonskompetanse som noe mer enn å omgås hverandre og ha sosiale ferdigheter. Relasjonskompetanse har et annet mål enn det å være sammen med andre, og å bruke sine sosiale ferdigheter. Samtidig legger de vekt på at en er avhengig av sosiale ferdigheter for å ha relasjonskompetanse. I sine beskrivelser, la styrerne vekt på å beskrive relasjonskompetanse som en evne barnehagepersonalet har i forhold til barnehagens andre, som barn, foreldre og kollegaer. Relasjonskompetanse synes ut fra dette, til å romme et ansvar for relasjonen til disse andre, et profesjonelt ansvar for relasjonene i barnehagen.

Intersubjektivitet og forståelse legger styrerne vekt på når det gjelder relasjonskompetanse. De legger vekt på å se den andre, tilpasse og justere atferden sin til den andre, ta den andre på alvor, og å ha respekt for. Relasjonskompetanse som intersubjektivitet og forståelse, beskrives som å ha et varmt hjerte og et kaldt hode, det å se og bekrefte den andre som den er, å høre etter hva de egentlig sier, ta utgangspunkt i den andres forutsetninger, å se den andre, sette seg på den andres nivå, se den andres spor, være åpne for den andres signaler og å møte hver og en.

Når det gjelder selvrefleksivitet og selvavgrensning, beskrives dette som å se seg selv, være bevisste på at en er en del av samspillet med andre, vise respekt for, og å ta den andre på alvor. Videre, det å se at det kan være en selv som kan være årsaken til at en relasjon ikke er så god, innrømme feil, tenke på hva de kan gjøre bedre neste gang, endre ting eller seg, og ta den andres opplevelse som den andres.

Styrerne legger også vekt på relasjonskompetanse som anerkjennelse. Anerkjennelse som å anerkjenne den andres følelser og opplevelser, vise at en setter pris på tilbakemeldinger med ord og handling, bekrefte den andre sånn som den er, og å gi den andre opplevelsen av å bli sett, hørt og forstått. Relasjonskompetanse handler om å være til i øyeblikket, tilstede her og nå i relasjoner.

6. Drøfting av resultater

Her vil jeg starte med å drøfte oppgavens funn, deretter beskriver jeg min egen læringsprosess, drøfter bruk av tilnærming og metode, og avslutningsvis beskriver jeg noen mulige implikasjoner av denne oppgavens funn.

6.1 Drøfting av oppgavens funn

Mitt bidrag i forhold relasjonskompetanse, er at jeg har sett på helheten av begrepet, og har forsøkt å fange styrernes forståelse av det komplekse fenomenet relasjonskompetanse. Det finnes normativ teori som fokuserer på relasjonskompetanse, som gir et viktig bidrag om relasjonskompetanse, men som jeg opplever som noe mangelfull. Den fokuserer i hovedsak på hvordan relasjonskompetanse skal trenes opp og utvikles, og den fokuserer på enkelt områder, eller deler av relasjonskompetanse, som for eksempel kommunikasjon. Jeg har satt fokus på relasjonskompetanse i en barnehagesammenheng, og vist hvordan det kan forstås av styrere i barnehager. Min oppgave er et empirisk bidrag, i forhold til hvordan yrkesutøvere oppfatter relasjonskompetanse. Jeg har vist at relasjonskompetanse er et komplekst og sammensatt fenomen. Min oppgave viser hvordan relasjonskompetanse kan forstås av disse styrerne, en sannhet blant mange mulige. Relasjonskompetanse er et komplekst begrep som må forstås i den situasjonen, og til de personene som er i relasjonen.

Relasjonskompetanse synes sentralt i dagens kontekst ved at det moderne samfunn stiller krav til institusjonell refleksivitet, globalisering og pluralisering. Relasjonskompetanse forstås som sentralt i en barnehagesammenheng, både i barnehagens formelle og uformelle struktur. I barnehagens formelle struktur finnes relasjonskompetanse igjen i hverdagens dagsrytme, stillingsinstrukser, og i forhold til barnehagens hovedmålsetting. Relasjonskompetansen opptrer også i den uformelle strukturen i de ansattes holdninger, verdier og normer. Relasjonskompetanse synes sentralt i forhold til styrernes rolle og ansvarsområde, både gjennom sitt virke som pedagogisk leder og som personalleder. Det er styreren som skal samordne arbeidet til deltakerne i barnehagen, og relasjonskompetanse

synes sentralt i arbeidet med barn, foreldre og ansatte. En stor del av styrernes hverdag og ansvarsområder handler om relasjoner mellom mennesker og gruppeprosesser.

Mitt bidrag i denne oppgaven er å ha sett hva de politiske føringene og mandatet til barnehagen er, og høre hvordan styrerne i barnehagen oppfatter det. De politiske føringene som Rammeplan for barnehager (2006) og Stortingsmelding 41 (2008- 2009) legger føringer til å arbeide med relasjonskompetanse, både når det gjelder at barna skal utvikle dette, og til personalet som rollemodeller ved at de gjennom egen væremåte bidrar til læring av relasjonell atferd. Personalet i barnehagen skal skape anerkjennende og støttende relasjoner preget av respekt, aksept, omsorg tiltro, lydhørhet, innlevelse, evne og vilje til samspill. Dette gjelder både i forhold til barna, foreldrene og hverandre. Barnehager bør ifølge Oecd legge vekt på, blant annet "Learning to be", og "Learning to live together", noe som kan forstås i sammenheng med relasjonskompetanse.

Forskning og styrerne sier at relasjonskompetanse er av stor betydning for det arbeidet de skal utføre. Både for å lære barna relasjonelle ferdigheter, og for å utvikle kunnskap i forhold til Rammeplanens fagområder og barnas læring i hverdagsaktivitetene. Relasjonskompetanse blir dermed et mål og en metode i barnehagesammenheng. Min empiri viser hvordan styrerne forstår relasjonskompetanse i en barnehagesammenheng som brukes i øyeblikket. Ut fra styrernes beskrivelser handler relasjonskompetanse om en kompetanse til å ta i bruk her og nå, i nåværende øyeblikk. Relasjonskompetanse forstås også som en evne til å ta ansvar for den relasjonen en befinner seg i. Det å ta ansvar for egenperspektivet, tar ansvar for å tilstrebe forståelse og intersubjektivitet i andreperspektivet gjennom å lytte, bekrefte og anerkjenne den andre. Det forstås også som en evne til å ta ansvaret for samspillsperspektivet.

Da jeg skulle intervjuer styrerne om temaet relasjonskompetanse, var de litt usikre på hvordan de skulle sette ord på, og hvordan de skulle beskrive det. I styrernes beskrivelser gav de eksempler på ting de hadde gjort, og eksempler fra ting andre hadde gjort, og beskrev handlingene som eksempler på relasjonskompetanse. Da de gjorde det var det lettere å forklare og beskrive relasjonskompetanse. De tok med ulike områder og de fokuserte på en del av de samme tingene. Ellen sa at hun aldri hadde sett en liste eller en oversikt over

relasjonskompetanse, slik hun hadde på sosial kompetanse. Når styrerne beskriver de sosiale ferdighetene gjør de dette uten å tenke så mye gjennom svarene, eller hvilke elementer dette omhandler. Dette kan nok skyldes at disse barnehagene har arbeidet med sosial kompetanse, og hatt fokus på dette i arbeidet med barna. Sosial kompetanse virker innarbeidet i styrerne bevissthet. Når de skal beskrive relasjonskompetanse stopper de opp, tenker og gir eksempler på det. Når de beskriver noe eller kommer med eksempler, så kommer de på noe annet som omhandler relasjonskompetanse, og sier *"Dette handler jo om relasjonskompetanse"*. I sine eksempler fra hverdagen virker de sikre på innholdet, og på hvordan relasjonskompetanse gjør seg gjeldene i konkrete situasjoner i deres hverdag. Dette kan nok skyldes at styrerne lever i praksis verden, og at relasjonskompetanse lever i barnehagene, uten at en nødvendigvis setter teoretiske ord og begreper på det. Samtidig ser jeg at ved at de setter ord og teoretiske begreper på, for eksempel sosial kompetanse, synes det å virke som det i praksis er mer synlig, bevisst og fokusert, enn om en ikke har begreper for det. Det vil være interessant og se om relasjonskompetanse har blitt mer bevisst og synlig nå som de har fått et språk og blitt mer bevisst det.

Den eneste jeg hadde hørt om før jeg startet med oppgaveskrivingen, som hadde skrevet noe om relasjonskompetanse var Spurkeland (2005, 2006). Jeg hadde nok forventet å finne igjen en del av hans sine områder. Spurkelands definisjon av relasjonskompetanse samsvarer godt med styrernes beskrivelser som ferdigheter, evner, kunnskap og holdninger som utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker. Bortsett fra dette har min studie fått en helt annen vinkling eller tilnærming til stoffet. Ut fra styrernes beskrivelser har jeg havnet på helt andre beskrivelser enn Spurkeland. Jeg har ikke kommet frem til Spurkelands 13 relasjonsdimensjoner. Noen av hans områder opplever jeg ligger inne i mine, men har allikevel en ulik vinkling. Jeg har sosiale ferdigheter som et område under relasjonskompetanse, og under disse sosiale ferdighetene har jeg plassert konflikthåndtering, som er et av hovedområdene til Spurkeland. Spurkeland har dialog som et eget punkt, mens jeg har kommunikasjonsferdigheter med dialogen underordnet dette. Tillitt er også et av områdene til Spurkeland, dette er et ord ikke noen av mine informanter har tatt i bruk. Videre har han med tilbakemelding som et eget område, hos meg ligger det under kommunikasjon. Spurkeland har fokus på relasjonskompetanse som et verktøy for ledelse, og han har ledelse, relasjonsbygging, kreativitet, følelsesmessig modenhet og prestasjonshjelp som egne temaer.

Dette er ikke nevnt av mine informanter, noe som også kan henge sammen med mine spørsmål i intervjuguiden. Spurkeland har med kontrolldimensjonen resultatorientering. Denne opplever jeg har vært med i styrernes beskrivelser, men er den delen jeg bevisst ikke har valgt å fokusere på. Den handler om relasjonen lederne har til faget sitt, men er som sagt ikke minst like viktig. Jeg har fokusert på relasjonene mellom mennesker i barnehagen. Spurkelands litteratur har et annet fokus ved at det innebærer å trene seg opp i ulike områder for å utvikle relasjonskompetanse. Min tilnærming har vært å se på forståelsen av det.

Ett sentralt funn i styrernes beskrivelser av relasjonskompetanse har vært at det ikke syntes så avgjørende hvem den andre er, om det er et barn, en voksen, foreldre, kollega eller lignende. Det handler mer om en evne til å se den andre, uavhengig av hvem den andre er. Det handler om å se denne andre som et annet subjekt, ta den andres perspektiv, være anerkjennende og skape intersubjektivitet og forståelse. Den litteraturen jeg har lest om relasjonskompetanse beskriver gjerne den andre som et eller annet. Spurkeland (2005, 2006) i forhold til leder og ansatte, Juul og Jensen (2004) som foreldre, barn og unge. Schibbye (2002) som terapeut og pasient, Halvorsen (2008) som hjelper og hjelpesøker, Røkenes og Hansen (2006) som fagperson og bruker og Rieber (2010) som lærer og elev. Mitt bidrag er i en barnehage kontekst, men det syntes som det handler om de samme ferdighetene. Relasjonskompetanse handler om evnen til å se og møte andre mennesker der de er, og være seg bevisst på sin egen rolle og bidrag i samspillet.

Min intensjon har ikke vært å finne den ”riktige” forståelsen av relasjonskompetanse, men jeg har vært interessert i å finne ut av hvordan relasjonskompetanse kan forstås av fem styrere i barnehager. Jeg har vært interessert i den andres forståelse, i tråd med andreperspektivet i relasjonskompetanse ånden og hentet frem den andres tanker, opplevelser og følelser. Jeg har sett på styrernes forståelse av relasjonskompetanse som komplimenterende og utfyllende for hverandre, for å se på helheten og det komplekse ved relasjonskompetanse. Dette gjelder også for teorien, ettersom jeg har benyttet meg av et bredt spenn i teorier. Dette komplekse fenomenet relasjonskompetanse har vist seg å omhandle mange og ulike områder, og det har til tider vært frustrerende å foreta en utvelgelse av hva som skal med i oppgaven, og spesielt hva som skal lukes bort. Men min

intensjon var å finne ut hvordan relasjonskompetanse forstås, og det har jeg vist i denne oppgaven ut fra dialog mellom empiri og teori. Jeg valgte å begrense denne studien til å se på relasjonskompetanse i forhold til de menneskelige relasjonene i barnehagen. Jeg har ikke sett på relasjonen styrerne har til faget sitt. Dette er et område som er ikke minst like viktig, og dette hadde det også vært spennende og studert videre på, men det får spares til en senere anledning. Jeg håper at min oppgave har vært et bidrag til en start på mer forskning på og om relasjonskompetanse i barnehagesammenheng.

6.2 Min læringsprosess

Da jeg startet arbeidet med denne oppgaven var jeg på jakt etter sannheten om relasjonskompetanse. Det jeg fant var hvordan relasjonskompetanse kan forstås av disse styrerne, en sannhet blant flere mulige.

Jeg opplever at jeg har vært med på en lang reise gjennom en personlig læringsprosess. Jeg har på denne reisen beveget meg gjennom de ulike nivåene i Løvlies praksistrekant. I perioder har jeg vært på P1 nivå, hvor jeg har fordypet meg i, og fått en nærhet til min empiri. Andre ganger har jeg reist gjennom teoriene på P2 nivå og verdier og holdninger på P3, for deretter å gå tilbake på P1 nivå. I perioder av mitt arbeid med denne oppgaven har jeg vært student, i andre perioder har jeg arbeidet som styrer. Dette opplever jeg har vært en fordel for denne reisen, jeg har fått anledning til å få en nærhet til empirien og denne oppgaven, samtidig som jeg har fått distanse og avstand til dette arbeidet, og fått erfaringer i forhold til den og kjent den ”på kroppen”. Ved at jeg i perioder har vært helt borte fra mitt arbeid i barnehagen har ført til at jeg har fått en nødvendig distanse og et ”forskerblikk” på barnehagen.

Den siste tiden har jeg arbeidet med denne oppgaven arbeidet parallelt som styrer i barnehage. Arbeidet med denne oppgaven har lært meg mye som jeg har kvalifisert meg ytterligere som førskolelærer og styrer. Jeg opplever at relasjonskompetansen har tatt ”bolig” i meg. Den ligger der som en bevissthet rundt de relasjonene jeg til enhver tid befinner meg

i. Det at jeg har utviklet min relasjonskompetanse har ført til at jeg opplever at relasjoner som jeg tidligere har opplevde som tøffe og vanskelige følelsesmessig, og som jeg helst vil unngå å befinne meg i, ikke oppleves slik lenger. Jeg har fått mot og et slags ”redskap” til å stå midt oppe i andres følelser og ikke la de virke truende eller ubehagelige. Jeg ser på andres følelser, tanker og opplevelser som den andre og lytter, bekrefter og anerkjenner dette hos den andre, i andreperspektivet. Jeg ser også på relasjonen i et metaperspektiv, at jeg ser på og analyserer hva som skjer i relasjonen. Jeg vurderer min egen atferd i forhold til den andre og avgrensner mine tanker, følelser og opplevelser som mine.

Det har overrasket meg at andre som vet at jeg skriver denne oppgaven om relasjonskompetanse, uttrykker at det ligger noen forventninger til at jeg skal gjøre alt riktig. Når jeg har lest og skrevet om relasjonskompetanse, så skal jeg kunne det og handle relasjonskompetent. Noe ”riktig” gjør jeg nok, men at jeg skal gjøre alt riktig i forhold til relasjonskompetanse det gjør jeg ikke. Jeg tenker at kanskje det som jeg gjør som er mest riktig er å lære av de situasjonene og relasjonene som ikke går så bra. For så å eventuelt rette dette opp, gjøre noe annerledes neste gang, og reflektere underveis og etterpå.

I mitt arbeid som styrer er jeg ofte i dialog med andre styrere. I samtaler så hører jeg at de etterlyser en kompetanse hos nyutdannede førskolelærere, de opplever at det er noe de ikke har lært i sin utdanning. Jeg har også vært i samtaler med nyutdannede, som beskriver det samme. De føler de mangler noe, noe som de ikke har lært på skolen. Verken styrerne eller de nyutdannede har beskrevet noe nærmere hva de syntes å mangle. De jeg har snakket med har vansker med å beskrive hva dette er. Forskingen til Nilsen, Fauske og Nygren viste at det var lite samsvar mellom den kompetansen det etterspørres i praksis når det gjaldt det relasjonelle (2007). Dette får meg til lure på om det bare er erfaring og praksis de mangler, eller kan dette være en bevissthet om det komplekse relasjonskompetanse?

6.3 Drøfting av bruk av tilnærming og metode

Jeg har hatt en sosialkonstruktivistisk tilnærming til oppgavens problemformulering hvor språket har vært viktig for å skape mening og kunnskap. Jeg har gjennom språket, ved intervjuer av styrerne samlet deres tanker, erfaringer og kunnskaper om relasjonskompetanse. Når styrerne har tatt i bruk språket og snakket, har deres verden blitt konstruert, og den verden som her har blitt skapt er relasjonskompetanse. Jeg har hentet frem styrernes diskurser, som er deres måte å forstå og snakke om verden på. Dette er ikke en sannhet som står i et objektivt forhold til virkeligheten, men en av mange mulige måter å forstå verden og relasjonskompetanse på. Denne oppgaven er et produkt av mine klassifiseringer og kategoriseringer. Språket har hatt en viktig rolle i produksjonen av mening, i forhold til min sosialkonstruktivistiske tilnærming. Relasjonskompetanse er farget av de teoretiske perspektivene og språklige begrepene som denne oppgaven baserer seg på. Tilgangen til relasjonskompetanse har vært sosialkonstruktivistisk, og har gitt en tilgang til virkeligheten via språket. Forståelsen av relasjonskompetanse har fått en mening via språket og språklige kategorier, som er hentet fram fra mine informanters diskurser.

Intervju har vist seg for meg å være en egnet metode for å få frem styrernes forståelse av relasjonskompetanse. Jeg har gjennom intervju fått en nærhet til informantene og selv tatt i bruk min kompetanse om relasjoner. Jeg har også i etterkant tenkt at det hadde vært spennende å ha benyttet gruppe intervju, en refleksjonsgruppe som snakket sammen om relasjonskompetanse. På denne måten kunne styrerne utfyllt hverandre og bygget videre på de andres innspill. Dette valgte jeg ikke å gjøre, jeg ønsket å ha samtaler og intervjuer en og en. Jeg tror dette kan henge sammen med min utvikling og trygghet som forsker og intervjuer, ettersom det først er nå jeg tenker at det hadde vært greit. Jeg opplever også at det har vært en styrke å ta i bruk abduktiv tilnærming, ved at empirien og teorien har vært i dialog og påvirket hverandre i et samspill. Noen begrensinger i forhold til min oppgave er at jeg har fokusert på hvordan styrerne snakker om fenomenet relasjonskompetanse. Det ville ha vært en styrke å kunne observere relasjonskompetanse i handling og praksis, både når det gjelder styrerne og det øvrige personalet i deres relasjon til barn, foreldre og kollegaer. Dette kunne ha vært en styrke, men ville ha vært for omfattende i forhold til omfanget av denne

oppgaven, og i forhold til min problemformulering. Dette kan være aktuelt som et neste steg i videre forskning.

Jeg har under arbeidet med denne oppgaven gjort meg noen refleksjoner i forhold til min relasjonskompetanse som forsker. Mitt utgangspunkt har vært å se på forståelsen av relasjonskompetanse hos styrere i barnehager. Under gjennomføringen av intervjuene fikk jeg oppleve betydningen av relasjonskompetanse hos meg som forsker. En dyktig forsker skal møte informantene i deres perspektiv, i empiri eller praksisverden, og ikke med en ferdig forforståelse ut fra sitt eget perspektiv, og teoriverden. Dette kan en se i forhold til relasjonskompetansens perspektiver. Det å møte den andre der den er, og få en forståelse av andreperspektivet. En skal som forsker ha evne til selvrefleksjon, ved å tenke igjennom sin egen rolle, og om hvilken betydning de spørsmålene en stiller har for de svarene som en får. Videre trenger en som forsker å ha evne til selvavgrensning, for å skille ut den andres tanker, opplevelser og følelser. For at informantene skal oppleve trygghet er det også sentralt at forskeren er anerkjennende. Det har også vært viktig for meg som forsker å være tilstede i øyeblikket for å kunne stille oppfølgings spørsmål, be dem utdype mer og lignende. Videre må forskeren ta i bruk sine kommunikasjonsferdigheter og sosiale ferdigheter. Som forsker har jeg hatt behov for å kunne skille andre perspektivet fra egenperspektivet, å kunne skille empirien fra teorien. For så å kunne la dette virke sammen, abduktivt og forenes i et samspillsperspektiv, som sikrer oppgavens validitet og troverdighet og skaper en bro mellom teori og praksis. Dersom ikke jeg som forsker tar i bruk min relasjonskompetanse under intervjuene, hva ville jeg da ha oppdaget og funnet ut?

6.4 Implikasjoner av denne oppgavens funn

Om vi tar denne oppgavens funn på alvor vil dette få implikasjoner for førskolelærerutdanningen, også for ulike etterutdanninger for førskolelærere. På bakgrunn av mine funn tenker jeg at relasjonskompetanse kunne være aktuelt som et eget tema i undervisning og opplæring. Relasjonskompetanse som et ansvar den profesjonelle har i forhold til de profesjonelle relasjonene de befinner seg i. Studentene kunne arbeide med bevisstgjøring og refleksjon over de ulike nivåene i relasjoner på P1, P2 og P3 i deres relasjonelle liv. Videre

kunne en fokusere på egenperspektivets betydning for de relasjonene en befinner seg i, betydningen av å få en forståelse av andreperspektivet og på ansvaret for samspillsperspektivet. Det med å utvikle en bevissthet rundt kommunikasjonsferdigheter, sosiale ferdigheter, intersubjektivitet og forståelse, selvrefleksjon og selvavgrensning, anerkjennelse og å være tilstede i nåværende øyeblikk ville kunne bidra til å utvikle relasjonskompetansen. Dette kunne vært fokusert på gjennom teori og veiledning på utdanningsinstitusjonene, og i praksisperioder ute i barnehagene, gjennom refleksjon over egen praksis, refleksjon i handling og refleksjon etterhandling.

Denne oppgavens funn vil også kunne ha implikasjoner for sentrale styringsdokumenter som Rammeplan for barnehagen, og stortingsmeldinger. Det vil kunne få implikasjoner for de rammevilkårene en har i barnehagen, i forhold til den tid og rom de ansatte i barnehagene har for å reflektere over sin relasjonskompetanse. Jeg ser også at det er behov for mer forskning omkring relasjonskompetanse i barnehagen. Fra oppfatninger, som har vært mitt bidrag i denne oppgaven, til praksis. For eksempel å studere hvordan relasjonskompetanse lever i praksis i barnehager, gjennom observasjonsstudier, og videre studere hvordan relasjonskompetanse kan utvikles.

7. Avslutning og oppsummering

Min undersøkelse har vært et empirisk bidrag som har vist fem barnehagestyreres forståelse av begrepet relasjonskompetanse. Den har vist hvordan relasjonskompetanse kan forstås av disse styrerne, en sannhet blant mange mulige. Relasjonskompetanse synes i denne oppgaven som et komplekst og sammensatt fenomen, som må forstås i den situasjonen, og til de personene som er i relasjonen. Relasjonskompetanse forstås som en evne til å ta ansvar for relasjonen, det synes ikke være avgjørende hvem den andre er, om det er et barn, en voksen, foreldre, kollega eller lignende. Det handler om en evne til å se den andre, uavhengig av hvem denne er. Relasjonskompetanse handler om evnen til å se, og møte andre mennesker der de er, og være seg bevisst på sin egen rolle og bidrag i samspillet.

Styrerne forstår relasjonskompetanse som å ha et perspektiv på seg selv, et perspektiv på den andre og et perspektiv på samspillet. I egenperspektivet legger de vekt på å ta i bruk og utvikle egne kunnskaper, ferdigheter og verdier, i forhold til kommunikasjonsferdigheter, sosiale ferdigheter, intersubjektivitet og forståelse, anerkjennelse og å være tilstede. De legger vekt på å se seg selv, og sitt eget bidrag i relasjonen. Styrerne legger vekt på å få en innvendig forståelse av andreperspektivet ved å være tilstede, å se, lytte til, bekrefte og anerkjenne den andres følelser, tanker og opplevelser. De legger vekt på at relasjonskompetanse handler om å få til et godt samspill i relasjonene, å forstå hva som skjer i samspillet, tar ansvaret for det og får det til å virke godt.

Styrerne legger vekt på at relasjonskompetanse består av et handlingsnivå, hvor de relasjonelle handlingene og praksisen kommer til uttrykk, og av et nivå med teoretiske og erfaringsbaserte begrunnelser for relasjonelle handlinger. De beskriver også et nivå bestående av relasjonelle verdier og holdninger. De legger vekt på at utvikling av relasjonskompetanse skjer gjennom refleksjon over nivåene, og at relasjonskompetanse handler om å få til et samsvar mellom disse nivåene. Styrerne legger vekt på at relasjonskompetanse innebærer kommunikasjonsferdigheter som verbal kommunikasjon, non verbal kommunikasjonen, dialog og selvavdekking. De legger videre vekt på de sosiale ferdighetene i relasjonskompetanse, som ansvarlighet, empati, rolletaking og prososial

atferd, selvhevdelse selvkontroll og lek, glede og humor. Relasjonskompetanse forstås også av styrerne som intersubjektivitet og forståelse. Intersubjektivitet og forståelse som å kunne kjenne seg igjen i andres følelser, kunne dele subjektive opplevelser, og kunne få en innvendig forståelse av den andre der den er. De forstår relasjonskompetanse som selvrefleksivitet og selvavgrensning. Det å kunne skille mellom egne, og den andres tanker, følelser og opplevelser, videre som å reflektere over seg selv, og sitt eget bidrag i relasjonen til andre. De vektlegger også anerkjennelse, og evnen til å være tilstede i nåværende øyeblikk.

Jeg har gjennom min sosialkonstruktivistiske tilnærming, satt relasjonskompetanse inn i dagens kontekst. Jeg har fokusert på barnehagen som organisasjon, barnehagens struktur, styrerens rolle og ansvarsområde i forhold til dette. Jeg har presentert de politiske føringenes forventninger om og til relasjonskompetanse, og vist hva forskning sier om betydningen av relasjonskompetanse i barnehagen. Jeg har sett på hvordan relasjonskompetanse kan forstås, ut fra tidligere forskning og teori, i forhold til relasjonskompetansens kompleksitet og brede referanseramme. I min fremstilling har jeg beskrevet relasjonskompetanse som kommunikasjonsferdigheter, sosiale ferdigheter, intersubjektivitet og forståelse, selvavgrensning og selvrefleksivitet, anerkjennelse, perspektivtaking og som nåværende øyeblikk.

Jeg har hatt en sosialkonstruktivistisk tilnærming til oppgavens problemformulering, hvor språket har vært viktig for å skape mening og kunnskap. Jeg har gjennom språket, ved kvalitativt forskningsintervju av styrerne, samlet deres tanker, erfaringer og kunnskaper om relasjonskompetanse. Når styrerne har tatt i bruk språket og snakket, har deres verden blitt konstruert, og den verden som her har blitt skapt er relasjonskompetanse. Jeg har hentet frem styrernes diskurser, som er deres måte å forstå og snakke om verden på. Dette er ikke en sannhet som står i et objektivt forhold til virkeligheten, men en av mange mulige måter å forstå verden og relasjonskompetanse på. Denne oppgaven er et produkt av mine klassifiseringer og kategoriseringer. Jeg ser også behovet for mer forskning omkring relasjonskompetanse i barnehagen, og kunne fått mulighet til å bevege undersøkelsen fra oppfatninger til praksis.

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært utrolig lærerikt for meg, både som fagperson og som menneske. Innholdet i denne oppgaven har berørt meg, og bevisstgjort meg når det gjelder relasjoner til andre mennesker, og innholdet vil fortsette å følge mine tanker for resten av mitt liv. Jeg har i denne oppgaven fokusert på relasjonskompetanse i en barnehagesammenheng, som har en viktig rolle både som arbeidsplass, og som en institusjon som har stor innflytelse på mange unges liv.

”Menneskene er samfunnets viktigste ressurs... Både for å gjøre samfunnet rikere, men også for å gjøre menneskenes liv bedre” (Stortingsmelding 41, 2008-2009).

Når det gjelder ”Learning to be” og ”Learning to live together” (Stortingsmelding 41) ser jeg at relasjonskompetanse handler om dette. Det at relasjonskompetanse ut fra denne oppgavens forståelse innebærer å ta i bruk og utvikle egne kunnskaper, ferdigheter og verdier, i forhold til kommunikasjonsferdigheter, sosiale ferdigheter, intersubjektivitet og forståelse, selvavgrensning og selvrefleksjon, anerkjennelse og å være tilstede. Det handler om å få en innvendig forståelse av den andre ved å være tilstede, å se, lytte til, bekrefte og anerkjenne den andres tanker, følelser og opplevelser. Det å ta ansvar for å få til et godt samspill i relasjonen, forstår hva som skjer og får det til å virke godt. Da kan en ”lære å være”, og ”lære å leve sammen”.

Innledningsvis startet jeg denne oppgaven med å vise til Jonas Gahr Støre sin uttalelse om relasjoner

”Vi blir til i møtet med andre. Alene er vi lite. Derfor er det møtene som interesserer meg. I møtet mellom to mennesker oppstår det et felt der relasjonen utvikler seg. Hvis vi skal tro på menneskets evne til å utvikle det gode samfunn, så begynner alt i det møtet”. (Tennfjord, 2010)

Jeg vil avslutningsvis, med forståelsen av relasjonskompetanse i minnet sitere Barack Obama sine ord om å skape fred:

”En av de avgjørende ingrediensene i ethvert forsøk på å skape fred, er evnen til å være i andres sko, å se ting gjennom andres øyne” (Barack Obama, 2009).

8. Kildeliste

- Abrahamsen, G. og Mørkeseth, E. I. (2001). *Samspill og læring i familiebarnehagen: barnehagepedagogikk i relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Alvesson, M. og Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund, Studentlitteratur.
- Argyle, M. (1988). *Bodily communication*. London: Methuen.
- Aubert, A. M. og Bakke, I. M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse: nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bae, B. og Waastad J. E. (red). (1992). *Erkjennelse og anerkjennelse- perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærere og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo.
- Bae, B. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Bakhtin, M. (1984). *Problem of Dostoevsky`s .Red og oms C.Emerson*. Minneapolis: University and Minnesota Press.
- Baxter, L. A. og Montgomery, B. M. (1997). *Dialectical approaches to studying personal relationships*. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Beck, U. (2003). *Globalisering og individualisering*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Berger, C. R. og Bradac, J.J. (1982). *Language and social knowledge: uncertainty in interpersonal relations*. London: E. Arnold.
- Bjerke, L. (2001). *Barns selvbestemmelse og innflytelse i dialoger med voksne i barnehagen*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Bonnevie, K., & Pålerud T. (1998). *Tett oppfølging*. Oslo: Gyldendal.

- Borg, E. m. fl. (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager: en kunnskapsoversikt*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Oslo: Nova rapport.
- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Ad Notam Gyldendal, Oslo.
- Bråten, I. (2002). *Læring i sosialt, kognitivt og sosial- kognitivt perspektiv*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.
- Burr, V. (1995). *The Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Bø, I. og Helle, L. (2002). *Pedagogisk ordbok*. Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode. En kreativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Denzin, N. K. og Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Dickson, D. A. m fl. (1989). *Communication skills training for health professionals: an instructor`s handbook*. London: Chapman and Hall.
- Drugli, M. B. (2008). *Atferdsvansker hos barn: evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Duck, S. m. fl. (1997). *Handbook of personal relationships: theory, research, and interventions*. Chichester: John Wiley.
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspill og læring*. Århus: Klim.
- Edholm, G. (2009). *Barn med utviklingshemning og inkludering i barnehagens lek og sosialt samspill: en kvalitativ undersøkelse om barnehagens arbeid med å inkludere barn med utviklingshemning i leken*. Oslo: Masteroppgave.
- Eide, T. og Eide H. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner: samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eide, B. og Winger, N. (1994). *"Du gleder deg vel til å begynne på skolen !"* Oslo : Barnevernsakademiet

-
- Fog, J. (1994). *Med samtalen som utgangspunkt: Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk forlag.
- Fuglesth, K. og Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Gadamer, H. G. (1984). *Truth and metode*. New York: Crossroad.
- Garbarino, J. (1985). *Adolescent development: an ecological perspective*. Columbus: C. E.
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet: selvet og samfundet under senmoderniteten*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Gilje, N. og Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapen forutsetning: innføring i samfunnsvitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli, K.-Å. (1999). *Barnehager- organisasjon og ledelse*. Otta: Tano Aschehoug.
- Grønmo, S. (2007). *Samfunnsvitenskaplige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Guldbrandsen, L. m. fl. (2002). *Forskning om barnehagen: en kunnskapsstatus*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Gullichsen, A. H. (1992). *Strategisk kompetanse utvikling eller profesjonsstyrt etterutdanning?: en analyse av opplæringsatferden i et utvalg kommuner*. Trondheim: Norsk voksenpedagogisk forskningsinstitutt.
- Halvorsen, G. S. (2008). *Relasjonen mellom hjelper og hjelpesøkende*. Nordisk tidsskrift for helseforskning, nr 1, 4. årgang.
- Handal og Lavås, (1993). *Veiledning og praktisk yrkesteori*.
- Hargie, O. (1986). *The handbook of communication skills*. USA: Routledge.
- Hildershavn, A. M. (1999). *På sporet av barns humorskapning i barnehagen*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Holme, I.M. og Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: Tano.

- Holter, H. og Kalleberg, R. (1982). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Howe, D. (1987). *An introduction to social work theory. Aldershot*. Hants: Wildwood House
- Imsen, G. (1998). *Lærerens verden : innføring i generell didaktikk*. Oslo : Tano Aschehoug.
- Jacobsen, D.I. og Thorsvik, J. (1997). *Hvordan organisasjoner fungerer: innføring i organisasjon og ledelse*. Bergen-Sandviken : Fagbokforlag.
- Johannesen, N. (2002). *"Det glemte språket": hvordan de minste barna i barnehagen bruker imitasjoon i kommunikasjon seg imellom*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Jutrem, W. og Akسدal, (2007). *Jeg trenger å bli sett: om barn med atferdsvansker sin opplevelse av de voksne i barnehagen*. Oslo: Masteroppgave.
- Juul, J.og Jensen, H. (2004). *Pædagogisk relationskompetence: fra lydighed til ansvarlighed*. København: Apostrof.
- Jørgensen, M.W. og Philips, L. (1999). *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage Publications.
- Kalleberg, R. (1999). *De forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora.
- Kierkegaard, S. (1859). *En bladartikel*. København: Reitzels forlag.
- Kristensen, R. (2006). *Fantastiske forbindelser- relationer i undervisning og læringsamvær*. Fredrikshavn: Dafalo forlag.
- Kruuse, E. (1996). *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag*. København: Dansk psykologisk forlag.
- Kvalbein, (1999). *God kontakt : praktisk kommunikasjonslære*. Kristiansand: IJ-forlag.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Kvistad, K. J. (2008). *Selvinnsikt - selvtillit og selvstendighet: hvordan bli tryggere og tydeligere i egen yrkesrolle som pedagogisk leder?: kompetansebygging av og med*

pedagogiske ledere i kommunale og private barnehager i Stjørdal kommune 2005-2007. Dronning Mauds Minne.

Lai, L. (2004). *Strategisk kompetansestyring.* Bergen: Fagbokforlaget.

Lambert, M. S. og Berging, A. E. (1994). *The effectiveness of psychotherapy.* : I Bergin, A. E. and Garfield, S.L. (red), *Handbook of psychotherapy and behavior change.*

Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to. Om å fremme barns sosiale kompetanse.* Gyldendal akademisk.

Lov om barnehager. (2005). Kunnskapsdepartementet.

Løgstrup, K. E. (2000). *Den etiske fordring.* Oslo: Cappelen.

Marcel, G. (1958). *Eksistens og erkjennelse: betraktninger over det ontologiske mysterium*
Oslo : Cappelen

Mead, G. H. (1946). *Mind, self and society.* The University of Chicago Press, Chicago

Nerland, M. (2003). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: en diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning.* Doktoravhandling ved pedagogisk Forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, Unipub.

Neuman, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: en innføring i diskursanalyse.* Bergen, Fagbokforlaget.

Nilsen, S. Fauske, H. og Nygren, P. (2007). *Læring i fellesskap: en pedagogisk modell i profesjonsutdanninger.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Gooderham, P. m. fl. (1996). *Strategier for menneskelige ressurser: norske bedrifter i europeisk perspektiv.* Bergen: Stiftelsen for samfunns og næringslivsforskning.

Nordenbo, m. fl. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole - Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet,*
Oslo. I: Evidensbasen. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.

Nou. (1991). *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle.* Oslo: Kyrkje, utdannings- og forskningsdepartementet.

- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse. Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Odelfors, B. (1996). *Att göra sig hörd och sedd : om villkoren för flickors och pojkars kommunikation på daghem*. Stockholm: Pedagogiska institutionen
- Ogden, T. (2005). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Phillips, D. C. (2000). *The social Scientist`s Bestiary*. Oxford, Pergamon.
- Pramling Samuelson, I. og Doverborg, E. (1994). "Å forstå barns tanker: en metodikk om å intervju barn". Oslo: Pedagogisk Forum.
- Løkken, G. (2000). *Using Merleau-Pontyan phenomenology to understand the toddler : toddler interactions in child day-care*. Nordisk pedagogik, nr. 1.
- Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. (2006). Kunnskapsdepartementet.
- Rieber, J. (2010). *Relationskompetence*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Repstad, P.(red) (1998). *Den Lokale velferdsblanding : når offentlige og frivillige skal samarbeide. (Forskerroller og forskersamarbeid: noen metodeerfaringer.)* Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (1993). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Robson, Colin (2002). *Real world research : a resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell.
- Rogers, C. R. (1957). *The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. Journal of consulting psychology, 21.*
- Røkenes, O. H. og Hanssen, P. (2002). *Bære eller briste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røed Hansen, B. R. (1991). *Intersubjektivitet- et nytt utviklingspsykologisk begrep*. Tidsskrift for Norsk Psykologiforening, 28.

-
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm, Prisma.
- Schibbye, A. –L.L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schøn, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in Action*. New York: Basic books.
- Stern, D. (2003). *Et spædbarns dagbok : hvad dit barn ser, føler og oplever*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Strandell, H. (1994). *Sociala mötesplatser för barn : aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem*. Helsinki : Gaudeamus
- Strike, K. (1989). *Liberal justice and the Marxist critique of education : a study of conflicting research programs*. New York : Routledge
- Stillingsbeskrivelse for styrere i xxx kommune, xxx 2008.
- Stortingsmelding 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Skau, G. M. (2002). *Gode fagfolk vokser: kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Skjervheim, H. (2001). *Deltakar og tilskodar*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2004): *Relasjonsledelse*. Oslo: Universitetsforlaget AS. 2. utg.
- Spurkeland, J. (2005): *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Søbstad, F. (2006). *Barnehagen i endring*. Oslo: Cappelens Akademiske Forlag.
- Canary, D. J. og Dindia, K. (2006). *Sex differences and similarities in communication*. Mahwah, N. J.: Lawrence Earlbaum associates.
- Tangen, D. (1998). *Jeg lærer meg å leke med kunnskapen på en mate: lek i småskolen: et stadium av barns lek i to småklasser*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.

- Thaagard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Torsteinsson, V. W. m. fl.(2000). *Samspill og selvopplevelse: nye veier i resultatorienterte terapier*. Oslo: Tano Achehoug.
- Trevarthen, C. (1979). *Communication and cooperation in early infancy: A discription of primary intersubjectivity*. M. M. Bullowa (red), *Before Speech*. New York: Cambridge University Press.
- Uggerhøj, L. (1995). *Hjælp eller afhængighed: En kvalitativ undersøgelse af samarbejde og kommunikasjon mellom truede familier og socialforvaltningen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Wackerhausen, S. (1997). *Kommunikasjon, forståelse og handling*. Århus: Århus universitet.
- Winther Jørgensen, M. og Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg. Roskilde Universitetsforlag.
- Wormnæs, O. (1987). *Vitenskapsfilosofi*. Oslo: Gyldendal.
- Woods, M. E. (1990). *Casework: A psychosocial therapy*. New York: McGraw Hill.
- Ytterhus, B. (2000). *"De minste vil, og får det kanskje til-" : en studie av hverdagslivets segregering i intergrerende institusjoner – barnehager*. Trondheim : Norges teknisk-vitenskapelige universitet.
- Østerberg, D. (1966). *Forståelsesformer: et filosofisk bidrag*. Oslo: Pax forlag.

INTERNETTDOKUMENTER:

Arbeidsdepartementet. (2010). [Internett] Tilgjengelig fra:

(<http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/dok/nouer/1994/nou-1994-8/4.html?id=139443>)

[Nedlastet, 01.02. 2010]

Atferdsenteret. (2010). *Barns sosiale utvikling* [Internett] Tilgjengelig fra:

(<http://www.barnssosialeutvikling.no/barnehageundersokelsen/category627.html>)

[Nedlastet, 19.05. 2010]

Cappelen Damm. (2010). [Internett] Tilgjengelig fra:

www.caplex.no/Web/ArticleView.aspx?id=93295621 [Nedlastet, 03.05. 2010]

Hatløy, I. og Alnes, R. E. (2007). [Internett] Tilgjengelig fra:

(http://www.psykologtidsskriftet.no/index.php?seks_id=33711&a=2&sok=1)

[Nedlastet, 25.05.2010]

Heimdalenga barnehage. (2010).

(<http://www.heimdalenga.no/side.asp?seksjonsID=24>) [Nedlastet, 03.02.2010]

Høgskolen i Akershus. (2010). [Internett] Tilgjengelig fra:

(http://www.hiak.no/neted/upload/attachment/site/group1/Coaching_og_relasjonsledelse)

[Nedlastet, 01.02. 2010]

Høgskolen i Bergen. (2010). [Internett] Tilgjengelig fra:

(<http://student.hib.no/fagplaner/ahs/fagplan.asp?kode=SOS>) [Nedlastet, 01.02. 2010]

Høgskolen i Sør Trøndelag. (2010). [Internett] Tilgjengelig fra:

(<http://www.hist.no/content.ap?thisId=874>) [Nedlastet, 01.02. 2010]

Høgskolen i Vestfold. (2010). [Internett] Tilgjengelig fra:

(<http://studier.hive.no/index.php?ID=716&lang=nor&displayitem=709&module=studieinfo&type=studieue>) [Nedlastet, 03.02.2010]

Juul, J. (2009). [Internett] Tilgjengelig

fra: (http://www.dagbladet.no/2009/10/13/magasinet/jesper_juul/samliv/relasjoner/familie/8550172/) [Nedlastet, 05.11. 2009]

Karlsen, R. (2009). Tilgjengelig fra:

(http://www.sykepleien.no/ikbViewer/page/sykepleien/vis/artikkel-nyhet?p_document_id=280494) [Nedlastet, 25.05. 2010]

Lamer, K. (2010). [Internett] Tilgjengelig fra:

(<http://www.vfb.no/xp/pub/venstre/rod/tema/barnehage/240026>) [Nedlastet, 03.02. 2010]

Maurtua barnehage. (2010). [Internett] Tilgjengelig fra: (<http://www.maurtua-bhg.no/>)

[Nedlastet, 03.02. 2010]

NAV. (2010). [Internett] Tilgjengelig fra:

(<http://www.nav.no/Arbeid/Arbeidsgiver/NAV+Arbeidslivssenter/NAV+Arbeidslivssenter+Oslo/211466.cms>) [Nedlastet, 03.03.2010]

Rogaland kurs og kompetansesenter. (2010). [Internett] Tilgjengelig fra:

(http://www.rkk.no/fokusomraader/helse_og_omsorg/fagskolen_psykisk_helsearbeid)

[Nedlastet, 22.05.2010]

Skien kommune (2006). [Internett] Tilgjengelig fra:

(<http://skien.kommune.no/Documents/Pedagogisk%20senter/Barnehage/MILLibarnehagen.pdf>) [Nedlastet, 03.02. 2010]

Tennfjord, I. W. (2010). [Internett] Tilgjengelig fra:

(http://dagbladet.no/2009/06/13/magasinet/jonas_gahr_store/politikk/utenriks/6689126/)

[Nedlastet, 01.02.2010]

Universitetet i Oslo. (2010). [Internett] Tilgjengelig fra:

(<http://www.uio.no/studier/emner/sv/psykologi/PSYC4200/h08/undervisningsmateriale>)

[Nedlastet, 01.02.2010]

Utdannings og forskningsdepartementet. (2005). [Internett] Tilgjengelig fra:

(http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/269395-rammeplan_for_psykisk_helsearbeid_05.pdf) [Nedlastet, 01.02. 2010]

9. Vedlegg

Vedlegg 1: Kvittering på melding om behandling av personopplysninger

Vedlegg 2: Invitasjon til kommunen om å delta i forskningsprosjekt om relasjonskompetanse

Vedlegg 3: Invitasjon til styrere om å delta i forskningsprosjekt om relasjonskompetanse

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring

Vedlegg 5: Intervjuguide