



UIT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Relasjonskompetanse i barnehagen og barns utvikling av selvregulering

En litteraturstudie

—

Lene Dahlkvist

Masteroppgave i Ped-3901 november 2018



Sammendrag

Denne avhandlingen er skrevet som en del av masterprogrammet i spesialpedagogikk ved Universitet i Tromsø. Den omhandler barnehagens utøvelse av relasjonskompetanse og dens betydning for å fremme barnehagebarns evner til selvregulering. Avhandlingen er utformet som en litteraturstudie og tar i bruk avanserte søk i utvalgte databaser for å fremskaffe aktuell empiri. Søket resulterte i funn av to vitenskapelige artikler som er nøye gjennomgått for å besvare problemstillingen; *hvilken betydning har relasjonskompetanse for å fremme barnehagebarns evner til selvregulering?* For å besvare problemstillingen er det utformet tre forskningsspørsmål som omhandler 1) hva forskning sier om utvikling av selvreguleringsferdigheter hos barnehagebarn, 2) hva forskning viser om relasjonskompetansens betydning i møte med barnehagebarn og 3) hvilke krav stiller lovverk til relasjonskompetanse knyttet til pedagogisk arbeid i barnehagen?

Funnene viser at utvikling av selvregulering bygger på et medfødt biologisk fundament, som står i interaksjon med sine omgivelser, og videre at relasjonskompetanse er svært viktig for barns utvikling av denne ferdigheten. Det kan særlig trekkes frem en sterk korrelasjon mellom barns evner til selvregulering og senere skolefaglige prestasjoner. Det fremkommer at barnehagen som pedagogisk arena har en betydningsfull posisjon gjennom å tilby kompetente relasjoner. Det gis videre grunnlag for å hevde at voksnes utøvelse av relasjonskompetanse i barnehagen er viktig for barns utvikling av selvregulering, og da i særlig grad for barn som strever med dette. En viktig betraktning er at Barnehageloven og Rammeplanen synes å ha en implisitt forventning til relasjonskompetanse. Samtidig foreligger ingen eksplisitte krav til personlig refleksjon, noe som viser seg å være en sentral faktor i en profesjonell relasjonsutøvelse.

Oppsummert viser avhandlingen at relasjonskompetanse i barnehagen er betydningsfull for å fremme barnehagebarns utvikling av selvregulering gjennom å 1) være en viktig sekundær sosialiseringarena, som kan bidra til å utjevne sosiale forskjeller, 2) kunne benyttes som pedagogisk virkemiddel for å fremme barns evner til selvregulering og 3) sikre at lovverk og føringer følges når det gjelder å støtte barnehagebarns helhetlige utvikling.

«Relasjoner basert på forpliktelse mangler verdighet»

Wayne Dyer

Forord

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

Først og fremst vil jeg takke Dr.polit. og spesialpedagog, Jarle S. Bakke, for innsiktsfull veiledning gjennom hele prosessen. Takk til min flotte familie som har vist stor tålmodighet og forståelse for tiden som er gått med til studiet. En spesiell takk rettes her til min støttende samboer, Thomas.

Videre vil jeg takke min arbeidsgiver som har lagt til rette for at jeg har kunnet kombinere studie og jobb. Og tilslutt en stor takk til kollega og venninne Renate Brox for uvurderlig støtte i prosessen.

Kjære Ada og Delvin, nå skal jeg for første gang være mamma, uten å være student, og lover å si mye oftere «ja, det kan vi!».

Til slutt ønsker jeg å formidle en grunnleggende og ektefølt sympati og begeistring, for alle som jobber bevisst og aktivt for å skape gode relasjoner til barn. Voksne som er sammen med barn må være forståelsesfull, tålmodig og tilgivende- også mot seg selv! Det er i refleksjon og i søken av kunnskap vi kan utvikle oss og bli stadig bedre. Samtidig er det viktig å huske på at du er alltid delaktig i relasjonen du står i, og av den grunn er du derfor alltid allerede involvert.

Lene Dahlkvist

Bardufoss, 01.11.2018

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	II
Forord	IV
1 Forskningstema og problemstilling	4
1.1 Innledning	4
1.2 Grunnlag for problemstilling	4
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	6
1.4 Oppgavens struktur og oppbygning	7
2 Teori.....	8
2.1 Innledning og grunnleggende perspektiv.....	8
2.2 Relasjonskompetanse	9
2.2.1 Kompetansebegrepet	9
2.2.2 Formell og reell kompetanse.....	11
2.2.3 Profesjonell relasjonskompetanse	12
2.2.4 Menneskeinteresse i relasjonskompetanse	14
2.2.5 Tillit i relasjonskompetanse	17
2.2.6 Emosjonell modenhet i relasjonskompetanse	17
2.3 Selvregulering	18
2.3.1 Sosiale og emosjonelle ferdigheter	18
2.3.2 Begrepet selvregulering.....	19
2.3.3 Utvikling av selvregulering	20
2.3.4 Selvregulering som hierarkisk prosess	22
2.4 Aktuell forskning.....	24
2.4.1 Agderprosjektet.....	25
2.4.2 Skoleklar	25
2.4.3 Andre norske funn.....	26
2.4.4 Internasjonale funn	27
2.5 Barnehagens lovverk og rammer	28
2.5.1 Barnehages historie og lovvek	29
2.5.2 Rammeplanen	30
2.5.3 FNs barnekonvensjon	31
3 Metode	32
3.1 Litteraturstudier.....	32
3.2 Metodisk fremstilling og funn.....	34
3.3 Metodiske avveielser av validitet og reliabilitet	38
4 Empiriske funn	40
4.1 Forskningsartikkel 1	40

4.2	Forskningsartikkel 2	41
4.3	Oppsummering av empiriske funn	43
5	Drøfting	44
5.1	Innledning	44
5.2	Diskusjon av empiriske funn	44
5.2.1	Emosjonell - og atferdsstøttene pedagog.....	46
5.2.2	Predikatorer assosiert med selvregulering	49
5.3	Konklusjon.....	51
6	Avslutning og oppsummering	54
	Litteratur	56

Figurliste

Figur 1: Radarhjulet, måleinstrument og oversikt for relasjonskompetanse14

Figur 2: Hierarkisk fremstilling av selvutvikling22

Tabelliste

Tabell 1: Kompetansekategorier; plassering i rom og nivå11

Tabell 2: Oversiktstabell over utvalgte søkeord.....36

Tabell 3: Oversiktstabell over søk, treff og selektering.....37

1 Forskningstema og problemstilling

1.1 Innledning

Denne avhandlingen omhandler kvaliteten på relasjonen mellom barn og voksne i en formalisert sammenheng, hvor den voksne utøver en pedagogisk rolle og barnet skal møtes og støttes i sin utvikling. Relasjonsforståelse ligger som en implisitt og taus kunnskap om vår grunnleggende tenkning rundt barn. Schibbye og Løvlie (2017, s. 14) beskriver at «det er i møte med andre, i møte med et du, at barnet blir seg selv». De som arbeider med barn er på den måten med på å prege barnas indre strukturer og opplevelse av seg selv. Noen barn strever i sin utvikling og har behov for særskilt tilrettelegging, trening eller utforming av sin barnehagehverdag for å kunne mestre og utvikle seg på en adekvat måte. De har med andre ord behov for, det som på fagspråket omtales som, *spesialpedagogisk hjelp*. Det er nettopp i dette kryssningspunktet at denne avhandlingen har sitt utspring.

Gjennom mitt arbeid som spesialpedagog i Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) har jeg erfaring med at det er vanskelig for barnehageeier å stille med kvalifisert personell i arbeid med pedagogiske utfordringer, og at de som innehar denne oppgaven ofte gir tilbakemelding om at de føler seg veldig alene om den. Erfaringsmessig opplever jeg at det arbeides lite med metodisk tilnærming til de barna som har behov for tilrettelegging, utover det ordinære pedagogiske tilbudet. Min påstand er derfor at det finnes potensialer i kvaliteten på den pedagogiske støtten vi tilbyr barn, hvor vi retter blikket mot oss selv gjennom refleksjon og evaluering rundt egen praksis, for å utvikle oss, sammen med barna.

1.2 Grunnlag for problemstilling

Debatten om bemanningsnorm i barnehagene pågår for fullt, og den engasjerer. Det er nok mange og gode grunner for det. En ting synes å ha kommet tydeligere frem enn noe annet, nemlig hvor lavt kravet til bemanning i realiteten er i norske barnehager. En bemanning med en voksen per sjetten barn i alderen tre til seks år kan kanskje se greit nok ut på papiret, men det faktiske forholdet er noe ganske annet når ulike vakter skal dekkes, pauser skal avvikles, møter avholdes og sikkert mye, mye mer. Er det noe vi alle forstår, uavhengig av politisk ståsted og yrkesfaglig bakgrunn, så er det at noen må være der for barna våre. Voksne må være tilstede, for å se, støtte, veilede, motivere og sikre. En voksen må være der for å trøste, hjelpe og forstå de reaksjoner som oppstår. En slik kapasitet er ikke mulig å inneha ovenfor alle barna om gruppen blir for stor. Vi vil at barna våre skal bli sett og hørt. De skal kjenne de

voksne i barnehagen godt og være trygge på dem. Foreldre ønsker at når deres barn har behov, skal de både kunne ta kontakt med en voksen og bli møtt på en god og ivaretagende måte. Barn har behov for voksne som *er* der, og kvaliteten i relasjonen er viktig.

I dag går 97% av alle femåringer i barnehage¹, og barnehagen som instans opplever stadig endringer i oppgaver og forventninger. Det har den seneste tiden vært en rekke forandringer i lovverk og føringer knyttet til barnehagens funksjon. Samtidig som det snakkes om at vansker av emosjonell karakter øker i dagens samfunn, også blant de aller yngste. Emosjonelle vansker, og herunder vasker med selvregulering, utfordrer barnehagens samfunnsrolle og disse utfordringenes inntog blant barn og unge ser ut til å være vedvarende økende. Tilstanden er så alvorlig at Helsedirektørens årstale for 2017 i stor grad dreide seg om tidlig innsats mot ungt utenforskap, nettopp knyttet til danning og dens unike rolle i å utjevne sosiale forskjeller. Statistisk sett lever mennesker med høy utdanning lenger, de har en sunnere livsstil og en bedre helse enn mennesker med lav eller ingen utdanning. I dag har vi kunnskap om relasjoners betydning for barns emosjonelle utvikling, og vi vet at vansker av emosjonelle karakter i stor grad kan påvirke barns dannelse og senere evne for læring. Samtidig fremhever forskning som omhandler kvalitet i barnehagen at det er relasjonen mellom voksne og barn som er den viktigste enkeltvariabelen (Bae, 2009). Kvaliteten er særlig betydningsfull ovenfor sårbare barna, de som strever eller av ulike grunner har forsinkelser i sin utvikling.

I Barnehageloven (2005), § 19 a, står det at «barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlige behov for det. Dette gjelder uavhengig av om de går i barnehage. Formålet med spesialpedagogisk hjelp er å gi barn tidlig hjelp og støtte i utvikling og læring av for eksempel språklige og sosiale ferdigheter. Spesialpedagogisk hjelp kan gis til barnet individuelt eller i gruppe». Hva som mer spesifikt skal kan være innhold i den spesialpedagogiske hjelpen som tilbys presiseres nærmere i § 19 d. Der heter det at «før kommunen eller fylkeskommunen fatter vedtak om spesialpedagogisk hjelp, skal det foreligge en sakkyndig vurdering av om barnet har særlige behov for spesialpedagogisk hjelp» (ibid). I den sakkyndige vurderingen skal det være utredet og tatt standpunkt til blant annet om det foreligger sen utvikling og lærevansker hos barnet, hva som er realistiske mål for barnets

¹ Statistisk sentralbyrå viser til at 93,1 % av alle barn mellom 1-5 år gikk i barnehage i 2017, for barn mellom 3 og 5 år var andelen 97% for samme år.

utvikling og læring, om barnets behov kan avhjelpes innenfor det ordinære barnehagetilbudet og i hvilket omfang hjelpen bør gis. Det står videre at uttalelsen skal inneholde «hvilken type hjelp og organisering som vil bidra til barnets utvikling og læring, samt at det skal presiseres hvilken kompetanse de som gir hjelpen bør ha» (Barnehageloven, 2005). Det er det siste punktet, vedrørende presisering av kompetansekrav som stilles til de som er med å utøve denne hjelpen bør ha, at jeg som spesialpedagog i PPT kan undre meg over om vi i tilstrekkelig grad utnytter potensialet i.

Vi vet i dag mye om hva som utgjør en god relasjon, der kvaliteten på barns relasjoner til voksne er viktig for barnets utvikling (Schibbye & Løvlie, 2017). Med utgangspunkt i en rekke studier, hvor betydningen av relasjonskompetanse fremkommer som avgjørende for barns utvikling, og sett i lys av en økt økonomisk kostnad knyttet til sosiale og emosjonelle utfordringer hos barn, er det ønskelig å undersøke nærmere relasjonskompetansens betydning i barnehagens kontekst (Bae, 2018).

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

For å kunne gå i dybden av dette temaet er følgende problemstilling formulert til denne avhandlingen:

Hvilken betydning har relasjonskompetanse for å fremme barnehagebarns evner til selvregulering?

For å belyse problemstillingen har jeg valgt litteraturstudie som metode. Jeg vil gå i dybden av relevante begreper og teorier, samt formidle ny forskning og sette den i sammenheng med barnehagens kontekst og strukturelle rammer. For å besvare problemstillingen synes det videre nødvendig å formalisere den. Relasjonskompetanse deles opp i tre uavhengige variabler som utgjør dimensjonene; 1) *menneskeinteresse*, 2) *tillit* og 3) *emosjonell modenhet*. Samlet er dimensjonene en del av den utøvende pedagogiske praksis, altså nærmere spesifisert den/de ansatte i barnehagen hvor ens rolle er å være i direkte interaksjon med barn. For å kunne besvare om en variabel kan bidra til å fremme noe, må den nødvendigvis vurderes ut fra en verdiskala eller en målbar enhet. I dette tilfellet vil det være grad av tilstedeværelse, bevissthet og ansvar knyttet til de tre variablene, som nevnt ovenfor, som vil belyse relasjonskompetansens eventuelle muligheter for å fremme, eller hemme, barns evne til selvregulering. Den avhengige variabelen er i denne fremstillingen barns evne til selvregulering.

Problemstillingen har videre noen klare begrensinger. Den omhandler barn i barnehagealder og er knyttet til barnehagen som kontekstuell ramme. Videre er oppgaven begrenset til å omhandle selvregulering som en del av barns sosiale og emosjonelle utvikling. Forsinkelser og/eller uteblivelse i utvikling av selvregulering, vil i så måte forstås som en vanske av overnevnt karakter. Med bakgrunn i dette vil barn i barnehagealder med sosiale -og emosjonelle utfordringer, uavhengig av klinisk signifikans og diagnose favnes i denne fremstillingen. Av den grunn vil funn diskuteres ut fra en ramme hvor manglende selvregulering oppleves som en del av en generell vanske i sosial -og emosjonell utvikling. På grunn av avhandlingens begrensinger knyttet til omfang vil ikke spesifikke diagnostiske forekomster, hvor vansker med selvregulering oppfattes som et typisk trekk, benevnes spesifikt.

Ut fra forståelse og presisering knyttet til avhandlingens problemstilling er det tre forskningsspørsmål som er sentrale:

1. Hva sier forskning om utvikling av selvreguleringsferdigheter hos barnehagebarn?
2. Hva viser forskning om relasjonskompetansens betydning i møte med barnehagebarn?
3. Hvilke krav stiller lovverk til relasjonskompetanse knyttet til pedagogisk arbeid i barnehagen?

1.4 Oppgavens struktur og oppbygning

Avhandlingen er designet som en litteraturstudie, hvor dens hensikt er å belyse fagfeltets nyeste forskning. Resultatene settes i sammenheng med lovverk og føringer, som er gjeldende for barnehager i dag. For å besvare forskningsspørsmålene måtte jeg skaffe meg oversikt over aktuell litteratur og forskning, denne er gjennomgått og vil være vesentlig i den videre fremstillingen. Avhandlingen er delt inn i seks hoveddeler. *Kapittel 1* inneholder innledende informasjon, presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål, samt kort redegjørelse av avhandlingens oppbygging. *Kapittel 2* omhandler teori og presentasjon av teoretisk grunnlag. Metodebeskrive fremkommer i *kapittel 3*. I *kapittel 4* følger presentasjon av empiriske funn, som videre diskuteres og settes i sammenheng i avhandlingens *kapittel 5*. Tilslutt følger oppsummering i *kapittel 6*.

2 Teori

2.1 Innledning og grunnleggende perspektiv

Denne avhandlingen legger til grunn humanistisk tilnærming med et personsentret perspektiv. Den bygger på det som den innflytelsesrike amerikanske psykologen, Carl R. Rogers, var med å utvikle innen den humanistiske tilnærming til psykologi. Rogers hadde stor betydning for utviklingen av den nondirektive psykoterapi, som han til å begynne med gav navnet *klientsentert terapi*. Senere er navnet endret til den *personsentrerte tilnærming* (/Person-Centered Approach). Retningen omtales nå ofte som *PCA* eller *personsentrert psykoterapi*. I denne formen for terapi, er grunnleggende menneskelige tendenser til selvrealisering uttrykt i et terapeutisk forhold mellom klient og terapeut. Innen den humanistiske tilnærmingen er terapeutens ekthet, integritet og ubetinget positiv tilnæringsmåte, samt respekt og empati avgjørende for terapiens forløp. Retningen er en foregangsbevegelse for selvrealisering som empirisk prinsipp og etisk idé. Tilnærmingen betrakter mennesket som grunnleggende godt, og selvrealisering av iboende ressurser som overordnet prinsipp. Den er i senere tid kritisert av andre humanistiske psykologer for å være mangelfull og lite differensiert i forhold til menneskelivet. Dets opphav synes likevel viktig i et barneperspektiv, da det bør være en tiltro til barns iboende godhet og ressurser for de som arbeider med dem (Rogers, 1967).

Den humanistiske tilnærmingen vektlegger at terapeuten må kjenne seg selv og streve etter å være et helt og genuint menneske med en sensitiv og positivt ladet oppmerksomhet rettet mot den andre. Dette vil gjøre det mulig for den andre å bli kjent med seg selv som et helt, integrert og autonomt menneske, samt gi mulighet for å kunne oppleve endring gjennom terapi (Rogers, 1967).

I barnehagens ordinære tilbud handler det ikke om terapi, men om å fremme barns utvikling. Hvilken tilnærming pedagogen har til barna vil være betydningsfull for hvordan barna opplever å bli møtt. Tilnærmingen som sådan er likevel bare en del av møte mellom pedagog og barn. Det er i disse møtene kvaliteten i relasjonene etableres, hvor relasjonskompetanse er avgjørende.

2.2 Relasjonskompetanse

Mennesker eksisterer ikke som isolerte individer. Vi fødes inn i en relasjon, et du og jeg (Schibbye & Løvlie, 2017) Begrepet *relasjon* hentyder en eksistens av forhold, forbindelser, sammenheng eller kontakt. Mens begrepet i en matematisk sammenheng uttrykker et forhold mellom to, eller flere enheter, vil det i denne settingen være en betegnelse for et humanistisk bindeledd. I en slik forståelse av relasjonsbegrepet vil følelsesmessige forhold til andre være en naturlig og nødvendig komponent (Spurkeland, 2012). Det handler om at vi kan forstå, lære av og stole på hverandre, noe som er avgjørende for både vår utvikling og livskvalitet (Schibbye & Løvlie, 2017). Før begrepet *relasjonskompetanse* defineres nærmere kan det være formålstjenlig og se på hva som inngår i begrepet *kompetanse*.

2.2.1 Kompetansebegrepet

Markussen (1995) beskriver at «forsøk på å definere begrepet kompetanse fortøner seg som å klatre oppover en stolpe innsmurt med fett» (Markussen, 1995, s. 149). Denne beskrivelsen viser hvorledes forfatteren opplevde definisjonsarbeidet. Det er neppe noen lettere oppgave i dag, selv om kompetansebegrepet er mye brukt og høyst aktuelt i læringsarenaene nå, som tidligere. En allmenngyldig definisjon er vanskelig å komme opp med, da generelle definisjoner om et slikt begrep bærer lite meningsinnhold om det ikke tas hensyn til kontekst. Det er likevel vanlig, både i norsk og engelsk språk, å omtale kompetanse som evnen til å utføre en bestemt handling (Markussen, 1995).

I Norsk offentlig utredning (NOU) peker Blegen-utvalget på tre viktige aspekter ved kompetansebegrepet; 1) kunnskaper, ferdigheter og holdninger, 2) handlingsevne og 3) kontekst (Markussen, 1995; NOU 1991:4, 1991). Dette viser at det er tre forhold som er særlig viktig når det gjelder kompetansebegrepet i denne sammenheng. Det første er at kompetansen som innehas bygger på kunnskaper, ferdigheter og holdninger hos hvert enkelt individ, noe som innebærer både medfødte og ervervede egenskaper i samhandling med andre. Tilegnelsen av kunnskaper, holdninger og ferdigheter foregår ikke bare innen læringsarenaer, som barnehager og skoler, men overalt hvor individet er i interaksjon med andre. For det andre handler kompetanse det å kunne nytte sine kunnskaper, ferdigheter og holdninger i handling. Altså en evne til å omsette sine kunnskaper, ferdigheter og holdninger i en adekvat handling, sett i lys av en konkret situasjon eller en gitt sammenheng. Det tredje forholdet er kompetansebegrepets kontekststøtthengige element, som er en relativ størrelse

forholdsmessig mellom omgivelse og individ. Kompetanse kan verken anses som uavhengig eller konstant, men vil være relatert til en bestemt kontekst (Markussen, 1995). Eksempelvis kan dette illustreres ved at et hvilket som helst individ med høy grad av kompetanse innen sitt fagfelt, ikke på noen måte kan mestre alle andre fagfelt på bakgrunn av sin spesifikke kompetanse. Det er selvsagt enkelte kompetanseområder som i mye større grad er mer kontekstuavhengig enn andre. Dersom en spesialpedagog, som er dyktig innen sitt fagområde, settes til å styre en heisekran eller reparere en rotfylling, er ikke nødvendigvis resultatet sikret en god utgang.

Ut fra en slik måte å forstå begrepet kompetanse på kan det være nyttig å se nærmere på det som Markussen (1995) omtaler som *kompetansens komponenter*. Et individs samlede kompetanse vil være sammensatt av flere forskjellige komponenter. Ulike uttrykk for dette er å skille mellom prosessavhengig og prosessuavhengig kompetanse, produktiv - og intensiv kompetanse, eller i en mer folkelig tone; praktisk og allmenn kompetanse. Ut fra dette kan det dras et mer fundamentalt skille som beror på om kompetansen er utviklet, eller utvikles for, arbeidslivet eller samfunnslivet generelt. Et vesentlig skille i denne sammenheng er at kompetanse utviklet for arbeidslivet vil være strukturert ut fra et prinsipp om bytteverdi. På den måten er kompetansen grunnleggende preget av hvilket formål den er utviklet for. Dette gir likevel ikke et fullstendig bilde, uten at det tilegnes en ny komponent, *den personlige*. Et viktig aspekt å ta med i denne sammenheng for, som Markussen (1995, s. 152) skriver, «i subjektiviteten er personlige egenskaper relatert verken til arbeidslivet eller til samfunnslivet, men nettopp til den enkeltes person».

Videre redegjør Markussen for at det å skille mellom konkret og generell kompetanse ikke nødvendigvis er tilstrekkelig. Han hevder at for å kunne analysere kompetanse ut fra et subjektivt perspektiv må de to nivåene konkret og generell kompetanse suppleres med basal kompetanse. Det er i dette området, i en krysning mellom det basale og personlige, som vil være den aktuelle forståelsen av begrepet kompetanse videre i oppgaven. For å synliggjøre dette refererer Markussen til det som omtales som «kvalifikasjonskategorier hos Ellis» (Markussen, 1995, s. 153).

Tabellen 1 bygger på denne fremstillingen, og viser kompetansebegrepets plassering slik det forstås i oppgaven.

Tabell 1: *Kompetansekategorier; plassering i rom og nivå*

Kvalifikasjonstyper/nivå	Det rom kvalifikasjonene utvikles for		
	Samfunnslivet	Det personlige	Arbeidslivet
Konkrete			
Generelle			
Basale		X	

2.2.2 Formell og reell kompetanse

Ut fra en slik forståelsen kan et individs samlede kompetanse sies å bestå av konkret, generell og basal kompetanse, som er utviklet for samfunnslivet, arbeidslivet eller det personlige rom. Denne samlede kompetansen utgjør individets samlede reelle kompetanse.

Videre kan være nyttig å nyansere kompetansebegrepet ytterligere. På den ene siden er det nå gjort grundig rede for hva som inngår i kompetansebegrepet i denne forbindelsen. Hvor begrepet kan plasseres i kompetansetype/nivå og for hvilket rom kompetansen i denne sammenheng kan ansees å være utviklet for, samt at dette i sum utgjør et individs reelle kompetanse. Det er viktig at kompetansebegrepet ikke forveksles med det som Berner (1992) beskriver som «credentials», altså en formell eller dokumentert kompetanse. I en slik sammenheng er det individets reelle kompetanse som vil være den faktiske kompetansen individet innehar og evner å benytte. Der er den formelle delen av kompetansen er det som kan dokumenteres i form av eksempelvis vitnemål, attest eller lignende. For å eksemplifisere dette, kan det tenkes at en pedagog kan inneha god pedagogisk kompetanse i formell forstand, uten at dette kan garantere en god praktisk utøvelse. På sammen måte kan det utøves en god pedagogisk praksis, uten en formell forankret kompetanse.

For å kunne gjøre en tydelig redegjørelse forutsettes det at kompetansen som beskrives er gyldig både i et formelt og et reelt perspektiv, altså i profesjonell forstand.

2.2.3 Profesjonell relasjonskompetanse

Etter å ha gått nøye gjennom begrepene *relasjon* og *kompetanse* hver for seg, settes de nå sammen til en komponent. Dette forutsetter implisitt, som nevnt i forrige avsnitt, en gyldighet spesielt i reell, men også i formell forstand. Altså en *profesjonell relasjonskompetanse*. I henhold til Juul og Jensen (2003) beskrivelse av begrepet relasjonskompetanse, er dette noe som bør være forbeholdt relasjoner hvor den ene part er profesjonell. Dette begrunnes med at relasjoner mellom barnet og deres foreldre oftere vil være av mer emosjonell karakter. I profesjonelle relasjoner stilles det høyere krav til både rasjonalitet og innsikt. Dette skaper en forventning av at barnehagen som pedagogisk arena skal jobbe aktivt for å danne gode relasjoner til alle barn, uavhengig av barnets evner på dette område (Juul & Jensen, 2003).

En viktig del av den profesjonelle relasjonskompetansen er å kunne kommunisere på en slik måte at det gir mening, at den overordnede hensikten med samhandlingen ivaretas, samt at den andre part ikke krenkes (Røkenes, Tolstad, & Hanssen, 2006). For å få til dette forutsettes det at fagpersonen kjenner seg selv, samt innehar evnen til å forstå den andres opplevelse av hva som skjer i samspillet mellom dem. Dette kan videre belyses ut fra kvalifikasjonskategoriene, som vist tidligere i *figur 1*. Her kommer det det her tydelig frem at relasjonskompetansen i denne sammenheng forankres i basal kvalifikasjonstype utvikle for det personlige rom. I en profesjonell relasjonskompetanse skal den utøvende part primært forholde seg til den enkeltes behov og på den måten gi hjelp som faktisk hjelper (Røkenes et al., 2006). Den personlige delen av relasjonskompetansen er dermed en viktig del av den pedagogiske støtten for barn i førskolealder. Samtidig peker Skau (2002) på at det er den personlige delen av relasjonskompetansen som tar lengst tid å utvikle, samtidig som den kan være vanskeligst å beskrive.

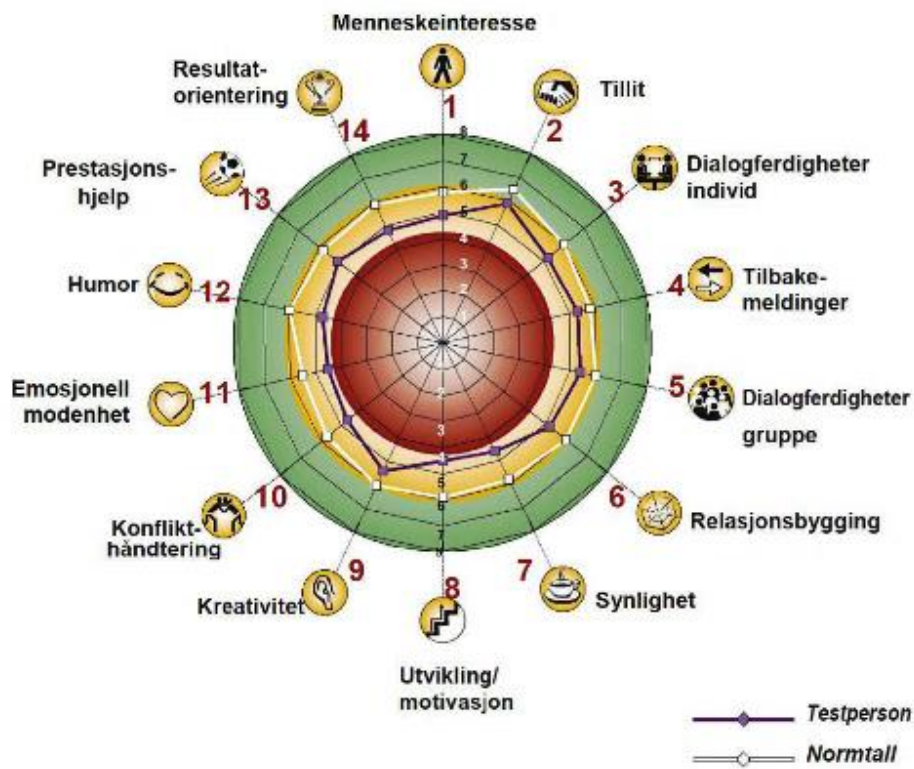
Relasjonskompetanse defineres av Juul og Jensen (2003) som pedagogens evne til å se det enkelte barn på dets egne premisser. De legger videre til grunn at den profesjonelle part må avstemme sin egen atferd uten å legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten. De påpeker at den profesjonelle forståelsen viser til at innholdet i begrepet relasjonskompetanse beror på «(...) pedagogens evne og vilje til å påta seg det hele og fulle ansvaret for relasjonens kvalitet» (Juul & Jensen, 2003, s. 145). De poengterer at det å se barn, innebærer noe mer enn å observere deres ytre atferd. De beskriver en holdning hvor det handler om å se forbi atferdsuttrykket, men uten å søke årsaksforklaringer. Som en forlengelse av den nøytrale tilnærming til forståelse av barns atferd, vektlegger Spurkeland

(2012) den emosjonelle dimensjonen som en forutsetning for å skape gode relasjoner med barn.

Spurkeland (2012, s. 17) definerer begrepet relasjonskompetanse som «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker». Han viser til 14 ulike dimensjoner, som samlet utgjør relasjonskompetansens helhet. Den første dimensjonen er *menneskeinteresse*. Den beskriver den menneskeorienterte atferden og evnen til å interessere seg for og bli kjent med mennesker. Den andre dimensjonen er *tillit*. Spurkeland beskriver denne dimensjonen å være selve bærebjelken i relasjonen og den innbefatter hvordan tillit bygges i et mellommenneskelig forhold. Den neste og tredje dimensjonen er *dialogferdigheter hos enkelt individer*. Denne dimensjonen beskriver den gode samtales kvaliteter og teknikker, kvalifikasjoner som dialogledelse vil komme inn under denne. Den fjerde dimensjonen er *tilbakemelding*. Den beskrives ut fra ferdigheter som omhandler det å kunne både gi og motta negative og positive tilbakemeldinger på en måte som er konstruktiv og ivaretagende, ovenfor både seg selv og andre. *Dialogferdigheter på gruppenivå*, er den femte dimensjonen. Denne ferdigheten omhandler ledelse av grupper og møter. Dimensjon nummer seks, er *relasjonsbygging* og innebefatter nettverksbygging.

Den syvende dimensjonen er *synlighet*. Her vektlegges individets bevissthet omkring synlighet. Den åttende dimensjonen er *utvikling*. Den beskriver en utviklingsorientert tilnærming til å lede mennesker. Etter synlighet følger *kreativitet*. Den kreative dimensjonen handler om å bruke en innovativ tilnærming og evne til å la andre bruke flere sider ved seg selv. Som dimensjon nummer ti følger konflikthåndtering, denne dimensjonen omtaler ferdigheter og holdninger i aktiv håndtering av konflikter. Den ellefte dimensjonen er *emosjonell modenhet*. Denne omhandler empati og emosjonell intelligens. Som den tolvte dimensjonen følger *humor* som relasjonell ferdighet. Den er knyttet til konsekvenser for ledelse, nærvær, helse og arbeids- og oppvekstmiljø. Den nest siste dimensjonen er *prestasjonshjelp*. Den innebefatter evnen til å gjøre andre gode og bygge opp andres selvfølelse og kompetanse. Og til sist, den fjortende dimensjonen som benevnes som *resultatorientering*. Denne dimensjonen omhandler evnen til å skape og levere resultater.

Denne dimensjonen kan sies å ha en kontrollfunksjon for virkningen av de andre dimensjonene (Spurkeland, 2012). De 14 dimensjonene presenteres nedenfor i figur 1, *Radarhjulet*.



Figur 1: Radarhjulet, måleinstrument og oversikt for relasjonskompetanse.

For denne avhandlingen vil hovedfokus være på tre av disse fjorten dimensjonene, henholdsvis *menneskeinteresse*, *tillit* og *emosjonell modenhet*. Disse beskrives av Spurkeland som overordnede og synes særlig viktig i arbeid med barn med særskilte behov i barnehagen. Videre følger en redegjørelse av de tre dimensjonene.

2.2.4 Menneskeinteresse i relasjonskompetanse

Menneskeinteresse er et grunnleggende element i relasjonskompetanse, noe som markeres med at dette elementet kommer først i radarhjulet. En genuin interesse for mennesker som legger grunnlag for de andre dimensjonene og er et premiss for å kunne gå i dybden av relasjonskompetanse. Dimensjonen bygger på en humanetisk holdning hvor mennesket er selve ressursen. Det kan være store ulikheter i en persons menneskeinteresse, hvor noen kan være mer saks- eller resultatorienterte. I pedagogisk sammenheng er det særlig viktig at denne

dimensjonen er forankret i et menneskesyn som er etisk forsvarlig og må være i tråd med de retningslinjer som er gjeldende.

Spurkeland (2012) viser til at dimensjonen menneskeinteresse inneholder fire relasjonsattributter, eller grunnleggende relasjonelle egenskaper. Disse representerer primært holdninger og evner, og er avgjørende for å starte relasjonsbyggende prosesser.

Positiv nysgjerrighet

Den første relasjonsattributten inne dimensjonen menneskeinteresse er å inneha en generell positiv nysgjerrighet på andre mennesker. Denne egenskapen er klart positivt ladet og legger sin hovedvekt på evnen til å se de sympatiske sider ved andre. Som et symptom av denne positive nysgjerrigheten vises et relasjonelt initiativ. De vil altså vise initiativ i en innledende fase i møte med nye mennesker, noe som i praksis viser en aktiv bruk av ens sosiale intelligens i kontaktetablering. Manglende relasjonelt initiativ kan føre til varig avstand mellom mennesker. I en barnehagehverdag kan det føre til at barn ikke føler seg sett eller velkommen.

Det er viktig å ikke forveksle denne positive nysgjerrigheten for andre med naivitet eller forskjønning av virkeligheten. Det handler ikke om å ta på seg skyggelapper for det som kan være utfordrende, men om å sette fokus på det som er positivt og samtidig gi den andre en ærlig sjanse til å vise det beste i seg selv. Dette innebærer at forhåndsdomming eller inntrykk fra en tredjeperson ikke skal være utslagsgivende for hovedinntrykket av et nytt bekjentskap. La den andre alene og selvstendig, skape sitt bilde i ditt sinn (Seligman, 2009; Spurkeland, 2012). Da vil du beholde din relasjonelle integritet, vise en positiv nysgjerrighet for menneskers indre gode sider, og dermed gi den andre en mulighet til å nå frem med det som Seligman (2009) refererer til som indre kvaliteter, eller signaturstyrke.

Engasjement

Den andre relasjonsattributten innen dimensjonen menneskeinteresse er å være aktivt engasjert i andre mennesker. I denne sammenheng vil dette innebære at pedagogen må være villig til å engasjere seg, ikke bare i barnet som de jobber med, men også barnets venner, foreldre og andre viktige personer i barnets liv. Dette er et relasjonelt grunnlag for å kunne veilede andre mennesker. For å inneha en aksept som veileder, leder eller en det er verdt å høre på, er det nødvendig å se helheten i det andre menneske. Spurkeland (2012) viser til at alt for mange pedagoger befinner seg på utsiden av barns helhetlige livsverden og dermed sjelden er i

posisjon til å overføre kunnskap og drive effektiv læring. Med den strukturelle formen som er i barnehagen i dag, er det stor grunn til å tro at dette kan være tilfellet også i der. Det å være aktivt engasjert i barnets interesse og liv også utenfor barnehagen vil ut fra denne forståelsen være et viktig aspekt. Det handler om å kjenne til hva barnet liker å gjøre, hva det ønsker å gjøre og hva det faktisk gjør. For voksne i en arbeidssituasjon har vi kanskje et bevisst forhold til hva arbeidslivet er for oss. For noen er fritiden oppladning og rekreasjon og det kan være der en har sin primærtilhørighet. De to livsarenaene kan berike hverandre og gi en større betydning og helhet i livet. Andre ganger er jobben en rekreasjon for å kunne mestre fritiden. Et slik bevisst forhold til sitt eget liv har ikke nødvendigvis små barn. Men på samme måte som at voksne i noen tilfeller bruker sitt arbeid for å mestre fritiden, kan det være barn som er avhengig av sin barnehagehverdag for å mestre en ellers utfordrende tilværelse. Som Killén (2013) poengterer, kan det tenkes at barn som har uroligheter i sine liv, utover de timene det er i barnehagen, ikke vil ha kapasitet til å være i læringssonen i særlig grad.

Sosial intelligens

Begrepet sosial intelligens er beskrevet av Gardner (1993) som en av i alt syv ulike former for intelligenser. Spurkeland (2012) beskriver det som evne til å forstå intensjoner, motiver og ønsker hos andre, eller i mer populistisk formulering kunsten og omgås andre mennesker. Selv om denne egenskapen vil gjøre det lettere å komme i posisjon til en relasjon til andre mennesker, sier den ikke noe om av kvaliteten på relasjonen alene. Sosial intelligens alene per se er i så måte en viktig brikke, men ingen garanti for en god og meningsfull relasjon mellom mennesker. Uten dybde, i form av menneskeinteresse og engasjement, står en i en overhengende fare for å kun utvikle overfladisk relasjoner uten retning og mening (Spurkeland, 2012).

Vise positive følelser ovenfor andre

Det er ulike former for relasjonskvalitet. Spurkeland (2012) deler inn i fire nivåer for positiv relasjonskvalitet. Det laveste nivået *respektrelasjonen*, har ingen tydelig emosjonell komponent, og bærer ofte preg av en intellektuell karakter. Oppløsning av en slik relasjon vil ikke medføre savn eller sorg. Relasjonsbetingelsen har ofte en bytteverdi, uten at den gir noen synergieffekt utover dette. Det nest laveste nivået er *vennlighetsrelasjonen*, den har et middels kvalitetsnivå. Den emosjonelle komponenten er her tydelig, men likevel ikke avgjørende. Et brudd i en slik relasjon vil medføre noe savn og sorg. Spurkeland hevder at en barn vil lære bedre under en vennlighetsrelasjon, sammenlignet med en respektrelasjon. Større ytelse kan

være en synergi som gir tydelig konsekvenser av relasjonskvaliteten. Det nest høyeste nivået av relasjonskvalitet er *vennskapsrelasjonen*. Her det det betydelig emosjonelt engasjement. På dette nivået gir relasjonen betydelig positive ringvirkninger for begge parter og et opphør vil medføre sorgreaksjoner. På det aller høyeste nivået er *kjærlighetsrelasjonen*. Den innehar en sterk emosjonell binding mellom partene. Her vil det være høy grad av positive ringvirkninger som oppleves på mange ulike livsområder. I en slik relasjon vil et brudd oppleves som svært vanskelig (Spurkeland, 2012).

2.2.5 Tillit i relasjonskompetanse

Den andre dimensjonen i radarhjulet, som angis som overordnet og særs viktig i arbeidet med relasjonskompetanse i barnehagen er tillit (Lysebo & Bratt, 2017). Spurkeland (2012) beskriver tillit som selve bærebjelken i alle relasjoner. Denne følelsen utvikles gjennom interpersonlige erfaringer og dannes gjennom gjentakende tillitsfremmende handlinger. Den kan være vanskelig å forklare begrepet tillit rent språklig grunnet dens emosjonelle art. De fleste vil kanskje kjenne igjen verdien av den, selv om det kan være vanskelig å gi eksakte beskrivelser og mål av tillit. I en demokratisk arena må de som leder tilegne seg respekt og autoritet gjennom fremtoning og relasjon og ikke posisjon. For de som skal lede andre er dimensjonen tillit avgjørende for innflytelse og påvirkning, og det er noen typer atferd som kan påvirke tillitsfølelsen. Den første måten å handle på som kan være tillitstyrkende består av å benytte forutsigbare mønstre av handlinger og reaksjoner. Atferden vil da være gjenkjennelig og på den måten bidra til å fremme trygghet. I tillegg må atferden gi positive opplevelser og bidra til en form for resonans hos den det ønskes tillit fra. Samlet sett, kan tillit forstås som en positiv forventning om at den du møter vil innfri og ikke sabotere interpersonlige opplevelser i en relasjon (Spurkeland, 2012).

2.2.6 Emosjonell modenhet i relasjonskompetanse

Spurkeland (2012) viser til *emosjonell modenhet* som den tredje dimensjonen som synes særlig viktig i relasjonsarbeid i barnehagen. Her benevnes mentalisering som en viktig del av den emosjonelle komponenten. Mentalisering handler om å kunne fortolke egne og andres handlinger som meningsfulle ytringer. God evne til mentalisering vil føre til en klarere følelse når det gjelder å forstå og fortolke egne og andres uttrykk.

I forståelsen av *emosjonell modenhet* er Spurkeland opptatt av at sinnets opplevelse av virkeligheten og at det kan være annerledes enn det mentale bildet av den. Han peker videre på at emosjonell kunnskap handler om å se seg selv utenfra og andre fra innsiden.

Videre påpeker Spurkeland (2012) at mentalisering er vesentlig i all kommunikasjon og relasjoner med andre, samt at vi ofte benytter intuitive emosjonelle reaksjoner som respons på relasjonelle interaksjoner. Den emosjonelle modenheten beskrives i forlengelsen av dette å være nært beslektet med empati. Ledelse uten emosjonell basis risikerer å bli moralsk avsatt og dermed uten kraft. Det er behov for en emosjonell basis for å beherske utøvelse relasjonelle ferdigheter. Denne basisen bygger på innsikt i eget følelsesregister og er ofte en forutsetning for å forstå andre.

Det er nå gjennomgått de tre dimensjonene som *menneskeinteresse, tillit og emosjoenll modenhet* som samlet er med å skape et mer eksplisitt bilde av hva relasjonskompetanse innebærer. Relasjoner er videre en viktig faktor i barns utvikling av selvregulering.

2.3 Selvregulering

2.3.1 Sosiale og emosjonelle ferdigheter

Selvregulering er et relativt nytt begrep i den norske barnehagekonteksten (Rege & Størksen). Begrepet er viktig og nyttig for å forstå og støtte barns utvikling i tidlige år. Selvregulering vil i denne sammenheng kunne forstås som en del av vår sosiale og emosjonelle kompetanse. Dette med støtte i Elliott og Gresham (2002) som definerer selvregulering som en av i alt fem kjernekomponenter i vår sosiale kompetanse, sammen med empati, samarbeid, selvhevdelse og ansvarlighet. For å kunne gå nærmere inn i begrepet *selvregulering* spesielt, vil det derfor være naturlig å starte med en forankring og plassering av begrepene *sosiale og emosjonelle vansker* generelt. Det finnes en rekke betegnelser som benyttes om barn, som av ulike grunner, har vansker knyttet til seg selv og/eller sin væremåte i interaksjon med sine omgivelser (Haugen, 2008). En emosjonell vanske «kjennetegnes ved en affektiv reaksjonsform som utgjør et markert misforhold med den reaksjonsformen som kunne forventes fra miljøbegivenheten og/eller en generell sinnstilstand som klart avviker fra normal tilstand.» (Haugen, 2008, s. 28). For å spesifisere dette nærmere synes det hensiktsmessig å benytte Haugen et al. (2008) definisjon av begrepet, hvor det beskrives at «sosiale og emosjonelle vansker refererer til en uhensiktsmessig og relativt varig atferdsform som vanskeliggjør læring, trivsel og sosiale relasjoner. Denne atferdsformen ledsages ofte av en

avvikende sinnstilstand og/eller karakteristiske kroppslige reaksjonsformer» (Haugen, 2008, s. 28). Uhensiktsmessig atferdsform peker i denne sammenheng på at barnets atferd verken er hensiktsmessig ovenfor barnet selv, eller i dets samspill med sine omgivelser. Sosiale og emosjonelle vansker peker dermed på at det foreligger utfordringer knyttet både til de indre emosjoner hos barnet og at disse emosjonene har betydning for barnets sosiale samhandlingsmønster. Betegnelsen indikerer dermed at vansken hovedsakelig kan være av sosial eller utagerende karakter, emosjonell og innagerende karakter eller som en blanding av disse to uttrykkene. Definisjonen rommer både diagnosebaserte og ikke diagnosebaserte kriterier og er derfor nyttig i denne sammenheng når barns utvikling av selvregulering og vansker knyttet til dette videre tematiseres.

2.3.2 Begrepet selvregulering

Berger (2011) påpeker at det er vanskelig å finne en universell akseptert definisjon av begrepet selvregulering. Hun forstår selvregulering som evnen til å tilpasse kognisjon, følelser, vite hva slags atferd en bør bruke for å kunne oppnå målet sitt og/eller tilpasse seg sosiale krav og normer til spesifikke situasjoner. Selvregulering innebærer i så måte å ha kontroll over både kognitive og emosjonelle ressurser. Dette er en vid definisjon av begrepet, men den kan være nyttig for den videre fremstillingen. For selv om selvregulering er relativt ny terminologi i norsk barnehagesammenheng, er det ikke et nytt begrep i pedagogisk kontekst som sådan (Lysebo & Bratt, 2017). Vygotsky omtalte tidlig indre stemmer og indre instruksjoner hos barn i lek og utvikling som en viktig prosess for å styre egen atferd. Hvor den indre stemmen hos de minste barna fremkom parallelt med lek, for så å gradvis gå over til å bli en forløper til handlingen som utføres når selvinstrueringen er internalisert (Woolfolk, Pettersson, Ragnheiður, & Nygård, 2004). I artikkelen til McClelland et al. (2007) spesifiseres begrepet som atferdsmessig selvregulering. Terminologien peker her i retning av en form for selvregulering som ofte ligger til grunn for denne ferdigheten i et læringsperspektiv; hvor det forventes at barn skal kunne hemme sine impulser, følge med på beskjeder og huske instruksjoner som blir gitt. Det fokuserer her i større grad på områdene arbeidsminne, oppmerksomhet og grad av impuls kontroll når begrepet selvregulering benevnes som fenomen. I McClelland et al. (2007) beskrivelse av atferdsmessig selvregulering omhandler det å ha kontroll over tanker, følelser og atferd, det vil si individets evne til å ta i bruk kognitive evner som oppmerksomhet, arbeidsminne og hemming av impulsive handlinger, som grunnstammen i begrepet.

Det kan være viktig å markere at det i denne sammenheng er et skille mellom selvregulering og det som betegnes som selvkontroll. I følge Kopp og Scarr (1982) går denne forskjellen ut på at en ved selvregulering tar aktivt i bruk refleksjon og metakognitive strategier for å oppnå sine ønsker. Barnets refleksjon over sine handlinger utvikles gradvis ettersom barnet eldes. Begrepet *selvkontroll* omhandler det å motstå impulser og kortsiktige fristelser, og er i så måte et mindre omfattende begrep enn *selvregulering* (Madsen, 2014). Evnen til god selvregulering innebærer i tillegg å kunne regulere sine følelsesuttrykk. Det vil si at dersom barnet møter på motgang i løpet av arbeidet med oppgaven, vil det klare å se andre løsninger på problemet enn det barnet først hadde forestilt seg, i stedet for å bli frustrert eller sint og gir opp. Det differensieres her mellom å kontrollere og regulere sine følelser (Kopp & Scarr, 1982; Madsen, 2014).

2.3.3 Utvikling av selvregulering

Selvregulering er, som tidligere nevnt, særlig i utvikling fra treårs alder. Dette beror på hjernens utvikling i denne alderen. Begrunnelsen for å stimulere selvregulering i barnehagen er nettopp at nevropsykologien viser oss at barnehagealderen er en særlig sensitiv periode for utviklingen av denne evnen. Forskning viser at barn som i tidlig alder viser god selvregulering og evne til oppmerksomhet har større sannsynlighet for å ha god helse, utdanning, inntektsbringende arbeid, og til å holde seg unna kriminalitet i voksenlivet. Det kan være mange faktorer som har innflytelse på barnets utvikling av selvregulering som ferdighet. For selv om selvregulering normalt sett utvikles hos barn fra treårs alder, er det sårbare og viktige prosesser i den utviklingen allerede fra spedbarnstiden. Utviklingen av regulering innen områdene biologi, oppmerksomhet, emosjoner, atferd og kognitiv er noe som starter allerede fra barnet er nyfødt. Disse fem områdene er avhengige av hverandre bygger og suksessivt på hverandre som byggeklosser. Dersom det er mangler på enkelte områder i denne grunnmuren, vil dette kunne påvirke barnets evne til selvregulering senere i livet (Calkins & Williford, 2009).

Fra nyfødt til ni måneders alder har barn reflekser som gjør at det aktiveres mønstre av atferd, som for eksempel å suge, ta hendene til munnen og så videre (Kopp & Scarr, 1982). Dette er noe som foregår lenge før barnet er i stand til å inneha en aktiv og bevisst selvreguleringsferdighet. Men det er likevel starten på utviklingen av en slik ferdighet. Et nyfødt barn er avhengige av sine omsorgspersoner for å kunne regulere spising, soving og oppmerksomhet, men det er uttrykkene spedbarnet viser i denne sammenheng som er

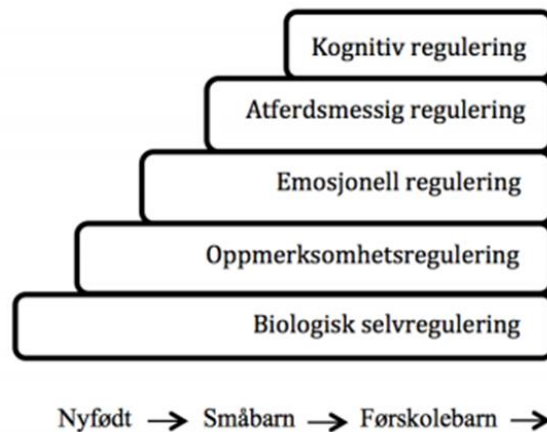
fundamentet for den senere selvreguleringen (Calkins & Williford, 2009). Samtidig er ivaretagelsen av disse behovene minst like viktig for den videre fungering og utvikling hos barnet (Kvello, 2010). Det er altså svært viktig at omsorgspersonene evner å forstå og ivareta spebarnets behov slik at barnet selv vil kunne regulere uttrykkene på disse etter beste evne. Spedbarn uttrykker seg aktivt primært med gråt, som etter hvert differensieres til ulike typer gråt etter hva slags behov de uttrykker. Sammen med gråt er også kroppsspråket til barnet en viktig uttrykksform. Utviklingen innen biologisk regulering skjer altså ved at barnet eksempelvis kan gi uttrykk for sult, behov for bleieskift eller søvn. Likeså er barnet helt avhengig av en annen person, en omsorgsperson, for å kunne regulere dette. Barnet kan utover i denne perioden fokusere over lenger tid med blikket og peking lyder og gester blir en viktig del av kommunikasjonen med omgivelsene (Bowlby, 1994; Calkins & Williford, 2009).

I ett- til tre års alderen bærer barnets signaler preg av at det har en større bevissthet rundt egen vilje, og ønsket om å være selvstendig står sterkt. Noe som innebærer en periode der barnet både vil gjøre og klare det meste selv (Kopp & Scarr, 1982). I løpet av denne perioden skjer det fundamentale endringer, både på det biologiske og atferdsmessige planet, for hvordan barnet utvikler evner å kunne regulere seg selv. Dette kommer til syne ved at barnet, for å kunne mestre ulike oppgaver, er helt avhengig av å utvikle et visst nivå av selvregulering. Utvikling av impuls kontroll er også fremtredende i denne alderen. Ut fra dette kan barnet begynne å mestre ferdigheter som krever for eksempel å vente på tur, i langt større grad enn tidligere. Samtidig utvikles et større ego, og barnet blir mer opptatt av sitt eget «jag» (Vohs & Baumeister, 2016).

I tre års alderen startes det som Vohs og Baumeister (2016) omtales som nøkkelperioden for utvikling av selvregulering. Den varer til om lag til seks års alder. Det er i denne alderen barnet virkelig begynner å utvikle sine selvreguleringsferdigheter slik de er mest fremtredende i uttrykk. Barnet utvikler selvregulering knyttet til atferd, emosjonsstyring og kognisjon og blir i stad til å reflektere i langt større utstrekning enn tidligere. Sosialt samspill er viktig for utvikling i denne perioden. I takt med at barnet nå kan uttrykke bedre hva de føler og ønsker med ord, vil det naturlig avta noe i de sterke følelsesmessige utløpene som oftere synes hos yngre barn. Likeså blir barnet bedre i stand til å takle frustrasjon og sinne i denne perioden (Calkins & Williford, 2009; Kopp & Scarr, 1982).

2.3.4 Selvregulering som hierarkisk prosess

Calkins og Williford (2009) ser på utvikling av selvregulering innen fem ulike områder som en hierarkisk prosess, hvor *biologisk selvregulering*, *oppmerksomhetsregulering*, og *emosjonell selvregulering* ligger til grunn for det som senere utvikles av mer omfattende *atferdsmessig*- og *kognitiv* selvregulering hos barnet. Normalt sett, vil barnet innen det har nådd førskolealder, være i utvikling i alle de nevnte selvreguleringsprosessene. Barnet vil da være i stadig utvikling av selvreguleringsferdigheter i takt med utviklingen av psykososiale og kognitive ferdigheter.



Figur 2: Hierarkisk fremstilling av selvutvikling (Calkins & Williford, 2009, s. 173)

I figuren over (fig.2) illustreres det hvordan utviklingen innenfor de ulike områdene fra nyfødt og videre til skolealder bygger på hverandre. Modellen illustrerer hvilke prosesser som er gjeldende mot utvikling av selvregulering, og gir dermed et bilde av hvilke områder som det er viktig å ta hensyn til ovenfor barn som strever i utvikling av selvregulering. Modellen består av ulike nivåer.

Det første steget i denne hierarkiske fremstillingen viser til et biologisk utgangspunkt for den ferdigheten, som i sum omtales som selvregulering. Ut fra denne fremstillingen bygges det på at den biologiske selvreguleringen er fundamentert i det limbiske systemet i hjernen (Calkins & Williford, 2009). Det limbiske system inneholder sentere for reguleringen av autonome funksjoner, som eksempelvis som åndedrett og blodtrykk. I den biologiske fasen av selvregulering handler det om de automatiske refleksene som er medfødte egenskaper hos oss mennesker. Det er disse mekanismene som slår inn dersom et nyfødt barn legges i vann og lukkerefleksen automatisk aktiveres og avverger at vann svelges. Kroppen reagerer ut fra et

instinkt for overlevelse som ikke er viljestyrt, men som er å betrakte som refleksive handlinger. Selv om ferdigheten er den samme, vil aktiveringen endre seg etter hvert som barnet blir eldre og den kognitive funksjonen utvikles. Enkelte handlinger som tidligere kun var automatisk aktivert i det limbiske systemet vil kunne bli mer viljestyrt og barnet evner å regulere disse selv (Calkins & Williford, 2009).

I løpet av spedbarnstiden, fra om lag tre måneders alder, startet utviklingen av barnets bevisste regulering av oppmerksomhet. Oppmerksomhetsregulering er figurens andre trinn og omhandler evnen til å organisere, fokusere, samt kunne opprettholde fokus ved distraherende stimuli på en på en gitt stimuli (Calkins & Williford, 2009). Denne egenskapen kan observeres hos små barn som evner å rette og holde blikket på en bestemt leke, selv om det er andre stimuli i omgivelsene.

Det tredje steget i denne hierarkiske fremstillingen viser nivået hvor barnet utvikler og tilegner seg ferdigheter og strategier for å kunne håndtere, modulere og hemme følelser i ulike situasjoner. Det å kunne kontrollere sine emosjonelle uttrykk er en viktig del i utvikling av sosial kompetanse og det å kunne fungere sammen med andre. Evnen til emosjonell regulering vil stå i nær interaksjon til hvilken tilknytning barnet opplever i spebarnsperioden (Calkins & Williford, 2009).

Den atferdsmessige reguleringen, er det fjerde og nest høyeste nivået i Calkins og Willifords (2009) hierarkiske fremstilling av begrepet selvregulering. Dette nivået omhandler å kunne innrette seg etter regler og instruksjoner, kontrollere egne impulser og handle innenfor rammen av hva som er akseptable og gjeldende normer i samfunnet. For små barn er det vanskelig å hemme sine egne impulser om å rive ned noe som andre har laget eller la være å ta en leke selv om andre bruker den. Det krever en kognitiv forståelse for å manøvrere i hva som er riktig eller akseptabelt å gjøre, men det alene vil ikke være tilstrekkelig. For å mestre en atferdsmessig regulering må barnet både kunne forstå hva som er regelen og kunne hemme en impuls om å ignorere den (ibid).

På det øverste nivået i denne hierarkiske fremstillingen av Calkins og Williford (2009) ligger evnen til kognitiv regulering. Det implisitte i denne fremstillingen er at de ulike nivåene bygger suggestivt på hverandre. Det vil derfor nødvendig å ha utviklet god regulering innen de andre områdene før det kan oppnås en god kognitiv regulering, eller god selvregulering som helhet. Det er likevel ikke nødvendig å utvikle alle nivåene fullstendig, før barnet

beveger seg opp i det hierarkiske systemet. Det vil nødvendigvis en dynamisk utvikling, i tråd med nevrobiologisk utvikling generelt, hvor det er en stadig dynamikk i respons og utvikling bidrar til å skape de strukturelle bindingene i hjernen (Calkins & Williford, 2009; Siegel, 2012)

Kjennskap til hjernens utvikling har hatt en enorm vekst de seneste årene. Den nevrobiologiske forskningen gir kunnskap om hvilke erfaringer vi mennesker trenger for å utvikle oss normalt (Nordanger & Braarud, 2014) Hjernens utvikling er avhengig av barnets erfaringer, samtidig som barnets erfaringer er med å forme hjernens utvikling (Siegel, 2012). Det rådet tidligere en oppfatning av at barnets hjerne allerede ved fødsel var ferdig formet. I dag vet vi at hjernen er formbar gjennom hele livet. Det er likevel et faktum at utvikling i fosterliv og tidlig barndom er spesielt viktig, da hjerneutviklingen er en prioritert oppgave for kroppen i denne delen av livet. Siegel peker på at hjernen er mer plastisk og formbar i den tidlige utviklingen. Samtidig som forutsetningen for å aktivere det medfødte biologiske fundamentet er samspill mellom barnet og dets omsorgsgiver. Hjernen er dermed avhengig av adekvat stimulering fra sine omgivelser for å kunne utvikle seg normalt. Benevnelser som «den brukeravhengige hjernen» eller «use it or lose it» peker nettopp på det at områder i hjernen som ikke blir stimulert, ikke vil utvikle seg, eller vil utvikle seg i mindre grad.

I den nevrobiologiske forståelse i utvikling av barn kognitive utvikling vises det til at plastisiteten i hjernen har noen begrensninger som er knyttet til bestemte utviklingsperioder. Disse periodene omtales ofte som kritiske eller sensitive perioder. Dette innebærer at for at utviklingen skal skje, må hjernen få noen spesielle erfaringer på et gitt, eller innen et gitt, tidspunkt. Det er antagelser om sensitive perioder for oppfattelse og forståelse av persepsjon, tilknytning og personlighet (Tetzchner, 2012). Videre har nevrobiologisk forskning vist at tidlig erfaring fra samspill med omsorgspersoner påvirker barnets forutsetning for selvregulering. På den måten er utvikling av selvregulering avhengig av regulering fra en omsorgsperson (Murray, 2014).

2.4 Aktuell forskning

I norsk sammenheng er det særlig to større forskningsprosjekter hvor relasjonskomponenten er viktig, som er gjennomført siden 2012, knyttet til barnehagebarn. Disse omtales som *Agderprosjektet* og *Skoleklar*. Videre er det skrevet flere masteroppgaver med temaer knyttet opp mot selvregulering og relasjonskompetanse relatert til barn i barnehagen.

2.4.1 Agderprosjektet

Agderprosjektet drives av Senter for atferdsforskning (CBR) og Universitetet i Stavanger, (videre omtalt som UiS,) med et formål om å prøve ut et førskoleopplegg som kan bidra til at barn har jevnere og bedre læringsgrunnlag ved skolestart (Rege & Størksen). Prosjektet ledes av professor i utviklingspsykologi Ingunn Størksen og professor i samfunnsøkonomi Mari Rege, begge ved UiS. Det pedagogiske fundamentet er «lekbasert læring» (playful learning). Kjerneområder i førskoleopplegget er sosial kompetanse, selvregulering, språk og matematikk. Det hele rammes inn av en forutsetning av nær voksenkontakt og det Rege og Størksen omtaler som *trygge og varme relasjoner*. I alt 80 barnegrupper var med i prosjektet, hvorav 40 av barnegruppene fikk kompetanseheving for sine pedagoger gjennom videreutdanning (fokusgruppe) og 40 barnehager deltok uten noen form for intervensjon (sammenligningsgruppe). Målsetningen med Agderprosjektet er å forske på hvorvidt et førskoleopplegg som gir barna økt stimulering innen områdene sosiale ferdigheter, selvregulering, språk og matematikk, kan bidra til at barn i større grad har samme læringsgrunnlag ved skolestart, og dermed likere muligheter for å lykkes i utdanningsløpet og arbeidslivet. Det er en barnehagelærer fra hver barnehage i fokusgruppen som skal gjennomføre førskoleopplegget i sin barnehage. Ved å se på barnas kompetanser innen kjerneområdene i førskoleopplegget - i sammenligningsgruppen og fokusgruppen - på slutten av barnehageåret og i første klasse, undersøkes det hvordan førskoleopplegget har påvirket barns muligheter til å lykkes i skolen.

2.4.2 Skoleklar

Skoleklar ble gjennomført i Klepp kommune og leder for dette arbeidet var Ingunn Størksen, som ble presentert nærmere i beskrivelsen av *Agerprosjektet*. I dette prosjektet ble data ble samlet inn ved at alle barnehagebarn i barnehagen ble invitert til å delta i forskningsprosjektet. Barna ble også fulgt opp da de hadde kommet i første klasse. Pedagoger og foreldre fylte ut spørreskjema begge disse årene. I prosjektet er det utviklet en egen app og flere nye tester. Erfaringene fra prosjektet er at barna liker veldig godt å jobbe med nettbrettet. De to nyutviklede testene, *Ani Banani Mattetest* og *Norsk vokabulartest*, har vist seg å ha gode psykometriske egenskaper. Av større relevans i denne sammenheng kom det frem at de norske femåringene ser ut til å samspille med voksne i mindre grad enn det man kan se i tilsvarende studier i fra USA. Dette fant forskerne ut ved å anvende det amerikanske observasjonsverktøyet *inCLASS*. Konkret ble det registrert mindre verbal kommunikasjon

med voksne, kortere samtaler og ytringer og mindre emosjonelt samspill med voksne. Noe av grunnen til forskjellene kan ligge i ulike pedagogiske opplegg for barn i denne alderen i Norge og USA. Det diskutertes hvorvidt overgangen til skole for de norske barna kan bli brå ettersom skolen vil forvente at barna samspiller i stor grad med de voksne i læringssituasjoner. Selv om barnehagebarna i barnehagen kan virke selvstendige, vil også disse trenge mye voksenkontakt i læringssituasjoner. Forskerne i *Skoleklar* fant utover dette relativt store forskjeller i selvregulering blant gutter og jenter i førskolealderen. Guttene skåret i gjennomsnitt sju poeng under jentene på en test på selvregulering. Selvregulering er evnen til viljestyrt atferd – i motsetning til impulsiv og lite planlagt atferd. Det pekes på, ut fra prosjektets funn, at det bør jobbes for å stimulere selvregulering i førskolealder, særlig blant gutter. Mye tyder på at det er i samspill med trygge voksne som stiller krav til atferd og oppførsel at barn kan lære å regulere seg. Spill og leker med fokus på regler og impulskontroll kan også være svært aktuelle. Denne typen aktivitet vil være engasjerende for barna og samtidig stimulere selvregulering (Jakobsen, 2015; Rege & Størksen, u.å.).

2.4.3 Andre norske funn

I masteroppgaven «Personalets opplevelse av nærhet og konflikt i relasjonen med barn i barnehagen: Sammenhenger med barnets kjønn, atferdsregulering og sosioøkonomiske bakgrunn» finner Lenes (2014) ut at personalet jevnt over opplevde lavere kvalitet i relasjonen med gutter i barnehagen. Blant jenter opplever personalet relasjonen som mindre nær hvis jentene har svakere sosioøkonomisk bakgrunn. Videre viser resultatene at gutter har betydelig svakere atferdsregulering enn jenter. Barnets atferdsregulering forklarer i stor grad sammenhengen både mellom barnets kjønn og personalets opplevelse av relasjonen og mellom jenters sosioøkonomiske bakgrunn og personalets opplevelse av relasjonen. Blant de undersøkte variablene kan det se ut for at barnets atferdsregulering er den variabelen som i størst grad er styrende for personalets opplevelse av kvaliteten på relasjonen til barnet (Lenes, 2014).

Evertsen (2013) beskriver hvordan forskning frem til 2012 peker mot barn-voksen-relasjonen som avgjørende for utvikling av emosjonell selvregulering blant barn. I sin masteroppgave «Relasjoners innflytelse på barns utvikling av emosjonell selvregulering», skriver Evertsen om relasjoners innflytelse av barns utvikling av emosjonell selvregulering og skaper en litterær oversikt over de siste ti års forskning og teorier omkring emosjonell selvregulering, samt ser nærmere på hvordan denne egenskapen påvirkes og utvikles på bakgrunn av

kvaliteten på relasjonene barnet er omgitt av. Oppgaven bygger på et teoretisk fundament om tilknytning, både primær og sekundær, og belyser relasjoners betydning og innflytelse på barns utvikling av emosjonell selvregulering. Resultatene viser til at relasjoner har en stor innflytelse på barns utvikling av emosjonell selvregulering. Funnene i oppgaven indikerer at barn som lever i fattige omsorgsmiljø, med unnvikende omsorgspersoner, miljøer som preges av mye sinne eller voldelig tilnærming opptrer med svakere reguleringsevner, sammenliknet med barn som lever i miljøer som er preget av trygghet og omsorg. Det pekes videre på at genetiske risikofaktorer og risikofaktorer ved barnet som for eksempel temperament, først blir en trussel for velutviklet emosjonell selvregulering dersom barnet er omgitt av det som omtales som et fattig omsorgsmiljø. Noe som indikerer at barnets omsorgsmiljø kan kompensere for faktorer ved individet som anses som en trussel eller risiko for velutviklede emosjonelle reguleringsferdigheter. Oppgaven belyser i tillegg at den voksnes evne til støtte for barnets autonomi er av stor betydning, og at barna må få støtte og oppmuntring til å kunne regulere seg selv i krevende og utfordrende situasjoner.

Videre belyser Bakke (2018) voksen-barn relasjonen i barnehagen, og dens betydning for barns trygghet, trivsel og utvikling i sin mastergradsoppgave. Med bakgrunn fra egen deltakelse i *International Child Development Programme*, også kalt *ICDP*-veiledning hadde hun et ønske å om å se nærmere på denne prosessen. Bakke preker på en usikkerhet blant de som jobber med utagerende barn i barnehagen når det kommer til hvordan situasjoner best skal håndteres. Synet på barn, det gjensidige samspillet mellom barn og miljøet rundt, og et relasjonelt perspektiv står sentralt i studien. Bakke hevder ny kunnskap synliggjør et behov for økt kompetanse på det relasjonelle området. Samt at *ICDP*-veiledning oppleves av barnehagelærerne som et oversiktlig, enkelt og godt verktøy som egner seg til å fremme profesjonelle omsorgsgiveres samspillsferdigheter.

2.4.4 Internasjonale funn

Internasjonal forskning viser at utøvelse av ferdigheter knyttet til selvregulering utvikler seg fra fødselen av, men særlig fra tre til seks års alder, og at denne utviklingen er delvis genetisk betinget. Det ser imidlertid ut for at utdanningsintervensjon også bidrar til å påvirke evnen til selvregulering i den samme perioden (Rueda, Rothbart, Mccandliss, Saccomanno, & Posner, 2005). Studier konkluderer med at det kan det være potensiale for å kompensere for dårlig utøvende selvregulering ved å introdusere pedagogiske virkemidler (Pianta & Stuhlman, 2004). Disse funnene underbygges av flere. I et annet forskningsprosjekt er det funnet at

tidlige evner innen adferdregulering var positivt knyttet til akademisk ytelse og opplæring i skolen. I denne studien syntes atferdsreguleringen å være relativt viktig sammenlignet med intelligens for akademisk fremgang, selv i en svært ung alder (von Suchodoletz, Trommsdorff, Heikamp, Wieber, & Gollwitzer, 2009). Andre studier har funnet at nærhet mellom pedagog og barn i barnehagen har vist seg å være knyttet positivt til akademisk ytelse i skolen (Birch & Ladd, 1997). På samme måte har en negativ relasjon mellom voksen og barn i barnehagen vist seg å være relatert til senere lavere akademiske og atferdsmessige resultater (Pianta & Stuhlman, 2004; Rueda et al., 2005). Dette sett i sammenheng med at kvaliteten på relasjonen mellom pedagog og barn ser ut til å være forbundet med endringer i ferdighetsnivåer, gjør det særlig interessant med tanke på barna som har særlige utfordringer i sin utvikling.

Høypresterende barn, i akademisk forstand, er kjent for å ha gode ferdigheter innen oppmerksomhet, selvregulering og oppgaveorientering (Moss, 1992). Det er i pedagogisk sammenheng viktig å vite hvilke komponenter som er nyttig å prioritere for at barnet samlet sett skal få den beste hjelpen.

Dette tyder på at barns evner til selvregulering og positive relasjoner med pedagoger og jevnaldrende ser ut til å prediktere for prestasjon i tidlige skoleår. Faktorer som kan redusere barnas mulighet til å lykkes i akademisk prestasjon inkluderer sosiale- og emosjonelle vansker, lav utdanning hos foreldrene, svak familieøkonomi, minoritetsbakgrunn, foreldres skilsmisse, dårlig forhold mellom barnets hjem og barnehage eller skole, samt andre stressende faktorer i barnets liv. Så, hvordan kan norske barnehager kompensere for slike sårbarheter blant barna som strever med innlæring? Det vil i forlengelsen av dette bli interessant å se hva som har skjedd i forskningsfeltet de siste fem årene. Samtidig er det kommet ny lovgivning og ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver som gjør det nyttig å betrakte dette i sammenheng.

2.5 Barnehagens lovverk og rammer

Barnehager er pedagogiske virksomheter som reguleres etter *Lov om barnehager*, videre omtalt som *barnehageloven* og en nasjonal rammeplan – *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Barnehagen opplever stadig endringer knyttet til sin funksjon og er i dag kjent arena for de fleste, slik har det nok ikke alltid vært.

2.5.1 Barnehages historie og lovvek

For å forstå avhandlingens forankring synes det nødvendig å sette den inn i en historisk sammenheng. I dag er retten til spesialpedagogisk hjelp forankret i Barnehageloven, men slik har det ikke alltid vært (Barnehageloven, 2005; Jonassen, 2015). Norges første barnehagelov ble vedtatt den 6. juni 1975. Før dette var barnehagen underlagt barnevernsloven. Mye har endret seg siden da. Tidligere var barnehagen for de få, nå er den for de fleste. I følge statistisk sentralbyrå gikk 27,3% av alle barn mellom tre og fem år i barnehage i 1980, mens tallet for den samme aldergruppen i dag er på om lag 97% (Jonassen, 2015; Statistisk Sentralbyrå, 2017). Tidligere ble barnehagen ansett som en del av barnevernet og ble dermed betraktet som en sosial institusjon. Barnehageloven var med å endre dette, og bak det endelige vedtaket i 1975, lå en årelang kvinnekamp ledet av barnehagelærere, godt støttet av barnas mødre. Barnehagen skulle bli et sted for alle barn. Jonassen (2015) viser til det at barnehagene fikk en egen lov, som en milepæl innen i norsk barnehagehistorie. Dette begrunnes med at da loven ble vedtatt, fikk barnehagene en helt annen oppmerksomhet og ble flyttet opp på det politiske sakskartet. Fra å være et privat initiativ drevet av blant annet Røde Kors, Norske Kvinners Sanitetslag og Norsk Husmorforbund, skulle nå barnehagene være et pedagogisk velferdsgode for alle barn. Kommunene overtok ansvar for utbygging, finansiering og tildeling av plass (Jonassen, 2015).

De første barnehagene ble årlig inspisert av barnevernsinspektører som reiste rundt og sjekket kvaliteten på tilbudet. Dette var blant annet to barnehagelærere. Dette var kvinner med relevant utdanning som visste hva som skulle til for at barnehagene skulle bli så bra som mulig som for barn. Det var de samme kvinnene som sto bak utformingen av selve lovverket. Kvinnene nøt stor tillit og hadde kunnskap om det som fra før av hadde få kontaktflater med det offentlige, nemlig barn og familier og den nye loven var svært detaljstyrt. Den var i tillegg uhøytidelig utformet og bar preg av muntlig språk. I stedet for den norske løven, prydet en barnetegning lovens forside (Jonassen, 2015). Med det nye lovverket begynte en dreining fra å anse barnehagen for å være en tilsyn- og oppbevaringsinstitusjon til å bli en pedagogisk institusjon, slik vi kjenner den i dag. Barnehageloven har blitt revidert flere ganger, og nå senest i 2016 med sentrale endringen vedrørende spesialpedagogisk hjelp for barn under skolepliktig alder, som ble flyttet fra Opplæringsloven til Barnehageloven (Barnehageloven, 2005). Jonassen (2015) peker på de viktigste endringene knyttet barns rett til barnehageplass

og dagens fokus på barns medvirkning, og løfter videre frem at i dag blir barnehagen sett på som en av velferdsstatens viktigste inkluderingsarenaer.

I dag nyter barnehagefeltet stor tillit og de fleste politiske partier støtter opp om barnehagen som en viktig samfunns- og utdanningsinstitusjon (Jonassen, 2015). Barnehagen gir et viktig fundament i livet og er en pedagogisk arena med store potensialer (Bae, 2018). Dagens barnehagelov er med å gi lovfestet rett til barnehageplass for alle barn bosatt i kommunen, gitt visse tidsfrister, samt generelle føringer for hva barnehagens mandat. De mer spesifikke retningslinjer er presisert i et eget dokument som omtales som rammeplanen (Barnehageloven, 2005).

2.5.2 Rammeplanen

Barnehagen som pedagogisk virksomhet styres av en nasjonal rammeplan, *Rammeplan for barnehagen*. Dokumentet står sentralt for barnehagens arbeidsoppgaver og er gjeldende for alle barnehager, uavhengig av om de er private eller offentlige (Barnehageloven, 2005).

Dokumentet er en forskrift til lovverket som beskriver mer detaljert hvilket ansvar personalet har og hva barnehagen skal inneholde. Alle barnehager skal bygge sitt arbeid på det som står i rammeplanen. Det betyr at det pedagogiske arbeidet i barnehagen skal være knyttet opp til rammeplanens intensjoner, innhold og fagområder. Rammeplanens formål er å gi styrere, barnehagelærere og øvrige personalet en forpliktende ramme for planlegging, gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet (Rammeplan, 2017).

I Rammeplan (2017, s. 19) kapittel 3, som omhandler *barnehagens formål og innhold* beskrives det at tilbudet «(...) skal være allsidig variert og tilpasset enkeltbarnet (...)». Arbeidet med blant annet omsorg, danning og sosial kompetanse skal ses i sammenheng og samlet bidra til allsidig utvikling hos barna. Det beskrives videre at for å ivareta barnas behov for omsorg skal det gis mulighet til å utvikle tillit til seg selv og andre og at barnehagen aktivt skal legge til rette for omsorgsfulle relasjoner mellom barna og personalet. Det presiseres at personalet skal «være lydhør for barnas uttrykk og imøtekomme deres behov for omsorg med sensitivitet» (Rammeplan, 2017, s. 20).

Videre i kapittel 7, som omhandler *barnehagen som pedagogisk virksomhet*, står det at barnehagens innhold både skal planlegges og vurderes. Planleggingen skal gi personalet «grunnlag for å tenke og handle langsiktig og systematisk i det pedagogiske arbeidet» og «(...) bidra til kontinuitet og progresjon for enkeltbarn og barnegruppen» (Rammeplan, 2017,

s. 37). Dette legger klare føringer for hva som forventes og følges videre opp med at «planleggingen må baseres på kunnskap om barns trivsel og allsidige utvikling, individuelt og i gruppe. Den skal også baseres på observasjon, dokumentasjon, refleksjon, systematisk vurdering og samtaler med barn og foreldre» (Rammeplan, 2017, s. 37). Når det gjelder vurdering beskrives det videre at barnehagen jevnlig skal vurdere sitt pedagogiske arbeid. Vurderingens hensikt er at alle barn får et tilbud i tråd med lovverk og føringer. Mer spesifikt beskrives det at «vurderingsarbeidet skal bygge på refleksjoner som hele personalgruppen er involvert i. Felles refleksjoner over det pedagogiske arbeidet kan gi personalet et utgangspunkt for videre planlegging og gjennomføring» (Rammeplan, 2017, s. 38). Barnehagens arbeidsmåter presiseres nærmere i Rammeplanens kapittel 8. Her beskrives det at barnehagen skal ivareta barnas behov for omsorg og lek, fremme deres læring og danning, og at valg av arbeidsmåter kan bidra til å skape engasjement, interesse og motivasjon. Videre i rammeplanens omtale av barnehagens verdigrunnlag heter det at «alle barnehager skal bygge på verdigrunnlaget som er fastsatt i barnehageloven og internasjonale konvensjoner som Norge har sluttet seg til, slik som FNs konvensjon av 20. november 1989 (...)» (Rammeplan, 2017, s. 7). FNs barnekonvensjon er aktuell av flere årsaker og det mye omtalte utsagnet «barnets beste» er hente derfra.

2.5.3 FNs barnekonvensjon

I Barnekonvensjonens artikkel 3, *Barnets beste*, heter det at «ved alle handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn» (FNs barnekonvensjon, 1989, s. 9). Dette innebærer at når voksne skal bestemme noe som har med barn å gjøre, så skal de tenke på hva som er til barnets beste. Dette gjelder også når voksne bestemmer noe som gjelder alle barn i Norge, eller en gruppe barn, for eksempel i kommunen du bor i (ibid). Dette er viktig perspektiv å ta med når tilrådsninger i sakkyndige uttalelser gis. Samtidig legger det noen tydelige føringer for den subjektive oppfatning av barn i vårt samfunn (Bae, 2018).

3 Metode

Forskningens hensikt generelt er frembringe kunnskap knytte til et gitt tema og formål. I denne avhandlingen er det relasjonskompetansens betydning som står sentralt som tema. Formålet er å klargjøre kunnskap om barnehagebarns evner til selvregulering. Avhandlingen er utformet som et litteraturstudium og har til hensikt å finne relevant empiri, i den mening å besvare problemstillingen.

3.1 Litteraturstudier

Befring (2007) beskriver litteraturstudium som et forskningsdesign hvor avhandlingens grunnlag er hentet fra allerede publisert forskning. Han peker videre på at et litteraturstudium vil kunne frembringe innsikt i relevant kunnskap innenfor et område, hvorpå den praktiske utførelsen er å systematisk gjennomgå publikasjoner innenfor det aktuelle tema og tidsrom det er valgt å studere, for å finne frem til konklusjoner blir vurdert som gyldige.

Begrunnelsen for valg av litteraturstudium som forskningsmetode i denne sammenheng, beror på en helhetlig vurdering av hva som kunne belyse problemstillingen og frembringe nyttig informasjon. For meg var det en viktig forutsetning for å gjennomføre en utforskning av problemstilling, sett i lys av rammer knyttet til tid og omfang. Avgjørelsen ble tatt etter en vurdering av hvilken annen forskning som fantes knyttet til det gitte temaet, på tidspunktet for avhandlingens oppstart. I den forberedende fasen tok jeg utgangspunkt i litteraturoversikt innen noe sammenfallende kategori for tidsrommet 2002 til 2012 (Evertsen, 2013). Det var da naturlig å gjøre relevante søk fra 2012 og frem til og med første halvår av 2018. At forskningen skulle være av nyere dato, var viktig for å forstå den i sammenheng med de seneste endringer som er gjort i lov- og rammeverk knyttet til barnehagen som pedagogisk instans og betydningsfull sosialiseringarena.

Den metodiske beskrivelsen i et litteraturstudium vil, som i alle forskningsdesign, være særegen for sin sjanger. Befring (2007, pp. 51-52) peker på seks punkter som kan være viktig å ta med i et litteraturstudium, og som av den grunn er valgt å ta med i denne sammenheng:

- 1) Oppsummere sentrale funn, teorier og konklusjoner.
- 2) Belyse hvilke konklusjoner som har sterk og svak støtte i forskningens litteratur.
- 3) Avdekke inkonsistente funn og peke på problemstillinger som har vært lite utforsket.
- 4) Oppsummere hovedtendenser.

- 5) Avdekker grunnlagspremisser og eventuelle skeivvinklinger ved foreliggende forskning.
- 6) Gi en vurdering av fremtidige forskningsbehov på området.

De overnevnte punktene er alle aktuelle i denne sammenheng, og vil videre knyttes sammen med forskningsspørsmålene og den metodiske fremgangsmåten til denne avhandlingen. Punkt 1) som handler om å oppsummere sentrale funn, teorier og konklusjoner vil være et løpende tema gjennom hele avhandlingen. Satt opp mot problemstilling og forskningsspørsmål vil sentrale begreper som omhandler relasjonskompetanse og barns utvikling av selvregulering. Sentrale funn vil bli presentert mot slutten av denne metodefremstillingen, mens konklusjoner vil bli nærmere beskrevet i avhandlingens teoretiske del. I punkt 2) tydeliggjøres behovet for å belyse ulike konklusjoner og deres støtte i forskningslitteraturen. Dette gjøres ved å se på ulike forskeres vurdering av funn innen det gitte temaet, samt å sette det i sammenheng med etablerte teoretiske perspektiver i fagfeltet. Det 3.) punktet omhandler variasjon i innfallsvinkel og problemstillinger. Ved å gjennomgå flere og kvalitetssikrede forskningsartikler, med ulik vinkling, men sammenfallende tematikk, er det med på å gi avhandlingen den variasjon og tyngde i fremstillingen som er viktig for dens gyldighet. Det 4.) punktet omhandler å vise til hovedtendenser innen det tema som fremstilles. I denne sammenheng vil det være aktuelle tendenser innen forståelse og kunnskap knyttet til relasjonskompetanse og selvreguleringsferdigheter. I det 5.) punktet, pekes det på som viktig å avdekke grunnlagspremisser og eventuelle skeivvinklinger ved forskningen som foreligger. For denne avhandlingen vil dette belyses gjennom å ta utgangspunkt i ulike perspektiver for konklusjoner som legges frem. I konteksten som omhandler barnehagen som pedagogisk arena er det naturlig å tenke seg at det kan være ulike grunnlagspremisser, som beror på hvilket perspektiv som vektlegges og hvilke ulike aktuelle begreper som benyttes. Relasjonskompetansens betydning er et tydelig eksempel i denne sammenheng. Det vil trolig være ulik vektning av forståelse knyttet til om kunnskapen skal forstås ut fra et verdmessig- eller økonomisk perspektiv. Begge disse er svært aktuell i barnehagens samfunnsmessige rolle. På samme måte som skeivvinklinger kan forekomme i forskning, kan den også brukes mer eller mindre bevisst for å fremme en ønsket vinkling. Dette kan være viktig å ta høyde for når lovverk og planer skal utformes og vurderes (Bae, 2018; Befring, 2007). Dette er noe som tematiseres nærmere i oppgaven teoretiske del. Det sjette og siste punktet i denne

sammenheng, omhandler at det bør gis en vurdering av fremtidige forskningsbehov på det aktuelle området. I mitt arbeid med denne avhandlingen er det, i forlengelsen av besvarelse på problemstilling og forskningsspørsmål, fremkommet flere interessante implikasjoner som belyses og drøftes i diskusjonens oppsummerende del.

Det er nå gjort rede for de generelle retningslinjer for et litteraturstudium, samt belyst hvor og på hvilken måte dette kommer til syne i avhandlingen. Det vil i det følgende bli beskrevet nærmere hvordan den metodiske prosessen har vært for denne avhandlingen mer spesifikt. Det vil bli gjort rede for søkeprosessen, utvalg av søkemotorer og søkeord, samt seleksjon innen treff. Aktuelle funn vil bli presentert og i forlengelsen av dette vil styrker og svakheter ved både prosess og funn tematiseres.

3.2 Metodisk fremstilling og funn

I designet på dette litteraturstudiet er det benyttet grundige og avanserte søk i oppdaterte empiriske databaser. Søkene har bestått av velutvalgte søkeord for å finne frem til de mest relevante forskningsbaserte og vitenskapelige artiklene, som videre er blitt analysert og vurdert. For å kvalitetssikre funnene er det kun blitt utført søk etter fagfellevurderte artikler. En fagfellevurdering er en metode for å kvalitetssikre publikasjoner som brukes i vitenskapelig sammenheng. Metoden går mer spesifikt ut på at manuskriptet gjennomgår en vurdering av minst to andre forskere innen samme fagfelt, såkalte *fagfeller*, som skal gjøre sine individuelle vurderinger. Fagfellene påpeker eventuelle feil og/eller svakheter og gir en anbefaling vedrørende om manuskriptet bør publiseres slik det fremstår.

Etter veiledning fra Universitetsbiblioteket i Tromsø, hvor tema for avhandling ble presentert, valgte jeg ut to databaser for gjennomføring av empiriske søk. Valgene ble tatt ut fra kriterier om dekningsgrad for publiseringer og tilknytning til fagfelt. Det to utvalgte databasene er *ProQuest* og *Oria*. Det ble gjennomført testsøk under veiledning for å sikre korrekt bruk.

Pro Quest

ProQuest er en av de store leverandørene av spesialdatabaser innen humaniora, samfunnsfag og helsefag, med i alt 25 forskjellige baser tilknyttet sitt område. Dette gir mulighet for felles søk, som integrerer andre kjente plattformer innen den pedagogiske retningen, som eksempelvis *Eric* og *Education Collection*, på en forholdsvis enkel og oversiktlig måte. ProQuest er forpliktet til å støtte arbeidet tilknyttet forsknings- og læringsarbeid og dets samlede litteraturmengde er svært stor (Universitetsbiblioteket, 2018). Utover det massive

innhold av datamengde, er en annen fordel ved bruk av ProQuest en forenkling i arbeidsflyt, ved å skaffe seg oversiktlige treff, sammenlignet med å bruke flere mindre databaser samtidig. Dette bidrar også til effektiv bruk av tid. På den andre siden kreves nøyaktighet i søk og et kanskje mer omfattende seleksjonsarbeid i etterkant for å nå frem til de mest aktuelle funnene.

Oria

I tillegg til bruk av ProQuest, ble det gjort parallelle søk Oria. Oria er en felles søkeportal, eller database, til det samlede materialet som finnes ved norske fag- og forskningsbibliotek, samt supplert med en mengde elektronisk materiale fra åpne kilder. De parallelle søkene ble her gjennomført både på norsk og engelsk, for å sikre å nå frem til flest mulig aktuelle treff.

Utgangspunktet for de empiriske søkene var å finne relevant litteratur til å besvare problemstillingen *hvilken betydning har relasjonskompetanse for å fremme barnehagebarns evner til selvregulering i barnehagen?* For å finne relevant empiri har jeg valgt å at utgangspunkt problemstillingens sentrale begreper. Ut fra dette er det naturlige valget å bruke begrepene; *relasjonskompetanse*, *selvregulering* og *barnehage* eller *barnehagebarn* videre i prosessen. Både *relasjonskompetanse* og *selvregulering* er konstruerte begreper som nødvendigvis må operasjonaliseres for å kunne bestemme hvilke indikatorer som skal gjenkjenne disse. Opdal (2008) peker på at det er med utgangspunkt i begreper i dagligspråket at mennesker forstår seg selv og verden. En felles forståelse i en vitenskapelig sammenheng vil dermed kunne være avgjørende for både prosess, resultat og tolkning av resultat. Opdal viser videre til at de begreper som samfunnsvitene anvender bør være forstått og vurdert i en kontekst som rammer inn dagliglivet for at forskningen skal kunne være relevant. Både begrepet *relasjonskompetanse* og *selvregulering* er nøye gjennomgått og definert i avhandlings teoridel.

Tabellen under viser en oversikt over begreper som er benyttet i det videre søket etter aktuell empiri. Med utgangspunkt i avhandlingen problemstilling er de sentrale begrepene valgt ut og videre blitt oversatt til engelsk. Tabellen viser begrepene slik de er benyttet. Trunkering er tatt i bruk for å optimalisere søket.

Tabell 2: Oversiktstabell over utvalgte søkeord.

Utvalgte søkeord:	
norsk	engelsk
relasjonskompetanse, selvregulering, førskole, barnehage	relation skills, relation*, self-regulation, self-regulat* behavioral regulation, preschool, kindergarten

Utover søkeordene og fagfellevurdering er det flere kriterier som er med å avgrense søket. Dette beror på et alderskriterium som omhandler at barna som blir representert som utvalg i studiene skal være mellom 0 til 6 år. Dette for å passe inn som målgruppen barnehagebarn representerer.

Videre følger tabell 2, *oversiktstabell over søk, treff og selektering*, som gir en konkret beskrivelse av benyttede søkeord, i hvilken database og med opplisting av treff. Området som er markert med gult, er søket som gir de sentrale funnene for å besvare problemstillingen. Denne søkenøkkel gav i alt 2425 treff, hvorav 47 ble med videre etter tittelseleksjon. Herunder var 17 av disse aktuelle kasus-studier, hvorav 2 av disse oppfylte samtlige kriterier og ble ansett som relevant for det videre arbeidet.

Tabell 3: Oversiktstabell over søk, treff og selektering

Database	Søkenøkkel*	Avgreninger**	Treff	Tittel-seleksjon	Kasus-studier	Slutt-treff
ProQuest:	self-regulat*	X	29586	-	-	-
	"self-regulat*" AND "relation* skills"	X	327	-	-	103
	«self ragulat*» OR «behavioral regulation» AND «relation* skills»	X	87	-	-	-
	((behavioral regulation) OR self-regulat*) AND (Preschool OR kindergarten)	X	2425	47	17	2
Oria:	selvregulering	X	17	-	1	0
	selvregulering AND relasjonskompetanse	X	2	-	0	0
	self-regulation	X	66474	-	-	-
	self-regulation AND (relation skills) AND (preschool) OR (kindergarten)	X	3650	164	-	(Preschool) 10 (hvorav ingen aktuelle)

*Da databasene har ulik koding for søk er det gjort individuelle tilpasninger for å sikre

**Søkene er begrenset etter følgende tre kriterier;

1) fagfelleverdert, 2) tidsrom 2012-2018 og 3) norsk eller engelsk språk.

Tabellen gir et innblikk i det omfattende arbeides som kreves ved valg av litteraturstudium som design. Det er en stor jobb både å utvikle søket og gjøre manuell selektering for å komme frem til aktuell empiri. I den manuelle seleksjonen var det primært manglende tilhørighet til barnehagen som arena, utvalg som omhandlet spesifikke grupper (herunder barn med diabetes og kognitiv svikt) eller at selvregulering var knyttet opp mot særskilte aktiviteter (herunder eksempelvis yoga) som ble lagt til grunn for at treffene ble forkastet.

I det norske søket i Oria var det ingen funn som kunne tilfredsstill alle kriterier. Bakgrunnen for dette kan bero på at forskning som innebefatter alle de overnevnte kriteriene ofte er av en slik omfattende karakter at det vil publiseres på engelsk uavhengig av hvor forskningen finner sted. Det engelske søket gav 3650 treff, hvorav 164 var aktuell etter tittel-seleksjon. Av disse kunne 10 plukkes ut ved å se på hvem som omhandlet førskole (preschool). Ingen av disse viste seg, ved videre gjennomgang, å være aktuell i denne sammenheng.

Slik det fremkommer i gul rad i tabell 2, resulterte endelig søk og seleksjon i to forskningsartikler som er aktuell i den videre fremstillingen. Den første studien er utarbeidet av Broekhuizen, Slot, Van Aken, og Dubas (2017) og bærer tittelen «Teachers' Emotional og Behavioral Support og Preschoolers' Self-Regulation: Relations With Social og Emotional Skills During Play». Her ser forskerne nærmere på lærerens, eller pedagogens, emosjonelle og atferdsmessige støtte og dens betydning for barnehagebarns selvreguleringsferdigheter. Studien undersøker om forholdet mellom barnehagebarns emosjonelle og adferdsmessige støtte i en pedagogisk setting, knyttet til positiv sosial samhandling i lekesituasjoner, er avhengig av barnas selvreguleringsferdigheter. Den andre studien er utarbeidet av Vernon-Feagans, Garrett-Peters, og Willoughby (2016) og heter «Predictors of Behavioral Regulation in Kindergarten: Household Chaos, Parenting, og Early Executive Functions». Studien belyser selvregulering som en betydningsfull ferdighet som er viktig i skolesammenheng og nært knyttet til tidlig utvikling av eksekutive funksjoner og senere gode skoleprestasjoner. Studien måler ferdigheter som omtales som preaktiv til selvregulering i barnehagens kontekst. Begge disse funnene vil bli grundig beskrevet i avhandlingens påfølgende del 5, *empiriske funn*.

3.3 Metodiske avveielser av validitet og reliabilitet

Uavhengig av hvilket forskningsdesign som anvendes, er det alltid hensyn som må tas knyttet til vurdering av gyldighet og pålitelighet. Et litteraturstudium vil stå ovenfor utfordringer på dette området, som all annen forskning (Befring, 2007). Validitet omhandler i hvilken grad man ut fra resultatene av et forsøk eller en studie kan trekke gyldige slutninger om det man har satt seg som formål å undersøke. En del av denne avhandlingens validitet omhandler generalisering av utvalg. For å diskutere funnene knyttet opp mot problemstillingen belyses disse i en annen setting en deres opprinnelige utvalg. Den primære svakheten ved dette er at forskningen som benyttes er fra en annen nasjonal og kulturell setting. Det er likevel to faktorer som er med på å bøte på dette. Det ene er at begge studiene har relativt store utvalg

og at det er benyttet klusterutvalg. Klusterutvalg et tilfeldig utvalg av hele grupper, noe som bidrar til god generaliserbarhet og økt ekstern validitet. Likevel kan kulturelle forskjeller være av betydning når funn anvendes i annen kontekst enn hvor de er hentet fra. Et annet sårbart punkt ved anvendelse av litteraturstudie som metodisk design er utforming av søkenøkkel, samt manuell selektering for å komme frem til den aktuelle forskningen. Faren ved dette er at interessant og relevant forskning ikke fremkommer eller velges feilaktig bort i prosessen. En nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for en gyldig slutning, er reliabilitet. Reliabilitet er en fornorskning av det engelske ordet *reliability*, som betyr pålitelighet. Reliabilitet er forbundet med målesikkerhet. Hvis den samme måling gjentas mange ganger, er målet reliabelt om vi får det samme svaret hver gang (Befring, 2007; Hjordemaal, Tveit, & Kleven, 2002). I denne sammenheng er det publisert og fagfellevurdert forskning som danner det primære grunnlaget for reliabilitet. Ferdigheter knyttet til selvregulering står her sentralt og de benyttede måleinstrumentene må måle ut fra det samme fenomenet hver gang for at reliabiliteten skal være god. Dette bringer oss over på et annet viktig tema i denne sammenheng, som er operasjonalisering av begreper. Som tidligere nevnt er begrepsoperasjonalisering avgjørende i samfunnsforskning, da det er nødvendig å forstå og sikre at ulike aktører legger de samme verdiene i de ulike aktuelle begrepene. For å sikre dette, er sentrale begreper operasjonalisert og definert i avhandlingens tidligere teoretiske fremstilling i avhandlingens *del 2*.

I den metodiske prosessen er det valgt ut databaser, søkeord, utformet søkenøkkel og gjennomført selektering av funn både maskinelt og manuelt. Søket resulterte i to vitenskapelige artikler som presenteres nærmere i oppgaven kommende del IV, *empiriske funn*.

4 Empiriske funn

Basert på strategiske søk i det pedagogiske og psykologiske fagfeltets aktuelle databaser, med utvalgte nøkkelord forankret i den presenterte metoden, er det selektert ut to aktuelle studier for å belyse og besvare avhandlingens problemstilling. Begge studiene omhandler barnehagebarn og utvikling av selvregulering.

4.1 Forskningsartikkel 1

I studien «Teachers' Emotional og Behavioral Support og Preschoolers' Self-Regulation: Relations With Social og Emotional Skills During Play», ser forskerne Broekhuizen et al. (2017) nærmere på pedagogens emosjonelle og atferdsmessige støtte for barnehagebarns selvreguleringsferdigheter. Studien undersøker forholdet mellom barnehagebarns emosjonelle og adferdsmessige støtte i en pedagogisk setting, knyttet til positiv sosial samhandling i lekesituasjoner, og barnas selvreguleringsferdigheter.

Som bakgrunn for studien ligger det til grunn at de fleste barn i vestlige land går i en form for barnehage, som Broekhuizen et al. (2017) omtales som «early care og education» (eller «ECE») før de senere begynner på skolen. På bakgrunn av dette er barnehagen som arena, den nest viktigste sosialiseringssammenheng for barnas tidlige utvikling, foruten familien. Det å delta i positive og kompetente sosiale samhandlinger med andre, er en av de viktigste utviklingsoppgavene for små barn. Der har barnehagen muligheten til støtte i sosiale interaksjoner med både ikke-familiære voksne og andre jevnaldrende barn. Dette gjør den pedagogiske praksisen i barnehagen unik knyttet til å styrke barnas tidlige sosiale og følelsesmessige ferdigheter.

Deltakerne i denne studien er alle en del av en større longitudinell kohortstudie som undersøker utviklingseffekter av karakteristika av barnehageopplevelser, ved å følge barn fra to år og fremover på årlig basis. Av de 289 sentrene som deltar i den større studien var 87 sentrene valgt for denne grundigere studien ved hjelp av en hensiktsmessig prosedyre for å sikre en like blanding av barn og barnehager og fra urbane og landlige regioner. Fra dette utvalg ble det valgt 44 barnehager (51%) med 65 avdelinger som var villig til å delta. Videre ble det plukket ut 37 av disse barnehagene etter samtykke fra foreldre, hvor totalt 113 barn ble observert i studien.

Resultatene av studien viste en positiv sammenheng mellom emosjonell og atferdsrettet støtte og barns sosiale integrasjon for barna med lav grad av adferdsmessig selvregulering. Det var

ingen slike funn for barna som i utgangspunktet ble klassifisert med høy grad av atferdsmessig selvregulering. Resultatene viste korrelasjoner mellom studiens prediktor- og resultatvariabler, barnas positive stemning og sosial integrasjon, var positivt korrelert med hverandre. Barnas adferdsmessig selvregulering var imidlertid ikke forbundet med enten positivt humør eller sosial integrasjon.

I strid med forskernes forventninger viste barn med lav adferdsmessig selvregulering seg å være like godt integrert i det pedagogiske miljø, som ble betegnet med høy grad av støtte, som i de med lav grad av støtte. Knyttet til barns positive humør, ble det funnet sammenheng mellom emosjonell og atferdsmessig støtte, men ingen sammenheng ble funnet mellom positivt humør og atferdsmessig selvregulering. Studiens funn fremhever betydningen av barns behov for å oppleve førskolen som emosjonell og adferdsmessig støttende for utvikling av sosiale og følelsesmessige ferdigheter. Videre viser resultatene at lav selvregulering ikke nødvendigvis predikerer en opplevelse av mindre grad av sosial tilhørighet.

4.2 Forskningsartikkel 2

Vernon-Feagans et al. (2016) presenterer interessante funn i sin artikkel «Predictors of Behavioral Regulation in Kindergarten: Household Chaos, Parenting, og Early Executive Functions». De ser på selvregulering som en viktig ferdighet som er betydningsfull i skolesammenheng og nært knyttet til tidlig utvikling av eksekutive funksjoner og senere gode skoleprestasjoner. Lav sosio-økonomisk status og mangelfullt foreldreskap har vært assosiert med lavere utvikling av eksekutive funksjoner og svakere selvregulering. Vernon-Feagans et al. ser på om disse faktorene kan hjelpe oss å forstå både tidlig utvikling av eksekutive funksjoner og senere selvreguleringsferdigheter i skolealder. For å utforske tidlig utvikling av eksekutive funksjoner hos barn i familier med lavere sosio-økonomisk status ble det utformet en longitudinell studie hvor 1292 barn ble fulgt fra fødsel til tidlig grunnskole. Utvalget var amerikanske familier (primært mødre og barn) fra fattige distrikter. Studien så på om de familiære forholdene, som ble målt over de tre første leveårene, kunne predikere evnen til selvregulering i barnehagen, utover fattigdomsrelaterte variabler. Det ble videre sett på sammenheng mellom evnen til selvregulering i barnehagen, foreldrenes sensitivitet ovenfor barnet og barnas eksekutive funksjoner, målt ved tre til fem års alder. Resultatene viste at familiære forhold predikerte selvreguleringsevne i barnehagen, gjennom foreldrenes atferd og barnas tidlige eksekutive ferdigheter. Vernon-Feagans et al. peker likevel på at funnene tyder

på at svekkede familieforhold og tidlig utvikling av eksekutive funksjoner er av betydningen for utvikling av selvregulering, utover fattigdomsrelaterte risikoer.

Vernon-Feagans et al. (2016) viser til at forskning antyder at barns tidlige selvreguleringsferdigheter er grunnleggende evner som fremmer bedre læring i skolen. Disse ferdighetene antas å være en del av utviklingen av barnets eksekutive funksjoner (herunder arbeidsminne, inhibering og oppmerksomhetsferdigheter). Disse utvikles gjennom tidlig samspill og er en del av den tidlige kognitive utviklingen hvor miljøpåvirkning og omsorg spiller en vesentlig rolle. Ferdighetene antas å være forløpere til den senere mer komplekse selvreguleringen, som videre antas å være viktig for barn i overgang til skolen.

For barn i skolealder har koordinering av eksekutive ferdigheter funnet å kunne forutsi både bedre atferdsmessig fremferd og bedre faglige prestasjoner. Forskerne peker på at barn som sliter med å regulere sin oppførsel på skolen, naturlig vil kunne ha vanskelig for å prestere faglig godt. Vansker med regulering har vist seg å være grunnleggende egenskaper knyttet til fremtreden av oppmerksomhetsvansker (herunder også hyperaktivitetsforstyrrelse) (Vernon-Feagans et al., 2016).

Barn som har vansker med selvregulering kommer, ifølge Vernon-Feagans et al. (2016), ofte fra hjem med lavere inntekt, hvor foreldrene har lite utdanning. Fra et psykologisk synspunkt kan disse tidlige fattigdomsrelaterte faktorene være relatert til økt stress på hormonnivå, som igjen har negativ påvirkning på nevralt utvikling av kognitive prosesser som selvregulering. Gitt betydningen av disse selvreguleringsevne, er det viktig å frembringe bedre forståelse om hvilke tidlige barndomsfaktorer som kan fremme eller hemme barnas selvreguleringsevner ved overgang til skolen.

Studiens hensikt er å bygge videre på forskningen knyttet til utvikling av tidlige eksekutive funksjoner og selvreguleringsferdigheter, og er designet som en longitudinal studie med et representativt utvalg. Målet var videre å undersøke om ustabilitet i hjemmet, i de tre første leveårene, kunne predikere videre utvikling. Studiet omtales som «The Family Life Project» (/FLP), og videre i denne forbindelse som «familielivsprosjektet». Det er en studie knyttet til familier bosatt i seks fylker nordøst i Carolina og sentrale Pennsylvania med svake økonomiske ferdigheter. Komplekse utvalgsmetoder ble brukt for å rekruttere de 1292 barna med familier som, på tidspunktet barnet ble født, bodde i de aktuelle områdene. Lavinntekts-

familier var overrepresentert i begge statene og afro-amerikanske familier var overrepresentert i utvalget fra Carolina. Disse ble korrigert for å sikre representativitet.

Selve datainnsamlingen fant sted ved at barnet og deres familie deltok gjennom et hjemmebesøk ved fem tilfeller fra to til 36 måneder. Ved disse hjemmebesøkene ble det gjennomført intervju med den primære omsorgspersonen (som i 95% av tilfellen var barnets mor) og administrert et spørreskjema. Videre var det oppfølging ved 48 og 60 måneder, hvor eksekutive funksjoner kartlagt.

4.3 Oppsummering av empiriske funn

De to forskningsartiklene omhandler begge relasjonen mellom voksne og barn som en viktig komponent i utvikling av selvregulering. Det vises til at barnehagen er en viktig sosialiseringsarena som kan bidra til å skape positiv og kompetent samhandling med andre. Funnene indikerer en sammenheng mellom emosjonell og atferdsmessig støtte og barn med lavere selvreguleringsevners mulighet til å utvikle denne. Videre peker funn på at svekkede familieforhold og tidlig utvikling av eksekutive funksjoner er av betydning for utvikling av selvregulering. Disse funnene settes i sammenheng med lovverk og føringer for norske barnehager og drøftes inngående i oppgavens kommende kapittel 5, *drøfting*.

5 Drøfting

5.1 Innledning

Drøftingen tar utgangspunkt i oppgavens hensikt, teoretiske forankring, tidligere funn, metodiske begrensninger og en diskusjon av resultater belyst i forhold til avhandlingens problemstilling. De empiriske funnene, ved to vitenskapelige artikler, er presentert sammen med en grundig fremstilling av teoretisk forankring. Dette for å kunne besvare oppgavens problemstilling; «*Hvilken betydning har relasjonskompetanse for å fremme barnehagebarns evner til selvregulering i barnehagen?*» i den påløpende drøftingen.

Hensikten med denne oppgaven er å undersøke fagfeltets oppdaterte forskning knyttet til betydningen av relasjonskompetanse for å fremme barnehagebarns evner til selvregulering. For å kunne besvare formålet med oppgaven er det teoretiske grunnlaget for utvikling av selvreguleringsferdigheter hos barnehagebarn belyst. Det er sett på hvordan relasjonskompetanse settes i sammenheng med barnehagebarns læringsevne og evne til selvregulering. I tillegg er det gjort rede for på hvilken måte relasjonskompetanse vektlegges i relevante lovverk og føringer som omhandler barnehagen som virksomhet. Med dette som utgangspunkt ble det gjennomført en rekke søk i ulike databaser. Søkene resulterte i studier som omhandlet pedagogers emosjonelle og adferdsmessige støtte for barnehagebarns utvikling av selvregulering, samt hvordan det er et viktig bindeledd mellom utvikling av eksekutive funksjoner, selvreguleringsferdigheter og senere skolefaglige prestasjoner (Broekhuizen et al., 2017; Pianta & Stuhlman, 2004; Vernon-Feagans et al., 2016). Videre har søkene gitt resultater som indikerer andre betydningsfulle og bidragsgivende faktorer for utvikling av selvreguleringsferdigheter.

5.2 Diskusjon av empiriske funn

Resultatene fra de to forskningsartiklene har ulike innfallsvinkler for å undersøke utvikling av selvregulering hos barnehagebarn. Den første studien viser forholdet mellom pedagogens emosjonelle og adferdsmessige støtte til barnehagebarn og dets utvikling av selvregulering (Broekhuizen et al., 2017). Den andre studien belyser utvikling av eksekutive funksjoner som forutforliggende faktorer som er nært knyttet til senere utvikling av selvreguleringsevner (Vernon-Feagans et al., 2016).

De to studiene har ulike kontekstuelle rammer for sin forskning. Begge tar utgangspunkt i selvreguleringssevnen knyttet til barnehagens kontekst. Broekhuizen et al. (2017) ser på barns evne til utvikling selvregulerende ferdigheter i barnehagen, ut fra faktorer knyttet til emosjonell og atferdsmessig støtte fra en kompetent voksen. Vernon-Feagans et al. (2016) belyser i sin studie predikative faktorer for utvikling av selvreguleringsferdigheter som en bakenforliggende forståelse for atferden som senere gjør seg gjeldende i barnehagen. Så selv om begge studiene undersøker evnen til selvregulering i den samme kontekstuelle rammen, som er barnehagen, har Vernon-Feagans et al. en annen bakenforliggende kontekstuelle rammer for sin forskning, knyttet til barnets hjemmemiljø og sosio-økonomiske forhold.

Utover variasjon i innfallsvinkel og kontekstuelle rammer er det også ulikheter knyttet til studienes utvalg. I Broekhuizen et al. (2017) studie av pedagogens emosjonell og atferdsmessige støtte for barns utvikling av selvregulering, tar forskerne utgangspunkt i 113 barn. Utvalget er en del av et større forskningsprosjekt med klusterutvalg, der hele barnegrupper er plukket ut for å gi et representativt utvalg av befolkningen som rommer alle barn som går i barnehage. I understudien deres benyttes et randomisert utvalg av disse. Broekhuizen et al. studie er dermed ment å representere befolkningen som helhet. Utvalget i Vernon-Feagans et al. (2016) studie, om eksekutive funksjoner som forutforliggende faktorer for forståelse av selvregulering, er betydelig større. De har tatt utgangspunkt i hele 1291 barn, ved klusterutvalg. Utvalgskriteriene var basert på ytre faktorer knyttet til sosio-økonomisk status lokalisert til geografiske områder. Utvalget for denne studien vil, i likhet med overnevnte studie være generaliserbar, men da ut fra et subkulturelt perspektiv, altså ovenfor barn som kan hevdes å falle inn under denne kategorien (Broekhuizen et al., 2017; Johannessen, Christoffersen, & Tuft, 2016; Vernon-Feagans et al., 2016).

Resultatene som fremkommer gjennom variasjon av innfallsvinkler, kontekstuelle rammer og utvalg frembringer kunnskap knyttet til relasjonskompetanse som er viktig å ta med seg i møte med barn. Broekhuizen et al. (2017) resultater indikerer muligheter for å fremme barnehagebarns evner til selvregulering, særlig for barn som strever med dette, gjennom emosjonell - og atferdsstøttende pedagoger. Vernon-Feagans et al. (2016) hentyder i sin studie at svekkede familieforhold og tidlig utvikling av eksekutive funksjoner er av betydningen for utvikling av selvregulering, utover fattigdomsrelaterte risikoer. Samtidig som det belyses hvordan barns tidlige selvreguleringsferdigheter er grunnleggende evner som fremmer bedre

læring i skolen. Resultatene er interessante av flere grunner, og vil videre bli belyst ut fra øvrige teoretiske perspektiver presentert tidligere i avhandlingen.

5.2.1 Emosjonell - og atferdsstøttene pedagog

I studien til Broekhuizen et al. (2017) ble det lagt til grunn at de fleste barn går i barnehage, og at barnehagen ble ansett som en av de viktigste sosialiseringsarenaer for å fremme barns utvikling. I barnehagen legges det til rette for at barna kan delta i positive samhandlinger med andre. Dette impliserer at forståelsen av barns biologiske utvikling, sammen med pedagogisk utøvelse kan være essensiell for å fremme barns tidlige sosiale- og følelsesmessige ferdigheter.

I dag vet vi at om lag 97% av alle barn i Norge, mellom tre og fem år, går i barnehage. Ut fra dette kan det hevdes at det er mulig å nå en stor del av gruppen barnehagebarn gjennom barnehagen som arena, for å fremme utvikling og dermed evnen til selvregulering (Broekhuizen et al., 2017; Pianta & Stuhlman, 2004; Statistisk sentralbyrå, 2018). Samtidig legger de juridiske rammene i barnehageloven noen klare føringer for barnehagens forpliktelser når det gjelder å fremme barns utvikling. Det er slik at alle barn har rett til barnehageplass i sin kommune, så fremst det søkes i henhold gitte tidsfrister. Dette gir mulighet, på det formelle plan, for å la alle barn være en del av barnehagen og dens antatt positive innvirkning vedrørende sosialisering, både ovenfor jevnaldrende og andre voksne, utover dem barnet møter i sitt hjemmemiljø. Videre sier de juridiske rammene noe om hvordan barn i barnehagen skal ivaretas og støttes for å fremme deres utvikling.

Barnehageloven gir barn en lovmessig rett til å bli møtt med en forståelse som skal være helsefremmende og forebyggende i form av å bidra til utjevning av sosiale forskjeller (Barnehageloven, 2005). Slik det blir presentert i den teoretiske fremstillingen, vet vi at barn som gjør det bra på skolen, har bedre forutsetninger for å lykkes senere i livet. Videre indikerer funn i flere studier at barn med god selvregulering presterer bedre på skolen (Pianta & Stuhlman, 2004; Vernon-Feagans et al., 2016). Hva som er motsatsen til å lykkes vil være et vidt begrep å gå inn i. Det synes likevel betimelig å anta at å fremme barns evne til selvregulering, i lys av at det kan styrke deres senere skolefaglige prestasjoner, kan anses å være både helsefremmende og forebyggende.

Relasjonskompetanse, slik den forstås av Juul og Jensen (2003), handler om pedagogens evne til å se det enkelte barn på dets egne premisser. De legger videre til grunn at den profesjonelle

part må avstemme sin egen atferd uten å legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten. De påpeker at den profesjonelle forståelsen viser til at innholdet i begrepet relasjonskompetanse beror på «(...) pedagogens evne og vilje til å påta seg det hele og fulle ansvaret for relasjonens kvalitet» (Juil & Jensen, 2003, s. 145). Videre viste resultatene i studien til Broekhuizen et al. (2017) at barn med lavere grad av selvreguleringsferdigheter profitterte på å være i barnehager hvor de ble møtt av emosjonelt- og atferdsmessig støttende voksne. Dette blir også bekreftet i andre internasjonale funn. Blant annet konkluderes det i Rueda et al. (2005) studie med at introduksjon av pedagogiske virkemidler vil kunne kompensere for dårlig selvregulering. Støtte for disse funnene gjøres også i den norske studien *Skoleklar*, der resultatene indikerer at det bør jobbes aktivt for å stimulere til økt selvregulering i førskolealder (Jakobsen, 2015). I forlengelsen av disse empiriske funnene kan det antydes at barn som har god selvregulering gjør det bedre i skoleprestasjoner senere i sitt livsløp. Ut fra denne oppfatningen kan det være nærliggende å anta at pedagogens relasjonskompetanse spiller en vesentlig rolle i møte med barna. På bakgrunn av det Juil og Jensen (2003) viser til, vedrørende betydning av pedagogens evne til å se det enkelte barn på dets premisser, tilpasse egen atferd og være autentisk i kontakten, impliseres det at barnehagen her har en forpliktelse. Denne forpliktelsen innebærer at barnehagens personale, utover utøvd praksis, både bør reflektere og ta ansvar knyttet til deres relasjoner med barn.

Broekhuizen et al. (2017) peker på at pedagogen kan fremme utvikling av selvregulering gjennom emosjonell og atferdsmessig støtte. Likeledes legger barnehageloven føringer for at alle barn skal ivaretas på en måte som er både helsefremmende og forebyggende (Barnehageloven, 2005). Dersom dette settes i sammenheng med Juil og Jensen (2003) forståelse av den profesjonelle relasjonskompetansen, hvor det ligger implisitt til grunn at det er pedagogens evne og vilje til å påta seg det hele og fulle ansvaret for relasjonens kvalitet som er avgjørende, synes det tydelig at barnehagen som pedagogisk arena ikke bare har en unik rolle for å kunne fremme barns evner til selvregulering, men også en plikt (Barnehageloven, 2005; Broekhuizen et al., 2017; Juil & Jensen, 2003).

Spurkeland (2012) viser til hva som kan være viktige elementer i den overnevnte påstanden om pedagogens antatte vesentlige rolle i møte med barnehagebarn for å fremme dere evner til selvregulering. I følge Spurkeland er det tre dimensjoner innen relasjonskompetanse som

synes særlig aktuell i denne sammenheng. Disse er *menneskeinteresse*, *tillit* og *emosjonell modenhet*.

I forståelse av hva som inngår i dimensjon *menneskeinteresse* peker Spurkeland (2012) på et premiss som omhandler et oppriktig ønske om kontakt og en humanistisk holdning som forfekter at mennesket er selve ressursen. Her gir barnehageloven tydelige føringer gjennom å lovfeste at barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier, som blant annet omhandler humanistisk arv og tradisjon, ved å vise respekt for menneskeverd og likeverd (Barnehageloven, 2005). Når det gjelder oppriktighet i interesse for å skape relasjoner med barn, kan det være mer komplisert å sikre dette gjennom lovmessig regulering og forskriftsmessige føringer. Det er naturlig å tenke at relasjonskompetanse som fenomen, må tematiseres i barnehagene for at dette skal kunne sikres. Lenes (2014) viser til at barnets atferdsregulering er variabelen som i størst grad er styrende for pedagogens opplevelse av kvaliteten på relasjonen med barnet. Dette synliggjør et behov for å være ekstra oppmerksom på kvalitet i relasjonen knyttet til barna som strever med utvikling av selvregulering. Kvalitet i relasjon vil, ut fra denne fremstilling, blant annet bygge på en genuin interessen for å skape kontakt med barnet (Spurkeland, 2012).

I dimensjonen Spurkeland (2012) omtaler som *tillit*, beskrives følelser utviklet gjennom interpersonlige erfaringer, dannet gjennom gjentagende tillitsfremmende handlinger, som et viktig aspekt. Tillit omtales av Spurkeland som selve bærebjelken i relasjonskompetansen og videre en avgjørende faktor for de som skal lede og ha innflytelse hos andre. Det er særlig to tillitsfremmende handlinger det vises til i denne sammenheng. Det første er å være forutsigbar i sin fremtoning av handling og reaksjon. Et gjenkjennbart mønster vil kunne bidra til å fremme trygghet. Det andre er å sørge for positive opplevelser og bidra til utvikling av resonans. Dette er med å tydeliggjøre innholdet i de faktiske handlingene knyttet til det som Broekhuizen et al. (2017) omtaler som emosjonelt - og atferdsstøttende pedagoger.

Videre belyser Spurkeland (2012) *emosjonell modenhet* som den tredje dimensjonen, som synes særlig viktig i arbeid med relasjonskompetanse i barnehagen. Dimensjonen beror på mentalisering ovenfor egne og andres handlinger som meningsfulle fortolkninger av uttrykte behov, følelser og ønsker. Dette er i tråd med det Juul og Jensen (2003) poengterer om å se barnet på dets egne premisser, uten å søke årsaksforklaringer, men likevel være opptatt av å tolke uttrykket. I Broekhuizen et al. (2017) studie viser funnene at pedagogen kan fremme

barns evne til selvregulering gjennom emosjonell og atferdsmessig støtte. Det synes betimelig å anta at en emosjonell modenhet hos pedagogen er nødvendig for å bidra til emosjonell støtte i en relasjonell sammenheng.

Samlet sett synes de tre dimensjonene, *menneskeinteresse*, *tillit* og *emosjonell modenhet* å gi inngående informasjon om bidragsytende faktorer for hva, som på individnivå hos den enkelte pedagog, kan være med å fremme barnehagebarns evner til selvregulering gjennom god relasjonsutøvelse. Dette stiller krav til pedagogens profesjonalitet og er med på å gi begrepet relasjonskompetanse et mer eksplisitt innhold.

Vi vet ut fra dette noe om hva som bidrar til utvikling av selvregulering hos barnehagebarn. Samtidig er det kjent at det å fremme evnen til selvregulering gjør seg sterkest gjeldende hos barn som i utgangspunktet ikke innehar gode ferdigheter på området (Broekhuizen et al., 2017). Det vil videre være interessant, ut fra et helsefremmende perspektiv, å se nærmere på hvorfor noen barn har gode selvreguleringsferdigheter. Er det et resultat av fravær av de allerede kjente faktorene som er med å predikere dårligere selvregulering, eller er det andre faktorer som spiller inn?

5.2.2 Predikatorer assosiert med selvregulering

I avhandlingens andre empiriske funn, tidligere presentert som *forskningsartikkel 2*, ser Vernon-Feagans et al. (2016) nærmere på predikatorer for selvregulering. I deres studie, som omtales som «familielivsprosjektet» ser forskerne på om utvikling av eksekutive funksjoner kan hjelpe oss å forstå senere selvreguleringsferdigheter. De belyser utvikling av eksekutive funksjoner som forutforliggende faktorer nært knyttet til senere utvikling av selvreguleringsevner, og oppgir denne ferdigheten som betydningsfull i skolesammenheng. Resultatene fra deres studie ser en sammenheng mellom mangelfull utvikling av eksekutive funksjoner, samt selvregulering, med lav sosio-økonomisk status og mangelfullt foreldreskap. I den teoretiske forankringen ble det gjort rede for at hjernen er mer plastisk og formbar i den tidlige utviklingen, og at barn fødes med et biologisk fundament for videre utvikling av disse ferdighetene. Samtidig er samspillet mellom barnet og dets omsorgsgiver en forutsetning for å aktivere og utvikle den kognitive funksjonen. Hjernen er på den måten avhengig av adekvat stimulering fra sine omgivelser for å kunne utvikle seg normalt (Siegel, 2012). Vernon-Feagans et al. (2016) belyser med sine funn at det trolig er flere bakenforliggende faktorer for utvikling av eksekutive funksjoner, utover de som er knyttet til sosio-økonomiske

familieforhold. Studien vektlegger betydningen av kvalitet på samspill med omsorgspersoner i tidlig utvikling som svært viktig knyttet til biologisk modning og etablering av eksekutive funksjoner. Ut fra et barnehageperspektiv vil disse faktorene kunne være av betydning. Ved ti måneders alder kan norske barn begynne i barnehagen (Barnehageloven, 2005). Ved denne alderen vil barnets modning bære preg av å utvikle en større bevissthet rundt sin egen vilje, og selvstendighet står sentralt (Kopp & Scarr, 1982). Fundamentale endringer skjer både på det biologiske og det atferdsmessige planet, hvor barnet er i prosess med å utvikle ferdigheter for å regulere seg selv (Vohs & Baumeister, 2016). Barnet vil i denne fasen av livet være et sted midt i Calkins og Willifords (2009) hierarkiske fremstilling av selvregulering, ved normal utvikling. Barnet vil da være i betydelig modning av det de omtaler som *biologisk selvregulering* og *oppmerksomhetsregulering*. Fortsatt vil barnet ha behov for både ytterligere modning og støtte innen begge de overnevnte områdene. I tillegg kan det kan, biologisk sett, begynne å utvikle sin *emosjonelle regulering*. På dette nivået utvikler og tilegner barnet seg ferdigheter og strategier for å kunne håndtere, modulere og hemme følelser i ulike situasjoner (Calkins & Williford, 2009). Kontroll over egne emosjonelle uttrykk er en viktig del i utvikling av sosial kompetanse og det å kunne fungere sammen med andre (Berger, 2011). Dette peker igjen på betydningen av å bli møtt av kompetente voksne som er i stand til å støtte barn i deres tidlige utvikling. Barnehageloven gir riktig nok en lovmessig forankring for hvordan barn skal møtes og støttes, men den sier videre at det er Rammeplan for barnehagen som gir den mer inngående informasjonen om hvorledes dette skal foregå (Barnehageloven, 2005).

Rammeplanen spesifiserer at det er nødvendig med både planlegging og evaluering for å sikre barns ivaretagelse. Planleggingen skal være langsiktig og systematisk, og baseres på kunnskap om barns trivsel og allsidige utvikling. Nærmere spesifisering vedrørende hva som fremmer trivsel og allsidig utvikling er vanskelig å få spesifikke svar på i dokumentet. Det er betimelig å anta at god selvregulering kan fremme trivsel. Likeså kan det ut fra denne fremstillingen argumenteres for at selvregulering er en naturlig del av barns sosiale-emosjonelle utvikling, og kan i så måte ses som en del av den allsidige utviklingen Rammeplanen sikter til. Når det gjelder vurdering av det pedagogiske arbeidet beskrives det ingen krav til refleksjon, på det personlige plan, verken knyttet til vurdering eller arbeidsmåter ovenfor barnehagens ansatte (Rammeplan, 2017). Ut fra Juul og Jensens (2003, s. 145) poengtering av at relasjonskompetanse i profesjonell forstand beror på «(...)

pedagogens evne og vilje til å påta seg det hele og fulle ansvaret for relasjonens kvalitet» synes det naturlig at vurdering og refleksjon rundt egen utøvet praksis bør være en del av arbeidet med å sikre barns helhetlige tilbud.

Evnen til emosjonell regulering står i nær interaksjon til hvilken tilknytning barnet opplever i spebarnsperioden. Samtidig kan barna begynne i barnehage ved fylte ti måneder. Ut fra Vernon-Feagans et al. (2016) konklusjoner er det flere ulike predikatorer for barns utvikling av selvregulering, som beror på de voksnes relasjonskompetanse og hvor støttende miljøet er for barnet. Barnehagen har en sekundær omsorgsfunksjon for barn. Likevel tilbringer barn ofte mye tid i dette miljøet, sammenlignet med hjemmet, fra svært ung alder. Viktigheten av den sekundære arenaen for det enkelte barn vil dermed kunne hevdes å være av vesentlig betydning sett i sammenheng med Vernon-Feagans et al. (2016) funn.

5.3 Konklusjon

Oppsummert viser diskusjonen at barnehagen kan være en betydningsfull arena for å fremme barns evner til selvregulering, og videre at utvikling av selvregulering står i nær interaksjon med voksnes relasjoner til barn. Det kan både argumenteres for og forstås slik hen at relasjonskompetanse er en vesentlig del av barnehagens utøvende pedagogiske praksis, men det fremkommer ikke på hvilken måte dette eksplisitt sikres i gjeldende lovverk og føringer.

Etter grundig gjennomgang av relasjonskompetanse og utvikling av selvreguleringsferdigheter hos barnehagebarn, samt sett i lys av lovverk for pedagogisk utøvelse, synes det tydelig at arbeid med metodikk, tilnærming og fagpersoners kompetanse bør være stødige, godt overveide og tydelige grunnpilarer i møtet med barnehagebarn for å fremme deres iboende ressurser. Men er dette realiteten? Fokuseres i det hele tatt på den utøvende parts kvalifikasjoner og kvaliteter når pedagogiske tilbudet utformes, utøves og ikke minst evalueres? Vi evaluere barns utvikling og fremgang, eller mangel på sådan, men vi synes å se betydelig mindre på oss selv som en bidragsgivende komponent for barns generelle utvikling.

For å oppsummere og konkludere synes det nødvendig å gjenta de tre forskningsspørsmålene. Disse lød som følger:

1. Hva sier forskning om utvikling av selvreguleringsferdigheter hos barnehagebarn?
2. Hva viser forskning om relasjonskompetansens betydning i møte med barnehagebarn?

3. Hvilke krav stiller lovverk til relasjonskompetanse knyttet til pedagogisk arbeid i barnehagen?

Det første forskningsspørsmålet er grundig belyst og det kan trekkes frem at utvikling av selvregulering bygger på et medfødt biologisk fundament, som er sterkt avhengig av barnets samspill med sine omgivelser tidlig i livet. Disse modningsprosessene er fortsatt gjeldende når barn, juridisk sett, kan begynne i barnehagen. Evnen til selvregulering er betydningsfull i mange sammenhenger og det kan særlig trekkes frem at den er sterk korrelert med senere skolefaglige prestasjoner. Videre, for å besvare forskningsspørsmål nummer to, blir det belyst at barnehagen som pedagogisk arene har en svært betydningsfull posisjon og mulighet til å støtte barn i sin utvikling gjennom å tilby kompetente relasjoner. Det er også grunnlag for å hevde at voksnes relasjonskompetanse er av betydning for barns utvikling av selvregulering, og at barn som strever med sin selvregulering er de som profiterer mest på støtte i denne sammenheng. I diskusjonen knyttet til forskningsspørsmål nummer tre, kan det argumenteres for at Barnehageloven og Rammeplanen implisitt stiller krav til relasjonskompetanse gjennom å vise til at alle barn skal møtes med en pedagogisk praksis som fremmer deres allsidige utvikling. Samtidig stilles ingen eksplisitte krav til personlig refleksjon vedrørende egen utøvet pedagogisk praksis, som igjen er en implisitt del av den profesjonelle relasjonskompetansen.

I sum vil disse forskningsspørsmålene være med å besvare problemstillingen og dermed gi svar på hvilken betydning relasjonskompetanse har for å fremme barnehagebarns evner til selvregulering. Det første aspektet som er av betydning, er at det kan være med å gi barnehagebarn det mellommenneskelige møtet de har krav på i henhold til lovverk og føringer, for å støtte deres allsidige utvikling. Utover dette kan det tenkes at de voksne i barnehagen spiller en betydningsfull rolle, ved tidlig barnehagestart, for aktivering av barns medfødte biologiske fundament som er med å danne grunnlaget for senere selvregulering. Det kan videre hevdes at barnehagen kan bidra til å kompensere for svake familiemessige forhold som er forbundet med lavere selvreguleringsferdigheter senere i livet. Noe som igjen kan være bidragsytende til utjevning av sosiale forskjeller. Tilslutt er det viktig å ta med at de voksnes utøvelse av relasjonskompetanse i barnehagen kan være avgjørende når det gjelder å støtte de barna som strever med selvregulering. For disse barna kan betydningen være at relasjonskompetanse som pedagogisk virkemiddel kan fremme deres

selvreguleringsferdigheter, som igjen vil kunne bidra til bedre forutsetninger for kommende livsløp.

Konklusjonen lyder dermed at en godt utøvet relasjonekompetanse blant de ansatte i barnehagen vil kunne fremme selvreguleringsferdigheter hos barn som strever i sin utvikling. Det kan videre hevdes at god relasjonskompetanse er påkrevet gjennom lovverk og føringer for å sikre barns ivaretagelse og støtte i allsidig utvikling. Derimot poengteres det at personlig refleksjon, som er en av de faktiske forutsetningene for god relasjonsutøvelse ikke fremkommer eksplisitt som krav i verken Barnehageloven eller Rammeplanen.

6 Avslutning og oppsummering

Denne avhandlingen tok utgangspunkt i barns relasjoner med voksne, i en strukturert setting med barnehagen som arena. Formålet har vært å finne svar på hvilken betydning relasjonskompetanse har for å fremme barnehagebarns evner til selvregulering. Dette er blitt belyst gjennom tre forskningsspørsmålene som omhandler; 1) hva forskning sier om utvikling av selvreguleringsferdigheter hos barnehagebarn, 2) hva forskning viser om relasjonskompetansens betydning i møte med barnehagebarn og 3) hvilke krav stiller lovverk til relasjonskompetanse knyttet til pedagogisk arbeid i barnehagen? Avhandlingen er utformet som en litteraturstudie, hvor det er lagt frem forskning innen tidsrommet 2012 til og med første halvår 2018. Den metodiske tilnærmingen var å ta i bruk grundige søk i utvalgte databaser, som resulterte i funn av to vitenskapelige artikler. Disse er satt i sammenheng med gjeldende teorier, samt barnehagens lovverk og føringer.

Det synes tydelig at relasjonskompetanse er viktig for å fremme barns evner til selvregulering, og da særlig knyttet til barn som strever på dette området. Videre ble det klart at relasjonskompetanse kan anses som påkrevd innen gjeldende føringer for barnehagens virksomhet, men uten at dette er eksplisitt nevnt.

For å utøve god relasjonskompetanse er det ikke tilstrekkelig med god praktisk utøvelse. Det implisitte i begrepets natur krever refleksjon og ansvar fra den utøvende part for å kunne legitimere god relasjonskompetanse i begrepets profesjonelle forstand. Spørsmålet som da gjør seg gjeldende er om lovverk og føringer sikrer dette når karvet til refleksjon ikke er eksplisitt nevnt?

For meg personlig er dette viktig i arbeidet med å formidle barnehagens ansvar og betydning når det gjelder relasjonsutøvelse ovenfor barn som strever med sosiale - og emosjonelle ferdigheter. På den politiske dagsorden står bemanningsnorm, og et betimelig spørsmål i den sammenheng er: Hvor går grensen for antall barn per voksen i barnehagen dersom kvaliteten på relasjonen skal vektlegges? Det er lite forskning på dette området, og jeg vil både som profesjonsutøver og mamma kunne argumentere for at dette bør undersøkes nærmere.

Kunnskap er nødvendig for å skape engasjement og forståelse av relasjonens betydning. Det er trolig mer enn lovmessige presiseringer som skal til for å sikre god relasjonsutøvelse. I den sammenheng synes det naturlig å gjenta sitatet fra Wayne Dyer som sier «relasjoner basert på

forpliktelse mangler verdighet», og samtidig minner om de innledende ordene; du er alltid delaktig i relasjonen du står i, og av den grunn alltid allerede involvert.

Litteratur

- Bae, B. (2009). *Utvikling av barnehagepersonalets relasjonelle praksis - samarbeid mellom teori og praksis*. Hentet 23. august 2018 fra [file:///C:/Users/lened_000/Downloads/355943%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/lened_000/Downloads/355943%20(2).pdf)
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring: barnehageliv fra mange kanter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakke, K. M. (2018). *Den betydningsfulle voksen-barn relasjonen. En kvalitativ studie av hvordan deltakelse i ICDP-veiledning har påvirket barnehagelæreres relasjonskompetanse*. Masteroppgave ved Norges arktiske universitet, Tromsø.
- Barnehageloven (2005). *Lov om barnehager*. Trådt i kraft 01. januar 2006, sist endret 01. august 2018. Hentet 15. september 2018 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Befring, E. (2007). *Forskingmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Oslo: Samlaget.
- Berger, A. (2011). *Self-regulation : brain, cognition, og development*. Washington, D.C: American Psychological Association.
- Berner, B. (1992). What Is the Use of Training? The Comparative Context of Qualification, Education and Work. I: T. Halvorsen & O. J. Olsen (Red.), *Det Kvalifiserte samfunn?* Oslo: Gyldendal.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship og children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61-79.
- Bowlby, J. (1994). *En sikker base : tilknytningsteoriens kliniske anvendelser*. Fredriksberg: Det lille forlag.
- Broekhuizen, M. L., Slot, S. L., Van Aken, M. A. G., & Dubas, J. S. (2017). Teachers' Emotional og Behavioral Support og Preschoolers' Self-Regulation: Relations With Social og Emotional Skills During Play. *Early Education og Development*, 28(2), 135-153.

- Calkins, S. D., & Williford, A. S. (2009). Taming the Terrible Twos: Self-regulation og School readiness. In O. A. Barbarin & B. H. Wasik (Red.), *Handbook of child development og early education : research to practice*. New York: Guilford Press.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2002). *Undervisning i sosiale ferdigheter : en håndbok* (E. Lindberg, Trans.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Evertsen, C. (2013). *Relasjoners innflytelse på barns utvikling av emosjonell selvregulering*. Masteroppgave ved Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- FNs barnekonvensjon. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet 02. august 2018 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligence. The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Haugen, R. R., Børresen, R., Nilsen, V., Raundalen, M., H.Rosenvinge, J., Schultz, J.-H., & Vogt, A. (2008). Hva er sosiale og emosjonelle vansker? I: R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hjardemaal, F., Tveit, K., & Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.
- Jakobsen, S., E. (2015). Selvregulering er grunnmuren for læring. Hentet 08. august 2018 fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-psykologi/2015/01/selvregulering-er-grunnmuren-laering>
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, S. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Jonassen, T. (2015). Fra oppbevaring til pedagogikk. Hentet 02. mai 2018 fra <https://www.barnehage.no/artikler/fra-oppbevaring-til-pedagogikk/427619>
- Juul, J., & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet : pedagogisk relasjonskompetanse*. Oslo: Pedagogisk forum.

- Killén, K. (2013). *Barndommen varer i generasjoner : forebygging er alles ansvar* (3. utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Kopp, C. B., & Scarr, S. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology, 18*, 199-214.
- Kvello, Ø. (2010). *Barn i risiko : skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lenes, R. (2014). *Personalets opplevelse av nærhet og konflikt i relasjonen med barn i barnehagen: Sammenhenger med barnets kjønn, atferdsregulering og sosioøkonomiske bakgrunn*. Masteroppgave ved Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Lysebo, M. O., & Bratt, E. G. (2017). *Relasjonskompetanse i barnehagen*. Oslo: Pedlex.
- Madsen, O. J. (2014). *"Det er innover vi må gå" : en kulturpsykologisk studie av selvhjelp*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Markussen, E. (1995). Dokumentert delkompetanse: Sesam, sesam eller en ny illusjon? I: P. Haug (Red.), *Spesialpedagogiske utfordringer* (s. 149-172). Oslo: Universitetsforlaget.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between Behavioral Regulation og Preschoolers' Literacy, Vocabulary, and Math Skills. *Developmental Psychology, 43*, 947-959.
- Moss, S. A. (1992). Shifting Conceptions of Validity in Educational Measurement: Implications for Performance Assessment. *Review of Educational Research, 62*, 229–258.
- Murray, L. (2014). *The psychology of babies: how relationships support development from birth to two*. London: Robinson.
- Nordanger, D. Ø., & Braarud, H. C. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Tidsskrift for Norsk psykologforening, 51*, 531-536.

- NOU 1991:4. (1991). *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Opdal, S. M. (2008). *Pedagogisk-filosofiske analyser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pianta, R., & Stuhlman, M. (2004). Teacher-Child Relationships og Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33, 444-458.
- Rege, M., & Størksen (u.å.), I. RogaBarn; Leken læring og tidlig innsats i Ragaland. Hentet 03. august 2018 fra https://www.uis.no/getfile.php/13324577/Læringsmiljøseneteret/Pdf/Forskning%20og%20prosjekter/RogaBarn_brosjyre.pdf
- Rogers, C. R. (1967). *On becoming a person : a therapist's view of psychotherapy*. London: Constable.
- Rueda, M. R., Rothbart, M. K., Mccandliss, B. D., Saccomanno, L., & Posner, M. I. (2005). Training, maturation, og genetic influences on the development of executive attention. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 102, 14931.
- Røkenes, O. H., Tolstad, O., & Hanssen, P.-H. (2006). *Bære eller briste : kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Schibbye, A.-L. L., & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet: om å skape gode relasjoner med barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seligman, M. E. S. (2009). *Ekte lykke. Positiv psykologi i praksis* (oversatt av T. M. Tangeraas). Oslo: Universitetsforlaget.
- Siegel, D. J. (2012). *The developing mind : how relationships og the brain interact to shape who we are* (2. utg.). New York: Guilford Press.
- Skau, G. M. (2002). *Gode fagfolk vokser- : personlig kompetanse som utfordring* (2. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

- Spurkeland, J. (2012). *Relasjonskompetanse: resultater gjennom samhandling* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlag.
- Statistisk sentralbyrå (2018). *Barnehager*. Hentet 4.april 2018 fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>
- Tetzchner, S. v. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Universitetsbiblioteket. (2018). *UiO; Artikkeldatabaser*. Hentet 03. juni 2018 fra <https://www.ub.uio.no/fag/religion-teologi/religionshist/database/>
- Vernon-Feagans, L., Garrett-Peters, P., & Willoughby, M. (2016). Predictors of Behavioral Regulation in Kindergarten: Household Chaos, Parenting, og Early Executive Functions. *Developmental Psychology*, 52, 430-441.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2016). *Handbook of self-regulation : research, theory, and applications* (3. utg.). London: The Guilford Pres.
- von Suchodoletz, A., Trommsdorff, G., Heikamp, T., Wieber, F., & Gollwitzer, S. M. (2009). Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation. *Learning and Individual Differences*, 19, 561-566.
- Woolfolk, A. E., Pettersson, T., Ragnheiður, K., & Nygård, M. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.