

Pedagogenes relasjonskompetanse

-hvem blir barnet i møte med pedagogen?

Av Herdis Kjelkenes Sjonfjell



Bacheloroppgave steinerpedagogisk barnehagelærer våren 2021

Sandnes 25 april 2021

Tusen takk

Takk til alle mine gode hjelpe, som har støttet og veiledet meg gjennom arbeidet med oppgaven og gjennom fire fine studie år. Aller først: Tusen takk til min kjære mann Roy for all din tålmodighet og støtte. Takk til mine herlige barn Kristoffer og Eine, for alt dere har lært meg og for deres tålmodighet når jeg har vært ivrig opptatt med studiene. Takk til Raquel McNeil for at du ble med på studieeventyret, det har vært en stor berikelse og god støtte å ha en god venninne som deg ved min side. Takk til min gode veileder Jenny Steinnes, spesielt takk for at du får meg til å gjenta det du sier med egne ord, det har gikk meg større utbytte av veiledningssamtalene. Takk til min tålmodige og forståelsesfulle klasselærer Ingvild Thurmann-Nilsen for god veiledning og fine samtaler. Takk til alle lærerne som har bidratt til at jeg ser nye perspektiver og verdier i livet. Takk til alle mine medstudenter, det har vært kjempe kjekt å bli kjent med dere. Trist at vi ikke får avsluttet dett studiet sammen i Oslo. Takk til tålmodige kollegaer i Steinerbarnehagen Bukkene bruse, som har støttet meg og tatt i et ekstra tak mens jeg har studert. Takk til Eventyrbrua Steinerbarnehage i Oslo, for husly i periodene jeg har vert i Oslo.

Takk til pappa og mamma for god veiledning, oppmuntring og interesse.

Jeg setter stor pris på alt dere alle har gjort for meg.

Takk

Innhold

1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Faglig begrunnelse	1
1.3 Avgrensing og presisering av problemstillingen.....	2
1.4 Begrepsavklaring	2
1.5 Oppgavens disposisjon.....	3
1.6 Litteraturgjennomgang.....	3
2.0 Teorigrunnlaget	5
2.1 George Herbert Mead.....	5
2.1.1 <i>Innledning</i>	5
2.1.2 <i>Symbol og gester</i>	5
2.1.3 <i>Selvet</i>	7
2.1.4 <i>Leken og Spillet</i>	7
2.1.5 <i>Jeg, meg og den generaliserte andre</i>	8
2.2 Profesjonsutøvelse	9
2.2.1 <i>Innledning</i>	9
2.2.2 <i>Barnehagelæreren som profesjonsutøver</i>	9
2.3 Relasjonskompetanse	10
2.3.1 <i>Innledning</i>	10
2.3.2 <i>Radarhjulet</i>	11
2.3.3 <i>Menneske interesse</i>	11
2.3.4 <i>Tillit</i>	12
2.3.5 <i>Dialogferdigheter</i>	13
2.3.6 <i>Emosjonell modenhet</i>	14
2.3.7 <i>Prestasjonshjelp</i>	14

2.4 Robust selv.....	15
2.4.1 Innledning.....	15
2.4.2 Selvverd.....	15
2.4.3 Selvtillitt.....	16
2.5 Steinerpedagogikk.....	16
2.5.1 Innledning.....	16
2.5.2 Historien om Otto.....	16
2.5.3 Steinerpedagogikk.....	17
3. Diskusjon.....	20
3.1 Innledning.....	20
3.2 <i>Kan det hevdes at profesjonsutøvelse står i motsetning til Steinerpedagogikk eller er det slik at de understøtter hverandre?</i>	20
3.3 <i>Kan det hevdes at det er steinerpedagogisk å jobbe ut ifra relasjonskompetanse?</i>	22
3.4 <i>Kan det hevdes at steinerpedagogens kunnskap om relasjonskompetanse, kan ha positiv påvirkning på barns selvoppfatning og føre til at barn utvikler et robust jeg?</i>	23
4. Avslutning.....	31
Referanser.....	33

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Helt fra jeg begynte å jobbe med mennesker i en alder av 18 år har jeg interessert meg for mellommenneskelige relasjoner og hvordan relasjoner mellom individer påvirker mennesker på godt og vondt. Barn som vokser opp i dag bruker svært mye av sin våkne tid i barnehagen, det er derfor naturlig å anta at barnehagen er en viktig arena for barnets selvutvikling.

Prinsippet om å være ett godt forbilde for barnas etterligning er sentralt innen Steinerpedagogikk. Det fokuseres ofte på viktigheten av at pedagogene er i betydningsfulle gjøremål som barna kan etterligne, fokuset er i stor grad på forbilde og etterligning som betydningsfullt i fysisk arbeid og fysisk speiling. Gjennom mitt arbeid i steinerbarnehage har jeg opplevd pedagoger som bruker mye tid på forbildentlig arbeid, til tider opplever jeg at det fratarn viktig samhandlings tid. Mitt kritiske blikk skyldes at jeg i en del tilfeller har observert at pedagoger som holder på med huslige sysler og hagestell går inn i en slags «boble» der det er de og oppgaven som er i fokus. Når steinerpedagogen er i en slik boble er det fullt mulig å både oppfatte det som at de er i et meningsfylt og etterligningsverdig arbeid, samtidig som de distanserer seg fra barna. Ut ifra min teori, forstår jeg ikke meningen med at ansatte skal bruke så mye tid på kjøkkenet eller andre dagligdagse gjøremål, hvis de ikke samtidig samhandler med barna. Mine egne holdninger setter meg i en mer eller mindre ubevisst konflikt mellom det å være følelsesmessig ærlig med meg selv og mine verdier, og å bryte en viktig norm på arbeidsplassen, spesielt i forhold til at forbilde etterligning har en så stor verdi i steinerpedagogikken. Jeg undrer meg over om et større fokus rettet mot relasjonskompetanse innen steinerpedagogisk profesjonsutøvelse kan påvirke pedagogenes kommunikasjon og samhandling med barn på en positiv måte?

1.2 Faglig begrunnelse

Filosofen Rudolf Steiner (1861-1925) var opptatt av at kroppslig og erfaringsbasert kunnskap dannet grunnlaget for senere kognitiv læring og utvikling (Grunelius & Helmuth von, 1971, s. 76). Steiner rettet mye oppmerksomhet mot oppdragelse gjennom forbilde og etterligning av dagligdagse gjøremål i vakre omgivelser. Ut ifra mine kilder har Steiner i liten grad beskrevet

mellommenneskelige relasjoner, men han skrev blant annet at «*glade miner hos oppdrageren og fremfor alt ekte, ikke påtatt kjærlighet*» (Steiner, 1994, s. 23) er viktig for barns utvikling. Førsteamanuensis i pedagogikk Terese K. Aslanian skriver «kjærlighet er omsorgskilde, og omsorg for barn er den mest sentrale oppgaven i barnehagen» (Aslanian, 2016, s. 17). Tillit og positiv menneskeinteresse er essensen i profesjonell relasjonskompetanse. Oppgaven fokuserer på verdien profesjonell relasjonskompetanse har i pedagogens arbeid med barn, sett ut ifra filosofen Georg Herbert Mead (1863-1931) sosiologiske perspektiv, og hvorvidt det kan ha innvirkning på barns opplevelse av seg selv. Temaet for oppgaven er relevant i forhold til alle som jobber i relasjon til barn.

1.3 Avgrensing og presisering av problemstillingen

Innenfor utviklingspsykologiske teorier finnes det ulike syn på hvilke prosesser som ligger til grunn når man utvikler en opplevelse av seg selv. Jeg vil forsøke å finne ut om pedagogens profesjonelle relasjonskompetanse kan ha påvirkning på barns robusthet, sett ut fra Mead sin speilingsteori. Mead utforsket hvordan selvbildet, eller selvoppfatningen vår blir dannet. Han mente at andre menneskers respons spiller en viktig rolle i forhold til hvordan vi oppfatter oss selv.

Jeg lurer på om det er betydningsfullt at steinerpedagoger har kunnskap om profesjonell relasjonskompetanse, og jeg lurer på om det kan påvirke barns selvoppfattelse.

Jeg har kommet frem til at jeg vil forske på problemstillingen:

Hvordan kan steinerpedagogenes kunnskap om profesjonell relasjonskompetanse påvirke barns utvikling av et robust selv, sett ut ifra Mead sin speilings teori?

1.4 Begrepsavklaring

Før jeg tar dere med videre i oppgaven min, vil jeg avklare et par vesentlige begreper.

Profesjonell: Høgskolelektor i pedagogikk Bernt Andreas Hennem og professor i pedagogikk Solveig Østrem definerer det slik: *barnehagelæreren som profesjonsutøver forvalter et samfunnsmandat som krever fagkunnskap, etisk refleksjon og profesjonelt skjønn* (Hennem & Østrem, 2019, s. 10)

Relasjonskompetanse: Spesialist i relasjonsledelse Jan Spurkeland definerer det slik: *ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker.* (Spurkeland, Relasjonskompetanse, 2020, s. 19)

Profesjonell relasjonskompetanse: er sammenhengen mellom barnehagelæreres samfunnsmandat og relasjonsutøvende arbeid.

Robust selv: ifølge psykolog Anne Linder er barn som tenker om seg selv at «det jeg kan/ føler/tenker/vet, er betydningsfullt. Både for meg selv og for andre» er et barn med et robust selv (Linder, 2019, s. 128)

Meads Speilingsteori: ifølge cand.ped og førstelektor i pedagogikk Peik Gjøsund og førstelektor i pedagogikk Roar Huseby er det: *et sentralt poeng i denne teorien at vi lærer å forstå oss selv ved å tolke andres reaksjoner på det vi sier og gjør.* (Gjøsund & Huseby, 2011, s. 15)

1.5 Oppgavens disposisjon

Jeg vil fortsette med en leseveiledning der jeg presenterer en del av litteraturen jeg har brukt. Deretter vil jeg presentere teoriene som danner grunnlaget for oppgaven, og som jeg tenker belyser min problemstilling på en god måte. Deretter følger analyse og drøfting av teorien. Mot slutten vil jeg beskrive hva jeg har kommet frem til. Jeg vil avslutte med å vise til min litteraturliste.

1.6 Litteraturgjennomgang

Kapittel 2.1 heter steinerpedagogikk. I dette kapitlet blir det først presentert en liten historie om en gutt som heter Otto, fra boken *Rudolf Steiner, liv og tanker* (2009) av filosofen Gary Lachman. Boken er basert på Steiners selvbiografi, som skildrer Steiners liv fra barndom og frem til hans død. Kapitlet avsluttes med en kortfattet presentasjon av steinerpedagogikken hovedsakelig basert på artikler skrevet av steinerpedagog Astrid Maria Sundt, steinerpedagog Renate K. Østergaard og førsteamanuensis ved universitetet i Agder Dag Øystein Nome fra heftet steinerpedagogikk i førskolealder av Steinerpedagog Bente Edlund og Steinerpedagog Ingvild Skeie.

Kapittel 2.2 heter barnehagelæreren som profesjonsutøver,. Her blir barnehagelærerens rolle presentert. Barnehagelærere skal optere profesjonelt i sine relasjoner, for å få en større

forståelse av hva det innebærer, har jeg brukt boken *Barnehagen som profesjonsutøver* (2019) av høyskolelektor i pedagogikk Bernt Andreas Hennem og professor i pedagogikk Solveig Østrem. Boken handler om barnehagelærerens samfunnsmandat, etikk og kunnskap. Jeg har også brukt *boka om ledelse i barnehagen* (2019) av professor i ledelse Kjell-Åge Gotvassli.

Kapittel 2.3 heter profesjonell relasjonskompetanse. Kapitlet baserer seg på boken *Relasjonskompetanse, resultater gjennom samhandling* (2020) av spesialist i relasjonsledelse Jan Spurkeland. Spurkeland skriver om ferdigheter og evner som utgjør relasjonskompetanse. Boken er skrevet for ledere og gir både en praktisk og en teoretisk innsikt hvordan man får til god samhandling med andre. I underkapitlet emosjonell modenhet henvises det til boken *Du og barnet* (2019) av psykolog Anne-Lise Løvlie Schibbye og doktor i litteraturvitenskap Elisabeth Løvlie. I boken skildrer de hvordan barnet styrker sin evne til å håndtere egne følelser og være trygg i seg selv gjennom relasjoner til betydningsfulle andre.

Kapittel 2.4 heter robuste selv. Kapitlet er basert på psykolog Anne Linder`s begrep robuste selv, hentet fra boken *Profesjonell relasjonskompetanse, stjernestunder i det relasjonelle universet* (2019). Det tar for seg begrepene selvverd og selvtillit som danner grunnlaget for det Linder kaller et robuste selv, og tar utgangspunkt i Linders begrepsforklaring og knytter det sammen med ulike teoretikere.

Kapittel 2.5 heter Georg Herbert Mead. I det kapitlet har jeg i hovedsak hentet informasjon fra boken *Å ta andres perspektiv, grunnlag for sosialisering og identitet Georg Herbert Mead i utvalg* av dr.polit. Sveinung Vaage (1951-2007). Boken gir en god innsikt i filosofen Georg Herbert Mead`s filosofiske bakgrunn, og gir gode illustrasjoner på sosiologiske og sosialpsykiske perspektiv. Boken viser hvordan Mead fester sin sosialiseringsforståelse til aktivt handlende individer som samhandler og kommuniserer gjennom ulike kroppsspråk.

2.0 Teorigrunnlaget

2.1 George Herbert Mead

2.1.1 Innledning

Mead har vært med på å danne et viktig grunnlag innenfor symbolsk interaksjonisme (Vaage, 1998, s. 17), han utforsket hvordan selvbildet eller vår selvoppfatning blir dannet. Teorien kalles også for speilingsteori (Gjøsund & Huseby, 2011, s. 15). Mead mente at subjektivitet blir til gjennom interaksjon med andre, det vil si at han mente at andre menneskers respons, spiller en viktig rolle i forhold til hvordan vi oppfattet oss selv. Et sentralt poeng i denne teorien er at vi lærer å forstå oss selv ved at vi tolker andres reaksjoner på det vi sier og gjør. Dette kapitlet er delt opp i fire underkapitler, som tar for seg temaene: Symbol og gester, Selvet, leken og spillet, -jeg, meg og den generaliserte andre.

2.1.2 Symbol og gester

Symbol, også kalt gester, viser seg som kroppsholdninger, hodevendinger, blikkretninger, finger-språk og viktigst av alt gjennom vokale symbol, som indikerer noe for et annet individ. Mead peker på menneskers bruk av signifikante symboler og medvirkning som essensiell for menneskets selvutvikling. «*Det er gjennom evnen til å være den andre samtidig som man er seg selv at symbolet blir signifikant*» (Vaage, 1998, s. 215), det vil si at man danner et indre bilde av det man symboliserer ovenfor den andre, at den andre skal gjøre. Mennesker har evnen til å kunne veve seg inn i fellesskapsaktiviteter gjennom bruk av signifikante symboler (Vaage, 1998, s. 56) Når vi bruker gester, sender vi ut budskap, det kan være en grimase eller et utsagn som gir uttrykk for en mening. Denne indikasjonen er avgjørende for samspill med andre individer. Budskapet vi sender sier noe om egenskaper ved oss selv. Den andre aktøren mottar budskapet, vurderer budskapet og responderer på det. «*Virkingen av den holdningen som vi vekker hos andre, virker tilbake på oss selv. Det er på den måten at medvirkning oppstår gjennom kommunikasjon.*» (Vaage, 1998, s. 56) Aktøren ser ikke bare den andre, men fortolker den andres symboler og danner seg en forståelse av hvordan den andre ser på ham – dvs. tar den andres perspektiv. Måten mennesket viser sine gester på læres gjennom interaksjon med mennesker man har relasjoner til. Samfunnet har enkelte stabile praksiser eller normer, som det forventes at man skal følge «*individet kan i den grad de inntar andres roller innta samfunnets vanemessige holdninger overfor slike sosiale situasjoner*» (Vaage,

1998, s. 54). Ved bruk av signifikante symbol, inntar individer andres holdning, særlig felles holdninger. Gjennom det inntar individet samme holdninger ovenfor seg selv, som samfunnet har ovenfor han. I en kjent situasjon vil alle innta en bestemt holdning i den grad vanen er en vane som alle har tatt til seg. Hvis individet viser denne holdningen ved hjelp av gest eller ord til et annet individ, fremkaller gesten og ordene den samme holdningen hos han selv som den fremkaller hos den andre. (Vaage, 1998, s. 55). Mennesker som ikke har forkunnskap om den etablerte vanen, kan veves inn i fellesskapsaktivitet gjennom sine evner til å respondere på de andres gester. Gjennom gestene utpeker vi ting. Denne utpekingen kan foregå på ulike måter, ved hjelp av fingre, kroppsholdninger og blikkretninger, man utvikler lokale gester det vil si at bestemte lokale symbol som indikerer noe for et annet individ og som de andre individene responderer på. Det foregår en bestemt prosess av utpeking ovenfor individer i grupper, det fremhever hva som er viktig i felles aktiviteter (Vaage, 1998, s. 56)

For barn vil gester som smil, utstrakte armer eller en rynket panne hos de som de omgås, være stimuli som fremkaller instinktive responser, som latter eller gråt, og det vil gjerne strekke ut armene for å søke nærhet hos sin omsorgsperson. Når barnets gester blir møtt slik som barnet har forestilt seg at de vil bli møtt, har barnet det som skal til for å påvirke de sosiale objektene som danner den viktigste delen av dets omgivelser. Når spebarnet når denne fasen i sin utvikling, føler barnet seg trygg på at det kjenner de ulike medlemmene i gruppen som omgir det. Barnet opplever trygghet fordi de har en felles forståelse av gestene. De kan tolke og gi egen respons på andres stimuli, de blir i stand til å tolke andres ansiktsuttrykk, kroppsholdning og tonefall, og barnet kan sende tilbake gester og bli møtt med symboler som bekrefter at omsorgspersonene forstår barnets gester. Små barns sosiale intelligens er først og fremst en indre prosess, det viser seg i barnets blikk og kroppsholdning. De opptrer med trygghet overfor sine nærmeste, fordi deres gester har fått mening for det. (Vaage, 1998, s. 134) Gester kan fremkalle bestemte predeterminerte reaksjoner, som seksuell adferd, foreldreadferd og aggresjon. Hvis disse reaksjonene foreligger i individets natur, vil de oppstå med en gang egnet gest fremkaller det (Vaage, 1998, s. 213) «Adferd er summen av levende veseners reaksjoner på sine omgivelser, særlig på de objekter som deres relasjon til omgivelsene har skåret ut. Blant disse objektene vil jeg nevne noen med spesiell betydning, nemlig andre levende individer som tilhører samme gruppe» (Vaage, 1998, s. 213) Holdninger og tidlige indikasjoner på handling hos dem som tilhører samme gruppe er særlig viktige stimuli. De andre individene i gruppen kan ses på som sosiale objekter, de eksisterer som dette før selve oppstår.

2.1.3 Selvet

«*Selve oppstår gjennom adferd når individet blir et sosialt objekt for seg selv i erfaringen*». (Vaage, 1998, s. 214) Dette kan vi observere at skjer når individet inntar den holdning eller bruker de gester som et annet individ ville brukt, og selv respondere eller har en tendens til å respondere på det. Det kommer til uttrykk i den normale leken og i adferd hos småbarn. Hos spebarn kan vi observere at de etterligner sine omsorgspersoners ansiktsuttrykk og lyder, etter hvert som de utvikler seg ser vi at de hermer mer og mer etter sine omsorgspersoners handlinger. Barnet begynner gradvis å snakke med seg selv slik det snakker med andre. Ved å skape et indre forum for å samtale med seg selv, konstituerer barnet det vi kan kalle det mentale felt. «*Objektet og erfaringer som hører til barnets egen kropp og de forestillingene som tilhører deres egen fortid, blir dermed deler av dets eget selv*» (Vaage, 1998, s. 214). Denne prosessen fører til at barnet gradvis blir et sosialt vesen i sin egen erfaring, og det begynner å handle i forhold til seg selv tilsvarende med hvordan det handler i forhold til andre.

Ifølge Mead's teori er det først når selvet er i stand til å se seg selv ut ifra den generaliserte andres perspektiv at tenkningen finner sted og individualiteten oppstår. Utviklingen skjer gradvis og over mange år. Mead mente at etter hvert som barn utvikler seg, så blir andre menneskers respons og oppfatning av dem som personer mer og mer betydningsfulle, ifølge Vaage «*er det to stadier som utgjør de to vesentlige trinnene på vei frem mot selvbevissthet*» (Vaage, 1998, s. 235) .

2.1.4 Leken og Spillet

Det første trinnet er leken. Barna begynner etter hvert å vise en tydelig interesse for sosiale relasjoner. Mead mente at dette kom til uttrykk gjennom at de begynner å leke at de er andre mennesker. De tilegner seg kunnskap om, og leker rollene til dem som tilhører deres samfunn, de leker at de er mor og far, lege, politi, osv. Barna begynner nå å interessere seg for andres perspektiv og fokuserer på hvordan det kommer til uttrykk. Når de leker at de er et annet menneske, så oppfører de seg ikke bare kroppslig, men også mentalt ut ifra hva de intuitivt antar er perspektivet til den de leker. Det skjer ifølge Mead fordi barn automatisk fremkaller i seg selv responsene på sin egen sosiale handlinger.

Spillet har regulerte prosedyrer, regler og flere deltagere. For at barn skal beherske et spill, må barnet ikke bare være i stand til å innta den andres rolle, slik som i leken, det må i tillegg være i stand til å internalisere de forskjellige rollene til alle spilledeltakerne og styre sine

handlinger deretter. Barnet må se seg selv ut ifra slik gruppen som helhet ser det, for å forstå sin rolle i spillet. Dette er først mulig, når barnet kan innta den holdning eller bruker de gester som et annet individ ville brukt, og det fører til at barnet selv respondere eller har en tendens til å respondere på dette.

Gjennom denne lekende prosessen, blir barnet gradvis et sosialt vesen i sin egen erfaring, og det begynner å handle i forhold til seg selv overensstemmende med hvordan det handler i forhold til andre. Barnet snakker med seg selv slik de i omgivelsene snakker med hverandre. Ved å danne seg ett indre forum for å samtale konstituerer barnet det vi kaller det mentale felt.

Når barnet behersker dette, så begynner det å forstå at samfunnet har ulike spilleregler, og at det finnes ulike sosiale grupperinger. På dette stadiet begynner barna å oppdage at mennesker ikke bare handler ut ifra hva de selv tror og mener, men også basert på hva samfunnet forventer av dem som personer. Barna begynner å forstå at folk har flere roller i livet, legen på sykehuset, er ikke bare en lege, men kan også være far til barn, fotballtrener, noens venn osv. De ser etter hvert at rollenes spilleregler kan gi ulike forventninger til samme person. Etterhvert som barna utvider sin forståelse for andres perspektiv, så begynner de å bry seg mer om andres oppfatning av dem selv. De merker gradvis at måten de oppfører seg og hva de uttaler påvirker hvilken respons de får fra andre.

2.1.5 Jeg, meg og den generaliserte andre

Mead mente at disse stadiene fører frem til en utvikling av et jeg, et meg og den generaliserte andre. Jeg representerer vårt indre selv med våre egne tanker, syn og meninger. Meg representerer vårt sosiale selv og våre egne responser på samfunnets sosiale spilleregler. Den generaliserte andre representerer vår oppfatning av andres forventninger til oss. Gjennom å sende ut mange budskap til forskjellige personer får vi tilbake mange vurderinger av ulike egenskaper ved oss selv. Gjennom de andres respons skaffer vi oss etter hvert et godt grunnlag for en nyansert og relativt stabil oppfatning av hvem vi er, og hva slags person vi er. Vår oppfatning av oss selv som person, er derfor ett resultat av signalene vi får fra de menneskene vi har omgang med.

Mead bruker begrepet «den generaliserte andre» om vår oppfatning av samfunnets forventninger til oss, vi inntar de andres holdninger og speiler oss i vår illusjon om deres respons. Ifølge Mead's teori er det først når selvet er i stand til å se seg selv ut ifra den generaliserte andres perspektiv at tenkningen finner sted og individualiteten oppstår. Mead

mente at etter hvert som barn utvikler seg, så blir andre menneskers respons og oppfatning av dem som personer mer og mer betydningsfulle. Han mente at det var når selvet ble i stand til å se seg selv ut ifra andres perspektiv at tenkning fant sted og individualiteten oppsto.

det er bare når den enkelte handler med referanse til seg selv samtidig som han handler med referanse til andre, at han blir subjekt og ikke objekt for seg selv, og bare idet han påvirkes av sin egen sosiale adferd på samme måte som han påvirkes av andres, han blir objekt for sin egen sosiale adferd på samme måte som han påvirkes av andres, han blir objekt for sin egen sosiale adferd» (Vaage, 1998, s. 204)

Ifølge Mead, så forstår og vurderer vi oss selv, ut ifra slik vi forstår at andre oppfatter og vurderer våre handlinger. Jeget har egenskaper som individet uttrykker gjennom handlinger. I selve egenskapen eller utføringen av handlingen ligger det ingen vurdering, men vurderingen kommer når handlingen blir oppfattet av en annen som gir respons på handlingen. Ut ifra hvordan jeget tolker denne reaksjonen og vurderingen, så bedømmer jeget sine egne handlinger og egenskaper. Ut ifra Meads teori, så spiller andre mennesker respons en viktig rolle i forhold til hvordan vi oppfatter oss selv.

2.2 Profesjonsutøvelse

2.2.1 Innledning

Dette kapittelet belyser i korte trekk hva det innebærer å være en profesjonsutøver. Kapittelet består av sitater fra Hennem, Østrem og Gotvassli

2.2.2 Barnehagelæreren som profesjonsutøver

Hennem og Østrem belyser at som profesjonsutøver utfører man bestemte oppgaver på vegne av samfunnet (Hennem & Østrem, 2019, s. 17). Barnehagelæreren profesjonsutøvelse skal fungere som et bindeledd mellom på den ene siden samfunnets lover, forskrifter, ordninger og institusjoner, og på den andre siden barna og deres foresatte (Hennem & Østrem, 2019, s. 18). Hennem og Østrem slår fast at barnehagelæreryrket skal være kunnskapsbasert, hvis ikke kan det ikke kalles en profesjon (Hennem & Østrem, 2019, s. 48). Profesjonsutøveren må alltid ivareta samfunnets interesser samtidig som man ivaretar enkeltindivider på best mulig måte. Faglig kunnskap, moralsk ansvar og etisk dømmekraft er viktige faktorer som gjør yrket til en profesjon. Faglighet og fagspråk er viktig, fagspråk handler blant annet om at barnehagelæreren utvikler en fagterminologi, et språklig ordforråd og en faglig trygghet som

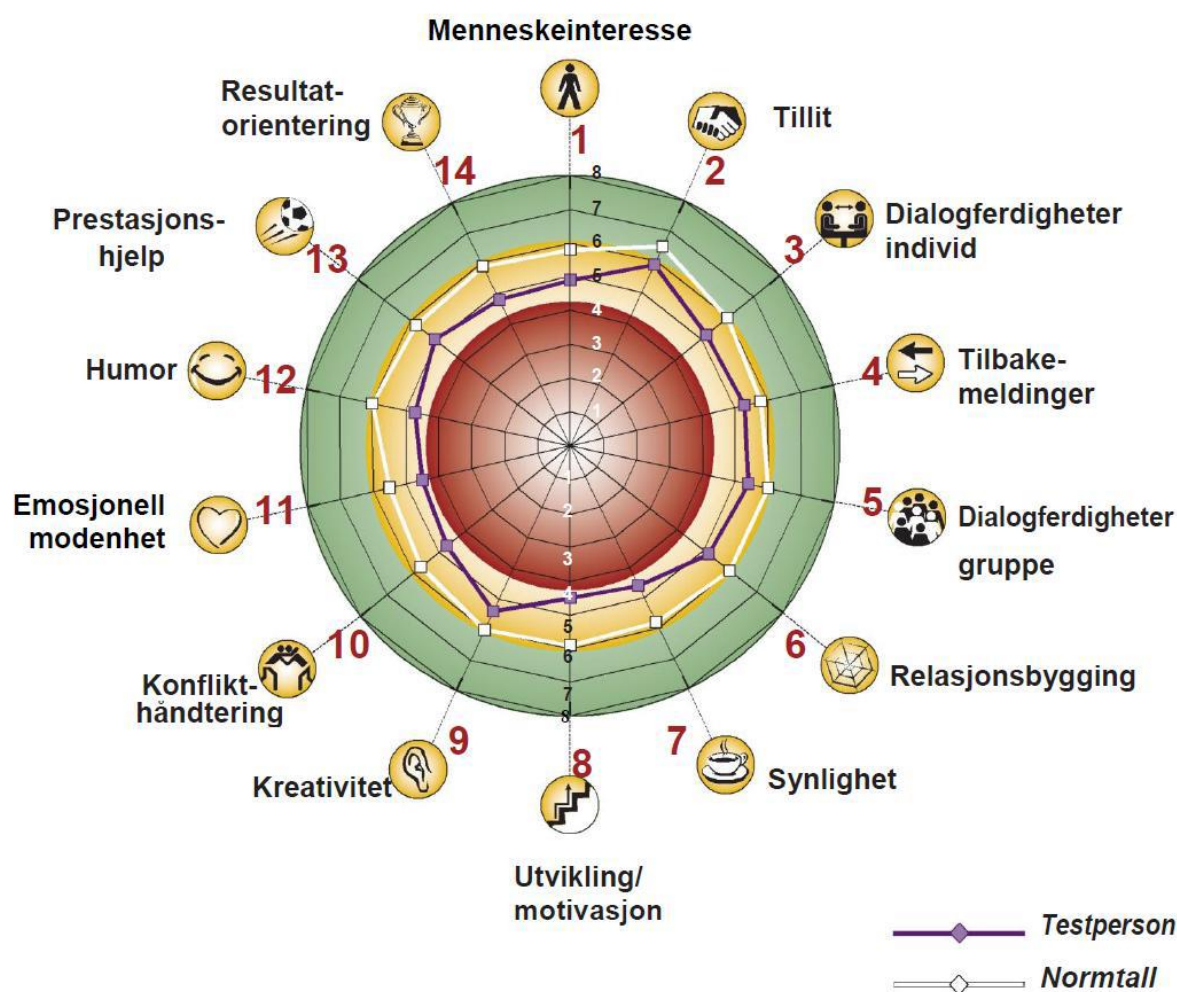
fører til at barnehagelæreren kan beskrive og begrunne barnehagens pedagogiske arbeid i barnehagen (Hennum & Østrem, 2019, s. 26). Faglig trygghet, er nødvendig for å kunne kommunisere og formidle hva pedagogisk arbeid handler om, både til foreldre, politikere, offentligheten og forvaltning. Barnehagelærere som bruker fagspråk og synliggjør sine kunnskaper, sin faglighet, oppnår lettere tillit hos foreldre og anerkjennelse i samfunnet. En dyktig barnehagelærer kan ordlegge seg, og vet at hva man legger vekt på og hvordan man ordlegger seg er situasjonsavhengig, det kommer an på hvem man kommunisere med. Det er forskjell på hvordan man kommunisere med foreldre, kolleger eller andre instanser. Når en barnehagelærer kan sette ord på og begrunne sine valg, så synliggjøres spesialistkunnskapen ved at faglige refleksjoner knyttes til praktiske yrkeshandlinger (Hennum & Østrem, 2019, ss. 25-31). I barnehagen vil vi møte mange ulike utfordringer i rollen som barnehagelærere, det er viktig at vi innehar en grunnleggende forståelse for hva det vil si å være en leder. Ifølge Gotvassli handler pedagogisk ledelse om å rette fokus mot kjernevirksomheten, og om å lede barnehagen i tråd med barnehagens verdigrunnlag og samfunnsmandatet (Gotvassli, 2019, s. 65). Personale er selve bærebjelken i barnehagedriften, det er viktig at personalet er motivert og kompetente, derfor bør barnehagelæreren vite hva som skaper trivsel og motivasjon slik at lysten til å gjøre en innsats vekkes. Neste kapittel handler om relasjonskompetanse, det vil belyse viktige momenter i forhold til hvordan relasjonskompetanse bidra til å skape trivsel og motivasjon

2.3 Relasjonskompetanse

2.3.1 Innledning

I følge Spurkeland må ledere ha både talent og trening for å mestre relasjonsledelse. Det innebærer blant annet at lederen må ha evne til å vise støtte gjennom empati, dialog og tilrettelegging. Spurkeland har delt relasjonskompetanse inn i 14 ulike dimensjoner som han illustrerer gjennom radarhjulet. Dette kapitlet er delt opp i fem underkapitler, som tar for seg dimensjonene: menneskeinteresse, tillit, dialogferdigheter, emosjonell modenhet og presentasjonshjelp.

2.3.2 Radarhjulet



Bilde brukes etter avtale inngått med Spurkeland (Spurkeland, relasjonsledelse, u.d.)

2.3.3 Menneske interesse

I bildet over vises radarhjulet, her kan man se at Spurkeland innleder hele kompetanseområdet ved å sette menneske i sentrum. Han mener at det sentrale i relasjonspedagogikk er pedagogens menneskesyn og evne til å mestre relasjoner. «Et positivt menneskesyn gjør at troen på det gode overskygger det destruktive» (Spurkeland, Relasjonspedagogikk, Samhandling og resultater i skolen, 2018, s. 43). Ifølge Spurkeland kommer menneskeinteressen til uttrykk hver gang mennesker møters og kan beskrives som relasjonell atferd. Denne atferden har både en psykisk karakter og fysisk synlig karakter. Vi kan observere ulike styrkegrader av menneskeinteresse ved hvert enkelt mellommenneskelig møte. Ved å bruke fornavn, øyekontakt, vise genuin interesse for den andre og gi

oppmerksomhet omkring den andres personlige interessefelt eller livssituasjon, viser man en positiv menneskeinteresse. Den man henvender seg til vil sannsynligvis oppleve at den er satt i sentrum for den andres mentale verden. Mennesker opplever i stor grad at de blir sett og verdsatt når de blir møtt slik (Spurkeland, Relasjonskompetanse, 2020, ss. 25-35). «gjennom at andre ser meg, sanser meg svarer meg og respekterer meg, opplever jeg å eksistere» (Lysebo & Bratt, 2019, s. 9). Dette kaller Spurkeland for relasjonell oppmerksomhet (Spurkeland, Relasjonskompetanse, 2020) Relasjonskompetanse er avgjørende for samarbeid, veiledning, læring og positiv sosial utvikling. «Vi bærer barnas liv i våre hender, men vi må også være bevisst den samme etiske fordringen ovenfor voksne vi møter. Vi må bære kollegaene våre slik at de opplever seg trygge og sterke i møte med oss. Da vil de i neste omgang være i stand til å bære seg selv og andre» (Lysebo & Bratt, 2019, s. 10)

2.3.4 Tillit

Ifølge Spurkeland er tillit en følelse som baserer seg på menneskets tolkning av en person eller en situasjon. Allerede i de første sekundene av et mellommenneskelig møte dannes grunnlaget for tillit. Siden tillit har en emosjonell karakter, så kan den ikke direkte måles. Man kan oppleve tillitsfølelsen som en bevegelse mellom varme eller kulde ut fra tolkningen man gjør av kroppsspråk og ord som kommer fra den man vurderer. Vår respons på vurderingen av den andre, er som oftest å vise en adferd tilpasset vår tolkning. Tillit utvikles gjennom interpersonlige erfaringer og bygges ved repeterte tillitsvekkende handlinger (Spurkeland, Relasjonskompetanse, 2020, ss. 37-57). Rammeplanen slår fast at «barnehagen skal gi barna mulighet til å utvikle tillit til seg selv og andre» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Spurkeland viser til at man kan dele tillit opp i fem ulike dimensjoner

- Integritet: Samsvar mellom tale og handling
- Kompetanse: Faglig kunnskap og mellommenneskelig kunnskap
- Konsistens: Forutsigbarhet, enhetlig opptreden og konsekvens
- Lojalitet: Villighet til å stille opp for en annen person og støtte denne
- Åpenhet: Ærlig og sannhetstro opptreden

(Shindler og Thomas 1993, sitat i Spurkeland 2020, s. 39.)

2.3.5 Dialogferdigheter

En dialog skal ifølge Spurkeland bære preg av likeverdighet på tvers av kulturell og sosial tilhørighet, alder og posisjon skal utjevnes. Dialogen mellom voksne og barn kan bli likeverdig når den voksne vet å utjevne forskjellene. Begge partene skal oppleve å bli møtt med respekt og det skal være rom for personlig deltagelse. Personlig deltakelse i dialogen har et sterkt vinn - vinn aspekt. Det er viktig at begge parter får uttrykke sine meninger og viser interesse for den andres meninger. En god dialog er når samtalen preges av spørsmål, vitebegjær, interesse for hverandre, lytting refleksjon og læring (Spurkeland, Relasjonskompetanse, 2020, ss. 63-91). Kongruens i dialogen oppstår ifølge Spurkeland når alle signalene pedagogen sender stemmer overens, tanke, ord og kroppsspråk sier det samme (Spurkeland, Relasjonskompetanse, 2020, s. 107). Ifølge Lysebo og Bratt er barn undrende og åpne for kunnskap om seg selv og verden rundt dem, og de har et tydelig kroppsspråk. Vi voksne må være «bevisst på at vi ikke gradvis avlærer dem denne naturlige spørrende, åpne og undrende stilen ved vår væremåte og våre holdninger» (Lysebo & Bratt, 2019, s. 45). Spurkeland mener at når en dialog oppleves som ubalansert mister dialogen sin hensikt. Mennesket er et emosjonelt vesen, opplevelse av mye motstand eller underlegenhet resulterer i redusert evne til ytelse og deltakelse. Et menneske som opplever underlegenhet i samtale med et annet menneske mister raskt sin evne til å være med i samtalen, mye av den mentale kapasiteten brukes da til indre dialog og opplevelsen av å føle seg dum. Mennesker kan knytte bånd eller bli fremmede gjennom språket de velger å bruke. Ved å starte de første minuttene av en dialog med å tone seg inn på den andre, med for eksempel å fremkalle positive minner eller spørsmål om ferie og fritid, kan man etablere et jeg du forhold. Når vi er i dialog registrerer vi og kalibrerer oss bevist og ubevist ut ifra samtalepartnerens signaler som tempo, styrke, kroppsspråk, stemmeleie, øyekontakt, berøringspunkt, lytting, emosjonell styrke, vennlighet og genuin interesse for hverandre. Samtaleform og kommunikasjonsmønstre justerer seg nærmere eller lengre fra hverandre. Spurkeland er overbevist om at dialogen er veien til motivasjon, innsats, trivsel, helse og livskvalitet. Han mener at alle mennesker må få lov til å formidle sine tanker og fortelle om sine liv, til andre som lytter og empatiske følger med, først da blir mennesket tydelig for seg selv og for andre. Mennesker trenger simpelthen å formulere seg, for å forstå hva de mener (Spurkeland, Relasjonskompetanse, 2020, s. 125.145).

2.3.6 Emosjonell modenhet

I følge Spurkeland vil en dialog alltid preges av en emosjonell komponent. Ledere og pedagoger som håndterer det å være emosjonell i møte med menneskene de skal hjelpe, er mer troverdige og forutsigbare (Spurkeland, Relasjonskompetanse, 2020, s. 267). Ifølge psykolog Anne-Lise Løvlie Schibbye og doktor i litteraturvitenskap Elisabeth Løvlie spiller mitt forhold til mine følelser på en kompleks måte inn i mitt forhold til deg. Gjennom at vi som voksne er bevist våre følelser, lærer barn å forstå og håndtere sine følelser (Schibbye & Løvlie, 2019, ss. 40-45). Ifølge Spurkeland er våre følelser den sterkeste og mest ekte form for kommunikasjon. Han mener at den emosjonelle profesjonaliteten gjør at omgivelsene ser og skjønner bedre. Han hevder at det er uprofesjonelt å ikke vise følelser i situasjoner som inviterer til glede, tårer og empati. Mange trenger å lære seg å vise at man føler hjelpeløshet og svakhet i emosjonelle situasjoner, det er en styrke i å være et helt og ekte menneske (Spurkeland, Relasjonskompetanse, 2020, ss. 263-285).

2.3.7 Prestasjonshjelp

Spurkeland har plassert prestasjonshjelp mot slutten av radarhjulet for å oppsummere mye av en leders og en pedagogs totale evne til å bidra i andres utvikling og prestasjoner. Han definerer prestasjonshjelp som «enhver relasjonell påvirkning som får et annet menneske til å kjenne seg psykisk sterkere, bli mer kompetent og få frem det beste i seg selv».

Prestasjonshjelp handler om å

- 1 Få et annet menneske til å kjenne seg psykisk sterkere*
- 2 Få et annet menneske til å bli mer kompetent*
- 3 Få et annet menneske til å finne og bruke sine sterke sider*

(Spurkeland, Relasjonskompetanse, 2020, s. 308)

Alle disse tre rollene handler om å hjelpe andre til å bedre mestre oppgaver i livet.

Spurkeland presiserer at prestasjonshjelp ikke først og fremst handler om å føre andre fram til å bli best, men å støtte og hjelpe dem der de befinner seg her og nå, på alle områder og nivå (Spurkeland, Relasjonskompetanse, 2020, ss. 307-322).

2.4 Robust selv

2.4.1 Innledning

Dette kapittelet handler om robuste selv, som ifølge Linder danner grunnlaget for en positiv selvoppfatning der barnet tenker at det jeg kan/ føler/tenker/vet, er betydningsfullt for meg selv og for andre. I Rammeplanen, under kapittelet om barnehagens verdigrunnlag, står det at personalet skal fremme livsmestring, psykisk helse og følelse av egenverd (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kapittelet er delt inn i to underkapittel, selvverd og selvtillit

2.4.2 Selvverd

Selvverd er menneskets indre målestokk som vurderer vår verdi, både i forhold til oss selv og i forhold til andre. (Linder, 2019, s. 128) Barnets selvverd skapes gjennom sosial støtte, som når de voksne ser barnets kontaktmessige initiativer og responderer på dem (Linder, 2019, s. 66). Tilknytningsprosessen er en sentral prosess der barnet tilegner seg erfaringer når det gjelder samspill og regulering emosjoner (Askland & Sataøen, 2014, s. 106). Ifølge tilknytningsteorien til psykologen John Bowlby (1907-1990) er sosiale relasjoner kjerneområdet i utviklingen, barn er allerede som nyfødte innrettet mot sosialstimulering og sosial deltagelse. Han mente at «trygge tilknytningsforhold er den beste «livsforsikringen» du kan ha» (Bowlby, 1990 i Størksen, 2018, s. 86). Definisjonen av tilknytningsadferd er: «enhver adferd som fører til at en person oppnår eller opprettholder næret til en annen klart identifiser person som blir oppfattet som bedre i stand til å takle verden» (Bowlby 1982 i Tetzchne, 2020, s. 541). Bowlby mener at menneskebarn «er preprogramert til å utvikle seg på en sosialt samarbeidende måte. Om de gjør det eller ikke, avhenger i stor grad av hvordan de blir behandlet» (Bowlby, 1984 i Tetzchne, 2020, s. 540). Psykoanalytiker og barnelegen Donald Woods Winnicott (1896-1971) var spesielt opptatt av selvets utvikling, han mente at nærhet og kroppskontakt er viktig. Når barn motar berøring fra en voksen som er følelsesmessig pålogget, vil barnet få støtte til å fornemme sin egen kropp, det vil bidra til å gi barnet en opplevelse av å være virkelig «å bo i sin egen kropp» (Winnicott, 1997 i Størksen, 2018, s. 89). Ifølge Linder skapes individets selvverd gjennom emosjonelle samspill. Sitat Linder «Sunn selvverd er en emosjonell vaksinerings mot psykiske problemer» (Linder, 2019, s. 128) Ifølge Linder er selvtillit et betydningsfullt supplement til selvverd (Linder, 2019, s. 100).

2.4.3 Selvtillit

I følge Linder er selvtillit individets oppfatning av sine egne evner og sin mulighet til å handle, selvtillit handler om å ha tillit til sine egne evner og handlinger (Linder, 2019, s. 128). Opplevelse av mestring er således betydningsfullt for utviklingen av selvtillit. Å føle at man lykkes med noe bidrar til selvtillit. I følge barnehagelærer Line Melvold er det viktig å tilrettelegge for at alle barn får kjenne på følelsen av å strekke til eller være god på noen områder. Kravene barn utsettes for må være rimelige ut fra den enkeltes forutsetninger og muligheter (Melvold, 2018, s. 25) Det er også viktig å lære barn at det er greit å ikke mestre alt like godt. Mennesker er i dag utsatt for et enormt mestringspress, det forventes ofte at barn mestrer mye på mange forskjellige arenaer. Barn må erfare at mennesker er ulike og er gode på ulike områder og at det er helt greit. Sitat Linder «Sunn selvtillit er en vaksinerings mot handlingslammelse og sosial ekskludering»

2.5 Steinerpedagogikk

2.5.1 Innledning

Dette kapittelet starter med å en liten historie om gutten Otto fra Steiners selvbiografi. Til slutt kommer en kort beskrivelse av steinerpedagogikken som bygger sine pedagogiske impulser på Steiners verdigrunnlag og menneskesyn.

2.5.2 Historien om Otto

Da Steiner var rundt 23 år flyttet han inn til den Jødiske familien Specht, for å være huslærer for deres 4 sønner. Deres yngste sønn 10 år gamle Otto, hadde vannhode og ble ansett som både fysisk og psykisk utviklingshemmet. Otto kunne verken lese, skrive eller regne. Otto var en blek gutt som var plaget av hodepine og hadde tendens til å få raseriutbrudd. Han hadde lite krefter og ble utmattet av lette mentale anstrengelser, arbeidsøkter på omtrent 15 minutters var en påkjenning for gutten. Steiner's syn på Otto, var at Otto var en gutt med stort sjelelig potensial, men kroppen skapte vanskeligheter for han. Steiner jobbet målrettet for å vinne Ottos kjærlighet og tillit, noe som skal ha vært et møysommelig arbeid, men en givende prosess. Steiner beskrev at gjennom arbeidet med Otto, så ble forholdet mellom det kroppslige og det sjelelige tydelig for han. Steiner beskrev at han måtte vekke Ottos interesser, for så å veilede og undervise han frem til den gjenstridige kroppen ikke orket mer. Steiner bodde sammen med familien Specht i to år. Ottos selvtillit vokste seg sterkere og han klarte å bestå

opptaksprøven til gymnaset, selv hans fysiske helse skal ifølge Steiner ha blitt bedre. Otto skal senere ha studert medisin og tjenestegjorde som militær lege. (Lachman, 2009, ss. 79-80)

2.5.3 Steinerpedagogikk

Steinerpedagogikken baserer seg på Steiners antroposofiske menneskesyn. I den lokale rammeplanen for steinerbarnehagene, anerkjenner steinerbarnehagene Steiners syn på at mennesket er mer enn det som kan måles og veies, mennesket har også en åndelig dimensjon. De tre menneskelige egenskapene; tanke, følelse og vilje, er sentrale innen steinerpedagogisk menneskesyn, tanken representerer det kognitive, følelse representerer det følelsesmessige og viljen det kroppslige (Steinerbarnehageforbundet, 2017, s. 7). Gjennom sansing tilegner barnet seg livsnødvendige ferdigheter og skaffer seg kunnskap om livet. Steiner viser til to nøkkelbegreper som betegner hvordan barn opptrer i forbindelse med sine omgivelser «etterligning og forbilde» (Steiner, 1994, s. 19), han viser til filosofen Arestoteles som kalte mennesket for det mest etterlignende av alle dyr. Steiner hadde ikke fokus bare på etterligning av det fysiske, han skriver «alt det som utspiller seg i barnets omgivelser, som det kan oppta med sine sanser». Steiner benevner følelseslivet som «fornemmelsesevne eller astrallegeme» han skriver «det kommer nemlig ikke an på om vedkommende vesen reagerer på en ytre impuls, men om impulsen oppleves i det indre, som lyst eller smerte, drift, begjær osv» (Steiner, 1994, s. 12).

Til de krefter som virker formende på de fysiske organer, hører altså glede over og med omgivelsene. Glade miner hos oppdrageren og frem for alt ekte, ikke påtatt kjærlighet. En slik kjærlighet som varmt gjennomstrømmer de fysiske omgivelser, ruger bokstaveligtalt de fysiske organers former frem. Når barnet gis muligheten til å etterligne sunne forbilder i en kjærlig atmosfære, er det i sitt rette element. Derfor skulle man strengt påse at det i barnets omgivelser ikke finnes noe som det ikke bør etterligne (Steiner, 1994, s. 23)

Ifølge Østergaard er premisset for det steinerpedagogiske arbeidet med førskolebarn at «barn i sine første leveår oppdrar seg selv gjennom etterligning; etterligning av alt som skjer i barnets omgivelser» (Østergaard i Edlund & Skeie, 2015, s. 141) Ifølge Sundt gir speilingsnevronene i hjernen vår oss en spontan og intuitiv forståelse av andres uttrykk (Sundt i Edlund & Skeie, 2015, s. 22). Østergaard beretter videre at selvoppdragelse gjennom etterligning er et steinerpedagogisk hovedprinsipp i steinerbarnehagene. Det er opp til hvert enkelt barn, *hva*

barnet etterligne, *hvordan* barnet etterligner og *om* barnet i det hele tatt vil etterligne noe. Barn skal ikke oppfordres direkte til å delta i de voksnes gjøremål, de voksnes oppgave er ikke i å opptre verbalt begrunnende og forklarende, men i å være et etterligningsverdige forbilder i alt som gjøres i barnehagen. Hun mener at sett ut ifra en slik tankegang vil den voksne kontinuerlig befinne seg i en selvoppdragende prosess, og at det er denne selvoppdragelsen som på sin side virker oppdragende på barnet. Ifølge henne ønsker derfor ikke steinerpedagoger å være direkte målstyrende, men skape rom for at barnet kan ta til seg det barnet trenger i sin selvoppdragelse. Dette støttes av Nome som mener at pedagogens oppgave først og fremst er å være bevisst sin rolle som forbilde. Han mener at det innebærer å legge til rette for aktiviteter i barnehagen *hvor den voksne selv er aktiv*, slik at barnet kan inviteres til å delta gjennom å etterligne (Nome i Edlund & Skeie, 2015, s. 13). Det barnehagepedagogiske motivet i Steinerbarnehagene kan ifølge Nome formuleres slik:

Alt barn lærer i tidlig barndom, må oppstå i barnet som fysisk etterligning av det som viser seg for deres sanser. Videre må man sørge for at det barna skal lære, er tilstede som forbilder i deres omgivelser. Også moralske kvaliteter som kan synliggjøres fysisk, i måten vi som forbilder utfører bestemte handlinger på, bidrar til at barnet i etterligningen får grunnlag for utvikling av egen moralsk sans (Nome i Edlund & Skeie, 2015, s. 12).

Nome mener at «gode vaner og livsrytmer, språkets funksjonalitet og uttrykksriktighet, og godt utviklede motoriske ferdigheter, dannes gjennom kroppslig etterligning» (Nome i Edlund & Skeie, 2015, s. 10). Østergaard mener at fordi barn er eksperter på å finne utfordringsnivået tilpasset egen ferdighet, så burde voksne øve seg i å legge merke til å stole på barns valg av selvstyrte læringsprosesser. Sundt mener at barnet gjennom å etterligne danner grunnlag for egen vekst og læring i hengiven tillit til forbildene i sin omgivelse. Hun mener at barnet ikke er en passiv etterligner, men en lojal, lekende medskaper av egen konstitusjon, vaner og holdninger. Hun sier videre at Steiner har gitt få konkrete råd for den pedagogisk-didaktiske virksomheten i barnehagealder (Sundt i Edlund & Skeie, 2015, s. 20). Nome viser til at Steiner poengterer stadig hvor viktig denne umiddelbare speilingen er for barnets konstitusjon, ikke minst hva det betyr med hensyn til alvoret ved å være gode forbilder «.. *alt hva man foretar seg i barnas nærvær, det går rett inn i deres organisme, det omsettes i legeme, sjel og ånd*» (Steiner sitert i Nome i Edlund & Skeie, 2015, s. 57). Nome legger vekt på at det er viktig at barnet i speilingsprosessen får oppleve en stadig vekslende mellom

subjektsrollen og objektsrollen – at det veksles mellom aktiv og passiv rolle, avgivende eller mottagende. (Nome i Edlund & Skeie, 2015, s. 57).

3. Diskusjon

3.1 Innledning

Oppgaven startet med å hevde at prinsippet om å være ett godt forbilde for barnas etterligning er sentralt innen Steinerpedagogikk, fokuset er i stor grad rettet mot forbilde og etterligning som betydningsfullt i fysisk arbeid og fysisk speiling. Det ledet frem mot en undring over hvorvidt mer kunnskap om relasjonskompetanse innen steinerpedagogisk profesjonsutøvelse, kunnen påvirke pedagogenes kommunikasjon og samhandling med barn på en positiv måte. Problemstillingen til oppgaven ble: *Hvordan kan steinerpedagogenes kunnskap om profesjonell relasjonskompetanse påvirke barns utvikling av et robust selv, sett ut ifra Mead sin speilings teori?*

Problemstillingen vil bli drøftet gjennom å bryte den ned til de følgende tre underspørsmålene:

1. Kan det hevdes at profesjonsutøvelse står i motsetning til Steinerpedagogikk, eller er det slik at de understøtter hverandre?
2. Kan det hevdes at det er steinerpedagogisk å jobbe ut ifra relasjonskompetanse?
3. Kan det hevdes at steinerpedagogens kunnskap om relasjonskompetanse kan ha positiv påvirkning på barns selvoppfatning og føre til at barn utvikler et robust jeg?

3.2 Kan det hevdes at profesjonsutøvelse står i motsetning til Steinerpedagogikk eller er det slik at de understøtter hverandre?

Som Bernt Andreas Hennum og Solveig Østrem viser, så utfører barnehagelæreren en oppgave på vegne av samfunnet. Samfunnets lover og forskrifter setter klare føringer for pedagogenes arbeid. Steinerpedagogikken er bygget på det idealistiske humanistiske menneskesynet til Steiner, det vil si hans syn på at ånden eller ideene til mennesker som moralsk førende. Det kan hevdes at idealismen er det skillet som fører til de største utfordringene i møte med det offentlige, men heldigvis så er Norske lover basert på et humanistisk menneskesyn. Utfordringene kan blant annet være at det offentlige setter begrensninger for blant annet steinerpedagogikkens hovedprinsipp, som ifølge Østergaard er selvoppdragelse gjennom etterligning. I teksten til Østergaard, kan man tolke det som at steinerpedagogene ikke bør oppfordre barn direkte til deltakelse i de voksnes gjøremål og at

de ikke bør opptre verbalt begrunnende og forklarende ovenfor barn. Det kan hevdes at pedagogen ikke utfører sitt samfunnsmandat i henhold til rammeplanens formål om kommunikasjon og språk, hvis pedagogen ikke inviterer barn til samspill og bruker språket til å undre seg over aktiviteter og imøtekommer barns vitebegjær. Ifølge Gotvassli handler pedagogisk ledelse om å rette fokus mot kjernevirksomheten, og om å lede barnehagen i tråd med barnehagens verdigrunnlag og samfunnsmandat. Som steinerpedagog må man vektlegge steinerpedagogikkens verdigrunnlag og barnehagens samfunnsmandat. I artikkel *Det enkle er ofte det beste* synliggjør Østergaard et viktig steinerpedagogisk barneperspektiv, hun fremhever at barn er eksperter på å finne utfordringsnivåer tilpasset barnets egen ferdighet, hun mener at voksne burde øve seg i å legge merke til og samtidig stole på barns valg av selvstyrte læringsprosesser. I artikkelen viser Østergaard ulemper som kan oppstå hvis pedagoger følger rammeplanen ut ifra et voksent perspektiv, for hvis pedagogene anser læring som en voksenstyrt aktivitet, kan man risikere å ikke anerkjenne verdien av barnas egen læring og oppdagelses begeistring. Østergaard viser at hensynet til barnets perspektiv kan bli satt til side, for å dokumentere voksnes mestring i forhold til voksnes oppnåelse av rammeplanens mål. Dette viser pedagogenes utfordring, med på den ene siden å følge rammeplanen og på den andre siden å verne om barnets egne opplevelser og muligheter til å forstå verden ut ifra egne oppdagelser. Nome mener at pedagogen skal legge til rette for aktiviteter i barnehagen, der den voksne er aktivt deltagende og barn kan inviteres til å delta gjennom å etterligne. Han mener at pedagogene må sørge for at det barna skal lære, er tilstede i omgivelsene. Nome viser at steinerpedagogens oppgave først og fremst er å være bevisst sin rolle som forbilde. Han mener at gode vaner og livsrytmer, språkets funksjonalitet og uttrykksrikdom, og godt utviklede motoriske ferdigheter, dannes gjennom kroppslig etterligning. Det er vanskelig å argumentere for at denne form for steinerpedagogisk tilnærming motstrider profesjonsutøvelse. Når moralske kvaliteter blir synliggjort fysisk gjennom måten de voksne utfører bestemte handlinger på, bidrar det til at barnet i etterligningen får grunnlag for utvikling av egen moralsk sans. Ifølge Hennem og Østrem må en profesjonsutøver alltid ivareta samfunnets interesser samtidig som den ivaretar enkeltindivider på best mulig måte. Det er således steinerpedagogens evner til å arbeide ut ifra sin faglige kunnskap, moralsk ansvar og etisk dømmekraft som gjør pedagogen profesjonell. Ifølge Hennem og Østrem er faglighet og fagspråk viktig. Det er viktig at barnehagelæreren utvikler en fagterminologi, et språklig ordforråd og en faglig trygghet som fører til at barnehagelæreren kan beskrive og begrunne barnehagens pedagogiske arbeid i barnehagen. Når steinerpedagogen har faglig trygghet og kunnskap om nyere forskning, så kan pedagogen

formidle et profesjonelt syn på steinerpedagogisk tilnærming til barn. Pedagoger som bruker fagspråk og synliggjør sine kunnskaper, vil lettere kunne bygge tillit og anerkjennelse blant de voksne som de kommuniserer med. Kunnskap om fagspråk fører samtidig til at pedagogen forstår og gjør seg forstått blant andre fagpersoner som bruker et fagtermologisk språk. Hennem og Østrem er tydelige på at barnehagelæreryrket skal være kunnskapsbasert, hvis det ikke er det så kan det ikke kalles en profesjon. At steinerpedagogikken er kunnskapsbasert kommer til syne når vi leser heftet *Steinerpedagogikk i førskolealder*. I heftet underbygges steinerpedagogikk med nyere forskning, blant annet viser Sundt at speilingsnevronene i hjernen vår gir oss en spontan og intuitiv forståelse av andres uttrykk, noe som understøtter betydningen av pedagogens oppgave som forbilde ovenfor barns etterligning. Her forener Sundt Steiners filosofi med et mekanisk menneskesyn, for å dokumentere at også mekanisk forskning støtter betydningen av forbilde etterligning

Det kan hevdes at steinerpedagogikkens idealisme kan føre til utfordringer i forhold til profesjonsutøvelse. Det kan samtidig hevdes at ut ifra dagens steinerpedagogiske syn så utfyller profesjonsutøvelse og steinerpedagogikk hverandre.

3.3 Kan det hevdes at det er steinerpedagogisk å jobbe ut ifra relasjonskompetanse?

I historien om Otto ser vi hvordan Steiner klarte å hjelpe Otto, som vi får inntrykk av at var et barn med store utfordringer. Ut ifra slik han blir beskrevet som både fysisk og psykisk utviklingshemmet, plaget av hodepine og han hadde en tendens til å få raseriutbrudd, så kan vi anta at han hadde et lavt selvbilde. Det kan hevdes at det er sannsynlig at det var Steiners syn på Otto, som en gutt med stort sjelelig potensial, og Steiners målrettede og tålmodighetskrevede arbeid med å vinne Ottos kjærlighet og tillit som førte til at Otto ble i stand til å ta imot kunnskap og utviklet seg fra å være hjelpetrengende til å bli en resurs. Det kan hevdes at hvis vi ser på historien om Otto, så kan man hevde at Steiner gjennom Otto viser at han var opptatt av relasjonspedagogikk. Spurkelands tilnærming til relasjonskompetanse og Steinerpedagogikk er bygget på et humanistisk menneskesyn. Det vil si at personens egne opplevelser, valg og verdier har en sentral plass. Ut ifra et steinerpedagogisk syn, så vil barn som opplever gode, meningsfulle handlinger i de første årene, utvikle et godt grunnlag for gode, meningsfulle og logiske tanker i voksen alder. Spurkeland mener at det humanistiske menneskesynet og troen på mennesket positive evner, danner selve grunnmuren for påvirkning. Ifølge Østergaard befinner steinerpedagogen seg kontinuerlig i en selvoppdragende prosess, denne selvoppdragelsen virker oppdragende på

barnet. I følge Spurkeland har lederens relasjonskompetanse stor betydning for evnen til å skape resultater, han henviser til Hattie og Nordenbo som begge har dokumentert at lærerens relasjonskompetanse er avgjørende for elevenes læring. Mine steinerpedagogiske kilder har i liten grad beskrevet mellommenneskelige relasjoner, men Steiner skrev at «*glade minner hos oppdrageren og fremfor alt ekte, ikke påtatt kjærighet*» er viktig for barns utvikling. I følge Spurkeland er relasjonskompetanse «*ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker*». Sett ut ifra at alle punktene i Spurkelands radarhjul er temaer pedagoger jobber med til daglig, både i relasjon til barn, kollegaer og foresatte, så kan det hevdes at relasjonskompetanse er en viktig del av steinerpedagogikken.

3.4 Kan det hevdes at steinerpedagogens kunnskap om relasjonskompetanse, kan ha positiv påvirkning på barns selvoppfatning og føre til at barn utvikler et robust jeg?

Mead hevder at subjektivitet blir til gjennom interaksjon med andre, det vil si at han mente at andre menneskers respons, spiller en viktig rolle i forhold til hvordan vi oppfattet oss selv. Spurkeland viser at tillit og positiv menneskeinteresse er det mest sentrale i relasjonskompetanse. Ifølge Bowlby er sosiale relasjoner kjerneområdet i utviklingen, han mener at barn allerede som nyfødte er innrettet mot sosialstimulering og sosial deltagelse. Ifølge Mead begynner barn etter hvert å vise en tydelig interesse for sosiale relasjoner, han mente at dette kom til uttrykk gjennom at de begynner å leke at de er andre mennesker. De tilegner kunnskap om og leker rollene til dem som tilhører deres samfunn, de leker at de er mor og far, lege, politi, osv. Dette viser at barn etter hvert begynner å interessere seg for andres perspektiv og fokuserer på hvordan det kommer til uttrykk. Menneskeinteressen kommer ifølge Spurkeland til uttrykk hver gang mennesker møtes og kan beskrives som relasjonell atferd. Det kan forstås som at pedagogens menneskeinteresse kommer til syne i måten pedagogen kommer inn i avdelingen på, måten pedagogen henvender seg til barnet, måten pedagogen bruker signaler i respons på samhandling, og om pedagogen er mentalt tilstedeværende. Spurkeland hevder at det kan observeres ulik styrkegrad av menneskeinteresse ved hvert enkelt mellommenneskelig møte, det kommer til syne gjennom bruk av fornavn, øyekontakt, vise genuin interesse for den andre og oppmerksomhet omkring den andres interessefelt eller livssituasjon. Når barn møtes slik, vil de sannsynligvis oppleve at de er satt i sentrum for pedagogens mentale verden. Lysebo & Bratt viser hvor viktig menneske møter er, ved å skrive «gjennom at andre ser meg, sanser meg, svarer meg og

respekterer meg, opplever jeg å eksistere». Her synligjør Lysebo og Bratt hvor viktig det er å være bevisst hvilken grad av menneskeinteresse man som pedagog har i forhold til hvert enkelt barn. Som profesjonsutøvere i barnehager har vi ansvar for å bygge opp relasjoner som fører til at vår menneskeinteresse har en positiv karakter i møtet med alle barn. Ifølge Mead inntar individer andres holdning, særlig felles holdninger, ved bruk av signifikante symbol. Evnen til å innta den andres rolle, er avgjørende for om barn behersker et spill, ifølge Mead må barnet ikke bare være i stand til å innta andres rolle slik som i leken, de må i tillegg være i stand til å internalisere de forskjellige rollene til alle spilledeltakerne og styre sine egne handlinger deretter. Det vil si at for at barnet skal kunne delta i et spill, så må barnet ha evnen til å se seg selv ut ifra slik gruppen som helhet ser det, for å forstå sin rolle. Dette blir først mulig ifølge Mead, når barnet kan innta den holdning eller bruker de gester som et annet individ ville brukt, og at det fører til at barnet selv respondere eller har en tendens til å respondere på dette. Mead mener at i en kjent situasjon vil alle innta en bestemt holdning i den grad vanen er en vane som alle har tatt til seg. Det vil si at hvis pedagogen viser denne holdningen ved hjelp av gest eller ord til et barn eller en voksen, så fremkaller gesten og ordene den samme holdningen hos pedagogen som den fremkaller hos den som pedagogen henvender seg til. Det innebærer at vi som pedagoger bør jobbe bevisst med hvilke holdninger vi har til andre mennesker, slik at våre holdninger fører til en positiv utvikling i forhold til de holdningene vi viser og lærer videre. Det kan ut ifra dette hevdes at pedagogens positive menneskeinteresse har betydning for barns selvoppfatning.

Mead mente at for barn var gester som smil, utstrakte armer eller en rynket panne hos de som de omgås, stimuli som fremkaller instinktive responser, som latter eller gråt. Han mente at når barnets gester blir møtt slik som barnet har forestilt seg at de vil bli møtt, føler barnet seg trygg på at de kjenner de ulike medlemmene i gruppen som omgir det. Barnet opplever trygghet fordi, de og deres omsorgspersoner har en felles forståelse av gestene. Spurkeland mener at tillit er en følelse som baserer seg på menneskets tolkning av en person eller en situasjon. Han mener at tillitsfølelsen kan oppleves som en variasjon mellom varme eller kulde ut ifra tolkningen man gjør av kroppsspråk og ord som kommer fra den man vurderer. Mead illustrerer omtrent det samme når han forklarer hvordan mennesker vever seg inn i fellesaktiviteter, men uten fokus på tillit. Responser på vurderingen mennesket gjør av den andre, er ifølge Spurkeland og Mead å vise gester tilpasset tolkningen. Ifølge Linder skapes barnets selvverd gjennom sosial støtte, som når de voksne ser barnets kontraktmessige initiativer og responderer på dem. Bowlby definerte tilknytningsadferd som enhver adferd

som fører til at en person oppnår eller opprettholder nærhet til en annen klart identifisert person, som blir oppfattet som bedre i stand til å takle verden. I følge Spurkeland utvikles tillit gjennom interpersonlige erfaringer og bygges ved repeterte tillitsvekkende handlinger. Man kan hevde at det er varsomme blikk, variert samspill og sensitiv omsorg som gir barnet den bekreftelsen som er nødvendig for at barnet skal få tillit til pedagogen. Spurkeland mener at man kan dele tillit inn i fem dimensjoner, den første delen er *integritet*, det vil si samsvar mellom tale og handling. Den andre delen er *faglig kunnskap og mellommenneskelig kunnskap*, det viser hvor viktig profesjonsutøvelse er når man står i en lederrolle. Det tredje Spurkeland nevner er *konsistens*, det innebærer at pedagogen er forutsigbar. En forutsigbar dagsrytme, ukerytme, årsrytme og et forutsigbart temperament, gir en opplevelse av konsistens. Den fjerde er *lojalitet*, hos pedagogen, så kan det være pedagogens evne til å vise interesse, forståelse for barnets uttrykk og vilje til å tilrettelegge for barnets beste. Sist men ikke minst nevner Spurkeland *åpenhet*, det å være ærlig om hva man mener og ha en sanntro opptreden, det kan trekkes en linje mellom det Steiner kaller ekte følt ikke påtatt kjærlighet og ærlighet. Når man gjør det, må man samtidig nevne at det er pedagogens ansvar å jobbe med sine følelser, har pedagogen ikke ekte kjærlighetsfølelse for et barn, så bør pedagogen som profesjonsutøver jobbe bevisst for å vekke de følelsene i seg selv. Lysebo & Bratt mener at vi som pedagoger bærer barnas liv i våre hender, samtidig påpeker de at pedagoger også må være bevisst den samme etiske fordringen ovenfor voksne vi møter. Det vil si at vi som pedagoger også bør behandle våre kollegaer og barnas foresatte slik at de opplever seg trygge og sterke i møte med oss. Det vil sannsynligvis føre til at de har en god selvoppfatning i møtet med oss og videre kan det føre til at de blir bedre i stand til å mestre utfordringer og hjelpe barnet. Det kan hevdes at det er en sammenheng mellom tillit, trygghet og tilknytning. Ut ifra det som er spesifisert i rammeplanen under kapittelet barnehagen skal ivareta barns behov for omsorg, og at pedagogene skal sørge for at alle barn opplever trygghet, tilhørighet og trivsel i barnehage, så kan man hevde at pedagogens kunnskap om hva som skaper tillit, har betydning for pedagogens profesjonsutøvelse.

Mead mente at mennesker har en egen evne til å kunne veve seg inn i fellesskapsaktiviteter gjennom bruk av signifikante symboler, det skjer ved at vi sender ut budskap og deler informasjon gjennom gester, som språk og kroppsspråk. Det er viktig at barn får uttrykke sine meninger og at det vises interesse for deres meninger. Rammeplanen slår tydelig fast at alle har rett til medvirkning. Det kan langt på vei hevdes at hvis et barn ikke har blitt sett og hørt, så har det ikke fått sin rett til medvirkning. Spurkeland viser at en god dialog er når samtalen

preges av spørsmål, vitebegjær, interesse for hverandre, lytting refleksjon og læring. Han viser at en dialog skal bære preg av likeverdighet, det vil si at alle ulikheter skal utjevnes. Han mener at en dialog mellom voksne og barn kan bli likeverdige når den voksne vet å utjevne forskjellene. Her kan vi speile tilbake til menneske interesse, når pedagogen tilpasser seg barnets uttrykk, ved for eksempel å sette seg ned på barnets nivå, dempe stemmen, vise med sin kroppslighet at «jeg er her for deg» vil man sannsynligvis utjevne forskjeller. Spurkeland skriver at begge partene skal oppleve å bli møtt med respekt og der skal være rom for personlig deltagelse. Som pedagoger skal vi strebe etter at vi blir møtt med respekt, dog kan det hevdes at pedagogen bør tåle å stå i vinden, både i forhold til når barn og de voksnes emosjoner er ute av kontroll. Ifølge Spurkeland er vi mennesker er emosjonelle vesen, opplevelse av mye motstand eller underlegenhet kan resultere i redusert evne til ytelse og deltakelse. Han mener at et menneske som opplever underlegenhet i samtale med et annet menneske mister sin evne til å være med i samtalen, mye av den mentale kapasiteten kan da forsvinne hen til indre dialog og opplevelsen av å føle seg dum. Man kan hevde at pedagoger kan skape emosjonell nærhet eller emosjonell avstand gjennom språket de velger å bruke. Hvis pedagogen har som mål å skape emosjonell nærhet, så bør pedagogen starte dialog med å tone seg inn på barnet eller den andre voksne, med for eksempel å fremkalle positive minner eller spørsmål om noe som har en positiv betydning for barnet, ved å starte dialogen slik kan pedagogen etablere det Spurkeland kaller et jeg du forhold. Det kan hevdes at et jeg du forhold også kan etableres uten bruk av språk, i speilingsleker og ved at pedagogen viser interesse for barnets initiativ. Ifølge Spurkeland er det viktig at begge parter får uttrykke sine meninger og at det vises interesse for den andres meninger i en dialog. For oss som pedagoger er det viktig at vi streber etter å forstå barnet eller den andre voksnes perspektiv. Det kan hevdes at det er pedagogens kongruens og holdninger som gjør det mulig for barnet å dele en opplevelse. Kongruens i dialogen oppstår ifølge Spurkeland når alle signalene pedagogen sender ut stemmer overens, tanke, ord og kroppsspråk sier det samme. Det kan hevdes at pedagogen på grunnlag av sine relasjonsferdigheter kan delta i barnets indre opplevelse. For at pedagogen skal kunne beherske dette må pedagogen være tilstede med hele seg og sende ut rette signaler i forhold til situasjonen i samhandlingen med barnet. Gjennom sine kroppslige signaler, og det som blir språklig uttalt, kan pedagogen vise at det som foregår av tanker og følelser inni pedagogen samsvar med det barnet uttrykker. Ifølge Spurkeland registrerer vi og kalibrerer oss bevisst og ubevisst ut ifra samtalepartnerens signaler som tempo, styrke, kroppsspråk, stemmeleie, øyekontakt, berøringspunkt, lytting, emosjonell styrke, vennlighet og genuin interesse for hverandre. Ifølge Meads så vil virkningen av den holdningen som vi

vekker hos andre, virker tilbake på oss selv. Han hevder *at* aktøren ser ikke bare den andre, men fortolker den andres symboler og danner seg en forståelse av hvordan den andre ser på ham – dvs. tar den andres perspektiv. Ifølge Sundt gir speilingsnevronene i hjernen vår oss en spontan og intuitiv forståelse av andres uttrykk. Ut ifra det kan det hevdes at når barnet gjør sin indre tilstand tilgjengelig for pedagogen gjennom sine symboler, så kan barnets tilstand bli fanget opp av pedagogens speilingsnevroner, slik kan barnets tilstand bli til pedagogens egen opplevelse. Ut ifra det synet, så kan det hevdes at når pedagogen deltar i samtale med barn eller andre voksne, så fører det til at pedagogen opplever både sine egne følelser og den andres, man kan sammenligne samtalepartneren som et speil, fordi det samme skjer i barnet eller i den andre voksne. Ifølge Meads kan denne formen for opplevelse gi pedagogen impulser til reaksjoner, for eksempel i form av å imøtekomme behov, gi barnet nærhet og uttrykke forståelse. Man kan hevde at idet pedagogen uttrykker seg tilbake, synliggjøres pedagogen ovenfor barnet og barnet opplever at pedagogen er en som har konkrete holdninger til det pedagogen reagerer på. Pedagogens responser blir på den måte prosesser, i form av hvordan barnet blir akseptert, forstått, støttet og gitt omsorg eller møtt med andre signaler. Ifølge Mead inntar individer andres holdning, gjennom at de ser og tolker andres signifikante symbol. Han mente at gjennom det inntar individet samme holdninger ovenfor seg selv, som samfunnet har ovenfor han. Ut ifra dette perspektivet, kan det hevdes at det er en sammenheng mellom pedagogens dialogferdigheter og barnets muligheter til medvirkning. Dette viser også betydningen av at pedagogen har et reflektert forhold til sine egne opplevelser og sine følelser, fordi barnet eller den andre voksne speiler tilbake pedagogens følelsesuttrykk i den kroppslige dialogen. Barns medvirkning er et viktig tema i rammeplanen, det er således viktig at pedagogene innehar god kunnskap om ferdigheter som fremmer barns medvirkning. Lysebo og Bratt mener at barn er undrende og åpne for kunnskap om seg selv og verden rundt dem og de har et tydelig kroppsspråk. De mener at vi som pedagoger bør jobbe for å ivareta barns naturlige spørrende, åpne og undrende stil, ved å tilpasse vår væremåte og våre holdninger. Det kan hevdes at det er viktig at vi som pedagoger passer på at alle barna vi omgås gjennom vår profesjonsutøvelse, får lov til å formidle sine tanker og fortelle om sine liv, og at vi gjør vårt beste for å lytte empatisk og følger med i dialogen. Ifølge Spurkeland er det i dialog med andre at barnet blir tydelig for seg selv og for andre. Ifølge Bowlby er menneskebarn preprogrammert til å utvikle seg på en sosialt samarbeidende måte. Han mener at hvor vidt barna bevarer denne evnen eller ikke, avhenger i stor grad av hvordan de blir møtt og sett av menneskene de omgås. Mead mener at gjennom lekende prosesser blir barnet gradvis et sosialt vesen i sin egen erfaring, barnet begynner etter

hvert som det utvikler seg å handle i forhold til seg selv overensstemmende med hvordan det handler i forhold til andre. Videre begynner barnet å snakke med seg selv slik menneskene i barnets omgivelser snakker med hverandre. Ved å danne seg ett indre forum for å samtale konstituerer barnet det vi kaller det mentale felt. Sett ut ifra at barnet danner seg et indre forum der de snakker med seg selv slik omgivelsene snakker med hverandre, så kan det hevdes at pedagogens dialogferdigheter har stor betydning for om barnet tilegner seg gode strategier der de kan bli sett og hørt på en positiv måte og således påvirker det barnets medvirkning.

Spurkeland hevder som tidligere nevnt at en dialog alltid preget av en emosjonell komponent. Han mener at ledere og pedagoger som håndterer det å være emosjonell i møte med menneskene de skal hjelpe, er mer troverdige og forutsigbare. Winnicott mente at barn som mottar berøring fra en voksen som er følelsesmessig pålogget, vil få støtte til å fornemme sin egen kropp, han mente at det ville bidra til å gi barnet en opplevelse av å være virkelig «å bo i sin egen kropp». At Winnicott legger til at det er berøringen fra en voksen som er følelsesmessig pålogget som er viktig for barnets opplevelse av å føle seg viktig, viser hvor viktig våre emosjoner er for barna. Schibbye og Løvlie mener at mitt forhold til mine følelser spiller på en kompleks måte inn i mitt forhold til deg. Det kan forstås som at desto bedre jeg kjenner og forstår mine egne følelser, desto bedre blir mitt forhold til andre og til meg selv. Schibbye og Løvlie mener at gjennom at vi som voksne er bevisst våre følelser, lærer barn å forstå og håndtere sine følelser. Her kan man se tilbake på kongruens i dialogen, når alle signalene pedagogen sender stemmer overens, tanke, ord og kroppsspråk så blir det sansynligvis lettere for barnet og kjenne igjen de samme uttrykkene hos seg selv og således sette ord på egne følelser. Linder hevder at individets selvverd skapes gjennom emosjonelle samspill. Et sunt selvverd er ifølge Linder den viktigste faktoren for å utvikle et robust selv, hun mener at det er en emosjonell vaksinerings mot psykiske problemer. Ifølge Mead er det slik at når barn leker at de er et annet menneske, så oppfører barnet seg ikke bare kroppslig, men også mentalt ut ifra hva barnet intuitiv antar er perspektivet til den de leker. Ifølge Mead, så skjer det fordi barn automatisk fremkaller i seg selv responsene på sin egen sosiale handlinger. Det kan hevdes at dette synliggjør behovet for at det rettes et stort fokus på pedagogenes selvoppdragelse i forhold til dialogferdigheter. Ifølge Spurkeland er våre følelser den sterkeste og mest ekte form for kommunikasjon. Han mener at den emosjonelle profesjonaliteten gjør at de vi omgås ser og skjønner bedre hva vi føler. Spurkeland mener at det er uprofesjonelt å ikke vise følelser i situasjoner som inviterer til glede, tårer og empati.

Det kan hevdes at pedagoger trenger å lære seg å vise sine følelser i emosjonelle situasjoner, det er en styrke i å være et helt og ekte menneske. Samtidig er det viktig at pedagoger lærer å tilpasse sine uttrykk slik at de er i henhold til profesjonsutøvelsen. Pedagogens fagkunnskap, egne erfaringer, holdninger og følelser, kan føre til at pedagogen medbringer en emosjonell for-forståelse inn i møtet med barnet. Det kan hevdes at gjennom refleksjon rundt opphav til egne holdninger, så kan man endre sine holdninger, slik at de ikke baserer seg på et uprofesjonelt grunnlag. I tillegg kan pedagogen gjennom kommunikasjon med barnet få innblikk i barnets for-forståelse, og dermed kan pedagogen endre sin egen forståelse av barnet. Sett ut ifra Mead's speilingsteori, kan man si at det vi forstår, virker tilbake på det vi forstår ut fra, slik utvides vår for-forståelse av situasjoner. Relasjoner avhenger av kontakt, tillit og tilknytning. Felles forståelse mellom pedagog og barn dreier seg om å dele emosjonelle tilstander og opplevelser, og gjøre disse felles gjennom samhandling og speiling. Måten pedagogen møter, aksepterer, forstår, støtter og oppmuntrer barnet, gjør at felles forståelse ikke bare handler om hvordan den psykologiske opplevelsen blir delt, men at det også er en prosess som skapes i løpet av dialogen. Det kan ut ifra dette hevdes at pedagogens kunnskap om egne emosjoner har betydning for barns opplevelse av seg selv.

Mead mente at etter hvert som barn utvikler seg, så blir andre menneskers respons og oppfatning av dem som personer mer og mer betydningsfulle. Spurkeland beskriver presentasjonshjelp som enhver relasjonell påvirkning som får et annet menneske til å kjenne seg psykisk sterkere, bli mer kompetent og få frem personens beste egenskaper. Man kan forstå det som at både Mead og Spurkeland mener at pedagogens respons og oppfatning av barnet er betydningsfull for barnets evne til mestre oppgaver i livet. Linder beskriver selvtillit som individets oppfatning av sine egne evner og sin mulighet til å handle, selvtillit handler om å ha tillit til sine egne evner og handlinger. Ifølge Spurkeland handler prestasjonshjelp om å gi støtte og hjelpe mennesker der de befinner seg her og nå, på alle områder og nivå. Det er viktig å lære barn at det er greit å ikke mestre alt like godt. Vi som pedagoger bør gjøre vårt ytterste for å tilrettelegge for at alle barn hver eneste dag får kjenne på følelsen av at de strekker til eller er god på noen områder, men det er ikke hensiktsmessig å fokusere på å være best. Pedagoger bør ifølge Melvold tilpasse krav og forventninger til de forutsetninger og mulighetene barna innehar. Hun mener at barn må erfare at mennesker er ulike og alle er gode på ulike områder og at det er helt greit. Sitat Linder «Sunn selvtillit er en vaksinerer mot handlingslammelse og sosial ekskludering» Ut ifra både Steiner, Spurkeland, Linder og

Mead's syn, så kan man hevde at selvutvikling er en prosess som fremmes ved opplevelser som deles. Det kan således hevdes at relasjonspedagogikk kan påvirke barns selvtilitt.

Ifølge Mead fører lekestadiet og spillstadiet til en utvikling av et *jeg*, et *meg* og *den generaliserte andre*. Den generaliserte andre blir barnets indre representant av barnets oppfatning av andres forventninger. Når barnet sender ut mange budskap til forskjellige personer, får barnet tilbake mange vurderinger av sine ulike egenskaper. Gjennom den responsen barna mottar opparbeider barna seg etter hvert et grunnlag for en nyansert oppfatning av hvem de er, og hva slags person de er. Barnas oppfatning av seg selv som person, er derfor ett resultat av signalene de mottar fra de menneskene de har omgang med. Mead bruker begrepet *den generaliserte andre* om vår oppfatning av samfunnets forventninger til oss, vi inntar de andres holdninger og speiler oss i vår illusjon om deres respons. Ifølge Mead's teori er det først når selvet er i stand til å se seg selv ut ifra den generaliserte andres perspektiv at tenkningen finner sted og individualiteten oppstår. Mead mente at etter hvert som barn utvikler seg, så blir andre menneskers respons og oppfatning av dem som personer mer og mer betydningsfulle. Han mente at det er når selvet kan se seg selv ut ifra andres perspektiv at tenkning finner sted og individualiteten oppstår. Ifølge Mead, så forstår og vurderer barnet seg selv, ut ifra slik barnet forstår at andre oppfatter og vurderer barnets handlinger.

4. Avslutning

Profesjonell relasjonskompetanse handler om å samhandle med mennesker på en helsefremmende måte. Denne oppgaven har vist at selvutvikling er en prosess som fremmes ved opplevelser som deles. Relasjoner, anerkjennelse av barnet som et subjekt, og samspill mellom barn og voksen i barnehagen, er vesentlig for barnets selvoppfattelse. Sett ut fra Mead sin speilingsteori kan det hevdes at steinerpedagogens kunnskap om profesjonell relasjonskompetanse har påvirkning på barns utvikling av et robust selv, fordi pedagogens kunnskap om profesjonell relasjonskompetanse kan øke pedagogens selvbevissthet. Når pedagogen opptrer med selvbevissthet kan det øke sannsynligheten for at pedagogens tilnærming til barnet og andre voksne er preget av positiv inntoning. En positiv inntoning kan påvirke barnets selvoppfatning gjennom at barnet mottar signaler fra pedagogen som forteller barnet at pedagogen har en positiv omsorgsfull holdning til barnet. Det øker sannsynligheten for at barnets *generaliserte andre* utvikler et positivt perspektiv på barnet. Når pedagogen har en positiv inntoning preget av en omsorgsfull holdning mot barnet, så påvirker det pedagogen til å forsterke sine positive følelser for barnet, fordi de signalene pedagogen sender ut reflekterer tilbake til pedagogen. Når de felles holdningene blant personalet er preget av positiv inntoning og omsorgsfulle holdninger, så har det positiv effekt på både barna og deres foresatte. Således kan man hevde at sett ut fra Mead sin speilingsteori, så spiller steinerpedagogens kunnskap om profesjonell relasjonskompetanse en viktig rolle, fordi menneskers respons spiller en viktig rolle i forhold til hvordan mennesker oppfatter seg selv. Det kan hevdes at å opptre relasjonsfremmende er innarbeidet i den steinerpedagogiske kulturen, det kan samtidig hevdes at det er nødvendig å rette mer fokus på relasjonsfremmende kunnskap, fordi det er lite omtalt i steinerpedagogiske skrifter og fordi det er en viss fare for at taus kunnskap kan ilegges for lite fokus. Når jeg leste beretningen om Otto, opplevde jeg historien som et tydelig eksempel på Steiners vektlegging av relasjonens betydning. Jeg anser det som svært sannsynlig at steinerpedagogens profesjonelle relasjonskompetanse har innvirkning på barns opplevelse av *at det jeg kan/føler/tenker/vet, er betydningsfullt for meg selv og for andre.*

I rollen som steinerpedagogisk barnehagelærer har man en lederutdanning. Barnehagelærere kan jobbe som daglig leder, avdelingsleder eller som pedagogisk medarbeider. Det kan hevdes at en leders viktigste oppgave er å veilede og støtte andre, slik at de kan bli den beste

utgaven av seg selv. I rollen som leder i barnehagen må man også veilede sine medarbeidere og foresatte i å veilede og støttet barn til å bli den beste utgaven av seg selv.

Denne oppgaven har fokuset rettet mot barn, men man vil i stor grad kunne bytte ut ordet barn med ansatte eller foresatte, for i det store og det hele så er menneskelige relasjonelle samhandlinger ganske like, og de er like betydningsfulle for små som for store.

Referanser

- Askland, L., & Sataøen, S. O. (2014). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Aslanian, T. K. (2016). *Kjærlighet som profesjonsutøvelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Edlund, B., & Skeie, I. T.-N. (2015). *Steinerpedagogikk i førskolealderen*. Oslo: Steiner høyskolen.
- Gjørund, P., & Huseby, R. (2011). *Psykologi 2*. Latvia: Cappelen damm.
- Gotvassli, K. Å. (2019). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grunelius, E., & Helmuth von, K. (1971, 08). *Det lille barns væsen*. Stuttgart.
- Hennum, B. A., & Østrem, S. (2019). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo: Utdanningsdirektoretet.
- Lachman, G. (2009). *Rudolf Steiner, liv og tanker*. Oslo: Flux forlag.
- Linder, A. (2019). *Profesjonell relasjonskompetanse, stjernestunder i det relasjonelle universet*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Lysebo, M. O., & Bratt, E. G. (2019). *Relasjonskompetanse i barnehagen*. Oslo: Pedlex.
- Melvold, L. (2018). *Livsmestring i barnehagen*. oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Schibbye, A.-L. L., & Løvlie, E. (2019). *Du og barnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Spurkeland, J. (2018). *Relasjonspedagogikk, Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Spurkeland, J. (2020). *Relasjonskompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Spurkeland, J. (u.d.). *relasjonsledelse*. Hentet fra <http://www.relasjonsledelse.no/>
- Steiner, R. (1994). *Barnets oppdragelse*. Oslo: Anrtopos Forlag A.S.
- Steinerbarnehageforbundet. (2017). *Lokal rammeplan for steinerbarnehagene*. Oslo: Steinerbarnehageforbundet og Steinerhøyskolen.
- Størksen, I. (2018). *Livsmestring og livsglede i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tetzchne, S. v. (2020). *Utviklings psykologi*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Vaage, S. (1998). *Å ta andres perspektiv, grunnlag for sosialisering og identitet Georg Herbert Mead i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag as.

