

Nielsen, B. (2026). Tilknytning i barnehagen: Faktorer som påvirker personalets relasjoner med barna. I B. Nielsen & T. Wilhelmsen (Red.), *Fra teori til praksis i barnehagen: Spesialpedagogikk og utviklingsarbeid* (s. 51–68). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa711004>

Kapittel 4

Tilknytning i barnehagen

Faktorer som påvirker personalets relasjoner med barna

Bettina Nielsen

Sammendrag: Dette kapitlet belyser betydningen av tilknytning i barnehagen, med utgangspunkt i tilknytningsteori og nyere forskning. Sentralt står hvordan barn etablerer relasjoner til ansatte, og hvordan barnehagens organisering, personalets sensitivitet og relasjonelle kompetanse påvirker tilknytningens kvalitet. Kapitlet diskuterer også kjønnsperspektiver, emosjonsregulering og risiko for feilfortolkning av barns signaler. Med støtte i teori og praksis vektlegges hvordan ansatte i barnehagen kan fremme trygg tilknytning og psykososial utvikling gjennom bevisst relasjonsarbeid og et godt utviklingsstøttende miljø.

Nøkkelord: Barnehage, emosjonell regulering, sensitivitet, tidlig innsats, tilknytning

Abstract: This chapter explores the importance of attachment in early childhood education and care (ECEC), with a foundation in attachment theory and contemporary research. It highlights how children form relationships with caregivers in kindergarten, and how staff sensitivity, relational competence, and institutional structures influence the quality of these attachments. The chapter also addresses gender perspectives, emotion regulation, and the risk of misinterpreting children's signals. Drawing on theory and practice, it emphasizes how ECEC staff can support secure attachment and psychosocial development through relational awareness and a developmentally supportive environment.

Keywords: Attachment, early childhood education, emotion regulation, early intervention, sensitivity

Innledning

Tilknytning blir ofte beskrevet som det emosjonelle båndet som dannes mellom barn og deres omsorgspersoner (Bowlby, 1982; Bowlby & Ainsworth, 2013). Innen tilknytningsfeltet har det vært mye fokus på hvordan tilknytning mellom foreldre og barn påvirker barnets utvikling (Ainsworth et al., 1978; Bowlby, 1969, 1982a, 1988). Nyere forskning har imidlertid begynt å rette oppmerksomheten mot rollen som andre viktige voksne kan ha som alternative eller supplerende tilknytningspersoner i barnas liv (f.eks. Sabol & Pianta, 2012). Denne rollen kan ofte tilskrives ansatte i barnehagen.

Tilknytning er et særlig viktig fokus innen spesialpedagogikk, tidlig innsats og forebyggende arbeid. Forskning viser at kvaliteten på tidlige relasjoner til nære omsorgspersoner – inkludert barnehagepersonale – har stor betydning for barns emosjonelle regulering, sosiale fungering og læring (Belsky & Pasco Fearon, 2002; Organisation for Economic Development and Co-operation [OECD], 2018). Barn med utviklingsmessige utfordringer eller risiko for senere vansker er ofte mer sårbare for relasjonelle brudd og har et økt behov for sensitiv, stabil og forutsigbar voksenkontakt (Killén, 2017; Mælan & Drugli, 2022).

Tidlig innsats handler om å fange opp og møte barns behov så tidlig som mulig for å fremme utvikling, hindre at vansker eskalerer og forebygge at barn faller utenfor fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017; for mer om tidlig innsats se kapittel 3). Siden majoriteten av barn i Norge tilbringer mye tid i barnehagen, har barnehagen en stor mulighet til både å støtte barns utvikling og forebygge vansker før skolealder – et ansvar de også er lovpålagt (Brandlistuen et al., 2015). Forståelsen av tilknytning er avgjørende for å kunne tolke barns signaler og etablere relasjoner som fremmer trygghet og utvikling, særlig for barn i sårbare situasjoner.

Dette kapittelet gir en kort beskrivelse av hovedelementene i tilknytningsteori, utforsker teoriens relevans for arbeidet i barnehagen, og belyser hvilke faktorer som påvirker relasjonene mellom de ansatte og barn i barnehagen.

Tilknytningsteori

Barns relasjoner i de første leveårene danner en grunnmur for videre utvikling og læring (Shonkoff & Bales, 2011). Ifølge tilknytningsteorien er tilknytning en medfødt biologisk mekanisme som bidrar til barnets trygghet og overlevelse, der barnas foreldre kan betraktes som deres «livline» (Bowlby, 1969; Bowlby & Ainsworth, 2013). Spedbarn er født med et tilknytningssystem som motiverer dem til å søke nærhet til omsorgspersoner, særlig i situasjoner som oppleves som stressende, farlige eller usikre. Dette systemet fungerer som en termostat, hvor barnet kontinuerlig overvåker omgivelsene for tegn på trygghet eller trussel. Når barnet opplever ubehag, stress, fare eller separasjon, aktiveres tilknytningssystemet i varierende grad, avhengig av hvor truende situasjonen oppleves. Dersom omsorgspersonen er tilgjengelig, responsiv og møter barnets behov med sensitivitet, vil tilknytningssystemet gradvis reguleres ned og etter hvert deaktiveres (Bowlby, 1969). Dette gir barnet en følelse av trygghet, som igjen legger til rette for utforskning av omgivelsene. Hvis omsorgspersonen derimot er utilgjengelig eller ikke responderer adekvat på barnets behov, forblir tilknytningssystemet aktivert. Dette kan vise seg gjennom uro, gråt eller desperasjon. Over tid kan gjentatte erfaringer med manglende respons eller utilstrekkelig omsorg føre til vedvarende utfordringer.

Begrepene *trygg base* og *sikker havn* ble introdusert av Bowlby (1988), videreutviklet av Ainsworth og kolleger (1978), og brukes for å beskrive hvordan tilknytningen mellom barn og deres nære relasjoner fungerer. Trygg base beskriver hvordan omsorgspersonen bør være en stabil og pålitelig kilde til trygghet, som møter barnets behov slik at barnet tør å utforske omgivelsene. Sikker havn refererer til hvordan omsorgsgiveren bør være tilgjengelig for å støtte barnet og gi trøst og beskyttelse hvis utforskningen blir utfordrende eller skremmende. Det blir mer om disse begrepene – altså trygg base og sikker havn – i neste avsnitt om de ulike tilknytningssystemene.

Ulike tilknytningssystemer

Gjennom forskning på barn og deres omsorgsgivere identifiserte Ainsworth og kolleger (1978) ulike tilknytningssystemer hos barn med forskjellige omsorgserfaringer. De utviklet prosedyren *Fremmedsituasjonen* (the Strange Situation Prosedyre) for å identifisere ulike tilknytningssystemer. Ettersom

barns opplevelse av stress ofte fører til at tilknytningsadferd kommer til syne, forsøker denne prosedyren å simulere hverdagssituasjoner som barn kan oppleve som stressende, for å aktivere tilknytningssystemet. Dette gjøres blant annet ved å adskille barnet fra omsorgspersonen over en periode, samt ved å introdusere dem for fremmede personer. I prosedyren kommer barn og omsorgsperson inn i et rom med toveis speil og kamera. Dette gjør at de som evaluerer kan observere underveis uten at de inne i rommet ser dem, samtidig som det gir mulighet for grundig gjennomgang av videomateriale i ettertid for å sikre at ingenting går tapt. Fire elementer er spesielt i fokus under evalueringen: 1) barnets søken etter nærhet til omsorgspersonen, 2) om barnet søker tilflukt til omsorgspersonen som en sikker havn når situasjonen oppleves som utfordrende eller utrygg, 3) om barnet bruker omsorgspersonen som en trygg base når de utforsker omgivelsene, og 4) barnets uttrykk for separasjonsangst når omsorgspersonen forlater rommet som en del av prosedyren.

Fremmedsituasjonsprosedyren regnes som «gullstandarden» for å måle og kategorisere tilknytningsadferd (Bernard et al., 2012; Tryphonopoulos et al., 2014). Likevel har metoden blitt kritisert for blant annet å være ressurskrevende, både med hensyn til tid og den omfattende opplæringen og treningen som kreves for å gjennomføre den. I tillegg er den begrenset til en spesifikk aldersgruppe, vanligvis mellom 12 og 18 eller 20 måneder (Ainsworth et al., 1978b; Bretherton, 1992).

Selv om barnehagen naturligvis ikke skal gjennomføre slike prosedyrer, er det likevel verdifullt for barnehageansatte å ha kunnskap om hvordan de gjennomføres og hvilke observasjoner som vektlegges. Slik kunnskap gir et rammeverk for å reflektere over barns adferd i hverdagslige situasjoner i barnehagen. Fremmedsituasjonsprosedyren forsøker tross alt å simulere nettopp slike situasjoner – for eksempel barnets adskillelse fra foreldrene ved levering, hvordan barnet reagerer på gjenforening, eller hvordan det søker trøst og trygghet hos ansatte i barnehagen når foreldre ikke er til stede. Hvordan barnet forholder seg til nye omgivelser og mennesker, og hvordan det balanserer mellom utforsking og behovet for trygghet, er sentrale aspekter ved tilknytningsadferd som også kan observeres i barnehagehverdagen.

Ainsworth og kolleger (1978) skilte mellom det de kalte *trygg* og *utrygg tilknytning*. Barn med en trygg tilknytning opplever omsorgspersonen som en trygg base, noe som gir dem tillit til å utforske omgivelsene. Denne tryggheten

oppstår fordi omsorgspersonen er tilgjengelig, tilstedeværende både fysisk og mentalt, og responderer sensitivt på barnets behov. I tillegg deler omsorgspersonen barnets glede i utforskningen, noe som ytterligere styrker barnets følelse av trygghet. Når barnet møter utfordringer eller opplever frykt under utforskningen, noe som er en naturlig del av hverdagen og utviklingen, søker det tilbake til omsorgspersonen som en sikker havn. En sensitiv omsorgsperson vil da tilby støtte, trøst og hjelp til følelsesregulering, slik at barnet kan gjenvinne trygghet og fortsette sin utforskning. Barn med trygg tilknytning frykter reelle farer, men har en grunnleggende tillit til at omsorgspersonen vil beskytte dem, være sensitiv overfor deres behov og gi adekvat støtte i ulike situasjoner. Det innebærer ikke at omsorgspersonene alltid må være perfekte eller håndtere alle situasjoner feilfritt, men at de i tilstrekkelig grad evner å møte barnets behov slik at barnet opplever dette som regelen heller enn unntaket.

De identifiserte to ulike mønster innenfor den utrygge kategorien (Ainsworth et al., 1978). Et mønster de refererte til som utrygg *unnavikende tilknytning* og et som ble kalt *utrygg ambivalent tilknytning*. Barn med et unnavikende tilknytningsmønster viser ofte ingen tydelige tegn på stress under separasjonen i Fremmedsituasjonen og har en tendens til å ignorere eller unngå omsorgspersonen ved gjenforening. Imidlertid har forskning vist at disse barna likevel opplever fysiologisk stress, som blant annet manifesterer seg i en forhøyet hjertefrekvens, til tross for fraværet av synlige emosjonelle uttrykk (Gunnar & Donzella, 2002). Dette fenomenet betegnes ofte som *villedende signaler*, det vil si at barnet kommuniserer på en måte som ikke reflekterer dets reelle emosjonelle behov (Powell et al., 2014). Mens *veiledende signaler* er signaler som viser hvilke behov barnet har.

Villedende signaler oppstår gjerne fordi barnet har erfart at dets grunnleggende behov for eksempel for trøst og nærhet ikke blir møtt på en adekvat måte av omsorgspersonen (Powell et al., 2014). Konsekvensen av dette kan være at omsorgspersonen opplever barnets uttrykte behov som ubehagelige eller overveldende, noe som resulterer i at vedkommende enten trekker seg unna eller avviser barnet. For å opprettholde en viss grad av nærhet til omsorgspersonen, utvikler barnet en strategi der det tilpasser sin adferd etter omsorgspersonens kapasitet til å håndtere emosjonelle behov. Hvilke villedende signaler som er mest fremtredende hos ulike barn, vil derfor avhenge av hvilke behov omsorgspersonene har, eller hvilke behov omsorgspersonene har utfordringer med å imøtekomme. Felles for alle som viser villedende signaler, uavhengig

av tilknytningsmønster, er at de ofte undertrykker egne tilknytningsbehov for å unngå ytterligere avvising eller distansering fra omsorgspersonen.

Barn med et ambivalent tilknytningsmønster skiller seg på flere måter fra barn med et unnvikende tilknytningsmønster. I motsetning til de med unnvikende tilknytning preges de ofte av en overopptatthet av omsorgspersonen og viser sterke tegn på stress og ubehag ved separasjon, slik det kommer til uttrykk i Fremmedsituasjonen (Ainsworth et al., 1978). Når omsorgspersonen forlater rommet, reagerer barnet med tydelig stress og affekt. Ved gjenforening fremstår barnet imidlertid som vanskelig å trøste; det søker nærhet og avviser omsorgspersonen på en og samme tid, ofte gjennom uttrykk for sinne og frustrasjon. Eksempelvis kan barnet løpe mot omsorgspersonen i sterk affekt og la seg løfte opp, for deretter å snu seg vekk eller dytte omsorgspersonen bort i frustrasjon. Denne tilknytningsstrategien utvikles som en respons på omsorgspersonens inkonsekvente tilstedeværelse og uforutsigbare evne til å møte barnets behov. Barnet opplever derfor usikkerhet rundt hvorvidt omsorgspersonen vil være tilgjengelig når det har behov for støtte. Dette fører til økt tilknytningsadferd, der barnet kontinuerlig søker nærhet for å sikre seg omsorgspersonens oppmerksomhet, samtidig som det uttrykker frustrasjon over den manglende forutsigbarheten i relasjonen (Ainsworth et al., 1978; Powell et al., 2014).

I senere forskning ble et fjerde mønster identifisert, der adferden de observerte ikke passet inn under noen av de andre utrygge tilknytningsmønstrene (Main & Solomon, 1986, 1990). Likevel var det en form for utrygg tilknytning, som de kalte det *desorganiserte tilknytningsmønsteret*. Det desorganiserte mønsteret skilte seg fra de andre ved at disse barna tilsynelatende manglet en enhetlig strategi for å håndtere omsorgsgiverne og andre mennesker i nære relasjoner. Barna befinner seg i en tilsynelatende uløselig konflikt mellom behovet for tilknytning og behovet for å beskytte seg mot fare. Dette skyldes at de har et biologisk instinkt for å søke nærhet til omsorgspersonen ved fare, men faren de søker tilflukt fra er omsorgsgiveren.

Avslutningsvis i denne gjennomgangen av de ulike tilknytningsmønstrene er det viktig å understreke at selv om det kan være nyttig for forståelsen å beskrive adferd gjennom kategorier – slik det ofte gjøres i tilknytningslitteraturen – er det mer presist å forstå tilknytningsadferd som grader langs dimensjoner (Torgersen, 2013). Dette innebærer at mennesker kan ha ulike grader av trygghet eller utrygghet, og at det sjelden er slik at en person uteluk-

kende viser én type utrygg tilknytningsstrategi, for eksempel bare unnvikende eller bare ambivalent adferd.

Tilknytningens påvirkning på barnets utvikling

Barnets tilknytning kan gi en indikasjon på dets videre utvikling (Kvello, 2023). Samtidig er det viktig å understreke at denne kunnskapen ikke er ment som et grunnlag for diagnostisering eller kategorisering i barnehagekonteksten. Barnehagens mandat er ikke å identifisere tilknytningsmønstre, men å forstå hvordan relasjonelle erfaringer kan påvirke barns fungering, og hvordan hverdagspraksis kan bidra til å styrke barns trygghet og utvikling.

Forskning viser at barn med utrygg tilknytning har økt risiko for å utvikle adferdsvansker, samt symptomer på depresjon og angst. Det er også påvist høy forekomst av utrygg tilknytning blant personer som senere får diagnosen bipolar lidelse (om lag 78–90 %; f.eks. Carba, 2023; Morriss, 2009). Samtidig tyder forskningen på at desorganisert tilknytning innebærer en vesentlig høyere sårbarhet for utvikling av ulike former for vansker enn ambivalent og unnvikende tilknytning, som oftest forstås som liggende innenfor normalvariasjon – med unntak av mer ekstreme uttrykk (Kvello, 2015). Barn med desorganisert tilknytning har dermed økt risiko for både internaliserende og eksternaliserende vansker, vedvarende utfordringer knyttet til adferdsregulering og relasjoner, samt senere psykiske vansker. Disse sammenhengene beskriver imidlertid statistiske risikoer, ikke fastlagte utviklingsforløp, og må forstås i lys av barnets videre relasjonelle erfaringer.

Relasjonen mellom barnet og de ansatte i barnehagen kan i denne sammenhengen fungere som et viktig korrektivt eller forsterkende element i barnets tilknytningsutvikling, og kvaliteten på disse relasjonene kan være avgjørende for barnets videre emosjonelle og sosiale fungering. Studier viser at barn som ikke utvikler positive relasjoner til personalet i barnehagen, ofte strever med å delta i lek, vise tillit og etablere gode relasjoner til jevnaldrende. Slike relasjonsvansker i barnehagen ser også ut til å predikere skolefaglige og sosiale utfordringer senere i utdanningsløpet (Bjerkestrand, 2021; Drugli & Nordahl, 2016).

Dette understreker barnehagens betydning som en sentral arena for forebygging og tidlig innsats overfor barn i risikozonen for tilknytningsvansker. Barnehagens bidrag ligger ikke i diagnostisk vurdering, men i å tilby stabile, sensitive og forutsigbare relasjoner som kan støtte barnets utvikling. For

å ivareta dette oppdraget er det nødvendig med kunnskap om hvilke faktorer som kan bidra til utrygg tilknytning, og hvilke forhold i barnets omsorgs- og barnehagemiljø som kan fungere som beskyttende.

Indre arbeidsmodeller

Ifølge tilknytningsteori utvikler barn kognitive skjemaer av selvet, av andre og av relasjoner de har med andre, basert på de ulike erfaringene de har gjennomgått, hvor omsorgserfaringene spiller en sentral rolle (Bowlby, 1969, 1988). De kognitive skjemaene setter med andre ord føringer for hvordan barna oppfatter seg selv og verden rundt dem. Slike kognitive skjemaer blir ofte referert til som *indre arbeidsmodeller* i tilknytningslitteraturen (Bowlby, 1969, 1988). Disse modellene er relativt stabile, men kan endres gjennom nye erfaringer.

Dersom barn vokser opp med gode og trygge relasjoner til sine omsorgsgivere, øker sannsynligheten betydelig for at de utvikler positive og fordelaktige indre arbeidsmodeller av seg selv og menneskene rundt seg. Hvis de derimot erfarer mange negative livshendelser og mangler gode og trygge relasjoner, er det større sannsynlighet for at de utvikler mindre positive og hensiktsmessige indre arbeidsmodeller.

Det lovende for barna er at de kan møte andre mennesker gjennom livet som kan bidra til å endre disse skjemaene og hjelpe dem med å utvikle nye tilknytningsrelasjoner og strategier (Ahnert et al., 2006). Her kan blant annet de ansatte i barnehagen spille en viktig rolle. Mange barn, spesielt i Norge, tilbringer store deler av hverdagen sammen med voksne i barnehagen – hele 93,8 prosent av barn i alderen 1–5 år (Utdanningsdirektoratet, 2024). Derfor er det ikke overraskende at relasjonene til barnehageansatte har stor innvirkning på barnas utvikling.

Selv om barnets tilknytning til foreldrene har stor betydning for hvordan de indre arbeidsmodellene utvikles og former relasjoner til andre omsorgspersoner, påvirkes disse modellene også av barnets erfaringer med andre voksne. Relasjoner til barnehageansatte og andre alternative eller supplerende omsorgspersoner kan dermed bidra til å styrke eller svekke barnets tilknytning og påvirke hvor trygg tilknytningen blir totalt sett (Ahnert et al., 2006).

Forholdene barn utvikler med for eksempel de voksne i barnehagen kan være med på å reorganisere skjemaene barna har utviklet og fungere som en buffer mot ulike negative utfall assosiert med mindre gunstige omsorgsvilkår.

Emosjonell regulering og mentaliseringsevne

Emosjonell regulering handler om evnen til å forstå, uttrykke og håndtere egne følelser på en måte som er tilpasset situasjonen og sosiale forventninger (Gross, 1998; Thompson, 1994). Dette er en sentral del av barns sosiale og emosjonelle utvikling. Evnen til emosjonell regulering inngår i det som ofte omtales som *emosjonell kompetanse* – barnets evne til å gjenkjenne, forstå, uttrykke og regulere følelser (Saarni, 1999). Emosjonell kompetanse har stor betydning for barnets trivsel, relasjoner og læring.

Evnen til emosjonell regulering utvikles gradvis og i tett samspill med omsorgspersoner. I tidlig barndom er barn avhengige av ytre støtte (samregulering) for å håndtere sterke følelsesmessige opplevelser. Små barn har i utgangspunktet begrenset evne til å regulere følelsene sine, og er i stor grad avhengige av støttende voksne for å lære hvordan de kan forstå og håndtere emosjonelle reaksjoner. Gjennom gjentatte erfaringer med sensitive og trygge omsorgspersoner utvikler barnet gradvis evne til selvregulering (Schore, 2001; Thompson, 1994).

Gjennom trygge og sensitive relasjoner lærer barn å gjenkjenne egne følelser, sette ord på dem og etter hvert regulere dem selv (Ainsworth et al., 1978; Eisenberg et al., 2010). Trygg tilknytning er derfor en viktig forutsetning for god emosjonell utvikling. Barn med utrygg tilknytning eller belastende erfaringer kan ha vansker med å regulere følelser, noe som kan komme til uttrykk gjennom utagering, tilbaketrekning eller lav frustrasjonstoleranse (Cassidy & Shaver, 2016).

Barn som strever med emosjonell regulering kan ha utfordringer med å delta i lek, etablere relasjoner til jevnaldrende og håndtere konflikter. Over tid kan dette påvirke både læring, trivsel og psykisk helse (Denham et al., 2003). For barn med tilknytningsvansker eller andre utviklingsmessige utfordringer er det derfor særlig viktig å støtte utviklingen av emosjonelle ferdigheter. Dette bør inngå som en integrert del av det spesialpedagogiske og helsefremmende arbeidet i barnehagen (Drugli, 2013).

Barnehagepersonalet spiller en nøkkelrolle i å støtte barns emosjonelle utvikling. Ved å være varme, tydelige og emosjonelt tilgjengelige, kan de hjelpe barna med å forstå og håndtere følelsene sine som er særlig viktig for barn med økt risiko for utviklingsvansker. Dette er en sentral del av arbeidet med forebygging og tidlig innsats.

Mentaliseringsevne innebærer å forstå både seg selv og andre som individer med egne tanker, følelser og intensjoner (Bateman & Fonagy, 2004). Dette er en grunnleggende relasjonell og utviklingspsykologisk ferdighet, som omfatter evnen til å tolke adferd – både sin egen og andres – som meningsbærende og intensjonell. Evnen utvikles gradvis fra barnets andre leveår og blir særlig tydelig rundt fire- til femårsalderen.

God mentaliseringsevne og emosjonell regulering fungerer som beskyttelsesfaktorer mot psykiske vansker og sosial mistilpasning (Eisenberg et al., 2010; Fonagy & Luyten, 2009). Derfor bør disse ferdighetene stå sentralt i det forebyggende og helsefremmende arbeidet i barnehagen. Samtidig bør mentalisering og emosjonell selvregulering også være i fokus for personalet, ettersom de ansattes evne til å regulere egne følelser og reflektere over egen adferd har stor betydning for samspillet med barna (Drugli, 2013; Skårderud & Sommerfeldt, 2013). Slike ferdigheter styrker de voksnes evne til å tolke barnas signaler, forstå deres behov og møte dem på en sensitiv og adekvat måte.

Sensitivitet

Når de i tilknytningsfeltet snakker om omsorgsgiverens sensitivitet, henvises det til – som vi har vært litt innom tidligere – evnen til å lese og tolke barnets adferd, samt å respondere adekvat på deres signaler og behov (Powell et al., 2014). Det er bred enighet blant barneklirikere og utviklingspsykologer om at omsorgspersonens sensitivitet utgjør selve nøkkelkomponenten for utviklingen av trygg tilknytning hos barn. Høy sensitivitet øker sjansen for utvikling av trygg tilknytning, mens lav sensitivitet øker sjansen for utviklingen av utrygg tilknytning (Broberg et al., 2008; Powell et al., 2014). Sensitiv omsorg legger grunnlaget for barnets evne til emosjonsregulering, stressmestring og sosiale relasjoner senere i livet.

Selv om sensitivitet er et begrep som ofte brukes i tilknytnings- og psykologilitteraturen, blir det i barnehageforskning og pedagogisk litteratur ofte anvendt et beslektet, men noe bredere begrep: responsivitet (f.eks., Buettner et al., 2016). Begrepene brukes tidvis om hverandre, men responsivitet omfatter ikke bare emosjonell samstemthet og trygghet, men også en aktiv støtte til barnets kognitive, sosiale og språklige utvikling gjennom tilpassede interaksjoner og stillasbygging (Rivero et al., 2023). Uavhengig av hvilket av uttrykkene som brukes, har begge fokus på at det å møte barnas behov og støtte

dem i deres utfordringer er viktig for en god voksen-barn-relasjon, samt for barnas videre utvikling.

Når barnets primære omsorgsperson ikke er tilgjengelig for å møte barnets behov på en sensitiv måte, får de alternative eller supplerende omsorgspersonene – det vil si andre viktige personer i barnets liv – en avgjørende rolle (Killén, 2017; Osborne, 1986). Barnehagens ansatte må i omsorgspersonenes fravær fungere som en trygg base og sikker havn. Dette gjør at barna våger å utforske omgivelsene sine, noe som fremmer både læring og utvikling i barnehagen.

Barn kan oppleve barnehagehverdagen svært ulikt, avhengig av individuelle behov og forutsetninger. For eksempel kan et stille og tilbaketrukket barn ha behov for en annen type støtte og tilrettelegging enn et mer aktivt barn som har vansker med å finne ro (Brandlistuen et al., 2015). Barnehagelærernes evne til å tolke barnas adferd og intensjoner har stor betydning for kvaliteten på omsorgen de gir (Brebner et al., 2015). De som mestrer å forstå kompleksiteten i barnas adferd, og klarer å tolke signalene de sender for å møte deres behov, bygger også sterkere relasjoner til barna. Disse relasjonene kan aktivt brukes som verktøy for å fremme barnas videre utvikling og læring (Brebner et al., 2015). Barn som opplever sensitiv omsorg i barnehagen, har lettere for å utvikle gode relasjoner til jevnaldrende og bedre emosjonsregulering (Bjørnestad et al., 2012).

Det er viktig å presisere at det å være sensitiv overfor barns behov ikke nødvendigvis handler om å etterkomme barnas ønsker. I barnehagekonteksten innebærer sensitiv ledelse at de voksne evner å forstå og møte barnas underliggende behov – som behovet for struktur, forutsigbarhet, trygghet og tilhørighet – også når det innebærer å stå i motstand og frustrasjon (Ainsworth, 1979; Kvello, 2023). Barn har behov for grenser og tydelig voksenledelse, selv om dette ikke alltid er det de selv uttrykker ønske om i øyeblikket (Baumrind, 1966; Drugli, 2010).

Manglende grensesetting kan forstås som en form for forsømmelse, der de voksne unnlater å ivareta barnets behov for regulering og ytre struktur (Roland, 2021). Når barn ikke møtes med tydelige og varme voksne som setter rammer, overlates de i praksis til å håndtere komplekse sosiale og emosjonelle situasjoner alene. Dette kan føre til utrygghet, utagering eller tilbaketrekking (Denham & Burton, 2003).

God ledelse i møte med barn handler derfor om å kombinere varme og nærhet med tydelighet og grenser. Den voksne må fremstå som en trygg autoritet – ikke autoritær – som veileder barnet med respekt og fasthet (Baumrind,

1991; Roland, 2021). I tråd med det *autoritative* perspektivet innebærer dette at voksne utøver ledelse med både omsorg og krav, der grenser formidles med tydelighet, men også med varme og respekt (Baumrind, 1991; Roland, 2021). Roland (2021) fremhever at barn trenger voksne som både ivaretar relasjonen og tar ansvar for rammene, fordi det er nettopp i kombinasjonen av trygghet og struktur at barn utvikler sosial kompetanse, selvregulering og tillit til voksne. Når voksne unnlater å lede og sette grenser, kan det oppleves som en form for utrygghet for barnet, snarere enn frihet (Kvello, 2023; Roland, 2021).

Forskjeller mellom kjønn i relasjonsarbeidet med barna

Forskning har vist at relasjonskvaliteten mellom barnehageansatte og barn kan variere avhengig av både barnets og den ansattes kjønn (f.eks., Horn et al., 2021; van Polanen et al., 2016). Flere studier antyder at gutter i større grad enn jenter har utfordringer med å etablere tilknytningsrelasjoner av høy kvalitet i barnehagen, særlig når det kun er kvinnelige omsorgspersoner tilgjengelig (Horn et al., 2021; van Polanen et al., 2016). Samtidig rapporterer barnehagelærere oftere at de har nærmere relasjoner til jenter enn til gutter, og at de oftere opplever utfordrende adferd blant guttene (Horn et al., 2021). Dette kan påvirke både samspill, tilknytning og forventninger i det pedagogiske arbeidet.

Det er imidlertid viktig å nyansere bildet. Studier har også vist at mannlige og kvinnelige ansatte generelt viser tilsvarende grad av sensitivitet og stimulering i samspill med barn, og at det ikke nødvendigvis er store kjønnsforskjeller i hvordan de forholder seg til henholdsvis gutter og jenter (van Polanen et al., 2017). Det at gutter likevel i noen tilfeller utvikler svakere relasjoner til de ansatte, kan derfor ikke forklares med at kvinnelige ansatte gir mindre sensitiv omsorg, men må kanskje forstås i lys av hvordan kjønn, forventninger og samspill virker sammen.

Et annet aspekt er barnas egne preferanser i relasjonsbyggingen. Huber og Traxl (2018) fant at jenters kontakt med barnehagepersonalet fordelte seg relativt jevnt mellom mannlige og kvinnelige ansatte, mens gutter i større grad oppsøkte mannlige ansatte og opprettholdt relasjonen over tid. Dette kan tyde på at gutter har et særlig behov for samspill med voksne menn i barnehagen –

enten fordi de kjenner seg mer igjen i dem, eller fordi dette samspillet gir en opplevelse av trygghet og forståelse innenfor kjønnsnormer de identifiserer seg med. Gutter som har tilgang på både mannlige og kvinnelige ansatte, søker i større grad nærhet enn gutter som kun har kvinnelige omsorgspersoner (van Polanen et al., 2016). Dette kan tyde på at noen gutter lettere søker omsorg og emosjonell støtte når de kan gjøre det innenfor rammer som oppleves forenlig med deres maskuline selvforståelse.

Samtidig må det nevnes at den sterke tiltrekningen mot mannlige ansatte ikke nødvendigvis bare handler om identifikasjon. Det er også mulig at mannlige ansatte får en slags «ekstraordinær» eller «ekstotisk» status i barnehagen, nettopp fordi de er i mindretall. I tillegg kan enkelte barn ha begrenset erfaring med menn i omsorgsroller fra før, noe som gjør tilstedeværelsen av menn i barnehagen både uvant og attraktiv (Nordahl, 2020).

En mer balansert kjønnsfordeling blant ansatte i barnehagen kan bidra til å gi barn flere typer relasjonelle erfaringer. Det gir barn muligheten til å knytte seg til ulike voksne rollemodeller og øker sjansene for at de finner trygge omsorgspersoner de kan identifisere seg med. Dette kan være spesielt verdifullt for gutter, som i noen tilfeller ser ut til å ha særlige behov knyttet til kjønn og relasjonsbygging i barnehagekonteksten (Fukkink et al., 2017; Huber & Traxl, 2018). Forskning og offentlige utredninger har også pekt på at gutter i større grad enn jenter har utfordringer i skolen, både faglig og sosialt, og at de oftere faller fra videregående opplæring (NOU 2019:3). Selv om dette skyldes en rekke faktorer, vet vi at tidlig relasjonell støtte og trygge voksenrelasjoner er beskyttende faktorer i barnets livsløp (Killén, 2017). Et økt fokus på guttenes relasjonelle behov, og tiltak som sikrer variasjon i tilgjengelige rollemodeller, kan derfor være et viktig bidrag til tidlig innsats og forebygging av senere utenforskap.

Kontekstuelle og organisatoriske faktorer som påvirker relasjonsarbeidet med barna

Det kan ved første øyekast virke overraskende at kontekstuelle og organisatoriske forhold i barnehagen påvirker relasjonene mellom ansatte og barn – men forskning viser at slike faktorer har betydelig innflytelse (f.eks., Ahnert

et al., 2006; Hamre & Pianta, 2007). I en barnehagekontekst må det ofte tas hensyn til flere faktorer enn i en vanlig familiesituasjon. Det er gjerne flere barn og voksne å forholde seg til, i tillegg til ulike krav og arbeidsoppgaver som skal ivaretas. Dette kan påvirke de ansattes evne til å være sensitive omsorgspersoner. Sensitiv omsorg forutsetter at den voksne kontinuerlig observerer og tolker barnets adferd og signaler, for å møte deres behov på en adekvat måte. Evnen til å utføre dette avhenger i stor grad av gruppestørrelsen og bemanningssituasjonen (Ahnert et al., 2006). Selv om barnehageansatte forsøker å tilpasse samspillet til hvert enkelt barn, må de samtidig ivareta hele barnegruppen. Et økende antall barn per voksen kan dermed redusere muligheten for å møte hvert barns behov med nødvendig sensitivitet.

Barnehageansattes emosjonelle tilgjengelighet påvirkes også av generell arbeidsbelastning og krav i hverdagen. Høyt tempo, mange samtidige oppgaver og mangel på pauser kan svekke de ansattes evne til å være mentalt og emosjonelt til stede i relasjonen med barna. Dette kan igjen redusere kvaliteten på samspillene og gjøre det vanskeligere å fange opp barns behov for trygghet og reguleringsstøtte (Hamre & Pianta, 2007).

Fysiske forhold og organiseringen av barnehagehverdagen har også betydning. Små barn i norske barnehager får ikke alltid den støtten de trenger fra personalet, og overlates mye til seg selv (Bratterud et al., 2012; Os, 2015). En struktur som legger til rette for arbeid i små grupper, med faste voksne og forutsigbare rutiner, gir bedre forutsetninger for å møte barns behov for trygghet, tilknytning og emosjonell støtte (Drugli, 2012).

Høy personalutskiftning kan gjøre det vanskelig for barn å etablere stabile relasjoner til voksne, og dermed hindre utvikling av tilknytning og tilgang på nødvendig reguleringsstøtte. Stabilitet i personalgruppen er derfor en viktig forutsetning for å kunne arbeide relasjonelt og kontinuerlig med barn som er sårbare (Rønning & Ulvund, 2013).

Forskning tyder også på at personalets lønn kan ha betydning for små barns emosjonelle trivsel. Høyere lønn hos barnehageansatte ser ut til å henge sammen med mer positive følelsesuttrykk og adferd hos barna (Cassidy et al., 2016; King et al., 2015). Dette kan ha sammenheng med at ansatte med høyere lønn opplever mindre økonomisk stress, noe som kan styrke deres emosjonelle tilgjengelighet og evne til å støtte barns behov. Tidligere studier har også vist en sammenheng mellom lav lønn, høy turnover og negative konsekvenser for barns utvikling (Whitebook et al., 1989).

Til slutt spiller organisasjonskulturen en viktig rolle. En kultur som fremmer refleksjon, veiledning og kontinuerlig kompetanseutvikling kan styrke personalets evne til å forstå barns signaler, regulere seg selv og møte barna på en sensitiv måte. Personalets mentale innstilling og evne til samregulering er ikke bare et individuelt anliggende, men formes også av rammevilkår og kollektive praksiser (Granrusten, 2019; Venninen et al., 2012)

Avslutning

Dette kapittelet satte søkelys på hvor viktig relasjonen mellom barn og ansatte i barnehagen er for barns trivsel, utvikling og læring. Kvaliteten på disse relasjonene påvirkes av flere faktorer, som personalets sensitivitet, emosjonelle tilgjengelighet og forståelse for barns ulike tilknytningsmønstre. I tillegg har strukturelle forhold som gruppestørrelse, bemanning, stabilitet i personalgruppen og muligheter for refleksjon og veiledning stor betydning for personalets evne til å møte hvert enkelt barn på en tilpasset måte. Videre ble det belyst hvordan kjønn, både hos barn og voksne, kan påvirke relasjonskvaliteten, og hvordan sensitiv ledelse og tydelig grensesetting er nødvendige elementer i det å skape trygge og utviklingsfremmende relasjoner.

På bakgrunn av kapittelets gjennomgang kan noen sentrale implikasjoner for barnehagepraksis oppsummeres. For det første innebærer et relasjonelt perspektiv at barnehageansatte møter barn med sensitivitet, emosjonell tilgjengelighet og forutsigbarhet i det daglige samspillet. For det andre forutsetter godt relasjonsarbeid organisatoriske rammer som gir tid og rom for stabile relasjoner mellom voksne og barn, blant annet gjennom tilstrekkelig bemanning, hensiktsmessig organisering og kontinuitet i personalgruppen. I tillegg understrekes betydningen av refleksjon, veiledning og kompetanseutvikling som kollektive praksiser, samt tydelig og sensitiv voksenledelse som kombinerer varme og grenser.

Samlet sett viser kapittelet hvor avgjørende det er at barnehageansatte har tid, støtte og kompetanse til å arbeide relasjonelt med barna, og at barnehagens rammevilkår legger til rette for dette arbeidet.

Referanser

- Ainsworth, M. D. S. (1979). Infant–mother attachment. *American Psychologist*, 34(10), 932–937.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Lawrence Erlbaum.
- Bateman, A., & Fonagy, P. (2004). *Psychotherapy for borderline personality disorder: Mentalization-based treatment*. Oxford University Press.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887–907.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95.
- Bjerkestrand, M. (2021). [Kildeinformasjon nødvendig – f.eks. artikkel eller boktittel].
- Bjørnestad, E., Gulbrandsen, L., & Johansson, J. E. (2012). *Kvalitet i norske barnehager 2012*. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment* (2. utg.). Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent–child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Bowlby, J., & Ainsworth, M. D. S. (2013). *The origins of attachment theory*. Routledge.
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen: Barn, foreldre og ansattes perspektiver*. NTNU Samfunnsforskning AS, Barnevernets utviklingscenter.
- Brebner, C., Hammell, R., & Clark, W. (2015). Developing emotional intelligence in early childhood educators. *Australian Journal of Early Childhood*, 40(2), 41–48.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28(5), 759–775.
- Cassidy, J., & Shaver, P. R. (Red.). (2016). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3. utg.). Guilford Press.
- Denham, S. A., & Burton, R. (2003). Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers. *Springer Science & Business Media*.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238–256.
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2016). *Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehagen*. Gyldendal Akademisk.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495–525.
- Fonagy, P., & Luyten, P. (2009). A developmental, mentalization-based approach to the understanding and treatment of borderline personality disorder. *Development and Psychopathology*, 21(4), 1355–1381.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271–299.

- Horn, E., Girolametto, L., & Kumm, S. (2021). Language and emotional support in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 49, 289–298.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no>
- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko: Skadelige omsorgssituasjoner*. Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2023). *Tilknytningsteori i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Os, E. (2013). Opportunities knock: Mediation of peer-relations during meal-time in toddler groups. *Nordisk Barnehageforskning*, 6, 1–9.
- Roland, K. (2021). Ledelse i barnehagen. I M. Johannesen (Red.), *Ledelse og læring i utdanningsorganisasjoner* (s. 107–125). Cappelen Damm Akademisk.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213–231.
- Schore, A. N. (2001). Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22(1–2), 7–66.
- Skårderud, F., & Sommerfeldt, B. (2013). *Miljøterapi boken: Mentalisering som holdning og handling*. Gyldendal Akademisk.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: a theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2–3), 25–52.
- Torgersen, T. (2013). *Barns tilknytning i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Barns trivsel – voksnes ansvar: veileder for psykososialt miljø i barnehagen* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/>