

UNIVERSITETET I
NORDLAND

Hvem skal trøste knøttet?

En intervjuundersøkelse om kvalitet i barnehagen for de
yngste, og hvordan førskolelærerne jobber med å
tilrettelegge for trygghet, tilknytning og en god start i
barnehagen.

ST306L.

Sissel Bakke

40 stp

Masteroppgave i tilpassa opplæring

10/2013

ISBN 978-82-7314-721-9

ISSN 1890-4998

Forord

Jeg har alltid vært opptatt av og interessert meg for hvordan de aller yngste barnehagebarna blir sett og ivaretatt i barnehagen, og hvordan dette påvirker og innvirker i barnas liv. At mitt forskningsspørsmål undersøker hvordan det tilrettelegges for tilknytning og trygghet i barnehagen er derfor ingen tilfeldighet. Det har vært en spennende og lærerik reise å jobbe med masteroppgaven, og jeg sender en stor takk til førskolelærerne som satte av tid i sin travle hverdag for å dele sine tanker og erfaringer med meg. Uten dere ville ikke denne oppgaven blitt som den har blitt.

I tillegg vil jeg takke min veileder Anne Marit Valle ved Universitetet i Nordland som har vært en god støttespiller gjennom sine raske svar og konstruktive tilbakemeldinger. Det har jeg har satt stor pris på.

Takk til mine medstudenter for støtte og hyggelige samtaler under jobbingen med masteroppgaven, ikke minst til Vanja for uvurderlige refleksjoner og lange skrive dager på biblioteket ved UiN.

Også mine kollegaer ved PPT for Vefsn regionen fortjener en takk for romslighet og positive tilbakemeldinger, - og da særlig Trine for all mulig støtte, tålmodig klagemur og fantastisk teknisk support.

Takk til Jan Ivar og guttene våre for støtte, oppmuntring og optimisme på mine vegne. Dere er min allerbeste heilagjeng.

Tilslutt sendes en takk til Tove Jansson, for den geniale fortellingen om Knøttet. Den trollbandt familiens yngste for mange år siden, og ga meg også inspirasjon til denne oppgavens tittel.

Mosjøen, 12.05.2013.

Sissel Bakke

Sammendrag

Formål og problemstilling

Hvordan kan barnehagen være bra for ettåringen? Drugli (2011) hevder at et tilbud om barnehageplass til alle landets ettåringer gir gode muligheter for trygg og god omsorg for barnet, så lenge kvaliteten på tilbudet er godt. Jeg har i denne oppgaven satt søkelyset på hvordan barnehagestarten kan tilrettelegges best mulig for å sikre at tilknytning til nye omsorgspersoner og adskillelsen fra foreldrene oppleves som trygt for de små barna.

Problemstillinga jeg har jobbet ut fra lyder slik;

Hvordan jobber førskolelærerne med å tilrettelegge for trygghet, tilknytning og en god start i barnehagen?

Metode

Som datainnsamlingsstrategi i denne undersøkelsen har jeg brukt kvalitativt intervju. Innfallsvinkelen for intervjuene har vært en åpen dialog, og en fleksibel og fri samtale hvor jeg har basert meg mer på opplevelser enn objektive registreringer. Jeg ønsket å få fram og forstå verden fra intervjudeltagernes side, og få fram betydningen av denne. Det har vært essensielt for meg å innhente deres erfaringer og opplevelser av fenomenet jeg har studert, ivaretagelse av de yngste barnas behov for tilknytning og trygghet (Drugli, 2010).

Resultat

Undersøkelsen viser at førskolelærerne i liten grad fokuserer og tematiserer rundt begrepet tilknytning eksplisitt. Jeg har allikevel tolket deres store fokus på barnets behov for trygghet og emosjonelt tilgjengelige voksne til å handle om kjernen og innholdet i begrepet tilknytning, nettopp disse er viktige faktorer. I arbeidet med å sikre barnet en god start i barnehagen med tanke på behovet for tilknytning og trygghet, er førskolelærerne opptatte av samarbeidet med foreldre og at foreldrene opplever tillit til barnehagepersonalet. Andre faktorer som er viktig for førskolelærerne er tidsperspektivet i tilvenningsperioden og trygge forutsigbare rutiner og rammer. Førskolelærerne poengterer også viktigheten av å være fleksible i forhold til barnets og foreldrenes behov og rutiner, og å se og imøtekomme det enkelte barns individuelle behov.

Summary

Purpose and approach

How can kindergarten be good for one-year old children? Drugli (2011) argues that a provision of child care for all the country's yearling`s prolongs great opportunities for developing and proper care for the child, as long as the quality of the kindergarten is good. I have focused on how the child`s beginning in kindergarten can be adapted to ensure that separation from parents and attachment to new caregivers are perceived as a secure base for young children.

Issues I've worked out from reads;

How do preschool teachers facilitate a secure base, attachment, and a good start in kindergarten?

Method

As a method of data collection in this study, I used qualitative interview. The approach of the interviews has been an open dialogue, and a flexible and free conversation where I based myself the participants experiences more than objective records. I wanted to see the world from the interview the participants' side, and to identify the significance of this. It has been essential for me to collect their experiences of the phenomena I have studied, taking care of the younger children's need for attachment and a secure base (Drugli, 2010).

Result

The study shows that the preschool teachers I interviewed in small extent focuses on the concept of attachment explicitly. I have however interpreted their major focus on the child's needs for a secure base and emotionally available adults to act about the kernel and the contents of the term attachment, where these are important factors. A particularly important factor in ensuring the child a good start in kindergarten is also to focus on working with parents and that parents feel confident in kindergarten staff. Other factors that are important for preschool teachers are the time frame and secure predictable routines. Preschool teachers also points out the importance of being flexible in relation to the child and parents' needs and procedures, and staffs' sensitivity to see and meet the individual child's individual needs.

INNHALDSFORTEGNELSE:

1	Innledning	7
1.1	Problemstilling og tema	7
2	Teoretisk forståelsesramme	9
2.1	Barnet som subjekt	10
2.2	Tilknytning	11
2.2.2	Tilknytningsbånd.....	11
2.2.3	Følelsesmessig tilgjengelighet og trygg base	12
2.3	Trygghet og emosjonell utvikling.....	14
2.3.1	Selvregulering	15
2.3.2	Stabilitet	16
2.3.3	Psykisk helse	17
2.4	Foreldresamarbeid	18
2.5	Kvalitet i barnehagen.....	21
2.5.1	Strukturell kvalitet.....	22
2.5.2	Prosesskvalitet.....	23
2.5.3	Kvalitetsindikatorer.....	26
3	Vitenskapelig forankring	27
3.1	Metode.....	29
3.1.1	Case design.....	29
3.1.2	Intervju som metode.....	30
3.1.3	Utvikling og utprøving av intervjuene	31
3.1.4	Utvalg av informanter	32
3.1.5	Gjennomføring av intervju	33
3.1.6	Transkribering	34
3.2	Bearbeiding og analyse av data	34
3.3	Validitet	35
3.4	Etikk og konfidensialitet.....	36
4	Resultater og drøfting	38
4.1	Tilvenningsperioden	39

4.1.1	Forberedelser.....	39
4.1.2	Trygghet.....	40
4.2	Foreldresamarbeid.....	49
4.3	Relasjoner og sosiale samspill.....	55
4.4	Pedagogisk kvalitet.....	59
4.4.1	Ledelse og veiledning.....	60
4.4.2	Kunnskap og kompetanse i barnehagen.....	62
4.4.3	Rammefaktorer.....	65
5	Avslutning og oppsummerende drøfting.....	71
5.1	Oppsummering av studien.....	71
5.1.1	Tilvenningsperioden.....	72
5.1.2	Foreldresamarbeid.....	73
5.1.3	Relasjoner og sosiale samspill.....	73
5.1.4	Pedagogisk kvalitet.....	74
5.2	Refleksjon over eget prosjekt.....	75
5.3	Betydning for praksisfeltet og videre forskning.....	75
	LITTERATURLISTE.....	78
	Oversikt over vedlegg:.....	80
	Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave.....	81
	Intervjuguide masteroppgave;.....	82

1 Innledning

Utgangspunktet for oppgaven er min interesse for hvordan barnehagestarten kan tilrettelegges best mulig for å sikre at tilknytning til nye omsorgspersoner og adskillelsen fra foreldrene oppleves som trygt for de små barna.

At dette er aktuelt ser vi av St.meld. nr. 41, 2008–2009, *Kvalitet i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2009) hvor det fremgår et ønske fra departementet om mer kunnskap om hva som skjer i barnehagene, og hva slags sted barnehagen er for barn. Departementet framhever spesielt behovet for mer kunnskap om barnehagen som omsorgsarena for de aller yngste barna. I Norges offentlige utredninger, nr. 22, *Til barnas beste* (Kunnskapsdepartementet, 2012) presenteres ny lovgivning for barnehagene. Her vises det til nyere forskning som framhever barnets utbytte av å gå i barnehagen. Kvalitet i tilbudet anses å være a grunnleggende betydning og en forutsetning for at barnet skal profittere på å gå i barnehage. Høy kvalitet i barnehagen kan gi det enkelte barn et stort utbytte av å gå i barnehagen, blant annet når det gjelder språklig utvikling, sosial kompetanse og ferdigheter og mulighet for vennskspsrelasjonser.

Barnehageforskning og tilknytningsteori viser til at det er av stor viktighet at barn får muligheter til å knytte trygge bånd og gode relasjonser til nye voksne i barnehagen (Drugli, 2010). Et vanlig syn på små barns tilknytning og etablering av trygge relasjonser har vært at de bare knytter seg til en person i tidlig småbarnsalder. Etter hvert ser en at dette er mer nyansert og at barnet har mulighet for trygg og god tilknytning til flere omsorgspersoner som står barnet nært. Forutsetninger for dette er at barnet må motta fysisk og emosjonell omsorg, de må oppleve voksne som er stabile og til stede og som er villige til å inngå i en nære og positive relasjonser (Smith, 2002).

1.1 Problemstilling og tema

Hvilke vilkår har de yngste barna i barnehagen? Som førskolelærer og senere spesialpedagog har jeg fulgt med i den politiske debatten og fokuset rundt å skaffe nok barnehageplasser og full barnehagedekning. I Norge har vi nå tilnærmet full barnehagedekning, samtidig som det er mye vanligere å begynne i barnehage ved ett års alder enn bare for noen få år siden. Det har

foregått en kraftig barnehageutbygging de senere år hvor fokus har vært rettet mot å skaffe nok barnehageplasser til veie og mange kommuner sliter både med å ha nok plasser til rådighet og å skaffe førskolelærere til stillingene. Dette gir et stort ansvar i å sørge for trygg og god utvikling for alle barn, i en tid hvor jeg opplever fokus har vært rettet mot kvantitet, kanskje i motsetning til kvalitet. Så er det jo ikke slik at alle ettåringene som de siste årene har gjort sitt inntog i barnehagene tidligere bare var hjemme sammen med mor eller far. Da ble de passet av dagmammaer, de var i familiebarnehager eller hos besteforeldre. Jeg ønsker i denne oppgaven å dreie fokus litt vekk fra debatten barnehage; bra eller ikke bra for ettåringen, og heller sette fokus på hvordan barnehagen kan være bra for ettåringen. Et tilbud om barnehageplass til alle landets ettåringer gir gode muligheter for trygg og god omsorg for barnet, så lenge kvaliteten på tilbudet er godt (Drugli, 2011).

Hvordan jobber førskolelærerne med å tilrettelegge for trygghet, tilknytning og en god start i barnehagen?

Målsettinga med oppgaven er å få fram den gode praksisfortellinga fra barnehagene hvor jeg vil være på jakt etter fortellingene som kan si noe om fenomenet. Prosjektets hovedmål er å vinne mer kunnskap om hvordan barnehagetilbudet tilrettelegges ute i praksisfeltet for å ivareta de yngste barna sine behov. Dette fordrer at jeg greier å få tak i førskolelærernes kunnskap og refleksjoner over de yngste barnas behov, og hvilke betydninger de legger i begrepene som jeg tar utgangspunkt i min teoribase. Hvilken kunnskap og forestillinger om trygghet og tilknytning bygger handlingene i hverdagen på? Hvordan brukes kroppen, blikket, hodet, fanget eller hendene i samspill med de yngste barna? Hvordan jobbes det med personalets relasjonskompetanse og hva legger førskolelærerne i dette begrepet.

Jeg ønsker å identifisere situasjoner og praksis det er ønskelig å oppnå, lete etter handlinger som anses som egnet til å oppnå dette, og identifisere og beskrive de unike situasjonene hvor man lykkes med dette. Det lille skrittet eller det magiske øyeblikket. Viktig er også førskolelærernes tanker omkring utvikling av yrkesutøvelsen, - hva deres handlinger er uttrykk for i spontane situasjoner og samspill med barn. Å prøve å forstå hvorfor man handler som man gjør. I dette prosjektet ønsker jeg å få fram førskolelærernes tanker om innholdet i yrkesutøvelsen i den konteksten de står i, deres kunnskap, kanskje taus kunnskap, i dannelsen av yrkesrollen rundt de yngste barna i barnehagen.

2 Teoretisk forståelsesramme

I følgende kapittel vil jeg trekke opp et teoretisk perspektiv for å forstå små barns utvikling og behov og se dette i lys av forskerspørsmålet. Det teoretiske perspektivet er sentralt for å forstå barnets grunnleggende behov og forutsetninger ved oppstart i barnehagen for utvikling av en god tilknytning og trygghet.

Å starte i barnehagen markerer en sårbar periode for barnet og en utfordrende periode for foreldrene. Urie Bronfenbrenner (1917-2005) kaller overganger, endringer i menneskets liv og utviklingskår for økologiske overganger (Bø, 2011). Dette kan være at barnet får søsken, at barnet starter i barnehagen, begynner på skolen eller andre store hendelser i et barns liv. Hendelsene eller overgangen til nye eller andre arenaer medfører endrede betingelser, utfordringer eller behov for tilpasninger. Måten man, både foreldre og barn, takler den økologiske overgangen på kan ha store konsekvenser for barnets framtid, med muligheter for både positiv og negativ utvikling. Bronfenbrenner utviklet sin utviklingsøkologiske modell for å illustrere hvordan de ulike miljø og arenaer barnet ferdes i innvirker på hverandre og barnets utvikling (Bø, 2011). Sentralt i denne forbindelse er mikro og meso systemet. Alle de situasjoner hvor barnet selv er til stede i møte med andre mennesker, for eksempel barnets hjemmemiljø, barnehagen, eller barnegruppa barnet opptre i kaller Bronfenbrenner for mikrosystemet. Barns utvikling påvirkes hvordan mesosystemet fungerer, hvordan barnet og personer i barnets mikrosystem påvirker hverandre gjennom kommunikasjon, samarbeid, samhandling og samspill, kunnskapsutveksling og gjensidig påvirkning. I en økologisk overgang som å starte i barnehagen er det derfor interessant å studere hva som foregår på de ulike nivåene.

Gerd Abrahamsen (2008) har i sin forskning fokusert på de yngste barna i barnehagen og refererer blant annet til John Bowlby og tilknytningsteorien når hun hevder at skal det bli en god start for barnet i barnehagen er det en del forhold og tilrettelegginger som må være på plass. Abrahamsen argumenterer for hvordan planlegging av tilvenningstid og oppstart må bygge på personalets fagkunnskap om små barns behov, de voksnes evne til å ta barnets perspektiv og samarbeid mellom de voksne, både personalet imellom og mellom personale og foreldre. Ikke minst avhenger en god start av de voksnes evne til samspill med barnet og at de

voksne innehar en relasjonskompetanse i forhold til å bygge opp tilknytning og å skape en trygg base for barnet.

Jeg vil i det følgende presentere tidligere forskning jeg mener har relevans for å belyse forskerspørsmålet. Her berøres nyere tids forskning omkring det å møte og se barnet som subjekt, begrepet tilknytning og små barns emosjonelle behov, forhold jeg opplever som essensielle for små barns utvikling av trygghet og tilknytning. Dernest vil jeg vise til tidligere forskning rundt kvalitet i barnehagen og forhold rundt kvalitetsbegrepet som direkte påvirker barnas utbytte av gå i barnehagen, da med tanke på trygghet og tilknytning. Her vil blant annet betydningen av personalets kompetanse og kunnskap bli belyst, samt organisering og de strukturelle forholds betydning i forhold til kvalitet.

2.1 Barnet som subjekt

Hvilket syn personalet har på barnet har betydning for hvilke måte personalet i barnehagen møter barnet på. Møtes barnet med respekt for barnets egenart, behov, rettigheter for egne tanker og muligheter for medvirkning, eller møter barnet en regelstyrt institusjon hvor holdningene preges av alle skal behandles likt og tanken om at de voksne et best? Dette har igjen relevans for i hvilken grad barnet vil oppleve gode relasjoner og trygghet i barnehagen.

Å møte barn som subjekt innebærer å se barnet som sosiale vesener, som aktivt går inn i relasjon til andre gjennom sitt nonverbale språk og uttrykksformer. Å se barnet som subjekt innebærer at man erkjenner at barnet er i stand til å signalisere egne intensjoner og grenser (Smith & S.E., 1999). Dette står i motsetning til å se barnet som et objekt som skal påvirkes og formes. Bae oppsummerer nyere tids forskning som viser at det, i alle fall innenfor forsknings litteratur, har foregått et paradigmeskifte i synet på barnet. Hun hevder videre at hvis nye syn skal få gjennomslag i barnehagens praktiske pedagogiske arbeid er det både viktig og nødvendig med en gjennomgang av både faglige kunnskaper og personlige kvalifikasjoner og holdninger. Det kan være lett å slutte seg til synet på barnet som subjekt i teorien. I praksis peker Bae (2007) på at dette kan være en vanskelig øvelse for førskolelærere i lys av deres faglige og kulturelle tradisjoner, men at det å satse på grunn- og etterutdanning av personalet har vist seg som virkningsfullt.

Erkjennelsen av barnet som subjekt innebærer anerkjennelsen av at barnet aktivt søker å signalisere egne intensjoner, ønsker og behov, barnet som setter grenser for eget samspill med omsorgspersoner, eller barnet som oppsøker hjelp hos en tilknytningsperson når de er usikre og trenger støtte. For å komme inn i konstruktive dialoger og samhandlingsmønstre forutsettes at omsorgspersonene rundt dem er i stand til å se og tolke deres kroppslige og nonverbale kommunikasjonssignaler(Bae, 2007).

2.2 Tilknytning

Gode tilknytningsbånd til tilgjengelige omsorgspersoner er av essensiell betydning for barnets opplevelse av trygghet i hverdagen. I boka *Tilknytning og barns utvikling* beskriver John Smith (2002) hvordan tilknytning, eller det emosjonelle båndet mellom barn og dets omsorgsperson, ble studert og beskrevet av John Bowlbys (1907-1990). Bowlby var psykoanalytiker og samarbeidet etter hvert med Ainsworth (1913-1999) som var utviklingspsykolog. Disse fikk stor betydning for hvordan forståelsen av barn psykiske utvikling ble satt på dagsorden. Deres studie av barn i institusjoner ga ny forståelse av barns behov i forhold til å utvikle god psykisk helse. Etter hvert førte dette til store diskusjoner og advarsler mot å sende barn i institusjon. Særlig ble fraværet av mors omsorg vektlagt(Smith, 2002). Bowlby hadde et syn på mor som eneste alternativ til en god emosjonell utvikling frem til to års alder, noe som senere har blitt kritisert. Forskning på tilknytningsatferd og fremmedfrykt, har vist at barn tidlig har forutsetninger for å knytte seg til flere. I dag ser vi på begrepet tilknytning utvidet til noe mer enn bare én person, og omsorgsgiver er den som gir omsorg enten det er i familie eller i barnehage.

2.2.2 Tilknytningsbånd

Bowlby hadde stor interesse for foreldreomsorgens betydning for barns psykiske utvikling, og beskriver tilknytning som de emosjonelle båndene barn knytter til sine omsorgspersoner (G. Abrahamsen, 2010). Alle barn beskrives å være biologisk disponert for å etablere tilknytning til en eller flere omsorgspersoner. Hvilken type tilknytningsbånd som dannes er avhengig av hvilke miljøbetingelser barnet vokser opp under. Bowlby hevder videre at det er deltagelsen i sosiale samspill som danner grunnlaget for utviklingen av et tilknytningsforhold (Smith og Ulvund, 1999) (Smith, 2002). En eller noen få trygge relasjoner er nødvendig for å komme i

gang med emosjonell utvikling og den tidlige knyttinga av relasjonsbånd mellom barnet og omsorgspersonene danner grunnlaget for den kognitive utviklingen hos barnet, og også grunnlaget for senere relasjoner (Bowlby 1989 iG. Abrahamsen, 2008).

I løpet av spedbarnets andre halvår begynner barnet å utarbeide sine ”indre arbeidsmodeller” og skjema for å forstå verden. Arbeidsmodellene har sin opprinnelse i samspillet i familien og påvirker hvordan barnet samspiller og agerer med personer også utenfor familien. De tidligste indre arbeidsmodellene om tilknytningsforhold begynner å ta form i spedbarnets annet halvår (Smith, 2002). Bowlby hevder at barns protester ved adskillelse fra foreldrene sine er naturlig og uttrykker barnets ønske om nærhet til foreldrene sine. Dette mener Bowlby er et sunt psykisk uttrykk. Det er ikke det samme for små barn hvem de er sammen med da de er helt avhengig av foreldrenes beskyttelse og omsorg. Det at barnet evner å skille og diskriminere mellom personer viser at de har oppnådd en trygg tilknytning til foreldrene sine. Foreldrene fungerer som en «trygg base» for barna. Abrahamsen (2005; 2010) hevder små barn kan oppleve en trygg base også i barnehagen. Dette krever imidlertid at barnet får omsorg av nye tilknytningspersoner som kan gi trygghet, omsorg og er følelsesmessig engasjert i barnet. Dette er ifølge Abrahamsen nødvendig for at barnet skal kunne utvikle seg i lek og læring.

2.2.3 Følelsesmessig tilgjengelighet og trygg base

Følelsesmessig tilgjengelighet er et begrep som brukes av Bowlby i forbindelse med utviklingen av tilknytningsteorien. Dette handler om å være fysisk og mentalt tilstede for barnets behov (Alvarez, 1992, i Abrahamsen, 2011). Den voksnes evne til å vise følelsesmessig oppmerksomhet og tilgjengelighet i samspillet med barn, blir sett på som en avgjørende del for barnets personlighetsutvikling. Det gir barnet en sterk og gjennomgripende følelse av trygghet å vite at en tilknytningsperson er tilgjengelig og forståelsesfull, noe som igjen fører til at relasjonen blir verdsatt og opprettholdes (Gerd Abrahamsen, 2005).

Trygg base står for den følelsen av trygghet som barn generelt får gjennom sine tilknytningspersoner. Dersom barnet opplever engstelse, blir redd eller skremt eller på andre måter opplever ubehag søker det tilbake til sin trygge base. Når et lite barn begynner i barnehagen er det av stor betydning at en eller noen få nære voksne kan symbolisere en trygg base for barnet (Abrahamsen, 2005). Dette er noe som må foregå i barnets tempo og krever voksne som avventer barnets behov for bekreftelse og trygghet ved å ha blick og

oppmerksomhet rettet mot barnet. Voksne må inneha og være tilstede med en følelsesmessig beredskap og lese også barnets nonverbale signaler. Uten en slik trygg base, som støtter i uforsknig og gir trygghet ved usikkerhet, vil små barn kontinuerlig være i tilknytningsberedskap og barnets søken etter trygghet og tilknytning vil ta mye av barnets krefter (Abrahamsen, 2005). Zachrisson (2010) refererer blant annet til Bowlby som ut fra et tilknytningsteoretisk perspektiv hevder at god tilknytning har en stressregulerende funksjon. Barn som ikke er trygge bruker mental kapasitet på det som er stressfaktorene i miljøet rundt, i stedet for å ta til seg verdifull læring. Slik kan en se hvordan kvaliteten på barnets trygge base og barnets utviklingsmuligheter i lek og læring henger nøye sammen.

Uttrykk for trygghet hos barnet og de individuelle forskjellene i tilknytning er begrep som kan være vanskelig å observere direkte. Ainsworths arbeider og metoder for å vurdere tilknytningens kvalitet har vært betydningsfull i så måte (Smith og Ulvund, 1999). Ainsworth har på mange måter videreført Bowlbys forskning på barns tilknytningsadferd, med et større fokus på kvaliteten i tilknytningen. Hun hevder at kvaliteten i tilknytningen og kritiske faktorer i utviklingen av tilknytning i hovedsak avhenger av omsorgspersonenes evne til å være sensitiv ovenfor barnets signaler, evne til å gi rask og adekvat respons på barnets signaler som for eksempel gråt, smil eller vokalisering. Omsorgen må også være stabil og forutsigbar for å kunne gi en kvalitativ god tilknytning (Smith 2002).

Ainsworths forskning på barns adferd i såkalte fremmedsituasjoner førte til en beskrivelse og klassifisering av ulike former for adferd ut fra hvordan barns tilknytning ble vurdert. Observasjoner av 1. åringer i trygge omgivelser viste at de barna som i fremmedsituasjoner ble klassifisert som utrygge og engstelige barn, ble observert og vurdert som følelsesmessig avstengte, fiendtlige eller usosiale og oppmerksomhetskrevende uten grunn. De barna som hadde blitt vurdert å ha en trygg tilknytning (observert i fremmedsituasjoner) ble beskrevet som samarbeidsvillige, populære blant andre barn, fleksible og ressursfulle. Den tredje gruppa Ainsworth beskrev var de barna som hadde en utrygg, engstelige, ambivalent tilknytning. Disse barna ble i trygge omgivelser observert som oppmerksomhetskrevende uten grunn, enten ansente eller impulsive og ble lett frustrerte eller passive og hjelpeløse (Smith, 2002). Med dette kan vi forstå at ettåringens adferd er uttrykk emosjoner og for psykisk helse. Tilknytningens kvalitet innvirker på mange områder og vil ha betydning for barnets senere sosiale og personlige utvikling. Det er ulike aspekter ved nære relasjoner som er av viktighet

for sped- og småbarns psykiske helse, og tilknytning har en helt spesiell funksjon i form av å redusere barnets opplevelse av stress. (Zachrisson i Moe et.al, 2010).

2.3 Trygghet og emosjonell utvikling

Når man snakker om tilknytning og barns trygghet kommer man ikke utenom barnets emosjonelle behov og utvikling. Pedagoger i barnehager observerer med jevne mellomrom barn som ikke mestrer hverdagen slik andre jevnaldrende barn gjør. Ved barnehagestart må barnet tilpasse seg til en ny sosial arena og en ny hverdag. Pedagogene observerer at dette for noen barn blir svært overveldende. Møter barnet voksne som er oppmerksomme og sensitive mot barnets signaler og følelsesuttrykk på dette? Barn som viser tidlige tegn på vansker med å håndtere og regulere sine følelser og emosjoner vil ha behov for hjelp til dette og kunnskap om viktigheten av kvalitet på tidlig omsorg er av stor betydning for disse barna.

Selv om små barn emosjonelle behov er ulike finnes det noen grunnleggende behov som er like for alle. Voksne som har innsikt og forståelse for det unike i det enkelte barn de møter i barnehagen, det enkelte barn som kommer med sine tidligere omsorgserfaringer, personlighet og sårbarhet. Barna har alle ulike emosjonelle behov og det blir viktig å ha god kjennskap til og forstå det enkelte barnet i barnegruppa. Dette krever voksne som innehar evnen til sensitivitet ovenfor barnets uttrykk og som kan inngå i samspill og felles oppmerksomhet med barnet.

Stabilitet, kontinuitet og forutsigbarhet er som tidligere nevnt en forutsetning for tilknytning. Forutsigbarhet kan handle de faste forhold som struktur og rutiner, men kan også handle om hvorvidt barnet blir møtt på sine følelser på en helhetlig og forutsigbar måte. De voksne rundt barnet, både foreldre og barnehagepersonalet kan ha ulike oppfatninger av hva barnets uttrykk og adferd symboliserer og dermed møte barnet på ulike måter og med ulike reaksjoner. På den måten vil barnet oppleve at samme atferd eller signaler får ulik respons på samme følelsesuttrykk. For å støtte en god emosjonell utvikling og for å gi barnet en følelse av trygghet og forutsigbarhet vil et tett foreldresamarbeid, personalsamarbeid og refleksjon over hvordan man møter barnet være essensielt (Drugli, 2010). Dette for å fremme en felles forståelse av hvordan man møter barnet som igjen gi barnet støtte i utviklingen av selvforståelse og selvfølelse. For å få dekket sine emosjonelle behov må altså vilkårene i

barnehagen være av en slik art at barnet kan etablere god tilknytning til noen få utvalgte voksne.

Smith hevder at et godt omsorgsmiljø i hjemmet med trygge tilknytningsbånd vil bidra til og gi større sjanse for at barnets tilknytning i barnehagen vurderes som trygg (2002, s.136).

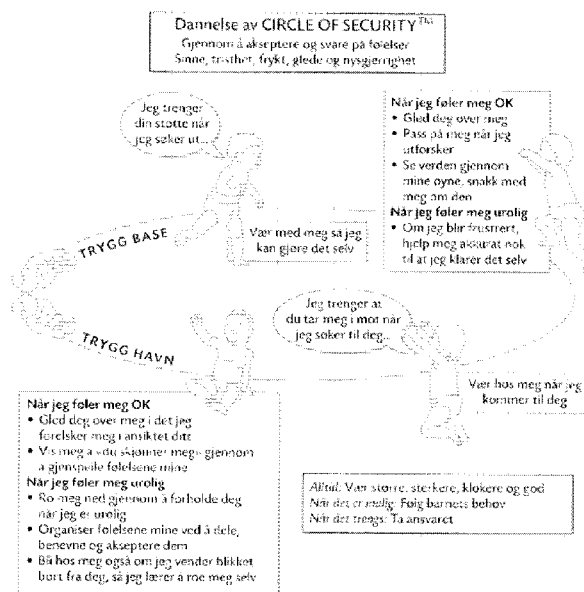
I tråd med tilknytningsteori og forskning rundt små barns emosjonelle behov kan vi så gå ut ifra at barn med ulik tilknytning, vil møte de voksne i barnehagen på ulike måter. For de fleste barn i andre leveår, er det av betydning å ha en trygg base, -å ha en person de er knyttet til og kjenner seg trygg på tilgjengelig. Vi kan ut ifra tilknytningsteori argumentere for at det er viktig at barna får anledning til å knytte solide bånd til nye voksne i barnehagen.

2.3.1 Selvregulering

Barns utvikling og regulering av følelsesmessige uttrykksformer, kan også ha innvikning på tilknytningsrelasjonen. For å greie selvregulering, å mestre sine følelser, kreves det at barnet lever i et miljø som gir tilbakemeldinger og oppmerksomhet på følelsesuttrykk (Smith 2002). Dette vil si noen ser og forstår og som er nær nok til å hjelpe barnet med å regulere sine følelser. Dette handler om hvordan de voksne ser og regulerer barns følelsesuttrykk. Hvilke reaksjoner barnet møter når det er redd eller engstelig, trist eller sint. Det er av betydning at voksne hjelper barnet å sette ord på følelser på en anerkjennende måte. Slik vil den voksne hjelpe barnet å regulere sine følelser og dermed redusere opplevelsen av stress.

Smith (2002) beskriver følelser eller emosjonene som selve sementen i tilknytning og samspill og hevder at negative emosjoner og følelser vil føre til innsnevring av oppmerksomheten, mens positive følelser fører mot utforskning og lek. Å følge barnets intensjoner og signaler vil derfor forsterke og speile barns egne følelser, som igjen gir barnet hjelp til selvregulering.

Dette kan illustreres gjennom en visualisering av trygghetssirkelen fra Circle of Security™, som illustrerer barnets grunnleggende behov for trygghet. Foreldre og andre nære omsorgspersoner er her basen som barn beveger seg ut fra og tilbake til;



(Torsteinson, Brandzæg og Powell, i Moe et.al, 2010, s.736)

Circle of Security™ er en opphavsbeskyttet tilknytningsbasert behandlingsform, hvor målgruppa i utgangspunktet er foreldre (Torsteinson, Brandzæg og Powell, i Moe et.al, 2010,) Illustrasjonen gir et forenkelt bilde av hva veiledningen går ut på, men gir allikevel et bilde av forutsetninger og som er aktuelle når man diskuterer tilrettelegging av trygghetsbasen barn trenger å få bygd opp, også i barnehagen.

2.3.2 Stabilitet

Et emosjonelt og grunnleggende behov for de minste barna er stabilitet, og dermed også aktuelt å ta med i denne drøftinga. Forskning viser at konsekvensene av mye utskiftninger av voksne med påfølgende ustabil miljø er skadelig for barna. Dette gir små barn dårlige forhold for å kunne tilknytte seg voksne. Smith (2002) sier det vanskelig kan tallfestes hvor mange skiftninger, og hvor mange personer et barn vil tåle, og det vil sannsynligvis være individuelt, men forskningen er klar på at mindre barn trenger tettere voksenrelasjoner enn større barn. Jeg har vanskelig for å finne forskning som sier noe om det finnes en grense for hvor mange personer et lite barn kan oppnå god tilknytning til. Smith (2002) mener at man sannsynligvis ikke vil kunne finne noe sikkert svar heller.

Det finnes dokumentasjon på at barn kan danne tilknytning til “profesjonelle omsorgsgivere” som førskolelærere og ansatte i barnehage. Om dette skjer er avhengig av at miljøet barnet oppholder seg i. utfordringer i barnehagen er imidlertid at de ansatte har omsorgen for mange barn på en gang og det er til tider både sykdom og utskiftninger i personalet. Et annet forhold er at heller ikke kompetente omsorgspersoner og førskolelærere kan engasjere seg emosjonelt med barnet som foreldrene gjør (Smith 2002, s.134).

2.3.3 Psykisk helse

Jo yngre et barn er, jo større er behovet for at tilknytningspersonen er tilgjengelig raskt når behovet oppstår, jo yngre barnet er, jo større behov for hjelp til å nedregulere stress. Slik oppnår barnet etter hvert en forståelse av seg selv i relasjoner til andre. Det er i de senere år kommet en god del forskning som påviser hvordan regulering av følelser og stress innvirker på hjernens utvikling. (Smith, 2011). Det interessante i denne forbindelse er funn som ikke bare konkluderer med at barn i større eller mindre grad blir stresset av å være i barnehage, men på hvilke miljøfaktorer det er som demper eller forsterker barns opplevelse av stress. Zachrisson, Lekhal og Schjølberg (i Moe et.al, 2010) viser for eksempel til internasjonale forskning som hevder ut fra ganske entydige funn at barn ikke bør tilbringe for lange dager i barnehagen, og at en vanlig arbeidsuke på 37-40 timer i uka nok er i overkant. Også viktigheten av gradvis og langsom tilvenning samt kontinuitet i personalet er viktige forhold for god tilknytning, som igjen er en viktig faktor for stressregulering og utvikling av god psykisk helse. De ser et stort behov for, og etterlyser norsk og nordisk forskning på barns sosioemosjonelle utvikling når de hevder at den internasjonale forskninga er lite konsistent på dette feltet. Det hevdes videre at barnepassordninger, eller barnehage, både kan representere en beskyttelsesfaktor så vel som en risikofaktor for barn psykiske helse og at det er kvaliteten på tilbudet som avgjør i hvilken retning barnet påvirkes (Zachrisson, Lekhal og Schjølberg i Moe et.al, 2010).

Forskning som omhandler miljøets betydning for hjernens utvikling viser at kvaliteten ved tidlig omsorg har en direkte påvirkning på hvordan barn senere takler stress (Stormark, i Moe et.al.2010). Internasjonale studier viser også at økning av kortisolnivået er størst hos de barna som førskolelærerne og foreldre vurderer som minst sosialt kompetente, og minst istand til å regulere egne negative følelser eller aggressiv adferd (Stormark, 2010) Tilstedeværelsen av tilknytningspersoner som kan møtet barnet på dets følelser og på den måten skape en buffer

for utskillelse av kortisol i stressfylte situasjoner vil bidra til å hjelpe barnet i å mestre dette på en bedre måte.

2.4 Foreldresamarbeid

I rapporten *Klar, ferdig, gå - tyngre satsning på de små* (familiedepartementet, 2005) vises det til at kvaliteten for det enkelte barnet først og fremst påvirkes av den daglige foreldrekontakten og barnehagens samarbeid med foreldrene. Det er derfor viktig at barnehagen utarbeider konkrete og presise mål for dette arbeidet.

Barnehagen har lange tradisjoner på samarbeid med foreldrene. Både lov om barnehager og Rammeplan for barnehager (2011) beskriver som sagt hvordan foreldremedvikning og foreldrenes innflytelse må vektlegges. Med begrunnelser i at gjensidig samarbeid vil gi barnet opplevelse av sammenheng og kontinuitet i tilværelsen anses dette å være i tråd med hva som er til barnets beste (Kunnskapsdepartementet, 2012)

Å være foreldre og å være førskolelærer er to helt ulike roller i et barns liv. Gjennom barnehagens nevnte styringsdokumenter har førskolelærerne et yrkesmessig mandat. Foreldrene har på sin side i kraft av å være foreldre til et barn i barnehage, rett til innflytelse og å få medvirke til barnehagens innhold. Dette stiller krav til førskolelærerne og det øvrige personalet i forhold til hvordan foreldrenes medvirkning forvaltes, noe som igjen stiller krav til en kontinuerlig faglig refleksjon.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) framhever at samarbeidet med foreldrene må være preget av anerkjennelse og respekt. Også Berit Bae (1992) framhever verdien av at fagfolk møter foreldrene med respekt og innehar en anerkjennende og bekreftende væremåte. Dette innebærer å være opptatt av foreldrenes synspunkt og verdier, være lyttende til hva foreldre formidler om sitt barn, være opptatt av å søke etter foreldres meninger og ta hensyn til dette.

Bronfenbrenner vektlegger også den indirekte påvirkningen barnehagen kan ha på barnet, via foreldrene (Bø, 2011). Hvilken effekt kan ha for barnet at barnehagen har et godt pedagogisk program rettet direkte mot foreldrene? Bronfenbrenner argumenterer for at kraften i

påvirkningen via foreldrene kan være vel så sterk som kraften i barnehagens direkte påvirkning på barn. Han mener også foreldrenes opplevelse av at barnet deres blir ivaretatt, trives og har det trygt gjør noe med foreldrene i deres forhold til barna. På samme måte påvirker foreldrene indirekte barnet når de (eksempelvis) støtter barnehageansatte i deres arbeid.

For å sikre en helhet og sammenheng i barnets liv må foreldrene få innsikt i og en forståelse av barnehagens vektlegginger og miljø. Barnehagens tilrettelegging for foreldremedvirkning og innflytelse vil bidra til at foreldrene bygger opp et tillitsforhold og trygghet til barnehagen, noe som igjen kommer barnet til gode. Måten barnehagepersonalet møter og anerkjenner foreldrene på vil også indirekte være med å påvirke foreldrenes selvbylde. Ingerid Bø (2011) mener at når personalet i barnehagen greier å støtte og trygge foreldrene i deres oppdragerrolle har dette en god indirekte virkning på barnet og hele barnets mikrosystem.

Drugli (2010) viser til forskning som dokumenterer at det er en sammenheng mellom kvaliteten på samarbeid mellom foreldre og barnehage og i hvor stor grad barnet finner seg til rette i barnehagen. Dette gjenspeiler seg både i relasjonen og interaksjonen mellom personalet og barnet. Særlig er det en gjensidig tillitsfull kommunikasjon mellom foreldre og barnehagepersonale som har positiv effekt på barnets trivsel og tilpasning i barnehagen. Med tanke på dette mener Drugli (2010) at forskningen viser at kvalitet på samarbeid mellom foreldre og personalet legger føringer for hvordan barnet får det i barnehagen.

Personalet ser sjeldent på foreldre som reelle partnere, trolig fordi de betrakter seg selv som profesjonelle med større kunnskap enn foreldrene (Ahnert og Lamb, 2003, i Drugli 2010, s.131). Med dette kan en tenke seg at barnehagene i større grad bør evaluere seg selv i forhold til hvorvidt de betrakter foreldre som partnere. Små barn som ikke har utviklet språket som redskap for kommunikasjon og som ikke kan fungere som informant mellom barnehage og heim trenger at de voksne partene tar ansvar for at samarbeidet fungerer med nærhet, tillit og med fokus på barnets beste.

Studier av Reedy og McGrath (2010, i Drugli 2010) viser at den daglige uformelle kontakten, overlevering av barnet om morgenen og hentesituasjonen, er essensiell og sentral for å kunne vedlikeholde en god relasjon mellom foreldre og personale. De er særlig opptatt av et godt

tillitsforhold mellom foreldre og personal, noe de mener styrkes når personalet er i stand til å by på seg selv, viser interesse for foreldrenes kunnskap og perspektiver, og at personalet er i stand til å dele av sin fagkompetanse (Drugli, 2010, s.135).

Når et lite barn begynner i barnehagen vil dette i stor grad påvirke familiens hverdagsliv, og det er av stor viktighet at foreldre og barnehagepersonalet samarbeider godt om omsorgen for barnet. Barnet trenger at hverdagen henger sammen og det er både foreldre og personalet ansvarlig for slik at man kan sikre flyt og helhet i barnets liv. Undersøkelser viser at foreldre slett ikke ønsker å delegerer oppragerrollen helt og holdent til barnehagepersonalet (Drugli, 2010).

Drugli (2010) peker blant annet på hvordan foreldrenes adferd om morgenen kan påvirke og øke stress og angst hos barnet (Field mfl.1984, Klein, Kraft og Shoet, 2010, i Drugli 2010). Barnet påvirkes negativt både dersom foreldrene forlater barnet uten å si farvel eller helt tvert om bruker for lang tid om morgenen. Det påvirker også barnet negativt dersom foreldrene ikke går etter at de har sagt farvel og gitt signaler om dette. Barnehagepersonalet bør gi veiledning til foreldre som strever med å forlate barnet om morgenen, enten det er på den ene eller den andre måten. De trenger forklaring på hva som er best for barnet deres og tydelige trygge voksne i barnehagen har gode rutiner rundt dette. Det at barnet blir lei seg og urolig når mor eller far forlater barnehagen er i følge Bowlby et synlig bevis på at små barn søker å opprettholde en kontinuerlig nærhet til sine omsorgspersoner. Dette kaller Bowlby for tilknytningsadferd, noe som er helt naturlig for barn helt opp mot treårsalderen. I tillegg hevder Bowlby at det er et sunnhetsstrekk at barnet diskriminerer mellom foreldrene og andre personer, noe som er et uttrykk for gode og sterke bånd mellom barnet og den voksne, en trygg tilknytning (Abrahamsen, 2005).

Drugli viser også til studier som beskriver at foreldre som har små barn i barnehagen kan streve mer med foreldrerollen enn foreldre som er hjemme med barnet, blant annet i forhold til håndtering av negativ adferd. Selv om personalet gjør en god jobb med å regulere barnas følelser i løpet av barnehagedagen ser det ut som at de fleste barn gir utløp for dette i hjemmet og barnets stress i løpet av en barnehagedag kommer til uttrykk i gjenforeningen med foreldre. Drugli (2010) mener dette er noe personalet bør være oppmerksomme på å ta opp

med foreldrene, hvilke reaksjoner og hvilken adferd barnet viser på ettermiddagstid. Kanskje trenger noen foreldre ekstra støtte og veiledning i forhold til hvordan de kan håndtere dette. At personalet innehar eller oppøver en sensitivitet overfor foreldrenes signaler er viktig. Det kan se ut som at barnet fanger opp motstand, uro, usikkerhet eller stress hos mor eller far, selv om foreldrene ikke sier noe.

Små barn trenger emosjonelt støttende og tilgjengelige foreldre og ikke alle foreldre tenker på barnehagen som belastende på barnet. Personalet bør også møte barnet med empati og sensitivitet og hjelpe barnet å håndtere sine følelser. Ulike former for avledning og distraksjonsstrategier er med å vedlikeholde barnets stress. (Drugli, 2010). I personalets planlegging av hverdagsaktiviteter bør en sørge for å skape rom for rolige stunder og nærhet, selv om barnet virker å være opplagt og fornøyd i barnehagen. Også barnehagepersonalet opplever at barn er slitne mot slutten av dagen og det å identifisere tegn på dette er viktig for å kunne tilrettelegge dagen best mulig.

2.5 Kvalitet i barnehagen

Drugli (2010) hevder at bare gode barnehager er bra for små barn. Derfor er det interessant å se på hva som ligger i begrepet kvalitet i barnehagen. Kvalitetsbegrepet kan være vanskelig å beskrive i en entydig definisjon. Forskning viser at viktige faktorer innenfor kvalitetsbegrepet i denne sammenhengen er å sikre et miljø preget av tilstrekkelige ressurser og kompetanse blant personalet (Drugli, 2010), (Kvistad, 2005). I NOU; 12 *Til barnets beste* (Kunnskapsdepartementet, 2012) oppsummeres viktige kvalitative faktorer i barnehagetilbud for små barn slik jeg oppfatter det i to hovedområder, strukturelle og prosessuelle forutsetninger. De strukturelle forutsetningene som beskrives er blant annet tilstrekkelig antall personale, utdannet personale, små barnegrupper, og adekvate og velutstyrte lekerom og uteområder. Prosessuelle forutsetninger som omtales kan sammenfattes som samhandling mellom barn og voksne preget av omsorg, lek, og god stimulering av barnas læring. NOU;12 refererer også til internasjonalt baserte forskningsoversikter over hva som er god kvalitet i barnehagepedagogikk for barn under to år. Her fremheves relasjonskvaliteten i forholdet mellom voksne og barn, et miljø med lavt stressnivå med en voksen tetthet med en voksen pr. tre barn, og små gruppestørrelser på mellom seks og åtte barn. I tillegg til de prosessuelle og

strukturelle kvalitetsfaktorene presiseres viktigheten av at personalet innehar kunnskap på feltet og søker kompetanseutvikling i eget miljø, også i forhold til nyere forskning.

Drugli (2010) oppsummerer kjennetegn på kvalitet i sammenhengen trygghet og tilknytning med å særlig poengtere de prosessuelle forhold i samvær med de små; sensitivitet i forhold til barnet signaler, tilpasset og rask respons, oppmerksomhet gjennom benevnning, regulering av barnets adferd og utøve positiv ledelse, utvidelse og berikelse av barnets opplevelser, og de voksnes evne til å gi barnet omsorg, varme og kjærlighet (Drugli, 2010s.86)

2.5.1 Strukturell kvalitet

Både Drugli (2010), Zachrisson m.fl (2010), og Kvistad og Søbstad (2005) henviser til en god del konkrete forhold av strukturell art som virker inn på barnehagekvaliteten. De sikter her til ytre kvaliteter som blant annet antall barn per voksen, gruppestørrelse, og kompetanse i forhold til de små barnas særlige behov og uttrykk.

Antall barn per voksen, aldersspredning og gruppas størrelse

For at de yngste barna skal kunne etablere en god relasjon til personalet viser forskning til at dette henger sammen med at personalets samspill med barna er preget av sensitivitet og rask respons. Kvaliteten av personalets samspill med barna henger også sammen med hvor mange barn den voksne har ansvaret for. Drugli(2010) hevder det ikke bør være mer enn tre barn per voksen i forhold til de yngste barna for å legge til rette for god kvalitet i samspillet. Dette begrunner hun i de yngste barnas behov for raske responser, tilbakemelding og muligheten for tilpasset omsorg. Hun hevder videre med bakgrunn i både egen og internasjonal forskning at barnegruppa barnet inngår i ikke bør være større enn 14 barn. Dette og/ eller forholdet med flere enn tre barn per voksen gir risiko for lite nærhet i relasjonene. Forskning viser også at disse gruppene preges av mange voksenstyrte aktiviteter, høyt støynivå og liten plass (Drugli, 2010). I tillegg er stor aldersspredning og store barnegrupper forbundet med høyt stressnivå. Forskning viser at nivået av det tidligere omtalte stresshormonet kortisol synker når barn går fra å være i samlet og stor barnegruppe til små (NOU, 2012), (Drugli, 2010). Slik kan man se at en barnehage med små grupper, liten aldersspredning, høy voksentetthet og nærhet i relasjonene kan bidra til å redusere risikoen for stressreaksjoner hos barn og samtidig bidra til utvikling av god mental helse (Zachrisson, 2010). Mange barnehager velger da også å ha

smågrupper for de yngste barna, enten rene ettårsgrupper eller ett til treårsgrupper (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Faglig forankring, struktur og stabilitet

Små barn har sine helt spesielle behov og måter å uttrykke seg på, både gjennom sin kroppslige kommunikasjon og nonverbale signaler. Dette stiller krav til at de voksne i barnehagen innehar kompetanse og kunnskap om de yngste barna. Barn over tre år har tradisjonelt vært den dominerende aldersgruppa i barnehagen. Etter at rett til barnehageplass ble innført har antall småbarnsplasser og små barn i barnehagen økt betraktelig. En kan spørre seg om dette har gjort noe med førskolelærernes fokus og perspektiver på tilrettelegging i hverdagen. I NOU;12 *Til barnets beste* (Kunnskapsdepartementet, 2012) refereres det til NOKUTs evaluering av førskolelærerutdanninga hvor det pekes på at småbarnspedagogikken er, eller iallefall har vært, dårlig ivaretatt i utdanning av førskolelærere. Her hevdes at den økende andelen med små barn i barnehagen må følges av en større oppmerksomhet omkring de yngste barnas behov og kroppslige uttrykksformer, både i teori og praksis. Uansett vil det være av betydning at ledelsen som utøves i barnehagen innehar perspektiver på de yngste barnas behov for særlig tilrettelegging.

Et forhold av viktighet som angår strukturen i barnehagen er hvordan tilvenningstiden foregår og hvilket fokus man har når man planlegger og tilrettelegger denne. Tilvenningstiden er sentral for barnets opplevelse av trygghet i barnehagen, at barnet rekker å knytte seg til den eller de som skal passe det i foreldrenes sted før foreldrene slutter å være sammen med det i barnehagen. Det å ha fokus på viktigheten av å sikre en god tilvenningstid vil også kunne være en beskyttelse mot utrygg tilknytning (Smith 2011). Barn er ulike og har ulik kapasitet i forhold til hvor lang tid de trenger for å inngå i et trygt forhold til en eller flere nye voksenpersoner. Det å skilles fra foreldrene i starten av et barnehageopphold kan oppleves som stressende for barnet, og gode rutiner der foreldre hjelper barnet til å føle seg trygg i barnehagen er svært viktig (Ahnert og Lamb 2004, i NOU, 2012).

2.5.2 Prosesskvalitet

En viktig del av barnehagens prosesskvalitet er hvordan en i barnehagen møter barnets følelser. Å møte et barns følelser med anerkjennelse og respekt krever voksne som innehar

kompetanse på å inngå i nære og personlige relasjoner med det enkelte barn, og jeg vil her først trekke fram voksnes relasjonskompetanse i lys av forskning. Deretter vil jeg ta for meg hva som ligger i begrepet og betydningen anerkjennelse, før jeg til sist belyser betydningen av et godt foreldresamarbeid.

Relasjonskompetente voksne

Barn tilbringer store deler av hverdagen sin i barnehagen. Barnehagen er derfor en viktig arena som påvirker barnets utvikling på flere plan. Derfor vil betydningen av gode relasjoner i barnehagen være en viktig faktor for utviklinga. Ikke alle relasjoner kan beskrives som nære og positive. Hvis personalet i barnehagen makter å møte barnet, og gjør at barnet føler seg sett, hørt og akseptert, vil dette inneha stor betydning for det enkelte barn. Barnehagen er kanskje den instansen i barnets nettverk som har best kjennskap til barnet og dens familie og barnehagens rolle er derfor svært viktig. Skal barnehagen kunne fremme barnas vekst og utvikling, må de voksne i barnehagen ha kompetanse og kunnskap om viktige faktorer som fremmer dette.

Den voksne vil i en relasjon alltid ha større makt enn barnet. Barnets opplevelse av seg selv utvikles over tid i samspill med sine betydningsfulle voksne og for å forstå seg selv og andre er barnet avhengig av responser fra de voksne. Av dette kan man tenke at voksne har makt til å påvirke barnets tro på seg selv og sitt verd (Drugli, 2011). Hun hevder videre at for at barn skal utvikle et positivt og tydelig bilde av seg selv er det to prosesser som må foregå samtidig mellom barnet og dets voksenpersoner. Det ene er at de voksne må inngå i en emosjonell relasjon til barnet der nærhet, omsorg og trygghet står i fokus. Det andre er den voksnes ansvar for å vise aksept for barnets egenart og gi barnet rom, både fysisk og psykisk.

”Sped- og småbarn kan danne trygg tilknytning til sine profesjonelle omsorgsgivere. Dette fremmes av sensitive omsorgsgivere i små grupper av barn, uten utskifting av omsorgsgivere”(Zachrisson m.fl 2010 s. 780). Her hevdes det videre at det at personalet evner å inngå i en nær relasjon til det enkelte barn er faktoren som bidrar klart mest til barnas positive utvikling i barnehagen. Relasjonskompetansen hos personalet kommer også til uttrykk i forhold til i hvilken grad personalet vektlegger å anerkjenne barnet gjennom å møte det med tillit og respekt. Anerkjennelse fra den voksnes side viser seg i den voksnes væremåte og samspill med barnet og innebærer en voksen som greier å ta barnets perspektiv og som

møter barnet med en adferd som gir rom for innlevelse, lytting, refleksjon, undring, spørsmål og bekreftelse (Drugli, 2011).

Anerkjennelse og medvirkning

Barn i alderen 1-2 år betegnes av Gunvor Løkken (2004, s.6) som *toddlere* (eng. oversatt *de som stabber og går*). Uttrykket er i dag aktivt tatt i bruk i den norske barnehagekulturen.

Typisk for barn i denne aldersgruppa er at lek ofte initieres i grovmotoriske samspill, som å løpe etter hverandre og herme etter hverandres bevegelser. Gledesfylt gjentakelse og enkel struktur gjør det enkelt for mange å delta i leken. Løkken (2004) hevder at toddlerstilen omfatter mer enn den kroppslige fellesnevneren, den inneholder også følelser, omsorg og opplevelse av fellesskap. Her handler det om hvordan barna viser omsorg for hverandre, aktiv interesse for hverandre, påkaller hverandre og responderer på hverandres initieringer. Dette kan sies å være uttrykk for en jevnalderkultur. Utvikling av barns lek, deltagelse og trygghet i gruppefellesskapet krever at de voksne er deltagende og gir trygghet ved å være oppmerksom på det som skjer. Ikke sjeldent kan adferd som ikke er positiv utvikle seg i ei barnegruppe. Oppmerksomme voksne vil kunne observere at barna noen ganger selv ordner opp i konflikter eller uenigheter, mens det enkelte ganger trenger veiledning og hjelp for å få dette til. Hverdagen på ei avdeling med små barn består av mange slike hverdagssituasjoner og de små barna er helt avhengig av en oppmerksom og veiledende voksen for å forstå hvordan andres følelser er, eller hvilke normer som gjelder i det sosiale samspillet.

Behov for fysisk tumleplass er understreket i studier av barn i denne aldersgruppa. De har behov for bevegelse og sansemotoriske opplevelser. Store barnegrupper, få voksne eller liten fysisk tumleplass gjør at man gjerne fratar de minste disse mulighetene gjennom å lage regler slik at det er disse forhold som styrer hvordan leken får utfolde seg og ikke barnas behov.

I dag ser vi ikke lenger barnet som et ubevisst vesen som skal formes av autoritær oppdragelse, eller at barn bare skal gjøre som de får beskjed om. Barn skal utvikle seg til ansvarlige mennesker som kan ta vare på seg selv og sine medmennesker. I Barnehagelovens formålsparagraf er begrepet oppdragelse byttet ut med danning, noe som betyr at vi anerkjenner barnet som medvirker, eller barnet som subjekt. Barnet selv er også medskaper av egne utviklingsbetingelser fordi de påvirker miljøet rundt seg. Slik kan en også tenke seg at omsorgen barnet får eller samspillet barnet inngår i ikke bestemmes uavhengig av kvaliteter ved barnet. Ulike barn utløser ulike reaksjoner fra det samme miljø. Et barns egenskaper kan

heller ikke forstås uavhengig av miljøet, fordi ulike miljøer utløser ulike reaksjoner fra det samme barnet (Bø, 2011). Det krever at vi må gå inn i samspill med barna, ofte på deres premisser. Det nye synet på barnet gir også et nytt syn på utvikling. Barn må anerkjennes på egne følelser, respekteres og møtes som likeverdige og unike enkeltindivider.

2.5.3 Kvalitetsindikatorer

Oppsummerende kan en si at denne kunnskapsoversikten slik jeg forstår det peker på noen kvalitetsindikatorer i forhold til å dekke de minste barnas behov i barnehagen.

Av de prosessuelle faktorene er det essensielt er i første rekke å sikre god tilknytning og følelsesmessig tilgjengelige voksne. Herunder kommer også oppbyggingen og opplevelsen av barnehagen som en trygg base for barnet. Et samspill mellom barnet og de voksne preget av intuitiv oppmerksomhet og rask respons er også sentralt. At barnet har mulighet for utvikling av lek og imitasjon, oppbygging av jevnalderrelasjoner, vennskap og gruppetilhørighet er også en viktig kvalitetsfaktor. Svært sentralt er også et godt foreldresamarbeid, kjennetegnet av foreldrenes medvirkning, gjensidighet og tillit, og hvor en fokuserer på en felles forståelse av barnet og samsvar mellom hjemmet og barnehagens forventninger og responser.

Viktige strukturelle faktorer bør også være på plass i barnehager som jobber for høy kvalitet i tilbudet. Godt utdannet personale er en viktig faktor for å oppnå dette. Siden vi her snakker om de yngste barnas behov, er kunnskap om små barns utvikling og særlige behov en forutsetning for å kunne gi et kvalitativt godt tilbud. Forutsigbar struktur i barnehagehverdagen, stabilitet i personalgruppa og faste rutiner er av særlig viktighet for de yngste barna i barnehagen og krever at personalet samarbeider godt sammen og har et tydelig verdigrunnlag å jobbe ut fra. Det fysiske miljøet i barnehagen med rom for bevegelse og miljø som gir rom for egen væremåte og kultur og ikke minst en viktig faktor.

3 Vitenskapelig forankring

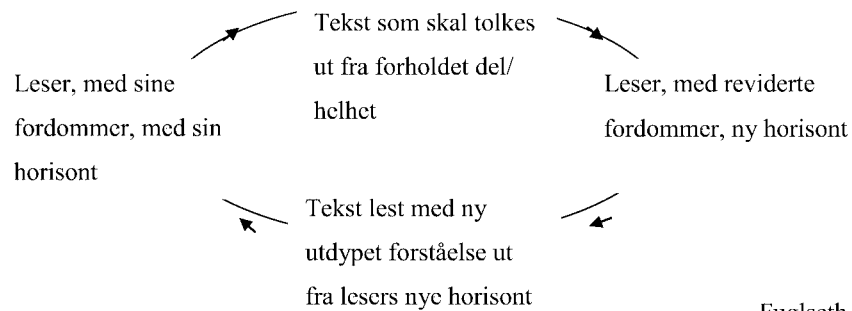
Siden interessen min ligger innenfor de subjektive opplevelser og erfaringer førskolelærerne har, samt at jeg ønsker å beskrive, ikke bevise eller motbevise hypoteser, har det vært naturlig for meg å ha en kvalitativ tilnærming til forskerspørsmålet. Kvalitativt orienterte metoder brukes når vi ønsker å vite mer om menneskelige egenskaper som erfaringer, opplevelser, tanker, forventninger, motiver, holdninger. Innenfor kvalitativ forskning har en fenomenologisk tilnærming vært utbredt og fenomenologi blir et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørens egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2010).

Fenomenologien ble grunnlagt som filosofi av Edmund Husserl og selve ordet fenomenologi kommer av det greske ordet phainomenon, som betyr "det som viser seg" (Kvale & Brinkmann, 2010). Vi spør etter "det som viser seg" av mening, betydning og nyanser av hendelser og atferd, og vi kan oppnå større forståelse av hvorfor mennesker gjør som de gjør og få en utdypelse av deres tause kunnskap.

Det generelle hovedpoenget i all hermeneutisk forskning i dag er, i følge Fuglseth (2007), å tolke seg selv inn i tolkningsprosessen. Gadamer hevdet at enhver forståelse må skje ut fra det erfaringsgrunnlag og den erfaringsmessige horisont som man til enhver tid besitte (Fuglseth, 2012). Hvem sin virkelighet? En fenomenologisk tilnærming i forskningsprosjektet mitt har tatt utgangspunkt i yrkesutøverens subjektivitet og skjønn, og hvordan virkeligheten fortøner seg fra deres side. Jeg tenker at jeg som forsker og min førforståelse også har vært en viktig del av prosessen. Å mestre vekslingen mellom egne referanser og min egen førforståelse opp mot de objektive data som mer er ment å føre til utvidet kunnskap blir svært viktig. For å nærme meg en objektiv forståelse mest mulig har jeg søkt å være bevisst min egen førforståelse i fortolkningen av innsamlet data. Hva jeg har sett er påvirket av mine egne perspektiv. Noe har blitt veldig synlig, annet kan ha kommet i bakgrunnen, avhengig av mine egne erfaringer, antagelser, faglige perspektiv og teoretisk grunnlag. Gadamer kaller det for horisontsammensmeltning, et møte mellom tekst og leser og der leseren kommer fram til et samsvar mellom to horisonter, mellom meninger (Fuglseth, 2007)

Leseren som vil forstå en tekst, må være rede for å høre etter hva teksten har å si (Fuglseth, 2012). Teksten er i dette tilfellet det transkriberte intervjumaterialet. Når jeg har ønsket å høre etter hva teksten har å si, har jeg vært opptatt av å tolke meningen. Oppgaven har dermed en fenomenologisk inngang, og er utarbeidet i en hermeneutisk fortolkende prosess. Hermeneutikk er læren om fortolkningen av tekster og sentralt innen hermeneutikken er fortolkning av mening (Kvale & Brinkmann, 2010). Innenfor den hermeneutiske forskningstradisjon ønsker man å studere fenomener i det virkelige liv og man stiller seg spørsmål som hvordan og hvorfor, og det ønskes å oppnå forståelse via helhetssammenhenger som inneholder mening (Skogen, 2007).

Kvale og Brinkmann (2010) beskriver hvordan den hermeneutiske sirkelen eller spiralen kan åpne for en stadig dypere forståelse av meningen i teksten. Dette har også vært min opplevelse og fortolkningsprosessen har både utvidet og bekreftet eksisterende praksis for min forståelse av teksten. For å oppnå forståelse har det vært nødvendig at jeg kontinuerlig har beveget meg mellom delene og helheten av teksten som har blitt analysert. For meg har dette betydd å reflektere over og inneha en bevissthet omkring mine egne holdninger og verdier samtidig som jeg har tonet meg inn på informantenes, holdninger og verdier. Jeg opplever at jeg har vært inne i Gadammers versjon av den hermeneutiske sirkel og vekselvirkningen mellom tekst og leser, det objektive og det subjektive:



Fuglseth (2012)

3.1 Metode

Jeg har i mitt prosjekt begitt meg inn på i en forskningsmetode hvor den kvalitative forskinga har hatt en fenomenologisk tilnærming. Analysen og tolkningsprosessen har vært en hermeneutisk prosess hvor jeg har vekslet mellom helhet og del for å oppnå en helhetlig forståelse, finne allmenne trekk, sammenhenger og trekke mening ut av menneskers beskrivelser av egne erfaringer og forståelse.

3.1.1 Case design

I utforminga og planlegginga av design for prosjektet fant jeg at Case studie design passet godt til mitt formål. Case studier er godt egnet når vi skal studere her og nå situasjoner og fenomener, og hvor man stiller seg spørsmål som hvordan eller hvorfor (Yin ref. i Skogen, 2007b). Min hensikt har vært å finne frem til trekk og kjennemerker omkring forskningsspørsmålene jeg har stilt.

Også innenfor Casestudier finnes ulike typer. Jeg har tatt i bruk et embedded (sammensatt) singlecasedesign. Dette har hatt den metodiske konsekvens at jeg har definert analyseenhetene/ informantene som en helhet innenfor studien og gitt en grundig helhetlig beskrivelse hvor teksten behandles som en enkelt hendelse.

Et casestudie gir få ferdig utarbeidede maler eller rutiner for dette. Skogen (2007) peker på nødvendigheten av å holde oversikt over helheten i prosjektet når man gjennomfører en casestudie, og han refererer til at casestudier egner seg best for erfarne forskere nettopp på grunn av at et slikt design stiller store krav til å være målrettet og grundig. I forhold til dette brukte jeg metodeoppgaven som protokoll og sjekkliste for å sikre at jeg holdt meg til planen for og temaet for oppgaven. Et casesdesign hviler på forskerens kunnskaper og forutsetninger innenfor temaet det forskes på, og stiller særlig krav til at forskeren er bevisst sin egen førforståelse (Skogen, 2007). Denne betenkningen har vært særlig aktuell i forhold til mitt forskningsprosjekt. Jeg har selv gode kunnskaper om temaet jeg har forsket på. Min bakgrunn som tidligere utøver i det aktuelle praksisfeltet, samt at min rolle nå er å bistå som spesialpedagogisk rådgiver gjør at jeg har særlig innsikt i de utfordringer praksisfeltet står ovenfor. Samtidig har jeg også rimelig god innsikt i teori og forskning omkring tema. Nettopp

dette har vært utløsende for at jeg ønsket å gå inn i praksisfeltet og forske dypere på yrkesutøvernes/ forskningsdeltagernes egne opplevelser og erfaringer. At jeg har vært bevisst min egen forforståelse betyr for meg at jeg har søkt å være åpen for nye tanker og ikke være for bundet av tidligere oppfatninger. Dette var særlig aktuelt i tekstanalysen og bearbeiding av denne.

3.1.2 Intervju som metode

I følge Edvard Befring (Befring, 2002) bygger kvalitative metoder på kunnskap hvor meninger og intensjoner står sentralt. Det finnes mange typer kvalitative tilnæringer. Slik jeg opplever det er fellesnevneren for dem alle at de utforsker menneskers erfaringer i dybden og har fokuset på helheten av opplevelsen, heller enn sine deler (Dalen, 2011). Å få tak på hvordan mennesker ser på seg selv og sine opplevelser, er i følge Befring (2002) grunnleggende for å forstå handlingene deres. Som datainnsamlingsstrategi har jeg derfor brukt kvalitativt intervju.

Intervju er vanligvis den eneste datainnsamlingsstrategien som benyttes i fenomenologiske studier (Postholm, 2010). I følge Kvale og Brinkmann er også intervjuet er spesielt velegnet for å undersøke menneskers forståelse av betydningene, opplevelser og perspektiv på sin egen livsverden (2010 s. 132). Utfordringa for meg har vært å være så åpen som mulig til hva dataene har fortalt meg om forskningsdeltagernes personlige beskrivelser og erfaringer. I en fenomenologisk studie som min, og gjennom bruk av intervju som datainnsamlingsstrategi, har jeg forholdt meg til deltagerens subjektive oppfatninger og har ikke hatt mulighet for å kontrollere om det som blir sagt stemmer overens med det som virkelig ble sagt eller gjort i den faktiske konteksten. Siden målet med forskningen har vært å fange opp deltagerens subjektive opplevelser av fenomenet, kan en likevel si at datainnsamlingsstrategien har vært tilstrekkelig (Postholm, 2010).

Innfallsvinkelen for intervjuene har vært en åpen dialog, og en fleksibel og fri samtale hvor jeg har basert meg mer på opplevelser enn objektive registreringer. Jeg ønsket å få fram og forstå verden fra, i dette tilfellet, intervjudeltagerens side, og få fram betydningen av denne. Jeg opplever også at jeg som har utviklet min forståelse av fenomenet etter hvert som intervjuene skred frem (Postholm, 2010). For å løfte fram deltagerens perspektiver bragte jeg

inn tema til samtalen, hvor jeg gjennom å fange informantenes ulike erfaringer og vinklinger søkte å gå videre i dybden på dem. Jeg tenker at det innen fenomenologisk forskning også er viktig å oppnå umiddelbarhet. Deltakere ble valgt for sin nære engasjement med hva som ble studert, men deltakerne i seg selv har ikke vært det primære fokus. Jeg har bestrebet meg på å finne betydningen av og essensen i deres erfaringer og opplevelser for så å søke generelle og mer universelle betydninger.

Jeg vil i det følgende omtale mine informanter som forskningsdeltagere. Postholm (2010) mener dette er et dekkende begrep for de ulike termene som respondent eller informant som brukes innen kvalitativ forskning. Jeg tenker at mine intervjuobjekter er valgt for sin dyktighet, sin nærhet til feltet og sine rike erfaringer. Deres bidrag har vært avgjørende for resultatet og viktige samarbeidspartnere for dette forskningsprosjektet. Det er derfor rett for meg å bruke betegnelsen forskningsdeltagere.

3.1.3 Utvikling og utprøving av intervjuene

Essensielt for meg har vært å innhente forskningsdeltagernes erfaringer og opplevelser av fenomenet jeg har studert, ivaretagelse av de yngste barnas behov for tilknytning og trygghet (Drugli, 2010). Hva er førskolelærernes erfaringer, råd, aktive og mulige tiltak. Intervjusituasjonene ble tilrettelagt som en utveksling av synspunkter mellom to personer om et tema som opptar oss begge hvor jeg ga konversasjonen struktur gjennom bruk av intervjuguide. På bakgrunn av ønsket om å "lede" informantene inn på aktuelle tema utformet jeg en halvstrukturert intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2010). Her omsatte jeg den overordnede problemstillinga til konkrete tema med tilhørende underspørsmål. For å sikre at temaspørsmålene var relevante for å belyse forskningsspørsmålet startet jeg med overordnede spørsmål, før jeg etter hvert kom inn på de mer sentrale temaene. Jobben med å utarbeide gode spørsmål til intervjuguiden var avgjørende for kvaliteten på intervjuet og materialet jeg fikk tilgang til. Jeg utformet åpne spørsmål for at disse ikke skulle være ledende eller egnet til ja/nei svar. Intervjuguiden var også veiledende og ble ikke fulgt slavisk. Jeg hadde lagd meg underspørsmål som jeg brukte i tilfeller der mine medforskere ble usikre eller er lite snakkesalige.

Intervjuguiden ble tematisert i fem hovedtema med tilhørende underspørsmål. Temaene berører tiltak og vektlegging i tilvenningsperioden, foreldresamarbeid, relasjoner og sosialt samspill, pedagogisk kvalitet og organisatoriske og strukturelle forhold. I forhold til disse hovedtemaene eller områdene har jeg vært ute etter forskningsdeltagernes erfaringer, utfordringer og aktive tiltak. Disse er alle relevante tema i forhold til ivaretagelse av et barns behov i forhold til oppstart i barnehagen. Oppbygging og utvikling av gode relasjoner til foreldre og til det enkelte barn opplever jeg som et essensielt område å belyse. Dette tenker jeg er viktig både i forhold til strukturelle kvaliteter som barnehagens interne struktur, organisering og kompetanseutvikling, men ikke minst vil jeg være ute etter barnehagens utvikling av og tanker omkring prosesskvalitet. Prosesskvalitet beskrives av Drugli (2010) som barnets erfaringer i hverdagen, kvaliteten på relasjoner samt de aktiviteter og faglige innhold som preger barnehagedagen.

I utforminga av intervjuguiden reflekterte jeg rundt hvordan disse hovedtemaene trådte fram for meg. Hva var det som gjorde at nettopp disse områdene var interessante for meg og hvorfor? Jeg tenker at det dels er farget av teorier og litteratur, men også mine erfaringer og opplevelser. I tillegg foregår det en diskurs i vårt samfunn og kultur omkring oppgavens hovedtema som jeg nok er farget av. I denne debatten stilles blant annet spørsmålet om det er bra for de yngste barna å gå i barnehage. I lys av disse debattene som pågår er det interessant å få fram førskolelærernes hverdagsopplevelser og historier fra innsiden.

3.1.4 Utvalg av informanter

Jeg baserte utvelgelsen av forskningsdeltagere på min kjennskap til feltet og kunnskap om teamet jeg har forsket på. I boka *"Intervju som forskningsmetode"* bruker Monica Dalen begrepet teoretisk utvelgelse for å beskrive en prosedyre for sammensetning av utvalg (Dalen, 2011). Her anbefales at forskeren må ha god innsikt i og kjennskap til temaet slik at man kan plukke ut informanter som vil avspeile ulike dimensjoner, gi variasjon og reflektere bredden blant deltagerne og den kontekst som vi befinner oss i, barnehagene.

Best mulig grunnlag for valg av informanter forutsetter ikke bare et teoretisk grunnlag men også kulturkompetanse for å kunne vurdere hvilke informanter en ønsker seg (Dalen, 2011). Jeg valgte ut førskolelærere med ulikt erfaringsgrunnlag fra direkte jobb med de yngste barna. Det er også representert barnehager med ulik størrelse og ulik intern organisering i forhold til

barnegruppa. Jeg opplever selv også å inneha en kulturkompetanse i forhold til feltet jeg har forsket på da jeg har jevnlig kontakt med praksisfeltet gjennom jobben min som spesialpedagog i PP-tjenesten.

Utvalget er avgrenset til å bestå av fem forskningsdeltagere. Dette valgte jeg med tanke på at gjennomføring av intervjuene og bearbeiding av tekstene er en tidkrevende prosess. I kvalitativ forskning er det alltid et spørsmål om representativitet, om utvalget er stort nok til å belyse tema(Dalen, 2011). Med bakgrunn i det lave antallet forskningsdeltagere er ikke dette et representativt utvalg og det er vanskelig å generalisere eller teste hypoteser på ulikeheter som framgår. Designet for undersøkelsen har heller ikke dette som formål. Mine forskningsdeltagere er en strategisk valgt gruppe som har gitt meg innblikk i sine erfaringer, opplevelser og utfordringer, og materialet og datagrunnlaget er bearbeidet som en helhet.

3.1.5 Gjennomføring av intervju

Forholdet mellom intervjuer og intervjuet er asymmetrisk (Kvale & Brinkmann, 2010) og under intervjuene var det viktig for meg å ha en metodisk bevissthet omkring min spørreform. Jeg ønsket ikke å la mine egne holdninger prege samtalen, ei heller å overta samtalen. Det var også nødvendig for kvaliteten i intervjusituasjonen at jeg greide å tilrettelegge for et tillitsforhold og hvor jeg kunne vise genuin interesse og engasjement for forskningsdeltagernes beretninger. Jeg brukte god tid på forberedelser og refleksjon over hvordan jeg ønsket å håndtere min egen rolle i selve intervjusituasjonen. På forhånd hadde jeg også kjørt et prøveintervju for å teste ut min egen rolle.

Jeg ønsket å hindre at forskningsdeltagerne fortalte meg det de trodde jeg ville vite og, at de skal vise meg oppriktighet. For at ikke min egen forforståelse skulle legge føringer eller skjule det som er forskningsdeltagernes egentlige mening og poeng i sine fortellinger søkte jeg å være bevisst på å stille oppklarende spørsmål i løpet av intervjuet, -er det dette du mener, forstår jeg deg rett når du sier at.. I følge Kvale og Brinkmann (2010) kan ikke oppfølgende spørsmål spesifiseres på forhånd, men krever en fleksibel oppfølging av forskningsdeltagernes svar. På bakgrunn av min førkunnskap om feltet tenkte jeg at dette ville gå greit. Underveis i intervjuene ble det også gjort endringer i spørsmålsrekkefølgen og nye spørsmål dukket også opp. Min kunnskap om og nærhet til feltet har vært til hjelp i så måte og ved å kjenne til problematikken har dette også vært en hjelp for å få fram ulike perspektiv.

Samtidig har jeg reflektert i ettertid over dette og ser at min kjennskap til feltet og området også gjorde at jeg ikke stilte oppfølgingsspørsmål der andre kanskje ville gjort det, og at min førforståelse og tolkning også setter sitt preg på resultatet.

Intervjuene ble tatt opp på diktafon. Fordelen med lydopptak var at jeg kunne ha fokus på informantene og ikke skrivearbeid. Det var en stor fordel å kunne konsentrere seg om innholdet i medforskernes fortellinger og historier. Hvert intervju hadde i utgangspunktet en tidsramme på ca en time. Dette var en passende ramme og jeg opplevde ikke at verken jeg eller medforskerne følte noe tidspress. Prøveintervjuet var også med på å gi meg en antydning om at dette var en passe tidsramme.

3.1.6 Transkribering

En transkripsjon er en direkte nedskrivning av tale til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2010). Dette var en tidkrevende prosess som ble gjennomført rimelig raskt etter hvert intervju. En god og oversiktlig transkribering ga meg et godt grunnlag for analysearbeidet. Jeg lyttet igjennom opptakene etter transkriberingen samtidig som jeg leste teksten som var skrevet. Dette ga meg på en måte et helhetlig inntrykk av materialet. Nyanser, sinnsstemninger, stillhet var med på å gi innsikt i hva som ble formidlet i løpet av intervjusituasjonen. Jeg lyttet gjennom hele opptaket, noterte tanker, assosiasjoner som oppsto umiddelbart, og markerte interessante passasjer. Dette bidro til å gjøre det lettere å finne fram i det senere analysearbeidet. Postholm (2010) kaller det å produsere gode og grundige transkripsjoner en forskningsaktivitet i seg selv fordi det innebærer at en stadig lytter til opptakene og derved oppdager nye forhold ved det som formidles.

3.2 Bearbeiding og analyse av data

I tråd med en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming i analysearbeidet ønsket jeg å starte analysearbeidet med en helhetlig tilnærming og bevege meg innenfor den hermeneutiske sirkel eller spiral hvor jeg veksler mellom helhet og del (Postholm, 2010). Jeg var opptatt av å ha en åpen tilnærming til materialet, teksten. Formålet med analysen har ikke vært å finne tekstens egentlige mening, men snarere å finne den indre sammenhengen i materialet, og å gi

et uttrykk for hvilken mening teksten har i den konteksten den inngår i. I forhold til bearbeiding av datamaterialet brukte jeg flere innfallsvinkler. Koding av materialet som et forarbeid til analysearbeidet var en av disse, og bidro til at jeg igjen kunne søke å kategorisere og meningsfortette informantens utsagn. I dette arbeidet stilte jeg meg spørsmål som; hva er erfaringen, hva er vesentlig i erfaringen, og hvordan kan man forstå dette. Hva har dette å si for fremtidig praksis? Jeg reduserte teksten gjennom meningsfortetting, organiserte den i tema og søkte å trekke ut hovedinnhold/budskap i hvert intervju. Etter hvert satte jeg navn på ulike temaområder, først svært vide, for eksempel i forhold til beskrivelse av tilvenningsperioden, eller barns gråt. Slik gjorde jeg med alle intervjuene enkeltvis før jeg deretter stilte ulike spørsmål til teksten, hva handler dette om, hva kan forskjellene handle om. For at tolkning skulle skje i en hermeneutisk forståelsesramme vekslet jeg mellom helhet og del, jeg har bestrebet meg på å se på materialet mitt gjennom ulike briller og på ulike nivå, ut fra min egen forforståelse, gjennom en teoretisk forståelse og gjennom den allmenne forståelses briller.

3.3 Validitet

Undersøker studien det den sier den skal undersøke? For at kvalitativ forskning skal være til å stole på argumenterer Kvale og Brinkmann (2010) for at valideringsarbeidet bør integreres i hele forskningsarbeidet og ikke begrenses til en bestemt fase av intervjuundersøkelsen. De hevder også at valideringsprosessen bør gjennomsyre alle forskningens faser.

Validiteten i datamaterialet styrkes ved at jeg har jobbet godt med intervjuguiden og gir forskningsdeltagerne god anledning til å komme med fyldige og innholdsrike beskrivelser (Dalen, 2011). For at mottakere og lesere av forskningsresultatene skal kunne vurdere om resultatene er anvendelige for andre situasjoner må forskningen frembringe relevant og tilstrekkelig informasjon. Gjennom gjennomsiktighet i hele prosessen, i planlegging og gjennomføring av metode, i selve intervjuprosessen, gjennom analyseprosessen med tematisering og bruk av teoribasen søker jeg å gi informasjon og innsikt i prosessen og de funn som er gjort.

En type informasjon som bidrar til å styrke validiteten i resultatet ligger i utarbeidelsen av såkalte "tykke beskrivelser". Dette er nedtegninger hvor ikke bare medforskernes beskrivelser kommer fram, men hvor jeg også fortolker fenomenene som presenteres (Dalen, 2010 s. 96).

Kvalitet og validitet i tolknings og analyseprosessen avhenger av at informantene har bidratt med rike beskrivelser som resulterer i datamateriale som har gitt grunnlag for ”tykke beskrivelser”. I min avsluttende rapportering med refleksjon omkring hvorvidt rapporten gjør en valid beskrivelse av funn blir dette bli drøftet (Kvale & Brinkmann, 2010 s. 253).

3.4 Etikk og konfidensialitet

Før jeg startet opp prosjektet mitt måtte jeg sikre meg tillatelse til å oppsøke forskningsdeltagerne (Dalen, 2011). Siden mine forskningsdeltagere førskolelærere som jobber i barnehage planlegger, utformet jeg et brev med informasjon om undersøkelsens primære mål og problemstilling for oppgaven min. Dette ble sendt både til forskningsdeltager og til barnehagens styrer. Forskningsdeltagerne fikk spørsmål om de ønsket å bidra som deltagere i mitt prosjekt hvor de alle ga meg såkalt informert samtykke om deltagelse. Det var naturlig å informere om at opplysninger ville bli anonymisert og behandlet konfidensielt. For å sikre meg at deltagerne visste hva de bega seg inn på tok jeg også opp hvordan data vil bli behandlet og til en viss grad manipulert i oppgaven, blant annet gjennom transkribering og gjennom meg som medskaper av den nye teksten som oppsto.

Før vi gikk i gang med intervju tok jeg kontakt med forskningsdeltagere for å avtale og informere om hvordan intervjusituasjonen vil forløpe. Tid, sted og informasjon om lydopptak og at disse bare skal høres av meg var naturlig å ta opp her. Forskningsdeltagerne fikk også tilsendt hovedspørsmålene i intervjuguiden på forhånd da jeg tenkte at det var greit at de fikk mulighet til å forberede seg til intervjusituasjonen på forhånd. Jeg ønsket størst mulig åpenhet rundt forskerprosessen og forskningsdeltagerne fikk også tilbud om å få tilsendt et eksemplar av masteroppgaven når den er ferdig og godkjent.

Siden mitt utvalg av forskningsdeltagere er fra et relativt lite miljø utelukker jeg gjenkjennende faktorer som navn på barnehage, hvor lenge den enkelte har jobbet i barnehage og omtaler alle medforskerne som hun. Andre gjenkjennende faktorer anonymiseres også, blant annet hvilken spesifikk organiseringsstruktur medforskerens utsagn stammer fra. Det var viktig for meg at informantene skulle kunne engasjere seg i en fri dialog uten å være redd for å bli gjenkjent og legge bånd på seg av den grunn. Jeg opplyste også om dette før vi gikk i gang med selve intervjuet.

Når det gjelder forskning skal forskere og studenter melde sine forskningsprosjekter til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD, dersom prosjektene utløser meldeplikt etter personopplysningsloven. Slik meldeplikt utløses dersom en under arbeidet med forskningsprosjektet skal lagre personopplysninger som kan knyttes til en person ved bruk av datamaskin. Det samme gjelder også om datamaterialet vil inneholde sensitive personopplysninger som kan gjenkjennes (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, 2012). Siden dette ikke var aktuelt i min studie, og at jeg heller ikke behandlet video, bilder eller lagret lydfiler ved bruk av datamaskin, har det i følge NSD ikke vært nødvendig å melde dette forskningsprosjektet dit.

4 Resultater og drøfting

I det følgende kapitlet vil det bli gitt en presentasjon og drøfting av dataene som kom fram i undersøkelsen. Under intervjuene bidro de fem førskolelærere med en stor mengde refleksjoner og fortellinger fra hverdagslivet i barnehagene. I presentasjonen vil jeg imidlertid kun fokusere på og trekke fram det som er relevant for min problemstilling.

Problemstillinga jeg har jobbet ut fra lyder slik:

Hvordan jobber førskolelærerne med å tilrettelegge for trygghet, tilknytning og en god start i barnehagen?

I analysen har jeg sett på ulike faktorer som kan belyse dette. Hva førskolelærernes historier forteller og hvordan de beskriver aktive tiltak for å legge til rette for trygghet og god tilknytning i barnehagen, og hvilke tanker og intensjoner som ligger bak disse handlingene. På den ene siden undersøkes det hvordan man generelt legger til rette for trygghet, tilknytning og en god start på barnehage- livet, på den andre siden hvilke utfordringer de ser i dette arbeidet. Her griper de ulike dataene inn i hverandre. Intervjumaterialet presenteres og drøftes i de samme underkategoriene som intervjuguiden inneholdt.

For å kunne gi et så dekkende svar som mulig på oppgavens problemstillinga vil dataene bli presentert og drøftet under ett og underveis i presentasjonen. På denne måten gis en bedre oversikt over informantenes bidrag knyttet opp mot mitt teoretiske grunnlag noe som synes hensiktsmessig for å få fram helheten i materialet. Jeg har valgt å ikke sette koder på, eller referere til hvilke informanter som kommer med hvilke uttalelser i presentasjonen da jeg ikke ser at dette er nødvendig for å få svar på min problemstilling. I presentasjonen av materialet varierer jeg mellom å bruke betegnelsen førskolelærer og barnehage når jeg refererer til hva som kom fram under intervjuene. Betegnelsen førskolelærer brukes når det refereres til en eller flere av informantene, betegnelsen barnehagene brukes også i enkelte av tilfellene hvor det refereres til alle informantene samlet.

4.1 Tilvenningsperioden

Det vil i det følgende bli redegjort for den delen av datamaterialet som går direkte på oppstarten og det første året i barnehagen for de yngste barna. Hva mener førskolelærerne er det viktigste i forhold til å gjøre dette til en god opplevelse for barn og foreldre og hvordan tilrettelegges det for dette?

4.1.1 Forberedelser

Det kom fram av intervjuene at samtlige av barnehagene hadde rutiner i forhold til forarbeid før nye barn starter i barnehage. Alle sendte ut "velkommenbrev" med informasjon om barnehagen, og alle gjennomførte foreldresamtaler i forkant av eller tilknytning til selve tilvenningsperioden. To av førskolelærerne gjennomførte også egne foreldremøter før oppstarten og en førskolelærer forteller at hun noen ganger også har gjennomført hjemmebesøk før oppstart. Hensikten og fokuset i slike forberedelser beskrives som nødvendigheten og ønsket om å informere på best mulig måte om barnehagens tilbud slik at foreldre kan begynne å forberede både seg selv og barnet sitt på oppstarten. Flere av førskolelærerne forteller at de oppfatter den første kontakten og møtet mellom foreldre og barnehage som svært viktig. Her legges grunnlaget for et videre nært og godt samarbeid til beste for barnet. I den første kontakten som informasjonsbrev og foreldremøter vektlegges informasjon til foreldrene om barnehagens tilbud. Velkommenbrevene er ofte personliggjort med tanke på at foreldrene skal oppleve at akkurat deres barn skal bli sett og ivaretatt i barnehagen. I de påfølgende foreldresamtaler vektlegger førskolelærerne at foreldrene får fortelle om og beskrive sitt barns personlighet, barnets rutiner, vaner og uvaner. En av førskolelærerne beskriver det slik:

"Fokuset vårt har endret seg, tidligere fortalte vi om barnehagen og foreldrene om barnet så var det liksom det. Nå føler jeg at vi er mye mer opptatt av helheten, vi er opptatt at barnet har ett liv, så er vi en del av dette livet, og så er heimen en del av dette livet."

Utsagnet illustrerer slik jeg tolker det barnehagens fokus på og ønske om en sammenheng og kontinuitet i barnets liv og de arenaer barnet opptrer på. Bronfenbrenner (Bø, 2011) beskriver

i sin utviklingsøkologiske modell hvordan arenaene i barnets mikrosystem gjensidig påvirker hverandre. Å starte i barnehagen vil for barnet være det Bronfenbrenner kaller er en ”økologisk” overgang. Hvordan utfallet av denne overgangen arter seg avhenger av mesosystemet fungerer, hvordan personer i barnets mikrosystem evner å kommunisere, og samarbeide. Gjensidig kunnskapsutveksling vil slik jeg ser det være essensielt for å tilpasse barnehage- dagen best mulig til det enkelte barn og den enkelte familie.

Et par av barnehagene nevner spesielt at de også inviterer foreldre og barn på besøk, gjerne flere ganger, før barnet skal begynne. Slik får barnet gradvis venne seg til atmosfæren i barnehagen og de får kanskje møte noen av de voksne. Generelt kan man si at forberedelser i forbindelse med overgangssituasjoner har stor betydning og er helt avgjørende for barnet. Abrahamsen (2011) framhever betydningen av at de voksne rundt barnet har kontakt med noen av de følelsene som barnet kan få i forbindelse med oppstarten i barnehagen og snakker med barnet om dette. Mange tenker nok at småbarnet ikke har muligheten til å forstå, fordi det ikke har et fullt utviklet språk. Allikevel vil omsorgsfulle samtaler, besøk på lekeplassen, eller bilder av barnehagen hjelpe barnet i bearbeidelsen av opplevelsene som skal komme, fortsetter Abrahamsen. Gjennom at voksne setter ord på hendelser og forandringer, gis barnet et hjelpeverktøy når de senere skal tenke på dette alene.

4.1.2 Trygghet

Tilknytning

”Tilknytning” var et begrep som ikke ble eksplisitt nevnt i særlig grad av førskolelærerne. Kun to av dem nevnte dette begrepet spesielt når de skulle beskrive ivaretagelsen av enkeltbarnet ved oppstart. Som jeg har vært inne på tidligere la Bowlby (i Smith, 2011) i sin teori om tilknytning vekt på betydningen av at barn opplever en lang periode med sammenhengende omsorg fra en eller noen få primære omsorgspersoner og tidlig i utviklingen danner relasjoner og knytter følelser til andre (Smith, 2011). Derav kan man tenke at tilknytningsteori er relevant også i barnehagesammenheng. Personalet kan ikke og skal ikke erstatte den primære foreldre- barn tilknytningen, de allikevel sentrale personer i et barns liv som sekundære tilknytningspersoner. Selv om kun to førskolelærere nevnte begrepet tilknytning spesielt, er mitt inntrykk at det er den gode tilknytninga og tilknytningsbåndene mellom barnet og personalet de tenker på når de alle nevner begrepet trygghet og bruker dette

ofte. Tilknytningsbånd mellom voksen og barn, eller barn og barn, dannes i samspillet og intersubjektiviteten mellom personene i relasjonen hvor man knytter seg til hverandre. Trygghet, som kan sies å være grunnlaget for god tilknytning, var noe alle førskolelærerne var opptatt av. Når de beskriver hva som skal til for at barnet skal føle seg trygg i barnehagen kan dette oppsummeres i at barnet må oppleve de nye voksenpersonene som forutsigbare og tilgjengelige, de trenger å bli møtt på sine følelser, de må få dekket sine primære sosiale behov, samt de primære basale behov som søvn, mat og stell. En av førskolelærerne uttrykker seg slik i forhold til trygghet;

"Jeg ser jo under tilvenningen når de begynner krype ut av foreldrenes fang selv, når de begynner å krype neste rom, at de ikke ser foreldrene og at det kan gå en stund uten at de etterlyser de også, at de får krype ut selv er viktig – for noen foreldre er veldig ivrig "gå nå, gå nå – se på det der" – men la de bare sitte de kryper ut når de er klare. Og likedan når vi sitter sammen på gulvet, la de krype inn i ditt fang...de må få gå inn på et vis. Det tror jeg blir en mye bedre relasjon sånn på lang sikt når de får komme.."

Disse ordene fra førskolelæreren er beskrivende for mange av de kvalitetene som teorien innledningsvis har beskrevet som nødvendige i en god barnehage. Hun viser for det første innsikt i at det er stor forskjell på hvordan barn takler forandringer og nye situasjoner. Gjennom å observere og tilrettelegge sørger hun for at barnet får medvirke i sin egen tilvenning. Hun beskriver hvordan hun er sensitiv og observant i forhold til barnets behov, signaler og intensjoner. Hun evner å se barnet som subjekt, et barn som aktivt søker og går inn i relasjoner (Bae, 2007). Samtidig fungerer hun som en trygg base for barnet. Når voksne fungerer som en trygg base for barnet er dette, slik jeg tenker, ofte en måte å vente på. Å være der for barnet, avvente barnets behov for bekreftelse og trygghet ved å ha dem i vårt blikk eller oppmerksomheten rettet mot dem. Hun tilrettelegger en trygg base for barnet gjennom å være følelsesmessig tilgjengelig, samtidig som hun oppmuntrer barnet til utforskning av verden, jamfør illustrasjon s. 12 (Torsteinson, Brantsæg og Powell, 2010).

Innsikt i tilknytningsteori kan gi knagger å henge begrepene på i forhold til refleksjoner i personalgruppa, og vi som fagpersoner har behov for, ikke bare innsikt i hva slags emosjonelle rammer et lite barn trenger i sin alminnelighet, men hvilke særlige behov det har når det skal tilpasse seg en ny omsorgssituasjon (Abrahamsen, 2011). Jeg er av den

oppfatning at et tydeligere fokus på små barns behov for trygge tilknytningspersoner i barnehagen hadde vært en fordel. For mange som har mye erfaring med samspill med barn er dette ferdigheter som sitter i ryggmargen og som en del av deres tause erfaringsbaserte kunnskapsbase. Å være tilgjengelig, pålitelig og forutsigbar kommer naturlig for mange, men ikke for alle. Jeg tenker at kunnskap om barns tilknytningsstrategier er en rik kilde til forståelse som vil kunne bidra til en tydeligere bevisstgjøring omkring hvor essensielt dette er i forbindelse med små barns barnehagestart.

Førskolelærerne var alle særlig opptatte av ivaretagelsen av enkeltbarnet ved adskillelse fra foreldrene, bekrefte deres sorg og tristhet, gi trøst og omsorg i disse situasjonene. En av førskolelærerne nevner spesielt at de legger særlig vekt på å ikke forlate barnet i en slik tilstand, men å være der, hente kosedyr eller smokken, la det roe seg litt for barnet før man går videre og finner på noe sammen. Hun forteller at mens de tidligere var opptatte av at både smokk og kosedyr skulle legges i hylla når foreldrene dro, så var det nå viktig for dem å la barnet beholde disse trygge tingene hjemmefra, i alle fall til barnet hadde roet seg og kommet inn i annen aktivitet. Jeg tolker at det denne førskolelæreren snakker om er barnet som bruker smokken eller kosedyret som overgangsobjekt. De fleste barn har et overgangsobjekt som får en særlig betydning over tid (Abrahamsen, 2011). Barnet har behov for å gjenskape opplevelsen av samspillet og nærværet til mor eller far når de er borte og kan finne trøst i overgangsobjektet i mange situasjoner, fordi overgangsobjektet symboliser omsorgspersonenes beskyttelse og varme. Det å møte og anerkjenne barnets reaksjoner og følelser i tilvenningsfasen er essensielt. Når et barn gråter er det naturlig å ville trøste og gi omsorg. Det er viktig å anerkjenne barnets rett til å være trist eller rasende når far eller mor drar, og ikke gå rett på avledningsstrategier. Dette beskrives også av både Abrahamsen (2011), og Drugli (2010) som begge beskriver hvordan kvaliteten på den emosjonelle tilgjengeligheten i personalet er avgjørende i barns sekundære tilknytningsprosess. Barnet vil oppleve dette som stabilt og forutsigbart og det vil være med på å styrke tilknytningsbåndene mellom barn og voksen. I forhold til begrepet trygg base er nettopp det å være der og støtte i utforskning men samtidig være tilgjengelig når barnet trenger omsorg og et fang (Torsteinsson m.fl, 2010).

En av førskolelærerne setter særlig ord på utfordringene i forhold til de barna som viser lite følelsesuttrykk, eller de barna som aldri slutter å gråte. Hun tenker at det i avskjeder på

morgenen er viktig å fange opp og sammen med barnet sette ord på at mor og far dro, selv om for eksempel barnet ikke viser reaksjoner på dette. Slik jeg tolker det beskriver denne førskolelæreren barn som kan ha ulik grad av trygghet i sine tilknytningsbånd til foreldrene. At barn ikke gråter eller viser slike følelser, er imidlertid ikke nødvendigvis et uttrykk for at barnet ikke har det vondt. Slik Bowlby (Smith, 2002) viste er det ofte en følelsesmessig tilbaketrekning som skjer hos barn når de må skilles fra sine nærmeste. Det er sunt og riktig at barnet gråter når foreldrene går fra dem. Det betyr at barnet har en god tilknytning (Abrahamsen, 2011). Slik kunnskap og innsikt i dette vil imidlertid gjøre personalet i stand til å hjelpe barnet med å knytte nye bånd og beskytte og trøste det i denne prosessen. Personalets oppgave blir å hjelpe barnet å bære smerten, ved å bære den sammen med dem.

Primærkontakt

På spørsmålet som omhandlet hvordan de ulike avdelingene gjorde det når de fikk et nytt barn på avdelingen, nevnte to av førskolelærerne at de hadde ordning med primærkontakt. Primærkontaktens viktigste oppgave var å være barnets og foreldrenes første kontaktpunkt de første dagene, så bygde de gradvis ut i forhold til hvem som hadde den nærmeste omsorgen og kontakten med barnet etter hvert. Disse førskolelærerne reflekterte begge over det forhold man noen ganger opplever i forhold til kjemien mellom det være seg personal og barn eller personal og forelder. De forsøkte å fange opp og tilpasse hvem som hadde oppgaven som primærkontakten om det skulle vise seg at kjemien passet bedre i forhold til en annen voksen på avdelinga. Oppgaven med å være barnets kontaktperson ble fordelt mellom førskolelærere og assistenter. Felles for dem alle var at det var førskolelærerens ansvar å ha den overordnede kontakten med foreldrene, selv om en av assistentene fikk være barnets tilknytningsperson. Dette gikk tydelig fram som ett bevisst valg hos førskolelærerne. Å ha kunnskaper om de yngste barnas utvikling og behov er noe man forventer førskolelærerne besitter. Assistentene vil kunne utfylle kompetansen på avdelinga med sine personlige og erfaringsbaserte kunnskaper. Flere av førskolelærerne framhevet at personalet på avdelinga hadde jobbet mange år og dermed var godt egnet til å være primærkontakt eller ha ansvaret for å bygge relasjoner i tilvenningsperioden. Abrahamsen (2011) hevder at fullgode fagpersoner må inneha en personlig integrasjon av tre faktorer; teoretisk forståelse, systematisert erfaring og en evne til å være i kontakt med egne følelser. Hun hevder at personalets personlighet, personalets fagkunnskap og personalets evne til å overføre teori til praksis er uløselig knyttet

sammen og som må ses i sammenheng når vi snakker om kvalitet i arbeidet med de små barna.

Det å ha en primærkontakt for barnet kan videre ses som et grunnlag for å gi barnet en sikker base i barnehagen og et grunnlag for å etablere gode tilknytningsbånd til nye omsorgspersoner. Som vi har sett hevder blant annet Bowlby (Smith og Ulvund, 1999) at tilknytning er nødvendig for at barnet skal kunne utnytte sine evner og ressurser, og vil også kunne bidra til utvikling av god psykisk helse og redusere stress hos barnet (Zachrisson, 2010). Jeg tenker at det er nettopp her tidlig innsats starter, å tilrettelegge helt i starten av barnets liv i offentlige institusjoner, som fortsetter i barnehagen og videre ut i skoleverket for trygghet og tilknytning og legge grunnlaget for videre emosjonell, sosial og kognitiv utvikling i en positiv retning. Drugli (2011) hevder at ettåringens primære behov ved barnehagestart er å etablere en trygg relasjon til en voksen i barnehagen, en tilknytningsperson. Hun viser videre til at små barn ikke kan være lenge uten tilknytningspersonen uten at dette fører til negativ stress hos barnet og hevder videre at det å ha en tilknytningsperson tilgjengelig, er et basisbehov hos barn som er rundt ett år, noe som må tas på alvor at barnet skal ha det bra (Drugli, 2011).

En av førskolelærerne uttrykte seg slik i forhold til om de har primærkontakt eller ikke;

"...det vi har opplevd når barnet kun knytter seg til én voksen, så ble det seinvakt, så var ikke den voksne der og så var det sirkus..".

Jeg tolker dette i retningen av at primærkontaktsystemet var noe de tidligere har prøvd ut, men ikke fått til å fungere. Dette var også noe som flere av førskolelærerne ga uttrykk for. I disse barnehagene ønsket førskolelærerne heller å legge til rette for at barnet og foreldrene fikk en gradvis tilvenning til det faste personalet på avdelinga gjennom en utprøving de første dagene. Her kunne man også observere relasjonene mellom barnet og de voksne og slik tilpasse ut fra hvem barnet så ut til å foretrekke. Det lettet også situasjonen for barnet i forbindelse med ulike de vaktordningene som fins i barnehagen. Flere av førskolelærerne uttrykte tvil i forhold til hvor godt det å ha en egen primærkontakt egentlig fungerer rundt om i barnehagene. De begrunnet dette ut fra at det ser ut som det kan være vanskelig å gjennomføre ut fra ulike vaktordninger, praktiske gjøremål og sykefravær. En av dem nevner også at hun er redd dette kan føre til at barnet får en dårligere tilvenning og vanskeligere

oppstartsfase enn om de tilrettelegger for at barnet skal få tid å bli trygg og knytte seg godt til alle de tre voksne på avdelinga og forteller om det de kaller en nærkontakt for familien de første dagene som var der og tok imot og brukte tid sammen med barnet og foreldrene. Hun oppfattet selv at denne nærkontakten var mest til for foreldrenes skyld, mens alle voksne på avdelinga skulle være tilstede der sammen med barnet, eller rundt der slik at barnet ble kjent med alle tre.

Barnehagene mine førskolelærere tilhørte var alle rimelig små organisasjoner. De største barnehagene hadde fire avdelinger, men alle var organiserte i tradisjonelle avdelingsbarnehager, noe som i utgangspunktet gir et mer stabilt og oversiktlig miljø for barnet. Jeg tenker at om barnehagene bruker primærkontaktsystem som aktivt tiltak, eller ikke, ikke nødvendigvis gir noe garanti for at dette er den optimale måten å sørge for god tilknytning. Det essensielle er at barnehagene er bevisste hva de gjør og hvordan de tilrettelegger for at barnet skal etablere relasjoner til nye tilknytningspersoner. Abrahamsen (2011) framhever at en ikke bør undervurdere hvor alvorlig og skremmende den første store adskillelsen kan være, både for foreldre og barn. På bakgrunn av både barnets og foreldrenes behov for å bli sett og forstått bør det dermed ikke være for mange ulike voksne barnet og foreldrene må forholde seg til. Jeg vil hevde at uansett om barnehagene har primærkontakter for barna, eller hvem som eventuelt fungerer som primærkontakt for barnet, er det viktig at førskolelæreren allikevel er det som tar ansvaret for innholdet og gjennomføringa av tilvenningstida, og er den som har oversikt over hvordan tilvenninga fungerer for det enkelte barn. Førskolelæreren er avdelingas pedagogiske leder. I dette ligger ansvaret for mål, innhold og metoder som benyttes på avdelinga. Å tenke seg at førskolelæreren alene skulle vært primærkontakt for alle nye barn i tilvenningsfasen er kanskje urealistisk med dagens rammefaktorer for barnehagen. Derimot er ledelsen av personalgruppa og et tydelig faglig fundament i forhold til hvordan barnet og foreldrene skal møtes, svært viktig for å sikre god kvalitet på tilvenningstida.

Tilvenning og tid

Tidsperspektivet på tilvenningstiden har for mange barnehager tradisjonelt sett vært på ca. tre dager. "Mine" førskolelærere fortalte at det i deres barnehager også hadde eksistert en såkalt "tredagersregel", men var også tydelige på at tilvenningstiden i barnehagen måtte tilpasses individuelt, ut fra barnets og foreldrenes behov. Å ta imot en ettåring på tilvenning krever en

annen type bevissthet i tilvenninga enn andre barn. De kan ikke uttrykke seg verbalt og har ingen bevissthet om at de skal overlates til andre enn foreldrene sine. Førskolelærerne var derfor opptatte av at man ikke kan slippe foreldrene av gårde før alle, både barn og foreldre, er trygge nok til dette. Mens noen barn oppleves som trygge etter to dager med tilvenning kan andre igjen trenge både en og to uker til dette. Jeg tenker at dette er uttrykk for førskolelærernes bevissthet omkring hvor viktig tilvenningstida er.

Førskolelærerne forteller at de observerer store individuelle forskjeller mellom barna i tilvenningsperioden. Noen barn har en personlig ”stil” som er preget av interesse, utforskning og nysgjerrighet. Andre barn er mer reservert, holder seg på fanget til mor eller far og kan være vanskeligere å opprette en relasjon til, og hvor man igjen trenger å ta seg god tid i tilvenningsfasen. Jeg tolker det slik at førskolelærerne beskriver at de observerer ulikheter i barnas tilknytningsadferd (Ainsworth i Smith, 2002).

Individuell tilpasning har tydelig hatt stort fokus i barnehagene den siste tida. Som en av førskolelærerne uttrykker det var det mye mer ”slagfast” tidligere. Hun forteller at det nå er vanlig at barnehagen ser det litt an og lager en plan for tilvenningstida sammen med foreldrene i løpet av første dagen. Vanlige rutiner hos alle de fem barnehagene innebærer et par timers besøk første dagen. I løpet av andre dagen tar man utgangspunkt i barnet og foreldrenes signaler, hva de føler, kan mor gå hit litt, kan far sette seg i garderoben å lese avisen mens barnet er på lekerommet? Førskolelærerne er tydelig på at de slipper ingen før både barn og foreldre er trygge. På spørsmål om de føler den tradisjonelle ”tredagersregelen” for tilvenningstida svarer en av førskolelærerne;

”..det får ta den tiden det tar, vi skal gå side by side gjennom denne tilvenningen og vi kan ikke sette noen klausul for når tilvenningen er ferdig”.

Utsagnet tolker jeg som et uttrykk for at førskolelæreren har erfaringer med at både barn og foreldre har ulike behov og har observert at tre dager kan være veldig lite for noen barn. Også Drugli og Undheim (2012) beskriver hvordan mange barn har behov for en fleksibel overgang til barnehagen. De har funnet at barnets tilvenning til barnehagen gikk langt bedre når en av foreldrene kunne være i barnehagen i flere dager og at tilvenningen kunne foregå på en fleksibel måte tilpasset barnets behov og reaksjoner. Jeg tenker at gjennomføring av dette

stiller krav til at personalet har ressurser og tid til å konsentrere seg om tilvenninga. Mange ganger kan en observere i barnehagene at det også er mye annet som skal ha oppmerksomhet. Tilvenningstida med små barn på avdelinga og foreldrene til stede over lengre tid kan også være slitsom for personalet også.

En førskolelærer forteller at hun ofte kan lese av foreldrenes væremåte og adferd hvordan tilvenningen vil forløpe for barnet. Er foreldrene er veldig usikre, syns foreldrene synd i barnet sitt, stakkars deg som må være her når jeg går fra deg, så trenger barnet også god tid. Bowlby hevder at barnets reaksjoner på adskillelse fra foreldrene også sier noe om kvaliteten på de emosjonelle båndene dem imellom (Abrahamsen, 2011). Barn speiler seg i sine tilknytningspersoner. Speiling er en teori som omhandler innlevelse i andres reaksjoner på egen atferd, noe som etter hvert bidrar til utvikling av individets selvoppfatning (Winnicott i Hart & Schwartz, 2009). Barnet speiles i andres reaksjoner på seg selv. Omsorgspersonen, mor eller far som deltar i tilvenningen, fungerer som et speil for barnet, barnet ser seg selv i omsorgspersonens øyne, og får derigjennom støtte til å danne seg en forståelse av seg selv i situasjonen. Slik en også kan tolke disse observasjonene er foreldrene også et resultat av tidligere erfaringer og egne interaksjonserfaringer.

Førskolelærerne forteller at de alle har rutiner for å ta opp dette med tidsperspektivet og forløpet av tilvenningstida, enten på samtalen eller når tilvenninga starter. De forteller at veldig ofte har foreldrene en formening om hvordan deres barn vil takle å starte i barnehagen, og ofte stemmer dette, men noen ganger så stemmer det ikke i det hele tatt. Noen kommer inn og er barnehageunge fra første dag, men alle er ikke det. En av førskolelærerne beskriver hvordan hun i de tilfellene foreldrene er klar for å forlate barnet før hun opplever at barnet er trygt, forsterker veiledninga ovenfor foreldrene i forhold til å fokusere på barnets behov. Noen ganger kan det være at foreldrene for eksempel har vansker med å få fri fra jobb. De forsøker da å finne løsninger sammen, som å la barnet komme sammen med besteforeldre, gå kortere dager, eller at foreldereren rett og slett bare må ta seg feriedager;

“..da kjenner jeg at jeg bryr meg ikke så mye om hva foreldrene vil, da er det barnet som står i fokus egentlig”.

Særlig foreldre som har sitt første barn i barnehagen vil være usikre på hvordan dette skal gjennomføres og takles og hva som er barnets behov. Disse foreldrene trenger støtte fra

personalet slik at de får anerkjent sine følelser og hjelp til å håndtere dem (Drugli, 2011). Noen ganger trenger kanskje foreldre hjelp til å se at barnet strever med noe i oppstarten og de kan trenge råd og tips på hvordan de som foreldre kan bidra til å gjøre overgangen lettere.

Andre ganger kan førskolelærerne oppleve at barnet har funnet ro og trygghet hos personalet, men at foreldrene ikke helt klarer å gi slipp. Dette er i følge flere av førskolelærerne minst like viktig å ta hensyn til, og ta tak i. En av førskolelærerne forteller hvordan hun veileder foreldre til å klare å gi barnet sitt sjansen, kanskje anbefaler hun forelderens å ta seg en tur på personalrommet eller butikken, i alle fall ut av syne en snartur. Barnet kan virke trygg i settingen, men så lenge mor eller far er til stede vil barnet alltid foretrekke mor eller far og slipper ikke personalet ”inn”. Da må man øve seg litt på avskjeder, for så å komme snart tilbake. Foreldrenes nonverbale signaler fanges lett opp av barnet og har stor innvirkningskraft. Barnehagepersonalets observasjoner hvor de hevder at det noen ganger er foreldrene som trenger trygghet og tilknytning støttes også av professor Stein Erik Ulvund (Røren, 2009) som også hevder at det i enkelte tilfeller er foreldre som trenger innkjøring, ikke barna. Barn er imidlertid ulike av personlighet og temperament, og noen er mer sosiale enn andre. Hvilke tilknytningserfaringer barnet har i sin base fra tidligere er også en faktor som påvirker barnets muligheter til nye tilknytningspersoner. For eksempel kan en se at barn som allerede har etablert trygg tilknytning til sine primære tilknytningspersoner, lettere knytter seg til sekundære tilknytningspersoner i barnehagen (Drugli, 2011).

Rutiner

Førskolelærerne legger stor vekt på å tilrettelegge for forutsigbarhet og rutiner. Særlig var de av dem som jobbet på grupper kun for de minste barna opptatt av dette, og de ser at de er helt avhengige av dette for at dagen skal fungere og være oversiktlig for de minste barna. De faste holdepunktene som barnet vet følger etter hverandre, etter soving får jeg mat, etter mat får jeg leke. Førskolelærerne forteller at dette er de små barnas mulighet til å ha oversikt og kontroll på dagen sin, at de vet i hvilken rekkefølge ting hender. Rutinene er sjeldent fastlagte på en slik måte at alle må sove samtidig eller bli stelt samtidig. Det er rekkefølgen på når ting skal skje som bidrar til en oversiktlig dag for barnet. At dette er et viktig område støttes også av Drugli (2011). Også små barn har behov for forutsigbarhet gjennom dagen og hun fremhever verdien av de kjente og tilbakevendende rutiner og rekkefølger i hverdagslivet for å bidra til dette.

Gruppedeling var et aktivt tiltak som ble understreket av en av førskolelærerne. For å få færre barn inne på avdelinga når det pågikk tilvenning, delte hun gruppa slik at det er bare var to tre barn igjen inne sammen med det nye barnet. Hun var også opptatt av å observere det nye barnets væremåte slik at hun kunne passe på å tilrettelegge for at de andre barna som var inne på avdelinga matchet det nye barnets personlighet og væremåte. Dette ga også færre mennesker å forholde seg til for det nye barnet. I tråd med annen forskning, hos både Drugli(2011), og i studier som refereres i *Til barnas beste* (Kunnskapsdepartementet, 2012), trekkes små grupper og gruppedeling inn som en kvalitetsfaktor og som forebygger av stress hos barnet.

4.2 Foreldresamarbeid

Førskolelærerne forteller alle at de setter et godt samarbeid med foreldrene høyt og at de syns det er viktig å fange opp foreldrenes forventninger til barnehagen. Samtidig formidler førskolelærerne at foreldrenes forventninger stort sett består av to ting; blir barnet mitt sett og får han omsorg og kos slik at han føler seg trygg. Foreldre oppleves av førskolelærerne å være lite opptatt av barnehagens pedagogiske innhold. Jeg vil her se litt nærmere på førskolelærernes beskrivelser av hva samarbeidet består i, hvilket perspektiv de jobber ut fra og hvordan de jobber med foreldreveiledning.

Bygge gode relasjoner

Foreldre trenger også å være trygge, var ord som gikk igjen når førskolelærerne snakket om hva som var viktig å legge vekt på i samarbeidet med foreldrene den første tiden i barnehagen. Det å skape en ro og bygge opp en relasjon til foreldrene ble ansett som essensielt viktig også for å skape en trygg atmosfære for barnet.

”..hvis foreldrene ikke kommer hit med en trygg følelse og forlater barnet sitt med et godt hjerte, så er det ikke lett for barnet heller.”

Jeg tolker dette utsagnet slik at førskolelæreren ønsker å forstå og ha innsikt i hvordan foreldrene opplever situasjonen og det å forlate barnet i barnehagen, for så å kunne tilrettelegge for at dette etter hvert skal kjennes trygt for forelderren. Jeg tenker at hun her viser

at hun inntar et fenomenologisk perspektiv – hvordan opplever foreldrene, den enkelte og generelt, det å forlate barnet sitt i barnehagen? Hun forteller videre hvordan hun tilrettelegger for samtaler omkring foreldrenes egne tanker rundt situasjonen, hvilke følelser knytter seg til disse tankene? At dette er viktig viser også forskning gjort av Drugli og Undhjem (2012), som sier at barnets oppstart i barnehagen foregår i et samspill mellom barnet, foreldrene og personalet, og at kjennetegn ved barnet, samt de rammene for oppstart som barnehagens rutiner representerer har mye å bety for kvaliteten og utfallet av oppstarten, både for barnet og foreldrene. De hevder at foreldrenes grad av trygghet påvirker barnets trygghet.

Førskolelærerne opplevde også at det i forhold til foreldrenes trygghet var stor forskjell på om dette var ”erfarne” barnehageforeldre, eller om dette var nytt for foreldrene. Da var det viktig å ta seg ekstra god tid på å skape tillit mellom personal og foreldre. En av førskolelærerne var opptatt av det jeg opplever som en ”global” tilnærming. Hun ønsket helst å gjennomføre den første kontakten og bli kjent fasen på en uformell måte, gjerne på gulvet i lek sammen med barnet. Hun framhevet hvordan de på avdelinga vektla at den voksne skal ha tid til å være i ro, til å sitte på gulvet og til å bli kjent med foreldrene gjennom felles lek og samhandling om barnet ble trukket fram som særlig fin måte. Hun beskriver videre at hun gjennom hverdagshandlingene sammen med forelderen blir kjent med barnet, forteller litt om hva foreldrene kan forvente, at det kan bli litt gråting, spør om hvordan foreldrene gjør for å trøste, hvordan de gjør når barnet skal legge seg, -er det å stryke på nesen eller hva trenger barnet?

”..å guri her får de jo også eplebitene oppskjært, det var bra, nå kjenner jeg meg trygg. Men du vet jo ikke hvilke foreldre som trenger eplebiter, oversikt over bleieskift, som lurert på om han gråt han da han la seg...så der må vi voksne være aktive”.

Dette utsagnet illustrerer slik jeg ser det at tillit til personalet i barnehagen også søkes skapt gjennom de små ting for at foreldrene skal bli kjent med, og trygg på det barnehagen kan om små barn og hvordan små tilrettelegginger kan trygge foreldrene på dette.

Helhetsperspektiv

Samtlige førskolelærere beskriver, hver på sitt vis, hvordan de er opptatte av at barnehagen skal fungere sammen med heimen som en grunnleggende helhet for barnet. Jeg vil illustrere dette gjennom en av førskolelærernes egne ord;

”Vi er opptatt av helheten, at barnet har ett liv, så er vi en del av dette livet, og så er heimen en del av dette livet, ..men for barnet er dette ett liv som henger sammen”

Med helhet opplevde jeg at førskolelæreren her tenker på det arbeidet barnehagen legger ned i et tett og nært samarbeid med foreldrene, i forhold til rutiner, i forhold til barnets vaner og personlighet, i forhold til hvordan barnets uttrykk blir forstått og tolket og i forhold til forventninger man stiller til barnet. Med kunnskapen om dette og den tilpasninga som barnehagen gjør tenker de at barnet lettere vil kjenne seg igjen og at dette bidrar til å øke trygghetsfølelsen. Tanken bak var at livet trenger å ha en helhet for barnet og at barnehagen og barnehagens liv og rutiner etter hvert kan bli en fin ny del av hverdagen. Barnet har vært i den lune heimen med sine voksne som de er glade i og som er glad i dem også og vet akkurat hvordan de blir tatt i, de kjenner stemmene og luktene hjemme og de vet hvordan rommene høres ut når de går fra rom til rom. De vet hvordan foreldrene reagerer på gråt, på latter eller på uro.

Barnehagen trenger en viss oversikt og innsikt i barnets hjemmemiljø og hvilke betingelser som fins der. Skal du forstå foreldrenes livssituasjon og handlemåter er det ikke nok å kartlegge konkrete ytre forhold (Bø, 2011). Hvis vi tenker på Bronfenbrenners økologiske, eller systemiske tankegang må vi reflektere over at mennesker ikke bare er passive mottakere av påvirkning, de er også aktører i sitt eget system (Bø, 2011). Derfor vil det være viktig også å tenke helhetlig, og også kartlegge de indre forhold og strukturer i familien. For eksempel vil måten foreldre setter grenser for barnet sitt hjemme være med å prege barnets adferd i barnehagen, og et aktivt barn vil virke annerledes på miljø og relasjoner i barnehagen enn et passivt og tilbaketrukket barn.

En av førskolelærerne forteller at hun hadde ønsket å ha et besøk i heimen for å se barnet i den settingen de er. Dette hadde hun prøvd ut en gang tidligere i forhold til en familie som kom fra en annen kultur og hadde et lite nettverk rundt seg. Hun forteller at foreldrene ga uttrykk for at de satte stor pris på dette og at dette bidro til et flott utgangspunkt for samarbeidet rundt barnet. Jeg tenker at dette er et eksempel på et forsøk fra førskolelærerens side å møte variasjonen i de ulike hjemmebetingelsene barna kommer fra. Hun vil gjennom et hjemmebesøk sørge for at foreldrene er på trygg grunn i sitt første møte med barnehagen og

dermed legge den første grunnsteinen for at foreldrene skal oppleve trygghet og innflytelse i barnehagen. Særlig når vi står ovenfor kulturforskjeller kan vi se at opplevelsen av hva som gir mening og er viktig i hverdagen er ulikt. Her er det viktig at ulike oppfatninger kommer fram i en toveis kommunikasjonsprosess og praktisk samarbeid mellom foreldre og fagfolk, og ikke som en ferdig pakke der fagfolk forteller foreldre hva som er riktig å gjøre (Bø, 2011).

I intervjuene kom det fram at alle barnehagene i større eller mindre grad hadde rutiner i forhold til å signalisere til foreldrene at også hjemmeforhold og eventuelle endringer i barnets familie var viktig for barnehagen å få informasjon om. At barnehagen signaliserer dette til foreldrene er et uttrykk for den helhetlige omsorgen for barnet. For å kunne møte barnets behov og signaler er dette essensielt. En av førskolelærerne uttrykte at dette var noe hun hadde jobbet litt med seg selv for å tørre å ta opp med foreldrene, men at hun nå hadde såpass lang erfaring med å jobbe med barn at hun turte å gå ut dette. Tidligere hadde hun følt tenkt slik at barnet var foreldrene sine, mens hun nå var opptatt av å kunne tilby en helhetlig omsorg i samarbeid med foreldrene. For å kunne åpne for dette hadde alle barnehagene nå innført et fast punkt på foreldresamtalene; barnet i familien. De opplever også at foreldrene synes det er bare sånn det skal være. Slik jeg tolker det førskolelærerne her signaliserer er at de formidler en forståelse for at for at man skal forstå barnets utvikling er det viktig å fokusere både på barnet som individ, men også på barnets miljø i mikrosystemet, familien.

En av førskolelærernes grunner til at det er viktig med tidlig å signalisere interessen også for barnets liv i heimen er at dette skal bli naturlig å snakke om, også ved senere anledninger. Det kan være at det oppstår samlivsbrudd eller andre kriser i familien. Det kan også være viktig i tilfeller hvor barnehagen bekymrer seg for omsorgen i heimen. Jeg tenker at hvis man ønsker oppriktige personlige svar og opplysninger er det nødvendig å bygge opp gode relasjoner til foreldrene og at foreldre kjenner seg trygge på at barnehagen er opptatt av barnets beste. Bø (2011) mener at viktige forutsetninger for at personalet skal bli gode samarbeidspartnere for foreldrene er at foreldrene ser meningen i, har innflytelse og opplever støtte hos barnehagepersonalet. Hun hevder videre at vi som fagfolk i arbeid med barn og foreldre har stor nytte av forståelsen for foreldreskapets vilkår. Når vi forstår situasjonen står vi bedre rustet til å tenke innfølede og løsningsrettet om hvordan vi skal handle, både i arbeidet med barna og i samarbeidet med foreldrene (Bø, 2011).

Føreldeveiledning

En av måtene førskolelærerne kan bidra til at foreldre ser meningen i, får innflytelse i barnehagen og opplever støtte hos personalet er gjennom foreldresamtaler og foreldreveiledning. Førskolelærerne opplever at foreldrene jevnt over er mer opptatt av og ønsker mer veiledning enn tidligere. Særlig gjelder dette i forhold til barnets utvikling og adferd. Ingen av barnehagene hadde tilbud om systematisk foreldreveiledning til foreldrene sine. Førskolelærerne opplevde allikevel at veiledning og ønske om dette fra foreldrenes side var etterspurt. De fleste barnehagene tilbød også ekstra foreldresamtaler til foreldrene ut over de tradisjonelle samtalene på høst og vår, hvis dette var noe foreldrene etterspurte. De som hadde gjennomført dette fikk mye god tilbakemelding på dette området. Hvordan kan vi gjøre det hjemme? Har dere noen tips? Samtidig er det å veilede foreldrene et område som flere av førskolelærerne signaliserer behov for å lære mer om og bli flinkere til;

„du går jo inn i et privatliv og man skal trå forsiktig, men samtidig er det barnet som skal være i fokus. Det blir alltid en avveining hvor langt man går”.

Jeg tolker utsagnet til denne førskolelæreren i den retningen at det er foreldrene som har ansvaret for oppdragelsen, det er hennes rolle å tilby dem støtte i gjerningen. Mange av foreldrene er førstegangsforeldre med et stort behov for tilbakemelding og veiledning i forhold til foreldrerollen. Å hjelpe småbarnsforeldre til å løse eller forstå problemene de møter, og bidra til at foreldre kan føle seg sikre i foreldrerollen, er noe som fremmer en positiv utvikling hos barnet (Webster-Stratton, 2007). At kunnskap og refleksjon omkring foreldreveiledning er viktig for førskolelærerne poengteres av en førskolelærer som forteller at hennes rolle som pedagog og som veileder for foreldre har blitt en givende og viktig del av jobben for henne etter at hun videreutdannet seg. Hun føler seg trygg på å kunne gå direkte inn å snakke om særtrekk for alderen barna er i, å kunne veilede foreldre også i forhold til hvordan de oppdrar barnet sitt hjemme. Denne førskolelæreren nevner også at hun ser behovet for og skulle ønske det var mulig for barnehagene å kunne tilby systematisk foreldreveiledning, på generell forebyggende basis.

En annen av førskolelærerne forteller at hun opplever foreldre som rimelig reflekterte og opplyst om hva de vil og hva de selv tror er det beste. Da er det viktig for henne å støtte

foreldrene i deres positive valg og bidra til å gi foreldrene tro på seg selv og litt ”vind i håret”. Begge disse førskolelærerne beskriver og bekrefter i sine historier de viktige forutsetningene for at personalet skal bli gode samarbeidspartnere for foreldrene; at både førskolelærere og foreldre ser meningen i, har innflytelse og opplever støtte hos hverandre. Førskolelærerne ser viktigheten av å bidra til å bevisstgjøre og støtte foreldrene på den viktige rollen de har i barnets liv. En av førskolelærerne forteller at etter at danningsbegrepet kom inn i rammeplanen opplever hun at hun mer tydelig i sitt syn på rollefordelinga mellom foreldre og barnehagens personale;

”..vi driver ikke med oppdragelse, den skal foreldrene gjøre – så er det vår jobb da, å støtte foreldrene og hjelpe barna å bruke det de lærer hjemme mest mulig konstruktivt. Hvordan går du inn i samspill og alt det de skal møte, men oppdragelsen ligger hjemme. Vi kan ikke drive med 42 forskjellige oppdragelser så det er viktig at foreldrene blir bevisst sin rolle fra begynnelsen av”.

Disse bildene og tankene førskolelærerne formidler omkring foreldrenes rolle tas også opp av Bø (2011). Hun hevder at det å overbevise foreldrene om deres unike betydning for sitt barn, og å styrke deres selvtillit i både i sitt syn på seg selv for forelder og i oppdragelsen er en viktig sak for pedagoger. Utvikling og læring er mye mer enn det som skjer i barnehagen eller i skolen, og det barnet opplever og erfarer hjemme er av stor betydning.

Samarbeid kan ikke oppstå uten at det eksisterer en god relasjon og kontakt mellom personalet og den enkelte forelder. For å kunne ha noe å si, for å kunne ha synspunkt og meninger må barnehage og foreldre ha felles referanserammer og sørge for god informasjon mellom barnas ulike arenaer. Førskolelærerne forteller om en mengde ulike strategier for å bidra til dette. Når barnet blir hentet om ettermiddagen er det viktig å ha litt å fortelle om barnets dag. Førskolelærerne forteller om hvordan de gjennom historier om aktiviteter og barnets deltagelse i disse og gjennom bruk av bilder som de henger opp samme dag, vektlegger det personlige og nære rundt barnet som de vet foreldrene ønsker. Alle førskolelærerne forteller at de opplever at foreldrene er svært opptatte av å høre litt om hvordan barnet har hatt det i dag og alt det nære som barnet ikke har ord til å fortelle om selv. Ofte er småbarnsforeldre flinke til å ta en titt på bildene sammen med barnet, og førskolelærerne forteller at de er snar med å bekrefte foreldre som tar seg tid til dette. Dette

tolker jeg som en bevisst handling hos førskolelærerne med en hensikt, da de ønsker at foreldrene skal se hvor viktig det er at de tar seg tid til slikt. Drugli (2011) viser også til studier som viser at den daglige uformelle kontakten med foreldrene er sentral for oppbygging og vedlikehold av en god foreldrerelasjon og et godt utgangspunkt for samarbeid. Flere av førskolelærerne nevnte at det kunne oppleves vanskelig å engasjere foreldrene i å vise interesse for barnehagens innhold, utover det som angår deres eget barn;

”De er opptatte av at deres eget barn har det trygt og godt og så overlater de det pedagogiske til oss..”

Slik jeg tolket dette utsagnet i intervjusituasjonen opplevde jeg at denne førskolelæreren etterlyste og kunne ønske seg mer engasjement i forhold til barnehagens pedagogiske innhold. Institusjonens eller barnehagens ledelse og personale har stor gjennomslagskraft i forhold til å forme foreldrenes oppfatning av seg selv, både som hovedansvarlig i forhold til oppdragelse men også deres viktige rolle i samarbeidet (Bø, 2011). Får man formidlet at foreldrene er en ressurs for barnehagen gjennom å støtte barna sine, eller er foreldre en ressurs bare når de stiller opp i samarbeidsutvalg eller deltar aktivt på møter? Å tilrettelegge for å få foreldrene med i for eksempel arbeid med årsplan krever at man også sikrer at foreldrene har innsikt i og kjennskap til både hva en årsplan er og hvordan den brukes. Det behøver ikke være manglende interesse hos foreldrene, kanskje kan det være usikkerhet i forhold til hva en årsplan er eller ikke kjenner at de har forutsetninger for å komme med synspunkt. Bronfenbrenner (Bø, 2011) oppsummerer viktige forbindelseslinjer mellom barnehage og hjem som grunnlag og utgangspunkt for et godt samarbeid; informasjon, kommunikasjon og felles aktivitet, noe som kan være stikkord for hva man må sørge for å ha på plass for å kunne oppnå et fruktbart og godt samarbeid.

4.3 Relasjoner og sosiale samspill

Her hos oss er vi fokusert på at livet leves her og nå og barna skal bli sett for det de er nå, ikke det de skal bli, forteller en av førskolelærerne. For meg ble dette et uttrykk for hvilket syn hun har på barn og oppdragelse hvor hun formidler et syn på å se barnet som subjekt, ”human becing” i motsetning til ”human becoming”. Å se barnet som subjekt innebærer at personalets måte å møte barnet på er preget av hensynet til barnets perspektiv og intensjon.

Berit Bae (2007) mener dette er et uttrykk for et paradigmeskifte, i alle fall i det teoretiske synet på barn. Hun mener ut fra sin forskning at det er dekning for å hevde at det er variabelt i hvilken grad dette kommer til uttrykk gjennom barnehagens praksis (Bae, 2007). I dag går nesten alle barn i barnehage allerede fra ettårsalderen av. Jeg tenker at det er essensielt at barnehagene gjennomgår en diskusjon og avklaring av hva de legger i begrepene og hva det innebærer for personalet i praksis å møte ettåringen som subjekt. Ellers kan vi som Bae uttrykker det; risikere at barn i barnehage blir utrygge på seg selv, og at barnehageerfaringene legger grunnlag for kontaktvansker og manglende medmenneskelighet (Bae, 2007).

Å se barnet som subjekt innebærer at barnet har rett til medvirkning. Dette fremheves også i Rammeplanen (2011). I følge en av førskolelærerne søker de små barna medvirkning hele dagen. Hun forteller at hun opplever barn som er supre å formidle sine uttrykk gjennom kroppsspråk og søker absolutt samspill og kommunikasjon med andre, så lenge de voksne rundt i personalgruppa er bevisste på å observere og fange barnets intensjoner. Selvfølgelig er de veldig opptatt av seg selv forteller hun, men de er aldeles ikke for små til for eksempel gi uttrykk for egen vilje, til å vise egne følelser, til å vise empati ovenfor andres følelsesuttrykk, eller være oppmerksomme på de andre barna i gruppa. Hvis det er noen som blir lei seg så er de snar bort til hverandre, enten de skal trøste eller sympatisere litt.

En annen av førskolelærerne forteller om hvordan hun opplever at småbarna har det mest uttrykksfulle språket av alle, nemlig kroppsspråket. Hun mener det trenede øye som evner å fange barnets intensjoner og initiativ til kommunikasjon også legger til rette for barnets medvirkning på sin egen dag i barnehagen. Dette sier hun er viktig, både ut fra føringer i rammeplan for barnehager, men også for at barnet skal bli en aktiv trygg deltager i sitt eget liv. Et trygt barn er ute og oppdager og erobrer verden, nysgjerrig og utforskende. Et utrygt barn er mer forsiktig, kan bli passiv og klengete. Og hun oppsummerer med at det er viktig at vi førskolelærere kan kjenne igjen slike signaler fra barnet for å kunne gjøre noe med det. Hun forteller at å lytte til ettåringens medvirkning, eller tilbakemeldinger og reaksjoner i hverdagen, krever at tempoet må helt ned, du må fysisk ned og du må psykisk ned og tenke på at vi har dagen og den varer fra dit til dit og den tiden har vi å ta av. Å observere signalene som ettåringen uttrykker gir oss et grunnlag for å vurdere hvor langt barnet er kommet i trygghetsprosessen forteller en av førskolelærerne. Det skaper varselsignaler når man observerer barn som for eksempel tyr til alle voksne og oppleves å være ukritiske. Eller på

den andre siden, barn som ikke klarer å slutte å gråte og er nærmest utrøstelige. Her beskriver førskolelæreren hvordan hun observerer ulik kvalitet i samspillene barnet inngår i, hvor barnets tilknytningsadferd er et uttrykk for barnets tilpasning i situasjonen. Det var Ainsworth som utviklet begrepene trygg og utrygg tilknytning (Drugli, 2011), og som beskrev hvordan ulike adferd i fremmedsituasjoner kan gi signaler om i hvilken grad barnet har etablert tilknytning til sine primære omsorgspersoner. Et barn med en trygg tilknytning gir uttrykk for sine følelser, vet at de vil få trøst når de trenger det, og vil bruke sin energi på å utforske verden rundt seg. Et barn med en utrygg tilknytning vil oppleves som ofte enten svært klengete eller som avvisende.

Samtidig forteller overnevnte førskolelærer at barnehagens oppgave også er å tenke fremover, i forhold til barnets utvikling og å søke å fremme tilknytning og trygghet også til de barna som oppleves å være vanskelige "å komme inn på". Jeg tenker at hun her peker på barnehagens potensiale forebyggingsarena og arena for tidlig innsats. Her tenker jeg kanskje spesielt på de barna som sliter med å komme inn i gode samspill og relasjoner, og som personalet kan oppleve som litt vanskelige barn. Her ligger en stor risiko for å havne i en negativ spiral, med negative tilbakemeldinger og avvisninger, som igjen fører til mer negativ og vanskelig adferd. Det er et faktum at barn som er vant med å bli avvist sjeldnere søker nærhet og trøst hos voksne, enn andre barn. At disse barna fanges opp av voksne som kan ivareta deres behov for å lykkes også i relasjoner og samspill opplever jeg som svært essensielt, noe som også støttes av Bae (2007).

Det disse førskolelærerne formidler gjennom sine historier tolker og opplever jeg som en høy bevissthet omkring hvordan man i arbeidet med de yngste barna aktivt må observere barnas uttrykk for å tilrettelegge ivaretagelse av barnas medvirkning. Personalets fleksibilitet, deres blikk for barnas intensjoner bærer preg av en grunnholdning med et ønske om å tilrettelegge for medvirkning for de yngste barna. Jeg tenker dette beskriver særtrekkene i den pedagogiske relasjonen mellom barnet og de voksne. Sævi (2007) peker på dette som et kvalitetstrekk i relasjonen mellom barnet og den voksne, hvor pedagogenes intensjon er en grunnleggende holdning om å se barnet her og nå, og samtidig stimulere og tilrettelegge for utvikling. For å oppnå dette tenker jeg det er nødvendig at personalet innehar en anerkjennende væremåte. I dette ligger aktiv lytting til hva barnet søker å formidle, forståelse og bekreftelse av barnets

intensjoner og følelser. Dette vil jeg komme tilbake til i kapitlet om personalets handlingskompetanse.

For å beskrive et praktisk tiltak i forhold til hvordan små barn kan medvirke i egen hverdag forteller en av førskolelærerne om erfaringer med å tilrettelegge for at barnet skal ha et referansepunkt og noe å uttrykke seg med, og i forhold til. Her har de for eksempel alle med seg bilder slik at de sammen med barna lager hver sin laminerte bok til barna, og den har vært helt unik forteller hun. Der har barnet bilder av foreldre, søsken, noen har av katten sin, senga si eller bilde av kosebamsen. Dette er et aktivt tiltak som førskolelæreren bruker tidlig i tilvenningsfasen, både når det blir trist eller i samlinger med barna hvor alle "forteller" fra boka si.

"En gang hadde jeg en liten en som.. boka hang oppe med siden og bildet av moren på, så kom han springende i fra badet så løp han sånn aaahhh mamma, -rett bort og hentet boka si.."

Jeg tenker dette er et uttrykk for hvordan førskolelæreren gjennom å ha et gjennomtenkt pedagogisk miljø greide å fange dette barnets intensjon, hun fanget barnets følelsesreaksjon kunne bruke dette som utgangspunkt for stimulering og videre utvikling.

Gruppas betydning for trygghet og tilhørighet

Hva kan barnehagen tilby som kan være en fruktbar utvidelse av hjemmets omsorg?

Førskolelærerne framhever leken og det sosiale samspillet i gruppa hvor det enkelte barn er en aktiv deltager som særlig viktig og verdifullt. De forteller alle i ulike vinklinger hvordan samspillet mellom de yngste barna arter seg, i korte kommunikasjons sekvenser, med enkeltord og kroppsspråk, med latter og mye bevegelse. En av førskolelærerne forteller at det å fange opp øyeblikkene med samspill mellom ettåringene, krever voksne som er tilstede hele tiden sammen med dem og er observante på barna der de går etter hverandre, barna som vil løpe sammen, som vil gjøre akkurat det samme, som vil være sammen i kosekroken, de trekkes dit som de andre er, og de begynner å se på hverandre og gjøre seg til for hverandre. Hvilket syn de voksne har på barnas lek og aktiviteter og tilrettelegginger for at alle skal bli sett for det de er gode på blir da viktig. Hvem du er i gruppa og hvordan blir du sett gir også føringer for hvilken rolle barnet etter hvert blir tildelt eller tar i gruppa og danner allerede tidlig grunnlaget for barnets læring av for eksempel sosiale ferdigheter. Har barnehagen da

kompetente voksne som ser deg for den du er og som gjennom aktiv tilrettelegging og støtte kan bidra til at barnet opplever mestring i sosiale samspill med andre barn, så vil dette være et kvalitativt godt stempel (Abrahamsen, 1999).

Felles opplevelser og referansepunkter er også en viktig del av førskolelærernes jobb for at barnet skal oppleve trygghet og tilhørighet i gruppa. En av førskolelærerne forteller om hvordan de aktivt dokumenterer opplevelser gjennom hverdagen med bruk av bilder og fortellinger;

„..husker dere når vi så søppelbilen – vi har jo bilder av søppelbilen fra alle vinkler, snøfreseren er de jo veldig opptatt av akkurat nå, vi henger opp og lager bøker, så har vi litt å samtale om, ting som vi har gjort sammen, det er liksom vår opplevelse, det er noe vi har gjort sammen..”

Dette eksemplet tas frem som en av de mange beskrivelsene fra førskolelærerne hvor felles opplevelser blir både tilrettlagt for og vektlagt. Løkken (1999) viser til barnehagestudier som framhever de yngste barnas fullverdige sosiale lekekultur hvor de yngste barna dyrker fram lekesequenser og ritualer gjennom turveksling, fellesturer, utspill og initiativ ovenfor hverandre. Hun vektlegger ettåringens sosiale kultur og deres behov for, og utbytte av, å treffe likeverdige jevnaldringer som et hovedpoeng i debatten rundt hvorfor ettåringer går i barnehage. Denne vinklingen gir et perspektiv på ettåringens utbytte av å være sammen med jevnaldringer som er et helt annet utgangspunkt å jobbe etter i barnehagen enn det hun kaller kompensasjonstenkningen; barnehagen som skal kompensere for ett og toåringens tap av trygge hjemlige omgivelser.

4.4 Pedagogisk kvalitet

Forskning viser at god kvalitet i barnehagen henger sammen med høy ”prosesskvalitet” og ”strukturell kvalitet” (Drugli, 2011). Dette kapitlet tar for seg førskolelærernes tanker omkring hva de legger i pedagogisk kvalitet for ettåringene i barnehagen, både med fokus på prosess og strukturkvalitet.

Prosesskvalitet handler blant annet om kvaliteten på samhandlingen mellom barna og mellom barn og personale, samhandling som er dynamisk tilpasset det enkelte barns behov, og mye god ansikt-til-ansikt kommunikasjon med barna (Drugli, 2011).

Sentrale elementer som førskolelærerne beskriver i forhold til barnehagens strukturelle kvaliteter handler om forhold som gruppestørrelse og avdelingsorganisering, antall barn per voksen, pedagogtetthet og personalets kvalifikasjoner, og veilednings og opplæringsrutiner til personalgruppa.

4.4.1 Ledelse og veiledning

I barnehagen arbeider førskolelæreren tradisjonelt sett som pedagogisk leder i avdelingsteam sammen med assistenter. I følge Rammeplan for barnehagen (2011) har pedagogisk leder lederansvar på avdelinga og et veiledningsansvar for assistentene sammen med barnehagens styrer. Dette stiller krav til førskolelærerne i forhold til fordeling av roller og ansvar for de ulike arbeidsoppgavene og utnyttelsen av den enkeltes kompetanse og personlige ferdigheter. I forhold til betydningen av planlegging og samarbeid for tilrettelegging fortalte en av førskolelærerne at de prioriterte heller å være sammen med barna enn å ha møter på formiddagstid. Samtidig reflekterte hun over at hun opplevde den tida de hadde til rådighet for planlegging var viktig for at personalet kunne få reflektert og planlagt sammen, slik at de enkelte ganger måtte ta seg tid på kveldstid for å få planlagt og snakket sammen. Også flere av førskolelærerne nevner utfordringen i forhold til lite tid til planlegging generelt og avdelingsmøtetid spesielt.

Tre av førskolelærerne forteller at de jobber sammen med personale som har lang erfaring og besitter mye realkompetanse i forhold til å jobbe med små barn. To førskolelærere jobbet sammen med unge assistenter som trengte forholdsvis mer veiledning. Det var ingen av barnehagene som hadde systematisk opplæring og veiledning av assistenter spesifikt i forhold til tilvenningstiden eller det spesielle i å jobbe med de yngste barna. Slik jeg tolket førskolelærernes utsag ble opplæring og veiledning ble ofte gitt som mer uformell veiledning i her og nå situasjoner, eller på avdelingsmøter, hvor de enkelte barn og deres behov ble tatt opp. En av førskolelærerne fortalte at hun opplevde det som et viktig men krevende arbeid å jobbe for at alle de voksne på avdelinga skulle være på samme "stasjon". Med dette oppfattet jeg hun viste til behovet for at personalet har de samme holdninger til å fange opp barnets signaler og individuelle behov for tilpasning. Det å utnytte tiden å være flink til å ha en liten "snakkis" som hun kalte det. Her viser hun slik jeg tenker det til den uformelle veiledninga og tilbakemeldinga til hverandre som foregår i hverdagen. Jeg tenker at denne førskolelæreren

viser en høy grad av bevissthet og en aktiv tilstedeværelse i hverdagen. Jeg opplevde også at flere av førskolelærerne var opptatte av verdien av å kunne være tilstede i hverdagslivet sammen med de små barna og at de alle var opptatte av veiledning til assistentene, enten i ”der og da” situasjoner, eller ut fra felles praksishistorier og opplevelser. Viktigheten av dette støttes og poengteres også av Abrahamsen (1999). Hun viser til forskning som viser at pedagogisk utdannet personale legger for dagen en bedre evne til å ta barneperspektivet enn personale med lite eller ingen fagutdanning. Hun hevder videre at skal veiledningen til det øvrige personalet føre til en større bevissthet må den være fundert på observasjoner fra felles praksis og opplevd virkelighet. Jeg mener at det også er nødvendig med målrettet jobbing omkring voksenrollen og holdningene på avdelinga for å oppnå felles forståelse, felles holdninger og et fundament i sitt syn på barnet. Det er summen av dette som tilsier om barnehagen skal kunne gi et kvalitativt godt tilbud. Da er tid til felles refleksjon og veiledning til den enkelte viktig for å sikre en god kvalitet.

Mangel på tid gjør det kan være vanskelig å prioritere planlegging av utvikling og veiledning og jeg tenker at det er nødvendig å organisere og prioritere tidsbruken slik at man kan vedlikeholde personalkompetansen og utnyttelsen av denne. Kvistad og Søbstad (2005) framhever at det er av stor betydning at barnehagen innehar en kultur for refleksjon, veiledning og dialog mellom de ansatte og det er kun at systematisk arbeid over tid som kan gjøre at barnehagen som helhet styrker sine kvaliteter (Kvistad og Søbstad, 2005). Her poengteres også viktigheten av at alle de ansatte deltar i dette arbeidet. Å arbeide i team har lange tradisjoner i barnehagen. Jeg opplever at noe av barnehagenes styrke er tradisjonen med å involvere alle på avdelinga i opplæring, planlegging og refleksjon, og at dette er en struktur og en tradisjon det er verd å ivareta. Jeg tenker at det er grunnleggende nødvendig for å jobbe med kvalitet i barnehagens tilbud at man har alle med, kanskje ikke på alt, men i alle fall og spesielt når det gjelder personalets relasjonskompetanse og hvilken voksenrolle som utøves. Dette er noe jeg mener det er nødvendig å prioritere, både i forhold til generell planlegging og nærmere veiledning til den enkelte. Personalet er barnehagens viktigste ressurs og deres kompetanse er avgjørende for barnehagens kvalitet (Kvistad og Søbstad, 2005). At alle ansatte bør involveres i utvikling og vedlikehold av god kvalitet i barnehagen er slik jeg ser det en selvfølge. Hvis ikke kan det lett svikte i avgjørende situasjoner, for eksempel i møte med barn og foreldre en litt vanskelig morgenstund, i møte med et barns følelsesuttrykk, eller når barnets intensjon og mening ikke blir sett eller forstått.

4.4.2 Kunnskap og kompetanse i barnehagen

Den formelle kompetansen i barnehagene er det førskolelærerne som sitter med. Jeg tenker det kan være interessant å se litt på hva førskolelærerne forteller om barnehagens kompetanse, både den formelle, men også hva de opplever som viktig i forhold til personalets personlige handlingskompetanse.

To av førskolelærerne hadde gjennomgått en personlig utvikling innenfor feltet småbarnspedagogikk i form av videreutdanning eller annen kompetanseheving. Begge opplevde i etterkant at det var enklere, både å få gehør for, men også å få personalet med på refleksjoner omkring de yngste barnas særegenhet, behov og hvordan man tilrettelegger og møter det enkelte barns i forhold til trygghet og tilknytning. Abrahamsen (2011) viser som vi tidligere har sett til viktigheten av at tilvenningstid og oppstart blant annet bygger på personalets fagkunnskap om små barns behov, og de voksnes evne til å ta barnets perspektiv. Herunder ligger også de voksnes evne til samspill med barnet og det at de voksne innehar kompetanse i forhold til hva som skal til for å etablere gode tilknytningsbånd og en trygg base for barnet. Begge disse førskolelærerne hadde vært i en læringsprosess som hadde gitt ny innsikt og kunnskap i forhold til betydningen av å inngå i gode relasjoner, både i forhold til lek, læring og utvikling. Disse førskolelærerne framhevet også de yngste barnas store samspillsbehov hvor de viste egne erfaringer med at mye avhenger av den voksnes evne til samspill med barnet. De opplevde at deres egen trygghet og innsikt gjorde det lettere å få med seg resten av personalet i drøfting av tilrettelegginger og prioriteringer inne på avdelinga.

Personalets relasjonskompetanse

På spørsmål om hvilke ferdigheter personalet som jobber med små barn bør inneha la alle vekt på det å inngå i og legge til rette for gode relasjoner, både mellom barn og voksen, men også mellom barna. De fem førskolelærerne beskriver blant sine viktigste handlingskompetanser at de hadde lett for å investere av seg selv og engasjere seg følelsesmessig i de små barna, de syntes det var viktig å være tilgjengelige, å ha et godt fang, å se verdien i ungene der og da, og å make å gi varm og nær omsorg til barnet. Viktig var det også å inneha ferdigheter i å kunne lytte til, observere de nonverbale signalene og kommunisere med de små barna, og å være tilstede med hele seg for å kunne inngå i en ekte kommunikasjon. Jesper Juul (2002) definerer pedagogens relasjonskompetanse som;

”pedagogens evne til å ”se” det enkelte barn på dets egne premisser og avstemme sin egen adferd heretter uten dermed å fralegge seg lederskapet...” (Juul, 2002 s.128). Juul framhever videre viktigheten av pedagogens evne og vilje til å ”se”, noe jeg også erfarte at mine førskolelærere også vektla betydningen av gjennom sine beskrivelser.

Å ha et godt fang ledig til barnet og at personalet er trygge på at det er riktig å bruke tid samspillet med det enkelte barn var noe som flere av førskolelærerne trakk fram viktigheten av. Barn er så utrolig forskjellige, som en av førskolelærerne forteller. Noen er positive og lette å inngå i relasjon til, andre kan oppleves med et vanskeligere temperament, enten at de ofte gråter, er sinte eller stille og innesluttede. Hun vet av erfaring at ikke alle barna oppsøker det åpne og ledige fanget av seg selv, eller kanskje til og med avviser det, men reflekterer over at de nok har behov for det likevel. Dette er viktig kunnskap å besitte. Jeg tolker denne førskolelæreren dit at hun er opptatt av å etablere gode tilknytningsbånd til barnet, og for å bli en trygg og stabil voksen, barnets trygge base, må hun jobbe for å etablere en relasjon til det enkelte barn. Drugli beskriver dette godt i boka *Liten i barnehagen* (2011), hvor hun sier at det er en sentral jobb for ansatte i barnehagen å kunne inngå i rimelig gode relasjoner til alle barn, uansett hvor lett eller vanskelig dette er.

En av førskolelærerne forteller at det på hennes avdeling er omsorgskompetanse et honnørord. Det er for dem viktig at omsorg skal trekkes fram som det aller viktigste de har å tilby de yngste barna. Omsorgen og kosen er ikke der for at alt skal være så koselig, men for å skape trygghet, for at disse barna skal bli trygge mennesker og som grunnlag for samspillet og barnets videre læring og utvikling. Gerd Abrahamsen (2011) sier det slik; omsorg og pedagogikk er to sider av samme sak. Med dette mener hun at det til tider har vært en uheldig rangering mellom omsorg og pedagogikk, hvor det å snakke om omsorg ikke alltid har vært like prestisjefyllt hos førskolelærere. Abrahamsen setter søkelyset på det nødvendige i å sidestille samspillet mellom omsorg og pedagogikk som to uadskillelige aspekt (Pramling, 1995, i Abrahamsen 2011). Dette betinger både integrert og oppdatert kunnskap om små barns samspillsbehov, og også personlig egnethet hos voksne som jobber i barnehagen (Abrahamsen, 2011). Denne førskolelæreren forteller at som et resultat av deres diskusjoner omkring ”hva er god omsorg” ble alle de såkalte rutinesituasjonene utnyttet maksimalt for å oppnå nærkontakt med barnet. Det kunne være sang og kos når barnet skulle legge seg, eller god tid og en uforstyrret stund ved bleieskift. Dette er det som Drugli (2011) kaller for de

høypotente omsorgssituasjoner hvor gjennomføringen av de daglige omsorgssituasjonene tilrettelegges slik at det fremmer relasjonsetableringen mellom barnet og den voksne.

En annen beskriver at for at barnet skal kjenne seg trygg må han bli sett, og hans intensjoner må bli forstått. Lydhør og observerende må en prøve å tolke signal og kroppsspråk. Når barnet protesterer må man være nysgjerrig og interessert i å finne ut hva er det han protesterer for, og lete etter kroppsspråket, hva er det han er sint for eller hvorfor gråter han. Hun beskriver det som å lete bakover i tid;

"..det er jo ofte at du kunne sett at det er noe, og så tror du kanskje det er bare for å gjøre seg vanskelig, men det er ikke bestandig det er det. Det er jo alltid en grunn. Så det å lese tegnene til barna og prøve å forstå hva er det de vil formidle, det er det aller, aller viktigste hos et personale"

Slik jeg tolker det beskriver førskolelæreren her sin sensitivitet, og sin kunnskap omkring hvor viktig det er å fange opp barnets signaler og intensjon. Dette beskriver Drugli (2011) som et av kjennetegnene på en positiv relasjon. Dette handler om å se barnet som en unik person og møte barnet med respekt ut fra dette. Det samme handler det om når en av førskolelærerne forteller at det for henne er viktig å anerkjenne barnets følelser, uttrykk og behov, uansett om man er sliten eller kjenner seg litt irritert. Samtidig er det sånn at barn noen ganger trenger hjelp til å regulere atferden sin. Da er det en fordel at man kjenner seg selv godt, er bevisst på sin egen rolle og har en god posisjon selvinnsett. Hvordan er jeg, hvilke følelser og uttrykk formidler jeg i forhold til dette. Det kan være etter at melkekoppen er blitt kasta i gulvet for n`te gang eller når du føler at du har skiftet bleier hele dagen. Personalets bevissthet på hvilken respons og hvilke følelser de formidler til barnet er også en kvalitetsdimensjon for at barnets relasjon til de voksne skal være av positiv art (Drugli, 2011). Hun beskriver hvordan den voksne kommentarer, beskrivelser, oppmuntringer og hjelp må være bevisst, og tilpasses det enkelte barn. Den voksne må vurdere og sette adekvate grenser for barnet på en slik måte at barnet ikke diskvalifiseres, for eksempel gjennom tydelige og vennlige beskjeder, uten at den voksne mister beherskelsen. Barnets utviklingsmessige reise fram mot en begynnende selvstendighet og utvikling av senere kontaktevne er avhengig av omsorgspersoner som kan inngå i et følelsesmessig nært samspill (Abrahamsen, 2011).

4.4.3 Rammefaktorer

Jeg vil her belyse rammefaktorer som voksentetthet, avdelingsorganisering og gruppestørrelser i barnehagene. I min undersøkelse er flere ulike organiseringsformer representert. Fra søskengrupper, 1-6 år med fjorten barn, til småbarnsgruppe 1-3 år med ni barn, og rene ettårsgrupper med ni barn. Utgangspunktet for at dette er at det er interessant å undersøke hvilke vurderinger og prioriteringer førskolelærerne har gjort i forhold til hvordan de organiserer og tilrettelegger tilbudet til ettåringene i deres barnehage, og hvilke utslag dette har for barna.

Kvalitet i tilbudet til de yngste beskrives som stabilt personale, nok bemanning med god voksentetthet, og små barnegrupper. Drugli (2011) framhever betydningen av gruppestørrelse og mener ettåringene ikke bør være på grupper med mer enn fjorten barn. Dette kan være mulig å få til enten det er rene alderavdelinger eller søskengrupper. Når små barn er på søskengrupper er disse redusert i gruppestørrelse i og med at reguleringen av gruppestørrelse går på hvor mange barn en førskolelærer kan ha ansvar for. Drugli (2011) hevder videre at kvalitet med tanke på de yngste barna innebærer at det ikke bør være mer enn tre barn per voksen.

Avdelingsorganisering og gruppestørrelse

De av førskolelærerne som jobber på søskengrupper var fornøyd med dette og forteller at dette er et bevisst valg i deres barnehage. De opplever store fordeler med denne organiseringa, blant annet med det at de eldre barna på avdelinga er veldig flinke til å vise omsorg og leke med de yngste barna. De forteller at de syns det er viktig at de yngste barna har noen å se opp til og noen å lære av. De legger også vekt på at det kan være lettere å tilpasse og finne lekekamerater for barna hvis de har et større aldersspenn å velge ut fra, ikke minst for de barna som kanskje er to, tre år og kanskje litt umodne. Her tenker jeg at førskolelæreren har perspektivet på hva som kan være bra for de litt eldre barna. Hvis en snur på dette og ser det ut fra ettåringens perspektiv og behov for å etablere jevnalderrelasjoner så kan det igjen være vanskeligere å få til og forutsetter at barnehagen er bevisste på å ta inn flere ettåringer på samme avdeling.

Den ene av førskolelærerne som jobbet i søskengrupper forteller at måten de organiserer på er at barna får være blandet både i frileken og en del andre aktiviteter der de ser at dette fungerer

fint for alle. Samtidig så skjermes de yngste en del, blant annet gjennom aldersreine lekegrupper flere ganger i uka. Da deler de opp slik at 1-2 åringene er sammen så er det lettere å gjennomføre aktiviteter særlig tilpasset de yngste barna. Jeg tenker at det med organisering i søskengrupper kan være en fare for at de yngste barna lett blir oversett av både voksne og eldre barn i barnehagen. I disse gruppene er det ofte det er det verbale som dominerer. De som kan snakke blir sett og hørt, mens de yngste barna er avhengig av kroppsspråk og tilstedeværende oppmerksomme voksne for at deres intensjoner skal bli sett og deres stemmer skal bli hørt. Denne førskolelæreren forteller da også om hvordan de tilrettelegger også for småbarnas lekekultur og egne behov. En organisering i søskengrupper stiller særlige krav til høy bevissthet omkring akkurat dette hos personalet. Det som er god pedagogikk for en femåring er ikke nødvendigvis bra for en ettåring. Å arbeide innenfor alderspennet 0-6 år innebærer dermed krav til en stor pedagogisk bevissthet i forhold til å kunne definere gode mål, og gode metoder for arbeidet med barna i ulik alder og modning (Alvestad, 1999).

En av førskolelærerne som jobber i søskengruppe(3-6 år) trekker også fram fordelene det er for hele barnehagen at alle avdelingsgruppene inneholder færre barn med denne organiseringa, i tillegg til at personalet fikk følge barnets utvikling over lengre tid. Dette bidrar etter hennes mening til at det også blir bra for de voksne å gå på jobb og at de dermed oppnår større stabilitet i personalgruppa. Dette støttes også blant annet av Alvestad (1999) som hevder at en spesialisering på kun ettåringer kan bidra til ensartet og lite stimulerende arbeid.

I forhold til særlige vektlegging i forhold til de yngste barnas behov for trygghet og god tilknytning sier en av førskolelærerne at hun tenker det er like viktig å tilrettelegge for alle aldersgruppene, slik at det blir et godt miljø for både ettåringen og femåringen.

"..alle trenger å bli sett og det er ikke noe mer unikt med den som er ett år enn det som det jeg synes er med to eller fire åringen, det er bare at behovene er ulike"

Betyr dette at denne førskolelæreren ikke har reflektert over den grensesprengende livsendringen det er for en ettåring å begynne i barnehage? Slik jeg tolket henne i intervjusituasjonen tror jeg ikke det. Med bakgrunn forskning på tilknytningens betydning for psykisk helse hos småbarn, og rapporter som dokumenterer at det faktisk er en betydelig

økning av stress hos småbarn ved oppstart i barnehage (Stormark, 2010), tenker jeg det likevel er av viktighet at førskolelærerne tar inn over seg at det faktisk er noe unikt med en ettårings behov i barnehagen.

Av de som jobber i aldershomogene grupper forteller en av førskolelærerne at etter at de begynte med denne organiseringsformen har det blir mye mer fokus på småbarnas lekekultur og stil. Når du ikke har en 3-åring og en 5-åring og hele spektret, kan ettåringene alene få styre hele hverdagen, og det er mye lettere å legge opp dagen etter barnets og gruppas interessefelt, lekekultur og behov. Hun forteller at alle er der, på gulvet, både voksne og barn. Her legges grunnlaget for gode tilknytningsbånd, de dyrker gruppefellesskapet og småbarnas særegne stil står i fokus. Denne muligheten til å fange opp barnas behov helt unik forteller hun. Gunvor Løkken (1999) gjør seg de samme refleksjonene omkring småbarnas lekekultur med spørsmålet; "Er det sosial tumlelek og "Vi" fellesskap mellom jevnaldrende toddlere som råder i barnehagen, eller er hverdagen mer preget av (individuell) lek med lekesaker i søskengrupper..med hovedfokus på støtte og hjelp fra større barn, men hovedsakelig fra voksne?" (Løkken, 1999, s.79). Jeg tenker at Løkken her stiller et spørsmål det er verd å forske mer på. Også Greve (2009) er av den oppfatning at også de aller yngste barna har behov for jevnaldertilhørighet og muligheter til å utvikle og utfolde sin egen lekekultur i sin særegne stil. Hun hevder blant annet at søskengrupper i for liten grad gir de yngste barna valgmuligheter i forhold til å knytte jevnalderrelasjoner.

En av førskolelærerne på aldersrein gruppe opplever at de har utviklet sitt syn på småbarnas behov og hevet sin egen kompetanse omkring ettåringens behov. Fokuset på hvor en ettåring er i sin utvikling har blitt større og dermed har også tilretteleggingen blitt bedre. Hun forteller at barna kan være seg selv, kan bruke sin egne indre driv til utforskning av verden, det er ingen som snakker for dem, det er ingen som ordner for dem. Det er de selv som må ta tak i.

"..når jeg ser tilbake tenker jeg at de yngste barna var maskoter tidligere, nå er de personligheter og mennesker med behov for å bli sett som en egen person.."

Jeg tenker at hun nettopp snakker om det som Bae (2007) peker på som en av utfordringene for førskolelærerne, å anerkjenne at barnet aktivt søker å signalisere egne intensjoner, ønsker og behov, barnet som setter grenser for eget samspill med omsorgspersoner, eller barnet som

oppsøker hjelp hos en tilknytningsperson når de er usikre og trenger støtte. Denne førskolelæreren henviser også til at; når småbarnsforskning sier at det er viktig for små barn med en trygg base, da bør dette tas på alvor.

Overgangen til ny avdeling nevnes som en utfordring for aldersreine grupper. Barnehagene som hadde aldersreine grupper hadde utarbeidet en del strategier for at overgangen til neste avdeling skulle forløpe greit for barnet. Blant tiltak som nevnes av en av førskolelærerne er at en av personalet på ettårsgruppa følger gruppa opp på neste avdeling. I en annen barnehage lå disse avdelingene tett sammen slik at barna allerede om våren før avdelingsbytte, begynte å besøke, spise og leke sammen med barna og personalet på neste avdeling. Dette ga barna muligheten til å gradvis bygge ut sitt nettverk med relasjoner til voksne og barn. Et annet forhold som nevnes av førskolelærerne som jobber i småbarnsgrupper er tilrettelegging av avdelingas fysiske miljø. De ønsker at sansene skal være i aktivitet og er veldig av at det er tilrettelagt for mye bevegelse, sansemotorisk lek, og avdelinga er innredet med leker og utstyr som innbyr til felles lek. Det forteller at det ved overgangen til ei aldershomogen gruppe ble mye lettere å tilrettelegge et fysisk miljø barnas behov.

Som vi ser oppsummerer og fokuserer førskolelærerne på fordelene de opplever med sin egen organisering, enten de jobber i søskengrupper eller aldersinndelte grupper. Jeg tenker at de ulike organiseringsformene alle har sine utfordringer og at det kan være vanskelig å generalisere omkring dette. Etter mitt syn er personalets faglige og personlige kompetanse barnehagens viktigste ressurs. Det at personalet innehar kunnskap om barns utvikling og læringsstrategier på ulike alderstrinn er nødvendig for å kunne drive en pedagogisk virksomhet som gir alle barn gode utviklingsmuligheter.

Voksentesetthet

Alle de fem førskolelærerne var opptatte av at bemanninga på avdelinga må være god når det foregår tilvenning av nye barn, dette har mye å si for hvor god tid førskolelærerne opplever å ha til det enkelte barn. I lov om barnehager (Lov, 2005) stilles det ikke krav til bemanningsnorm i barnehagen. Det sies kun at bemanningen skal være tilstrekkelig. Dette åpner opp for store variasjoner mellom barnehagene. Barnehagene mine førskolelærere jobbet i holder seg alle innenfor en sedvunnen retningslinje for denne kommunen, på tre barn under tre år per voksen. Noen hadde også høyere voksentesetthet enn dette. I tilvenningsperioder var

det litt ulikt hvor mange barn som begynte nye, og hvor intensiv tilvenninga av nye barn foregikk. I utgangspunktet ønsket ikke førskolelærerne å ta imot flere nye barn på samme dag, selv om en av dem fortalte at det nok kunne skje. I de fleste tilfellene og stort sett forteller førskolelærerne at de har kapasitet til å ta imot to nye barn i uka. Men, forteller de, det er krevende å møte alle behov hvis det starter mange nye barn samtidig og muligheten til å gi omsorg og jobbe med å skape en god tilknytning for barnet blir dårligere jo færre voksne det er på avdelinga.

At dette er en viktig observasjon støttes også av forskning innenfor barns tilknytning. I tilvenningsperioden er det vanlig at små barn vil kunne reagere med sorg og en form for separasjonsangst når de blir adskilt fra foreldrene. I tillegg har ettåringer begrensede kognitive forutsetninger for å skjønne hva som skjer når foreldrene forlater dem i barnehagen (Bowlby, i Drugli og Undheim, 2012). De har derfor behov for tilgjengelige voksne som kan hjelpe dem å regulere sine følelser og bidra til å redusere både separasjonsangst og stressnivå, og samtidig ha muligheten til å være i hyppig interaksjon og samspill med en sensitiv voksen (Drugli og Undheim, 2012).

Stabilitet og bruk av vikarer

Alle førskolelærerne setter fokuset på viktigheten av å ha ei stabil personalgruppe. Imidlertid er det sånn at det ikke er til å unngå at barnehagene også opplever at personale kan få fravær. Barnehagene hadde rutiner for organisering i tilfelle fravær på avdelinga. De søker å unngå å sette vikarer på tidlig og seinvakter, men omorganiserer og bytter vakter slik at eventuelle vikarer bare er sammen med fast personale på avdelinga. Ofte flytter barnehagen fast personale fra de eldste ungene hvis de har behov for vikarer hos småbarna. Det var også vanlig å informere foreldre om fravær blant personalet.

En av førskolelærerne forteller at den mest kritiske perioden er de første månedene etter oppstart, og at hennes erfaring er at når barnet først har knyttet seg til personalet og blitt trygg i settingen, så takler de faktisk at det kommer nye vikarer. Dette tenker jeg er observasjoner som viser at barnet har etablert tilknytningsbånd til det faste personalet, noe som igjen fører til økt grad av trygghet og mulighet hos barnet til å bruke energien sin på sosial læring og utforskning. Førskolelærerne forteller at den største utfordringen de kjenner på er problemet med å ha stabile faste vikarer over tid. Det kan for noen bli mange nye vikarer, hvor de igjen ser at barna blir utrygge når de ikke ser de faste voksne som de kjenner og har knyttet seg til.

Når det gjelder opplæring eller krav til kvalifikasjoner hos vikarene var det litt ulikt hos de forskjellige barnehagene, men ingen fortalte om rutiner for formell opplæring. To av førskolelærerne fortalte at de i det hele tatt brukte lite vikarer på avdelinga, mens de øvrige fortalte at deres vikarer som oftest bare hadde en innføringssamtale før de ble satt rett ut i arbeid.

”det er jo ikke noe rom for noen opplæringsrekke egentlig, for du ringer når det er krise og da blir de kastet rett inn i det, vikarene får gjøre det praktiske, de får rydde av bordet og litt sånn i starten...”

Dette litt oppgitte utsagnet kan illustrere at dette med å få tak i faste og stabile vikarer til tider kan være vanskelig. Denne førskolelæreren ga uttrykk for at hun opplevde det som vanskelig å få vikarer inn som bare ble kastet ut i jobben. Ideelt sett kunne man tenkt seg at folk som skal være vikarer i barnehage, og spesielt i forhold til jobben med de yngste barna, burde hatt noen dagers opplæring og innføring i forventninger til jobbutførelse. Flere av barnehagene hadde utarbeidet egne informasjonshefter til nye vikarer hvor det i korte trekk ble beskrevet innholdet i jobben og forventninger til vikaren. Ut over dette var det ute i praksis på avdelingene opplæringa foregikk, og da ofte i perioder med sykdom hos det faste personalet.

5 Avslutning og oppsummerende drøfting

Som vi har sett viser forskning at de små barna har behov for å knytte gode tilknytningsbånd til nye omsorgspersoner for å oppleve trygghet i barnehagen. Trygghet er utgangspunktet for at barnet skal kunne utvikle seg gjennom utforskning og lek. Dette krever at personalet innehar både kunnskaper om små barns utvikling og behov, men ikke minst innehar et ønske om og ferdigheter til å kunne inngå i nære relasjoner med ettåringen. Fra hver sitt ståsted viser førskolelærerne hvordan det handler om å skjerpe interessen for, innsikten i, glæden over og viljen til å se og forstå små barns perspektiv, deres kroppslige væremåter, deres signaler, ytringer og emosjonelle gester. Utfordringen for personalet er å veksle mellom å være en oppmerksom og sensitiv observatør, en aktiv deltager, eller støttespiller i de minste barnehagebarnas hverdag. Dette krever både kunnskap og erfaring.

Barnehagen kan ikke og skal ikke erstatte mor og far, men gir samtidig et tilbud som hjemmet ikke kan erstatte. Lek og samspill med jevnaldrende barn, hvor barnet opplever vennskap og fellesskap er verdifullt, også for de yngste barna.

5.1 Oppsummering av studien

I denne studien har jeg beskrevet aktive tiltak brukt i fem ulike barnehager for å ivareta de yngste barnas behov for trygghet og tilknytning ved oppstart i barnehagen. Jeg har gitt en oversikt over førskolelærernes erfaringer, utfordringer og deres syn på aktive tiltak som brukes i barnehagen.

Studien har hatt et fenomenologisk perspektiv hvor jeg har vært ute etter førskolelærernes egne historier og hverdagsfortellinger. Jeg har ønsket å lete etter handlinger som er egnet til å oppnå en god praksis i forhold til oppgavens problemstilling. Alle de fem førskolelærerne rapporterte at de gjør seg gode erfaringer med egne tiltak ut fra tilbakemelding de får fra foreldrene og slik de observerer det enkelte barns trygghet i barnehagen. De uttrykte en stor grad av fornøydhet og yrkesstolthet over å gjøre en viktig og god jobb.

Jeg vil her gi en kort oppsummering av hovedfunn i studien.

5.1.1 Tilvenningsperioden

Alle barnehagene hadde rutiner for informasjon og kontakt før barnet skulle begynne i barnehagen. Alle hadde et møte med foreldrene på forhånd, enten i felles informasjonsmøte, invitasjon til uformelle besøk eller oppstartsamtale. Forberedelsene og den første kontakten ble framhevet som viktig, både for det framtidige samarbeidet, men også for å sikre sammenheng og kontinuitet i barnets liv og som en hjelp til å sortere, forberede og bearbeide følelser som oppstår i overgangssituasjoner.

Tilknytning var et begrep som ikke ble nevnt i særlig grad av førskolelærerne. Imidlertid var alle førskolelærerne svært opptatte av begrepet trygghet, og den store betydningen det har at både barn og foreldre opplever å være trygg. I sammenhengen det ble snakket om trygghet har jeg tolket førskolelærernes innspill om hva trygghet er for barnet, slik at det også favner mye av innholdet i tilknytningsbegrepet.

Ingen av førskolelærerne jeg intervjuet hadde et tydelig system med primærkontaktordning. Det kom allikevel fram at det i forhold til tilvenningsperioden inngikk ei rimelig klar arbeidsfordeling de ansatte imellom, spesielt i forhold til foreldrekontakten. Barnets behov for en tilknytningsperson den første tiden i barnehagen ble tematisert av bare to av førskolelærerne.

Faktorer som å ha god tid til det enkelte barn ble trukket fram som essensielt i tilvenningsperioden. Individuell tilpasning gikk igjen som et stikkord hos førskolelærerne, hvor de framhevet at det ikke alltid er nok med de tradisjonelle tre dagene med tilvenning for ettåringene. Dette er et begrep som henger igjen fra tidligere hvor barnet ofte var noe eldre, eller rundt tre år når de startet i barnehagen. Førskolelærerne søkte i størst mulig grad å være fleksible og møte det enkelte barn og den enkelte families behov. De var allikevel opptatte av å sikre kvaliteten på tilvenningen i form av at den ikke ble avsluttet før de observerte at barnet var klar for dette.

Det å ha gode rutiner og forutsigbarhet i hverdagen ble framhevet som en god hjelp til barnet i tilpasning til den nye hverdagen. De oppfattet det som viktig og god hjelp til barnet å sørge for faste holdepunkter i hverdagen for at dagen skulle bli mest mulig oversiktlig for de yngste

barna. Samtidig ble tidspunkt og ”framgangsmåter” for alle hverdagshendelsene, som for eksempel legging og spising, individuelt tilpasset det enkelte barns rytme og vaner.

5.1.2 Foreldresamarbeid

Av gjennomgående tema som kom fram hos førskolelærerne vil jeg trekke frem ønsket om at foreldrene også skulle føle seg trygge på barnehagen og fokuset på god kommunikasjon og samarbeid med foreldrene. Erkjennelsen hos førskolelærerne var at det ofte er de små ting som skaper tillit hos foreldrene i forhold til barnehagens ivaretagelse av akkurat deres barn.

Førskolelærerne var også opptatte av å tenke helhetlig rundt barnet. Både i forhold til at det var nødvendig for barnehage og foreldre å samtale godt med jevne mellomrom for å kunne se og møte barnet med en felles forståelse, men også i forhold til innsikt og kunnskap om den enkelte families forventninger, holdninger og betingelser i hjemmemiljøet.

Ingen av barnehagene hadde tilbud om systematisk foreldreveiledning. Imidlertid har alle førskolelærerne tilbud om minimum to foreldresamtaler i året, med mulighet for mer ved behov. Førskolelærerne opplever de fleste foreldre som reflekterte og opplyste og er opptatt av at foreldrekontakten brukes til å støtte foreldrene i deres syn på seg selv. Allikevel er det alltid en gruppe foreldre som gjerne er mer usikre eller som opplever at det å være forelder kan være en utfordring. Disse foreldrene ønsker gjerne veiledning, og hvis de spør så får de det. Flere av førskolelærerne uttrykker at dette skulle de gjerne hatt mer kunnskap om for å kunne gitt et slikt tilbud generelt i foreldregruppa.

5.1.3 Relasjoner og sosiale samspill

Førskolelærerne synliggjorde hver på sitt vis sitt syn på barnet som subjekt. De poengterte det faktum at hvert barn er individ, med individuelle uttrykk og forutsetninger som har, og skal få, muligheter for medvirkning i sin hverdag.

Barnehagens potensiale som forebyggingsarena og arena for tidlig innsats ble trukket fram som viktig, og førskolelærerne forteller om hvordan de aktivt observerer det enkelte barns personlighet og behov for å kunne legge til rette slik at barnet kan oppleve å lykkes i relasjoner og samspill. Førskolelærerne fremhever leken og det sosiale samspillet i gruppa

som særlig betydningsfullt og et område hvor barnehagen kan tilby noe som hjemmet ikke har mulighet til; deltagelse i ettåringens sosiale lekekultur.

5.1.4 Pedagogisk kvalitet

Ingen av førskolelærerne fortalte om systematisk opplæring, krav til kompetanse eller innføringsprogram i forhold til det spesielle i å arbeide med barnehagens yngste. To av førskolelærerne hadde videreutdanning innenfor temaet småbarnspedagogikk. Det kom ikke fram om refleksjoner omkring hvorvidt de som jobber med barnehagens ettåringer, både førskolelærere og assistenter, ble valgt ut fra sine kvalifikasjoner og egenskaper, eller om det bare ble sånn. Allikevel kan det nok være at det ligger en dypere tankegang bak dette enn det som kom fram i intervjuene.

Alle førskolelærerne trakk fram og viste til viktigheten av å arbeide sammen i et team med felles forståelse for barnehagens grunnleggende oppgaver og holdninger. Mye av denne teamfølelsen og teambygginga ble gjort i dagliglivets her og nå situasjoner. Felles tid til refleksjon og planlegging er dyrebar tid og innenfor denne tiden skal mye skje.

Etablering av en god relasjon til det enkelte barn kommer fram som førskolelærernes mål nummer en i forhold til hva personalet må inneha av personlige ferdigheter i jobben. At personalet innehar både evne og vilje til å "se" det enkelte barn, til å kunne etablere et følelsesmessig forhold til barnet, og til å engasjere egne følelser i dette.

Førskolelærerne hadde noe ulikt syn på hva som er de beste strukturelle faktorene, rammefaktorer, i forhold til organisering internt i barnehagen. I første rekke gjaldt dette alderssammensetninga i gruppene og hvilket utbytte førskolelærerne opplevde barnet hadde ved enten å tilhøre ei søskengruppe, eller ei mer aldershomogen gruppe. Alle førskolelærerne var fornøyde med sin egen måte å organisere gruppa på, noe som i og for seg er ganske naturlig. Fremtredende er allikevel at de av førskolelærerne som jobbet i aldershomogene grupper i større grad trakk fram ettåringens behov for å delta i lek og et "vi" fellesskap med jevnaldrende barn. De hadde også mer fokus på tilrettelegging av det fysiske miljøet, blant annet fordi hele dagen stort sett tilbringes på gulvet, både av de voksne og barna.

Førskolelærerne forteller at de opplever stabilitet i personalgruppa som et nøkkelord for å oppnå en trygg og godt start i barnehagen for de yngste barna. Dette er særlig viktig de to første månedene. Alle førskolelærerne forteller at de så langt som mulig unngår å ta inn vikarer i denne tiden. Må de ha vikarer benyttes fast personale fra ei anna avdeling i barnehagen.

5.2 Refleksjon over eget prosjekt

Jeg gikk inn i dette forskningsprosjektet, vel vitende om hvordan mine egne er faringer fra feltet kunne være med å bidra til utdypet forståelse, eller i motsatt tilfelle skjule ting. Studien ble gjennomført innenfor et felt jeg har jobbet i og har mye erfaring fra. For meg kan dette ha gitt seg ulike utslag, blant annet at jeg ikke spurte så mye som jeg ville ha gjort dersom jeg ikke hadde hatt kjennskap til feltet eller informantenes arbeidssituasjon og utgangspunkt. I etterpåklokskapens lys ser jeg også at jeg godt kunne forberedt meg på intervjusituasjonene på en bedre måte. Opptakene fra det første intervjuet indikerte at jeg var vel bekreftende og støttende i noen sammenhenger, og at jeg hadde en tendens til å konkluderte for tidlig på vegne av informanten. Med min førkunnskap om emnet visste jeg hva de mente og forsto hva informantene snakket om, selv når det ble snakket i halve setninger. Dermed ser jeg i ettertid at jeg i større grad kunne ha fulgt opp med utvidende eller undrende spørsmål for å oppnå såkalt ”tykke beskrivelser” (Dalen, 2010). Spesielt opplever jeg at dette oppsto under temaet kvalitet og strukturelle faktorer. Noe av kritikken mot case-design fokuserer også på forskerens mangel på profesjonell distanse (Skogen, 2007). I de senere intervjuene var jeg mer lyttende til den andres stemme og historie. Sannsynligvis skyldes dette refleksjoner jeg gjorde meg i gjennomlytting av opptaket fra første intervju og transkriberingsprosessen.

5.3 Betydning for praksisfeltet og videre forskning

Dette er en kvalitativ studie og funnene kan derfor ikke uten videre generaliseres til barnehager generelt. Resultatene fra dette masterstudiet tyder imidlertid på at førskolelærerne har gode erfaringer med sine aktive tiltak. Derfor er det sannsynlig at mange av disse handlingsalternativene kan være aktuelle for andre barnehager. Dersom jeg hadde fått

mulighet til å studere dette feltet videre, kunne jeg tenkt meg å se nærmere på innholdet i barnehagens tilbud til de yngste barna. Hvordan er dette tilrettelagt på ulikt vis, for eksempel i ei aldershomogen gruppe i motsetning til søskengruppe, og hva gir best utbytte for barnet.

Av betydning for, og til refleksjon i praksisfeltet ser jeg at den faglige tyngden det gir å ha formell kunnskap og innsikt i småbarnspedagogikk gir reflekterte praktikere. Dette kan gi barnehagen et fortrinn i å kunne jobbe systematisk med kvaliteten på tilbudet til barnehagens ettåringer. Et annet forhold som jeg tenker er verd å reflektere over og som kunne vert gjenstand for videreutvikling er hvordan man kan sikre at personalet som jobber med barnehagens yngste innehar den personlige kompetansen som kreves for å kunne inngå i gode og følelsesmessig engasjerte relasjoner med ettåringene. Jeg er av den formening at arbeidet med de yngste generelt kunne vært mer bevisstgjort i forhold til nyere tids forskning omkring tilknytningsforhold, og hvordan man gjennom å sikre god tilknytning kan forebygge stress og stressreaksjoner hos barna. Mitt synspunkt er at rollen som barnets tilknytningsperson eller primærkontakt bør prioriteres og kvalitetssikres.

Jeg tenker også at førskolelærerne ved aldersblandete grupper har et særlig ansvar for å se de yngste barna, siden dette er en avdelingstype hvor disse i utgangspunktet er mer sårbare. Gjennom å tilrettelegge for smågrupper og godt gjennomtenkte tilvenningsperioder kan man sette fokus på, og prioritere barnehagens yngste.

Barnehagen har et ansvar for å sørge for et trygg og god utvikling for alle barn. Et av de viktigste politiske grepene i denne sammenhengen er å sikre høy kvalitet i barnehagen. Små barn har godt av å gå i barnehage, men bare hvis barnehagen har et kvalitativt godt tilbud (Drugli, 2011). I denne forbindelse syns jeg det er naturlig å trekke fram St.mld. nr 24, 2012-2013, *Framtidens barnehage* (Kunnskapsdepartementet, 2013), som nylig er publisert. Her signaliserer regjeringen målsettinger om å heve kunnskapen om barnehagen ytterligere gjennom å styrke barnehageforskning. Regjeringer ønsker blant annet å innføre krav om grunnbemanning i barnehagen og vurderer å innføre bestemmelser i barnehageloven om barnegruppas størrelse. Dette er relevante tema i forhold til momenter som framkommer i min masteroppgave. Regjeringen ønsker også å gjøre vurderinger om og på hvilken måte barnehagene kan støttes i tilrettelegging for gode tilvenningsrutiner for både barn og foreldre. Blant annet har departementet merket seg at om lag 70 prosent av barnehagene har faste

voksenkontakter eller tilknytningspersoner når barnet starter i barnehagen, mens de fremhever at departementet gjerne skulle sett at andelen var enda høyere (Kunnskapsdepartementet, 2013).

LITTERATURLISTE

- Abrahamsen, G. (2011). *Det nødvendige samspillet* (Vol. 3). Oslo: Tano Aschehoug
- Abrahamsen, G. (2010). Tilvenningsperioden - en balansekunst for store og små. *Barnehagefolk, 2, s.31-38.*
- Abrahamsen, G. (2005). En god start i barnehagen - toleranse for avskjed i tårer og tid til det nødvendige. I S. Haugen, Løkken, G., Rothle, M. (red.), *Småbarnspedagogikk*. Oslo: J.W.Cappelens forlag AS.
- Abrahamsen, G. (1999). De minste blant de små - ser vi dem? - forstår vi dem? T. Alvestad, (red) *0-6,Utfordringer og muligheter i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum
- Alvestad, T. (1999). Muligheter og begrensninger i en – seksårsgruppen. T. Alvestad, (red) *0-6,Utfordringer og muligheter i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum
- Bae, B. (2007). *Å se barn som subjekter – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 03.04.13 fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dcp/kd/tcma/barnehager/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser.html?id=440489>
- Bac, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn- en beskrivende og fortolkende studie*. Doktorgradsavhandling. Oslo: Universitetet i Oslo
- Bac, B. (1992). Relasjon som vågestykke - læring om seg selv og andre. B. Bac, J.E. Waastad, (red) *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barnehageloven (2005). *Lov om barnehager av 17. juni 2005, nr.64*. Hentet 18.04.13 fra: <http://www.lovdata.no/all/nl-20050617-064.html>
- Barne og familiedepartementet (2005). *Klar, ferdig, gå - tyngre satsing på de små*. Oslo: Departementet.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Bowlby, J. (1994). *En sikker base. Tilknytningsteoriens kliniske anvendelse*. Fredriksberg: Det Lille forlag.
- Bø, Ingerid. (2011). *Foreldre og fagfolk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M.B. (2010). *Liten i barnehagen* (Vol. 1). Oslo: Cappelen Damm AS.

- Drugli, M.B & Undheim, A.M (2012) Når små barn begynner i barnehagen. Oslo: *Første steg 1/2012*. Hentet 07.04.12 fra:
http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Første%20steg/FS_1_12/F%C3%B8rstesteg1.2012pdf_s32-35.pdf
- Fuglseth, K. (2012, 07.02.2012). [Forelesning, Universitetet i Nordland].
- Fuglseth, K. (Ed.). (2007). *Vitenskapsteori og hermeneutikk* (Vol. 2). Oslo: J. W. Cappelens forlag AS.
- Greve, A.(2009). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Hart, S., & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon: tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore og Fonagy*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Juul, J. (2002). *Pædagogisk relationskompetence – fra lydighed til ansvarlighed*. København: Forlaget Apostrof.
- Kunnskapsdepartementet (2013). *Framtidens barnehage*. St.mld. nr 24 (2012-2013). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene*. NOU 2012: 1. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. St. mld.nr 41(2008-2009) Oslo: Departementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Trans. Vol. 2). Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Kvistad, K. & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: J.W.Cappelens forlag AS.
- Løkken, G.(2004). *Toddlerkultur, om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: J.W.Cappelens forlag AS.
- Løkken, G. (1999). Toddler imellom. T. Alvestad, (red) *0-6, Utfordringer og muligheter i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum
- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, NSD. (2012). Personvern/ meldeplikt. Fra:
<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/>
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Røren, M.H. (2009). Barnehagestart, slik blir barnet ditt trygt i barnehagen. *Foreldre og barn*, 2009, 6. august. Hentet 07.04.13 fra:
<http://www.klikk.no/foreldre/smabarn/article487908.ece>
- Skogen, K. (2007). Case forskning. I K. Fuglseth & K. Skogen (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: J.W. Cappelens forlag.
- Smith, L. (2002). *Tilknytning og barns utvikling*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Smith, L. , & Ulvund, S.E. (1999). *Spedbarnsalderen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Stormark, K.M. (2010). Fysiologiske responsystemer for emosjonsregulering hos sped- og småbarn. I V. Moe, Slinning, K., Hansen, M.B. (red.), *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Sævi, T. (2007). Den pedagogiske relasjonen – en relasjon annerledes enn andre relasjoner. I: O.H. Kaldestad, E. Reigstad, J. Sæther, og J. Sæthre, *Grunnverdier og pedagogikk* (s. 107–130). Bergen: Fagbokforlaget.
- Torsteinson, S., Brandtzæg, I., & Powell, B. (2010). Circle of security som forebyggende intervensjon i spesialisthelsetjenesten. I V. Moe, Slinning, K., Hansen, M.B. (red.), *Håndbok i sped og småbarns psykiske helse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Webster- Stratton, C.(2007). *De utrolige årene*. Oslo; Gyldendal Norsk forlag AS.
- Zachrisson. H.D. (2010). Tilknytning og psykisk helse hos sped og småbarn. I V. Moe, Slinning, K., Hansen, M.B. (red.), *Håndbok i sped og småbarns psykiske helse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Zachrisson, H.D, Lekhal, R., & Schjølberg, S. (2010). Barnehage og psykisk helse hos sped- og småbarn. I V. Moe, Slinning, K., Hansen, M.B. (red.), *Håndbok i sped og småbarns psykiske helse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Oversikt over vedlegg:

- 1) Forespørsel om deltagelse på intervju i forbindelse med masteroppgave
- 2) Intervjuguide

Vedlegg 1

Til _____

Mosjøen 10.12.2012.

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i tilpassa opplæring med fordypning spesialpedagogikk, ved Universitetet i Nordland. Jeg holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Tema for oppgaven er å undersøke hvordan førskolelærerne jobber med å tilrettelegge for trygghet og tilknytning, og hvordan det første året i barnehagen tilrettelegges for de yngste barna. Målsettinga med oppgaven er å få fram de gode praksisfortellingene som sier noe om dette temaet. Viktig er også førskolelærernes tanker omkring innholdet og dannelsen av yrkesrollen rundt de yngste barna i barnehagen.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 5 førskolelærere fra fem ulike barnehager. Dette innebærer at jeg kommer til barnehagen og intervjuer deg en gang. Spørsmålene vil dreie seg om erfaringer, utfordringer og aktive tiltak ved oppstart og tilvenning, foreldresamarbeid og barnehagens interne struktur, organisering og kompetanse.

Det er gitt tillatelse fra styrer i barnehagen din til at du kan bruke av din arbeidstid i intervjuet. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted. Du vil få intervjuguiden på forhånd.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltbarnehager eller personer vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen juni 2013.

Dersom du kan tenke deg å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 95 88 32 25, eller sende en e-post til sissel.bakke@vcfsn.kommune.no. Du kan også kontakte min veileder Anne Marit Valle ved Universitetet i Nordland på telefonnummer 75 51 77 52.

Studien er etter avklaring med Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), ikke registrert siden ingen personopplysninger fra intervjuene lagres som lydfil på data. Jeg skal heller ikke be om sensitive opplysninger på opptak med diktafon/mobiltelefon, som kan føre tilbake til informanten.

Med vennlig hilsen
Sissel Bakke
Ørneveien 26, 8665 Mosjøen

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur Telefonnummer

Vedlegg 2

Intervjuguide masteroppgave;

Hvordan jobber førskolelærerne med å tilrettelegge for trygghet, tilknytning og en god start i barnehagen?

erfaringer, utfordringer og aktive tiltak

Oppstart og tilvenning

Forberedelser før barnet starter? Erfaringer med dette?

Hvilke erfaringer har du med små barns oppstart i barnehagen?
Reaksjoner, adferd, behov

Hvilke utfordringer ser du i møte med de nye små barna som begynner i barnehagen?

Hvilke konsekvenser opplever du at barnehagestarten kan ha for små barn?

Hva tenker du er viktig når dere tar imot ettåringer med ulike behov og modenhetsnivå og det at de møter barnehagen med ulike forutsetninger.

Hvordan opplever du barnehagens rolle ved barnehagestart og adskillelsen fra foreldrene?
Hvordan støtter barnehagen barnet i å bevare de emosjonelle båndene barnet har til sine foreldre?

Hva tror du er viktigst for at barna skal oppleve trygghet og utvikle trygg tilknytning? Hvilke strategier bruker du/dere for å utvikle positive relasjoner til barnet/barna?

Samarbeid med foreldre

Barnehagen som støtte slik at foreldre kan klare adskillelsen på en god måte?

Hva er din erfaring med samarbeid med foreldrene til barna?

Deltar foreldre i planleggingen av barnets oppstart i barnehagen? Hvordan deltar de med dette, og hvor mye?

På hvilken måte jobber dere for å forstå hverandres erfaringsverden?

Barnehagens organisering og strukturelle faktorer

Hvordan opplever du organiseringen og strukturen i barnehagen deres? (plusser og minuser) erfaringer - utfordringer

På hvilke måte opplever du at strukturen i barnehagen påvirker de yngste barna?

Har du konkrete eksempler på organisering av barna hvor de synes å trives ekstra godt?

Er det noen situasjoner hvor noen av barna typisk mistrives/føler seg utrygge?

Hva kjennetegner dager med lite folk på jobb, eller mange vikarer?

Opplæring og veiledning til vikarer?

Pedagogisk kvalitet

Hva er pedagogisk kvalitet i jobben med de yngste barna slik du forstår det i din hverdag?

Begrepet medvirkning har fått stor vekt i den nye barnehageloven og i rammeplanen, og særlig medvirkning fra barns side. Det legges vekt på at barna skal være med og påvirke sin egen barnehagehverdag. Har du noen eksempler på situasjoner hvor de yngste barna er med og bestemmer over sin egen barnehagehverdag?

Bruker dere noen metoder for å kartlegge barns trivsel og utvikling?

Masteroppgaver i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1504-2863:

1/2004: Svendgård, Karl Jørgen: *Lese-/skrivevansker og henvisninger til PPT. Årsaksforklaringer på omfang henvisninger av lese- og skrivevansker til PPT Indre Salten.*

2/2004: Bakken, Christina: *Å ha et barn med utviklingsforstyrrelse. Foreldres utfordringer, vanskeligheter og mestringsstrategier.*

3/2004: Gaard, Gjertrud: *Tommy og Tigeren og ADHD. Er det mulig at Bill Watterson's tegneseriefigur Tommy har ADHD?*

4/2004: Knutsen, Oddbjørn: *Evalueringsarbeidet mot mobbing i fådeltskolen. Hva kan fremme eller hemme iverksettingen av gjennomføringen av et nasjonalt program mot mobbing ved ei fådelt øyskole?*

5/2004: Schjeldrup, Tove: *Å bo på Trastad Gård. Fortellinger fra dagliglivet på en sentralinstitusjon.*

6/2004: Gunnarsen, Leif Karl: *Matematikksscreening. Om å systematisere undersøkelsen av matematikkvansker i lys av kognitive prosesser eleven kan ha vansker med.*

7/2004: Leiros, Per Jostein: *Differensiering i en inkluderende skole. Hvorfor? Hvordan? Og lykkes de videregående skolene i Narvik.*

1/2005: Pettersen, Kjell Rune: *Jenter med ADHD. Hvordan kan flere jenter med oppmerksomhetsvansker og rastløshet bli oppdaget tidligere og få hjelp?*

2/2005: Lauritzen, Linda: *Arbeid med språk i barnehagen. Hvordan kan førskolelærerne fremme språklig bevissthet hos barna i barnehagen?*

3/2005: Laupstad, Solvi: *Foreldreerfaringer fra deltagelse på Carolyn Webster-Strattons kurs, hvordan påvirker erfaringene foreldrenes mestringsopplevelse? En case-studie av det første foreldrekurs i Lofoten.*

4/2005: Gjerstad, Oddny: *Hørselssimulering; et bidrag til styrking av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever i en skole for alle? En spørreundersøkelse blant lærere på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn i Nordland.*

5/2005: Holdahl, Randi: *Den første lese- og skriveopplæringa i skolen. Om betydningen av tidlig innsikt og tidlige tiltak*

6/2005: Bergerud, G. og Ringdal, L: *Initiativ i kommunikasjon. En casestudie som belyser initiativ i kommunikasjonen hos barn med Downs syndrom.*

7/2005: Olsen, Helen: *Om samarbeid barnevernsinstitusjon – skole. En intervjuundersøkelse med fokus på tilpasning i skole.*

8/2005: Asphaug, Paul: *Hvordan påvirker det fysiske læringsmiljøet ved Selfors ungdomsskole elevenes trivsel og læring? En studie om i hvilken grad det fysiske miljøet har betydning for hvordan elevene trives på skolen og om de oppfatter skolen som et godt sted å lære.*

9/2005: Valen, Randi Elisabeth: *PPT i møte med minoritetsspråklige elever. Hvordan kan PPT og samarbeidende skoler kartlegge læreforutsetningene hos en minoritetsspråklig elev henvist PPT? Et utviklingsarbeid med utgangspunkt i egen utvikling ved PPT for Nord-Troms, og tilhørende skoler med vektlegging på egen innovatørrolle.*

10/2005: Bratteng, Sylvi: *Læringskultur og atferdsvansker. Økt kompetanse i skolens daglige arbeid. Visjon og virkelighet. En litteraturgjennomgang og et aksjonsrettet kompetanseprosjekt.*

11/2005: Bang, Marit: *Olweus-programmet som pedagogisk redskap for relasjonsbygging.*

1/2006: Larsen, Ingrid Kolvik: *Musikk og sansemotorikk som spesialpedagogisk virkemiddel. Hvordan gi barn med psykisk utviklingshemming en bedre skolehverdag gjennom et strukturert musikk- og sansemotorisk treningsprogram?*

2/2006: Andreassen, Åse Helene: *Elevatferd som problematferd. Hvilken elevatferd opplever lærere som problematferd?*

3/2006: Danielsen, Hilde Kolstad: *Språktrening med Karlstadmodellen. En casestudie av foreldres erfaring med bruk av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker..*

4/2006: Hansen, Paula Magna: *Differensiering og tilrettelegging i klasserommet. Hvordan har prosjektet "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring" virket inn på klasseromspraksis ved Bodin videregående skole?*

5/2006: Stornes, Lars-Even: *Å skape en god lærings situasjon for elever med samspillsvansker. Et metodisk- og psykologisk/filosofisk fokus.*

6/2006: Rosø, Anne Mette: *Elevopplevelser av tilpasset opplæring i videregående skole*

7/2006: Myhre, Marit: *De nasjonale prøvene i lesing og skriving. Hvordan kunne om mulig de nasjonale prøvene bidra til å kartlegge elevers lese- og skriveferdigheter/-vansker, med tanke på tilpasning av opplæringen?*

8/2006: Efskind, Ragnhild: *Om innføring i tallene for 6- og 7-åringer. En studie med den hensikt å utvikle og forbedre matematikkundervisningen på begynnertrinnet.*

9/2006: Samuelsen, Brigit: *Arbeid, produksjon, opplæring og valg av videre utdanning.*

10/2006: Larsen, Liv: *Spesialundervisning og tilpasset opplæring i en videregående skole.*

11/2006: Thrana, Geir: *Veien tilbake til jobb – eller? Effekten av intensive lese- og skrivekurs for voksne med lese- og skrivevansker i attføringsløp.*

12/2006: Halsos, Kristin: *Dysleksi – En gave eller? En studie av voksne som fungerer godt, til tross for dyslektiske vansker.*

13/2006: Iversen, Ingjerd M.: *Evalueringsarbeid mot frafall i videregående skole. En casestudie ved Melbu videregående skole og Hadsel tekniske fagskole.*

14/2006: Fjærvoll, Espen: *Skolens vektlegging av undervisningen for elever med spesialundervisning. En intervjuundersøkelse ved to Bodø-skoler.*

1/2007: Grepperud, Marit: - "Alene..nei!" *Karlstadmodellen i forhold til voksne med afasi.*

2/2007: Frøberg, Heidi, Jeremiassen, Evy: *STRAKS. Et prosjekt for å utvikle en enhetlig og god skriftspråkopplæring i Bodø kommune. Evaluering av prosjektet*

3/2007: Hansen, Tove, Jacobsen, Siw: *Alle har en psykisk helse. – Et innovasjonsarbeid*

4/2007: Solstrand, Turid: *Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skolen – læreres syn på PPTs rolle*

5/2007: Sundt, Janne: *Premature barn. Hvordan fungerer oppfølgingstilbudet for denne gruppen sett i et foreldreperspektiv?*

6/2007: Kari Eldby: *Skolen og jenter med ADHD. Undertittel: Skravlete, fjollete, vimsete, bråkete jenter blir til skravlekjerringer – akkurat som mora si!*

7/2007: Ann Rigmor Hakstad Navjord og Randi Stranda: *Språket som døråpner - eller et hinder for deltakelse og utvikling? Språkstimulering i to barnehager med få minoritetsspråklige barn.*

8/2007: Rakel Magdalene Flaaten: *Samarbeid mellom skole og barnevern i en liten Nordlandskommune - En intervjuundersøkelse*

9/2007: Øvrevoll, Torunn (2007) "Mellom barken og veden". *Særlige utfordringer knyttet til barn og ungdom med Asperger syndrom.*

10/2007: Pettersen, Sissel (2007) *Arbeid mot frafall i videregående skole. Fra plan til tiltak.*

11/2007: Krogtoft, Bjørn-Arne(2007) *Dysleksi: en mirakelkur*

12/2007 Tone Salomonsen: *Utprøving og evaluering av læremidlet Minimatteklubben*

1/2008 Anne Mary H. Cebakk: *Hvordan er livet ditt? En casestudie basert på livshistorien til et fysisk funksjonshemmet barn*

2/2008 Eli Margrethe Ringkjøb: *Frafall i videregående skole. Elevens perspektiv. En single case studie*

3/2008 Lars Gjøviken og Torill Valøy Gjøviken:
Hvordan kan dataprogrammet "Skrive med bilder" brukes til skriftspråkstimulering?

4/2008 Siri Grytøyr: *Barnehagen og læring*
En kvalitativ undersøkelse om synet på læring i barnehagen

5/2008 Marit Pettersen: *Fra visjon til virkelighet. Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.*

6/2008 Hege Dahl Edvardsen: *Screeningtesten Språk 6-16 - Hvordan avgrenses testresultatet i ei elevgruppe i en mindre Nordlandskommune?*

7/2008 Berit Bjørnerud: *Hjelp for stamming med IKT som verktøy.*

8/2008 Karin Elisabeth Bruteig: *Ikke en dag uten! Sangen som verktøy i spesialpedagogisk arbeid.*

9/2008 Nina Røberg: *Læreres problemoppfatning og behov for støtte. Er det behov for supplerende veiledningstjenester?*

10/2008 Marianne Hunstad: *Sansehus - et trygt sted å være, et godt sted å lære - Hvordan utvikle en håndbok med aktuelle perspektiv på sansestimulering?*

11/2008 Rebekka Hagen Nykmark: *Språklige ferdigheter og vansker hos elever med lette og moderate hørselstap. En kartleggingsundersøkelse med bruk av "Språk 6-16".*

12/2008 Greta Skramstad og Nils Roger R. Mathisen: *Generelle lese-/skrivevansker i grunnskolen med dens oppfølgende henvisninger til PPD Sør-Troms. En tilnærming til skolens grunnlagsdokumentasjon*

13/2008 Heidi Mikalsen: *Én skole for alle? En tematisk livshistorieforskning med fokus på tilrettelagt opplæring.*

14/2008 Harry Mikalsen: *"Ikke gi dem svarene og løsningen først, men vis dem målet..." Hvordan påvirker Læringsplakaten våre arbeidsmåter?*

1/2009 Synnøve Ødegård: *Tilpasset opplæring i grunnskolen tidsrommet 1970 til 2008 - en historisk dokumentanalyse*

2/2009 Tone Bruland: *Særskilt tilrettelegging og tilpasning i LOSA*

3/2009 Merethe Olsen: *Bodø-modellen. Den nye desentraliserte og nettverksbaserte organiseringen av PPT i Bodø kommune*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1890-4998

1/2008 Trond Lckang: *Evalueringer fra oppfølgingsarbeidet av nyutdannede lærere*

1/2009 May Line Tverbakk: *"...men nå er det inni hodet mitt..." En studie av monoritetsspråklige elevers vilkår for utvikling av ordforråd i skolen*

2/2009 Åshild Botolfsen: *Når skal du begynne å undervise? Læringsarbeid i klassemøtet. Med vekt på klasseledelse og elevmedvirkning*

3/2009 Kathrin Olsen: *Erfaringer fra et foreldreveiledningsprogram for foreldre til barn med autismspekterdiagnoser*

4/2009 May-Britt Benjaminsen: *Hvorfor akkurat meg? Erfaringer fra en mangelfull tilpasset opplæring i skolen*

5/2009 Jan-Harald Notgevich: *Vi er i hvert fall best i verden når det gjelder trivsel*

6/2009 Hege Kristin Bang: *- Hvordan tilrettelegges matematikkundervisningen for de faglig sterkeste elevene på småskoletrinnet?*

7/2009 Marita Andreassen, Randi Pettersen: *Et alternativt medikamentfritt treningsprogram for elever med ADHD. Metode utviklet ved Dore-senteret i London*

8/2009 Anne Grete Ellingsen: *Hva skal nå barn med kunst? En casestudie om barns opplevelser og erfaringer med kunnsformidling i skolen*

9/2009 Marit Skaret: *Innovasjon i skolen. Samarbeid rundt elever med store funksjonsnedsettelse*

1/2010 Sidsel Boldermo: *Hvordan kan man i barnehage bidra til at barn med innadvendt atferd mestrer sosial samhandling? Et mestringsperspektiv på innadvendt atferd*

2/2010 Lill A. Sørensen; *Kan elever gjennom systematisk og veiledet skriving av begreper utvikle sin forståelse i matematikk? Gjennomføring av en innovasjon med bruk av digitalt verktøy for skriving i matematikk.*

3/2010 Elisabeth Berg; *Lesing i skuddet. Et leseprosjekt i videregående skole*

4/2010 Geir Selnes; *Matematikklærerens sin forståelse og beskrivelse av hvordan tilpassa opplæring bør utføres i klasserommet*

5/2010 Vibeke Øie; *Arbeid med lesestrategier på 7. trinn – nyttig del av læringsarbeidet eller bortkastet tid?*

6/2010 Susan Diana Andreassen; *Tilpasset opplæring – fra begrep til praksis. Med fokus på arbeid med muntlighet i Norskfaget*

7/2010 Sigrun Anne Sandnes; *"Kan vi vente med å se?" Hvordan observerer barnehagen barn som er i risikosonen for å utvikle språkvansker, og hva blir gjort for å forebygge slike vansker?*

8/2010 Lill-Karin Pedersen; *Early Years Literacy Program- en helhetlig undervisningsmetode. En undersøkelse av hvordan "EYLP" kan styrke selvoppfatning, mestring og motivasjon hos elever i lese- og skriveopplæringen, som ikke får den utvikling som forventet.*

9/2010 Trine-Lise Varfjell; *Gutter og lesing*

11/2010 Wenche Helsingeng; *Den voksne CI-bruker og kommunen: Hvordan fungerer dette samfunnet?*

12/2010 Brit Johanne Pedersen; *To mestringshistorier. Livshistorieforskning med fokus på tilpasset opplæring for minoritets elever i norsk skole*

13/2010 Eirin Furre Nilssen; *"Ka gjør æ når alt e borte etter to minutta?". En studie av lærerens rolle i utviklingen av gode, strategiske lesere*

14-2010 Anne-Trine Kristiansen; *...Sånn muntlige høytlesningsfag...En casestudie av arbeid med muntlige tekster i skolen etter kunnskapsløftet*

15/2010 Mona Lisa Strand; *Det ble litt opphøring med ordene. En studie av elever på femte trinns lesevaner og bruk av lesestrategier*

16/2010 Torill Birkclund og John Berg; *Lærerkompetanse - en viktig faktor i den skriftspråklige begynneropplæringen*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Universitetet i Nordland, serie ISSN:1890-4998

1/2011 Nina Krogstad: *Hvilke tiltak benytter skolen seg av når de legger til rette for faglig og sosial utvikling hos elever med diagnosen ADHD? En survey-undersøkelse med bruk av prestrukturert spørreskjema*

2/2011 Ingvild Andreassen: *Hvordan vurderer styrere, helsesøstre og barnevernspedagoger det tverretatlige samarbeidet i forhold til førskolebarn med særskilte behov? En intervjuundersøkelse med fokus på barnehagen*

3/2011 Liesl Kristensen og Oddbjørg Mellingen: *Vi må jo kunne det, for at elevene skal lære ... Elever med dysleksi og PC*

4/2011 Hege Ross: *"Du ender jo alltid opp med de snille klassene" - Gode relasjoner i forebygging og reduksjon av samspillsvansker*

5/2011 Tone Dalen: *Rosa og blå. Lesepraksis i barnehagen. En diskursanalyse av leseaktiviteter i et likestillingsperspektiv*

6/2011 Anne Line Bruun: *En analyse av læreverk i matematikk i forhold til Læreplanverket for Kunnskapsløftet*

7/2011 Janne Vik Lossius: *Utvikling av estetisk kompetanse i skolen. "Every learning has a little pain"*

8/2011 Sølvi Solhaug og Britt Inger Wigen: *Om tilpasset opplæring i skolen for elever i utsatte livssituasjoner*

9/2011 Tommy Hanssen: *Hvilke effekter kan intensiv trening med Magnimaster Gold ha på ulike deler av leseprosessen hos elever med dysleksi?*

10/2011 Mia van Rijn-Janssen: *Tilpasset Opplæring ved skoleforberedende aktiviteter Et aksjonsforskningsprosjekt i barnehagen*

11/2011 Hilde Hansen og Kaisa Ludviksen: *Lærernes psykososiale arbeidsmiljø En casestudie med livshistorieintervju som metode*

12/2011 Odd Magne Nicolaisen og Kristin Willassen: *Små barn og psykisk helse. En casestudie med intervju som metode*

13/2011 Bente Forsbakk: *Er 451 større eller mindre enn 541?" Posisjonssystemet – en av de viktige byggesteinene i matematisk kompetanse*

14/2011: Tove Th. Heggedal. *Samhandlingen mellom PP-tjenesten og den videregående skolen. Hva skjer når PP-tjenesten integreres i skolens elevtjeneste? I hvilken grad kan det bidra til utviklingen av en lærende skole?*

- 15/2011 Evy Janne Jensvoll: *Om gutter og læreplaner. En studie om endringer i læreplanene og mulige konsekvenser for guttenes motivasjon og læring.*
- 16/2011 Lill-Anita Hamran og Anne Brit Larsen: *Elever med epilepsi i grunnskolen 1.-7.trinn.*
- 17/2011 Tore Tverbakk: *Rektor, jeg lærer best når jeg har to lærere i matematikk! En studie av rektors bruk av eleverfaringer i arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen.*
- 18/2011 Lillian Egren: *Skolevegring i videregående skole*
- 19/2011 Natallia Bahdanovich Hanssen: *Ka ska vi gjør i dag? En casestudie om musikkens påvirkning på utvikling av ordforståelse og ordforråd hos 3-4 års barn*
- 1/2012 Anne-Rita Kolberg: *Ut fra to skolehistorier – hva gjør at noen klarer å gjennomføre videregående skole og andre ikke?*
- 2/2012 Hanne Marit Kvitting: *Erfaringer med kartleggingsverktøyet DAT-Kon*
- 3/2012 Berit Opland: *Henvisninger til PP-tjenesten - en studie av hvordan henvisningskategoriene fordeler seg i forhold til alder og kjønn*
- 4/2012 Helene Myrvoll Pettersen: *Samarbeid mellom hjem og skole. En studie av hvordan to foreldre til barn med diagnose innenfor autismespekteret opplever samarbeidet med skolen*
- 5/2012 Anne Grete Altermark: *LOSA. Lokal opplæring i samarbeid med arbeidslivet. Elvers erfaring med opplæringsmodellen*
- 6/2012 Inga Øybekk: *Samarbeid mellom skole og statlige omsorgssentre for enslige mindreårige asylsøkerbarn. En kvalitativ casestudie med fokus på samarbeid om opplæring*
- 7/2012 Riibe, Margrethe, Madland, Sidsel Eivik: *Hva har rektors ledelse av skolen som organisasjon å si for elevens leseopplæring?*
- 8/2012 Lien, Heidi og Gerd Valla: *Hvordan har prosjekt "Leselyst" bidratt i arbeidet med å forebygge for lese- og skrivevansker i førskolealder? En intervjuundersøkelse av erfaringer til informanter fra helsestasjoner og barnehager i en nordlandskommune*
- 9/2012 Tone Fjell Dahl og Kent Nyheim: *Kan bruk av relasjonspedagogikk i klasserommet bidra til å redusere relasjonell aggresjon mellom jenter? En studie i videregående skole, studiespesialiserende linje*
- 10/2012 Nina Zachariassen: *Hvordan kan Lesefokus bidra til å tilpasse opplæring i lesing og skriving til alle elevene i første klasse? En kvalitativ studie av læreres erfaring med bruk av metoden Lesefokus.*
- 11/2012 Jan Arne Pettersen: *Læring mellom dilemma og kaos? Bruk av entreprenørskap som arbeidsform i videregående opplæring*

12/2012 Tanja Sandvik: *«det er mange melodier i fiolinen – om man bare kan finne dem» – fra sakkyndig vurdering til en praktisk og målrettet IOP*

13/2012 Ragnhild Øines Knutstad: *Om tilpasset og strukturert opplæring for elever med autisme i grunnopplæringen. Hvordan gjøre det i praksis?*

14/2012 Sissel Therese Normann Repvik: *Erfaringer og opplevelser fra prosjektet tidlig intervensjon i regi av KoRus-Nord – håndtering og forebygging av atferdsproblematikk i grunnskolen*

15/2012 Gunn-Karin Monsen: *Hvordan kan dårlig læringsmiljø forbedres gjennom god klasseledelse...*

16/2012 Marianne Pettersen: *Tilpasset opplæring for elever med tourettes syndrom...*

17/2012 Rønnaug Benjaminsen: *Om tilpasset opplæring med vektlegging på sosial kompetanse...*

18/2012 Lisa Stien Strand: *«Kanskje jeg har lyst på ei utfordring, eller noe sånt?» Tilpasset opplæring for den faglig sterke eleven med fokus på skjønnlitteraturundervisning*

19/2012 Elin Aaness: *Læraren og eleven. Den komplekse bildeboka og opplevinga*

20/2012 Anne Karin Kvitnes: *Språkstimulering, språkkartlegging og tiltak ved språkvansker i barnehagen*

21/2012 Nina Aaker: *"NY START" en studie av hvordan et utvalg lærere anvender og vurderer metoden "Ny start"*

1/2013 Hans-Jacob Engen: *Religion som didaktisk faktor - en undersøkelse av religionens plass og muligheter i norskopplæringa av voksne flerspråklige*