



Masteroppgave

Ettåringen i barnehage. Om tilknytning i tilvenning

En kvalitativ studie av barnehagelæreres forståelse, og praksis, i tilknytnings- og tilvenningsarbeid

Kine Kverneland

Innholdsfortegnelse

1. TEMA	1
1.1 FORMÅL OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	2
1.2 BEGREPENE TILKNYTNING OG TILVENNING	3
1.2.1 Tilknytning	3
1.2.2 Tilvenning	5
1.3 ANDRE BEGREPER	6
2. STATUS PÅ FELTET: ETTÅRINGEN I BARNEHAGE	7
2.1 TILKNYTNINGSBASERT TILVENNING	8
2.2 LOVVERKET OM TILKNYTNING OG TILVENNING I BARNEHAGEN	10
2.3 FORSKNING	11
2.3.1 Personalets kompetanse	13
2.3.2 Trygg sekundærtilknytning	14
2.3.3 Gruppestørrelse	16
2.3.4 Dagsrytme og lek	16
2.3.5 Foreldresamarbeid	17
2.4 TRYGGHETSSIRKELEN (COS)	18
3. TEORI OM TILKNYTNING	20
3.1 BOWLBY OG AINSWORTHS FORSKNING	21
3.1.2 Tilknytningsbåndets funksjon	22
3.1.3 Tilknytningssystem, tilknytningsatferd og tilknytningsrelasjon	22
3.1.4 Arbeidsmodeller	24
3.1.5 Bowlby om ettåringens tilknytningsfase	26
3.1.6 Fremmedsituasjonen og ulike tilknytningsmønstre	27
3.2 KRITIKK AV TILKNYTNINGSTEORIEN	29
3.3 STØTTENDE OMSORG	30
3.4 MØTE-ØYEBLIKK	31
3.5 INNTONING	32
4. METODE	34
4.1 DEN KVALITATIVE METODEN	35
4.2 INTERVJU	36
4.3 GODE SPØRSMÅL	37
5. INNSAMLING AV DATA, FREMGANGSMÅTE OG REFLEKSJONER	39

5.1	UTVALG, INTERVJUGUIDE OG TRANSKRIPSJON	39
5.2	ETISKE REFLEKSJONER	42
5.3	PÅLITELIGHET, GYLDIGHET OG GENERALISERBARHET	43
5.4	ANALYSE OG DRØFTING	45
6.	ANALYSE	48
6.1	MIKROSTRUKTUR: FORSTÅELSE OG PRAKSIS	48
6.1.1	Trygghet	49
6.1.2	Trygg vs. Utrygg tilknytning	50
6.1.3	Bakgrunnen for forståelsen	51
6.1.4	Foreldresamarbeid	53
6.1.5	Omsorg	54
6.1.6	Personalsamarbeid	54
6.1.7	Øvrige virkemidler	56
6.2	MAKROSTRUKTUR	58
6.2.1	Investeringen kommer først	58
6.2.2	Personalet må yte omsorg	60
6.2.3	Trygge foreldre er gjerne lik trygge barn	60
6.2.4	Velfungerende personalsamarbeid er lik trygge ansatte	62
6.2.5	Det meste kan kontrolleres via kunnskap og organisering	62
7.	DRØFTING	63
7.1	HVORDAN FORSTÅR BARNEHAGELÆRERE ETTÅRINGENS TILKNYTNINGSBEHOV?	63
7.1.1	Trygghet	63
7.1.2	Trygg vs. Utrygg tilknytning	64
7.1.3	Bakgrunnen for forståelsen	68
7.2	HVA VEKTLIGGER BARNEHAGELÆRERE I DET PRAKTISKE ARBEIDET MED TILVENNING?	70
7.2.1	Foreldresamarbeid	70
7.2.2	Omsorg	72
7.2.3	Personalsamarbeid	73
7.2.4	Øvrige virkemidler	76
8.	OPPSUMMERING	79
8.1	SVAR PÅ PROBLEMSTILLINGEN OG FORSKNINGSSPØRSMÅLENE	79
8.2	FUNNENES BETYDNING, OG VIDERE FORSKNING	82

KILDELISTE	84
VEDLEGG 1: MELDESKJEMA TIL NSD	90
VEDLEGG 2: SAMTYKKEERKLÆRING	99
VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV TIL KONTAKTPERSON OG BARNEHAGESTYRERE	101
VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE	103

Forord

Med disse ordene markeres et punktum for en lang studietid. «Veien er målet» sies det så fint, og jeg fylles av takknemlighet for denne reisen. Årene mine som student har i aller høyeste grad vært avgjørende for hvem jeg, ved dette veiskillet, nå er. Jeg kan endelig, rakrygget, kalle meg spesialpedagog. Tanken på at et helt arbeidsliv venter rundt neste sving er overveldende og fin. Først og fremst gleder jeg meg til alle møtene jeg skal få oppleve: de mellommenneskelige, de relasjonelle. Attribusjon til innsats, fremfor evner, har kanskje vært min viktigste lærdom langs denne veien — noe jeg vil kjempe for å kommunisere videre til menneskene jeg møter fremover.

Denne innsikten kom ikke av seg selv, og her ønsker jeg å løfte frem «flokket min» som viktige bidragsytere. Den lille kjernen av mennesker som har heiet fra sidelinjen. De som har vandret ved min side, og ofte staket ut kursen for meg, i både med- og motvind:

Jonathan og **Andrea**. Mine fremste læremestere, min sterkeste motivasjon. Interessen for livets begynnelse, og tilknytningens avgjørende betydning, har først og fremst kommet til meg via dere. Så tusen takk, mine kjære barn. Takk, **Herman**. Du er fantastisk, og uten deg hadde ikke dette prosjektet vært mulig å realisere. Takk, **mamma**. For uvurderlig korrekturhjelp, og klargjørende perspektiver når egne tanker har vært tåkete. Takk, **Anita**. Du ga meg et nødvendig dytt gjennom videregående, og introduserte meg for barnehagen som arbeidsplass. Oppgavens tema, og utvalg, ble også funnet frem til ved hjelp av deg.

En stor takk rettes også til **Stine Vik**, min veileder og veiviser, i en spennende og lærerik oppgaveprosess. Dine råd, tålmodighet og motiverende ord har betydd mye. Jeg vil også gjerne takke **Bess. M.Thormodsæter**, som tok ansvaret for å presentere prosjektet mitt for utvalget. Og ikke minst **barnehagelærerne**, som ga av sin tid og kunnskap: tusen takk. Ellers vil jeg takke øvrig **familie**, **venner** og **medstudenter**. Dere er alle nevnt og langt fra glemt. Mange har støttet og oppmuntret meg, og stadig spurt «hvordan går det med skrivingen?». Takk skal dere alle ha.

Jeg kjenner meg heldig og forventningsfull når jeg nå tar fatt på en ny veistrekning.

Kine Kverneland, mai 2017

Sammendrag

Denne studien har til formål å øke kunnskapen om ettåringen i barnehagen, med fokus på tilknytning i tilvenningsperioden. Som en tilnærming til denne tematikken er det her blitt gjennomført intervjuer med fire barnehagelærere, med bakgrunn i følgende problemstilling: «Hvordan forstår barnehagelærere ettåringens tilknytningsbehov, og hva vektlegger de i det praktiske arbeidet med tilvenning?».

Med utgangspunkt i det ovennevnte spørsmålets utforskende karakter, og valget om å intervju noen få barnehagelærere grundig, er denne oppgaven styrt av den kvalitative forskningsmetoden. Med målsettingen om å forstå barnehagelærerne gjennom deres egne beskrivelser knyttet til undersøkelsens tema, og følgelig fortolke det på bakgrunn av min egen forforståelse, tilhører denne oppgavens vitenskapsteoretiske bakteppe hermeneutikken. Intervjuene er av typen semistrukturerte livsverdenintervjuer, organisert under hovedkategoriene: tilknytning og tilvenning. Gjennom analysemetoden «the constant comparative method», er datamaterialet utledet av intervjuene blitt kodet og analysert, og et sett hovedtema er vasket frem, innordnet forståelse- og praksiskategoriene.

Den store majoriteten av norske ettåringer går i barnehage, og andelen er stadig økende. Disse tendensene er av nyere dato, og de store strukturelle og prosessuelle endringene i norsk barnehagesektor de senere år ser ut til å ha hatt noen uheldige konsekvenser. Blant annet er det fremkommet at den pedagogiske tilpasningen, rettet mot de yngste barnehagebarna, ikke alltid holder helt tritt kvalitetsmessig. Via forskning og teori er det blitt tydeliggjort at tilvenningsperioden, og fokus på at ettåringen skal bli trygt tilknyttet noen i personalet, er sentral for at de yngste barna skal oppleve trivsel og ha det bra i barnehagen — fremfor å kjenne seg utilpass og stresset. Barnehagelæreres oppfatning av tilknytningsbegrepet og dets implikasjoner, vil til stor del styre hvordan de anser egne muligheter til å representere trygghet for barnehagebarna. Derfor står dette som denne undersøkelsens hovedkategorier: barnehagelæreres forståelse og praksis.

Barnehagelærerne i denne studien oversetter «ettåringens tilknytningsbehov» med «behov for trygghet». Denne tryggheten handler i følge dem hovedsakelig om at de yngste barnehagebarna blir møtt med omsorg. De snakker om godt tilknytnings- og tilvenningsarbeid som en investering for det videre. Og som et godt grunnlag for tilfredsstillende omsorgsarbeid, blir foreldre- og personalsamarbeid løftet frem som helt

sentrale faktorer. Barnehagelærerne i denne undersøkelsen snakker mer om foreldres rolle i godt tilknytnings- og tilvenningsarbeid, enn spesifikt om ettåringen. De oppgir stor tro på, og erfaring med, at de via kunnskap og organisering har høy grad av kontroll i arbeidet med tilknytning og tilvenning. Unntakene er at interne uenigheter i personalgruppen rundt graden av foreldreinvolvering, samt den strukturelle faktoren «antall barn per voksne og antall barn per avdeling», kan virke forringende på deres tilknytnings- og tilvenningsarbeid.

Summary

This study aims at increasing the knowledge base about one year old children in day-care, focusing on attachment during the initial adjustment period. The topic is approached through interviews with four kindergarten teachers, framed with the following issue: «How do kindergarten teachers understand the one year olds attachment needs, and what do they emphasize in their practical work during the initial adjustment period?»

With this question in mind, and the choice to interview a few kindergarten teachers thoroughly, this paper is governed by qualitative research methods. Pursuing the goal of understanding kindergarten teachers by their own descriptions in relation to the chosen theme, interpreted with my own understanding, this papers scientific theory belongs within hermeneutics.

The interviews are performed as semi-structured life world interviews, organized under two main categories: initial adjustment and attachment. Thru the analysis method «the constant comparative method», the data material has been derived, then coded and analysed, and a set of main themes selected within the categories of understanding and practice.

The large majority of Norwegian one year olds are in day-care, and the proportion is steadily increasing. This tendency is rather new, and the structural and process related changes within Norwegian day-care of late, may have had adverse consequences. Among other things it has been shown that the pedagogic practices, aimed at the youngest day-care children, is not always maintaining high enough quality. New research and theory has made it clear that the initial adjustment period, and focusing on the one year old and tended attachment towards someone in the day-care, is a key piece in creating an environment where the youngest children can feel well – instead of restless or anxious.

The kindergarten teacher's perception about the attachment term and its implications will largely dictate how they see their own possibilities to represent safety for the children. Therefor this stands as the papers main categories: The kindergarten teachers understanding and practice. Kindergarten teachers in this study translate «the one year olds attachment needs» with «need for safety». According to them, this safety mainly means that the youngest children are met with care. They talked about good work with attachment and initial adjustment as an investment. As a good base for quality day-care work, both «parent cooperation» and «colleague cooperation», were highlighted as very important

factors. The kindergarten teacher's emphasised to a larger degree the parents role in good attachment and initial adjustment work, more than the one year old themselves. They said to have high belief in, and experience with, that they thru knowledge and organization have good control of their work with attachment and initial adjustment. The exceptions where these two potentially restraining factors: Internal disagreements within the staff group regarding parent involvement, and the structural factor «amount of children per adult, and amount of children per group».

1. Tema

Denne oppgavens tema er ettåringens tilknytningsbehov og tilvenningsperioden i barnehagen. Påvirket av Bowlbys banebrytende forskning fra midten av forrige århundre — på små barns opplevelse av separasjoner fra sine nærmeste omsorgsgivere — er majoriteten av nåtidens teorier om barns utvikling samstemte i sitt syn på barnet som predisponert for å søke mening og forståelse fra livets første stund. Det snakkes med rette om et paradigmeskifte når det gjelder synet på de yngste barnas behov (Abrahamsen, 2015).

Tilknytningsteoriens utgangspunkt var barnet og dets relasjon til mor som nærmeste omsorgsperson, og hva slags konsekvenser det fikk for småbarnets utvikling dersom det opplevde separasjon fra henne over lengre perioder (Bowlby, 1969). Denne studiens fokus rettes mot barns sekundære tilknytningspersoner og -bånd, i barnehagen. 82 % av norske barn mellom ett og to år går i barnehage og tilbringer derav brorparten av sine våkne timer ivaretatt av barnehagepersonell (Drugli, 2014; Statistisk sentralbyrå (SSB), 2017). Med utgangspunkt i kunnskap om barnets tilknytningsbehov er det nødvendig at andre omsorgspersoner tar over i foreldrenes fravær, og etablerer en trygg sekundær tilknytningsrelasjon til barnet (Bowlby, 2007). Dersom dette ikke forekommer kan det medføre uheldige konsekvenser for ettåringen i barnehagen, i form av stress og utilpasshet, som i kjølvannet kan påvirke barnets utvikling negativt (Bowlby, 2007; Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016).

Tilvenningsperioden viser til barnets innledende møte med barnehagen, og prosessen barnet og dets foreldre gjennomgår de første dagene barnet skal venne seg til barnehagemiljøet (Fagereng, 2015, s 16). Tilvenningens hovedsakelige formål handler blant annet om at barnet skal gis mulighet til å bli godt nok kjent med minst én i personalet, og knytte et sekundært tilknytningbånd som substitutt for foreldrene (Broberg, Hagström & Broberg, 2016, s. 131). Dette er sentralt i tilknytningssammenheng, og tilvenningsperioden vurderes her som særlig relevant når det gjelder ettåringens mulighet til å utvikle trygge tilknytningsrelasjoner til barnehagepersonalet. På bakgrunn av det ovennevnte har jeg formulert følgende problemstilling:

«Hvordan forstår barnehagelærere ettåringens tilknytningsbehov, og hva vektlegger de i det praktiske arbeidet med tilvenning?»

Broberg m.fl. (2016, s. 244-245) skriver at hva pedagogene tenker om tilknytningsbegrepet og hva det innebærer, i stor grad vil innvirke på hvordan de anser egne muligheter til å representere en

trygg havn og base for barna i barnehagen. Dette betyr at kunnskapen barnehagelærerne har om tilknytningens betydning blant annet vil påvirke hvordan de planlegger og organiserer tilvenningsperioden.

På tross av at kunnskapen om småbarnas tilknytningsbehov eksisterer, har forskning avdekket at den dessverre ivaretas dårlig i mange av Norges barnehager. Landets barnehager holder generelt god kvalitet sammenliknet med internasjonale forhold (Drugli, 2014), men dette rettferdiggjør ikke at de yngste barna har det «middels» i barnehagen (Fredheim Storvik, 2015). Abrahamsen (2015, s. 105) peker på at kompetansen rundt betydningen av tilknytning og emosjonell tilgjengelighet, er gitt de fleste barnehagelærere via utdanningens teorigrunnlag, men at fagkunnskapen anvendes usystematisk og sporadisk i barnehagemiljøene.

1.1 Formål og forskningsspørsmål

Målet med denne undersøkelsen er å finne ut mer om hvordan ettåringens tilknytningsbehov forstås av barnehagelærere, og hva de vektlegger i det praktiske arbeidet med tilvenning. Basert på ønsket om å gå i dybden på intervjupersonenes forståelse har jeg valgt å benytte kvalitativ forskningsmetode, drevet av et hermeneutisk tankesett — med målsetting om å stadig utvikle forståelsen av sosiale fenomener, som utgangspunkt for denne studien (Thagaard, 2013; Thomassen, 2016). Fremgangsmåtene vil bli mer inngående, og ytterligere beskrevet i oppgavens metodedel. Utover oppgavens problemstilling er følgende tre forskningsspørsmål formulert:

- Hva mener barnehagelærere virker fremmende på godt tilknytnings- og tilvenningsarbeid, rundt ettåringen i barnehagen?
- Hva mener barnehagelærere virker hemmende på godt tilknytnings- og tilvenningsarbeid, rundt ettåringen i barnehagen?
- Hvordan oppgir barnehagelærere at de fremmende, og hemmende, faktorene påvirker deres praktiske arbeid med tilknytning i tilvenning, rundt ettåringen i barnehagen?

Denne oppgaven har et generelt pedagogisk anliggende, hvilket betyr at jeg har valgt bort å direkte belyse spesialpedagogiske perspektiver. Likevel kan oppgaven leses som et bidrag til å forstå tilknytningsprosesser også i spesialpedagogiske kontekster i barnehagen, fordi tilknytning i tilvenning er viktig for alle barn, det være seg spesielle behov eller ei. I styringsdokumentene for barnehagene står inkludering av alle barn i et fellesskap, frem som hovedprinsipp. Inkludering forstås her som samtlige barns rett, uavhengig av bakgrunn, og med utgangspunkt i sine

individuelle forutsetninger, til deltakelse i fellesskapet med sitt unike bidrag (Solli & Andresen, 2012, s. 172). Spesialpedagogikkens sentrale faglige oppgaver handler blant annet om å jobbe *forebyggende* (Tangen, 2008, s.17). Barn med spesielle behov skal få det de trenger av hjelp og støtte i lys av det inkluderende fellesskapet (barnehageloven, 2005). Her betyr inkludering et godt møte med barnehagen, hvor tilknytning i tilvenning har høy prioritet; et hensiktsmessig utgangspunkt for det videre. I dette ligger eksempelvis anerkjennelse av at tilvenningstiden barn har behov for er individuell, og at barnehagepersonalet evner å kjenne igjen barns tilknytningsmønstre i barnehagen (Broberg m.fl., 2016). Kunnskap om, og fokus på, de første årenes sentrale betydning som base for all videre utvikling er sentral. Og kan knyttes spesielt til den spesialpedagogiske grunnkompetansen om barns utvikling som barnehagepedagoger skal inneha. Å være seg dette ansvaret bevisst handler om at barnehagepersonalet kan, forstår og anvender, prinsippene bak teorien om tilknytning (Abrahamsen, 2015). Dette innebærer stødig og oppdatert kunnskap om de kvalitetene som gir grobunn for etablering, og vedlikehold, av et godt og varig samspill mellom liten og stor. Menneskesynet tilknytningsteorien hviler på beskrives som troen på at menneskets psykiske utvikling skapes, synliggjøres og forandres i rommet for mellommenneskelig kontakt (Abrahamsen, 2015, s. 15-21).

Store internasjonale forskningsbidrag har avdekket at de yngste barnehagebarna er i en utsatt posisjon, når det gjelder å få sine tilknytningsbehov tilfredstilt i barnehagen (Ahnert, Gunnar, Lamb & Barthel, 2004; Vermeer & IJzendoorn, 2006). Det viser seg at også omsorgskvaliteten i norske barnehager, når det gjelder ivaretagelse av de yngste barna, varierer mye, og Drugli (2014, s. 59) understreker i sammenheng med dette at mer forskningsbasert kunnskap er nødvendig. Noen denne studien søker å bidra til. Her følger en innføring i oppgavens hovedbegreper: tilknytning og tilvenning.

1.2 Begrepene tilknytning og tilvenning

1.2.1 Tilknytning

Tilknytning handler om den prosessen som leder til at det mellom barnet og dets nærmeste omsorgsgivere oppstår et sterkt følelsesmessig «bånd», som er utgangspunktet for de første emosjonelle relasjoner barnet knytter til sine omsorgspersoner (Schibbye, 2012, s. 102). Mennesker inngår tilknytningsrelasjoner gjennom hele livet, men perioden fra seks måneder til treårsalderen beskrives som særlig prekær når det gjelder samspillserfaringer mellom barnet og omsorgspersonene, som et grunnlag for barnets videre selvfølelse (Bowlby, 1980).

Tilknytningsbegrepet er todelt og viser til en tilstand av å være tilknyttet og kvaliteten i tilknytningen, og den kan variere fra trygg til utrygg (Schibbye, 2012, s. 102). Trygg tilknytning handler om at barnet har et forutsigbart, trygt og kjærlig bånd til en tilknytningsperson (Bowlby, 2007, s. 309). På hvilken måte barnets tilknytning til den voksne utvikles handler primært om hva slags type omsorg barnet mottar: Hvor lydhør omsorgsgiver er for barnets behov, samt hvor forutsigbare den voksnes reaksjoner oppleves for barnet (Broberg, Granqvist & Ivarsson, 2008, s.152). Tilknytningens funksjon dreier seg om å beskytte barnet mot det som truer overlevelsen, både innenfra og utenfra: At barnet utvikler, og bevarer, evnen til å benytte et spesielt utvalg av mennesker for å oppnå beskyttelse og trygghet i faretruende settinger (Broberg m.fl., 2008, s. 143).

Øiestad (2016, s. 103) tegner et bilde av barnets tilknytningsrelasjoner som et sted hvor det går sin aller første «skole», hvor læringsmålet handler om å utvikle evnene til opplevelser, kommunikasjon og følelsesregulering. Gjennom nærkontakt med sensitive voksne lærer barnet hvordan det skal forholde seg til egne følelser og behov. Bowlby påpeker hvordan barnet i evolusjonsmessig forstand, og lik nesten samtlige pattedyr, fødes med atferdssystemer klare til aktivering for å sikre nærhet til omsorgspersoner og beskyttelse mot fare (Bowlby, 1969, s. 224). Tilknytning kan således sies å være evolusjonsbasert, men også allmennmenneskelige, fordi den eksisterer i alle kulturer og viser seg i løpet av barnets første 18 måneder (Kvillo, 2008, s. 197).

Tilknytningsteorien påpeker hvordan disse tidlige erfaringene tar plass i barnets hjerne som såkalte mentale representasjoner, eller arbeidsmodeller, og dermed legger grunnlaget for barnets videre utvikling av sin personlighet. Tilknytning uttrykker relasjonen mellom det lille, og i mange forstander hjelpeløse, barnet og dets nærmeste omsorgsgiver (Broberg m.fl., 2008, s. 13). Dette samspillet handler fra omsorgsgivers side om en forpliktelse, og et ønske, om å støtte barnets mange, kontinuerlige behov. Dette skaper en vedvarende indre representasjon hos barnet, basert på relasjonen til den nærmeste omsorgspersonen — en barnet søker nærhet hos ved for eksempel stress. Samtidig er denne relasjonen mer enn å søke kontakt ved fornemmelsen av fare: Tilknytning er en av våre sterkeste følelsesmessige relasjoner. I følge Ainsworth blir tilknytningen over tid forankret i hvem vi er som mennesker og hvordan vi strukturerer våre indre liv (Broberg m.fl., 2008, s. 49).

Formålet med tilknytning kan beskrives som en opprettholdelse av akkurat passelig mengde nærhet til en voksen som beskytter barnet, slik at det ligger til rette for optimal vekselvirkning mellom utforskning og trygghet (Broberg m.fl., 2008, s. 158). Schibbye (2012, s. 103-104) oppsummerer

hvorfor en trygg tilknytning er viktig for barnets utvikling ved å understreke at evnen til følelsesregulering, både når det gjelder barnets egne følelser og omsorgspersonens følelser, er lettere for barn i en trygg tilknytningsrelasjon. Omsorgspersoner som er emosjonelt tilgjengelige og responsive nærer opp under barnets egne evne til å være målrettet og intensjonal. Trygt tilknyttede barn har også større rom for å repetere handlinger og reflektere i prosessen, og dermed, i følge Schibby (2012, s. 103-104), bearbeide sine egne opplevelser følelsesmessig. Mens utrygge barn blir okkupert av å til stadighet måtte overvåke og ha kontroll på om omsorgspersonene er psykisk og fysisk tilgjengelige, og mister dermed muligheten til å utforske og utvikle en egen selvstruktur. Hun påpeker også at foreldre som selv opplever trygg tilknytning i voksen alder, samt i egen barndom, har bedre forutsetninger for å skape trygge tilknytningsrelasjoner mellom seg og egne barn (Schibby, 2012, s. 103-104).

1.2.2 Tilvenning

Tilvenningsbegrepet viser i denne sammenheng til barnets innledende møte med barnehagen, og prosessen barnet og dets foreldre gjennomgår de første dagene barnet skal venne seg til barnehagemiljøet (Fagereng, 2015, s. 16), som nevnt innledningsvis. Når barn starter i barnehagen er det vanlig prosedyre med en tilvenningsprosess for barnet, for å lette overgangen fra hjem til barnehage. Det er en stor forandring for den lille, å gå fra hjemmemiljø til et insititusjonsmiljø, hvor barnet blir overlatt til mange ukjente store deler av dagens våkne timer. Den «klassiske» barnehagetilvenningen varer ofte i tre til fire dager. Hvorpå foreldrene er sammen med barnet hele den første dagen i barnehagen, har noe tid separert fra hverandre dag to, mens barnet gjerne forventes å være alene dag tre med noe kortere dag. Den fjerde dagen er det vanlig prosedyre at barnet har en omtrentlig full dag i barnehage (Fagereng, 2015, s. 52-55). Perioden som vies tilvenning er sentral for hvordan barnet opplever barnehagestarten (Broberg m.fl., 2016). Man ser gjerne et effektivitetsfokus når det gjelder barnets oppstart i barnehagen, fordi majoriteten av arbeidsgiverne ikke tilbyr mer enn tre dager betalt permisjon knyttet til foreldres deltakelse i tilvenningsperiode (Fagereng, 2015, s. 52). Av lignende praktiske hensyn foregår det ofte mange parallelle tilvenninger av flere barn samtidig.

De fleste barnehager velger én primærkontakt i personalet for det enkelte barnet og dets familie, som er tiltenkt å knytte særlige bånd den første tiden (i tråd med behovet for en sekundær tilknytningsperson). Men dette gjelder ikke alle barnehager, noen setter fokus på ønsket om at barnets skal kjenne seg trygg på «hele» personalgruppen fra start (Broberg m.fl., 2016, s. 137). Det er mange hensyn å ta når det kommer til tilvenningens utforming, og metodene varierer gjerne en del fra barnehage til barnehage.

Tilvenning har tre hovedsakelige formål: 1. Barnet skal venns til det nye miljøet, 2. Barnet skal gis mulighet til å bli godt nok kjent med minst en i personalet - knytte et sekundært tilknytningbånd som substitutt for foreldrene og 3. Gjøre barnet fortrolig med å klare seg uten foreldrene i lange perioder i løpet av dagen, og være trygt nok til å kunne leke og utfolde seg (Broberg m.fl., 2016, s.131). Med andre ord handler målsetningen her om at barnet utvikler trygge tilknytningsrelasjoner til barnehagepersonalet. Tidvis finnes det trolig ikke gode nok begrunnelser for hvorfor man organiserer tilvenningsperioden som man gjør (Fagereng, 2015, s.10). Kanskje kan dette være noe av årsaken til at en såpass stor andel av barnehagebarna *ikke* utvikler trygge tilknytningsrelasjoner til barnehagepersonalet, som store forskningsprosjekter, gjennomført av eksempelvis Ahnert, Lamb og Pinquart (2006), viser?

I neste avsnitt tydeliggjøres noen av oppgavens ellers mye brukte begreper.

1.3 Andre begreper

I oppgaven brukes begrepene «ettåringen», «småbarna» og «de yngste barna», om den samme barnegruppen. Betegnelsene favner i praksis barn fra de begynner i barnehagen til de når 18 måneder, basert på Bowlbys presiseringer om at barnets primære tilknytningsrelasjon(er) til sine omsorgsperson(er) viser seg innen barnet er nådd et og et halvt år (Bowlby, 2007).

En annen samlebetegnelse valgt her, og som dreier seg om arbeid i barnehagen gjort rettet mot tilknytning og tilvenning, er «tilknytnings- og tilvenningsarbeid». Begrepene «intervjupersonene» og «barnehagelærerne» brukes også om hverandre, og viser til de fire deltakerne i studien. I det følgende kommer en innføring i feltets samtidige status.

2. Status på feltet: Ettåringen i barnehage

82 % av norske barn mellom ett og to år går i barnehage (til sammenlikning var tallet ca 40 % i 2003), og 35 % av alle barnehagebarn i Norge er under tre år (Drugli, 2014, s. 10; SSB, 2017; Fredheim Storvik & Ropeid, 2015, s. 4-5). Den store majoriteten av Norges barn har barnehageplass, og den er således en stor del av de fleste barns liv. At barna tilbringer det meste av sine våkene timer i barnehagen tilsier at mye av grunnlaget for den psykososiale utviklingen og læringen skjer der (Abrahamsen, 2015, s. 26). Det pedagogiske barnehagemiljøet, hva kvalitet, muligheter og begrensninger angår, er det derfor essensielt å inneha en kontinuerlig undersøkende tilnærming til (Wolf, 2014, s. 9).

Mydighetene har bevilget full barnehagedekning, og det sendes dermed signal ovenfra om at omsorg i institusjon er en målsetting, og et fullgodt alternativ til foreldreomsorgen (Farstad & Stefansen, 2007, s. 31). Det foreligger altså en implisitt forventning om at alle foreldre bør jobbe utenfor hjemmet (Andresen, 2012, s. 120). Strukturelle og prosessuelle endringer på barnehagefeltet, for eksempel stor statlig satsing når det gjelder økt antall barnehageplasser og mer konkrete læringsmål via rammeplanen og Kunnskapsdepartementet, underbygger dette (Farstad & Stefansen, 2007, s. 31). Sektoren for barnehagene har de senere år gått gjennom vesentlige endringer i form av blant annet sterkere vektlegging av læring, omorganiseringer og stor utbygging. En av de uheldige konsekvensene utledet av de omfattende og raske endringene i barnehagesektoren er mangel på barnehagelærere (Arnesen, 2012, s. 56; Abrahamsen, 2015, s. 28). En annen negativ ringvirkning disse endringene har medført er at barnehagetilbudet for de yngste ikke ser ut til å ha holdt helt tritt kvalitetsmessig når det gjelder pedagogiske tilpasninger rettet mot dem (Drugli, 2014, s. 10-11).

Diskurser i nåtidens offentlige dokumenter om barn og barnehager avslører et endret barnesyn, hvor barnas evner og ferdigheter fra tidlig alder av løftes frem, og barn anses som kompetente og aktive kunnskapssøkere (Andresen, 2012, s. 120). Målet er å møte barn som hele mennesker, og med forankring i blant annet humanistisk kritisk teori, løftes barn nå frem som «human beings» fremfor det mer utdaterte «human becomings». Likevel, i praksis er overgangene her glidende, og barna anses ofte som både og (Andresen, 2012, s. 120). At ansvaret for barnehagene i 2006 ble flyttet fra Barne- og Familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet, er med på å underbygge at det fortsatt fokuseres mye på hva de yngste barna i fremtiden *skal* bli, med tanke på læringsfokus og *før-skole*-rollens tyngdepunkt, fremfor fokus på hva barnet faktisk *er* her og nå (Arnesen, 2012, s. 56). Dette kan medføre en reell fare for å underkommunisere de yngste barnas behov, og synet på barnet som her ligger til grunn henger ifølge Abrahamsen (2015, s. 29) etter, sammenliknet med

paradigmeskiftet som har foregått i tråd med nyere tids spedbarnsforskning. Fordi vi i dag vet at barnet er på aktiv søk etter mening og forståelse fra første levende stund, samtidig som de naturlig nok er mindre modne, mer sårbare og utrygge enn eldre barn, og dermed i større grad trenger en stabil og tillitsfull tilknytningsrelasjon for å kunne leke og utforske (Abrahamsen, 2015, s. 29).

I lys av det foregående står vi overfor en parallell diskusjon, nemlig spørsmål rundt hvorvidt barn mellom ett og tre år egentlig har et positivt utbytte av å være i barnehagen fremfor i hjemmet (Broberg m.fl., 2016, s. 26; Drugli, 2014, s. 9; Farstad & Stefansen, s. 32). Spørsmålene som da stilles handler blant annet om hvorvidt barnehageopphold for de minste virker fremmende eller hemmende på deres utvikling. Her strides fagfolk, og forskningsfunnene like så: på den ene siden hevdes det at helsegevinsten øker i takt med tidlig barnehagestart, mens man på den andre siden anser det som et politisk eksperiment å ha ettåringen i barnehage, og en del internasjonal forskning viser nedslående funn når det kommer til negative ringvirkninger for de yngste barna i barnehagen (Borud, 2014; Drugli, 2014, s. 9).

Denne oppgavens fokus vil der imot ikke gå videre inn i diskusjonen om hvorvidt ettåringen bør gå i barnehage eller ei. Antallet ettåringer i barnehagen har økt betydelig i senere år, er fortsatt økende, og lite tyder på at denne tendensen vil snu. Dermed vil tyngdepunktet her snarere rettes mot hvordan barnehagelærere forstår ettåringens tilknytningsbehov, og hva de vektlegger i det praktiske tilvenningsarbeidet. Tilknytningsteorien peker seg ut som nåtidens mest sentrale psykologiske teori i dette henseendet (Broberg m.fl, 2016, s. 35). Det rører seg endringer når det gjelder synet på tilvenning i mange av landets barnehager, drevet av et ønske om en tilknytningsbasert barnehagestart for de yngste barna. I det videre følger en innføring i tanker omkring «tilknytningsbasert tilvenning».

2.1 Tilknytningsbasert tilvenning

Richard Bowlby (2007) kommer med noen konkrete retningslinjer for det han kaller «Attachment-based daycare», med solid forankring i tilknytningsteori. Her understrekes det blant annet at barnet ikke bør begynne i barnehagen *før* det har utviklet et primært tilknytningsbånd i hjemmet, vanligvis rundt ni måneders alder, og at barn under 18 måneder ikke bør være i barnehage på fulltid. Foreldre bør være tilstede de første ukene ved barnehagestart, mens barnet etablerer vennskap med den (eller de) nye omsorgspersonen. Deretter går man gradvis, og sensitivt, frem ved å la barnet være uten den primære tilknytningspersonen. I starten skal det helst dreie seg om noen minutter, og barnehagedagene skal holdes korte. Ved å øke tiden barnet er alene med den nye omsorgsgiveren i sakte tempo, trygger man barnet slik at det lettere kan bygge opp et tillitsforhold og søke trøst hos

den nye (Bowlby, 2007, s. 314). På denne måten minimeres stresspåkjenningene og kortisolnivåene holdes så lave som mulig. Barnehagepersonalet må være villig til å emosjonelt forplikte seg til barnet, og kontinuerlig oppmuntre barnet til å knytte bånd. De ansatte på småbarnsavdelingen bør ikke ha ansvar for mer enn tre barn under tre år hver, og disse tre bør ikke være like gamle, men spredd mellom ni måneder til tre år (Bowlby, 2007, s. 314). Personalet må ha tilstrekkelig med overskudd, kunnskap og erfaring som gjør dem skodd til å møte de fysiske, kognitive og emosjonelle behovene til de yngste barna. Barnas sekundære tilknytningsbehov skal møtes kontinuerlig — behovene skal opprettholdes og overvåkes. Sist, men ikke minst, bør foreldrene støttes i *sin* oppgave: å opprettholde det primære tilknytningsbåndet mellom seg og barnet (Bowlby, 2007, s. 315).

Der Bowlby (2007) på sin side holder fast ved at barnet bør være trygt tilknyttet sine primære omsorgspersoner før det starter i barnehage, har annen forskning avdekket at barn som i utgangspunktet har en utrygg tilknytningsstil, på sikt kan bli trygt tilknyttet foreldrene — dersom de bruker god tid, og er sensitive omsorgsgivere, i barnets tilvenningsperiode i barnehagen (Broberg, m.fl., 2016, s. 134-135). Broberg m.fl. (2016, s. 134) understreker at tilvenningstiden barn har behov for er individuell. En relativt utbredt misforståelse i denne sammenheng er at det anses som et slags personlig nederlag dersom tilvenningstiden tar lengre tid enn forventet, eller oppleves vanskelig. Fordi dette tyder på at forelderen og barnet strever, men forskning viser at det snarere er tvert om. Det er viktig å ha som utgangspunkt at alle barn opplever stress ved separasjoner fra foreldrene, ikke minst også de barna hvor uroen kanskje ikke er like lett å få øye på (dette handler ofte om barn med utrygg tilknytning) (Broberg m.fl., 2016, s. 136). Barn som er trygt tilknyttet gis gjerne rom for lengre tilvenningsperiode av sine foreldre, fordi de voksne da gjerne er sensitive for barnas signaler. Disse barna reagerer ofte også med å protestere sterkere på separasjon med forelderen enn mer utrygt tilknyttede barn. Dette fordi de sannsynligvis forventer at en protestreaksjon vil medføre en raskere gjenforening, og de er vant til at behovene deres blir møtt og tilfredsstilt (Broberg m.fl., 2016, s. 136).

Et av de mest sentrale behovene hos ettåringen, er at hen trenger en voksen å «lade» seg på. Dette betyr i praksis at ettåringen er avhengig av å kunne knytte seg solid til noen i barnehagepersonalet. Primærkontaktens rolle løftes frem som helt sentral for at barnets tilvenningsfase blir så trygg og stressfri som mulig, og denne utvalgte personen bør fungere som barnets trygge base i barnehagen (Fagereng, 2015, s.49). Men utover å ha en eller to sekundære tilknytningspersoner i barnehagen trenger ettåringen å kjenne seg trygg på alle de voksne i sin gruppe. Ettåringen trenger følelsesmessig tilgjengelige voksne som gleder seg sammen med hen, og trøster når det trengs.

Behovet for fysisk nærhet er også stort, og ingen av disse tilnærmingene kan «skjemme bort» barnet, men gjør det tvert imot trygt (Brandtzæg m.fl., 2016, s. 52).

«Jåttå-modellen» er et konkret eksempel på de senere års fokus på tilknytning i barnehagen: en tilknytningsbasert tilvenningsmodell utviklet av en personalgruppe i en barnehage på Jåttå i Stavanger (Belland & Lange Moi, 2015, s. 61-63). Modellen har vekket lokal og nasjonal oppsikt, og er blant annet løftet frem i Stortingsmelding nr. 19 «Tid for lek og læring» (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 37). Nedenfor følger noen påpekninger rundt det norske lovverkets presiseringer med tanke på tilknytning og tilvenning i barnehagen.

2.2 Lovverket om tilknytning og tilvenning i barnehagen

Barnehageloven er norske barnehagers juridiske styringsvirkemiddel og angir de nasjonale rammene for barnehagetilbudet og dets innhold. I lovens første paragraf under tittel «Formål», står det blant annet at «Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling» (barnehageloven, 2005).

Rammeplanen er barnehagelovens forskrift for barnehagens innhold og oppgaver og gir retningslinjer for verdigrunnlag, innhold og oppgaver i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 4). At barnehagen har et stort ansvar når det gjelder barns utvikling presiseres i rammeplanen, med påpekninger i retning av at barnehagens samfunnsmandat blant annet handler om dens ansvar som en helsefremmende og forebyggende funksjon (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 8). Samtidig skrives det i barnehagens rammeplan lite om det pedagogiske arbeidet rettet mot de yngste barnehagebarna, og ifølge Abrahamsen (2015, s. 26-27) er det store forskjeller hva kvalitet angår i norske barnehager. De yngste barna har andre omsorgsbehov og uttrykksmåter enn eldre barn, og forskning viser at kunnskap om de yngste barnehagebarna ikke er tilfredsstillende ivaretatt i mange av landets barnehager (Drugli, 2014).

Tilknytning er ikke viet stor plass i den nåværende rammeplanen. Heller ikke tilvenningsperioden nevnes spesifikt, og på tross av tilvenningens avgjørende betydning for barnas trivsel eksisterer det lite faglitteratur om emnet — verken rammeplanen eller *temaheftet om de minste barna i barnehagen* inkluderer tilvenning som tema (Kunnskapsdepartementet, 2011; 2006). Men i høringsutkastet den nye rammeplanen som ble fastsatt i slutten av april, og innføres i august 2017, nevnes tilvenningsperioden for de minste barna konkret (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 20). I den kommende oppgavedelen handler det om forskning i tilknytnings- og tilvenningssammenheng — vurdert relevant med tanke på denne studiens formål.

2.3 Forskning

Tilknytningsteoriens første forskning som startet i 1950-årene fokuserte først og fremst på spedbarn og småbarn, som var totalseparert fra sine foreldre i ti dager eller mer. Det blir dermed lite hensiktsmessig å dra fullstendige paralleller mellom disse separasjonene, og de kortvarige, daglige separasjonene nåtidens småbarn gjennomgår i barnehagesammenheng. Men det rører seg blant nåtidens forskere en uro knyttet til om disse kontinuerlige separasjonene i overgangen hjem-barnehage har en negativ langtidseffekt på barnets utvikling som likevel er bekymringsfull (Bowlby, 2007, s. 308). Bowlby (2007) påpeker hvordan det via studier er fremkommet en liten økning i

negativ atferd på et senere tidspunkt i barndommen, linket til tidlig barnehagestart (før de er 30 måneder), og han frykter dette bare er «toppen av isberget» for mer omfattende, underliggende psykologiske problemer. Problemer som i forlengelsen kan påvirke barnets fremtidige emosjonelle resiliens og psykiske helse (Bowlby, 2007, s. 309). Barn mellom seks og 30 måneder søker aktivt nærhet til sine nærmeste omsorgspersoner, og dersom de store deler av tiden oppholder seg i barnehage uten å være trygt tilknyttet noen der, vil deres «tilknytningssøken» forbli aktivt og ikke-tilfredsstilt (Bowlby, 2007, s. 307).

Når det gjelder forskning på stress hos de yngste barnehagebarna viser det seg at i barnehager som skårer bra på kvalitet har 73 % av barna økte kortisolnivåer, mens i barnehager som skårer lavt dreier det seg om 96 % av barna. Faktorer som viser seg å påvirke barnehagekvaliteten negativt er for eksempel at barnegruppene er på mer enn 15 barn, at de voksne er lite oppmerksomme og tilbyr barna mindre stimulering (Vermeer & IJzendoorn, 2006, s. 400). Her kan det være grunn til bekymring, fordi en stadig forhøyet kortisolproduksjon kan komme til å tilpasse barnets hjerne kronisk høye stressnivåer, som i det videre kan påvirke deres evner til å regulere følelser og atferd i negativ forstand (Bowlby, 2007, s. 311). Ahnert m.fl. (2004, s. 639) utførte en studie på 70 15-måneders gamle barn, som siktet på å avsløre sammenhenger mellom barnets tilknytningsrelasjon til mor og deres negative emosjoner og kortisolnivå i overgangen mellom hjem og barnehage. De fant blant annet ut at kortisolnivået var 75% til 100 % høyere den første timen etter at moren avleverte dem i barnehagen. De trygt tilknyttede barna hadde markant lavere stressnivå i tilvenningsfasen (med mor tilstede) enn de utrygge barna. Og barna med trygg tilknytningsstil reagerte sterkere, i form av opphisselse og gråt, ved separasjonen fra mor enn barna med utrygg tilknytningsstil. I tillegg til at tilknytningen til mor ble trygg, eller ble trygt opprettholdt, dersom mor brukte flere dager sammen med barna i tilvenningsfasen (Ahnert m.fl., 2004, s. 646). At mors tilstedeværelse

under tilvenningen medførte mindre stress for de trygt tilknyttede barna kan indikere at hun fungerer som en stresshemmende faktor, og samstemmer i så måte med tilknytningsteoriens «indre arbeidsmodeller»: Barna med trygg tilknytningsstil bruker mor som en forutsigbar kilde til beskyttelse (Ahnert m.fl., 2004, s. 646). Når barna gjenforenes med sin primære tilknytningsperson, og får tid og sensitiv omsorg herfra, vil denne trøsten gjøre at kortisolnivået returnerer til normalen innen leggetid (Bowlby, 2007, s. 313).

Uten at flere risikofaktorer samspiller, virker det som at de fleste småbarn takler denne syklusen av på-og avkobling fra sine primære tilknytningspersoner uten markante langtidseffekter. Men noen barn lar seg ikke trøste ved gjenforening, og har like høye kortisolnivåer når de kommer til barnehagen den påfølgende dagen, fordi de mangler en sekundær tilknytningsperson i løpet av barnehagehverdagen (Bowlby, 2007, s. 313).

Ahnert, Pinquart og Lamb (2006) foretok en metaanalyse av 40 forskningsprosjekter, i tidsrommet 1977 til 2003, spredt på 2867 barn, med en gjennomsnittsalder på 29, 6 måneder, hvorpå de ønsket å måle tryggheten i barnets relasjon til omsorgsgivere utenfor hjemmet (Ahnert m.fl., 2006, s. 664). I denne undersøkelsen fant de blant annet at kun 42 % av barna som ble studert hadde en trygg tilknytning til sine utenfor-hjemmet-omsorgsgivere, mens tallet for trygg tilknytning med foreldre var ca 60-66 %. Dette indikerer at det er mindre vanlig med trygg sekundærtilknytning i barnehagen enn primærtilknytning hjemme (Ahnert m.fl., 2006, s. 669). Det fremkom også at jenter oftere inngår i trygge tilknytningsrelasjoner i barnehagen enn gutter, noe som kan forklares med at overvekten av kvinnelige barnehageansatte medfører en mer «jente-vennlig» tilpasning (Drugli, 2014, s. 40). Faktorer som viste seg avgjørende for en trygg tilknytning var blant annet barnehagens kvalitet og organisering, egenskaper ved de voksne og barna (tidligere relasjonserfaringer), utdanningsnivået til de voksne og gruppestørrelsene (små barnegrupper gir best vilkår) (Brandtzæg m.fl., 2016, s. 124).

Jeg vil med disse forskningsfunnene som utgangspunkt nevne de faktorene som viser seg å ligge øverst på listen når det gjelder gode vilkår for at de minste barna skal kjenne seg trygt ivaretatt i barnehagen. Mange av disse forholdene går hånd i hånd, og det kjente snøballprinsippet gjør seg gjeldene — gode ringvirkninger utledes av gode tiltak og omvendt. Når man snakker om hvorvidt forutsetningene for trygg tilknytning er til stede i barnehagen eller ei, er det noen hovedfaktorer som går igjen i litteraturen om tilknytning både nasjonalt og internasjonalt. Det dreier seg da om den indre kvaliteten i barnehagen, hvorpå personalets kompetansenivå og deres relasjon til barna løftes frem som hovedsakelige kriterier (Brandtzæg m.fl., 2016, s13). I sammenheng med kvaliteten i barnehagen skilles det ofte mellom struktur- og prosesskvalitet. Hvorav strukturkvalitet viser til

faktorer som kan påvirkes på statlig og kommunalt nivå, som barn per voksen, gruppestørrelse, personalets kvalifikasjoner, lokaler, utstyr, rammeplan, veiledningsmateriell og lignende (Meld. St. 24 (2012-2013), 2013, s.19-20). Mens prosesskvaliteten omhandler kvaliteten på det som skjer innenfor barehagens vegger, som det relasjonelle, samhandling, aktiviteter og så videre. Strukturkvaliteten påvirker med nødvendighet prosesskvaliteten, og summen av dem begge har stor betydning for barnets trivsel og helhetlige utvikling i barnehagen (Meld. St. 24 (2012-2013), 2013, s. 19-20). Personalets kompetanse er dermed en del av strukturkvaliteten i barnehagen, og vil i det videre påvirke barnehagepersonalets relasjonsarbeid, som inngår i barnehagens prosesskvalitet. Drugli (2014, s. 160) påpeker at norske barnehager generelt holder god kvalitet sett i internasjonalt lys. Dette betyr ikke at samtlige barnehager i landet vårt automatisk er gode, og bør ikke brukes som begrunnelse for å la være å sette lupen på barns hverdag i barnehagen, med et særlig fokus på de yngste. Her følger en beskrivelse av hovedfaktorene som er avgjørende for barnehagekvaliteten i godt tilknytnings- og tilvenningsarbeid.

2.3.1 Personalets kompetanse

Forskning viser at kunnskap om tilknytningsteori ofte brukes lite konsekvent og systematisk i det daglige pedagogiske arbeidet i barnehagen (Abrahamsen, 2015, s. 106). Og at de fleste barnehagelærere har tilegnet seg kunnskap om tilknytning og viktigheten av å være emosjonelt tilstede for de yngste barna, betyr ikke nødvendigvis at teorigrunnlaget som er innarbeidet via utdanningen anvendes i praksis. Ofte rapporteres det om at knappe ressurser og effektivitetskrav blokkerer for å praktisere med fokus på samspill og kommunikasjon — noe de yngste har stort behov for (Abrahamsen, 2015, s. 106). For at ettåringene skal ha et godt utbytte av livet i barnehagen kreves det at de har gode relasjonelle bånd med personalet. Og dette avhenger av at personalet har relasjonskompetanse. Drugli (2014, s. 97) henviser til følgende definisjon, av Juul og Jensen, på relasjonskompetanse: «Å se det enkelte barn på dets egne premisser og tilpasse sin atferd til barnet. Relasjonskompetanse innebærer også å være autentisk i kontakten med barnet og være villig til å påta seg det fulle ansvaret for relasjonens kvalitet» (Drugli, 2014, s. 97). Hvorvidt personalet inngår gode relasjoner med de yngste barnehagebarna påvirkes av ytre faktorer som: kompetanse og utdanningsnivå, arbeidsmiljø og lønnsnivå, barnegruppens størrelse og antall barn hver voksen har ansvar for, det fysiske miljøets utforming, det faglige miljøet og hverdagsrutinene, samt foreldrekontakt og samarbeid med mer (Drugli, 2014, s. 160). Nærmere halvparten av alle ansatte i norske barnehager mangler formell barnehagefaglig kompetanse. Dette kaller Abrahamsen (2015, s. 31) for et legmannspreg, og en avprofesjonalisering blant barnehagepersonalet. Som Brandtzæg m.fl. (2016, s. 16-17) påpeker: Profesjonell omsorg krever kunnskap. Som profesjonell omsorgsgiver har man ikke det samme båndet til barna man skal ivareta som det foreldre har, og

dermed blir kunnskap om, og forståelse av, barns grunnleggende behov helt vesentlig. Samtlige nyere internasjonale forskningsbidrag peker på at tilpasset faglig kompetanse, er den viktigste faktoren for kvalitet når det gjelder de yngste barnas barnehagetilbud. Med andre ord, for at barnehagene skal kunne tilby den kvaliteten barnehageloven pålegger dem som pedagogisk virksomhet, må personalet være tilstrekkelig kvalifisert (Abrahamsen, 2015, s. 31). For hvordan skal man kunne gi ettåringen den omsorgen hen trenger, dersom man ikke har tilstrekkelig kunnskap om hva ettåringens behov innebærer? Viktigheten av at barnet tildeles en voksen å få knytte seg spesielt til viser seg å ha avgjørende betydning for om barnet utvikler trygge tilknytningsrelasjoner i barnehagen (Brandtzæg m.fl., 2016, s. 21). I litteraturen betegnes denne relasjonen gjerne som sekundærtilknytning (fordi den primære er i hjemmet), mens den i barnehagene gjerne omtales som «primærkontakt», og i det videre kommer en beskrivelse av denne relasjonens viktige rolle.

2.3.2 Trygg sekundærtilknytning

Gjennom hele menneskets historie har mødre fått hjelp fra sine omgivelser med å ivareta barna sine. Det har da gjerne dreid seg om mennesker i nær familie eller omgangskrets som ofte har kjent barnet siden fødselen, og er motiverte for å yte omsorg fordi de har sekundære tilknytningsbånd til barnet. Historisk sett har mor ofte vært i relativ nærhet hele tiden, og tatt seg av oppgaver knyttet til mat og søvn (Bowlby, 2007, s. 307). Dagens barnehagedebatt knyttet til de yngste barna kan gi inntrykk av at det er et rykende ferskt fenomen at de minste barna ikke er hjemme med sine foreldre, men fakta er at slik har det vært for mange familier i flere tiår allerede. Forskjellen handler om at det tidligere var vanlig med dagmamma- eller praktikantløsninger (Drugli, 2014, s. 10). I dagens samfunn må de fleste foreldre balansere mellom tid med sine barn og tid spandert på lønnet arbeid.

Barnet har behov for sekundære tilknytningspersoner som tilbyr dem nærhet og trygghet i barnehagen. Dersom ingen andre omsorgsytere tar over for de primære omsorgspersonene i deres fravær, kan dette få uheldige konsekvenser for barnet gjennom hele barnehagedagen, i form av stress og utilpasshet. I forlengelsen kan det hemme barnets naturlige utforskning, og i kjølvannet læring og utvikling (Brandtzæg m.fl., 2016, s. 21). Barn utvikler ofte sekundære tilknytningsrelasjoner med mennesker som de treffer hyppig og som den primære omsorgspersonen deres kjenner godt, for eksempel besteforeldre, naboer eller barnehagepersonell. Det er blitt satt spørsmålsteget ved hvorvidt barns barnehageopphold virker negativt inn på deres foreldretilknytning. Her spriker forskningsfunnene en del, men samlet sett tyder det på at flere

langtidsstudier med hovedfokus på tilknytning trengs for å besvare spørsmålet tilfredsstillende (Drugli, 2014, s. 33).

Bowlby (2007, s. 309) løfter på sin side fram at de yngste barna vanligvis ikke påvirkes negativt av noen få timers separasjon fra deres primære omsorgspersoner, *dersom* de har en trygg tilknytningsrelasjon til den som tar vare på dem i dette tidsrommet. Det tilsier at det ikke er alle gruppe- og avdelingsløsninger i barnehagesammenheng som egner seg godt for at de yngste barna skal kunne knytte sekundære tilknytningsbånd til noen i personalet (Bowlby, 2007, s. 314). Dette kan handle om for store barnegrupper sammenliknet med voksenressurser, for lite tid eller kunnskap om de yngste barnas behov, gjennomtrekk i personalgruppen og så videre. Dersom barna gjentatte ganger opplever skifter i hvem som tar seg av dem i hverdagen, og eventuelle sekundære tilknytningsbånd brytes, kan de bli motvillige når det kommer til å etablere nye tilknytningsrelasjoner til nye omsorgsgivere. Majoriteten av barn trenger tilgang på en sekundær tilknytningsperson for å få sine emosjonelle behov dekket i barnehagen (Bowlby, 2007, s. 314).

I Norge ble virkemiddelet primærkontakt tatt i bruk på 90-tallet, hvorpå baktanken var forankret i tilknytningsteorien. Den opprinnelige hensikten — å tilrettelegge for tilknytningsrelasjoner mellom barn og barnehageansatte — skriver Drugli (2014, s. 113) at praktiseres i varierende grad i norske barnehager i dag. At man velger en delvis løsninger eller argumenterer med at barnet skal bli godt kjent med alle i personalet, handler ofte om at den opprinnelige baktanken oppleves for ressurskrevende (Drugli, 2014, s. 114). Behovet for å ha tilgang på sin(e) tilknytningsperson(er), hele dagen igjennom, er avgjørende for barnets trykghetsfølelse i barnehagen. Likevel er ikke det alltid gjennomførbart, av hensyn til personalets pauser, sykdom eller andre gjøremål som forutsetter at de forlater barnegruppen i perioder. Her er det veldig viktig at man er tydelig overfor barnet på når man er tilstede og når man er fraværende. Det er også viktig at man setter hensynet til barna høyt i organiseringen av en barnehagedag, og tar hensyn til situasjonene som oppstår, - «passer det for situasjonen her og nå at jeg avvikler pausen min?». Forutsigbarhet på disse områdene gjør barnet friere til å bruke dagen sin på lek og utforsking fremfor stress og redsel (Broberg m.fl., 2016, s. 176-178). Utover det nevnte, som handler om kompetanse og relasjonelle faktorer, nevnes også andre indikatorer som avgjørende for barnehagens kvalitet, og i forlengelsen barnets mulighet for trygg tilknytning i barnehagen. Flere av dem er av såkalt strukturell karakter (Brandtzæg m.fl., 2016, s. 121), og de oppsummeres i det videre.

2.3.3 Gruppestørrelse

Forskning viser at gruppestørrelse og barnehagens fysiske miljø er avgjørende for de yngste barnas trivsel (Abrahamsen, 2015, s. 34). Det påpekes også i rammeplanen at barnas miljø skal være oversiktlig, og at det skal tas hensyn til deres behov for å danne grupper (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 22). I barnehagen er det gjerne lettere å måle personalets gruppe-sensitive orientering fremfor individuelt en-til-en fokus, men gruppestørrelsen viser seg avgjørende. I små barnegrupper ser man at barnehagepersonalet kan være årvåkne med hensyn til barnas emosjonelle behov, og er i stand til å respondere på stort sett samtlige sosiale invitasjoner fra barna (Ahnert m.fl., 2006, s. 673). Det viser seg også at det mest ideelle er små barnegrupper, fremfor store grupper, selv om personalmengden tilpasses i begge tilfeller. Det er også avgjørende at barna får mulighet til å ha oversikt over hvilke voksne som tilhører deres grupper, og at de skjermes fra andre barnegrupper i samme barnehage (Broberg m.fl., 2016, s. 174). Når en voksen har ansvaret for mer enn tre barn under tre år blir de betraktelig mindre sensitive i sitt samspill med barna. Dersom man med denne kunnskapen som utgangspunkt ser på endringene barnehagesektoren har gjennomgått de senere årene, kan det være grunn for bekymring (Abrahamsen, 2015, s. 30).

Fraværet av en lovfestet bemanningsnorm synes naturlig å nevne i denne sammenheng. I barnehagelovens §18 står følgende: «Bemanningen må være tilstrekkelig til at personalet kan drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet» (barnehageloven, 2005). Mens det i Departementets utfyllende forskrifter om pedagogisk bemanning står at man skal være minimum en pedagogisk leder per syv til ni barn når barna er under tre år (kunnskapsdepartementet, 2011, s. 9). Køltzow (2015) skriver på barnehage.no om fraværet av bemanningsnormen, som er planlagt fastsatt i 2020, at situasjonen til tider er kaotisk i norske barnehager. Fordi antallet voksne per barn gjennomgående er for lavt i for mange barnehager, og de som betaler prisen er barnehagebarna: Kvalitet i barnehagen avhenger til stor del av antall voksne per barn. I Norge i dag gjøres dette ulikt fra kommune til kommune, og spriket er stort: De voksne har ansvar for mellom tre til syv barn hver (Køltzow, 2015).

2.3.4 Dagsrytme og lek

Hverdagens rytme er særlig viktig for de minste barna, i form av gjentakende og etterhvert forutsigbare rutiner, struktureres tiden og letter barnets læring. Fordi ettåringen ikke kan danne seg en overordnet kontroll på dagen, hjelper en gjentakende dagsrytme den lille å forstå ulike sekvensers rekkefølge, og dermed danner det seg på sikt forventninger og gjenkjennelse som siden skaper glede. Å gi ettåringen verktøy til sakte men sikkert å kjenne kontroll over sine egne dager er viktig (Broberg m.fl., 2016, s. 174).

Lekens betydning er stor for alle barn, også de minste som har sine første lekeerfaringer i samspill med sine omsorgspersoner, for eksempel på stallebordet (Wolf, 2014, s. 34). I et tilknytningsperspektiv handler den frie leken for de minste vel så mye om de voksnes tilstedeværelse, som at den er «fri». Ved å kjenne at de voksne er nær og passer på, kan barnet trygt veksle mellom utforskning og den trygge basen. Utover den voksnes tilstedeværelse, er det spesielt viktig for de minste barna å kunne leke i ro og fred uten kaos og uforutsigbare, forstyrrende elementer. Dette er forutsetninger for at leken kan utfolde seg og utvikle seg (Broberg m.fl., 2016, s.183-185).

2.3.5 Foreldresamarbeid

Foreldrene er de viktigste for ettåringens velbefinnende, og forskning viser at hvordan småbarna har det i hjemmet er det desidert viktigste for hvordan de har det forøvrig, uavhengig av barnehagemiljøet (Drugli, 2014, s. 159). Dette underbygger at et velfungerende foreldresamarbeid er noe av de viktigste barnehagen kan fokusere på. St.meld. nr. 41 (2008-2009. s. 36) løfter frem samarbeidet barnehage-hjem blant annet ved å påpeke at: «Barnehagen og foreldre har daglig kontakt. Det gir mulighet til dialog og gjensidig informasjonsutveksling. Barnehagen må møte alle foreldre med åpenhet og legge til rette for et nært samarbeid om det enkelte barnets trivsel og utvikling». Forskning viser at et adekvat samarbeid mellom foreldre og fagfolk omkring barnets ve og vel, blant annet kan medføre at foreldrene får en mer bevisst holdning til sin egen viktige rolle og betydning for barnet (Bø, 2010, s. 103). Forståelse og samarbeid mellom barnehagen og barnets hjem løftes frem som essensielt både i barnekonvensjonen, barneloven, barnehageloven og rammeplanen. Hvorav *forståelse* defineres som gjensidig respekt og en gjennomgående anerkjennelse av hverandres oppgaver og ansvar knyttet til barnet, mens *samarbeid* omhandler jevnlig kontakt med fokus på informasjon (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 18-20). Bø (2010, s.127) skriver at forutsetningene for et godt foreldresamarbeid blant annet hviler på personalets oppfatning av hvordan samarbeidet *bør* være. Dermed er det en forutsetning for et velfungerende samarbeid at personalgruppen har et gjennomtenkt forhold til foreldresamarbeidet og jobber sammen om en felles forståelse (Bø, 2010, s. 127).

Norske foreldre oppgir å være meget tilfredse med barnehagen og det påfølgende samarbeidet. Likevel oppgir de samtidig å ikke alltid vite så mye om hva som foregår i barnehagen, og personalet på sin side referer sjeldent til foreldre som reelle samarbeidspartnere (Drugli, 2014, s. 141). Killén (2012, s. 18) påpeker at det bør tilrettelegges for en samarbeidsnorm med foreldrene fra barnehagens side allerede fra dag én, hvor gjensidig enighet rundt at her deles både gleder og

bekymringer rundt barnet, bør stå i fokus. Et tillitsfullt forhold mellom hjem og barnehage er nødvendig for at et helhetlig bilde av barnet kan tre frem, som kommer barnet til gode (Fagereng, 2015, s. 92). Dette er ikke nødvendigvis like lett i praksis, og særlig problemer knyttet til barnets relasjon til foreldrene kan være vanskelig å ta opp fra barnehagens side og krever relasjonskompetanse (Killén, 2012, s. 19). Her har barnehagepersonalet et ansvar som innebærer en evne til å fange opp barn i risiko, dernest ta konsekvensene av det man har observert — og handle. Det er dessuten slik at dersom man sikrer familier hjelp på et tidlig tidspunkt — allerede på «bekymringsstadiet» — øker oddsen for å kunne snu situasjonen til det bedre (Killén, 2012, s. 163). Barnehagebarn deler tiden sin mellom hjem og barnehage, og desto yngre de er jo mer prisgitte er de rammene de voksne omsorgspersonene setter på deres vegne. Foreldrenes holdninger og følelser rettet mot barnehagen påvirker barnet. Barnet skal fungerer på begge arenaene, og dets trivsel og trygghet er både foreldrene og de barnehageansattes delte ansvar. Dette fordrer naturlig nok åpen dialog og tett samarbeid — med barnets beste i fokus (Drugli, 2014, s. 130).

I neste avsnitt følger en innføring i tanken bak den tilknytningsbaserte metoden «Trygghetssirkelen», for å tydeliggjøre hvordan tilknytningsteorien kan praktiseres. Dette er en operasjonalisering av teorien: en modell og et intervensjonsprogram basert på tilknytningsteori og mange års forskning på feltet, utviklet i USA, der kalt «Circle Of Security» (Øiestad, 2016, s. 87). Trygghetssirkelen som metode beskrives i utgangspunktet som et «omfattende multimodalt psykodedukativt materiale», utviklet som hjelp til foreldre med å trygge sine barn. Dette ved at foreldrene gis kunnskap om tilknytning og gode strategier i den retning (Brandtzæg, Smith & Torsteinson, 2014, s. 111-112). Tradisjonelt sett ble denne behandlingsmetoden laget for å bevisstgjøre foreldre som selv hadde hatt en dårlig oppvekst på en slik måte at de kunne oppnå trygg tilknytning til egne barn (Brandtzæg m.fl, 2014, s. 113). Bruksområdet har dog vist seg å være bredere, og Brandtzæg m.fl. (2016) anviser hvordan tankegangen bak trygghetssirkelen også kan, og bør, appliseres i tilknytningsarbeidet utført i barnehagen, hvilket den tidligere nevnte Jåttå-modellen også bærer preg av. En kort beskrivelse av trygghetssirkelens prinsipper følger.

2.4 Trygghetssirkelen (COS)

Barnets behov for nærhet til trygge voksne, som avgjørende for barnets sosioemosjonelle utvikling, er utgangspunktet for tankene bak trygghetssirkelen (Brandtzæg m.fl., 2016, s. 16).

Enkelt forklart handler trygghetssirkelen om barnets bevegelse mellom hovedsakelig tilknytning og utforsking (med flere underkategorier av behov på begge sider), og hvordan disse to er gjensidig avhengig av hverandre. For å kunne oppdage verden på en trygg, og etterhvert, selvstendig måte, trenger barnet sin tilknytningsperson i bakhånd, som kan stå til rådighet når det er behov for

følelsesmessig påfyll (Brandtzæg m.fl., 2016, s.18). Barnet veksler stadig mellom utforsking og det trygge utgangspunktet, som er tilknytningspersonen. Små barn går i mindre sirkler enn store barn, altså de er hyppigere tilbake til tryggheten etter utforsking og vice versa. Sensitiv inntoning fra foreldrene skaper balanse i trygghetssirkelen, ved at foreldrene gjør seg tilgjengelige og gir barnet oppmerksomhet når det trenger trøst og omsorg (trygg havn), samt at de tilbyr støtte og oppmuntring når barnet utforsker (trygg base) (Øiestad, 2016, s. 91).

Brændtzæg m.fl. (2016, s. 19) viser til barnepsykiater Sigels ord «Barnets hjerne er en lampe, tilknytning er at kontakten settes i», for å forklare tilknytning metaforisk. Når barnet opplever en trygg tilknytning, settes lampens kontakt i og lyset tennes — barnet kan starte sin utforskende ferd (Brandtzæg m.fl., 2016, s.19). Når barnet befinner seg i sirkelens øvre halvdel trenger det oppmuntring og interesse i sin utforsking, - at de kjenner seg sett og at noen gleder seg over dem. Noen ganger trenger de også voksne som hjelpende stillaser (Brandtzæg m.fl., 2016, s. 27). Når barnet er nede på sirkelen trenger det «å lade», med behov for å være nær eller få kontakt slik at de opplever stabilisering innvendig. Barnet trenger da trøst, beskyttelse, hjelp til følelsesorganisering eller at den voksne simpelthen viser godhet (Brandtzæg m.fl., 2016, s. 35). Utviklerene av trygghetssirkelen har lagd noen «kjøreregler» for voksne, basert på det faktum at omsorgsarbeid er tidvis krevende, og i utfordrende situasjoner er det fint å kunne lene seg på noen slike huskereglar. Oppsummert handler det om følgende: Den voksne skal alltid være større, sterkere, klokere og god. Når det er mulig skal den voksne følge barnets behov, men når det er nødvendig skal den voksne ta tak/ledelse (Brandtzæg m.fl., 2016, s. 40).

Utover det som allerede er skrevet konkret relatert til tilvenningsbegrepet utelates dette temaet fra ytterligere teoretisk beskrivelse, da det som tidligere redegjort for eksisterer lite faglitteratur om emnet (Fagereng, 2015). Tilknytning anses i denne sammenheng som en helt elementær og hovedsakelig ingrediens i gode tilvenningsprosesser i barnehagen, og «tilvenning» inngår derfor her i tilknytningsbegrepet. Videre kommer en innføring i teori om tilknytning, som anses relevant med tanke på denne oppgavens fokus.

3. Teori om tilknytning

Tidligere har teorier tuftet på psykoanalyse og adferdspsykologi alene fått definere den allmenne oppfatningen av hva de yngste barna trenger i livets første fase. Og her er barnet i all hovedsak blitt beskrevet som en mer eller mindre passiv mottaker, styrt av et knippe grunnleggende kroppslige behov (Bowlby, 2010). Via forskning og teori med basis i empirisk utviklingspsykologi, er vårt syn på de mest elementære ingrediensene for en sunn psykososial utvikling i barnets første år blitt revolusjonert. Barnets behov for sine nære omsorgspersoner ble herfra ansett som mer enn et «avhengighetsbehov», og fokuset på den følelsesmessige og relasjonelle delen av barnets biologi fikk nå større plass (Bowlby, 2010). Kvaliteten på tilknytningen mellom barnet og dets nærmeste omsorgsperson vektlegges som essensiell i flertallet av nåtidens teorier om barns utvikling, og det hersker i våre dager stor konsensus rundt troen på at barnet selv spiller en aktiv og medvirkende rolle helt fra nyfødtstadiet.

En sterk drivkraft bak dette fornyede barnesynet er den britiske psykiateren John Bowlby. Hans forskning og innflytelsesrike publikasjoner på dette feltet har bidratt til omfattende, verdensomspennende endringer når det gjelder hvordan barn blir behandlet, og til radikal nytenkning knyttet til den menneskelige sosiale og emosjonelle utviklingen (Bowlby, 1969, s. 1). Han utviklet teorien i tidvis tett samarbeid med sin forskningsassistent Mary Ainsworth, og den er basert på barns separasjonsopplevelser. Bowlbys teori baserer seg blant annet på en sterk overbevisning om at den sosiale og miljøbetingede konteksten betyr langt mer enn gener og arv, dersom man skal predikere et barns fremtidige psykososiale utvikling (Bowlby, 1980, s. 32-37). Selv om han ikke er total i sin avvisning hva personlighet og arvelige disposisjoner angår når det kommer til hvordan man reagerer på tap og separasjon, gir han begrunnelser for sine fremste antakelser om at dette beror på tidligere, miljøskapte erfaringer. Med andre ord, de individuelle forskjellene er konsekvenser av tidligere miljøpåvirkninger. Han avslutter dermed denne diskusjonen med å fastslå at det ikke finnes godt nok forskningsmessig grunnlag for videre spekulasjon rundt geners betydning i denne sammenhengen (Bowlby, 1980, s. 32-37).

Bowlbys bidrag har fungert som et møtepunkt mellom forskjellige teorier, og har dermed knyttet dem sammen og forsterket dem (Hart & Schwartz, 2012, s. 98). Bowlby omtales på bakgrunn av dette gjerne som tilknytningsteoriens «far» (Schibbye, 2012, s. 101). Sitt viktigste profesjonelle samarbeid innledet han, som nevnt, med Mary Ainsworth (Broberg m.fl., 2008, s. 26), og noen av deres hovedsakelige forskningsfunn beskrives i det følgende.

3.1 Bowlby og Ainsworths forskning

I sitt klassiske, tredelte verk «Attachment (1969), Separation (1973) and Loss (1980)» peker Bowlby i retning av hvilke alvorlige konsekvenser det som oftest får for barns personlighetsutvikling, dersom de tidlig i livet separeres fra mor (den nærmeste omsorgsgiveren) over lengre tidsperioder (Bowlby, 1969). Han studerte prosessene som finner sted i tilknytning og separasjon, via eksperimentell forskning på barn hovedsakelig fra alderen seks måneder til tre år, som i uker eller måneder ble totalseparert fra sin morsfigur. Bowlby mener at den 1. protest 2. fortvilelse og 3. løsrivelse som ofte oppstår når små barn separeres fra sin nærmeste omsorgsperson og blir overlatt til fremmede, først og fremst handler om tap av tilknytningspersonens omsorg på et sensitivt tidspunkt i utviklingen (Bowlby, 1969). Han understreker at denne prosessen finner sted hos barn mellom seks måneder og tre år som er mer enn en uke bort fra mor, overlatt til fremmede på et ukjent sted. Når barnet i kjølvannet av en slik opplevelse gjenforenes med mor, vises nærmest komplett fravær av tilknytningsatferd (Bowlby, 1980, s. 20-22). Han sammenlikner det at barnets tilknytningsrelasjon brytes med et psykologisk arr som vil være tilstede hos barnet resten av livet. Bowlby understreker at barnets sorg, dens styrke og intensitet, er helt på nivå med voksne menneskers sorgprosesser (Bowlby, 1980, s. 15). Han peker også på at mennesker som har opplevd slike tidlige tap, er betydelig mer utsatt enn andre for å reagere sterkere på liknende tapsopplevelse senere i livet (Bowlby, 1980, s. 36).

Mange situasjoner og prosjekter i forskningens regi blir nevnt i triologien hans, der i blant ett kalt «An experimental project», hvor ekteparet Robertson (Bowlbys medarbeidere) forsket på fire barn i alderen 17 måneder til to år og fem måneder. Samtlige ble på forskjellige tidspunkt og med ulik varighet, separert fra sin mor fordi hun skulle føde sitt andre barn, og plassert i fosterhjem hos Robertson (Bowlby, 1973, s. 36-37). De gjorde en betydelig innsats ved å tilrettelegge for barna på best mulig måte, for å gjøre separasjonen så skånsom og lite skadelig som mulig. På tross av disse formildende tiltakene for å avdramatisere omstendighetene rundt separasjonene, viste alle fire barna utrygghet etter at prosjektet var avsluttet og gjenforeningen med mor var et faktum. Dette kom til syne gjennom aggressivitet, avvising av enten mor eller fostermor, klamring i frykt for å bli separert på nytt og så videre (Bowlby, 1973, s. 36-37).

I det videre følger en skildring av hovedsakelige begreper innenfor Bowlbys tilknytningsteori som synes relevante med henblikk på oppgavens tema. Det være seg *tilknytningsbåndets funksjon*, *tilknytningssystem*, *tilknytningsatferd* og *tilknytningsrelasjon*, *arbeidsmodeller* og *ettåringens tilknytningsfase*.

3.1.2 Tilknytningsbåndets funksjon

Tilknytningsteorien handler ikke bare om barnets nærhetssøken og separasjonsangst, men også om innholdet i tilknytningsrelasjonene (Abrahamsen, 2015, s. 100). Bowlby har selv rettet hovedfokus på å komme til en forståelse av hvorfor barn reagerer som de gjør i separasjonssammenheng (Broberg m.fl., 2008, s. 40). Det opptok han at det i tradisjonelle diskusjoner rundt barnets bånd til tilknytningsspersonen, ofte mor, ikke ble satt tydelige skillelinjer mellom årsaken til at båndet mellom dem eksisterte, og den funksjonen båndet symboliserte. Han påpeker at det gjerne er blitt antatt at barnets bånd til den nære omsorgspersonen stort sett utelukkende handlet om å sikre seg stabil mattilførsel. Mens Bowlby tenker seg at båndets primærfunksjon handler om overlevelse mer generelt, og beskyttelse mot det som truer tryggheten til barnet (Bowlby, 1969, s. 224). Begrunnet med funn via empiriske studier var han tydelig på at det lille barnets behov for, og higen etter, mors kjærlighet og tilstedeværelse, er minst like sterkt som behovet for føde. Dette gir også mening med tanke på barnas elendige tilstand av protest, fortvilelse og løsrivelse, på tross av at de fikk sine ernæringsmessige behov tilfredsstilt. Denne antakelsen forsvaret han i følgende tre punkter: 1. Basert på observasjon av mange ulike dyrearter har man gode bevis på at isolerte dyr står i mye større fare for angrep enn dyr i grupper 2. Tilknytningsatferden aktiviseres i økende intensitet basert på alder, størrelse og ytre forhold som gjør dem særlig utsatt for farer utenfra 3. Tilknytningsatferden er også veldig sterk i alarmerende situasjoner når farer fornemmes eller forventes (Bowlby, 1969, s. 226).

3.1.3 Tilknytningssystem, tilknytningsatferd og tilknytningsrelasjon

Bowlby tegner et bilde av tilknytning som et atferdssystem som igangsettes hos barnet med intensjoner om å oppnå beskyttelse, og i forlengelsen av dette, overlevelse. Småbarn har iboende behov for et varig kontaktforhold preget av gjensidig glede og tilfredsstillelse. Dersom kvaliteten på samhandlingen ikke holder en slik standard som ovennevnt, kan det hemme barnets mentale og psykososiale utvikling (Hart & Schwartz, 2016, s. 66).

Begrepet *tilknytningssystem* peker på ulike enkeltstående atferdsformers samkjøring, som har til hensikt å etablere eller opprette kontakt med omsorgspersonen og ha denne som base for utforskning (Broberg m.fl., 2008, s. 49). Beskrivelsene til Bowlby tar utgangspunkt i systemteori, som bygger på at man anser levende organismer som systemer. Disse systemene styres av mottakelse og bearbeiding av informasjon, og utvikles gjennom evolusjon (Broberg m.fl., 2008, s. 143).

Tilknytningsatferd viser til alle de formene for atferd som assisterer barnet med å skape og beholde fysisk kontakt med omsorgspersonen sin (Broberg m.fl., 2008, s. 49). I sin beskrivelse av

utviklingen av tilknytningsatferd er Bowlby sterk i troen på at spedbarnet er langt fra et tabula rasa, men at det fødes med flere atferdssystemer som er klare for aktivering gjennom stimulering. Noen av disse systemene er de tidlige byggesteinene for utvikling av tilknytning, som nyfødtegråt, suging, klamring, orienteringsevne, smiling, babling, kryping osv. (Bowlby, 1969, s. 265). Noen av systemene tilkommer etterhvert som barnet vokser, mens andre er der fra start. Det nyfødte barnet diskriminerer sine inntrykk slik at det kan reagere på spesielle måter når det gjelder stimuli fra andre mennesker, som: den auditive opplevelsen av en menneskestemme, den visuelle opplevelsen av et menneskefjes, den taktile og kinestetiske opplevelsen av berøring fra et annet menneske (Bowlby, 1969, s. 265). Bowlby beskriver barnets tilknytningsatferd som sosial atferd på linje med annen oppførsel som tjener biologiske funksjoner, for eksempel foreldreatferd eller formeringsatferd. Han påpeker også at barnets tilknytningsatferd har fått lite oppmerksomhet sammenliknet med annen sosial atferd (Bowlby, 1969, s. 179). Tilknytningsatferden læres hos menneskebarn før de har evnen til å «klamre» seg til mor eller bevege seg mot henne, slik de fleste dyrearter kan fra første stund. Dette har medført at det er litt problematisk å stadfeste akkurat når disse prosessene setter i gang hos barnet, men allerede fra tre måneders alder er det registrert at spedbarn reagerer med forskjell på mor sammenliknet med andre (Bowlby, 1969, s. 199). For å være sikker på at barnet utviser tilknytningsatferd ser man etter et ønske fra barnets side om å beholde nærheten til omsorgspersonen. Ainsworth registrerte blant en gruppe afrikanske barn, at et spedbarn som var 15-17 uker gammelt, gråt og prøvde å følge etter sin mor da hun forsvant ut av synet. Fra seks til ni måneders alder var denne atferden typisk for de aller fleste barna i Ainsworths studie, noe som også sammenfaller med andre liknende studier (Bowlby, 1969). Det skal også nevnes at de individuelle variasjonene er store - noen barn viste tilknytningsatferd bare fire måneder gamle, andre gjorde det fortsatt ikke som ettåringer (Bowlby, 1969, s. 200-202).

Dette er tidlige erfaringer som leder til *tilknytningsrelasjoner* mellom barnet og utvalgte andre (Bowlby, 1969, s. 266). Det er viktig å merke seg at siden et spedbarn ennå ikke er i stand til å artikulere sine ulike behov, så gråter det ikke fordi omsorgspersonen skal gi det mat, men omsorgspersonen gir det mat når det gråter. Her handler det altså om omsorgsgivers evne til å fange opp og være lydhør for barnets behov, for at signaltolkningen dernest kan utvikles til tilknytning (Broberg m.fl., 2008, s. 143). Barnets motivasjonsdrevende atferdssystem registrerer at den sterkere og klokere tilknytningspersonen er psykologisk tilgjengelig, og fysisk nær (Broberg m.fl., 2008, s.115). At barnet er i en tilknytningsrelasjon med noen, handler kort og godt om at barnet søker trygghet, beskyttelse og trøst hos den det er tilknyttet. En tilknytningsrelasjon kjennetegnes også av at forholdet er konstant over tid, samt at den er av følelsesmessig relevans for barnet og den det er tilknyttet — den er rettet mot ett spesielt menneske som ikke kan byttes ut, de to i

tilknytningsrelasjonen søker nærhet hos hverandre, og det oppleves ubehagelig for begge parter ved ufrivillige separasjoner (Broberg m.fl., 2008, s. 49). Barn kan rette tilknytningsatferd mot andre mennesker uten å ha en tilknytningsrelasjon til dem, fordi det handler om «å overleve», og bruke den beskyttelsen man har for hånden i situasjoner som virker truende på barnet. Spedbarn er genetisk programmert til å utvikle tilknytningsrelasjoner til de menneskene som lever tett på dem det første leveåret, men dette betyr ikke at det er et bevis på at tilknytningen er av god art. Barnet vil også kunne knytte seg til voksne som bedriver omsorgssvikt (Broberg m.fl., 2008, s. 151).

I følge Bowlby vil majoriteten av barn utvikle tilknytningsrelasjoner til en liten gruppe på tre til fem mennesker i løpet av det andre leveåret (Broberg m.fl., 2008, s. 51). Men via begrepet *montropi* forklarer Bowlby at det ikke er slik at samtlige av dem barnet tilknyttes er like viktige - barnet har en tendens til å velge ut én overordnet primæromsorgsperson (Broberg m.fl., 2008, s.51). Som regel er denne personen barnets biologiske mor, men ikke nødvendigvis. Dette handler primært om hvem som er mest sammen med barnet, og oppdrar det (Bowlby, 2007, s. 309). Begrepet «primær tilknytningsperson» refererer til den personen et barn utvikler et spesielt, og hovedsakelig livslangt, emosjonelt bånd til, og dette er den de helst søker trygghet hos når de opplever fare. Mens begrepet «sekundær tilknytningsperson» viser til noen få særskilte personer i barnets liv som det har utviklet et nært sekundært tilknytningsbånd til, for eksempel søsken, besteforeldre og barnehageansatte. At barnet har tre eller flere sekundære tilknytningsrelasjoner, vil vanligvis styrke barnets resiliens og mentale helse (Bowlby, 2007, s. 309).

Tilknytningsteoriens kjerne baserer seg på tanken om at barnets tidlige tilknytningserfaringer får rotfeste i hjernen, og legger grunnlaget for barnets videre utvikling og dets fremtidige opplevelse av følelsesmessig nære relasjoner. I Bowlbys fremstilling vektlegges den kognitive utviklingen og informasjonsbearbeidningen som barnet tilegner seg gjennom tilknytningsforløpet. Med bakgrunn i egne erfaringer og opplevelser i sine tidlige tilknytningsprosesser opparbeider barnet seg egne *arbeidsmodeller* som representerer relasjoner mellom dem selv og andre (Tetzchner, 2008, s.456-457), og dette vil det i det videre redegjøres for.

3.1.4 Arbeidsmodeller

Barn som opplever trygge tilknytningsrelasjoner preget av kjærlighet og omsorg, vil kunne møte medmennesker på samme måte. Men for barn med utrygge tilknytningsrelasjoner kan dette være vanskelig, fordi de besitter annen informasjon om hvordan de skal handle i interaksjon med andre mennesker. Arbeidsmodellene utvikles primært frem til barnet er omtrent fire år, i de kommende år vil nye erfaringer hovedsakelig assimileres til allerede eksisterende modeller (Tetzchner, 2008, s.

457). Når tilknytningsrelasjonen er etablert, og dersom det ikke skjer andre avgjørende, store livshendelser, er det en tendens til at kvaliteten på barnets primære tilknytningsbånd blir deres modell for egne tilknytningsrelasjoner i all fremtid (Bowlby, 2007, s.309). Bowlby forklarer dette ved å nytte begrepet *indre arbeidsmodeller* (også kalt *mentale representasjoner*), og begrepet oversettes av Brandtzæg m.fl. (2014, s. 53) som *fortolkningsfiltre* barnet tolker nye sosiale situasjoner via. Bowlby utledet begrepet basert på vepsenes navigeringsmetoder, deres evne til å konstruere indre modeller av sine omgivelser, og dermed ikke behøver å være på stadig let etter nye baner på sine ferder (Hart, 2012, s. 125). I likhet med dette, men på mer sofistikert vis, utvikler barnet modeller i forlengelsen av sine erfaringer knyttet til tilknytningspersonens tilgjengelighet, med særlig vekt på de delene av virkeligheten som har hatt betydning for barnets overlevelse. Arbeidsmodellene er ifølge Bowlby en del av barnets tilknytningssystem (Broberg m.fl., 2008, s.115-116). Modellene tar stadig større plass i systemet ettersom barnet samler samspillserfaringer med tilknytningspersonen sin i situasjoner relevante for tilknytning.

Formål med arbeidsmodeller er at barnet skal få verktøy for å tolke og forutse hva slags atferd og følelser tilknytningspersonen utviser, i tillegg gir de barnet mulighet til å selvregulere sin egen atferd, sine følelser og tanker (Broberg m.fl., 2008, s. 115). Erfaringer barnet gjør seg i situasjoner hvor tilknytningssystemet er fullaktivt, eksempelvis drevet av frykt, er spesielt sentrale når det gjelder utvikling av arbeidsmodellene. Dette betyr at hva tilknytningspersoner gjør i disse situasjonene danner primærmaterialet som disse arbeidsmodellene består av (Broberg m.fl., 2008, s.117). Når barnet siden skal lage seg indre representasjoner av andre mennesker, baseres disse også på erfaringene gjort med tilknytningspersonen, og er i forlengelsen sentrale for utviklingen av en arbeidsmodell om seg selv. Dersom tilknytningspersonen (til stor del) er forutsigbart tilgjengelig og forsikrer barnet om at det blir passet på, og at de naturlige signalene for fare fanges opp og håndteres, legges et godt grunnlag for barnets selvverd. Et relevant og beslektet begrep i denne sammenheng, sentralt for barnets indre utvikling, er *mentalisering* (Broberg m.fl., 2008, s. 117). Mentaliseringsevnen er gjerne er på plass hos barnet i tre-fire årsalderen, og innebærer at vi klarer å registrere og tolke egne og andres mentale og følelsesmessige tilstander. I forlengelsen av dette dannes grunnlaget for selvinnsett og identitet. Denne evnen er helt sentral for barns sosiale utvikling, og linkes nært opp til regulering av følelser, og som en av grunnsteinene i utviklingen av en trygg tilknytningsrelasjon (Abrahamsen, 2015, s. 83-84). Mentaliseringsbegrepet defineres ofte som evnen til å oppfatte og tolke både sin egen og andres atferd med utgangspunkt i intensjoner, for eksempel følelser, behov, ønsker osv (Broberg, Mothander, Granqvist & Ivarsson, 2010, s. 48). Mentaliseringsbegrepet er nærliggende å linke til Bowlbys tanker om de indre arbeidsmodellene

(Hart, 2012, s. 125) — altså vil barnets mentaliseringsevne bli en del av den stabile arbeidsmodellen når det gjelder barnets tilknytningsrelasjoner.

Et viktig moment i utviklingen av en positiv arbeidsmodell om seg selv, er knyttet til at tilknytningspersonen, samtidig med å beskytte barnet mot reell fare, ikke forhindrer sunn utforskning og «overbeskytter». Et barn kan utvikle særdeles ulike arbeidsmodeller, basert på erfaringer gjort med ulike omsorgspersoner (Broberg m.fl., 2008). Den personen som har vært den primære tilknytningspersonen for barnet, vil ha den mest sentrale betydningen for generalisering til modeller av selvet og andre man møter gjennom livet. Samtidig vil nye møter og relasjoner senere i livet også generere nye og oppdaterte modeller. I et tidsperspektiv er det gunstig at omsorgspersonen knytter sin atferd rettet mot barnet basert på modning og alder - barnet trenger en annen omsorg som spedbarn enn som tenåring, og at atferden tilpasses barnets utvikling og syn på seg selv (Broberg m.fl., 2008).

Siden denne oppgavens primære fokusgruppe er ettåringen, beskrives det i neste avsnitt hvilken fase av tilknytningen ettåringen befinner seg i — ifølge Bowlby.

3.1.5 Bowlby om ettåringens tilknytningsfase

Tilknytning i denne første delen av livet, deler Bowlby inn i fire faser. Her skildres den tredje fasen, fordi denne fasens aldersspenn er mest sentral, på bakgrunn av oppgavens tema. Den strekker seg fra barnet er mellom et halvt år og ni måneder til det er ca tre år (Broberg m.fl., 2008, s. 146). Den kjennetegnes av det som kalles *prototypisk tilknytning*, og handler om barnets søken etter å opprettholde nærheten til en eller noen få tilknytningspersoner. I denne perioden blir barnet mer mobilt, og flere av kjennetegnene på denne fasen knyttes direkte til barnets bevegelighet, som for eksempel fysisk å følge etter tilknytningspersonen. I observasjoner gjort i denne fasen påpeker Ainsworth at barna bruker den voksne som «trygg base» og «sikker havn» (Broberg m.fl., 2008, s.146). I følge Bowlby har barn mellom 12 og 14 måneder som regel oppnådd en veletablert tilknytningsrelasjon (Bowlby, 2007, s. 309).

Ainsworth utviklet den velkjente *Fremmedsituasjonen* (heretter kalt «FS»), i sitt arbeid med forskning på tilknytning. FS konstruerte hun på bakgrunn av intensive studier av spedbarn og deres mødre, og den er mye benyttet innen utviklingspsykologisk forskning rundt om i verden. Brandtzæg m.fl. (2014, s. 24) påpeker metoden som den «mest aksepterte» med tanke på vurdering av ett- til toåringens tilknytningskvalitet, og en rask innføring i den følger i neste avsnitt.

3.1.6 Fremmedsituasjonen og ulike tilknytningsmønstre

FS som forskningsmetode er beregnet for tilknytningsstudier av barn fra 12 til 18 måneder og deres omsorgspersoner, og har vært helt sentral for å gjøre forskning på tilknytning aktuelt og anerkjent. Der hvor tilknytningsteorien, frem til dette gjennombruddet, kun var knyttet til spørsmål rundt tidlige separasjoner og den påfølgende virkningen på barnets utvikling, kom nå fokuset på omsorgspersonens holdning og omsorgsstil frem som vesentlig for barnets følelsesmessige utvikling (Broberg m.fl., 2008, s. 46-47). Via FS kan man kode ulike tilknytningsmønstre hos barnet som studeres, via en konstruert setting hvor det utsettes for mildt stress ved kortvarige, uventede separasjoner og gjenforeninger med omsorgspersonen (Kvello, 2008, s. 197). Formålet er å vurdere hvordan barnet evner balansegangen mellom utforskning og søk etter trygghet, i tillegg til hvordan barnet mestrer å bruke omsorgspersonen som sin trygge base. Når man skal kode atferden til barnet, er det først og fremst sentralt å studere hvordan barnet oppfører seg ved gjenforening med sin tilknytningsperson (Broberg m.fl., 2008, s. 47). Nyere forskningsbidrag har vist oss den avgjørende betydningen av barnets tilknytningsmønstre og barnets senere fungering når det gjelder tilpasningsevne. Her kommer begrepet «indre arbeidsmodeller» inn igjen, da Bowlby påpeker at barnets tilknytningsmønstre er utledet av indre, stabile representasjoner av omgivelsenes evne til å gi omsorg ved behov. Tanken bak dette er at barn som opplever sensitive foreldre med oppmerksomheten rettet mot barnets behov, vil møte verden med vissheten om at de har et sikkerhetsnett i form av en trygg base i bakhånd, og vice versa (Kvello, 2008, s. 198-199). Her følger en beskrivelse av ulike tilknytningsmønstre utledet av FS.

De ulike tilknytningsmønstrene kan overordnet deles inn i de to gruppene: trygg/organisert tilknytning vs. utrygg/desorganisert tilknytning. Videre er det blitt foretatt en tredeling av den utrygge tilknytningsvarianten: utrygg unngående, utrygg ambivalent og desorganisert tilknytning. I det følgende gjengis kjennetegnene på de ulike mønstrene i barns tilknytning. Her tillegges også sitater hentet fra Schibbye (2012, s. 138), som ved å innta det hun kaller et «opplevelsessynspunkt», har resonnert seg frem til det barn med ulike tilknytningsmønstre selv kanskje ville sagt for å beskrive sin tilstand.

1. Trygg tilknytning: Barnet gir seg først hen til utforskning da det i den første perioden av forsøket er sammen med moren. Deretter reagerer det kanskje med tristhet på at moren forlater rommet, men det er ikke avgjørende, og like vanlig å ikke reagere. Her er de individuelle forskjellene svært store. Det avgjørende er at barnet aktivt oppsøker mor når hun kommer tilbake, lar seg trøste dersom det har blitt trist ved separasjonen, og snarlig er tilbake i utforskende modus og lek (Brandtzæg m.fl., 2014, s. 27-31; Kvello, 2008, s. 198; Tetzchner,

2008, s. 449; Broberg m.fl., 2008, s. 170-173). Vi kan på bakgrunn av dette tenke oss at det trygge barnet ville sagt:

«Jeg trenger mine tilknytningspersoner, og de tar i mot meg, og de lar meg også ha min egen plass». Jeg har både dem og meg selv.» (Schibbye, 2012, s. 138)

2. Utrygg unngående tilknytning: Barnet reagerer lite eller ingenting ved separasjon (kan lett forveksles med at barnet er «spesielt trygt»). Opptrer uoppmerksomt, ofte avvisende, ved gjenforening, og fokuserer ofte på lekene i rommet heller enn på at omsorgspersonen er tilbake. Barnet lar seg like gjerne trøste av den fremmede som av mor (Brandtzæg m.fl., 2014, s. 27-31; Kvello, 2008, s. 198; Tetzchner, 2008, s. 449; Broberg m.fl., 2008, s. 170-173). Vi kan på bakgrunn av dette tenke oss at det unngående barnet ville sagt:

«Jeg trenger å være nær mine tilknytningspersoner. Men de avviser mine tilnærminger, og det gjør vondt. Derfor må jeg undertrykke og skjule mine behov og mitt sinne både for dem og for meg selv.» (Schibbye, 2012, s. 138)

3. Utrygg ambivalent tilknytning: Atferden er ofte motsetningsfylt og barnet utforsker lite. Det fremtrer gjerne passivt og trist. Barnet er ofte ulykkelig over separasjonen, men ambivalent ved gjenforening; veksler mellom å ønske trøst og avvise, ville bli tatt opp og kjempe for å bli satt ned igjen. Her er det et problem at omgangen deres med tilknytningspersonen ikke bidrar til å deaktivere tilknytningssystemet, som er målet, noe som resulterer i frustrasjon hos barnet (Brandtzæg m.fl., 2014, s. 27-31; Kvello, 2008, s. 198; Tetzchner, 2008, s. 449; Broberg m.fl., 2008, s. 170-173). Vi kan på bakgrunn av dette tenke oss at det ambivalente barnet ville sagt:

«Jeg trenger å være nær mine tilknytningspersoner. Men de hjelper meg ikke med det vonde jeg føler, eller de trenger meg på måter jeg ikke orker eller kan kontrollere. Men jeg klarer meg ikke uten dem, så jeg klenger meg på dem, og er sint.» (Schibbye, 2012, s. 138)

Felles for de tre forestående tilknytningsvariantene er at de er organiserte. Dette betyr at omgangen mellom barnet og tilknytningspersonen har vært såpass forutsigbar at barnet har fått mulighet til å konstruere en indre arbeidsmodell, basert på det konsekvente samspillet. Det neste og siste tilknytningsmønstrer beskrives som desorganisert.

4. Desorganisert tilknytning: Den desorganiserte tilknytningen kjennetegnes ved at barnets atferd er motsetningsfull, og gir lite mening for en utenforstående. Barnet kan vise lite følelser, forvirring og frykt for mor. Disse barna mangler strategier for tilknytning som ressurs for å takle stressende separasjoner (Brandtzæg m.fl., 2014, s. 27-31; Kvello, 2008, s. 198; Tetzchner, 2008, s. 449; Broberg m.fl., 2008, s. 170-173). Vi kan på bakgrunn av dette tenke oss at det desorganiserte barnet ville sagt:

«Verden er upredikerbar og farlig. Det er farlig både å nærme seg andre for hjelp og å være alene om alle de vanskelige følelsene.» (Schibbye, 2012, s. 138)

Det eksisterer kritiske stemmer rettet mot tilknytningsteorien, og noen av dem vil det kort redegjøres for i det videre.

3.2 Kritikk av tilknytningsteorien

Evenshaug og Hallen (2007, s. 175) viser til kritikk av Bowlbys og Ainsworths arbeid, som går ut på at de presenterer et syn på spedbarnet som mindre målrettet og kompetent enn det faktisk er; en undervurdering av barnet. Her istemmer blant andre Kvello (2010, s. 106) når han skriver at nyere tids spedbarnsforskning, blant annet innenfor tilknytning, har underbygd påstanden om at barn er kompetente helt fra start. Her basert på en overbevisningen om at barn både er sosiale, relasjonelle og predisponerte for samspill fra første dag. At de er aktive aktører motiverte for, og med evner til, kommunikasjon, relasjon og dialog, allerede i den helt tidlige tilknytningen med sine omsorgspersoner (Kvello, 2010, s. 106). Dette sammenfaller med nåtidens barnesyn og anerkjennelse av barnet som et helt menneske, som «human beings» (Andresen, 2012, s. 120).

Ainsworths FS har også møtt motstand, og Tetzchner (2008, s. 449) viser til at den er blitt kritisert for å være basert på en tidsmessig for kort observasjon. Tilknytningsreaksjoner er også blitt knyttet til å være kulturavhengige, noe FS ikke antas å fange opp på en adekvat måte (Tetzchner, 2008, s. 449).

På tross av at barnesynet har endret seg i årene etter Bowlby, står han fortsatt som en av tilknytningsforskningens store pionerer, og den første som kom opp med tanken på et system for atferd for tilknytning. Han har dannet grunnlaget for det som senere har rørt seg på feltet når det gjelder tilknytningsteori (Tetzchner, 2008, s. 454). En hovedsakelig endring i tilknytningsteori i nyere tid, handler om at et større spekter av menneskelige, sterke følelser er vektlagt som betydningsfulle for tilknytningen. Der Bowlby vektla frykt og beskyttelsesbehov som menneskets

mest sentrale, psykologiske drivkraft, er dagens bilde av hva som er grunnleggende for utvikling av tilknytning nyansert. At omsorgspersonen evner å dele også barnets positive følelser og være i felles glede, anses i dag som viktig for en trygg tilknytningsrelasjon (Brandtzæg m.fl., 2014, s.199-200).

Denne oppgavens tilknytningsteoretiske hovedfokus ligger hos Bowlby, som gjennom sine perspektiver har gitt oss mye verdifull innsikt når det gjelder viktigheten av å møte barnets sosiale og emosjonelle behov, i tillegg til de fysiologiske. Hans bidrag har begrunnet hvor avgjørende tidlig tilknytning til nære omsorgspersoner er for barnets selvoppfatning og videre erfaringer. Av hensyn til kompleksiteten i barns utvikling og deres reaksjoner på sitt oppvekstmiljø, er det også hensiktsmessig å komme innom andre store bidrag til dagens forståelse av tilknytning. Der Bowlby kan hevdes å være ganske deterministisk i sitt syn på hva konsekvensene på utrygge tilknytningsmønstre vil komme til å bli, er det på sin plass å utvide perspektivene og nærme seg samtidens forståelse av tilknytning — som kan sies å være hakket mer mangefasettert i sitt syn på barnet og dets fremtidsutsikter. I de kommende avsnittene presenteres begreper som fremstår supplerende til Bowlbys perspektiver, knyttet opp mot andre kjente tilknytningsteoretikere. Her vektlegges også å drøfte dem opp mot Bowlby, i et forsøk på å demonstrere deres beslektede grunnantakelser; ulike begreper med mye felles innhold. Begrepene som presenteres er: *Støttende omsorg*, *møte-øyeblikk* og *inntoning*.

3.3 Støttende omsorg

Winnicott (1896-1971) er et stort navn på tilknytningsfeltet, og i sitt arbeid som barnelege observerte han barn sammen med sine mødre, og dette var basisen for hans tilknytningsteoretiske bidrag (Hart & Schwartz, 2016, s. 23). Han er aktuell i tilknytningssammenheng fordi han var opptatt av mor-barn-enheten, deres gjensidige avhengighetsforhold og dets sentrale betydning for barnets videre utvikling. Han er kjent for sin påstand om at et barns eksistens forutsetter en mor - de forutsetter hverandre (Hart & Schwartz, 2016, s. 23). Winnicott løfter frem et bilde av hvordan barn, som opplever å bli tatt godt vare på av lydhøre, sensitive omgivelser, får utviklet sitt potensiale, og bli selvstendige. Kjernen i hans tanker rundt barnets utvikling handler om betydningen av at en god nok omverden fremmer modning av barnets iboende potensiale (Hart & Schwartz, 2016, s. 51). Betegnelsen «god nok» er hentet fra Winnicott, og er et hyppig referert begrep. Killèn (2007, s. 32) beskriver et foreldreskap som er «godt nok» på følgende måte: at både den følelsesmessige og den fysiske omsorgen man gir barnet er i tråd med barnets signaler og behov. Han var opptatt av hvordan mors ansikt og uttrykk danner grunnlaget for barnets selvoppfatning og selvutvikling — når barnet ser mors ansikt, ser det også seg selv (speiling) (Schibbye, 2012, s. 63).

Tanken rundt «Støttende omsorg» (også kalt «den fasiliterende omverden» og «god nok mor-funksjonen») handler om at barnets omsorgsperson er fullstendig innstilt på å dekke barnets behov. I tråd med at barnet opplever at dets behov blir tilfredsstilt av omsorgspersonen, blir barnets fornemmelse av en indre og en ytre virkelighet styrket, og gunstige omgivelser bærer utviklingen fremover. Det er her snakk om at omsorgspersonen forstår barnets behov på en måte som fordrer innlevelse, kjærlighet og stabilitet. Uten en støttende omsorg kan ikke barnet modnes, og det utvikler et «falskt selv» som et skjold mot omverdenen — som skal beskytte barnets sanne selv mot inntrykk det ikke er i stand til å bearbeide (Hart & Schwartz, 2016, s. 20-21). Bowlby og Winnicott har flere møtepunkter i sitt tankegods og opererte tidsmessig nesten parallelt. Omsorg og støttende omgivelser anses av dem begge som helt elementære grunnelementer for barnets sunne psykososiale utvikling, og de var begge opptatte av barnets faktiske erfaringer med omverdenen fremfor barnets indre fantasier, som var massivt vektlagt i datidens psykoanalyse (Hart & Schwartz, 2016)

3.4 Møte-øyeblikk

Stern (1934-2012) var en amerikansk psykiater og psykoterapeut som med sine bidrag betydde mye for videreutvikling av blant annet teorien om tilknytning (Hart & Schwartz, 2016, s. 151). Stern la særlig vekt på barnets egen opplevelse av sin interpersonlige verden, og barnet som aktør i mor-barn-relasjonen. Han var opptatt av mulighetene som ligger i vellykkede inntoningsprosesser mellom barnet og omsorgspersonen, hvor målet er at barnet opplever seg selv som aktør og i stand til å påvirke den ytre verden. I motsatt fall, dersom barnets initiativ ikke møtes av omverdenen, for eksempel fordi omsorgspersonene utviser kontrollerende eller invaderende atferd rettet mot barnet, kan evnen til å igangsette selvregulerende mekanismer hos barnet svekkes (Hart & Schwartz, 2016, s. 145). Dette minner om Bowlbys beskrivelse av hva en god tilknytningsrelasjon består av, hvor omsorgsgivers oppgave blant annet handler om å fange opp og være lydhør for barnets behov, samt være en oppmerksom signaltolker (Broberg m.fl., 2008, s. 143). Stern er, på linje med Bowlby, opptatt av det observerbare barnet som utgangspunkt, og han videreutviklet tilknytningsteorien og utviklingsteorien ved å koble dem til en nevrobiologisk forståelse (Hart & Schwartz, 2016, s. 151).

Sterns nyanserte skildringer av normale barns utvikling har bidratt til at det er lettere å oppdage atferd som avviker. Han løftet frem mulighetene som ligger i nuet, for utvikling til et høyere og mer avansert nivå hos spedbarnet tilrettelagt fra omsorgspersonens side, og bruker betegnelser som *nå-øyeblikk* og *møte-øyeblikk* om sensitive tidsrom med stort potensiale. *Nå-øyeblikk* omtales som en

unik her- og nå-mulighet som bør gripes i et tidsrom på tre til fire sekunder, hvor det skjer noe av betydning som legger forutsetninger for fremtiden og som danner relasjon mellom barnet og omsorgspersonen (Hart & Schwartz, 2016, s. 109). Denne opplevelsen her og nå handler i følge Stern (2004, s. 75) om at to mennesker oppnår en spesiell type mental, intersubjektiv kontakt hvor de deler et mentalt landskap i noen sekunder. Hovedinnholdet i slike delte mentale øyeblikk beskriver Stern (2004) på følgende måte «*jeg vet at du vet at jeg vet*» eller «*jeg føler at du føler at jeg føler*» (Stern, 2004, s. 75). Dette virker nærliggende å knytte sammen med mentaliseringsbegrepet nevnt i sammenheng med Bowlbys arbeidsmodeller — den evnen til forståelse og tolkning av egne og andres følelser og oppførsel som kun kan utvikles via relasjoner til andre, ved at man lærer seg å oppfatte andres ønsker og behov. Dette er evner som utvikles gjennom sikker tilknytning — at barnets omsorgsperson har lyktes med å anerkjenner barnets indre liv. Dersom dette ikke har vært tilfellet, ligger det ikke til rette for at barnet kan oppnå en velfungerende mentaliserende evne (Hart, 2012, s. 131). Disse øyeblikkene Stern (2004) beskriver kommer uforutsett, er preget av affekt, og kan i følge Stern omskapes til det han kaller *møte-øyeblikk*, dersom omsorgsperson henger med og er i stand til å tilpasse seg barnet emosjonelt. Dersom dette lykkes, vil barnets evne til intersubjektiv aktivering og glede styrkes via den gjensidigheten dette øyeblikket rommet (Hart & Schwartz, 2016, s. 108-109). Stern anser spedbarnet som sosialt kompetent fra fødsel av, og dette videreutvikles gjennom kreativt samspill med dets nærmeste. Moren og barnets synkrone handlinger virker utviklende på barnet, ved å gi det opplevelsen av at dets forventninger forstås og deles av andre, at det verdsettes og på denne måten kan definere seg selv (Hart & Schwartz, 2016, s. 101).

3.5 Inntoning

En forutsetning for at den voksne griper mulighetene som ligger i møte-øyeblikk med barnet er omsorgspersonens evnen til å tone seg inn på barnets følelsesmessige opplevelser og erfaringer og dele dets indre verden. Dette kalles *inntoning* og handler i følge Øiestad (2016, s. 42) om «å se bakenfor, innenfor og bortenfor» det ytre og overfladiske, på dypt relasjonelt nivå. Til forskjell fra imitasjon, som gjengir atferdens form, beskrives inntoning som å dele indre tilstander (Hart & Schwartz, 2016, s. 128). For å klare å tone seg inn på barnet, er det nødvendig at omsorgspersonen lar barnets mentale tilstand være veiviser og «går dit barnet er» fremfor dit man kanskje heller ønsket at det var, følelsesmessig. Det handler altså om anerkjennelse og aksept for den barnet er. Å bli sett på denne måten er helt elementært for barnets selvfølelse og utvikling av aksept for egne følelser og erfaringer: «*Det jeg føler kan tas i mot av andre og det er ok å ha det slik*» (Øiestad, 2016, s. 42-43). Det motsatte av inntoning er det Stern kaller *feilinntoning*, og handler enten om at

omsorgspersonen feilvurderer følelsesbildet til barnet, eller ikke klarer å dele barnets indre tilstand. Feilinnstilling kan få alvorlige konsekvenser for barnet (Hart & Schwartz, 2016, s. 129).

Via alt det forestående — nyere tids forskning på feltet, Bowlby og Ainsworths store bidrag, samt de ovennevnte relaterte begrepene — er det tilknytningsteoretiske grunnlaget for denne oppgaven lagt. I det påfølgende kapitlet handler det om denne studiens metodiske bakteppe.

4. Metode

Forut det følgende, ønsker jeg innledningsvis å redegjøre for mitt kunnskapssyn. Dette fordi det synes relevant som forklaring på denne undersøkelsens fremgangsmåter: Hvordan jeg har gått frem og hvorfor. Her velges spørsmålet «hva er kunnskap?» bort, for der strides de lærde (Thomassen, 2016, s.19), og fokuset rettes heller mot egne tanker rundt hvordan kunnskap oppstår.

Når jeg søker kunnskap og ny viten vil jeg posisjonere meg, bevisst eller ubevisst, og velge en utkikkspost. Som forsker vil det virke hemmende på det endelige utfallet dersom jeg ikke tenker gjennom mitt vitenskapsteoretiske bakteppe, og følgelig fremmende om jeg gjør meg bevisste refleksjoner på dette området. Anerkjennelse rundt at mitt syn på kunnskap er utslagsgivende, blant annet for hva slags informasjon jeg søker, og forståelsen jeg utvikler, er med andre ord nødvendig (Thagaard, 2013, s. 37). En forskningsprosess handler blant annet om tolkning og analyse av innsamlet data, og i kjølvannet skal jeg som forsker ilegge materialet mitt mening. Hvordan jeg ser verden, og gir den mening, bør derfor vurderes opp mot ulike fortolkende teoretiske retninger (Thagaard, 2013, s. 37).

Vitenskapsteori kan defineres nettopp slik: Fra hvilket *hold* beskuer jeg verden, og hvilke *briller* beskuer jeg *med*? Dette vil i det videre legge føringer for hvilke kriterier jeg benytter for å formulere hva som er vitenskap (Brante, 1997, s. 317). Brante (1997, s. 317) påpeker at vitenskapens hovedsakelige mål er å gi årsaksforklaringer. Den hermeneutiske forskningstradisjonen, til forskjell fra eksempelvis et positivistisk verdensbilde, retter fokuset mot forståelse av fenomener som studeres, og i denne sammenheng: Forståelse for hva en person søker å uttrykke med handlingene sine (Johansson, 2008, s. 96). Fenomenologien er en vitenskapsteoretisk tankeretning i nært slektskap med hermeneutikken, men av nyere dato, og er læren om «det som viser seg eller kommer til syne» (Thomassen, 2016, s. 82). Fenomenologien fokuserer på menneskets levde erfaringsverden, slik den oppfattes fra et subjektivt ståsted (Thomassen, 2016, s. 83). Kvale og Brinkmann (2015, s. 71) illustrerer forskning basert på de ovenfor nevnte vitenskapsteoretiske retningene som *kunnskapskonstruksjon*. Her omtales forskeren som en *reisende*, en som konstruerer kunnskap i fellesskap med andre vandrende hen treffer underveis. Mens det motsatte bildet, basert på et mer naturvitenskapelig kunnskapssyn, skildrer intervjuprosessen som *kunnskapsinnhenting*. Illustrert av en gruvearbeider som «graver frem gull», i form av objektive data eller subjektive meninger, ved hjelp av sine redskaper og uanfektet av graveteknikk (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 71). Personlig heller jeg mot et syn på mitt arbeid som en reise der jeg konverserer med medreisende, mer enn en prosedyre hvor jeg graver frem kunnskap, via andre, uten at gravearbeidet gjensidig påvirkes av samtlige mennesker i prosessen. Men i praksis er det naturlig nok slik at denne inndelingen ikke fungerer som noe absolutt, hvilket

betyr at overgangene mellom ulike måter å intervju på i virkeligheten vil være mer glidende og mindre adskilte (Kvale & Brinkmann, 2015, s.71). Et eksempel på hvor utfordrende det kan være å operere med slike skillelinjer, er påpekingen gjort av Mik-Meyer og Järvinen (2005, s. 72), i en tekst skrevet om et interaksjonistisk perspektiv i kvalitativ metode, hvor det skrives at troen på at det eksisterer en omtrentlig stabil livsverden som kan finnes frem til, også tilhører *kunnskapsinnhentes*-metoden. Jeg finner likevel denne fremstillingen av ulike syn på hvordan kunnskap oppstår nyttig, og jeg tar den derfor med som understøttende i mitt forsøk på å reflektere rundt mitt eget utgangspunkt, min forståelse og mitt syn på kunnskap. Og jeg er sterk i troen på at summen av dette med nødvendighet vil påvirke min forskningsprosess, og mine resultater.

Det fremste målet med denne oppgaven er å forstå verden gjennom øynene på menneskene jeg møter underveis, gjennom deres beskrivelser av opplevelser, perspektiver og synspunkter knyttet til arbeidets tema. Særlig interessant finner jeg de hermeneutiske perspektivenes vektlegging av forforståelsens sentrale posisjon i valgene jeg tar som forsker og intervjuer, og hvordan den, mer eller mindre implisitt, uunngåelig vil påvirke meg på veien. Her istemmer jeg blant andre Halvorsens (2006, s. 111) påpeking, om at forforståelsen går forut for den eksplisitte forståelsen jeg kan sette ord på og gjøre rede for. Et sentralt navn når det gjelder forforståelsens viktige posisjon, er Gadamer (Halvorsen, 2006, s.111). Han knytter menneskers forståelse til deres væremåte (ontologi) i stedet for bestemte former for kunnskap, og representerer således en nyere hovedlinje innenfor hermeneutikken (Thomassen, 2016, s. 161). Gadamer fronter et syn på forståelse som avhengig av visse fordommer, hvilket styrker tanken om at målet ikke handler om absolutt objektivitet, men om bevissthet rundt eget utgangspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 74). Gadamer demonstrer hvordan forståelse og anvendelse går hånd i hånd: All forståelse beror på at vi først forstår når materialet vårt anvendes på vår nåværende situasjon (Thomassen, 2016, s. 111). Disse nevnte perspektivene står som bakteppe i arbeidet mitt: At kunnskap er et *mellommenneskelig* fenomen, og jeg fatter valg på bakgrunn av erfaring jeg har, men som jeg nødvendigvis ikke alltid er meg bevisst. Dette har vært førende for at mitt valg, og min metode i denne studien, er den kvalitative forskningsmetoden — noe som beskrives mer inngående i kommende avsnitt.

4.1 Den kvalitative metoden

Både kvantitativ og kvalitativ metode har som mål å bidra til økt kunnskap om ulike fenomener i samfunnet, men på det mer konkrete og tekniske planet skilles deres veier (Hjerm & Lindgren, 2011, s. 135). Med utgangspunkt i spørsmålene man stiller — hva man vil fordype seg i — bør man fatte et metodevalg (Halvorsen, 2006, s. 122). Problemstillingen her er formulert slik: «Hvordan forstår barnehagelærere ettåringens tilknytningsbehov, og hva vektlegger de i det

praktiske arbeidet med tilvenning?». Dette spørsmålet er av såkalt *utforskende* karakter, hvilket betyr at hensikten her er å øke kunnskapen om ettåringen i barnehagen og tilknytning i tilvenning, ved å gå intensivt til verks, og dermed undersøke noen få enheter (Jacobsen, 2015, s. 44). For å nå inn til denne tematikken, søker jeg å nærme meg barnehagelærernes følelser, tanker og erfaringer knyttet til oppgavens tema, en *forståelse* for deres forståelse — som bakgrunn for praksis og deres arbeid på området. Den kvalitative forskningsmetoden sentrale fokus er nettopp å forstå sosiale fenomener, ved å løfte frem *kvalitetene* ved dem (Thagaard, 2015, s. 17). Metodens påpekning av fortolkningens viktige betydning gjør at den tilhører hermeneutikken (Thagaard, 2013, s. 37). Det pekes da først og fremst mot begrepet «den hermeneutiske spiral», og en prosess hvor tolkninger vekselvis gjøres mellom deler og helhet — det vi allerede vet, sammenstilt med ny viten (Hjerm & Lindgren, 2011, s. 89). Denne tenkemåten handler om muligheten for å stadig utvikler vår forståelse. Den pendel-pregede bevegelsen mellom deler og helhet brukes som utgangspunkt for forståelse av mening i alle former for menneskelig kommunikasjon og samhandling (Thomassen, 2016, s. 91-92). Den kvalitative metoden er egnet som utgangspunkt for denne studien, og dens utforskende egenart, blant annet fordi den går dypt når det gjelder prosess, mening og betydning, og den beskrives som utpreget sterk når det gjelder å frembringe mye kunnskap om et *lite* utvalg (Jacobsen, 2015, s. 78). I neste avsnitt vil valget av det kvalitative intervjuet utdypes, nærmere bestemt: det semistrukturerte livsverdenintervjuet.

4.2 Intervju

I følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 22) er et intervju et *innsyn* skapt gjennom meningsutveksling, og i forlengelsen kunnskapskonstruksjon, i dialog om et tema av interesse for samtlige av intervjuets deltakere (oftest to personer: intervjuer og intervjuet). Intervju som metode vektlegges spesielt i dagens kvalitative forskning, og fremstår i lys av mine motiver, som det mest passende forskningsverktøyet i denne sammenheng. Kvale og Brinkmann (2015, s. 85) vektlegger at det kvalitative forskningsintervjuet likner mer et håndverk, enn en metode. Spørsmål i retning av hva datamateriale funnet frem til via av intervju som metode faktisk forteller oss, avhenger av hva slags vitenskapsteoretisk tradisjon man posisjonerer seg innenfor (Thagaard, 2013, s. 95). Her etterstrebes å fremskaffe omfattende informasjon om verden skuet gjennom intervjupersonenens øyne, med tanke på deres opplevelser, perspektiver og synspunkter angående oppgavetemaet — en målsetting det kvalitative intervjuet søker å nå, basert på et hermeneutisk verdensbilde. Og utover intervjuet som fremgangsmåte, har jeg spesifisert dette videre i form av å velge følgende underkategori: det semistrukturerte livsverdenintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Ønsket mitt var å forstå barnehagelærernes levde erfaringsverden i barnehagen, med fokus på tilknytnings- og tilvenningsarbeidet deres rettet mot ettåringen. Denne metoden er inspirert av en åpen

fenomenologisk holdning. Begrepet «semistrukturert» viser til en delvis struktur, hvor spørsmålene til stor del er fastsatt i forkant, men med frihet når det gjelder rekkefølge og oppfølgingsspørsmål. Et semistrukturert intervju er fleksibelt i den forstand at det tilpasses den enkelte intervjupersons situasjon og ivaretagelse av deres særegne fortelling. Samtidig er det strukturert, ved en fastsatt og tematisk rød tråd, med et jevnlig blikk på hovedtemaer og problemstilling (Thagaard, 2013, s. 98). Livsverden-begrepet kommer fra fenomenologien, og peker mot den verden menneskers hverdagslivet leves — i fellesskap (Halvorsen, 2006, s. 124). Her handler det om å hente inn beskrivelser fra vedkommendes livsverden, som man i det videre vil tolke betydningen av (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Utover disse valgene, drevet av det nevnte kunnskapssynet, satte jeg også søkelyset på mer kunnskap om veien til gode spørsmål, og anså at denne metodiske utfordringen er nært linket til forforståelsen min. Det ble veiledende i mitt arbeid mot intervjuguiden, og en innføring følger i neste avsnitt.

4.3 Gode spørsmål

I forberedelsene forut for datainnsamlingen ble utforming av gode spørsmål viet stor plass. Spørsmål som virkelig stimulerte til lange og fyldige beskrivelser fra intervjupersonen, fremfor korte ja-nei-svar, var et uttalt mål. Rådene i metodelitteraturen er mange, og forskeren bør stille gjennomtenkte, gode spørsmål, som samtidig er konsise og tydelige, samt evne å komme med spontane oppfølginger basert på uttalelsene intervjupersonen kommer med (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 165). På den annen side fremstår det like viktig ikke å la et fokus på metode og teknikk sabotere for her-og-nå-øyeblikket og det som faktisk blir sagt. Dersom man blir ensporet i sitt ønske om å beherske intervjukunsten, kan dette lede til at kunnskapsproduksjonen hemmes heller enn fremmes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 203). Min innledende antakelse rundt at ledende spørsmål var noe jeg skulle fokusere på å unngå, ble justert underveis. Et vesentlig kjennetegn ved det semistrukturerte livsverdenintervjuet er en åpen holdning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 157), og for at intervjupersonen skal få en reell sjanse til å dele sin historie, er det en forutsetning av spørsmålene man stiller faktisk er åpne. Jeg ønsket å unngå å lede intervjupersonene i min utpekte retning — slik ledende spørsmål kan virke inn (Thagaard, 2013, s. 104). For selv om det kvalitative forskningsintervjuet i denne sammenheng er en fordel med sine åpne svaralternativer, til forskjell fra eksempelvis kvantitative undersøkelser med mer låste svaralternativer (Kvale & Brinkmann, 2015, s.202), er det en liten, men svært effektive forskjell mellom et ledende vs. ikke-ledende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). Jacobsen (2015, s. 261) skriver av undersøkelsens pålitelighet svekkes dersom den som blir intervjuet utsettes for ledende spørsmål, men Kvale og Brinkmann (2015, s. 201-202) skriver der i mot at ledende spørsmål noen ganger er nødvendige. Dette på bakgrunn av undersøkelsens formål, og videre påpeker de at det kan tenkes at ledende

spørsmål faktisk brukes for *lite* i kvalitative forskningsintervjuer. I utformingen av intervjuguiden lå fokuset derfor på forberedelser og bevissthet rundt valgene som ble tatt med hensyn til spørsmålformuleringer, heller enn om spørsmålene var ledende eller ei, fordi et svart-hvitt-syn på ledende spørsmål ikke skulle stå i veien for andre kvalitetskriterier.

Ønsket var langt på vei å frita intervjupersonene fra å kjenne seg tvunget til å ta hensyn til *min* forståelse av eksempelvis sentrale begreper som «tilknytning» og «tilvenning», og den «riktige» måten å snakke om dette på. Her handlet det om å forsøke å være bevisst i prosessen på en slik måte at passasjen deres ikke ble sperret av *min* livsverden. Min egen forforståelse tenker jeg, som tidligere påpekt, går forut for det eksplisitte og artikulerbare, så fullstendig objektivitet fra min side i møtet med intervjupersonen blir derfor utopi. I følge Gadamer er noe slikt heller verken mulig eller ønskelig, fordi forforståelsen er nødvendig for at ny kunnskap og forståelse kan tre frem (Halvorsen, 2006, s. 111). Vi bærer alle med oss våre unike forhistorier som preger oss og det vi foretar oss. Dermed innstilte jeg meg på at mine spørsmål ville mottas forankret i den andres forforståelse, samtidig som de var utarbeidet på bakgrunn av min forforståelse. Denne vekselvirkningen betyr at kunnskapen som konstrueres i det enkelte intervjuet er unik. Derfor var jeg i forberedelsen med å utarbeide gode spørsmål mest opptatt av å reflektere omkring min egen forankring, på bakgrunn av tankene om forforståelsen, og dermed prøve å skape rom for å stake ut det viktige (Hjerm & Lindgren, 2011, s. 94). I det videre vil jeg beskrive hvordan jeg konkret gikk frem for å gjennomføre intervjuene.

5. Innsamling av data, fremgangsmåte og refleksjoner

5.1 Utvalg, intervjuguide og transkripsjon

Et av kjennetegnene på kvalitative studier er at de baseres på *strategiske utvalg*. Her velges deltakere med tanke på hvorvidt de, i kraft av egenskaper eller kvalifikasjoner, kan bringe noe matnyttig til bordet, med blikk på undersøkelsens problemstilling og teoretiske utgangspunkt (Thagaard, 2013, s. 60). Det vil med andre ord si at det er strategisk å velge akkurat disse intervjupersonene. Jeg valgte å rette en formell henvendelse til hjemkommunen min, ved å sende en mail til «fagansvarlig» for barnehagene i kommunen («seksjon for oppvekst»). Jeg ba om hjelp til å «spre ordet» til kommunens barnehagestyrere, og ba dermed vedkommende ta rollen som min kontaktperson. Et annet argument for å rette henvendelsen min mot barnehager i akkurat denne kommunen, var at jeg visste alle kommunens barnehager det siste året har hatt et særlig fokus på tilknytningsbasert tilvenning og blitt kurset i «Jåttå-modellen» — hvilket jeg anså som et godt utgangspunkt for intervjusamtalene. Å få snakke med barnehagelærere som sannsynligvis hadde fått mulighet til å reflektere litt ekstra rundt oppgavetemaet mitt, var altså et uttalt ønske. Her ble det med andre ord foretatt et *tilgjengelighetsutvalg* (Thagaard, 2013, s. 61). Jeg fant frem til en tilgjengelig person som kunne stå som kontaktperson, og kommunisere prosjektet mitt videre til et miljø som fremsto hensiktsmessig å forske innenfor. Utvalget er strategisk fordi deltakerne, som ble presentert for undersøkelsen, innehar kvalifikasjoner og egenskaper jeg mente var relevante for temaet. Etter å ha fått bekreftet at fagansvarlig for barnehagene var interessert i å videreformidle prosjektet sendte jeg inn meldeskjema til NSD (vedlegg nr.1), for å sikre meg godkjenning innen den faktiske datainnsamlingen skulle foregå.

Alle barnehagestyrerne i kommunene ble kontaktet på mail fra fagansvarlig, stort sett bestående av informasjon forfattet av meg (vedlegg nr. 3), slik at muligheten for, og oppfordring til, deltakelse ble gitt alle. Målgruppen for undersøkelsen var personer med barnehagelærerutdanning, som arbeider i barnehage. Jeg ytret innledningsvis også et ønske om å få snakke med barnehagelærere med minst fem år samlet erfaring med arbeid på småbarnsavdeling/base. Dette kriteriet frafalt grunnet lite oppslutning som følge av den etterspørselen, og ble justert til «erfaring rundt oppstart og tilvenning for ettåringene». Utover dette hadde jeg ingen ytterligere seleksjonskriterier, da det ikke fremsto nødvendig basert på problemstilling og oppgavetema. Åtte barnehagelærere, fra syv av kommunens 16 barnehager, meldte interesse for å delta. Det ble foretatt en loddtrekning mellom de interesserte, og jeg sto da igjen med fire intervjupersoner, og fikk siden bekreftet at samtlige av de fire ville inkluderes i studien. Jeg sendte deretter ut kopier av informasjonsskrivet, og samtykkeerklæringen (vedlegg nr. 2), til alle deltakerne. Litt mer inngående informasjon om

intervjuets overordnede temaer ble så gitt dem per mail i forkant, for å forberede og trygge dem noe på hva samtalen skulle sirkulere omkring. Her handlet det om å balansere mellom det som var komfortabelt og forutsigbart for deltakerne, samtidig som at det ikke ble ansett formålstjenlig dersom de visste for mye i forkant.

Det endelige utvalget ble bestående av to barnehagelærere fra private barnehager, og to fra kommunale barnehager. Samlet sett hadde de tre til 21 års erfaring med arbeid med de aller yngste barnehagebarna, hvor tre av de fire hadde fem års erfaring eller mer. Tre av barnehagene besto av flere avdelinger, mens den fjerde kun hadde én avdeling (med barn fra ett- til seksårsalder fordelt på 22 barn). Med unntak av den ene ett-avdelings-barnehagen var det snakk om barnehager med ca 80 til 102 barn fordelt på mellom fem og syv avdelinger. Barnehagelærerne er anonymiserte, med følgende fiktive navn: Tea, Sol, Eli og Liv. Hvorpå Sol jobbet i den nevnte ett-avdelings-barnehagen, Eli jobbet for øyeblikket med de nest yngste barna (ca halvannet til tre år gamle), mens Tea og Liv jobbet med de aller yngste barna (ca 1 til 2 1/2 år gamle). Samtlige hadde erfaring med oppstart og tilvenning av ettåringen i barnehage.

Med dette som utgangspunkt startet arbeidet med spørsmålene via en delvis strukturert intervjuguide (vedlegg nr. 4), hvor målsetningen var å oppnå en relativt fri samtaleflyt, rammet inn av hovedtemaene og -spørsmålene (Thagaard, 2013, s. 98). Guiden for et semistrukturert livsverden intervju bør bestå av en oversikt over de områdene som det er hensiktsmessig å dekke, og forslag til spørsmål på veien mot målet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Ønsket var også, i tråd med denne formen for intervju, å la intervjupersonenes erfaringer, forståelse og meningsskapning utledet av dette, stå i sentrum (Halvorsen, 2006, s. 114). Intervjuguiden ble innledet med en rekke faktaspørsmål med ja-nei-svar, for å kunne plassere den enkelte barnehagelæreren i et landskap med hensyn til hva slags barnehage de jobbet i (størrelse, avdeling, antall barn, pedagogtthet osv). Dette var en avveining, fordi det gjerne anbefales at man innleder med refleksjonsspørsmål som inviterer til spontanitet og rikholdige beskrivelser som døråpner for den videre samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 166). Samtidig skriver Thagaard, (2013, s. 111) at forskeren godt kan starte intervjuet med spørsmål om dagligdagse tema, fordi dette kan dempe eventuell nervøsitet og virke beroligende, og her var det snakk om «harmnløse» introduksjonsspørsmål i retning bakgrunn og erfaring. I det videre ble guiden delt inn i to deler, basert på problemstillingens hovedbegreper: Tilknytning og tilvenning. Hoveddelen av intervjuet startet med begrepsavklaringer av disse. Drevet av et mål om å unngå det Kvale og Brinkmann (2015, s. 163) beskriver som en klassisk nybegynnertabbe «å begynne med direkte begrepsmessige spørsmål». Fordi dette raskt kan komme til å virke hemmende på informasjonsstrømmen, ble andre spørsmålsformuleringer valgt. Med håp

om at det i svarene ville bli avklart nettopp hvordan intervjupersonene definerte begrepene og forsto tilknytnings- og tilvenningsbegrepet. Utover de innledende faktaspørsmålene, hadde jeg seks hovedspørsmål, samt ti oppfølgingsspørsmål. Spontane oppfølgingsspørsmål underveis ble vektlagt, med fokus på å kontrollere min egen forståelse av det som ble sagt (Kvale & Brinkmann, s. 101-102).

Etter utarbeidelse av intervjuguiden, foretok jeg et pilotintervju (Thagaard, 2013, s. 100). Valget falt her på en bekjent som er utdannet barnehagelærer, og som hadde den erfaringen etterspurt hos intervjudeltakerne. Dette var nyttig på flere vis, og helt konkret ledet det til litt justering i utformingen av noen spørsmål for å tydeliggjøre.

Jeg valgte å registrere datamaterialet på bånd fordi materialet da ville bevares i sin opprinnelige form og lette etterarbeidet med transkripsjoner, samt at det ga mulighet til å holde oppmerksomheten rettet mot intervjupersonen og den pågående dialogen (Thagaard, 2013, s. 112). Samtlige intervjuer forgikk i barnehagen barnehagelæreren var tilknyttet, på pauserom eller møterom. Etter å ha hørt igjennom opptakene etter hvert intervju, benyttet jeg muligheten til å justere litt på det som fungerte mindre bra, og bruke flere av de velfungerende strategiene i neste omgang (Thagaard, 2013, s. 113). Alle intervjupersonene virket fornøyde med egen innsats da båndopptakeren ble slått av og vi hadde en debriefing (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161). Flere kom med kommentarer i retning av at denne typen refleksjon er et veldig nyttig virkemiddel når det gjelder selvevaluering, og for å se tingene i fugleperspektiv. Det fremkom nye ideer til hvordan de ønsket å jobbe med tilknytning og tilvenning rundt de yngste barnehagebarna i fremtiden. Ganske umiddelbart etter hvert enkelt intervju noterte jeg noen tanker rundt egne reaksjoner, mitt overordnede inntrykk av intervjupersonene og intervjuene, med et analytisk formål for øyet (Thagaard, 2013, s. 112).

Med henblikk på analyseplanene mine, som handlet om å jobbe med *meningen* bak det som ble fortalt av intervjupersonene, ble det tatt en vurdering dit hen at transkripsjonene i dette tilfellet ikke måtte inneholde detaljer utover det som konkret ble sagt. Det dreide seg ikke om en lingvistisk analyse hvor intervjupersonenes engstelsesnivå eller liknende skulle analyseres, og jeg støtter meg til Kvale og Brinkmann (2015, s. 212) sitt råd om å la spørsmålet «Hva er en nyttig transkripsjon for min forskning?» være veiviser i dette arbeidet. Det eksisterer ingen sann, objektiv transformering fra muntlig samtale til tekst, og man begynner fortolkningsprosessen ved første ord i transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Her følger noen etiske refleksjoner, og tanker omkring min egen påvirkning på intervjuresultatene.

5.2 Ethiske refleksjoner

Kvale og Brinkmann (2015, s. 102) gjengir etiske retningslinjer og spørsmål man som forsker bør ha et bevisst forhold til i forkant av en intervjuopprosess, og disse oppsummeres i følgende fire punkter: Informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 102-108). Jacobsen (2015, s. 31) på sin side, kommer med en liknende trepunkts-liste med grunnleggende krav til undersøkelser på andre mennesker, gyldig uansett fagdisiplin. Dette er elementer som går inn i hverandre, men i det understående er det forsøkt redegjort for mine fremgangsmåter knyttet til de etiske aspektene ved en slik undersøkelse.

Alle intervjupersonene ble informert om undersøkelsens formål, og hva deltakelsen grovt regnet innebar. De ble understreket at det hele var frivillig, og at man sto fritt til å trekke seg fra prosjektet når som helst. Ved innmelding av forskningsprosjektet til NSD, var det eneste punktet som gjorde studien meldepliktig, svaret «ja» på spørsmålet: «Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?». Selv om deltakelsen i dette prosjektet innebar høy grad av anonymitet og lite sensitiv informasjonsdeling, bør det ikke underslås at deltakelsen har innebåret noe for den enkelte deltaker, og at å garantere fullstendig anonymitet er vanskelig (Jacobsen, 2015, s. 31).

Kvale og Brinkmann (2015, s. 96) viser til intervjuerens grunnleggende etiske dilemma: På den ene siden ønsket om at intervjuet skal generere så dyptgående og fyldig informasjon som mulig, mens man på den annen siden også vil behandle intervjupersonen respektfullt. Med andre ord, enten potensielt å virke krenkende eller kun sitte igjen med overfladisk empirisk materiale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96). Som forsker var jeg opptatt av underveis å spørre om oppfatningene mine av det som ble sagt stemte, for å unngå at intervjupersonene skulle oppleve det Thagaard (2013, s. 120) beskriver som «å bli konfrontert med forskerens fortolkning av situasjonen» i etterkant. En slik konfrontasjon strider mot kontrakten mellom intervjupersonen og forskeren, fordi den innebærer kun «samtykke i å svare på spørsmål» (Thagaard, 2013, s. 120). Ethiske problemstillinger i forskningssammenheng tar eksempelvis for seg at det ikke kun skal vektlegges at forskningen har vitenskapelig verdi, men at intervjuundersøkelsen også har som formål å forbedre situasjonen for menneskene det forskes på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Ved å få snakke om temaet «Ettårningen i barnehage. Om tilknytning i tilvenning», som samtlige intervjudeltakere åpenlyst var engasjert i, og å dele sine synspunkter og refleksjoner rundt hvordan de forstår de yngste barnas behov, og hvordan de praktiserte på bakgrunn av dette i tilvenningsperioden, tenker jeg at de er med på å bidra i en veldig viktig debatt på et felt hvor forbedringer er innen rekkevidde. Eventuelle motstridende budskap, med tanke på hva intervjueren på den ene siden sa og kanskje på den andre

siden uttrykte non-verbalt, er her ikke blitt vektlagt, noe som også beskrives som å ta etiske hensyn (Thagaard, 2013, s. 120).

Forskerrollen handler om integritet — min kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet — og er i følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) avgjørende for både den vitenskapelige kunnskapen som genereres, og de etiske beslutningene som tas i løpet av undersøkelsen. Her spiller eksempelvis balansegangen mellom nærhet og avstand, personlig identifisering og profesjonell avstand, en stor rolle for forskningens uavhengighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Denne undersøkelsens fokus rundt tilknytning i tilvenning for de yngste barnehagebarna, dreier seg stort sett om temaer det trolig hersker ganske stor enighet om i barnehagemiljøene. Få vil nok erklære seg uenig i at tilknytning er viktig for små barn, for eksempel. Det var derfor heller aldri fokuset å få frem denne typen meningsmotsetninger, men snarere de ulike beskrivelsene av hva de fire barnehagelærerne anså viktig å vektlegge, på veien mot målet om trygghet for ettåringen i barnehagen. I neste avsnitt handler det om denne forskningens pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet.

5.3 Pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet

Det er blitt sagt at kvalitative analyser er mindre etterprøvbare enn kvantitative. Hjerm og Lindgren (2011, s. 134) påpeker at denne påstanden henger igjen på bakgrunn av den kvantitative forskningens nærhet til de naturvitenskapelige idealene som var styrende også i synet på samfunnsvitenskapen på 1800-1900-tallet. Videre skriver de at forsøk på å bedømme kvalitativ forskning ut i fra positivistiske begreper som reliabilitet, validitet og objektivitet, er nytteløst (Hjerm & Lindgren, 2011, s. 134). Det refereres så til et annet sett med kriterier for bedømmelse av kvalitativ forskning, nemlig: pålitelighet, troverdighet, overførbarhet og bekreftbarhet. Samtidig stilles spørsmålet «er dette kun avanserte og synonyme ord for de samme begrepene?» (Hjerm & Lindgren, 2011, s. 135). Thagaard (2013, s. 22) påpeker også at bruken av tradisjonelle naturvitenskapelige begreper problematiseres i flere lærebøker om kvalitative studier, og at en nytenking omkring dem er nødvendig. Kvale og Brinkmann (2015, s. 275) argumenterer på sin side for å beholde de tradisjonelle begrepene nevnt innledningsvis, men taler for å tilpasse dem den kvalitative forskningen. De skriver eksempelvis om et mer innholdsrikt objektivitetsbegrep, og at dette begrepet sammensatt med kvalitativ forskning, handler om en streben etter objektivitet om subjektivitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 273). Reliabilitet knyttes til forskningens resultater, og hvorvidt de kan betegnes som konsistente og troverdige. Det skrives her om reliabilitet i kvalitativ forskning som knyttet til spørsmål om hvorvidt intervjupersonene ville endret sine svar i et intervju med en annen forsker, og det oversettes til pålitelighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

Tidligere er det blitt redegjort for at utgangspunktet for denne studien blant annet er at kunnskap anses som et mellommenneskelig fenomen, og at intervjueren dermed var med på å konstruere kunnskapen i fellesskap med intervjupersonen, hvilket nødvendigvis vil si at resultatet sannsynligvis ville blitt annerledes dersom intervjupersonene møtte en annen forsker. Ledende spørsmål, av ubevisst karakter, er også blitt oppfattet som noe som truer den kvalitative forskningens pålitelighet. Undersøkelsens validitet handler om hvorvidt det som sies er sant og riktig, og oversettes i denne sammenheng til gyldighet. Dette er drøftet i det tidligere, under tittelen «Gode spørsmål». Kvale og Brinkmann (2015, s. 276-278) tar til orde for en avmystifisering av validitetsbegrepet i kvalitativ regi, og peker på at hele forskningsprosessen bør underlegges en kontinuerlig prosessvalidering. Og huskeregelen her er:

Forskeren har et kritisk syn på sine egne fortolkninger, og uttrykker eksplisitt sitt perspektiv på emnet som studeres og hva slags kontroll som utøves for å motvirke en selektiv forståelse og skjev fortolkning. Forskeren spiller rollen som djevelens advokat overfor sitt eget funn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279).

Er man kommet dit at undersøkelsen kan sies å være rimelig pålitelig og gyldig, følger gjerne spørsmål om hvorvidt resultatene kan overføres til andre: generalisering. Ordlyden i denne studiens problemstilling kan gi inntrykk av å være basert på et premiss om at det intervjupersonene sier er i fullstendig overensstemmelse med det de faktisk i virkeligheten gjør — dette er misvisende. Det er dokumentert at forskerens påvirkning på intervjupersonen kan lede til at beskrivelsene deres kan handle mer om hvordan de ønsker å presentere seg, og at virkeligheten dermed redigeres (Thagaard, 2013, s. 115). Virkemidler for å forhindre en slik effekt, beskrives som at forskeren etterstreber å ha «et åpent sinn», kommunisere jevnbyrdighet og likhet, noe som her er forsøkt etterlevd. Men denne utfordringen kan man i følge Thagaard (2013) aldri finne en fullstendig løsning på: Det finnes alltid en mulighet for at det som sies ikke er i samsvar med faktisk praksis.

I denne undersøkelsen kan man da spørre: «Er det rimelig å anta at disse uttalelsene også kan gjelde for andre barnehagelærere?». Kvalitative forskningsprosjekter medfører i følge Jacobsen (2015, s.63) alltid *generaliseringsproblemer*, på den måten at det er vanskelig å avgjøre om funnene gjelder for andre enn dem man har forsket på. Resultatet av denne studien er basert på uttalelser fra fire barnehagelærere. Et vanlig kritisk argument i retning intervjuforskning er nettopp dette, at det lave antallet intervjupersoner gjør det problematisk å generalisere. Her er kvale og Brinkmanns (2015, s.289) motsvar: hvorfor generalisere? Jacobsen (2015, s. 21) påpeker at dersom det skal kunne forsvares at funn overføres fra én sammenheng til en annen, må det som er studert være representativt også for den sammenheng funnene overføres til. Andenæs (2000) påpeker at for å

kunne generalisere resultater utledet av kvalitativ forskning, må det rettes fokus på faktorene relasjon, kommunikasjon, språk og mening, fremfor kvantifiserbare variabler. Alle barnehagelærere som arbeider med de yngste barnehagebarna vil bedrive tilknytnings- og tilvenningsarbeid i en eller annen form. Jo mer identiske rammebetingelser man er underlagt, jo større vil overføringsverdien med nødvendighet være. Her kan grunnlag for sammenlikning, mellom eksempelvis barnehagelærer, dannes — og de som vurderer denne overføringsverdien er forskeren, eller leseren (Andenæs, 2000). I det følgende beskrives denne oppgavens analysemetode.

5.4 Analyse og drøfting

Analysens formål beskrives som å avdekke meningen bakom ordene som er blitt sagt, og den implisitte oppfatningen personen bak ordene besitter. Noen standardmetode for den kvalitative tekstanalysen eksisterer i følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 216-221) ikke, men det finnes et sett med mer eller mindre vanlige trinn i en analyse. Med utgangspunkt i egen posisjon, som lite skolert kvalitativ forsker, som ennå ikke har forutsetninger for å stake ut en egen, skreddersydd metode, har mitt valg falt på en analysemetode som kalles «the constant comparative method» (Hjerm & Lindgren, 2011, s. 87-88). Denne metoden beskrives som «et sett grunnprinsipper for hvordan kvalitative data ofte bearbeides og analyseres» (Hjerm & Lindgren, 2011, s. 87). Det påpekes samtidig at regelsettet som presenteres for denne måte å analysere på har sin forankring i de klassiske metodebøkene, og er basert på grunnlaget for hvordan de omfattende programvarene laget for kvalitativ analyse er konstruert. Her handler det kort fortalt om en kontinuerlig sammenlikning av de mønstre man finner i materialet, med nye data som blir funnet, samt tidligere forskning på feltet, med egne teoretiske perspektiver (Hjerm & Lindgren, 2011, s. 88). Det understrekes samtidig at dette er en «løsere» analyseteknikk enn mer spesifikke varianter som for eksempel narrativ analyse og diskursanalyse.

Glauser og Strauss (2008, s. 106) påpeker at kodingen er helt sentral for denne metodens egenart. Når du koder en hendelse innenfor en kategori, skal den sammenliknes med de tidligere hendelsene og andre grupper kodet i den samme kategorien. Den konstante sammenlikningen av hendelsene vil snarlig medføre generering av teoretiske egenskaper for kategorien. Analytikerens begynner å tenke i form av hele spekteret av typer, eller continua av kategori, dens dimensjoner, de forholdene som forsterker tendensen eller minimerer den, dens hovedsakelige konsekvenser, dens relasjoner til andre kategorier, eller dens andre egenskaper (Glauser & Strauss, 2008, s. 106). For denne undersøkelsen er følgende tre nivåer brukt i analysearbeidet: 1. reproduksjon av data (koding), 2. presentasjon av data (tematisering) og 3. konklusjon og verifisering (oppsummering). (Hjerm & Lindgren, 2011, s. 88).

For å «bygge ned» materialet og finne de hovedsakelige, gjentakende temaene og mønstrene som anses relevante med blick på problemstillingen, er det i dette tilfellet benyttet en opptellings-teknikk for den følgende presentasjonen av analysens funn (Hjerm & Lindgren, 2011, s. 124). Utover hvor mye og hvor ofte temaene er nevnt, er det videre satt som betingelse at temaet skal nevnes av minst to av de fire barnehagelærerne for å bli tatt med i analysen. Med unntak av noen utsagn om den strukturelle faktoren «antall barn pr voksen og størrelsen på barnegruppen» nevnt av én barnehagelærer, fordi det synes relevant med hensyn til problemstillingen. Her plasseres kontinuerlig de temaene som er nevnt hyppigst, og gjentatt mest, først i rangeringene. Deretter kommer de påfølgende i synkende rekkefølge. På denne måten forflyttes det hele fra antakelser omkring intervjuenes samlingspunkter, til visshet, og en videre raffinering av de viktigste kodene og kategoriene ble muliggjort på veien mot tematiseringen (Hjerm & Lindgren, 2011, s.124). Dette er nyanser og mangefasetterte dimensjoner som sannsynligvis ville gått tapt dersom overflatiske gjennomlesninger av materialet, basert på spontanitet og umiddelbarhet, hadde fått styre analysearbeidet (Hjerm & Lindgren, 2011, s. 125).

Denne oppgavens to påfølgende kapitler, «Analyse» og «Drøfting», er bygd opp på følgende måte:

1. En kort oppsummering av hovedfunnene i datamaterialet.
2. Datamaterialets mikrostruktur, bestående av underdelene som sammen danner grunnlaget for å trekke ut hovedbegreper og overordnede tema (Hjerm & Lindgren, 2011, s. 130). Avsnittene inneholder innledende forklaringer, samt tabeller, basert på svarene som er avgitt og sitater som synes å ha tydelige koblinger til temaene. Sitatene er «ryddet» for dialekter og annen informasjon (som nøling, gjentakelser og blindspor) som ikke er av interesse for denne analysens formål (Hjerm & Lindgren, 2011, s. 132-133).
3. Datamaterialets makrostruktur, bestående av de store mønstrene og de fremste representantene i datamaterialet (Hjerm & Lindgren, 2011, s. 130). Konklusjonene jeg her trekker, om de store trekkene i materialet, er forsøkt holdt på et så konkret, systematisk og detaljert nivå som mulig. Resultatene fremstår for meg såpass entydige, og samstemte, at et lite sett med temaer og forbindelser mellom dem her blir oppsummert (Hjerm & Lindgren, 2011, s. 127).
4. Deretter følger undersøkelsens drøftende del, hvor funnene settes opp mot feltets teori og forskning.

Av hensyn til denne oppgavens størrelse, og tematikken som etterhvert syntes hovedsakelig og relevant basert på problemstilling og datamaterialet, er det blitt foretatt kutt. Dette har eksempelvis medført at en kategori kalt «tilvenning før og nå» er blitt utelatt. Slike avveininger er nødvendige, og handler i følge Hjerm og Lindgren (2011, s. 117) om noe av det som er mest utfordrende i kvalitativ forskning: Å identifisere hva som er av stor betydning og hva som ikke er det, med undersøkelsens formål kontinuerlig for øyet. Om jeg skulle utformet intervjuene på nytt, ville jeg trolig å valgt å formulere mer inngående spørsmål, innenfor færre kategorier — for å få vite enda mer om tankene deres rundt forståelsen og praksisen i mer konsis form. Det vises stort sett til de fire intervjupersonene under ett, fordi det synes å herske stor konsensus rundt samtlige temaer. De stedene hvor jeg opplever at det kommer frem interne meningsforskjeller, har jeg forsøkt å illustrere dette ved å sette to sitater som fremlegger ulike syn opp mot hverandre. I følgende to kapitler følger analyse, dernest drøfting, opp mot feltets status.

6. Analyse

Barnehagelærerne i denne studien oppgir å mene at trygghet avler trygghet, på veien mot målet om å ivareta ettåringens tilknytningsbehov, i tilvenningsperioden. De påpeker at investering i et velfungerende personalsamarbeid leder til trygge ansatte. Trygge ansatte er i stand til å etablere et velfungerende foreldresamarbeid, hvilket med stor sannsynlighet medfører trygge foreldre. Trygge foreldre er i følge intervjupersonene nøkkelen til selve målet i dette henseendet: trygghet for ettåringen. De fleste virkemidlene for å oppnå dette beskrives som faktorer knyttet til prosesskvaliteten i barnehagen, og noe barnehagelærerne selv opplever å kunne kontrollere via kunnskap og organisering. Noen påpekninger styrt av strukturelle faktorer nevnes imidlertid også, som antall barn per voksen og gruppestørrelse, og blir oppgitt å være hemmende i arbeid med tilknytning og tilvenning; noe de selv ikke opplevde å kunne kontrollere. Interne uenigheter innad i personalgruppen, rettet mot graden av foreldreinvolvering i tilvenningsperioden, ble også oppgitt som forringende på tilknytnings- og tilvenningsarbeidet. Oppsummert lyder hovedfunnene slik:

- Investeringen kommer først
- Personalet må yte omsorg
- Trygge foreldre er gjerne lik trygge barn
- Velfungerende personalsamarbeid er lik trygge ansatte
- Det meste kan kontrolleres via kunnskap og organisering

Disse vil utdypes mer inngående i kapittel 6.2, men først følges det ovennevnte opp av detaljer og mikrostruktur (Hjelm & Lindgren (2011, s. 130).

6.1 Mikrostruktur: Forståelse og praksis

På bakgrunn av datamaterialet mitt har jeg gått ut i fra følgende to hovedtemaer:

- ▶ Forståelse
- ▶ Praksis

Jeg skriver om ettåringen i barnehagen, og fokuserer på tilknytning i tilvenningsperioden for de yngste barna. For å nærme meg denne kjernen har jeg valgt ut de to overstående temaene fra datamaterialet, både basert på oppgavens teoridel, funn fremkommet i datamaterialet, som samlet sett er vurdert relevante for problemstillingen min. De etterfølges av beslektete undertemaer, og presenteres i det følgende. Første del av problemstillingen min tar for seg barnehagelærernes forståelse av ettåringens tilknytningsbehov. Dette legger grunnlaget for mitt første hovedtema

«Forståelse», knyttet til spørsmålet: «Hvordan forstår barnehagelærere ettåringens tilknytningsbehov?»

6.1.1 Trygghet

På spørsmålet «Kan du si noe om hva du tenker når jeg sier «ettåringens tilknytningsbehov»»? svarte alle fire barnehagelærere «trygghet». De oppga alle dette som «kjernen» i deres oppfatning av ettåringens tilknytningsbehov — som en grunnstamme i et tilknytningshierarki. De uttrykte samtlige en mening om at trygghetsbehovet måtte ivaretas fortrinnsvis, før ettåringen kan få andre behov tilfredsstilt i barnehagen. Et sitat til illustrasjon her, som svar på spørsmålet «Hva tenker du skal til for at de yngste barna får de nevnte (trygghets-) behovene ivarettatt i barnehagen, med særlig vekt på tilvenningsperioden?», er:

«(...) jeg tenker at det med trygghet, og at den er i bunnen — at ettåringene kjenner at det er godt å komme i barnehagen, de kjenner oss voksne, de synes det er okei å si ha det til mamma og pappa, de synes det er okei å komme inn på avdelinga — da vil alt det andre, i forhold til utvikling, nysgjerrighet, utforsking, vennskap, sosial kompetanse følge.. for da er de trygge» (Sol)

De andre tre barnehagelærere oppga alle liknende svar på dette spørsmålet.

Om tilknytning i teoridelen ble det blant annet skrevet at barnet lærer hvordan det skal forholde seg til egne følelser og behov gjennom nærkontakt med sensitive voksne, og at barn har behov for sekundære tilknytningspersoner som tilbyr dem nærhet og trygghet i barnehagen. Desto yngre barna er, jo større er dette behovet (Bowlby, 1969). På bakgrunn av barnehagelærernes utsagn om trygghetsbehovet som essens, og deres videre svar på spørsmål om tegn på trivsel/mistrivsel hos de yngste barna i barnehagen, har jeg hentet ut det jeg anser som deres oppgitte syn på hva som kjennetegner ettåringer som opplever trygg/utrygg tilknytning i barnehagen. Foreldrenes trygghet troner øverst på listen over hva barnehagelærerne mener gir godt grunnlag for trivsel for de yngste barna i barnehagen, med særlig vekt på tilvenningsperioden, og fordelingen av svarene artet seg på følgende måte:

6.1.2 Trygg vs. Utrygg tilknytning

Trygg tilknytning:	Utrygg tilknytning:
Trygge foreldre	Utrygge foreldre
«Det gode blikket»	Unnvikende, lite blikk-kontakt
Smil og latter	Gråter mye
Imøtekommende	Bruker lang tid på tilvenningen
Søker de voksne for bekreftelse, trøst osv	Lar seg ikke trøste
Utforskende og observante	Viser mye sinne, frustrasjon
Viser glede over å komme til barnehagen	
Lekende	Undertrykker basisbehovene sine (vil ikke spise, sove, leke osv)
Bekymringsløse og «i nuet»	Viser sårhet
Søker andre barn	Viser forvirring
Frir seg lettere fra foreldrene	«Klamrende»
Vil ikke dra hjem fra barnehagen	Sterke negative reaksjoner når «nyhetens interesse har lagt seg»

Jeg vurderer nedenstående sitat som dekkende for flere av barnehagelærernes måte å beskrive hvordan en ettåring som har det godt i barnehagen oppleves. Dette utdraget er en del av Teas svar på spørsmålet «Kan du si noe om hva du anser som tegn på tristhet hos de yngste barna i barnehagen?»:

« Ja, jeg tenker smil, og så tenker jeg øynene sier veldig mye. Det er vanskelig å forklare, du kan egentlig bare se det (...)» (Tea)

Når det gjaldt motsatt spørsmål: «Kan du si noe om hva du anser som tegn på mistrust hos de yngste barna i barnehagen?», gikk mange av de samme kjennetegnene igjen i barnehagelærernes svar på spørsmålet, og sitatet nedfor er ett av mange liknende:

« (...) at de ikke lar seg løsrive fra foreldre, at de ikke vil spise, ikke vil sove, ikke vil leke. Gråter mye, ikke lar seg trøste, det er jo masse tegn på mistrivsel egentlig (...)» (Sol)

Tilknyttet dette temaet om forståelsen har jeg opprettet et underemne som tar for seg «bakgrunnen for forståelsen», i form av eksempelvis teoribasert kunnskap, kurs, prosjekter, rammefaktorer, lovverk osv. Dette legges til grunn for uttalelsene de kommer med når det gjelder ettåringens tilknytningsbehov, sammenstilt med tilvenningsperioden:

6.1.3 Bakgrunnen for forståelsen

Følgende temaer fremstår som mest vesentlige, hvorpå Jåttå-modellen som kilde til forståelsen ble nevnt oftest av samtlige barnehagelærerne, da det kom til kunnskap om tilknytning og tilvenning:

Bakgrunn for forståelsen:
Jåttå-modellen
Kurs/kursholder
Prosjekt
COS
Teoretikere/ teoretiske begreper
Rammefaktorer/lovverk
Visjoner/ prosedyrer i egen barnehage/nettverk

Det kom altså tydelig frem at mye ny kunnskap om tilknytning og tilvenning kom fra kurs og materiale om Jåttå-modellen. Modellen ble ofte nevnt i positive termer, men her varierte tankene rundt fordeler versus ulemper noe mellom de ulike intervjupersonene. Denne spennvidden ønsker jeg å tydeliggjøre med følgende to sitater fra Sol og Tea, hvor det første svaret ble avgitt knyttet til intervjuets siste spørsmål «Har du avsluttende kommentarer», mens det andre kom som svar på spørsmålet «Kan du fortelle litt om hvordan dere organiserte tilvenningsperioden i din barnehage denne høsten?»:

«(...) vi har jo blitt veldig begeistra for jåttå-modellen, (...) og når vi har endret vår måte å tenke på, vår måte å møte utfordringer på, så er vi sikkert moden for resten av modellen og» (Sol)

Sol viste seg gjennomgående positiv til Jåttå-modellen gjennom hele samtalen, og var opptatt av at de ansatte var i en prosess som handlet om å endre tenkemåter, og at de hadde som målsetting å benytte seg av hele modellen i tiden fremover. Mens Tea også var opptatt av ulempene ved implementeringen av den, med særlig vekt på at den er ressurskrevende, og forteller at de på hennes avdeling vil «hente ut det beste», og gjøre det til «sitt eget». Hun sa blant annet dette:

«(...) Jåttå-modellen i sin helhet er utrolig krevende i forhold til å få det til å strekke til, i forhold til antall voksne vi er og tidsperspektiv. Så vi tenker at vi skal ta biter av jåttå-modellen som vi skal jobbe videre med, og gjøre det til vår egen modell (...)» (Tea)

Problemstillingen min sikter mot å finne ut av hvordan barnehagelærerne forstår de yngste barnehagebarnas tilknytningsbehov, og hva de vektlegger i sitt praktiske tilvenningsarbeid. Det kommende temaet tar for seg den praksisen og de virkemidlene barnehagelærerne oppgir at de bedriver og benytter for å ivareta ettåringen i tilvenningsperioden. For at tryggheten — som barnehagelærerne oppgir å oppfatte som tilknytningsbehovets hovedingrediens — skal kunne oppnås og ivaretas. Mikrostrukturens andre del er dermed knyttet til spørsmålet: «Hva vektlegger barnehagelærere i det praktiske arbeidet med tilvenning?»

Også her, i likhet med kapitlets første del angående «Forståelsen», viser det seg tydelig, og gjennomgående, basert på hvordan de refererer sin praksis og påfølgende virkemidler, at fokuset på foreldrenes rolle i tilknytning- og tilvenningsarbeid er stort. Tabellen nedfor illustrerer hvilke temaer som hovedsakelig gjentok seg:

Virkemidler:
Foreldresamarbeid
Omsorg
Personalsamarbeid
Virkemidler til hjelp

I det følgende gjennomgås de nevnte faktorene kronologisk, hvorpå det hyppigst nevnte kommer først og så videre.

6.1.4 Foreldresamarbeid

Temaet «Foreldresamarbeid», med fokus på foreldres rolle i tilknytnings- og tilvenningsarbeid, viser seg å være det mest omtalte i forbindelse med temaet «Hva vektlegger barnehagelærere i det praktiske arbeidet med tilvenning?». Følgende emner utpekte seg som kjernen i hva barnehagelærerne oppga som vesentlig når det gjaldt foreldresamarbeid og foreldres rolle i tilknytnings- og tilvenningsarbeid, hvorpå noen skillelinjer naturlig nok er glidende:

Virkemidler for å gjøre foreldrene trygge:
Åpne dørene i barnehagen
Gi informasjon og vise tillit
Tilpasse individuelt

Følgende sitat, fra Liv, er illustrerende for opplevelsen av den gjengse oppfatningen av foreldresamarbeidets betydning i tilknytnings- og tilvenningsarbeid blant de fire barnehagelærerne, og kom som en del av svaret på spørsmålet «Kan du si noe om hva du tenker når jeg sier ettåringens tilknytningsbehov?»:

«Jeg tenker trygghet er det første jeg kommer på. Og da tenker jeg óg den tryggheten som man ser i blikket til foreldrene når de kommer i barnehagen. Så det å trygge en ettåring, er vel så mye å trygge foreldrene (...))» (Liv)

Den nest største delen av uttalelsene innenfor denne kategorien hører hjemme under tittelen «omsorg», og handler om hva personalet bør yte av omsorg, basert på hva barnehagelærerne mener er ettåringens trygghetsbehov:

6.1.5 Omsorg

Omsorg handler om:
Ha barnet i fokus
Møte ettåringen der hen er
Ta ansvar for å bli kjent og bygge relasjon
Fungere som ladestasjon

På spørsmålet «Kan du si noe om hva du anser som tegn på mistriivsel hos de yngste barna i barnehagen?» kom blant annet svaret nedfor fra Liv, og det finnes en rekke liknende utsagn i materialet, som jeg tolker innenfor temaet «omsorg», og hva omsorg i tilknytnings- og tilvenningsarbeid handler om:

«(...) det at vi legger vekk alt annet. At det er tid sammen med barnet som er det viktigste. Vi skal ikke gjøre noe, vi skal ikke rekke noe, det er ingen møter den første tiden, det er «barn i fokus» (...))» (Liv)

Nedenfor følger et sitat hvor Sol legger frem noen av sine tanker rundt hva slags omsorg ettåringene som gruppe, spesielt har behov for:

«(...) de små trenger «knusekoser» hele tiden. klem og stryk på hodet og suss på kinnet. Og vi skal prate med dem, hele tiden, for dét er fort å glemme med de små (...))» (Sol)

Videre handler det som «personalsamarbeid»: hvordan godt samarbeid virker fremmende, og mindre velfungerende samarbeid innad i personalgruppen virker hemmende, på arbeidet med tilknytning og tilvenning for ettåringen i barnehagen, sett fra barnehagelærernes ståsted:

6.1.6 Personalsamarbeid

Her følger kjennetegnene vurdert som tilhørende temaene «velfungerende personalsamarbeid» og «mindre velfungerende personalsamarbeid», i retning godt tilknytnings- og tilvenningsarbeid:

Velfungerende personalsamarbeid kjennetegnes av:	Mindre velfungerende personalsamarbeid kjennetegnes av:
Samstemthet og felles forståelse i personalgruppa	Uenigheter i personalgruppa
Personlig egnethet	Uegnet personal
Stadig dialog	Sviktende organisering/kaos
Bevissthet rundt individuelle forskjeller i personalgruppa	Ubevissthet rundt individuelle forskjeller i personalgruppa
Støtte og korrigere hverandre	

Her har jeg valgt ut et sitat som jeg mener favner begge de overforstående temaene godt innen for tematikken personalsamarbeid, som kom fra Liv i kjølvannet av spørsmålet: «Har måten dere jobber med tilvenning nå, sammenliknet med for noen år siden, endret seg? I så fall, hvordan? Og hva tenker du er grunnen til disse endringene?»:

«(...) jeg tenker på tryggheten til personalet. Før så hadde vi tre dager med tilvenning, og da var det nesten litt sånn holdning at «åh, så godt, nå er foreldrene ute av hus». Fordi at man føler seg litt observert kanskje — at man må gjøre alt riktig. Men så har vi brukt mye tid på å gjøre hverandre trygge. Altså, vi må først og fremst være trygge voksne, for å så møte andre og gi dem trygghet (...)» (Liv)

En utfordring som ble tatt opp av flere barnehagelærere i forbindelse med temaet «personalsamarbeid», var «uenigheter i personalgruppa». Jeg opplever at de følgende to sitatene fra barnehagelæreren Eli, skildrer problematikken godt. De er begge hentet fra svaret på spørsmålet «Hvis du tenker tilbake på erfaringene du har med tilvenning av ettåringen i barnehagen, kan du fortelle om erfaringer du har gjort deg knyttet til en «vellykket tilvenning»?»:

« (...) jeg tenker at når foreldrene har det bra i tilvenninga så smitter det over på barnet og de ansatte, og det blir en god atmosfære. Dette snakker vi i personalet mye om. Hvordan foreldrene ble kjent og fant tonen. Så jeg tror at det er vellykka å la foreldrene være her i barnehagen (...)» (Eli)

Eli ser det som en verdifull investering å åpne opp så mye som mulig for foreldrene, spesielt i tilvenningsperioden, med mål om trygghet for ettåringen. Samtidig trekker hun frem utfordringer i dette arbeidet ved å si:

« (...) jeg sier at det krever jo egentlig ikke mer av oss, for vi skal være profesjonelle, om foreldrene er her eller ikke. For mange kan jo si at da må vi skjerpe oss. Men egentlig må vi ikke det, for vi skal ikke være noe mindre skjerpa fordi om ikke foreldrene er her. Men det var jo noen som mente at da måtte vi være ekstra påpasselige.. » (Eli)

I det følgende vil de øvrige virkemidlene som oftest ble nevnt som nødvendige for å gi barn, foreldre og personale en så trygg opplevelse av tilvenningsperioden som mulig, beskrives. Her utpeker den strukturelle faktoren «antall barn og antall voksne per avdeling/gruppe» seg som det temaet det ble snakket desidert mest om:

6.1.7 Øvrige virkemidler

Øvrige virkemidler:
Antall barn og antall voksne per avdeling/gruppe
Individuell tilpasning
Tid
Ro
Forutsigbarhet og rutiner
Primærkontakt
Små grupper og skjerming
Oppstartsskjema og «trygghetssymboler»

På spørsmålet om «Avsluttende kommentar med fokus på stikkordene «foreldresamarbeid», «personalgruppa» og «systemet»», kom blant annet dette utsagnet, fra Tea:

« (...) jeg tenker at jeg vil jo gjerne ha ni- eller 12-barnsgruppe, og kjenner at 14 barn er altfor mange på en småbarnsavdeling. Og det at de første ni barna tilsier tre voksne, men så får du plutselig fem barn til, og så tilsvarer det bare én voksen.. Da blir tellinga feil for meg (...) Fordi at 14 barn er alt for mye, og det viser jo forskning og: jo flere barn, jo vanskeligere blir det å se hvert enkelt barn, og gjøre det du ønsker å gjøre for barnet (... » (Tea)

Tea var den barnehagelæreren, av de fire, som hadde flest barn per voksne på avdelingen sin, og var gjennomgående mer opptatt av dette underveis i samtalen. Hun løftet det frem som en ulempe de klarte seg «på tross av». Videre snakket hun om forbedringspotensialer i deres tilknytnings- og tilvenningsarbeid som hun selv ikke opplevde å kunne kontrollere, og som jeg vurderer underlagt strukturkvaliteten i barnehagen. Tea går igjen når det gjelder utfordringer knyttet til størrelsen på barnegruppen og antall voksne per barn, og er den eneste av de fire som har en gruppe ettåringer på 14, fordelt på fire voksne. Samtlige av de andre har enten færre barn per voksen, mindre barnegruppe, eller mer aldersblandede barnegrupper. Med andre ord, Tea og hennes personalgruppe er underlagt strukturelle forhold, som i det videre står i fare for å påvirker prosesskvaliteten i barnehagen negativt. Mens barnehagelæreren Liv påpeker at de anser seg selv som heldige fordi de er flere voksne per barn, og en mindre barnegruppe:

«(...) sånn sett så har vi vært heldige i vår barnehage. Jeg har en venninne som jobber i en annen barnehage, og de er 14-barnsgruppe og fire voksne. Vårt personal i år har grunnbemanning på tre, men vi har og en praksisplass, så vi er i utgangspunktet fire voksne på ni barn. Så det er klart at de rammene er jo noe annet enn i den andre barnehagen. Jeg tenker at én voksen på tre barn er maks forhold til å kunne ivareta barna (...)» (Liv)

I dette siste sitatet påpeker Liv at hun er klar over at småbarnsavdelinger i andre barnehager kan være underlagt andre strukturelle forhold, og eksemplifiserer med at hun har en venninne i samme situasjon som Tea bak det første sitatet. Dette mener jeg representerer to ytterpunkter som kom godt frem i materialet mitt: strukturkvaliteten knyttet til faktoren «antall barn og antall voksne per avdeling/gruppe» påvirker prosesskvaliteten i barnehagen.

Jeg ønsker også å ta med et eksempel på hvordan Tea oppgir å praktisere med tanke på primærkontakt-ordningen, der hun blant annet sier at de vektlegger primærkontaktens rolle innledningsvis, men samtidig fokuserer på at barnet skal bli kjent med alle:

«(...) så vil vi utvide til at barnet skal bli like godt kjent med alle fire voksne, og bli trygg på alle, og at foreldre da kan få henvende seg til pedagogene hvis det er noe» (Tea)

Samtidig som hun i samme resonnement sier følgende om sin forståelse av ettåringens behov:

« (...) for jeg tenker at små barn ikke bør ha for mange å forholde seg til, da blir de veldig forvirra. Det er en helt ny situasjon, og det er klart det med den tryggheten og de gode rammene rundt seg,

og rutinene er viktig for at det skal bli bra. Da må det ikke bli for mye å forholde seg til for barna» (Tea)

Begge sitatene er hentet fra svaret på spørsmålet «Kan du fortelle litt om hvordan dere organiserte tilvenningsperioden i din barnehage denne høsten?». Et annet eksempel på en del av et svar på samme spørsmål fra Sols tanker om primærkontaktens rolle er:

«(...) vi har en pedagog som jobber 100%, så det er hun som har hatt hovedansvaret i tilknytningsperioden, og vært den ene som har vært der dag ut og dag inn. Men av og til så må hun gjøre flere ting, og det blir jo på en måte det negative, eller det som kan være utfordrende: At det blir veldig sårbart når hun går i fra avdelingen (...)» (Sol)

Sol jobber i en liten barnehage hvor det kun er én av de ansatte i barnehagen som jobber fulltid. Hun oppgir at de opplever utfordringer med primærkontaktordningen, fordi den ene personen blir så viktig, og i hennes fravær blir de yngste barna utrygge. I intervjuet ble dette temaet stadig nevnt som noe de var i tenkeboksen over, fordi ettåringens behov for den ene tilknytningspersonen var utfordrende å få til sammenstilt med personalets deltidsstillinger. Og på spørsmålet «Tenker du at det finnes et forbedringspotensial i deres arbeid med tilvenning av ettåringen i din barnehage?», svarte hun blant annet at:

« (...) vi må fremdeles ha en primær voksen, men vi må nok i tilvenningsperioden, de første ukene, kanskje ha to, så ikke det blir så sårbart. Og om vi på en eller annen måte kan få organisert det, samtidig som vi ivaretar de andre ungene da, for det er jo 22 til 24 barn, så vi kan jo ikke sette resten på vent fordi om vi har tilvenning med nye barn » (Sol)

Nedenfor oppsummeres denne analysens store «omriss» — materialets makrostruktur (Hjerm & Lingren, 2011, s.130). Her følges punktene nevnt innledningsvis i analysekapittelet opp som egne overskrifter.

6.2 Makrostruktur

6.2.1 Investeringen kommer først

Store deler av temaene barnehagelærerne snakket om når det gjaldt tilknytning- og tilvenningsarbeidet, opplevdes å handle om investering. Investeringsbegrepet viser tradisjonelt sett

til økonomi, og handler om utgifter som på sikt forventes å lede til fremtidig økt avkastning. I denne sammenheng brukes begrepet om noe som krever mer av de involverte her og nå, men som forventes å gjøre ting lettere i fortsettelse. Begrepet «investering» ble nevnt flere ganger i løpet av intervjuene, både av meg som intervjuer, ved at jeg «sendte» meningen tilbake (Kvale & Brinkmann, 2015, s.221) for å tydeliggjøre fortolkningsmåten, ved for eksempel å spørre «*kan man si at det er en investering?*», hvorpå dette ble bekreftet av intervjupersonene, og barnehagelærerne brukte også begrepet på eget initiativ ved flere anledninger. I sammenheng med investeringstanken ble begrepet «Banking time» tatt opp av barnehagelæreren Liv, som en del av svaret på spørsmålet: «Hvis du tenker tilbake på erfaringene du har med tilvenning av ettåringen i barnehagen, kan du fortelle om erfaringer du har gjort deg knyttet til en «mindre vellykket tilvenning?»:

«(...) og da trengs det mye tid i forhold til det å gjøre foreldrene trygge, og jeg sier at vi ønsker tilbakemelding. Vi kan ikke bli bedre hvis ikke foreldrene sier i fra hva de trenger. Når vi tar i mot tilbakemeldinger, ser vi at vi får veldig mye igjen. Det blir litt som det vi kaller «Banking Time», altså du investerer i både foreldre og barn» (Liv)

Begrepet «Banking Time» viser opprinnelig til skolen og lærer-elev-relasjonen, og handler kort fortalt om gjentakende en-til-en møter mellom en lærer og en elev, hvor barnet styrer en lekeaktivitet som de to gjør sammen (C. Driscoll & C. Pianta, 2010, s. 38-39). Målet er at denne investeringen i relasjonen skal medføre at lærer og elev i det videre jobber bedre sammen, og at motivasjonen for innsats i klasserommet vil øke. Dette handler først og fremst om innsats fra lærerens side rettet mot et nærere og sterkere forhold til elever, og da hovedsakelig med tanke på elever som har utfordringer i klasserommet (C. Driscoll & C. Pianta, 2010, s. 38-39). Forskning viser at mengden rapporterte atferdsproblemer ble redusert etter bruk av «Banking Time» (C. Driscoll & C. Pianta, 2010, s. 60).

Disse konkrete utsagnene hvor begrepene «investering» og «Banking Time» ble nyttet, handlet om nettopp denne typen motiver: noe som krever mer av de involverte her og nå, men som forventes å gjøre ting lettere i fortsettelse. Med andre ord: barnehagelærerne i min studie snakket om tilknytning i tilvenningen som en investeringsjobb. I det videre kommer det jeg anser som de hovedsakelig «investeringspostene» nevnt hyppigst og mest inngående av barnehagelærerne. Denne investeringstanken danner dermed bakteppe for store deler av det som ble sagt om tilknytning- og tilvenningsarbeid.

6.2.2 Personalet må yte omsorg

Intervjuene startet med spørsmålet «Kan du si noe om hva du tenker når jeg sier «ettåringens tilknytningsbehov?»». Som nevnt i kapitlets første del var det unisone svaret blant barnehagelærerne her «trygghet». Dette anses som selve rammeverket rundt den videre samtalen mellom meg og intervjupersonene. Målsettingen er altså: trygghet for ettåringen. I dette ligger «omsorg» som en sentral hovedingrediens når det gjelder hva personalet skal gi de yngste barna, for å oppnå trygg tilknytning i tilvenningsperioden. «Omsorg» var et gjentakende tema blant barnehagelærerne på veien mot trygghet for ettåringen. At man har et fang tilgjengelig hver gang barnet trenger det, at man fungerer som ladestasjon, gir dem konstante bekreftelser og ser deres vekslende behov. Her var barnesyntet et gjennomgående tema, og tanken om at man skal behandle barn på lik linje med hvordan man behandler voksne, hva respekt angår.

Viktigheten av både å støtte, samtidig også tørre å korrigere hverandre når det er nødvendig, ble stadig nevnt. Dersom deler av personalet ikke er komfortable med å gjøre det som trengs for å trygge ettåringene, ble det nevnt tiltak som å endre på rollefordelingen innad. Samtidig kom det også frem synspunkter omkring at det «ikke er noen menneskerett» å jobbe på småbarnsavdeling. Og at dersom man er uegnet, kan dette få uheldige konsekvenser som til syvende og sist er verst for ettåringen, og dermed noe som bør unngås.

Utover det konkrete omsorgsarbeidet, i form av for eksempel å fungere som «ladestasjon» og være «påkoblet» og tilstede for barnet, var barnehagelærerne vel så opptatte av foreldre- og personalsamarbeidets rolle på veien mot målet om trygghet for ettåringen. Det er derfor disse to punktene, foreldresamarbeid og personalsamarbeid, som i fortsettelsen vies fokus i presentasjonen av de store mønstrene i datamaterialet.

6.2.3 Trygge foreldre er gjerne lik trygge barn

Foreldresamarbeid er det hyppigst nevnte temaet i datamaterialet, basert på opptelling av antall utsagn innenfor samme kategori. Det gikk igjen som øverste prioritet når det gjaldt både tegn på trygg/utrygg tilknytning hos ettåringen, praksisen og forskjellen på arbeidet med tilvenning og tilknytning nå sammenliknet med tidligere. Det blir stadig gitt forklaringer på hvorfor de i stor grad velger å prioritere nettopp dette samarbeidet i arbeidet med tilknytning og tilvenning. De oppga å mene at foreldresamarbeidet spiller en såpass stor og viktig rolle i denne sammenheng, fordi trygghet hos foreldre avler trygghet hos ettåringen. Virkemidlene for å trygge foreldrene dreide seg i hovedsak om at:

- Barnehagen åpner dørene, ønsker foreldre «på banen» fra første stund, tilrettelegge for at de knytter bånd til hverandre, og gir dem status som «samarbeidspartnere».
- Barnehagelærerne har tillit til at foreldre tar gode valg på vegne av barna sine, når de vet hva som trengs. Dermed er veiledning av foreldre og kontinuerlig informasjon om hva barnehagen gjør, hvordan de gjør det og hvorfor, vesentlige virkemidler.
- Ingen foreldre er like, og de har dermed individuelle behov som barnehagen skal møte og tilpasse seg etter.

Vektlegging av foreldres rolle i tilknytning- og tilvenningsarbeidet, og utsagn rundt dette, sirkulerte mye rundt å invitere foreldre *inn* fra første stund. Dette ble også løftet frem som en relativt ny tendens, hvor man tidligere hadde hatt mer fokus på «å bli fort ferdig» med foreldreinvolveringen i tilvenningen, og «få dem raskt ut». Dette fordi det kunne kjennes ubehagelig og begrensende å bli «observert» av foreldre. Samtlige barnehagelærere oppgir nå en strategi som handler om høy grad av foreldreinvolvering, som et viktig virkemiddel i arbeidet med tilknytning i tilvenning av ettåringen i barnehagen. Flere av utsagnene angående temaet «Foreldresamarbeid», handlet om at foreldre trenger kunnskap og informasjon, for å forstå sin viktige rolle i arbeidet med å gjøre barnet trygt i tilvenningsperioden. Derfor handlet mye av innspillene deres her om nettopp informasjonsarbeid, og å sette ord på «hva, hvordan og hvorfor», slik at foreldrene blir bedre rustet til å bidra i arbeidet med å ivareta ettåringens behov.

Foreldres individuelle behov var også et stadig tilbakevendende tema, og samtlige av barnehagelærerne var opptatt av at der man skal ta hensyn til, og tilpasse med tanke på ettåringens forskjellige personligheter og behov, er det også viktig å gjøre de samme vurderingene når det gjelder foreldrene.

Det ble samtidig av flere barnehagelærere gjentakende løftet frem at interne uenigheter innad i personalgruppen, i noen grad, ennå forringer kvaliteten på tilknytnings- og tilvenningsarbeidet. Her ble det av noen oppgitt at det forekommer interne uenigheter om foreldrenes rolle, og i hvor stor grad de skal inviteres inn i «det aller helligste». Det ble dermed reflektert rundt det faktum at dersom foreldresamarbeidet skal ha gode vekstvilkår, er det viktig at personalet står støtt og besitter en egen trygghet i møtet med foreldrene. Dette setter høye krav til personalsamarbeidet, og resultatet av disse tankene presenteres i kommende avsnitt.

6.2.4 Velfungerende personalsamarbeid er lik trygge ansatte

På linje med foreldresamarbeidet, og vektlegging av omsorg, var investering i personalsamarbeidet også noe det ble lagt stor vekt på av samtlige barnehagelærere gjennom intervjuene. Påpekningene her dreide seg om hvordan godt samarbeid virker fremmende, mens mindre velfungerende samarbeid i personalgruppen kan virke hemmende, på tilknytnings- og tilvenningsarbeid for ettåringen i barnehagen. Tanken om at et velfungerende personalsamarbeid gir trygge ansatte, oppleves som den hovedsakelige kjernen innenfor temaet «personalsamarbeid». Barnehagelærerne gjorde påpekninger i retning av at et velfungerende personalsamarbeid gir trygghet for den enkelte i personalet, som igjen kan gi denne tryggheten videre til neste ledd: foreldre først, og deretter barnet. Men for at dette skal være mulig, må alle dem som utgjør personalgruppa være «personlig egnet» for jobben, som den eneste faktoren man ikke kan jobbe med dersom grunnlaget ikke er der fra før. Personalsamarbeidet ble understreket å være en kontinuerlig arbeidsoppgave som krever stadig tilførsel av næring i form av konsekvent dialog, gjensidig informasjonsflyt, støtte og korrigering med mer.

I det videre følger en siste oppsummering av enda en gjennomgående tendens: stor tro på, og erfaring med, at via kunnskap om hva ettåringen trenger, og evnen til å organisere deretter, er man langt på vei i arbeidet med tilknytning i tilvenning. Samtidig legges det her frem en hemmende faktor bare én av de fire barnehagelærerne oppga å oppleve i sitt tilknytnings- og tilvenningsarbeid, nemlig den strukturelle faktoren «antall barn per voksne og antall barn per avdeling»

6.2.5 Det meste kan kontrolleres via kunnskap og organisering

Noen av barnehagelærerne i denne undersøkelsen ytrer at det har utspilt seg interne uenigheter mellom dem og andre ansatte på avdelingen, når det gjaldt graden av foreldreinvolvering i tilvenningsperioden for de yngste barnehagebarna. De ønsket så åpne dører for foreldrene som mulig i denne perioden, mens ikke alle i personalgruppen støttet denne tilnærmingen. Dette ble oppgitt som potensielt hemmende for godt tilknytnings- og tilvenningsarbeid, men til stor del ble denne faktoren kommunisert som noe som kunne jobbes med via informasjonsarbeid og dialog — innad i personalet.

Utover dette var barnehagelærerne mest opptatte av antall barn i gruppa generelt, antall barn som tilvennes i samme periode, og antall voksne per barn, når det dreier seg om «virkemidler», for å oppnå trygghet for ettåringen. Tre av fire barnehagelærere oppga at de var fornøyde med egen situasjon sett opp mot denne tematikken, og sa seg glade for mengden ettåringer på avdelingen, og per voksen. Barnehagelæreren Tea skilte seg her ut ved å uttrykke at de 14 ettåringene fordelt på fire voksne på hennes avdeling, virket forringende på arbeidet med tilknytning- og tilvenning hos

dem. Hun var også den eneste av de fire intervjupersonene som oppga at faktorer knyttet til strukturkvaliteten i barnehagen, for eksempel angående det foreløpige fraværet av en bemanningsnorm, påvirket hennes arbeidsdag konkret i negativ forstand.

Videre følger en drøfting av funnene opp mot oppgavens problemstilling og feltets kunnskapsstatus.

7. Drøfting

Her drøftes det rundt hvordan datamaterialets funn kan sies å stå seg sammen med teori og forskning, på feltet tilknytnings- og tilvenningsarbeid for de yngste barnehagebarna. Her gjenbraker jeg til stor del kilder fra teoridelen, samt tillegger noen nye der jeg opplever at datamaterialet har bydd på funn som trenger ytterligere utdypning.

7.1 Hvordan forstår barnehagelærere ettåringens tilknytningsbehov?

7.1.1 Trygghet

I presentasjonen av funnene i analysen fremkom det at barnehagelærerne i studien min var samstemte rundt forståelsen av ettåringens tilknytningsbehov, og alle fire oversatte dette til begrepet «trygghet». Trygghet ble omtalt som kjernen i de yngste barnas tilknytningsbehov, og en base for andre behov.

Tilknytning beskrives via teori som prosessen som resulterer i et psykologisk «bånd» mellom barnet og dets nærmeste, hvor nettopp «trygg tilknytning» utpekes som målet. Det fokuseres på at denne relasjonen er alfa og omega for barnets videre personlighetsutvikling (Schibbye, 2012).

Trygghetsbegrepet beskrives i teorien som en sentral del av hva dette forholdet mellom barnet og dets omsorgspersoner bør bestå av — en balansegang hvor mengden nærhet mellom barnet og den voksne opprettholdes på et passelig nivå, som muliggjør både utforskning og trygghet (Broberg m.fl., 2008). Med andre ord, at barnehagelærerne løftet frem trygghet som essens når det gjaldt «ettåringens tilknytningsbehov», fremstår teorinært.

Samtidig var det mindre fokus på det relasjonelle aspektet og viktigheten av den éne tilknytningspersonen som barnet trenger for å oppleve nettopp trygghet med, i svarene fra barnehagelærerne på dette spørsmålet, enn hva kunnskapsstaus på området tilsier (Drugli, 2014; Bowlby, 2007). Kanskje handler dette om det Abrahamsen (2015, s. 106) påpeker, der hun skriver

at den kunnskapen om tilknytning de fleste barnehagelærere innehar, via sin utdanning, ikke alltid praktiseres? Likevel var barnehagelærerne i mitt prosjekt mye innom eksempelvis temaet «omsorg» som et elementært virkemiddel for å trygge ettåringen, og her ble relasjonsarbeid, og rollen som «ladestasjon» for barnet, nevnt som viktige virkemidler — som i teorien beskrives som et helt vesentlig behov de yngste barna har (Drugli, 2014; Brandtzæg m.fl., 2016). Primærkontaktens rolle blir også nevnt gjentakende av barnehagelærerne, om enn i liten skala sett i forhold til forskningens avdekning av dette virkemiddelets sentrale posisjon i tilknytnings- og tilvenningsarbeid — dette vil bli drøftet i senere avsnitt. Nå følger en drøfting av barnehagelærernes oppfatninger av trygg vs. utrygg tilknytning.

7.1.2 Trygg vs. Utrygg tilknytning

Trygg tilknytning basert på barnehagelærernes svar ble oppsumert på følgende måte i analysekapitlet:

Trygg tilknytning:
Trygge foreldre
«Det gode blikket»
Smil og latter
Imøtekommende
Søker de voksne for bekreftelse, trøst osv
Utforskende og observante
Viser glede over å komme til barnehagen
Lekende
Bekymringsløse og «i nuet»
Søker andre barn
Frir seg lettere fra foreldrene

Første punkt på listen, «Trygge foreldre», tenkes her å handle om en trygghet som gjenspeiler en foreldre-barn-relasjon: at de er trygt tilknyttet hverandre, og at barnet kjenner seg trygt sammen med forelderen. I løpet av intervjuene ble det gjentatte ganger snakket om hvordan utrygghet kan smitte fra foreldre til barn, og det antas her at sjansen for at det da er snakk om en utrygg tilknytningsstil i utgangspunktet, er forhøyet. Trygt tilknyttede barn har bedre odds for å bli trygt tilknyttet andre omsorgspersoner også — eksempelvis barnehagepersonell (Bowlby, 2007). Bowlby (2007, s.314) skriver blant annet at barn som ikke har utviklet primære tilknytningsbånd hjemme, ikke bør begynne i barnehage. Jeg anser på bakgrunn av det nevnte, at «Trygge foreldre» er et begrep som er nært knyttet til teorien om tilknytning.

Flere av barnehagelærerne snakket om det de «bare kan se» uten at det er så lett helt å sette ord på det — som barnets blikk — da de ble bedt om å beskrive hvordan trivsel/mistrivsel blant ettåringen

i barnehagen kan arte seg. Her handler det trolig implisitt om det å være sensitive voksne som er emosjonelt tilstede, årvåkne og «påkoblet» barnets behov, og dette er gjengangere i teori om de yngste barnas tilknytningsbehov: For at man som voksen skal kunne oppfatte signalene de yngste barna sender, er dette nødvendige forutsetninger (Schibbye, 2012).

At barnet ler og smiler er eksempler på det som i teoridelen omtales som «tilknytningsatferd», og betegnes som former for atferd som hjelper barnet i sitt behov for å skape, og holde fast ved, den fysiske kontakten med omsorgspersonene sine (Broberg m.fl., 2008). Og igjen kreves det voksne rundt barnet som fanger opp og er lydhøre for det barnet signaliserer, for at det skal kunne etableres en fremtidig tilknytningsrelasjon mellom dem, blant annet fordi barnet da opplever den voksne som tilgjengelig (Broberg m.fl., 2008). Jeg tolker med dette at barnehagelærernes oppfatninger av at man kan se hvordan barnet har det i øynene deres, ved at de smiler og så videre, handler om at de voksne er tilstedeværende, og innretter seg basert på barnets behov.

At barnet er imøtekommende, at det søker voksne for bekreftelse og trøst, samt er utforskende og observante, er alle velkjente kjennetegn innenfor teorilandskapet, og særlig nærliggende fremstår det her å nevne hovedtankene bak «Trygghetssirkelen» (Brandtzæg m.fl., 2016). Der det handler om vekselvirkningen mellom behovet for trygghet og behovet for utforskning. For at barnet skal kunne komme til sirkelens øvre del, må det ha muligheten til å få fylt «føleleskoppene» sin når tilknytningsbehovet er slått på, via nærhet og bekreftelse. For så å siden kunne utforske og oppdage verden, også da støttet og oppmuntret av den voksne (Brandtzæg m.fl., 2016). Barnehagelærerne nevner begreper med basis i trygghetssirkelen ofte, og nevner også teorien spesifikt, noe jeg vil komme tilbake til i avsnittet om «Bakgrunn for forståelsen». At et barn søker trøst er et av kjennetegnene som nevnes i forbindelse med Ainsworths FS, som et av de spesifikke tegnene på trygt tilknyttede barn (Brandtzæg m.fl., 2014; Kvello, 2008; Tetzchner, 2008; Broberg m.fl., 2008).

Lekens betydning for barnet er sentral i et tilknytningsperspektiv. Det at barna oppleves som lekende og bekymringsløst i nuet, kan settes i sammenheng med trygghetssirkelen og dens øvre del, samt at både utforskende modus og lek nevnes som kjennetegn på trygt tilknyttede barn relatert til den ovenfor nevnte FS. Med andre ord: barnehagelærernes påpekninger er her nære teorien om tilknytning. Stern er et eksempel på en teoretiker som løfter frem betegnelser som *nå-øyeblikk* og *møte-øyeblikk* som sensitive tidsrom med stort potensial (Hart & Schwartz, 2016).

Barnehagelærerne snakket om at barn som er «her og nå», og bekymringsløse i nuet, viser at de trives og er trygge, dette samstemmer med de teoretiske perspektivene. Mulighetene som ligger i møter mellom barnet og omsorgspersonene i disse øyeblikkene, og felles kreativt samspill, er

sentral kunnskap i tilknytnings- og tilvenningsarbeid. Stern er også opptatt av det «lekende barnet», og hvor stort positivt utviklingspotensial det ligger i at barnet møtes i denne tilstanden av omsorgsfulle voksne som *ser* det — her utvikles blant annet selvreguleringsevnen (Hart & Schwartz, 2016).

De to siste kjennetegnene som nevnes av intervjupersonene knyttet til det de opplever som trygt tilknyttede barn, er at «de frir seg lettere fra foreldrene» og «ikke vil dra hjem fra barnehagen». Med utgangspunkt i FS kan trygt tilknyttede barn både reagere med tristhet over separasjonen fra forelderen, eller ikke gjøre det — begge deler er vanlig. Men barn som reagerer lite eller ingenting ved separasjon kan være et tegn på såkalt «utrygg unngående tilknytning», som ofte forveksles med at de er «spesielt trygge». Det avgjørende for hvorvidt de er trygge eller ikke, er hvordan de reagerer på gjenforeningen (Brandtzæg m.fl., 2014; Kvello, 2008; Tetzchner, 2008; Broberg m.fl., 2008). Her kommer punktet «ikke vil dra hjem fra barnehagen», inn. Et barn som ikke vier foreldrene oppmerksomhet ved gjenforening og eksempelvis heller fokuseres på leker eller lignende, kan være utrygt tilknyttet (Brandtzæg m.fl., 2014; Kvello, 2008; Tetzchner, 2008; Broberg m.fl., 2008). På bakgrunn av dette tilsier ikke forskning at det å «fri seg lett» fra omsorgspersonen er en målestokk for trygg eller utrygg tilknytning — det kan være begge deler. Det påpekes også at trygt tilknyttede barn ofte reagerer med sterkere protester på separasjon, enn mer utrygt tilknyttede barn, fordi de er vant til at tilknytningspersonene reagerer kjapt på deres utspill (Broberg m.fl., 2016). Her er det selvsagt at konklusjonene man trekker bør være basert på et helhetsinntrykk, og ikke kun de enkeltstående faktorer hver for seg. Likevel blir det å tenke at kjennetegn som «å fri seg lett fra foreldrene» og «ikke ville hjem fra barnehagen» som indikatorer for om barnet er trygt tilknyttet, ikke nødvendigvis riktig, noen ganger tvert i mot (Broberg m.fl., 2016).

At et barn «klamrer seg til» sin forelder, eller barnehagepersonalet, kan handle om at barnet jobber aktivt med å opprettholde båndet til sine nærmeste, eller frykter en separasjon: noe som i mange tilfeller bør anses naturlig (Broberg m.fl., 2016).

Utrygg tilknytning basert på barnehagelærernes svar ble oppsummert på følgende måte i analysen:

Utrygg tilknytning:
Utrygge foreldre
Unnvikende, lite blikk-kontakt
Gråter mye
Bruker lang tid på tilvenningen
Lar seg ikke trøste
Viser mye sinne, frustrasjon
Undertrykker basisbehovene sine (vil ikke spise, sove, leke osv)
Viser sårhet
Viser forvirring
«Klamrende»
Sterke negative reaksjoner når «nyhetens interesse har lagt seg»

Det barnehagelærerne beskriver som «utrygge foreldre», kan tenkes å dreie seg om en relasjon mellom barnet og forelderen som er utrygg. Forskning har avdekket at en tilknytningsstil som i utgangspunktet er utrygg kan reverseres via en adekvat tilvenningsperiode i barnehagen, hvor de voksne bruker god tid, og er sensitive omsorgsgivere. Det vil si at en foreldre-barn-relasjon, som i utgangspunktet var utrygg, kan bli trygg via hjelp fra barnehagen (Broberg, m.fl.,2016, s. 134-135). Men samtidig finnes det andre funn som taler i motsatt retning, og som vektlegger at en trygg tilknytning til de primære omsorgspersonene er nødvendig for å kunne bygge fremtidige trygge relasjoner, til for eksempel barnehageansatte (Bowlby, 2007, s. 314). Det som uansett er godt underbygd er at barn som ikke får den støtten de trenger for å føle trygghet fra sine omsorgspersoner, og dermed bruker energien sin på å skjule og undertrykke egne behov fordi den voksne ikke har kapasitet, er utsatte for reell risiko hva tilknytning og sunn utvikling angår (Hart & Schwartz, 2016).

Her tas det høyde for at det barnehagelærerne beskriver som «utrygge foreldre» ikke nødvendigvis trenger å bety det samme som at det er en utrygt tilknytning mellom barnet og forelderen, men at forelderen trenger ekstra støtte fra barnehagen for å bli kjent med, og trygg på, konseptet. Her handler det om en anerkjennelse av at foreldrene «gir fra seg» ansvaret for sitt mest dyrebare: barna. Dette ansvaret oppleves det som at barnehagelærerne i studien tar svært alvorlig. I teoridelen påpekes det blant annet via St.meld. nr. 41 (2008-2009. s. 36) at «Barnehagen må møte alle foreldre med åpenhet, og legge til rette for et nært samarbeid om det enkelte barnets trivsel og utvikling». Det ligger i sakens natur at foreldres holdninger og følelser knyttet til barnehagen påvirker barnet, og at arbeidet med å trygge foreldrene dermed er en av grunnsteinene i tilknytnings-og tilvenningsarbeidet, i overensstemmelse med mye av det barnehagelærerne sier.

Når «unnvikende og lite blikk-kontakt» tas med som tegn på mistrivsel og utrygghet, samstemmer dette med eksempler på utrygge tilknytningsmønstre utledet av FS. Også kjennetegnet «viser forvirring», er et av tegnene på en desorganisert tilknytning. Gråt, sinne, frustrasjon og sårhet kan også være tegn på utrygge barn, i likhet med hva barnehagelærerne oppgir (Brandtzæg m.fl., 2014; Kvello, 2008; Tetzchner, 2008; Broberg m.fl., 2008). Flere av de andre kjennetegnene, her nevnt i sammenheng med utrygghet, er nettopp stressrelaterte. Barn i barnehagen har i følge forskning gjennomgående høyere nivåer av stresshormonet kortisol enn barn som er hjemme, og barn under tre år er særlig utsatt. «Adferdsvansker» er nevnt som en mulig konsekvens av varige, høye stressnivåer (Ahnert m.fl., 2004; Bowlby, 2007).

Barnehagelærerne oppgir faktorene «bruker lang tid på tilvenning», «gråt, sinne, frustrasjon og sårhet» (også nevnt ovenfor), «klamrende» og «sterke reaksjoner når nyhetens interesse har lagt seg» som tegn på barn som mistrives og viser utrygghet i barnehagen. I likhet med at barn som «frir seg lett fra foreldrene» og «ikke vil dra hjem fra barnehagen» ikke nødvendigvis verken trives eller er trygge, basert på teori og forskning, er heller ikke disse kjennetegnene nødvendigvis tegn på mistrivsel eller utrygghet (Broberg m.fl., 2016). At barn bruker lang tid på tilvenningen og klamrer seg til foreldre eller andre, kan tvert i mot handle om at de er trygt tilknyttet sine nære omsorgspersoner, og er vant til at denne typen protester leder til raske reaksjoner fra omgivelsene — de har for vane å bli imøtekommet på sine behov. Broberg m.fl. (2016, s.136) peker på denne misforståelsen rundt at det anses som negativt at en tilvenning tar lang tid, som relativt utbredt. Her er det likevel rettmessig å nevne at kjennetegnet «klamring» også nevnes som et tegn på noen av de utrygge tilknytningsmønstrene (Brandtzæg m.fl., 2014; Kvello, 2008; Tetzchner, 2008; Broberg m.fl., 2008). I neste avsnitt drøftes utsagn innenfor kategorien «Bakgrunnen for forståelsen».

7.1.3 Bakgrunnen for forståelsen

«Bakgrunnen for forståelsen» synes å være en naturlig forlengelse av «Forståelsen», for hva ligger til grunn for at barnehagelærerne oppgir å forstå ettåringens tilknytningsbehov som de gjør? Fordelingen av hva som ble vektlagt i den sammenheng kom frem i følgende tabell:

Bakgrunn for forståelsen:
Jåttå-modellen
Kurs/kursholder
Prosjekt
COS
Teoretikere/ teoretiske begreper
Rammefaktorer/lovverk
Visjoner/ prosedyrer i egen barnehage/nettverk

Kunnskap er en forutsetning for profesjonell omsorg (Brandtzæg m.fl., 2016, s. 16-17). Denne påstanden understøttes av samtlige nye internasjonale forskningsbidrag på feltet — tilpasset faglig kompetanse er høyst nødvendig for at barnehagepersonalet skal kunne møte barnas behov. De voksnes kompetanse står seg ut som punkt nummer en på listen som må være tilstede for god barnehagekvalitet (Brandtzæg m.fl., 2016, s. 126) Barnehagelærerne henviste stadig til ulike prosjekter, kurs og teorier som næret under det de sa og mente, og dette ga inntrykk av at de var faglig oppdaterte.

Jåttå-modellen var en sentral inspirasjonskilde til mye av tilknytnings- og tilvenningsarbeidet i barnehagene mine intervjupersoner arbeidet. De hadde hatt et særlig fokus på tilknytningsbasert tilvenning og blitt kurset i Jåttå-modellen i kommunal regi, og jeg anså det særlig interessant å snakke med dem nettopp derfor — motivert av antakelsen om at bevissthetsnivået deres omkring dette temaet kanskje var noe forhøyet. Jåttå-modellen blir, som tidligere nevnt, løftet frem som eksempel på senere års fokus på tilknytning i barnehagen, da den er nettopp teori- og forskningsbasert. Jåttå-modellen vektlegger særlig økt tid anvendt på tilvenningsperioden, samt en betydelig økning i foreldreinvolvering (Belland & Lange Moi, 2015). Her fremstår barnehagelærerne i tråd med teorien. Det er likevel ikke til å underslå at Jåttå-modellen ikke bare ble omtalt som enkel å implementere, men også tid- og ressurskrevende; en god tanke som ikke alltid er enkel å omgjøre til handling. Påpekningene gjort via Abrahamsen (2015, s. 32) kan tenkes å gjør seg gjeldende her: «forførende» lesning i for eksempel stortingsmeldinger, hvor Jåttå-modellen også nevnes (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 37), kan for noen oppleves som provokasjoner sammenliknet med hvordan virkeligheten i mange barnehager faktisk fremstår. Sannsynligvis var det heller ikke tilfeldig at den barnehagelæreren som hadde den største gruppen

ettåringen på sin avdeling, i tillegg til flest barn per voksen, fremla at det ble utfordrende å skulle følge en slik modell slavisk.

Jåttå-modellen er basert på blant annet teorien bak Trygghetssirkelen (COS), så den ligger nevnt der implisitt, men utover dette ble sirkelen og begreper hentet derfra, for eksempel «ladestasjon», «utforsking» (Brandtzæg m.fl., 2016) og liknende, uttalt eksplisitt som bakgrunn for forståelsen . Mest fremtredende er selve trygghetsbegrepet som de la til grunn for ettåringens tilknytningsbehov, som utgjør kjernen i sirkelen — det trygge utgangspunktet å stadig vende tilbake til og utforske ut i fra. Med andre ord, teorien Trygghetssirkelen er basert på ble nevnt en del, sammenlagt med det faktum at Jåttå-modellen er bygd opp rundt flere av de samme prinsippene, gjør at jeg vurderer dens tilstedeværelse som høy gjennom hele datamaterialet.

Utover det allerede nevnte velger jeg ikke å kommentere enkeltutsagn med henvisninger til de ulike punktene i tabellen, men slår fast at bakgrunnen for forståelsen ble servert jevnt og trutt av barnehagelærerne gjennom intervjuene. I drøftingens videre del omhandles temaer rundt praksis og virkemidler i tilvenningsperioden.

7.2 Hva vektlegger barnehagelærere i det praktiske arbeidet med tilvenning?

Her er svarene fordelt innenfor følgende kategorier:

Virkemidler:
Foreldresamarbeid
Omsorg
Personalsamarbeid
Virkemidler til hjelp

7.2.1 Foreldresamarbeid

Da barnehagelærerne snakket rundt tema, som jeg vurderte tilhørende innunder «Hva vektlegger barnehagelærerne i det praktiske arbeidet med tilvenning?» tronet punktet «foreldresamarbeid» og temaer linket til foreldres trygghet, helt øverst på listen over momenter de vektla for å i forlengelsen

ivareta ettåringens tilknytningsbehov i tilvenningsperioden. Mer spesifisert løftet de frem følgende tre virkemidler som de viktigste når det gjaldt foreldresamarbeidet:

Virkemidler for å gjøre foreldrene trygge:
Åpne dørene i barnehagen
Gi informasjon og vise tillit
Tilpasse individuelt

I og med at Jåttå-modellen oppgis å være en såpass dominerende del av bakgrunnen for barnehagelærernes forståelse av ettåringens tilknytningsbehov, og det faktum at denne modellen handler om at tilvenningen skal være «foreldreaktiv» (Belland & Lange Moi, 2015), gir det mening at dette ble vektlagt også i neste ledd — om hvordan de praktiserte tilvenningsarbeidet i sine respektive barnehager. Som nevnt i teoridelen handler tankene bak en tilknytningsbasert tilvenning blant annet om at foreldrene gradvis, og på barnets premisser, lar barnehagepersonalet ta over ansvaret for barnet i barnehagetiden (Bowlby, 2007). Kunnskapen om de yngste barnas tilknytningsbehov er det, som tidligere skrevet, elementært at barnehageansatte innehar, samtidig også helt sentralt at de deler med barnas foreldre (Broberg m.fl., 2016, s. 139). Godt foreldresamarbeid bygget på gjensidig forståelse mellom hjem og barnehage understrekes som viktig i både barnekonvensjonen, barneloven, barnehageloven og rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 18-20), og dette oppgir barnehagelærerne å være innforståtte med. Fagereng (2015) skriver blant annet at et tillitsfullt forhold mellom barnehagen og hjemmet, er sentralt for at man skal se barnet helhetlig, noe som siden kommer barnet til gode. Hvordan barnet har det i hjemmet og i sine foreldrerelasjoner, er via barnehageforskning avdekket som viktigere for barnets utvikling enn barnehagemiljøet (Drugli, 2014), og fokus på foreldresamarbeid er en udiskutabelt nødvendig prioritering fra barnehagens side. Relasjonskompetanse er sentralt for å få dette til, påpeker blant annet Killén (2012).

Det store fokuset på foreldresamarbeidet barnehagelærerne i min undersøkelse uttrykte, synes på sin plass å se fra ulike utkikkspunkter. Samarbeidet mellom barnehage og hjem — gjensidig respekt og forståelse for hverandres viktige roller, er nødvendig for god barnehagekvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2011). Men vel så viktig er det at barnehagepersonalet er i stand til å fange opp barn som utsettes for risiko, for eksempel årsaket av barnets relasjon til sine foreldre (Killén, 2012). Kanskje kan man, drevet av gode hensikter, komme til å gå på akkord med barnets

beste, ved å ha for mye fokus på foreldres trygghet og tillit, i noen tilfeller? Dersom man ikke fanger opp tegn på utrygg tilknytning mellom barnet og foreldrene, vil det nødvendigvis være vanskelig å sikre familien, og i førstehånd barnet, hjelp. Hvis tilliten til at foreldre alltid handler til det beste for sine barn blir for stor, kan barnehagen i verste fall komme til å spille rollen som en ytterligere risikofaktor i barnets oppvekstmiljø (Kvvello, 2008). For å kunne representere den beskyttelse for barnet, som seg hør og bør, kreves både omfattende faglig kunnskap, ansvarsbevissthet, og evne til å ta konsekvens og handle dersom man som barnehageansatt har omsorg for et barn som ikke blir ivaretatt «godt nok», av sine foreldre (Kvvello, 2008; Abrahamsen, 2015; Killén, 2007). Forskning har avdekket at den kunnskapen barnehagelærere gjennom utdanningen sin har tilegnet seg om tilknytningsteori, har en tendens til å anvendes lite og usystematisk i det daglige pedagogiske arbeidet med de yngste barnehagebarna — teorigrunnet går ikke alltid overens med praksisen (Abrahamsen, 2015). En annen utfordring som løftes frem når det gjelder trusler mot barnehagekvalitet, er det faktum at ca halvparten av de ansatte i norske barnehager ikke har formell barnehagekompetanse (Abrahamsen, 2015). Denne tematikken vil drøftes videre i avsnittet som omhandler «personalsamarbeid».

7.2.2 Omsorg

Inntrykket mitt er gjennomgående at mye av det barnehagelærerne snakket om, til syvende og sist, handlet om omsorg for ettåringen. Denne antakelsen baseres blant annet på hvordan barnehagelærerne kastet lys på behovet for trygghet som essensen i ettåringens tilknytningsbehov, samt innholdet i den nedenstående tabellen utledet fra deres mange tanker om omsorgsarbeidets ingredienser:

Omsorg handler om:
Ha barnet i fokus
Møte ettåringen der hen er
Ta ansvar for å bli kjent og bygge relasjon
Fungere som ladestasjon

For å kunne gjennomføre en tilknytningsbasert tilvenning tenker jeg at det å «ha barnet i fokus» og «møte ettåringen der hen er» er en helt grunnleggende forutsetning. Her synes Stern (2004) sine tanker om *Møte-øyeblikk* og *inntoning* relevant å komme tilbake til. At man som omsorgsperson klarer å «gå dit barnet er», og griper øyeblikkene som byr seg for en dypere intersubjektiv kontakt, samt at man kommuniserer anerkjennelse og aksept for barnet (Øiestad, 2016). Som beskrevet tidligere handler det å etablere en tilknytningsrelasjon med et barn, om at omsorgsgiveren, i dette tilfellet en barnehageansatt, forplikter seg til barnet og ønsker å støtte barnets kontinuerlige, iboende behov (Broberg m.fl., 2008). Dette er i følge Bowlby (2007, s. 315) en krevende oppgave som fordrer «overskudd, kunnskap og erfaring som gjør dem skodde til å møte de fysiske, kognitive og emosjonelle behovene de yngste barna har».

Den fremste indikatoren når det gjelder kvalitet i barnehagen er nettopp relasjonskvaliteten (Brandtzæg m.fl., 2016), og dette er utelukket de voksnes ansvar. Et av de mest fremtredende og sentrale behovene ettåringene har er nettopp relatert til begrepet «lade» — at de har en voksen å «lade seg på», og viser til trygghetssirkelens nedre del: Hvor barnet trenger nærhet eller kontakt med en voksen omsorgsperson for å stabilisere seg innvendig (Brandtzæg m.fl., s. 35).

Barnehagelærerne setter her ord på mange av kjernetankene rundt hva ettåringen trenger og har behov for, både generelt, og i en barnehagekontekst.

Noen av tilknytningsrelasjonenes fremste hensikter beskrives som barnets utvikling av egne evner til følelsesregulering og mentalisering (Øiestad, 2016; Broberg m.fl., 2008). For å gi barnet opplevelsen av å bli tatt vare på, trengs nettopp denne støttende omsorgen, beskrevet inngående av blant andre Winnicott (Hart & Schwartz, 2016). De overstående begrepene i tabellen for omsorg synes teorinære og relevante som virkemidler, og representerer det Winnicott beskriver som støttende omsorg, eller fasiliterende omverden, for barnet (Hart & Schwartz, 2016).

Profesjonell omsorg krever kunnskap, og tilpasset faglig kompetanse viser seg som den desidert viktigste komponenten når det gjelder barnehagetilbudets kvalitet rettet mot de yngste (Brandtzæg m.fl., 2016) Her trengs tilstrekkelig kvalifisert personale for å kunne gi den omsorgen ettåringen trenger. Dette diskuteres ytterligere i det videre.

7.2.3 Personalsamarbeid

Personalsamarbeidets betydning var som nevnt et gjennomgående tema i samtalene med barnehagelærerne. Og tabellen under viser hvilke hovedsakelige meninger barnehagelærerne oppga rundt dette temaet:

Velfungerende personalsamarbeid kjennetegnes av:	Mindre velfungerende personalsamarbeid kjennetegnes av:
Samstemthet og felles forståelse i personalgruppa	Uenigheter i personalgruppa
Personlig egnethet	Uegnet personal
Stadig dialog	Sviktende organisering/kaos
Bevissthet rundt individuelle forskjeller i personalgruppa	Ubevissthet rundt individuelle forskjeller i personalgruppa
Støtte og korrigerer hverandre	

Barnehagelærerne vektlegger altså personalsamarbeidet i stor grad. Dette begrunner de godt med følgende argumentasjonsrekke: At personalet samarbeider godt og dermed trygger hverandre er nødvendigvis gode byggesteiner, både for de videre møtene med barna, og deres foreldre. Dette temaet fant jeg ikke spesielt omtalt i teori og forskning relatert til temaene tilknytning i tilvenning. Utover de viktige presiseringene rundt at relasjonskompetanse er helt nødvendig for god barnehagekvalitet i denne sammenheng (Drugli, 2014). Jeg velger derfor å skrive litt om dette temaet som en del av drøftingen, utledet fra datamaterialet:

Det er tradisjon for tett samarbeid rundt forskjellige oppgaver i barnehagen, og her er det nødvendigvis en forutsetning at personalgruppens medlemmer avklarer sine roller og forventninger til hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2011). Rasmussen (2012, s. 11-13) skriver om personalsamarbeidet som en grunnmur for annet kvalitetsarbeid i barnehagen, og at det dermed ikke er urimelig å påstå at et godt samarbeid med foreldrene avhenger av et godt samarbeid mellom de ansatte i barnehagen. Med andre ord: Samarbeidet blant barnehagepersonalet kan på mange måter beskrives som basen alt det andre arbeidet ledes ut fra.

De store endringene som har foregått i barnehagesektoren de siste tiårene krever at personalet orienterer seg på nytt i landskapet, med et økende fokus på å være fleksible, kommunikative og samarbeidende — her spiller personalsamarbeidet en svært viktig rolle (Rasmussen, 2011, s. 11-12). Å samarbeide kan være en krevende oppgave. Det er nødvendig å forholde seg til andre, ofte med en helt annen bakgrunn enn man selv har, kanskje både kulturelt og profesjonelt, uten å oppleves kontrollerende. Vår tids samarbeidskultur omtales via referanser til den franske filosofen Levinas, som «Det andre-baserte samarbeid», hvor «Den Andres» inntreden i ditt liv beskrives som “den forstyrrende andre”, - en som stadig går i dine spor og “forstyrrer” deg på måter du ikke finner passende (Aasland og Botnen Eide, 2011, s. 16). Dette handler oversatt om at samarbeidsoppgaven øker i kompleksitet i takt med ulikhetene mellom de som skal samarbeide (Aasland & Botnen Eide, 2011, s. 12).

Skoglund (2011, s. 39) skriver at assistentandelen i norske barnehager representerer omtrent to tredjedeler av personalet, og at det av den grunn kan se ut til at den store andelen ufaglærte ansatte gjør at pedagogene identifiserer seg mer med dem, enn med andre fra sin profesjon. Hun legger også til grunn en antakelse om at det å innta en lederrolle overfor de andre i personalgruppen oppleves som en stor utfordring for barnehagelærere med ansvar som pedagogiske ledere (Skoglund, 2011, s. 39). Abrahamsen (2015, s. 107) skriver om den samme tematikken, og peker på at det i de fleste norske barnehager eksisterer en kulturblanding innad i personalet, i retning enten «folkelig» oppdragelseskultur eller barnehagelærernes fagkultur. Dette bidrar i kjølvannet til at ulike mennesker i personalgruppen ofte vil komme til å se, og oppfatte, barn ganske forskjellig. Videre skriver hun med bekymret penn om den store andelen ufaglært personale i barnehagene, som en mulig årsak til det hun kaller sviktende fagkunnskaper (Abrahamsen, 2015, s. 35). Hun løfter frem det lave antallet barnehagelærere til sammenlikning, og det faktum at det ofte utspiller seg interne uenigheter mellom barnehagelærere og ufaglærte omkring anvendelse av ny fagkunnskap, som ytterligere forklaringer på disse utfordringene. Hun spør: «eksisterer det intern enighet omkring barnehagens læringskultur og dens rolle som en «lærende organisasjon»? (Abrahamsen, 2015, s. 35).

«Å ha felles verdier» beskrives som en sentral og avgjørende komponent i et velfungerende personalsamarbeid (Rasmussen, 2011, s. 33). Det påpekes samtidig at målet her ikke er at alle i personalet må ha identiske verdier, men snarere en felles jobb som handler om bevisstgjøring rundt dette. En samstemthet rundt verdiene personalgruppen ønsker seg som viser til fremtidige målsettinger for arbeidet. Kjernen i verdibegrepet defineres som respekt for alle mennesker, og handlinger deretter (Rasmussen, 2011, s. 33).

Her oppfatter jeg at det er mange treffpunkter mellom hvordan personalsamarbeidet beskrives i litteraturen ovenfor omtalt, og hva barnehagelærerne rapporterer. På den ene siden oppgir de nettopp personalsamarbeidet på sin avdeling som en stor medvirkende faktor til det de opplever som godt tilknytnings- og tilvenningsarbeid, og temaet «felles verdier» er stadig tilbakevendende i datamaterialet. På den andre siden ble det også her nevnt en skyggeside relatert til samarbeidet, og uenigheter i gruppen angående foreldreinvolveringen i tilvenningsperioden. Det kan ha sammenheng med det Skoglund (2011, s. 39) påpeker angående tematikken omkring at barnehagelærere kan se ut til å identifisere seg mer med ufaglærte kollegaer enn med andre barnehagelærere, og at lederrollen kan være vanskelig i praksis. Slike utfordringer vil dermed kunne komme til å representere risiko for de yngste barnehagebarna, fordi hensynet til kollegaer kan

komme til å bli satt foran det som er best for barna. Her handler det kanskje mer om strukturkvaliteten i barnehagen enn hva barnehagelærerne selv oppga å mene, fordi mangel på kvalifikasjoner rundt viktigheten av høy foreldreinvolveringen kan se ut til å mangle hos deler av personalet. I det videre handler det om øvrige virkemidler som ble omtalt viktige i barnehagelærernes praktiske tilknytnings- og tilvenningsarbeid.

7.2.4 Øvrige virkemidler

Tabellen nedfor viser hvilke øvrige praktiske virkemidler, utover det allerede nevnte, barnehagelærerne trakk frem som essensielle for godt tilknytnings- og tilvenningsarbeid:

Øvrige virkemidler:
Antall barn og antall voksne per avdeling/gruppe
Individuell tilpasning
Tid
Ro
Forutsigbarhet og rutiner
Primærkontakt
Små grupper og skjerming
Oppstartsskjema og «trygghetssymboler»

«Antall barn og antall voksne per avdeling/gruppe» er også et gjennomgående tema i forskning på de yngste barnas trivsel i barnehagen, og avgjørende for strukturkvalitet i barnehagen. I barnehager med små barnegrupper er personalet mer tilstede for enkeltbarnets emosjonelle behov, og i stand til å respondere raskt (Ahnert m.fl., 2004; Meld. St. 24 (2012-2013), 2013, s. 19-20). Her er det tydelig samsvar mellom feltets kunnskapsstatus og barnehagelærernes synspunkter: Små barnegrupper gir de beste vilkårene. Store barnegrupper er forbundet med dårligere barnehagekvalitet og økte kortisolnivåer hos barna, og da spesielt store barnegrupper uten tilsvarende mengde voksenressurser (Broberg m.fl., 2016). Dersom en voksen på småbarnsavdelingene har ansvar for mer enn tre barn under tre år, svekkes graden av sensitivt samspill med barna betraktelig (prosesskvaliteten)(Abrahamsen, 2015, s. 30). Disse faktaene er helt i tråd med hva flere av barnehagelærerne oppga som sine synspunkter. Det nedenfor stående punktet «Små grupper og skjerming» tenker jeg også tilhører herunder. Temaet gruppestørrelse og fysisk tilpasset miljø, som

vektlegger småbarnas mulighet til å bli fortrolige med omgivelsene og få oversikt, er nevnt som sentralt i forskningssammenheng når det gjelder barnas mulighet for tilknytning og tilhørighet i barnehagen (Abrahamsen, 2015).

Også kategoriene «Individuell tilpasning», «Tid» og «Ro», tolker jeg at er momenter knyttet til nettopp muligheten for å se det enkelte barnet, som igjen avhenger av hvor mange barn og hvor mange voksne man er på avdelingen. Her kan også knappe ressurser og krav om effektivitet være påvirkende faktorer, noe Abrahamsen (2015, s. 106) nevner som hemmende for god prosesskvalitet i retning samspill og kommunikasjon til de yngste barnas fordel. «Individuell tilpasning», altså det å tilpasse seg enkeltbarn og deres varierende behov, vurderes her som knyttet til personalets kompetanse — som via forskning har vist seg som en helt avgjørende faktor for godt tilknytnings- og tilvenningsarbeid (Drugli, 2014).

Det synes også på sin plass i forbindelse med «Å ha tid og ro til barna», å her gjenoppta tankene fra Stern (2004, s. 75), om *Møte-øyeblikk*. Den spesielle, intersubjektive kontakten i små, korte øyeblikk på tre til fire sekunder, som kan oppnås mellom omsorgspersonen og barnet, og har vist seg avgjørende for barnets følelse av å bli sett og forstått (Stern, 2004, s.75). For at man som barnehageansatt skal kunne møte barna her og nå, og dele deres nåtidige mentale tilstand, trenger man nødvendigvis både tid og ro for å få til denne typen inntoningsprosesser. Dette beskrives av Øiestad (2016) som et elementært behov hos det lille barnet — å føle seg anerkjent og akseptert, for å utvikle selvaksept og en sunn selvfølelse.

«Forutsigbarhet og rutiner» tenkes å handle om hvordan hverdagen organiseres i barnehagen, og temaene nevnt i teoridelen under tittel «Dagsrytme og lek». Dette nevnes i litteraturen som avgjørende for om hvorvidt personalet inngår i gode relasjoner med de yngste barna. Ettåringens manglende forutsetning for å danne seg overordnet dagskontroll kan veies opp av en gjentakende dagsrytme, hvor de samme sekvensene gjentar seg fra dag til dag, og som gjort på en god måte skaper glede basert på forventning og gjentakelse (Broberg m.fl., 2016).

Primærkontaktens rolle nevnes av alle barnehagelærerne, om enn i noe varierende grad. Men sammenliknet med hvor mye dette punktet fokuseres på, og skrives om, i forskningssammenheng, ble det snakket lite om det som i litteraturen gjerne kalles «en trygg sekundærtilknytning» (da den primære gjerne omtales som den barnet har med sine foresatte). En trygg tilknytningsrelasjon handler kort sagt om at barnet har voksne å søke nærhet, beskyttelse og trøst hos (Bowlby, 1969). Via forskning kommer det frem at under halvparten av de yngste barna er trygt tilknyttet omsorgsgivere utenfor hjemmet, og at dette medfører at de utrygge barna har en stadig aktivert

«tilknytningssøken» som forblir aktivert, noe som i sin tur medfører stress og mistrivsel for barna (Ahnert m.fl., 2004). Drugli (2014, s. 113) fremlegger at noen barnehager mener primærkontakt-tanken er for rigid og ressurskrevende, og derfor heller satser på at barnet skal bli godt kjent med hele personalgruppen, og argumenterer blant annet med sårbarheten som oppstår dersom primærkontakten er borte. Abrahamsen (2015, s. 25) påpeker det store ansvaret barnehagepersonalet har for små barns skjebner kan være vanskelig å ta innover seg, kanskje er barnehagelærernes litt vage vektlegging av primærkontaktens rolle et slikt eksempel? Muligens dreier det seg om mangel på oppdatert kunnskap om primærkontaktens sentrale rolle i godt tilknytnings- og tilvenningsarbeid?

De praktiske virkemidlene «Oppstartsskjema og trygghetssymboler» knytter jeg direkte til Jåttå-modellens følgende forslag: «alle tilbys en oppstartssamtale hvor informasjon om barnet står i fokus», og «fokus på trygghetssymboler og overgangsobjekter som barnet har vært med på å utarbeide sammen med foreldrene». Winnicott er et eksempel på en tilknytningsteoretiker som vektla overgangsobjektens spesielle betydning for barnet i tilknytningssammenheng (Hart & Schwartz, 2016, s. 38-39).

I oppgavens neste, og siste del handler det om å samle trådene — oppsummering rundt denne undersøkelsens funn.

8. Oppsummering

Ønsket med denne studien var å øke kunnskapen om ettåringen i barnehagen, med fokus på tilknytning i tilvenning. Denne tematikken nærmet jeg meg ved å forsøke å forstå barnehagelæreres forståelse av ettåringens tilknytningsbehov, og hva de vektlegger i det praktiske tilvenningsarbeidet: gjennom deres beskrivelser, perspektiver og synspunkter — i tråd med den kvalitative forskningsmetodens formål (Thagaard, 2015). Vel vitende om at min egen forforståelse, og mitt eget bidrag i intervjuene har påvirket resultatene (Halvorsen, 2006), og at funnene er unike, basert på møtet mellom intervjupersonene og meg som forsker. Fordi denne studien har et såpass begrenset utvalg, er det på sin plass å stille spørsmål ved generaliserbarheten. Likevel tenker jeg det «tilstandsbildet» disse barnehagelærernes fortellinger utgjør rundt tilknytnings- og tilvenningsarbeid i sine barnehager, handler om fenomener som andre barnehagelærere, innenfor liknende rammer, kan kjenne seg igjen i (Andenæs, 2000). I det videre fremlegges en oppsummering av det jeg via denne undersøkelsen har funnet ut av, hvor det vektlegges å forsøke å besvare oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Refleksjoner rundt mulig videre forskning, og en egen vurdering av disse konkrete funnenes betydning for feltet, nevnes også.

8.1 Svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene

Barnehagelærerne i denne studien oversetter «ettåringens tilknytningsbehov» med «behov for trygghet», og oppleves samstemte i sine oppfatninger av at ettåringens tilknytningsbehov handler om et trygghetsbehov. Trygghet som begrep er også den mest essensielle ingrediensen det vises til når det, via teori og forskning, skrives om hva relasjonen mellom barnet og dets omsorgsperson bør preges av (Broberg m.fl., 2008). Schibbye (2012) beskriver tilknytning som et todelt begrep, som både viser til kvaliteten i tilknytningen, og til en tilstand av å være tilknyttet. Det kan se ut som at barnehagelærerne her tilsynelatende fokuserer mindre på det relasjonelle aspektet av tilknytningsbegrepet: den prosessen som leder til at det mellom barnet og dets nærmeste omsorgsgivere oppstår et sterkt følelsesmessig «bånd» (Schibbye, 2012). Dette kan tenkes å medvirke til at for eksempel «primærkontakt-ordningen» ikke har like høy prioritet for dem, sammenliknet med hvor viktig dette virkemidlet påpekes å være med bakgrunn i feltets kunnskapsstatus (Brandtzæg m.fl., 2016).

Intervjupersonene i denne undersøkelsen kan trolig antas å være mer bevisste rundt tematikken «tilknytning i tilvenning» enn den gjengse barnehagelærer, av flere årsaker. Først og fremst har de i kommunal regi blitt kurset i Jåttå-modellen på vårparten 2016. Deltakelse i studien var frivillig, og de gikk inn i den med visshet om at «tilknytning i tilvenning» ville være et tema, hvilket gjør det

sannsynlig at dette er et felt som interesserte dem i utgangspunktet. Abrahamsen (2015, s. 105) skriver med bekymring om at til tross for at kompetansen rundt betydningen av tilknytning og emosjonell tilgjengelighet er gitt de fleste barnehagelærere via deres utdanning, foregår det lite praktisk anvendelse av denne kunnskapen. Når man snakker om hvorvidt forutsetningene for trygg tilknytning er til stede i barnehagen eller ei, er det noen hovedfaktorer som går igjen i litteraturen om tilknytning både nasjonalt og internasjonalt, og personalets kompetansenivå løftes frem som en hovedsakelig forutsetning (Brandtzæg m.fl., 2016). De fire barnehagelærerne har nylig fått oppdatert kunnskap på tilknytnings- og tilvenningsfeltet, med utgangspunkt i de yngste barnas behov, og deres praksis og refleksjonsnivå ser ut til å bære preg av dette. Det er av uvurderlig verdi at kunnskapen om ettåringens behov tilkommer dem som ivaretar barnet, og sentralt for barnehagens strukturelle kvalitet: Informasjon om barns tilknytningsbehov, og hva slags reaksjoner som er normale og forventet, når de opplever den store overgangen fra hjemmet til barnehagelivet (Broberg m.fl, 2016, s.139).

Ved et par anledninger oppga barnehagelærerne kjennetegn på det de opplevde som trygt tilknyttede barn, som like gjerne kan kjennetegne barn som er utrygt tilknyttet, og vice versa. Dette på bakgrunn av tilknytningsmønstrene i Ainsworths FS (Brandtzæg m.fl., 2014; Kvello, 2008; Tetzchner, 2008; Broberg m.fl., 2008). Her synes det sentralt at man som pedagog kan, og oppfatter, forskjell på ulike typer tilknytningsmønstre, slik at man kan skille dem fra hverandre og handle deretter (Broberg m.fl, 2016). Forskning har avdekket at barn som i utgangspunktet har en utrygg tilknytning til sine foreldre, kan bli trygt tilknyttet dem via en hensiktsmessig tilvenningsperiode i barnehagen, hvor foreldrene har vært tilstede på en sensitiv og følelsesmessig tilgjengelig måte (Broberg m.fl., 2016). Dette underbygger viktigheten av at barnehagepersonalet har kunnskap om trygg vs. utrygg tilknytning. Innenfor en spesialpedagogisk ramme er dette tematikk som er høyst relevant, i tråd med feltets sentrale faglige oppgaver som blant annet handler om å jobbe *forebyggende* (Tangen, 2008).

For å skape trygghet for ettåringen, ble det snakket mye om «investeringsarbeid», via gjentatte utsagn hvor begrepene «investering» og «Banking Time» ble nyttet. Oversatt oppfattes dette å fra deres side handle om: Noe som krever mer av de involverte her og nå, men som forventes å gjøre ting lettere i fortsettelsen. Barnehagelærerne i denne studien snakket altså om tilknytning i tilvenningen som en investering.

Når det gjaldt deres vektlegginger i det praktiske arbeidet med tilvenning, ble det løftet frem flere konkrete virkemidler. *Omsorg* var et gjentakende tema blant barnehagelærerne på veien mot

trygghet for ettåringen. At man har et fang tilgjengelig hver gang barnet trenger det, at man fungerer som ladestasjon, gir dem konstante bekreftelser, og ser deres vekslende behov. Her var barnesynet en gjennomgående rød tråd — barn skal respekteres som hele mennesker.

Samtlige barnehagelærere i denne undersøkelsen var opptatte av at *foreldresamarbeidet* var veien å gå for å få til vellykkede tilvenningsperioder, med målsetting om trygghet for ettåringen — de snakket mer om foreldrene enn barna gjennom intervjuene. Foreldresamarbeidets betydning, og viktigheten av å trygge foreldrene i tilvenningsperioden, var essensen her. Foreldresamarbeid vektlegges også når det gjelder feltets kunnskapsstatus, og ikke minst er det aktuelt med utgangspunkt i den tidligere nevnte Jåttå-modellen (Belland & Lange Moi, 2015). Godt foreldresamarbeid, bygget på gjensidig forståelse mellom hjem og barnehage, understrekes som viktig blant annet både i barnekonvensjonen, barneloven, barnehageloven og rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 18-20). Likevel er det noen ganger nødvendig å gå på akkord med foreldrene med hensyn til barnets beste, i denne sammenheng ettåringen i barnehagen, og her kan det tenkes at det er mulig å gå for langt når det gjelder «å trygge foreldre», fremfor fokus på for eksempel foreldre-barn-relasjonen og ulike tilknytningsmønstre (Killén, 2012). Her er det igjen hensiktsmessig å sette tematikken inn i en spesialpedagogisk ramme. Dersom tilliten til at foreldrene alltid gjør det som er best for barnet, bare de har kunnskap nok, blir for enerådende, vil det i noen tilfeller kunne tenkes at barnehagen blir en ytterligere risikofaktor for barn som allerede har et belastet hjemmemiljø (Kvillo, 2008).

Det ble også vektlagt at et godt *personalsamarbeid* er nødvendig for å legge grunnlaget for både adekvat foreldresamarbeid og et godt barnehagemiljø for ettåringen. I forbindelse med personalsamarbeidet som tema ble det av flere fokusert på at interne uenigheter i personalgruppa når det kommer til hvordan godt tilknytnings- og tilvenningsarbeid bør praktiseres, kan virke hemmende. Det ble her snakket mest om uenighet angående graden av foreldreinvolvering i tilvenningsperioden — der barnehagelærerne ønsket så mye involvering som mulig, opplevde de å møte motstand blant sine kollegaer på dette punktet. Rasmussen (2011) istemmer barnehagelærernes påpekninger i retning av at for eksempel godt foreldresamarbeid, avhenger av nettopp et godt samarbeid de ansatte i mellom. Aasland og Botnen Eide (2011) beskriver vår tids samarbeidskultur som «Det andre-baserte samarbeidet» og understreker at kompleksiteten øker i takt med ulikhetene mellom de som skal samarbeide. Skoglund (2011) at det viser seg en tendens blant barnehagelærere i retning av at de identifiserer seg mer med ufaglærte kollegaer enn med andre barnehagelærere, samt at den pedagogiske lederrollen kan oppleves vanskelig i praksis. Som et forslag til løsning, og som virkemidler for bedre samarbeid, skriver Rasmussen (2011, s. 33) om en felles jobb som omhandler bevisstgjøring rundt viktige spørsmål, for eksempel

felles verdier. En personalgruppe som ikke er samstemt rundt ettåringens behov kan i verste fall tenkes å komme til å representere en risiko for de yngste barnehagebarna.

Barnehagelærerne i denne studien var til stor del fornøyd med eget tilknytnings- og tilvenningsarbeid. De mente stort sett at de selv, og resten av personalgruppa, hadde verktøyene som skulle til for å gjøre nødvendige, fremtidige endringer for å tilrettelegge enda bedre når det gjaldt prosesskvalitet i barnehagen— det ble oppgitt å handle om kunnskap og organisering. Men noen forhold ble refererte til som hemmende, og delvis også utenfor egen kontroll. Faktorer som ble nevnt som ulemper i godt tilknytnings- og tilvenningsarbeid, handlet i store trekk om interne uenigheter innad i personalet, når det gjaldt graden av foreldreinvolvering i tilvenningsperioden, samt den strukturelle faktoren «antall barn og antall voksne per avdeling/gruppe». Dette er i tråd med teori og forskning: Personalsamarbeidet er en grunnmur for annet kvalitetsarbeid i barnehagen, og dersom én voksen har ansvar for mer enn tre barn under tre år er de mindre sensitive i samspill med barna (Rasmussen, 2012; Abrahamsen, 2015), og faren for stress og utilpasshet hos barna øker i takt med svekkede voksenressurser (Broberg m.fl., 2016). I kommende avsnitt diskuteres denne oppgavens empiriske funns eventuelle betydning, samt tanker rundt mulige videre forskningsoppgaver.

8.2 Funnenes betydning, og videre forskning

Norske og internasjonale forskningsbidrag er samstemte: De voksnes kompetanse er en hovedfaktor hva god kvalitet i barnehagen angår (Brandtzæg m.fl., 2016). Barnehagelærerne i denne studien oppleves å utvise et høyt bevissthetsnivå når det gjelder ivaretagelse av ettåringens tilknytningsbehov, både basert på sin forståelse, og i kjølvannet, sitt praktiske arbeid. Derfor er det nærliggende å tenke at et enda høyere kunnskapsnivå på tilknytnings- og tilvenningsfeltet, ville medført ytterligere god praksis i barnehagene. Veien til bedre ivaretagelse av de yngste barnas behov, ligger i kunnskap om nettopp tilknytning, og denne teoriens hovedprinsipper (Abrahamsen, 2015, s. 15). Det faktum at nærmere halvparten av alle ansatte i norske barnehager mangler formell barnehagefaglig kompetanse (Abrahamsen, 2015, s. 31), kan eksempelvis være en motarbeidende faktor i dette henseendet. Dersom barnehagelæreren står alene, eller delvis alene om å inneha denne viktige kunnskapen, er det nødvendigvis vanskelig å leve den ut i praksis. Sammenstilt med fraværet av en bemanningsnorm, og at gruppestørrelsen går ut over ønsket om å se det enkelte barnet — strukturelle forhold som kan påvirke barnehagekvaliteten negativt — er det liten tvil om at slike rammefaktorer kan komme til å sperre passasjen for det gode tilknytnings- og tilvenningsarbeidet.

Jeg mener at mine empiriske funn underbygger teorien og forskningen denne studien hviler på. Her er det først og fremst snakk om behov for endring av strukturelle faktorer, som økt kompetanse hos samtlige i personalgruppen når det gjelder de yngste barna og tilknytning (både forøvrig og i tilvenningsperioden), og en aktiv bemanningsnorm som fordrer små grupper for de minste og ytterligere pedagogtetthet. Det nevnte er i tråd med Barnehageloven § 1 «Formål», som blant annet understreker at barna skal møtes med tillit og respekt, og at barnehagen skal anerkjenne barndommens egenverdi (barnehageloven, 2005).

Richard Bowlbys (2007) betraktninger i retning det han kaller «Attachment-based daycare», med solid forankring i tilknytningsteori, er et eksempel på noe jeg tenker det kunne vært hensiktsmessig å utforske videre. Dersom hans retningslinjer og råd, så langt det lot seg gjøre, ble etterlevd både teoretisk og praktisk, hvordan ville dette påvirket ettåringen i barnehagen? Med tanke på eksempelvis kortisolnivået, som vi vet er svært høyt blant dagens yngste barnehagebarn (Vermeer & IJzendoorn, 2006). Hvordan ville opplevelsen av tilvenningsperioden for ettåringen, foreldrene og barnehagepersonalet vært i en slik situasjon? En undersøkelse med utvidet omfang kunne i så måte vært interessant. Her kunne det for eksempel være av verdi å kombinere observasjon og intervju som metode, og en vektlegging av ettåringens egen opplevelse, og reaksjoner, vært et aktuelt perspektiv. Kanskje kunne man forske med utgangspunkt i den tidligere nevnte Jåttå-modellen? En tydeligere spesialpedagogisk forskningsprofil kunne omhandle en undersøkelse rundt potensialet knyttet til gode tilvenningsperioder for barn som i utgangspunktet har en utrygg tilknytning til sine foreldrene. Fordi en sensitiv og lydhør innsats på barnets premisser her kan gjøre tilknytningen mellom barnet og foreldrene trygg (Broberg m.fl., 2016; Ahnert m.fl., 2004).

Kildeliste

- Aasland, D-G., & Botnen Eide, S. (2011). Samarbeid og etikk: Jeg, vi og den andre (2.utg.). I Botnen Eide, S., Grelland, H.H., Kristiansen, A., Sævareid, H.I., & Aasland, D.G. *For di vi er mennesker. En bok om samarbeidets etikk.* (s. 63-72)., Bergen: Fagbokforlaget.
- Abrahamsen, G. (2015). *Tilknytningsbaserte barnehager.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Ahnert, L., Gunnar, M.-R., Lamb, M.-E., & Barthel, M. (2004). Transition to Child Care: Associations With Infant–Mother Attachment, Infant Negative Emotion, and Cortisol Elevations. *Child Development*, (3.), 3, s. 639 – 650. Hentet fra:
https://scholar.google.no/scholar?q=Transition+to+Child+Care%3A+Associations+With+Infant%E2%80%93Mother+Attachment%2C+Infant+Negative+Emotion%2C+and+Cortisol+Elevations&btnG=&hl=sv&as_sdt=0%2C5
- Ahnert, L., Piquart, M., & Lamb, M.-E. (2006). Security of Children’s Relationship With Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis. *Child Development*, (74.), 3, s. 664-679. Hentet fra:
<https://scholar.google.no/scholar?hl=sv&q=Security+of+Children%C2%B4s+Relationship+With+Nonparental+Care+Providers&btnG=>
- Andenæs, A. (2000) Generalisering. Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I Haavind, H. (red), kjønn og fortolkende metode. *Metodiske muligheter i kvalitativ forskning.* (s. 287-320). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Andresen, R. (2012). Ideologiske spenninger mellom offentlig inkluderingspolitikk og barnehagens inkluderende praksis. I Arnesen, A.-L. (red), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser.*(s.101-125)., Oslo: Universitetsforlaget.
- Arnesen, A.-L. (2012). Inkludering i det utdanningspolitiske barnehagelandskapet. I Arnesen, A.-L. (red), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser.*(s.56-42)., Oslo: Universitetsforlaget.
- Barnehageloven (2005). Lov om barnehager. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_1

- Belland, T.-E., & Lange Moi, C. (2015). Foreldreaktiv tilvenning skaper trygge barn. Første steg, (2.), s. 61-63. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/foreldreaktiv-tilvenning-skaper-trygge-barn/>
- Borud, H. (2014, 15.05). Et politisk eksperiment å sende ettåringen i barnehage. Aftenposten. Hentet fra: <http://www.aftenposten.no/norge/Et-politisk-eksperiment-a-sende-ettaringer-i-barnehagen-70459b.html>
- Bowlby, J. (1969). Attachment. London: The Hogarth Press and The Institute of Psychoanalysis.
- Bowlby, J. (1973). Separation: Anger and anxiety. London: The Hogarth Press and The Institute of Psychoanalysis.
- Bowlby, J. (1980). Loss: Sadness and depression. London: The Hogarth Press and The Institute of Psychoanalysis.
- Bowlby, J. (2010). En trygg bas — Kliniska tillämpningar av anknytningsteorin (2.utg.). Stockholm: Natur & Kultur.
- Bowlby, R. (2007). Babies and toddlers in non-parental daycare can avoid stress and anxiety if they develop a lasting secondary attachment bond with one carer who is consistently accessible to them. *Attachment & Human Development*, 9(4.), s. 307 – 319. Hentet fra: https://scholar.google.no/scholar?q=Babies+and+toddlers+in+non-parental+daycare+can+avoid+stress+and+anxiety+if+they+develop+a+lasting+secondary+attachment+bond+with+one+carer+who+is+consistently+accessible+to+them&btnG=&hl=sv&as_sdt=0%2C5
- Brandtzæg, I., Smith, L., & Torsteinson, S. (2014). Mikroseparasjoner. Tilknytning og behandling. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016). Se barnet innenfra. Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen. Oslo: Kommuneforlaget.
- Brante, T. (1997). Kausal realism och sociologi. I Vitenskapsteori og forskningsmetode 1MAVITEN, 2016-H. Lillehammer: Høgskolen.
- Broberg, M., Hagström, B., & Broberg, A. (2016). Tilknytning i barnehagen. Hva betyr trygghet for lek og læring? Stockholm: Cappelens Damm.

- Broberg, A., Mothander, P.R., Granqvist, P., & Ivarsson, T. (2010). Tilknytning i praksis. Tilknytningsteoriens anvendelse i forskning og klinisk arbejde. København: Hans Reitzels Forlag.
- Broberg, A., Granqvist, P., Ivarsson, T., & Mothander, P.R. (2008). Tilknytningsteori. Betydningen af nære følelsesmæssige relationer. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bø, I. (2010). Foreldre og fagfolk (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Driscoll, K.-C., & Pianta, R.-C. (2010). Banking Time in Head Start: Early Efficacy of an Intervention Designed to Promote Supportive Teacher-Child Relationships. *Early education and development*, 21 (1.), s. 27 – 38. Hentet fra: https://scholar.google.no/scholar?q=Banking+Time+in+Head+Start%3A+Early+Efficacy+of+an+Intervention+Designed+to+Promote+Supportive+Teacher-Child+Relationships.&btnG=&hl=sv&as_sdt=0%2C5
- Drugli, M.B. (2014). Liten i barnehagen. Forskning, teori og praksis. Oslo: Cappelen Damm.
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (2007). Barne- og ungdomspsykologi (4. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fagereng, K.-M. (2015). Velkommen til barnehagelivet! Oppstart og tilvenning for barn og voksne. Oslo: Kommuneforlaget.
- Farstad, G.-R., & Stefansen, K. (2007). Ett år og klar for barnehagen? Foreldres forståelser av må barns omsorgsbehov. *Barn*, (2), s. 29-47. Hentet fra: <https://www.ntnu.no/documents/10458/19133836/farstadstefansen.pdf>
- Fredheim Storvik, L. (2015). Kampen for de minste. Første steg, (4), s.8. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Forste%20steg/FS-2-15/FS-3-15/FS-4-15/Leder%204-15.pdf>
- Fredheim Storvik, L., & Ropeid, K. (2015) Små grupper best for de minste. Første steg, (4), s. 4-5. Hentet fra: <https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Forste%20steg/FS-2-15/FS-3-15/FS-4-15/De%20minste%20barna.pdf>
- Glaser, B.-G., & Strauss, A.-L. (2008). *The Discovery Of Grounded Theory: strategies for qualitative research* (3. utg.). New Jersey: Aldine Transaction.

- Halvorsen, G.S. (2006). Fortelling som metode. Et essay om én forskningsmetode, men òg om metodens plass i forskningen. I Vitenskapsteori og forskningsmetode 1MAVITEN, 2016-H. Lillehammer: Høgskolen.
- Hart, S. (2012). Den følsomme hjernen. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hart, S., & Schwartz, R. (2016). Fra interaksjon til relasjon. Tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore & Fonagy. Oslo: Gyldendal Akadmisk.
- Hjerm, M. & Lindgren, S. (2011). Introduksjon til samfunnsvitenskapelig analyse. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jacobsen, D.I. (2015). Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i metode for helse- og sosialfagene (2.utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johansson, L-G. (2008). Introduktion till vetenskapsteorin. Stockholm: Bokforlaget Thales.
- Killén, K. (2012). Forebyggende arbeid i barnehagen. Samspill og tilknytning. Oslo: Kommuneforlaget.
- Killén, K. (2007). Barndommen varer i generasjoner: Forebygging er alles ansvar (2.utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). Det kvalitative forskningsintervju (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2008). Oppvekst: Om barn og unges utvikling og oppvekstmiljø. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2010). Barn i risiko: Skadelige omsorgssituasjoner. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Køltzow, I.-L. (2015, 26.05). — Bemanningsnorm nå!. Barnehage.no. Hentet fra: <http://barnehage.no/politikk/2015/05/for-mange-barn-og-for-fa-voksne/>
- Meld. St. 19 (2015-2016). (2016). Tid for lek og læring — Bedre innhold i barnehagen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Meld. St. 24 (2012-2013). (2013). Framtidens barnehage. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 41 (2008-2009). (2009). Kvalitet i barnehagen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Mik-Meyer, N., & Järvinen, M. (2005). Kvalitative metoder i et interaksjonistisk perspektiv. I Vitenskapsteori og forskningsmetode 1MAVITEN, 2016-H. Lillehammer: Høgskolen.
- Rasmussen, K. (2012). Personalgruppen. Samarbeid og kommunikasjon. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Schibbye, A.-L. L.(2012). Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skoglund, T. (2011). Kristiske lesninger av førskoleutdanningens faglige tekster om ledelse. I Otterstad, A.-M., & Rhedding-Jones, J. Barnehagepedagogiske diskurser. (s. 39-52)., Oslo:Universitetsforlaget.
- Solli, K.-A., & Andresen, R. (2012). «Alle skal bli sett og hørt». Barnehagepersonalets synspunkter på inkludering. I Arnesen, A.-L. (red), Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser. (s. 170–190)., Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2017). Barnehager, 2016, endelige tall. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2017-03-21>
- Stern, D.-N. (2004). The present moment in psychotherapy and everyday life. London: W.W. Norton & Company.
- Tangen, R. (2008). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk — en introduksjon. I Befring, E og Tangen, R. (red), Spesialpedagogikk.(s.17-42)., Oslo: Cappelen Akademisk.
- Tetzchner, S. (2008). Utviklingspsykologi: Barne- og ungdomsalderen. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2016). Vitenskap kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vermeer, H.-J., & IJzendoorn, M.-H. (2006). Children's elevated cortisol levels at daycare: A review and meta-analysis. Early Childhood Research Quarterly (21.), s. 390–401. Hentet fra:

<https://scholar.google.no/scholar?hl=sv&q=Children%E2%80%99s+elevated+cortisol+levels+at+daycare%3A+A+review+and+meta-analysis&btnG=>

Wolf, K.D. (2014). Små barns lek og samspill i barnehagen. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Meldeskjema til NSD



MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Navn <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Adresse <input type="checkbox"/> E-post <input type="checkbox"/> Telefonnummer <input type="checkbox"/> Annet	Les mer om hva personopplysninger . NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet.
Annet, spesifiser hvilke		
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke	Intervjuet skal tas opp på lydbånd, og det kan hende det blir mulig å indirekte identifisere vedkommende ut fra opplysninger som fremkommer her.	NB! For at stemme skal regnes som personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/epost adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om nettbaserte spørreskjema .
Blir det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.

Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	NB! Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NB! Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonyme helseregistre). Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.
2. Prosjekttittel		
Prosjekttittel	Ettåringen i barnehage. Om tilknytning i tilvenning.	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon Avdeling/Fakultet Institutt	Høgskolen i Lillehammer Avdeling for pedagogikk og sosialfag	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen.
4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn Etternavn Stilling Telefon Mobil E-post Alternativ e-post	Stine Vik Førsteamanuensis 61 28 80 33 stine.vik@hil.no stine.e.vik@gmail.com	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt. Daglig ansvarlig og student må i utgangspunktet være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kanbiveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig. Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon,

		f.eks. underavdeling, institutt etc. NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Arbeidssted	Høgskolen i Lillehammer	

Adresse (arb.)	Gudbrandsdalsvegen 350	
Postnr./sted (arb.sted)	2624 Lillehammer	

5. Student (master, bachelor)	
-------------------------------	--

Studentprosjekt	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Dersom det er flere studenter som samarbeider om et prosjekt, skal det velges en kontaktperson som føres opp her. Øvrige studenter kan føres opp under pkt 10.
-----------------	---	--

Fornavn	kine	
Etternavn	kverneland	
Telefon	95034352	
Mobil		
E-post	kinekverneland@hotmail.com	
Alternativ e-post	kine@vandenweghe.no	
Privatadresse	gamleveien 544	
Postnr./sted (privatadr.)	1484 Hakadal	
Type oppgave	<input checked="" type="radio"/> Masteroppgave <input type="radio"/> Bacheloroppgave <input type="radio"/> Semesteroppgave <input type="radio"/> Annet	

6. Formålet med prosjektet

Formål	<p>Problemstilling: «Hvordan opplever barnehagelærere at en tilknytningsbasert tilvenning ivaretar ettåringens behov, sammenliknet med en mer tradisjonell tilvenning?»</p> <p>Med forankring i tilknytningsteori vil jeg studere ulike tilvenningsmetoder i barnehagen: tilknytningsbasert tilvenning sammenliknet med tradisjonell barnehagetilvenning. Og dette ønsker jeg å gjøre via kvalitative intervjuer med barnehagelærere. I intervjuene planlegger jeg å benytte båndopptaker.</p>	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.
7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?		
Kryss av for utvalg	<input type="checkbox"/> Barnehagebarn <input type="checkbox"/> Skoleelever <input type="checkbox"/> Pasienter <input type="checkbox"/> Brukere/klienter/kunder <input checked="" type="checkbox"/> Ansatte <input type="checkbox"/> Barnevernsbarn <input type="checkbox"/> Lærere <input type="checkbox"/> Helsepersonell <input type="checkbox"/> Asylsøkere <input type="checkbox"/> Andre	
Beskriv utvalg/deltakere	barnehagelærere som gjennom semistrukturerte, kvalitative intervjuer uttaler seg om barnehagetilvenningen i oppstartfasen for ettåringene.	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.
Rekruttering/trekking	Tilgjengelighetsutvalg via mitt eget nettverk.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø eller eget nettverk.
Førstegangskontakt	Har brukt fagansvarlig for barnehager i Vennesla som kontaktperson og via henne fått ut informasjon om prosjektet til kommunenes barnehager, som siden kan ta stilling til egen deltakelse.	Beskriv hvordan kontakt med utvalget blir opprettet og av hvem. Les mer om dette på temasidene .
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	Les om forskning som involverer barn på våre nettsider.
Omtrentlig antall personer som inngår i utvalget	4-5	
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om sensitive opplysninger .

Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse .
Samles det inn personopplysninger om personer som selv ikke deltar (tredjepersoner)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.
8. Metode for innsamling av personopplysninger		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Papirbasert spørreskjema <input type="checkbox"/> Elektronisk spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Deltakende observasjon <input type="checkbox"/> Blogg/sosiale medier/internett <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata (medisinske journaler)	<p>Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).</p> <p>NB! Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (utvalg) og med forskjellige metoder, må dette spesifiseres i kommentar-boksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgs-gruppene og metodene som skal benyttes.</p> <p>Les mer om registerstudier her.</p> <p>Dersom du skal anvende registerdata, må variabelliste lastes opp under pkt. 15</p>
	<input type="checkbox"/> Registerdata	
	<input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	
Tilleggsopplysninger		
9. Informasjon og samtykke		

<p>Oppgi hvordan utvalget/deltakerne informeres</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Skriftlig □ Muntlig □ Informeres ikke 	<p>Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes.</p> <p>Les mer her.</p> <p>Vennligst send inn mal for skriftlig eller muntlig informasjon til deltakerne sammen med meldeskjema.</p> <p>Last ned en veiledende mal her.</p> <p>NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 15 Vedlegg.</p>
<p>Samtykker utvalget til deltakelse?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Ja ○ Nei ○ Flere utvalg, ikke samtykke fra alle 	<p>For at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og informert.</p> <p>Samtykke kan gis skriftlig, muntlig eller gjennom en aktiv handling. For eksempel vil et besvart spørreskjema være å regne som et aktivt samtykke.</p> <p>Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.</p>
<p>10. Informasjonssikkerhet</p>		
<p>Hvordan registreres og oppbevares personopplysningene?</p>	<ul style="list-style-type: none"> □ På server i virksomhetens nettverk □ Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten (dvs. ingen tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk, interne eller eksterne) □ Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten □ Privat datamaskin □ Videoopptak/fotografi ■ Lydopptak ■ Notater/papir □ Mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon) □ Annen registreringsmetode 	<p>Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.</p> <p>Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.</p> <p>Med «virksomhet» menes her behandlingsansvarlig institusjon.</p>
<p>Annen registreringsmetode beskriv</p>		<p>NB! Som hovedregel bør data som inneholder personopplysninger lagres på behandlingsansvarlig sin forskningsserver.</p> <p>Lagring på andre medier - som privat pc, mobiltelefon, minnepinne, server på annet arbeidssted - er mindre sikkert, og må derfor begrunnes. Slik lagring må avklares med behandlingsansvarlig institusjon,</p>

		og personopplysningene bør krypteres.
--	--	---------------------------------------

Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Datamaskin med notater er beskyttet med brukernavn og passord og lydopptaket oppbevares i en veske med lås.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler (ekstern aktør)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraktsreguleres.
Hvis ja, hvilken		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. ved overføring av data til samarbeidspartner, databehandler mm. Dersom personopplysninger skal sendes via internett, bør de krypteres tilstrekkelig.
Hvis ja, beskriv?		Vi anbefaler for ikke lagring av personopplysninger på nettskytjenester. Dersom nettskytjeneste benyttes, skal det inngås skriftlig databehandleravtale med leverandøren av tjenesten.
Skal andre personer enn daglig ansvarlig/student ha tilgang til datamaterialet med personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvem (oppgi navn og arbeidssted)?		
Utleveres/deles personopplysninger med andre institusjoner eller land?	<input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Andre institusjoner <input type="radio"/> Institusjoner i andre land	F.eks. ved nasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles eller ved internasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles.

11. Vurdering/godkjenning fra andre instanser

Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement.
Hvis ja, hvilke		
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. søke registreier om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole.
Hvis ja, hvilken		
12. Periode for behandling av personopplysninger		
Prosjektstart Planlagt dato for prosjektslutt	01.12.2016 15.05.2017	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når kontakt med utvalget skal gjøres/datainnsamlingen starter. Prosjektslutt: Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet.
Skal personopplysninger publiseres (direkte eller indirekte)?	<input type="checkbox"/> Ja, direkte (navn e.l.) <input type="checkbox"/> Ja, indirekte (bakgrunnsopplysninger) <input checked="" type="checkbox"/> Nei, publiseres anonymt	NB! Dersom personopplysninger skal publiseres, må det vanligvis innhentes eksplisitt samtykke til dette fra den enkelte, og deltakere bør gis anledning til å lese gjennom og godkjenne sitater.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	NB! Her menes datamaterialet, ikke publikasjon. Selv om data publiseres med personidentifikasjon skal som regel øvrig data anonymiseres. Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner. Les mer om anonymisering .
13. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?	selvfinansiert.	
14. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

«Ettåringen i barnehage. Om tilknytning i tilvenning.»

Bakgrunn og formål

Jeg er mastergradsstudent ved Høgskolen i Lillehammer. Formålet med mitt prosjekt er å sette søkelyset på barnehagestarten for ettåringen. I den forbindelse ønsker jeg å fokusere på tilvenningsperioden, og hvordan barnehagen tilrettelegger med tanke på ettåringens behov for tilknytning.

Jeg forsker via eget nettverk, og valg av deltakere gjøres på bakgrunn av hvem jeg tenker kan gi mye og god informasjon rundt oppgavetemaet. Jeg planlegger å snakke med barnehagelærere fra de minste avdelingene/basene i barnehagen gjennom kvalitative intervjuer. Utover dette er det et kriterium at barnehagelærerne jeg skal intervjuer har erfaring med arbeid på småbarnsavdeling.

Hva innebærer deltakelse i studien

Jeg ønsker å intervjuer barnehagelærere kvalitativt om temaene nevnt ovenfor. Intervjuene er tiltenkt å vare om lag 30-40 minutter (+/-). Spørsmålene vil omhandle egne erfaringer, prosedyrer og tanker rundt barnehagetilvenningen for de minste barna i barnehagen (ettåringene). Dette registreres på lydbånd.

Hva skjer med informasjonen om deg

Alle personopplysninger vil bli oppbevart og behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som har tilgang på personopplysninger. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.17, personopplysninger og båndopptak vil da bli slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt

samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Kine Kverneland på telefon 95034352. Veileder for prosjektet er Stine Vik, Førsteamanuensis ved Høgskolen i Lillehammer (tlf 61 28 80 33).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

----- (Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til kontaktperson og barnehagestyrere

Til

takk for hyggelig telefonsamtale i forrige uke, hvorpå jeg fikk positiv respons på min forespørsel om videreformidling av prosjektet mitt til barnehagelærere i Jeg er student ved Høgskolen i Lillehammer, og skriver en oppgave om barnehagetilvenning for ettåringen, med særlig fokus på tilknytning. I den sammenheng ønsker jeg å intervju barnehagelærere i kommune, og har derfor tatt kontakt med deg som fagansvarlig med ønsker om hjelp til å «spre ordet» til kommunens barnehagestyrere.

Hva

Jeg vil gjerne snakke med barnehagelærere om tilvenning av ettåringen generelt, med vekt på deres tanker rundt små barns tilknytningsbehov, spesielt. Intervjuene er tiltenkt å vare om lag 30-40 minutter (+/-). Temaene omhandle egne erfaringer, prosedyrer og tanker rundt barnehagetilvenningen for de minste barna i barnehagen (ettåringene). Dette registreres på lydbånd. Intervjuene tenkes å være strukturert rundt noen få hovedspørsmål, med mulighet for en relativt fri dialog rundt disse.

Hvordan

Rent praktisk ønsker jeg å komme til de aktuelle barnehagene og møtes på «kjent grunn» for barnehagelærerne, og (hvis mulig) få låne et rom hvor intervjuet kan finne sted. Et kriterium utover å være utdannet barnehagelærer er at de jeg får snakke med har minst fem år samlet erfaring med arbeid på småbarnsavdeling/base. Det er flott om deltakerne har mulighet til å møtes i løpet av uke 49 eller 50, men om andre tidspunkt passer bedre er jeg fleksibel.

Hvorfor

Mer forskning på de minste barna i barnehagen - ytterligere kunnskap om ettåringens behov - er et hovedmotiv bak dette prosjektet. Ved å delta kan barnehagelærerne selv få mulighet til å sette ord på hva som fungerer, og eventuelt ikke fungerer, med tanke på ettåringens første, viktige møte med barnehagen. I forlengelsen vil dette settes i sammenheng med allerede etablert teori og empiri. Dette tenker jeg er en nyttig innfallsvinkel til mer

kunnskap, og en mulig kilde til utvikling i de minste barnehagebarnas favør.

Jeg legger ved det formelle informasjonsskrivet som er sendt sammen med meldeskjemaet til Norsk senter for forskningsdata, dette beskriver prosjektet i runde termer og kan vedlegges mailen du sender til barnehagene. Der står også personopplysningene mine hvorpå jeg kan kontaktes direkte av dem som eventuelt vil stille opp i studien. Tenker meg at en svarfrist for om de ønsker å bli med kan være to uker etter at de har fått informasjonen.

Hvis noe fremstår uklart eller du ønsker ytterligere informasjon/presiseringer, ta gjerne kontakt. Tusen hjertelig takk for hjelpen!

Hilsen Kine Kverneland

Vedlegg 4: Intervjuguide

Ettåringen i barnehage. Om tilknytning i tilvenning.

Intervjuguide

Individuelle Intervjuer

1. Innledende informasjon om deg som barnehagelærer

- Hvor lang erfaring har du som barnehagelærer?
- Hvor lang erfaring har du med arbeid med de yngste barna (småbarnsavd/base) i barnehagen?
- Er dere en avdelings- eller basebarnehage?
- Hvor mange barn er det på din avdeling/base?
- Hvor mange barn går i din barnehage, og hvor mange av barna er under tre år?
- Hvor mange avdelinger/baser er det i din barnehage?
- Hvilken avdeling/base tilhører du (småbarn/mellomtrinn/store)?
- Hva slags aldersspenn er det på barnegruppen på din avdeling/base?
- Hvor mange voksne arbeider på din avdeling/base, og hvor mange av disse er assistenter/fagarbeidere/pedagoger?

1. Tilknytning

- Kan du si noe om hva du tenker når jeg sier «ettåringens tilknytningsbehov»?
- *Hva tenker du skal til for at de yngste barna får de nevnte behovene ivaretatt i barnehagen, med særlig vekt på tilvenningsperioden?*
- *Og hvordan bør man som voksen jobbe, med særlig vekt på tilvenningsperioden, for å få dette til?*
- *Kan du si noe om hva du anser som tegn på trivsel hos de yngste barna i barnehagen?*
- *Kan du si noe om hva du anser som tegn på mistrivsel hos de yngste barna i barnehagen?*

2. Tilvenning

- Hvis du tenker tilbake på erfaringene du har med tilvenning av ettåringen i barnehagen, kan du fortelle om erfaringer du har gjort deg knyttet til en «vellykket tilvenning»?
- *Kan du løfte frem litt konkret hva du tenker gjorde at den tilvenningen opplevdes vellykket — elementer som var tilstede?*

- Hvis du tenker tilbake på erfaringene du har med tilvenning av ettåringen i barnehagen, kan du fortelle om erfaringer du har gjort deg knyttet til en «mindre vellykket tilvenning»?
- *Kan du tenke deg noen årsaker til hvorfor denne tilvenning ble mindre vellykket — hva kunne man gjort annerledes?*

- Kan du fortelle litt om hvordan dere organiserte tilvenningsperioden i din barnehage denne høsten? Hva preget deres tilvenningsperiode?
- *Er det noen spesielt dere vektlegger som viktig for ettåringens første tid i barnehagen, for at opplevelsen skal bli så god som mulig både for barnet, foreldrene og dere ansatte i barnehagen?*
- *Har måten dere jobber med tilvenning nå, sammenliknet med for noen år siden, endret seg?*
- *I så fall, hvordan?*
- *Og hva tenker du er grunnen til disse endringene?*

- Hva tenker du fungerer bra i deres arbeid med tilvenning av ettåringene i din barnehage?
- Tenker du at det finnes et forbedringspotensial? Og i så fall, hva tror du bør gjøres annerledes for å oppnå dette?

- Er det noe annet du ønsker å si før vi avslutter intervjuet?