



Masteroppgave

KLAR, FERDIG, GÅ! HVA SKJER NÅ?

Empiriske undersøkelser og forskningsanalyse som belyser samsvar og utfordringer mellom 0-3 åringers emosjonelle behov og norske barnehagers praksis.

av

Sidsel Stenberg

Forord

Arbeidet mot å få ferdig denne masteroppgaven har vært lang, og lærerik. Ved å gå inn i forskning og refleksjon rundt sped- og småbarns emosjonelle utvikling har jeg fått mye lærdom som er god å ha i mitt daglige arbeide med aldersgruppen. Det hadde vært tungt å gjennomføre uten familien, og kollegaer som aldri ble lei av å høre om prosjektet mitt. Takk til Rune sjefen min, Jenny, Hege, Kristine, Monika og Shahida, og alle dere andre i barnehagen min. Spesielt takk til Hege som måtte ta et ekstra ansvar når jeg hadde skrivedager, intervjuer og dro på samlinger. Jeg jobber i en barnehage med fantastiske mennesker, og i hektiske hverdager som i perioder kan være stressende er det svært viktig å ha gode kolleger.

Siden jeg har jobbet ved siden av studiet, har det vært liten fritid. Til tider har det vært slik at jeg formelig har gravd meg ned i bøker og dokumenter så fort jeg har hatt en fridag. Da har det vært godt å bli minnet på at det faktisk er viktig å ta seg litt fri, og gjøre noen sosiale aktiviteter også. Takk til gode venner som ikke ga opp å invitere meg ut innimellom.

Takk til Tom, den kjære mannen min for god støtte, og Mikael og Brian som ennå bor hjemme. Det har vært få sure miner over at jeg ofte har sittet på kontoret i underetasjen de siste årene. Jeg må også takke datteren min Miriam Begnum for god støtte og hjelp til akademisk skriving, og stadig konstruktiv kritikk av alle mine skriftlige oppgaver underveis i studiet, også i denne masteroppgaven. Takk også til Kyrre Begnum, min svigersønn som veiledet meg på Excel da grafiske fremstillinger skulle lages.

Oppgaven hadde sannsynligvis ikke blitt skrevet uten studiet Tilpasset opplæring og spesialpedagogisk kompetanse som jeg tok på Høyskolen i Oslo. Spesielt takk til faglærer Kristin Pedersen som inspirerte meg til å gå i gang med masterstudiet. Takk også til lærere på masterstudiet i spesialpedagogikk ved Høyskolen i Lillehammer, særlig Egil Støfring med sitt alltid gode humør. Tiden hos dere gjorde at jeg ble enda mer samfunnsengasjert, og bevisst de etiske sidene ved det å arbeide tett på mennesker.

Min veileder Finn Daniel Raaen har med gode råd og oppmuntring gitt meg retning for dette arbeidet. Som faglærer og veileder på essayskriving til et av emnene i utdanningen fikk jeg stor tiltro til deg. Derfor ba jeg spesielt om å få deg som veileder til masteroppgaven. Uten din veiledning hadde jeg lett kommet ut av kurs. Når man skriver en oppgave som denne er det så uendelig mye man vil ha med, og mye man ikke har lyst til å utelate. Veiledningen gjorde det lettere å velge.

At jeg hele tiden har vært deltidsstudent, og jobbet som pedagogisk leder i barnehage med de minste barna har gjort at jeg har vært på innsiden av det feltet jeg har forsket på. Det har vært en styrke, men samtidig utfordret meg til å kunne skape distanse til egne følelser og meninger. Det er en vanskelig balanse å klare å forske så åpent som mulig på et felt man kjenner svært godt, og er følelsesmessig engasjert i. Siden de minste barna i barnehagen står hjertet mitt nærmest er oppgaven skrevet om og for dem. Deres stemmer høres ikke i barnehagedebatten. Vi snakker om dem, men voksnes behov blir ofte viktigst.

Pedagogenes stemme er også lite hørt i samfunnsdebatten. Det er de og assistentene som har førstehåndskunnskap om hvordan det står til på innsiden av norske barnehager. Derfor en stor takk til de pedagogiske lederne i barnehagene som lot seg intervju. Takk for at dere delte deres meninger og følelser i forhold til å jobbe med de yngste barnehagebarna. Takk også til styrene som tok seg tid til å fylle ut spørreskjemaet som omhandlet struktur, og organisering. Uten dere ville det ikke blitt noen masteroppgave.

Nesodden 21/10- 2011

Sidsel Stenberg

Summary

Norway is one of several western countries where most children spend long days in non-parent care. The number of children aged 0-3 has grown quickly and in 2008 near 80 % of the nation's one year olds attended kindergartens. Building enough kindergartens has been a priority for the Norwegian government since mid 1990s. Now, the focus has shifted towards quality of care. Studies show that high-quality child care supports the positive social, emotional, and cognitive development of young children. Some of the experts in children's welfare and development are concerned about the effects of center-based care in early years, especially if the quality is poor.

The aim of this thesis is to outline the emotional needs for children aged 0-3, and how kindergartens may provide a high-quality psychosocial environment for this age-group. To answer this, the following research questions were operationalized;

1. How does research describe emotional development and needs of children age 0-3?
2. How do Norwegian kindergartens meet these requirements?
 - a. What conditions exist which influence processes and interactions?
 - b. What are the viewpoints of pedagogical staff regarding structural terms and practice relative to providing high quality care?

The thesis has a hermeneutic approach, starting with a systematic literature review followed by empirical investigations; a survey and interviews. The systematic review focuses on empirical findings and theories concerning day-care quality and emotional needs. The survey measures indicators of structural quality and targets all public kindergartens in a municipality, whilst the interviews investigate the reflections pedagogical staff holds concerning the care they provide.

The review identified ten main needs; adequately trained personnel, parent/staff co-operation, inter-staff co-operation, low turnover, predictable routines, sense of belonging, staff-child bonding, interactions, a positive physical environment and facilitation of personal and cultural development. Structural quality measurements of care in the survey selection are within Norwegian laws and regulations. Despite this, interview findings reveal that pedagogical staff experiences a strenuous pressure to perform. They feel an inability to provide adequate interaction with each child, attention to group dynamics and supervision of junior staff.

Norwegian regulations on group sizes, staff-to-child ratios and caregiver qualifications seem not to ensure a high quality psycho-social environment as defined by the review, and meeting only minimum requirements. This may negatively influence processes and interactions as communicated through the interviews.

Innhold

Forord	3
Summary.....	5
Innhold.....	7
1. Innledning	11
1.1 Bakgrunn og formål.....	11
1.2 Problemstilling.....	14
1.3 Oppgavens oppbygging	16
2. Bakgrunn: Teoretisk forståelsesramme av barnehagen og dagomsorg.....	19
2.1 Barnehageinstitusjonen og synet på barn som sosiale konstruksjoner	19
2.2 Lover og føringer om vilkår, innhold og formål for barnehagen.....	20
2.2.1 Lov om barnehager	20
2.2.2 Rammeplan for barnehager.....	21
2.2.3 FNs barnekonvensjon	22
2.2.4 Øvrig internasjonalt samarbeid om barneomsorg.....	23
2.3 Definisjoner av god omsorg og kvalitet i barnehagen	24
2.3.1 Rapporten ”Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små!”	24
2.3.2 Norske rapporter om utvikling av strukturelle vilkår for pedagogisk kvalitet	26
2.3.3 Viktigheten av prosessarbeid	27
2.3.4 Annen forskning som kan få betydning for kvalitetsforståelse	28
2.4 Kvalitet i dagomsorg.....	29
2.4.1 Relevanseproblemer ved tidlig norsk forskning.....	30
2.4.2 Utenlandsk forskning.....	30
2.4.3 Forskning om stress hos barn i dagomsorg.....	34
3. Metode	37
3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt.....	37
3.1.1 Hermeneutiske hovedtradisjoner	38
3.1.2 Fenomenologi	39
3.1.3 Primære og sekundære data	40
3.2 Litteraturanalyse – systematisk oversikt over emosjonsforskning	40
3.2.1 Utvalg og gjennomføring.....	40
3.2.2 Validitet og reliabilitet	41
3.3 Spørreundersøkelse – måling av strukturkvalitet i barnehager.....	41
3.3.1 Utforming av spørreskjema	42
3.3.2 Utvalg og gjennomføring.....	43

3.3.3 Validitet og reliabilitet	44
3.3.4 Analyse	45
3.4 Intervjuundersøkelse – pedagogers refleksjoner om tilbudet for de minste	46
3.4.1 Utforming av intervjuguide	46
3.4.2 Utvalg og gjennomføring	47
3.4.3 Validitet og reliabilitet	49
3.4.4 Analyse	49
3.4.4.1 Transkribering	49
3.4.4.2 Meningsanalyse	50
4. Systematisk oversikt over emosjonell utvikling og behov hos 0-3-åringer	51
4.1 Teorier om utvikling av emosjoner	51
4.2 Et historisk tilbakeblikk på sentrale teorier om emosjonell utvikling	52
4.2.1 Psykoanalytiske teorier	52
4.2.1.1 Freud og Erikson: Forsvarsmekanismer og økologi	52
4.2.1.2 Piaget: Kognitiv utvikling i stadier	54
4.2.1.3 Mahler: Symbiose og separasjon	55
4.2.2 Darwins bidrag til å forstå emosjonenes utvikling	55
4.2.2.1 Izard: Differensierte emosjoner	56
4.3 Tilknytningsteoriene	56
4.3.1 Bowlby og Ainsworth: Adskillelse og fremmedsituasjon	57
4.3.1.1 Fremmedsituasjonen	58
4.3.2 Tilknytning som relasjoner	59
4.3.2.1 Tilknytningsbånd, hengivenhetsbånd, tilknytningsatferd og tilknytningssystemet	60
4.3.3 Rutter: Tilknytning i interpersonlige relasjoner	61
4.3.4 Oppgjør med psykoanalytiske tradisjoner	62
4.4 Indre arbeidsmodeller – et organiserende syn på emosjonell utvikling	62
4.4.1 Generelle utviklingspsykologiske mekanismer	64
4.5 Nyere forståelse av emosjonell utvikling	65
4.5.1 Stern – Det kompetente barnet	66
4.5.2 Dynamisk systemteori	67
4.5.3 Dion Sommer: Situasjoner og relasjoner	68
4.5.4 Emosjonsregulering hos sped- og småbarn	69
4.5.5 Nevrovitenskapelig forståelse av emosjonsregulering	71
4.5.5.1 Reguleringsvansker og stressmestring	73
4.5.6 Arv, miljø og transaksjonsmodellen	73
4.5.7 Felles oppmerksomhet og vennskap hos småbarn	74
4.6 Analyse av emosjonelle behov	77

5. Resultater fra empiriske undersøkelser.....	81
5.1 Resultater fra spørreundersøkelsen.....	81
5.2 Resultater fra intervjuene.....	84
5.2.1 Informantenes svar om tanker rundt organisering av barnegrupper.....	84
5.2.2 Organisering av egen hverdagen.....	86
5.2.3 Hva tenker informantene om hvordan miljøet bør være.....	89
5.2.4 Hva tenker dere er små barns emosjonelle behov?.....	90
5.2.5 Hvordan mener de pedagogiske lederne behov blir ivaretatt i hverdagen?.....	92
5.2.6 Om fremtiden og barnehagesektoren sier pedagogene dette.....	93
5.2.7 Hva er kvalitet på en småbarnsavdeling for deg?.....	93
5.2.8 Hva syntes de var aller viktigst for å kunne utvikle tilbudet til de minste barna?.....	94
6. Drøfting av resultater.....	97
6.1 Emosjonelle behov opp mot styringsdokumenter for norske barnehager.....	97
6.2. Resultater fra empiriske undersøkelser opp mot teori og empiri.....	100
6.2.1 Spørreundersøkelsen.....	100
6.2.2 Intervjuundersøkelsen.....	103
7. Oppsummering og konklusjon.....	109
7.1 Behov for videre forskning.....	112
8. Vedlegg til oppgaven.....	113
8.1 Spørreskjema.....	113
8.2 Forespørsel om å delta i intervju.....	114
8.3 Kvittering på melding fra NSD.....	115
9. Litteraturliste.....	117

1. Innledning

1.1 Bakgrunn og formål

I Norge har barnehagesektoren i løpet av få år vært gjennom en storstilt utbygging. Full barnehagedekning har vært et mål helt siden *Lov om barnehager* (Barnehageloven) kom i 1975, men utbyggingen økte lite før på midten av 90-tallet. Først i 2007 kunne regjeringen si at de nærmet seg målet. Da Stortingsmelding 41, *Kvalitet i barnehagen* (Kvalitetsmeldingen) kom, starter den med å si at vi nå har nådd en milepæl i norsk barnehagehistorie; tilnærmet full dekning. Regjeringen mener det er nå vi må se på kvalitet, etter mange år med fokus på kvantitet. De formulerer seg slik;

”Etter en periode med sterk vekst i antall barnehageplasser, innføring av maksimalpris for foreldrebetalingen og rett til barnehageplass, retter regjeringen nå innsatsen mot kvalitet og innhold i barnehagen. Regjeringens hovedmål i barnehagepolitikken er å sikre alle barn et barnehagetilbud av høy kvalitet.”

(Kunnskapsdepartementet, 2009)

Kvalitetsmeldingen sier videre at regjeringen har lagt vekt på å fullføre barnehageutbyggingen uten å senke kravet til kvalitet i tilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2009).

I januar 2011 ble det innført rammefinansiering (Regjeringen.no, 2008) av barnehagesektoren i Norge. Med rammefinansiering har nå hver enkelt kommune selv ansvar for ressurstilførsel til barnehageformål. Mange pedagoger, og fagforeninger har vært bekymret for dette, siden Barnehageloven har få styringsvirkemidler som regulerer områder som gruppestørrelser og voksentetthet i løpet av dagen. Kommunene kan derfor drifte sine barnehager etter lokale forhold og behov, såfremt kravene til pedagogtetthet og arealnorm, og *Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler* (1995), er oppfylt. Forskning fra rapporten *Alle teller mer* (Østrem et.al., 2009), viser at de fleste kommuner bruker svært lite på barnehager sammenlignet med skoler. I tillegg peker rapporten på at det i forvaltning finnes lite barnehagefaglig kunnskap, og at det kan være problematisk at kommuner selv er tilsynsmyndighet i egne barnehager.

Vi vet i dag at forekomsten av emosjonelle vansker er om lag like stor hos småbarn som hos skolebarn – og nesten like stor som hos voksne. Mange førskolebarn sliter med psykiske problemer som angst, atferdsproblemer, konsentrasjonsvansker og depresjon (Wichstrøm, 2009). Derfor er det psykososiale miljøet barnehagen tilbyr svært viktig. I disse dager jobber et offentlig utvalg om styring av barnehagesektoren med en gjennomgang av Barnehagelovens styringsvirkemidler (Regjeringen.no, 2010). Også kompetanse på forvaltningsnivå og for de ansatte i barnehagene vil vurderes. Hensikten er å se om lover og forskrifter slik de er i dag er godt nok tilpasset dagens og fremtidens barnehager. Regjeringen har videre bestemt at det på bakgrunn av dette arbeidet legges

frem en ny stortingsmelding som vil omhandle framtidens barnehager i løpet av 2012 (Regjeringen.no, 2011).

Den største økningen av barnehagebarn de siste årene har vært blant ett og toåringer. Som et eksempel på dette gikk det i 2003 ca. 40 % barn mellom ett og to år i norske barnehager, men i 2008 hadde det økt til ca.80 % (Kunnskapsdepartementet, 2009). Ser vi på tall kun for ettåringer viser de siste tilgjengelige målingene at nærmere 79 % går i heldagsbarnehager (SSB, 2010). UNICEF (2001) fastslår at forebyggende helsearbeid rettet mot barn i aldersintervallet 0-3 år er et av de mest effektive tiltak for å bedre hele befolkningens helse. Det betyr at det er viktig ikke bare for barna, men samfunnet som helhet at vi har høy kvalitet for de minste i norske barnehager.

Norge er ett av flere rike land i Europa hvor majoriteten av ettåringer nå tilbringer mesteparten av sin våkne tid i en institusjonsbasert dagomsorg. Dette mener en del fagpersoner innen barnepsykiatri, barnpsykologi, barneleger og pedagoger ikke er uproblematisk. Utfordringene knyttet til den store økningen av ettåringer som nå går i heldagsbarnehager har de siste årene fått stor medieomtale. Til tider har debatten i media vært ganske unyansert, og det er helt klart mye følelser og meninger om dette, også blant de som til daglig arbeider med de minste i norske barnehager.

Diskusjonene er ofte preget av krisemaksimering eller beskyldninger om skremselspropaganda. Store avisoverskrifter som sier at "*Ettåringer blir utslitt av å gå i barnehager*" (Adresseavisen, 2011) kan skremme noen og enhver. Til forsvar blir det fremhevet at norske barnehager har høy kvalitet sammenlignet med mange andre land, og at dette spesielt gjelder at vi har *lover* som sikrer høy kompetanse, god voksentetthet og mindre gruppestørrelser. Et eksempel på dette er når høgskolelektor i pedagogikk Tone Strømøy (2011) ved Høgskolen i Oslo sier;

"Førskolelærerne har en solid pedagogisk utdanning, med mye god etikkundervisning. (...) det finnes ingen norsk forskning som viser at ettåringer tar skade av å være i barnehager." (Strømøy, 2011)

Hun mener videre at norske barnehager er blant de beste i verden. Det er klare regler for antall voksne per barn, og arealkrav. I tillegg påpeker hun at det er lovfestet at barna har rett til medbestemmelse i sin egen hverdag, i tråd med FNs barnekonvensjon (1990). Mye er altså bra i norske barnehager, men Strømøy påpeker også en stor utfordring som truer kvaliteten til hele det norske barnehagesystemet, den økende bruken av ufaglært barnehagepersonell.

Strømøys betraktninger om norske barnehager er diskutabile. Tilknytningsteorier blir ofte brukt som argument for at små barn ikke bør begynne i barnehagen altfor tidlig. I forhold til dette har vi gode fødselspermisjonsordninger i Norge som legger til rette for at barn får tid til å knytte seg til primæromsorgsgivere før de begynner i barnehagen. Det betyr ikke at det er helt uproblematisk å

begynne i barnehage fra ett-års alder. Forskere mener at det er *kvaliteten* på tilbudet som i stor grad vil avgjøre små barns utbytte av oppholdet.

Det kan virke som det er en bred oppfatning at vi har lover for antall voksne pr. barn i Barnehageloven. Dette er uriktig, og det er et av de områdene pedagoger i norske barnehager er bekymret over. For de minste barna er nettopp voksentetthet en viktig faktor for å kunne bli sett og hørt i en gruppekontekst. Det er derfor ikke uten grunn at små barns behov for nære samspill med voksne får fokus både blant utenlandske og norske barnepsykologer. Dette blir sett som en viktig forutsetning for god emosjonell utvikling.

Barnehageloven § 1 sier;

”Barnehagen skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfylte opplevelser og aktiviteter i trygge og samtidig utfordrende omgivelser. Barnehagen skal ta hensyn til barnas alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn, herunder samiske barns språk og kultur.”

Forskning om kriterier for høy kvalitet i barnehager påpeker at relasjoner mellom barn og voksne er viktig. Det blir påpekt at barnegruppene ikke må være for store, at hverdagen må preges av forutsigbarhet og trygghet. Miljøet skal være preget av en organisering hvor det er tid til emosjonell nærhet, og i vedlegg til Barnehageloven (Forskrift om miljørettet helsevern, 1995) blir det i tillegg vektlagt at miljøet må ivareta små barns behov for lek, søvn og hvile. De siste forskningsrapportene om strukturelle vilkår i norske barnehager viser at barnehagebygninger har blitt stadig større, med store barnegrupper. Det er for aldersgruppen 0-3 år at gruppestørrelsen har økt mest. (IRIS-rapporten, 2011). En kvalitativ arbeidsmiljøundersøkelse på Østlandet gjennomført av Arbeidsforskningsinstituttet (AFI, 2008) konkluderer med at barnehagebemanningen i praksis ofte er på grensen til det forsvarlige.

I utenlandsk forskning er det mye som taler for at tidlig start i barnehage kombinert med lav kvalitet får konsekvenser for emosjonell utvikling. Blant forskere som advarer mot at et forhøyet nivå av atferdsvansker lett utvikler seg i en barnegruppe er Belsky som i en forskningsrapport fra 2007 stiller spørsmålet “*Are There Long-Term Effects of Early Child Care?*”. I 2007, og 2008 kom også UNICEF med en stor rapport (Unicef, 2007; 2008) hvor de betegner dagens oppvekst i institusjoner for de aller minste som “the great change” i de rike vestlige landene. I rapporten fra 2007 står det blant annet;

“(…) the question of how ‘quality childcare’ should be defined there is broad but vague agreement. The OECD’s own review of child care services has described the essence of quality care as “a stimulating close, warm and supportive interaction with children”. A similar review in the United States has concluded that “warm, sensitive and responsive interaction between caregiver and child is considered the cornerstone of quality” – a characteristic that is as difficult to define and measure as it is to deliver.” (Unicef, 2007)

På konferansen om Nordisk barnehageforskning i Oslo (Nordic Early Childhood Conference, 2011) hvor utfordringer for barnehagepolitikk og forskning fra alle de nordiske landene ble presentert, sa Kristin Halvorsen dette innledningsvis;

“In a globalized and changing world, the Nordic model for Early Childhood Education and Care is both imitated and challenged. We need to explore and discuss what Nordic ECEC institutions offer children and how it contributes in children’s lives to development and well-being. We need to explore the educational, societal, economical and psychological effects. Together; researchers, practitioners and policymakers, can contribute to discussions that are based on knowledge, experience and values and that can give directions for the future development of kindergartens.” (The Ministers foreword, 2011).

Kristin Halvorsen peker her på noe viktig, at både forskning, erfaringer fra praksis, og politikk er nødvendig for å få til kvalitetsutviklingen. Det er en selvfølge i vårt samfunn at både kvinner og menn tar utdanning, og er yrkesaktive selv om de har stiftet familie med barn. Thuen (2008) som er en fremtredende norsk forsker på barns endrede oppvekstvilkår i Norge sier det slik; “ Med begge foreldre i arbeid blir familien avhengig av fellesskapet, samfunnets ekspertsystemer og institusjoner for å ta vare på barna” (2008, s.211). I dagens diskusjoner om små barn i barnehager har det blitt satt fokus på hvilke emosjonelle behov de minste barna har, og hvordan de skal bli best mulig ivaretatt i en institusjonsbasert dagomsorg. Barnehagen er en velferdsinstitusjon som tjener familien og samfunnet, men den bør også tjene til barnas beste.

Denne oppgaven handler derfor om å se på Barnehagelovens formål og innhold opp mot teori og empiri som sier noe om små barns emosjonelle utvikling og behov. Det blir så viktig å finne ut hvilke kriterier dette setter for kvaliteten i praksis. For å belyse dette bruker jeg en litteraturanalyse og empiriske undersøkelser, som belyser samsvar og utfordringer mellom 0-3 åringers emosjonelle behov, og norske barnehagers praksis.

Oppgaven er inspirert av rapporten “*Klar, Ferdig, Gå! Tyngre satsing på de små*” (BDF, 2005). Denne rapporten ble skrevet av en arbeidsgruppe nedsatt av Barne- og familiedepartementet i 2004 (BDF, 2004), og skulle gi innspill til videre arbeid med kvalitet i barnehagen. Forskning om barnehager kan ha mange innfallsvinkler, og den kan fremheve noe, og utelate annet. Denne rapporten mener at for å forske på barnehagekvalitet vil bety at man må se på både strukturer og prosesser. Dette har derfor blitt min forskningsstrategi.

1.2 Problemstilling

På bakgrunn av de temaer jeg innledningsvis har redegjort for, er min problemstilling:

Hvilke emosjonelle behov har barn i alderen 0-3 år, og hvordan kan barnehagen skape et godt psykososialt miljø for denne aldersgruppen?

På basis av denne problemstillingen har jeg funnet det rimelig å gjøre en analyse av hva teori og empiri sier om småbarns emosjonelle behov. I tillegg vil jeg gjøre undersøkelser som kan si noe om hva som betegner et godt psykososialt miljø, og hvordan barnehagers praksis svarer på dette. Mine forskningsspørsmål er derfor mer konkret:

1. Hva sier forskning om emosjonell utvikling og behov for barn i alderen 0-3 år?

2. Svarer norske barnehager på disse behovene?

2.1 Hvilke rammer for samhandling og prosesser finnes?

2.2 Hva sier pedagogene om dagens vilkår og praksis i forhold til tilbudet for de minste?

I oppgaven brukes uttrykk som *de minste i barnehagen*, *de aller minste* osv. det er da barn fra 0 år og frem til fylte 3 år som menes. Innen utviklingspsykologi blir ofte barn mellom ett og to år beskrevet som *spedbarn*, og mellom to og tre år som *småbarn*. Når jeg skriver *spedbarn* og *småbarn* er det denne aldersinndelingen jeg sikter til.

For å kunne besvare det første forskningsspørsmålet har jeg foretatt en litteraturanalyse av typen *systematisk kunnskapsoversikt* over sentral forskning på området. Det har vært nødvendig å avgrense analysen ved å velge ut noe forskning, og oppgavens konklusjon vil være bygget på dette utvalget. Innen utviklingspsykologi er små barns utvikling ofte forklart ved å dele den inn i motorisk, perseptuell, kognitiv, emosjonell, intellektuell og språklig utvikling. Min avgrensning er å se på utvikling som virker fremmede innenfor det emosjonelle. Utvikling innenfor dette området blir fremhevet som viktig innen utviklingspsykologi som grunnlag for god psykisk helse, evnen til å lære, tiltro til egenverd og troen på egen mestring. Emosjonsforskning er også viktig og relevant innenfor en spesialpedagogisk forståelse. Emosjoner er noe som kommer til uttrykk i samspill med andre i en kontekst, og hvordan den enkelte mestrer å regulere emosjoner i samspill med andre vil derfor bli viktig for all utvikling og læring.

Kildene i oppgavens bakgrunns kapittel er med på å besvare hvilke emosjonelle behov små barn har, og empiri og teori om miljøets betydning kan klargjøre mer spesifikt *hvilke kvaliteter* som gjør at man kan si at en barnehage har et utviklingsfremmende miljø. For å kunne svare på det andre forskningsspørsmålet, har jeg derfor funnet viktige indikatorer for høy kvalitet når det gjelder psykososialt miljø i dagomsorg. Disse er deretter benyttet til empiri om eksisterende rammer for samhandling og prosesser. Kriteriene er empirisk målt i et utvalg barnehager ved en spørreundersøkelse. Utvalget besto av alle kommunale barnehager i en utvalgt kommune; 9 barnehager totalt. Den totale analysen besvarer spørsmål 2.1 "Hvilke rammer for samhandling og prosesser finnes"?

Det siste forskningsspørsmålet 2.2 er; “Hva sier pedagogene om dagens vilkår og praksis i forhold til tilbudet for de minste”? Dette er besvart ved å gjennomføre kvalitative dybdeintervjuer av utvalgte pedagoger i hver av de 9 kommunale barnehagene som ble mitt utvalg for undersøkelsen. Her er pedagogenes egne refleksjoner, betraktninger, følelser og meninger om vilkår og praksis i forhold til små barns emosjonelle behov kartlagt. Dette utdyper de målbare kriteriene, og danner grunnlaget for en konklusjon på hvorvidt disse barnehagene besvarer identifiserte behov i tilstrekkelig grad. I tillegg ser jeg på nyere forskningsrapporter om norske barnehager, og utfra det samlede materialet vil jeg se om forskningsspørsmål 2 kan la seg besvare. Spørsmålet var; “Svarer norske barnehager på disse behovene”?

1.3 Oppgavens oppbygging

Kapittel 2 innledes med å definere en forståelsesramme av barnehagen som institusjon. Det redegjøres kort for barnehagens historiske utvikling i Norge, og hvordan institusjonen har blitt formet som følge av både samfunnsutviklingen og vårt syn på barnet. Deretter presenteres rapporten “*Klar, Ferdig, Gå! Tyngre satsing på de små*” (BDF, 2005), samt innhold, formål og vilkår for barnehager definert i Barnehageloven (1975), og Rammeplan for barnehager (Rammeplanen, 2006, 2011). I tillegg omtales kort FNs barnekonvensjon (1990) (Barnekonvensjonen), og samarbeidet med OECD.

Dernest redegjøres det for definisjonen av hva som ligger i begrepet god omsorg slik den blir fremstilt i Barnehageloven, Rammeplanen og Kvalitetsmeldingen (Kunnskapsdepartementet, 2009). Det presenteres også et utvalg av forskning på barn i dagomsorg. Forskingen er utført i forskjellige land, og omhandler forskjellige typer av dagomsorg. Jeg bruker begrepet *dagomsorg* da det er dekkende for både norske og utenlandske daginstitusjoner. Til slutt er nyere forskning som undersøker stress og stressmestring hos barn i dagomsorg omtalt, men ikke vektlagt i stor grad i oppgaven. Denne forskningen besvarer i mindre grad forskningsspørsmålene, men underbygger annen teori og empiri om små barns emosjonelle behov. Forskingen kan derved sees som en del av den samlede tverrfaglige forskningen som undersøker hvordan små barn takler separasjon og institusjonell dagomsorg tidlig i livet.

Undersøkelsene jeg referer til har ulike utgangspunkt. Noen er gjort i en kortere tidsperiode med lite utvalg, mens andre har vært longitudinelle undersøkelser med større utvalg. Forskerne har likevel i stor grad, eller beslektet teoretisk forståelse av små barns behov og utvikling. Innen denne forskningen vil mange ha sin akademiske bakgrunn med fagkunnskap innen utviklingspsykologi, barnepsykologi, eller medisin. Norske barnehager kan sies å ha gode innholds og formålsparagrafer, noe som også er bemerket av OECD (1999). Spesielt de nordiske landene vil ha

ganske sammenfallende styringsdokumenter som Norge. Andre land vil kunne ha ulike, få eller ingen paragrafer for innhold og formål. Teori og empiri i denne oppgaven vil sammenlignes med norske formål og innholds paragrafer.

I kapittel 3 presenteres mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt. Her redegjøres det for metodiske valg og analyser, og for utvalg, gjennomføring, validitet, reliabilitet og generaliserbarhet relatert til de empiriske undersøkelsene.

Kapittel 4 er litteraturanalsen, og tar for seg en systematisk analyse av et utvalg teori og empiri om små barns emosjonelle utvikling og behov. Emosjonsforskning er et stort felt med røtter i forskjellige deler av psykologien, den omhandler teorier både om forsvarsmekanismer, stress og stressmestring, emosjoner og tilknytning. I tillegg er det mange tilgrensende fagområder for eksempel atferdsforskning, noe jeg ikke har kunnet gå inn på i denne oppgaven da området er stort, og oppgavens størrelse begrenser. I dette kapittelet ser jeg på teorier som har hatt betydning for vår nåværende forståelse av emosjonell utvikling, og nyere teorier blant annet innen nevrobiologi.

Kapittel 5 legger frem resultatene fra de to empiriske undersøkelsene; henholdsvis spørre- og intervjuundersøkelse.

I kapittel 6 drøfter jeg funnene, og sammenlikner her funn fra teoretisk forståelsesramme, litteraturanalyse og empiriske undersøkelser for å besvare problemstillingen. Jeg setter informasjon fra litteraturanalyse og empiriske undersøkelser opp mot hverandre og diskuterer strukturkvalitet i praksis.

I kapittel 7 kommer oppsummering, konklusjon og behov for videre forskning. Kapittel 8 består av vedlegg, og kapittel 9 er litteraturliste.

2. Bakgrunn: Teoretisk forståelsesramme av barnehagen og dagomsorg

2.1 Barnehageinstitusjonen og synet på barn som sosiale konstruksjoner

Barnehagen kan forstås både som en sosial og historisk konstruksjon, som er blitt formet som følge av hvilke behov samfunnet har hatt, og hvordan vi har sett på barn og definert deres behov.

Børneasylene som kom fra 1837 er de første institusjonene vi kan si har røtter til dagens barnehager. Asylbevegelsen ble drevet idealistisk, og var et tilbud til 2-3 åringene. Frelsesarmeens barnekrybber er også fra denne tiden, og skulle ta vare på spedbarna. Barnekrybber og asylertok utgangspunkt i utsatte barnegruppers behov (BDF, 2005).

På slutten av 1800-tallet vokste det fram en ny bevegelse, kjent som *barnehagebevegelsen*. Denne bevegelsen tok utgangspunkt i at barnehagen skulle være en del av utdanning og folkeoppdragelse i samarbeid med familien, og skulle tjene både barn og samfunn. Grunnleggeren Friedrich Frøbel løftet frem gruppepedagogikk, lekens verdi og barns betydning for hverandre (BDF, 2005). De første barnehagene ble drevet i privat regi, for borgerskapets barn.

Frem til 1946 hadde norske barnevernsinstitusjoner ingen vesentlig støtte eller kontroll fra staten. Barnevernkomitéen av 1947 hevdet imidlertid i sin innstilling i 1951 at siden sosiale forhold og behov førte til opprettelse av barnehagen, måtte den sees i sammenheng med familie- og sosialpolitikk. Etter hvert ble det opprettet tre statlige barnevernsinspektører (NOU 1972:39) som fikk i oppdrag å ha tilsyn med pleiebarn og ulike typer dagtilbud, deriblant barnehager. Norske daginstitusjoner ble først regulert i Lov om barnevern av 17. juli 1953 (§39), og gjaldt både barnehager, dagheimer og fritidsheimer for skolebarn. Forskriftene den gang anbefalte små institusjoner for å skape «*en intim hjemlig følelse*», og bestemmelser om kvalifisert pedagogisk personale, barnegruppens størrelse og daglig leders/styrers kompetanse ble lovfestet. Detaljerte bestemmelser om struktur sikret god kvalitet i en tid det var knapphet på ressurser, og kan som rapporten fra Arbeidsgruppe om kvalitet i barnehagen (BDF, 2005) tolkes dithen at «*bare det beste var godt nok for barn i barnehage*».

Da barnehagen i 1975 fikk sin egen lov, og forbindelsene til barnevernet ble svekket, skulle barnehagen være en institusjon som ga barna pedagogisk stimulering (BDF, 2005; Thuen, 2008). Barnehagen på 70-tallet var først og fremst en institusjon til «*støtte for heimen*», og man tok avstand fra tanken om det sårbare barnet, som hadde satt seg i foregående tiår etter kritikk fra psykologien og psykiatrien av en institusjonalisert barndom. Psykologer kom nå med en masse punkter om hvilke fortrinn barnehagen hadde fremfor et heltidsopphold i hjemmet (Thuen, 2008). Barnehager ble nå tillagt en betydningsfull rolle i barns oppvekstmiljø.

På 70-tallet var det først og fremst barnas behov som skulle styre barnehagedriften, og forskere konkluderte med at alle barn over 3 år ville ha utbytte av barnehage, forutsatt faktorer som størrelse, innredning, leke- og arbeidsmaterialer, gruppesammensetninger, forholdstallet mellom barn og voksne, lengden på barnas daglige opphold og pedagogiske kvalifikasjoner i personalet var tilstede (Thuen, 2008). I NOU 1992:17 defineres første gang barnehagen som en læringsarena. Rammeplanen kom i 1995, og trådte i kraft i 1996. Innføringen fikk lite offentlig oppmerksomhet, og ble heller ikke fulgt opp med kompetansetiltak fra nasjonalt hold (Østrem et. al., 2009). På 2000-tallet sto det medvirkende barnet i fokus, og barnehagen skulle være *for alle barn* (Thuen, 2008).

Både asylene, barnekrybbene og Frøbels gruppepedagogikk kan anses representert i nåtidens barnehager hvor omsorg, lek og læring er bundet sammen, og danner et helhetlig syn på barns læring. Barnehagens politiske formål har likevel stadig endret seg. Skifte fra å være underlagt Barne- og familiedepartementet til de siste årene å tilhøre Kunnskapsdepartementet signaliserer at barnehager nå anses som en del av barns opplæringstilbud.

2.2 Lover og føringer om vilkår, innhold og formål for barnehagen

2.2.1 Lov om barnehager

De øverste juridiske rettsregler norske barnehager styres etter er Barnehageloven. Kommunen har som offentlig myndighet i oppgave å påse at den enkelte barnehage drives etter lovens bestemmelser. I § 1 beskrives barnehagens formål:

”Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. (...) Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. De skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger. Barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et utfordrende og trygt sted for fellesskap og vennskap.”

I § 2 defineres barnehagens innhold:

”Barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet. (...) Barnehagen skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfylte opplevelser og aktiviteter i trygge og samtidig utfordrende omgivelser. Barnehagen skal ta hensyn til barnas alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn (...) Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær og gi utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter. Barnehagen skal formidle verdier og kultur, gi rom for barns egen kulturskaping og bidra til at alle barn får oppleve glede og mestring i et sosialt og kulturelt fellesskap. (...) Rammeplanen skal gi retningslinjer for barnehagens innhold og oppgaver.”

Lovens § 17 fastslår at styrer skal ha pedagogisk utdanning, og § 18 at pedagogisk leder må ha utdanning – men i begge tilfeller åpnes det for dispensasjon. Ellers finnes de viktigste vilkårene for barnehagens drift i forskriftene for pedagogiske bemanning, og arealkrav, samt vedlegg som er henholdsvis Forskrift om helsevern (1995), og Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. (2004-2005) heretter kalt Arbeidsmiljøloven.

På begynnelsen av 90-tallet ble det gjort endringer i Barnehageloven når det gjaldt pedagogtetthet og arealkrav. Før denne endringen trådte i kraft var pedagognormen én førskolelærer per 16 barn i alderen 3-7 år, og 6-8 barn i alderen 0-3år. Arealnormen *krevede* 8 m³ brutto for de eldste, og 12 m³ for de yngste. I dag er normen justert til én pedagogisk leder per 14-18 barn over tre år, og 7-9 barn under tre år. Arealkravet ble forandret til en *veiledende* norm: 4 m³ netto leke- og oppholdsareal for de eldste og om lag 1/3 mer for de små (ca.5,3 m³).

Andre områder som er omtalt er at pedagognormen skal være oppfylt for barnehagen totalt, og at barn anses som tre år fra det året det fyller tre. Videre slås det fast at det er viktig at den totale bemanningen må være tilstrekkelig til at personalet kan drive en *tilfredsstillende pedagogisk virksomhet*. Bestemmelser om barnegruppenes størrelse, og antall voksne pr. barn har imidlertid aldri vært nedfelt i Barnehageloven, selv om den var det i Lov om barnevern fra 1953 (BDF 2005 s. 27-30; NOU 2000:12). Dette er antakelig en utbredt misforståelse slik det innledningsvis kom frem i Strømøys (2011) betraktninger, og som jeg også fant i argumenter for at norske barnehager har relativ høy kvalitet i Moe, Slinning og Bergum-Hansen (red.) (2010). Her står å lese;

“Utdanningsnivået blant personale, antall barn pr.voksen, og barnegruppens størrelse, er regulert. Sett i internasjonalt perspektiv holder norske barnehager derfor relativt høy kvalitet” (Moe et. al. 2010, s. 281-282)

Det kan på dette punktet virke som en del går ut fra at pedagogtetthet er det samme som gruppestørrelser. Det er heller ikke regulert hvor mange voksne i forhold til antall barn det skal være i norske barnehager. Det har vært en fast praksis at det er tre voksne på en avdeling, og at barn under tre år (året før det året det fyller) har vært regnet som to ekvivalenter (barn), slik at halvparten av antallet barn på storbarnsavdeling har vært vanlig på småbarn med samme voksenratio. I dag har vi fått mange andre former for organisering av barnehager. Basebarnehagene, og avdelingsbaserte med større grupper, enkelte aldersinndelte grupper med bare 1-2 åringer, og andre lokale løsninger. Basebarnehager organiseres også forskjellig.

2.2.2 Rammeplan for barnehager

Den første rammeplanen (BDF, 1996) for barnehagen i Norge kom 20 år etter Barnehageloven. Den redegjør for barnehagens samfunnsmandat, og gir retningslinjer for barnehagens innhold og formål. Et mål med Rammeplanen er at styrer, pedagogisk leder og øvrige ansatte blir gitt forpliktende rammer for planlegging (Barnehageloven med forskrifter 2009, s.101). Planen skal videre gi

rammer for gjennomføring og vurdering av barnehagens virksomhet, samt informere foreldre, eier og tilsynsmyndighet om barnehagens arbeid. Rammeplanen fra 1996 ble revidert i 2006 (BDF, 2006), og nå senest i 2011 (Barnehageloven med nye endringer 2009-2010; Kunnskapsdepartementet, 2011).

Rammeplanen legger stor vekt på betydningen av voksnes holdninger, kunnskaper og ferdigheter til å møte, forstå og danne barn til aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn (2006, s.101). Et helhetlig læringssyn fremheves, der omsorg, lek og læring er sentrale deler. Språklig og sosial kompetanse samt formidling av grunnleggende kunnskap fordelt på syv fagområder er fastsatt som de viktigste rammene for planlegging av innholdet i barnehagen. Det blir fremhevet at læring i barnehagen skal være prosessorientert. Det enkelte barns utvikling og læring skal følges med på, men det presiseres at dokumentasjon skal være av det pedagogiske arbeidet, og ikke en evaluering av det enkelte barns kunnskapsnivå. Dokumentasjon skal informere foreldre og andre om arbeidet man gjør, men det skal også være et redskap til å skape refleksjon. Slik sikres en utvikling av det pedagogiske arbeidet, og det kan reflekteres over om arbeidet man gjør er hensiktsmessig for gruppa, og det enkelte barns behov.

Rammeplanen av 2011 fremhever danning, og begrepet oppdragelse er ikke lenger med i formåls og innholds paragrafer. Dette forstår jeg dit hen at det samsvarer med ny tenkning om barnet som subjekt, og barns rett til medvirkning. Oppdragelse gir lett assosiasjoner til en mer autoritær voksenrolle, noe man ikke lenger ønsker skal prege samspill mellom voksne og barn. Sosial kompetanse blir beskrevet som det å kunne samhandle positivt med andre i ulike situasjoner. Videre at dette utvikles kontinuerlig gjennom handlinger og opplevelser. Dette skjer gjennom hele dagen i alle situasjoner. Dagene skal være preget av gode følelsesmessige opplevelser (2011, s.34). Det fremheves at alle barn må få samspillserfaringer:

”Barnehagens personale har en yrkesetisk forpliktelse til å handle omsorgsfullt overfor alle barn.

Omsorgsforpliktelsen stiller krav til personalet om oppmerksomhet og åpenhet overfor det unike hos hvert enkelt barn og det unike i situasjonen og i gruppen” (2011, s.29)

Det står også at personalet har et særlig ansvar for at barn som har spesielle behov. Og for barn som opplever omsorgssvikt i hjemmet, og det blir fremhevet at det er viktig at disse opplever trygghet og stabilitet i barnehagen (2011, s.31).

2.2.3 FNs barnekonvensjon

FNs barnekonvensjon ble ratifisert av Norge 8. januar 1991 og inkorporert i norsk lov 1.august 2003. At barnekonvensjonen ble innlemmet i norsk lov har bidratt til økt oppmerksomhet om barns rettigheter. Dette kom til syne spesielt i NOU 2004:23 som året etter slo fast at;

“Barn i førskolealder er en gruppe som har særlig krav på beskyttelse og som ikke kan hevde sine interesser i vanlige demokratiske fora. Oppfølging og tilsyn er viktig for å sikre verdige forhold for en sårbar gruppe”(NOU, 2004:23).

Barnekonvensjonen bygger på fire hovedprinsipper:

- Barn har rett til liv og helse
- Barn har rett til skolegang og utvikling
- Barn har rett til deltakelse og innflytelse
- Barn har rett til omsorg og beskyttelse

Mye i konvensjonen er relevant i barnehagesammenheng. For eksempel sier artikkel 3 “*Alle tiltak skal tjene barnets beste*”, og at barnet må sikres den beskyttelse og omsorg som er nødvendig for barnets trivsel. Det er en *rettighet* at standarder for barns liv blir satt av kompetente myndigheter, og sikkerhet, helse, personalets antall og kvalifikasjoner samt kvalifisert tilsyn blir nevnt. Artikkel 12 gjengir barns rett til medbestemmelse, og tilskriver barnets meninger betydning i alt som blir bestemt vedrørende deres livsvilkår. Artikkel 29 slår fast at utdanning skal fremme utvikling både av barnets personlighet og teoretiske og praktiske ferdigheter, noe som samsvarer med begrepet *danning* i Lov om barnehager og Rammeplanen som nå er byttet ut med begrepet oppdragelse. Til sist fremhever artikkel 30 barns rett til å snakke sitt eget språk, ha sin egen kultur og sin egen tro.

2.2.4 Øvrig internasjonalt samarbeid om barneomsorg

OECD er en organisasjon hvor Norge er et av mange medlemsland. Medlemslandene har forpliktet seg til å følge føringer for landets politikk i barneomsorg. Deltakerlandene skiller seg i synet på hvordan familie og samfunn fordeler oppgaven om å gi barn gode oppvekstvilkår, men er allikevel enige om en god del mål (BFD, 2005). OECD beskriver åtte nøkkelementer i en politisk strategi for å fremme barn og familiers velferd i dokumentet “*Starting Strong*” (2001). Blant disse er:

- Passende opplæring og gode arbeidsbetingelser for personale i alle typer tilbud.
- Systematisk overvåking og innsamling av data.
- Stabile rammevilkår og langsiktig plan for forskning og evaluering.

I delrapporten ”Early Childhood Education and Care Policy in Norway” (OECD,1998,1999) om norsk barnehagepolitikk fikk Norge god omtale på flere punkter. Synet på barndom som en livsfase med egenverdi og en helhetlig tilnærming til læring og omsorg ble fremhevet som positivt, det samme ble gode innholds- og formålsparagrafer. Sikring av personell er imidlertid noe OECD bemerket var nødvendig å forbedre, og det ble gjort oppmerksom på det lave antallet utdannet personell sammenliknet med de andre nordiske landene.

En annen sentral internasjonal forpliktelse Norge har for barneomsorg er Unescos “*Dakar-deklarasjon*” fra 2000 (UNESCO, 2000), som tar utgangspunkt i Unescos grunnverdier for å ivareta vanskeligstilte barn, og inkluderer førskoletilbud.

2.3 Definisjoner av god omsorg og kvalitet i barnehagen

I kapittel 2.1 i Rammeplanen (2006) defineres hva som menes med god omsorg;

”Omsorg i barnehagen handler om relasjonen mellom personalet og barna og om barnas omsorg for hverandre. Å gi barn mulighet til å gi hverandre og ta imot omsorg er grunnlaget for utvikling av sosial kompetanse, og er et viktig bidrag i et livslangt læringsperspektiv. En omsorgsfull relasjon er preget av lydhørhet, nærhet, innlevelse og evne og vilje til samspill. Omsorg skal prege alle situasjoner i hverdagslivet og komme til uttrykk når barn leker og lærer, i stell, måltider og påkledning.” (Rammeplan 2006, s.25, 2011, s.31).

Videre beskrives det at omsorg er nært knyttet til danning, helse og trygghet, og er en forutsetning for en god utvikling og læring. I Rammeplanen står det også at;

“Dagene skal være preget av gode følelsesmessige opplevelser” (2011, s.34).

Regjeringen presiserer i Kvalitetsmeldingen (Kunnskapsdepartementet, 2009) at kunnskap om barns læringsstrategier er nødvendig for å oppfylle intensjonen om at alle barn skal få gode utviklingsmuligheter. De slår fast at læring, lek og omsorg skjer i det daglige samspillet med andre mennesker og med miljøet. Stortingsmeldingen påpeker videre viktigheten av gode rammer for at et skal være mulig for voksne å samhandle med barna på en god måte. Det fokuseres på gruppestørrelser, og refereres videre til den svenske proposisjonen *Kvalitet i förskolan* (Skolverket, 2005) som understreker at store barnegrupper kan ha negativ effekt for de yngste barna, barn med særlige behov og barn med annet morsmål. Kvalitetsmeldingen henviser til funn i internasjonal forskning og sier:

”Antallet barn i en gruppe påvirker relasjoner mellom barna og mellom barn og voksne. Jo større barnegruppen er, desto større er sjansen for at barn føler seg bortkomne, og det blir vanskeligere å få tilgang til de voksne som er tilstede. Internasjonal forskning viser at gruppestørrelser i barnehagen er den faktoren som hadde størst sammenheng med barnas stressnivå. Store grupper er mer bråkete, byr på flere anledninger til konflikt og større konkurranse om begrensede ressurser – som de voksnes oppmerksomhet.” (St.meld. 41, kap. 9.1)

Kvalitetsmeldingen nevner også nok areal og utstyr, universell utforming og tilrettelegging, og gode fysiske betingelser for allsidig lek både ute og inne som en del av et godt omsorgstilbud. God omsorg handler derfor i meldingen i stor grad om vilkår.

2.3.1 Rapporten ”Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små!”

I mars 2004 nedsatte Barne- og familiedepartementet en arbeidsgruppe som skulle gi innspill til videre arbeid med kvalitet i barnehagen (BDF, 2004). Arbeidsgruppa skulle:

“gi innspill og beskrive kjennetegn ved kvalitet i barnehagen, og vurdere behov for nye og reviderte virkemidler i lys av endrede rammebetingelser” (BDF, 2004).

Sluttrapporten fikk navnet “Klar, Ferdig, Gå! Tyngre satsning på de små”, og ble ferdig i 2005 (BDF, 2005). Den har fire vedlegg, skrevet av Gunvor Løkken (2005), Berit Bae (2005), Lars Gulbrandsen (2005), og Arbeidsgruppa (2004). Rapporten hevder at:

“Nasjonalt engasjement i utviklingen av barnehagens kvalitet hittil har vært sporadisk, og i liten grad fulgt opp av evalueringer og statlige bevilgninger” (BDF 2005, s.17).

Rapporten trekker frem de tidligere nevnte artiklene fra FNs barnekonvensjon, og utdyper også helhetssynet på barns læring som finnes igjen i Barnehagelovens formåls- og innholds paragrafer. Det fremheves at et slikt helhetssyn stiller høye krav til barnehagen som et godt fysisk og psykososialt miljø å være i for alle. Videre pekes på at barn må få tid til lek og sosialt samspill uten at nyttehensyn eller ytre krav og forventninger skal presse barna i deres utforskning av verden og seg selv. Sammen med anerkjennelse og respekt for barnet, mener rapporten at disse perspektivene kan hevdes å være helt grunnleggende for forståelsen av barnehagens oppdrag.

Rapporten definerer videre barnehagekvalitet som bestående av tre ulike kvalitetsdimensjoner; *strukturer, prosesser og resultater*. Disse må sees i sammenheng, og fylles ut med innhold fra virksomhetens formål og art (BFD 2005, s.13).

Slik rapporten forklarer *strukturkvalitet*, omfatter den rammefaktorer og forutsetninger, finansiering, lover, forskrifter og avtaleverk. På barnehagenivå vil dette også innebære budsjett, bemanning, personalets kompetanse, barnegruppens størrelse og sammensetning, samt fysiske rammer som barnehagens lokaler og uteareal, utstyr og materiell (BDF 2005,s.14). De mener strukturer til en viss grad *definerer prosesser*, men prosesser styres også av de kvalitetene personalet til enhver tid har.

Prosesskvalitet sikter til relasjonene mellom barn, foreldre og ansatte i barnehagen; samspill, involvering og medvirkning både for voksne og barn, og fornyelse av kompetanse. For å få gode prosesser må samarbeid med skoler, helsestasjoner, pedagogisk – psykologisk tjeneste (PPT), barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) og barnevern fungere (BDF 2005,s.14). Dette kommer også frem i forskriftene for barnehagens formål og innhold; barnehagens oppdrag er å gi både individuell og gruppevis omsorg og læring. Det er personalet og hvordan de lykkes i å samarbeide, og møte barn og foreldre som bestemmer prosesskvaliteten. Prosesskvalitet kan da sies å handle mye om relasjoner.

Resultatkvalitet omhandler oppfyllelse av formål og innhold for individ, samfunn og institusjon. Barnas pedagogiske og sosiale utbytte, og hvordan de har det i barnehagen, blir avgjørende for resultater på individnivå. Full barnehagedekning har helt klart en samfunnsnyttig verdi ved at begge foreldre kan være i fulltidsarbeid. Resultatkvalitet kan vanskelig måles i barnehagesammenheng, men som rapporten påpeker er den sterkt koblet sammen med prosesskvalitet som i stor grad handler om samspill mellom mennesker (BDF, 2005).

Med utgangspunkt i rapporten, kan barnehagekvalitet derfor undersøkes ved å se på *strukturkvalitet* og *prosesskvalitet*.

2.3.2 Norske rapporter om utvikling av strukturelle vilkår for pedagogisk kvalitet

I 2011 kom IRIS-rapporten om "*Barnehagers organisering og strukturelle faktorerets betydning for kvalitet*" (IRIS-2011). Her konkluderes det med at størrelsen på barnehagen innvirker på tiden pedagoger er sammen med barna. Større barnehager fører til mindre tid brukt i direkte arbeid med barna. Rapporten slår også fast at utviklingen i Norge over tid klart går i retning av større barnegrupper, og fremhever at gruppestørrelsen for de minste barna er den som først og fremst har økt. Barnehagene i utvalget har i gjennomsnitt 12,4 barn i småbarngrupper, 18,6 barn i storbarnsgrupper og 17,6 barn i aldersblandete grupper. Videre viser rapporten at gruppestørrelse øker med barnehagens størrelse og at konsekvensen av den store utbyggingen er at gruppestørrelser øker. I barnehager med mindre enn 45 barn er størrelsen på rene småbarngrupper (1–2 år) 9-11 barn. I barnehager med over 80 barn har småbarngruppene i snitt 13-14 barn. På samme måte opererer avdelingsfrie barnehager med større barnegrupper enn avdelingsbaserte. IRIS-rapporten påpeker også at i basebarnehager blir det flere barn for pedagogen å forholde seg til gjennom dagen, enn i en avdelingsbarnehage.

Riksrevisjonen har i Norge vurdert "*Styring og forvaltning av barnehagetjenestene*" (Riksrevisjonen, 2009), og påpeker at enkelte barnehager har et stort sykefravær og lav grunnbemanning. Revisjonen mener dette vil måtte gå utover tid nok til å gi hvert barn tilstrekkelig oppmerksomhet og utføre de oppgaver barnehagen er pålagt.

Arbeidsforskningsinstituttet trekker fram flere av de samme utfordringene i en egen undersøkelse (Arbeidsforskningsinstituttet, 2008) og sier;

“Barnehager ligger antagelig i perioder over grensen av det tillatte og/eller forsvarlige med hensyn til bemanning. En høyere bemanningsnorm og en reell normdekning kan virke forebyggende for slitenhet på kort sikt og for utbrenthet og muskel- og skjelettplager på lang sikt” (AFI 2008, kap.5.3).

I 2009 sendte Utdanningsforbundet ut et spørreskjema kalt “*Arbeidstidsordninger i barnehagen*” til 3000 utvalgte førskolelærere, med spørsmål om hva de hadde for liten tid til. Svarprosenten var på 54,9 %, og svarene fordelte seg særlig på følgende tre kategorier: Arbeid rettet direkte mot enkeltbarn (60 %), Faglig ajourføring (65 %) og Veiledning av medarbeidere (70 %). Av tiltak respondentene syntes var viktigst for kvalitet fremover, ble økt pedagogtetthet og færre barn i barnegruppen rangert høyest (Utdanningsforbundet, 2009).

2.3.3 Viktigheten av prosessarbeid

Strukturkvaliteter som tid, rom og kunnskap er viktig for å utvikle indre prosesser i barnehagene. I norske barnehager har få av de ansatte totalt sett pedagogisk utdanning. Det er et uttalt politisk mål å få flere og bedre førskolelærere, og flere assistenter med utdanning inn i barnehagene. En høy nok pedagogisk bemanning som gjør at det kan frigis tid til veiledning av ufaglærte assistenter samt mer skriftlig dokumentasjon som kan gi refleksjoner til pedagogisk arbeid i hele personalgruppa vil uten tvil kunne øke kvaliteten og forståelsen av arbeidet med de minste barna.

Utdanning av assistentene vil kunne skape en bedre felles teoretisk forståelse av hva pedagogisk kvalitet er. Et godt eksempel på hvordan man kan arbeide med dette er det britiske prosjektet “*Key Project*”, som fokuserte på å øke sensitiv omsorg hos ufaglærte ved å løfte grunnkompetansen, og heve status for arbeid med de minste barna (Manning-Morton, 2006). En dreining mot større barnegrupper og mer papirarbeid reduserer tid til utviklingsprosjekter lignende dette. Økonomiske innstramminger gjør at ressurser som en bedre grunnbemanning ikke øker, og dermed blir det lite tid og rom til utvikling.

Prosesser på nasjonalt plan er også sentrale for høy barnehagekvalitet, og særlig økt kunnskap om de minste barna i førskolelærerutdanningen. For førskolelærere gir videreutdanning ingen lønnsmessig fordel. Derfor er det essensielt at nødvendig kompetanse for å ivareta de minste barnas emosjonelle behov blir gitt gjennom grunnutdanningen. Det har heller aldri vært satset nasjonalt for å innkalle førskolelærere til etter/videreutdanning ved forandringer som for eksempel Rammeplanens innføring, og oppdatert kunnskap om barns utvikling. I dag har vi førskolelærere som har både eldre og nyere utdanninger i barnehagene. Det har vært mye opp til den enkelte kommune å påse at førskolelærere kan henge med på nye krav, og ny forskning. Dette gjør at det sannsynligvis er et varierende kunnskapsnivå hos førskolelærere, og de fleste med eldre utdanning har ikke fått kunnskap om de minste barnas behov i grunnutdanningen. I 1975 da Barnehageloven kom var det sjelden barn under 3-år i norske barnehager, og økningen har vært størst fra 2003. I en intervjuundersøkelse i 1992 svarte førskolelærere i Norge at voksenrelasjoner var viktig for barn generelt, men at de selv som personer ikke var viktige for de barna de hadde ansvaret for

(Sagbakken & Aanderaa, 1993). Med alle 1-2 åringer som nå går i barnehage er det alvorlig om det ennå er slik at pedagoger mener at det å være profesjonell omsorgsgiver hindrer knytting av emosjonelle bånd til barna. Dette var også noe som ble problematisert av Manning-Morton (2006) i “*Key Project*”. Hun snakker mye om at det personlige er det profesjonelle, og det profesjonelle er det personlige. Samtidig mener hun lav status for arbeid med barn fra 0-3 år kommer av at vi ikke anerkjenner at lærdom er noe mer enn akademisk læring. Hun mener videre at dette kan ha med vårt syn på at å være sammen med små barn er forbundet kulturelt med moderlig omsorg (noe alle kan), og at man derfor ikke anerkjenner behovet for profesjonell utdanning for denne aldersgruppen i dagomsorg. Dette mener hun hindrer prosesser som kan utvikle barnehager, og heve status på det arbeidet som gjøres med de minste.

Forskning indikerer at pedagogikkstudiet ikke er i stand til å ivareta større temaområder som veiledning, foreldresamarbeid, konflikthåndtering og didaktisk planleggingsarbeid, og at nyutdannede savner mer spesialpedagogikk, småbarnspedagogikk og ledelse. Et større samarbeidsprosjekt som heter *Når starten er god* har i Norge sett på både lærere, og førskolelæreres behov i møte med praksis (Lorentzen, 2004).

I 2008 gjorde NOKUT en undersøkelse om utdanningsinstitusjonenes kvalitet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet “*Evaluering av førskolelærerutdanning*” (NOKUT, 2010). Funn tyder på at det å jobbe i barnehage har lav status, og at førskolelærerutdanningen rangeres lavt av ledelsen ved de fleste utdanningsinstitusjonene. Det er videre lite forskning på barnehagesektoren i Norge, med en andel på kun 6 % av utdanningsforskningen, der mesteparten bærer preg av å være utviklingsarbeid.

2.3.4 Annen forskning som kan få betydning for kvalitetsforståelse

Det finnes flere mindre forskningsprosjekter som gir viktige bidrag til kvalitetsforståelse for de minste barna. I NOVA rapport 6/2008 har Borg mfl. samlet en del av denne forskningen fra de siste årene. Jeg ønsker å trekke frem to doktoravhandlinger av nyere dato: *Det moderne barn og den fleksible barnehagen, en etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet* (Seland, 2009) og *Dialoger mellom førskolelærere og barn- en beskrivende og fortolkendestudie* (Bae, 2004). Seland belyser hvordan strukturer kan fremme eller hemme forutsetninger for barns medbestemmelse og trivsel, noe som blant annet førte til mye debatt omkring basebarnehager. Bae retter fokus mot hva som skjer i det daglige samspill mellom voksne og barn i barnehagen, og vektlegger relasjonens betydning – på samme måte som i hennes vedlegg til *Klar, Ferdig, Gå! Tyngre satsing på de små*, med tittelen *Å se barn som subjekt, noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen* (BDF, 2005).

Det pågår i skrivende stund flere norske studier om barns psykiske helse, eksempelvis *Mitt første vennskap* (Borge, UiO), *Tidlig trygg i Trondheim* (Wichstrøm, NTNU), *Barns sosiale utvikling* (Ogden, Atferdssenteret) og *Språk og læring* (Schjølberg, Folkehelseinstituttet) (Kilde: Moe et.al.2010). En del av denne forskningen kan vise seg å få betydning for videre fokus på barnehagekvalitet.

2.4 Kvalitet i dagomsorg

På grunnlag av omfattende internasjonal forskningsdokumentasjon gjengir Løkken (2005), i sitt vedlegg til rapporten *Klar, Ferdig, Gå! Tyngre satsing på de små*, en sammenfatning av forskning på kvalitet i dagomsorg. Løkken gjengir fra Lally, Torres og Phelps (1995) ni kriterier som disse forskerne mener betegner høy kvalitet i daginstitusjoner. De ni punktene for høy kvalitet er;

1. Passende voksentetthet og gruppestørrelser: For krabbende barn og opp til 18 måneder: *minst* én voksen per 3 barn. Fra 18 til 36 måneder: én voksen per 4 barn. Gruppestørrelser på 6-8 barn for de yngste og opp til 12 barn for de eldste. I slike grupper forventes det at barna kan skape forbindelser, lære å forstå hverandre og vise omsorg for hverandre.
2. Primærkontakt i personalet for hvert barn med familie.
3. Utdannet personale med god lønn – for å få den kompetanse barnehagen trenger.
4. Omsorgskontinuitet: mange skiftninger i personale kan føre til at barn kvier seg for å gå inn i nye relasjoner.
5. Responsiv omsorg: at personalet kjenner barna og kan fange opp signaler om når det passer å veilede og hjelpe barnet med læring, utvide barnets initiativ og intervensjoner.
6. Fysiske omgivelser som passer for alderen, både ute og inne, og som fremmer tilfredsstillende relasjoner barna imellom. Anledning for barna til å bevege seg trygt.
7. Ivareta individet i gruppekonteksten: personalet må kjenne hvert barns behov, temperament, humør og preferanser og forholde seg til barnet ut fra dette.
8. Kulturell språklig og familiær kontinuitet: sensitivitet for ulike familiers verdier og tro, og bevissthet om egne verdier som kan overføres til barna.
9. Fremme helse og sikkerhet: Små barn er svært utsatt for infeksjoner. En kvalitetsbarnehage skal være hygienisk sunn, med rom for intim, responsiv interaksjon mellom voksne og barn.

Når forskere definerer høy barnehagekvalitet, refererer de altså hyppig til strukturelle betingelser (*strukturkvalitet*), samt til personalets evner og kunnskap (*prosesskvalitet*) når det gjelder å kunne utøve god omsorg; hvilken teoretisk forståelse ansatte har om små barns behov, syn på sin egen rolle, og om de evner å være følelsesmessig og fysisk til stede i det enkelte barns liv.

2.4.1 Relevanseproblemer ved tidlig norsk forskning

Ifølge tidlig forskning på dagomsorg ble norske barnehager vurdert til å ha høy kvalitet, med godt kvalifisert personale (Smith 2002, Belsky & Steinberg 1978). Disse første studiene tok imidlertid ikke utgangspunkt i å måle mulige virkninger av dagomsorg på barns tilknytning.

Andre generasjons forskning fra 80-årene tok derimot høyde for dette i form av at fremmedsituasjonen ble observert. Det ble også forsket i flere spekter av dagomsorg, som vanlige barnehager, familiebarnehager, og bruk av dagmamma. Smith mener en gjennomgang av disse studiene viste at en betydelig minoritet var utrygge (Clarke-Stewart 1989, Lamb & Sternberg 1990). På dette tidspunktet var imidlertid majoriteten barn i norske barnehager 3 år eller eldre, dagene var korte, og det var mange halvdagsbarnehager – noe som knapt eksisterer i dag.

Her hjemme har vi imidlertid daghjemmenes historie fra denne tiden hvor fødselspermisjonen bare var 3 måneder. En del kvinner som valgte eller måtte arbeide, ikke hadde familie til hjelp i barnepass eller råd til for eksempel praktikant, benyttet dette tilbudet. Mens det i barnehagene het at oppholdstiden ikke burde være lengre enn 4 timer – til nød 6 timer om mor var yrkesaktiv, ansås det for daghjemmenes del at opphold over 7 timer kunne være skadelig (Thuen, 2008).

Barnehagene var derved kun sett som et supplement til hjemmets oppdragelse, mens daghjemmene var en erstatning, og ble ansett nærmest som et nødvendig onde.

Tidlig forskning på norske barnehager dreier seg derfor om en annerledes type dagomsorg enn i dag. Jeg har ikke funnet forskning som belyser hvordan det har gått med barna i daghjemmene.

2.4.2 Utenlandsk forskning

Professor Jay Belsky er en av verdens mest kjente forskere innen barns sosiale, emosjonelle og kognitive utvikling. Han er særlig kjent for sine arbeider innen barns utvikling og tilknytning til foreldre, og gen-miljø interaksjoner for utvikling av trygghet og psykisk robusthet. Videre er han kjent for sine longitudinelle studier av effekten av barnehage for barns utvikling. Belsky var en av de første som hevdet at det var grunn til bekymring for tilknytningsforstyrrelser hos barn som hadde alternativ omsorg mange timer per dag det første leveåret (Belsky, 1986). Forskning viste sammenheng mellom utrygg tilknytning og senere problematferd hos barn. Smith (2002) mener det er vanskelig å påvise en sammenheng mellom tidlig start, lange dager i barnehage og senere atferdsproblemer. Derfor har denne forskningen hele tiden vært kontroversiell. Flere har forsøkt å etterprøve de resultatene Belsky har fremlagt, og en slik undersøkelse var NICH-studien (National Institute of Child Health and Human Development) som ble foretatt av Early Child Care Network 1997 (NICH, 1997).

Denne undersøkelsen som skulle følge 153 barn født på 31 forskjellige barselavdelinger i ni stater i USA, gikk bredt ut, var prospektiv og longitudinell (barna ble fulgt fra fødsel til 3 år). Alle forandringer i omsorgsarrangement ble registrert, og ved 15-måneders alder ble deltakerne observert i fremmedsituasjoner sammen med mødrene (Smith 2002, s.136). Resultatene viste at fremmedsituasjonen er et valid instrument når man skal vurdere virkninger av alternative omsorgsformer. Konklusjonen ble som i Belskys forskning: at dagomsorg med dårlig kvalitet, mange timer med omsorg utenfor hjemmet og stadige forandringer i omsorgsarrangementer var forbundet med utrygg tilknytning – særlig dersom mødrene hadde blitt vurdert som lite sensitive og responsive. Smith (2002, s.137) viser til enda en undersøkelse som i all hovedsak bekreftet resultatene i de ovennevnte undersøkelsene. Dette er en Canadisk undersøkelse som er omtalt som ‘Transition to Child Care study’ og foretatt av McKim, M.K., Cramer, K.M., Stuart, B. & O’Connor. D.L. (1999).

Det er vanlig å begynne i dagomsorg langt tidligere i USA enn her hjemme. Forskning av konsekvenser for barnehagestart før ett-års alder er derfor ikke like relevant for norske forhold. Andre utfordringer som at barn rundt ett-års alder sannsynligvis vil oppleve barnehagestart traumatisk, nettopp fordi de fleste har en god tilknytning til sine primæromsorgsgivere er derimot mer relevant. Det krever en forståelse for at det er en stor omveltning i barns liv, og forbundet med sterke følelser for de minste barna noe som vil innebære høy sensitivitet fra de sekundære omsorgsgiverne de møter. Særlig kan dette gjelde såkalte *risikobarn*, som av forskjellige årsaker vil være mer sårbare enn andre. Uansett alder på barnehagestart vil kvaliteten på tilbudet spille en stor rolle for hvordan barnet vil trives, og utvikler seg. Utenlandsk forskning er derfor relevant for norske forhold når det gjelder viktigheten av høy kvalitet på tilbud til små barn.

I 2007 publiserte Belsky sammen med flere en studie av rundt 1300 amerikanske barn som ble fulgt fra de var 1 måned til 6.klasse (Belsky, et.al. 2007). Undersøkelsen konkluderer med at et barnehage tilbud med høy kvalitet hadde positiv effekt på blant annet barns språkutvikling, men viste også at barna som hadde tilbrakt mest tid i barnehage i løpet av sine første år (mer enn 40 timer), generelt hadde høyere nivå av problematferd i skolen enn andre barn – også sammenlignet med barn som hadde vært hos dagmamma. Dette funnet gjaldt for barn som hadde vært i barnehager av både høy og dårlig kvalitet, det var timeantall per dag som slo negativt ut. Resultatene antyder at det er i barnegruppen et slikt forhøyet nivå av problematferd utvikler seg. Lærere i skolen mente at det var mer problematferd i klasser med en høy andel barnehagebarn, og at barn som ikke selv hadde gått i barnehage i en slik klasse også utviklet et forhøyet nivå av denne atferden. Belsky advarer derfor mot at barnehager drives for stort og uoversiktlig, med store

grupper barn, og få voksne som er tilstedeværende og kan hjelpe barn med å utvikle gode samspillsformer.

Belskys forskning er gjort på amerikanske barn, og endel argumenterer for at våre barnehager har høyere kvalitet. Allikevel er denne forskningen flittig brukt når det gjelder positive utfall. Dette er særlig barnehagens betydning for språkutvikling, og at barn fra en vanskelig sosial bakgrunn profiterer på å gå i barnehager. Belskys studie viser nemlig at for de mest risikoutsatte barna vil et *godt* barnehagetilbud ha mest positiv effekt. Dette gjelder språklig stimulering, men også hvordan kvaliteten på personal-barn relasjoner kan påvirke disse barnas kognitive og sosiale utvikling positivt

I 2010 analyserte Pluess og Belsky materialet fra NICHD undersøkelsen, for å finne ut hvordan barna fra undersøkelsen i 2007, som nå var blitt 10-11 år hadde utviklet seg. De barna som tidlig viste et negativt temperament hadde dratt mest nytte av et kvalitativt godt tilbud på dagomsorgen. De som hadde hatt et tilbud som ble karakterisert som med lav kvalitet hadde imidlertid utviklet ytterligere negativ atferd. Derfor konkluderte forskerne med at barn som strever med å regulere temperamentet vil kunne både vinne og tape på å være i dagomsorg. Miljøet spiller utfra disse undersøkelsene en stor rolle på utfallet av barns utvikling (Pluess & Belsky, 2010).

Land det er særlig naturlig å sammenligne oss med er de nordiske. I Danmark, men også i internasjonal sammenheng er Dion Sommer som er lektor ved Århus Universitet i utviklingspsykologi anerkjent for sine arbeider. De omhandler i stor grad refleksjoner over hvordan vi i dagens samfunn skal kunne forstå barns endrede oppvekstvilkår i lys av de utviklingsteorier vi har festet lit til. De vil ikke lenger være like gangbare når vi skal forklare for eksempel hvilke vilkår små barn vil trenge for trygghet når de nå vokser opp med størsteparten av våken tid borte fra primæromsorgsgivere og hjemmet. Sommer advarer mot å neglisjere Belskys forskning fordi den er utenlandsk, og fremholder hvordan voksnes bevissthet om barns behov er av avgjørende betydning for hva som skjer i barnegrupper av positive eller negative samspillserfaringer. Han mener videre at en undersøkelse i Danmark ville kunne vist samme konklusjon som Belskys forskning, og advarer sterkt mot å tro at det ikke vil føre til skade for barns velferd om de ikke får oppmerksomhet nok. I en dansk artikkel sier han dette;

”Kommer man under visse normeringer, så kan de voksne, uanset hvor gerne de end vil, ikke magte det, de skal i forhold til de enkelte børn. (...) Der skal være et vist individuelt hensyn til det enkelte barn – ikke hele tiden og konstant, men ret ofte. Og er der ikke det, er det indikation på dårlig kvalitet, for så sker der noget negativt med hensyn til børns personlighetsudvikling.” (Sommer, 2004)

Flere studier har observert samspill mellom voksne og barn, og sett på sensitivitet utfra antall barn den voksne må forholde seg til.. En av disse studiene er nederlandsk med et utvalg på 64 barnehager. Observasjonene viste at en barn-voksen-ratio på 3:1 bedre vil sørge for sensitivt samspill enn en ratio på 5:1. Dette gjelder særlig i observasjoner av de minste barna. Undersøkelsen er gjort av de Shipper, Riksen-Walraven & Geurts (2006). Clarke-Steward og Allhusen bekrefter disse funnene og har samlet lignende undersøkelser i boka "*What we know about childcare*" (Clarke-Steward & Allhusen, 2005). Flere av undersøkelsene her peker på at det spiller en stor rolle hvor mange barn det er per voksen når det gjelder sensitivitet i samspillet. Arbeidsmiljøet gir seg altså synlig utslag i hva slags omsorg de voksne evner å gi barna, og at dette sannsynligvis også vil hindre stress hos de voksne. Et stressende arbeidsmiljø vil også minske overskudd til å kunne gi sensitiv omsorg.

I den svenske Vetenskapsrådets rapportserie 11:2008 har Sven Persson samlet mye forskning som til sammen danner et bilde av hva som skaper en barnehage med god kvalitet. Han trekker frem Bjurek, Gustavson, Kjulín & Kärrby (1996) som undersøkte hvilken effekt ressursutnyttelse har for barnehagens kvalitet. De fant at barnehager i såkalte lavressursområder er mer utsatt for å utvikle dårligere kvalitet ved personalnedskjæringer og økning til større barnegrupper enn barnehager i høyressursområder. Av dette dro de konklusjonen at personalets kompetanse bør være høyere eller barnegruppene mindre avhengig av hvilket sosialt område barnehagen ligger i, og barnegruppens sammensetning.

Forskerne i denne undersøkelse brukte et observasjonsskjema kalt ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) omtalt i Kärrby & Giota (1994). For å kunne bruke ECERS kreves det at man har en yrkesmessig kompetanse i å bedømme pedagogisk kvalitet når det gjelder førskolebarn. Man må kunne stille de riktige spørsmålene, slik at personalet reflekterer over egen praksis. Statistiske analyser av ECERS som forskningsinstrument har blitt utført i Sverige, der ECERS ble påvist høy intern reliabilitet med Cronbachs alpha ($\alpha=0,92$ for 40 daghjem i Göteborg respektiv 0,94 for 44 daghjem i Skövde). Etter cirka 10 timers trening og diskusjoner med på forhånd utvalgte, erfarne førskole- og metodikklærere, bedømte de kvalitet så likt at middelverdien var på 80-93 prosent. Den opprinnelige ECERS er utarbeidet for å måle syv aspekter av pedagogisk kvalitet, men en faktoranalyse over bedømmingene av pedagogisk kvalitet ved de 40 daghjemmene i Göteborg identifiserte kun tre sentrale og statistisk signifikante faktorer. Den første, forholdstallet mellom voksne og barn, forklarte hele 40 % av variasjonen på daghjemmenes kvalitetsscore. Den andre faktoren omhandlet situasjoner som hadde å gjøre med utforming og materiell, og hvordan disse ble anvendt, og forklarte 11 % av variasjonen mellom institusjonene. Til slutt påvirket situasjoner som hadde med kreative aktiviteter å gjøre (bilder, musikk og fysisk utfoldelse) i noe mindre grad (Kärrby, 1997).

Persson presenterer også en del studier på barnehagens indre kvalitet. Han sammenfatter denne forskningen til at det finnes en konsensus om at kvalitet er koblet til *samspill* mellom voksne og barn. Personalets kompetanse blir avgjørende for godt samspill, og derved barnehagens indre rammer for kvalitet.

Strukturelle vilkår som barnegruppens størrelse, personaltetthet og andre fysiske og helsemessige faktorer kan forstås som ytre rammer som styrer hvordan den pedagogiske virksomheten kan organiseres. Kärrby formulerer det slik:

“Forskning viser at samspill mellom mennesker har innvirkning på kvalitet. Om antallet voksne minsker så mye at det ikke er slik lenger at barn får den oppmerksomheten de trenger er dette et alvorlig tegn på dårlig kvalitet.”

(Kärrby 1992, s.88)

Internasjonale undersøkelser peker alle på at for de minste barna setter størrelsen på barnegruppa, voksentettheten og gruppens sammensetning (sosioøkonomisk opptaksområde) vilkår for god pedagogisk kvalitet. I tillegg peker forskningen på viktigheten av kunnskap og egenskaper hos personalet.

2.4.3 Forskning om stress hos barn i dagomsorg

Det er gjort studier som viser at barn i barnehage har en økning av stresshormonet cortisol gjennom dagen, mens barn som går hjemme har synkende, jevne eller kun svakt økende nivåer i løpet av dagen noe som er det normale. Måling av cortisol indikerer derfor at barn kan oppleve barnehagen som stressende. Jeg vil ikke vektlegge denne forskningen i oppgaven, men jeg tar allikevel med noen funn fra en nederlandsk studie gjort av Vermeer og van Ljzendoorn (2006) som fant at selv om barnehagene ble karakterisert som av god kvalitet, viste barna allikevel tegn på stress. Det interessante i undersøkelsen er at den underbygger viktigheten av små grupper for de minste barna, og at jevnaldergrupper ser ut til å være mest positivt.

Funn viste at økningen av cortisol var lavere når barna var i grupper under 15 barn, og når barna var i grupper med jevnaldrende. Symptomene var høyere for barn under 3 år enn over, men det var også færre barn i denne aldersgruppen med i studiene. Barn i 2-3 års alder viste høyere nivåer enn yngre og eldre barn, noe som ikke blir forklart i undersøkelsene.

En amerikansk studie av 60 barn i alderen 2-4 år, i hovedsak fra fattige familier, fant at kvalitet innvirker på måling av cortisol. De barna som gikk i det som ble betegnet som kvalitetsbarnehager fikk lavere nivåer av cortisol i løpet av formiddagen, enn de som gikk i det forskerne betegnet som barnehager av dårligere kvalitet (Rappolt-Schlichtmann et.al., 2009). Effekten i denne undersøkelsen viser også at det var lavere cortisolstigning i små barnegrupper. De barna som ble betegnet å ha et konfliktfylt forhold til mor hadde høyere stigning. Dette stemmer med blant annet

Belskys (2007) forskning som konkluderte med at spesielt mors sensitivitet i samspill vil telle like mye som kvaliteten på dagomsorgstilbudet.

3. Metode

I samfunnsforskning er kvalitativ forskningsstrategi mest benyttet. Det er imidlertid blitt vanlig å bruke ulike metoder innen kvalitativ forskning ved å kombinere kvalitativ og kvantitativ metode som gir et mer komplementært bilde av det man ønsker å forske på. Dette blir betegnet som *flermetodedesign* – også kalt metodisk triangulering, og dette er den forskningsstrategien jeg har valgt for å besvare mine forskningsspørsmål.

Fordelen med flermetodedesign er at kredibiliteten og validiteten i forskningsresultatene styrkes. Data og analyser fra ulike metoder kan settes opp mot hverandre og sammenliknes med den hensikt å øke konfidensen ved samsvarende funn – istedet for å stole blindt på én metode. Tilsvarende kan man identifisere behov for å reformulere forskningsspørsmål eller forskningsstrategi dersom flere metoder resulterer i helt ulike funn. I denne oppgaven er tre ulike metoder valgt for å besvare problemstillingen; litteraturanalyse, spørreundersøkelse og intervjuundersøkelse. De to ulike empiriske metodene er kombinert for å studere samme fenomen; nemlig belyse om vilkårene i norske barnehager er gode nok til å ivareta de minste barnas emosjonelle behov.

Det er valgt en hermeneutisk tilnærming til besvarelse av min problemstilling, nærmere bestemt det som betegnes som dybdehermeneutikk, som gjør fortolkning av tekst til en stor del av oppgavens totale design. Tekstfortolkning er ikke en spesifikk metode innen hermeneutikken, men en del av å utvide sin egen forståelseshorisont gjennom tekst. Hermeneutikken dreier seg derfor ikke om en reprodusert, men en produktiv fremgangsmåte hvor fortolkning er essensielt (Thornquist, 2008, s.174). Jeg vil under utdyping av metoder ta med hvordan jeg gikk frem for å finne min teoretiske forståelsesramme gjennom litteraturanalyse av teori og empiri knyttet til forskningsspørsmålene. Sammen med min empiriske forskning vil dette danne en konklusjon.

3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Fordi de minste barna ikke så lett kan fortelle om sin egen hverdag, er min forskningsstrategi å få frem deres behov via andres teorier og opplevelser. Mitt utgangspunkt er å oppnå en forståelse av små barns behov og barnehagenes svar på disse gjennom meninger i tekster og historiske hendelser, samt undersøkelser av virkeligheten (empirisk forskning).

Samfunnsvitenskapene og andre humanistiske vitenskaper betegnes som *vitenskapene om meningsfullt materiale* (Thornquist, 2008, s.137). Hermeneutikken kan beskrives som en teori om tekstforståelse, og beskjeftiger seg med spørsmål knyttet til forståelse og fortolkning, og hva som er vilkår og fruktbare fremgangsmåter for å oppnå forståelse og gyldige fortolkninger (Thornquist,

2008, s.15). Hermeneutikk er i denne oppgaven mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt, mer presist den *moderne hermeneutikken* eller *dybdehermeneutikk*.

3.1.1 Hermeneutiske hovedtradisjoner

Friedrich Schleiermacher (1768-1834) kan anees for å være hermeneutikkens opphavsmann. Han stilte spørsmål til forståelse av tekster, og problematiserte betingelsene for forståelse.

Schleiermachers hovedpoeng var at ethvert menneske alltid bærer med seg en "*horisont*" som gir muligheter til å forstå, men også til å misforstå:

“Det vil si at de oppfatninger og holdninger vi har, alltid vil være det bærende element i vår forståelse av andre mennesker og av våre omgivelser.”(Thornquist, 2008, s.139).

Dette dannet forutsetningen for metodehermeneutikken, utviklet av Wilhelm Dilthey (1833-1911). Denne var en reaksjon på den klassiske positivismen. Dilthey mente det var viktig å skille mellom naturvitenskapens forklaringer, og humanvitenskapens forståelser av menneskelige ytringer og handlinger. Et kjent motto knyttet til Diltheys tenkning er “Naturen forklarer vi, sjelslivet forstår vi” (Thornquist, 2008, s.149). I den tradisjonelle hermeneutikken var imidlertid ikke tolkerens samtid og perspektiv gjenstand for refleksjon. Dette endret seg i den moderne hermeneutikken (nyhermeneutikken), med Heidegger og Gadamer.

Martin Heidegger (1889-1976) anses både som fenomenolog, eksistensialist og hermeneutiker. Han radikaliserer hermeneutikken ved å forskyve forståelsesbegrepet med sitt fokus på et ontologisk grunnlag – hva er til? - i stedet for spørsmål om metodologi (Thornquist, 2008, s.154). Hans-Georg Gadamer (1900-2002) mente hermeneutikken hadde en ny dimensjon etter Heidegger, og at selv vår måte å eksistere på er hermeneutisk.

Heideggers tenkning kan anses som et oppgjør med subjekt-objekt tenkningen og bevissthetsfilosofien etter Descartes i vestlig tenkning. I dag er forskerens ståsted et sentralt omdreiningspunkt, der forskerens forutforståelse, perspektiver og tiden han/hun lever i anses både som betingelse og begrensning for forståelse (Thornquist, 2008, s.145). Det er nå enighet om at et fullstendig objektivt standpunkt er umulig. Viktigheten av hermeneutisk refleksjon og bevissthet om forståelseshorisont og egen rolle i fortolkning er en av årsakene til at jeg har valgt å fremheve hermeneutikken som et vitenskapsteoretisk utgangspunkt.

Mens Heidegger vektla dagligdags praksis som grunnlag for våre teoretiske forutsetninger og antakelser, definerte Gadamer tradisjon og språk som betingelser for forståelse – for eksempel

hvordan pedagogikkens fagspråk og teorier farger vår fortolkning av virkeligheten (Thornquist, 2008, s.163). I min forskning er både tradisjon, språk og praksis viktige elementer.

Det viktigste begrepet innen hermeneutikken er *den hermeneutiske sirkel*, som har røtter i Schleiermachers definisjoner; forskeren skal fortolke delene ut fra helheten, og helheten ut fra delene. Sirkelbegrepet er kritisert fordi det gir assosiasjoner til repetisjon, og derfor blir i dag gjerne begrepet *den hermeneutiske spiral* brukt; noe som antyder at hver omdreining bidrar til økt forståelse. I praksis betyr dette at forskeren foretar en vedvarende fordypning av sin meningsforståelse (Thornquist, 2008, s.143). Dette er i tråd med mitt forskningssyn, og hvordan jeg har designet oppgaven – der litteraturanalysens teori og empiri, spørreundersøkelsen og intervjuene er tre bestanddeler, som hver har til hensikt å svare på respektive forskningsspørsmål, belyse hverandre og sammen besvare problemstillingen. Slik jeg anvender hermeneutikken er fenomenologi også et nødvendig begrep, og derfor redegjør jeg også for fenomenologien.

3.1.2 Fenomenologi

I kvalitativ forskning er *fenomenologi* et begrep som peker på interessen for sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver; forskeren søker altså å beskrive hvordan informantene opplever sin verden – deres *subjektive realitet* (Kvale & Brinkmann, 2009,s.45).

Fenomenologien ble grunnlagt av filosofen Edmund Husserl rundt år 1900, men ble videreutviklet av Martin Heidegger og senere i eksistensialistisk og dialektisk retning av Jean-Paul Sartre og Maurice Merleau-Ponty. En fenomenologisk tilnærming i generell ikke-filosofisk forstand har vært utbredt i kvalitativ forskning. I sosiologien ble dette formidlet av Alfred Schultz' baserte fenomenologi om den sosiale verden.

Paul Ricoeur (1913-) betrakter forholdet mellom fenomenologi og hermeneutikk som et gjensidighetsforhold. Fenomenologien fremholder at bevisstheten er rettet mot *noe*, og at dette noe har *mening*. Hermeneutikken betoner at dette *noe* ikke er umiddelbart gitt, men må fortolkes. Både valg av tema og metoder i denne oppgaven baserer seg på et hermeneutisk og fenomenologisk ståsted. Ricoeur står for det som betegnes som dybdehermeneutikk, og ofte kalles hans filosofi for omveiens hermeneutikk. Refleksjon må gå omveien over det, hvori selvet har ytret seg, dvs. gjort seg ytre for seg selv. Man må altså komme på avstand fra seg selv, objektivere seg. Ricoeur mener at de som skrev tekster (som i mine innsamlinger av teorier om emosjonell utvikling hos barn), ikke har privilegert adgang til å forstå dybden i sin tekst. Teksten er i sin objektive eksistens løsrevet fra forfatteren og kan gjøres til gjenstand for fortolkning av alle. *Forfatteren er død, leve teksten* er et slagord utviklet av denne forståelsen. I mine tolkninger av teori og empiri i oppgaven står jeg

derfor fritt til å fortolke teksten. Jeg er ikke bundet av forfatterens intensjon eller det opprinnelige publikum (Thornquist, 2008, s.177).

3.1.3 Primære og sekundære data

For å besvare problemstillingen bruker jeg både sekundærdata og primærdata. Sekundærdata er forskningsdata, teorier, stortingsmeldinger, styringsdokumenter og lover, aviser og annet som belyser mine forskningsspørsmål. Disse har en sentral posisjon, da mine forskningsspørsmål om barns emosjonelle utvikling og behov må ha en forankring i fakta, og forskning og teorier med tyngde og anerkjennelse på et akseptabelt nivå. En systematisk kunnskapsoversikt over kvalifisert sekundærdata besvarer mitt første forskningsspørsmål. I innledende kapitler og teorikapitlene er det også benyttet sekundærdata for å vise hvilken teoretisk forståelsesramme jeg belyser problemstillingen utfra. Øvrige forskningsspørsmål får jeg svar på gjennom kvantitative og kvalitative primærdata fra intervju- og spørreundersøkelser.

3.2 Litteraturanalyse – systematisk oversikt over emosjonsforskning

En *systematisk oversikt*, også kalt *systematisk kunnskapsoversikt* eller *systematisk litteraturanalyse*, er en type litteraturstudie der målet er å gi en uttømmende oversikt over litteraturen som er relevant for en problemstilling. Gjennom analysen forsøker man å identifisere, vurdere, velge og organisere all forskning av høy kvalitet relevant for et bestemt forskningsspørsmål. Spørsmålet i denne kunnskapsoversikten er hva empiri og teori sier om emosjonell utvikling og behov for barn i alderen 0-3 år, og vilkår for et godt psykososialt miljø. I gjennomføringen av utvelgelsesprosessen er det forskningsspørsmålene som blir rettesnor for utvalgt litteratur.

3.2.1 Utvalg og gjennomføring

I pedagogisk forskning er det viktig å forstå de prosesser som er i gang, nyere empiri og teori, men også et tilbakeblikk på hvordan tidligere forståelser har vært vil danne et bredere bilde av feltet man forsker på (Fuglseth og Skogen, 2007, s.68). Mitt utvalg av litteratur er derfor også preget av det som kan betegnes som *historisk forskning*.

Historisk forskning kan beskrives som prosessen der man systematisk søker etter data som kan svare på spørsmål om fenomen fra fortida for bedre å skjønne dagens institusjoner, praksiser, trender og andre forhold (Fuglseth og Skogen, 2007, s.68). Når man begynner å søke opp forskning om barnehagens vilkår for barns emosjonelle utvikling, finnes mye litteratur med henvisninger til videre kilder rundt emner som vedrører problemstillingen. De første kildene kalles gjerne *preliminære kilder*; foreløpige kilder som indirekte vil vise vei til kilder man leter etter.

I forskning er det avgjørende å finne gode kilder, vite hvorfor vi bruker de kildene vi har funnet, vite hva vi skal bruke dem til, og tilslutt å vite hvordan vi skal bruke dem. Det ligger også et etisk prinsipp i dette, fordi de kildene vi velger å bruke skal kunne dokumenteres slik at andre kan kontrollere informasjonen. Fuglseth & Skogen (2007) kommer med ett godt råd som jeg brukte mye. Det gikk ut på at i tillegg til et visst kritisk blikk og skepsis til kilder, kan det være lurt som en rettesnor å sammenlikne kilder med minst en annen kilde. En vanskelighet jeg oppdaget i kildesøk var at når man søker i litteratur på flere språk vil årstall for utgivelse av bøker variere, dette gjør at man ofte søker opp samme litteratur flere ganger, men oppdager at det er samme bok.

3.2.2 Validitet og reliabilitet

I litteraturanalyser tilsvarer validitet (gyldighet) både til om kilder er av en viss standard, og om de besvarer den problemstillingen den skal. Reliabilitet (pålitelighet) handler om god kildekritikk, og at andre vil kunne sjekke kilden, og finne de samme opplysningene man selv har funnet.

Man må i tillegg skille mellom førstehåndskilder og andrehåndskilder. Primære kilder vil alltid være å foretrekke, men sekundære kilder kan også brukes. Sekundære kilder vil tolke og omtale de primære kildene, og det er derfor viktig med kildekritikk og skepsis til hvem det er som har tolket primærkilden. Det er viktig å komme så nær den primære kilden som mulig, men i en masteroppgave ville ikke tiden strukket til om man skulle lese alle primærkilder. Jeg har tilstrebet å lese en del primærkilder, men da helst de sidene som omhandler det sekundærkilder har henvist til. Når jeg har valgt sekundærkilder som henviser til primærkilden, har jeg undersøkt om forfatterne innehar en høyere akademisk utdanning, gjerne kjente forskere innen sitt felt, slik at dette vil sikre reliabiliteten i det materialet jeg har valgt.

3.3 Spørreundersøkelse – måling av strukturkvalitet i barnehager

For å identifisere hvilke rammer for samhandling og prosesser som finnes i norske barnehager, med andre ord barnehagenes *strukturkvalitet*, ble det gjennomført en spørreundersøkelse (*survey*) i ni utvalgte barnehager.

En spørreundersøkelse er en systematisk metode for å samle inn data. I en slik undersøkelse relateres empiriske observasjoner til fenomener, og innsamlingen av kvantifiserbare data innebærer derfor et fenomenologisk skritt. I denne oppgaven er ulike målbare kriterier som påvirker rammene for samhandling og prosesser definert. Disse gir nyttig informasjon om de vilkår som kan ha betydning for om barn får dekket sine emosjonelle behov. Spørreundersøkelse som metode vil ofte

stille slik krav til forskeren om kjennskap til undersøkelsens tema. Jeg har valgt et praksisnært tema for oppgaven, noe som er til hjelp i utforming av spørsmålene i undersøkelsen.

Med *rammer for samhandling og prosesser* (i forskningsspørsmål 2.1) menes kriterier avledet av den forskning og de lover, føringer og definisjoner om god omsorg og kvalitet i barnehager som blir presentert i bakgrunns kapittel (kapittel 2). Styringsdokumenter setter lovmessige krav til norsk barnehagemiljø, eller gir sterke føringer. De styringsdokumentene som er valgt påpeker viktige kriterier for å ivareta barns emosjonelle behov for god omsorg og utvikling. Jeg har derfor undersøkt lovverket, om hvilke føringer som gjelder med hensyn til personalets kompetanse, barnegruppers størrelse, arbeidstidsordninger, pedagogens oppgaver og det fysiske miljøet. Min tilnærming er å se på strukturer og prosesser, og hvordan disse kan sies å være gode eller ikke for å kunne oppfylle barnehagens formål og innhold i praksis. *Strukturkvaliteten* er målbar, og setter rammene for prosess- og resultat kvalitet.

Ofte blir spørreundersøkelser assosiert med store utvalg, men Ringdal definerer slik:

“Spørreundersøkelse: En systematisk og strukturert utspørring av et (stort) utvalg personer om et hvilket som helst tema.” (Ringdal, 2009, s.202)

En spørreundersøkelse kan også anses som et strukturert intervju. Metoden kan benyttes til å registrere data én eller flere ganger, over flere tidspunkt, med samme eller med ulike spørsmål. Min undersøkelse er en tverrsnittsundersøkelse, som betyr at data er registrert bare én gang (på et tidspunkt) for hver analyseenhet (Ringdal, 2009).

I en spørreundersøkelse skal spørsmålene stilles slik at respondenten skal kunne svare med minimalt av personlig skjønn. Det er da ifølge Ringdal (2009), ekspertise og håndverk både gjennom konstruksjonen av spørsmål og skjema, definering av utvalg og mestring av statistiske metoder for dataanalyse som vil sikre validitet, generaliserbarhet og reliabilitet i en spørreundersøkelse.

3.3.1 Utforming av spørreskjema

Spørreskjemaets utforming er essensielt for å få tak i de data man er ute etter. Enhver respondent må ha samme forståelse av hva som etterspørres, samt være i stand til å gi et definitivt og utvetydig svar. Klossete formuleringer, ledende spørsmål eller utilstrekkelige svarkategorier kan være en stor feilkilde – og i ytterste konsekvens gjøre dataene verdiløse.

Utforming av spørreskjemaet til denne undersøkelsen vektla å samle inn faktabasert informasjon om de definerte kriteriene på en slik måte at svarene ikke ga anledning til personlig skjønn eller

ulike fortolkninger av spørsmål. Formuleringene av spørsmålene ble gjort med omhu for å sikre validitet – blant annet med varsomhet ved bruk av fagbegreper, klare svarkategorier, nøytral spørsmålsformulering, en god veiledning til utfylling, korte setninger og et enkelt språk. Siden mine informanter har pedagogisk utdanning, og er kjent med termer innen barnehagespørsmål var det ikke så farlig om jeg brukte faguttrykk.

Trakteknikken som Ringdal (2009) anbefaler som nyttig ved utforming av spørsmål ble benyttet. Denne teknikken går ut på at de letteste, og mest ufarlige spørsmålene kommer først. Jeg valgte derfor mer generelle spørsmål som antall barn, pedagogiske ledere etc. først, mens mer sensitive spørsmål kom til slutt. På spørsmål der respondentene kunne føle seg fristet til å pynte på sannheten, ble spørsmålene formulert med særlig omhu for å unngå dette. De første spørsmålene omhandlet barnegruppers størrelse og antall ansatte. Etter hvert kom spørsmålene som utdanning vikarbruk og veiledning /refleksjon over praksis. Det siste spørsmålet om veiledning/refleksjon over arbeidet i forhold til assistentene kan oppleves sensitivt. Veiledningsansvar og utvikling av det pedagogiske arbeidet er nedfelt i barnehageloven som pedagogisk oppgave. Jeg laget derfor dette spørsmålet slik at det måtte besvares med ja/nei. Noen la allikevel til en liten forklaring under spørsmålet, men jeg ba ikke om dette. Jeg opplevde at alle ni styrere svarte nei på spørsmålet, selv om dette da ikke er i tråd med Barnehagelovens krav.

En første versjon av spørreskjemaet ble testkjørt på tre frivillige førskolelærere. Hensikten var å sikre at spørsmålene ikke skulle kunne tolkes på ulike måter og at svarkategorier var dekkende og ikke-overlappende.

3.3.2 Utvalg og gjennomføring

Det er mange måter å fastsette et utvalg på: sannsynlighetsutvelging, klyngeutvelging, slumputvelging (bekvemmelighetsutvelging), utvalg av sjeldne populasjoner, enkel tilfeldig trekking osv. Min fremgangsmåte kan betegnes som teoretisk utvelging eller *strategisk utvelging*, noe som ofte brukes i kvalitative og komparative undersøkelser; utvalget består av det totale antall kommunale barnehager i en utvalgt kommune. Det totale antall var 9 barnehager.

Undersøkelsene gir opplysninger om rammer og vilkår i denne utvalgte kommunen, og vil ikke være generaliserende for hvordan rammer for samhandling og prosesser er i andre kommuners barnehager eller i de private barnehagene i denne kommunen. Gulbrandsen (BDF, 2005) påpeker imidlertid at store landsdekkende statistikker ofte ikke viser forskjellene på barnehagekvalitet i Norge. Derfor påpeker han viktigheten av mindre undersøkelser. Den utvalgte kommunen for mine

undersøkelser ligger i Oslo og Akershus. Dette er en fylkeskommune med stor mangel på førskolelærere, og stor utbygging av barnehager de siste årene.

Testkjøringene gjorde meg oppmerksom på at pedagogene ikke ville kunne gi meg presise nok svar på spørreundersøkelsen. Derfor henvendte jeg meg til en styrer i hver av de ni barnehagene med forespørsel om å være med på undersøkelsen. I hver av de 9 barnehagene var det én styrer som da ble mitt utvalg av respondenter. Dette er et relativt lite utvalg, men det representerer det utvalget jeg gjorde, alle kommunale barnehager i en utvalgt kommune. Alle ni styrere besvarte spørreundersøkelsen.

Undersøkelsen ble initiert ved en e-post til respondentene med forespørsel om deltakelse samt informasjon om prosjektet. De jeg ikke fikk svar fra ringte jeg opp per telefon. Spørreskjemaet ble deretter sendt ut til respondentene per epost. Syv sendte det ferdig utfylt tilbake. De to siste styrerne oppsøkte jeg i barnehagene i forbindelse med intervjuundersøkelsen, og spørsmålene ble da utfylt som et strukturert intervju hvor jeg leste opp spørsmålene, og fylte ut etter hvert som styrerne kunne gi meg svar. Denne utfyllingsformen skulle ikke kunne påvirke de innsamlede data.

Frafall kan være et problem i spørreundersøkelser, og i forskningsrapporter blir det gjerne opplyst hvor stor svarprosenten er. Besøksintervju er derfor lurt i mindre undersøkelser, slik som i mitt tilfelle – der dette gjorde at jeg ikke fikk frafall. I en så liten undersøkelse, vil ethvert frafall være alvorlig, og det ville innebære at ikke alle kommunale barnehager i utvalget ville vært representert.

3.3.3 Validitet og reliabilitet

Metodens validitet går først og fremst ut på om undersøkelsen måler det/de begrep den er ment å måle (Ringdal, 2009, s.196). Spørreskjemaets spørsmål er formulert ut fra en solid bakgrunn om målbare kvalitetskriterier, som danner rammer for samhandling og prosesser, og testkjøringene muliggjorde en kvalitetssikring av validiteten i spørsmåls formuleringer. Skjemaet var selvsagt identisk for alle respondentene i mitt utvalg.

Samsvar mellom gjentatte målinger er kjernen i reliabilitetsbegrepet når det gjelder statistikk. Reliabilitet i en spørreundersøkelse går derfor på om gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat. Undersøkelsesmetoden jeg har valgt er en tverrsnittsundersøkelse, og det kan være at arbeidstidsordninger og organisering forandres over tid. Dette kan gjøre at en undersøkelse i samme barnehager på et senere tidspunkt vil avvike noe fra mine funn; for eksempel kan det bli ansatt flere pedagoger i kommunen.

Kvalitetsmessig kontroll av data – som nøyaktige dataregistreringer, søking etter feil og retting av disse – er også viktig for høy reliabilitet. Mye tid gikk med til å sikre at de kvantifiserte dataene var så korrekte som mulig. Jeg kjenner organiseringen av de kommunale barnehagene godt, og har all grunn til å tro at styrerne ga meg svært nøyaktige svar. Derfor mener jeg reliabiliteten i datamaterialet er høyt i den forstand at de speiler disse barnehagenes strukturelle vilkår på det tidspunktet jeg gjorde undersøkelsene.

3.3.4 Analyse

Jeg valgte å gjennomføre en frekvensanalyse, sammen med prosentutregninger og eventuelle mål på sentraltendens for noen av dataene. Stolpediagramma ble her benyttet som grafiske fremstillinger. De bygger på en kategori-variabel, og er enkle å tolke; med tekst i x-akse og y-akse, og en overskrift som beskriver hva diagrammet viser. En grafisk fremvisning av data vil ofte være mer visuelt virkningsfullt enn om man bare setter spørsmål og svar inn i tabell.

Da alle skjemaene var blitt samlet inn, laget jeg først en tabelloversikt over de ulike barnehagenes responser til hvert spørsmål. De fleste svarene behøvde ikke ytterligere etterbehandling. Data jeg jobbet mer med var blant annet antall timer for møter og møteavvikling. På grunn av barnehagenes organisering var det mest nøyaktig å spørre etter antall timer brukt i løpet av en fire ukers periode, da ikke alle møter er på ukebasis. I etterkant ble de konvertert til en representativ ukentlig tidsbruk på møter.

Til analysen ønsket jeg også å regne ut antall timer med full bemanning per dag, på basis av opplysninger jeg fikk gjennom spørreskjema. Antall timer per uke som gikk med til møteavvikling, pauser, ubunden tid, og redusert bemanning på grunnlag av vaktordninger ble regnet ut for hver barnehage. Til slutt delte jeg de ukentlige tallene jeg hadde fått på de fem ukedager. Dette gikk jeg så igjennom flere ganger for å forsikre meg om at det var korrekt. Noen avdelinger hadde flere pedagoger som tok ut ubunden tid, og det gikk mer tid til pauseavvikling. Vaktordningene var også litt forskjellig, men alle hadde 1,5 time daglig med bare en voksen på vakt. For de fleste var dette lagt til oppstart og avslutning av dagen.

Microsoft Excel ble benyttet til innlegging og etterbehandling av dataene. Siden min undersøkelse ikke var så stor gikk dette greit. Hadde spørreundersøkelsen vært stor ville det nok vært hensiktsmessig å bruke statistikkpakker som for eksempel SPSS.

3.4 Intervjuundersøkelse – pedagogers refleksjoner om tilbudet for de minste

Det semi-strukturerte kvalitative intervjuet ble valgt som metode for å få tak i pedagogenes refleksjoner rundt vilkår og egen praksis. Et kvalitativt forskningsintervju er deskriptivt, det vil si at informanten skal beskrive så nøyaktig som mulig hvordan han/hun opplever, føler og handler.

Mens strukturerte intervjuer er formaliserte, med et begrenset antall forhåndsdefinerte spørsmål, er det *semi-strukturerte* intervjuet mer fleksibelt. Det utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann 2009, s.47). Intervjuren har frihet til å formulere spørsmål underveis, og tilpasse disse til konteksten og informanten. Intervjuformen åpner opp for at informantene fritt kan fortelle om de temaer som blir tatt opp, og at forskeren kan komme med oppfølgingsspørsmål. Innenfor fenomenologisk tenkning betegnes denne typen intervju som et *semi-strukturert livsverdensintervju*. Dette er en intervjuform som ligger tett opp til en samtale i dagliglivet, men formålet er å bruke dette i forskningsøyemed.

Intervjuer som dette blir som regel transkribert, og den skrevne teksten og lydbåndopptaket utgjør materialet til den etterfølgende meningsanalysen (Kvale & Brinkmann, 2009,s.47). En slik fremgangsmåte ble benyttet i denne intervjuundersøkelsen.

3.4.1 Utforming av intervjuguide

I denne type intervju er mye av forarbeidet å utforme en god intervjumal. Spørsmålene i intervjuguiden blir retningsgivende for hvilken informasjon man sitter igjen med etter intervjuet, og de blir utgangspunkt for gode oppfølgingsspørsmål. Mitt formål med intervjuene var å få tak i informantenes tanker og følelser omkring de målbare rammene identifisert gjennom spørreundersøkelsen, og hva de tenkte og mente om små barns emosjonelle behov og egen barnehages organisering og praksis.

I utforming av intervjumalen sto egen kjennskap til hverdagen på en småbarnsavdeling sentralt i arbeidet med å finne gode spørsmål. Jeg valgte få spørsmål i intervjumalen, og fokuserte på å identifisere de spørsmål som var viktig for problemstillingen. I alt inneholdt guiden 6 spørsmål som kan leses før *presentasjon av intervjuene* under del 5.2. I ettertid ville jeg jobbet enda mer med intervjumalen, fordi jeg da kunne fått enda mer presis informasjon på enkelte områder.

På samme måte som for spørreundersøkelser er det viktig å ha kjennskap til området man undersøker: “Begrepsmessig kunnskap om temaet for en undersøkelse kan bidra til å skape orden og mening når man utfører og analyserer intervjuene” (Kvale & Brinkmann, 2009, s.103)

Hvis intervjueren oppholder seg i det miljøet der intervjuene foretas, blir hun eller han innført i den lokale sjargong, lokale rutiner og maktstrukturer, og får dermed en følelse av hva de intervjuede snakker om. Dette har i mitt tilfelle vært en styrke, ved at jeg kjente det miljøet jeg forsket på godt.

3.4.2 Utvalg og gjennomføring

Mitt utvalg er valgt etter følgende kriterier:

1. Én pedagog fra hver av de ni barnehagene i spørreundersøkelsen skulle være representert.
2. Informantene skulle ha stilling som pedagogiske ledere, og arbeide på en småbarnsavdeling.
3. Hvis det ikke fantes småbarnsavdeling i barnehagen skulle det være barn under tre år på deres avdeling.

Utover dette kunne barnehagene selv velge hvilke pedagogiske lederne som skulle intervjues.

Det er ikke nødvendigvis slik at refleksjonene fra de ni pedagogene i utvalget vil være identisk eller nokså likt med hva alle øvrige pedagoger i denne kommunen ville svart. Det er heller ikke slik at besvarelsene kan generaliseres til å gjelde alle norske pedagogers følelser og meninger. En slik intervjuundersøkelse kan imidlertid analysere og identifisere trender og forskjeller i pedagogenes refleksjoner om egne vilkår og egen praksis, og gir slik viktige innspill til den totale forståelse og besvarelse av problemstillingen.

Noen barnehager fikk forespørsel om deltakelse gjennom styrer som jeg hadde etablert kontakt med per epost eller telefon, andre barnehager besøkte jeg personlig med forespørsel til styrer, slik at jeg fikk møte den som skulle intervjues på forhånd. I ettertid ser jeg at intervjuene med de informantene jeg på forhånd hadde møtt ble de lengste og beste.

I oppstarten av masteroppgaven sendte jeg søknad til NSD, som godkjente igangsettelse av prosjektet. Etter deres retningslinjer fikk alle informanter et samtykkeskjema som redegjorde for godkjenningen, formålet, veileders navn og telefon, og hvordan informasjonen ville bli brukt både under arbeidet, og i ettertid. Dette skrevet ble gitt informantene i god tid før intervjuene, personlig eller på mail, og alle samtykket til intervjuet. Jeg opplevde allikevel at en informant trakk seg, og måtte erstattes.

I mine intervjuer valgte jeg å følge traktprinsippet på samme måte som i spørreundersøkelsen. Jeg valgte å starte intervjuet med å lese opp de mer faktabaserte svarene fra spørreskjemaet. Ved å gjøre dette kunne jeg også sjekke om pedagogene hadde innsigelser til styrernes svar. Dette skjedde ikke. Fra denne åpningen som jeg opplevde var en god start kunne jeg gå videre til meningsspørsmålene. Selve intervjuet foregikk ved at jeg personlig avtalte dag og klokkeslett, og dro ut i barnehagene. Intervjuenes varighet var forskjellig, noen bare ca. 30 min., det lengste nesten en time. I gjennomføringen gjorde min fortrolighet til feltet det lett å skjønne hva informantene snakket om, og jeg kunne komme med gode oppfølgingsspørsmål som kunne utdype hvorfor intervjupersonene opplever og handler som de gjør.

Jeg brukte diktafon ved alle intervjuer, og transkriberte alle intervjuer fortløpende, de fleste samme dag. Jeg skrev lite under intervjuene, men under noen av dem lagde jeg små notater. Disse notatene var stikkord som indikerte mimikk og gester informanten gjorde under opptakene. Å bruke diktafon gjorde meg friere til å holde samtalen i gang, og jeg kunne se på den jeg intervjuet som i en samtale. Ved å høre meg selv i etterkant av hvert intervju, ble jeg også oppmerksom på hvordan jeg selv håndterte rollen som intervjuer. Dette var nyttig, og gjorde at jeg kunne korrigere min rolle til å være mer aktiv eller passiv, for å oppnå mer og bedre informasjon fra informantene.

Mellommenneskelige dynamikk er vesentlig for at et semi-strukturert intervju skal bli godt. Intervjueren og informanten vil agere overfor hverandre og påvirke hverandre. Selv om jeg på forhånd hadde reflektert omkring etiske problemstillinger i intervjusituasjonen som informantens personlige grenser og mulig utrygghet og prestasjonsangst, opplevde jeg intervjusituasjonene som krevende. Et intervju hvor ønsket er at informanten skal være personlig handlet mye om tillit. Jeg jobbet derfor mye med å få til en avslappet atmosfære. Det var effektivt å starte hvert intervju med å presisere hva jeg ønsket med intervjuene, og at det ikke fantes noen riktige eller gale svar.

På den andre siden opplevde jeg at informanter gjerne ville sette ord på problemområder i egen hverdag. I denne intervjuformen kommer man gjerne tett på informantene, og for noen blir det en etterlengtet anledning til å snakke om hvordan man *egentlig* opplever sin egen hverdag. Ved ett tilfelle ønsket en informant å slå av diktafonen før enkelte følelser og meninger ble utdypet. Dette ble tillatt, men informasjonen ble ikke tatt med i oppgaven – kun brukt for å forstå kontekst. Flere var skeptiske til å få intervjuet tatt opp på diktafon, selv om de på forhånd hadde samtykket til dette. I transkriberingen opplevde jeg å komme over uttalelser som det kan være uheldig for informantene at blir skriftlig dokumentert. Dette er et etisk dilemma, og jeg fikk den erfaringen at en så nærgående intervjuform bør behandles med forsiktighet særlig i forhold til mer sårbare grupper.

3.4.3 Validitet og reliabilitet

Validitet handler om gyldigheten av de resultatene jeg presenterer. I et samtaleintervju er det lett å influere informantene med egne forståelser. Jeg var derfor påpasselig med ikke å gå inn i diskusjoner, eller på annen måte formidle egne meninger. Under intervjuene gjentok jeg derfor ofte deler av det informantene sa for å forsikre meg om at jeg hadde oppfattet deres utsagn riktig (Kvale & Brinkmann, 2009). Oppfølgingsspørsmål ble også brukt for å sikre validitet.

Reliabiliteten i en intervjuundersøkelse blir helt klart bedre ved å bruke diktafon. Det er umulig å få skrevet ned alle setninger om man bare tar notater. Det kan også være at det som blir skrevet ned i stikkordsform senere lett kan tolkes av hva man tror man hørte. Informantene benyttet egne ord på det de følte og mente. Jeg har lagt vekt på å bruke informantenes egne sitater, og ikke egne vurderinger og tolkninger, i presentasjonen av dataene.

3.4.4 Analyse

I tråd med hermeneutikken, blir hvert utsagn betraktet og fortolket ut fra den kontekst, den diskurs og det verdenssyn det ble uttalt i.

3.4.4.1 Transkribering

Jeg valgte å transkribere intervjuene fortløpende, og gjerne umiddelbart etter endt intervju, for å kunne beholde noe av stemningen.

Opptakene fra diktafonen ble skrevet ned slik de ble sagt, setning for setning. Jeg har imidlertid omformet ordlyden til et mer skriftlig språk i oppgaven. Dette har jeg gjort av hensyn til informantenes anonymitet. Flere av informantene ville kunne identifiseres i en tekst skrevet rett av fra transkripsjon, hvor talemåter, og dialekter er lett gjenkjennelige. Det ordrette transkriberte språket fra muntlig tale kan i tillegg fremstå som forvirrende, og i noen tilfeller kan språk som er muntlig skrevet til og med gi indikasjon på et svakt intellektuelt nivå på de som er blitt sitert (Kvale & Brinkmann, 2009).

Kvale tar opp problemer knyttet til å lage muntlige setninger om til godt skriftlig språk, uten å legge andre meninger i det enn det informanten har sagt. Jeg har forsøkt å gjøre så lite forandringer som mulig i setningene. Kvale mener at det ikke finnes noen korrekte svar på hva en korrekt transkripsjon er (Kvale & Brinkmann, 2009, s.194). Det vil alltid også være etiske spørsmål når det gjelder transkribering, og noen uttalelser er derfor ikke med.

Informantene blottla egne meninger og følelser om hvordan de opplevde vilkår for sin egen pedagogiske hverdag; gleder og sorger. Jeg er derfor forsiktig med sitater som kan gjøre at de blir gjenkjent, for eksempel vil sitater av typen “det løper 15 barn omkring” være endret til “det løper mange barn omkring” dersom tallet 15 kan røpe informantens barnehage. Jeg har også satt uttalelsene deres sammen slik at de uttaler seg under samme overskrift i helt tilfeldig rekkefølge. Det vil derfor være svært vanskelig å identifisere hvilken informant som uttaler seg. Jeg har også valgt ikke å presentere hver enkelt av dem med informasjon om hvor lenge de har jobbet i barnehage, spesifikk videreutdanning og annen informasjon av personlig karakter.

3.4.4.2 Meningsanalyse

Jeg valgte å starte analysearbeidet med å lage kategorier utfra de seks spørsmålene i intervjuguiden. Ved gjennomlesning av de transkriberte intervjuene ga jeg hver kategori en fargekode, og merket hvert spørsmål og tekst som vedrørte spørsmålet med samme farge. Fordi et slikt intervju hopper litt i tema, og ulike tema går litt inn i hverandre, er det utfordrende å forsøke å gruppere informasjonen i gjensidig utelukkende kategorier.

Neste steg var å analysere det jeg hadde funnet under de forskjellige kategoriene. Etterhvert oppnådde jeg en viss oversikt over like og ulike meninger og følelser hos informantene. Siden intervjuene etter transkribering ble et stort antall sider skrevet tekst, er det ikke plass til fullstendige transkriberinger i oppgaven. Det er derfor valgt ut noen sitater som representerer de ulike identifiserte holdninger, meninger og følelser – sagt på litt forskjellig måte og med forskjellig ordlyd. I analysen har jeg også laget egne setninger fra transkriberingene hvor jeg har laget en del setninger som for eksempel; “tre informanter sa at de fikk dårlig samvittighet (...)”, “to informanter likte best aldersblandede grupper”. Disse vil bli brukt i presentasjonen over resultater av intervjuene.

I analysen fant jeg også mange uttalelser som gikk på temaet foreldresamarbeid, noe jeg ikke hadde spørsmål om i utgangspunktet. Noen få av disse er likevel inkludert, og sammenfattet til slutt i presentasjonen. Samarbeid mellom de forskjellige arenaer som danner barnas oppvekstmiljø er viktig, da dette danner grunnlag for barns totale emosjonelle behov.

4. Systematisk oversikt over emosjonell utvikling og behov hos 0-3-åring

4.1 Teorier om utvikling av emosjoner

Emosjonsforskning er et stort tema. For å forklare emosjonell utvikling i sped- og småbarnsalder er det flere teorier som kan gi innblikk i vilkår for en god utvikling. Emosjoner og temperament er to psykologiske fenomener som henger sammen når man skal forstå emosjoner, og temperament vil kunne spille inn ved regulering av emosjonene (Smith & Ulvund, 2004). Hvilke emosjonelle behov et barn i 0-3 års alder har vil avhenge av temperament, men også det enkelte barns *kognitive utvikling* som i stor grad vil styre hvilke forutsetninger et barn har for å regulere emosjoner. Å forstå barns forutsetninger vil igjen virke inn på forventninger til hva barnet kan mestre. Det kan være stor forskjell på hvor barn befinner seg kognitivt, eller motorisk når de ett, to og tre år, og det er individuelle forskjeller som går på modning. Barn med sårbarheter som har med biologiske eller miljømessige forhold å gjøre, vil bl.a. kunne trenge andre vilkår for en god emosjonell utvikling. Barn modnes derfor forskjellig, har forskjellig temperament, og forskjellige forutsetninger (Lindahl, 1999).

Det vil være vår forståelsesramme som avgjør vårt syn på barns behov, og hvordan vi ser det lille barnet. Pedagogiske teorier vil ha bakgrunn i vitenskapelige overveielser samt hvilket menneskesamfunnssyn og mer filosofiske overveielser som er gjort. Utviklingsoppfattelse og pedagogisk oppfattelse forenes derfor i pedagogisk praksis. Hvilket teoretisk ståsted vi har legger grunn for vår oppfattelse av hva utvikling er, dens årsaker eller drivkraft og dens betingelser. Den moderne utviklingspsykologien, og den forståelse vi i dag har av emosjonell utvikling bygger på flere viktige psykologiske studier av menneskelig utvikling. Utviklingsteorier og psykologiske teorier er derfor viktig for å få en forståelse av hvilke forutsetninger som vil styre et godt samspill mellom barn og pedagoger, og barna imellom. Historisk tilbakeblikk på teorier kan gi et klarere bilde av hvordan den forståelsen vi har i dag er vevd sammen med tidligere teoretikers syn på emosjonell utvikling hos små barn (Egeberg et.al., 1994).

Tidligere teorier bygde på en annen forståelsesramme av barnet, enn den de fleste teoretikere deler i dag. Den moderne utviklingspsykologien, og dagens forståelse har utviklet seg gjennom en stadig utvikling av nye teorier, og samfunnets syn på barnet. Mange teorier har blitt modifisert, og det kan være nyttig å forstå hvordan de teorier vi bruker i dag har oppstått som en følge av forandringer og ny forskning. Min teoretiske forståelsesramme for min problemstilling vil imidlertid være begrenset til det utvalget jeg presenterer i dette kapitlet.

4.2 Et historisk tilbakeblikk på sentrale teorier om emosjonell utvikling

4.2.1 Psykoanalytiske teorier

Psykologisk teori er viktig for å gi en forståelse av barns forutsetninger for samspill i en kontekst, som i barnehagen vil handle mye om vilkår. Psykoanalytiske teorier så barns utvikling på en ganske entydig og annerledes måte enn senere utviklingsteorier. Allikevel er de brukt også i dag i en mer modifisert versjon (Egeberg et.al., 1994), og det er nyttig å forstå disse teoriene for å kaste lys over den forståelsen vi i dag har av barn, og emosjonell utvikling.

Rundt 1900-tallet fikk psykoanalytiske teorier sitt gjennombrudd. De inneholdt både metoder for behandling av psykiske lidelser, og psykologiske teorier utviklet av Sigmund Freud og hans elever. Et psykoanalytisk perspektiv på utvikling ble dermed det som skulle bli gjeldende i flere ti-år, og teoriene har på en måte “satt” seg i psykologisk og pedagogisk tenkning om enn i modifiserte utgaver. Teoriene går i stor grad ut på at mennesket er styrt av ubeviste krefter. Og at menneskets mål dypest sett er å leve etter lystprinsippet.

4.2.1.1 Freud og Erikson: Forsvarsmekanismer og økologi

Freuds personlighetsmodell er en beskrivelse av dynamikken mellom tre strukturer som han kalte Det’et, Jeg’et, og Over-jeg’et. Barnet ble i hans teorier på en måte avpersonifisert i den forstand at mennesket ble et atferds vesen mer enn et handlingsvesen. Forståelsen av utvikling var i stor grad bunnet i en tro på at det ubevisste styrer våre handlinger og opplevelser (Egeberg, et.al., 1994).

Angsten og forsvarsmekanismer fikk en stor plass i teoriene, og barnets egne drifter, og jeg’et oppfattelsen ble sett som det som styrte utfallet av samspill med foreldre. Freuds tid, og opp til 60-årene var da også preget av dette synet, og derfor ga foreldre barna normer og regler på en autoritær måte. Over-jegget er beskrevet som samvittigheten som skulle styre barn til å ta de rette valgene på bekostning av indre impulser og drøfting. Barn skulle sees, ikke høres.

Freuds forskning av barns emosjonelle utvikling og behov kan i dag betegnes som svært retrospektiv, ved at voksnes psykiske problemer ble beskrevet, og analysert utfra opplevelser i barndom. Observasjoner av barn var nærmest fraværende på Freuds tid. Hans beskrivelser er biologisk betonet, og han så også emosjonell utvikling som noe som først og fremst foregikk gjennom faser som ble styrt innenifra barnet (Egeberg, et.al., 1994).

Erik Homburger Eriksons teorier bygger i høy grad på Freuds teorier, men sees som en videreutvikling av dem. Erikson vektlegger det han kaller “økologien” en stor viktighet. Dette

innebærer at han la vekt på hvordan menneskets tilpasning og samspill er med omgivelsene, og derved tilførte han et mer psyko-sosialt synspunkt enn Freuds såkalte psykoseksuelle innenfor psykoanalysen. Erikson vektlegger også individets identitetsdannelse på en litt annen måte enn Freud. Hos ham er ego'et den indre-psykiske regulatoren som angår selv-opplevelsen, men også andres opplevelse av en selv. Erikson så det lille barnet som et sosialt vesen, og omtaler hvordan samfunnet påvirker det, men han omtaler ikke barnets muligheter til selv å påvirke sine omgivelser. Dette er svært forskjellig fra dagens tanke om barnet som påvirker av sitt miljø.

Erikson la i tillegg stor vekt på lekens betydning for barns følelsesmessige velbefinnende. Leken mente han kunne kompensere for angst, og han så derfor leken også som et terapeutisk verktøy. Erikson mente at barn leker av funksjons lyst, fordi de er nysgjerrige og fordi leken gir følelsesmessig tilfredsstillelse. Hans syn på utvikling, og lek ble som i Freuds psykoanalytiske tenkning også svært biologisk skissert. Stadier av lek på forskjellige alderstrinn har vært pensum for førskolelærere, og sammen med andre teorier av lek stadier har dette dannet vårt syn på barns evner til lek på forskjellige alderstrinn. Dette har kanskje gjort at det har tatt tid å anerkjenne og se at barn helt ned i ettårsalder faktisk leker på sine premisser.

Som i Freuds teorier fremholdt også Erikson biologisk mors betydning for spedbarnet, og at hennes omgang med barnet, og kvaliteten og omfanget ville legge grunnlaget for mulighetene barnet hadde for god utvikling. I tillegg måtte mor være forankret i en kosmisk tro som ikke bare var å tro på seg selv som mor, men også som kvinne. Forventninger til barnet, følelser i svangerskapet og forløpet i fødselen ble tillagt stor betydning for morsevnen. Barnet skulle først og fremst utvikle det som ble kalt en objekt-relasjon til den voksne, dvs. et gjensidig, kjærlig, givende, og respekterende forhold.

Atferdsmessige og følelsesrelaterte problemer ble først og fremst knyttet til en dårlig oppdragelse, og viktigst å lære for små barn på denne tiden var at det måtte skjønne at man må yte for å få. Barn måtte derfor ikke overbeskyttes, men tåle å møte frustrasjoner. Det var en viktig del av oppdragelsen at barn ikke fikk alt de ønsket seg umiddelbart. Barnestell fra 60-årene, og en lang periode fremover ble preget av dette synet på oppdragelse, derfor matet og stelte man barn veldig skjematisk. Barn kunne bli "bortskjemte" om man ga etter for ofte, og barn hadde bare godt av å skrike litt før de fikk dekket sine behov. En annen fallgrube det ble advart mot var at mødre brukte barna til å dekke egne følelsesmessige behov. Med ny forskning om barn i døgninstitusjoner (Bowlby, som jeg kommer til senere i kapitlet) ble det sterkt advart mot institusjonaliseringens farer for barns emosjonelle utvikling (Egeberg et.al., 1994).

I pedagogisk sammenheng er Erikson blant annet tatt til inntekt for *vekstpedagogikken* og den svenske *dialogpedagogikken*. Begge disse legger stor vekt på lekens betydning og ble i

barnehagesammenheng betydningsfulle for forståelsen av barns utvikling. I sistnevnte er Piagets teorier integrert i Eriksons teorier (Lindahl, 1999).

4.2.1.2 Piaget: Kognitiv utvikling i stadier

Jean Piaget (1896-1980) var biolog og filosof. Piaget (1952 I Egeberg et.al. 1994)) vektla ikke barns emosjonelle utvikling som sådan, men mente at følelser fungerer som *drivkrefter* i kognitiv endring (Lindahl, 1999). Hans teorier om barns kognitive utvikling er også preget av et biologisk utgangspunkt for utvikling. Han trodde som psykoanalysens teoretikere at barn ikke hadde noen jeg-oppfatning i begynnelsen av livet. Som de fleste andre i sin samtid så han utviklingen som stadier. Stadietenkningen følger en kulturell universell og invariant sekvens. Med dette menes at hvert barn går gjennom stadier i nøyaktig samme rekkefølge, uansett hvilket miljø eller kultur han eller hun vokser opp i (Smith & Ulvund, 2004, s.304).

Piagets forskning har betydd mye for hvordan vi tenker oss kognitiv utvikling i de første barneårene, men hans forskning var først og fremst observasjoner av egne barns utvikling, og senere forskning viser at det ikke er hensiktsmessig å bruke bare stadier som kunnskapsgrunnlag for å definere barns utvikling. Piaget delte i sine stadieteorier om kognitiv utvikling dette inn i alder slik; det sensomotoriske (0-2 år), det pre-operasjonelle (ca.2-7 år), det konkret-operasjonelle (ca.7-11 år) og det formal-operasjonelle (11 år+). Disse stadiene er igjen forklart i perioder innenfor stadiene.

Den sensomotoriske alderens siste periode er fra 18-24 mnd. og blir betegnet som en viktig periode ifølge Piaget (1952). Barnet blir i stand til å forstå årsakssammenhenger, og utvikler evne til å lage seg et indre forestillingsbilde av gjenstander og hendelser som ikke er umiddelbart tilstede. Dette er det som i hans teorier blir kalt *objektpermanens*, noe som betyr at barnet nå evner å oppfatte at mennesker, steder og gjenstander eksisterer uavhengig av andres atferd (Smith & Ulvund, 2004, s.306).

Mange forskere har testet Piagets teorier om objektpermanens. De fleste avviser at dette stemmer, og at barn langt tidligere har denne evnen. Flere har også gjennomført studier som viser at måten objekter gjemmes på har betydning for om barn viser denne evnen. Smith & Ulvund (2004) hevder at det i dag er slik at de fleste forskere på feltet tror at hukommelse også spiller inn, og at små barn organiserer representasjoner av hendelser gjennom rekkefølgen av hendelser, noe som gjør at de kobler det som skjer til en forventning om det neste som skal skje. Derfor er forutsigbarhet og gjenkjennelse viktig for de minste barna. Piagets teorier er til tross for kritikk allikevel blitt stående

som svært gjeldende i pedagogiske utdanninger, og barnehagepedagogikk kan sies også i dag å være preget av Piagets tenkning.

4.2.1.3 Mahler: Symbiose og separasjon

Margaret Schönberger Mahler (1897 - 1985), som var en ungarsk-amerikansk barnepsykiater og psykoanalytiker er også kjent for de fleste innen pedagogisk tenkning. Hun forsket først og fremst på barn med psykiatriske problemer, og var opptatt av barns forhold til omsorgsgiver. Hun beskrev barns utvikling som at de skulle “støpes i en form”, preget av forholdet mor-barn. Samtidig mente Mahler at barnet utviklet en selv-representasjon av seg selv de første 3 årene av livet. I begynnelsen ville det da ifølge hennes teorier ikke kunne skjelne mellom det indre og det ytre, eller mellom selvet og objektet. Mahler (1975 I Egeberg et.al. 1994)) bruker begrepet *symbiose* til å beskrive sammensmelting av barn og mor. Dette betyr at barnet i den første tiden etter fødselen ikke ville kunne skille psykisk sett mellom objekt og selv (moren og seg selv). Etter hvert utvikles separasjonsprosessen hvor barnet blir et mer og mer selvstendig individ. Det var etter Mahlers syn særlig selvreguleringsevne som ville kunne drive utviklingen fremover mot selvstendighet.

Mahler mener også at motorisk utvikling sammenfaller med indre psykiske opplevelser. Hun mente at siden spedbarn og småbarn ikke har talespråk, og uttrykker seg gjennom kroppsspråket måtte det være slik. Mahlers teorier er inndelt i faser for utvikling, og bygger på Freuds og Eriksons stadier. Disse stadiene er da først og fremst forklaringer på avhengighet og selvstendighet i 0-3 års alder utfra et psykoanalytisk ståsted.

4.2.2 Darwins bidrag til å forstå emosjonenes utvikling

Den aller første kommunikasjonen et lite barn har er gjennom gråt og mimikk. Dette er barnets første “språk”, og det gir en effekt på omgivelsene, og barnet lærer om det blir hørt og sett. Darwin var en av de første man kan si forsket på barns emosjonelle uttrykk for å forstå hvordan emosjonell utvikling foregår tidlig i livet. Han forsket riktignok bare på sin egen sønn, men utfra dette mente han barn på et svært tidlig tidspunkt forstår omsorgspersoners følelser. Han mente også å kunne se på ansiktsuttrykk hos sønnen at allerede rundt ettårsalder ville han forsøke å lese i ansiktene hos voksne etter anerkjennelse og trøst, og selv vise uttrykk for empati ved ansiktsuttrykk når voksne var lei seg. Darwin mente derfor at emosjonene har en adaptiv funksjon ved at de spiller en avgjørende rolle for barns tilpasning til miljøet.

Darwins observasjoner av sin egen sønns ansiktsuttrykk er bidrag til å forstå barns tidlige emosjonelle tilstander. Hans bidrag er samlet i boka “*the expression of the emotions in man and animals*” (1872). Han skrev også dagbøker over sønnens ansiktsuttrykk i forskjellige situasjoner.

Som vitenskapelig metode er dagbøkene ikke å betrakte som forskning, men de har vært en viktig kilde for senere teoridannelser, og i så måte er hans nedtegnelser blitt viktig for ettertiden.

Darwin mente som utgangspunkt at hvis det finnes biologisk bestemte adferdsmønstre som er felles for alle mennesker, vil disse sees i barns tilpasninger i dets naturlige miljø. Darwin mente det finnes syv emosjonelle tilstander som er ledsaget av ansiktsuttrykk hos spedbarn. Han mente særlig det han betegnet som de grunnleggende emosjonene; ubehag, sinne, glede, sorg og avsky ikke er basert på læring. De mer komplekse emosjonene mente han kunne være påvirket av sosial og kulturell variasjon. Særlig mente han at imitasjon var et grunnlag for læring av følelsesuttrykk. Det er uvisst om det slik Darwin antok eksisterer et differensiert sett av emosjoner som er der allerede fra fødselen, eller om det utvikles i samvirke med miljøet.

4.2.2.1 Izard: Differensierte emosjoner

Izard (1978) har en teori i tråd med Darwin om "*differensierte emosjoner*". Han bygde sine teorier om tidlig emosjonell utvikling på at ulike mønstre i ansiktsuttrykk er det som først og fremst identifiserer emosjonene hos mennesket. Det er vektlagt og forsket på dette innen en rekke teorier hvor dette som oftest betegnes som observasjoner av ansikt-til-ansikt samspill mellom barn og voksne. I teorier om differensierte emosjoner vil metoder for måling av ansiktsuttrykk og inndeling av kategorier av uttrykk som da forstås som uttrykk for følelser bli brukt. Flere metoder finnes for dette, og en av dem er Izards (1978) egen metode som har navnet MAX (Maximally Discriminative Facial Movement). Denne forskningen er eksempler på hvordan man beskriver ansiktsmønstre og scorer ansiktsuttrykk hos spedbarn (Egeberg, et.al 1994; Smith & Ulvund, 2004).

4.3 Tilknytningsteoriene

På 1950- og 1960-tallet begynte psykologer og psykiatere å foreta flere direkte observasjonsstudier av tilknytningsrelevant atferd hos spebarn og småbarn. I tråd med Darwins tenkemåte, begynte det å forskes på tilknytningssystemet hos små barn. Med tilknytningsteoriene ble fokus på barns emosjonelle behov større. Den psykoanalytiske tenkningen med sterk morssentring gjorde at tilknytningsforskningen, og teoriene først sentrerte seg om mor som primæromsorgsgiver. Det var først og fremst mor som ble betegnet som barnets trygge base for eksplorering av omgivelsene.

Tilknytning kan defineres som *det emosjonelle båndet* som utvikles mellom spedbarnet og dets omsorgsgiver (Bowlby, 1988). Med morssentring fra både Freud og andre teoretikere var *tilknytning* den gang et mye snevrere begrep. I dag ser vi tilknytning utvidet til noe mer enn bare én person, og omsorgsgiver er den som gir omsorg enten det er i familie eller i dagomsorg.

4.3.1 Bowlby og Ainsworth: Adskillelse og fremmedsituasjon

Psykoanalytikeren Bowlby (1907-1990), og det samarbeidet han fikk med utviklingspsykologen Ainsworth (1913-1999) skulle få en stor betydning i etterkrigstiden for hvordan barns psykologiske behov ble satt på dagsorden. Undersøkelser av barndom i institusjon ble gjenstand for en ny forståelse av barns behov når det gjaldt tilknytning for god mental helse. Bowlbys studie av institusjonbarn ble publisert i 1951 i regi av Verdens helseorganisasjon (WHO). Dette førte til en sterk advarsel om å sende barn på institusjon, og familiens og særlig mors omsorg ble vektlagt som avgjørende for psykisk helse (Smith, 2002; Thuen, 2008). Et uttrykk fra denne undersøkelsen er “maternal deprivation” et begrep som kan oversettes til “manglende morsomsorg”. Bowlbys syn på mor som eneste alternativ til en god emosjonell utvikling frem til to års alder, har senere blitt kritisert. Forskning på tilknytningsatferd og fremmedfrykt, har vist at barn tidlig knyttet seg til flere. Rutter (1981) har kritisert Bowlby for å tenke for snevert om barns evne til å knytte seg til flere. I hans bok *“Maternal deprivation reassessed”* omtaler han egne undersøkelser som viser at fra 18-måneders alder var få barn (13 %) tilknyttet bare en person, noen barn mener han har så mange som fem eller flere tilknytningspersoner.

Bowlby så barns følelser først og fremst som en biologisk funksjon som beskyttet barnet mot farer, men tilknytningsteoriene særlig gjennom samarbeidet med Ainsworth førte til at forskningen også dreide seg om barns psykologiske behov. Forskning på barns utvikling ble mer prospektiv ved at en rekke forskere begynte å studere barn i sitt eget miljø. Dette gjorde at man begynte å få en større forståelse av barns utvikling og behov (Smith, 2002). Mens Bowlby opprinnelig fokuserte på tilknytningens generelle funksjoner og utviklingsforløp, kan man si Ainsworth interesserte seg for de mer individuelle forskjellene hos barn og voksne, og hvordan dette påvirket samspillsituasjoner (Ainsworth, 1978). Hun la vekt på både ulikheter i barns personlighet, men også omsorgsgiveres forskjellighet når det gjaldt sensitivitet og emosjonell tilstedeværelse i samspill. Ainsworth mente at individuelle forskjeller i trygg baseadferd dannes som en følge av variasjoner i omsorgspersonenes evne til å tolke og reagere på barnets signaler (Smith 2002, s.123).

Bowlby (1969) ble også etterhvert opptatt av betydningen av å ha flere tilknytningsforhold. Flere empiriske studier bekreftet etter hvert at de fleste barn er tilknyttet mer en person allerede i første leveår (Ainsworth 1967, Schaffer & Emmerson 1964). På bakgrunn av egne empiriske observasjoner og ulike vitenskapelige teorier formulerte Bowlby en hypotese om at mennesker deler et medfødt, biologisk betinget behov for å knytte seg til andre mennesker. Hans teoretiske grunnlag for denne hypotesen var en syntese av psykoanalytisk, etologisk, læringsteoretisk, utviklingsbiologisk og systemteoretisk tenking (Klette, 2007). I dag er både utviklingspsykologi,

kognitiv psykologi og nevrofysiologi blitt inkorporert i tilknytningsteoriene, og det forskes stadig på tilknytning.

Samarbeidet med ekteparet Robertson om observasjoner av barn på sykehus og i fosterhjem utgjorde et vesentlig empirisk grunnlag for tilknytningsteorien (Robertson & Bowlby, 1952; Robertson & Robertson, 1987). Studiet av reaksjonene etter adskillelse fra foreldrene ble innen tilknytningsteorier kalt “*adskillelsessyndromet*”. Fasene i teorien om “atskillelsessyndromet” følger et mønster hvor; protest, fortvilelse og benektning er sett som vanligst. Disse fasene ble beskrevet i studiene av barnehjemsbarn, og ble observert som etterfølgende reaksjoner på atskillelse som hadde vart lenge, uten at barnet hadde fått en alternativ tilknytningsfigur.

Barn som ikke ble knyttet til omsorgspersoner i døgninstitusjoner kunne ved senere oppfølgingsstudier observeres med alvorlige psykiske forstyrrelser. Disse viste blant annet at langvarige atskillelser fra de nærmeste i løpet av de tre første leveårene, utsatte barnet for fare for problemer med å knytte dype følelsesmessige bånd senere i livet. Det var særlig etologien, som mente pregning og læring finner sted innenfor en avgrenset periode tidlig i livet, og senere er lite modifiserbare, og psykologen Harry Harlows forsøk med rhesusaper (Harlow, 1958), som inspirerte Bowlby. Dette var derfor noe av grunnlaget til å utvikle en teori som kunne forklare effektene av separasjon og fravær fra morsfiguren (Smith, 2002).

Bowlby hentet samtidig støtte til sine ideer fra psykoanalysens syn på at tidlige erfaringer vil danne grunnlag for senere erfaringer og utvikling. I tilknytningsteoriene blir det også vektlagt hvordan tidlige relasjoner er grunnlag for senere samspill, og dette er viktig for å forstå sentrale psykologiske krefter i tilknytningsatferd. Bowlby (1969) mente tilknytning og vedlikehold av relasjoner vil være avgjørende for barns psykiske helse.

4.3.1.1 Fremmedsituasjonen

Da Ainsworth inspirert av Bowlby publiserte en stor undersøkelse gjort ved John-Hopkins universitetet i Baltimore kalte hun publikasjonen “fremmedsituasjonen”. Her forklarer hun i detaljerte beskrivelser hvordan hun og medarbeiderne observerte barnas atferd i den 25 minutter lange fremmedsituasjonen (Ainsworth & Wittig, 1969). Fremmedsituasjonen er en metode utviklet innen tilknytningsteorien, og består av åtte episoder som blir observert under kontrollerte betingelser. Metoden er basert på observasjoner av reaksjoner ved atskillelse og gjenforening med primæromsorgsgiver. De tre opprinnelige typene tilknytning i fremmedsituasjonen var: Type A. Utrygg tilknytning, engstelig og ignorerende, Type B. Trygg tilknytning og Type C. Utrygg tilknytning, engstelig og ambivalent (Smith og Ulvund, 2004).

Innen tilknytning kan man si at forskere har brukt fremmedsituasjonen mye, og den betegnes som en valid metode. Flere kategorier, og underkategorier er lagt til, men noen barn lar seg vanskelig kategorisere. Det er også reist kritikk av metoden ved at forskere har hevdet at individuelle forskjeller i fremmedsituasjonen også kan forstås som temperamentsbaserte forskjeller i affektive responstendenser (Smith, 2002, s.72). Det kan også være at et barn har trygg tilknytning til en omsorgsperson, men utrygg tilknytning til en annen.

Den såkalte Q-sort metoden er i dag en av flere alternative måter å vurdere tilknytningstrygghet på i spedbarnsalder. Med denne metoden som ble utviklet av Waters & Deane, (1985) måles tilknytningsrelevant atferd i hjemmemiljøet, og metoden går ut på at det er et sett av spørsmål som består av 90 utsagn. Disse utsagnene er trykt på hvert sitt kort, og er ment å dekke et spekter av aktiviteter som enten reflekterer trygg base eller atferd forbundet med dette. Skåringen skjer ved hjelp av dataprogram som blir en kriterieprofil. Et barns trygghetsskåre uttrykkes da som korrelasjonskoeffisienten mellom observatørens sortering og kriteriesorteringen.

Som Smith påpeker er det uheldig om bare fremmedsituasjonen blir brukt i klinisk sammenheng. Kvalitet på tilknytning er *ikke* det samme som generell sosioemosjonell fungering. Den måler ikke barnets temperament, spennet i affektuttrykket, frustrasjonstoleranse eller mestring av stress. Den måler kvaliteten på tilknytning først og fremst ved at man vurderer hvordan et barn bruker tilknytningspersonen som trygg base (Smith, 2002, s.200-201).

4.3.2 Tilknytning som relasjoner

Relasjoner er et begrep som ofte har med nærhet og følelser å gjøre. Bowlby la vekt på at tilknytning er forbundet med følelser. Mange av de mest intense emosjonene som barn opplever, oppstår nettopp i forbindelse med dannelsen, vedlikeholdet og forstyrrelsen av tilknytningsrelasjoner.

Tilknytning sett som relasjoner kan også kalles *sosiale samspill*. I sin *bioøkologiske modell* skiller Bronfenbrenner (1979) mellom såkalte *proksimale* og *distale prosesser*. De proksimale prosessene omfatter spesifikke samspillsformer mellom barnet og en voksen. Barns temperament, miljø og i hvilken sinnstilstand den voksne befinner seg er eksempler på distale prosesser som også spiller en rolle når det gjelder kvaliteten på samspillet. Smith (2002) viser til Bronfenbrenner (1979), og Morris (1998) for å få frem teorier som belyser at også andre mer distale faktorer kan influere på den omsorg som foreldre og andre voksne gir. Smith (2002) mener respons fra den voksne er den viktigste faktoren på samspillet med små barn, men at samtidig alle faktorer i vekselvirkning vil spille inn. Bronfenbrenners (1979) bioøkologiske modell har betydd mye for tanken om at det aldri

er bare en, men flere faktorer som vil spille en rolle når det gjelder emosjonell, og all annen utvikling.

4.3.2.1 Tilknytningsbånd, hengivenhetsbånd, tilknytningsatferd og tilknytningssystemet

Innen tilknytningsteoriene er et *tilknytningsbånd* den følelsesmessige tilknytningen i en relasjon. Dette er som Smith (2002, s.25), påpeker et begrep som er forskjellig fra tilknytningsatferd og tilknytningssystemet. *Tilknytningsatferd* forstås som handlinger som fremmer nærhet til en omsorgsperson for å oppnå for eksempel trøst eller beskyttelse. *Tilknytningssystemet* er det som organiserer barnets tilknytningsrelevante atferd.

I tilknytningsteoriene er *emosjonelle behov* beskrevet som noe mer enn bare å inneha tilknytning til noen. Tilknytningens kvalitet, som i stor grad bestemmes av omsorgspersoners evne til å gi omsorg er derfor beskrevet som viktig. En god *kvalitet* på tilknytning er avhengig av blant annet sensitiv, responderende, kontinuerlig og forutsigbar omsorg. Det blir derfor også vektlagt omsorgsgiveres individuelle forskjeller og omsorgsevner. Smith (2002, s. 28) beskriver derfor Howes og medarbeideres (2000) tre kriterier for å identifisere emosjonelt tilgjengelige tilknytningspersoner utenfor familien;

- 1.De må kunne gi fysisk og emosjonell omsorg
- 2.Kunne sørge for kontinuitet og konsistens i barnets liv
- 3.Ha en emosjonell investering i barnet

Tilknytningsbåndet kan i følge Smith (2002) også defineres som den tiltrekningen et individ har til et annet menneske. Tilknytningsbåndet vil imidlertid være avhengig av individegenskaper som dreier seg om barnets evne til hengivenhet og kjærlighet til spesielle utvalgte mennesker (Ainsworth 1989). Tilknytningsbåndet blir derfor beskrevet som ett av flere typer *hengivenhetsbånd* som et menneske danner i løpet av livet.

Tilknytningsteoriene forklarer hvordan mennesket som art gjennom tilknytningssystemet har innebygd overlevelsesstrategier for å oppnå at vi blir tatt vare på. Videre forklares at mennesket også trenger evnen og muligheten til å knytte hengivenhetsbånd for å ha det emosjonelt godt. Ainsworth (1989) nevner fem kjennetegn ved et hengivenhetsbånd.

- 1.Et hengivenhetsbånd må være vedvarende, ikke bare av kort varighet.
- 2.Det må være dannet i forhold til en bestemt person som ikke kan skiftes ut med en annen.
- 3.Relasjonen må være emosjonelt betydningsfull.
- 4.Barnet må ønske kontakt med denne personen. Hvor mye vil avhenge av alderen.
- 5.Barnet vil bli emosjonelt urolig når det søker kontakt, men ikke oppnår dette.

Ainsworth (1989) påpeker at barn er tilknyttet foreldre gjennom behov for beskyttelse og trygghet, men at det under normale forhold er slik at foreldrene ikke er tilknyttet sine barn på samme måte. Barn er avhengig av omsorgsgivere, omsorgsgivere skal ikke være avhengig av barna. Emosjonell tilknytning eller hengivenhetsbånd er en gjensidig følelsesmessig tilknytning mellom barn og foreldre

Bowlby (1969) sier at tilknytningsatferd bare reflekterer *ett* aspekt ved tilknytningsrelasjonen. Et barn kan også vise tilknytningsatferd i forhold til jevnaldrende og voksne uten at dette betyr at det er et hengivenhetsbånd. Man kan se dette klart ved tap av en venn eller voksen som barnet har hatt et emosjonelt forhold til. Ved tap av disse vil barnet vise emosjonelle følelser som sorg og sinne. Voksne eller et barn det ofte har fått trøst av eller lekt med behøver ikke utløse de samme emosjonene. Et hengivenhetsbånd er derfor et emosjonelt bånd barnet har til noen få personer, mens det kan føle tilknytning til flere. Et barn som trenger trøst når primære omsorgspersoner ikke er til stede vil høyst sannsynlig vise tilknytningsatferd for å trøstes. Styrken på tilknytningsatferd vil imidlertid ikke kunne indikere et tilknytningsbånd, men behov for noe barnet trenger der og da.

4.3.3 Rutter: Tilknytning i interpersonlige relasjoner

Rutter (1988) har som jeg tidligere nevnte kritisert Bowlbys sentrering rundt mor som eneste tilknytningsperson. Hans forskning på tilknytning har betydd mye for vår forståelse av relasjoner mellom mennesker. Han har på flere punkter endret fagfolks oppfatning av interpersonlige relasjoner; for det første ved å slå fast at en tilknytningsperson rommer noe mer og viktigere for mennesket en begrepe; venn, oppdrager, læremester eller en som gir fysisk omsorg kan romme. At tilknytning er et begrep for alle livsfaser, og et begrep med solid evolusjonsteoretisk og biopsykologisk forankring. Rutter mener derfor at det er sannsynliggjort at begrepet indre arbeidsmodeller bygger bro mellom fortiden og nåtiden i et livsløpsperspektiv (Sommer, 1997).

Rutter (1981) pekte på at flere av indikatorene på tilknytning, som protest og fortvilelse når kjære personer forsvinner, gjaldt mange andre enn mor, også kjære objekter som barnet var tilknyttet skapte de samme reaksjonene..

Den sterke ofte ensidige morssentreringen har som Sommer (1997) sier blitt vektlagt i vestlig kultur. En god emosjonell utvikling har derfor i stor grad blitt knyttet til mors omsorgsevne.

Kotelchuck (1976) er en forsker som har gjort mange undersøkelser på dette, og hans konklusjon ble at barn i 0-2 års alder som bare hadde vært passet av mor utviste en kriselignende reaksjon når det ble latt alene med en fremmed, mens barn som også var knyttet også til far ikke viste separasjonsprotest eller viste den senere med en mildere grad (Sommer 1997, s.156). I vår tid har heldigvis fars rolle som viktig omsorgsperson begynt å få sin annerkjennelse.

4.3.4 Oppgjør med psykoanalytiske tradisjoner

Tilknytningsteoriene kom side om side med en sterk psykoanalytisk tilnærming til barns emosjonelle utvikling. De ble derfor også i en viss forstand et oppgjør med noen sentrale antagelser innen den psykoanalytiske tradisjonen. Tilknytningsteorien tok sitt utgangspunkt i direkte observasjoner av barn og foreldre noe som ble viktig for videre forskning omkring barns emosjonelle utvikling og behov. Bowlbys observasjoner har senere blitt bekreftet gjennom en rekke studier av kommunikasjon mellom nyfødte og deres omgivelser som for eksempel i Stern (2003).

Bowlby tok også sterk avstand fra fase teorien om barns psykoseksuelle utvikling. I stedet for å gjennomgå bestemte seksuelt motiverte faser i personlighetsutviklingen, og eventuelt bli fiksert i eller regredere til en av disse, hevdet Bowlby at menneskers utvikling skjer langs en av mange mulige «stier». Han anså at alle mennesker har et medfødt repertoar av slike mulige stier å utvikle seg langs, og han hevdet at den stien som følges, har sitt hovedgrunnlag i samspillet med de nærmeste omsorgsgiverne.

Tilknytningsteoriene flyttet derfor fokus; fra *intrapsykiske* konflikter til *mellommenneskelige* konflikter. Tilknytning og utforskning er innen tilknytningsteoriene de to viktigste grunnlagene for menneskelig utvikling (Bowlby, 1988). Tilknytningsteoriene er i særlig grad teorier om barns atferd når de utsettes for påkjenning, stress eller fare, spesielt i forbindelse med atskillelse fra den nærmeste tilknytningspersonen. (Klette, 2007). Tilknytningstrygghet kan derfor defineres som et barns innfridde ønske om kontakt med omsorgsgiver under truende omstendigheter, og trygg base atferd vil være et resultat av tilknytningstryggheten barnet føler (Bowlby 1958). Bowlby ble ekskludert fra det psykoanalytiske selskap i England, så selv om hans tidligste arbeider har blitt kritisert for blant annet sterk morssentrering var hans forskning kontroversiell for mange på den tiden de ble presentert.

4.4 Indre arbeidsmodeller – et organiserende syn på emosjonell utvikling

Foregående gjennomganger av begrepet *tilknytning* viser at det er tillagt mange ulike betydninger. Moe et.al. (2010, s.286) sier tilknytning derfor i noen sammenhenger vil være å forstå som relasjoner, mens i andre sammenhenger vil det være et snevert og teknisk begrep som beskriver noen helt spesielle kvaliteter ved barns relasjon til omsorgsgiverne. I tillegg er det innen teoriene forsket spesifikt på enkelte områder som for eksempel atskillelsesreaksjoner.

Scroufe og Waters (1977) betegner imidlertid tilknytning som et *organiserende begrep*. Det betyr at tilknytning ikke bare handler om barns motivasjon for bestemte atferder, men barnets motivasjon for å organisere atferd og tanker som gjør at de når et mål; opplevelsen av å være trygg og beskyttet (Moe et.al., 2010, s.286).

I tilknytningsteoriene er begrepet *indre arbeidsmodeller* viktig for å forstå tidlige relasjoner og emosjonsutvikling. Som tidligere nevnt mener Rutter (1988) at dette begrepet danner bro mellom fortiden og nåtiden i et livsløpsperspektiv. I dag er det flere teorier som tilsier at barnet allerede i løpet av første leveår utvikler indre arbeidsmodeller eller mentale tilstander i forbindelse med tilknytning. Teoriene går ut på at barnet generaliserer representasjoner av f.eks. morens eller andre omsorgspersoners tilgjengelighet og respons på signaler barnet sender ut. Tidlige erfaringer med sensitiv eller intensiv omsorg er derfor ansett å tidlig i livet danne mentale forestillinger om tilgjengelighet i forhold til tilknytningspersoner. Dette danner så grunnlag for i hvilken grad barnet selv danner seg en indre forståelse av hvem det er.

Slike forestillinger tenker man seg da vil fungere som normer for barn i møte med andre mennesker, og forventninger til samspill. Gode indre arbeidsmodeller hvor barnet forventer et positivt samspill vil sannsynligvis gjøre at andre personer opplever barnet som imøtekommende. De vil da respondere med å møte barnet positivt, noe som igjen fører til at barnet fortsetter å forvente positive samspill. Motsatt vil barn som ikke har gode arbeidsmodeller på grunn av mindre gode samspillerfaringer, møte andre personer med mer skepsis og kanskje til og med fiendtlighet. Reaksjonene de får tilbake vil da kunne bli negative, noe som antagelig bekrefter barnets forventninger.

Disse arbeidsmodellene har man antatt er relativt stabile gjennom oppveksten, men Moe et.al.(2010) viser til at forskning av tilknytning over tid har vist at de godt kan endres. Dette kan skje ved endringer i barnets familie eller oppvekstmiljø. Hun henviser til Zachrissons (2005) forskning på dette området.

Ny hjerneforskning har også gitt nye perspektiver når det gjelder dette. Hjernens plastisitet har vist seg å være mer omfattende enn det man trodde for bare noen år tilbake. Nå vet man at nye nervekreisløp dannes og utvikles hele tiden, gener slår seg på og av – sterkt påvirket av hva individet opplever i samspill med andre (Eide-Midsand, 2010).

Forskning viser derfor i dag at det ikke er grunnlag for å hevde at eldre barns, eller voksnes, indre arbeidsmodeller bare gjenspeiler de aller tidligste interaksjoner i livet, men at det i stedet er et resultat av en dynamisk transaksjon mellom tidlige og senere opplevelser.

Smith (2002) mener at man kan tenke seg indre arbeidsmodellens utvikling som at de er mentale representasjoner som gjennomgår utviklingsbasert oppdatering etter hvert som barnet blir eldre. Han viser til Thompsons (1999) teorier, som mener dette skjer i forbindelse med fire forskjellige kognitive systemer som inntreffer på litt forskjellige alderstrinn. Disse vil ifølge ham være;

1. De sosiale forventningene barn har til tilknytningspersoner og andre mennesker som de ofte omgås, og som har sin opprinnelse i det første leveåret, selv om de utformes nærmere senere.
2. Representasjoner av mer generelle tilknytningsrelevante erfaringer, som blir lagret i langtidshukommelsen fra det andre leveåret.
3. Selvbiografiske erindringer, der bestemte hendelser blir satt inn i en personlig sammenheng fra det tredje leveåret av.
4. Forståelsen av at andre menneskers mentale tilstander kan være forskjellig fra ens egne – en innlevelse (eng. “theory of mind”) vil inntre en gang mellom to og tre år (Smith, 2002).

Fordi det er slik at disse arbeidsmodellene revideres og oppdateres hele tiden de første årene, vil selvsagt de arbeidsmodellene som allerede er etablert første leveår ha betydning. Allikevel kan man tenke seg som Thompson (1999) at de første arbeidsmodellene både er mer primitive, og mer plastiske enn de kognitivt sett mer komplekse representasjonene av selvet og interpersonlige forhold som utvikler seg senere. På bakgrunn av dette synet på indre arbeidsmodeller vil det derfor i tidlige barneår sannsynligvis være lettere enn senere i livet å forandre sine indre arbeidsmodeller.

4.4.1 Generelle utviklingspsykologiske mekanismer

Man kan også se utvikling av indre arbeidsmodeller som allmenne psykologiske mekanismer. På 1950-tallet mente også Erikson at mestring av tidligere utviklingsmessige utfordringer la grunnlaget for å overkomme senere hindringer. Når barnet mestret noe dannet dette hos barnet en positiv tro, som senere hjalp barnet til å tro på egen mestring ved neste hindring. Dette er et eksempel på et organiseringsperspektiv som samsvarer med teorier om indre arbeidsmodellers, ved at tro på seg selv skapes et bilde av hvordan man ser seg selv gjennom andre menneskers respons.

Som Erikson så det vil personlighetsutviklingen henge tett sammen med emosjonell utvikling ved at individet går igjennom alderstypiske utfordringer i forbindelse med utviklingen av et autonomt selv. Mange forskere legger vekt på samspill som en forutsetning for personlighetsutvikling. I tilknytningsteorier, og dynamisk relasjonsteori, er den nære sensitive voksne svært viktig for emosjonell utvikling.

Vygotskijs (1978) syn var at barn lærer kulturelle samspillsaktiviteter av eldre og mer erfarne barn og voksne. Lev Vygotskij (1896 – 1934) har betydd mye for hvordan vi ser på den voksnes rolle i barns utvikling. Han så barns utvikling mer som en dynamisk prosess i motsetning til Piaget som la mest vekt på modning innenfra, og hvor barns modning var avhengig av å bevege seg fra ett stadie til det neste.

Vygotskij skilte mellom noen stabile og noen kritiske perioder i barns utvikling. Ulikt mange psykologer i sin samtid trodde han ikke at utvikling bare skjedde ved modning. Han mente derimot at alle former for psykisk liv utvikles i det sosiale menneskelige fellesskap. For Vygotskij var derfor samspill i for eksempel undervisning essensielt. Man kan si at han med dette innførte det dynamiske utviklingssyn i den pedagogiske debatten. Han mente at ved å kjenne til barns *aktuelle utviklingssone* kunne man gi barnet nye utfordringer som ville ligge innenfor det han betegnet som barnets *nærmeste utviklingssone*. Han sa derfor; “ det barn i dag kan utføre i en samarbeidssituasjon kan det utføre selvstendig i morgen” (Egeberg et.al., 1994).

På grunn av sin tidlige død utviklet aldri Vygotskij sine teorier videre, men mange av Vygotskij synspunkter er videreutviklet og kan leses i Leontjew og Elkonins teorier (Egeberg et.al.(1994, s.291- 336).

4.5 Nyere forståelse av emosjonell utvikling

Det ble på 1970-tallet slått fast med bakgrunn i biologiske og psykoanalytiske teorier at barns utvikling er en biologisk modningsprosess, men også en læringsprosess hvor erfaringer og inntrykk barn mottar i miljøet spiller inn. Barnehageloven som kom i 1975 er forfattet i en tid hvor en psykoanalytisk forståelse av emosjonell utvikling var godt befestet i pedagogisk tenkning. Både Eriksons teorier og Piagets stadier var en del av pedagogikkfagets teorier, og er fremdeles brukt – selv om det i dag blir fremhevet at dette ikke lenger blir ansett som absolutte sannheter, og et mer kritisk blikk på deres forskning blir presentert.

I den nye formålsparagrafen til Barnehageloven er begrepet oppdragelse byttet med begrepet danning. Med dannelsbegrepet anerkjenner vi barnet som et bevisst vesen som selv kan være medvirker til sin danning. Vi ser ikke lenger barnet som et ubevisst vesen som skal formes av autoritær oppdragelse. Det er ikke et mål i dag at barn bare skal gjøre som de får beskjed om. De skal dannes til mennesker som selv kan ta vare på seg selv og andre. Dette krever mer av oss voksne enn det gjorde når barn skulle oppdras til lydighet. Det krever at vi må gå inn i samspill med barna, ofte på deres premisser. Det nye synet på barnet gir også et nytt syn på utvikling. Barn må anerkjennes på egne følelser, respekteres og møtes som likeverdige og unike enkeltindivider. Samtidig er barn ikke likestilt i ett og alt, og deres erfaringer begrenser noen ganger muligheten til å kunne få ta egne valg. Allikevel skal vi møte et barns følelser med anerkjennelse og respekt (Bae, 2005).

4.5.1 Stern – Det kompetente barnet

Daniel Sterns forskning har betydd mye for hvordan vi nå ser barn (2003). Han mener barn er selvstendige individ som har en jeg-bevissthet, og handler subjektivt ut fra erfaring fra første stund. Det er barnets direkte opplevelser, og ikke begreper, som gjør at de kan forstå den verden de er i. Sterns forskning har bidratt til bildet av *det kompetente barnet*. Han er både psykiater, psykoanalytiker og spedbarnsforsker. Hans forskning har ikke bare konsentrert seg om hva barnet gjør og kan, men han har undret seg over hva som skjer i barnets indre verden. Man kan si at hans forskning på mange måter bygger bro mellom biologi og psykologi (Lindahl, 1991).

En av Sterns betydningsfulle bidrag til forståelsen av tidlig mental funksjon er det han betegner som RIG-systemet. RIG står for Representasjoner av Interaksjoner som er blitt Generalisert. Dette forklarer Stern som at små barn gjemmer de samspillene de selv har vært aktive i. Erfaringer i samspillsituasjoner inngår i RIG. Det er ikke et lager med mange samspillshendelser hver for seg, men barnets mange konkrete samspills erfaringer, og de gode eller dårlige minnene av disse. Som i begrepet "*indre arbeidsmodeller*" ser han barnets opplevelser gjennom samspill som noe som skaper generaliserte erfaringer.

Stern mener at indre objekter verken er mennesker eller aspekter av andre. De konstrueres derimot på grunnlag av den strukturerende opplevelsen av selvets samspill med andre. Det som er 'inne i' eller representeres, er derfor interaktive erfaringer. Han mener spedbarnet er forutbestemt til å oppleve seg selv og sin omverden (Stern, (1985).

Sommer (2010) mener at når det gjelder forskjellige forklaringsmodeller om selvets eller emosjonell utvikling kan man si Stern står for en mer tverrfaglig måte å se barns utvikling på. Stern problematiserer videre at vi alltid vil se et barns utvikling gjennom betrakterens øyne, og ikke fra barnets subjektive ståsted, noe som alltid vil gjøre det vanskelig å slå fast eksakte sannheter om barns utvikling (Stern 2003). Han forklarer barnets interpersonelle utvikling som at det gjennom bekreftende samspill blir seg selv. Han vender seg derved bort fra psykoanalytikernes tro på utvikling som faser eller stadier, og mener det ikke finnes spesielle perioder hvor en bestemt utviklingsoppgave må løses før man går inn i neste. Sentrale livstemaer som tillit og selvstendighet er noe som utvikles, påvirkes og forandres hele livet. Allikevel har Stern delt selvets utvikling inn i faser, men mener det er glidende overganger mellom dem. Det er i hans teori fem ulike typer av selvet som utvikler seg i denne rekkefølgen; det begynnende selvet, kjerneselvet, det subjektive selvet, det verbale selvet og det fortellende selvet.

Brodin og Hylander (1999) har knyttet viktige relasjonsområder til de ulike typene i selvets utvikling. De mener viktige vilkår for selvutvikling i barnets oppvekstmiljø vil være; samvær,

videre samspill, gjensidig forståelse, og samtalepartner med barnet. Dette mener de er hva barnet trenger av de voksne i de forskjellige fasene for en god utvikling.

4.5.2 Dynamisk systemteori

Teorier innen *dynamisk systemteori* har også betydd mye for hvordan vi tenker at emosjonell utvikling foregår. Dynamisk systemteori kan forstås som en syntese mellom biologiske komponenter og læring. Utvikling av emosjoner blir i disse teoriene sett på som en selvorganiserende prosess på en mer utvidet måte enn for eksempel Stern (2003) - som er opptatt av barnets iboende forutsetninger når det gjelder emosjonsutvikling. Teoriene innen dynamisk systemteori mener flere faktorer kan skape en kontekst for utvikling, og at nye emosjoner alltid inntreffer gjennom en dynamisk og upredikerbar selvorganiserende prosess (Egeberg, et.al.1994). Det antas at emosjoner er avledet av psykologiske komponenter som hver for seg ikke kan betraktes som emosjoner. Først når komponentene blir satt sammen til en helhet vil det være snakk om en emosjonell tilstand (Smith & Ulvund, 2004).

Fogel (1993) og Thelen & Smith (1994) er regnet blant noen av de fremste innen dynamisk relasjonsteori (Sommer, 2010). De avviser at emosjoner har sitt opphav i medfødte nevrofysiologiske mekanismer. Samtidig mener de emosjoner heller ikke kan forklares fullt ut fra voksnes veiledning eller barns læring. Fogel legger vekt på tre prinsipper i utviklingen av emosjoner;

- 1.Emosjonene er basert på et selvorganiserende dynamisk system.
- 2.Denne organiseringen er ikke bare avhengig av et indre biologisk program, men også av de erfaringer som barnet gjør i samhandling med miljøet.
- 3.Emosjonene består av et bredt spektrum av vokale uttrykksformer, gester, kroppsholdninger og så videre.

I følge Fogel er barnet primært sosialt og kommunikativt kompetent (Fogel 1993 I Sommer 2010, s.124). Selvet er et fortløpende resultat av kommunikative prosesser i verbale og nonverbale dialoger mellom mennesker (*det dialogiske selv* – dvs. psyken som et resultat av kommunikasjon). Den kommunikative tilpasningen mellom aktører kaller Fogel *samregulering*.

Bruners (1990) teori om *det distribuerende selv* har likhetstrekk med Fogels dialogiske selv. Bruner mener at selv om vi kan tenke oss selvet som noe privat inni oss, vil det ikke være mer privat enn at det skapes, distribueres og vedlikeholdes gjennom samvær med andre i sosial og kulturell praksis. Selvoppfattelsen “distribueres” som et produkt av det som skjer mellom voksne og barn, eller barn-barn. I Bruners univers vil derfor det kulturelle og selvet være forskjellige, men tett forbundne

sider ved sosialiseringen. Emosjonsregulering vil være tett forbundet med sosialisering, og det igjen vil danne en oppfatning hos barnet av hvem det er.

Fogel og medarbeidere stiller seg avvisende til at emosjoner er medfødt, derfor er teorier om differensierte emosjoner (som tidligere omtalt i Izards (1978) teorier) og dynamisk systemteori å oppfatte som to motpoler (Smith & Ulvund, 2004, s.225).

4.5.3 Dion Sommer: Situasjoner og relasjoner

Sommer mener Stern i hans nyreviderte utviklingspsykologiske teori forfekter et klarere relasjonelt perspektiv i forhold til tidligere (Stern 2003, 2004). Her sier Stern at selvet er grunnleggende måter å være sammen med andre på. Barnets selvkonstruksjon er derfor basert på relasjoner med andre. Sommer (1997) kritiserte tidligere Stern for ikke å ha gitt helt slipp på psykoanalytisk tenkemåte, og mente han forsøkte å mikse utviklingspsykologi med psykoterapi.

Sommer (2010, s.122) mener fagsyn som oppfattet menneskets forhold til sin omverden som en dikotomi – ‘indre versus ytre’, ‘subjekt versus objekt’, ‘individ versus omverden’, ‘selv versus andre’ – er et klassisk vestlig Descartes-inspirert fagsyn som ikke lenger er gangbart for å forstå vår komplekse verden. Han hevder at det i vår tid har skjedd et markant faglig skifte i psykologien, hvor teoretikere relativt uavhengig av hverandre fokuserer på relasjonens store betydning.

Når sosialisering, oppdragelse og læring i dag skal forklares, mener Sommer det er *forbindelsene mellom mennesker* som har kommet i fokus. Dette gjelder også teorier innenfor den emosjonelle utviklingen, og dette har ført til nye disipliner, som for eksempel “Utviklingspsykologien om personlige relasjoner” (Mills & Duck, 2000). Her aksepteres kjensgjerningen om at mennesket lever i både skiftende og stabile relasjoner.

Sommer som jeg tidligere kort har presentert står for det han kaller “*barndomspsykologi*”. Om dette sier han at barnepsykologi ikke lenger rommer nok til å forstå vår tids barns utvidede verden. Det blir i hans bøker sterkt understreket at han mener situasjon og relasjon ikke kan splittes, og at i de sosialiseringsrom hvor barn oppholder seg vil det som skjer i situasjonen få implikasjoner for relasjonen og omvendt. Derfor mener han begrepet “*det kompetente barn*” er en misvisende, individfokusert betegnelse. Intet menneske kan som han sier være kompetent til noe som helst, hvis det ikke hadde vært for kompetente relasjoner. En kompetanse er derfor kun “i” personen som et sosialt skapt produkt – et resultat av en årelang sosial kvalifiseringsprosess med andre mennesker (2010, s.233). Hvordan emosjoner kommer til uttrykk, blir møtt og regulert i situasjoner som oppstår på flere sosiale arenaer barn er vil alle ha noe å si for emosjonell utvikling. Freuds (1959)

teorier som jeg beskrev under psykoanalytiske teorier, mener derfor Sommer (2010) kan sies å være antitesen til teorier om relasjoners betydning for emosjonell utvikling.

Fagsyn som kun beskjeftiger seg med samspill mellom mennesker er også utilstrekkelig slik Sommer ser det. Han mener mye av forskningen mellom foreldre – barn – forholdet har rendyrket samspillet. Her tenker han på forskning som presenterer samspill satt inn i tabeller eller videosekvenser, som viser øyekontakt, berøring osv. Ved å gjøre det mener han vi renser relasjoner fra den alminnelige hverdags kompleksitet og spesifikke situasjoner. Han mener Rogoff (1990) står for noen av de samme tankene.

Sommer (2010) mener små barn i dag møter annerledes betingelser enn før, disse må møtes på egne premisser. I dag er utfordringen å forstå tilknytningsteorier og andre teorier om barns emosjonelle behov i den kulturelle og samfunnsmessige kontekst barn i dag opplever som sin barndom. Sommer (1997) er derfor opptatt av at det i dag er mange flere arenaer som også for de minste vil spille inn på deres utvikling. Barn i dag inngår i en mengde relasjoner, mange forskjellige påvirkninger og relasjoner vil innvirke på utvikling av trygghet.

Morssentreringen fra psykoanalysen, og Bowlbys tidligste tilknytningsteorier kan på mange måter sies å ha “satt” seg fast. Mange undersøkelser tyder på at far også er svært viktig, og har andre samspill med barnet sitt som er av like stor betydning som mors samspill (Sommer 1997, s.157). Sommer mener derfor *innholdet* i relasjoner er viktigere enn *hvem* barnet har relasjoner til. «Mor» kan være en mann, en førskolelærer, eller i prinsippet enhver som oppfyller et gitt barns krav til omsorg og støtte til utvikling ut fra barnets alder og hengivenhet.

4.5.4 Emosjonsregulering hos sped- og småbarn

Mens man tidligere var opptatt av utviklingen av de spesifikke emosjonene, er man de senere år blitt opptatt av barns utvikling når det gjelder *reguleringen* av emosjoner. Emosjonsregulering dreier seg om å mestre emosjonelle uttrykksformer, noe som gjør det mulig å etablere meningsfull samhandling med andre personer. Man har spurt seg hvordan dette kan ha betydning for tilkynningsrelasjonen.

Emosjonsregulering anses i dag forbundet med både indre og ytre prosesser (Smith 2002, s.25). For å bli selvregulert, sier Schore (2003) at det kreves et responderende miljø, og normal utvikling av kognisjon. Jacobsen & Svendsen (2010, s.34) sier at; “Mennesker som har redusert kognitiv kraft til å møte den nevrologiske aktiviseringen som inntreffer ved emosjoner, har behov for noen som er nær dem, ser og forstår, og kan hjelpe dem til å regulere emosjonene”.

De *ytre* prosessene vil derfor handle om hvordan de voksne tolker og regulerer barns emosjonelle uttrykksformer. Hvordan vi reagerer når barnet er redd, sint eller vil ha respons fra oss. Ved gråt eller sinne vil det være av betydning at voksne hjelper barn å roe ned, og samtidig setter ord på barnets følelser på en anerkjennende måte. Slik vil den voksnes hjelp på det viset endre barnets emosjonelle tilstand. Dette vil redusere opplevelsen av stress.

De *indre* prosessene har å gjøre med at barnet modner og blir i bedre stand til å mestre situasjoner som vekker emosjonelle reaksjoner. Man antar utfra tilknytningsteoriene at barn med trygg tilknytning er bedre i stand til å regulere emosjonene enn barn med utrygg tilknytning. Imidlertid mener de fleste forskere i dag at personlige egenskaper også spiller inn (Jacobsen & Svendsen, 2010, s.25).

Emosjonsregulering som begrep har røtter i forskjellige deler av psykologien. Det er et vidt spekter av teorier som spenner fra psykoanalytisk teori om forsvarsmekanismer (Freud, 1959), tilknytningsteorier (Bowlby, 1969) og emosjonsteorier som er kommet gjennom utviklingspsykologisk forskning, og som også har betydd mye i voksen personlighetspsykologi (Stormark, kap.7 I Moe et.al.2010). For å forstå begrepet emosjonsregulering påpeker Stormark at vi først må forstå hva en emosjon er. Smith beskriver (2002) emosjoner som selve sementen i tilknytning og samspill.

Som Stormark (2010) påpeker har over 125 år med emosjonsforskning vist at det er vanskelig å dekke alle aspekter ved emosjoner med én definisjon. Det er som han påpeker da lettere å beskrive funksjoner og kjennetegn fremfor å definere dem.

Allerede William James (1884) betraktet emosjoner som *adaptive atferdsmessige og fysiologiske responstendenser* som utløses av evolusjonsmessige, adaptive situasjoner. Dette er sammenfallende med flere forskere syn på emosjoner, for eksempel Darwins. Responstendenser kan derfor i denne sammenheng forklares som at de forandres ut fra en kontekst.

Emosjonen *frykt* vil i én kontekst ikke gi samme atferdsmessige uttrykk som i en annen kontekst, derfor blir emosjoner betegnet som *fleksible* responssystemer. Negative emosjoner kjennetegnes ved innsnevring av oppmerksomhet og atferd, mens positive emosjoner som glede og kjærlighet vil gjøre motsatt. For små barn vil positive emosjoner føre til utforskning og lek, noe som er helt nødvendig for en god utvikling.

Emosjonsregulering vil derfor kunne sies å ha to ulike betydninger; hvordan de regulerer andre mentale fenomener, og hvordan emosjoner i seg selv reguleres. Regulering av emosjoner vil ofte involvere vår relasjon til andre. Samspillet mellom barnet og omsorgsgiver vil derfor være helt sentralt for hvordan barn opplever og regulerer emosjoner. Bateson (1979) og Trevharten (1979) har i sine observasjoner vist hvordan mødre og spebarn tilpasser sin rytme i dialogen til hverandre. Det å følge barnets blikk vil for eksempel øke og redusere stimulering. Å lese barnets emosjonelle signaler vil derfor kunne stimulere, forsterke og speile barns egne følelser slik at barnet får hjelp til regulering av emosjoner. Sensitivitet i støtte og tilbaketrekking på barnets uttrykk for sine emosjoner, vil da sannsynligvis kunne gi barnet gode evner til å regulere sine emosjoner på egen hånd.

4.5.5 Nevrovitenskapelig forståelse av emosjonsregulering

Forskning innen affektiv nevrovitenskap har også gitt en ny forståelse av nevralt nettverk for emosjoner, derfor presenteres også litt om denne forskningen. I dag er det mange undersøkelser innen denne forskningen som viser at spesielt de første leveårene spiller en viktig rolle i å fremme nevralt og psykologisk utvikling. Jeg går ikke her inn på forklaringer som utdyper mer medisinske forklaringer, men mener denne forskningen også har sin plass når jeg prøver å finne teorier som kan svare på hvilke emosjonelle behov barn fra 0-3 år har. Pedagoger i barnehager kan noen ganger ha barn i en gruppe som man lurer på *hvorfor* ikke klarer hverdagens aktiviteter slik andre på samme alderstrinn ser ut til å mestre. Barnehagen som sosial arena stiller store krav til små barn om å klare å tilpasse seg en ofte omskiftende hverdag. Ofte kan det for noen barn bli et miljø som blir for overveldende, og ikke alltid møter barn voksne som vil være sensitive nok til barnets signaler på dette.

Mange vanskeområder i utviklingen som kanskje først skaper mer alvorlige problemer i skolealder er knyttet til noen sentrale områder i hjernen. Disse områdene er sentrale i forhold til kontrollert eller bevisst bearbeiding av indre og ytre sanseinntrykk. Noen områder som frontallappen modnes gjennom hele barne- og ungdomstiden opp mot voksen alder. Sen modning i dette området vil ofte gi vansker som har med atferd og oppmerksomhet å gjøre. Den sene modningen gjør at barn kan få problemer med å tilpasse seg aldersadekvat i en barnegruppe. De forventninger de blir stilt overfor vil de ikke ha forutsetninger for å takle. De trenger derfor voksne som er tettere på, og kan hjelpe dem å bearbeide indre og ytre sanseuttrykk

Noen barn vil ikke mestre de forventningene voksne har i forhold til barnets alder når det gjelder regulering av emosjoner og oppmerksomhet. En del barn vil senere, kanskje først i skolealder, bli utredet, og få diagnoser som AD-HD eller andre regulering/oppmerksomhetsvansker. For barn som

er disponible (sårbare) eller tidlig viser tegn på emosjonelle vansker, kan det være nyttig å vite om forskning som omhandler miljøets betydning for hjernens utvikling.

Hjernens utvikling har med en modningsprosess å gjøre. Den er ikke ferdig utviklet ved fødselen, og de forskjellige hjerneområdene vil utvikle seg gjennom hele barndommen. Det betyr at hjernen vil tilpasse seg, og reagere på sanseinntrykk gjennom hele barndomstiden, og dette vil så sette sitt preg på hvordan hjernen utvikles og organiseres (Eide – Midtsand, 2010).

Gjærum (2010,s.77) mener at forståelsen av at hjernen er plastisk, dvs. at den er i forandring (noe som er en grunnleggende egenskap hos en hjerne under utvikling), vil ha betydning for våre forestillinger om normal og avvikende atferd.

Noen områder utvikles langsomt, andre raskt, og umodne og unge organismer er mer utsatt for feilutvikling. I nevrovitenskapelig forskning antas hjernen som mest sårbar for ytre og indre påvirkningen i fostertilværelsen og de første årene.

Det kan være mange årsaker til emosjonelle forstyrrelser hos barn, og i nevrologisk forskning er det for eksempel påvist at barn med deprimerte mødre fikk høyere aktivitet i høyre del av frontallappen som er et område som har med regulering av følelser å gjøre. Dette sammenfaller med annen forskning, og tilknytningsforskning som slår fast at voksnes psykiske tilstand som det å være psykisk tilgjengelig i sterk grad påvirker små barns emosjonelle tilstand (Stormark, I Moe et.al., 2010).

Kalin, Shelton, Rickman, & Davidson (1998) påviste i en undersøkelse blant annet at økt aktivitet i høyre frontallapp korresponderte med høyere cortisolnivå. Nevrovitenskapelig forskning fastslår nå at stress lar seg regulere i forhold til emosjonelle stimuli. Derfor kan man si at det er sammenheng mellom omsorgskvalitet og stress. Resultater tyder også på at kvaliteten ved tidlig omsorg har en direkte påvirkning på hvordan barn senere takler stress. Stormark mener derfor ny affektiv nevrovitenskap har brakt frem ny forståelse av hvordan barns oppvekstmiljø er med å bestemme kapasiteten til å regulere stress og emosjoner, inklusive fysiologiske responssystemer (Stormark, s.166 I Moe et.al.2010).

Forskningen som ble presentert om stress hos barn i dagomsorg (Kap.2) er i stor grad basert på nevrovitenskapelig forskning om hvordan miljøbetingelser kan være med på å stresse små barn. Det viktigste med forskningen om stress hos barn i dagomsorg i forhold til spørsmål om små barns emosjonelle behov, er funn som ikke bare konkluderer med at barn i større eller mindre grad blir stresset, men på hvilke miljøfaktorer det er som demper eller forsterker barns opplevelse av stress.

4.5.5.1 Reguleringsvansker og stressmestring

Stormark (I Moe et.al.2010) hevder at reguleringsvansker vil være forbundet med en nedsatt sosial kompetanse som vil påvirke barnas livsutfoldelse, og viser til Eisenberg, Fabes, Carlo, Troyer & Karbon (1992). Reguleringsvansker dreier seg både om regulering av følelser, og i stor grad hvordan følelser blir regulert i en kontekst.

Innen nevrobiologi vil man si at en aktivering av stress rent fysisk vil kunne påvirke barns utvikling og læring. I denne forskningen vil dette forklares som at aktivering av stress er nært knyttet til hjernestrukturer som er involvert i emosjonsreguleringer, hukommelse og læring (Nelson & Carver, 1998). Barn som ikke er trygge, men er stresset, vil derfor bruke mental kapasitet på det som er stressorer i miljøet rundt dem, i stedet for å ta til seg verdifull læring. For små barn er det blant annet forbundet med stress når barnet ikke opplever en normal omsorg, eller påføres forventninger det ut i fra sin alder ikke er moden nok til verken å forstå eller mestre (Moe, et.al. 2010).

Nyere forskning innen nevrobiologi forklarer hvordan stress kan forstyrre balansering av kroppens funksjoner, som berører emosjonell utvikling. Allikevel vil psykologiske faktorer som har å gjøre med barnets *oppfatning* av at noe er stressende være det som medfører økning av stress. Innen tilknytning antar man at et barn med trygg tilknytning ikke så lett blir stresset fordi det har tillit til at negative opplevelser kan bringes under kontroll. Forskning har vist at i store institusjoner kan barn stå i fare for å miste den trygge omsorgen som nære emosjonelle bånd gir, noe som er avgjørende for små barns stressmestring. Forskningen innen flere fagdisipliner indikerer da også at de fleste psykiske lidelser hos mennesker er knyttet til stress i relasjonen til primære omsorgsgivere eller signifikante andre i barndom (Fardal, 2005).

4.5.6 Arv, miljø og transaksjonsmodellen

Smith og Ulvund (2004) mener det er to forskjellige muligheter når det gjelder faktorer som bestemmer utvikling. I fosterutvikling tenker man at utviklingen er et samvirke mellom den primitive strukturen og forholdet i omgivelsene. En teori om dominant arv skulle bety at utvikling er forutbestemt. Et moderne, alternativt synspunkt i forhold til den epigenetiske modellen er teorier om *diskontinuitet* (Smith & Ulvund, 2004).

Teorier om diskontinuitet legger vekt på konteksten der atferd finner sted. Dette synet finner vi blant annet igjen i pedagogikken som omtales som *behaviorismen*. Her antok man at barnets utvikling blir bestemt av de forsterkningsbetingelser som etterfølger en handling. Hvert trinn i utviklingen vil bli bestemt av de erfaringer som barnet gjør.

Epigenese kan sees som en interaksjonsmodell, der man kombinerer genetisk informasjon med modifisering gjennom miljøpåvirkninger. Gode arveanlegg og et godt miljø fra fødselen vil sammen gi optimal utvikling, om de gode miljøomgivelsene fortsetter å bestå (Smith, 2002).

En variant av interaksjonsmodellen er diatese-stress-modellen. Diatese betyr en disposisjon (sårbarhet) for en sykdom som bare vil utvikle seg om individet blir utsatt for en bestemt type stress (Smith & Ulvund, 2004, s.12).

Sameroff og Chandler (1975) føyde en dynamisk komponent til denne modellen om interaksjon. De så barns utvikling som en *prosess* der barn og miljø påvirker hverandre gjensidig over tid. De antok derfor også at barn skaper sine egne utviklingsbetingelser fordi de påvirker miljøet rundt seg. Dette ble kalt *transaksjonsmodellen*.

Transaksjonsmodellen gir et relativt optimistisk syn på tidlig intervensjon, fordi den går ut fra at tidlige dårlige erfaringer ikke behøver å bety en fortsatt dårlig utvikling (Moe, et.al.2010).

Modellen er derfor basert på en antakelse om at de fleste barn har mulighet til å komme seg til tross for tidlige problemer. Den bygger på at miljøets kvaliteter ikke bestemmes uavhengig av kvaliteter ved barnet, fordi forskjellige barn utløser forskjellige reaksjoner fra det samme miljø. Et barns egenskaper kan heller ikke forstås uavhengig av miljøet, fordi ulike miljøer utløser ulike reaksjoner fra det samme barnet.

Den bygger videre på erfaringer som tilsier at tiltak som fokuserer på relasjonen og samspillet mellom barn-omsorgsperson og barn-barn over tid, vil være forebyggende og kunne beskytte mot senere utviklingsmessige problemtilstander (Moe, et.al.2010). Transaksjonsmodellen omfatter derfor både miljømessige og biologiske årsaksfaktorer som er i en gjensidig og kontinuerlig interaktiv forandring over tid (Sameroff, 2000). Transaksjonsmodellen kan derfor også sies å ha et systemperspektiv på utvikling.

I dag ser de aller fleste forskere *miljøet* som essensielt for emosjonell utvikling. Sommer (2010) mener faglige termer som kan underbygge tanken om både relasjoner og et selv er like viktige. Å tenke seg *selvet* som noe som ikke ‘oppholder seg’ i et isolert indre psykisk rom, men er påvirket av relasjoner til andre vil etter hans mening kunne ta forskning om emosjonell utvikling videre.

4.5.7 Felles oppmerksomhet og vennskap hos småbarn

Smith (2010) skriver om hvordan *felles oppmerksomhet* og forståelsen av andres tanker, intensjoner og følelser utvikler seg i spedbarnsalderen. Felles oppmerksomhet, eller “joint attention” som

Bruner (1975) kalte det er ifølge Smith (2010) blitt viktig innenfor utviklingspsykologien og utviklingspsykopatalogien. Han viser til Bruner som mener at i spedbarnsalderen er felles oppmerksomhet et fundament for sosiale relasjoner. For at oppmerksomhet skal være felles må man ha kunnskap om hverandres oppmerksomhet. Felles oppmerksomhet skapes derfor når to er sammen om og opptatt av samme gjenstand eller hendelse, og begge er klar over den andres fokus.

Å kunne initiere felles oppmerksomhet er anerkjent som en viktig forutsetning for sosial fungering senere i livet. Mye av forskningen om dette har blitt til i forskning om autistiske barn som ikke mestret felles oppmerksomhet på samme måte som andre barn.

Det å kunne initiere til felles oppmerksomhet vil også være et grunnlag for å kunne danne vennskap, og små barns initiering til å skape et fellesskap om en gjenstand eller hendelse er steg mot senere evne til vennskapsdannelser.

Bruners pionérstudie for over 35 år siden viste at barn allerede i 6-18 måneders alder følger blikkretningen til en sosial partner. Den gang brøt dette med eksisterende forståelser, og ble epokegjørende ved at det ikke kunne være slik som Piagets syn hadde fremholdt; at barn i det sensomotoriske stadiet kognitivt sett er egosentriske. I dag er det anerkjent blant de fleste forskere innen utviklingspsykologi at allerede fra fødselen er barnet klart til å formidle følelser, lære tegn på andres følelser, og samspille (Smith, 2010).

Smith (2010) skriver i sin fagartikkel at nyere forskning tyder på at sosial kognisjon først inngår i felles oppmerksomhet etter at barnet gjennom flere måneder i første leveår har hatt erfaring med sosial oppmerksomhet. Grunnleggende prosesser i dette leveåret vil være sosial motivasjon, oppmerksomhetsregulering og imitasjon. Dette vil gjøre at barnet begynner å respondere på og initiere felles oppmerksomhet. Denne fasen kaller Vaughan & Mundy (2007 gjengitt i Smith, 2010) for fasen der barnet lærer å bruke felles oppmerksomhet.

Felles oppmerksomhet henger derfor også nært sammen med evnen til å etablere hengivenhetsbånd, slik Ainsworth beskrev det. Et hengivenhetsbånd vil være avgjørende for utvikling av vennskap. Vennskap er betegnet i velferdsforskningen som sosial kapital, som vil ha betydning for barns psykiske helse. Dette blir nå etter hvert sett som en viktig kvalitet også i de minste barnas liv. I tillegg til at vennskap har verdi i seg selv fremmer det evnen til kommunikasjon og følelsen av tilknytning og identitet (Greve, 2007).

Vennskap har positiv effekt på barns trivsel, og dermed indirekte på en god emosjonell utvikling. Videre er det en sosial kapital å tilhøre en gruppe med jevnaldrende, og et bredere nettverk enn bare mor, far og søsken. Når ettåringene begynner i barnehagen vil noen allerede ha kommet et stykke

på vei i utviklingen av felles oppmerksomhet (Smith, 2010). De minste barnas lek blir ofte initiert ved grovmotoriske samspill som å løpe etter hverandre, og imitere hverandres bevegelser, ofte med latter og høye lyder som viser at de er sammen om noe.

Løkken (2004) bruker Merleau-Pontys mer generelle terminologi og overfører dette til *toddlerne* (eng. oversatt som de som stabber og går, 1-2 år) form for kommunikasjon. Det handler om hvordan barna viser aktiv interesse for hverandre og påkaller og gir hverandre svar. De minste kan derfor også sies å ha sin jevnalderkultur.

Greve (2007) mener relasjoner mellom ettåringene ofte ikke har rukket å bygge seg opp til stabile vennskap ved at de sjelden viser en stabil preferanse for ett bestemt barn over tid. Men de skaper mening sammen, og i gjentatte møter med de andre bygger de opp historier som Greve kaller det felles "vi". De plasserer seg gjerne i nærheten av hverandre i lek, og alle disse møtene mener hun gjør at de ofte i det andre leveåret begynner å oppsøke bestemte barn mer bevisst.

Ettåringene vandrer mer rundt i rommet, men har allikevel mange opplevelser av et felles "vi" i løpet av dagen. Stern (1985; 2003; 2004) påpeker viktigheten av å forstå at imitasjon som kommunikasjon er *mer* enn mekanisk reproduksjon av en handling eller bevegelse. Han bruker uttrykket "følelsesmessig inntoning" eller (eng. affect attunement) om imitasjon hos små barn. Greves doktoravhandling (2007) viser at barn allerede fra mellom ett og to år har vennskap. De personene som inngår i 2-åringers vennskap bygd opp over tid er ikke utskiftbare. Dette er hengivenhetsbånd som er bygget opp over tid, og valgt av barnet selv.

Anne Greve (2007) viser videre gjennom sin forskning at små barn kan inngå i komplekse vennsksrelasjoner med flere barn samtidig. Siden vi har fått en ny bevissthet om hva barns væremåter betyr, mener hun vi ser og forstår at de faktisk på et tidligere tidspunkt enn hva vi før trodde evner å danne vennskap med hverandre, på sin måte.

Noen barn ser imidlertid ut til å streve med å klare lekens utfordringer, eller samspill med andre. Uansett grunn er det viktig at voksne ser dette og tar seg tid til samspill slik at grunnprinsippene for å kunne leke med andre blir lært. Viktig er turtaking, imitasjon og felles oppmerksomhet, og barn lærer dette først av voksne. De er de minstes første lekekamerater, og ikke alle barn har fått tilstrekkelig erfaring med felles oppmerksomhet i samspill før barnehagestart. Vanligvis imiterer en ettåring godt, og vil forstå enkle rolleleker som å late som vi spiser, snakke i telefonen osv. De har ofte behov for respons og at en voksen kan spille med, og utvikle disse enkle lekene videre. Leken i ett og toårsalder krever derfor at voksne er tilstede i nærheten, men ikke alltid behøver å være aktiv i samspill for eksempel når barna godt klarer samspill sammen. Allikevel vil det bety mye for

utvikling av barnas lek, og sosiale kompetanse at voksne følger med, og gir trygghet ved å være oppmerksom på det som skjer.

Behov for fysisk tumleplass er understreket i “toddlerstudier”. Barn i denne alderen har et behov for bevegelse for å sanse verden rundt seg. Store barnegrupper og liten fysisk plass gjør at man gjerne lager regler som fratar de minste disse mulighetene. Få voksne, og liten plass vil da styre hvordan leken får utfolde seg, ikke barnas behov..

Atferd som ikke er positiv kan utvikle seg i en barnegruppe (Belsky, 2007), derfor er tilstedeværelse i nærhet av barn som leker viktig. Noen ganger klarer barn selv å løse en konflikt, selv små barn, men det er viktig å kunne følge med for å kunne hjelpe til hvis barn bruker biting, lugging eller legger seg oppå andre barn. Dette er også en del av hverdagen på en småbarnsavdeling, og barn på ett og to år kan ikke forventes å ha forutsetninger for å forstå hvordan andres følelser er, eller hvilke normer som gjelder i samspill. Dette er det helt og holdent de voksnes ansvar å veilede dem på. Barn trenger voksne, og vil ikke kunne sosialisere seg alene.

4.6 Analyse av emosjonelle behov

For å møte små barns emosjonelle behov i barnehagehverdagens situasjoner, er det en del vilkår som må oppfylles. Man kan trekke den slutningen at små barn på grunn av blant annet kognitiv utvikling, og lite erfaringer med livet har en medfødt sårbarhet for vansker med å regulere seg i forhold til stimulering. Dette gjelder både påvirkning utenfra, og indre følelser og impulser som små barn har. “Hypotesen er at barnet blir født med en sårbarhet i regulering av sin emosjonelle tilstand, sin oppmerksomhet, sansebearbeiding og sin motorikk” (Smith, 2004, s.45 gjengitt i Moe et.al.2010). Små barns emosjonelle behov er individuelle, men samtidig er det noen grunnleggende behov som er like for alle.

For å kunne dekke små barns behov for emosjonell støtte i barnehagen trenger man at voksne har en grunnleggende forståelse for at barn kan ha forskjellig utgangspunkt i forhold til omsorgserfaringer, sårbarhet av forskjellig karakter, og personlighet. Derfor kan man si at ulike barn har ulike emosjonelle behov, og det derfor blir viktig å kjenne og forstå det enkelte barn i barnegruppa. Den voksne må videre inneha noen personlige kvalifikasjoner som sensitivitet, og evnen til å samspille godt. Kvalitetskriterier fra den internasjonale barnefaglige *zero-to-three* understreker derfor at adekvat utdannet personale for denne aldersgruppen er svært viktig (Belsky, 1986).

Alle barn trenger tilknytning til noen, og trygghet henger sammen med dette. Omsorgskontinuitet er en forutsetning for tilknytning, og derfor er dette også et behov barn har for å kunne knytte seg til

noen, og føle at de blir tatt vare på. Omsorgskontinuitet, tilknytning og trygghet er derfor emosjonelle behov for barn i 0-3 års alder. Som beskrevet under emosjonsregulering er kvaliteten i tidlig omsorg knyttet til påvirkning av hvor effektive barnets responsystemer blir overfor stress. Omsorg som hjelper barnet å regulere stress vil derfor være av betydning for emosjonell utvikling. Et emosjonelt behov er hjelp til emosjonsregulering.

Forutsigbarhet vil hjelpe barnet til ikke å bli overveldet emosjonelt, og kan derved sies å være viktig. Forutsigbarhet kan handle om flere ting, som rutiner, men det kan også handle om hvordan barnet opplever å bli møtt på en forutsigbar måte på egne følelser. Voksne kan se barns atferd som uttrykk for noe helt forskjellig. Foreldre og barnehagepersonalet kan ha fullstendig forskjellig oppfatning av barnets atferd, eller personale på barnets avdeling. På den måten vil barnet oppleve at samme atferd eller signaler får forskjellig respons fra forskjellige mennesker, og miljøer. En god emosjonell utvikling kan da dreie seg om et tett foreldresamarbeid, personalsamarbeid og refleksjon over hvordan man møter barnet.

Som det ble nevnt i forskning om barn i dagomsorg (kapittel 2) var ett av kriteriene for å lykkes i pedagogisk arbeid at personale har en felles forståelse for hvordan de møter barn. Det at barnet blir møtt likt på den atferd, og de signaler det gir vil føre til en bedre forståelse av seg selv, og gi trygghet. Både rutiner, miljøet barnet er i, og voksnes felles forståelse av barnet vil derfor omfatte det emosjonelle behovet om forutsigbarhet.

Trygghet omhandler for de minste barna stabilitet, og kan kalles et emosjonelt og grunnleggende behov. At det er skadelig med mye utskiftninger av voksne og derved et ustabil miljø er det forsket på. Det gir små barn dårlige forhold for å kunne tilknytte seg voksne.

Smith (2002) sier det vanskelig kan tallfestes hvor mange skiftninger, og hvor mange personer et barn vil tåle, og det vil sannsynligvis være individuelt, men forskningen er klar på at mindre barn trenger tettere voksenrelasjoner enn større barn. Smith (2002) mener det finnes en grense et sted for hvert barn hvor forstyrrelser i utvikling og senere vegring for å knytte bånd kan oppstå.

Hvor mange personer et lite barn kan få god tilknytning til er det ikke belegg for i forskning å konkludere med, og Smith (2002) mener at man sannsynligvis ikke vil kunne finne noe sikkert svar heller. Videre kan man si ut fra teoriene at alle barn trenger tilknytningspersoner som er emosjonelt betydningsfulle for dem. Når det gjelder hengivenhetsbånd vil dette antagelig være bare være noen få. Det finnes i dag en omfattende dokumentasjon av at barn kan danne tilknytning til “profesjonelle omsorgsgivere” som førskolelærere eller pleiepersonell i institusjoner, og Smith (2002) henviser til blant annet van Ijzendoorn & Sagi (1999). Om de fleste barn i dagens

barnehager har et miljø og gode voksne som de danner tilknytning til vil bero på om miljøet er slik at dette skjer.

Et problem som Smith tar opp, og ser som en utfordring i barnehagesammenheng er derfor;

”Mange som har yrkesmessig omsorg for små barn, har ansvaret for flere på en gang, og selv om de i øyeblikket bare skulle ha forpliktelse overfor en, vet de at ordningen er midlertidig. I mange barnehager er det dessuten mye utskifting av personale. Slike forhold øker sannsynligheten for at barnet fort oppdager det ulike emosjonelle engasjement og den mulige mangel på konsistens som er forbundet med den alternative omsorgen.” (2002, s.134)

Små barn får altså ikke dekket sine emosjonelle behov dersom vilkårene i dagomsorg er av en slik art at de ikke får god tilknytning til noen få utvalgte voksne.

Smith (2002) påpeker at selv om barn begynner tidlig i barnehage, og knytter seg sterkt til barn eller voksne der, vil god tilknytning til foreldrene kunne opprettholdes. De erfarer at de hver dag hentes, slik at atskillelsen og gjenforeningen blir en naturlig ting. Selv om foreldrene eller primæromsorgsgiver er borte hele dagen kan barnet altså allikevel ha en eller begge foreldre som primære omsorgspersonen. Problemer av emosjonell karakter ligger derfor ikke i *opprettelsen* av forholdet til foreldrene, men om hvordan de klarer å *tilpasse* seg barnehagen. Et godt omsorgsmiljø utenfor barnehagen vil være av betydning, men barn trenger også et godt omsorgsmiljø i barnehagen, når svært mye av oppveksten foregår der.

Howes, Hamilton og Matheson (1994) mener barn som er trygt tilknyttet de voksne ikke er avhengig av å ha dem nær ved seg hele tiden. Dette betyr ikke at voksne ikke skal være nær, men at barn som har voksne som i tilknytningsteoriene blir definert som “trygg base” vil kunne bruke all sin mentale kapasitet til å undersøke, leke og dermed lære. De er ikke avhengig av å for eksempel sitte helt nær en voksen, men tørre å utforske miljøet bort fra den voksne i trygg forvisning om at denne er nær og tilgjengelig når barnet trenger det.

Dion Sommer (2010) er derfor opptatt av at relasjon og situasjon er uatskillelige. Å ha en relasjon til en eller flere voksne betyr for barn at de voksne er tilgjengelig i de situasjonene som oppstår. Barn lærer noe i relasjoner med voksne og barn i alle hverdagens situasjoner. Dette gjør at de danner seg indre arbeidsmodeller som vil være tjenlige eller ikke for en god videre emosjonell utvikling. Når omsorg er sensitiv og tilgjengelig vil barn lære seg å stole på voksne, og få følelsen av å være elsket og tatt vare på. Det er derfor ikke nok med gode intensjoner, og gode teorier om å møte barn emosjonelt, om ikke barnet i hverdagens situasjoner, opplever at det blir møtt på sine behov når de trenger det.

I det virkelige liv vil derfor både prosessuelle og strukturelle vilkår definere om barns behov blir dekket. Når vesentlige kvalitetskriterier er imøtekommet, vil barn få dekket sine emosjonelle behov.

Ut fra den systematiske kunnskapsoversikten, kan noen av de viktigste vilkårene for å dekke de minste barnas emosjonelle behov i barnehagen er:

1. Tilstrekkelig utdannet personale
2. Godt foreldresamarbeid; samsvar mellom hjemmet og barnehagens miljø
3. Godt personalsamarbeid; samsvar mellom personalets måte å møte barn på
4. Stabilitet i personalet og i barnegrupper
5. Forutsigbar struktur i barnehagehverdagen og faste rutiner
6. Oversikt over det fysiske miljøet
7. God tilknytning til voksne, og tilstrekkelig voksentetthet
8. Godt samspill; nok oppmerksomhet, mulighet for utvikling av lek og imitasjon.
9. Vennskapsrelasjoner og gruppetilhørighet
10. Fysisk plass og miljø som gir rom for egen væremåte og kultur

I barnehagen må det derfor på småbarnsavdelinger legges vekt på tilrettelegging, forebygging og intervensjon som vil kreve at det er en høy kvalitet på drift av institusjonen.

Mine ti punkter etter analysen samsvarer godt med de punktene Lally, Torres og Phelps (1995) hadde om omsorgsbehov relatert til det jeg kaller *prosessuelle faktorer* (det som menneskene i institusjonen som må sørge for). Jeg har i min liste ikke eksplisitt nevnt primærkontakt, men vet at dette er noe de aller fleste barnehager i dag er oppmerksom på når barn tilvennes en barnehagehverdag. Dette overlapper i stor grad med de punktene som omhandler barns mulighet til tilknytning og omsorgskontinuitet, og et godt foreldresamarbeid.

Punktene for høy kvalitet i Lally, Torres og Phelps (1995) som samsvarer med mine funn når det gjelder *emosjonelle behov* var først og fremst *omsorgskontinuitet* og *responsiv omsorg*. De andre punktene, som går på *vilkår* for at dette skal kunne oppfylles, var også sammenfallende i stor grad.

5. Resultater fra empiriske undersøkelser

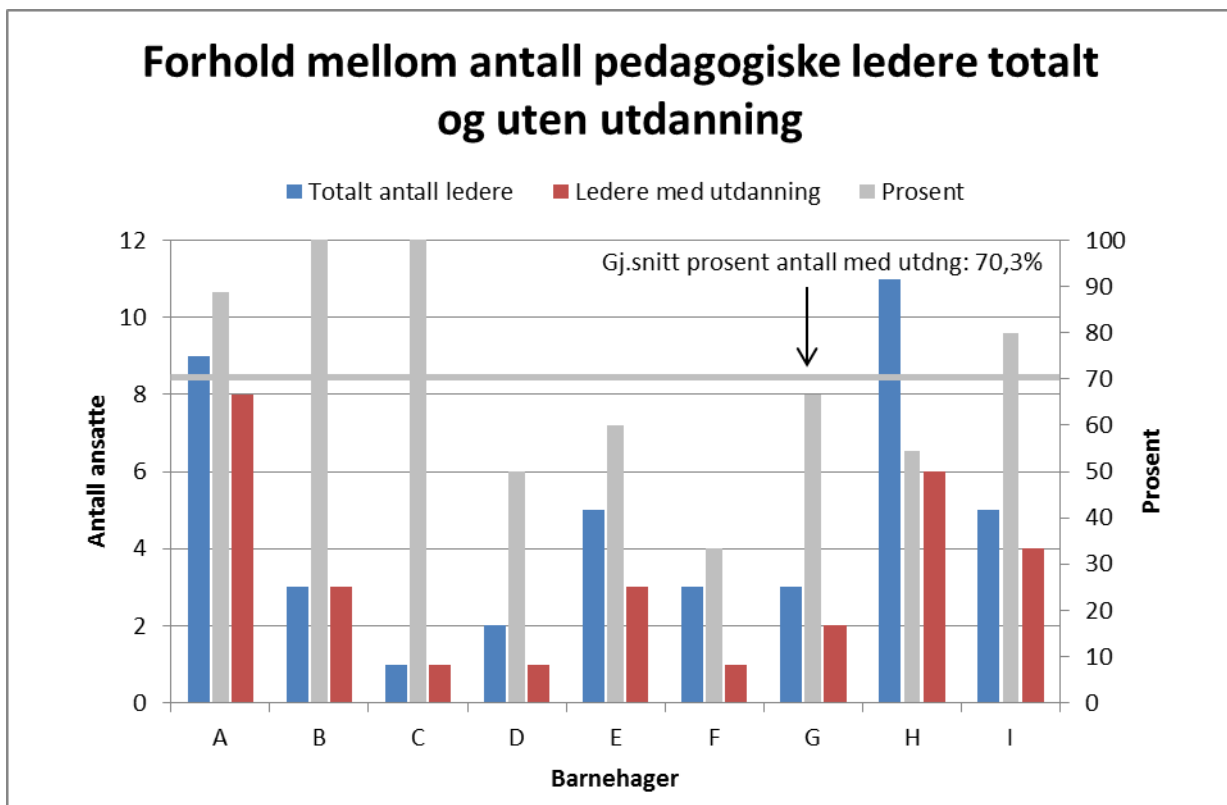
5.1 Resultater fra spørreundersøkelsen

Alle de ni barnehagene jeg har undersøkt har lik åpningstid: 9,5 timer. Det totale antall barn som gikk i barnehagene fordelte seg slik: Fem hadde under 50 barn, tre hadde 50-100, og én barnehage hadde over 100 barn. Barnehagene er navngitt A-I i tabellene. Størrelsen til barnehagen oppgis ikke grunnet personvern hensyn og fare for identifisering.

Alle barnehagene var avdelingsbarnehager. Småbarnsavdelingene i seks av barnehagene hadde en voksenratio på 9:3, én barnehage hadde voksenratio på 13:4, én både 9:3 og 14:4 på sine småbarnsavdelinger, og den største barnehagen kun småbarnsavdelinger med ratio 14:4.

Pedagogtettheten var én pedagog på avdelinger med 9 barn, og to pedagoger på avdelinger med 13 og 14 barn. Alle avdelingstyper hadde to assistenter i tillegg til pedagogene (dvs. 3-4 voksne totalt).

Det totale antall pedagoger i alle ni barnehager var 42, og av disse hadde 29 godkjent utdanning, mens 13 stykker hadde dispensasjon fra utdanningskravet. Figur 1 er en grafisk fremstilling av disse dataene.



Figur 1. Antall førskolelærere i prosent med utdanning i barnehagene

Av i alt 70 assistenter hadde 28 utdanning. 24 av disse var barne- og ungdomsarbeidere, og de resterende var sykepleier, barnepleier, og lærer og aktivør.

Alle barnehagene hadde enten støtteassistent eller støttepedagog. 6,25 årsverk totalt var støtteassistentstillinger, og 9 årsverk var støttepedagogstilling. Til sammen var det 15,25 årsverk med støtteassistent/pedagogstilling. 14 av disse hadde det jeg vil betegne som relevant utdanning for stillingen. Støttepedagogene var førskolelærere, noen med spesialpedagogisk videre/etterutdanning. Støtteassistentene var barne- og ungdomsarbeidere, sykepleier, lærer, og en var psykolog.

Alle barnehagene ga tilbud om 2 foreldresamtaler i året. På spørsmål om foreldresamtaler tas i ubunden tid svarte 2 barnehager nei, mens de 7 andre svarte at de brukte både bunden (ordinær arbeidstid) og ubunden (tariffestet planleggingstid).

På spørsmålet om det ble gjennomført systematisk veiledning av assistenter, eller systematisk refleksjon over egen praksis svarte alle ni barnehager nei. På spørsmål om når vikarer blir satt inn svarte 8 barnehager at de gjorde dette ved sykdom. Én gjorde dette ved behov. Ved ferie satt 7 barnehager alltid inn vikar, mens to av barnehagene vurderte det etter behov. To barnehager satte inn vikarer ved permisjon. Ved dagskurs var det ingen som satte inn vikar. Svar på disse spørsmålene er oppsummert i Tabell 1.

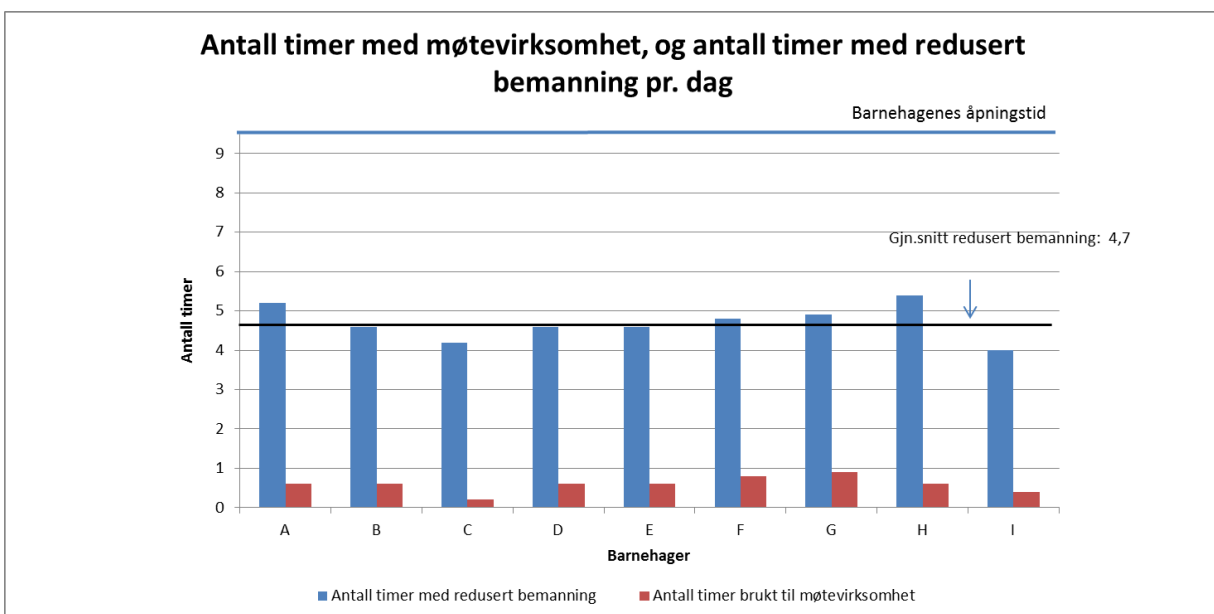
BHG:	A	B	C	D	E	F	G	H	I
Assistent: Totalt/Med utdanning	T12 MU5	T6 MU6	T2 MU2	T4 MU4	T10 MU2	T6 MU2	T6 MU1	T14 MU3	T10 MU3
Støtte Assistent/ pedagog	T2/MU2	T2/MU2	T3/M U3	T1/MU 1	T1/M U0	T2/M U2	T2/M U2	T1,25/M U1	T1/MU 1
Når blir Vikar brukt?	Ferie, Sykdom, og permisjon.	Ferie, Sykdom/ Ikke alltid.	Ved behov.	Sykdo m, ikke alltid Ferie.	Ferie, Sykdo m	Ferie, sykdo m	Ferie, Sykdo m	Ferie. Permisjon og sykdom	Ferie, Sykdo m
Systematisk veiledning av assistenter?	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei	Nei
Tar du foreldresamtale i ubunden tid?	Nei	Både og.	Både og.	Nei	Både og.	Både og.	Både og.	Både og	Både og

Tabell 1 – Oppsummering av sentrale svar fra barnehagene; T= totalt ansatte, MU= Med utdanning

Av faste møter som ble avholdt i arbeidstiden svarte alle at dette var ledermøter og avdelingsmøter. Dette ble organisert ved at assistentene var alene under ledermøter. Avdelingsmøter ble avholdt ved at man passet hverandres avdelinger. Det vanligste var at en fra to forskjellige avdelinger gikk inn og passet den avdelingens barn som avholdt møte. Store barnehager kunne være sammen på

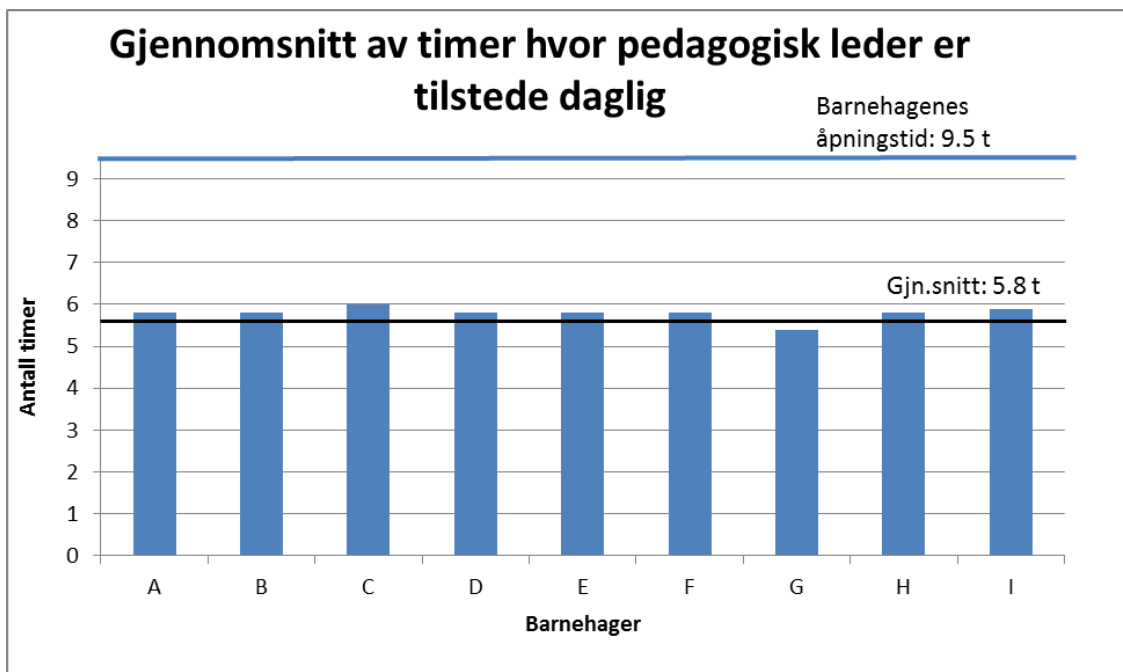
fellesarealer med barn fra flere avdelinger sammen. Under passing av andre avdelingers barn ble oftest pedagogen igjen på egen avdeling. De forskjellige barnehagene brukte på ledermøter og avdelingsmøter fra 1-4 timer i uka. Dette hadde noe å gjøre med barnehagens størrelse å gjøre, men mest med at de forskjellige barnehagene hadde forskjellig lengde på møter.

Når det gjelder bemanningsgrad i løpet av dagen, brukte jeg tallene fra spørreundersøkelsen som omhandlet tid brukt på møter og pass av andre avdelinger under møter. Det ble videre lagt til den informasjonen jeg fikk om barnehagenes vaktordninger (personalets arbeidstid), som i alle barnehagene var slik at 1,5 time per dag er uten full bemanning (morgen og ettermiddag med en voksen alene på vakt). Ubunden tid for førskolelærerne er etter særavtalen (Særavtalen i KS, SFS 2201) 4 timer hver uke, og dette er lagt til. Jeg har også tatt med pauseavvikling for de ansatte, og gjennom dette kommet frem til resultatene som vises i Figur 2.



Figur 2. A timer med redusert bemanning daglig, og antall timer med møtevirksomhet daglig

Figur 3. viser en grafisk fremstilling av hvor mange timer pedagogisk leder tilbringer daglig på avdeling. Dette er gjort på bakgrunn av de samme data som figur 2, men her har pedagogenes egne møter, pauser, ubunden tid og egen avdelings møter dannet grunnlaget for utregningen.



Figur 3. Gjennomsnitt av antall timer pedagogisk leder er tilstede på avdelingen daglig

5.2 Resultater fra intervjuene

Mine hovedspørsmål til informantene handler om å få en utdyping av funnene fra spørreskjemaet, og de seks spørsmålene jeg brukte i intervjuguiden var som følgende;

1. **Vi har nå fylt ut en del om hvordan din barnehage er organisert. Hva tenker du rundt dette?**
2. **Hva tenker du om organisering av egen hverdag?**
3. **Hva slags miljø vil fremme småbarns emosjonelle utvikling?**
4. **Er du optimistisk til fremtiden når det gjelder kvalitet i barnehagetilbudet til de minste?**
5. **Hva er kvalitet i hverdagen på en småbarnsavdeling for deg, og når tenker du; *I dag var en god dag?***
6. **Hva synes du er aller viktigst for å kunne utvikle tilbudet til de minste barna?**

5.2.1 Informantenes svar om tanker rundt organisering av barnegrupper

Når det gjaldt organisering av barnegrupper i egen barnehage, svarte to informanter at de syntes det fungerte bra med blandet aldersgruppe, mens de andre syv barnehagene mente det var best for de minste med en egen avdeling.

Den ene personen som likte blandede aldersgrupper syntes dette fungerte bra fordi de store da passer på de små. Å få mer tid til de små var også hovedmålet til den andre personen, men her ble et mer nyansert bilde i forhold til aldersblandet gruppe fremstilt; at de små barna har litt andre behov og trenger noe tid og ro for seg selv. Hun forklarer deres valg slik;

“Vi har prøvd med å ha en egen småbarnsavdeling, men syntes vi i mindre grad klarte å se hvert enkelt av de små barnas behov da. Vi tenker jo på at de minste trenger at vi er tettere på, at de må skjermes fra veldig mye støy og voldsom aktivitet, men de store gir også mye til de små.”

De andre syv barnehagene mente at “rene” småbarnsavdelinger var bedre. Dette forklarer de med at det er vanskelig å gi alle aldersgrupper det de trenger. De poengterer at store barn leker forskjellig fra de små, og at det kan bli mange situasjoner hvor de minste ødelegger leken for de største, og blir møtt med sinte tilbakemeldinger av de store barna.

Et annet problem de fleste barnehagene påpekte var vanskelig med blandede grupper er at det ikke er nok plass til de minstes lek som å løpe, trille og skyve ting fordi de store ofte tar plass i sine leker, som for eksempel å lage tog bane eller bygge noe nede på gulvet. De små har også en annen dagsrytme enn de store, og en av informantene sier derfor;

“Jeg tror også det er hyggeligere for de små å kunne være på avdeling med andre jevnaldrende alene. Det er en god småbarnsavdeling nå med 9 barn, og 3 voksne.”

Det var tydelig at de minste barnehagene var mest fornøyd med sin organisering. Selv om også de store barnehagene (over 50 barn) syntes det var greit med egne avdelinger for 0-3 åringer, likte de ikke at størrelsen på barnegruppene var blitt så store. Rene småbarnsavdelinger i større barnehager hadde avdelinger med henholdsvis 13 og 14 barn og 4 voksne.

Oppfølgingsspørsmål til de som hadde slike avdelinger, ble derfor hvordan de følte at dette fungerte i forhold til de minste barnas emosjonelle behov. Alle som arbeidet i slike grupper påpekte at støynivået, og konfliktnivået mellom barna ble høyt. Det ble også vanskelig å kunne følge med på hva alle barna gjorde. De mente dette var viktig for små barn, og forklarte at de minste ofte kan legge seg oppå hverandre, bite, lugge og slå. Dette gjør andre barn redde og de føler seg truet. En informant sa om dette;

“Det var rett og slett ikke mulig å se alle barna i en slik stor gruppe. Små barn har jo et eierforhold til lekene, og konfliktnivået ble veldig høyt.”

Andre sammenlignet disse to måtene å organisere barnegruppene på, og sa blant annet;

“Selv om det medfører at det er flere voksne så er det ikke det samme (som 9:3 gruppe), og jeg tror det er viktig at vi ikke har for store grupper på småbarnsavdelinger.”

Flere signaliserte en følelse av ikke å strekke til;

“Man får jo så dårlig samvittighet for noen i gruppa hele tiden, når man føler det er for mange barn, og for få voksne.”

Mange av informantene klarte ikke helt å se bare sin egen avdelings organisering, men kom stadig med utspill hvor det tydelig kom frem at de er oppgitt over barnehagepolitikken, og at dette gjør at de får lite tro på at arbeidssituasjonen de opplever som mer og mer slitsom vil bedre seg. De ser barns emosjonelle behov, men føler at de ikke kommer igjennom med sine bekymringer til politikerne. En av dem oppsummerer sitt syn slik;

“Barnehager kan ikke drives bare ut fra økonomiske hensyn.”

5.2.2 Organisering av egen hverdagen

Organisering gjelder også hvordan de voksne organiserer sin tid. Hvordan dette foregår vil ha konsekvenser for hvor mye pedagogen kan få av tid til det enkelte barn. Barnas beste var i fokus hele tiden, men ikke alltid mulig å få tatt tilstrekkelig hensyn til.

Når det gjaldt møter hadde de fleste barnehagene korte morgenmøter for å klarlegge om alle er på jobb, om det som er planlagt lar seg gjennomføre, eller om avdelinger må omrokere på planer eller personale. Noen legger også avdelingsmøter tidlig på dagen. Ledermøter med styrer og pedagogiske ledere er ikke ukjent i alle barnehager, men alle informantene mente dette var viktige møter.

Avdelingsmøter var viktig for informantene fordi dette er de eneste gangene assistenter og pedagogiske ledere kan få snakket sammen om arbeidet på avdelingen, uten barna tilstede. Om møter sa en informant;

“Det er ikke sånn at vi har møter bare for å ha møter heller. Vi har ikke avdelingsmøter i to timer hvis vi ikke trenger det, og ikke ledermøter om det ikke er en agenda.”

Organisering av møter er litt forskjellig i alle ni barnehagene, men når det gjaldt avdelingsmøter hjalp alle avdelinger til så det skulle kunne gjennomføres. Noen valgte å ha avdelingsmøter tredje hver uke, og noen annenhver uke. De prøvde å ta hensyn til barnas emosjonelle behov ved møter, og særlig i tilvenningsperioden. En informant uttrykte det slik;

“I begynnelsen av barnehageåret når mange er nye må vi legge møtene til når de små sover, eller legge det opp slik at ikke alle voksne går på møtet.”

Ledermøter mente pedagogene var viktig. Det var viktig for pedagogene å være tilstede i møter hvor de kan få snakket om lederjobben, utfordringer med barn, foreldre eller medarbeidere. En informant sa om ledermøtet;

“Det er jo viktig for meg å gå på ledermøtet, men noen ganger synes jeg det er vanskelig å forlate avdelingen. Særlig hvis det er en sånn litt heftig dag, og barna ikke vil jeg skal gå, eller det virker slitsomt for assistentene.”

Her følte mange av informantene det noen ganger ble slik at de gikk på møter, mens det var barn på avdelingen som tydelig viste at de ønsket at den voksne skulle være. Dette følte de ble vanskelig noen ganger.

Noen av informantene nevnte også nettverksmøter som viktige. Disse blir avholdt to-tre ganger i halvåret, grupper med pedagoger fra alle de ni barnehagene blir satt sammen slik at pedagoger kan bli kjent på tvers av de kommunale barnehagene, og få faglig utvikling. Dette er møter som er tenkt som en faglig ressurs for pedagogiske ledere. En av informantene sa om disse møtene;

“Jeg har alltid lyst til å dra, og det skal vi jo helst, men noen ganger gjør jeg det ikke av samvittighet for barna og assistentene. Det er jo slik at ingen dekker opp for meg når jeg er borte.”

Imidlertid valgte pedagogene noen ganger bort møter de egentlig ville ønske å være med på av hensyn til assistentene og barnas behov. Det virket som de ofte la sine gjøremål til side, og ble på avdeling fordi de ikke klarte å gå på grunn av dårlig samvittighet for barna og assistentene. Mange av uttalelsene kan tyde på at hverdagen ikke strakk til, og pedagogene sa flere ganger at det ikke var tid nok.

Den ubundne tiden var også et dilemma for pedagogene. Mange hadde vanskelig for å bruke denne tiden slik det er ment, særlig i foreldresamtaletider. Det er svært forskjellig praksis når det gjelder denne tiden som skal brukes til planlegging, dokumentasjon og etterarbeid, eventuelt faglig oppdatering.

Her er noen uttalelser fra informantene som jobber på en 14:4 småbarnsavdeling;

”Det med ubunden tid har vi fått lov å ordne avdelingsvis. Sånn at der har vi funnet ut det som er optimalt for hver avdeling, og tatt hensyn til de forskjellige aldersgruppene vi har. På min småbarnsavdeling går vi firdelte vakter, og vi tar ut litt på hver vakt. For eksempel bare et kvarter, eller så hadde vi brukt veldig mye på noen vakter.”

Et spørsmål jeg ikke stilte, og som jeg senere har fundert på er hva man får gjort på et kvarter av planlegging. Det virket som det ble tatt ut ubunden tid i noen barnehager mer for at dette skulle tas ut, og i mindre grad tatt hensyn til om det er rimelig tid til å kunne sette seg ned og arbeide med noe over tid. En annen pedagogisk leder sier;

”Jeg har blitt kritisert for ikke å ta ut plantid. For meg blir dette noen ganger feil, å skulle sitte å skrive planer som jeg vet er lite gjennomførbart fordi det akkurat da er en periode med mye fravær, og lite folk på avdelingen min. Da har jeg tenkt O.K. jeg er heller på avdeling ellers blir det ikke en bra dag for barna.”

Det å være borte mye fra avdeling opplever alle informanter er vanskelig i forhold til barnas behov. Det er slik at det alltid blir redusert bemanning på ledermøtedager, nettverksdager og ubunden planleggingstid. En av informantene oppsummerte det veldig mange mente om dette;

“Utfordringen er å ha nok tid til barna.”

Når det gjaldt faglig utvikling for dem selv, og tid til veiledning av assistenter svarte samtlige av informantene at de ikke hadde særlig tid eller overskudd til dette. Heller ikke settes det av tid til observasjon slik mange skulle ønsket mer av. En av informantene som tar videreutdanning sa det slik;

“Vi har jo liksom ikke tid til det. Vi reflekterer kanskje rett og slett ikke nok. i hverdagen, og da blir det sånn at man velger bort noe, og prøver å gjennomføre planlagte aktiviteter. Det er jo sånn det er blitt å jobbe i barnehager.”

Når det gjaldt veiledning forklarte de at det var tid som manglet. Et svar var;

“Vi prøver å få gjort det med nye vikarer. De fleste assistentene har jobbet lenge, og er erfarne, men kanskje vi burde reflektere mer sammen over praksis. Men det er ikke satt i system, det er det ikke.”

En annen sier;

“Det er vel når det er litt sånn krise, når vi føler at ting ikke fungerer vi prøver å få tid til det. Ofte skjer det nok litt sånn i farta.”

Vikarbruk og sykdom i personalet var det flere som sa noe om. Mange uttalelser var veldig like, som dette som er litt preget av oppgittethet;

“Det er når vi får inn vikarer som er unge, og uerfarne og ikke kjenner ungene eller hvordan vi arbeider sammen at det er verst. Da faller liksom alt sammen.”

Flere sier styrerens rolle er viktig for barnehagens organisering;

“Det er jo slik at det ikke er bedre kvalitet enn det som vi som jobber her har til enhver tid. Styreren og hans/hennes kompetanse legger ofte en list for det pedagogiske arbeidet, og organiseringen i hver enkelt barnehage.”

De fleste av informantene synes allikevel miljøet i personalgruppa var bra. Imidlertid syntes alle det var mye sykdom, og dette gjorde hverdagen til barna, men også de voksne mer uforutsigbar. En informant sa det slik;

“Optimalt skulle vi aldri hatt sykdom, og uventede møter eller kurs dukker jo også opp. Hvis jeg ser helheten av det arbeidet vi utfører synes jeg ikke det er bra nok kvalitet. Dette med organisering hvor ofte vi kan sette inn vikarer og arbeidsforholdene våre er ikke så lett å formidle til overordnede som ikke selv kjenner det på kroppen.”

Mange sa at de syntes de fleste dager i året gikk ganske greit, men mente at barnehagen skulle vel være noe mer enn et greit sted. En sa;

“Det skal jo være innhold og kvalitet også for de minste. Du skal jo kjenne hvert enkelt barn godt, ikke bare gruppen med barn. Foreldre som kommer til samtale skal kjenne igjen det du forteller om akkurat deres barn. Barnehagen skal jo utvikle seg, og det er det lite tid og rom til i dag.”

5.2.3 Hva tenker informantene om hvordan miljøet bør være

Flere av informantene fremhever behovet de minste har for bevegelse. Det blir poengtert at for de minste foregår mye av aktivitetene på gulvet. Utforming av barnehagens fysiske miljø mener de det er for lite fokus på. Her er noen av informantenes betraktninger når det gjelder dette;

“De trenger å løpe rundt, og trille vogner, og det er helt andre behov for det enn for de største barna. De minste kommuniserer med kroppen i lek, og de imiterer hverandre med kroppen og lyder. De må kunne bevege seg mye for å være glade.”

En annen informant peker på utfordringer i dette, og at det skal være både trygge og utfordrende omgivelser. Hun sa;

”Å jobbe på småbarnsavdeling med aktive ett og to åringer krever at man må følge med mer på at de ikke skader seg også. Når vi har vikarer ser vi at de ofte irttesetter de små når de løper og klatrer. Vi må la dem utfolde seg, men det krever at vi følger med dem, eller har god oversikt. Å få røre seg mye er et behov de har som er mye større enn de største, og det nytter jo ikke å irttesette en ettåring som bruker kroppen. ”

Informantene hadde stor forståelse for barnas behov, og knyttet dette til kognitiv, og emosjonell utvikling. Flere sa at man må kunne sitte på gulvet, like å være fysisk, ha dem tett opp til seg. Samtlige informanter er inne på lignende svar som denne informanten som sier;

“At de får lov å bevege seg, at de har tumleplass nok. At det er lov å løpe inne, hoppe, klatre på tripp-trapp stolen, at de har behov for voksne som skjønner deres fysiske måte å leke sammen på, og at de lærer og erfarer gjennom fysisk utfoldelse.”

En av informantene sa at det er viktig at det ikke bare blir omsorg som å bli løftet opp, og sitte på fanget, men oppmuntring til å undersøke omgivelsene. Spesielt tenkte hun på barn som har spesielle behov, og som fort kan få lite utfordringer om de voksne tenker de må få slippe, og ikke er bevisste. Hun sa derfor;

“Mine assistenter er veldig omsorgsfulle, min jobb er at det blir balanse i omsorgen også, at de får lov å bli utfordret litt. Noen barn trenger litt drahjelp, og støtte for å utvikle seg bra. La dem prøve seg, og ikke holde dem tilbake med overdreven omsorg heller. Man må som pedagog passe på at det også blir en balansegang der.”

En av informantene sa at vi må ha tid til å vente på dem, når de skal prøve å komme opp på stolen, lære å spise alene og sånne ting. Har vi ikke tid til det lærer de ikke i hverdagens mange “her og nå” situasjoner.

En av pedagogene beskrev dette med fagområdene på småbarnsavdelinger bra;

“Det er liksom litt mindre prestisje å jobbe på småbarnsavdeling. Når man skal skrive planer, ukeplaner og månedsplaner må man sette andre ord på det en skriver enn på storbarn.”

De fleste fremhevet at hverdagsaktiviteter, og hvordan disse blir utført og opplevd av barna, er viktigst: omsorgen, bleieskiftet, leksituasjoner, påkledningssituasjoner og spising. Det er der flere av pedagogene mente fagområdene lå. Men barn, hverken de store eller små, deler opp dagen i fagområder, sa en av informantene, og la til at;

“Det er hverdagen, og det som skjer der som er viktig for dem.”

Miljøet bør for de aller minste være slik at det er plass nok og kunnskap i barnehagen til å ivareta deres væremåter, mente informantene, og det må være tid til å gjøre ting i barnas eget tempo.

5.2.4 Hva tenker dere er små barns emosjonelle behov?

Samtlige informanter påpekte viktigheten av et stabilt personale som forutsetning for trygghet i barnehagehverdagen. Alle nevnte at det er viktig med et fang å krype opp på når de signaliserer behov for trøst eller fysisk nærhet.

En del av informantene fremhevet at små barn har de samme behov for å bli sett og møtt som alle mennesker har, men at det krever et øvet blikk for å skjønne det. Flere påpekte derfor at det ikke først og fremst er *hvilke* behov de har, men hvordan de gir uttrykk for sine behov som kan skille dem fra større barn.

På forskjellige måter sier alle informantene at det er viktig med kompetanse for å kunne lese små barns uttrykk for emosjonelle behov. En av dem jeg intervjuet sa mye om dette;

”Jeg er opptatt av at å jobbe med de minste barna for det første krever en annen etisk refleksjon også. Du er i en større maktposisjon enn med større barn. Rammeplan og lovverket gjelder jo like mye for de små som også skal få lov å påvirke egen hverdag. Vi definerer jo ofte for de minste, og det er ikke alltid så lett å vite hva de tenker om hvordan de vil ha det. Jeg tror derfor det krever en helt annen etisk refleksjon på småbarnsavdeling.”

Flere informanter mente at det viktigste var å kunne være så tilstede at man kunne dele barnets fokus. Videre reflekterte også flere over hva som er sensitivitet i forhold til å jobbe med småbarn.

En sa at;

“Det kan ikke skje mye rundt omkring tenker jeg, men du må være veldig tett på for å vite hva de vil, og hvordan de vil ha det.”

Trygghet blir fremhevet av alle som et emosjonelt behov. For de små ble det beskrevet på forskjellige måter under intervjuene, og en sier;

“Emosjonelle behov det er behov for fast personale, og et personale med masse omsorg og kjærighet til dem. Du må være ordentlig glad i dem, man må investere noe følelsesmessig også. . Det er jo ikke bare å ha et fang å sitte på. Hvis dette fanget bare liksom er der, det er noe med å kjenne at man er sett der man sitter også.”

Det er også flere som snakket om selve stemningen på avdelingen, og om stemningen mellom de voksne. Noen påpeker også at de som jobber med de minste kanskje opplever at de ved å ha en dårlig dag selv i større grad merker dette på en småbarnsavdeling. En sa det slik;

“Det er viktig å ha en god stemning blant de voksne også. Jeg merker at de minste er følelsesvare for eksempel om jeg har en dårlig dag.”

En annen sa om det å ikke ha tid på dager med stress på avdelingen, sykdom, møter eller at det var konfliktfyllt mellom de som jobbet der;

“Små barn merker slikt, de prøver at det skal være som det pleier ved å bli krevende, så tar de det de greier å få tror jeg, men det er ikke sikkert de får det de skal ha.”

Her peker hun på at det ikke alltid er så lett å jobbe med de minste barna, om man selv ikke har det bra. Flere mente at det er vanskeligere å ha en dårlig dag på avdelinger med små barn enn med store barn. På avdelingene med mange barn var det en som sa at hun hadde lest at barn venner seg til å være i store grupper. Hun sa;

“Kanskje barn i store grupper bare venner seg til og aksepterer at de ikke klarer å få voksne de kan knytte seg til? Det betyr ikke at det er bra vel?”

Mange av informantene var inne på bevissthet om hva de små trenger. At man må spørre seg hva de trenger. De fleste påpekte at man må kunne knytte følelsesmessige bånd. Én påpeker at små barn ikke kan vente på trøst, eller utsette behov;

”Alle barn trenger jo fysisk nærhet, de minste kan man ikke forklare til at de må vente litt. De sier ifra ganske tydelig de aller fleste når de vil opp til en voksen, eller er sliten og lei. Da kan vi ikke be dem å vente på tur, eller til vi er ferdig med pauser og møter akkurat. Dette er behov her og nå, og med lite personale blir det vanskelig å gi alle det de trenger når de trenger det. Det å ikke ha tid til å gi omsorg når de trenger det er ikke bra nok.”

En del påpeker også at de minste er forskjellige, og ikke alle har like stort behov for voksne i løpet av dagen. Noen vil imidlertid heller ikke gi like klare signaler på utrygghet eller behov som andre. Det betyr ikke at de ikke trenger en voksen der. En informant sier;

“I en stor barnegruppe er det ikke alltid vi klarer å se alle gjennom dagen. Vi har nesten alltid noen som har spesielle behov også i en småbarngruppe. Mange blir nok sett, men jeg er sikker på at det er mye vi ikke ser også.”

Hun mener dette kanskje vil gi noen konsekvenser på sikt for barns emosjonelle utvikling. En av de andre informantene påpeker også dette med forskjelligheter hos de små og beskriver;

”Det er i hvert fall det jeg har erfart at barna som senere trenger ekstra ressurser har vi ofte sett behovene til allerede på småbarnsavdeling. Allerede da kan vi ha bekymret oss litt, og kanskje snakket om det på avdelingsmøter, og kanskje spurt instanser som førskoleteamet (pedagogisk-psykologisk team som jobber mot barnehager i samarbeid med PPT) til råds. Barn som viser emosjonelle vansker som å aldri bli trygge, eller fornøyde hos oss går seg som regel ikke til når de kommer over på større avdeling.”

Flere følte at det er vanskelig å få ekstra ressurser til ett og toåringer de er bekymret for. Det virker som de ikke blir prioritert for slik hjelp så tidlig. Da må det være helt spesielle årsaker i alle fall. Informantene mener det er viktig å si ifra tidlig om små barn som ser ut til slite emosjonelt eller på andre måter. En av dem sa om dette;

“Da må vi jo reagere, men ofte får vi høre at det er altfor tidlig å sette inn noe ekstra. Men vi er ikke mange nok voksne til å bruke mye tid på hvert barn, så da blir man bare urolig og oppgitt over at det er sånn.”

5.2.5 Hvordan mener de pedagogiske lederne behov blir ivaretatt i hverdagen?

Egentlig har de fleste langt på vei sagt noe om dette både under organisering i sin egen barnehage, og under hva de legger i emosjonelle behov. Allikevel tar jeg med litt mer som uttrykker en del av følelsene informantene hadde. Mange følelser oppfattet jeg som at de satte ord på hvor gjerne de ville få til et bra tilbud, men at de egentlig var slitne, og oppgitte til tider. En sier;

“Vi prøver jo å få det til, men vi er jo ikke så mange at vi får det til hver dag. Når alle voksne er tilstede synes jeg vi får det til. Har vi tillegg studenter er det en kjemperessurs.”

En annen påpeker det viktige ved å hjelpe hverandre i hverdagen;

“Vi gjør det slik at vi i stedet for å sette inn vikar på de minste sine avdelinger, bytter vi om litt på personalet. Dette gjør at det blir roligere, de kjenner den voksne fra hverdagen, selv om de ikke er like knyttet til denne voksen som den faste på avdelingen.”

En annen påpeker at;

”Vi er veldig opptatt av at de små skal ha det bra, men det er dager som vi rett og slett strever med det. Får vi ikke vikar ved sykdom prøver vi så godt vi kan å hjelpe hverandre. Vi dokumenterer jo dette i liten grad, hva det koster oss av ekstra energi og planer vi ikke gjennomfører. Hvis vi hadde gjort det, hvor skal vi i så fall sende det? Jeg bruker da heller energien min på barna så de får det best mulig. Jeg tror ikke vi klarer å dekke alle barns behov i hverdagen nei.”

En tredje sier;

”Økonomi styrer mye og jeg synes det var fokus på mer tid til barna på en annen måte før. Vi har ikke nok tid og krefter til å gjøre en god nok jobb bestandig. Barnas behov er ikke lett å klare å oppfylle når vi har få folk på jobb. Det er så viktig at vi er samkjørte for å få det til, det er vi ikke alltid. Unge vikarer har vi mye av, og det er ikke lett å forklare dem hva de minste trenger.”

5.2.6 Om fremtiden og barnehagesektoren sier pedagogene dette

Det som bekymret pedagogene mest var om at det blir mer og mer oppbevaring og mindre pedagogisk tilbud. De føler seg også tydelig maktesløse når det gjelder å kunne bli hørt av politikere. En informant sa;

“Vi pedagoger blir jo ikke hørt, og selv om vi sier vi ikke synes det er bra nok føler jeg vi blir overprøvd. Når vi sier noe ikke er bra nok får vi jo bare høre at det er innenfor det barnehageloven krever, og vi føler ofte at det er oss det er noe feil med?”

De mener de kjemper også med faglige argumenter, men de blir ikke hørt. En sier ganske bestemt;

“Den dagen jeg føler at jeg ikke har arbeidsforhold som gjør at jeg i det minste føler at jeg kan gi barna og foreldrene det jeg mener er en grei nok kvalitet, ja da slutter jeg.”

Flere mener det må ikke bli krevd så mye tid til alt som skal organiseres av aktiviteter at vi ikke har tid til å bli godt kjent med alle barna. Flere er inne på dette at tid er viktig. Flere påpeker at lokale politikerne ikke ser kvalitet på samme måte som de selv gjør. Kanskje vi har forskjellig mål mener en. Hun mente at for politikerne kan det jo virke som det viktigste er å tilby foreldre i arbeid plass og da er det vel de voksnes behov vi snakker om? Hun sier videre;

“Det eneste som vil fungere på sikt er bedre lover som regulerer, for alle blir presset nå. Kommunen har en økonomi de skal ivareta og de pengene de får skal de fordele. Det er derfor hele tiden en kamp om ressurser, og vi som jobber i barnehage er nok ikke flinke til å si ifra, men vi føler oss også presset.”

De fleste peker på at det er et dilemma at flere og flere oppgaver blir pålagt pedagogene. En mener derfor at;

“Alt de ønsker vi skal gjøre av skriftlige arbeider og nå sist utspillet om språkkartlegging er tid som gjør at det blir færre voksne med mindre kompetanse inne hos barna. Slik kan det jo ikke fortsette vel?”

5.2.7 Hva er kvalitet på en småbarnsavdeling for deg?

Her var det mange ganske like svar. Alle fremhevet tid, nærhet og ro som kvalitet, jeg lar en del svar jeg fikk tale for seg;

”Når jeg har hatt en dag hvor alle medarbeiderne mine har vært på jobb. En dag hvor jeg synes vi har fått tid til hvert enkelt barn. Kanskje jeg har fått satt meg ned med ett barn som trenger en voksen. Vi har hatt en god kontakt, liksom vært på nett og greid å skape noe mellom oss. Jeg kommer hjem og har en lykkefølelse av å ha verdens beste jobb. Det kan være bare dette ene møte, tiden med det ene barnet, den gode følelsen av at jeg betydde noe. Ofte har jeg god følelse når planer er gjennomført også, slike som jeg tror barna har hatt stor glede av. Disse tingene kaller jeg kvalitet.”

”Det er tid til å se hvert enkelt barn. At det har vært en god stemning med tid til alle barnas behov for voksenkontakt. Tid til å tulle litt under bleieskiftet. Noen ganger føler jeg at bare har slike dager før sommerferien og juleferien hvor ikke alle barna er tilstede på likt. For meg er kvalitet å ha en gruppe som ikke er større enn at hverdagen kan være så fin at vi har tid til alle barna i alt vi gjør. Det at vi ikke må skynde oss for å komme igjennom bleieskift, påkledning og servering og opprydning etter måltider. For meg er derfor det å ha tid kvalitet.”

”Når jeg tenker en god dag tenker jeg ro. At det har vært litt ro på den måten at jeg har hatt mulighet til å sitte mye sammen med å få ordentlig kontakt med alle barna. Det jeg kaller gode samtaler. Jeg kaller det samtaler men de er ikke sånn som med de større barna. Vi prater sammen allikevel og snakker sammen, peker på ting og koser oss. Har jeg fått dette til med flere er det en god dag.”

”Når jeg har hatt overskudd, og orket å være tilstede hele dagen. At jeg ikke har blitt avbrutt, og kunnet være litt i fred og ro med barna. Vært med i leken og hatt flere på fanget, løst konflikter. Kvalitet kjenner jeg er når jeg har hatt tilstedeværelse og emosjonelt føler jeg har gitt dem noe. Dager med gode samtaler med spesielt de litt større småbarna. Dager hvor jeg ikke bare skiftet bleier på “samlebånd”, men stått og prate litt med dem i stellet. Når de skal sove hatt tid til å prate, si litt sånn “Skal du sove nå lille venn”, og stryke dem litt før jeg sier at jeg ser deg etterpå vet du.”

“Når jeg går hjem og tenker at dagen har vært god har jeg hatt tid til å stoppe opp og se alle barn godt. For meg er kvalitet å virkelig gi barna følelsen av at de er viktige, så viktige at jeg har tid til å høre på dem.”

5.2.8 Hva syntes de var aller viktigst for å kunne utvikle tilbudet til de minste barna?

Gjennom de andre spørsmålene er det jo kommet frem en del svar allerede. Jeg tar allikevel med noen refleksjoner informantene hadde på dette.

Alle var opptatt av at trenden med større og større barnegrupper må snu. De mener det ikke går å effektivisere en barnehage uten at dette får konsekvenser for barna. Ingen av informantene ønsker å jobbe på avdelinger med 14 småbarn over tid. Det er for belastende, og de opplever at det går på samvittigheten løs. En sier det slik;

“Det går feil vei og vi er ikke sikret at de minste ikke skal være i enda større grupper i fremtiden.”

Mange har også gitt uttrykk for at det er liten forståelse når de sier de trenger ekstra ressurser på en småbarnsavdeling. Tidlig innsats er et politisk mål sier en informant, men i praksis blir det ikke fulgt opp. En annen sier det slik;

“Man må sette inn tiltak tidlig i form av ekstra ressurser allerede på småbarnsavdeling. Det kan ikke være slik at de minste liksom er på vent. Noen har den holdningen også av de som jobber i barnehagen. Vi må se at det er like viktig med gode pedagoger og assistenter på småbarnsavdelinger.”

De fleste følte det var lav status å jobbe med de minste, og at det ikke ble anerkjent som like viktig som for eksempel å jobbe med førskolebarn som er eldre. En sier derfor at;

”Det må bli mer prestisje og forståelse av at dette er viktige år av barns utvikling. At bare de beste voksne er bra nok for de minste. Vi som har tatt pedagogisk utdanning er mer bevisste på barnas behov. Kanskje det ikke teller så mye lenger? For hvorfor skal vi ha kompetanse hvis det handler om et oppbevaringssted for barna? Først sier de vi er garantien for kvaliteten, så sier de det egentlig ikke gir noen dårligere kvalitet om vi blir færre der?”

Alle savnet mer kunnskap om de minste barnas behov og hvordan de kan gi dem utfordringer og opplevelser som er gode. En vektla at det måtte være tid til å lese seg opp på dette, og også kunne diskutere dette med assistentene. En sa at;

“Vi har ikke tid til veiledning eller kompetanseheving og da blir vi stående der vi er uten å utvikle oss.”

Mange påpekte at de ikke hadde så mye erfaring med ett og toåringer. At utdannelsen ikke vektla dette så mye bare for noen år tilbake. Det er derfor bare de som har nyere utdannelse mente de som har lært gjennom utdannelsen hvordan man skal stimulere de små. En reflekterte litt over dette, og sa;

“Vi andre leser og erfarer etter hvert som vi har begynt å jobbe med dem, men de minste er faktisk litt glemt i førskolelærerutdannelse og kanskje ikke lærerne på høyskolene heller har bra nok kompetanse?”

Mange mente politikere særlig i lokalpolitikken ikke skjønnte at det å lage store grupper bare ga en økonomisk gevinst her og nå, men ikke pedagogisk gevinst, noe som ville kunne gjøre at barna ikke fikk noen gevinst av å gå i barnehager. Mange ville også se at det ble bygd avdelinger for bare de minste, med tanke på deres måte å leke på og være i bevegelse. En sa det slik;

“Fysiske utfordringer er viktigst i utforming av småbarnsavdelinger. De lærer jo mest når de får bevege seg.”

Flere påpekte at kvalitet er flere ting, og at politikere må tenke pedagogisk kvalitet. Her var det uttalelser som gikk på at;

“Når regjeringen kan si at kvaliteten ikke har gått ned selv om det er flere barn på færre pedagoger kjenner jeg meg oppgitt.”

Veldig mange av informantene ville fortelle om hvordan også foreldresamarbeid har forandret seg. De som hadde jobbet lenge sa dette var fullstendig forandret de siste tiårene, og at foreldrene krevde mer av dem, men at det også ble spurt om mer som hadde med hjemmesituasjoner å gjøre.

Det var mye mer spørsmål fra foreldrene om råd enn før. Pedagogene opplevde at foreldre var mer usikre på seg selv enn før. Pedagogene mente foreldresamarbeid var viktig for å kunne utvikle tilbudet til barna, og at dette også ville ha noe med barnas emosjonelle utvikling å gjøre.

6. Drøfting av resultater

6.1 Emosjonelle behov opp mot styringsdokumenter for norske barnehager

Den systematiske kunnskapsoversikten viste ti viktige områder som kan sies å være essensielle for å dekke de minste barnas emosjonelle behov. Jeg vil nå sette disse ti områdene opp mot styringsdokumentene for formål og innhold i norske barnehager, og forskere som har undersøkt hvilke vilkår som kan betegne høy kvalitet i ett barnehage tilbud.

Når forskere definerer høy barnehagekvalitet, refererer de til personalets evner og kunnskap når det gjelder å kunne utøve god omsorg; hvilken teoretisk forståelse ansatte har om små barns behov, syn på sin egen rolle, og om de evner å være følelsesmessig og fysisk til stede i det enkelte barns liv.

I Lov om barnehager § 2 om barnehagens innhold står det at barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet. Barnehagelovens merknader til forskrift om pedagogisk bemanning, utdypes med at hensikten med pedagognorm er å sikre at det finnes tilstrekkelig personale med pedagogisk kompetanse til å ivareta barns behov for omsorg, lek og læring, sosial tilhørighet og utviklingsstøtte, jf. § 2 (Barnehageloven 2009;69). Videre slås det fast at det er viktig at bemanningen må være tilstrekkelig til at personalet kan drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet.

Forskningen viser at egnede strukturelle vilkårene for de minste er voksentetthet på én voksen per 3-4 barn og gruppestørrelser på 6-8 barn for spedbarn og 12 barn for småbarn. I slike grupper forventes det at barna kan skape forbindelser, lære å forstå hverandre og vise omsorg for hverandre. Dette danner grunnlag for vennsrelasjoner og gruppetilhørighet som er viktig for barns emosjonelle utvikling. I dag er bemanningsnormen i norske barnehager justert til én pedagogisk leder per 14-18 barn over tre år, og 7-9 barn under tre år.

Pedagognormen skal være oppfylt for barnehagen totalt, og et barn anses som tre år fra det året det fyller tre. Det betyr at barn som for eksempel er født i desember regnes som tre år når det er 2 år og 1 mnd. Da kan det i prinsippet begynne på storbarnsavdeling, eller det frigir plass til flere barn på avdelingen. Utviklingspsykologisk samsvarer det dårlig med emosjonell utvikling at barn som så vidt har passert to år skulle ha samme emosjonelle behov som et barn som fyller tre år tidlig på året.

Bestemmelser om barnegruppenes størrelse, og antall voksne pr. barn har aldri vært nedfelt i barnehageloven, selv om den var det i Lov om barnevern fra 1953 (BDF 2005: 27-30). Her er det altså et potensielt gap mellom barnas behov og lovlig barnehagepraksis.

For at barn skal kunne utvikle seg godt emosjonelt de første årene vil styring av oppmerksomhet og mulighet for å bearbeide inntrykk, og integrere nye opplevelser, slik at det ikke blir overveldet være essensielt. Flere teorier legger vekt på at det tidlig i livet vil være et behov hos barnet for en trygghet i at de signaler de gir gjennom emosjonelle uttrykk blir besvart. Trygghet omhandler derfor for de minste barna forutsigbarhet og stabilitet.

I Rammeplanen står det at barnehagens personale har en yrkesetisk forpliktelse til å handle omsorgsfullt overfor alle barn. Omsorgsforpliktelsen stiller krav til personalet om oppmerksomhet og åpenhet overfor det unike hos hvert enkelt barn og det unike i situasjonen og i gruppen (2011:29). Likeledes påpeker Rammeplanen viktigheten av at barnehagen spesielt skal følge opp barn med et vanskelig utgangspunkt. Det står også at personalet har et særlig ansvar for at barn som opplever omsorgssvikt i hjemmet kan få oppleve trygghet og stabilitet i barnehagen (2011:31).

Lally, Torres og Phelps (1995) påpekte at responsiv omsorg er viktig i småbarnsalderen. Personalet må kjenne barna og fange opp signaler om når det passer å veilede og hjelpe barnet med læring, utvide barnets initiativ og intervensjoner. Omsorg i barnehagen handler om relasjonen mellom personalet og barna og om barnas omsorg for hverandre. Å gi barn mulighet til å gi hverandre og ta imot omsorg er grunnlaget for utvikling av sosial kompetanse, og er et viktig bidrag i et livslangt læringsperspektiv (2011:31).

Nyere småbarns forskning viser at barn har kapasitet til å knytte seg til flere voksne uten at det går utover tilknytningen til foreldrene. Tilknytningen til en pedagog eller assistent i barnehagen kan være av samme kvalitet som den til foreldrene. Forskning av barn i institusjoner viser at det ikke er nok at barn får trygghet og beskyttelse, men de trenger en emosjonell tilknytning til en eller flere voksne, som kan gi god og sensitiv omsorg.

Forskning om tilknytningsforstyrrelser ble gjort av barn i døgninstitusjoner, mens barnehagen er en daginstitusjon. Dagens barnehager har allikevel fått en så lang åpningstid at barn tilbringer store deler av sin våkne tid gjennom en arbeidsuke borte fra sine primære omsorgsgivere. I § 1 om formål for barnehagen står det at aktiviteter skal skje i nær forståelse og samarbeid med hjemmene. Med forståelse menes gjensidig respekt for av hverandres oppgaver og ansvar i forhold til barnet (Barnehageloven 2009:9).

Barn i alderen 0-3 år har et større behov for emosjonell nærhet i samspill enn eldre barn, og de trenger å få hjelp til å organisere hverdagen sin så den blir oversiktlig. Derfor trenger de voksne som de kan dele felles oppmerksomhet med. For å lære det har de behov for noen som kan lære dem det, og som vet hvordan.

Det viktigste behovet for barn i 0-3 års alder kan derfor sammenfattes til å si at de trenger emosjonell tilgjengelighet, samspill og et miljø som virker som en trygg base for eksplorering, og utvikling av vennskapsrelasjoner. Dette samstemmer med Rammeplanens definisjon av omsorg:

”Omsorgsfull relasjon er preget av lydhørhet, nærhet, innlevelse og evne og vilje til samspill. Omsorg skal prege alle situasjoner i hverdagslivet og komme til uttrykk når barn leker og lærer, i stell, måltider og påkledning.”
(Rammeplan 2006:25, 2011:31).

Regjeringen sier i Stortingsmelding 41 Kvalitet i barnehagen (2008-2009) at læring, lek og omsorg skjer i det daglige samspillet med andre mennesker og med miljøet. Videre påpekes det;

“Antallet barn i en gruppe påvirker relasjoner mellom barna og mellom barn og voksne. Jo større barnegruppen er, desto større er sjansen for at barn føler seg bortkomne, og det blir vanskeligere å få tilgang til de voksne som er tilstede. Internasjonal forskning viser at gruppestørrelser i barnehagen er den faktoren som hadde størst sammenheng med barnas stressnivå. Store grupper er mer bråkete, byr på flere anledninger til konflikt og større konkurranse om begrensede ressurser – som de voksnes oppmerksomhet.” (St.meld. 41, kap. 9.1)

Lally, Torres og Phelps (1995) kriterier for høy kvalitet i daginstitusjoner samsvarer godt med teorier jeg fant om emosjonell utvikling og behov. De la blant annet vekt på at kvalitet i daginstitusjoner betegnes av omsorgskontinuitet. For mange skiftninger i personale kan føre til at barn kvier seg for å gå inn i nye relasjoner.

De vektlegger også fysiske omgivelser som passer for alderen, og som fremmer tilfredsstillende relasjoner barna imellom. I barnehagens innholds paragraf står det at den skal gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfylte opplevelser og aktiviteter i trygge og samtidig utfordrende omgivelser. Barnehagen skal ta hensyn til barnas alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn (...) Barnehagen skal støtte barns nysgjerrighet, kreativitet og vitebegjær og gi utfordringer med utgangspunkt i barnets interesser, kunnskaper og ferdigheter. Dette betyr at barns behov skal tas på alvor, og små barns forutsetninger skal legges til grunn for, og tas hensyn til. De skal føle trygghet, men samtidig få utfordringer som vil skape mestring, og gi dem tro på egne evner.

I teorien er det derfor ikke grunnlag for å si at det er noen uoverensstemmelse mellom styringsdokumentenes ideologier om hva god omsorg er, og teori og empiri om små barns emosjonelle behov og barnehagekvalitet.

Når man leser hvordan barnehagen skal ivareta barn, og hvordan det pedagogiske arbeidet skal legges til rette for det er der et stort samsvar her med hva forskning om barn i dagomsorg setter som kriterier for høy kvalitet. Allikevel er det områder som er mindre regulert, og som derfor kan gjøre

at det kanskje ikke blir like enkelt å omsette formåls og innholds intensjoner om til en like god praksis. Det er denne som vil avgjøre om de minste barna blir ivaretatt så godt nok emosjonelt.

6.2. Resultater fra empiriske undersøkelser opp mot teori og empiri.

6.2.1 Spørreundersøkelsen

I spørreundersøkelsen tok jeg utgangspunkt i strukturelle vilkår som kan påvirke om barnehagen vil kunne skape et psykososialt godt nok miljø for å ivareta små barns emosjonelle behov.

Tilstrekkelig utdannet personale var et av områdene jeg så kunne ha innvirkning på om små barn fikk dekket emosjonelle behov i barnehagen. Det er også et av kriteriene forskere er enige om er viktig for en god pedagogisk kvalitet i barnehager, og nettopp personalutdanning er noe OECD har påpekt at Norge må forbedre. Kvalitetsmeldingen mener at kunnskap om barns læringsstrategier er nødvendig for å oppfylle intensjonen om at alle barn skal få gode utviklingsmuligheter. FNs barnekonvensjon Artikkel 3 sier at barnet må sikres den beskyttelse og omsorg som er nødvendig for barnets trivsel. Det er en rettighet at standarder for barns liv blir satt av *kompetente myndigheter*, og sikkerhet, helse, personalets *antall* samt *kvalifisert tilsyn* blir nevnt (BDF 2005).

Ser vi på resultatene fra spørreundersøkelsene om antallet ansatte med pedagogisk utdanning, finner vi at ca. 30 % av de pedagogiske lederne *ikke* har godkjent førskolelærerutdanning. Pedagogiske ledere *skal* ha førskolelærerutdanning, jmf. Barnehageloven. Pedagogene er sikkerheten for at barnehagen er en pedagogisk virksomhet, og tilstrekkelig utdannede pedagoger er derfor kritisk for barnehagens formål og innhold. Dispensasjonsmuligheten gjør allikevel at det ikke er mulig å oppfylle dette i praksis da det er for få førskolelærere i Norge. På 90-tallet ble *normen* justert til én pedagogisk leder per 14-18 barn over tre år, og 7-9 barn under tre år, men siden det er stor mangel vil det i enkelte kommuner være mange dispensasjoner.

Videre har kun 28 av totalt 70 assistenter utdanning. I tillegg hadde ingen pedagogiske ledere tid til systematisk veiledning av assistentene. Det er altså mange ufaglærte voksne i norske barnehager. Mange har lang erfaring, og er gode omsorgspersoner, men mangler en pedagogisk utdanning.

Prosser handler om hvordan voksne samhandler seg imellom, med barn og foreldre. Et godt personalsamarbeid vil føre til at personalet har likt syn på hvordan enkeltbarn bør møtes. Dette blir sett på som viktig for trygghet og forutsigbarhet av forskere. Spørreundersøkelsen viser at ingen av barnehagene gjennomførte systematisk refleksjon over arbeidet de gjorde, noe jeg vil karakterisere som et grunnlag for godt personalarbeid. I Lov om barnehager § 18 står det at pedagogen også har

et *veiledningsansvar* for det øvrige personalet samt *medansvar for utviklingen* av barnehagen som pedagogisk virksomhet og barnehagens samarbeid med andre tjenester. Utdanningskravet er gitt for å sikre nettopp dette (Barnehageloven med forarbeid og kommentarer 2009:64).

Et annet kriterie for å ivareta barnas emosjonelle behov er samsvar mellom hjemmet og barnehagens miljø – dvs. foreldresamarbeid. Alle barnehagene prioriterte to foreldresamtaler i året. Dette sikrer til en viss grad et godt foreldresamarbeid. Uheldigvis ser vi at syv barnehager brukte av planleggingstid for å få dette gjennomført, til tross for at samtalene egentlig skal tas i bunden arbeidstid. Det fører da til mindre tid til prosessarbeid. Imidlertid blir det høyere voksentetthet i barnehagens åpningstid. Det er tankekors at pedagogene føler voksentettheten er så lav, at det blir uforsvarlig å legge foreldresamtaler i pedagogenes ordinære arbeidstid..

Hvis det er få pedagogiske ledere med utdanning, flesteparten av assistentene har ingen utdanning og det ikke gjennomføres veiledning og refleksjon over egen praksis, kan man stille spørsmål ved barnehagens innhold og utviklingsmuligheter. Dette indikerer at *prosesskvaliteten* er lav.

Forskningskriterier både fra Lally, Torres og Phelps (1995), Belskys (2007), og de andre undersøkelsene jeg har tatt med i denne oppgaven har det til felles at de mener voksentetthet og gruppestørrelser avgjør mye av det som styrer om de voksne blir i stand til å ivareta individet i gruppekonteksten.

Resultatene av spørreundersøkelsen viste at voksentettheten i daglig samvær med barna ikke er like høy som det teoretisk kan se ut på papiret. Bare ca. halvparten av dagen var fullt bemannet, 4,7 timer. Organisering av barnehagedagen viste at voksne kom og gikk til forskjellige tider på grunn av vaktssystemet, ubunden tid, møter og pauser. Det var også under sykefravær vanskelig å få vikarer. Ofte ble det ikke satt inn vikarer i det hele tatt.

Små barn trenger forutsigbar struktur i barnehagehverdagen, samt faste rutiner. I barnehagene var det på grunn av vaktssystemer, møter, og pass av andre avdelinger mye som kunne forstyrre det forutsigbare og de faste rutinene.

Gruppestørrelsen har også økt i de store nye barnehagene i mitt utvalg, noe som samsvarer med utviklingen generelt i norske barnehager. IRIS (2011). Dette er kostnadseffektivt, men i forhold til småbarns emosjonelle behov for å kunne opprettholde en indre tilstand hvor det ikke blir overveldet av inntrykk er dette neppe bra. Man kan si at det heller fører til at det reduserer sjansen til å skape gode vilkår for et godt psykososialt miljø for de aller minste.

Med tanke på betingelser som utvikling av felles oppmerksomhet (Smith, 2010), og godt samspill med jevnaldrende syntes det som det i norske barnehager er for få voksne til å følge med på barnas lek. Belsky (2007) mener det er i barnegruppa et forhøyet nivå av problematferd kan utvikle seg. Et viktig kriterie for høy kvalitet er å makte å se det enkelte barn i gruppa (Rammeplanen, 2011). Riksrevisjonen har i Norge vurdert styring og forvaltning av barnehagetjenestene, og påpeker at enkelte barnehager har et stort sykefravær og lav grunnbemanning. Revisjonen mener dette vil måtte gå utover tid nok til å gi hvert barn tilstrekkelig oppmerksomhet og utføre de oppgaver barnehagen er pålagt.

Tilknytningsteoriene mener at god tilknytning til voksne er viktig for små barn. Kriterier for høy kvalitet som ivaretar de minstes emosjonelle behov er både å kunne ha tid til å knytte seg til noen voksne, noe som avhenger av at det er de samme voksne de stort sett forholder seg til. Ainsworth (1989) nevner fem kjennetegn ved et hengivenhetsbånd, blant annet at det må være vedvarende, ikke bare av kort varighet. Det må være dannet i forhold til en bestemt person som ikke kan skiftes ut med en annen. Omsorgskontinuitet er derfor viktig for barns emosjonelle utvikling.

I Rammeplanens definisjon av omsorg får man også inntrykk av at kvalitet handler om at personalet må kjenne hvert barns behov, temperament, humør og preferanser og forholde seg til barnet ut fra dette. I Lov om barnehager står det at alle skal få utvikle seg i forhold til alder og forutsetning. Smith (2002) fremhever at problemer av emosjonell karakter ikke ligger i opprettholdelsen av forholdet til foreldrene, men om hvordan de klarer å tilpasse seg barnehagen. Faktorer som kan avgjøre dette er gode sekundære omsorgsgivere i barnehagen, og et psykososialt miljø hvor de føler at de har oversikt og forutsigbarhet nok til å føle seg trygge (Smith, 2002). De funn jeg fant gjennom spørreundersøkelsen gjør at disse behovene neppe kan bli ivaretatt på den måten som både forskere anbefaler, og innhold og formålsparagrafen mener det bør ivaretas.

Stortingsmeldingen påpeker viktigheten av gode rammer for at et skal være mulig for voksne å samhandle med barna på en god måte. Min spørreundersøkelse viste at det kan reises spørsmål til om bemanningsnormen slik den er i praksis vil kunne være god nok til å oppfylle formål og innhold slik Lov om barnehager definerer det. Rammeplanen utdyping av hvordan hverdagslivet skal danne grunnlag for en god utvikling for det enkelte barn må sees i sammenheng med den praksis som utøves.

Med lav voksentetthet store deler av dagen, og ved stadig skiftninger av voksne som kommer og går er det vanskelig å se at det blir tid og rom nok for det enkelte barn å finne voksne de kan knytte seg til emosjonelt.

Det fysiske miljøet med tanke på trygghet til utforsking, og gryende vennskap er viktig for små barns utvikling, og kan sies å være et emosjonelt behov. Både plass og voksnes kompetanse om de minstens væremåter vil gi grobunn for det Løkken (2004) betegner som deres egen toddlerkultur. Fysisk plass spurte jeg ikke om i spørreundersøkelsen, da disse barnehagene følger gjeldende regler for areal etter normen det ble justert til på 90-tallet. I begynnelsen av oppgaven presenterte jeg hvordan dette ble gjort. Arealkravet ble forandret til en *veiledende norm*: 4 m³ netto leke- og oppholdsareal for de eldste og om lag 1/3 mer for de små (ca.5,3 m³). Disse barnehagene har helt frem til 2010 hatt en høyere norm, men siden mangel på plasser for de minste har vært stor er normen nå lik veiledende norm.

Mine undersøkelser viste at praksis vanskelig oppfyller kriterier for formål og innhold i Lov om barnehager. Resultatene fra spørreundersøkelsen gjør det også vanskelig å kunne se at det er gode nok rammebetingelser for å ivareta små barns emosjonelle behov. Opp mot den teoretiske forståelsen i norske dokumenter som Barnehageloven og Rammeplanen, skulle man tro at alle ville skjønne hva pedagogisk kvalitet handler om. Det er derfor fristende å si at det må være politikere som ikke forstår alvoret i å effektivisere bort vilkår som på sikt vil ramme små barns emosjonelle utvikling. FNs barnekonvensjon slår fast noen viktige prinsipper i artikkel 3 “Alle tiltak skal tjene barnets beste”, og barn må sikres den beskyttelse og omsorg som er nødvendig for barnets *trivsel*. Det er en *rettighet* at standarder for barns liv blir satt av kompetente myndigheter, og sikkerhet, helse, personalets antall og kvalifikasjoner samt kvalifisert tilsyn skal være til barnets beste.

6.2.2 Intervjuundersøkelsen

I intervjuene tok jeg utgangspunkt i strukturelle vilkår fra spørreskjemaet, som resulterte i seks spørsmål i en intervjuguide som ble besvart i et semi-strukturert dybde intervju.

I mine intervjuer opplevde jeg at pedagogene ytret meninger og følelser som viste at de hadde god kunnskap om små barns utvikling og behov. Allikevel følte de ikke at deres bevissthet om dette alltid kunne forenes med praksis. Pedagogene i intervjuene jobbet alle med små barn, og uttrykte innsiktsfulle refleksjoner i hvordan de selv opplever at de makter å skape en meningsfylt og trygg hverdag for de minste i deres daglige arbeid.

Jeg har allerede tatt opp hva teori og empiri vektlegger som viktig for emosjonell utvikling, og emosjonelle behov for de minste barna. Jeg vil nå gå gjennom disse temaområdene i lys av informasjonen fra intervjuundersøkelsen.

Mine informanter ga uttrykk på forskjellig vis at de følte at deres yrkesstatus var lav, til tross for det store politiske fokuset på å få førskolelærere utdannet og å klare å beholde dem i barnehagen. De mente det ikke var nok anerkjennelse og prestisje for å jobbe med de aller minste. De føler seg heller ikke tatt på alvor når det gjelder bekymringer tidlig i barnas utvikling. De mener det ennå er mye vente og se holdning når det gjelder helt små barn. En av uttalelsene var;

“Når regjeringen kan si at kvaliteten ikke har gått ned selv om det er flere barn på færre pedagoger kjenner jeg meg oppgitt.”

Informantene følte det var få pedagoger i barnehagene. Et tilstrekkelig personale med utdanning er viktig for barna, men også viktig for pedagogene selv. Uttalelser var;

“Vi må jobbe mer med å lære om de minste og da må vi ha tid til å lese om det, og diskutere med assistentene.”

“Vi har ikke tid til veiledning eller kompetanseheving og da blir vi stående der vi er uten å utvikle oss.”

Dette er alvorlig når regjeringen sier vi nå skal ta fatt på arbeidet med å skape høyere kvalitet etter år med fokus på kvantitet. Pedagogene ønsket også å få mer kunnskap om de minste barna, og noen mente det var for lite fokus på dette i førskolelærerutdanningen.

Informantene mente også det var blitt for liten tid til å reflektere over egen praksis, og at det er et stort gap mellom det de mener er pedagogisk kvalitet for de minste, og det en politiker kanskje anser som god nok kvalitet. Deres svar i mine undersøkelser samsvarer godt med resultatene fra NOKUT (2008) om utdanningsinstitusjonenes kvalitet på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Undersøkelsen viste at det å jobbe i barnehager har lav status, og at førskolelærerutdanningen rangeres lavt av ledelsen ved de fleste utdanningsinstitusjoner.

I begynnelsen av oppgaven presenterte jeg også forskning som indikerer at pedagogikkstudiet ikke er i stand til å ivareta større temaområder som veiledning, foreldresamarbeid, konflikthåndtering og didaktisk planleggingsarbeid, og at nyutdannede savner mer spesialpedagogikk, småbarnspedagogikk og ledelse (Lorentzen, 2004). Også dette samsvarer med det informantene påpekte.

De fleste mente de fikk til en *ganske* god hverdag for barna, men det var liten tid til veiledning og refleksjon. Ofte var det i følge pedagogene vanskeligst når de har vikarer, og særlig om vikarene er uten erfaring med de minste. Da brukte de mye energi på å forklare hvordan små barns væremåter er, hva de kan klare, og ikke klare. De mente det var i perioder med mye sykdom de klarte minst å møte barnas behov for omsorg og nærhet. Når de selv ble slitne, ble barna preget av dette, og det ble mindre til det enkelte barn av oppmerksomhet.

Pedagogene signaliserte at de godt visste hvilke behov de minste hadde. Det var bare det at det ikke alltid var slik at de så alle barna, og var i stand til å gi dem den responsen de ønsket. Kärby sier;

“Om antallet voksne minsker så mye at det ikke er slik lenger at barn får den oppmerksomheten de trenger er dette et alvorlig tegn på dårlig kvalitet” (1992, s.88).

Det er en forutsetning for små barns psykiske helse at voksne kan respondere sensitivt på deres signaler. Men hva når de voksne selv blir stresset, og de føler at de ikke evner å ivareta alle barn slik de ønsker? Mange av pedagogene sa de var oppgitt fordi det ikke virket som deres meninger ble tatt på alvor. Dette skaper ikke god prosesskvalitet på sikt slik jeg ser det.

De som jobbet eller hadde jobbet med småbarn på avdelinger med ratio 14:4 sa at de ikke følte dette var noe godt sted for god emosjonell utvikling. Mange ga uttrykk for en oppgitthet i forhold til jobben. Noe av dette var utsagn som at det ikke var noen god opplevelse å jobbe der, det var høyt konfliktnivå barna imellom, mye støy i form av gråt, at barna følte seg tydelig redde og truet av dette miljøet, og at det var vanskelig å se alle barna godt nok. Mange var bekymret for at det i fremtiden kunne bli enda større grupper fordi det lovmessig er fullt mulig med to pedagoger, dersom arealkravene er tilstede.

Informantene vurderer at dagens tilbud ikke er bra nok fordi det var for lite stabilitet med hensyn til at faste ansatte kommer og går, og at vaktssystemer, sykdom og møter gjør at det ikke er like lett for alle å knytte seg til en voksen. Dette var det særlig pedagogene på store småbarnsavdelinger som følte. En av dem sa også at når alle faste var på jobb følte de at dagen kunne være god. Stabilitet i personalet blir av pedagogene ansett som noe av det viktigste for de minste.

De fleste ønsket at de minste kunne få tid og ro til å utvikle vennskap i små grupper. En av barnehagene syntes aldersblandet gruppe fungerte bra, men også denne barnehagen mente det var viktig at de minste fikk tid alene. Ingen følte at hverdagene med de minste barna fungerte optimalt, men noen var mer fornøyd med sin hverdag enn andre. En god del signaliserte at dagene var slitsomme.

Flere av informantene hadde dårlig samvittighet for assistentene og barna. Den flate strukturen gjør at ingen dekker opp det praktiske arbeidet når pedagogen er borte fra avdeling. I tillegg hadde de dårlig samvittighet for barna når det var lite voksne, og uerfarne voksne på avdelingen over tid. De sa at de følte seg presset. Dette gjorde at de ikke alltid maktet å gi alt på jobb, eller at de prioriterte barna framfor krav til skriftliggjorte planer, fremfor veiledning av assistenter og systematiske observasjoner av barnegruppa over tid.

Pedagogenes vurdering av hva som er «høy barnehagekvalitet» for de minste, kan sammenfattes som passe store grupper, sensitive voksne, og et fysisk miljø som lar barn få utfolde seg i forhold til aldersbehov. «En god dag» ble beskrevet som å ha tid til hvert enkelt barn, ha tid og ro til å være sammen med barna uten avbrytelser. De ga uttrykk for at det var dager de strevde med å få til det de visste ville være godt for barna. Som en av dem sa;

“Vi prøver jo å få det til, men vi er ikke så mange at vi får det til hver dag.”

Slike utsagn viser at pedagogene føler at de på grunn av for dårlige rammebetingelser ikke er i stand til å gi et god nok kvalitetstilbud til å møte barnas emosjonelle behov.

Informantene mente det ikke var godt nok når de «ikke så» alle barna gjennom dagen. Uttalelser som at det bare blir bleieskift på “samlebånd”, opprydding etter måltider og legging uten å ha tid til å ta seg god tid til å gi det enkelte barn full oppmerksomhet signaliserer at det ikke er høy nok kvalitet. De mente arbeidspresset var blitt for stort, og mange orket ikke mer om trenden fortsatte. En av informantene sa at i hverdagen valgte man bort noe ofte.

“Det er jo sånn det er blitt å arbeide i barnehage.”

Lally, Torres & Phelps (1995) påpeker at for å få nok pedagoger er det viktig med gode arbeidsvilkår og lønn. Arbeidsforhold er en viktig faktor i å skape et godt nok psykososialt miljø både for voksne og barna. Mine informanter følte ikke at de hadde gode arbeidsforhold. Når det gjelder lønn sa de ikke noe om dette, men det er et tankekors for utvikling av høyere kvalitet at lærere får tillegg i lønn for videreutdanning, men ikke førskolelærere. Dette er med på å underbygge tanken om at det ikke er like viktig å ha utdanning når man jobber med små barn som med større barn.

Et godt foreldresamarbeid var viktig å få til for dem, og her mente de det var skjedd store forandringer de siste årene. De påpekte at foreldre i dag er mer krevende, spør om mye mer som går på grensesetting enn før, og at de er mer forskjellige enn de var før.

Jeg opplevde et stort engasjement for å skape en god hverdag for barna hos informantene. Allikevel følte de selv at deres arbeid ikke var godt nok, og det var mange sinte og frustrerte pedagoger som følte seg så slitne at “de ikke orket å stå på noen barrikade for å sloss”. Mange av pedagogene signaliserte at arbeidspresset og effektivisering er blitt for stort.

Forskere og fagfolk som jeg har brukt som teoretisk forståelse i oppgaven påpeker alle at voksnes respons på barns signaler er noe av det viktigste for å gi dem emosjonell god utvikling. Om det er

slik at pedagogene ikke har tid nok til god omsorg, og føler sin arbeidssituasjon vanskelig, må det sannsynligvis gi seg utslag i at små barn ikke får dekket sine emosjonelle behov i barnehagen.

I forhold til de ti punktene som jeg kom frem til i analysen om barns emosjonelle behov, er informantenes fortellinger om bemanning og organisering i deres barnehager slik at disse punktene vanskelig lar seg oppfylle for alle barn i en barnegruppe.

Mine informanter uttrykker i stor grad sammenfallende meninger og følelser. Dette indikerer at de kan være representative for mange førskolelærere i norske barnehager. Resultatene gir derfor grunn til bekymring både for kvaliteten i de minste barnehagebarnas tilbud, pedagogenes arbeidsmiljø og for utviklingen av barnehagekvalitet for de minste fremover.

7. Oppsummering og konklusjon

Min problemstilling til denne oppgaven var:

Hvilke emosjonelle behov har barn i alderen 0-3 år, og hvordan kan barnehagen skape et godt psykososialt miljø for denne aldersgruppen?

For å besvare dette er empiriske funn gjennom spørreundersøkelse og intervjuer satt opp mot min teoretiske forståelsesramme om barnehagens styringsdokumenter og en litteraturanalyse som tar for seg utvalgt teori og empiri om små barns emosjonelle behov.

I denne oppgaven har barnehagen blitt forstått både som en sosial og historisk konstruksjon, som er blitt formet etter hvilke behov samfunnet har hatt, og hvordan vi har sett på barn og definert deres behov. Den største økningen av barnehagebarn de siste årene har vært blant ett- og toåringene. Som et eksempel på dette gikk det i 2003 ca. 40 % barn mellom 1-2 år i norske barnehager, men i 2008 hadde det økt til ca. 80 % (St. meld. 41, (2008-2009)). UNICEF betegner dagens oppvekst i institusjoner for disse aller minste som “the great change” i vestlige, rike land.

Regjeringen sier i dag at etter en periode med sterk vekst i antall barnehageplasser, innføring av maksimalpris for foreldrebetalingen og rett til barnehageplass, rettes nå innsatsen mot kvalitet og innhold i barnehagen. Hovedmål i barnehagepolitikken er nå å sikre alle barn et barnehagetilbud av høy kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2009). Samtidig blir det i rapporten *Alle teller mer* (Østrem m.fl.2009) pekt på at de fleste kommuner bruker svært lite på barnehager sammenlignet med skoler, at det i forvaltning finnes lite barnehagefaglig kunnskap, samt at kommunen selv er tilsynsmyndighet i egne barnehager.

Forskernes syn på høy kvalitet samsvarer i stor grad med min analyse av små barns emosjonelle behov. Når forskere definerer høy barnehagekvalitet, refererer de hyppig til strukturelle betingelser (strukturkvalitet), samt til personalets evner og kunnskap når det gjelder å kunne utøve god omsorg; hvilken teoretisk forståelse ansatte har om små barns behov, syn på sin egen rolle, og om de evner å være følelsesmessig og fysisk til stede i det enkelte barns liv.

Som rapporten *Klar, Ferdig, Gå! Tyngre satsning på de små* (BDF, 2005) sier, vil strukturkvaliteten kunne definere prosesskvaliteten. Prosesser handler om samspill mellom mennesker, og resultat kvalitet henger derfor sammen med prosesskvalitet. De strukturelle vilkårene i norske barnehager danner derfor grunnlaget for høy barnehagekvalitet.

Forskning på kriterier for høy kvalitet i barnehager trekker frem at relasjoner mellom barn og voksne er det viktigste. Det settes fokus på små barns emosjonelle behov, og emosjonell tilknytning blir sett på som viktig for god emosjonell utvikling. God tilknytning er avhengig av sensitiv, responderende, kontinuerlig og forutsigbar omsorg.

Selv om pedagogtettheten i følge Lov om barnehager skal sikre kunnskap om god omsorg og små barns emosjonelle behov, indikerer mine empiriske undersøkelser at det er for lite personell med pedagogisk utdanning i barnehagene. Selv om man skal være varsom med å generalisere fra disse undersøkelsene, kan dette funnet med rimelig sikkerhet antas å være gyldig for mange kommuner i Oslo og Akershus. OECD bemerket allerede i 1999 at vi i Norge har et for lavt antall pedagoger, og at dette bør forbedres. Mine empiriske undersøkelser understreker at dette fremdeles er en utfordring.

Forskning viser at barnehagestart sannsynligvis er en stressende opplevelse for små barn. Nevrovitenskapelig forskning fastslår at stress lar seg regulere i forhold til emosjonelle stimuli. Å kunne lese barns emosjonelle signaler vil derfor både kunne stimulere, forsterke og speile dets emosjoner. Slik vil barn utvikle gode forutsetninger for selv å kunne regulere sine følelser. Derfor kan man si at det er sammenheng mellom omsorgskvalitet og stress. Resultater tyder på at kvaliteten ved tidlig omsorg faktisk har en direkte påvirkning på hvordan barn senere takler stress.

Forskningsrapportene jeg nevner om stress kan indikere at det er forbundet med mer stress for barn under 3 år å begynne i barnehagen, og det vil da være av stor betydning hvordan omsorg og tilknytning blir ivaretatt av de ansatte som tar imot små barn. Det blir videre påpekt at barnegruppene ikke må være for store, og at hverdagen skal være forutsigbar og trygg. Miljøet skal være preget av en organisering hvor det er tid til emosjonell nærhet, men også et miljø hvor små barns behov for søvn og hvile blir ivaretatt.

Flere av barnehagene i mitt utvalg har gruppestørrelser større enn anbefalt for de minste barna. De pedagogiske lederne opplever at offentlig fokus på kostnadseffektivitet fører til aksept for et utdanningsnivå, et bemanningstall og en arealnorm som vanskeliggjør en høy barnehagekvalitet for de minste i norske barnehager. Informantene opplever et høyt arbeidspress, og lite anerkjennelse for sin kompetanse.

I de ni barnehagene jeg undersøkte var det i praksis ikke nok voksne, nok stabilitet eller nok forutsigbarhet til å kunne karakterisere disse som barnehager av høy kvalitet i forhold til små barns emosjonelle behov. Mine egne undersøkelser kan ikke generaliseres til andre kommuners barnehager, men også annen forskning, som IRIS-rapporten, Riksrevisjonen, Seland (2009) og

Arbeidsforskningsinstituttet indikerer liknende funn. Det er derfor grunn til å anta at denne undersøkelsen ikke er enestående når det gjelder hvordan kostnadseffektivitet ofte ikke tar hensyn til barns behov.

For de minste barna er det spesielt viktig med nok voksentetthet og responsiv omsorg, stabilitet og omsorgskontinuitet, foreldresamarbeid og fysisk miljø. Mine funn i denne oppgaven tyder på at i forhold til de intensjoner som ligger i Lov om barnehagers formåls- og innholdsparagrafer, samt definisjoner av omsorg i førende dokumenter som Rammeplanen og Stortingsmeldinger, vil kvaliteten i norske barnehager ikke kunne sies å være høy nok.

Ikke bare indikerer undersøkelsene at voksentettheten er for lav og gruppestørrelsene for store, men den peker på lav andel utdannet personale og dårlig utnyttelse av de pedagogressursene som eksisterer. Disse punktene forringer vilkår for god tilknytning og god omsorg.

Det viktigste i mine undersøkelser var identifiseringen av et så stort arbeidspress på pedagogene. Som en følge av dette ble systematisk veiledning og refleksjoner over egen praksis i hverdagen ikke gjennomført. Pedagogene signaliserte også en oppgitthet ved den politikken som føres. Dette er i mine øyne alvorlig fordi det er så viktig for den yngste aldersgruppen med adekvat kompetanse hos omsorgspersoner.

Min konklusjon er derfor at rammene for samhandling og prosesser i norske barnehager ikke er gode nok. Dette må tas på alvor skal barnehagen make å skape et godt nok psykososialt miljø for 0-3 åringer. Per i dag er ikke lovene som regulerer strukturelle vilkår på voksentetthet, pedagogtetthet, gruppestørrelser og arealnormer gode nok til å sikre og legge til rette for ivaretagelse av små barns emosjonelle behov.

I disse dager jobber et offentlig utvalg om styring av barnehagesektoren med en gjennomgang av Lov om barnehager. Også kompetanse på forvaltningsnivå og for de ansatte i barnehagene vil vurderes. Hensikten er å se om lover og forskrifter slik de er i dag er godt nok tilpasset dagens og fremtidens barnehager. I 2012 vil det fremlegges en ny stortingsmelding om fremtidens barnehager, og det skal da konkluderes med om det er behov for endringer i lover og forskrifter for å skape gode barnehager i fremtiden (St. meld.om fremtidens barnehage, *Pressemelding*, 2011).

7.1 Behov for videre forskning

Det er et stort behov for forskning på de minste barna i barnehager, spesielt forskning som kan se på hvor mye tid det enkelte barn får av sensitiv, nær og emosjonell omsorg, og hvordan strukturer og prosesser fungerer i norske barnehager.

Monica Selands doktoravhandling studerte hvordan hverdagslivet for barn og voksne i en basebarnehage fungerte. Hun så på rammer og praksis, og det er mer forskning av denne typen vi trenger fremover. Barn deler ikke inn livet i fagområder, de lever det og erfarer det. Derfor trenger vi forskning som kan vurdere hvordan hverdagens vilkår og praksis fungerer fra innsiden, for å se på virkeligheten til ett- og toåringene og om barnehagens indre liv er godt nok i forhold til regjeringens ambisjoner som er uttrykt gjennom styringsdokumenter, politiske pressemeldinger og taler.

I dag vil noen barnehager ha høy pedagogisk kvalitet, mens andre vil ha lavere. Det er derfor viktig å undersøke flere forskjellige barnehagers organisering, og finne ut hva som er den beste løsningen i bygging og organisering av barnehager fremover til barnas beste. Det er særlig den pedagogiske kvaliteten, slik den måles med blant annet ECERS, vi trenger mer undersøkelse av.

8. Vedlegg til oppgaven

8.1 Spørreskjema

SPØRRESKJEMA TIL STYRER I KOMMUNAL BARNEHAGE

- 1.Hvor mange plasser totalt + hvor mange avdelinger totalt er det i barnehagen? Svar:
- 2.Hvor mange pedagoger er det totalt? Svar:
- 3.Hvor mange av de som går i stillingen som pedagogisk leder har godkjent førskolelærerutdanning? Svar:
- 4.Hvor mange assistenter er det totalt? Svar:
- 5.Hvor mange assistenter har barne-og ungdomsarbeider fagbrev, eller annen pedagogisk kompetanse? Svar:
- 6.Hvis annen kompetanse skriv hvilken/hvilke? Svar:
- 7.Har dere støttepedagoger eller støtteassistenter? Svar:
- 8.Har disse i så fall pedagogisk utdanning? Svar:
- 9.Hvilke utdanninger har de? Svar:
- 10.Hvor mange barn er det på de forskjellige avdelingene? Svar:
- 11.Hvor mange pedagogiske ledere og assistenter er det på de forskjellige avdelingene? Svar:
- 12.Hvordan organiseres den ubundne tiden? Svar:
- 13.Hvordan organiseres foreldresamtaler? (strek under det som passer) Ubunden tid/bunden tid/ både bunden og ubunden/ utenfor arbeidstid.
- 14.Er det vanlig å gi tilbud om to foreldresamtaler i året? Svar:
- 15.Får dere overtid/avspasering om foreldresamtaler blir avviklet utenom fast arbeidstid? Svar:
- 16.Blir det gitt systematisk veiledning til assistentene? Svar:
- 17.Blir det gjennomført systematisk refleksjon over praksis? Svar:
- 18.Hvilke møter blir avviklet i ordinær arbeidstid? Svar:
- 19.Hvordan organiseres dette? Forklar kort:
- 20.Hvor mange timer i løpet av en fire ukers periode går med til møter? Egen avdelings og eventuelt pass av andres avdelinger under møter. Svar:

8.2 Forespørsel om å delta i intervju

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave.

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Høyskolen i Lillehammer, og skriver nå en masteroppgave som avslutning på studiet.

Temaet er de minste barna 0-3 år og deres virkelighet i hverdagen. Jeg er interessert å finne ut hvordan barna blir ivaretatt, og hvilke rammer det er gitt for å oppfylle god omsorg som gir gode utviklingsmuligheter.

Rapporten "Klar, Ferdig, Gå! Bedre satsning på de små" (2005), var et utgangspunkt for Stortingsmelding 41 (2008-2009) om kvalitet i barnehagen. Jeg ønsker å sette fokus på hva som er virkeligheten i 2010, sammenliknet med de mål og idealer meldingen forfekter.

For å kunne finne ut hva som er god omsorg for alle barn 0-3 år, og hvilke kvalifikasjoner og fysisk miljø dette vil kreve har jeg valgt å fokusere på forskning om tilknytning og utvikling generelt i 0-3 års alderen. Barn i risiko, og deres behov fra forskning er også tatt med. Jeg ønsker derfor å intervjuer en pedagogisk leder på småbarnsavdeling, i hver av de 9 kommunale barnehagene i egen kommune. Mitt fokus er å finne ut hvordan rammene i hverdagen er, og hvilke tanker dere som pedagoger gjør dere om de minstes kvalitet i barnehagehverdagen.

Jeg vil bruke diktafon, og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du kan når som helst trekke deg underveis, uten å måtte begrunne dette. Dersom du trekker deg vil alle data jeg har samlet bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysninger anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2011.

Om det er noe du lurer på er jeg å treffe på 40460638, eller e-post til Sidsel.Stenberg@nesodden.kommune.no Du kan også kontakte min veileder Finn Daniel Raaen, professor ved Høyskolen i Lillehammer, og faglærer på studiet i spesialpedagogikk. Hans telefonnummer er XXXXXXXX.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen Sidsel Stenberg, Willy Thoresens vei 7, 1450 Nesoddtangen

Samtykkeerklæring: Jeg har mottatt informasjon om studien om små barns kvalitet i barnehagen og stiller til intervju.

Signatur Telefonnummer.....

8.3 Kvittering på melding fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Roald Håkonsen gate 29
N-4010 Tvedestrand
Hordaland
Tlf: +47 55 58 26 35
Fax: +47 55 58 26 30
nsd@nsd.no
www.nsd.no
Org nr: NO 221 054

Finn Daniel Raasen
Avdeling for humaniora, idrett og samfunnsvitenskap
Høgskolen i Lillehammer
Postboks 952
2604 LILLEHAMMER

Vår dato: 23.11.2010

Vår ref: 25342/10/10

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.10.2010. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 19.11.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25342	Klar, forky, gvt Hva skjer nå?
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens overste leder
Daglig ansvarlig	Finn Daniel Raasen
Stedst	Sidsel Stenberg

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/helseogsterkeloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.no/personvern/forsk_soud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2011, sette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

for
Bjarte Henriksen

Tuga Brautaset
Tuga Brautaset

Kontaktperson: Tuga Brautaset tlf: 55 58 26 35

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopie: Sidsel Stenberg, Willy Thomassens vei 7, 1450 NRSODDTANGEN

Avdelingsskema / Skema 0706a

NSD AS (Innlemmet Oslo Patent) 1053 Brakke, 2018 Oslo, NO 47708729 11 11080000
NSD AS (NSD AS) 1053 Brakke, 2018 Oslo, NO 47708729 11 11080000
NSD AS (NSD AS) 1053 Brakke, 2018 Oslo, NO 47708729 11 11080000

9. Litteraturliste

- Adresseavisen (2011). "Ettåringer utslitte av barnehage" Artikkel publisert, 4.07.2011. Lastes opp fra nettavisen, Adressa.no. : <http://www.adressa.no/nyheter/trondheim/article1656724.ece>
- Ainsworth, M.D.S (1963). The development of infant-mother interaction among the Ganda. I: B.M. Foss (red.), *Determinants of infant behavior II*. London: Methuen.
- Ainsworth, M.D.S (1967). *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of attachment*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Ainsworth, M.D. S. & Wittig, (1969). *Attachment and exploratory behavior of one-year-olds in strange situation*. I B.M. Foss (red.) *Determinants of infant behavior IV*. London: Methuen.
- Ainsworth, M., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ainsworth, M. D. S. (1989). *Attachments beyond infancy*. *American Psychologist*, 44, s. 709-716.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvestad, M. & Pramling Samuelsson, I. (1999). *A Comparison of the National Preschool Curricula in Norway and Sweden*. *Early Childhood Research and practice* 1, 2. (<http://ecrp.uiuc.edu/v1n2/index.html>).
- Arbeidsforskningsinstituttet (2008). Enehaug, H., M. Gamperiene, A. Grimsmo. En casestudie i 4 barnehager i offentlig og privat sektor. *AFI-notat 9/2008*. AS, Oslo. Lastet opp 10. mars 2011 fra: www.afi.no
- Bae, B.(2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn - en beskrivende og fortolkende studie*. Avhandling til graden Dr. Philos, Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Universitetet i Oslo Bae,
- Bae, B. (2005). *Å se barn som subjekt, noen konsekvenser for pedagogisk arbeid*. Vedlegg 1. til rapporten: Klar, ferdig, gå. Tyngre satsing på de små.
- Barnehageloven. (2006). Lov om barnehager 17. juni 2005 Lastes opp på: www.regjeringen.no
- Barnehageloven med nye endringer Proposisjon 105 L (2009-2010). Lastes opp på: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/prop/2009-2010/Prop-105-L-20092010.html?id=5988>

Barnehageloven og forskrifter med forarbeid og kommentarer (2009). Opplæring og utdanning i Norge, Ingeberg, P. (red.) Pedlex norsk skoleinformasjon, AIT Otta AS.

Barne- og familiedepartementet (1992). NOU 1992:17 *Rammeplan for barnehagen*. Oslo.

Barne- og familiedepartementet (1995). *Lov om barnehager*. Oslo. (Q- 0902 B).

Barne- og familiedepartementet (1996). *Rammeplan for barnehager*. Oslo: (Q-0903 B).

Barne- og familiedepartementet (1998). OECD - Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy. *Background Report from Norway*. Oslo: (Q-0997E). Hentes opp på:

<http://www.dep.no/bfd/omraader/barnehage/html>

Barne og familiedepartementet (2004). Barne- og familiedepartementets arbeid med revidering av lov om barnehager 31.08.2004. Vedlegg 4. til rapporten: Klar, ferdig, gå. Tyngre satsing på de små. Innspill fra arbeidsgruppa om kvalitet i barnehagesektoren.

Barne og familiedepartementet (2005). *Klar, ferdig, gå. Tyngre satsing på de små*. Rapport fra arbeidsgruppa om kvalitet i barnehagesektoren.

Barrett, L. F. (2006). Solving the emotion paradox: Categorization and the experience of emotion. *Personality and social psychology review*, 10 (1), 20. DOI: 10.1207/s15327957pspr1001_2 Hentet opp fra: <http://psr.sagepub.com/content/10/1/20>

Bateson, G. (1979) *Mind and Nature: A Necessary Unity*. New York: E. P. Dutton.

Belsky, J. & Steinberg, L. (1978). The effects of day care: A critical review. *Child development*, 49, s. 929-949.

Belsky, J. (1986). Infant day care: A cause for concern? *Zero to three*, 6, 1-7

Belsky, J & Fearon, P. (2002). Early attachment security, subsequent maternal sensitivity, and later child development: Does continuity in development depend upon continuity of caregiving? *Attachment and Human development*, 4, s. 361-387.

Belsky, J., Vandell, D.L., Burchinal, M., Clarke-Steward, K. A., McCartney, K., Owen, M. T. (2007). Are There Long-Term Effects of Early Child Care? *The NICHD Early Child Care Research Network. Child Development*. Volume 78, Issue 2, pages 681–701, March/April 2007

Bjurek, B., Gustavson, B., Kjulin, U. & Kärrby, G.(1996). Efficiency and Quality when Providing Public Child Care in Sweden. *Scandinavian. Journal of Educational Research*, 40, Nr.3, s. 217-238.

Bowlby, J. (1958).The nature of the child's Tie to his mother. *International Journal of Psychoanalysis*, 39, s. 350-373

- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Vol 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988): *A secure base: Parent-child attachment and healthy development*. New York: Basic Books.
- Brodin, M. & Hylander, I. (1999). *Å bli seg selv. Daniel Sterns teori I barnehagens hverdag*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. og Morris, P.A. (1998). The ecology of developmental processes. I W. Damon (red.), R.M. Lerner (red.), *Handbook of child psychology: bd.1. Theoretical models of human development*, New York: Wiley (5. Utg.).
- Bruner, J. (1975). From communication to language: A psychological perspective. *Cognition*, 3, s. 255–287.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1995). *From joint attention to the meeting of minds*. I C. Moore, & P. Dunham (red.), *Joint attention: Its origins and role in development* (s. 1–14). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Clarke- Stewart, K.A. (1989). Infant day care: maligned or malignant? *American Psychologist*, 44, s.266-273
- Clarke- Stewart, K.A. & Allhusen, V. (2005). *What we know about childcare*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press
- Darwin, C. R. *The expression of the emotions in man and animals* (1872). London: John Murray. 1st edition.
- Drugli, M. B. (2010) *Liten i barnehagen*, Forskning, teori og praksis. Cappelen Damm AS.
- Egeberg, S., J. Halse, A. J. Jonassen, E. Jerlang (red.), S. Ringsted, B. Wedel-Brandt (1994). *Utviklingspsykologiske teorier-en innføring av*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Eide-Midsand (2010). Problematferd som uttrykk for feilinnstillinger i hjernens stressresponsystem. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, Vol 47, nummer 12, s. 1098-1102

Eisenberg, N, Fabes, R.A., Carlo, G, Troyer, D., & Karbon, M. (1992). The relations of maternal practices and characteristics to children's vicarious emotional responsiveness. *Child Development*, 63, s.583-602.

Fardal, R. (2005) Traumer i tidlig barndom. Artikkel. Hentet opp på:

<http://www.sakkyndig.com/psykologi/artikler/STRESS-TRAUMER.htm> (lest 12. november, 2010).

FNs konvensjon om barnets rettigheter (Barnekonvensjonen). *Convention on the Rights of the Child*. (Vedtatt 20.11.1989 Trådt i kraft 02.09.1990 Ratifisert av Norge 08.01.1991). Lastes ned på:

<http://www.fn.no/FN-informasjon/Konvensjoner-og-erklæringer/Menneskerettigheter/FNs-konvensjon-om-barnets-rettigheter-Barnekonvensjonen>

Fogel, A. (1993). *Developing through relationships. Origins of communication, self and culture*. New York: Harvester Wheatsheaf.

Forskrift om miljørettet helsevern (1995). *Krav og retningslinjer for å ivareta barns arbeidsmiljø i skoler og barnehager mv*. Jfr. Forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler av 01.12.1995 (Vedlegg til Lov om barnehager).

Freud, S. (1959). "Civilized" sexual morality and modern nervous illness. I J. Strachey (red. & overs.), The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud (vol. 9, s. 177–194). London: Hogarth Press. (Originalarbeidet utgitt 1908)

Fuglseth, K & K. Skogen (2007). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk, design og metode*. (s. 118-131). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Gjærum, B. & Ellertsen, B. (2002). *Hjerne og atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og unge i et nevrobiologisk perspektiv... et skritt videre*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Greve, Anne (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Avhandling til PhD-graden. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Gulbrandsen, Lars (2005). *Data og statistikk i barnehagesektoren*. Vedlegg 3. til rapporten: Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små.

Harlow, H.F. (1958). *The nature of love*. *American Psychologist*, 13, s. 673-685.

Howes, C., Hamilton, C. E. & Althusen, V. (2000). Using the attachment Q-set to describe non-familial attachments. I B. Vaughn & E. Waters (red.), *Attachment*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Howes, C., Matheson, C. C. & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationship with peers. *Child Development*, 65, s.264-273.

IRIS-rapport (2011) *Barnehagers organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet*. Rapport 2011/029 A. Vassenden, J. Thygesen, S. B. Bayer, M. Alvestad og G. Abrahamsen. International Research Institute of Stavanger AS. Lastet ned fra nett: 20. April 2011 Fra: www.iris.no

Izard, C. E. (1978). *Human emotions*. New York: Plenum Press.

Jacobsen, K. & B. Svendsen (2010). *Emosjonsregulering og oppmerksomhet-grunnfenomener i terapi med barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

William, J. (1884). *What is an Emotion?* First published in *Mind*, 9, 188-205.

Kagan, J. (1981) *The Second Year – the Emergences of Self-Awareness*. Cambridge: Harvard University Press.

Kalin N.H., Shelton S.E., Rickman M. & Davidson R.J. (1998). Individual differences in Freezing and Cortisol in infant and mother rhesus monkeys. *Behavioral Neuroscience*. 112 (1) pages 251–254.

Käraby G. (1992). *Kvalitet I pedagogisk arbete med barn*. Stockholm: Allmänna Förlaget

Käraby, G., & Giota, J. (1994). *Dimensions of quality in Swedish day care centers: An analysis of the Early Childhood Environment Rating Scale*. Sweden: Göteborg University, Department of Education and Educational Research.

Käraby, G. (1997). Bedömning av pedagogisk kvalitet – Förskolan i fokus. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2 (1).

Klette, T. (2007). *Tid for trøst. En undersøkelse av sammenhenger mellom trøst og trygghet over to generasjoner*. Avhandling til dr. philos.-graden. Institutt for allmenn- og samfunnsmedisin. Det medisinske fakultet. Universitetet i Oslo. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. NOVA Rapport 17/07

Kotelchuck, M. (1976). The Infants Relationship to The Father: Experimental Evidence. I Lamb, M. E. (Ed.) *the Role of The Father in Child Development*. New York: John Wiley & Sons.

Kunnskapsdepartementet (2009). Stortingsmelding 41, (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen*
Kunnskapsdepartementet (2011) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Revidert utgave F-4205 B, 2011. Kunnskapsdepartementet (2005).

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk

- Lally, Ronald J., Yolanda L. Torres & Pamela C. Phelps. (1995). Caring for infants and toddlers in groups: Necessary considerations for emotional, social and cognitive development. *Zero-to-three*. Tilgjengelig på: <http://www.zerotothree.org/professional>
- Lamb, M. E. og Sternberg, K. (1990). Do we really know how daycare affects children? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11, 351-379.
- Lindahl, M. (1999). *Lærende småbarn*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Lorentzen, R. (2004) Oppsummering av førskolelærerutdanningen fra artikkelsamlingen *Når starten er god. Om veiledning av nyutdannede lærere i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring*. Samarbeidsprosjektet mellom Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, program for lærerutdanning (NTNU/PLU), Høgskolen Sør-Trøndelag, avdeling for lærerutdanning og tegnspråk (HIST/ALT) og Dronning Mauds Minne høgskole for førskolelærerutdanning (DMMH). Utdanningsdirektoratet, 2004
- Lov om barnehager (barnehageloven) (LOV-2005-06-17 nr. 64). Lastet opp fra: www.lovdatab.no
<http://lovdata.no/all/tl-20050617-064-004.htm>
- Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv.* (arbeidsmiljøloven) Ot.prp. nr. 49, Innst.O. nr. 100 og Besl.O. nr. 96 (2004-2005). Odels- og lagtingsvedtak hhv. 6. og 14. juni 2005. Fremmet av Arbeids- og sosialdepartementet. Lastet opp fra: <http://www.kf-infoserie.no/lovtjeck.aspx?PVNids8U4ZLo9gZqYO9rfQiWkrhM4uHvajenHq86ByAGbrzys7%2BwhXGLolGGFempjtabpz/WbluQq8X5QXGmXA==>
- Løkken, G. (2004). *Toddlerkultur. Om ett og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Løkken, G. (2005). *Økende andel småbarn i barnehagen*. Vedlegg 2. til rapporten: Klar, ferdig, gå! Tyngre satsing på de små.
- McKim, M.K., Cramer, K.M., Stuart, B. & O'Connor. D.L. (1999). Infant care decisions and attachment security: The Canadian 'Transition to Child Care' study. *Canadian Journal of behavioural Science*, 31, s. 92-106.
- Manning-Morton, J. (2006) Quality of provision for 0-3 year olds: The Key Times Project L.B. Camden / LMU 2000-2005. Contemporary Issues in: *Early Childhood, Volume 7, Number 1, 2006* The Personal is Professional: professionalism and the birth to threes practitioner. London Metropolitan University, United Kingdom. Lastet opp 16. juni fra: <http://www.ahealthymind.org/ans/library/Manning-Morton%2006.pdf>

Mills, R. & Duck, S. (red.) (2000). *The developmental psychology of personal relationships*. New York: Wiley & Sons.

Moe, V., Slinning, K. & Bergum Hansen, M. (red.) (2010) *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo

Nelson, C.A., & Carver, L.J. (1998). The effects of stress on brain and memory: A view from developmental cognitive neuroscience. *Development and Psychopathology*, 10, s. 793-809.

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Network (1997). The effects of infant child care infant-mother attachment security: Result of the NICHD study of early child care. *Child Development*, 68, s.860-879

NOKUT(2010) Evaluering av førskolelærerutdanning – 2010 Del 1: Hovedrapport. Evaluering av førskolelærerutdanningen (2010). Noen hovedfunn og anbefalinger. Avdelingsdirektør Ole-Jacob Skodvin. *NOKUT, Avdeling for utredning og analyse*

Nordic Early Childhood Education and Care – Effects and Challenges Research – Practice – Policy making Report, Grand Hotel Oslo, 18th–20th of May 2011 *The Ministers foreword*. Published by: Norwegian Ministry of Education and Research (Kunnskapsdepartementet).

Nordisk Barnehageforskning (2010) *Tidsskrift for forsknings- og utviklingsarbeid for og om arbeid i førskole og barnehage* 3(3). s. 183 – 185 Hentes på: www.nordiskbarnehageforskning.no

NOU 2000: 12 Barnevernet i Norge. 3.1.5 *Lov om barnevern av 1953*. Lastet ned på: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/2000/nou-2000-12/4/1/5.html?id=358172>

NOU 1972:39 *Forskrifter for daginstitusjoner for barn*. Lastet opp på: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/2000/nou-2000-12/4/1/5.html?id=358172>

NOU 1992:17 *Rammeplan for barnehagen*

NOU 2004: 23 *Barnehjem og spesialskoler under lupen. Nasjonal kartlegging av omsorgssvikt og overgrep i barnevernsinstitusjoner 1945–1980* Lastet opp på: www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/2004/nou-2004-23.html?id=387932

NOVA 6/2008 (2008). *Kvalitet og innhold i norske barnehager*. En kunnskapsoversikt. Borg, E., Kristiansen, I. H. & Backe-Hansen, E. Oslo: NOVA - Norsk institutt for Oppvekst, Velferd og Aldring.

OECD (1999) *Early Childhood Education and Care Policy in Norway*. Paris: OECD

OECD (2001). *Starting Strong*. Early childhood education and care. Education and skills. Paris: OECD. ([www. Source OECD.org](http://www.SourceOECD.org)).

Regjeringen.no. (2010). *Offentlig utvalg skal vurdere barnehagesektoren* (nyhet 25.06.2010). Lastet opp 10. november 2010 fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2010/Offentlig-utvalg-skal-vurdere-barnehagesektoren.html?id=610289>

Persson, S. (2008). Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem. *Vetenskapsrådets rapportserie 11:2008*.

Pluess, M. og Belsky, J. (2009). Differential susceptibility to rearing experience: the case of childcare. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, s.396 - 404.

Regjeringen.no (2008). *Rammefinansiering av barnehager. Ny finansieringsordning for barnehager*. Tidsskriftsartikkel, 09.05.2008 Lastet opp på:
http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/tidsskrift_nyhetsbrev/forsiden-kd-aktuelt2/kd-aktuelt-nr-508-barnehagespesial/ny-finansieringsordning-for-barnehager.html?id=510834

Rammeplan for barnehagen. (NOU 1992:17) Oslo: BFD.

Rammeplan for barnehagen. (1995) (Q-0903 B) Oslo: BFD

Rappolt-Schlichtmann, Gabrielle, John B. Willett, Catherine C. Ayoub, Robert Lindsley, Ann Marie C. Hulette, Kurt W. Fischer (2009). Poverty, Relationship Conflict, and the Regulation of Cortisol in Small and Large Group Contexts at Child Care. Published in: *Mind, Brain, and Education*. Volume 3, Issue 3, pages 131–142, September 2009.

Riksrevisjonen (2009). *Styring og forvaltning av barnehagetjenestene* (Dokument 3:13 2008-2009) Oslo: Riksrevisjonen.

Ringdal, K. (2009). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. (3 opplag).

Robertson, J. & Bowlby, J. (1952). Responses of young children to separation from their mothers. *Courier of the International Children's Centre*, Paris, II, pages 131-140.

Robertson, J. & Robertson, J. (1987). *Separation and the very young*. London: Free Association Books.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking-cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press

Rutter, M. (1981). *Maternal deprivation reassessed*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin. (2.utg.)

Rutter, M. (1998). Developmental catch-up, and deficit, following adoption after severe global early privation. English and Romanian Adoptees (ERA) Study Team. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, s. 465-476

- Sagbakken, A. & Aanderaa, B. (1993). *Barnevern i barnehagen – en felles utfordring*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Sameroff, A. J. & Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaker casualty. In F. D. Horowitz (Ed.). *Review of child development research* (Vol. 4). Chicago: University of Chicago Press.
- Sameroff, A. J. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 12, s. 297-312.
- Schaffer, H.R. & Emerson, P.E. (1964). The development of social attachments in infancy. Monographs of the Society for Research in *Child Development*, 29 (hele serie nr.94).
- Shore, A.N. (2003). Early relational trauma, disorganized attachment, and the development of predisposition to violence. I M- F. Solomon, & D. J. Siegel (red.), *Healing Trauma; attachment, mind, body, and the brain*. (s. 107-167). New York: Norton.
- Scroufe, A. L. & Waters, E. (1977). Attachment as an Organizational Construct. *Child Development*, 1977, 48, 1184-1199.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen. En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virkelighet*. Avhandling for graden philosophiae doctor. Trondheim: Norges Teknisk- Naturvitenskapelige Universitet, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Norsk senter for barnehageforskning (NOSEB).
- Smith, L. (2002). *Tilknytning og barns utvikling* Høyskoleforlaget, Kristiansand.
- Smith, L. (2010). Felles oppmerksomhet og forståelsen av andres tanker, intensjoner og følelser i spedbarnsalderen. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, Vol 47, nummer 7, 2010, side 593-600
- Smith, L. & Ulvund, S. E. (2004). *Spedbarnsalderen*, (4 opplag i revidert og utvidet utgave) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Skolverket (2005) *Almänna råd og kommentarer för Kvalitet i förskolan*. Stockholm: Skolverket 2005-01-24. Bestilt oktober 2010 fra: skolverket@fritzes.se
- SSB (2010) *Barnehager* hentes på: <http://www.ssb.no/barnehager/arkiv/>
- Starting Strong* (2001) Early Childhood, Education and Care Lastes opp på: <http://www.oecd.org/dataoecd/14/32/37425999.pdf>
- Stern, D. (1985) *The interpersonal world of the infant*. N.Y.: Basic Books.
- Stern, D. (2003): *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Akademiske

Stern, D. (2004). *Det nuværende øjeblik*. København: Hans Reitzels Forlag

Regjeringen.no (2011). *Stortingsmelding om fremtidens barnehage*. Pressemelding den 24.05.2011 fra regjeringen. Lastet opp fra:

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/nyheter/2011/framtidens-barnehage.html?id=643999>

Sommer, Dion (1997): *Barndomspsykologi -utvikling i en forandret verden*, Pedagogisk Forum, Oslo

Sommer, Dion (2004) Jensen, Bye (red.): Dårlige normeringer skader barn. *Fagbladet Børn & Unge nr. 03/2004* Kan lastes opp på:

<http://www.bupl.dk/internet/boernogunge.nsf/0/61D7EC7F7B5B0A>

Sommer, Dion (2010): *Børn i senmoderniteten, barndomspsykologiske perspektiver*. Hans Reitzels Forlag, København K.

Stormark, Kjell Morten (2010) Fysiologiske responssystemer for emosjonsregulering hos sped- og småbarn. Kap. 7, s. 157-170, I Moe, V., K. Slinning, M. Bergum Hansen (2010) *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*. Gyldendal Norsk Forlag, Oslo

Strømøy, Tone (2011) *forskning.no* Ekspertter gjør foreldre usikre, intervju av Stian Nøra i samarbeid med Høgskolen i Oslo Lastet ned 24. februar på

<http://www.forskning.no/artikler/2011/januar/276328>

Særavtalen i KS, SFS 2201 punkt 3.2, Hovedtariffavtalen pkt. 4.7 med PBL-A og § 2 i Særbestemmelser mellom Oslo kommune og Utdanningsforbundet.

Thelen, E., & Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge, MA: MIT Press.

Thompson, R.A. (1999). Early attachment and later development I J. Cassidy og P.R. Shaver (red.), *Handbook og attachment research: Theory, research, and clinical applications*. New York: Guilford

Thornquist, E. (2008). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. (2 opplag).

Thuen, H. (2008). *Om barnet oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Abstrakt Forlag

Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. I M. M. Bullowa (red.) *Before speech; The beginning of interpersonal communication*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Tizard, B. & J. Hodges (1978). The effect of early institutional rearing on the development of eight year old children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 19, s. 99-118.
- UNESCO (2000) - Education for All. Dakar Framework for Action. Education For All: Meeting Our Collective Commitments. World Education Forum. Dakar, Senegal, 26-28 April 2000.
http://www.unesco.org/education/efa/ed_for_all/dakfram_eng/html
- UNICEF (2001). *The state of the world's children*. Lastet ned 12. september 2011 fra:
<http://www.unicef.org/sowc01/toc.htm>
- UNICEF (2007). *Innocenti Research Centre Report Card 7*. Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. A comprehensive assessment of the lives and well-being of children and adolescents in the economically advanced nations. New York Innocenti Research Centre, Florence. <http://www.fhi.no/dokumenter/4c599bd01b.pdf>
- UNICEF (2008). *UNICEF Innocenti Research Center Report Card 8: The child care transition*. Florence: Innocenti Research Center.
- Utdanningsforbundet (2009). *Rapport fra medlemsundersøkelse 1/2009: Arbeidstidsordninger i barnehagen*. Oslo: Utdanningsforbundet. Lastet ned 23. Mai 2010 fra:
<http://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Barnehage/Publikasjoner/Rapporter/Rapport-fra-medlemsundersokelse-12009-Arbeidstidsordninger-i-barnehagen/>
- van Ijzendoorn, M. H., & Sagi, A. (1999). Cross-cultural patterns of attachments: Universal and contextual dimensions. I J. Cassidy & P. R. Shaver (red.), *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications*. New York: Guilford.
- Vandell, D. L., Belsky, J., Burchinall, M., Steinberg, L., & Vandergrift, N. (2010). Do Effects of Early Child Care Extend to Age 15 Years? *Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development*. *Child Development*, 81, s. 737-756.
- Vermeer, H.J. & Van IJzendoorn, M.H. (2006). Children's elevated cortisol levels at daycare: A review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, pages 390-401.
- Wichstrøm, L. (2009) *forskning.no* Barns psykiske helse, intervju av Elin Fugelnes i samarbeid med Norges Forskningsråd. Lastet ned 12. februar på
<http://www.forskning.no/artikler/2009/oktober/231617>
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Waters, E. og Deane, K. E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q- methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. I. Bretherton og E. Waters (red.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, (serie nr. 209), pages 41-65.

Zachrisson, H. D., Lekhal, R. & Schjølberg, S. (2009). Barnehage og psykisk helse hos sped – og småbarn. I Moe, V., Slinning, K. & Bergum Hansen, M. (red.), *Håndbok i sped - og småbarns psykiske helse*. Oslo: Gyldendal.

Østrem, S., Bjar, H., Føsker, R. L., Hogsnes D. H. Jansen, T. T., Nordtømme, S., og Tholin, R. K. (2009) *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Rapport 1/2009 Oslo: Kunnskapsdepartementet og Høgskolen i Vestfold