



# Når ettåringer begynner i barnehagen

En teoretisk og empirisk studie av hva som vektlegges ved ettåringers oppstart i barnehagen.

**Reidun Larsen**

**Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap**

**Master i barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap**

**Juni 2014**

## Forord

Når ettåringer begynner i barnehagen møter de barnehagelærere og assistenter med ulike forutsetninger for barnehageoppstarten. De siste årene har jeg interessert meg for hva slags kunnskapsgrunnlag som ligger til grunn når barnehagelærere og assistenter tar imot ettåringer, og jeg valgte derfor å forske på dette området. Å gjennomføre et forskningsprosjekt og å skrive denne oppgaven har vært en reise i kunnskap og jeg har fått ny innsikt og nye tanker gjennom litteratur og empiri. Denne reisen har igjen resultert i nye spørsmål og undringer. Prosessen i forskningsprosjektet har til tider vært krevende, men mest har det vært en spennende og utviklende tid som har åpnet for nye perspektiver og nye refleksjoner om både egen praksis og om ettåringers oppstart i barnehagen.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Gunvor Løkken. Hun har en utrolig evne til å dele egne erfaringer og bidra med sine reflekterte tanker, og jeg har hatt stort utbytte av faglige diskusjoner og konstruktive veiledninger med henne. Jeg anser meg selv som spesielt heldig for å ha fått være med på Løkkens siste år som arbeidsaktiv før hennes velfortjente pensjonisttilværelse begynner. I tillegg vil jeg takke prosjektdeltakerne mine som uten å nøle takket ja til å delta i prosjektet. Med sin yrkesstolthet og sin raushet med å dele av egne erfaringer, tanker og refleksjoner har de gitt viktige bidrag til forskning om ettåringer som begynner i barnehagen.

Familien min fortjener også en stor takk for at denne oppgaven ble mulig. Jeg vil først rette en takk til min støttende mann Jon som har måttet tilbringe mange kvelder alene i denne perioden. Mine barn Martin, Sondre og Selma fortjener også takk, for god tålmodighet med en oppgavefokuseret mamma. En stor takk rettes også til mine enestående foreldre Eli og Reidar for hjelp og støtte underveis.

Masterstudiet i barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap har vært en unik reise. Jeg har fått ta del i et klasse miljø hvor vi sammen har bidratt til et inkluderende og utviklende fellesskap med stor takhøyde. På studiedagene har timene hatt en dialogisk form hvor lærerne har åpnet opp for diskusjoner og refleksjoner underveis. Nå er studietiden over og derfor er det også med vemod jeg leverer inn denne masteravhandlingen. En stor takk rettes til lærerne på studiet og til alle medstudenter som har bidratt til denne berikende reisen. Min stolthet og ydmykhet over å tilhøre barnehagelærerprofesjonen har gjennom studien blitt styrket, i tillegg til mitt ønske om å være med på å utvikle barnehagefeltet videre, med fokus på de yngste barna i barnehagen.

## **Sammendrag**

### ***Formål***

I denne oppgaven undersøker jeg hva som vektlegges i aktuell faglitteratur om ettåringers oppstart i barnehagen og hva barnehagelærere og assistenter sier at de legger vekt på i gjennomføringen av ettåringers barnehageoppstart. Ett av formålene med studien er å identifisere Aristoteles' klassiske kunnskapsbegreper *episteme*, *techne* og *fronesis*. Teorien om de klassiske kunnskapsformene har jeg derfor brukt som redskap for analyse, både av aktuell faglitteratur og av egen empiri. Jeg har i studien gjort en grundig presentasjon av faglitteratur og tidligere forskning og jeg har undersøkt hva som vektlegges i møtet mellom barnehagen og ettåringer.

### ***Metodologi***

Jeg har plassert studien i en postmodernistisk forskningstradisjon som ser på verden som kompleks og kaotisk og hvor søken etter virkeligheten kvalifiseres av en forståelse av kulturell og sosial konstruksjon. Min studie har en kvalitativ tilnærming og jeg har intervjuet tre barnehagelærere og tre assistenter i tre forskjellige barnehager, basert på størrelse og kommune. Forskningsprosjektet er basert på en hermeneutisk fenomenologisk analytisk tilnærming. Forskningsdeltakernes opplevelser og erfaringer vektlegges, og det mest vesentlige i analysen trekkes frem gjennom fortolkning og refleksjon.

### ***Resultater***

Min studies hovedbidrag er en bevisstgjøring og en nyansering av hva slags kunnskap barnehagelærere og assistenter har og utøver når ettåringer begynner i barnehagen. Ved å skille mellom ulike kunnskapsformer og samtidig se på forbindelsen mellom dem og hvordan de utgjør en helhet, har jeg bidratt til en slik bevisstgjøring. I studien fant jeg at assistentene i hovedsak vektlegger kunnskapsformen *techne*, mens barnehagelærerne har en mer kompleks utøvelse av kunnskapsformene. Likevel fant jeg at både barnehagelærere og assistenter vektlegger *techne* i størst grad, og at *episteme* og *fronesis* kommer i skyggen av den praktisk-produktive kunnskapen. Oppgaven er av både politisk og pedagogisk relevans. Den belyser flere områder hvor politiske beslutninger er av stor betydning for ettåringers første erfaringer med barnehagen som samfunnsinstitusjon og som deltakere i det offentlige rom.

## **Abstract**

### ***Purpose***

In this dissertation I examine what current theoretical material emphasize regarding one-year-old children when they start kindergarten, and what pre-school teachers and assistants say that they emphasize in the implement of one-year-old children starting kindergarten. One purpose of this dissertation is to identify Aristoteles classical notions of knowledge; *episteme*, *techne* and *fronesis*. I have therefore used the theory of these classical aspects of knowledge as a tool for analysis, of both theoretical and empirical material. I have made a thorough presentation of current theoretical material and former research, and examined what is emphasized in the first meeting between kindergarten and the one-year-old children.

### ***Methodology***

I have placed the dissertation in a post-modernist tradition of research that describes the world as a complex and chaotic place, and where the search for reality qualifies by an understanding of cultural and social construction. My dissertation has a qualitative approach and I interviewed three pre-school teachers and three assistants in three different kindergartens, based on size and municipality. The research project is based on a hermeneutic phenomenologic analytic approach. Experiences and perceptions made by the research participants are emphasized, and the most relevant of the analysis is highlighted through interpretation and reflection.

### ***Results***

The major contribution of my study is to make aware of and add nuances to what kind of knowledge pre-school teachers and assistants have and exercise when one-year-old children enter kindergarten. By separating the different aspects of knowledge and at the same time looking at the connection between them and how they form a whole, I have contributed to an awareness. In the dissertation I found that the assistants mainly emphasize the aspect of knowledge *techne*, whereas the pre-school teachers have a more complex exercise of the aspects of knowledge. Still I found that both pre-school teachers and assistants mostly emphasize *techne*, and that *episteme* and *fronesis* are highly subdued by this practical-productive knowledge. My dissertation is of both political and pedagogical relevance. It elucidates several fields where political decisions are of great significance to the one-year-old children and their first experience with the kindergarten as a social institution and as participants in the public sphere.

<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 HENSIKT OG FORMÅL .....	2
1.2 AVGRENSNING .....	3
1.2.1 <i>Forskningsspørsmål</i> .....	3
1.3 AKTUELL FORSKNING .....	4
1.4 STUDIENS OPPBYGGING .....	5
<b>2 KUNNSKAPSTEORI SOM GRUNNLAG FOR STUDIEN</b> .....	<b>7</b>
2.1 LITTERATUR OM KUNNSKAP .....	7
2.1.1 <i>Episteme</i> .....	8
2.1.2 <i>Techne</i> .....	9
2.1.3 <i>Fronesis</i> .....	10
2.2 KORT OPPSUMMERING .....	11
<b>3 AKTUELL FAGLITTERATUR OG TIDLIGERE FORSKNING</b> .....	<b>12</b>
3.1 SMÅBARNSPEDAGOGIKK .....	13
3.1.1 <i>Foreldrenes rolle i barnehagen</i> .....	14
3.1.2 <i>Kroppens betydning</i> .....	15
3.1.3 <i>Barnehagens toddlerkultur</i> .....	17
3.1.4 <i>Balansen mellom barnets egen rytme og strukturen i barnehagen</i> .....	19
3.1.5 <i>Med toleranse og tid i avskjeden</i> .....	20
3.2 UTVIKLINGSTEORI I BARNEHAGEN .....	22
3.3 TILKNYTNINGSTEORI I BARNEHAGEN .....	24
3.3.1 <i>Voksen-barn relasjonen</i> .....	26
3.3.2 <i>Barn-barn relasjonen</i> .....	30
3.3.3 <i>Temperamentsteori i barnehagen</i> .....	31
3.4 VÅRE YNGSTE DEMOKRATISKE MEDBORGERE .....	33
3.5 FORHOLDET MELLOM KVALITET OG STRESS I OPPSTARTEN .....	35
3.5.1 <i>Kvalitetsbegrepet</i> .....	35
3.5.2 <i>Forskning om stress</i> .....	37
3.5.3 <i>Forholdet mellom kvalitet og stress</i> .....	38
3.6 KORT OPPSUMMERING .....	40
<b>4 METODOLOGI</b> .....	<b>41</b>
4.1 HOVEDTILNÆRMING .....	41
4.2 VITENSKAPSTEORETISK STÅSTED .....	42
4.3 KVALITATIV FORSKNING .....	43
4.4 UTVALG .....	45
4.5 METODER FOR DATAINNSAMLING .....	45
4.5.1 <i>Semi-strukturerte intervjuer</i> .....	46
4.5.2 <i>Transkribering</i> .....	47
4.6 METODER FOR DATAANALYSE .....	47
4.7 STUDIENS KVALITET .....	50
4.8 FORSKNINGSETISK REFLEKSJON .....	51
4.9 TIDSPPLAN .....	52
4.10 KORT OPPSUMMERING .....	52
<b>5 PRESENTASJON AV FUNN FRA LITTERATURANALYSE</b> .....	<b>53</b>
5.1 FORELDRESAMARBEID .....	53
5.2 KROPPEN OG ROMMETS BETYDNING .....	54
5.3 TODDLERKULTUR .....	55

5.4	BALANSE MELLOM BARNETS RYTME OG BARNEHAGENS RUTINER .....	56
5.5	MED TOLERANSE OG TID I AVSKJEDEN .....	57
5.6	UTVIKLINGSTEORI .....	57
5.7	TILKNYTNINGSTEORI .....	58
5.8	DEMOKRATISKE MEDBORGERE .....	61
5.9	FORHOLDET MELLOM KVALITET OG STRESS .....	62
5.10	BALANSEN MELLOM KUNNSKAPSFORMENE .....	64
5.11	KORT OPPSUMMERING .....	64
<b>6</b>	<b>PRESENTASJON AV FUNN FRA EMPIRIANALYSE .....</b>	<b>65</b>
6.1	BARNEHAGELÆRERES OG ASSISTENTERS BESKRIVELSE AV DEN FØRSTE TIDEN I OPPSTARTSPERIODEN .....	65
6.2	FORBEREDELSE TIL ETTÅRINGENE KOMMER .....	66
6.3	FORELDRENE BEHOV .....	67
6.4	RUTINER I OPPSTARTEN .....	69
6.5	ORGANISERING I OPPSTARTEN .....	70
6.6	VOKSENROLLEN .....	72
6.7	FØRINGER OG HOLDNINGER RUNDT Å JOBBE MED ETTÅRINGER OG OPPSTART I BARNEHAGE .....	74
6.8	ROM OG MATERIELL .....	75
6.9	BRUK AV FAGLITTERATUR .....	76
6.10	STRESS OG ETTÅRINGER .....	78
6.11	FORHOLDET INDIVID-GRUPPE .....	79
6.12	SYN PÅ EGEN UTØVELSE AV FRONESIS .....	80
6.13	BEHOV FOR MER KUNNSKAP? .....	81
6.14	BARNEHAGE BRA FOR ETTÅRINGER? .....	81
6.15	ULIK BRUK AV KUNNSKAPSFORMER BLANT BARNEHAGELÆRERE OG ASSISTENTER .....	82
6.16	KORT OPPSUMMERING .....	83
<b>7</b>	<b>DRØFTING AV FUNN .....</b>	<b>84</b>
7.1	BARNEHAGELÆRERES OG ASSISTENTERS VEKTLGGING AV KUNNSKAPSFORMER UNDER ETTÅRINGERS OPPSTART I BARNEHAGEN .....	84
7.1.1	<i>Utøvelse av episteme i oppstarten</i> .....	84
7.1.2	<i>Utøvelse av techne i oppstarten</i> .....	85
7.1.3	<i>Utøvelse av fronesis i oppstarten</i> .....	86
7.2	SAMSVAR I VEKTLGGINGEN AV KUNNSKAPSFORMENE .....	87
7.2.1	<i>Episteme i faglitteratur og empiri</i> .....	88
7.2.2	<i>Techne i faglitteratur og empiri</i> .....	89
7.2.3	<i>Fronesis i faglitteratur og empiri</i> .....	89
7.3	KORT OPPSUMMERING .....	90
<b>8</b>	<b>KONKLUDERENDE DISKUSJON .....</b>	<b>91</b>
8.1	FORSKERROLLEN UNDERVEIS I PROSJEKTET .....	91
8.2	BARNEHAGER FOR ETTÅRINGER .....	91
8.3	KUNNSKAPSFORMER I PRAKSIS .....	93
8.4	POLITISK OG PEDAGOGISK RELEVANS .....	93
8.5	BEHOV FOR VIDERE FORSKNING .....	93
	<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>96</b>
	<b>Vedlegg 1</b>	
	<b>Vedlegg 2</b>	
	<b>Vedlegg 3</b>	

## 1 Innledning

Hovedspørsmålet for mitt forskningsprosjekt har vært hva som vektlegges i faglitteratur om ettåringers oppstart i barnehagen og hva barnehagelærere og assistenter sier at de legger vekt på i gjennomføringen av ettåringers barnehageoppstart. Prosjektet handler om faglitteratur jeg ser som relevant for ettåringers oppstart i barnehagen og barnehagelæreres og -assistenter utøvelse av kunnskapsformer i arbeid med ettåringer som begynner i barnehagen.

Kunnskapsformer i denne sammenheng er teoretisk-vitenskapelig kunnskap, praktisk-produktiv kunnskap og praktisk-etisk kunnskap. I prosjektet har jeg knyttet teori om kunnskap til arbeid med ettåringer og med kunnskapsformer som utgangspunkt analyserte jeg faglitteratur om ettåringer og egen empiri i prosjektet. Jeg brukte de tre kunnskapsformene som redskap i analysen av faglitteraturen i kapittel 3 ved å identifisere de ulike kunnskapsformene i litteraturen. Funn fra litteraturanalsen presenterer jeg i kapittel 5. På samme måte brukte jeg de tre kunnskapsformene som redskap i analysen av intervjuene og funn fra empirianalsen presenterer jeg i kapittel 6. Jeg har konsekvent valgt å bruke yrkestittelen barnehagelærer om profesjonsutøverne, uavhengig av om de ved endt skolegang ble uteksaminert som førskolelærere eller barnehagelærere.

Bakgrunnen for prosjektet er egen interesse og erfaring med arbeid med ettåringer, basert på 15 år som barnehagelærer. Jeg har arbeidet med alt fra kun en ettåring i barnegruppa til barnegrupper med rene ett- og toårsgrupper, hvor rundt halvparten av barna da er ett år. Etersom de fleste ettåringer nå går i barnehage har mange fått øynene opp for denne samfunnsutviklingen, noe som har resultert i mer forskning og teori rundt de yngste barna. Som barnehagelærer vil jeg hevde at fokuset på forskning i det offentlige rom de siste ti årene har vært negativt vinklet, og at skepsisen til barnehage som samfunnsinstitusjon får det meste av fokuset når det snakkes om ettåringer i barnehagen. Hva slags kunnskap som ligger til grunn når ettåringene tas imot i barnehagen blir viet lite oppmerksomhet. Videre nevner politiske partier som uttaler seg om barnehager i beste fall betydningen av økt bemanning, mens betydningen av flere barnehagelærere inn i barnehagen sjelden eller aldri nevnes. Jeg ønsket i min masteroppgave å undersøke barnehagelæreres og assistenters kunnskapsgrunnlag i utøvelsen av yrket, som kan kjennes igjen som ulike kunnskapsformer. Ved å skille mellom ulike kunnskapsformer og samtidig se på forbindelsen mellom dem, ønsker jeg å bidra til en bevisstgjøring og en nyansering av hva slags kunnskap barnehagelærere og assistenter har og utøver når ettåringer begynner i barnehage.

Jeg vil hevde at mitt forskningsprosjekt er av relevans både politisk og faglig. Greve, Jansen og Solheim (2014) hevder i sin bok om barnehagelærernes fagpolitiske historie at barnehagelærere fortsatt etterlyser mer kunnskap om de yngste barna. I følge forfatterne er mulige årsaker til denne etterlysningen at antall ettåringer i barnehagen økte raskere enn utviklingen av småbarnspedagogikken på høyskolene. De spekulerer samtidig på om etterspørselen etter kunnskap handler om manglende forskning og kunnskap om de yngste barnehagebarna, og at denne ennå ikke er integrert i den forskningsbaserte profesjonsutdanningen (Greve et al., 2014, s. 94). Jeg ser på min egen studie som et bidrag til etterspørselen etter mer kunnskap rundt de yngste barnas oppstart i barnehage.

Barnehagen er en del av Kunnskapsdepartementet og er dermed blant annet forpliktet til å sørge for at ettåringer møter demokratiske verdier i sin institusjonshverdag. At de fleste ettåringer begynner i barnehage er nå en realitet, de er del av det offentlige rom som de dermed er demokratiske deltakere i. Forutsetningene barnehagelærere og –assistenter har for å ta imot ettåringer er også politisk styrt gjennom offentlige dokumenter og økonomisk prioritering. Ved å få et bredere spekter av forskning om ettåringer i barnehagen tror jeg mulighetene for å få bedre forutsetninger rundt dette på sikt vil bli større. Jeg svarer i min masteroppgave på hvordan barnehager tar imot ettåringer. Jeg ser dette i sammenheng med hva aktuell faglitteratur vektlegger i denne sammenheng. Faglig sett vil økt fokus på ettåringers oppstart i barnehagen kunne føre til bredere kompetanse, slik at ettåringene blir møtt med forståelse og god utøvelse av ulike kunnskapsformer.

### **1.1 Hensikt og formål**

Hensikten med mitt forskningsprosjekt er hovedsakelig å undersøke hva som vektlegges i møtet mellom barnehagen og ettåringer, i lys av faglitteratur og empiri. Jeg undersøkte i aktuell faglitteratur som er presentert i kapittel 3 hvilke kunnskapsformer som vektlegges om ettåringers oppstart i barnehagen, og jeg presenterer funn fra denne analysen i kapittel 5. Jeg undersøkte gjennom intervju hvilket kunnskapsgrunnlag barnehagelærere og -assistenter har i denne sammenheng og presenterer funn fra denne empirianalysen i kapittel 6. I kapittel 5 og 6 presenterer jeg både hva faglitteratur og forskningsdeltakere vektlegger i ettåringers oppstart og hvilke kunnskapsformer jeg mener å finne i analysene av dette. I kapittel 7 drøfter jeg barnehagelærere- og assistenters vektlegging av kunnskapsformer og samsvar mellom funn av kunnskapsformer i faglitteratur og empiri. Kapittel 8 er konkluderende diskusjoner omkring det jeg mener er studiens viktigste forskningsbidrag. Jeg presenterer avslutningsvis behov for videre forskning på feltet.



## 1.2 Avgrensning

Kunnskapsformer har hele tiden vært sentrale i utvikling av forskningsspørsmålene mine, men det var etter at jeg i samråd med veileder bestemte at hovedspørsmålet skulle være todelt, at kunnskapsformene fant sin plass i mitt prosjekt. Studien ble både en teoretisk og empirisk undersøkelse og klassiske kunnskapsformer ble et redskap for analyse av både faglitteratur og empiri. Teori om kunnskapsformer presenterer jeg grundig i kapittel 2. Aktuell litteratur omkring ettåringers oppstart i barnehagen valgte jeg ut ifra litteratur som jeg og egen arbeidsplass har fokusert på og gjort erfaringer med i arbeidet med ettåring i barnehagen, i tillegg til hva jeg mener er aktuell litteratur i dag. Som nevnt over presenterer jeg denne litteraturen i kapittel 3. For å avgrense studien ytterligere utviklet jeg underspørsmål som ble brukt som hovedemner i intervjuene og som jeg søkte etter svar på i både teori og – empirianalysen.

### 1.2.1 Forskningsspørsmål

Med bakgrunn i litteratur og tidligere forskning og etter mange runder med endringer i innhold utviklet jeg et hovedspørsmål for forskningsprosjektet:

*Hva vektlegges i aktuell faglitteratur om ettåringers oppstart i barnehagen og hva sier barnehagelærere og –assistenter at de legger vekt på i gjennomføringen av ettåringers barnehageoppstart?*

Første del av hovedspørsmålet besvares i kapittel 3 og 5 og andre del av spørsmålet besvares i kapittel 6. I tillegg belyses forskningsspørsmålet i sin helhet i drøftingen i kapittel 7.

For å utdype spørsmålet og konkretisere prosjektet utarbeidet jeg disse underspørsmålene som fikk betydning underveis i prosjektet:

1: Hvordan opplever barnehagelærere og assistenter oppstartsperioden for ettåring i deres barnehage og samsvarer dette med det som faglitteratur legger vekt på? Spørsmålet besvares i kapittel 6 og drøftes noe i kapittel 7.

2: Hvilke eksempler på kunnskapsformer kan identifiseres, både i litteratur om ettåringers oppstart og i empiri? Svar på dette spørsmålet presenteres i kapittel 5 og 6 og drøftes videre i kapittel 7.

### 1.3 Aktuell forskning

I kapittel 3 går jeg inn på egne erfaringer med aktuell faglitteratur og presenterer aktuell forskning om ettåringers oppstart i barnehagen. Jeg velger likevel å presentere noe av den eksisterende forskningen i innledningskapittelet.

Det var først etter å ha jobbet som barnehagelærer i nesten ti år at min interesse for å lese teori rettet mot de yngste barna kom for fullt. Vi hadde i flere år fokusert på ettåringen på min arbeidsplass, blant annet gjennom å være fyrårnsbarnehage for kommunen i en toårsperiode, hvor temaet var nettopp ettåringen. På grunnlag av fyrårnsprosjektet og våre erfaringer rundt ettåringer der, valgte vi å omorganisere barnehagen slik at ett og toåringer fikk være sammen på egne grupper. Denne organiseringen tok vi med oss da vi flyttet inn i ny barnehage februar 2010, slik at vi hadde fire barnegrupper med kun ett- og toåringer på en egen fløy i barnehagen. Jeg vil hevde at denne organiseringen gjør at jeg som barnehagelærer kan fordype meg i ettåringer og lettere kan se sammenhengen mellom teori og praksis etter hvert som jeg leser ny teori og forskning om de yngste barna.

Greve, Jansen og Solheim (2014) skriver i sin bok om barnehagelærerens fagpolitisk historie at forskning om de yngste barna har skutt fart de siste årene. De nevner i denne sammenheng Norges forskningsråd, som har finansiert flere større forskningsprosjekter med de yngste barna i fokus. Ett viktig eksempel på ett slikt prosjekt relatert til de yngste barna er prosjektet *Barns medvirkning i et relasjonelt perspektiv- fokus på de yngste i barnehagen*, ledet av Berit Bae. Prosjektet har resultert i en bok hvor alle prosjektdeltakerne bidrar med en felles interesse om å fremme en posisjon hvor de yngste i barnehagen blir møtt med verdighet (Bae et al., 2012). I tillegg til Norges forskningsråd benevner Greve, Jansen og Solheim (2014) ulike tilbud om etterutdanninger ved flere høyskoler som viktige bidrag for å rette oppmerksomheten mot de yngste barna. Men forfatterne trekker også frem den nasjonale evalueringen av barnehagelærerutdanningen (NOKUT, 2010), hvor manglende kunnskap om de yngste aldersgruppene var ett av momentene som ble påpekt (Greve et al., 2014, s. 92-95). Etter egne litteratursøk og gjennom analyse av egen empiri i masteroppgaven kjenner jeg igjen dette momentet. Generelt vil jeg si at det er mye forskning om kunnskap og kunnskapsutvikling i barnehager og det er også kommet en del forskning om ettåringer i barnehage. Men kombinasjonen av ettåringers oppstart i barnehagen og barnehagelæreres og -assistenter utøvelse av ulike kunnskapsformer i møte med dem har jeg ikke funnet eksempler på i tidligere forskning. At barnehagelærere og assistenter likestilles og omtales som *personale og voksne* når det forskes på kunnskap eller ettåringer mener jeg også er av

betydning for forskningsfeltet. Jeg vil videre hevde at forskning som skiller på disse yrkesgruppene blir viktig for profesjonen i fremtiden, både overordnet med tanke på barnehagelærerprofesjonens fremtid og praksisrettet med tanke på barnehagelærere- og assistenters rolleavklaring seg imellom.

I mine søk etter eksisterende forskning om ettåringers oppstart i barnehage fant jeg tre masterstudier som jeg mener er gode bidrag til forskningen om ettåringer i barnehagen. Masteroppgaven til Jansen (2013) er relevant for forskningsfeltet når det gjelder kompetanse hos barnehagelærere. Hun sier i sin oppsummering av drøftingskapittelet at størrelsen på kommunen var avgjørende for hvor mange som arbeidet innenfor barnehageadministrasjonen i de enkelte kommunene i hennes studie. Jansen (2013) oppsummerer videre at hennes informanter uttrykte at barnehagelærernes praksis var anvendelse av teori mens assistentenes kompetanse var en blanding av erfaring og deltakelse på kompetanseutviklende tilbud. Relatert til egen studie har jeg i kapittel 8 diskutert betydningen av størrelse på kommuner i forhold til antall barn i barnegruppene. I kapittel 7 drøfter jeg barnehagelærernes og assistentenes vektlegging av kunnskapsformer. Masteroppgaven til Bakke (2013) er også et godt bidrag til forskningsfeltet. Hun har intervjuet førskolelærere om trygghet, tilknytning og god start i barnehagen. Hun oppsummerer sine hovedfunn som vekt på tilvenningsperioden, foreldresamarbeid, relasjoner og sosiale samspill og pedagogisk kvalitet i arbeidet med barnehagens yngste. Relatert til egen studie har jeg noen funn som sammenfaller med Bakkes studie, selv om jeg har valgt å undersøke kunnskapsgrunnlag hos både barnehagelærere og assistenter, mens Bakke kun har konsentrert seg om førskolelærerne. Sandøy og Olsen (2011) er i sin masteroppgave opptatt av kompetanse og de yngste barna og mengde kontakt mellom barn og voksne. Denne masteroppgaven er også relevant for mitt forskningsfelt når det gjelder kunnskap om ettåringer i barnehage og hvordan denne utøves. Sandøy og Olsen presenterer flere relevante funn, som mengde kontakt mellom voksne og ettåringer i barnehagen, men i motsetning til meg likestiller de barnehagelæreres og assistenters kompetanse i sin studie. Som jeg nevnte tidligere mener jeg det er viktig å skille på de to yrkesgruppene. Jeg vil likevel si at Sandøy og Olsens oppgave er relevant for forskning om ettåringer og kunnskap, men hevder samtidig at det i videre forskning blir viktig å skille mellom de ulike yrkesgruppenes møte med ettåringer i barnehagen.

#### **1.4 Studiens oppbygging**

Som nevnt over er studiens oppbygging relatert til forskningsspørsmålene følgende: -I kapittel 2 går jeg grundig inn i de tre klassiske kunnskapsformene og relaterer disse til mitt prosjekt. I

kapittel 3 presenterer og kommenterer jeg utvalgt faglitteratur og tidligere forskning. I kapittel 4 diskuterer jeg metodologien, før jeg presenterer funn fra litteraturanalysen i kapittel 5 og funn fra empirianalysen i kapittel 6. Både i analysen av faglitteratur og i analysen av empiri har jeg brukt de klassiske kunnskapsformene som redskap. I kapittel 7 drøfter jeg to hovedfunn som handler om barnehagelæreres og assistenters vektlegging av kunnskapsformer og samsvar mellom kunnskapsformene. I kapittel 8 avslutter jeg med konkluderende diskusjon. Avslutningsvis i konklusjonen presenterer jeg behov for videre forskning.

## 2 Kunnskapsteori som grunnlag for studien

Ett av formålene med forskningsprosjektet er å synliggjøre kunnskapsformene jeg som forsker finner i aktuell faglitteratur og i empiri. I analysedelen av studien har jeg brukt litteraturen om kunnskap som redskap for analyse, både av aktuell faglitteratur og av egen empiri. Fordi de klassiske kunnskapsformene episteme, techne og fronesis er sentrale for hele min studie går jeg grundig igjennom litteratur om kunnskap i dette kapittelet.

### 2.1 Litteratur om kunnskap

Da jeg først fikk presentert Gustavsson (2001) og hans kunnskapsformer tidlig i min masterutdanning, visste jeg at han kom til å bli sentral i min fremtidige masteroppgave. Forfatteren har basert grunnideen til bokens disposisjon på Aristoteles og det er tre forskjellige begreper som danner utgangspunktet for en kategorisering av kunnskap. Disse begrepene er *episteme*, *techne* og *fronesis*, og det er gjenkjennelsen og utøvelsen av disse jeg løfter frem gjennom masteroppgaven min. Gustavsson (2014, s. 11-34) skriver om bakgrunnen for kunnskapsformene at de tre kunnskapsformene er knyttet sammen med diverse aktiviteter, som forskning, ervervsliv, etikk og politikk. Han skriver at det ikke er noen skarp grense mellom områdene og at det hele tiden er berøringspunkter og overganger mellom kunnskapsformene. Jeg har gjennomgående valgt å oversette vidensbegrepet som Gustavsson bruker med kunnskap, men i likhet med Gustavssons forklaring av begrepet er kunnskap et mangetydig ord. Kunnskapsformen episteme forklarer Gustavsson som nødvendig for å forstå hvordan verden er bygget opp og fungerer, og dette definerer han som den vitenskapelige kunnskapens oppgave. En annen form for kunnskap er nødvendig for å fremstille, skape og produsere, og er den produktive kunnskapen techne. Den tredje formen for kunnskap, fronesis, handler om å kunne utvikle god dømmekraft og fungere som etiske mennesker og demokratiske medborgere. Når det gjelder ulike syn på kunnskap og kunnskapssamfunn hevder Gustavsson at samtale og dialog mellom ulike kunnskapsformer og kunnskapssamfunn er sentralt i både et individuelt og et demokratisk perspektiv. Videre understreker han at dette forutsetter respekt for de forskjellige aktivitetene og kunnskapsformene. Inndelingen av kunnskap i teoretisk-vitenskapelig kunnskap, praktisk-produktiv kyndighet og praktisk-etisk klokskap, stammer fra Aristoteles. Fordi jeg har ønsket å undersøke hvilke av de tre kunnskapsformer som fremmes i faglitteratur og hvilke barnehagelærere og assistenter bruker, ble det viktig å kunne se på kunnskapsformene hver for seg. Jeg har derfor gått grundig inn i alle tre formene for kunnskap.

### 2.1.1 Episteme

Episteme er teoretisk-vitenskapelig kunnskap og denne frembringes gjennom forskning. Gustavsson (2001, s. 35) definerer forskning som å undersøke ulike, ukjente sider av virkeligheten og utvikle ny kunnskap. Han hevder at kunnskapen vår vokser ved at ny legges til gammel eller ved at perspektivet på kunnskap forandres. Han hevder at i vår tid knyttes det forhåpninger til at vitenskapen skal gi oss kunnskap som gjør vilkårene bedre for mennesket, og til å fortsette fremskritt, som gjennom lang tid har vært knyttet til vitenskap og teknikk. Ulike oppfattelser av kunnskap henger sammen med ulike fagområder, og det er også ulik oppfatning av hva som er god kunnskap, innenfor de ulike vitenskapelige fagområdene. Som nevnt viser Gustavsson (2001, s. 37-39) at den vitenskapelige kunnskapen, episteme, har vokst frem gjennom en langvarig tradisjon som har røtter i den greske antikken. Den gang var tanken at man med tankevirksomhet og ved å foreta undersøkelser skulle skaffe seg kunnskap om tilværelsen. Tradisjonelt har episteme tre kjennetegn. Det ene er at vi ut ifra erfaring og observasjon undersøker det vi vil skaffe oss kunnskap om. Det andre er at vi har en metode som forteller oss hvordan vi skal gjennomføre forskningsarbeidet. Det tredje er en teori, å utvikle et perspektiv som kan gi oss svar på det vi ønsker. Et annet viktig perspektiv på episteme er forholdet mellom filosofi og historie, og at dette er i et gjensidig avhengighetsforhold. På 1600-tallet vokste det også frem to bærende tradisjoner for episteme, den empiriske som hevder at kunnskap har sitt utspring og basis i observasjon, og den rasjonelle som handler om tanken, fornuften og kunnskapens teoretiske dimensjon. Sentralt i diskusjonen rundt de to tradisjonene er spørsmålet om hvordan man kan vite at kunnskap er sikker, at vi virkelig vet og ikke bare tror og gjetter. Rasjonalister, senere positivister, har stort sett hevdet at vår kunnskap sikres med logiske og matematiske bevis, mens empirister har lagt observasjoner til grunn for vår kunnskaps sikre fundament. Relatert til egen studie har jeg, i de tilfeller hvor barnehagelærere og assistenter brukte kunnskapsformen episteme, forsøkt å finne eksempler på de to bærende tradisjonene for episteme.

Den teoretiske retningen fenomenologi har hatt stor betydning for sentrale teoretikere i min oppgave, som Merleau-Ponty (1994) og Stern (2003). Min studie er plassert i denne retningen. I følge Gustavsson (2001) er Husserl (1859-1930) fenomenologiens grunnlegger. Husserl ønsket å etablere et nytt og sikkert grunnlag for erkjennelsen som alternativ til den etablerte naturvitenskapen, og dermed plasserte han seg innenfor kunnskapsformen episteme med fenomenologiens subjektive kunnskap. Husserls elev Heidegger (1889-1976) var filosof og skapte en filosofi som både den moderne eksistensialismen og hermeneutikken utgår fra.

Fenomenologien fortsetter dels å utvikles i eget leie og flyter dels sammen med den hermeneutiske tradisjonen. Hermeneutikken fikk også et nytt utgangspunkt i Gadammers utforming av tradisjonen (1960), tilhørende i kunnskapsformen fronesis, som jeg kommer tilbake til. Enkelte av hermeneutikkens tenkere, som Ricoeur, ønsker å gjeninnsette hermeneutikken i vitenskapens tjeneste. En teoretiker som tilhører den retningen av fenomenologien som fortsatte å utvikles i eget leie er Merleau-Ponty (1994), hvis tenkning jeg kort gjør rede for i kapittel 3. Husserl brukte videre begrepet livsverden for å beskrive hva mennesket hadde blitt fjernet fra via den tradisjonelle vitenskapen, og livsverden betegner da den konkrete, dagligdagse verden (Gustavsson, 2001, s. 67-71). Spenningen som hele tiden er mellom vitenskapelig kunnskap og livsverden i fenomenologien har preget dens videre utvikling og resultatet er at kunnskapsbegrepet utvides til å omfatte menneskets dagligverden, men også dets kropp, av Husserl beskrevet som subjektiv kunnskap og bevissthet.

### 2.1.2 Techne

Techne er den praktisk-produktive kunnskapen. Gustavsson (2001) viser at den handlingsbaserte betraktningen av kunnskap stammer fra pragmatismens kunnskapstradisjon, som rommer selve utgangspunktet for det kompetente menneskets handlinger og refleksjoner over handlingene. Kunnskapen kommer fra praksis, det reflekteres over denne kunnskapen og dette fører til fornyet praksis. Det reises nå spørsmål om hvorfor denne kunnskapen først fikk oppmerksomhet i 1980-årene, noe som teoretikere innen techne tradisjonen forklarer med den teoretiske kunnskapens dominans i vestlig kultur. Som et resultat anses da kunnskap helst som teoretisk-vitenskapelig, mens praktiske aktiviteter anses for å være underordnet vitenskapen, noe som igjen medfører at utdanning til praktiske yrker lenge har hatt lavere status sammenliknet med teoretiske utdannelse. Gustavsson (2001, s. 100-101) forklarer videre at det finnes to former for praktisk kunnskap, som henger sammen med to ulike former for handling, poiesis og praxis. Poiesis som handling er handling som sikter mot produksjon og tilblivelse (techne). Den praktiske handlingen praxis kommer jeg tilbake til i avsnittet om fronesis.

Taus kunnskap er i følge Gustavsson et kjent kunnskapsbegrep innen den praktiske retningen og begrepet har også betydning både for erkjennelsesteoretisk diskusjon i fenomenologien og i vitenskapelige resonnementer. Begrepet taus kunnskap brukes i følge Gustavsson gjerne for å diskutere forholdet mellom refleksjon og handling, teori og praksis, tenkning og handling. At en kunnskap er taus betyr at det finnes ting vi kan gjøre uten at vi nødvendigvis kan uttrykke det verbalt og taus kunnskap brukes gjerne om noe som ellers ville forblitt usnakket.

I min studie har jeg valgt å ikke gå nærmere inn i teori rundt dette begrepet, men heller trekke det frem i analysen der det er naturlig, slik det er beskrevet foran.

### 2.1.3 Fronesis

Den tredje kunnskapsformen Gustavsson (2001) beskriver er den praktisk-etiske klokskapen, fronesis. Som jeg tidligere skrev skilte Aristoteles mellom poiesis og praxis. Poiesis handler om frembringende aktiviteter hvor målet er utenfor handlingen, mens praxis har målet i handlingen. Begge disse handlingene er praktiske kunnskapsformer, men poiesis er knyttet til tilblivelse og frembringelse, mens praxis er knyttet til menneskets etiske og politiske liv. Gustavsson (1994, s. 181-183) beskriver fronesis eller praktisk klokskap som evnen til å møte konkrete situasjoner med lydhørhet og fantasi, noe som krever god oppfattelse av konkrete og komplekse detaljer i situasjonen. Forfatteren sier videre at å foreta en klok bedømmelse krever en form for ferdighet til å velge de beste handlingene i den konkrete situasjonen. Fronesis lærer man ikke bare gjennom undervisning og utdanning, men gjennom erfaringer med livet selv. Under avsnittet om episteme nevnte jeg hermeneutikken og en av dens skapere Gadamer. Relatert til egen studie har jeg valgt å vektlegge den hermeneutiske tenkningen når jeg skriver om kunnskapsformen fronesis. I denne tenkningen er det dialogiske møtet mellom det kjente og det ukjente en sentral tanke, og fronesis får her en annen fremstilling. Fronesis blir utformet som en kritikk av vedtatte oppfattelser av kunnskap, rettet mot det moderne samfunns teknifisering og vitenskapeliggjøring av verden (Gustavsson, 2001, s. 193). Gustavsson skriver videre at med den hermeneutiske tolkningen av fronesis blir meningen både med den enkelte menneskets liv og med menneskelige fellesskaper å bidra til å åpne for nye og annerledes betydningssammenhenger og tolkningsmuligheter. Gustavsson nyanserer og overfører resonnetet om kunnskapsformen fronesis til nåtidens etiske og politiske diskusjon. Han hevder at et klart skille mellom etikk og politikk ikke lar seg gjøre og at spørsmål rundt forholdet mellom individ og fellesskap og individ og samfunn er sentrale når det gjelder kunnskapsformen fronesis.

Angående dømmekraft viser Gustavsson (2011, s. 203-204) til Gadamer som hevder at det som karakteriserer et menneske med god dømmekraft er vedkommendes evne til å dra konklusjoner på en riktig måte og med det anvende det vedkommende har lært og vet på en riktig måte. God dømmekraft handler om å kunne slutte seg til det enkelte ut i fra det allmenne. Dømmekraft kan derfor ikke læres i sin allminnelighet, men bare brukes fra tilfelle til tilfelle. Dømmekraft kan læres ved at noen viser hvordan den utøves, men den inneholder også en slags «sans» som det er vanskelig å beskrive. Gustavsson påpeker at Gadamer har



som hovedspørsmål hva denne sansen består av og hvordan den oppstår. Gadamer trekker frem mote, forklart som den allmenne smak, som omfattet av flertallet og som derfor sprer seg til enkeltsinnene. Gadamer hevder, i følge Gustavsson, at en måte å forholde seg til moter på er å følge den blindt, mens en annen måte er å se på sammenhengen mellom det allmenne og det enkelte individ. Vi tilhører det allmenne, men vi bruker vår egen dømmekraft slik at vi gjør moten til vår egen på vår egen måte. Fronesis utgjør en spesiell kunnskapsform på den måten at den trenger en god dømmekraft for å kunne utøves riktig.

## **2.2 Kort oppsummering**

I kapittel 2 gikk jeg grundig inn i de klassiske kunnskapsformene. Jeg har anvendt kunnskapsformene som redskap for analyse av både faglitteratur og empiri og jeg presenterer funn fra faglitteratur i kapittel 5 og funn fra empiri i kapittel 6. Kunnskapsformene er også sentrale i drøftingsdelen i kapittel 7 og i konkluderende diskusjoner i kapittel 8.

### **3 Aktuell faglitteratur og tidligere forskning**

I dette kapittelet har jeg grundig presentert og kommentert faglitteratur og forskning som jeg mener er relevant når barnehagelærere og assistenter skal ta imot ettåringer i barnehagen. Presentasjonen av litteratur er på noen av punktene svært omfattende fordi jeg har valgt å vektlegge den teoretiske delen i oppgaven. Begrunnelsen for dette er hovedsakelig at studien er en teoretisk studie i tillegg til en empirisk studie og jeg anser valgt faglitteratur som svært viktig for studien. Ettåringers oppstart i barnehagen er et stort forskningsfelt og jeg har presentert et bredt utvalg av faglitteratur jeg mener er sentralt i ettåringers barnehageoppstart.

Jeg har delt valgt litteratur og forskning inn i fem avsnitt. Det første avsnittet har jeg kalt småbarnspedagogikk og her har jeg samlet litteratur under fem punkter jeg mener handler om barna og barnas hverdag i barnehagen. Valg av punkter under dette avsnittet er basert på vektlegging i faglitteraturen og på vektlegging av meg som barnehagelærer når det gjelder ettåringers oppstart i barnehagen. Etter hvert som jeg leste litteratur utvidet punktene i dette avsnittet seg og avsnittet småbarnspedagogikk har fått størst plass av alle avsnittene i kapittel 3. Det andre avsnittet jeg presenterer i kapittel 3 er utviklingsteori i barnehagen og litteraturen er valgt fordi jeg mener barnehagelærere og assistenter bør ha kjennskap til denne teorien i gjennomføringen av ettåringers oppstart. Tilknytningsteori er det tredje avsnittet og teorien har stor plass i presentasjonen. Tilknytning har jeg og min barnehage jobbet med i flere år og jeg anser denne teorien som sentral i ettåringers barnehageoppstart. Det fjerde avsnittet handler om ettåringer som demokratiske medborgere og er dermed sentralt i barnehagen som er en demokratisk institusjon. Det siste punktet handler om forholdet mellom kvalitet og stress i barnehageoppstarten og er valgt på grunnlag av forskning og medias fokus på stress når ettåringer begynner i barnehagen. Etter å ha skrevet presentasjonen av litteratur i kapittel 3 analyserte jeg teorien. Jeg analyserte de fem avsnittene ved å bruke de klassiske kunnskapsformene som redskap. Funn fra litteraturanalysen presenterer og drøfter jeg i kapittel 5 og de viktigste funnene drøftes videre i kapittel 7 og diskuteres i kapittel 8.

Når det gjelder utvalg av faglitteratur til min studie har jeg tatt noen valg. Det er mye litteratur om ettåringer og barnehager og det er også mange faglige retninger. Men da min interesse for ettåringers oppstart grunner i egne erfaringer fra arbeid med ettåringer velger jeg å legge mine 15 års erfaringer med ettåringer til grunn for utvalget av faglitteratur. Utvalget er dermed basert på teori og erfaringer som min barnehage og jeg selv har fokusert på, i tillegg til hvilket fokus jeg som barnehagelærer i skrivende stund opplever at ettåringer i barnehagen har i det offentlige rom. Samtidig henger de valgte temaene sammen slik at det blir vanskelig å skille

de helt fra hverandre. Eksempelvis vil teorien under punkt 3.1 om småbarnspedagogikk også ta for seg noe tilknytningsteori som jeg tar opp i punkt 3.3 og motsatt. Dette ser jeg på som en styrke, fordi jeg mener de ulike teoriuniversene utfyller og utfordrer hverandre.

Barnehagelærere og -assistenter bør ikke utelukkende basere sin praksis på en utvalgt teori, men se de ulike teoriene i sammenheng med hverandre slik at de blir rustet til å ta imot ettåringer på en kompleks og kompetent måte. Min stemme som forsker er synlig i hele teoridelen, både ved at jeg har valgt teorien og ved at jeg har valgt vinklingen i analysen.

### **3.1 Småbarnspedagogikk**

Innledningsvis i dette avsnittets litteraturpresentasjon har jeg skrevet litt om begrunnelser for teoretiske valg i de påfølgende punktene.

Når det gjelder småbarnspedagogikk har Greve, Jansen og Solheim (2014) skrevet om barnehagelærernes fagpolitiske historie og de presenterer Sandvik (1994) og Løkken (1996) som to av de første som engasjerte seg i småbarnspedagogikken i Norge. I mange år ble det skrevet lite rundt ettåringer, mens det i de senere årene har kommet mye faglitteratur om de yngste barna i barnehagen. Drugli (2014) er en forfatter som særlig har fokusert på de yngste barna i barnehage de siste årene. Hun refererer til Stortingsmelding nr. 41 (22008-2009; SSB, 2013) når hun skriver at ca. 40 prosent av norske barn mellom ett og to år gikk i barnehage i 2003, mens det i 2012 var over 80 prosent. Ut i fra disse tallene er Drugli (2014, s. 10) opptatt av at både fagmiljøet, foreldrene og politikerne bør fokusere på at barnehage ikke skal være en belastning for barn, men tvert imot noe som beriker det totale utviklingsmiljøet deres. Hun poengterer videre at små barn i dag er i barnehagen og at man dermed ikke kan tillate seg å bli ukritisk verken for eller mot barnehager for små barn. Et slikt utgangspunkt stemmer godt overens med hvordan jeg som profesjonsutøver tenker rundt ettåringer i barnehagen og Drugli har derfor jevnlig blitt referert til i dette kapitlet.

Flere teoretikere har kommet med viktige bidrag til teori om ettåringer i barnehage og i denne delen av studien har jeg presentert sentral litteratur. Jeg kan nevne boken Småbarnspedagogikk (2013), hvor jeg har valgt ut flere viktige bidrag til nyere teori om ettåringer i barnehage. Redaktørene skriver i forordet at boken sikter mot å presentere teori og begrep fra ulike fagdisipliner sammen med observasjoner fra hverdagen i barnehagen, for å tydeliggjøre deres betydning for profesjonsutøvelsen (Haugen et al., 2013, s. 11). Jeg har valgt ut temaer og forfattere innenfor litteraturen om de yngste barna ut ifra hva jeg og mitt arbeidssted har lagt vekt på når ettåringer begynner i barnehagen og ut ifra egne oppfatninger

av hva som er politisk og faglig aktuelt rundt emnet i dag. Dermed har jeg vektlagt egen rolle som profesjonsutøver gjennom femten år når jeg har valgt aktuell litteratur for studien.

### 3.1.1 Foreldrenes rolle i barnehagen

Når ettåringer begynner i barnehagen gjør foreldrene det også og samarbeidet mellom barnehage og hjem blir derfor sentralt for ettåringers oppstart. Drugli (2014, s. 13-14) skriver om foreldre at de etablerer det første og betydningsfulle grunnlaget for barnets utvikling og at de er de viktigste for barnas utvikling på kort og lang sikt. Samtidig beskriver hun personalet i barnehagen som sentrale i barns tidlige utvikling med tanke på all tiden de tilbringer med ettåringene. Hun hevder videre at det derfor er personalet og foreldrene sammen som gir barna det viktige utviklingsgrunnlaget og at personalet dermed må være bevisst sin del av ansvaret for å gi de yngste barna så gode utviklingsbetingelser som mulig. Drugli utdyper dette ytterligere ved å si at små barn begynner i barnehagen mens den emosjonelle utviklingen står svært sentralt, noe hun mener bør prege barnehagens praksis.

For at ettåringer skal bli trygge i barnehagen og knytte seg til personalet, er det viktig at foreldrene også føler seg trygge på barnehagen. Drugli (2014) skriver at foreldre som skal levere ettåringer i barnehage for første gang som oftest er usikre på hvordan de bør takle å levere fra seg barnet. Disse foreldrene trenger støtte og Drugli skriver at de bør få anerkjent sine følelser samtidig som de ikke må overføre usikkerheten til ettåringen som skal begynne i barnehagen. Hun sier det er en fare at både foreldrene og personalet bagatelliserer barnets behov for tid i oppstarten og at samtaler rundt barnets signaler og behov blir nødvendig. Dersom personalet ser at ettåringen har for lange dager i oppstarten, anbefaler Drugli å ta dette opp med foreldrene. Hun skriver videre om betydningen av at både hjem og barnehage tar hensyn til at barnet skal fungere på begge arenaene og at de dermed sørger for å samarbeide og tilpasse seg slik at hjemmelivet og barnehagelivet henger sammen for barnet. Personalet må her klare å håndtere både barnets og foreldrenes behov i oppstarten, og Drugli skriver at åpen kommunikasjon er nøkkelen til et godt samarbeid (Drugli, 2014, s. 129-133). Drugli er inne på noe viktig når hun skriver at foreldre kan reagere ulikt på at ettåringen deres begynner i barnehagen. Enkelte kan slite med å takle barnas atferd hjemme fordi de har dårlig samvittighet for å være mindre sammen med barnet, slik at de trenger støtte fra barnehagelærerne og assistentene. Drugli understreker at det er en viktig del av oppdragerrollen å kombinere nærhet og positivt samspill med det å sette grenser og hjelpe barnet med å regulere sine følelser når det er behov for det. Videre henviser Drugli til egen studie, Undheim og Drugli (2011), hvor de fant samsvar mellom foreldrenes og personalets

beskrivelse av slitne barn. Hun skriver om betydningen av å se barnas signaler om at de er slitne og finne gode måter å møte dette på, som å la dem være inne mens de andre er ute eller gjøre avtale med foreldrene om lenger soveøkter.

Ansvar for et velfungerende foreldresamarbeid ligger hos barnehagen, og forskning har i følge Drugli (2014) dokumentert sammenheng mellom kvaliteten på samarbeidet mellom personale og foreldre og hvorvidt barnet finner seg til rette i barnehagen. Hun hevder det også er funn som tyder på at gjensidig kommunikasjon mellom foreldre og personale forekommer hyppigst i barnehager med god kvalitet også på andre områder og hun henviser her til Clarke-Steward og Allhusen (2005).

### 3.1.2 Kroppens betydning

I arbeidet med de yngste barna i barnehagen hvor jeg jobber fokuserer vi på sanser, kropp og felles opplevelser. Vi tilrettelegger rom og materiell med tanke på at de yngste bruker kroppen i alt de gjør og at bruk av sanser er sentralt i hverdagen. En teoretiker som har vært sentral for meg og min barnehage de siste årene er Merleau-Ponty (1994). Han har skrevet mye om kropp og sanser og om mennesket generelt, men refererte ofte til barn fordi barn lever mer kroppslig enn voksne og er mer åpne for verden. Hans forståelse av kroppens betydning trekkes stadig frem av andre teoretikere og bør etter min mening være sentral for barnehagelærere som arbeider med ettåringer. Forfatteren hevder at kroppen bebor rommet og han forklarer dette blant annet ved å skrive at dersom vi betrakter kroppen i bevegelse er det lettere å se hvordan den bebor rommet, og tiden. Dette begrunner han ved å si at bevegelsen ikke bare underkaster seg rommet og tiden, men aktivt tar dem på seg, overtar dem i deres opprinnelige betydning, som utviskes i de etablerte situasjoners banalitet (Merleau-Ponty, 1994, s. 47). Sett i forhold til ettåringer kan vi si at barnas kropp tar tak i tid og rom, som en aktiv handling. Kroppen påvirkes av rom og tid samtidig som rom og tid påvirkes av kroppen. Videre sier forfatteren at kroppen er *her* og eksisterer *nå*, slik at den aldri kan bli fortid. Når vi ikke kan erindre kroppen vår fra da vi var barn, forklarer forfatteren dette hullet i erindringen kun som et uttrykk for vår kropps tidsstruktur. Fortiden er alltid med i handlingen, og relatert til ettåringer kan vi se hvordan de stadig tar i bruk rommet på nye måter, kroppen er her og nå og barnas handlinger i rommet utvikles. Hvordan vi utvikler rommene i barnehagen og hvilke lekemateriell vi tilbyr barna er av betydning for ettåringer, og hvilke muligheter ettåringer får til å bebo rommet med kroppen sin bør være sentralt i utviklingen av rommene i barnehagen.

En forfatter som i nyere tid vektlegger tid og rom i det pedagogiske miljøet er Nordin-Hultman (2004). Hun utfordrer samtidens og fremtidens barnehage og ser på ulike teoretiske muligheter til å reflektere over relasjonen mellom barna og deres omgivelser og miljø. Nordin-Hultman (2004, s. 28-29) er opptatt av at barn kommer til barnehager med likt og ulikt av erfaringer og hun har i sin doktoravhandling sett på møtet mellom alle disse forskjellige barna og de betingelsene de tilbys. Hun så blant annet på den konkrete organiseringen av tid og rom og undersøkte materialet i det pedagogiske rommet. Videre så hun på hvordan tid og rom begrenses eller reguleres og hvordan tid, rom og materiell er organisert for å fremme relasjoner, læring og subjektskaping. Relatert til egen studie vil jeg si dette fokuset og slike spørsmål er viktig når det gjelder hvordan vi forbereder organiseringen av rom og tid når ettåringene begynner i barnehagen. Jeg ønsket derfor i egne intervjuer å undersøke hvordan barnehagelærere og assistenter reflekterer rundt og utformer det pedagogiske miljøet i oppstarten.

Løkken (2013) skriver om toddleren som kroppssubjekt. Hun henviser til Merleau-Ponty gjennom hele artikkelen og forklarer at det fenomenologiske menneskesynet Merleau-Ponty representerer har hatt avgjørende betydning for hennes opplevelse og forståelse av små barns kroppslige kommunikasjon. Løkken skriver at intersubjektivitet mellom små barn handler om små kroppssubjekter som med felles oppmerksomhet om felles intensjoner og mening aktivt søker og samhandler med hverandre (Løkken, 2013, s. 34-35) og understreker med dette Merleau-Pontys syn på det fødte sosiale barnet. Denne kunnskapen om ettåringer som sosialt fødte individer mener jeg det er viktig å ha for barnehagelærere og assistenter når de skal ta i mot ettåringer i barnehagen. Fortsatt er det mye fokus i media på hva ettåringer mister når de begynner i barnehagen uten at det fokuseres på den viktige kommunikasjonen ettåringene imellom, en kommunikasjon som de blir en del av ved å begynne i barnehagen. Løkken (2013) har vært særlig opptatt av hvordan ettåringer hilser på hverandre om morgenen og fremhever hvordan ettåringene bruker kroppen til å hilse på hverandre. Hun skriver at hilsefenomenets grunnleggende sosiale hensikt og betydning er å si at man ser hverandre og at det å hilse både handler om å bekrefte og å videreføre sosiale relasjoner. Gjennom kroppslige lekehandlinger forteller barna hverandre at de kjenner hverandre og ønsker å være mer sammen. Løkken understreker dette ved å si at denne måten å hilse på er noe barna har funnet på selv og at dette er barnas særegne måter å hilse på (Løkken, 2013, s. 36-37). Dersom barnehagelærere og assistenter ikke har kunnskap om ettåringers kroppslighet når de tar imot barna på morgenen, vil jeg si at viktig forståelse mangler. Løkken (2013) trekker frem

Merleau-Ponty også når det gjelder verbalspråk og ettåringer når hun skriver om den kroppslige leken som i liten grad rommer verbale utsagn, på tross av høy stemmebruk. Han er i følge Løkken opptatt av at ord ikke kan eksistere uten den kroppslige opplevelsen som bebor dem og at dette kroppsspråket er der enten vi er bevisst på det eller ikke. Hun beskriver ettåringers meningsfulle bevegelser og kroppslige prosesser som at barna i gjensidighet blir samarbeidspartnere for hverandre og at en slik forståelse for toddlerkroppens fenomenologi gjør det mulig å nærme seg ettåringene på deres kroppslige premisser slik at barnas stemmer får større plass i småbarnspedagogikken. Løkken karakteriserer en småbarnspedagogikk som hovedsakelig fokuserer på relasjonen mellom voksen og barn som en halv pedagogikk. Hun avslutter sin artikkel med å hevde at en småbarnspedagogikk først blir hel når relasjonen mellom toddlende kroppssubjekter blir viet like stor oppmerksomhet som det som skjer mellom voksen og barn (Løkken, 2013, s. 38-45). Dette bidraget til faglitteratur om ettåringer vil jeg si er særlig viktig å ha kjennskap til når ettåringer skal begynne i barnehagen. Å innse at man som barnehagelærer eller assistent ikke utelukkende er den viktigste i oppstarten for ettåringer kan være avgjørende for å kunne la barna hilse og invitere hverandre inn i barnehagen. Dermed får barnas stemme og barnas betydning for hverandre større plass og vi vil ha en hel småbarnspedagogikk når ettåringene begynner i barnehagen.

### 3.1.3 Barnehagens toddlerkultur

I og med at Løkken (1996, 2007, 2011, 2012, 2013) lenge har vært sentral for mitt arbeid med ettåringer i barnehagen, har jeg valgt å vektlegge hennes teori og begreper i teorien om småbarnspedagogikk. Løkken (2012b) har skrevet om toddlerkultur og ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen, og opplyser om at det ikke handler om småbarnspedagogikk generelt, men om toddlerkulturen spesielt, som en viktig del av småbarnspedagogikken. Hun beskriver toddlerkulturen som den kulturen som oppstår og bygges over tid mellom ett og to år gamle jevnaldringer i daglig sosial omgang i norsk barnehage (2012b, s. 15). Begrepet sosial omgang forklarer hun som at barna går om hverandre, og hun knytter dette til den engelske betegnelsen *toddler*, som betyr den som stabber og går.

Løkken (2012b, s. 18) skriver om utdanningskultur og hun tar for seg ulike perspektivers syn på barn, og hvordan barnehagelærere er utdannet til å jobbe med de yngste barna. Hun hevder at mange barnehagelærere er utdannet til å se på de yngste barna som tilknytningsbarn, hvor barna er følelsesmessig bundet til og avhengige av voksne. Samtidig sier hun barnehagelærere er utdannet til å være støttende formidlingspedagoger, hvor man ser på ettåringen som det lærende utviklingsbarnet. Fokuset i dette perspektivet er hva de voksne kan som de yngste

barna ikke er modne for eller har lært. Til slutt beskriver hun det kompetente barndomsbarnet, som i dette siste perspektivet ser på de yngste barna som aktive, kompetente og mer uavhengige. I dette synet fokuseres det på hva barna kan og ikke kan, barnet ses på som samfunnsmedlem og kulturvesen, for eksempel gjennom å gå i barnehage. Når det gjelder utdanningskultur og de yngste barna, toddlerne, refererer Løkken (2012b) til egen tidligere litteratur når hun sier at nyere forskning viser at også de yngste barna kan betraktes som kulturelle barndomsbarn. Dermed blir de aktive og kompetente barn som på barnehagens offentlige arena er i gang med å konstruere barndommen sin. Å skille på de ulike perspektivene mener jeg er viktig å kunne for barnehagelærere som skal ta imot ettåringer i barnehagen. Da blir de bevisst egne syn og holdninger, noe som igjen får direkte innvirkning på hvilke kunnskapsformer de blir møtt med i oppstarten.

Et begrep jeg mener har bidratt til å endre ettåringers hverdag i barnehagen er Løkkens (2012b) begrep toddlerkultur. Etter å ha lest om toddlerkultur har jeg som barnehagelærer fått mer kunnskap om innholdet i ettåringers felles handlinger, slik at jeg sjeldnere hindrer eller avbryter barns lek på grunn av støy eller uro. For å eksemplifisere dette har jeg valgt å beskrive en praksisfortelling fra hverdagen i egen barnehage:

*Hver dag når basen vår med ett- og toåringer skulle ut i garderoben for å kle på, skjedde det samme. Barna begynte å løpe fra vegg til vegg mens de ropte høyt. For å rette oppmerksomheten til barna mot påkledning, hentet vi enten inn noen barn av gangen mens de andre fikk beskjed om å sitte rolig og vente på tur, eller vi forsøkte å avlede barna ved å synge på vei ut i garderoben.*

Denne løpeaktiviteten startet tidlig på høsten og varte over flere måneder og vår hindring av den like lenge. Men etter å ha lest om Løkkens beskrivelse av toddlerkultur forsto jeg hva jeg hver dag forsøkte å forhindre. Barna på basen hadde skapt en toddlerkultur, hvor alle ble inkludert, og etter hvert så jeg mønsteret i leken. Barna løp fra vegg til vegg, hadde blikkontakt og ventet på hverandre før de løp over igjen og ropte kun under løpingen. De yngste barna, som ennå ikke kunne gå, krabbet etter og var deltakende i toddlerkulturen. Denne kulturen skapte barna kort tid etter at de hadde begynt i barnehagen og den inkluderte alle barna på basen. Etter denne nye innsikten ble sjelden den kroppslige leken stoppet.

Løkken (2012b, s. 21) henviser til Merleau-Ponty (1945, 1962) og blant annet hans beskrivelse av intersubjektivitet mellom menneskelige kroppssubjekter, også på et førspråklig og et førtenkende plan. Dette betyr at også de minste menneskekroppene kan dele



oppmerksomhet om et felles innhold og tone seg inn på og forstå hverandres følelser og hensikter før de tenker eller setter ord på at de gjør dette. Løkken beskriver fem hovedingredienser i toddlerkulturen. Den første er at barna aktivt konstruerer sine relasjoner, vennskap og fellesskap gjennom det de gjør. Det andre er at dette blir en lekekultur gjennom at de hermer og gjentar handlinger, slik at de blir rutiner. Den tredje ingrediensen i en toddlerkultur handler om deling av følelser, en felles forståelse og felles hensikter barna imellom. Selv om leken virker kaotisk og meningsløs for den voksne, kan den være meningsfull for barna. Den fjerde ingrediensen er at en toddlerkultur er etablert når lekehandlingene er blitt til gjentatte og forutsigbare rutiner. Den er ikke statisk, men dyrkes videre i nye variasjoner. Den siste ingrediensen i en toddlerkultur er at den utvikler seg som en del av den øvrige kulturen og denne barnekulturen blir viktig å vurdere på egne premisser (Løkken, 2012b, s. 21-23). Alle disse ingrediensene vil jeg si jeg kjenner igjen i praksisfortellingen jeg presenterte tidligere i avsnittet og fortellingen er bare en av mange eksempler på toddlerkultur vi avbryter eller hindrer i barnehagen hver dag. Økt kunnskap rundt dette begrepet vil dermed bidra til flere praksisfortellinger hvor betydningen av toddlerkulturen oppdages slik at ettåringers initiativ til lek ikke begrenses i oppstarten, men heller verdsettes.

Løkken (2012b, s. 162) forklarer barnekulturens verdi gjennom Van Manen (1977) som sier at barnekulturen handler om en pedagogikk som krever en fenomenologisk sensitivitet overfor barnekroppens opplevelser og en hermeneutisk evne til å fortolke betydningsfulle fenomener og temaer i barnas livsverden. Løkken mener at man på denne måten tydeligere kan se den pedagogiske betydningen av sosial omgang toddlersubjekter imellom i barnehagen. Relatert til min studie mener jeg barnehagelærere- og assistenters kunnskap om hva interaksjon mellom ettåringer handler om er av særlig betydning for ettåringer i oppstarten. Ettåringer i barnehage handler om noe annet enn at ettåringer skal tilpasses inn i barnehagen som institusjon.

### 3.1.4 Balansen mellom barnets egen rytme og strukturen i barnehagen

Når ettåringer møter barnehagen er de vant til høy grad av råderett over egen rytme. De er vant til en hverdag hvor de spiser, sover og leker ettersom de uttrykker behov for det, og de er vant til omgivelser som raskt forstår deres behov. Når de begynner i barnehagen møter de en strukturert hverdag som er styrt av felles rutiner. Da er det viktig at barnehagelærere og assistenter finner en måte å både ivareta hvert enkelt barns dagsrytme og strukturen som barnehagen styres av. Haugen (2013) har skrevet en artikkel om barnehagehverdager med

omsorg og pedagogikk som helhet. Hun sier det handler om å skape et miljø der ettåringers sansing og opplevelser står i sentrum gjennom gjensidig tilpasning av barnets egen rytme og strukturen i barnehagen. Videre trekker hun frem barnets selvbylde og definerer dette som den kunnskap og opplevelse et barn har av seg selv som en avspeiling av de erfaringer barnet har opplevd i samspill med andre mennesker (Haugen, 2013, s. 50-51). Her utdyper hun at det handler om å skape et miljø der barna opplever seg som likeverdige, kompetente medmennesker som mestrer og hun understreker betydningen av kroppslig væren og et følelsesmessig, sosialt samvær med andre. Selv om Haugen (2013, s. 50-68) fokuserer på det følelsesmessige engasjementet barn opplever i relasjoner med nære voksne, skriver hun senere om barns betydning for hverandre og jeg tolker henne som at relasjonserfaringene barna får seg i mellom er av like stor betydning som erfaringene mellom barna og de voksne i barnehagen. Haugen baserer mye av artikkelen sin på Sterns (1985, 2003) interpersonlige univers, og fremhever betydningen av voksne som møter barn som likeverdige medmennesker. Hun konkluderer med at det å være omsorgsgiver og pedagog for små barn handler om å skjerpe interessen, viljen og innsikten til å se og forstå barns perspektiv, små barns kroppslige væremåte, deres signal, ytringer og emosjonelle gester. Videre hevder hun det handler om å være deltaker og støttespiller i barns prosjekt og at de voksnes grunnholdning, følelsesmessig engasjement, kunnskaper og erfaringer er avgjørende for balansen mellom opplevelser og erfaringer for enkeltindivider og for barnegruppa. Her mener jeg Haugen kommer med viktige bidrag for ettåringers oppstart i barnehagen. Denne balansen mellom barnas egen rytme og barnehagens struktur er det viktig for barnehagelærere og –assistenter å ha kunnskap om, slik at barnas opplevelser og erfaringer bunnar i mestring og glede i hverdagen i barnehagen.

### 3.1.5 Med toleranse og tid i avskjeden

Hvordan barnehagelærere og –assistenter tar i mot ettåring på morgenen kan ha betydning for hvordan dagen blir videre. Dersom barna blir møtt av en voksen som blir usikker på egen rolle når mor eller far skal gå, kan barnets opplevelse av avskjeden bli helt annerledes enn om den voksne er trygg og nær i sin rolle. Abrahamsen (2013) skriver om å legge til rette for en god start i barnehagen og at dette handler om en balanse mellom støtte og utfordring for både barn og voksne. Hun argumenterer for at ettåring som begynner i barnehagen bør ha en primærkontakt som har et særlig ansvar for barnet i oppstarten. Dette begrunner hun blant annet i at de yngste barnehagebarnas behov for nærhet til de voksne varer lenger i oppstarten enn ellers og at barna i denne perioden kan virke både innadvendte og lavmælte. Abrahamsen

understreker betydningen av å la barna få tid til å hente seg inn igjen og hun hevder at barna ved avledning eller ved å bli satt i gang med aktiviteter så snart foreldrene er gått blir tvunget til å være i de voksnes tempo. Dette hevder hun vil prege både motivasjonen og konsentrasjonen når det gjelder utforskning og lek og at tid til en følelsesmessig omstillingsprosess er nødvendig før de aktivt kan gå inn i en omverden uten foreldrene (Abrahamsen, 2013, s. 72-75).

Abrahamsen (2013, s. 75-76) vektlegger i sin artikkel kroppsnærhet og ro i avskjedssituasjoner. Ved at den voksne ikke forsøker å avlede, men heller lar barna gråte sorgen ferdig, slipper barna å fornekte følelsene sine og den voksne og barnet deler en gjensidig kroppslig oppfattelse som både er fortrolig og uanspent. Videre viser hun til Winnicot (1990) når hun trekker frem betydningen av overgangsobjekter som hjelp til barna for å holde på de indre bildene av foreldrene sine. Overgangsobjekter kan være smokk, koseklut, kosedyr, leketøy eller annet som har en følelsesmessig verdi for barnet, og det må alltid være barnet som skaper overgangsobjektet selv. Det som blir den voksnes rolle er i følge Abrahamsen å legge til rette for bruken av det. Abrahamsen refererer videre fra Winnicott når hun beskriver overgangsobjektene som symboler på den kroppslige nærheten mellom barna og deres foreldre slik at de kan takle fraværet av foreldrene. Barnets bruk av overgangsobjektet er i følge Winnicott i Abrahamsens artikkel begynnelsen på symbollek og dermed et viktig steg i barnets følelsesmessige og kognitive utvikling. Relatert til egen barnehage og egne erfaringer har overgangsobjekter lenge hatt en viktig rolle i oppstarten for ettåringer. Å se verdien i overgangsobjektene og ikke frata barna muligheten for å aktivt bruke objektene ser jeg på som viktig, og helt avgjørende for barnas opplevelse av egen mulighet for å medvirke i sin sorg over foreldrenes daglige avskjed.

En annen teoretiker som Abrahamsen refererer til er Bowlby (1994) og hun skriver om hans tilknytningsteori som hevder at det er naturlig at små barn protesterer på atskillelse fra tilknytningspersoner. Han vektlegger også foreldresamarbeid og at foreldrene må vise barna at de er trygge på de voksne i barnehagen slik at barna forstår at også de kan stole på de nye sekundærrelasjonene og også etter hvert de andre barna i gruppa. Her er det også viktig at den voksne er følelsesmessig tilgjengelig for barnas kroppsspråk og viser forståelse for barnas behov for nærhet og beskyttelse. Slike samspillskvaliteter ligger til grunn for begrepet trygg base, som i følge Abrahamsen er kjent i tilknytningsteorien. Foreldrene fungerer som den trygge basen for barna, men barnehagelærere og –assistenter kan bygge opp den andre trygge basen for barna. De voksne har da, i følge Abrahamsen, en følelsesmessig beredskap overfor

barna, noe som symboliserer en trygg base for barn. Viktige elementer i begrepet trygg base som Abrahamsen trekker frem er blikkontakt med barnet, og evne til å trøste og trygge samtidig som de stimulerer barna til videre utforskning og lek. Hun henviser igjen til Winnicott (1988) som sier at det bare er i repetisjonen av en opplevd følelsesmessig pålitelighet at barn kan glemme seg selv i lek og utforskning. Abrahamsen understreker at uten forankring i en trygg base i barnehagen vil barna kontinuerlig søke etter tilknytningspersonene og få lite energi til utforskning og lek. Videre sier hun at kvaliteten på den trygge basen og barnets utviklingsmuligheter gjennom lek og læring er nøye sammenvevd. Dermed blir det viktig at de voksne gir beskjed til barnet dersom de for eksempel går ut av rommet og når de kommer tilbake igjen. Primærkontaktordningens betydning blir fremhevet, for at de yngste barna skal få mest mulig ut av barnehagehverdagen og det pedagogiske tilbudet (Abrahamsen, 2013, s. 76-83). Abrahamsen fremhever betydningen av personalets fagkunnskap om små barns samspillsbehov, de voksnes evne til å ta barnets perspektiv, samarbeid mellom de voksne og en følelsesmessig tilgjengelighet og pålitelighet i de voksnes samspill med barna. På denne måten vil barnehagen bli den andre trygge basen for barna. Abrahamsen understreker også at utviklingen av et godt samspill barna imellom er like viktig som samspillet mellom barn og voksen, noe jeg mener er viktig kunnskap å ha for barnehagelærere og –assistenter når de skal ta imot ettåringer i barnehagen.

### **3.2 Utviklingsteori i barnehagen**

For å få større forståelse og innsikt i hva ettåringer trenger når de begynner i barnehagen valgte jeg som tidligere nevnt å bruke Stern (2003) og hans bok Spedbarnets interpersonlige verden. Stern beskriver selv denne boken som en arbeidshypotese om spedbarnets subjektive opplevelse av sitt eget sosiale liv (2003, s. 66). Når de yngste barna begynner i barnehagen vil jeg påstå det er viktig at personalet blant annet har kjennskap til barnets subjektivering, affektinntoning, læring og språk. Jeg vil også tilføre annen teori i dette avsnittet, blant annet Smith (2002) og Smith og Ulvund (1999). Stern (2003, s. 73) beskriver fire forskjellige fornemmelser av selvet i sin bok, og selv om disse er noe inndelt etter alder skriver han at disse fasene vil forbli aktive gjennom hele livet, ved å vokse og eksistere ved siden av hverandre. Jeg velger derfor å gå inn i alle disse fire begrepene, med vekt på det mest sentrale i teorien relatert til at barnet starter i barnehage (2003, s. 37-40). Den første fasen som dannes fra fødsel til tomånedersalderen kaller Stern *barnets fornemmelse av et gryende selv*. Her trekker han frem ordet bevissthet i sammenheng med barnets opplevelse av å komme frem til et mentalt innhold og vektlegger også prosessen der denne organiseringen blir til. Forfatteren

kaller det primær bevissthet når signalene fra kroppen forteller barnet at det får en opplevelse rundt det som sinnet er opptatt av, slik at barnet får en fornemmelse av et gryende selv. Han forklarer dette ytterligere ved å definere det som opplevelsen av å være levende mens det møter verden i ethvert øyeblikk, slik at det for barnet er en bevissthet om selve det å gjennomleve en opplevelse. Fasen består altså både av følgene av at spedbarnet skaper relasjoner mellom isolerte opplevelser og selve prosessen.

Den andre fasen av fornemmelser som forfatteren skriver om er *opplevelsen av kjerne-selvet*, som dannes fra fødselen av. Stern (2003, s. 40-43, 134-137) beskriver fornemmelsen av et kjerne-selv som bestående av tre opplevelser, kalt selv-handling, selv-sammenheng og selv-kontinuitet. Selv-handling forklarer forfatteren som at alle barn er opphav til egne handlinger, og her blir vilje, kontroll over handlinger og konsekvenser av egne handlinger sentralt. Opplevelsen selv-sammenheng handler i følge forfatteren om at det hele har en sammenheng, slik at barnet er et fysisk hele, både når det beveger seg og er i ro. Den siste opplevelsen forfatteren nevner som sentral i denne fasen er selv-kontinuitet, hvor barnet har en følelse av vedvarenhet. Barnet kan fortsette å være, forandre seg, samtidig som det er det samme individet.

Den tredje fasen av opplevelser handler om *et intersubjektivt selv* som, i likhet med de to forrige fasene, starter fra fødselen av, men etter ni måneders alder kaller forfatteren fasen for intersubjektivitet. Barnet får her litt etter litt den betydningsfulle erkjennelsen av at indre subjektive opplevelser kan deles med andre. Stern (2003) henviser til Trevarthen og Hubley (1978) for å beskrive intersubjektivitet. De sier at barnet merker at andre, som er forskjellig fra dem selv, kan reflektere over en mental tilstand som likner deres egen, og først da kan de ha en felles subjektiv opplevelse, eller intersubjektivitet. I denne fasen snakker forfatteren også om affektinntoning, noe han definerer som affektive opplevelser som kan komme inn i det intersubjektive domene (2003, s. 204). Dette eksemplifiseres ved å se på mor og barn som samspiller slik at mor leser barnets følelsetilstand, mor svarer på barnets uttrykk uten å kun imitere og barnet må samtidig kunne lese mors svar som noe som angår det selv.

Affektinntoning blir definert på følgende måte av forfatteren: *Affektinntoning er derfor utførelse av atferd som uttrykker følelseskvaliteten ved en delt affektiv tilstand uten å imitere det nøyaktige atferdsmessige uttrykk for den indre tilstand* (Stern, 2003, s. 209). Beskrivelsen av disse første opplevelsesfasene mener jeg er et godt eksempel på hvor viktig teori om barns utvikling er når barnet møter barnehagen for første gang. Det handler om å forstå og å kunne

videreføre noe av det som barnet kjenner fra kommunikasjonen mellom seg og sin primære familie.

Den fjerde opplevelsesfasen handler om *verbalt språk*. Forfatteren innleder her med å si at språket oppstår i barnets andre leveår. Men han hevder også at det å utvikle verbalt språk kan virke hemmende (2003, s. 230). Språket er med på å dele to samtidige former for interpersonlig opplevelse, slik den leves og slik den presenteres verbalt. Den verbale opplevelsen får fokus mens opplevelser i andre domener blir fremmedgjort. Slik blir det splittelse i opplevelsen av selvet. Løkken (2012b) henviser til dette når hun refererer til Stern (1985, 2003) og hans beskrivelse av verbalspråk som tveegget sverd. Hun skriver at verbalspråket både beriker og begrenser menneskets opplevelse av seg selv og andre. Dette synet mener jeg barnehagelærere og assistenter burde vite noe om, ettersom verbalspråk har en stor plass i innhold og planer for barnehagen og stimulering av verbalspråk starter stadig tidligere. Midt i annet leveår kan, i følge Stern, barnet nå forestille seg ting i sin bevissthet og ta i bruk tegn og symboler. Videre skriver forfatteren at barna nå går utenfor og forbi den umiddelbare opplevelsen (Stern, 2003, s. 235) slik at de kan dele det de vet om sin interpersonlige verden med andre, og bearbeide den i fantasien eller virkeligheten, noe forfatteren betegner som et enormt fremskritt.

Å ha kunnskap om barnas avanserte subjektivering er etter min mening avgjørende for å ta i mot et barn på rundt ett år. Forfatteren hevder at barnet fra ni til atten måneder ikke først og fremst er viet utvikling av uavhengighet eller individualisering, altså løsrivelse fra den primære omsorgspersonen, men disse månedene er vel så mye viet til å søke og å skape intersubjektive forbindelser med en annen og til å lære at barnets subjektive liv kan deles med en annen (Stern, 2003, s. 72). Dette utsagnet velger jeg å sette i sammenheng med å begynne i barnehage, og at dette er bra for barnets subjektivering. Subjektiveringen skjer også i relasjoner til andre enn mor og far, og i barnehagen skjer den i relasjon til andre barn og voksne.

### **3.3 Tilknytningsteori i barnehagen**

Årsaken til valget om tilknytning som eget avsnitt er fokuset vi har på tilknytning i barnehager og hvor avgjørende denne teorien er for barnehagelærere og assistenter når de skal ta i mot ettåringer i barnehagen. Smith (2002) og Broberg, Hagström og Broberg (2014) er særlig sentrale i dette avsnittet, i tillegg til andre aktuelle teoretikere.

Tilknytningsteori er blitt en fremtredende tilnæringsmåte for å forstå barns sosioemosjonelle og personlighetsmessige utvikling (Smith, 2002, s. 202). Broberg, Hagström og Broberg (2014) skriver om omsorg for små barn i et tilknytningsperspektiv. De er opptatt av at de yngste barna i barnehagen utvikler gode relasjoner til personalet og til andre barn og at voksenrollen er helt sentral for erfaringene små barn får i barnehagen. Videre argumenterer de for at barnehagens rolle og organiseringen av den bør være annerledes for barn under tre år enn for barn over tre år, for eksempel trenger de yngste barna både mer direkte oppmerksomhet fra pedagogen for å utvikle kontakt og samspill og mer fysisk kontakt. Tilknytning er en naturlig del av barnehageoppstarten for ettåringer og et område det er avgjørende om barnehagelærere og assistenter har kunnskap om. I vår barnehage jobber vi med tilknytning hele høsten og er særlig bevisst på barn-barn relasjonen og voksen- barn relasjonen, felles opplevelser, overgangsobjekter, og det å skape broer mellom barnehage og hjem. Foreldresamarbeid er særlig viktig i denne sammenheng.

Barnehagelærernes rolle som et supplement til omsorgen og opplæringen som foreldrene gir barna blir fremhevet av Broberg, Hagström og Broberg (2014, s. 24-25). De viser til forskning av Phillips, McCartney og Sussman (2006) som fant at en barnehage av god kvalitet er et godt supplement for barn generelt. De viser også til Taggart (2010) som fant at barnehage av god kvalitet kan være ekstra viktig for barn fra mer utsatte hjemmemiljøer. Her konkretiserer de barnehagelærernes rolle ved å si at de bør bruke den profesjonelle kunnskapen og engasjementet for barna til å stimulere barnas lek og læring på ulike måter. Dermed må pedagogene omsette kunnskapen om små barns behov i praksis, slik at hvert barn føler seg tilstrekkelig trygg sammen med en eller et par pedagoger, både i det fysiske miljøet og i barnegruppen. De skriver videre at pedagogene med trygghet som grunnlag har gode forutsetninger for å planlegge for både hverdagens rutiner og aktiviteter slik at nysgjerrighet, lek og kunnskapssøken blir stimulert. Ved å gi de små barna god omsorg vil de føle seg trygge, slik at deres behov for å ha foreldre som kilde til trøst og beskyttelse aktiveres så lite som mulig i løpet av dagen. Barnehagelærerne må derfor, i følge forfatterne, få tid til og være interesserte i å utvikle nære følelsesmessige relasjoner til barna i barnehagen. Samtidig er det å stimulere barns utforskning i form av lek og læring den ene av barnehagens to viktige oppgaver. At læring forutsetter god omsorg er barnehagens andre og like viktige oppgave. Barnehagens ansvar for barns behov for omsorg, lek og læring er i følge Broberg, Hagström og Broberg (2014) også bærebjelker i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006). Om barnehageoppholdet er positivt og utviklende for små barn er avhengig av

hvordan barnehagen er organisert og av pedagogenes kunnskap, interesse og evne til å utvikle samspill med barna (Broberg et al., 2014, s. 26-27). For de små barna i barnehagen er god omsorg en forutsetning for god pedagogisk virksomhet. Forfatterne hevder videre at det først og fremst er i samspill med de voksne i barnehagen at de minste barna lærer og utvikler seg. De understreker også betydningen av de politiske og organisatoriske rammene for barnehagens virksomhet slik at pedagogene kan gjøre en god jobb.

Smith (2002, s. 20-21) viser til Bowlby (1969) som skriver at tilknytning for spedbarn handler om regulering av fysisk avstand til en primær omsorgsperson. Den fysiske avstanden avhenger av konteksten eller de omgivelsene som omgir en bestemt hendelse. I følge Smith beskrev Bowlby to typer faktorer, tilstander i barnet og forhold i omgivelsene, som indikerer fare eller stress. Smith (2002, s. 14-15) henviser til Robertson og Robertson (1971) når han skriver om atskillelsessyndrom hos små barn. Her hevder han at særlig barn fra 15 til 30 måneder går gjennom tre faser når de skilles fra primære eller sekundære tilknytningspersoner, og dermed kan denne teorien relateres til oppstart i barnehage for de yngste barna. Rett etter at et barn skilles fra tilknytningspersonene inntreer protestfasen, hvor barna forsøker å få tilknytningspersonen tilbake på alle måter og hvor de stort sett avviser andres forsøk på å gi trøst. Deretter kommer barnet i en fase med fortvilelse. Barnet er fremdeles opptatt av tilknytningspersonen og er tilbaketrukket og ser ut til å være i dyp sorg. Den tredje fasen innebærer en midlertidig frakopling, som ofte blir feilaktig tolket som en forbedring. Barnet viser her interesse for omgivelsene, er ikke avvisende mot nye omsorgspersoner og kan virke likegyldig overfor tilknytningspersonen ved gjensyn. Dersom barnet atskilles fra tilknytningspersoner over lang tid, eller må bytte omsorgspersoner flere ganger, som ved opphold hos fosterforeldre eller barnehjem, vil barnet til slutt handle som om fysisk omsorg ikke lenger er av betydning. I slike tilfeller er det i følge Smith (2002) snakk om permanent frakopling. Selv om dette atskillelsessyndromet er forsket på når det gjelder barn som ble atskilt fra tilknytningspersoner over lang tidsperiode, vil jeg si denne reaksjonen kan relateres til barnehagen når ettåringer begynner slik at barnas faser i atskillelsen blir tillagt forståelse.

### 3.3.1 Voksen-barn relasjonen

I barnehager i dag snakkes det mye om tilknytning mellom voksen og barn, og vi tar det for gitt at det er en tilknytningsrelasjon mellom ettåringer som begynner og personalet i barnehagen. I dette avsnittet har jeg skrevet utfyllende om voksen-barn relasjonen fordi jeg mener dette avsnittet er av særlig betydning for hvordan ulike barnehager tar imot ettåringer.



Smith (2002, s. 27-28) viser til Howes og medarbeidere (2000) som har fremsatt tre kriterier for å identifisere tilknytningspersoner som ikke hører til i familien, og disse kriteriene har jeg sett i sammenheng med å være barnehagelærer og assistent i møte med ettåringer som begynner i barnehagen. For å kunne regnes som tilknytningsperson må den voksne i følge Smith gi fysisk og emosjonell omsorg for barnet. Personen må også sørge for kontinuitet og konsistens i barnets liv og vedkommende må ha en emosjonell investering i barnet. Det følger dermed et ansvar i å være tilknytningsperson for et barn i barnehagen, noe som ikke bare blir til over tid. Smith hevder videre at det er begrensninger for hvor mange tilknytningsforhold små barn kan ha og at de har et hierarki av tilknytningspersoner. Dette innebærer at barnet foretrekker en hovedtilknytningsperson når det gjelder trøst og trygghet, og Smith henviser her til Bowlby (1969) som omtaler dette som monotropi. Hva som bestemmer hvordan hierarkiet ser ut beskriver Smith gjennom å henvise til Colin (1996) som sier at fire faktorer er av betydning for hierarkiet. Den første faktoren er hvor mye tid hver tilknytningsperson bruker på omsorg med barnet. Den andre er kvaliteten på den omsorgen som gis, og den tredje er hvor mye emosjonell investering i barnet hver av de voksne foretar. Den siste faktoren er omsorgspersonens gjentatte tilstedeværelse over tid. Relatert til barnehagen som tar imot ettåringer er det viktig å gå inn i hva det å være tilknytningsperson innebærer og hvordan hverdagen faktisk er for ettåringer som begynner i barnehagen. Smith (2002, s. 40) skriver at selv om et barn har utviklet tilknytning, betyr det ikke at det søker nærhet og kontakt med omsorgspersonen hele tiden. Han hevder det eksisterer en dynamisk likevekt mellom tilknytning og eksplorering og behov for nærhet som avhenger av situasjonen og barnets tilstand.

Smith (2002, s. 43-50) henviser til Bowlbys (1969) begrepsramme når han skriver at tilknytning innenfor denne begrepsrammen er en psykologisk organisering hos et individ og kan forstås som et målkorrigert kontrollsystem. Dette systemet innebærer at barnets atferd blir regulert slik at det er større sjanse for å oppnå og opprettholde fysisk nærhet til og kontakt med en eller noen få personer, en *trygg base*. Videre skriver Smith at Bowlbys fenomen «trygg base» er en utviklingsmessig forløper for de kognitive representasjonene som blir vektlagt i diskusjonen av tilknytning hos eldre individer. Broberg, Hagström og Broberg (2014, s. 43-44) beskriver trygg base som det mest sentrale innen tilknytningsteorien og at begrepet beskriver to aspekter av den voksnes omsorgsevne; å være en trygg base for barnets utforskning og å utgjøre en «sikker havn» som barnet kan vende tilbake til dersom det opplever trussel eller fare. Videre skriver de at den trygge basen gjør at barnet tør å utforske,

men at det søker til den sikre havnen når verden utenfor føles utrygg. Denne doble funksjonen har i følge forfatterne også blitt beskrevet av Marvin mfl (2002) som en trygghets sirkel. Denne sirkelen forklarer de ved at dersom relasjonen til den voksne preges av utrygghet, vil barnets evne til å undersøke verden påvirkes negativt, ettersom barnet ikke stoler på den voksnes tilgjengelighet. Barnet vil da enten klenge seg til den voksne, og aldri forlate basen, eller oppføre seg som om den sikre havnen ikke er nødvendig. På generelt grunnlag skriver Broberg, Hagstöm og Broberg (2014) at barn fra seks til atten måneder er svært forsiktig i omgangen med andre mennesker og at de samtidig er tiltrukket av og interesserte i kontakt med andre. Det viktige for den voksne her er å ikke være påtrengende, men å akseptere barnets engstelige forsiktighet, være positiv i tilnæringsmåten og være vennlig avventende til barnet. Dermed er sjansen stor for at barnet aksepterer og setter pris på kontakten med fremmede voksne. Forfatterne skriver videre at forskjeller mellom ulike barns sosiale atferd både har med barnets temperament og barnets tidligere relasjonshistorie å gjøre. Smith (2002) skriver om Bowlbys indre arbeidsmodeller som mentale tilstander at de har både kognitive og affektive komponenter, hvor barnet danner seg forventninger om hvor responsiv omsorgspersonen er. Disse forventningene nedfelles i organiseringen av tilknytningsatferden. Smith skriver at Bowlby (1969) definerte tilknytningsatferd som signaler og bevegelser som øker sannsynligheten for fysisk nærhet til en tilknytningsperson. Tilknytningsatferden opphører ved igangsetting av en avsluttende stimulering, som relatert til min studie kan være en barnehagelærers beroligende stemme eller en assistents nærhet. Etableringen av barns indre arbeidsmodeller blir, i følge Smith, i hovedsak bestemt av to forskjellige faktorer. Fra annet levehalvår og ut barndommen er den fysiske tilstedeværelsen av en tilknytningsperson med på å bestemme hvorvidt et barn blir urolig i skremmende situasjoner. I denne alderen vil barnets visshet eller manglende forvissning om at tilknytningspersonen er tilgjengelig og responsiv ved behov også være av betydning, noe som understreker barnehagelærere og – assistenters viktige rolle i ettåringers tilknytningsatferd når de begynner i barnehagen. Smith skriver om dette at det finnes indre arbeidsmodeller hos både den voksne og barnet, slik at de er partnere i et samspill, virker stabiliserende for barnets trygghetsfølelse. Relatert til ettåringers oppstart i barnehagen er det viktig at barnehagelærere og assistenter har kunnskap om indre arbeidsmodeller slik at de tar ansvar for relasjonen mellom seg og barna. Når Smith (2002, s. 63) beskriver individuelle forskjeller i tilknytningens kvalitet skriver han at det særlig gjelder om barn er trygge eller utrygge i sine tilknytningsforhold. Et barn som har erfaring med at tilknytningspersonen er tilgjengelig og responsiv, vil forvente at tilknytningspersonen er tilgjengelig selv om hun en liten stund ikke er til stede. Dersom et

barn mangler erfaring med en tilknytningsperson som er tilgjengelig og responsiv vil barnet være mer engstelig i forbindelse med kortvarige, dagligdage atskillelser. Et slikt barn kan, i følge Smith, sies å ha en utrygg tilknytningsstil. Han forklarer dette med at det finnes tre typer tilknytningstyper; trygg, utrygg og unnvikende og utrygg og ambivalent. I tillegg hevder Smith at noen barn ikke så lett lar seg klassifisere. Disse barna har en felles norm som er kjennetegnet ved desorganisert og desorientert atferd (2002, s. 112). Smith understreker at «trygghet» i denne sammenheng må oppfattes som et begrep som kommer til uttrykk gjennom mange former for atferd, uten at det er fullkomment i noen av dem. Men Smith skriver videre at dersom barnet ikke lenger føler utrygghet, ved å ha oppnådd nærhet med den voksne, kan barnet igjen godta kortvarige atskillelser fra tilknytningspersonen. Han hevder også at spedbarn er i stand til å oppfatte om omsorgen de mottar er preget av sensitivitet, avvisning eller ambivalens, og han viser til Ainsworth (1979) som påsto om individuelle forskjeller i tilknytningens kvalitet at skiftet fram og tilbake mellom eksploreringsatferd og tilknytningsatferd er forstyrret hos de barna som oppfatter tilknytningspersonen som psykologisk utilgjengelig eller lite responsiv (Smith, 2002, s. 64-83). Broberg, Hagström og Broberg (2014, s. 22-23) beskriver dette enkelt ved å si at for de små barna er balansen mellom nysgjerrighet, som driver barna til å utforske verden, og trygghetssøken, som får barnet til å være i nærheten av tilknytningspersoner, svært viktig. De hevder at denne balansen er den avgjørende forskjellen mellom barn som har trygg og utrygg tilknytning. Dersom tilknytningssystemet aktiveres fordi barnet er urolig, slår utforskersystemet seg av og barnet konsentrerer seg om å oppnå ønsket nærhet til tilknytningspersonen. På samme måte kan barnet igjen aktivere utforskersystemet når det har fått nødvendig nærhet og trygghet for at tilknytningssystemet skal gå over i hvilemodus. Forfatterne skriver videre at på samme måte som det lille barnet trenger trygg omsorg for å få en trygg tilknytning, trenger barnet en spennende og stimulerende voksen som forstår hva som er riktig mengde stimuli i forhold til barnets temperament og utviklingsnivå. Dermed kan det forekomme at barnet foretrekker en pedagog når det føler seg trygg nok til å utforske verden med en stimulerende voksen, og en annen pedagog når trygghetsbehovet tar overhånd. Disse to rollene er i følge Broberg, Hagström og Broberg like viktige og de poengterer at den samme pedagogen også kan være god i begge rollene. Jeg vil påstå at denne kunnskapen om betydningen av tilknytningspersoners tilgjengelighet og grad av respons kan gi oss holdepunkter for kvaliteten av miljøbetingelsene ettåringer møter i barnehagen. Det er også relevant for barnehagelærere og assistenter å vite at de tre tilknytningstypene avspeiler en spesiell strategi som blir fremkalt av bestemte miljøforhold for å løse de tilpasningsproblemene som er forbundet med

forskjellige oppvekstforhold. Smith hevder at det ikke finnes noen optimal tilknytningsform fordi de ulike strategiene fungerer best under ulike miljøforhold. I mitt arbeid som barnehagelærer har vi sett på den trygge tilknytningsformen som den optimale, noe jeg nå vil anta har virket begrensende på måten jeg som voksen har sett på barn som har annen tilknytningsform.

Broberg, Hagström og Broberg (2014) viser til Bowlby (1954) når de skriver om tilknytningspersoner. I følge forfatterne hevdet Bowlby at barnet søker en omsorgsperson som sin primære tilknytningsperson og at denne tilknytningspersonen vil få stor betydning for barnets nære følelsesmessige relasjoner senere, men at de aller fleste barn har erfaring med flere tilknytningspersoner. Og Broberg, Hagström og Broberg skriver om tilknytningspersoner at hvilken type tilknytning barnet utvikler avhenger av hvordan tilknytningspersonen har oppført seg mot barnet, for eksempel hvor oppmerksom personen har vært på barnets signaler. De beskriver tilknytningsrelasjonene som hierarkisk organisert, og at personen som har vært mest konstant i tilværelsen er på toppen av hierarkiet. Årsaken til dette hierarkiet forklarer de med tilknytningens opprinnelige hensikt, å beskytte barnet mot fare. Hvor mange tilknytningspersoner et barn kan ha avhenger av hvor mange personer barnet har en nær og regelmessig relasjon til og forfatterne viser til van IJzendoorn og Sagi-Schwartz (1999) når de hevder at tilknytningsrelasjoner for de fleste barn begrenses til mellom en og fem personer. Relatert til barnehager kan man tenke at et barn vil skape en tilknytningsrelasjon til høyst en av pedagogene i barnehagen, selv om barnet kan rette tilknytningsatferd mot øvrige pedagoger i tillegg. Denne kunnskapen er blant annet av betydning for hvordan barnehagelærere og assistenter tar i mot ettåringer i barnehager når det gjelder organiseringen i oppstarten. Dersom barnehagen hevder at alle voksne er like viktige for alle barn hevder Broberg, Hagström og Broberg (2014, s. 65) at denne arbeidsformen i høy grad vanskeliggjør barnas utvikling av en tilknytningsrelasjon til en spesiell person.

### 3.3.2 Barn-barn relasjonen

Når det gjelder relasjonen mellom barn-barn finnes det mye aktuell litteratur. Løkken (1996) skrev tidlig om tilknytning mellom små barn. Hun henviste blant annet til Ainsworth (1973, 1978) som beskrev hvordan barn knytter seg til hverandre gjennom sin sensitive responsivitet overfor hverandre. Ainsworth hevdet i følge Løkken også at barns sensitive responsivitet overfor hverandre kan ses som deres evne til å leve seg inn i andres følelser og som uttrykk for sympati mellom barna (Løkken, 1996, s. 64). Løkken skriver også om eksempler på inntonning og sympati barn imellom, som supplement til voksenkontakt. Samtidig

problematiserer hun barnas muligheter for å vise sympati for hverandre ved å referere til Murphy (1937, 1992) som viser til at noen barnehager for de minste barna er for organisert og dominert av voksne slik at de ikke slipper til for å vise hverandre sympati. Men Løkken oppsummerer med at små barn er mer like i posisjon, utviklingsnivå og kropp sammenliknet med eldre barn og voksne, slik at mye av det ettåringer gjør kan bare andre ettåringer gjøre på samme måte (Løkken, 1996, s. 106). Relatert til egne erfaringer som barnehagelærer opplever jeg hele tiden at ettåringer foretrekker hverandre fremfor voksne eller eldre barn og at de har en forståelse for hverandres handlinger som jeg som barnehagelærer sjelden forstår omfanget av.

At ettåringer har stor betydning for hverandre og at det å begynne i barnehage gir muligheter for å skape bånd mellom de yngste barna er det ingen tvil om. Denne kunnskapen burde løftes når det gjelder diskusjonen rundt ettåringers oppstart i barnehage. Greve (2009) har skrevet om vennskap mellom de yngste barna i barnehagen og jeg har valgt å vektlegge hennes bok som en understrekning for barnehagens betydning når det gjelder møter mellom barn når de begynner i barnehagen. Greve forklarer vennskap mellom de yngste barna på en forenklet måte ved å si at vennskap skapes, bygges opp og kommer til uttrykk i møtet mellom barna i barnehagen. Hun skriver videre at barna i dette møtet kan gi uttrykk for opplevelsen av et felles «vi» og at dette kommer til uttrykk gjennom at barna skaper mening sammen ved å knytte seg til hverandres livsverdener (Greve, 2009, s. 87-88). Greve beskriver møtet mellom små barn som situasjoner hvor barna kan bygge opp vennsksapsrelasjoner, blant annet fordi barnehagen er en arena der barna møtes regelmessig gjennom dagen. Gjennom å møtes som kroppssubjekter og å delta i hverandres verdener, skaper barna mening sammen og det kan skapes en opplevelse av et felles «vi» som igjen blir en levd erfaring hos barna. Greve forklarer selve meningen i interaksjonen, det som skapes i møtene, som avhengig av deltakere og kontekst.

### 3.3.3 Temperamentsteori i barnehagen

En faktor som har stor betydning for hvordan barn oppfører seg i forbindelse med tilvenning i barnehagen er barnets temperament (Broberg et al., 2014, s. 23-24). Broberg, Hagström og Broberg forklarer temperament med den biologiske forskjellen mellom ulike barn i samme familie, som ofte kan skjernes allerede i barseltiden. De forklarer videre at jo bedre pedagogene i barnehagen evner å tilpasse seg barnets spesielle særtrekk, samtidig som de stiller aldersadekvate krav til barnet, desto mindre rolle spiller temperament for utviklingen. Samtidig vektlegger forfatterne organisering i barnehagene som viktig faktor for barns

temperament. De eksemplifiserer dette ved å stille spørsmålstegn ved om barnegruppene er passe store og om det er nok personale for at barnehagen skal kunne holde en god kvalitet slik at små barn drar nytte av oppholdet på en god måte. Olafsen (2011) er opptatt av temperament og mener det er bemerkelsesverdig at teori og forskning om temperament i liten grad har kommet til anvendelse i praktisk arbeid med spedbarn og småbarn slik som for eksempel forskning om tilknytning. Han ønsker i sin artikkel blant annet å vise hvordan teori og forskning om temperament kan være en nyttig innfallsvinkel i praktisk arbeid med barn. Olafsen (2011) viser til Thomas og Chess (1968) som understreket at det er samspillet mellom medfødte temperamentsdisposisjoner og miljøpåvirkninger som er viktig for å forstå et barns atferd og utvikling. Videre trekker Olafsen linjer til nyere forskning ved å vise til Sameroff (2009), som vektlegger transaksjoner mellom barn og omsorgsgivere og barnets aktive rolle i sin egen utvikling. Olafsen mener temperamentsforskning kan bidra til en mer nyansert forståelse av miljøet som en medierende og modifierende faktor med hensyn til hvilket utfall en bestemt temperamentsposisjon kan ha for et barns utvikling på både kort og lang sikt. Når han skriver om stress trekker Olafsen frem Fox og Reeh-Sutherland (2010) som hevder at noen av de mest vanlige reaksjonene på stress hos barn er et forøkt aktivitetsnivå eller en svekket oppmerksomhetsfunksjon, men de hevder også at noen barn reagerer på stressende situasjoner ved å trekke seg tilbake. Slik preger temperamentet barns typiske måte å reagere på i en stressituasjon. Olafsen understreker at individuelle reaksjoner hos barnet også vil avhenge av fysisk og psykisk modningsnivå, samt tilstand, men han viser til Papou et, Schieche og Wurmser (2008) som konkluderer med at barnets temperament i en helhetsvurdering vil være en viktig variabel som kan forklare mye av årsakene til individuelle reaksjoner hos barn.

En annen viktig side av temperamentsteorien som barnehager bør være oppmerksom på, er at en form for atferd kan oppfattes som vanlig i barnets familie, mens atferden i barnehagen oppfattes som uakseptabel. På samme måte vil, i følge Olafsen (2011), noen kulturer godta og forsterke enkelte temperamentsmessige uttrykk, mens andre kulturer ikke gjør det. Eksempler på slike kulturer kan være forskjeller mellom en barnehagekultur og en skolekultur eller mellom barn fra ulike etniske grupperinger. Relatert til barnehager eksemplifiserer Olafsen dette ved å trekke frem at stille og innadvendte barn kan være svært aktive og utadvendte i kjente situasjoner, mens de reagerer med tilbaketrekking i nye situasjoner og overfor nye mennesker, for eksempel ved barnehagestart. Olafsen vektlegger denne kunnskapen ved å hevde at disse barna vil trenge en lenger oppstart i barnehagen ved at foreldrene er til stede

sammen med dem, noe som krever kunnskap hos personalet slik at foreldrenes tilstedeværelse ikke oppfattes som årsaken til den forlengede oppstarten, men som barnets behov. Når det gjelder forholdet mellom barn og foreldre skriver Olafsen spesifikt om at praktikerer utstyrt med temperamentsbegreper systematisk kan arbeide for å bedre kommunikasjonen mellom foreldre og barn og på denne måten bidra til positiv utvikling. Relatert til arbeid med ettåringer i barnehagen vil profesjonsutøveren utstyrt med temperamentsbegreper kunne bedre kommunikasjonen mellom barn og voksne i barnehagen og dersom det trengs også bidra til å bedre kommunikasjonen mellom foreldre og barn.

Smith og Ulvund (1999, s. 220-250) skriver om temperament og små barn og de vektlegger blant annet begrepet affektregulering og definerer dette som å mestre emosjonelle uttrykksformer. De refererer til jf Calkins (1994) som skrev at affektregulering innebærer at det er mulig å etablere en meningsfull sosial samhandling mellom barnet og andre personer. Videre viser forfatterne til Thompson (1994) som deler affektreguleringen inn i indre og ytre prosesser. De ytre prosessene handler om de voksnes initiativer til å tolke og regulere barns emosjonelle uttrykksformer og eksemplifiserer dette ved å si at det i vestlige kulturer er en utbredt oppfatning at det er ønskelig å dempe emosjonelle uttrykksformer, særlig negative som sinne. Indre prosesser handler i følge Smith og Ulvund om at barn etter hvert blir i stand til å mestre situasjoner som vekker emosjonelle reaksjoner, som for eksempel hvor oppbrakt barnet blir i en frustrert situasjon som når for mye klær i en utesituasjon hindrer kroppsbevegelser.

### **3.4 Våre yngste demokratiske medborgere**

Ettåringer som begynner i barnehagen blir offentlige og demokratiske medborgere i det de entrer barnehageinstitusjonen. Rasmussen (2009) skriver om barndommens institusjonalisering at i dag har små barn en rekke rettigheter som de ikke hadde tidligere. Her nevner han barns relativt selvstendige liv og oppvekst på flere fysisk atskilte sosiale og kulturelle arenaer, barns rettigheter og det endrede syn på barn som noen av forholdene som understøtter barn i å bli sett på som selvstendige vesener og sosiale aktører på de samfunnsmessige arenaer. Samtidig hevder han at barns liv i høy grad har blitt gjort samfunnsmessig og institusjonalisert. Rasmussen hevder at empirisk forskning viser at institusjoner oppstår der hvor små og større grupper av mennesker interagerer og at institusjoner og roller, her forklart som typedannelser av menneskers aktiviteter, ser ut til å henge sammen. Han sier videre at det finnes fordeler ved å være del av en institusjon, som at interaksjonen mellom mennesker blir forutsigbar slik at det enkelte barn avlastes for

spenninger, uro og refleksjoner som oppstår når barnet står overfor noe ukjent. Men Rasmussen trekker også frem ulempene ved institusjonsprosesser, som at slike prosesser snarere kan hemme enn å fremme sosial dynamikk og forhindre barnas frihet og utfoldelse i stedet for det motsatte. Han presiserer at institusjoner for de små barna, i denne sammenheng barnehager, bidrar til at institusjonaliseringen begynner svært tidlig i barnas liv og at de er ramme for en rekke opplevelser, følelser, relasjoner og forståelsesformer som spiller en viktig rolle i barns oppvekst og sosialisering.

For å relatere dette til barnehagelæreres og assistenters daglige arbeid med ettåringers oppstart i barnehage har jeg valgt å trekke inn Skoglund (2012) og hennes artikkel om anerkjennende samarbeid mellom barnehage og foreldre, beskrevet som en solidarisk kamp for barnas beste. Skoglund viser til lovverk og rammeplan som sier at barnehagen er pålagt å samarbeide med foreldrene om barnets beste. Hun viser blant annet til Kunnskapsdepartementet (2011, s. 18-19) som sier at barnehagens forhold til foreldrene skal være preget av forståelse og samarbeid, og hvor forståelse betyr gjensidig respekt og anerkjennelse for hverandres ansvar og oppgaver i forhold til barnet. Skoglund poengterer at rammeplanen både er et historisk og politisk dokument og at det derfor er viktig å stille spørsmål ved om den klarer å gjenspeile den komplekse utfordringen samarbeidet mellom barnehage og et økende mangfold av foreldre medfører. Hun påstår at samarbeidets institusjonelle og samfunnsmessige betingelser er for lite problematisert i diskusjonen omkring samarbeidet barnehage og skole, og dette er et viktig perspektiv i barnehagene når ettåringer begynner i barnehagen, hvor foreldresamarbeid i stor grad vektlegges. Hun problematiserer foreldresamarbeid videre ved å hevde at foreldre og personale kan ha en frykt for å trå den andre parts oppgaver og ansvarsområde for nær slik at hverandres oppgaver og ansvarsområder består av uklare eller uuttalte forventninger. Faren da er at man unngår å ta opp ting man er bekymret for. Skoglund (2012, s. 188-189) skriver videre at en slik uklarhet kan hindre foreldre i å våge å ta opp spørsmål, komme med kritikk, eller engasjere seg som forelder. Det kan igjen medføre at personalet blir for forsiktige med å involvere foreldre i barnehagehverdagen og inntar en «vent-og-se» holdning der barnehagen burde tatt initiativ. I realiteten vil det da overlates til barnet å hamle opp med en hverdag der de voksne ikke tar tilstrekkelig ansvar. Sett i forhold til ettåringer som begynner i barnehage vil samarbeidet mellom foreldre og barnehagelærere og assistenter være særlig viktig, og avgjørende for hvordan barnas første erfaringer med barnehagen blir. Skoglund (2012, s. 198-200) skriver kort om Rammeplanen (2006), hvor barns rett til medvirkning blir markert som en viktig målsetting for barnehagens virksomhet. Dette anser hun som helt i tråd med rådende



syn på barn i samfunnet, som rettighetspersoner og demokratiske medborgere. Johannesen og Sandvik (2008) er opptatt av barns rett til medvirkning og å synliggjøre de yngste barna som subjekter. De understreker at barnas meninger, intensjoner, viljer og kompetanser må betraktes som relevante og fornuftige og noe voksne ønsker å lytte til. På denne måten mener de barn og voksne kan skape gode læringssituasjoner sammen, og at barns stemme er viktig og bør få en virkning i fellesskapet. Johannesen og Sandvik (2013, s. 22-23) mener en slik tenkning kan åpne for barns medvirkning. Forfatterne ønsker også å drøfte balanseringen av en grunnleggende anerkjennelse av barna som medskapende og de voksne som ansvarlige. De viser til FNs barnekonvensjon, som i 2003 ble inkorporert i norsk lov, som innebærer en forpliktelse for alle barnehager å sørge for barns rett til medvirkning. Forfatterne understreker at retten til medvirkning ikke bør forstås som en motsetning til hensynet til barnegrupper, men at det handler om å være en del av fellesskapet og dermed kunne påvirke det som skjer, med barnas uttrykk og meninger. Både balansen mellom barns rett til medvirkning og de voksnes ansvar og balansen mellom å være del av et fellesskap og å bli sett på som enkeltindivid vil jeg si er særlig viktig når ettåringer begynner i barnehagen. Ettåringene kommer gjerne fra omgivelser hvor fokuset i større grad er basert på barnet som enkeltindivid enn at de er deltakere i et fellesskap, og også foreldrene vil måtte forholde seg til at deres barns behov likestilles med de andre barna i barnegruppen. For barnehagelærere og assistenter vil de trenge alle formene for kunnskap når de skal balansere mellom å ta ansvar og avgjørelser for barna og la barna medvirke. Samtidig skal de balansere ettåringers mulighet for å bli anerkjent som subjekter samtidig som hvert individ skal være en stemme i fellesskapet.

### **3.5 Forholdet mellom kvalitet og stress i oppstarten**

Både barnehageansatte, foreldre og politikere har de seneste årene måttet forholde seg til forskning som underbygger påstander om høyt stressede ettåringer i barnehagene. Samtidig blir denne forskningen kritisert for manglende skille mellom barnehager i Norge og de aktuelle landene som forskningen rundt stress har foregått i, og for manglende skille mellom barnehager med god og dårlig kvalitet. Drugli (2014) har skrevet om forholdet mellom stress hos ettåringer og kvalitet i barnehager på en ryddig og oversiktlig måte, og jeg har derfor i stor grad valgt å basere aktuell teori på henne og hennes referanser i dette avsnittet.

#### **3.5.1 Kvalitetsbegrepet**

Hvordan kvalitet i barnehager kan identifiseres og hva som legges i begrepet bør avklares i hver enkelt barnehage hvor ettåringer skal begynne. Drugli (2014, s. 52-60) tar for seg kvalitetsbegrepet og innleder dette ved å henvise til Phillipsen mfl. (1997) som deler

kvalitetsbegrepet inn i to indikatorer. Strukturell kvalitet beskrives av Drugli som politisk og økonomisk styrt, som antall barn per voksen og de ansattes utdanningsnivå. Prosesskvalitet beskriver hun som kvalitet som omfatter barnets erfaringer i barnehagen, som relasjoner og faglig innhold. Både struktur- og prosesskvalitet beskrives som viktige for den totale kvaliteten på barnehagetilbudet, og de to indikatorene henger sammen. Drugli refererer til Vermeer mfl. (2008) når hun hevder at strukturkvalitet som lavt antall barn per voksen, små barnegrupper og godt utdannet personale er sterkt assosiert med god prosesskvalitet, som positive voksen- barn-relasjoner. Videre refererer Drugli til Borg, Kristiansen og Backe-Hansen (2008) som trekker frem subjektiv kvalitet som en tredje kvalitetsindikator. Hun forklarer subjektiv kvalitet som variabler som fokuserer på hvordan foreldre og andre aktører rundt barnehagen opplever kvaliteten der. Relatert til egen erfaring som barnehagelærer vil jeg si en slik inndeling av kvalitetsindikatorer kan gjøre det enklere for barnehagelærere og assistenter å utvikle kvaliteten i egne barnehager. Samtidig får foreldrene en rolle i barnehagens kvalitetsbeskrivelse når den subjektive indikatoren tas med i avklaringen av begrepet.

Drugli (2014, s. 53) henviser i sin bok til Phillipsen mfl. (1997) som fant at barnehagens prosesskvalitet er høyere når det foreligger statlige reguleringer av hvordan barnehagen skal være og når driften av barnehagen ikke har til hensikt å gi økonomisk avkastning. Videre henviser hun til Bradley og Vandell (2008) når hun skriver at strukturelle faktorer som få barn per voksen, små barnegrupper og godt utdannet personale er sentrale strukturelle indikatorer som er assosiert med god barnehagekvalitet. Hun forklarer videre at det ofte er disse faktorene som ligger til grunn når det undersøkes rundt god og dårlig kvalitet i barnehagene i forskningsstudier. Når Drugli (2014, s. 53-56) skriver om sentrale kvalitetsmål i barnehagene nevner hun antall barn per voksen. Hun understreker at små barn trenger sensitiv omsorg og nære relasjoner til de voksne og stiller spørsmål ved hvor grensen for antall barn går for de voksnes kapasitet til å gi god omsorg. Videre skriver hun at studier viser til at det har mye å si hvem disse voksne er, og at evnen til å utvise sensitiv omsorg for de yngste barna varierer fra voksen til voksen. I tillegg skriver hun at det å være liten i barnehage vil ha ulik effekt på de ulike barna fordi mange faktorer på ulike nivå spiller inn. I denne sammenheng velger Drugli å henvise til Phillips, Fox og Gunnar (2011) som påpeker at ny barnehageforskning nå bør fokusere på virkningen barnehage har på de ulike barna. De forklarer dette videre ved å si at ulikt temperament og ulik reaksjon på stress sammen med den enkeltes barnehage og hjemmemiljø vil ha betydning for hvordan barna finner seg til rette i barnehagen. Denne

beskrivelsen av kvalitet i barnehager mener jeg alle barnehager burde ha kjennskap til, for å møte fokuset på stress hos ettåringer med god kvalitet i barnehagetilbudet for ettåringene.

### 3.5.2 Forskning om stress

Det har vært mye fokus på stress for ettåringer som begynner i barnehage i media de siste ti årene og selv om man ikke vet hvorvidt dette har sammenheng med følgende konsekvenser for små barn som begynner i barnehage mener jeg barnehagelærere og assistenter bør kjenne til aktuell forskning om stress. Drugli (2014, s. 61-67) presenterer ulike forskningsstudier som fokuserer på stress på en oversiktlig måte, og hun skriver at i slike studier har man målt nivået av stresshormonet cortisol for å finne ut om barna har et normalt stressnivå eller ikke når de er i barnehagen. Hun forklarer at cortisolnivået normalt er høyest om morgenen og lavest til leggetid, men at man i disse studiene har funnet et annet mønster hos de yngste barna i barnehage. Hos små barn i barnehagen blir cortisolnivået høyere utover dagen slik at barna befinner seg i en tilstand av forhøyet stress dagen igjennom. Drugli hevder flere studier, som Philips, Fox og Gunnar (2011) og Geoffroy mfl. (2006) har slått fast at dette forhøyede cortisolnivået hos små barn i barnehage ikke finnes hos barn som er hjemme. Hun forklarer videre at et høyt cortisolnivå på kort sikt kan hjelpe barn til å takle vanskelige situasjoner, men at et konstant høyt nivå over lengre tid trolig vil kunne påføre barnet ulike former for problemer (Drugli, 2014, s. 61). For å underbygge dette viser Drugli til Dalli (2010) som hevder at negativt stress oppstår i situasjoner der barnet ikke har kontroll over det som skjer samtidig som de ikke har tilgang til nære voksenpersoner for støtte og beroligelse. Drugli viser også til Watamura mfl. (2010) og Bradley og Vandell (2007) som har funnet at vedvarende forhøyet cortisolnivå kan føre til redusert immunforsvar og mer sykdom hos barn og utvikling av stressrelaterte atferdsvansker. I tillegg refererer Drugli til Bowlby (2007) som mener at et forstyrret cortisolnivå over tid sannsynligvis vil påvirke utviklingen av hjernen og hun viser til andre studier, som Lupien mfl. (2009), som har funnet at forhøyet stressnivå over tid kan føre til endring av hjernestrukturer som har med hukommelse, læring og psykisk helse å gjøre. Samtidig understreker Drugli at man ennå ikke kan si om stress i barnehage faktisk har denne effekten på barn, men at man bør gjøre det man kan for å unngå at små barn skal oppleve barnehagerelatert negativt stress.

Noen av faktorene som viser sammenheng med hvor stresset barn blir av barnehagen er i følge Drugli (2014, s. 62) alder, kjønn, personlighet og temperament. Hun viser til blant annet Geoffroy mfl. (2006) som hevder det særlig er barn i toårsalderen som er utsatt for å få forhøyet cortisolnivå når de er i barnehagen. Dette forklares for eksempel med manglende

hjelp til å takle emosjoner og håndtere vanskelige situasjoner. Når det gjelder kjønn viser Drugli til studier rundt stress, som Oellet-Morin mfl. (2010), med funn hvor små jenter finner seg bedre til rette i barnehagen ved treårsalderen mens små gutter fortsetter å være stresset også etter fylte tre år. Ut i fra dette anbefaler Drugli å ha et særlig fokus på de små guttene som begynner i barnehagen og begrunner dette funnet med blant annet at kvaliteten på relasjonen mellom jenter og personalet har bedre kvalitet enn relasjonen mellom gutter og personalet. Hun viser til blant annet Tetzchner (2001) som hevder at små jenter trolig får bedre tilpasset omsorg enn guttene i tillegg til at jentene har raskere sosiokognitiv utvikling enn guttene i de første årene. Når det gjelder faktorene personlighet og temperament viser Drugli til Watamura mfl. (2003) som viser til funn om at engstelige og tilbaketrukne barn har større økning i cortisolnivået sitt i løpet av barnehagedagen enn andre. Det samme gjelder barn med et vanskelig temperament og barn som lett kommer i konflikt med personalet. Relatert til egen studie kan kjennskap til denne forskningen bidra til oppmerksomhet rundt oppstarten til ettåringer, slik at de yngste barna, både gutter og jenter, får tilpasset omsorg og støtte i vanskelige situasjoner, også ut i fra personlighet og temperament.

### 3.5.3 Forholdet mellom kvalitet og stress

Ulvund (2011, s. 115-119) skriver om betydningen av kvalitet på omsorgen og det pedagogiske opplegget i barnehagen når ettåringer begynner i barnehagen. Denne kvaliteten relaterer han til at antall barn per voksen ikke er for høyt og at det ikke er for stort gjennomtrekk av ansatte. Ut i fra Druglis (2014) beskrivelse av kvalitet i barnehager og av stressnivå hos de yngste barna kan man trekke noen sammenhenger. Drugli viser igjen til Geoffrey mfl. (2006) som undersøkte stressnivået hos barn som gikk i barnehager med ulik kvalitet. En av deres hovedkonklusjoner er i følge Drugli at lav kvalitet på barnehagetilbudet er klart forbundet med forhøyet stressnivå hos barna og at de som får høyest stressnivå når de begynner i barnehagen er gutter med et vanskelig temperament som kommer i barnehager med dårlig kvalitet. Disse små guttenes stressnivå blir ennå høyere ettersom vanskene deres vil øke i sammenheng med stressnivået. Drugli understreker at ut i fra slike funn bør det i et mentalhelseperspektiv satses på utviklingen av gode barnehager. Videre trekker hun frem funn som viser at små barn som lever i et belastet hjemmemiljø får lavere stressnivå av å gå i barnehage enn små barn i barnehage som lever i hjemmemiljø med lite risiko og belastning. Drugli (2014, s. 64-65) henviser til Legendre (2003) som har forsket på strukturelle faktorer i barnehagen, og fant at store barnegrupper med stor aldersspredning og med mange voksne er forbundet med høyt stressnivå hos barna. Her mener Drugli at særlig norske basebarnehager

bør passe på at barna ikke forblir i store grupper gjennom hele dagen. I stedet hevder hun at cortisolnivået synker når barna går fra å være i samlet og stor barnegruppe til småaktiviteter med få barn og en voksen. Men dette stemmer ifølge Druglis kildehenvisning Rappolt-Schlichtman mfl. (2009) bare dersom relasjonen mellom barn og personale har et lavt konfliktnivå. På samme måte hevder Drugli på bakgrunn av denne forskningen at det er viktig at når små barn er sammen med kun en voksen må dette være en voksen de har god relasjon til.

Samtidig med all internasjonal forskning hvor det fokuseres på for høyt cortisolnivå hos små barn, argumenterer flere forskere for at det å ha en positiv relasjon til en tilgjengelig og omsorgsfull voksen, en trygg base for barnet mens det er atskilt fra foreldrene sine, vil forhindre høyt stressnivå gjennom barnehagedagen. Dette er viktig kunnskap for barnehagelærere og assistenter når de skal ta i mot ettåringer i barnehagen. Drugli (2014) viser til Badanes og kollegaer (2012) som i sin studie fant at barn som hadde trygg tilknytning til personalet hadde en normal utvikling av sitt cortisolnivå gjennom barnehagedagen, mens barn med utrygg tilknytning til personalet hadde stabilt høyt nivå av stress i løpet av dagen. Drugli understreker her betydningen av kvaliteten på samspill mellom personalet og de yngste barna. Hun sier videre at barn med trygge og positive relasjoner til personalet kan bruke energien på læring og utvikling. Spesielt viktig blir det å etablere trygg tilknytning til barn med et vanskelig temperament og igjen blir tilknytningsteorien sentral for å gi ettåringer en god oppstart i barnehagen.

Flere studier viser til positive funn med tanke på små barn i barnehage, både når det gjelder språkutvikling og kognitiv utvikling. De fleste studier som har undersøkt sammenhengen mellom et kvalitativt godt barnehagetilbud og senere kognitiv og faglig fungering finner en positiv sammenheng. Drugli (2014, s. 71) henviser til Vandell mfl. (2010) når hun hevder at den positive sammenhengen gjelder alle barn og at jo høyere kvaliteten på barnehagetilbudet er, desto bedre effekt oppnås på barns kognitive og faglige fungering i skolen senere. Når det gjelder sosial kompetanse viser flere studier at barnehager fremmer den sosiale utviklingen hos barn. Drugli nevner Campbell, Lamb og Hwang (2000) sin langtidsstudie som fant at barn som har barnehageplass når de er mellom 1,5 og 3 år har bedre sosial kompetanse opp gjennom hele skoletiden og når de er 15 år, sammenliknet med barn som begynte senere i barnehage eller ikke gikk i barnehage. Studien viste at det er barnehagens kvalitet som viser sammenheng med senere sosial kompetanse. Omsorg og fleksibel oppdragelsesstil fra personalets side virket særlig viktig for den sosiale utviklingen i denne studien. Som eksempel

trekker Drugli frem at barn i barnehager der personalet la stor vekt på selvstendighet hos barna, viste lavere sosial kompetanse i samspill med andre barn enn der personalets omsorg var mest fremtredende (Drugli, 2014, s. 72).

### **3.6 Kort oppsummering**

I kapittel 3 presenterte jeg aktuell faglitteratur og tidligere forskning grundig fordi jeg mener teoridelen i oppgaven er svært viktig med tanke på ettåringers oppstart i barnehagen. Jeg delte kapitlet inn i fem avsnitt, hvor småbarnspedagogikk har fått størst plass. I småbarnspedagogikk presenterte jeg litteratur innen temaene foreldrenes rolle, kroppens betydning, barnehagens toddlerkultur, balansen mellom barnets egen rytme og strukturen i barnehagen og toleranse og tid i avskjeden. I det andre avsnittet presenterte jeg kort utviklingsteori og i det tredje skrev jeg omfattende om tilknytningsteori. Jeg skrev om våre yngste demokratiske medborgere i det fjerde avsnittet, og i det femte presenterte jeg forholdet mellom kvalitet og stress i oppstarten. Jeg vil hevde det brede litteraturutvalget gir god oversikt over aktuell faglitteratur og tidligere forskning, og analysen av litteratur presenterer jeg i kapittel 5.

## **4 Metodologi**

I dette kapittelet har jeg plassert prosjektet mitt vitenskapelig og begrunner blant annet valg av forskningstradisjon og metoder. Jeg har valgt å basere metodologien på ulike deler av forskjellige metodebøker, ut i fra hvilken del av metodologien jeg har skrevet om.

Begrunnelsen for min beslutning om å støtte meg til flere metodebøker er at jeg ønsker en bredest mulig innfallsvinkel på metodologien. Da jeg begynte arbeidet med å orientere meg i vitenskapsteoriens verden oppdaget jeg at de ulike metodebøkene ga meg innsikt og forståelse på ulike måter. Tidlig i skriveprosessen var det Flick (2011), Grbich (2013) og Cresswell (2013) jeg baserte metodologien på, men etter å ha lest Glesne (2011) ble det naturlig å trekke inn hennes kreative nye perspektiver i min studie. Løkken (2012a) ble tidlig sentral i kapittelet, da hun har lang erfaring med forskning og små barn. I og med at jeg har brukt intervju som metode for datainnsamling, ble også Dalen (2011) sentral i deler av metodologikapittelet.

### **4.1 Hovedtilnærming**

Grbich (2013) redegjør i sin bok kort for fem tradisjonelle analytiske tilnærminger for kvalitativ forskning. Av disse fem tilnærmingene har jeg plassert egen studie i den fenomenologiske analytiske tilnærmingen, og da i den hermeneutiske fenomenologien. Grbich (2013, s. 99-100) skriver om hermeneutisk fenomenologi at tilnærmingen ser på interaksjonen mellom forskeren og teksten og at det er viktig med notater rundt egne erfaringer, personlige forventninger og syn underveis i prosjektet. Hun skriver videre at rollen til forskeren også innebærer å sørge for en transparent prosess hvor leseren kommer så nær erfaringene og strukturen i prosjektet som mulig. For å få til dette hevder hun at funnene må re-produseres mellom forskeren og deltakerne slik at dialogen mellom forsker og deltaker fortsetter og man oppnår god informasjonsflyt. I min studie ble både interaksjonen mellom meg som forsker og litteraturen, og mellom meg som forsker og deltakerne, viktig. Jeg tok derfor notater under hele prosjektet og skrev ned alt fra egen oppfattelse av stemning under intervjuene til assosiasjoner jeg fikk underveis i prosjektet. På bakgrunn av erfaringene jeg fikk gjennom prøveintervju og intervjuene av deltakerne endret forskningsspørsmålene og intervjuguiden seg underveis i studien. Hvordan min dialog med faglitteraturen stadig førte til ny innsikt og forståelse av teorien vil jeg også begrunne med den hermeneutiske fenomenologiens interaksjon mellom forsker og tekst. Ved at jeg la vekt på interaksjonen mellom meg som forsker og litteraturen og mellom meg som forsker og deltakerne vil jeg hevde at prosjektet

har fått et transparent uttrykk slik at leseren av min masteroppgave får innblikk i erfaringer og struktur underveis.

#### **4.2 Vitenskapsteoretisk ståsted**

Når det gjelder forskningstradisjoner, har jeg plassert meg i en postmodernistisk tradisjon. I avsnittet om hermeneutisk fenomenologi skrev jeg om fokuset på interaksjonen mellom forskeren og teksten og dialogen mellom forskeren og deltakerne. Dette synet på interaksjon vil jeg si sammenfaller med nyere postmoderne forskningstradisjoner, hvor forskeren kan velge å la deltakernes stemme eller tekstens stemme være sentral (Grbich, 2013, s. 114). I denne tradisjonen vektlegges både tendenser og kilder til informasjon som har innvirket på tekstens oppbygging, og dette mener jeg sammenfaller med den hermeneutiske fenomenologiens vekt på forskning som en transparent prosess. Flere forfattere har skrevet om postmodernistisk tradisjon, og i dette avsnittet har jeg basert teorien på ulike forfattere. Grbich (2013) skriver om postmodernismen at den ser på verden som kompleks og kaotisk og at søken etter virkeligheten kvalifiseres av en forståelse av at samfunn, lovverk, språk, datainnsamling og så videre er kulturelt og sosialt konstruert (Grbich, 2013, s. 8). Postmodernismen søker videre å eksponere disse konstruksjonene for det de er. I mitt prosjekt ser jeg på ulik utøvelse av kunnskapsformer på en kompleks måte og slik kan studien ses som et bidrag til den postmodernistiske tradisjonen. En teoretiker som går inn i kvalitativ forskning med en tanke om at forsker er noe man blir underveis, ikke noe man er, er Glesne (2011). Hun refererer til Delamont (2002) som skriver om postmodernismen at den argumenterer for at det ikke finnes noen universell sannhet å oppdage, fordi alle menneskelige oppdagere er basert i et menneskelig samfunn. De kan derfor bare delvis produsere lokale og historisk spesifikke innblikk av en sannhet (Glesne, 2011, s. 12). Min studie påberoper seg ikke noen universell sannhet, heller ingen sannhet om barnehager og ettåringer i Norge generelt. Jeg har produsert og presentert funn og analyse av disse. På grunnlag av seks intervjuer, tre barnehagelærere og tre assistenter. Men disse funnene er likevel del av en virkelighet og små bidrag i den postmodernistiske tradisjonen. Deltakerne har bidratt ut i fra egen hverdag, med egne lokale forutsetninger. Jeg bidrar med en stemme inn i en tradisjon som utvikles og endres kontinuerlig, ut ifra sosiale og kulturelle betingelser.

I et ontologisk perspektiv hevder Cresswell (2013) at det i postmodernismen handler om det som oppstår mellom forskeren og deltakerne og at det ofte vil oppstå både subjektive og objektive virkeligheter. I gjennomføringen av mine intervjuer opplevde jeg det av og til vanskelig å høre deltakernes subjektive meninger uten å skape diskusjon rundt temaet. Det å



se på deltakernes bidrag som subjektive opplevelser uten å uttrykke egne subjektive opplevelser av virkeligheten var særlig vanskelig i de første intervjuene. Videre sier Cresswell at postmodernismen i et epistemologisk perspektiv handler om re-presentasjon av funn med allsidige former for kunnskap. I min studie endret min vektlegging av funn seg ettersom nye funn dukket opp ved at jeg i flere runder gjennomgikk og analyserte materialet. I analysen så jeg etter ulike kunnskapsformer og så at tolkningen og fremstillingen av funn ble forskjellig avhengig av hvilken kunnskapsform jeg fokuserte på.

I et aksiologisk perspektiv handler postmodernismen i følge Cresswell (2013) om respekt for gitte verdier, og at verdier må problematiseres og undersøkes. I min studie har jeg hele tiden lagt stor vekt på etiske retningslinjer samtidig som jeg har lett etter subjektive verdier hos deltakerne. I intervjuene ba jeg deltakerne begrunne og utdype verdier de fremhevet, uten at jeg ønsket å blande inn egne opplevelser av verdiene. På den måten ble verdiene problematisert gjennom deltakernes forklaringer og ikke gjennom mine subjektive opplevelser. Cresswell hevder at postmodernismen i et metodologisk perspektiv handler om bruk av samarbeidende forskningsprosesser, eksemplifisert ved oppmuntring til politisk deltakelse, problematisering av metoder, og fremheving av temaer og problemstillinger. I min studie oppfordret jeg allerede ved min første kontakt med deltakerne om å delta politisk i diskusjonen om ettåringer i barnehage, gjennom å bidra i denne studien. Videre problematiserte jeg intervju som metode, blant annet ved å fokusere på egen forskerrolle. Selv om jeg var bevisst på ikke å påvirke deltakerne ved å fremheve egne opplevelser av virkeligheten, ble likevel deltakernes svar påvirket av meg gjennom min tilstedeværelse i intervjusituasjonen. På samme måte ble fokuset i intervjuene påvirket av meg både gjennom intervjuguide og mine spørsmål underveis, selv om jeg hele tiden oppfordret deltakerne til å styre intervjuene ved å snakke mest om det de mest ønsket å formidle.

### **4.3 Kvalitativ forskning**

Min studie har en kvalitativ tilnærming. Flick (2011, s. 12) skriver om kvalitativ forskning at datainnsamling gjøres mer åpent enn i kvantitativ forskning og at forskningen sikter på et sammensatt bilde ved å rekonstruere innholdet underveis i studien. I og med at få spørsmål og svar er definert på forhånd brukes gjerne åpne spørsmål i den kvalitative forskningen. Deltakerne er i en intervjuundersøkelse forventet å svare spontant og ved hjelp av egne ord. Ifølge Flick (2011) undersøker man i kvalitativ forskning tema ved å velge en av tre tilnærminger. Enten sikter studiet på å ta tak i deltakernes subjektive perspektiver rundt det aktuelle temaet og det fokuserer på latente meninger om en situasjon, eller det sikter mot å

beskrive deltakernes sosiale aspekter og deres livsverdener. Målet i kvalitativ forskning er gjerne å oppdage nye aspekter ved situasjonen under studiet og å utvikle hypoteser eller teori ut i fra disse oppdagelsene. Forskningen er derfor designet for å være så åpen som mulig. Mål om generalisering er i kvalitativ forskning mer basert på et teoretisk nivå, i motsetning til kvantitativ forskning hvor målet om generalisering i hovedsak er basert på et statistisk nivå. Den kvalitative forskningen er ifølge Flick (2011) designet som en dialog. Relatert til egen studie ønsket jeg et sammensatt bilde på min problemstilling. Utvalget av deltakere ble vektlagt ved at jeg valgte deltakere fra tre barnehager med ulik størrelse og med tilhørighet til tre forskjellige kommuner. Deltakernes bidrag var av stor betydning for studiets retning underveis. Når det gjelder de tre tilnærmingene jeg tidligere beskrev, siktet min studie på å beskrive deltakernes sosiale aspekter og livsverdener. Deltakernes bakgrunn og livsverden var av betydning for blant annet deres forutsetninger for utøvelse av kunnskapsformer i eget arbeid med ettåringer, potensiale for egen utvikling og bidrag til å utvikle hypoteser eller teori i studien de er en del av.

Glesne (2011) skriver om å bli, og ikke være, kvalitativ forsker og at man først vet hva prosjektet handler om helt på slutten av forskningsprosjektet. Dette begrunner hun med at mange sentrale spørsmål om innholdet i prosjektet dukker opp underveis og at man av og til får behov for å begynne helt på nytt, selv om prosjektet er i slutfasen. Glesne trekker dette frem som et godt tegn på at man er i ferd med å bli kvalitativ forsker og fremhever betydningen av denne prosessen. Hun skriver at kombinasjonen av egne forskningsspørsmål, feltarbeid, loggføring underveis og teori rundt kvalitativ forskning burde bidra til å få tak i fenomenet som undersøkes med større forståelse og kompleksitet. Dette trekker hun frem som klare fordeler i kvalitativ forskning (Glesne, 2011, s. 24). Relatert til min studie kjenner jeg igjen beskrivelsen av kvalitativ forskning. Jeg startet prosjektet med normative forskningsspørsmål, hensikter og syn på den ideelle oppstarten i barnehager for ettåringer. Tidlig i prosjektet endret både forskningsspørsmål og hensikter seg, og fokuset ble mer undrende og åpent enn i begynnelsen av studiet. Gjennom intervjuer, transkribering og analyse dukket det opp flere viktige spørsmål enn jeg hadde da jeg startet, og i perioder har jeg vurdert å rette blikket i helt andre retninger enn jeg opprinnelig hadde tenkt. Men selv om mye har endret seg underveis og min hensikt med studien endte mer åpent og undrende enn opprinnelig, har jeg hele tiden holdt på mitt opprinnelige ønske om å bidra til bevisstgjøring rundt ettåringers oppstart i barnehage. Jeg vil si jeg underveis i prosjektet har fått større

forståelse og mer kompleksitet i studiet enn da jeg startet, og dette samsvarer med Glesnes tidligere nevnte beskrivelse av kvalitativ forskning.

#### **4.4 Utvalg**

I min studie har jeg undersøkt hva aktuell faglitteratur og barnehagelærere og –assistenter vektlegger om ettåringers oppstart i barnehagen. Funn fra analysene presenteres i kapittel 5 og 6. Flick (2011, s. 92) skriver om kvalitativ forskning at en viktig oppgave når det gjelder utvalg er å bygge sammenlignbare grupper. I min studie har jeg to grupper, da jeg valgte å sammenlikne barnehagelærere og assistenter. Det bør i følge forfatteren også være stor variasjon i deltakernes forutsetninger for deltakelse i studiet. I min studie består utvalget av tre barnehagelærere og tre assistenter. For å spre forutsetninger for deltakere valgte jeg å gjennomføre datainnsamlingen i tre forskjellige barnehager, basert på størrelse og kommune. Begrunnelsen for å intervju i tre forskjellige kommuner baseres på min opplevelse av ulik fokus på innhold i barnehager, avhengig av hvilken kommune de tilhører. Enkelte kommuner satser på å innføre evidensbaserte metoder på enkelte fagområder, mens andre kommuner eksempelvis fronter temabaserte barnehager i sin presentasjon av barnehager. Da jeg skulle se etter vektlegging av ettåringers oppstart i barnehagen, ville jeg undersøke dette i lys av hvilken kommune ettåringene begynner i, slik at drøfting rundt forholdet mellom funn og kommuner ble mulig. Når det gjelder mitt skille på størrelse på barnehager, er dette også ut i fra egne erfaringer som barnehagelærer. Hvor mange plasser en barnehage har legger føringer for organisering av barnegrupper og også barnehagelærernes muligheter for å samarbeide med andre pedagoger. Ved å velge tre barnehager med forskjellig størrelse åpnet jeg for muligheten for å se på funn i forhold til størrelsen på barnehagen og barnegrupper. Alder og ansiennitet valgte jeg å ikke fokusere på i min studie, hovedsakelig for å begrense drøftedelen av prosjektet. Utvalget mitt resulterte i at jeg kontaktet tre barnehager med ulikt antall barn i tre forskjellige kommuner i et fylke i Norge og intervjuet en barnehagelærer og en assistent i hver barnehage. Deltakerne ble intervjuet hver for seg. Tidsrammen på de seks intervjuene var inntil en time per intervju.

#### **4.5 Metoder for datainnsamling**

I denne delen av prosjektet har jeg sett på flere forfattere som skriver om intervju som metode for datainnsamling. Som nevnt under avsnittet om hovedtilnærming ble mitt forskningsprosjekt basert på hermeneutisk fenomenologi, hvor fokuset i følge Grbich (2013, s. 99) enten kan oppstå utenfra, fra forskerens perspektiv, eller innenfra, med fokus på interaksjon mellom forskeren og tekst eller deltakere. I min studie vil jeg si fokuset oppsto

innenfra, og at jeg underveis har vektlagt interaksjonen mellom meg om forsker og litteraturen jeg leste og mellom meg som forsker og deltakerne jeg intervjuet.

Metoden jeg brukte i mitt utvalg av teori var å legge mine egne erfaringer som barnehagelærer til grunn for hvilke temaer jeg mente var viktige og sentrale for barnehagelærere og assistenter å ha et forhold til når de tar i mot ettåringer i barnehagen. I tillegg brukte jeg tid på å orientere meg i litteraturlandskapet. Jeg så på litteraturlister for studenter som gikk på småbarnsstudier, søkte opp den nyeste forskningen og så på fokuset i media angående de yngste barna.

#### 4.5.1 Semi-strukturerte intervjuer

For å oppnå en interaksjon med deltakerne i utvalget baserte jeg datainnsamlingen på semi-strukturerte intervjuer med ett intervju per deltaker, og hvor deltakerne på forhånd fikk en utviklet intervjuguide for å forberede seg. Flick (2011) skriver om semi-strukturerte intervjuer at i slike intervjuer trenger ikke deltakerne å forholde seg til den presise formuleringen av spørsmålene i intervjuguiden, da målet med intervjuet er å beholde de individuelle synspunktene som deltakerne har til temaet. I min studie informerte jeg deltakerne i forkant av intervjuene om at det var de, som deltakere, som bestemte hva vi i hovedsak skulle snakke om. Jeg informerte videre om at de skulle snakke mest om det de selv så på som mest betydningsfullt innenfor temaene i intervjuguiden. I tillegg informerte jeg om at jeg ville gi deltakerne tid til å svare, og at jeg oppfordret til tenkepauser for å komme frem til hva de egentlig mente.

Dalen (2011, s. 26) skriver om semi-strukturerte intervjuer at samtalene er fokusert mot bestemte temaer som forskeren har valgt ut på forhånd, og at intervjuguide er påkrevd i slike intervjuer. I forkant av intervjuene i min studie fikk deltakerne informasjon om prosjektet, svarslipp med underskrift for deltakelse og intervjuguide med temaer for intervjuet. I tillegg fikk de informasjon om at jeg under intervjuet ville stille konkrete spørsmål, men at deltakerne skulle styre intervjuet ved å snakke mest om det de selv vektla. I tillegg til Dalen (2011) støttet jeg meg i datainnsamlingen til Glesne (2011), både i planleggingen, gjennomføringen og bearbeidelsen av intervjuene. Glesne beskriver det å intervju som å få ord til å fly og forklarer at dette handler om å uttrykke. Hun oppfordrer til å utvikle definerte temaer og designe intervju spørsmål som passer temaet. Videre bør forskeren stille spørsmål og bruke tid på å la spørsmålene utvikle seg mellom seg selv og deltakerne. Hun understreker at prosessen med å skape gode intervjuer krever trening. Når det gjelder semi-strukturerte

intervjuer sier hun at disse tilfører eller erstatter opprinnelige spørsmål stilt av forskeren. Hun skriver videre at semi-strukturerte intervjuer er mer formelle enn andre intervjuer og at forskeren her har en rekke intensjoner. Forskeren har her ønske om å lære om opplevelser og erfaringer som vanskelig lar seg lære gjennom andre type intervjuer. I mine intervjuer ønsket jeg å få frem de ulike deltakernes forutsetninger og se de ulike intervjuene i forhold til hverandre.

#### 4.5.2 Transkribering

Cresswell (2013) nevner også semi-strukturerte intervjuer som anbefalt kvalitativ datainnsamling i sin tabell 7.3, hvor han skriver at slike intervjuer bør tas opp på lydopptak og transkriberes i ettertid. I mine intervjuer brukte jeg mikrofon koblet til Ipad, slik at jeg ved hjelp av en applikasjon blant annet kunne transkribere opptaket mens det ble avspilt i halv fart. Jeg transkriberte alle intervjuene i løpet av to dager etter gjennomføringen og transkriberingen ble ordrett utført av meg. Jeg anså det som viktig å skrive ordrett av lydopptaket slik at jeg, da jeg analyserte intervjuene, ville se om deltakerne for eksempel nølte eller var usikre i svarene sine. I transkriberingen anonymiserte jeg deltakerne ved å kalle barnehagelærerne for B1, B2 og B3 og assistentene for A1, A2 og A3. Glesne (2011) understreker betydningen av å sette av nok tid slik at man kan gjøre et grundig transkriberingsarbeid. Jeg valgte å beholde lydopptakene til studien ble ferdigstilt og alle opptakene blir slettet etter at masteroppgaven er levert.

#### 4.6 Metoder for dataanalyse

I min studie har jeg benyttet meg av en type dataanalyse for både teori og empiri. Både når det gjelder analyse av valgt litteratur om ettåringers oppstart i barnehagen og når det gjelder analyse av egen empiri, har jeg brukt teori om kunnskapsformer som redskap i analysene.

Cresswell (2013) beskriver kvalitativ analyse som både induktiv og deduktiv. Både den teoretiske og den empiriske analysen i min studie er i hovedsak deduktiv. I en deduktiv analyse går jeg inn i materialet med teorier jeg har bestemt meg for på forhånd, og i min studie er dette kunnskapsformer. Analysen av empiri i min studie følger i tillegg hermeneutisk fenomenologi, og den er relativt åpen. Forskningsdeltakernes opplevelser og erfaringer vektlegges, og det mest vesentlige trekkes frem gjennom fortolkning og refleksjon.

For å gå inn i en slik åpen analyse, støtter jeg meg til Løkken (2012a). Hun har gjennom sin observasjonsstudie identifisert åtte kronologiske trinn i analyseprosessen. Hun forklarer trinnene med at analytisk oppmerksomhet er implisert på alle trinn i en forskningsprosess, og

at vi forholder oss både perseptivt og refleksivt fortolkende til det vi undersøker (Løkken, 2012a, s. 124-127). Det ble nødvendig å forenkle disse åtte trinnene, da min studie gikk over et vesentlig kortere tidsrom enn Løkkens observasjonsstudier. Jeg har dermed valgt bort trinn åtte i analyseprosessen, som hos Løkken handler om artikkelutkast.

Det første trinnet Løkken (2012a) beskriver er spontan analyse ved å gjennomleve undersøkelsen, og i min studie tok jeg notater og analyserte underveis og etter intervjuene. Jeg var opptatt av å møte deltakerne på en åpen måte slik at interaksjonen mellom meg og deltakerne ble vektlagt. Jeg noterte underveis min spontane opplevelse av stemning, deltakernes tilstedeværelse og deltakernes reaksjon på mine spørsmål. I etterkant av intervjuene skrev jeg ned egne følelser i gjennomføringen av intervjuene. Notatene hadde jeg med meg da jeg transkriberte materialet.

Det andre trinnet er transkripsjonsanalyse over tid. I min studie transkriberte jeg, grunnet tidsplanen, intervjuene innen to dager etter gjennomføringen av hvert intervju. Glesne (2011, s. 115-121) skriver om transkribering at intervjueren bør reflektere grundig over hva han/hun er ute etter og at kroppsspråk er en viktig del av intervjuet. I forkant av selve intervjuene prøveintervjuet jeg en kollega jeg har jobbet med gjennom mange år og som jeg kjenner godt. Dermed visste jeg på forhånd at denne pedagogen var vant til å bruke faglitteratur i arbeidet sitt og at hun var dedikert til jobben sin og god på å formulere seg. I løpet av prøveintervjuet tolket jeg det flere ganger som at hun var ukomfortabel med spørsmålet, noe hun selv bekreftet etter intervjuet. På denne måten fikk jeg endret på viktige formuleringer i spørsmålene slik at jeg underveis i intervjuene trengte lite korrigerende. I analysen brukte jeg fargekoder for å sortere de ulike kunnskapsformene fra hverandre. Jeg sammenliknet de ulike deltakernes uttalelser på fremtredende temaer og lette etter sammenliknbare svar fra de andre deltakerne eller fra teorien dersom noe interessant dukket opp i transkripsjonsanalysen. Når det gjelder kroppsspråk under intervjuene tok jeg fortløpende notater for å notere meg nonverbal data som ble tydelig for meg underveis.

Det tredje trinnet Løkken beskriver er oppsummerende refleksjoner, og i dette trinnet vektla jeg utfyllende notater fra studien så langt.

Trinn fire er litteraturstudier i etterkant av analysene. I min deduktive analyse var litteraturstudier sentralt gjennom hele studien i og med at jeg på forhånd hadde valgt teorier for undersøkelsen.

Trinn fem i analyseprosessen er skriveprosessen, som i min studie har vært kontinuerlig. Jeg skrev først en midlertidig innledning for å få oversikt over studien. Deretter skrev jeg mesteparten av teorien i kapittel 3 før jeg analyserte både litteratur og empiri. Funn fra litteraturanalsen presenterte jeg i kapittel 5 og funn fra empirianalsen presenterte jeg i kapittel 6. Deretter drøftet jeg to sentrale funn i kapittel 7, før jeg skrev om konkluderende diskusjoner i kapittel 8. Så begynte prosessen med å skrive om oppgaven for å få mest mulig sammenheng mellom kapitlene.

Det sjette trinnet i analyseprosessen er sluttanalysen av alt transkribert materiale, eller hovedanalysen. Dette trinnet tar for seg det som har kommet frem gjennom transkriberingen, og i min studie ble notater, refleksjoner og endring underveis i studien relevant. Både i analysen av litteraturen og i analysen av empiri brukte jeg fargekoder for å kategorisere de tre kunnskapsformene episteme, techne og fronesis. Som jeg skrev innledningsvis i litteraturkapittelet valgte jeg overskrifter i kapittel 3 ut ifra vektlegging av faglitteratur og ut ifra egne erfaringer som barnehagelærer. Disse overskriftene brukte jeg også som temaer i intervjuguiden og i litteraturanalsen for å sortere materialet. Funn fra litteraturanalsen ble i kapittel 5 presentert under de samme overskriftene som faglitteraturen i kapittel 3.

Overskriftene i kapittel 6 er valgt ut ifra deltakernes vektlegging i intervjuene og ut i fra funn fra empirianalsen. Jeg kategoriserte funnene ved hjelp av fargekoder for de ulike kunnskapsformene og ved systematisk å sortere funn i både planlagte og nye temaer. På den måten fikk jeg to typer funn, både hva litteratur og empiri vektlegger i oppstarten og hvilke kunnskapsformer som vektlegges. I analysen brukte jeg også notater fra hele prosjektet, alt fra nedskrevne tanker om gjennomføringen av intervjuene til refleksjoner rundt faglitteratur.

Det syvende trinnet handler om å gå tilbake til tidligere lest teori, og også i min studie var det empiriske nært knyttet til valgt teori. Jeg har lest mye av teorien flere ganger, på ulike måter, for å bli kjent med teorien.

Løkken (2012a) skriver om analyseprosessen at også den systematiske hovedanalysen av tema og innhold vil involvere Merleau-Ponty-inspirert perseptuell kroppsresonans mellom forskeren og deltakere. I og med at dette fortolkende analyseaspektet samsvarer med den fenomenologiske analytiske tilnærmingen jeg har valgt å plassere min studie i, valgte jeg å basere analysen i min egen studie på Løkkens analyseprosesser.

#### **4.7 Studiens kvalitet**

Flick (2011, s. 207-211) skriver om kvalitativ forskning og kvalitet at det er uenighet om i hvilken grad kvantitative kriterier som reliabilitet, validitet og generalisering kan brukes i kvalitativ forskning. I lys av denne skepsisen hevder forfatteren at det opp gjennom tidene har vært gjort flere forsøk på å utvikle og erstatte kvantitative kriterier som validitet og reliabilitet for det kvalitative feltet.

Når det gjelder reliabilitet har forslagene om endring handlet om hvordan dataene produseres. Ett krav er at det bør være tydelig skille mellom uttalelser fra deltakere og interpretasjon fra forskeren. For å øke reliabiliteten bør det dokumenteres nøye og reflekterende, og da oftest dokumentere valg og begrunne hvilke valg som er tatt og hvorfor. Dokumentasjon av valg i mitt eget forskningsprosjekt ble vektlagt gjennom hele studien og i og med at transkriberingen av intervjuene ble gjort nøye, ble det enklere å skille tydelig mellom deltakernes uttalelser og min egen interpretasjon.

Kriteriet validitet krever også reformulering, i følge Flick (2011). Ett forslag går ut på at forskeren skal granske intervjusituasjonene for tegn på strategisk kommunikasjon, noe som ville bety at deltakerne var selektive i svarene og ikke svarte åpent. Intervjusituasjonen bør også undersøkes når det gjelder kommunikasjonsform, slik at det for eksempel ikke oppstår en terapilignende konversasjon mellom intervjuer og deltaker. Relatert til min studie prøveintervjuet jeg en kollega i egen barnehage i forkant av selve intervjuene. Jeg fikk da se hvordan intervjuguiden fungerer og kunne samtidig se om intervjuet ga åpning for strategisk kommunikasjon. Enkelte av spørsmålene i prøveintervjuet var for lite konkrete slik at min kollega ble usikker på hva hun skulle svare. Dessuten kjenner jeg denne kollegaen godt og kunne merke på henne når spørsmålene var vanskelige å forstå. Til tider vil jeg si kollegaen min var selektiv i svarene, da jeg opplevde det som at hun forsøkte å svare det hun trodde jeg ville høre. Etter prøveintervjuet endret jeg på de fleste av spørsmålene og senere i intervjuperioden var det ikke behov for vesentlig endring.

Når det gjelder generalisering i kvalitative studier er studiene basert på et lite utvalg og generalisering av temaet blir vanskelig. Flick (2011) trekker i sin bok frem Lincoln og Guba (1985) og deres forslag om å vurdere generaliseringen av funnene utover den gitte konteksten. Det første steget er å gjøre rede for graden av generalisering som studiet sikter mot og i hvilken grad det er mulig å oppnå. Det andre steget handler om den varsomme integrasjonen av ulike situasjoner og kontekster, der relasjonene i studiet er empirisk analysert.



Generaliseringen av resultatene er ofte nært linket til metodene for datainnsamlingen. Det tredje steget består av systematisk sammenlikning av det innsamlede materialet. Relatert til egen studie hadde jeg tidlig i prosessen tanker om høy grad av generalisering da jeg i begynnelsen av prosjektet hadde føringer for hva jeg ville finne. Men underveis i prosjektet endret hensikten med studien seg og intensjonen ble mer å undersøke og beskrive enn å generalisere. Jeg vil likevel si min studie har middels grad av generalisering med tanke på både det relasjonelle fokuset i intervjusituasjonene og min systematiske sammenlikning av det innsamlede materialet.

#### **4.8 Forskningsetisk refleksjon**

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. De forskningsetiske retningslinjene er utarbeidet for å hjelpe forskere og forskersamfunnet med å reflektere over sine etiske oppfatninger og holdninger, bli bevisst normkonflikter, styrke godt skjønn og evne å treffe velbegrunnede valg mellom motstridende hensyn (NESH, 2006). Løkken (2012a, s. 109-110) skriver om retningslinjene at viktige punkter er hensyn til personer og grupper, institusjoner og forskersamfunn. Men hun skriver også at det handler om forskningens verdi og samfunnsmessige, kulturelle og språklige rolle, og om betydningen av fri forskning. De viktigste punktene for min studie er hensynet til personer og hensynet til forskersamfunn. Hensynet til personer handler om respekt for menneskeverd, integritet, frihet og medbestemmelse (NESH, 2006). Videre handler det om å unngå at deltakerne skades eller belastes og om å gi deltakerne nok informasjon. Relatert til egen studie ble ikke deltakerne konfrontert med private temaer og de ble da ikke utlevert. Intervjuene handlet om arbeid med ettåringer, og deltakerne ville neppe kunnet ta skade av deltakelsen. I retningslinjene opplyses det om at personopplysningsloven (2001) sier at alle forsknings- og studentprosjekt som innebærer behandling av personopplysninger skal meldes til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste). Når det gjelder min studie ringte jeg NSD for å undersøke om det var behov for å søke om godkjenning av forskningsprosjektet. Det var ikke behov for å søke fordi studien ikke inneholder sensitiv informasjon eller informasjon som kan føre til identifisering av deltakerne. Det andre punktet i retningslinjene som er relevant for min studie er hensynet til forskersamfunnet. Her handler det blant annet om vitenskapelig redelighet, unngåelse av plagiat og henvisning til kilder. For meg som forsker innebærer disse punktene blant annet at jeg dokumenterer kontinuerlig, unngår å basere oppgaven på plagiat av andres tekster og at jeg henviser til kilden teorien kommer fra.

#### **4.9 Tidsplan**

Som en hjelp i planleggingen av prosjektet hadde jeg en tidsplan hvor jeg satte opp arbeidsplan og plan for når arbeidene skulle gjøres, og planen har jeg fulgt gjennom hele perioden. Jeg tok utgangspunkt i tidsplanen til Flick og Röhnsch (2007) som Flick presenterer i sin bok (2011, s. 63-64). Tidsplanen i Flicks bok (2011) er delt inn i måneder, mens jeg valgte å dele prosjektet inn i uker i mitt prosjekt. Etter godkjent prosjektbeskrivelse kontaktet jeg i januar aktuelle barnehager og deltakere for prosjektet. Jeg utviklet også intervjuguide for intervjuene og prøvointervjuet en kollega i løpet av januar. I februar gjennomførte jeg intervjuer og begynte transkribering og analyse umiddelbart. Skriveprosessen begynte jeg på i januar og jeg skrev jevnlig frem til masteroppgaven ble levert etter endt masterprogram.

#### **4.10 Kort oppsummering**

I dette kapitlet plasserte jeg prosjektet mitt vitenskapelig. Jeg plasserte studien i postmodernistisk forskningstradisjon og jeg valgte hermeneutisk fenomenologisk analytisk tilnærming for prosjektet. I kapitlet gjorde jeg blant annet rede for forskningsmetode, utvalg, metode for analyse og forskningsetisk refleksjon. Dette kapitlet har vært styrende for valg underveis i prosjektet.

## **5 Presentasjon av funn fra litteraturanalyse**

I dette kapittelet presenterer jeg resultater fra min analyse av aktuell faglitteratur. Gustavssons (2001) kunnskapsformer som redskap for analyse, resulterte i 4 typer funn i studien. For det første handlet funnene om hva litteraturen vektlegger i ettåringers oppstart i barnehagen og for det andre handlet funnene om hvilke kunnskapsformer som fremmes i litteraturen. For det tredje handlet funnene om hva barnehagelærere og assistenter sa de vektla i ettåringers oppstart og for det fjerde handlet funnene om at jeg satte uttalelsene i sammenheng med hvilke kunnskapsformer de fremmet gjennom sine uttalelser. I analysen har jeg forsøkt å skille kunnskapsformene fra hverandre, samtidig som jeg har tatt høyde for Gustavssons presisering om at de tre kunnskapsformene ikke har noe skarpt skille mellom seg og at det hele tiden er berøringer og overganger mellom kunnskapsformene.

I min presentasjon av funn fra litteraturanalysen har jeg valgt å bruke de samme inndelingene som i presentasjonen av faglitteraturen i kapittel 3.

### **5.1 Foreldresamarbeid**

Jeg fant eksempler på alle de tre kunnskapsformene i litteraturen om foreldresamarbeid, med fronesis som den mest fremtredende kunnskapsformen. Drugli (2014) hevder at det er foreldrene og personalet sammen som gir barna det viktige utviklingsgrunnlaget og at personalet dermed må være bevisst sin del av ansvaret for å gi de yngste barna så gode utviklingsbetingelser som mulig. Hun skriver videre at det er viktig at foreldre også føler seg trygge på barnehagen når ettåringen deres begynner fordi foreldre er usikre og trenger støtte på hvordan de skal takle å levere fra seg barnet. Hun skriver også at det er fare for at både foreldrene og personalet bagatelliserer barnets behov for tid i oppstarten og at det blir nødvendig med samtaler rundt barnets signaler og behov. Her eksemplifiserer hun med at dersom personalet opplever at en ettåring har for lange dager i oppstarten, bør de ta dette opp med foreldrene og at åpen kommunikasjon er nøkkelen til et godt foreldresamarbeid. Alle disse eksemplene vil jeg i hovedsak relatere til fronesis og begrepet dømmekraft. Jeg fant også eksempler på kunnskapsformen episteme hos Drugli (2014), som når hun skriver at små barn begynner i barnehagen mens den emosjonelle utviklingen står sentralt og at dette bør prege barnehagens praksis. Også andre forfattere vektlegger kunnskapsformen fronesis når de skriver om foreldresamarbeid. Abrahamsen (2013) refererer til Bowlby (1994) som skrev om foreldresamarbeid at foreldrene må vise barna at de er trygge på de voksne i barnehagen slik at også barna forstår at de kan stole på sine nye sekundærrelasjoner i barnehagen. Olafsen (2011) er opptatt av temperamentsforskning og har en litt annen innfallsvinkel på sitt syn på

foreldresamarbeid. Han skriver om at stille og innadvendte barn kan reagere med tilbaketrekking i nye situasjoner og overfor nye mennesker, slik at de vil trenge en lenger oppstart i barnehagen. Disse barna trenger at foreldrene er til stede sammen med dem og personalet må ha kunnskap om dette behovet slik at foreldrenes tilstedeværelse ikke oppfattes som årsaken til den forlengede oppstarten, men som barnets behov. Skoglund (2012) problematiserer begrepet foreldresamarbeid og jeg fant i analysen at hun stiller utøvelsen av episteme, techne og fronesis opp mot hverandre. Hun viser til Kunnskapsdepartementet (2011) som blant annet sier at barnehagens forhold til foreldre skal være preget av forståelse og samarbeid og stiller spørsmålsteget ved om Rammeplanen (2006) klarer å gjenspeile den komplekse utfordringen samarbeidet mellom barnehage og et økende mangfold av foreldre medfører. Hun utdyper dette ved å hevde at samarbeidets institusjonelle og samfunnsmessige betingelser er for lite problematisert i diskusjonen omkring samarbeidet, noe hun eksemplifiserer når hun sier at foreldre og personale kan ha en frykt for å trå den andre parts oppgaver og ansvarsområde for nær slik at hverandres oppgaver og ansvarsområder består av uklare eller uuttalte forventninger. Faren ved dette er i følge Skoglund at man unngår å ta opp ting man er bekymret for og at en slik uklarhet kan medføre at foreldre blir hindret fra å komme med kritikk eller engasjere seg som foreldre. Dette kan igjen medføre at personalet blir for forsiktige med å involvere foreldre i barnehagehverdagen slik at barnet i realiteten vil overlates til å hamle opp med en hverdag der de voksne ikke tar tilstrekkelig ansvar. I slike situasjoner vil jeg si kunnskapsformen episteme, her i form av Rammeplanen, får for stor plass og at det ved økt utøvelse av fronesis ville være mulig å gjøre vurderinger ut ifra ulike situasjoner og hvilken relasjon man har med foreldre og barn.

## **5.2 Kroppen og rommets betydning**

I faglitteraturen har kroppens betydning fått stor plass og i analysen fant jeg at kunnskapsformen fronesis er fremtredende også i dette avsnittet. Merleau-Ponty (1994) hevder at kroppen bebor rommet og han forklarer dette blant annet med at dersom vi betrakter kroppen i bevegelse er det lettere å se hvordan den bebor rommet. Løkken (2013) skriver om toddleren som kroppssubjekt og at intersubjektivitet mellom små barn handler om små kroppssubjekter som med felles oppmerksomhet om felles intensjoner og mening aktivt søker og samhandler med hverandre. På basis av Merleau-Ponty beskriver hun ettåringers meningsfulle bevegelser og kroppslige prosesser som at barna i gjensidighet blir samarbeidspartnere for hverandre og at en slik forståelse for toddlerkroppens fenomenologi gjør det mulig å nærme seg ettåringene på deres kroppslige premisser slik at barnas stemmer

gjennom kroppen får større plass i småbarnspedagogikken. Løkken karakteriserer en småbarnspedagogikk som hovedsakelig fokuserer på relasjonen mellom voksen og barn som en halv pedagogikk og hevder den først blir hel når relasjonen mellom toddlende kroppssubjekter blir viet like stor oppmerksomhet som det som skjer mellom voksen og barn.

Jeg fant også eksempler på episteme i analysen av litteratur om kroppens betydning. Nordin-Hultman (2004) ser på ulike teoretiske muligheter til å reflektere over relasjonen mellom barna og deres omgivelser og miljø. Hun har sett på organiseringen av tid og rom og undersøkt materialet i det pedagogiske rommet. Da så hun på hvordan tid og rom begrenses eller reguleres og hvordan tid, rom og materiell er organisert for å fremme relasjoner, læring og subjektskaping. Dermed vil jeg si hun vektla den empiriske tradisjonen for episteme, hvor kunnskap har sitt utspring og basis i observasjon. Den samme tradisjonen fant jeg hos Løkken (2013) som har vært opptatt av observasjon som metode for å undersøke hvordan ettåringer hilser på hverandre om morgenen. Hun fremhever her hvordan ettåringer bruker kroppen til å hilse på hverandre og at det å hilse både handler om å bekrefte og å videreføre sosiale relasjoner.

### **5.3 Toddlerkultur**

Løkkens (2012b) beskrivelse av utdanningskultur og syn på barn er interessant å se i sammenheng med kunnskapsformene som redskap for analyse. Jeg finner alle tre formene for kunnskap i Løkkens beskrivelse av hvordan barnehagelærere er utdannet til å jobbe med de yngste barna. Hun hevder mange barnehagelærere er utdannet til å se på de yngste barna som tilknytningspersoner som er følelsesmessig bundet til og avhengige av voksne, og dette synet relaterer jeg til den teoretisk-vitenskapelige kunnskapsformen episteme. Samtidig sier hun barnehagelærere er utdannet til å være støttende formidlingspedagoger hvor ettåringen er det lærende utviklingsbarnet. Når barnehagelæreren ser på seg selv som formidler og barnet som den lærende vil jeg si det er sannsynlig at tidligere erfaringer om hva som fungerer i stor grad vil bli vektlagt. Dette synet relaterer jeg til den praktisk-produktive kunnskapsformen techne. Det tredje synet på ettåringer handler om det kompetente barndomsbarnet som ser på de yngste barna som samfunnsmedlem og kulturvesen, og dette synet relaterer jeg til den praktisk-etiske klokskapen fronesis, hvor barnehagelæreren og barnet er i dialog og handler ut ifra hver situasjon med tanke på både individets stemme og fellesskapet. Ut ifra denne fremstillingen burde barnehagelærere ha gode forutsetninger for å balansere utøvelsen av de ulike kunnskapsformene i ettåringers oppstart i barnehagen.

I analysen fant jeg eksempler på at kunnskapsformene også kan identifiseres barn i mellom. I Løkkens (2012b) beskrivelse av de fem hovedingrediensene i en toddlerkultur fant jeg to former for kunnskap, techne og fronesis, men med fronesis som den mest fremtredende formen. Fronesis identifiserte jeg i den første ingrediensen som handler om at barna aktivt konstruerer sine relasjoner, vennskap og fellesskap gjennom det de gjør. Den andre ingrediensen er at dette blir en lekekultur gjennom at de hermer og gjentar handlinger, slik at de blir rutiner, og dette relaterte jeg til kunnskapsformen techne hvor kunnskapen kommer fra barnas praksis, og hvor barna reflekterer over denne slik at nye handlinger skapes. Den tredje ingrediensen handler om deling av følelser, en felles forståelse og felles hensikter barna imellom og den fjerde er at en toddlerkultur er etablert når lekehandlingene er blitt gjentatte og forutsigbare rutiner. Den siste ingrediensen i en toddlerkultur er at den utvikler seg som en del av den øvrige kulturen slik at den er blitt en del av hverdagen. I disse ingrediensene fant jeg både fronesis og techne, og så hvordan disse går over i hverandre. Løkken forklarer barnekultur gjennom Van Manen (1977) som hevder at barnekulturen handler om en pedagogikk som krever en fenomenologisk sensitivitet overfor barnekroppens opplevelser og en hermeneutisk evne til å fortolke betydningsfulle fenomener og temaer i barnas livsverden. Denne beskrivelsen relaterte jeg til kunnskapsformen fronesis, hvor meningen med både den enkelte menneskets liv og med menneskelige fellesskaper bidrar til å åpne for nye og annerledes tolkningsmuligheter og betydningssammenhenger.

#### **5.4 Balanse mellom barnets rytme og barnehagens rutiner**

I dette avsnittet fant jeg flest eksempler på kunnskapsformene fronesis og techne, og jeg identifiserte fronesis gjennom barnehagelærere og -assistenter håndtering av barnets egen rytme, mens jeg relaterte barnehagens rutiner til techne. Et godt eksempel på fronesis i dette avsnittet er Haugen (2013) som sier det handler om å skape et godt miljø der ettåringers sansing og opplevelser står i sentrum gjennom gjensidig tilpasning av barnets egen rytme og strukturen i barnehagen. Hun utdyper at det handler om å skape et miljø der barna opplever seg selv som likeverdige, kompetente medmennesker og hun understreker betydningen av kroppslig væren og et følelsesmessig, sosialt samvær med andre. Videre hevder hun at de voksnes grunnholdning, følelsesmessig engasjement, kunnskaper og erfaringer er avgjørende for balansen mellom opplevelser og erfaringer for enkeltindivider og for barnegruppa. I min analyse fant jeg at det i dette avsnittet handler mye om en balanse mellom fronesis og techne som kunnskapsform, på basis av episteme.

## **5.5 Med toleranse og tid i avskjeden**

Når det gjelder teori rundt avskjeden om morgenen fant jeg eksempler på alle de tre kunnskapsformene i analysen. Når det gjelder episteme fant jeg at mye av teorien handler om vitenskapelig kunnskap barnehagelærere og assistenter må tilegne seg gjennom å lese faglitteratur og forskning. Abrahamsen (2013) argumenterer for at ettåringer bør ha en primærkontakt som har et særlig ansvar for barnet i oppstarten. Hun understreker også betydningen av å la barna få tid til å bli kjent i oppstarten og at de ikke bør avledes når foreldre går da dette vil prege motivasjonen og konsentrasjonen for utforskning og lek. Denne kunnskapen tolket jeg som kunnskap som relateres til alle de tre kunnskapsformene og at en kombinasjon mellom teoretisk-vitenskapelig, praktisk-produktiv og praktisk-etisk kunnskap trengs for at avskjeden om morgenen skal bli god for foreldre og barn. Ved at barnehagelærere og assistenter lar barnet gråte sorgen ferdig når foreldrene drar, slipper barna å fornekte følelsene sine og voksne og barn deler en gjensidig kroppslig oppfattelse som er fortrolig og uanspent. Dette krever utøvelse av alle de tre kunnskapsformene. Abrahamsen (2013) argumenterer også for overgangsobjekter når ettåringer begynner i barnehagen, og her fant jeg at episteme, techne og fronesis alle er sentrale kunnskapsformer. Overgangsobjektene skal hjelpe barna å holde på de indre bildene av foreldrene sine og det må alltid være barnet som skaper overgangsobjektene selv. Barnehagelærere og assistenter må ha den teoretisk-vitenskapelige kunnskapen for å forstå betydningen av overgangsobjekter, som Abrahamsens henvisning til Winnicott som hevder at barns bruk av overgangsobjekter er begynnelsen på symbollek og et viktig steg i barnets følelsesmessige og kognitive utvikling. Vektlegging av episteme i avskjeden fant jeg også i Abrahamsens (2013) argumentasjon for betydningen av personalets fagkunnskap om små barns samspillsbehov, de voksnes evne til å ta barnets perspektiv, samarbeid mellom de voksne og en følelsesmessig tilgjengelighet og pålitelighet i de voksnes samspill med barna. Samtidig kommer deler av kunnskapen rundt overgangsobjekter fra kunnskapstradisjonen techne, som barnehagelæreres og assistenters erfaringer med hva som fungerer best i avskjeden på morgenen. Personalet har jevnlig reflektert over avskjeder gjennom sine arbeidsår i barnehage og tilfører stadig ny kunnskap ut i fra dette. Fronesis fant jeg også som en sentral form for kunnskap når det gjelder avskjeden i barnehagen, som behovet for å møte konkrete situasjoner med lydhørhet og fantasi, i dette tilfellet det enkelte barns behov for overgangsobjekter.

## **5.6 Utviklingsteori**

I utviklingsteorien er helt klart episteme den fremtredende kunnskapsformen. Stern (2003) beskriver fire forskjellige fornemmelser av selvet, som alle vil forbli aktive gjennom hele

livet. Disse fire fornemmelsene er barnets fornemmelse av et gryende selv, opplevelsen av kjerne-selvet, et intersubjektivt selv og verbalt språk. Beskrivelsen av alle disse fasene handler om en teoretisk-vitenskapelig kunnskapsform, en kunnskap barnehagelærere og assistenter tilegner seg gjennom faglitteratur og forskning. Ett eksempel på betydningen av episteme i ettåringers oppstart i barnehagen er når Stern (2003) i sin fremstilling av den fjerde fornemmelsesfasen hevder at utviklingen av verbalt språk også kan virke hemmende på barnet. Dette begrunner han med å si at språket er med på å dele to samtidige former for interpersonlig opplevelse, slik den leves og slik den presenteres verbalt. Den verbale opplevelsen får fokus i møtet med barnehagen, mens barnets levde opplevelse blir fremmedgjort. Slik blir det i følge Stern splittelse i selvet for barnet, noe Løkken (2012b) forklarer nærmere når hun refererer til Stern og hans beskrivelse av verbalspråket som tveegget sverd. Hun forklarer begrepet med at verbalspråket både beriker og begrenser menneskets opplevelse av seg selv og andre. Her ser man betydningen av at barnehagelærere og assistenter tilegner seg epistemisk kunnskap for å kunne likestille barnets levde opplevelse med fokuseringen på verbalspråk.

### **5.7 Tilknytningsteori**

Avsnittet om tilknytningsteori er helt sentralt når det gjelder aktuell faglitteratur og tidligere forskning og i analysen av tilknytningsteori fant jeg god balanse mellom de tre kunnskapsformene. Broberg, Hagström og Broberg (2014) viser til forskning som sier om barnehagelærerens rolle at de bør bruke sin profesjonelle kunnskap og engasjement for barna til å stimulere barnas lek og læring på ulike måter. Dermed hevder de at barnehagelærere må omsette kunnskapen om små barns behov i praksis, slik at hvert barn føler seg tilstrekkelig trygg, både i det fysiske miljøet og i barnegruppen, og dette relaterer jeg til kunnskapsformen episteme. Videre skriver de at barnehagelærere med trygghet som grunnlag har gode forutsetninger for å planlegge for både hverdagens rutiner og aktiviteter, og dette relaterer jeg til kunnskapsformen techne. De skriver også at barnehagelærerne må få tid til å være interesserte i å utvikle nære følelsesmessige relasjoner til barna, og dette vil jeg si handler om den praktisk-etiske kunnskapsformen. Dette er eksempler på hvordan de tre kunnskapsformene utfyller hverandre. Ved å ha kunnskap om forskning om ettåringers oppstart i barnehagen med seg kan både det praktisk-produktive, som rutiner, og det praktisk-etiske, som barnehagelærerens dømmekraft i hver enkelt situasjon, utvikles. Broberg, Hagström og Broberg skriver at hvorvidt barnehageoppholdet er positivt og utviklende for små barn er avhengig av hvordan barnehagen er organisert og av pedagogenes kunnskap,



interesse og evne til å utvikle samspill med barna. Videre hevder de at det først og fremst er i samspill med de voksne i barnehagen at de minste barna lærer og utvikler seg, i tillegg til politiske og organisatoriske rammer for barnehagens virksomhet slik at barnehagelærerne kan gjøre en god jobb. Her fant jeg i min analyse at fronesis er helt sentralt. Dersom barnehagelærere og assistenter skal kunne bruke dømmekraft ut ifra hver enkelt situasjon må de kunne noe om bakgrunnen for at de handler som de gjør og legge egne erfaringer til grunn når de igjen skal handle på en etisk forsvarlig måte.

Smith (2002) viser til forskning når han skriver at tilknytning for de yngste barna handler om regulering av fysisk avstand til en primær omsorgsperson og at barn fra 15 til 30 måneder går gjennom tre faser når de skilles fra primære eller sekundære tilknytningspersoner. I min analyse fant jeg her kunnskapsformen episteme i kombinasjon med fronesis når barnehagelærere og assistenter defineres som sekundære tilknytningspersoner. Personalet må ha teoretisk-vitenskapelig kunnskap om tilknytning samtidig som de bruker god dømmekraft når de møter ettåringer som begynner i barnehagen. Når det gjelder barnehagelærere og assistenter som tilknytningspersoner for ettåringer, fant jeg også epistemes betydning. Å ha kunnskap om at personalet i følge Smith må gi fysisk og emosjonell omsorg for barnet for å kunne regnes som tilknytningsperson, samtidig som de vet at det er fire faktorer som bestemmer hvilke personer ettåringer foretrekker som tilknytningspersoner relaterer jeg til betydningen av teoretisk-vitenskapelig kunnskap. Samtidig fant jeg at hvordan barnehagelærere og assistenter anvender kunnskapen de har om tilknytning avhenger av de praktiske kunnskapsformene techne og fronesis. Hva slags rutiner barnehagen har for å trygge flest mulig ettåringer og hvordan barnehagelærere og assistenter velger å handle i hvert enkelt møte med ettåringer er av betydning for hvordan tilknytningspersonene velges av barnet.

Broberg, Hagström og Broberg (2014) og Smith (2002; 1999) skriver utfyllende om begrepene trygg base og barnets indre arbeidsmodeller. I denne delen av teorien fant jeg igjen at episteme er sentral, samtidig som techne og fronesis fremheves jevnlig av forfatterne. Et eksempel på vektlegging av fronesis er når Broberg, Hagström og Broberg skriver at barn fra seks til atten måneder er svært forsiktige i omgangen med andre mennesker og at de samtidig er tiltrukket av og interesserte i kontakt med andre. Forfatterne hevder her at det viktige for den voksne her er å ikke være påtrengende, men å akseptere barnets engstelige forsiktighet, være positiv i tilnæringsmåten og være vennlig avventende til barnet slik at barnet aksepterer og setter pris på kontakten med fremmede voksne. For å kunne møte barn på denne måten tolket jeg det som at den praktisk-etiske kunnskapsformen er vektlagt i denne teorien.

Også i Smiths (2002) beskrivelse av ulike tilknytningsstiler hos barn fant jeg en balanse mellom de tre kunnskapsformene. At barnehagelærere og assistenter bør ha teoretisk-vitenskapelig kunnskap om de ulike tilknytningsstilene var tydelig i analysen, og teorien om de ulike stilene er beskrevet som betydningsfull for å ta imot ettåringer i barnehagen. Samtidig understreker Smith at noen barn ikke så lett lar seg klassifisere og at «trygghet» i denne sammenheng må oppfattes som et begrep som kommer til syne gjennom mange former for atferd, og her blir utøvelsen av kunnskapsformen fronesis og god dømmekraft tydelig, slik jeg ser det. Kunnskapsformen techne fant jeg også i min analyse ved at praktisk-produktiv kunnskap vektlegges av Smith når han hevder det i utgangspunktet finnes tre typer tilknytningsstiler; trygg, utrygg og ambivalent og at de fleste barn kan klassifiseres på denne måten.

Broberg, Hagström og Broberg (2014) viser til forskning når de skriver at tilknytningsrelasjoner for de fleste barn begrenses til mellom en til fem personer. De sier videre at dersom barnehagen hevder at alle voksne er like viktige for alle barn, vanskeliggjør dette barnas utvikling av en tilknytningsrelasjon til en spesiell person. I dette avsnittet fant jeg igjen vektlegging av alle kunnskapsformene. Dersom barnehagen har dannet seg en formening om at alle voksne er like viktige for ettåringer som begynner i barnehagen slik at barna ikke bare forholder seg til en tilknytningsrelasjon i oppstarten, vil techne kunne bli vektlagt ved at de samme tidlige erfaringene om hva som fungerer legges til grunn for alle barn. I dette eksempelet vil kunnskapsformene techne, fronesis og episteme kunne komme i konflikt med hverandre fordi den teoretisk-vitenskapelige kunnskapen går ut på at barna kun bør forholde seg til en tilknytningsrelasjon i oppstarten, mens den praktisk-produktive kunnskapen medfører at barna må forholde seg like mye til alle voksne og ikke bare en. Den praktisk-etiske kunnskapen kommer til syne når personalet er bevisst på hvor oppmerksomme de er på barnets signaler, noe som er av betydning for hvilken type tilknytning barnet utvikler og her må barnehagelærere og assistenter vurdere ut i fra hvert enkelt barn og hver situasjon, i stedet for ut ifra barnehagens rutiner eller kun teori om de ulike tilknytningsstilene.

I teorien om relasjonen mellom barn-barn og ettåringers betydning for hverandre i oppstarten, fant jeg at episteme var den kunnskapsformen som ble vektlagt i størst grad. At barnehagelærere og assistenter bør ha teoretisk-vitenskapelig kunnskap om små barns sensitive responsivitet overfor hverandre og om små barns vennskap ble tydelig, samtidig som jeg tolket fronesis som sentral for å kunne anvende den teoretiske kunnskapen i arbeidet med ettåringer. Jeg fant også eksempel på betydningen av techne i Løkkens bok (1996) da hun

refererte til Murphy (1937, 1992) som viste til at noen barnehager for de minste barna er for organisert og dominert av voksne slik at barna ikke slipper til for å vise hverandre sympati.

I avsnittet om temperamentsteori fant jeg flere eksempler på at episteme blir vektlagt som kunnskapsform. Olafsen (2011) problematiserer at teori og forskning om temperament i liten grad har kommet til anvendelse i praktisk arbeid slik som for eksempel forskning om tilknytning. Han vektlegger kunnskapsformen episteme når han skriver om barns temperamentsuttrykk og individuelle reaksjoner på stress hos barn. Eksempel på kunnskapsformen fronesis fant jeg i Broberg, Hagström og Broberg (2014) og deres forklaring på temperament som at jo bedre pedagogene i barnehagen evner å tilpasse seg barnets spesielle særtrekk, samtidig som de stiller aldersadekvate krav til barnet, desto mindre rolle spiller temperament for utviklingen. Samtidig fant jeg vektlegging av kunnskapsformen techne da forfatterne stilte spørsmålsteget ved om barnegruppene er passe store og om det er nok personale for at barnehagen skal kunne holde en god kvalitet slik at små barn drar nytte av oppholdet på en god måte. Et annet eksempel på fronesis som jeg fant i analysen er når Olafsen (2011) vektlegger at stille og innadvendte barn kan trenge en lenger oppstart i barnehagen med foreldrene til stede. Den praktisk-etiske kunnskapsformen blir sentral for at barnehagelærere og assistenter ikke skal oppfatte foreldrenes tilstedeværelse som årsaken til den forlengede oppstarten, men som barnets behov. Samtidig kommer epistemets betydning inn når Olafsen hevder at praktikerer utstyrt med temperamentsbegreper systematisk kan arbeide for å bedre kommunikasjonen mellom foreldre og barn og på denne måten bidra til positiv utvikling.

### **5.8 Demokratiske medborgere**

I analysen av litteratur om demokratiske medborgere fant jeg viktige eksempler på betydningen av balanse i barnehagelæreres og –assistenter utøvelse av kunnskapsformene. Den teoretisk-vitenskapelige kunnskapen har stor plass i dette avsnittet, som når Rasmussen (2009) skriver om at små barn har en rekke rettigheter som de ikke hadde tidligere. Her nevner han det endrede syn på barn og barns rettigheter som eksempler på forhold som understøtter barn i å bli sett på som selvstendige vesener og sosiale aktører på de samfunnsmessige arenaer. Videre presiserer han at empirisk forskning viser at barnehage som institusjon bidrar til at institusjonaliseringen begynner svært tidlig i barnas liv og at de er ramme for en rekke opplevelser, følelser, relasjoner og forståelsesformer som spiller en viktig rolle i barns oppvekst og sosialisering. Denne forskningsbaserte kunnskapen blir også fremhevet av Skoglund (2012) som viser til lovverk og rammeplan når hun hevder at

institusjonelle og samfunnsmessige betingelser er for lite problematisert når det gjelder samarbeidet mellom barnehage og hjem. I foreldresamarbeidet kan foreldre og personalet ha en frykt for å trå den andre parts oppgaver og ansvarsområde for nær slik at det er fare for at begge parter unngår å ta opp ting de er bekymret for. For å ivareta barnas rettigheter i hverdagen er Skoglund i likhet med Johannesen og Sandvik (2008) opptatt av barns medvirkning. Johannesen og Sandvik understreker at de yngste barnas meninger, intensjoner, viljer og kompetanser må betraktes som relevante og fornuftige og noe voksne ønsker å lytte til. På denne måten mener forfatterne barn og voksne kan skape gode læringssituasjoner sammen, og at barns stemme blir viktig og får en virkning i fellesskapet. Denne teorien relaterte jeg i min analyse til kunnskapsformen fronesis, hvor barnehagelærere og assistenter må gjøre etiske vurderinger når de skal sørge for barns medvirkning. Johannesen og Sandvik ønsker også å drøfte balanseringen av en grunnleggende anerkjennelse av barna som medskapende og de voksne som ansvarlige. Her understreker de at retten til medvirkning ikke bør forstås som en motsetning til hensynet til barnegrupper, men at det handler om å være en del av fellesskapet og dermed kunne påvirke det som skjer, med uttrykk og meninger. I arbeidet med å sikre barn rett til medvirkning kommer også kunnskapsformen techne inn. Barnehagene vil utvikle rutiner og planer for hvordan de jobber med barns medvirkning, og produksjon og tilblivelse tilstrebes. Noe av denne kunnskapen vil etter hvert også kunne bli taus, og betydningen av fronesis blir i denne sammenhengen tydelig. På denne måten er balansen mellom episteme, techne og fronesis fremhevet i avsnittet om våre yngste demokratiske medborgere.

### **5.9 Forholdet mellom kvalitet og stress**

Episteme er den kunnskapsformen jeg fant flest eksempler på i avsnittet som tar for seg forholdet mellom kvalitet og stress i oppstarten. Drugli (2014) viser til Phillipsen mfl. (1997) og deres inndeling av kvalitet som strukturell kvalitet og prosesskvalitet når hun går inn i kvalitetsbegrepet. Strukturell kvalitet beskriver hun som politisk og økonomisk styrt, som antall barn per voksen og de ansattes utdanningsnivå. Prosesskvalitet beskriver hun som barnets erfaringer i barnehagen, som relasjoner og faglig innhold. Hun refererer til Vermeer mfl. (2008) som skriver at strukturkvalitet som lavt antall barn per voksen, små barnegrupper og godt utdannet personale er sterkt assosiert med god prosesskvalitet, som positive voksen-barn-relasjoner. Drugli refererer også til Borg, Kristiansen og Backe-Hansen (2008) som trekker inn subjektiv kvalitet som en tredje kvalitetsindikator. Subjektiv kvalitet forklarer Drugli som variabler som fokuserer på hvordan foreldre og andre aktører rundt barnehagen

opplever kvaliteten der. Denne teorien hører til i den empiriske tradisjonen for episteme, som legger vekt på observasjoner for vår kunnskaps sikre fundament. Videre skriver Drugli (2014) om sentrale kvalitetsmål i barnehagene og nevner her antall barn per voksen, at små barn trenger sensitiv omsorg og nære relasjoner til de voksne og hun stiller spørsmål ved hvor grensen for antall barn går for de voksnes kapasitet til å gi god omsorg. Hun viser til forskning at det har mye å si hvem de voksne er og at evnen til å utvise sensitiv omsorg for de yngste barna varierer fra voksen til voksen. Her fant jeg kunnskapsformen fronesis i min analyse, i tillegg til den teoretisk-vitenskapelige. Barnehagelærere og assistenter må bruke dømmekraft når de skal ta imot ettåringer som begynner i barnehagen. Drugli viser til Phillips, Fox og Gunnar (2011) som påpeker at hvert enkelt barns temperament, ulik reaksjon på stress og den enkeltes hjemmemiljø er av betydning for hvordan barna finner seg til rette i barnehagen.

Kunnskapsformen episteme er også sentral når Drugli (2014) skriver om forskning rundt stress hos ettåringer som begynner i barnehagen. Hun presenterer ulike forskningsstudier hvor man har målt nivået av stresshormonet cortisol for å finne ut om barna har for høyt stressnivå når de begynner i barnehagen. Her hevder hun at forskning viser at de yngste barna får høyere cortisolnivå utover dagen, og at et høyt cortisolnivå kan hjelpe barna til å takle vanskelige situasjoner på kort sikt, men at et konstant høyt nivå over lengre tid trolig vil føre til ulike problemer for barna. Drugli viser til Dalli (2010) som hevder at negativt stress oppstår i situasjoner der barnet ikke har kontroll over det som skjer samtidig som det ikke har tilgang til nære voksenpersoner for støtte og beroligelse. Hun utdyper videre at alder, kjønn, personlighet og temperament er faktorer som viser sammenheng mellom stress og oppstart i barnehage. Drugli fortsetter å fremheve den empiriske tradisjonen for episteme når hun skriver om forskning rundt forholdet mellom kvalitet og stress. Hun viser blant annet til Legendre (2003) som fant at store barnegrupper med stor aldersspredning og med mange voksne er forbundet med høyt stressnivå hos de yngste barna og at stressnivået synker når barna går fra å være i samlet og stor barnegruppe til småaktiviteter med få barn og en voksen. En forutsetning for dette er lavt konfliktnivå mellom barna og den voksne. I denne sammenheng viser Drugli til Badanes og kollegaer (2012) som i sin studie fant at barn med trygg tilknytning til personalet hadde en normal utvikling av sitt cortisolnivå gjennom dagen, mens barn med utrygg tilknytning til personalet hadde stabilt høyt stressnivå gjennom dagen. Samtidig viser Drugli (2014) til flere studier som viser til positive funn med tanke på små barn som begynner i barnehage. Hun hevder at de fleste studier som har undersøkt

sammenhengen mellom et kvalitativt godt barnehagetilbud og senere kognitiv og faglig fungering finner en positiv sammenheng. I flere av Druglis teoretisk-vitenskapelige funn fant jeg i min analyse også vektlegging av fronesis. Når Drugli viser til studier fra barnehager at der personalet la stor vekt på selvstendighet hos barna, viste funnene lavere sosial kompetanse i samspill med andre barn enn der hvor personalets omsorg var mer fremtredende, blir personalets praktisk-etiske kunnskap sentral. Barnehagelærere og assistenter skal forholde seg til forskning og egen barnehages ståsted rundt forholdet mellom stress og kvalitet samtidig som de skal bruke egen dømmekraft for å utøve fronesis riktig.

### **5.10 Balansen mellom kunnskapsformene**

I analysen av faglitteratur og tidligere forskning fant jeg at episteme ble vektlagt i størst grad. Betydningen av den teoretisk-vitenskapelige kunnskapen var fremtredende innenfor alle teorikapitlene. Techne var den kunnskapsformen jeg fant færrest eksempler på i analysen, mens fronesis ble vektlagt i større grad.

### **5.11 Kort oppsummering**

I kapittel 5 presenterte jeg funn fra litteraturanalsen. Episteme er den kunnskapsformen jeg fant flest eksempler på i analysen av aktuell faglitteratur og tidligere forskning.

Kunnskapsformen techne fant jeg i liten grad, mens fronesis var sentral i enkelte av kapitlene i analysen.

I dette kapittelet brukte jeg de tradisjonelle kunnskapsformene som redskap for analysen. Mine erfaringer rundt denne analysemetoden er todelt. Når det gjelder bruk av analysemetoden i empirien har jeg gode erfaringer, hvilket jeg har skrevet om i oppsummeringen av kapittel seks. I analysen av faglitteraturen var det mer problematisk å bruke kunnskapsformene som redskap for analyse. Faglitteratur er teoretisk-vitenskapelig kunnskap i seg selv, og når det gjelder deler av faglitteraturen opplevde jeg at det ble vanskelig å gå i dybden i materialet. Å bruke kunnskapsformene som redskap for analyse i faglitteratur fungerte slik sett ikke så godt som de gjorde i analyse av empiri, samtidig som jeg på denne måten fikk sett funn fra faglitteratur i sammenheng med funn fra empiri.

## 6 Presentasjon av funn fra empirianalyse

Også i analysen av empiri brukte jeg fargekoder på kunnskapsformer, kategorisering av temaer og notater underveis for å systematisere. Teori om kunnskapsformer brukte jeg også her som et redskap. Barnehagelærere og assistenter presenteres som representanter for hver sin yrkesgruppe i presentasjonen av funn og i analysen. Som nevnt under metodologidelen har jeg valgt å kalle meg som intervjuer for I, barnehagelærerne for B1, B2 og B3 og assistentene for A1, A2 og A3. B1 er da pedagogisk leder for A1, B2 for A2 og B3 for A3. Der det har vært interessant å se de tre barnehagene opp mot hverandre har jeg kalt dem for Barnehage1, Barnehage2 og Barnehage3, hvor Barnehage1 har flest barnehageplasser, Barnehage2 er midt i mellom i størrelse og Barnehage3 er barnehagen med færrest barnehageplasser.

Temainndelingen i dette kapittelet er utarbeidet både fra spørsmål i intervjuguiden og fra funn i empirianalysen. Enkelte av temaene var punkter i intervjuguiden som prosjektdeltakerne fikk utdelt på forhånd mens andre temaer kom til syne i analysen av intervjuene.

### 6.1 Barnehagelæreres og assistenters beskrivelse av den første tiden i oppstartsperioden

Barnehagelærerne beskriver de første dagene i august på noe ulik måte. B1 sier hun er spent og ikke kan vente på at ettåringene skal begynne. Hun sier hun er forberedt og kommer på jobb med en ro, uansett hvor mange ettåringer som begynner. Hun bruker ord som kjempespennende, viktig jobb, stort ansvar og stolt. B2 uttrykker at augustdagene er fine dager og at han ut i fra gode erfaringer er positiv til at mange ettåringer begynner på en gang. B3 gruer seg litt til augustdagene fordi hun forventer et skikkelig kjørr, men sier augustdagene er de viktigste dagene i året og at hun tenker mye i forkant av oppstarten. Assistentene brukte ord som omsorg, gråt, intenst, engasjerende, slitsomt, ærlighet og avledning i sine beskrivelser. A1 beskriver oppstarten som en tid med mye omsorg, slitsomme dager, mye gråt og trøsting av barn og foreldre. Men hun oppsummerer den første tiden i oppstarten på følgende måte:

*Jeg la meg tidlig hver kveld de første ukene og gikk på med friskt mot. Også sier ped.lederen min at bare vent, nå går det ikke lange stunda også begynner det å roe seg. Og når en liksom ser den forandringa som skjer sånn gradvis, sakte, men sikkert, hvor fornøyde de er, så...det er helt utrolig.*

Når det gjelder utøvelse av kunnskapsformer fant jeg bruk av de praktiske kunnskapsformene techne og fronesis i analysen av oppstartsperioden. Techne har jeg identifisert som erfaringer og barnehagens rutiner fra tidligere oppstartsperioder som ligger til grunn samtidig som nye

erfaringer og rutiner dannes gjennom refleksjon og vurderinger. Fronesis har jeg identifisert som bruk av god dømmekraft.

## **6.2 Forberedelser til ettåringene kommer**

De tre assistentene har fått ulike muligheter for å forberede seg til oppstarten. A1 var med på det siste møtet før ettåringene kom, slik at hun ble satt litt inn i hvordan de pedagogiske lederne tenkte rundt oppstart. Hun fikk også utdelt en detaljert oppstartsplan som moderniseres litt for hvert år. A2 fikk ingen innføring i hvordan barnehagen jobber med ettåringer, hun begynte å jobbe uten å forberede seg. A3 forbereder seg både mentalt på intens jobbing i en periode og hun er med på å snakke om opptaket på avdelingsmøter på våren. Å snakke om ettåringers oppstart utover hvilke barn som skal begynne opplever hun ikke at barnehagen hennes gjør, noe hun begrunner med at personalet kjenner hverandre godt og at de snakket mer om teori om ettåringer for noen år siden.

Barnehagelærerne snakker utfyllende om forberedelsene før ettåringene kommer. B1 sier de begynner allerede i mai-juni med forberedelser, så fort gruppene er satt for neste år. Da begynner de å jobbe med oppstartsplanen som skal moderniseres for det nye året og som alle foreldre og nyansatte får. Så fort de nye gruppene er satt har de gruppemøter hvor de planlegger oppstarten og de har foreldremøte for nye foreldre på våren. B2 begynner forberedelsene rett før sommeren. Da har de en besøksdag hvor foreldre og barn kommer innom avdelingen og foreldrene får et skriv om hvordan barnehagen ønsker at oppstarten skal være. I likhet med sin kollega A2 fikk heller ikke B2 noe innføring i hvordan barnehagen jobber med de yngste barna da han ble ansatt. Han beskriver denne første tiden som å begynne første august ved bare å gå rett inn og løse oppdraget. B3 sier om forberedelser at de har foreldremøte for nye foreldre i mai-juni. Her gjøres det avtaler om besøksdag i barnehagen og det informeres om hvordan barnehagen ser for seg oppstarten. Barnehagelærerne har utviklet et skriv hvor det står detaljert hvordan oppstarten skal gjennomføres, helt ned til de minste rutinene.

Jeg fant alle de tre kunnskapsformene i analysen av empiri om forberedelser, med mest vekt på episteme og techne. To av barnehagene har utarbeidet et skriv eller en barnehagemappe med barnehagens faglige ståsted, hvor det teoretisk-vitenskapelige får plass. Alle tre barnehager har rutiner for når og hvordan de tar imot foreldre og den praktisk-produktive kunnskapsformen er sentral. Samtidig tar alle barnehagene utgangspunkt i den nye



barnegruppa når de planlegger ettåringenes oppstart og den praktisk-etiske kunnskapsformen utøves, men får mindre plass enn de andre kunnskapsformene.

### 6.3 Foreldrenes behov

Hva foreldre har behov for når ettåringer begynner i barnehagen er særlig vektlagt i empirien, både hos assistenter og barnehagelærere. Tanker om og holdninger til foreldresamarbeid dukker stadig opp gjennom intervjuene, og er også det temaet barnehagelærere og assistenter sier de setter av mest tid til å diskutere rundt, både før og etter oppstart.

I Barnehage1 blir foreldresamarbeid vektlagt av både assistent og barnehagelærer. Når A1 beskriver overgangen fra å jobbe med de eldste til de yngste barna trekker hun frem at hun måtte ta seg av foreldrene, være litt psykolog, roe ned og trøste dem. A1 sier hun tror det å starte i barnehage er verre for foreldrene enn barna og vektlegger ærlighet og tydelige avtaler med foreldrene, for eksempel om når det er best at de går fra barnet om morgenen. B1 snakker også mer om å ta imot foreldre enn å ta imot barn i oppstarten. Hun sier også om oppstarten at det er spennende og viktig, fordi hun som pedagog har det første ansvaret for barnet deres når de gir fra seg det dyrebareste de har, noe hun tar ansvar for. På foreldremøtet de har på våren informerer de foreldrene om oppstarten, og om de tre dagene man får fra arbeidsgiver når barnet begynner i barnehage. B1 vektlegger, i likhet med sin kollega A1, det å være tydelig overfor foreldrene om hvordan de første dagene skal være. Da informerer de blant annet om betydningen av å si ha det før man går fra barnet, informasjon om allergier og de gjør avtaler om dato for besøk og oppstart i barnehagen. Særlig det å veilede foreldre på hvor lenge de bør være sammen med barnet i barnehagen før de går og hvor lange dager barna bør ha i starten tenker B1 mye på i sitt arbeid: *Du ser jo tårene triller vet du, når de skal gå. Det er jo helt...hjertet mitt blør jo for disse mammaene.*

I Barnehage2 er det større forskjell på hvordan assistent og barnehagelærer tenker rundt foreldresamarbeid. A2 snakker lite om foreldrenes behov i intervjuet, men sier noe om betydningen av å ha rutiner når man tar i mot foreldre. B2 begrunner forberedelser for oppstart med foreldres behov, som å ha navn på barnas garderobeplasser fordi foreldrene setter pris på det og å ha en voksen som tar seg spesielt av tre foreldrepar i begynnelsen. Informasjon til foreldrene i forkant av oppstarten vektlegges også, som å avtale besøksdag for at foreldrene skal være trygge når barnet begynner. Da får foreldrene blant annet informasjon om de tre dagene de har i oppstarten, at den første dagen er de sammen med barna, den andre dagen er foreldrene borte litt og den tredje dagen er de borte lenger. Barnehagelæreren trekker

også frem betydningen av å kommunisere godt med foreldrene for å lykkes med en god oppstart, som å la barna sove og spise ut i fra rutiner de har hjemmefra. B2 understreker betydningen av ikke å slurve i oppstarten ved å hevde at barna da etter to uker vil få det vanskelig med mye gråt, og klamring til mor. Han er derfor veldig tydelig overfor foreldre at de blant annet bør la barna ha korte dager i begynnelsen dersom det lar seg gjøre.

I Barnehage3 opplever både barnehagelærer og assistent at det blir snakket mye om foreldresamarbeid. A3 mener det først og fremst er foreldrene som skal bli trygge på at barnehagen er et godt tilbud til barna deres og at barna blir tatt godt vare på. Først får foreldrene et brev med informasjon om barnehagen og så kommer de på besøk. Da utveksles informasjon mellom barnehage og hjem og A3 snakker med foreldre om hvordan de bør tenke om oppstarten. De anbefaler foreldre å bare være på besøk en time den første av de tre oppstartsdagene, og se an barnets reaksjon. Den andre dagen kan foreldrene prøve å gå litt fra barnet og den tredje dagen kanskje barnet skal sove alene i barnehagen. Men dette sier A3 at de vurderer fra barn til barn. Assistenten sier også at hun er tydelig overfor foreldrene om når hun mener de bør gå fra barnehagen om morgenen og at de forsikrer foreldrene om at de ringer dersom barnet trenger foreldrene. B3 beskriver oppstarten som den viktigste tiden i året og at disse ukene vil påvirke resten av barnehageåret. Hun sier hun prøver å imøtekomme foreldrenes behov i begynnelsen. Når det gjelder å bruke tid i begynnelsen anbefaler hun foreldrene å være i barnehagen og se de voksne jobbe med barnet slik at de ser at personalet forstår barnet deres og ser barnets behov. Hun oppfordrer foreldre til å være i barnehagen så lenge de vil, slik at de roer seg ned og oppstarten går fint. B3 er også bevisst på hvor foreldrene bør sitte i rommet, slik at barna tør å bevege seg mest mulig unna dem. For eksempel oppfordrer hun foreldre til å ha med avis å lese i, slik at barna heller vil til personalet fordi det ikke er gøy å vente på foreldrene som er opptatte med å lese. B3 forklarer betydningen av å bruke tid på foreldre i oppstarten på denne måten:

*Alt handler jo om at ungene merker på foreldrene sine når de er utrygge, og hvis foreldrene blir trygge så forstår jo ungene at dette er en person mamma stoler på og da kan de også stole på denne personen. Så tenker jeg at den første tida så får du litt vondt i kjeven fordi du skal gå rundt og være så blid mot alle foreldrene hele tida, og sørve dem. Og det er slitsomt, men vi må faktisk også ta imot foreldrene den første tida, for at ungene skal merke på foreldrene at de er trygge. Det verste er jo en utrygg mor som ikke vil gi fra seg ungen sin, det blir ikke noen god dag for det barnet. Men det må vi også sette ord på til foreldrene.*

I avsnittet om foreldresamarbeid fant jeg hovedsakelig eksempler på techne, men også på fronesis. Jeg fant ingen eksempler på at assistenter eller førskolelærere vektla den teoretisk-vitenskapelige kunnskapsformen i dette avsnittet. Både assistenter og barnehagelærere er opptatt av rutiner og praktiske begrunnelser for hvorfor foreldres behov skal ivaretas i oppstarten. Betydningen av å ha lang erfaring med oppstarten og å bruke ny kunnskap for å utvikle eksisterende rutiner er vektlagt, og det søkes etter rutiner som fungerer for både barn og voksne slik at oppstarten blir enklest mulig. Samtidig vektlegges fronesis ved at det åpnes for individuelle forskjeller hos barn og foreldre når det gjelder behov i oppstarten.

#### **6.4 Rutiner i oppstarten**

Når ettåringer begynner i barnehagen vektlegger både barnehagelærere og assistenter betydningen av rutiner for både barn og voksne. Men i analysen fant jeg forskjellig syn på rutiner i de ulike barnehagene. B1 sier rutiner i oppstarten er alfa omega og at det er viktig for barna at de skjønner hva som skjer. At de forstår når de skal leke, spise, skifte bleie, sove, stå opp igjen og at de vet de har et fang når de våkner. I Barnehage1 er det bestandig en voksen der når barna våkner, og de har voksne som passer på vognene når barna sover og som kommer med en gang barna lager en lyd. På den måten skjer det samme hver eneste dag, noe B1 hevder det er mye trygghet i. Hun sier barna da vet at etter frukt skal de skifte bleie og leke litt, før de blir hentet, og at barna da vet litt fremover om hva som skal skje. B1 sier om rutiner i oppstarten:

*De merker det, rutiner er kjempeviktig, det å plutselig finne på noe helt annet de første månedene, det gjør vi ikke. Om du så synes det er kjempekjedelig, da er kanskje ikke liten side noe for deg tenker jeg. For altså du kan ikke bryte det som er trygt og godt når egentlig verden er litt kaos. Når barna ser på deg og vet at de skal bytte bleie og at de skal på lekerommet etterpå, og de vet at da er det ikke lenge før pappaen kommer og henter, da er det en stor trygghet i seg selv. Hvis du begynner å tulle med det, da kan du begynne på ny oppstart igjen. Så rutiner, det er kjempeviktig for barna, det gir forutsigbarhet.*

A1 snakker også om betydningen av rutiner. Hun trekker frem den detaljerte oppstartsplanen som blant annet sier noe om rutiner når det gjelder foreldre, som å være bestemt med foreldrene om når de bør gå fra barnet ved levering om morgenen.

I Barnehage2 har også rutiner en stor plass i oppstarten. B2 sier de vektlegger ro de første ukene. For å få ro er de opptatt av at de voksne sitter på gulvet, de tar ikke imot besøk fra

andre avdelinger og eldre søsken fra andre avdelinger kommer ikke på besøk inne. B2 understreker betydningen av mye rutiner, fordi barna er veldig små, men sier de er fleksible dersom barna er sultne og trøtte. Med rutiner hevder han dagen blir forutsigbar, og han nevner her at de alltid synger før mat, og at dagene skal være like. For eksempel sier han at de overfører rutiner til personalet som skal ta imot ettåringer neste år, som å bare være inne i begynnelsen. Ved at de kun var inne til midt i september ble barna trygge på dem og rommet og de ble skånet for tempoet som er ute. B2 sier også at selv om voksne ønsket å være ute i sola august og september er det barna de er her for og han mener at de har det best inne den første tiden. A2 snakker også mye om rutiner, og hun mener det er veldig viktig fordi barna må vite hva som skjer. Men hun mener også det er for mye rutiner, når femten barn skal sove og femten barn skal skifte bleie, og at rutinene låser hverdagen. A2 definerer året på liten avdeling som det mest slitsomme året hun noensinne har hatt i barnehage.

Deltaker B3 sier at rutiner for henne er viktig uansett, fordi hun selv er rutinemenneske. Hun mener rutiner er alfa omega for trygghet og at hvis barna gjør de samme tingene hver dag, så blir de ikke stresset av alt som skjer i hverdagen. Assistent A3 mener også at rutiner er veldig viktig. Hun nevner barnas smokker og bamser og sier at i begynnelsen får de ha disse, men etter at de har blitt trygge så drar de voksne disse inn fordi de ikke ønsker at barna skal gå rundt med smokk. At barna vet hva som skjer og hva som kommer mener hun skaper trygghet.

I avsnittet om rutiner i oppstarten fant jeg at techne er den kunnskapsformen som utøves i størst grad. Alle tre barnehager og både assistenter og barnehagelærere understreker betydningen av rutiner for forutsigbarhet og trygghet. De jobber for å utarbeide og videreutvikle gode rutiner for barn, foreldre og personalet og også videreføre disse rutinene til vikarer og andre som skal jobbe med ettåringer. Jeg fant også eksempler på episteme i analysen, som da B2 vektla Maslows behovsteori om å være trygg basisen sin før man kan utforske. Dette la B2 til grunn da han besluttet at ettåringene kun skal være inne på høsten. Når det gjelder fronesis fant jeg også eksempler på utøvelse av denne kunnskapsformen, som at alle barnehagene åpnet opp for å være fleksible i rutinene, ut fra barns og foreldres behov.

## **6.5 Organisering i oppstarten**

Organiseringen av hverdagen når ettåringer kommer er nøye planlagt i alle tre barnehager. Alle deltakerbarnehagene har organisert barnehagen slik at de yngste barna er samlet i egne barnegrupper. Barnehage1 har 19 ettåringer med seks voksne, Barnehage2 har 10 ettåringer

og 5 toåringar med fem voksne og Barnehage3 har ni barn fra null til tre år med tre voksne. Barnehage3 er opptatt av stabilitet hos de voksne og de voksne bytter derfor ikke avdeling, men jobber i de samme teamene hvert år. Barnehage1 tenker annerledes og er opptatt av at en til to av de voksne som barna er trygge på skal følge de over på toårsgruppa året etter. Dermed kommer det nye voksne til ettårsgruppa hvert år, sammen med 19 nye ettåringar. Dette var første året alle ettåringene begynte samtidig og B1 kommenterer dette ved å si at det var mye gråt og tok lang tid for barna å bli trygge fordi det var så mange nye barn på en gang. Barnehage2 har to barnehagelærere og tre assistenter på avdelingen og har prøvd litt forskjellig organisering av barnegruppene. Dette året er fem av barna på avdelingen toåringar, mens ti er ettåringar. Men nå skal de forsøke med 15 ettåringar på en gruppe fra høsten 2014. B2 er opptatt av at det ikke skal være for store barnegrupper for de yngste barna, og han bruker en metafor for å begrunne dette:

*Jeg bruker å sammenlikne litt med motorvegproblematikk, rushtrafikk. Når det er for mye trafikk, så stopper det. Ingen vet nøyaktig hvorfor, men vegsystemet klarer ikke ta unna. Teoretisk sett så burde det gå bra hvis alle kjørte, men det blir kø. Og sånn er det i barnehagene, det blir for mange barn. Så det bare stopper opp og det blir konflikter og krancling og mye venting.*

Å ikke ha for mange ettåringar i barnegruppa er det stor enighet om blant deltakerne. B1 sier ikke direkte at hun mener 19 barns gruppen hennes er for stor, men gjentar stadig at det var mange barn på en gang, mye gråt og lang oppstartsperiode. Hun er opptatt av sitt eget ansvar for å få barnegruppa til å fungere og vinkler utfordringene til et ærlig og direkte foreldresamarbeid. A1 er heller ikke direkte når hun snakker om størrelsen på barnegruppa, men også hun gir en beskrivelse av en lang, slitsom oppstart med mye gråt og mange barn på fanget. B2 er veldig tydelig på at han ønsker seg mindre barnegrupper med de yngste barna enn i dag. Han sier at de dagene de deler opp gruppa slik at det er åtte-ni barn sammen er fine dager. Han sier vidare at selv om det tilsynelatende skulle være det samme med femten barn og fem voksne som ni barn og tre voksne så er det ikke det i praksis. Ni barn og tre voksne per gruppe er ideelt i følge B2. A2 er av samme oppfatning og sier det burde være færre barn i gruppa. Selv valgte hun en liten barnehage for egne barn. Hun ønsker å jobbe med eldre barn neste år igjen og er i tillegg skeptisk til å kun ha ettåringar på en base fordi hun er bekymret for personalet og deres slitsomme hverdag. I Barnehage3 snakker de sjelden om størrelsen på barnegrupper fordi de har ni barn i barnegruppa selv. Barnehagelærer B3 er skeptisk til store barnegrupper og er selv fornøyd med sin 0-3 års gruppe med ni barn og tre voksne.

Når det gjelder bruk av kunnskapsformer i dette punktet fant jeg at techne var den mest sentrale formen. Veldig mye av tanker rundt organiseringen er basert på egen erfaring både på jobb og med egne barn og med vekt på hvordan organiseringen kan bidra til å få barnegruppa fort i gang. Men jeg fant også eksempler på episteme og fronesis, som henvisning til forskning rundt store barnegrupper og bruk av dømmekraft i hverdagen, for eksempel gjennom å dele barnegruppa inn etter barnas behov den dagen.

## 6.6 Voksenrollen

Barnehagelærerne og assistentene i alle de tre deltakerbarnehagene trekker ofte frem de voksnes rolle når de snakker om oppstarten. B3 skriver om tilstedeværende voksne som er der for barna og som ser dem. Hun mener at hvis den voksne ligger i forkant slik at man raskt ser at et barn er trist for eksempel, vil man fortære bygge opp trygghet og tillit slik at resten av året blir lettere for barn og voksne. A3 sier det er viktig å være blid og imøtekommende i oppstarten, i tillegg til å være trygg på at man kan det man driver med.

Ingen av de tre barnehagene har primærkontakt for barna i oppstarten, men alle deltakerne snakker om voksnes betydning for barna i denne perioden. B3 begrunner det at de ikke har primærkontakt med at de så at barna ble for knyttet til den ene voksne og at de mener hver barnehage bør gjøre det de har mest tro på. Hun beskriver det slik:

*Jeg tenker at det viktigste er at alle barna er trygge på alle voksne og at det egentlig er det samme hvem som tar hvilket barn. Jeg tenker at noen blir mer opptatt av en voksen enn en annen, av ulike grunner, men det er viktig at man ikke velger den samme hele tida, både som barn og voksen. Hvis jeg da for eksempel må ta en annen som har noe som er vanskelig da, så er det jo veldig sårt for den som bare vil til meg. Derfor så prøver vi bevisst å bytte på. Hvis jeg merker at nå har jeg hatt han nesten hele tiden, så er det veldig dumt. Da bytter jeg bevisst med en av de andre.*

Også B2 sier de ikke har primærkontakter for barna i sin barnehage, men at de voksne har fordelt foreldrene mellom seg, slik at foreldrene blir tatt imot av den samme voksne hver dag. Han forklarer: *Det er for de voksne, de trenger det. De synes det er veldig hyggelig å få en voksen som kommer bort og forteller hvordan det har gått.* B2 er opptatt av å være på gulvet sammen med barna og la barna komme til seg. Han mener at å by på seg selv når han sitter nede på gulvet er viktig for at barna skal bli trygge. Også hans kollega A2 snakker om hvor viktig de voksnes væremåte er. Hun mener man må være rolig og sitte på gulvet, der som barna er. Heller ikke Barnehage1 har primærkontakter for ettåringene. De tenker at barna skal

kunne velge hvilken voksen de vil være sammen med og de voksne sitter på gulvet og er tilgjengelige. B1 beskriver de voksne i oppstarten som ydmyke og litt forsiktige fordi de vet at de bør være rolige overfor barn og foreldre. A1 beskriver sin egen rolle i oppstarten som rolig og tålmodig i begynnelsen, men at hun ble tøffere med barna etter hvert fordi barna ikke kunne ha en voksen hele tiden. Hun sier de har snakket en del om voksnes væremåte og hun definerer seg selv som en omsorgsdame som ikke får nok av klemmer. Så fort barna setter seg på fanget får de kos og nuss på kinnet. Samtidig er hun klar over at ikke alle voksne er på samme måten: *Det er liksom noen som bare har dem på fanget og ikke noe mere enn det.*

Når det gjelder kunnskapsformer i dette avsnittet, valgte jeg å presentere en praksisfortelling i intervjuene for å se hvilke kunnskapsformer de ville vektlegge i en gitt situasjon. Jeg spurte deltakerne om hvordan de ville reagert dersom måltidene var urolige, med dunking av kopper og barn som vil gå tidlig fra bordet. B1 sier regler ved bordet er viktig og vektlegger dermed techne. Hun mener at dersom de får lov å begynne å dunke så har den voksne tapt. Hun mener den voksne må ta det der og da, selv om det er første dagen i barnehagen for barnet. B1 er også opptatt av humor rundt bordet og at måltidet skal være hyggelig, og dette relaterer jeg til fronesis, hvor den enkelte situasjonen vurderes der og da. A1 sier hun selv er nøye, at måltidene kan være utfordrende og at hvis det var opp til henne så ville ikke barna hatt tilgang til hele matboksen sin under måltidet. Men de pedagogiske lederne ville la barna ha kontroll over matboksen sin, som en trygghet. Her fant jeg eksempel på hvordan kunnskapsformen techne blir utfordret av episteme slik at de praktisk-produktive rutinene ble endret for en periode. Også A1 vektlegger humor rundt bordet og sier humor er særlig viktig i en strevsom tid, som i oppstarten. B2 beskriver en annen holdning til støyete måltider. Han sier det er vanlig at barna begynner å dunke med kopper og tallerkener, men at han tar bort uromomentene. Barna får da ikke tallerkener og kniver, de voksne smører mat for barna og så spiser de rett av bordet. Målet er at barna skal få i seg mat, så det viktigste for både B2 og A2 er ikke at barna spiser skorper, men at de blir mette. I utøvelsen av kunnskapsformer i Barnehage2 fant jeg at techne var gjeldende. Etablerte praktisk-produktive rutiner endres ut i fra nye erfaringer og de voksne gjør endringer ved å fjerne tallerkenene slik at nye praktisk-produktive rutiner blir til. A3 og B3 har ennå en annen holdning til urolige måltider, som går ut på at uroen er en form for kommunikasjon. Denne forklaringen relaterer jeg til kunnskapsformen fronesis, hvor barnehagelæreren og assistenten går inn i selve handlingen og tillegger den innhold og mening og vurderer ut i fra der barna er. B3 forklarer på følgende måte:

*Vi banker jo i bordet hver dag ikke sant? Det er noe med dems måte å kommunisere på da. Også får alle banke litt, og så sier vi hysj, og da gjør alle noe annet. Ikke sant? Ja, det er liksom ettåringers form for kommunikasjon og det er jo på en måte medbestemmelse da, å kunne være med på å forme kommunikasjoner rundt bordet. Dems måte å si fra at de vil ha melk på. Jeg lar dem ikke sitte under bordet og spise brunosten. Jeg tenker at det er en del av oppdragelsen å sitte sammen og spise, men det skal jo være hyggelig!*

### **6.7 Føringer og holdninger rundt å jobbe med ettåringer og oppstart i barnehage**

Alle seks deltakere mener det er like høy status å jobbe med ettåringer som å jobbe med de eldste barna. Men A2 har selv jobbet på stor avdeling og sier at voksne der ikke helt forstår jobben de voksne på liten avdeling gjør og at de tror de voksne bare sitter og slapper av på gulvet. Fire av deltakerne tror at barnehagelærere og assistenter som jobber med eldre barn synes at de som jobber med ettåringer gjør en like viktig og god jobb som det de selv gjør. B2 sier det slik: *Jeg tror heller de er imponert over at vi orker å jobbe med ettåringene, jeg tror altså at de synes vi gjør en kjempejobb. Hos oss er det lik status, men det er ikke så høy status å jobbe i barnehage da. Jeg synes kanskje jeg som mann har hatt det litt lettere der, altså at det gir meg litt høyere status i samfunnet fordi det er få mannlige førskolelærere og at jeg har valgt yrket og er stolt av det.* Både barnehagelærerne og assistentene er stolte av jobben sin, og B1 uttrykker seg på følgende måte:

*Jeg er stolt av den jobben jeg gjør. Jeg klapper ofte meg selv på ryggen, jeg klapper pedagogene mine på ryggen, assistenter og fagarbeidere. Jeg skryter av mammaer og pappaer, som jeg ser synes de første månedene er tøffe. Jeg skryter av dem. Jeg skryter av oss. Vi skal være stolte, det er lov å si at dette går bra, nå var vi flinke!*

Denne vurderingen av å ha like høy status som andre og stolthet for egen jobb relaterer jeg til kunnskapsformen fronesis, hvor det praktisk-etiske er sentralt. Her vurderes jobben på en kompleks måte ut i fra hver situasjon og hvert individ som er involvert i samhandlingen.

B3 mener det er like høy status på å jobbe med de yngste som de eldste. Samtidig synes hun det er noen holdninger i samfunnet som går ut på at lærerne ser ned på barnehagelærerne og barnehagelærerne ser ned på de som jobber med de yngste. Hun kan merke disse holdningene i barnehagen, når de har møter på tvers av barnegruppene. Hun nevner et eksempel fra et slikt møte, hvor en barnehagelærer stilte spørsmålsteget ved at de på småbarnsavdelingen hadde like mye planleggingstid som de på stor avdeling. B3 beskriver sin opplevelse av situasjonen



slik: *Da tenkte jeg at sånn kan du ikke si om kollegaene dine på en måte. Og jeg ser jo at det definitivt ikke er noe mindre jobb på en småbarnsavdeling enn på en stor avdeling. Det er jo ikke det. Nei. Så det er synd at det er sånne holdninger, det må jeg si altså.*

## **6.8 Rom og materiell**

Når det gjelder hvordan rom innredes og hva slags materiell som skal finnes i rommene når ettåringene begynner i barnehagen fant jeg at mye planlegging, erfaring og refleksjoner ligger til grunn for både barnehagelæreres og assistenters vurderinger. De ulike vurderingene som blir gjort er likevel basert på ulike kunnskapsformer. B1 sier hun legger stor vekt på at ettåringene trenger løpeplass og store puter som det er godt å sitte i. Til oppstart tar de bort sklia og klatretårnet inne på basen, og en stor lekemark til å klatre på tas inn. Mye leker settes bort, mens noe tas frem etter hvert, når de vet hva barna interesserer seg for. Da sier hun det er viktig å ha mye materiell av det samme, slik at det er nok til at mange kan leke sammen. De har også et skap med materiell som såpebobler og ballonger, som de kaller avvenningsmanøver. B1 utøver alle de tre kunnskapsformene i sine vurderinger av rom og materiell i oppstarten. Hun legger teoretisk-vitenskapelig kunnskap til grunn når hun rydder plass til den kroppslige ettåringen og hun finner frem store puter hvor barn og voksne møtes i den viktige oppstartsperioden. Hun bruker techne ved å legge rutiner for oppstart til grunn, ut i fra mange års erfaringer som barnehagelærer. Samtidig fant jeg utøvelse av fronesis i analysen ved at hun endrer leketilbudet underveis ut i fra hvilke barn som begynner. Hennes kollega A1 legger mest vekt på de store putene, fordi de sitter mye på gulvet med barn på fanget i oppstarten. Også hun fortalte om skapet med avledningsmateriell, for å få barna til å tenke på noe annet og glemme mamma og pappa litt. Hos A1 fant jeg bruk av kunnskapsformen techne, da hun baserer sine vurderinger på egne erfaringer gjennom mange års arbeid med de yngste barna. Også hos B2 fant jeg her utøvelse av alle de tre kunnskapsformene. Han sier at ettåringene møter ganske tomme rom i begynnelsen, slik at de får tumleplass. Han refererer til Løkken og hennes beskrivelse av toddlerne, og sier de i oppstarten har et tumlerom med store puter hvor barna kan krabbe under og gjemme seg bort. Ellers er han opptatt av at ettåringene har mye plass med leker som barna kan leke sammen på, som for eksempel sklie. I analysen fant jeg at episteme og techne ligger til grunn for hans valg samtidig som han utøver fronesis i sine vurderinger underveis. Hans kollega A2 sier lite om rom og materiell, men sier at hvis det var opp til henne ville hun hatt flere store leker, som den store lekebilen de har, slik at barna kan leke sammen uten å krangle. Denne vurderingen er basert på kunnskapsformen techne, hvor rutiner, tidligere erfaringer og et ønske om å

produsere gode lekesituasjoner uten konflikter ligger til grunn. B3 er opptatt av å ikke ommøblere når ettåringer begynner i barnehagen. Først når alle barna er trygge vil hun ommøblere avdelingen, noe hun begrunner med at det ikke skal være for mange store endringer i livet på en gang for ettåringer. Hun er også opptatt av at rommet skal være oversiktlig for ettåringer, slik at alt som er høyt står inntil veggen. Også B3 legger vekt på å ha få leker, men nok til mange barn. Dette begrunner hun med at ettåringer har lyst til å gjøre det andre ettåringer gjør. Hun vektlegger også å ha store leker, som sklie, inne på avdelingen. Kjente, trygge leker som duplo er hun også opptatt av å ha, og etter hvert vil hun supplere med andre leker, som dyr og biler. B3 sier også de har en sofa inne på avdelingen, som de leser bøker i. I analysen fant jeg eksempler på alle tre kunnskapsformer også hos B3. Hun legger det teoretisk-vitenskapelige og rutiner gjennom mange års erfaringer og refleksjoner til grunn for utarbeidelse av rom. Samtidig utøver hun fronesis når hun endrer leketilbudet underveis ut i fra behov og når barna er trygge. Også hos A3 fant jeg utøvelse av episteme, når hun legger vekt på ettåringers kropp og dets behov for plass til å leke og bevege seg på. Hun nevner også sklia og dens muligheter for felles fokus. Når det gjelder materiell nevner hun biler, klosser og dukker som populære leker for ettåringer. Dette utsagnet relaterer jeg til kunnskapsformen techne, hvor mange års erfaring med hva som fungerer ligger til grunn.

## 6.9 Bruk av faglitteratur

Alle seks deltakere ble i intervjuet spurt om de legger vekt på faglitteratur eller om lederne i barnehagen presenterer faglitteratur for personalet. Både barnehagelærere og assistenter trekker frem teori under intervjuet, men lite av dette knyttes til kilde. Barnehagelærer B1 er med på ledermøter hvor aktuelle artikler diskuteres. I tillegg refererer hun stadig til Rammeplanen, barnehagens oppstartsplan og kommunale mål for virksomheten. Hun relaterer stadig til den teoretisk-vitenskapelige kunnskapsformen episteme, men uten kildehenvisning. Ett eksempel er når B1 snakker om overgangsobjekter hvor hun sier det er viktig at alle voksne vet hva som er meningen for barna, at de vet at objektene symboliserer noe slik at behovet for objekter blir tatt hensyn til. Men hun nevner ikke teoretikere eller kilder hvor hun har kunnskapen fra. Selv forklarer hun manglende kildehenvisninger slik:

*Det er lenge siden jeg hadde småbarnsped, men noe av teorien har liksom brent seg fast. Når jeg slår opp i bøkene mine, så husker jeg. Men hvem som har sagt hva, det... Men jeg vet at noen har sagt noe om det så hvis det kommer en mor og spør så kan jeg finne det igjen. For det er enten Braun eller Mead eller noen av de store innen småbarnsteorien som jeg hadde.*

B2 bruker kildehenvisninger tre ganger i løpet av intervjuet. Han legger Maslowsteori til grunn for hvordan han tenker oppstartsperioden, han refererer til Løkken og hennes toddlere når han innreder rommene før ettåringene kommer og han refererer til Bruner når han diskuterer om det er riktig å hjelpe barn opp i trær eller ikke. I Barnehage2 er det de pedagogiske lederne som har ansvar for å bruke faglitteratur i barnehagen og han kan ikke huske at lederen i barnehagen har presentert noe teori. B2 bruker barnehagens årsplan aktivt og begrunner dette med barnehagens nedfelte syn på barn i planen, som igjen må gjenspeile de beslutningene som tas. For å vise hvordan han aktivt tar i bruk årsplanen og viser til faglitteratur bruker B2 en praksisfortelling:

*Enkelte vil ikke hjelpe barn opp i klatrestativet hvis de ikke kan klare det selv. Da henviser jeg til teori og sier at der står det at vi skal støtte og være støttende og da må vi støtte de der også. Som vi sier; de lærer jo ofte å gå hos oss, og da hjelper vi dem opp, det er ikke sånn at vi lar dem ligge til de klarer det selv. Vi må hjelpe dem. Hvis barn trenger litt hjelp til å komme opp så hjelper vi til. Jeg viser til støttende stillas og Bruner, for det er ofte et dilemma at det er noen som er litt harde på å ikke hjelpe til. De glemmer seg litt der, og da får vi ta frem årsplanen.*

Barnehagelærer B3 viser stadig til teori og forskning i sitt intervju, men visste kilden til kunnskapen ved ett tilfelle, da hun refererte til Lamer. Hun viser ofte til teori om tilknytning, men uten å nevne tilknytning eller teoretikere relatert til teorien. Blant annet viste hun meg laminerte ark med kjente tilknytningsbegreper, og da jeg spurte hvor hun hadde teorien fra, forklarte hun at hun hadde funnet en artikkel som hun tok ut hovedpunktene fra. For eksempel hevder B3 at vi ser på blide barn som trygge fordi de smiler, selv om de egentlig ikke er trygge. Hun understreker behovet for kunnskap rundt dette og sier at assistenter og fagarbeidere må få informasjon om at et barn ikke er trygt selv om det tilsynelatende leker fint og smiler. Om bruk av faglitteratur i barnehagen sier hun at styreren er veldig opptatt av de minste barna og kjøper litteratur og sender informasjon om litteratur på mail til de ansatte. Men B3 husker ikke hvilke kilder teorien kommer fra.

Assistentene nevner Rammeplanen og de kan si litt om hva barnehagen jobber med, men ingen av assistentene kunne si noe om hvor teorien kommer fra. A3 snakker om læringsstiler og intelligenser og legger egne erfaringer til grunn når hun forteller om den historiske utviklingen når det gjelder ettåringer i barnehagen og hvordan faglitteratur opplyser arbeidet med ettåringer:

*Da jeg starta i barnehage for mange år siden så var jo barnehagen mest for å ta seg av de minste og passe på dem. Men etter hvert så har det jo blitt at selv ettåringer jo lærer. Jeg er helt fasinert noen ganger. De kan så mye. Og man kan gjøre så mye sammen med dem.*

### **6.10 Stress og ettåringer**

På spørsmål om deltakerne kjenner seg igjen i noe av medias fokus på stress hos ettåringer svarer barnehagelærere og assistenter sammenfallende. Samtlige deltakere hevder at barnehage ikke er skadelig for ettåringer, men alle har eksempler på barn de mener viser tegn på stress i lang tid etter oppstart. I tillegg hevder deltakerne at størrelsen på barnegruppa og hvor lange dager barna har i barnehagen er eksempler på viktige faktorer når det gjelder stress hos ettåringer. B3 kan se at noen ettåringer blir stressa, fordi de har for lange dager. Men hun sier barna har godt av å komme til det faste, trygge i barnehagen og møte andre barn og voksne. Samtidig understreker hun betydningen av nok voksne og tilstedeværende voksne. A3 tror ikke barna blir stressa når de begynner i barnehagen. Hun har hatt eksempler på barn som har grått et halvt år etter barnehagestart, men sier dette hører til sjeldenhetene. Hun argumenterer mot mye stress hos ettåringer på denne måten:

*Jeg synes det går veldig fort, at de blir veldig fort trygge på oss voksne i barnehagen og at vi lar de få lov til å gå rundt med kos og smokk. De får fort trøst hvis det er et eller annet. Vi er veldig på for at de skal føle at dette her er bra, så jeg synes det høres veldig lenge ut å være stressa, for jeg synes at bare etter en uke eller to så er vi inne i rytmen. Tenker jeg.*

Barnehagelærer B2 relaterer stress hos barn til store barnegrupper og for lange dager i barnehagen. Hans kollega A2 trekker også frem for store barnegrupper når hun snakker om stress i oppstarten og sier også at enkelte barn krever mer enn andre. Disse barna sliter lenge og krever mye tid for å bli trygge. Barnehagelærer B1 kan se for seg og navngi barn som synes det har vært grusomt å være i barnehagen nesten frem til jul, mulig fordi de ikke passer i deres barnehages organisering, men hun er opptatt av at det da er hennes jobb som barnehagelærer å gjøre den verden minst mulig grusom. Her trekker B1 frem alle de tre kunnskapsformene, når hun beskriver hvordan hun jobber etter å gjøre verden forutsigbar og trygg for disse barna:

*Da må jeg gjøre det best mulig for dem og da kommer min utdanning, spesielt småbarnspedagogikken, erfaringen og godt folkevett, bondevett. Også tenker man*

*sammen, har gode gruppemøter, gode plantider, bruker de hodene man har tilgjengelig og den litteraturen man har tilgjengelig.*

B1 understreker at de aller fleste ettåringer klarer seg veldig bra i barnehagen, og at bare noen få viser tegn på stress i oppstarten. Dette forklarer hun slik: *At det er for alle ettåringer å begynne i barnehage, det er ikke sikkert, det har jeg ikke noe fasitsvar på. Men at det er så ille at alle ettåringer sitter med et stressnivå som voksne mannfolk til langt over jul, det blir veldig negativt. For det er ikke sånn det er.*

A1 så også i oppstarten at det var noen som ble mer stressa enn andre og hun syntes det var ille der og da. Men i ettertid ser hun at det går greit og hun tror ikke barna har vondt av det. Hun forklarer dette nærmere slik: *Tror ikke de blir ødelagt for livet fordi de har begynt i barnehage som ettåringer; jeg tror heller stikk motsatt!*

Hele dette avsnittet viser særlig utøvelse av de to praktiske kunnskapsformene techne og fronesis. Kun barnehagelærerne begrunner meninger og holdninger rundt stress hos ettåringer også med episteme, for eksempel gjennom faglitteratur eller forskning. Dette funnet viser den praktiske kunnskapens tydelige plass i barnehagens møte med ettåringer.

### **6.11 Forholdet individ-gruppe**

Underveis i intervjuene dukket det stadig opp utsagn som handler om balansen mellom det enkelte barn og hensyn til barnegruppa. B1 snakker om dette relatert til oppstarten når hun sier at noen barn brukte veldig lang tid på å bli trygge fordi det var så mange andre nye barn. Hun tror ikke det er riktig for alle barn å være en av seksten ettåringer som begynner på en gang. Men hun sier hun må justere jobben sin ut ifra hvilket barn som kommer, hvilke personligheter som kommer og ut ifra hvilke foreldre som kommer og deres behov. A1 sier det var flere situasjoner i oppstarten hvor hun følte det var for mye fokus på barnegruppa fremfor på enkeltbarn. Hun forklarer dette på en ærlig måte:

*Noen ganger føler du at du ser flere barn, men du ser ikke alle. At du ikke har hatt like mye kontakt med hvert enkelt barn i løpet av dagen. De barna som ikke gjør mye ut av seg blir litt usynlig. Det husker jeg vi prata mye om, at nå er vi nødt til å ha fokus på de som er stille. De trenger like mye omsorg som de som gråter, men sikkert på en annen måte. Så jeg tenker stadig vekk i oppstarten, at nå må jeg skjerpe meg og begynne å se litt på de andre barna også.*

Barnehagelærer B2 har andre opplevelser av forholdet mellom enkeltbarn og gruppa i sin barnehage og han synes de har en fin balanse i oppstarten. Han nevner for eksempel at personalet i Barnehage2 ikke maser om at alle ettåringer skal spise skorpene sine, men at det varierer fra barn til barn. Han mener det viktigste rundt måltider er at barn spiser, ikke hvordan de spiser og om de spiser skorper. Dette relaterer jeg til kunnskapsformen fronesis, når den etisk-produktive kunnskapen ligger til grunn for avgjørelser om hva slags rolle barnegruppa skal ha sammenliknet med enkeltbarn.

### **6.12 Syn på egen utøvelse av fronesis**

På spørsmål relatert til om barnehagelærere og assistenter mener de får handlingsrom for å handle slik de mener er best i den enkelte situasjon, svarer alle deltakerne bekræftende på dette. B2 sier barnehagelærerne får mye tillit fra ledelsen i sin barnehage, og at han takket være god kommunikasjon med den andre pedagogiske lederen på avdelingen kan ta viktige avgjørelser i hverdagen. Assistent A2 føler også at hennes stemme blir hørt og lagt til grunn for avgjørelser i Barnehage2. B1 føler at hun blir hørt og forteller videre at hun har en stemme som høres: *Jeg sier fra hvis jeg er uenig eller enig i noe. Jeg kan begrunne hvorfor jeg sier det jeg sier, og mye av det er nesten mer erfaring enn det er teori.* Denne oppfattelsen har også assistent A1, som roser sine kollegaer for å være utrolig gode på å se personalet. Hun sier de pedagogiske lederne er flinke til å gi forskjellige oppgaver så det blir variasjon, slik at jobben ikke blir den samme hele tiden. A3 mener også hun får tillit til å handle ut i fra egne vurderinger om hva som er best i en gitt situasjon, og hennes kollega B3 snakker mye om dette i intervjuet. Hun beskriver grunnlaget for å utøve fronesis på denne måten: *Jeg er ganske trygg i rollen min og er ganske trygg i hva jeg tenker er bra for barna. Også har jeg veldig respekt for mennesker generelt uansett alder og da tenker jeg at jeg ikke overkjører dem, selv om jeg har veldig mye makt og kan bestemme alt over dem.*

Et funn som kom frem i analysen av intervjuene er tanker rundt forholdet mellom barnehagelærere og assistenter og rolleavklaringer dem i mellom. B2 forteller at begge de to pedagogiske lederne kun går mellomvakter, for i størst mulig grad å være på jobb når hele barnegruppa er i barnehagen. Han kommenterer at han synes det er for flat struktur i barnehagen og ønsker seg tydeligere hierarki. For eksempel synes han det er problematisk at to barnehagelærere som jobber på samme avdeling skal ha like mye å si. Han understreker at samarbeidet på avdelingen er godt, men at det ville vært enklere dersom den ene barnehagelæreren skulle ha siste ordet. Han sier: *Jeg hadde ikke følt at det var noe vanskelig for min del, om jeg skulle hatt noen som hadde det overordna ansvaret, eller om det var jeg*

*som hadde det.* A2 er fornøyd med teamet hun jobber på og sier at de pedagogiske lederne ikke overkjører, men at hennes erfaringer og meninger blir verdsatt. A1 synes heller ikke hun merker noe særlig forskjell på hvem som er pedagogisk leder eller assistent og hun synes alle har like mye de skulle ha sagt. A3 synes også at assistenter har like mye å si. Hun sier det ikke bare er pedagogiske ledere som går på møter og sitter i komiteer, men at det går på rundgang. B3 sier hun selv styrer de overordna målene og planlegger perioder, mens assistentene er med på å planlegge innholdet. I oppstartsperioden er det bare B3 som forholder seg til foreldrene, slik at foreldre kun får like svar og hun får alle beskjeder. Barnehagelærer B1 sier hun har full tiltro til at også assistentene tenker og handler i beste mening og at det er viktig for alle å si meningen sin i oppstarten.

### **6.13 Behov for mer kunnskap?**

I intervjuene ble alle deltakerne spurt om de føler de har nok kunnskap for å ta i mot ettåringer, og her svarer alle assistentene at de har nok kunnskap. B2 svarer både ja og nei på spørsmålet om han har nok kunnskap og sier han diskuterer med den andre barnehagelæreren når han trenger mer kunnskap om noe. B1 mener også hun har nok kunnskap, mens B3 svarer at hun sikkert ikke har nok kunnskap og at hun nok kunne lest mer teori. Men hun beskriver utøvelse av kunnskap slik: *Det er masse man har lest innimellom og som man har plukka ut fordi det passer til det man hadde før, også blir det til en praksis da. Jeg føler at avdelingen fungerer veldig bra og at det er bra for de små der inne og at vi hele tiden er opptatt av å finne gode løsninger for ungene sånn at alle får det bra.*

I denne beskrivelsen av utøvelse av kunnskap fant jeg alle tre formene for kunnskap i analysen. Her kombinerer B3 det teoretisk-vitenskapelige med techne som tar opp i seg ny epistemisk kunnskap slik at techne endres. Fronesis er den kunnskapsformen hun utøver for å sikre gode løsninger for barna.

### **6.14 Barnehage bra for ettåringer?**

Som et avsluttende spørsmål i intervjuene spurte jeg om deltakerne mener at barnehage er bra for ettåringer. Her svarer samtlige av deltakerne ja, men det er flere kriterier for at dette skal gjelde. A2 er opptatt av at det ikke må være for mange barn i gruppa. B2 sier at barnehagen må legges til rette for ettåringer og at barnegruppene ikke må være for store. Han forklarer videre: *Men at barna har godt av å være sammen, det er helt klart. Det synes jeg jeg har erfart fra egne barn og i barnehagen at det er fra ettårsalderen de blir bevisst på hverandre på en helt ny måte og det er viktig for dem å være sammen med andre for at de skal kunne*

*utvikle seg. Å bare være hjemme sammen med mamma tror jeg ikke gir dem de utfordringene.* B1 trekker frem ærlighet overfor foreldre for at barnehage skal være bra for de yngste. Dette utdyper hun ved å si at foreldre bør få tydelig beskjed dersom barnet har for lange dager. A3 uttrykker seg slik om barnehage er bra for ettåringer:

*Det er i hvert fall ikke dårlig. Så får man jo velge om man vil være hjemme med de eller ikke, men i samfunnet i dag så må man jo nesten ut og jobbe. Og jeg tror ikke det er skadelig for ettåringer å være i barnehagen. De koser seg, de hviler midt på dagen og de blir tatt godt vare på. Så jeg tror ikke det er skadelig for dem.*

A1 svarer litt tydeligere på spørsmålet: *Ja, det tror jeg. Absolutt. Og det hadde ikke falt meg inn i halvsøvne å plassere min egen ettåring hos en dagmamma som jeg ikke kjente mot å få en barnehageplass. Hadde ikke vært i tvil.* B3 er også tydelig og hun er klar i sitt syn på betydningen av korte dager for ettåringer:

*Jeg tror barnehager er bra for ettåringer. Men som vi snakka om tidligere, det som kommer hver høst, det med stress...jeg synes det er lange dager. Hadde døgnet vært lenger og de kunne vært mere sammen med foreldrene etterpå hadde den ikke vært for lang. Men jeg synes at unger får for liten tid med foreldrene sine. Jeg synes det.*

### **6.15 Ulik bruk av kunnskapsformer blant barnehagelærere og assistenter**

I min analyse av empiri fant jeg ingen vesentlig forskjell på utøvelse av kunnskapsformene mellom barnehagelærere og assistenter, men barnehagelærere utøver episteme og fronesis i større grad enn assistenter. Jeg fant at assistent og barnehagelærer i samme barnehage hadde noe sammenfallende bruk av kunnskapsformer. Selv om forskjellen ikke er stor, fant jeg at barnehagelærerne har en mer kompleks utøvelse av kunnskapsformene, mens assistentene i hovedsak utøver kunnskapsformen techne. Den praktisk-produktive kunnskapsformen techne er også den mest sentrale formen for kunnskap hos barnehagelærerne, men denne yrkesgruppen utøver også de andre kunnskapsformene i større grad enn assistentene. Episteme ble som nevnt på noen områder utøvd i større grad av barnehagelærere enn av assistenter, men generelt fikk den teoretisk-vitenskapelige kunnskapsformen liten plass i beskrivelsen av ettåringers oppstart i barnehagen. I analysen fant jeg at den praktisk-etiske kunnskapsformen fronesis ble vektlagt i større grad av barnehagelærere enn av assistenter, men den kom stadig i skyggen for kunnskapsformen techne. Samtidig hevder samtlige av deltakerne at de har tillit hos ledelsen til å utøve kunnskapsformen. Ulik bruk av



kunnskapsformer hos barnehagelærere og assistenter har jeg drøftet ytterligere i kapittel syv i oppgaven.

### **6.16 Kort oppsummering**

I dette kapitlet har jeg presentert funn fra empirianalysen og techne er den mest fremtredende kunnskapsformen hos både barnehagelærere og assistenter.

I oppsummeringen av kapittel fem skrev jeg at jeg til tider opplevde bruk av kunnskapsformene som redskap for litteraturanalyse som problematisk. Men i analysen av empiri fungerte dette analyseredskapet godt. Ved hjelp av de tre kunnskapsformene ble barnehagelærernes og assistentenes utøvelse av ulike former for kunnskap mulig å få oversikt over. Å undersøke hva slags kunnskap de to yrkesgruppene utøver ble mulig ved hjelp av kunnskapsformene og mange interessante funn kom frem gjennom denne analysen. Jeg vil si at dette redskapet bidro til flere typer funn, som både hva barnehagelærere og assistenter sier de legger vekt på og hvilke kunnskapsformer de da vektlegger.

## 7 Drøfting av funn

Etter å ha både kommentert og til dels drøftet funn allerede i kapittel 5 og 6, har jeg i denne delen av oppgaven valgt ut to sentrale funn til utdypende drøfting. De handler begge om de viktigste tendensene i svarene på studiens hovedspørsmål som var: *Hva vektlegges i aktuell faglitteratur om ettåringers oppstart i barnehagen og hva sier barnehagelærere og -assistenter at de legger vekt på i gjennomføringen av ettåringers barnehageoppstart?* I dette kapittelet presenterer jeg også noen utsagn fra datamaterialet for å understreke det jeg mener er viktig å fremheve. Noen av utsagnene er gjentakelser av utsagn fra kapittel 6, men de fleste er nye presentasjoner fra datamaterialet.

### 7.1 Barnehagelæreres og assistenters vektlegging av kunnskapsformer under ettåringers oppstart i barnehagen

Under dette punktet har jeg drøftet barnehagelæreres og assistenters vektlegging av episteme, techne og fronesis i ettåringers oppstart i barnehagen, med utgangspunkt i det jeg anser som de viktigste tendensene i funnene fra empirianalysen.

#### 7.1.1 Utøvelse av episteme i oppstarten

Funn omkring episteme i barnehagen viser at utøvelsen av kunnskapsformen er kompleks. På den ene siden sier alle barnehagelærerne og to av assistentene at de bruker teori i arbeidet sitt samtidig som de refererer overraskende lite til faglitteratur i intervjuene. På den andre siden fant jeg stadig utøvelse av episteme i analysen av deltakernes beskrivelser. I analysen av empiri fant jeg at barnehagelærere utøver episteme i større grad enn assistenter, men at det er liten bevissthet rundt kilden til teorien. Ingen av de to yrkesgruppene la særlig vekt på den teoretisk-vitenskapelige kunnskapsformen i sine intervjuer, bortsett fra ved direkte spørsmål om bruk av teori. Som barnehagelærer med femten års erfaring med ettåringers oppstart i barnehagen ble jeg først overrasket over dette funnet, inntil jeg fant at særlig barnehagelærerne utøver episteme i større grad enn de selv gir uttrykk for, selv om de i liten grad henviser til kilde.

Under intervjuene ble deltakerne spurt om deres forhold til faglitteratur, og om lederne i barnehagen presenterer faglitteratur for personalet. Alle tre barnehagelærerne og to av assistentene sier at bruk av teori er viktig, men de kan i liten grad referere til faglitteratur. Ett eksempel på den komplekse utøvelsen av episteme er når B1, B2 og B3 bruker teoretiske begreper fra tilknytningsteori, som trygg base og overgangsobjekter, når de snakker om ettåringers oppstart i barnehagen. Barnehagelærerne baserer begrepene de bruker på egne

erfaringer og relaterer ikke til tilknytningsteori eller teoretikere. På samme måte sier B3 at faglederen i barnehagen har presentert mye teori om barnehagens satsningsområde relatert til ettåringer, men hun kan ikke relatere teorien til kilder. På tross av at hun ikke relaterer til tilknytningsteori vil jeg si at B1 utøver episteme og tar i bruk teori når hun presiserer betydningen av overgangsobjekter overfor assistenter og foreldre, ved å forklare at smokken og kosen symboliserer noe viktig for barnet. Men hvorfor faglitteraturen får betydelig mindre plass enn for eksempel erfaringer og rutiner i oppstarten bør det forskes mer på innenfor barnehagefeltet. I tillegg bør det forskes mer på om vektleggingen av techne kan relateres til forholdet mellom de to yrkesgruppene barnehagelærere og assistenter, og dette har jeg skrevet mer om i kapittel 8.

### 7.1.2 Utøvelse av techne i oppstarten

Techne er den kunnskapsformen som har størst plass ved ettåringers oppstart i barnehagen og både barnehagelærere og assistenter vektlegger den praktisk-produktive kunnskapsformen. Det er stor enighet hos deltakerne om at rutiner er viktig for ettåringene når de begynner i barnehagen, men i analysen av empiri fant jeg også at for stor vektlegging av techne kan føre til at hvordan barnehagelærere og assistenter tar i mot ettåringer i stor grad blir basert på tidligere erfaringer og egne meninger. Ett eksempel på lik vektlegging av techne hos barnehagelærere og assistenter er bruk av tilknytningspersoner i oppstarten. Ingen av deltakerne fordeler ettåringene mellom de voksne slik at barna får knytte seg til en primær tilknytningsperson den første tiden, men bare barnehagelærerne begrunner dette valget. Barnehagelærerne begrunner dette med dårlige erfaringer og at denne måten å jobbe på ikke passer for alle. B3 trekker frem et eksempel på en mor som ikke fikk med seg barnet sitt hjem fra barnehagen fordi gutten heller ville være hos assistenten, slik at mor ble plaget med dårlig samvittighet overfor barnet fordi hun måtte jobbe mye. Da assistenten i tillegg ble sykemeldt måtte gutten tilvennes på nytt. Denne erfaringen førte til at barnehagen valgte å ikke ha tilknytningspersoner i oppstarten.

I analysen av alle intervjuene kom det også frem at begrunnelsen for ikke å ha primære tilknytningspersoner i oppstarten handlet mye om et ønske om at barna raskt skulle bli trygge på alle de voksne. Dette begrunnes med organisatoriske hensyn som at den primære tilknytningspersonen ikke alltid vil kunne være der for barnet. Barnehagelærerne beskrev også hvordan de bevisst byttet på å være sammen med barna dersom barna knyttet seg for tett til en voksen. Denne holdningen kan også ses på som en måte å effektivisere oppstarten på. Ved at barna er like trygge på alle voksne blir oppstarten mer behagelig for både barnehagelærere og

assistenter og det å velge bort primær tilknytningsperson blir begrunnet ut i fra personalets behov. Jeg vil si at faren for at enkelte barn blir mindre synlige enn andre vil kunne øke ved ikke å ha primære tilknytningspersoner. A1 problematiserer det slik:

*Fordi noen ganger så føler du at du ser barna, men du ser ikke alle. At ikke du har hatt like mye kontakt med hvert enkelt barn i løpet av dagen. Og noen av barna som begynte de krevde jo mer enn andre. Så de som ikke gjorde så mye ut av seg, de ble litt usynlige. Og det husker jeg vi prata mye om, at nå er vi nødt til å ha fokus på de som faktisk er stille. De trenger like mye omsorg som de som gråter, bare på en annen måte sikkert. Så det var stadig vekk at jeg tenkte jeg måtte skjerpe meg og begynne å se litt på de andre barna også.*

Denne bevisstheten og refleksjonen rundt forholdet mellom det individuelle barnet og barnegruppa vil på en annen side sørge for at ingen barn blir usynlige, samtidig som det beste for barnegruppa ivaretas. På denne måten vil kunnskapsformen techne kunne føre til gode rutiner og rammer for hvordan ettåringer tas i mot når de begynner i barnehage.

### 7.1.3 Utøvelse av fronesis i oppstarten

I analysen fant jeg også at barnehagelærernes utøvelse skiller seg fra assistentenes ved at de utøver kunnskapsformen fronesis i større grad. B3 gir et godt eksempel på hvordan hennes utøvelse av fronesis støtter et barn i en vanskelig situasjon. Hun sier det er viktig å være oppmerksom på hvert enkelt barns behov og at alle barn skal være med på aktiviteter på sin egne måte, for eksempel barn som ikke har vært sammen med andre barn før de begynner i barnehagen. B3 sier hun forstår at det er skummelt for disse barna å sitte i samling med mange andre barn og hun foreslår at disse barna får trygge rammer, som å få sitte i en stol eller vogn i samlingsstunden i en periode. Hun trekker frem et barn fra oppstarten i fjor høst som eksempel:

*Vi hadde en i høst som ville sitte i vogn i samlingsstund, for han likte ikke at vi sang. Og det viste seg at de ikke hadde sunget noe hjemme. Da er det jo ikke så rart. Og alle familier gjør jo ikke ting likt. Og hvorfor skal det plutselig være riktig når de kommer i barnehagen? Så da tenker jeg at vogna er bra. Og etter hvert så satt han i vogna og skikkelig sang, og så skjønnte vi at han hadde skikkelig lyst til å synge den og den sangen, som han ikke ville synge til å begynne med. Så da tenker jeg at det blir trygt da, og til slutt satt han omtrent og sang selv.*

B3 beskriver her et eksempel på hvordan utøvelse av kunnskapsformen fronesis sørger for god balanse mellom alle de tre kunnskapsformene. Den teoretisk-vitenskapelige kunnskapen kan sies å ha betydning for at B3 skal forstå guttens reaksjon i en fremmed situasjon. I barnehagen deres har de rutiner på når de synger og de er opptatt av forutsigbarhet for barna. Derfor synges de samme sangene på samme tid og på samme sted hver dag. Når B3 møter en gutt som ikke ønsker å delta i samlingen, velger hun å handle ut i fra guttens utgangspunkt og møter hans behov om en trygg ramme for situasjonen. Hun kombinerer sin teoretiske kunnskap med sine praktiske erfaringer og med sitt etiske ståsted, og handler slik hun mener er best for akkurat denne gutten i akkurat denne situasjonen. A1 forteller også om en situasjon hvor hun utøver fronesis. Hun beskriver situasjonen slik:

*Sånn som en gutt, han bare satt i en krok han. Eller ikke i en krok, men han satte seg litt sånn for seg selv og du så at tårene bare rant sånn stille. Han gjorde ikke noe nummer ut av seg i det hele tatt, men du så jo tydelig at han var lei seg. Så der måtte vi ta noen grep da.*

A1 beskriver sitt eksempel mer kortfattet enn B3, men eksempelet sier likevel at hun så at gutten var i en vanskelig situasjon og at noen grep måtte tas. Hun så at gutten trengte noe annet enn de andre barna. På en annen side kan det å ta grep om en situasjon også handle om kunnskapsformen techne, dersom barnehagen har etablerte rutiner for hvilke grep de tar når barna gråter og dersom A1 handlet ut i fra disse og ikke ut i fra egne vurderinger. Som nevnt fant jeg at techne er den kunnskapsformen som er mest brukt av både barnehagelærere og assistenter. Videre fant jeg at assistentene stort sett utøver den praktisk-produktive kunnskapsformen, mens barnehagelærerne i større grad enn assistentene kan sies å utøve den praktisk-etiske kunnskapsformen. Selv om techne er den mest sentrale kunnskapsformen i ettåringers oppstart i barnehagen svarer samtlige deltakere at de har tillit hos ledelsen til å handle ut i fra egne etiske vurderinger i en gitt situasjon. Jeg vil problematisere hvorfor techne da likevel blir sentral i de fleste situasjoner i oppstarten, fordi jeg mener fronesis er viktig for å møte ettåringene på best mulig måte når de begynner i barnehagen. Videre hevder jeg at barnehagefeltet trenger mer forskning om utøvelse av fronesis i ettåringers oppstart i barnehagen, både når det gjelder barnehagelærere og assistenter.

## **7.2 Samsvar i vektleggingen av kunnskapsformene**

I dette punktet tar jeg utgangspunkt i funn både fra litteratur og fra empiri. Som jeg nevnte i kapittel 1 har jeg sett på samsvaret i utøvelsen av de tre kunnskapsformene episteme, techne

og fronesis. Jeg har sett på samsvar både innad i litteratur og innad i empiri og mellom empiri og faglitteratur. I analysen fant jeg få eksempler på samsvar i vektleggingen av de klassiske kunnskapsformene og i dette punktet har jeg drøftet dette funnet.

### 7.2.1 Episteme i faglitteratur og empiri

I teoriansalysen fant jeg at kunnskapsformen episteme er fremtredende innenfor alle teorikapitlene, men jeg fant også at fronesis er sentral i deler av faglitteraturen. Når det gjelder episteme er ikke dette funnet overraskende da faglitteratur er teoretisk-vitenskapelig kunnskap i seg selv og en vektlegging av episteme blir naturlig. Men at fronesis ble vektlagt i så stor grad ble jeg overrasket over tidlig i analyseprosessen, da jeg ikke hadde forventet at fronesis er særlig verdsatt som kunnskapsform i den teoretisk-vitenskapelige verden. Senere i analyseprosessen fant jeg imidlertid mulige forklaringer på vektleggingen av fronesis i forhold til episteme. Slik jeg ser det er en mulig forklaring at fronesis blir vektlagt i kombinasjon med episteme i teorien. På den måten blir den ikke vektlagt som en selvstendig kunnskap, men som en kunnskapsform som bør utøves med utgangspunkt i den teoretisk-vitenskapelige kunnskapen. Ett eksempel på en slik tolkning av forholdet mellom episteme og fronesis er når Skoglund (2012) vektlegger episteme ved å vise til lovverk og rammeplan når hun hevder at institusjonelle og samfunnsmessige betingelser er for lite problematisert når det gjelder samarbeidet mellom barnehage og hjem. Samtidig vektlegger hun fronesis når hun er opptatt av hvordan personalet skal sørge for barns medvirkning. En måte å tolke dette på kan være at personalets utøvelse av fronesis er vektlagt for å ivareta utøvelsen av episteme, som i dette tilfellet handler om forskningsbasert kunnskap vist gjennom lovverk og rammeplan. En annen måte å tolke dette på kan være at vektleggingen av fronesis i forhold til episteme handler om ulike teoriunivers. I de delene av teoriansalysen hvor forholdet mellom episteme og fronesis ble synlig er denne teorien plassert under teori om småbarnspedagogikk i kapittel 3. Dette kan tolkes som at teori om småbarnspedagogikk har et mer komplekst syn på barn enn for eksempel utviklingsteori, hvor jeg fant at kun episteme er vektlagt.

Jeg fant ikke samsvar mellom vektlegging av episteme i faglitteratur og i empiri. I faglitteratur er episteme den mest sentrale kunnskapsformen, mens i empiri er episteme den minst sentrale kunnskapsformen. Dette får betydning for ettåringers oppstart i barnehagen, og jeg vil si det trengs mer forskning når det gjelder forholdet mellom utøvelse av den teoretisk-vitenskapelige kunnskapen og ettåringers oppstart i barnehagen.

### 7.2.2 Techne i faglitteratur og empiri

Techne er den kunnskapsformen som er mest vektlagt av både barnehagelærere og assistenter. Samtlige deltakere snakker om betydningen av gode rutiner når ettåringene begynner på høsten. I alle tre barnehagene reflekteres det rundt erfaringer fra hva som har fungert tidligere, og nye rutiner utarbeides. A3 fokuserer på rutiner rundt bruk av smokk og bamse når hun beskriver betydningen av rutiner i oppstarten:

*Det synes jeg er veldig viktig. Og når de begynner da, som jeg sa så har de jo smokk og bamser og de skal jo inn i en rutine. Men vi er ikke sånn som kjører rutiner med en gang. Vi lar de bli trygge først og så drar vi inn på smokker. Men det skjer ganske fort egentlig. Og da, når de får den rytmen og rutinene, og det er det samme som skjer hver dag, så skaper det også trygghet for dem. Sånn at de vet hva som skjer og hva som kommer. Og det ser ut som det er det de vil ha.*

Som barnehagelærer utøver jeg selv techne i stor grad og jeg verdsetter gode rutiner i ettåringers oppstart, som samtlige av deltakerne. Men når den praktisk-produktive kunnskapen har så sterk posisjon i ettåringers oppstart, vil jeg si det blir for lite samsvar mellom kunnskapsformene og effektive rutiner får for stor plass. Ett eksempel er når ettåringene må gi fra seg smokken sin så snart de blir definert som trygge i barnehagen.

Jeg vil hevde at for stor vektlegging av techne kan føre til at barnehagelærere og assistenter reflekterer og begrunner valg ut i fra egne meninger og erfaringer, i stedet for en mer kompleks bakgrunn for valg. Dersom kunnskapsformen techne utøves i balanse med de to andre formene for kunnskap, vil derimot den praktisk-produktive kunnskapen være et viktig bidrag i utøvelsen av kunnskapsformer når ettåringer begynner i barnehagen.

Jeg fant lite samsvar mellom vektlegging av techne i faglitteratur og i empiri. I teorianalysen fant jeg at techne er lite vektlagt, i motsetning til empirianalysen, hvor det er den mest sentrale kunnskapsformen.

### 7.2.3 Fronesis i faglitteratur og empiri

Når det gjelder den praktisk-etiske kunnskapsformen fant jeg samsvar i vektleggingen i faglitteratur og empiri. Fronesis vektlegges både i empiri og faglitteratur, begge steder mellom de to andre kunnskapsformene når det gjelder grad av vektlegging. Som jeg skrev under punktet 7.1 om barnehagelærere og assistenters vektlegging av kunnskapsformer, svarer samtlige deltakere at de har tillit hos ledelsen til å utøve fronesis, mens de vektlegger techne i

intervjuene. En måte å se dette på er at barnehagelærere og assistenter utøver fronesis i arbeidet i større grad enn slik det kommer frem under intervjuene. En mulig forklaring på dette er at det kan være vanskelig å sette ord på fronesis, mens techne er en kunnskapsform det er enklere å beskrive. En annen forklaring kan handle om technes sentrale plass i barnehagene. Etablerte rutiner og erfaringer kan i første omgang være det enkleste valget av kunnskapsform, mens fronesis utøves i gitte situasjoner og planlegges ikke på samme måte. Da blir det samtidig vanskelig å vektlegge den praktisk-etiske kunnskapsformen i en intervjusituasjon.

### **7.3 Kort oppsummering**

I drøftingen i dette kapitlet konsentrerte jeg meg om de klassiske kunnskapsformene som har vært sentrale i hele min studie. Jeg så på barnehagelæreres og assistenters vektlegging av kunnskapsformer og samsvar i vektleggingen av kunnskapsformene. I kapittel 8 diskuterer jeg hvilke områder jeg mener er av betydning for hvordan ettåringer tas i mot når de begynner i barnehagen. Jeg diskuterer videre studiens pedagogiske og politiske relevans og ser på min studies bidrag til barnehagepraksis og barnehagelærerutdanningen. Avslutningsvis presenterer jeg områder jeg mener det trengs mer forskning på.



## **8 Konkluderende diskusjon**

I dette kapittelet diskuterer jeg konklusjoner jeg mener er betydningsfulle for ettåringers oppstart i barnehagen relatert til barnehagepraksis og barnehagelærerutdanningen. Jeg diskuterer egen forskerrolle i prosjektet, barnehager for ettåringer, kunnskapsformer i praksis, politisk og pedagogisk relevans og behov for videre forskning.

### **8.1 Forskerrollen underveis i prosjektet**

Å intervju andre barnehagelærere og assistenter var en spennende, men krevende situasjon. Ofte fikk jeg behov for å diskutere deltakernes utsagn underveis i intervjuet, men jeg mener selv jeg stort sett klarte å holde meg til en lyttende rolle under intervjuene. Jeg startet arbeidet med studien med tanke på å fremheve alt barnehagelærere og assistenter er opptatt av når ettåringer begynner i barnehagen. Men underveis dreide målet med oppgaven seg mer i retning av å ville undersøke barnehagepraksis fremfor å bevise påstander om barnehagelæreres og assistenters utøvelse av kunnskapsformer. I og med at jeg selv er barnehagelærer med femten års erfaring, kjente jeg meg stadig igjen i deltakernes utsagn og begrunnelser for vektlegging og jeg har blitt kjent med meg selv som profesjonsutøver på nye måter. I begynnelsen av studien mente jeg å ha samsvar mellom egen utøvelse av kunnskapsformer når ettåringer begynner i barnehagen, men etter hvert som studien har tatt form, ser jeg stadig oftere mangler i egen vektlegging av kunnskapsformer. Jeg har erkjent at jeg, i likhet med deltakerne i studien, vektlegger techne i altfor stor grad. Denne erkjennelsen fører til et mer kritisk blikk på egen rolle i arbeidet med ettåringer når de begynner i barnehagen. På samme måte er jeg ydmyk når det gjelder min rolle som forsker i den postmoderne tradisjonen og kjenner meg igjen i Glesne (2011) når hun skriver at forsker er noe man blir underveis og ikke noe man er. Selv om min studie bare er et lite bidrag til den store helheten, vil jeg si at jeg ved å analysere og tolke deltakernes bidrag, har fått fram kunnskap som kan få betydning for hvordan ettåringer tas i mot i deres barnehage. Prosjektdeltakerne kan på den måten sies å bidra til mer innsikt og forståelse rundt ettåringers oppstart i barnehagen. Samtidig kan flere slike små bidrag bli store bidrag for barnehagelærerprofesjonens retning i fremtiden. Mer og variert forskning om ettåringers oppstart i barnehagen er viktig, noe jeg vil utdype avslutningsvis i studien.

### **8.2 Barnehager for ettåringer**

De fleste ettåringer søkes nå inn i barnehage og hvordan deres nye hverdag er organisert varierer veldig fra barnehage til barnehage. Dersom vi ser på empirien i denne studien som eksempel er det tre ulike organiseringer av barnegrupper som venter høstens nye ettåringer.

Noen ettåringer får 8 andre barn og tre voksne på gruppa si, mens andre får 18 andre barn og seks voksne å forholde seg til hver dag. Antall voksne med barnehagelærerutdannelse og barnehagens størrelse på vikarbudsjetten varierer også fra barnehage til barnehage. I vårt naboland Sverige satser regjeringen 650 millioner på en barnehagepakke (Marmorstein, 2014). Kommunene skal få øremerkede penger hvor målet er mindre barnegrupper og bedre kvalitet. Samtidig bygges barnehagelærerutdanningen ut med 800 plasser i året. Særlig de yngste barna er i fokus i denne satsningen. En slik politisk satsning er sammenfallende med funn i min studie, både i litteraturen og i empirien, hvor det kom frem at alle barnehagelærerne og to av assistentene mener det ikke bør være for mange barn i barnegruppa.

I min studie valgte jeg å intervjuer barnehagelærere og assistenter i tre barnehager av ulik størrelse i tre kommuner. I barnehagen med færrest plasser er barnegruppene med ettåringer organisert slik at ni barn og tre voksne er sammen. I den mellomstore barnehagen er det femten barn og fem voksne og i barnehagen med flest plasser er det 19 barn og seks voksne sammen. Om størrelsen på barnehager er av betydning for ettåringer når de begynner i barnehagen svarer ikke min studie på, men i mitt forskningsbidrag var det sammenheng mellom størrelsen på barnehagene og størrelsen på barnegruppene. På samme måte sier ikke min studie noe om hvorvidt tilhørighet til kommune er av betydning for ettåringers oppstart i barnehagen. Uten å trekke konklusjoner ut av mitt begrensede utvalg var det slik at barnehagen med flest barn i barnegruppa tilhører kommunen med flest innbyggere. Deltakerbarnehagen med færrest barn i barnegruppa tilhører kommunen med færrest innbyggere.

I empirianalysen fant jeg at barnehagelærerne har en mer kompleks utøvelse av kunnskapsformene enn assistentene når de tar imot ettåringer i barnehagen. Jeg fant også at deltakerbarnehagene har ulik praksis når det gjelder hvem som har ansvar for teoriens plass i barnehagene, samtidig som det i liten grad ble referert til teori i intervjuene. Samtlige av deltakerne kommenterte også deres opplevelse av rolleavklaringen mellom barnehagelærere og assistenter, og her fant jeg at barnehagelærerne vektla eget ansvar og kunnskap, mens assistentene ikke mente det var særlig forskjell på rollene. Disse funnene er også bare eksempler fra et lite utvalg av yrkesutøvere, men kan ses på som små bidrag på veien til å belyse ettåringers oppstart i barnehagen.

### **8.3 Kunnskapsformer i praksis**

I min studie har jeg lagt stor vekt på klassiske kunnskapsformer for å se på ettåringers oppstart i barnehagen. Kunnskapsformene kan gjøre det enklere å sette ord på hvilken kunnskap barnehagelærere og assistenter utøver i sitt arbeid med ettåringer og bidra til mer sammenheng mellom bruk av teori og yrkesutøvernes praksis i barnehagene. I min empirianalyse fant jeg at den teoretisk-vitenskapelige kunnskapen episteme er lite vektlagt sammenliknet med den praktisk-produktive kunnskapen techne. Ut i fra dette funnet stiller jeg spørsmålstegn ved hvor fagkunnskapen til barnehagelærere blir av og hvorfor den praktiske rutinerettede kunnskapsformen blir den regjerende, også for de barnehagelærerutdannede. Samtidig vil jeg påstå at synliggjøring av utøvelse av de ulike kunnskapsformene i barnehagen vil kunne bidra til oppmerksomhet rundt betydningen av faglitteratur i barnehagenes praksis. Dette vil kunne medføre at både barnehagelærere og assistenter streber etter samsvar mellom kunnskapsformene når de tar i mot ettåringer i barnehagen.

### **8.4 Politisk og pedagogisk relevans**

Som jeg skrev i kapittel 1 hevder jeg at min studie er av både politisk og pedagogisk relevans. Selv om studien er basert på et lite utvalg faglitteratur og empiri er den et bidrag når det gjelder å belyse ettåringers møte med barnehagen. Politisk sett har jeg belyst flere områder hvor politiske beslutninger er av stor betydning for ettåringers første erfaringer med barnehagen som samfunnsinstitusjon og som deltakere i det offentlige rom. Jeg vil si mitt hovedbidrag er en bevisstgjøring og en nyansering av hva slags kunnskap barnehagelærere og assistenter har og utøver når ettåringer begynner i barnehagen.

### **8.5 Behov for videre forskning**

Gjennom min studie har det kontinuerlig dukket opp områder jeg mener er av stor betydning for ettåringers oppstart i barnehagen og min undersøkelse ble omfattende. Men for å begrense oppgaven har jeg måttet ta noen valg og har i stedet kommentert behov for mer forskning om de yngste barna etter hvert som jeg skrev. I dette avsluttende punktet presenterer jeg temaene jeg mener det bør forskes mer på i tiden fremover.

I min studie har jeg skilt på de to yrkesgruppene barnehagelærere og assistenter. Den ene gruppen krever utdanning, den andre ikke. Dette mener jeg er av betydning for hvordan de ulike yrkesgruppene utfører arbeidet sitt, noe jeg også fant eksempler på i empirianalysen ved hjelp av kunnskapsformene som analyseredskap. Jeg fant også at barnehagelærerne og assistentene hadde ulikt syn på rolleavklaring og at de var uenige i grad av forskjell i

arbeidsutøvelsen. Forskning som skiller på barnehagelærere og assistenter vil jeg si blir viktig i tiden fremover. Både overordnet for å se på innholdet i barnehagelærerutdanningen med tanke på barnehagelærerprofesjonens fremtid, og i et mindre perspektiv, som for barnehagepraksis gjennom rolleavklaring mellom barnehagelærer og assistent og for hver ettårings møte med barnehagen.

Ett annet område jeg ser behov for mer forskning på er utøvelse av kunnskapsformer fordi jeg mener de klassiske kunnskapsformene er et godt redskap for å se på barnehagelæreres og assistenters kunnskapsgrunnlag. I min studie fant jeg at både barnehagelærere og assistenter vektlegger techne i størst grad, og det er behov for mer forskning rundt vektlegging av de klassiske kunnskapsformene. Hvorfor den teoretisk-vitenskapelige kunnskapen kommer i skyggen av den praktisk-produktive kunnskapen, og hvorfor både assistenter og barnehagelærere sier de har tillit til å utøve fronesis uten at dette kommer frem i intervjuene, er eksempler på temaer det bør forskes på når det gjelder kunnskapsformer i barnehagen.

Ettåringers muligheter som demokratiske medborgere er et annet område jeg mener trenger mer forskning. Hvordan barnehagelærere og assistenter ivaretar ettåringers krav på medvirkning og rett til en stemme inn i fellesskapet blir viktig å undersøke med tanke på ettåringer som våre yngste demokratiske medborgere.

I min empirianalyse kom det frem at deltakerne er opptatt av størrelsen på barnegrupper og flere av deltakerne relaterer stress til store barnegrupper. Dette er et tema jeg har funnet lite relevant forskning på og som er aktuelt både politisk og pedagogisk. Her mener jeg mer forskning kan bidra til mer innsikt og mer fokus på betydningen av organisering av barnegrupper relatert til stress hos ettåringer når de begynner i barnehagen. Relatert til min studie var medias negative fokus på stress og ettåringer en av årsakene til mitt ønske om å undersøke ettåringers barnehageoppstart. I min studie har jeg sett på hva faglitteratur vektlegger om ettåringers oppstart i barnehagen og hva barnehagelærere og assistenter sier de legger vekt på i gjennomføringen av ettåringers barnehageoppstart. Jeg mener studien har bidratt med viktige og nyttige eksempler på praktisk-produktiv kunnskap i den sammenhengen. Samtidig har mine analyser og drøftinger også vist at denne kunnskapen *ensidig* brukt kan ha en slagside. Vi trenger mer nyansert bevissthet om hva slags kunnskap en utdannet barnehagelærer har tilegnet seg gjennom utdanning og utøver i barnehagen, og tilsvarende hvilke kunnskapsformer en barnehageassistent utøver. Ikke minst trenger vi nærstudier av hvordan arbeidet utøves. Ettåringers oppstart i barnehagen er et tema som

trenger mer forskning med ulike metoder og med ulik vinkling, slik at vi får mange små bidrag og bred innsikt i hvordan ettåringers oppstart i barnehagen vektlegges.

## Litteraturliste

- Abrahamsen, G. (2013). En god start i barnehagen: toleranse for avskjed i tårer og tid til det nødvendige *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (B. 2, s. 60-74). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bae, B., Fennefoss, A. T., Grindland, B., Jansen, K. E., Johannesen, N., Myrstad, A., . . . Sverdrup, T. (2012). *Medvirkning i barnehagen: potensialer i det uforutsette*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bakke, S. (2013). *Hvem skal trøste knøttet?: en intervjuundersøkelse om kvalitet i barnehagen for de yngste, og hvordan førskolelærerne jobber med å tilrettelegge for trygghet, tilknytning og en god start i barnehagen*. Masteroppgave. Universitetet i Nordland. Bodø.
- Broberg, M., Hagström, B., & Broberg, A. (2014). *Tilknytning i barnehagen: hva betyr trygghet for lek og læring?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Cresswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. (B. 3). Thousand Oaks, California: Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (B. 2). Oslo: Universitetsforlaget.
- Drugli, M. B. (2014). *Liten i barnehagen: forskning, teori og praksis* (B. 2). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Flick, U. (2011). *Introducing research methodology: a beginner's guide to doing a research project*. Los Angeles, California: SAGE.
- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers: an introduction* (B. 4). Boston: Pearson Education.
- Grbich, C. (2013). *Qualitative data analysis: an introduction*. London: Sage.
- Greve, A. (2009). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Greve, A., Jansen, T. T., & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret: Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gustavsson, B. (2001). *Vidensfilosofi*. Århus: Klim.
- Gustavsson, B. (2011). Förbindelsen mellan hermeneutisk och postkolonial bildning. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse : introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 391-405). Trondheim: Tapir akademisk forlaget.
- Haugen, S. (2013). Barnehagen- arena for små barns opplevelse av mestring og glede over livet *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (B. 2, s. 49-68). Oslo: Cappelen akademiske forlag.

- Haugen, S., Løkken, G., Røthle, M., & Abrahamsen, G. (2013). *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (B. 2). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jansen, K. (2013). *Hvordan skapes kunnskap?: en undersøkelse av kunnskapsformer i barnehagelærerprofesjonen, og av kommunens arbeid med kompetanseutviklende tilbud og tiltak for barnehageansatte*. Masteroppgave. Høgskolen i Vestfold.
- Johannesen, N. (2013). Tvil som drivkraft. *Nordisk Barnehageforskning*, 6, 1-17. Hentet fra <http://www.nordiskbarnehageforskning.no/>
- Johannesen, N., & Sandvik, N. (2008). *Små barn og medvirkning: noen perspektiver*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Løkken, G. (1996). *Når små barn møtes: om de yngste barnas gruppefelleskap i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Løkken, G. (2012a). *Levd observasjon: en vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon som forskningsmetode*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Løkken, G. (2012b). *Toddlerkultur: Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen* (B. 6). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Løkken, G. (2013). Toddleren som kroppssubjekt *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (B. 2, s. 24-38). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Marmorstein, E. (2014, 09.03.2014). Regeringen satsar 650 millioner på førskolor, *svt.no*. Hentet fra [www.svt.se/nyheter/val2014/regeringen-satsar-650-miljoner-pa-forskolor](http://www.svt.se/nyheter/val2014/regeringen-satsar-650-miljoner-pa-forskolor)
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax.
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet 11. juni, 2014, fra <http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/06>
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Olafsen, K. (2011). Temperament som bidrag i en skreddersydd spedbarns- og småbarnspraksis. [Fagartikkel]. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 48(9), 848-855.
- Rasmussen, K. (2009). Om barndommens institutionalisering: og noget om dens affortryllelse. I S. Højlund (Red.), *Barndommens organisering: i et dansk institutionsperspektiv* (s. 15-55). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Sandøy, M. H., & Olsen, V. E. (2011). *Små barn og store barnegrupper: en studie i ettåringens kontakt med voksne i barnehagen*. Masteroppgave. Høgskolen i Oslo.
- Skoglund, R. I. (2012). Anerkjennende samarbeid mellom barnehage og foreldre: en solidarisk kamp for barnas beste. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (s. 183-208). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, L. (2002). *Tilknytning og barns utvikling*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Smith, L., & Ulvund, S. E. (1999). *Spedbarnsalderen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stern, D. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ulvund, S. E. (2011). *Forstå barnet ditt: 0-2 år*. Oslo: Cappelen Damm.



Tønsberg 29.01.2014

## Vedlegg nr 1: Informasjon om masterprosjekt

Jeg heter Reidun Larsen og er masterstudent i barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap ved Høyskolen i Buskerud og Vestfold. I forbindelse med min masteravhandling ønsker jeg å intervju barnehagelærere og assistenter. Selv ble jeg utdannet førskolelærer i 1999 og har arbeidet som førskolelærer i Tønsberg kommune siden. Jeg arbeider daglig med ett- og toåringer og er opptatt av å synliggjøre kunnskapen barnehagelærere og assistenter har når det gjelder ettåringers oppstart i barnehagen.

Forskningsspørsmålet mitt er «Hva sier barnehagelærere og -assistenter at de legger vekt på ved ettåringers oppstart i barnehagen?»

Når det gjelder intervjuene vil jeg benytte meg av lydopptak for å sikre at informasjonen blir behandlet så korrekt som mulig. Lydopptakene vil bli slettet innen juni 2014 og jeg kan garantere full anonymitet ved deltakelse, for både deltakerne og deres barnehager. Jeg har også kontaktet norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og fått bekreftet at prosjektet ikke må meldes inn. Dette begrunnes med at ingen personlige opplysninger vil bli etterspurt under intervjuene. Det er også mulig å underveis i prosjektet trekke sin deltakelse uten å begrunne hvorfor man ikke ønsker å delta. Under følger svarslipp, som bes medbringes til intervjuet.

Med vennlig hilsen Reidun Larsen, tlf 48131559, mail [reidun77@gmail.com](mailto:reidun77@gmail.com)

### Svarslipp:

Jeg ønsker å delta i masterprosjektet til Reidun Larsen og er blitt informert om tema og mine rettigheter som deltaker.

Underskrift.....

Sted og dato.....

## **Vedlegg nr 2: Intervjuguide for Reidun Larsen**

masterstudent ved Høyskolen i Buskerud og Vestfold

Disse temaene ønsker jeg å fokusere på i intervjuene:

Organisering av barnegrupper i deltakernes barnehager

Deltakernes og deres barnehagers forberedelser for ettåringers oppstart i barnehagen

Deltakernes og deres barnehagers tilgang til teori om ettåring

Kompetanseheving når det gjelder ettåringers oppstart i barnehagen

Intervjuene vil vare i inntil en time og det vil være deltakerne som styrer hvilke temaer som får størst fokus. I tillegg til gitte temaer vil jeg utarbeide spørsmål for å komme dypere inn i temaene, men det vil være deltakernes prioritering av tiden som styrer intervjuene.

### Vedlegg nr 3: Tidsplan for forskningsprosjektet

Arbeidsplan	Uker i prosjektet																								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
Skriveprosess: litteratursøk, bruk av teori, dokumentasjon rundt valg																									
Utvikle intervjuguide, gjøre avtaler med deltakere og prøveintervjue kollega i egen barnehage																									
Feltarbeid: intervjuer																									
Transkribering																									
Analyse av intervjuer																									
Linke resultatene til litteratur og forsknings- spørsmål																									
Ferdigstille og levere master- oppgaven																									