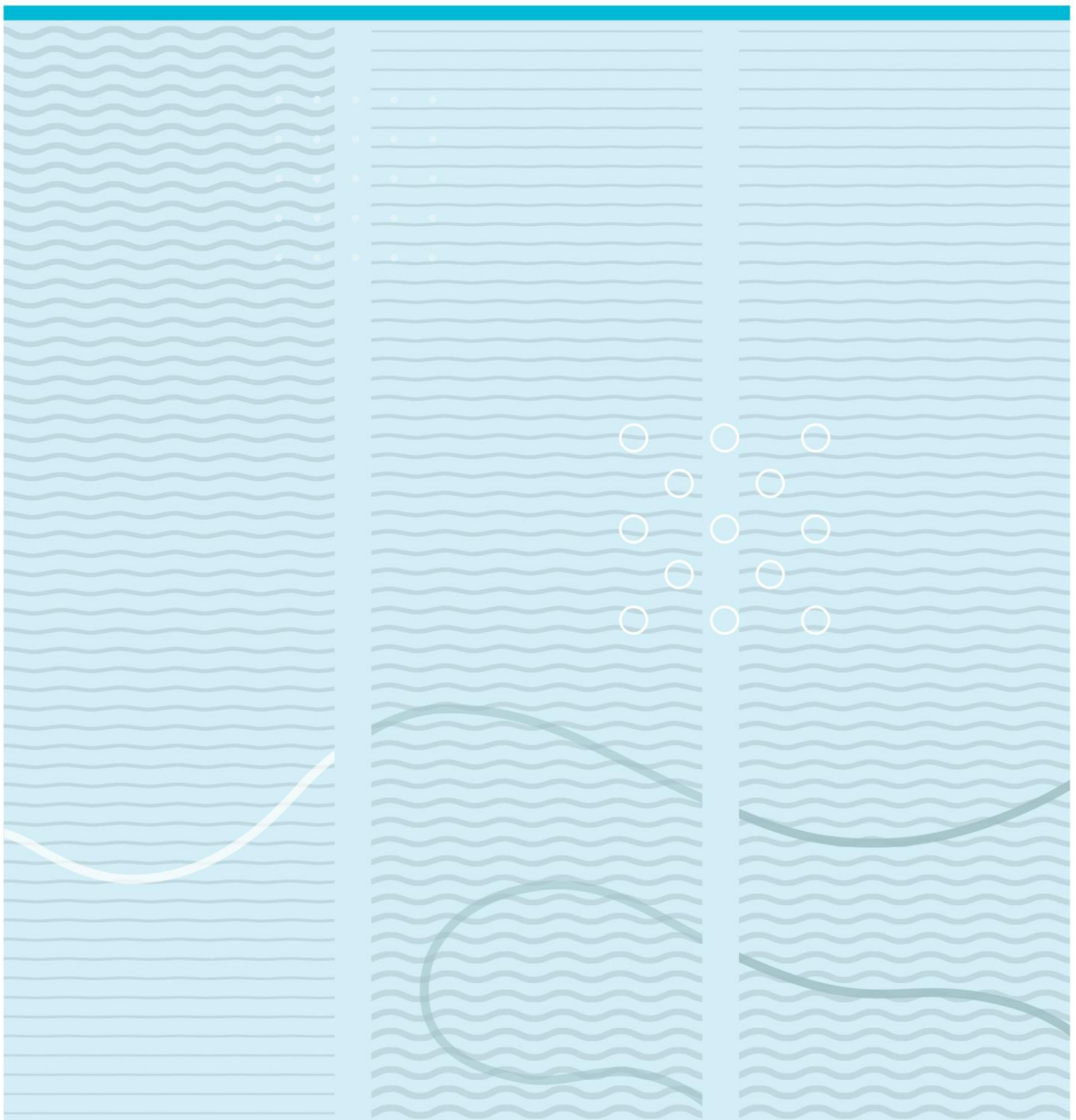


Monica Hagerup

Utvidet oppstart i barnehagen

En teoretisk og empirisk studie av hvilke begrunnelser som ligger til grunn for en utvidet og foreldreaktiv oppstart i barnehagen og hvilke konsekvenser det kan føre til.



Høgskolen i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap
Institutt for barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap
Raveien 215
3184 Borre

<http://www.usn.no>

© 2016 Monica Hagerup

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Dette er en masteroppgave i barnehagepedagogikk med fokus på hvordan noen barnehager har valgt å endre praksis for oppstarten for de aller yngste barna. De har gjort oppstartsperioden lenger og valgt å gjøre en rekke tiltak med tanke på at de yngste barna har andre behov enn de eldre. Tradisjonelt har barna vært eldre når de har startet i barnehagen og derav har praksisen vært lagt opp til å ta imot eldre barn. Ettåringene har som regel ikke noe vokabular enda og foreldrene fungerer som tolk for dem. De har også et behov for tilknytning og relasjonsbygging for å få en trygg opplevelse av å slippe taket i en hand, og ta fatt i en ny. Oppgaven tar også for seg en del av de bakenforliggende årsakene og endringene i samfunnet som har ført til at over 80% av norske ettåringer nå går i barnehage. Samtidig tar den opp barnesyn og vurderer ettåringen som behovsvesen, forsker og sosial deltaker. Oppgaven undersøker hvilke begrunnelser barnehagene har for endring av praksis for oppstart, med utvidet periode og deltakelse for foreldre, og hvilke mulige konsekvenser dette kan ha for barnet og samarbeidet mellom barnehage og hjem.

Barnehagene i undersøkelsen viser til endret praksis på bakgrunn av tidligere erfaringer med mye gråt og fortvilelse i oppstarten. De leste seg opp på teori og forskning og lagde seg nye modeller for oppstarten. For barna kan noen av konsekvensene se ut til å være en trygg oppstartsperiode hvor en forelder er til stede og tolker barnets behov og fungerer som trygg base. Som konsekvens for foreldresamarbeidet kan det se ut til at deltakelse i barnehagehverdagen over lenger tid gir foreldrene en god forståelse for barnehagehverdagens innhold og en tilknytning og relasjon til de ansatte og barnehagen som institusjon.

Abstract

This is a thesis in Early Childhood Education with a focus on how some daycares have chosen to change practice for the start of the very youngest children. They have made the initial period longer and decided to do a series of measures considering that the youngest children have other needs than the older ones. Traditionally, children have been older when they started in daycare and hence the practice has been structured to accommodate older children. Year-olds usually have no vocabulary and parents act as interpreter for them. They also have a need for affiliation and relationship building to get a safe experience of letting go of one hand, and take hold of a new one. The thesis also examines some of the underlying causes and changes in society which has led to over 80% of Norwegian-year-olds now attend daycare. The thesis examines the justifications daycares have for changing practice with extended period and participation of parents, and the possible consequences this may have for the child and cooperation between daycare and home.

Daycare employees in the survey refers to changes in practice on the basis of past experience with a lot of tears and despair when the yearlings first started to attend daycare. They updated their theory and looked into research and created new models for startup. For the children, some of the consequences appear to be a safe start-up period where a parent is present and interpret the child's needs and serves as safe base. As a consequence of parental cooperation it may appear that participation in daycare everyday over longer gives parents a good understanding of daycare as an institution and forms a relationship with the staff.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	9
1.1	Begrepsavklaring.....	9
1.2	Forskningsspørsmål	10
1.3	Studiens oppbygging	10
2	Ettåringene inn i barnehagen	11
2.1	Et samfunn i endring	11
2.2	Det kompetente versus det sårbare barnet.....	12
2.3	Ettåringer med rett til barnehageplass	13
2.4	Tre dager til disposisjon	14
2.5	Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver	14
2.6	Medvirkning	15
3	Teoretiske perspektiver og tidligere forskning.....	17
3.1	SMÅBARNSTEORI	17
3.1.1	Utviklingspsykologi	17
3.1.2	Tilknytningsteori	19
3.1.2.1	Overganger	24
3.1.2.2	Objektrelasjonsteori.....	24
3.1.2.3	Primærkontaktmodellen.....	25
3.1.2.4	Trygghetssirkelen – fokus på barnets behov	27
3.1.2.5	Sensitive voksne	28
3.1.3	Behov for tid.....	29
3.1.4	Toddlerkultur	30
3.1.5	Stress og barnehage	31
3.1.6	Barnesyn.....	31
3.1.7	Foreldresamarbeid	33
3.1.8	Foreldreaktiv tilvenning.....	34
3.1.9	International Child Development Programme, ICDP	35
3.1.10	Kvalitetssikringsverktøy	36
3.2	SYSTEMTEORI	37
3.2.1	Økologisk systemteori	37

4	Metodologi og metode	41
4.1	Vitenskapsteoretiske refleksjoner	41
4.2	Vitenskapsteoretisk perspektiv	42
4.3	Forskerposisjon	43
4.4	Valg av forskningsdesign- kvalitativ tilnærming	44
4.5	Intervju	44
4.6	Utvalg og rekruttering	46
4.7	Transkribering	46
4.8	Studiens kvalitet.....	47
4.8.1	Relabilitet	47
4.8.2	Validitet	47
4.9	Forskningsetikk	48
5	Presentasjon av funn fra empirianalyse.....	49
5.1	BEGRUNNELSER	51
5.1.1	Forskning og teori	51
5.1.2	Erfaring og behov for tid	52
5.1.3	Ettåringene inn i barnehagen.....	53
5.1.4	Foreldrenes rolle i oppstarten	54
5.2	KONSEKVENSER FOR BARNET	55
5.2.1	Tiltak	55
5.2.2	Skjerming.....	56
5.2.3	Overganger.....	56
5.2.4	Mindre grupper.....	57
5.2.5	Langsiktig effekt	57
5.3	KONSEKVENSER FOR FORELDRESAMARBEIDET	58
5.3.1	Kunnskap om, kjennskap til og relasjonsbygging	58
5.3.2	Tolk og samarbeidspartner	59
5.3.3	Aktivitet	60
5.3.4	Nettverk.....	61
5.3.5	Foreldrenes deltakelse i utarbeiding av modell for oppstart	62
5.4	Oppsummering av begrunnelser ut fra Bronfenbrenners økologiske systemteori	62
5.5	Oppsummering av konsekvenser ut fra Bronfenbrenners økologiske systemteori	63

6	Drøfting og konklusjon.....	65
6.1	BEGRUNNELSER	65
6.1.1	Erfaring	65
6.1.2	Forskning og teori om de yngste.....	66
6.2	KONSEKVENSER	69
6.2.1	Konsekvenser for barnet	69
6.2.1.1	Tiltak.....	69
6.2.1.2	Skjerming og mindre grupper	69
6.2.1.3	Nettverksdanning	70
6.2.1.4	Langsiktig effekt.....	70
6.2.2	Konsekvenser for foreldresamarbeid	71
6.2.2.1	Samarbeidspartnere.....	71
6.2.2.2	Innsikt og felles forståelse	72
6.2.3	Kort oppsummering.....	73
7	Avsluttende refleksjoner.....	75
7.1	Forskerrollen underveis i prosjektet.....	75
7.2	Politisk og pedagogisk relevans	76
7.3	Bronfenbrenner i praksis.....	76
7.4	Videre forskning.....	77
8	Figurer og tabeller	78
9	Vedlegg	79
	Referanser/litteraturliste	80

Forord

Utdanningsløpet frem mot en masteroppgave har vært med på å forme mitt tankesett opp mot arbeid og praksis i barnehagen. Det har gitt meg et kritisk blikk som søker etter tradisjonsbasert praksis. Deler av praksisen i barnehagen er arv. Med arv mener jeg at tidligere ansatte har kommet frem til en rutine og siden har det «bare vært sånn». Denne arven kan analyseres med et blikk for pedagogiske og faglig oppdaterte begrunnelser. I fjor sommer kom jeg over en artikkel i «Første steg» som handlet om tilvenning i barnehagen. Det var Jåttå barnehage i Stavanger som hadde endret praksis for oppstart i barnehagen til å vare lenger i tid og omfang. De hadde fokus på å tilrettelegge for de yngste barna. Dette synes jeg var spennende og helt i tråd med mitt nye tankesett og jeg ønsket å undersøke dette nærmere. På høsten trakk jeg ut deler av «Jåttåmodellen» og forsøkte dette også i egen barnehage og kjente at jeg ville vite mer.

Allerede ved det første året av barnehagelærerstudiet ble jeg fasinert av Bronfenbrenners økologiske systemteori. Omfanget teorien har fått i oppgaven økte fra å kun være en liten del, til å omfatte store deler. Det å kunne se sammenhengen i helheten, hvordan endringer i et ledd får følger i andre og skaper ringvirkninger, er spennende.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder, Liv Torunn Eik. Hun har bidratt med sine refleksjoner og hjulpet meg å holde tråden. I perioder har jeg følt at prosessen har vært svært krevende og da har hun vært en oppmuntring og støtte. En takk rettes også til informantene.

Familien min skal også ha en stor takk. Først og fremst må jeg takke Håvard som har gjort dette mulig for meg. Oda skal også ha takk. Hun har vist en enorm forståelse og støtte. Ludvig har vært med på denne reisen fra starten av, og var ti dager gammel når vi var på første samling på studiet. Han har vært en inspirasjon til tema og en solstråle hele veien.

En stor takk går også til mine foreldre, Lise og Einar. Mamma har vært en klippe og kommet med bidrag, oppmuntring og rettet kommafeil. Pappa har vært en pådriver ved å ha troen på meg, frem til han døde så alt for tidlig i fjor høst.

Takk også til lærerne på studiet for en fantastisk reise. Jeg har følt meg beriket etter hver eneste samling. Til slutt en takk til medstudentene mine for hygge, gode diskusjoner og nye perspektiver.

Hyggen, 14.12.16

Monica Hagerup

1 Innledning

Hensikt og formål

Hensikten med mitt forskningsprosjekt er hovedsakelig å undersøke hvilke begrunnelser barnehagene har for å avvike fra det jeg har valgt å kalle for tradisjonell praksis, med en oppstart på tre dager, i lys av faglitteratur og empiri. Videre ønsker jeg å undersøke nøyaktig hvilke tiltak som gjøres for å forbedre oppstarten og konkret hvilken rolle foreldrene kan ha. Jeg ønsker også å undersøke hva denne type oppstart kan legge av grunnlag for foreldresamarbeidet. Jeg har undersøkt hvilke teorier og forståelser barnehagene har støttet seg til og i hvilken grad teori har vært benyttet. Jeg har undersøkt gjennom intervju og kan dermed kun vite noe om hva mine informanter hevder, ikke hva de faktisk gjør.

Formålet med oppgaven er å sette fokus på det nye fenomenet som begynner å bre om seg på barnehagefeltet, med et mer omfattende fokus på oppstartsperioden. Jeg ønsker å se om dette er et resultat av et ønske om å forbedre praksis i lys av nyere forskning, eller om det er som er resultat av samfunnsmessige endringer som har ført til at over 80% av norske ettåringer går i barnehage.

1.1 Begrepsavklaring

Det er flere ord som brukes om denne perioden og både tilvenning og innkjøring er vanlig terminologi i barnehagene. Jeg har tenkt gjennom disse begrepene. Tilvenning opplever jeg som et begrep hvor barnet skal venns til gitte rammer og støpes i en form som er laget på forhånd. Denne forståelsen skurrer for meg. Samtidig kan det leses dithen at barnehagen skal venne seg til barnet og omvendt og da kan begrepet til nød benyttes. Innkjøring forbinder jeg med å temme en hest som skal venne seg til å bruke vogn og adlyde kommandoer. Og overført til barnehagen faller begrepet medvirkning helt bort, sammen med medbestemmelse og å se barnet som subjekt. Jeg liker å tenke på institusjonaliseringen i barnehagen som en sosialiseringssprosess. En sosialiseringssprosess er tosidig, hvor barnet blir medlem av et nytt sosialt system og blir påvirket av dette, men endrer også rammene det går inn i med sin egen påvirkning. Derfor har jeg valgt å bruke oppstart gjennom oppgaven, med unntak av noen avvik hvor jeg bruker tilvenning.

Videre har jeg benyttet oppstart, og ikke oppstartsperiode. Dette fordi det handler om mer enn en periode. Det handler om alle rammene og tiltakene som gjøres rundt oppstarten.

1.2 Forskningsspørsmål

Hvilke begrunnelser har barnehager for endring av praksis for oppstart, med utvidet periode og deltakelse for foreldrene, og hvilke mulige konsekvenser kan dette ha for barnet og samarbeidet mellom barnehage og foreldre?

1.3 Studiens oppbygging

I kapittel 2 belyser jeg hvilke forutsetninger som har ført til situasjonen vi har i dag, med en langt høyere andel ettåringer i barnehagene enn, relativt sett, for få år siden. Jeg viser til relevant statistikk, trekker Bronfenbrenner inn i oppgaven med sin systemteori og viser hvordan endringer i lovverk og planer får følger på mange plan.

I kapittel 3 går jeg inn i forskning og teori. Det har vært lite forskning på de aller yngste barna fra tidligere av, men det later til at denne tendensen er i ferd med å ta seg opp og jeg trekker frem nyere studier på de aller minste.

Videre vil det i kapittel 4 bli redegjort for den vitenskapelige undersøkelsen, valg av metode, utvalg, gjennomføringen av intervjuene, reliabilitet og validitet, samt forskningsetiske vurderinger. Jeg har forsøkt å gjøre undersøkelsen transparent i alle ledd i prosessen.

I kapittel 5 belyser jeg hvordan jeg har gjennomført analysen min, med kategoriseringer og arbeidsprosess. Analysen tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine.

I kapittel 6 drøfter jeg funnene fra analysen, konkluderer og oppsummerer. Til slutt skriver jeg i kapittel 7 mine avsluttende refleksjoner. Jeg forteller om min opplevelse av forskerrollen underveis i prosjektet og beskriver hvordan jeg anser studiens politiske og pedagogiske relevans. Jeg runder av med tanker rundt videre forskning.

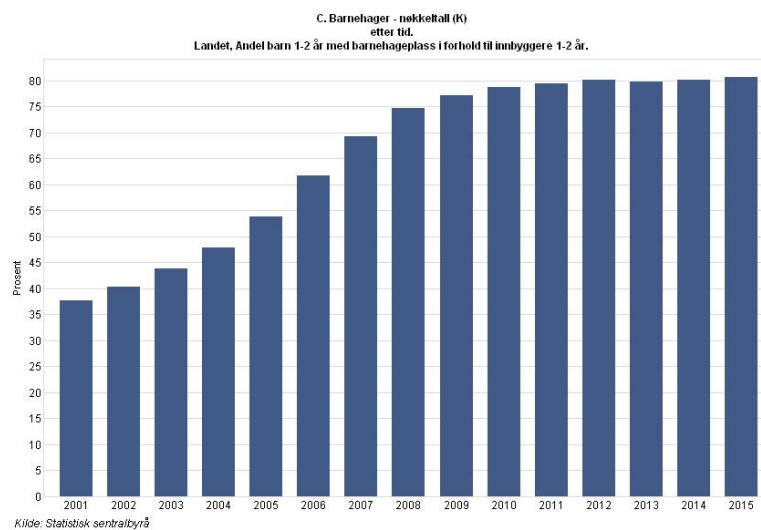
2 Ettåringene inn i barnehagen

Jeg vil først redegjøre for en del faktorer som har ført frem til dagens situasjon, som et bakteppe for problemstillingen.

2.1 Et samfunn i endring

Vi lever i et samfunn i rask endring. I løpet av de senere årene har norske foreldre i utstrakt grad valgt å ha ettåringene sine i barnehage, som følgende tall viser. I 2015 gikk 80,7 % av alle 1-2 åringer i Norge i barnehage (Statistisk Sentralbyrå, 2016). Sammenlignet med 2001 var tallet for antallet ettåringer i norske barnehager 59,5 %. Til sammenligning gikk 80% av alle 3-5 åringer i Norge i barnehage i 2001 og i 2015 har tallet steget til 96,6%.

Fra 2001 og til 2011 økte tallet for ettåringer med mer enn 40%. Denne økningen ser ut til å stagnere i 2011 på rundt 80%.



Figur 1: Andel barn 1-2 år med barnehageplass fra 2001-2015

Jeg ønsker å foreta et historisk tilbakeblikk og trekke frem viktige begivenheter som har ført frem til dagens situasjon. Dette er også i tråd med Bronfenbrenners økologiske system, som jeg kommer tilbake til i teorikapittelet. Når noe endres i et økologisk system får det konsekvenser for noe annet, et systemisk prinsipp.

I 1970-årene begynte det sterke idealet om en kjernefamilie med en hjemmeværende husmor å rakne. Likestilling og toinntektsfamilien ble det nye idealet, men etter hvert også en økonomisk nødvendighet. I kjølvannet av dette fulgte kravet om full barnehagedekning. Samtidig økte skilsmissemfrekvensen, og med dette antallet aleneforeldre. Det reiste seg et

forsvar for kjernefamilien og konkret kom striden til å stå om kontantstøtten. Dette var i utgangspunktet en finansiell støtte til de mødre som valgte å være hjemme med barna. Støtten ble innført i 1998. Allikevel gikk utviklingen i retning av mødre i arbeid utenfor hjemmet og full barnehagedekning (Sejersted, 2014). Kontantstøtten overlevde og er i dag fremdeles en gjeldende ordning hvor man kan motta penger for å være hjemme med barn mellom 1-2 år. Det er den avtalte oppholdstiden i barnehagen som avgjør hvor mye du får i kontantstøtte. Er barnet i barnehage 20 timer eller mer, får du ingen kontantstøtte (NAV, 2006). I Statsbudsjett for 2017 er kontantstøtten økt med 25% (NAV, 2006; Skjeggstad, 2016).

I en rapport om barnehagevirksomhet skrevet i 1992, står det følgende:

De minste førskolebarna har aldri representert noen stor andel av barnehagebarna. Barn under 2 år har hele tiden utgjort en mindre andel av det totale antall barn i barnehagen. Mens barn som var 2 år eller yngre utgjorde 8 % av samlet antall barnehagebarn i 1963, var tallet ikke steget til mer enn 13 % i 1989 (Korsvold, 1992).

Den 11.juni 2002 ble opposisjonspartiene på Stortinget, henholdsvis Ap, SV, Frp og Sp, enige om en avtale om styring og finansiering av barnehagesektoren. De ba regjeringen om å komme med forslag til hvordan avtalen kunne gjennomføres. St.melding nr. 24 (2002-2003) *Barnehagetilbud til alle* ble behandlet av Stortinget våren 2003 sammen med endringer i barnehageloven. Under behandlingen av dette den 16.juni 2003 ble det såkalte barnehageforliket inngått på Stortinget. Forliket gikk ut på at alle familier som ønsket det, skulle få tilbud om barnehageplass i løpet av 2005. Det skulle også være økonomisk likebehandling av og samordnet opptak til kommunale og ikke-kommunale barnehager. I tillegg skulle det innføres en maksimalpris på barnehageplass (Alvestad, 2009).

2.2 Det kompetente versus det sårbare barnet

Det er mange forskjellige syn på barn, barndom og barnets plass i barnehagen. Dette kan igjen få konsekvenser for hvordan hvordan vi legger rammer og premisser for pedagogikken i barnehagen. Til tross for teoretisk forankring og faglig kunnskap blir vi utfordret og opplyst gjennom saker og debatter i media, og det kan være krevende å stille seg kritisk og reflektert

til alle trender og meninger. I teoridelen og i drøftingen min kommer jeg tilbake til dette temaet, da det tilkjenner en implisitt holdning.

2.3 Ettåringer med rett til barnehageplass

Innføringen av lovfestet rett til barnehageplass under opplæringspliktig alder skjedde 1. januar 2009. I første omgang gjaldt dette for barn født innen utgangen av august. Hensikten var å gi barn gode oppvekstvilkår, bidra til å utjevne sosiale forskjeller, forebygge mobbing og diskriminering og å styrke Norge som kunnskapsnasjon. Retten er hjemlet i Barnehageloven § 12a (Norge, 2005).

Høsten 2016 kom det en endring i eksisterende lov som sier at alle barn som fyller ett år i september og oktober, også skal ha rett til barnehageplass fra den måneden de fyller ett år. Tidligere har loven sagt at det er barn som fyller ett år før utgangen av august som får barnehageplass, noe som har ført til at mange barn har måttet vente i opptil 11 måneder før de fikk plass. Kommunene og barnehagene kan velge å tilby plass allerede i august for de barna som er født i september eller oktober. Av hensyn til barna og foreldrene kan foreldrene selv velge om barnet skal starte i august, eller den måneden barnet fyller ett år. Foreldrene er kun pliktige til å betale foreldrebetaling fra den måneden barnet begynner i barnehagen. Dette får igjen konsekvenser for barnehagene, som på sin side ikke får betaling i de månedene barnehageplassen står på vent til de som skal begynne senere. Når forslaget var på høring var det mange instanser som kom med merknader til de økonomiske og administrative konsekvensene. En del instanser kom med forslag til alternative muligheter å gjennomføre opptaket på, da de anser at dette kun løser problemene for foreldre med barn født i september og oktober. De mener at retten til barnehageplass bør gjelde alle barn som er fylt ett år, uavhengig av hvilken måned i året de er født (Regjeringen, 2016b).

Hvilke konsekvenser dette vil gi på sikt vil tiden vise. Det kan føre til en økning av antall barn som starter i barnehagen ved 10 måneders alder. Det kommer klart frem av forslaget at dette er noe som har kommet til som et resultat av at det skaper problemer for foreldrene å ikke få barnehageplass.

2.4 Tre dager til disposisjon

Arbeidstakere har ingen lovfestet rett til fri når barna begynner i barnehagen. Arbeidsmiljøloven har regler om arbeidstakers rett til fri fra arbeidet i ulike situasjoner, men den sier imidlertid ingenting om barnehagestart (Arbeidsmiljøloven, 2005). Ved barnehagestart er det likevel mange norske arbeidstakere som får fri med eller uten lønn. Enten fordi det er regulert i tariffavtaler, eller fordi den enkelte virksomheten har regler som åpner for dette. Denne praksisen har fungert i mange år og de fleste får fri fra arbeid for å være med på oppstart i barnehagen i tre dager. Hvordan antallet dager opprinnelig har utsprunget – som et utspill for behov fra barnehagen, foreldrene eller fra arbeidsgiver, er det ikke godt å si noe om. Men dersom man tar for seg litteratur rettet mot foreldre og ser hvordan en generell oppstart i barnehagen er satt opp så skisseres to timer første dag, fire til fem timer annen dag og på tredje dag er forelderen til stede en halv time på starten av dagen, enkelte ganger lenger, for så å hente barnet senere på dagen (Andersen & Eide, 2011, s. 27-28).

2.5 Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver

Rammeplanen legger retningslinjene for barnehagens verdigrunnlag, oppgaver og innhold og legger føringer som barnehagene skal følge. I rammeplanen som kom i 1996 står det et avsnitt om trygghet, tilhørighet og tilvenning og presiserer at det bør legges en plan for tilvenningsperioden. Her utdypes det at planen bør inneholde forberedelser som forhåndskontakten med barn og familie, arbeidet med barnegruppa og ansvarsfordelingen mellom de voksne i oppstartsperioden. Videre står det at de barna som er igjen på avdelingen bør få være med på forberedelsene som gjøres på avdeling før nye barn skal begynne, og få små ansvarsoppgaver overfor de nye barna. Den foreslår å følge de samme rutinene hver dag og at regler, krav og forventninger tones ned. Videre vektlegges det å gjøre overgangen myk ved å gradvis skille barnet fra foreldrene og at barna skal oppleve at fraskillelsen fører til gjensyn. Det står også at barna trenger individuell voksenkontakt og at barnet bør få en primærkontakt som har fokus på at barnet ikke skal oppleve overgangen fra hjemmet til barnehagen som et brudd, men som en utviding som gir rom for mer kontakt og nye opplevelser (Barne- og familiedepartementet, 1996, s. 46).

Det må presiseres at Rammeplanen fra 1996 var langt fyldigere enn den som kom i 2006. I tillegg ønsker jeg å presisere at det i 1996 ikke gikk så mange ettåringer i norske barnehager, som teksten jo også viser til, da det oppfordrer til en type fadderordning for de nye, som øyensynlig er ment for noe eldre barn. Allikevel må det bemerkes at Rammeplanen fra 2006 og 2011 ikke viderefører noe om tilvenning. Ved søk på «tilvenning», «innkjøring» og «oppstart» i R 11 vises ingen treff. Ved søk på «små» - blir småbarnsalderen nevnt ved noen anledninger, men dette er et lite spesifikt ord. Ved søk på «yngste» kommer to setninger opp på to forskjellige steder:

De yngste barna formidler sine synspunkter ved kroppsholdninger, mimikk og andre følelsesmessige uttrykk. ... Hos de yngste barna har humoren først og fremst en kroppslig basis og utvikles vesentlig gjennom samhandling barna imellom.

Nylig har utkast til ny Rammeplan for barnehager kommet. I denne aktualiseres temaet mitt da den hevder å være bedre tilpasset også de yngste barnas behov. I høringsutkastet til ny Rammeplan utdypes oppstartsvilkårene i barnehagen hvor det skal legges til rette for at barnet kan få en trygg og god start gjennom et samarbeid mellom barnehage og foreldre. Videre står det at barnehagen skal tilpasse rutiner og organisere tid og rom for at barnet skal få tid til å bli kjent, skape relasjoner og knytte seg både til personalet og andre barn. Det pålegges også barnehagen å sørge for tett oppfølging av barnet i den første tiden slik at barnet opplever tilhørighet og trygghet til å leke utforske og lære (Regjeringen, 2016a).

I tillegg står det spesifisert i det nye utkastet at også de yngste barna har rett til å gi uttrykk for sine synspunkter på egne vilkår og at barnehagen må observere og følge opp nettopp de yngste barnas ulike uttrykk og behov.

2.6 Medvirkning

Å ha en respekt for barn og å se barnet som et subjekt er verdier som har fått innpass i det norske samfunnet. Norge ratifiserte FNs barnekonvensjon i 1991 og med dette forpliktet vi oss blant annet til å sørge for at barn skulle få danne seg synspunkter og uttrykke disse i alle forhold som berører dem (FNs barnekonvensjon art. 12 nr. 1, (FN-Sambandet, 2016).) I 2005, da barnehageloven ble revidert, kom § 3 om barns rett til medvirkning inn som en ny paragraf (Norge, 2005). Dette pålegget gjenspeiles også i Rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2011), og i Grunnloven §104. Rammeplanen hevder at

medvirkning forutsetter en god kommunikasjon mellom barn, personalet i barnehagen og foreldrene. Det skal vises hensyn til barnets alder og modenhet, og for de yngste barnas del vil dette fremkomme ved en kombinasjon av omsorg og pedagogikk. De yngste barna hevder sine meninger ved kroppslige uttrykk, mimikk og gester og de voksne får oppgaven med å tolke, støtte og fange opp signaler og støtte oppunder ved å imøtekomme barnas følelser, intensjoner og tanker.

Barna skal få erfare at de er noen, at de har betydning og at deres signaler og intensjoner blir tatt på alvor. Dette gir barna en følelse av å finne egne svar og å gjøre verden til sin egen (Sandvik & Norge, 2006, s. 20).

3 Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

I teorikapittelet ønsker jeg grundig å presentere og kommentere den faglitteratur og forskning som jeg anser som relevant for studien.

Jeg har delt teoridelen inn i småbarnsteori med fokus på tilknytning, toddlerkultur, barnesyn og systemteori. Teorien jeg har utdypet setter lys på de temaene jeg anser som vesentlig for oppstarten i barnehagen for ettåringene.

Småbarnsteori er i seg et relativt nytt begrep i norsk sammenheng. I boken om barnehagelærernes fagpolitiske historie i Norge, beskriver forfatterne hvordan småbarnsteorien lenge var et tema som fikk lite fokus, og som det ble utført lite forskning innen (Greve, Jansen, & Solheim, 2014, s. 94). I 1994 ble den første boken som handlet konkret om de yngste barna i barnehagen publisert, skrevet av Ninni Sandvik, og den neste ble gitt ut to år senere i 1996, av Gunvor Løkken. I de senere årene har forskning om de yngste barna eskalert. Norges forskningsråd har blant annet finansiert større forskningsprosjekter med fokus på de ynste barna. Høgskolene har også vært et viktig bidrag i riktig retning, med fordypning i småbarnspedagogikk som fordypning og videreutdanning (Greve et al., 2014, s. 95) I delen om systemteori har jeg utdypet Bronfenbrenners økologiske systemteori.

Enkelte teoretikere får stor plass i oppgaven min, som Bowlby og Bronfenbrenner, da disse skriver om temaer som blir grunnleggende. Andre blir også markante, som Smith og Drugli, da de har utdypet blant annet Bowlbys tenkning og tilknytningsteorien.

3.1 SMÅBARNSTEORI

3.1.1 Utviklingspsykologi

Jeg vil innlede teoridelen ved å utdype begrepet utviklingspsykologi. Utviklingspsykologien ligger som et av lagene som preger forståelsen rundt småbarnsteori, selv om flere tar avstand fra deler av utviklingspsykologien. Utviklingspsykologien sikter mot å forstå barns psykologiske utvikling i et biologisk, sosialt og kulturelt perspektiv og å knytte endringer i atferd og egenskaper til alder, stadier og faser. Fokus for utviklingspsykologien er måter barn forandrer seg på gjennom oppveksten, hvor begrepet utvikling referer til de forandringene hos barn som gjør at de fremtrer som eldre, større eller mer modne gjennom oppveksten

(Gulbrandsen, 2006, s. 16). Et av de primære spørsmålene i utviklingspsykologien er synet på barn og hvordan barn og barndom forstås.

Fra naturens side er et barn en biologisk organisme med bestemte kjennetegn som to armer og to ben, med et sanseapparat som hører lyder i et visst desibelområde, dårlig utviklet mørkesyn og en hjerne som forandres gjennom livsløpet, blant annet basert på hva den brukes til. Disse biologiske forutsetningene preger menneskers liv på avgjørende måter. I tillegg til dette har hvert enkelt menneske sin egen genetiske kode som skaper et bestemt organisk utgangspunkt for livet. Gjennom fostertid og oppvekst vokser, deles og differensieres cellene i kroppen. Disse prosessene foregår i et miljø allerede i fosterlivet, hvor fosteret påvirkes av næringstilførsel, hormoner, lyder og bevegelser. Når babyen blir født møter den verden med sin genetiske kode og de egenskapene som har trådt frem under det utviklingsmiljøet den har hatt. Og utviklingen fortsetter i sitt forløp i et fysisk, sosialt og kulturelt miljø, som åpner noen porter, og stenger andre former for vekst (Gulbrandsen, 2006, s. 16). Biologisk og psykologisk forskning har vist at barn ikke modnes atskilt fra det miljøet der de lever sine liv, men også at barna selv påvirker og spiller en rolle i utformingen av oppvekstmiljøet sitt. I utviklingspsykologien utforskes de forandringene barn gjennomlever i oppveksten i henhold til en form for transaksjonsmodell. Dette må utdypes. En transaksjon betyr utveksling der minimum to parter både gir og tar. En transaksjonsmodell forutsetter dermed at barnet og dets samspillspartnere gjensidig påvirker hverandre og forandrer hverandre over tid (Gulbrandsen, 2006, s. 16).

Sigmund Freud (1856-1939) og Erik H. Erikson (1902-1994) og deres psykodynamiske teori har hatt betydning for forståelsen av barn og barndom i barnehagen. Deres teori var spesielt opptatt av hvilke konsekvenser opplevelser og psykiske konflikter tidlig i livet kunne ha for senere atferd, tenkning og følelsesliv (Greve et al., 2014, s. 38). Erikson var også opptatt av hvilken rolle den sosiale konteksten spiller sammen med det psykiske grunnlaget. Jean Piaget (1896-1980) har også hatt en teori om den kognitive utviklingen som ble ansett som en allmenngyldig stadieteori og som har hatt stor innflytelse i norske barnehager. John Bowlbys teori om tilknytning faller også inn under utviklingspsykologien, denne utdyper jeg under.

3.1.2 Tilknytningsteori

Tilknytningsteorien er en teori om det psykologiske båndet mellom barnet og den primære omsorgspersonen. Den beskriver hvordan tilknytningen former indre arbeidsmodeller i barnets bevissthet som lagres som mønstre i hjernens hukommelsesnettverk og strukturerer barnets fremtidige møter med omverdenen. Tilknytningserfaringene får dermed betydning gjennom hele livsløpet (Hart & Schwartz, 2009, s. 9-10).

Selve tilknytningsteorien er et forsøk på å forklare både tilknytningsatferd, og hvordan det dukker opp og forsvinner igjen, og også den ekte tilknytningen som barn og andre individer får til spesielle andre (Bowlby, 2005, s. 32).

John Bowlby om tilknytning

John Bowlby (1907-1990) regnes som en av de viktigste teoretikerne som har skrevet om tilknytning. I sin bok *Secure Base* innleder han med å si at han legger vekt på et etologisk perspektiv på tilknytning, hvilket betyr at han hevder at barnets atferd må forstås ut fra de evolusjonsmessige forutsetninger menneskeheten har. Han skriver at det ligger i barnets natur å knytte seg til sin mor, noe som tradisjonelt har blitt kalt avhengighet, og at det har vært nyttig å anse det som et resultat av karakteristiske og delvis forprogrammerte atferdsmønstre som under normale omgivelser utvikles i de tidlige månedene av livet og som har til hensikt å holde barnet i nærheten av morsfiguren. I slutten av første leveår aktiveres atferden når spesielle omstendigheter tiltrer og deaktiveres når omstendighetene avtar. Bowlby eksemplifiserer dette med at barnets tilknytningsatferd aktiveres ved smerte, trøtthet, frykt og det at morsfiguren er eller virker utilgjengelig. Forholdene som får atferden til å opphøre varierer i takt med graden av intensitet av opphisselsen. Ved lav intensitet kan det være nok å se eller høre moren, og spesielt effektivt er et signal fra henne som vedkjenner barnets tilstedeværelse. For å senke en høy intensitet kan barnet ha behov for å ta på moren eller å klynge seg til henne. Ved høyest intensitet, når barnet er engstelig eller svært stresset, vil kun lengre omfavelse fra moren nytte. Den biologiske funksjonen for denne atferden er postulert til å være beskyttelse, da spesielt beskyttelse fra rovdyr (Bowlby, 2005, s. 3-4).

Ved å tilkjennegi tilknytning som et atferdsmønster iboende i mennesket som en teori hevder Bowlby at man anerkjenner et viktig faktum mange foreldre og klinikere har vært klar over lenge (Bowlby, 2005, s. 30). Det er bevist at nær alle barn foretrekker en person, vanligvis sin

morsfigur, som det henvender seg til når det blir stresset, men at det i hennes fravær vil ta til takke med en annen, men aller helst da en som barnet kjenner godt. I disse situasjonene viser barn et klart hierarki på hvem de foretrekker. I ekstreme situasjoner vil barnet også kunne henvende seg til en vennlig fremmed voksen. Men selv om tilknytningsatferd vil kunne utspille seg under forskjellige omstendigheter overfor flere mennesker, vil en ekte tilknytning, eller tilknytningsbånd være begrenset til noen veldig få (Bowlby, 2005, s. 32).

Tilknytningsbånd

Et tilknytningsbånd kan forklares som en følelsesmessig tilknytning som forteller om den tiltrekning som et individ har i forhold til et annet menneske som det oppfatter som sterkere og mer erfarent. Det eksisterer dermed ikke likeverdig mellom to mennesker. Det er vanlig at barn har et tilknytningsbånd til sine foreldre, men det er ikke normalt at foreldrene er knyttet til barna. Mary Ainsworth som også forsket på tilknytning og som samarbeidet med Bowlby nevner fem kjennetegn for hengivenhetsbånd, samt et sjetten som gjelder kun for tilknytningsbåndet (Smith, 2002, s. 26):

1. Et hengivenhetsbånd må være vedvarende, ikke bare av kort varighet.
2. Et hengivenhetsbånd er dannet i forhold til en bestemt person som ikke kan skiftes ut med en annen.
3. Relasjonen må være emosjonelt betydningsfull.
4. Individet må ønske å ha kontakt med personen, Hvor mye kontakt og på hvilken måte, er avhengig av alderen.
5. Individet føler emosjonell uro når kontakt ønskes, men blir forhindret i å finne sted.
6. Det sjetten kjennetegnet er et tilleggskriterium som bare er aktuelt for tilknytningsbåndet. Det handler om at individet søker trygghet og trøst relasjonen med den andre personen. Dette kriteriet innebærer at foreldre har et hengivenhetsbånd til barna, men at barna er tilknyttet foreldrene.

Det er ikke nødvendigvis slik at det er et tilknytningsbånd selv om barnet viser tilknytningsatferd, da en del av denne atferden inngår i flere atferdssystemer. Dersom barnet trekker mot en voksen kan det også være sosialisering eller eksploreringsatferd. Barnet kan søke trøst hos en fremmed, dersom moren kommer bort fra det og dette kan falle inn under

tilknytningsatferd, men det er ikke noe tilknytningsbånd. Barnet kan også leke i nærheten av foreldrene uten at dette er tilknytningsatferd, selv om barnet har en sterk tilknytning til dem. Dette kan tvert imot være et trygt barn med god tilknytning til sine foreldre, som utforsker sine omgivelser og føler seg trygg og harmonisk.

Tilknytningsbånd kan variere i kvalitet. Dette sier noe om hvor sentralt en person står i en annens liv og hvilken grad av gjennomtrenging det har. Når barna er små er det mer prekært å søke beskyttelse og trygghet, fordi de er mer sårbare. Etter hvert som de blir eldre etablerer de hengivenhetsbånd til andre mennesker og forholdet til foreldrene gjennomtrenger færre aspekter ved barnets liv (Smith, 2002, s. 27).

Emosjoner

Bowlby var også opptatt av emosjonenes betydning for tilknytning og hevdet at de fleste emosjoner er faser i individets intuitive bedømmelse av egen tilstand og trang til å handle, eller av rekkefølgen av situasjoner som det befinner seg i. Dette er egentlig vurderingsprosesser, men oppleves som følte opplevelser i de fleste tilfeller. Prosessene fungerer som en registrering av individets egne tilstander, ønsker og omstendigheter omkring handlingene og er ledsaget av bestemte ansiktsuttrykk og kroppsbevegelser og vil gi verdifulle holdepunkter for omsorgspersonene. Det er nettopp i forbindelse med dannelsen, vedlikeholdet og forstyrrelsen av tilknytningsrelasjoner som mange av de mest intense emosjonene som barna opplever oppstår (Smith, 2002, s. 24).

Flere tilknytningsforhold

I løpet av det første leveåret vil barnet få flere tilknytningsforhold. Noen av de viktigste faktorene som avgjør hvem som blir tilknytningspersoner er reaksjon på barnets gråt og et ønske om å delta i sosiale samhandlinger med barnet. I familien er dette normalt foreldre, eldre søsken og besteforeldre, men også mennesker utenfor familien kan bli tilknytningspersoner. Smith viser til Howes og medarbeidere (2000) som har fremsatt 3 kriterier for å identifisere disse. For det første må denne personen gi fysisk og emosjonell omsorg, for det andre må den sørge for kontinuitet og konsistens i barnets liv og for det tredje må den ha en emosjonell investering i barnet (Smith, 2002, s. 28). Til tross for at barnet kan knytte seg til mer enn en person, er det begrensninger for hvor mange tilknytningsforhold det har kapasitet til å ha.

Barn oppretter sannsynligvis et hierarki av spesielle omsorgspersoner på cirka to til tre i det første leveåret. Det vil alltid bestå av en hovedtilknytningsperson når det gjelder trøst og trygghet, som oftest vil dette være morsfiguren og ifølge Smith kaller Bowlby dette for monotropi (Smith, 2002, s. 28). Det hevdes å være en biologisk årsak til at barnet har utviklet denne tendensen og det er at det vil være raskere å søke etter en spesiell når man utsettes for fare enn å lete etter en tilgjengelig av flere. Videre er det sannsynlig at det dannes et spesielt forhold mellom barn og hovedtilknytningsperson og dette vil være gunstig for barnet. Avgjørende faktorer for tilknytningshierarkiet er hvor mye tid personen bruker på omsorg for barnet, kvaliteten på omsorgen og hvor mye emosjonell investering den voksne foretar. Til slutt vil omsorgspersonens gjentatte tilstedeværelse over tid være avgjørende (Smith, 2002, s. 29).

Små barn har til alle tider og i alle kulturer hatt en rekkefølge at reaksjoner hvis de ble atskilt fra omsorgspersonene. Først vil barnet protestere kraftig med høy gråt, hyling og raserianfall samtidig som de søker etter omsorgspersonene. Biologisk sett var dette en effektiv strategi, da det som oftest medførte gjenforening. Små barn som ble etterlatt alene var et lett bytte for rovdyr. Dersom barnets protest ikke ga resultat ville barnet etter en stund gå inn i en ny fase preget av fortvilelse. Gråten stilner og den motoriske aktiviteten avtar, og dette trekket hindret barnet i å tiltrekke seg oppmerksomhet fra rovdyr. Dersom barnet etter denne fasen enda ikke hadde blitt gjenforent med omsorgspersonene ville det entre en ny fase som kjennetegnes ved frakopling. Her vil barnet gradvis vende tilbake til normal aktivitet, og atferden er preget av at de er uavhengige og stoler mye på seg selv. Evolusjonsmessig sett var de ikke i stand til å ta vare på seg selv, men var nå klare til å danne nye følelsesmessige bånd til andre voksne som måtte være tilgjengelige som omsorgspersoner (Smith, 2002, s. 20).

Trygg base

Et sentralt begrep innenfor tilknytningsteorien er trygg eller sikker base, og representeres av omsorgspersonen som over tid har stått til disposisjon og kun har trådt inn når det er helt nødvendig (Hart & Schwartz, 2009). Basen fungerer som et springbrett ut til eksploreringsatferd, eller utforskning, og nødhavn inn til fysisk og emosjonell støtte (Smith, 2002). Omsorgspersonen har med dette en dobbel funksjon, og hjelper barnet til en balanse mellom trygghet og utforskning. Bowlby erstattet begrepene uavhengighet og avhengighet

med selvtillit og tillit, som to størrelser som utvikles samtidig hos det trygt tilknyttede barnet, hvor trygg tilknytning gir høy selvtillit (Hart & Schwartz, 2009).

Trygg/utrygg tilknytning

Mary Ainsworth identifiserte to ulike hovedkategorier av tilknyttingsmønstre hos ettåringer, og kalte disse trygg og utrygg tilknytning. Hun baserte dette på sine observasjoner av barnets atferd i fremmedsituasjonen og så de individuelle forskjellene i barna (Smith, 2002, s. 63). En trygg tilknytning kjennetegnes ved at barnet stoler på at omsorgspersonen er tilgjengelig og responsiv i forhold til barnets signaler og kommunikasjon. Videre vil et barn med en trygg tilknytning forvente at omsorgspersonen fortsetter å være en tilgjengelig person, selv om hun i øyeblikket ikke er til stede. I motsatt fall vil en utrygg tilknytning vise at barnet blir urolig og engstelig i forbindelse med kortvarige, dagligdagse atskillelser og dette beror på barnets samspillserfaringer. Når barnet opplever at tilknytningspersonen ikke er responsiv på barnets signaler, eller barnet ikke har grunn til å tro at hun er tilgjengelig når hun er ute av syne, vil barnet utvikle en utrygg tilknytning (Smith, 2002, s. 63).

Indre arbeidsmodeller

Relasjonelle arbeidsmodeller utvikles gjennom samspill med tilknytningspersonene. Disse kalles indre arbeidsmodeller eller mentale representasjoner om seg selv, etter hvert som disse etableres vil de være mønstre for hvordan barnet fungerer i relasjoner til andre mennesker. Barnet etablerer disse mønstrene i ung alder, ifølge Smith starter tilknytningsatferden allerede ved 7 måneders alder (Smith, 2002, s. 40), og barnet vil da erfare hvordan det blir møtt når det viser tilknytningsatferd. Når barnet blir skremt, usikker eller lei seg får det forventninger til hvordan omsorgspersonene møter det og forvente at det blir møtt med samme respons også av andre. Barn som har foreldre som raskt kommer til unnsetning når barnet viser tilknytningsatferd, vil få en indikasjon på sin egen verdi og et svar på sin kommunikasjon. Disse barna vil være trygge i sin utforskning av omverdenen, fordi de har en visshet om at de blir tatt på alvor når de har behov for hjelp (Drugli, 2014, s. 24-25).

3.1.2.1 Overganger

Barn blir mer urolig av overgangssituasjoner enn oss voksne, fordi nervesystemet deres ikke er ferdig utviklet (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2013, s. 100) Donald W. Winnicott beskriver hvordan barn benytter objekter som en ledsager i overganger. Jeg vil utdype dette videre. Han studerte hvordan barn sutter på fingeren sin og samtidig kjæler med en sutteklut og hevder at barnet via denne handlingen blir kjent med noe utenfor seg selv (Hart & Schwartz, 2009, s. 39). Suttekluten gir en fornemmelse av noe utenfor, mens tommelen i munnen hører til barnet. Overgangsobjekter bidrar på denne måten til å bygge en bro mellom barnets indre og ytre verden. Winnicott hevder at overgangsobjektet får en sentral betydning når barnet skilles fra omsorgspersonen fordi han mener at barnet blir i stand til å beherske omsorgspersonens fravær og forestille seg denne, da overgangsobjektet fyller det tomrommet som oppstår når omsorgspersonen ikke er tilgjengelig (Hart & Schwartz, 2009, s. 42). Overgangsobjektet eller overgangsphenomenet er viktigst for barnet når det er for seg selv, fordi det representerer trøst og beroligelse (Abrahamsen, 1997, s. 106).

Abrahamsen henviser til McDonald som hevder at vuggeviser også kan fungere som en form for overgangsphenomen som kan hjelpe barn i atskillelse fra omsorgspersonen. Lydene som høres forsterker og gir næring til de indre bildene av omsorgspersonene (Abrahamsen, 1997, s. 106).

3.1.2.2 Objektrelasjonsteori

Objektrelasjonsteori forteller om hvordan tidlige følelsesmessige relasjoner utvikles og etableres på det indre plan. Gerd Abrahamsen (1997, s. 59) forklarer dette i sin bok med at man tenker seg at de ytre relasjoner omsettes til indre bilder knyttet til både positive og negative følelser. Objektrelasjonsteori kommer fra psykoanalytisk teori og innen dette feltet betyr objekt en person utenom en selv som en har et følelsesmessig og behovsmessig forhold til. Objektet kan betegne både en indre representasjon, altså et minne, eller en fantasi og en reell person. I objektrelasjonsteorien legges det vekt på den følelsesmessige kvaliteten i barnets tidlige relasjoner som utgangspunkt for personlighetsutviklingen. Abrahamsen trekker frem viktigheten av kvaliteten på de relasjoner som tilbys barnet i barnehagen hvor små barn tilbringer mye tid, da barn-omsorgspersonforholdet anses som avgjørende for den psykiske utvikling. Det tidlige samspillet med de nære omsorgspersoner er med på å danne vår

personlighet, ved at opplevelsene internaliseres og utgjør våre indre psykiske strukturer (Abrahamsen, 1997, s. 60-61). Med dette forstår jeg at barnehagepersonalet er med på forme barnets forståelse av samspill og relasjoner, og at dette vil påvirke barnets selvforståelse og fremtidig håndtering av møter med andre mennesker og hvordan knytte bånd til disse. Relasjoner til andre barn gir barnet noe relasjonen til voksne ikke kan gi. Ved å trygge de yngste barna emosjonelt gjennom gode relasjoner til personalet, vil en også bidra til at de har et godt fundament når de skal utvikle gode relasjoner til andre barn (Drugli, 2014).

3.1.2.3 Primærkontaktmodellen

I 1990-årene ble primærkontaktmodellen innført i mange norske barnehager med den hensikt å sikre nære relasjoner mellom barn og personale. Det var blant andre Lene Lind fra Danmark som var med på å utvikle ideen om at barn bør ha en primærkontakt i barnehagen, skriver Drugli. Hensikten var å legge til rette for at det kunne utvikles tilknytningsrelasjoner mellom personale og barn og metoden var forankret i tilknytningsteorien. Primærkontakten har ansvaret for noen av barna på avdelingen og går bevisst inn for å etablere en relasjon til disse når de begynner i barnehagen (Drugli, 2014, s. 113).

I en studie av trygg tilknytning med primærkontaktmodellen utført i Singapore, så de nærmere på før- og etter-effekten av å innføre en primærkontaktmodell i to forskjellige barnehager. Årsaken var at barnehagelærere så at for å kunne utvikle seg optimalt, var det vesentlig at barna følte trivsel. Trivsel ble i denne sammenhengen definert som å ha det bra fysisk og psykisk, samt å være fornøyd, tilfreds og å fungere sosialt. Og måten de så om barna opplevde trivsel var å se på barnets interaksjon med omgivelsene. De hevder også at trivsel kan kobles til barns behov for å ha et godt forhold til foreldre, andre familiemedlemmer og barnehagepersonell. De viser også til ytterligere studier som hevder at disse forholdene har en grunnleggende og varig effekt på barnets utvikling (Ebbeck, Phoon, Tan-Chong, Tan, & Goh, 2015, s. 233) (Min oversettelse). Studiet baserer seg på primærkontaktmodellen definert som (min oversettelse)

en praksis hvor omsorgsgiveren er «i» et spesielt forhold med en liten gruppe spebarn (tre til fire) hvor gjensidig tillit og respekt for hverandre utvikler seg over tid.

Omsorgspersonen forstår og kjenner barnas tegn, behov og preferanser og ved et

felleskap begynner de å kjenne og stole på omsorgspersonen. Denne spesielle koblingen lar barna signalisere deres og fysiske og følelsesmessige behov.

(Ebbeck et al., 2015, s. 234)

Videre la de vekt på at primærkontakten var kontaktperson mellom barnehage og hjem. Gruppen var ikke isolert, men befant seg i en større gruppe med jevnaldrende barn, under 3 år. De benyttet også det de kaller en lag-tilnærming. Det vil si at to omsorgspersoner var sammen, med sine to grupper. De hadde fokus og var førsteinstans for «sine» barn, men dersom vedkommende var utilgjengelig kom den andre til unnsetning. Det bør også nevnes at barna kunne være nede i to måneders alder.

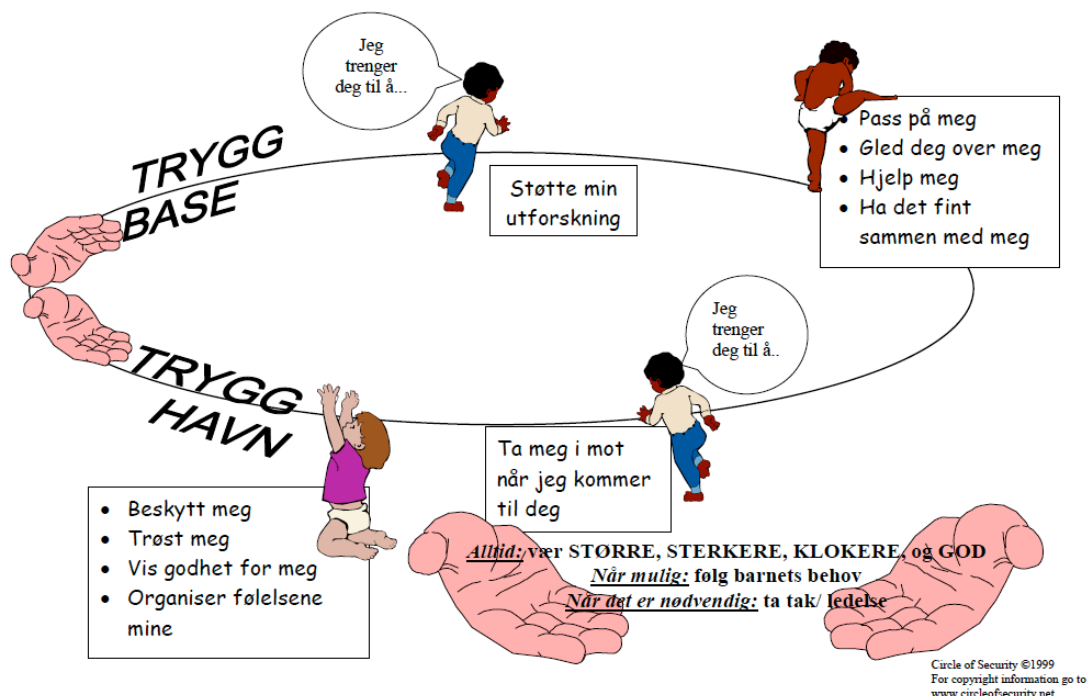
Resultatet av studiet viser at den første undersøkelsen, som skulle gjøres før noen endring fant sted, var at det var mye gråt og at det var lite aktiviteter som ga noe læring, og nesten utelukkende trøsting, stell og matning. De begrunner dette med at det ikke var noen tilknytning mellom barn og omsorgsgivere. I en periode på fem måneder arbeidet de med personalet i de to barnehagene de forsket i. De kom frem til at det var tre hovedfaktorer som var med på å endre praksis til det bedre. Det ene var praksisen i barnehagen, det neste var omsorgsgiverens forhold til barnet og familien, og til sist var det omsorgsgiverens omgang med barnet gjennom stellerutiner og aktiviteter. De fant ut at de to sistnevnte var avgjørende faktorer for å skape en trygg tilknytning mellom barna og omsorgspersonene.

Primærkontaktmodellen viste seg effektiv når det var to til tre barn per omsorgsperson og dette viste seg ved at de observerte og dokumenterte barnets trivsel. De var på denne måten «i stand til å konsentrere seg om og forstå barna bedre og å oppdatere foreldrene på barnets utvikling og tilknytning bedre.» (Min oversettelse)

Etter fem måneder så de på etter-effekten og dette viste at primærkontaktmodellen var vellykket i begge barnehagene. Det var en sterkere tilknytning mellom barn og omsorgsgivere og dette tilrettela for en bedre måte å jobbe med barna i positive og støttende omgivelser. Omsorgsgiverne fikk mer tid til å leke med barna og brukte mindre tid på å trøste. Trivselen hadde økt og det var mindre klamring og gråt og mer tilfredshet og kontakt mellom både barna og de ansatte, men også mellom barna (Ebbeck et al., 2015, s. 237).

3.1.2.4 Trygghetssirkelen – fokus på barnets behov

Circle of Security (COS) er utviklet av tre forskere fra USA, Cooper, Hoffmann og Powell, og handler om hvordan tilknytning og utforskning henger sammen. Det er et illustrert program som skal vise hvordan barn trenger å ha en trygg base å gå ut ifra, for å undersøke og forske og en trygg havn å returnere til og lade opp (Brandtzæg et al., 2013, s. 16). Som følgende illustrasjon viser, så ser vi at den nederste delen av sirkelen inneholder barnets avhengighet og beskyttelsesbehov, altså tilknytningsbehovet. Den nederste hånden skal således representere den sikre havnen i form av en nær og trygg voksen som barnet kan få hjelp, trøst og nærhet av når tilknytningsbehovet melder seg. Dette behovet handler som oftest om helt grunnleggende og naturlig behov for nærhet og bekreftelse, et behov for følelsesmessig påfyll. Den øverste delen av sirkelen handler om å utforske verden rundt seg og finne ut av omgivelsene og menneskene der. Den øverste hånden representerer hvordan den voksne skal være tilgjengelig og som en trygg base for utforskningen, en støtte som er der og passer på (Brandtzæg et al., 2013, s. 19).



Figur 2. Trygghetssirkelen

Boken jeg refererer fra heter «Se barnet innenfra» (Brandtzæg et al., 2013) og handler om hvordan man kan jobbe med tilknytning i barnehagen. Den tar for seg Trygghetssirkelen og forklarer hvordan den fungerer. Forfatterne bruker en metafor for tilknytningen og siterer en amerikansk barnepsykiater, Daniel J. Siegel:

Barnets hjerne er en lampe, tilknytning er at kontakten settes i.

(Brandtzæg et al., 2013, s. 19)

De hevder således at når barnet opplever at det blir sett av den voksne som forstår det og gleder seg over det, vil dette gjøre at barnet føler seg tilfreds og fornøyd. For å gå tilbake til metaforen betyr dette at kontakten settes i og lampen tennes. I denne tilstanden kan barnet utforske og erobre verden.

Når barnet skal starte i barnehagen trekkes kontakten ut ved levering om morgenen, og settes inn igjen da den primære tilknytningspersonen kommer og henter på ettermiddagen. Derfor er det viktig at en sekundær tilknytningsperson i barnehagen kan sette i kontakten mens mamma og pappa er på jobb, slik at ikke barnet ikke blir utilpass og stresset gjennom dagen og ikke har tryggheten til å delta i leken. I boken hevdes det at barnets lampe ikke kan lyse uten en kobling til en voksen i barnehagen. Barnet må ha en visshet om at nærhet og trøst er tilgjengelig for å få mot til å utforske omgivelsene.

Trygghetssirkelen gir enkle og lettfattelige illustrasjoner både billedlig og språklig og gjør stoffet enkelt å forstå for personer utenfor fagfeltet.

3.1.2.5 Sensitive voksne

Ansatte som jobber med de minste barna i barnehagen må være ekstra sensitive i forhold til barnas signaler og fange opp disse. De yngste barna har ikke noe verbalt språk når de begynner i barnehagen og er avhengig av at de voksne samspillspartene gjør sitt ytterste for å forstå det og gir det fokus. De ansatte må lære seg de kroppslige signalene barnet viser og forsøke å inngå i en non-verbal dialog med barnet (Drugli, 2014, s. 90). De yngste barna er fremdeles i ferd med å danne sine indre arbeidsmodeller og det er viktig at de voksne gir barnet en rask og tilpasset reaksjon på signalene det gir. Positiv bekreftelse fra betydningsfulle voksne gir barnet et positivt selvbilde. De voksne må også vise barnet omsorg, varme og kjærlighet. Den voksne må bruke sitt eget kroppsspråk til å bekrefte barnet gjennom mimikk, bevegelser, stemmeleie, samt gode

fysiske berøringer og varme blikk (Drugli, 2014, s. 92). Drugli hevder videre at å strukturere barnets oppmerksomhet gjennom benevning er relasjonsfremmende for barnet og at det vil hjelpe det til å forstå hva som skjer og hva som skal skje. Dette egner seg også godt i ulike overgangssituasjoner, når man avslutter en aktivitet og skal over i en ny.

3.1.3 Behov for tid

May Britt Drugli hevder at det er viktig at foreldre og personalet ikke undervurderer barnets påkjenning ved å begynne i barnehage. Perioden kan preges av savn av foreldrene, separasjonsangst, nye rutiner og å venne seg til nye omgivelser. Barnet vil som regel trenge mye støtte både i barnehagen og hjemme (Drugli, 2014). En studie viser at mange små barn bruker så lenge som fire til fem måneder på å venne seg til barnehagen (Datler, Ereky-Stevens, Hover-Reisner, & Malmberg, 2012). Drugli viser også til sitt eget studie hvor halvparten av barna strevde med tilvenningen (Drugli & Undheim, 2012). Hun hevder at små barn kan bli overveldet av vanskelige følelser ved separasjon fra foreldrene og at noen barn ikke greier å regulere seg selv. Dersom foreldrene er trygge vil de kunne hjelpe og støtte barnets regulering, mens engstelige foreldre må igjen støttes av de ansatte i barnehagen. Drugli hevder at stressnivået hos barna er normalt når foreldrene er i barnehagen og at det er best for barnet å bli kjent i barnehagen når det er rolig. Tilvenningen kan med dette ta tid, hevder hun (Drugli & Undheim, 2012). Hun hevder at en fleksibel tilvenning, med foreldre tilstede lenger i barnehagen, vil føre til lavere stressnivå for barna.

I utredningen som kom i 2012, *Til barnas beste*, hevdes det at det er vesentlig at små barn rekker å knytte seg til den eller de som skal passe det i foreldrenes sted før foreldrene slutter å være sammen med det i barnehagen (NOU 2012:1, 2012). Videre står det at tilvenningsperioden vil være svært sentral for barnas opplevelse av trygghet i barnehagen, og at god tid på barnehagetilvenning vil være en beskyttelse mot utrygg tilknytning. Det er viktig at personalet tar seg god tid når et barn begynner i barnehagen, til å snakke med foreldrene både om barnets behov fra foreldrene og personalet og hva foreldrene tenker om bringe- og hentesituasjonen. I tillegg bør de i fellesskap finne en atskillelsseremoni som fungerer (NOU 2012:1, 2012). En atskillelsseremoni kan for eksempel være at mamma eller pappa forteller barnet at det skal gå, gir barnet en klem, for så å gå og vinke i vinduet. Dersom dette gjøres likt hver dag, blir det forutsigbart og tydelig for barnet. Dersom foreldereren kommer tilbake og

skal gi en beskjed til de ansatte kan dette virke svært forvirrende for barnet, og i ytterste konsekvens kan det tro at det er hentet.

Foreldrenes sensitivitet, og da spesielt mors ovenfor barnet, samt å bruke flere dager på tilvenning i barnehagen sammen med barnet virket positivt inn på barnets mulighet for tilknytning til de ansatte og den nye barnehagen, hevder Ahnert (Ahnert, Gunnar, Lamb, & Barthel, 2004, s. 647)

3.1.4 Toddlerkultur

Ordet toddler er en betegnelse fra engelsk som betyr «den som stabber og går» og har som begrep blitt implementert i det norske språket da det peker på et kroppslig særpreg hos barn under tre år, samtidig som det peker på hvordan toddleren sosialt går ut i verden (Haugen, Röthle, Løkken, & Abrahamsen, 2005, s. 9). Toddlerkulturen handler om hvordan samspill med og mellom barn i denne alderen er annerledes, fordi de benytter mest kroppslig kommunikasjon. I 1945 introduserte den franske filosofen Merlot Ponty kroppens filosofi som persepsjonens fenomenologi. Dette må forklares nærmere. Han hevdet at alle våre opplevelser i verden beror på kroppens persepsjon, det vil si hvordan vi med hele kroppen er oppmerksomme på vår tilstedeværelse i verden og på det vi gjør der og på det som skjer der, mens det skjer. Persepsjonen handler om at vi er både sansende, men også fortolkende tilstede i verden (Haugen et al., 2005, s. 24). Merlot Ponty bruker ord som at kroppen *modellerer og installerer* seg i verden. Med dette forstår jeg at kroppen er aktivt til stede i omgivelsene den befinner seg i, og at vi fra naturens side kommuniserer meningsfullt med kroppen. Kroppens aktive posisjonering og gestikulering uttrykker bestemte meninger og etter hvert vil erfaring med dette gjøre at vi forstår hverandre. Overføring av intensjoner til den andre og motsatt, gjør etterhvert persepsjon av andre mulig. Dette får konsekvenser for tanken rundt de aller yngste barnas væren og uttrykk, og ikke minst evne til og ønske om kommunikasjon. Dette fører til intersubjektivitet, eller samhandling, mellom små barn som med felles oppmerksomhet om et felles tredje, søker og interagerer med hverandre. I lys av en slik forståelse er det ikke vesentlig hvor langt barnet har kommet i sin utvikling på forskjellige områder, men heller hva som er barnas opplevelse i det gjør her og når og hva opplevelsens verdi og mening er for dem (Haugen et al., 2005, s. 28). Toddlerkulturen forstår

jeg i lys av dette, som den kroppslige samhandlingen og kommunikasjonen, samt måten de aller minste spontant og engasjert lever i nuet på.

3.1.5 Stress og barnehage

Små barn kan få forhøyet stressnivå av å være i barnehage hevder Drugli (2012). I de siste ti årene har det vært forsket på barns stressreaksjoner ved å være i barnehagen ved å måle nivået av stresshormonet cortisol. Cortisolnivået i kroppen skal normalt være høyest når vi står opp om morgenen og avta for så å være lavest på kvelden før vi legger oss. I disse undersøkelsene har det derimot blitt avdekket at en del barn har høyere cortisolnivå utover barnehagedagen, enn da de kom på morgenen. Dette tilsier at barna har forhøyet stress gjennom dagen og at det stiger, snarere enn å synke, viser en rekke studier (Ahnert et al., 2004; Drugli, 2014). Voksne som holder avstand til, eller ikke forstår barnet vil øke barnets stress og uttrykkighet, mens god tilknytnytning er stressreducerende (Brandtzæg et al., 2013, s. 21). Stressreaksjoner er ikke farlig i seg selv, da dette er kroppens måte å håndtere utfordrende situasjoner på og nødvendige for å tåle belastninger. Kronisk stress hos små barn har derimot vist seg å påvirke hjernens utvikling på en negativ måte og kan bidra til konsentrasjonsvansker og emosjonelle vansker (Brandtzæg et al., 2013, s. 22). De yngste barna har et større behov for at omsorgspersonen er psykologisk tilgjengelig og vil trenge hjelp fra omsorgspersonene for å nedregulere stresset. Denne stresshåndteringen gir barnet en relasjonserfaring som kan bidra til barnets selvforståelse i relasjon til andre (NOU 2012:1, 2012).

3.1.6 Barnesyn

Om barnet bør anses som et kompetent individ eller et sårbart behovsvesen er avgjørende for inngangen i min senere diskusjon. Agnes Agdenæs (2012) diskuterer i en artikkel hvilke syn hun mener er dominerende og hva det gjør med tanker rundt barn og barndom. Hun hevder at på den ene siden mener regjeringen at barnehagen bør benyttes av flest mulig og så tidlig som mulig, mens andre uttrykker bekymring for hvordan de yngste barna har det i barnehagen og kaller det et «kjempestort eksperiment» (Andenæs, 2012). Hun sier videre at barnet blir sett som en person som endrer seg med alderen, og som utvikler seg, men at

modellene som brukes for å forstå hvordan barn utvikler seg er basert på forskjellige, underliggende antakelser. Hun kaller begrepet utvikling for en tankemodell, snarere enn et entydig empirisk begrep. De to dominerende modellene som har sitt utspring i utviklingspsykologi kaller hun for barnet som *behovsvesen* og barnet som *forsker*. At barn utvikler seg gjennom å få tilfredsstilt sine behov, virker som en utbredt måte å tenke om barn. Barnet bør dermed få sine behov dekket for at ikke utviklingen skal stoppe opp, eller ta en uheldig vending. Andenæs stiler denne tankemåten tilbake til Freuds utviklingsforståelse, støttet opp av tilknytningsteorien med Bowlby og Ainsworth i spissen. Den andre modellene er at barn utvikler seg gjennom å utforske omgivelsene som en naturviter med en stadig mer kompleks og systematisk tilnærming i sin utforsking. Denne modellen stiler hun tilbake til Piagets utviklingsforståelse. Hun hevder deretter at behovsmodellen benyttes om de yngste barna og forskermodellen blir mer aktuell når barnehagebarna blir større (Andenæs, 2012, s. 2). Hun etterlyser imidlertid å se barnet i en kontekst og å ha et helhetlig syn på barnet, hvor man ser på barnets dagligliv og omsorgspersoner som viktige aktører for barnets utvikling. Samtidig skal vi vokte oss for å være for fremtidsrettet og kun ha fokus på hvor barnet skal, men også la barnet få være i nuet.

Selv introduserer hun en tredje modell, hvor hun ser på barnet som en *sosial deltaker* og som et meningsskapende individ som blir til gjennom sosial deltakelse i dagliglivet. Hun flytter med dette fokuset over fra å være rettet mot hva som skjer inne i mennesker til det som skjer i forholdet mellom mennesker innenfor kulturelt organiserte sammenhenger. Hun sier at det dreier seg om dynamiske prosesser og at vi ikke kan se på utvikling som en følge av forskjellige påvirkninger. Videre hevder hun at på et overordnet plan dreier utvikling seg om hva som gir økt sosial medvirkning og innflytelse der man lever. Etter hvert som barnet lærer å inngå i mer gjensidig samspill og tar gradvis mer ansvar for egne handlinger, vil deres fellesskap med andre bli mer omfattende og barnet ses som en medborger (Andenæs, 2012, s. 3).

Barnehagen blir i denne sammenhengen en svært viktig arena, fortsetter Andenæs. Foreldre organiserer en omsorgskjede for barna sine, hvor de kan inkludere andre, men har hovedansvaret selv. Barnehagen blir en del av omsorgskjeden til barnet, valgt av foreldrene, ut fra familiens behov og ønsker. Foreldrene manøvrerer seg gjennom dagene via rutiner. Noen rutiner er behovsdekkende og andre rutiner er hyggelige, som for eksempel å leke i badekaret før leggetid. Rutinene gjentas og beveger seg fremover ved at barnet stadig mestrer nye ting, som å spise selv og kle på seg. Dette er en del av det Andenæs kaller for

«hverdagslivets pedagogikk» og består av både foreldrenes og barnehagens praksis i den utviklingsstøtte de gir gjennom daglige rutiner (Andenæs, 2012, s. 5).

Barnehagen er en deltakelsesarena for små barn, skriver hun videre. Barnehagens ansatte er opptatt av å lage rutiner som involverer barna, å skape ro og å være aktivt til stede, samtidig som de ser det enkelte barnet. Videre er barnehagen en viktig møteplass. Andenæs trekker frem hvor viktig tilhørighet oppleves for mennesker i alle aldre og at barnehagen har blitt en arena for både barn og foreldre. I barnehagen møtes barna og kan bli kjent med andre kulturer og folkeslag. Foreldrene får en arena hvor de får tilgang til andre mennesker i samme situasjon, i tillegg til personalet. De kan føre foreldreskapsrelevante samtaler og diskutere hva praktisk påkledning er og legger rutiner. Dermed blir barnehagen en vannpost for barn og foreldre, hvor de får påfyll i samvær med andre (Andenæs, 2012, s. 9).

3.1.7 Foreldresamarbeid

Foreldresamarbeidet er pålagt gjennom Rammeplanens § 1.6 (Kunnskapsdepartementet, 2011) og gjennom Barnehagelovens § 1 Formål, 1. Led (Norge, 2005). Rammeplanen utdyper at det i loven er to begreper som er viktige i forhold til kontakten mellom barnehage og foreldre og disse er forståelse og samarbeid. Forståelse handler her om gjensidig respekt og anerkjennelse for hverandres ansvar og oppgaver i forhold til barnet. Samarbeid skal representeres gjennom en regelmessig kontakt som rommer informasjon og begrunnelser. Foreldre og barnehage skal sammen drøfte spørsmål knyttet til barnets trivsel og utvikling, i tillegg til barnehagens pedagogiske virksomhet. Videre står det at barnehagen har ansvaret for å gi foreldrene den nødvendige informasjon om og begrunnelse for barnehagens virksomhet og invitere foreldrene til medvirkning og være lydhør for foreldrenes forventninger og ønsker, både som gruppe og som enkeltpersoner. Det står også at barnehagen har en viktig oppgave som møtested for barn og småbarnsforeldre og som kulturformidler (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 20).

Betydningen av foreldresamarbeidet er dermed definert i de gjeldende regler for driften av barnehagen. Bø skriver at erfaring med å ha innflytelse i forholdet til de ansatte og drift av barnehagen vil fremme foreldrenes engasjement og med det tjene barnets utvikling (Bø, 2011, s. 46) Når nye foreldre står på trappene til barnehagen vil det være en assymetri i maktposisjon. For de ansatte i barnehagen er dette deres teritorie og foreldrene trer inn i

deres fagområde. Bø hevder i forhold til dette at det er et behov for en gjensidighet i forholdet mellom fagfolk og foreldrene. Begge parter bør føle at de har status og verdi og forholdet bør preges av en gjensidig respekt og hensyn (Bø, 2011, s. 109). I forhold til oppstartsperioden i barnehagen og praksisen jeg undersøker skriver Bø at når foreldre inviteres til å delta aktivt i arbeidet under besøk i barnehagen, kan de ansatte lære noe av å observere foreldrene i aktivitet med sine barn (Bø, 2011, s. 45). Det er med dette barnehagens oppgave å lage rammer og premisser for et godt samarbeid.

3.1.8 Foreldreaktiv tilvenning

Jeg kom først over begrepet da jeg leste om Jåttåmodellen. De hadde funnet en svensk masteroppgave da de gjorde sine teoretiske undersøkelser i forbindelse med utarbeidelse av modellen. Den svenske masteroppgaven omhandler foreldreaktiv tilvenning i et tilknytningsspektiv (Liefendahl, 2010). Formålet i masteroppgaven var å se på hvordan små barn reagerer på atskillelse fra foreldre etter en foreldreaktiv oppstart i barnehagen. Begrepet er oversatt fra svensk, som opprinnelig er *Föräldraaktiv inskolning på förskolan*, og innebærer at foreldrene er sammen med barnet fem til seks timer om dagen i tre dager og de tar seg av all omsorg for barnet. Videre er foreldrene aktivt med på alt som skjer og deltar i aktiviteter. Dette gjøres for å signalisere til barnet at barnehagen er et fint sted å være. I løpet av disse tre dagene skjer ingen separasjon fra foreldrene og tanken er at barna skal føle trygghet og venne seg til pedagogene og miljøet. Det er foreldrene som er tryggheten og det sentrale er at barnet øver seg på å være i barnehagen, snarere enn å bli forlatt der (Liefendahl, 2010). Metoden som benyttes er kvalitativ og består av semistrukturerte intervjuer av barnehagelærere og foreldre, samt observasjoner av fem barn på ett og to år. Hun baserer seg på tilknytningsteorien til Bowlby og Ainsworth og det hun kommer frem til er at selv etter en lengre periode i barnehagen etter en foreldreaktiv tilvenning over tre dager viser majoriteten av barna sterke separasjonsreaksjoner, og har et stort behov for pedagogens nærhet og oppmerksomhet (Liefendahl, 2010).

3.1.9 International Child Development Programme, ICDP

Dette var et ukjent program for meg før jeg begynte på oppgaven, men en av barnehagene nevner programmet flere ganger og benytter dette aktivt i foreldresamarbeidet for å veilede foreldrene. Programmet hevdes ifølge hjemmesidene å være et helsefremmende og forebyggende program som har som mål å styrke omsorg og oppvekst for barn gjennom å skolere deres omsorgsgivere. Programmet ble utviklet av Karsten Hundeide og professor Henning Rye ved Universitetet i Oslo. Videre hevdes det at nyere forskning viser at barnets samspill med sine nærmeste omsorgsgivere er avgjørende for barnets helhetlige utvikling, men her henvises det ikke til noen kilder. Programmet består av det de kaller «tre dialoger» og «åtte temaer for godt samspill».

De åtte temaene for godt samspill er:

1. Vis positive følelser – vis at du er glad i barnet ditt
2. Juster deg til barnet og følg dets initiativ
3. Snakk med barnet ditt om ting det er opptatt av
4. Gi ros og vis anerkjennelse for det barnet klarer å gjøre
5. Samle oppmerksomheten om felles opplevelser
6. Gi mening ved å beskrive opplevelser med følelser og entusiasme
7. Utdyp og gi forklaringer på felles opplevelser
8. Planlegg sammen og sett grenser på en positiv måte

De tre dialogene som det henvises til består av «Den følelsesmessige dialog» som inneholder punkt 1-4, «Den lærende dialog» som inneholder punkt 5-7 og til slutt «Den veiledende og regulerende dialog» som inneholder punkt 8. Disse punktene er tenkt som enkle hjelpemidler for å bevisstgjøre omsorgspersoner på betydningen av godt samspill med sitt barn. Jeg har kun tatt med overskriftene som utdypes ytterligere i programmet. Programmet benyttes av barnehager, skoler og brukes også av Bufdir som har ansvaret for kurs og opplæring i ICDP for ansatte i statlig og kommunal sektor i følge hjemmesidene til ICDP og Bufdir (ICDP Norge, 2013).

3.1.10 Kvalitetssikringsverktøy

I den ene barnehagen jeg har intervjuet (BHG 2) har de utviklet et eget kvalitetsikringsverktøy som de benytter i oppstarten. De anser perioden fra 01. august til 01 oktober for en «Bli-kjent-prosess» og benytter verktøyet for å sikre at alle nye barn får en trygg og god tilknytning til primærkontakten og at de barna som har vært der fra før får en myk og rolig start på et nytt barnehageår. Verktøyet er et spørreskjema som de har utarbeidet for oppstarten. Målet er todelt og det ene består i at alle barn er så trygge på den nye situasjonen at de trives i sin nye hverdag. Det andre er at alle foreldre har etablert et tillitsforhold til sin kontaktperson. De starter med å se på «Her-og nå-situasjonen» den 01. august. Her noteres ned alt om hvordan situasjonen er på dette tidspunktet. Det neste er å velge seg ut tiltak som skal gjøres og dette lister de ned i en kolonne ved siden av punktene i Her- og nå-situasjonen. Det neste som skjer er at de foretar en midtveisvurdering og ser etter tegn som kan si noe om hvordan situasjonen er på dette tidspunktet. De ser etter hvor langt de har kommet på veien mot måloppnåelse. Deretter setter de eventuelt inn nye tiltak, dersom det er behov. Den første oktober ser de etter tegn på full måloppnåelse. Er det etablert et tillitsforhold mellom foreldre og kontaktperson? Går avskjedene greit? Det er ganske konkrete og målbare punkter som er satt opp. Se vedlegg 3.

Barnehagen har også utviklet et skjema som de benytter i oppstartssamtalen. Her stilles det 44 spørsmål til foreldrene om hvordan de opplever sitt eget barn og om barnets atferd. Deretter stiller skjemaet spørsmål til barnehagen, hvor 49 spørsmål skal besvares. Til slutt oppsummeres foreldresamtalen i punkter hvor man skal belyse hva både foreldre og barnehage vurderer likt og ulikt, eventuelle tiltak og drøfting.

Barnehage 3 har lansert sin egen modell for oppstart som de også promoterer utad. De har laget et verktøy av de 7 punktene de vektlegger i oppstarten. Disse er:

1. Tidlig og god informasjon til foreldre
2. God tid på oppstart
3. Oppstart i gruppe
4. God struktur og organisering
5. Trygghetssirkelen som pedagogisk verktøy
6. Gode overganger og avslutninger
7. Evaluering

3.2 SYSTEMTEORI

Systemteori inndeles i pedagogikken i to hovedretninger, det økologiske perspektivet og det kommunikasjonsteoretiske perspektivet. I denne oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i det første perspektivet.

3.2.1 Økologisk systemteori

Først vil jeg utdype økologibegrepet, da dette opprinnelig er et biologisk begrep. I biologien brukes begrepet til å forstå hvordan alt i naturen virker på alt etter et slags selvreguleringsprinsipp, og hvordan balansen og vekselspillet mellom planter, dyr og miljø utspiller seg i et område, for eksempel i et tjern. Det som lever i vannet er tilpasset akkurat dette biotopet, med surhetsgraden i vannet, tilgjengelig mat, skjulesteder og mulighet til å formere seg. Systemet er selv bærende og fungerer. Dersom det kommer en brist i balansen, som for eksempel at et en bekk med utløp i tjernet blir forurenset, kan dette gi katastrofale følger for livet i tjernet, og ende i et økologisk sammenbrudd (Bø, 2000, s. 23).

Urie Bronfenbrenner introduserer oss til begrepet økologisk systemteori. Han hevder at økologien i menneskelig utvikling betyr den vitenskapelige studien av progressiv, likeverdig tilpasning mellom et aktivt voksende menneske og de vekslende egenskapene i de umiddelbare omgivelsene som dette individet lever i. Prosessen er påvirket av relasjoner mellom disse settingene og av de større sammenhenger hvor settingene innbefattes (Bronfenbrenner, 1979, s. 21) (Min oversettelse). Bronfenbrenner beskriver en modell hvor han setter mennesket i sentrum og at dette først blir omgitt av et mikrosystem. Dette *mikrosystemet* er et mønster av aktiviteter, roller og mellommenneskelige relasjoner som individet opplever i en gitt setting med spesielle fysiske og materielle egenskaper. Disse settingene er steder hvor mennesker kan omgås i et ansikt til ansikt-samspill, som hjemme, i barnehagen, på lekeplassen og lignende (Bronfenbrenner, 1979, s. 24). Ordet setting kan også tenkes som arena, og da som primærarena eller sosialiseringsarena. De viktigste byggeblokkene i hver arena utgjøres av *aktivitetene* som barnet observerer og/eller deltar i, de sosiale *relasjonene* til andre mennesker, inkludert følelses kvaliteter og roller som barnet går inn og ut av, samt de *rollene* som de eksponeres for (Bø, 2000, s. 160-161). For å

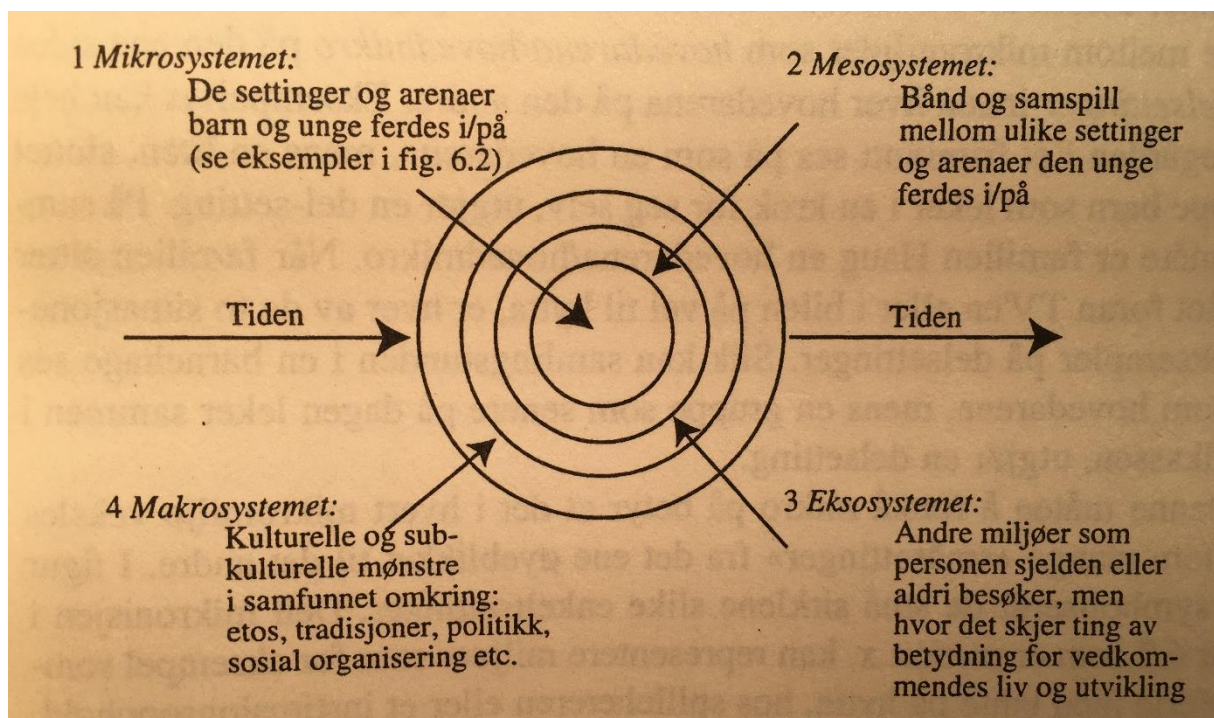
eksemplifisere roller som ettåringene i min oppgave har kan være søster, sønn, barnebarn, fetter, barnehagebarn og venn. Rollene de eksponeres for kan være i barnehagen hvor barnet opplever barnehagelæreren, men også de rollene som andre familiemedlemmer har, som mors yrke som politi eller fars rolle som trener av fotballaget til storebror. Alle de primære sosialiseringarenaene omsluttet av mikrosystemet, med familien som den viktigste. For de yngste barna kan barnehagen være en avgjørende sosialiseringarena, da mange oppholder seg der mye av sin våkne tid. Bronfenbrenner hevder at de hendelser i de nære omgivelsene som sterkest påvirker utviklingen, er aktiviteter som andre engasjerer seg i sammen med barnet. Videre at barnets utvikling fremmes gjennom kontakt med mennesker som innehar varierte roller, og ved at barnet etter hvert også utvikler sitt eget rolleperatoar. Her kommer familiens nettverk inn (Bø, 2000, s. 161).

Det neste laget i systemet består av *mesosystemet* som omfatter relasjonene mellom to eller flere settinger hvor individet er en aktiv deltaker. Dette handler om interaksjonene mellom hjem og barnehage, mellom barnets foreldre og andre foreldre i barnehagen, men også om formell og uformell kommunikasjon mellom parter i mikrosystemet (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Vi kan dermed oversette meso med forbindelseslinjer mellom de ulike mikromiljøene. Her inngår både alt fra skriftlig kommunikasjon mellom foreldre og barnehage til at mor prater med en fra barselgruppen. Det er positivt at barnet opplever en sammenheng mellom hjem og barnehage. Å skape sammenheng betyr her å la miljøene berøre hverandre, med mye kommunikasjon og fellesskapsfølelse. Bronfenbrenner hevder at mesonivået har en stor verdi som pedagogisk ressurs, det være seg når de ulike mikrosystemene trekker sammen og i samme retning og at personene i de ulike systemene kjenner og støtter hverandre (Bø, 2000, s. 164).

Det neste laget består av *eksosystemet* og omhandler et eller flere settinger som ikke inkluderer individet som en aktiv deltaker, men som vil påvirke settingen som det tilhører. Dette kan være skoleklassen til et eldre søsken, foreldrenes vennenettverk, men også hva som skjer i skolestyret (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Det handler også om hendelser eller beslutninger som fattes av betydning for personer som har med barnet å gjøre, eller for de arenaer som barnet opererer på. I min oppgave handler dette blant annet om de lover og regler som gjøres gjeldende for barnehagen, ny forskning og avgjørelser som tas i barnehagen (Bø, 2000, s. 165). Samtidig handler eksosystemet om kommunens økonomi og prioriteringer, som får følger for barnet i barnehagen, i form av tilskudd til barnehageplasser.

Det siste laget i Bronfenbrenners systemteori er *makrosystemet* (Bronfenbrenner, 1979, s. 26). Dette beskriver han som sammenhengene som finnes mellom de øvrige lagene (mikro-, meso-, ekso-) som finnes, eller kan finnes som subkultur, eller kultur som helhet, sammen med trossystemer, eller ideologier (Bronfenbrenner, 1979, s. 26). Det handler også om tradisjoner, verdier, ritualer, økonomiske forhold og klassesrukturer. Makrosystemet må sees som et altomsluttende lag som også forgrener seg inn i de andre lagene og binder det sammen og setter sitt preg på alt i våre omgivelser og vår samhandling. Dette gjenspeiles også i påvirkningen vi får fra media, sosiale medier, reklame og kjøpepress. Mikronivået kan filtrere noe etter eget valg, for eksempel kan en muslimsk familie «stenge av» for kristen påvirkning og legge sine føringer for barnehagen om fritak fra kristne tradisjoner.

Tiden påvirker også det økologiske systemet og det er et hovedpoeng for Bronfenbrenner at det er en dynamisk organisme hvor alle komponentene innad i hvert nivå og selve nivået virker på hverandre i gjensidige samhandlingsmønstre. De støtter hverandre, men kan også stå i spenning og motsetning mot hverandre. Det strømmer derfor begge veier, både fra innerst på mikronivå og utover, og omvendt (Bø, 2000, s. 166).



Figur 3. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bø, 2000, s. 159)

Bronfenbrenner legger vekt på at barnet bør oppleve ensartethet og sammenheng i sitt økologiske nærmiljø, men at det også gradvis bør eksponeres for kontrasterende miljøer. Han kaller dette for økologiske overganger og skjer for eksempel når barnet begynner i barnehagen. Dette endrer barnets rolle og posisjon og andres rolle i forhold til barnet. Han mener at vi bør se på barnets utvikling som en helhet, og har således en holistisk tankegang og tilnærming. Han stiller seg derfor kritisk til utviklingspsykologisk forskning som han mener tar for seg bruddstykker og ikke ser på helheten. Ved overganger mener han at man bør se på virkninger av økologiske overganger med et før- og etter-design, i stedet for bare selve overgangen (Bø, 2000, s. 177).

4 Metodologi og metode

I denne delen vil jeg ta for meg bakgrunnen for valg av metode og forskningstradisjon. Metodologi er læren om metodene som benyttes i vitenskapene. Den hører delvis til vitenskapsteorien og delvis til de enkelte vitenskapene og handler om de grunnleggende måtene å oppnå kunnskap på. For min del ble dette en hermeneutisk tilnærming som fremhever betydningen av å fortolke handlinger (Thagaard, 2013, s. 41). Dette kommer jeg tilbake til. Jeg har i min studie benyttet en kvalitativ forskningsmetode i form av intervju. Tidligere var det kvantitative metoder som ble ansett som sann forskning, og de kvalitative metodene har gradvis blitt mer akseptert og benyttet innenfor samfunnsvitenskapene. De kvalitative metodene har vært forbundet med en nær kontakt mellom forsker og de som studeres, og da enten via intervju eller deltakende observasjon (Thagaard, 2013, s. 11). Vesentlig for kvalitative tilnærminger er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, noe som gjør fortolkning viktig. Videre søker kvalitative metoder å gå i dybden, med fokus på betydning.

4.1 Vitenskapsteoretiske refleksjoner

En sann og velbegrunnet oppfatning av noe kan defineres som kunnskap. Forskning og vitenskap kan sies å være en systematisk produksjon av kunnskap og det som sikrer at forskningen gir det beste bilde på sannheten, avhenger av metoden som benyttes. Forskeren skal stille seg kritisk undersøkende til det hun ønsker å finne ut av og deretter velge en systematisk fremgangsmåte. Forskeren må forsøke å være nøyaktig, kritisk og lydhør og arbeide med en tanke om at andre kan etterprøve det hun kommer frem til (Nyeng, 2012, s. 9). Vitenskapelig kunnskap er gyldig når det har vært undersøkt og testet i prosesser som har vært åpne og som kan vurderes av andre. Samtidig kan ikke vitenskap forstås uavhengig av det fenomenet som studeres og det samfunnet som skal bruke resultatene. Det handler også her om en helhet, en kontekst og en sammenheng. Vitenskapsteori handler om de forskjellige innfallsvinklene til vitenskapen og hva som skiller forskning fra andre kilder til kunnskap. Det går også ut på hva som særpreger de ulike vitenskapene, og i hvor stor grad man beskriver en objektiv virkelighet. Prosessen frem mot kunnskapen og den sosiale organiseringen rundt det er like viktig som kunnskapen i seg selv (Nyeng, 2012, s. 10-11). Dette anser jeg som min inngang til vitenskapsteorien.

4.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Jeg vil plassere min forskning i en konstruktivistisk tradisjon. Denne tradisjonen tar utgangspunkt i at det ikke finnes objektiv kunnskap uavhengig av tenking. Virkeligheten blir ansett som sosialt og samfunnsmessig innebygd og eksisterende i sinnet (Grbich, 2013, s. 7) (min oversettelse). Denne virkeligheten er flytende og i forandring og kunnskap blir konstruert gjennom interaksjon mellom forskeren og den/de som blir studert. I konstruktivismen anses kunnskap som subjektiv, konstruert og basert på de oppfattede signalene og symbolene som blir tolket og gjenkjent av medlemmer av en kultur. Man går ut ifra flere virkeligheter, med forskjellige mennesker som opplever disse forskjellig. Forskningsfokuset er på utforskning av måten mennesker tolker og forstår sine opplevelser i de verdener de lever i, og hvordan sammenhenger mellom hendelser og situasjoner og plasseringen av disse innenfor større sosiale omgivelser har påvirkning på konstruerte forståelser (Grbich, 2013, s. 7).

Den kunnskapen forskere konstruerer og kommer frem til gjennom sin tolkning blir ansett som begrenset av forskerens subjektivitet, forforståelse, erfaring og intersubjektivitet eller rekonstruksjon av syn som forskeren har blitt preget av gjennom å lese tekst og samhandle med andre (Grbich, 2013, s. 7). Så selv med mine intensjoner om å være nøyaktig, kritisk og lydhør vil min forforståelse, erfaring og intersubjektivitet prege både de funn jeg gjør og konklusjonen min.

Et konstruktivistisk perspektiv på kvalitative metoder fremhever at forskningskunnskap er et resultat av relasjonen mellom forsker og de som blir studert, og at disse utformer kunnskapen i felleskap. Gyldigheten av forskningskunnskapen sees i lys av relasjonen mellom forsker og den/de som studeres, og begge parter har innflytelse på den prosessen som gir grunnlag for kunnskapsutvikling (Thagaard, 2013, s. 45). Konstruktivisme handler dermed i stor grad om forståelse og tolkning, og som forskningstype vil jeg støtte meg til hermeneutisk fenomenologi. Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer, er en del av (Thagaard, 2013, s. 41). Min analyse av empirien har en hermeneutisk tilnærming, og består i en løpende dialog mellom forsker, empiri og teori. Hermeneutikken fremhever betydningen av å tolke folks handlinger gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende (Thagaard, 2013, s. 41) Hermeneutikken foreskriver ikke en bestemt forskningspraksis som gir

retningslinjer for fortolkninger, men tillater for eksempel at intervjuet blir utvidet underveis, noe jeg selv opplevde i denne studien.

4.3 Forskerposisjon

Valget mellom kvalitativ og kvantitativ metode handlet for min del ikke om prinsipielle spørsmål, men snarere om å finne den strategien som var mest gunstig for å få besvart forskningsspørsmålet mitt. Jeg valgte en induktiv metode hvor jeg har utgangspunkt i problemstillingen for å komme frem til en teori om et fenomen. Ved en induktiv inngang har jeg ikke en hypotese i forkant (Nyeng, 2012, s. 59). Barnehagene ble stilt en rekke spørsmål i et Skype-intervju for å belyse begrunnelser og konsekvenser av praksis for oppstart for de yngste barna. Min tilnærming til forskerrollen var med et mål om å oppleves som interessert, aksepterende og forståelsesfull i forhold til deltakerne og deres synspunkter. Jeg opplevde at jeg hadde en god dialog med samtlige informanter, og at de var åpne og meddelende. I følge Thagaard kan forskerposisjon få konsekvens for hvordan informantene åpner eller lukker seg for forskeren (Thagaard, 2013, s. 88), og med henblikk på dette var min posisjon både med tanke på alder, kjønn og rolle i barnehagen gunstig. Det har vist seg at forskerens egenskaper og væremåte er avgjørende for kontakten som blir etablert i intervjusituasjonen og at dette kan føre til at informantene enten blir mer åpne eller mer lukket. Informantene har lettere for å åpne seg for forskere av samme kjønn og alder (Thagaard, 2013, s. 73). At jeg i tillegg jobber på småbarnsavdeling kan medføre at jeg blir oppfattet som «en av dem», hvilket gir meg en insider-posisjon (Thagaard, 2013, s. 88), og åpner for dialog.

Med en kvalitativ inngang i studien er det nødvendig å si litt om min forforståelse. Måten jeg går inn i tema på vil være preget av at jeg er barnehagelærer og arbeider i feltet. Jeg har gjort meg tanker om hva som er en god oppstart i barnehagen både fra erfaringen som barnehagelærer og mor. Det er både fordeler og ulemper ved å gjøre undersøkelser på eget felt. En fordel er det jeg nevnte over, at jeg kan få en åpen og god dialog med informantene. En ulempe kan være at jeg overser enkelte momenter fordi det er ting jeg tar for gitt, som kanskje en utenfor feltet ville legge merke til.

4.4 Valg av forskningsdesign- kvalitativ tilnærming

Min studie har en kvalitativ tilnærming. Tradisjonelt har kvalitative metoder blitt forbundet nettopp med forskning som innebærer nær kontakt mellom forsker og de som blir forsket på, som ved deltakende observasjon og intervju. I følge Flick (2015) gjøres datainnsamling mer åpent i kvalitativ forskning enn i kvantitativ forskning, og at forskningen sikter på et sammensatt bilde ved å rekonstruere innholdet underveis i studien. Spørsmålene er ikke nødvendigvis definert på forhånd og heller ikke svarene, og spørsmålene stilles åpne (Flick, 2015, s. 12). På denne måten forventes deltagerne i et intervju å svare spontant og med egne ord. Dette har jeg vektlagt i min intervjuguide.

Flick skriver videre at en fordel med kvalitativ forskning er at man går i dybden. Man får frem flere detaljer og eksakte analyser av noen få caser (Flick, 2015, s. 12).

Fordelen med en kvantitativ tilnærming ville vært muligheten til et større antall svar, og en bredere plattform å basere forskningen på. Samtidig så ser jeg at jeg heller mer mot et hermeneutisk perspektiv, snarere enn et positivistisk. Dette begrunner jeg i at jeg anser forskning og vitenskap som systematisk arbeid med fortolkninger som Nyeng beskriver hermeneutikken til å være (Nyeng, 2012, s. 45).

4.5 Intervju

I denne undersøkelsen har jeg benyttet kvalitativt forskningsintervju som metode. Intervju betyr en utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker sammen om et felles tema. Hensikten med intervjuet er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon, for eksempel et tema på arbeidsplassen, som i min undersøkelse. Det kvalitative intervjuet er svært formålstjenelig for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011, s. 15).

Intervjuene vil med fordel foregå ansikt til ansikt i samme rom, men i min undersøkelse har jeg benyttet Skype på grunn av avstand og tilgjengelighet. Å utføre intervjuer via Skype er nytt. Det kom til som et forslag fra min veileder. Derfor har jeg heller ingen spesifikk metodelitteratur å vise til i forhold til Skypeintervjuer, men jeg antar at det kommer til å bli mer brukt fremover i tid. Intervjuene jeg har foretatt har vært semi-strukturerte. Jeg ønsket å gjøre informantene forberedt, så jeg sendte intervjuguiden i forkant (Flick, 2015). Dette ble

imidlertid ikke gjennomført med den aller første av mine informanter. Med et semi-strukturert intervju vil man kunne få frem viktig informasjon, noe som muligens ikke kommer frem i et strukturert intervju, da formen er løsere i det semi-strukturerte. Og ved motsatsen, et helt åpent intervju, er man avhengig av at informanten er villig til å meddele seg og det er heller ikke sikkert at akkurat de tingene jeg ønsker å utforske kommer tydelig frem. Ved å benytte semi-strukturert intervju vil man være mer fokusert opp mot tema. I min undersøkelse er det viktig å få frem refleksjoner rundt enkelte temaer som har med oppstarten i barnehagen å gjøre.

Planen min var å ta lydopptak av intervjuet på mobiltelefon, samtidig som at jeg skulle gjøre opptak på Skype. Dette var imidlertid ikke mulig å få til. Løsningen jeg kom frem til var å ta videoopptak av dataskjermen med mobiltelefon. I tillegg noterte jeg enkelte ting, for å huske å spørre opp igjen om forhold som ikke kom klart frem når informanten pratet. Dette for å unngå å forstyrre tankerekken, og la de få snakke fritt og ferdig. Det var enkelte utfordringer ved denne metoden. For det første så ble samtalene brutt med ujevne mellomrom. Enkelte av informantene opplevde ikke dette, mens med andre skjedde dette flere ganger. Dette var svært forstyrrende og medførte en del uro i intervjuet. Enkelte ganger var informanten dypt inne i et tema, og det var ikke alltid like lett å spore tilbake til der hun var. Andre ganger var det vanskelig å koble linjen opp igjen. Allikevel var Skype en langt bedre løsning enn kun telefonsamtale. I det første intervjuet hadde vi problemer med å komme på Skype.

Informanten foreslo at vi bare kunne ta det på telefonen, men jeg er i ettertid svært glad for at vi fikk til å se hverandre på skjermen. Det har betydning for mimikk, gestikulering og en del non-verbalt språk som man ikke får via en telefon. Det aller beste hadde selvsagt vært å være i samme rom, på samme sted og til samme tid. Men Skype var et godt alternativ, all den tid dette ikke lot seg gjennomføre. I tillegg har jeg intervjuet mennesker fra flere kanter av landet og med forskjellige dialekter. Ved transkriberingen så hadde jeg stor nytte av å både lytte og lese på leppene hva informantene sier. Det var ikke alltid like godt å høre hva som ble sagt og ment, og da ble det oppklarende å kunne se informanten.

4.6 Utvalg og rekruttering

Jeg har intervjuet tre styrere og fire barnehagelærere fra tre forskjellige barnehager. Utvalget mitt består av syv kvinner. I utgangspunktet kontaktet jeg barnehagene og ba om å få lov til å foreta mine undersøkelser, men lot det være opp til styrerne å velge hvilke barnehagelærere jeg skulle intervju. Summen ble at alle var kvinner i alderen ti år pluss/minus 40 år som er nær min egen alder. Jeg fortalte hvem jeg var og at jeg selv jobber i barnehage på en småbarnsavdeling. Dette kan være med på å gi informantene en kollegial tilnærming til meg. Grunnen til at jeg ønsket å intervju barnehagelærere og styrere er fordi at jeg ønsket å finne ut av hvilke faglige refleksjoner de har gjort i forkant av endringen av praksis. Disse refleksjonene hadde jeg en forventning om at hadde grunnlag i den utdanningen som barnehagelærere/styrere har. Jeg valgte derfor ikke å intervju assistenter/fagarbeidere. I tillegg vil det være naturlig at det er styrere/barnehagelærere som tar avgjørelsen om å endre praksis for oppstart i barnehagen. Utvalget er basert på at de har hatt en praksis for oppstart tilnærmet lik Jåttåmodellen, i det minste med en lengre periode hvor foreldrene har vært tilstede. Utvalget ble dermed ikke randomisert, da det ikke er så mange barnehager som har denne formen for oppstart. Dette er ikke et krav i kvalitativ forskning. Men formålet med undersøkelsen er ikke å få frem tall og kvanta, men heller en livsverdenopplevelse som kvalitativ forskning gir.

4.7 Transkribering

Jeg valgte å transkribere alt selv ganske umiddelbart etter at intervjuene var gjennomført. Dette er med på å gi en bedre kjennskap til materialet, samtidig som at man allerede her begynner på analyseprosessen (Dalen, 2011, s. 55). I tillegg vil det være lettere å gjengi hva som har blitt sagt, dersom man nylig har gjennomført et intervju, og dermed har det friskt i minnet (Dalen, 2011, s. 58). Under transkriberingen valgte jeg å notere i parrantes dersom noen ler, gestikulerer eller foretar non-verbal kommunikasjon av betydning. Dette er med på å beskrive noe av stemningen og hendelser som kan påvirke empirien. Vi hadde flere brudd i nettverksforbindelse og dette kan stoppe en tankerekke, når en informant skal forklare eller fortelle.

4.8 Studiens kvalitet

I denne delen ser jeg på i hvilken grad resultatene fra studien min kan anses som troverdige. Jeg ser nedenfor på studiens reliabilitet og validitet.

4.8.1 Reliabilitet

Studiens reliabilitet handler i følge Nyeng om i hvilken grad studien svarer på forskningsspørsmålet (Nyeng, 2012, s. 105). For å få frem nøyaktigheten i min studie forsøker jeg å være transparent, tilkjennegi fremgangsmåter, min forståelse av begreper og hvordan jeg har tenkt. Nyeng hevder også at reliabilitet kan måles i konsistens i studien. Reliabilitet handler om at det skal være mulig å foreta samme studien til et annet tidspunkt, av en annen forsker og de som blir studert, og få de samme svarene (Nyeng, 2012, s. 107). Dette anser jeg som utfordrende med en kvalitativ studie og med min hermeneutiske inngang, hvor jeg mener kunnskap blir til mellom forsker og den som studeres. Jeg ser derfor bort fra kravet om konsistens for å oppnå reliabilitet i studien, da jeg ikke anser kravet som relevant i sosiale studier.

4.8.2 Validitet

Validitet i studier finnes i flere former. Den mest grunnleggende er allikevel begrepsvaliditet. Det handler om at man måler det man ønsker å måle og ikke noe annet (Nyeng, 2012, s. 109) Mitt studie vil være kvalitativt og med et lite utvalg. Dermed blir det vanskelig å skille ut hva som kan være feilkilder i undersøkelsen. For å øke validiteten forsøker jeg å dokumentere forskningens undersøkelsesopplegg, og validitetsvurderingen vil dermed bli et resultat av en systematisk drøfting (Nyeng, 2012, s. 111).

Samtidig har kvalitativ forskning et ambivalent forhold til validitet. Man ønsker å oppdage og forstå begreper, og ikke nødvendigvis går ut fra klart definerte begreper som kan operasjonaliseres (Nyeng, 2012, s. 114). I min studie er det også enkelte begreper som kan oppleves som «nye», for eksempel *utvidet oppstart*. Dette har jeg forsøkt å utdype på flere plan, for å fremstå som transparent. Samtidig er det i en intervjustudie vesentlig at det datamaterialet som skal danne grunnlag for tolkning og analyse er så utfyllende som mulig (Dalen, 2011, s. 97). I min intervjuguide har jeg stilt mange spørsmål, og jeg opplevde at

enkelte av informantene svarte på spørsmålene mine før vi rakk frem til dem. På denne måten opplevde jeg at jeg fikk utdypet mye av materiale, da vi gikk gjennom spørsmålene fra flere vinkler, informantene satt sine egne ord på virkeligheten og kom med utfyllende svar. Empirien min utgjorde totalt 97 sider og ble dermed ganske utfyllende.

4.9 Forskningsetikk

Oppstarten på prosjektet mitt ble litt forsinket. Jeg hadde først testet studien opp mot Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (heretter NSD) sine hjemmesider, hvor jeg sjekket om studiet måtte godkjennes. I første omgang fant jeg ut at dette ikke var nødvendig, men det var før jeg bestemte meg for å ta opp intervjuene via Skype og på lydbånd. Da jeg besluttet dette, stilte prosjektet mitt seg annerledes, og jeg måtte søke om å gjennomføre undersøkelsen. Etter noen uker fikk jeg en tillatelse av NSD og kunne starte på intervjuene.

Med utgangspunkt i *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* har jeg fulgt de krav og regler som gjelder. (Kalleberg, 2006). Jeg har informert intervjuobjektene på forhånd om omfang og konsekvenser av deres deltakelse. De har fått all informasjon som er nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet. Jeg har fått deltagerens informerte og frie samtykke, og informert dem om at de til enhver tid har rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem. I tillegg er de informert om at jeg har anonymisert empirien. Både navn og taleopptak blir slettet etter at masteroppgaven er vurdert.

Jeg har ingen kjennskap til noen av informantene på forhånd. Videre har jeg ingen politiske eller økonomiske interesser for å fremme de synspunkter som kommer frem i min undersøkelse.

5 Presentasjon av funn fra empirianalyse

I dette kapittelet presenterer jeg resultatene fra empirien. Jeg har utarbeidet kategorier ut fra forskningsspørsmålet mitt. Her etterlyses **begrunnelser** for endring av praksis for oppstart. I tillegg stiller jeg spørsmål om hvilke **konsekvenser** denne type oppstart har for barnet og for samarbeidet mellom barnehage og foreldre. I tillegg til disse to kategoriene har jeg laget underkategorier som viser til Bronfenbrenners systemteori. Jeg har her satt begrunnelsene og konsekvensene inn i de fire systemene, mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet. Under bearbeidingen av empirien definerte jeg materiellet og plukket ut de delene som er representativt for de synspunktene som besvarer forskningsspørsmålet mitt (Flick, 2015, s. 167).

Min analyse av empirien har en hermeneutisk tilnærming, og består i en løpende dialog mellom forsker, empiri og teori. I arbeidet med analysen startet jeg først med å lete etter begrunnelser i empirien. Jeg noterte alle disse ned fra hver enkelt informant. Deretter begynte jeg å se etter likheter og forskjeller. Jeg benyttet fargekoder og delte de inn i sammenfallende kategorier. Jeg lette så etter informasjon om konsekvenser både for barnet og for foreldresamarbeidet og fulgte samme prosedyre. Til slutt så jeg de i lys av Bronfenbrenners systemteori.

Jeg refererer til utvalget mitt gjennom analysen. Jeg har valgt å kalle de Barnehage 1, Barnehage 2 og Barnehage 3, heretter BHG 1, BHG 2 og BHG 3. Styrerne kaller jeg ST 1, ST 2 og ST 3 og barnehagelærerne BHGL 1, BHGL 2, BHGL 3 og BHGL 4. Alle arbeider i henhold til tallet de representerer, bortsett fra BHGL 4 som også tilhører BHG 3. I henhold til intervjuguiden har jeg stilt spørsmål som tar sikte på ettåringenes oppstart i barnehagen i august. På neste side har jeg laget en oversikt over hvilke tiltak de ulike barnehagene gjør for oppstarten.

Oversikt over hvilke tiltak som gjøres med tanke på en god oppstart for ettåringene i de tre barnehagene

BHG 1: Musikkbarnehage

Foreldremøte før sommeren
2 uker tilvenning, hvorav en uke er i barnehagen, den andre består i korte dager og muligens noe foreldrenærvær, foreldrene må være tilgjengelige
Bilde av primærkontakt og barnehage
Bruker tid hjemme på å snakke om oppstarten
Bygge bro mellom barnehage og hjem «Mitt hus»
Egen sang
Setter av god tid mellom oppstart av hvert barn
1 til 1, men deler inn i smågrupper
Evalueringsskjema
Oppstartssamtale
Foreldresamtale senere på høsten
Ikke avlede når foreldrene går, men snakke med barnet

BHG 2: Avdelingsbasert familiebarnehage

Foreldremøte før sommeren
Ikke mekanisk ramme på antall dager, men vurderer hvert individ og dets behov, progresjon i hvor lenge mor/far kan være borte
Langsamt tempo
Inntoning på hvert barn
Bilder av ansatte og barna i gruppen «Mitt hus»
Nøye planlagt gruppesammensetning
ICDP foreldreveiledning
Bli-kjent-periode (aug-okt)
Kvalitetssikringsskjema
1 barn inn i en gruppe med 3 andre, 1 voksen
Skjemaer i forbindelse med oppstart
Møter i kommunen
Oppstartssamtale
Foreldresamtale senere på høsten

BHG 3: Jåttåmodellen

Tidlig og god informasjon til foreldre
Foreldremøte før sommeren
1-2 uker tilvenning
Struktur, faste aktiviteter/dagsrytme, forutsigbarhet
COS (Trygghetssirkelen) for foreldrene
Fokus på overganger – levering/henting
Evaluering med eventuell endring etter hvert år
Foreldrene er aktive-deltar i forefallende arbeid, leker med barn, sorterer leker, hjelper til i hverdagen
Eventuelt hjemmebesøk
Oppstartssamtale
Foreldresamtale senere på høsten

Innledningsvis ønsker jeg å belyse variasjonen i bakgrunnen for praksis i oppstart i barnehagene som deltok i undersøkelsen. Med utgangspunkt i at utvalget mitt besto i tre forskjellige barnehager fra geografisk ulike steder, uten noen tilknytning til hverandre, var det spennende å se hvor ulikt praksisen for oppstart hadde endret, eller utviklet seg. I BHG 1 hadde de utviklet praksis for oppstart med initiativ fra fire av barnehagelærerne. De hadde fordypning i småbarnspedagogikk og anså det som vesentlig at praksisen i oppstartsperioden skulle samsvare med nyere forskning og teori. I BHG 2 refererte de til at det alltid hadde vært sånn (siden hun startet tidlig på 80-tallet) og at det var naturlig ut fra et utviklingspsykologisk perspektiv. I BHG 3 var det styrer og faglig leder som hadde utarbeidet en modell basert på nyere forskning og teori. Deretter endret de praksis for oppstart. Temainndelingen i dette kapittelet er utarbeidet fra intervjuguiden og funn i empirien.

5.1 BEGRUNNELSER

5.1.1 Forskning og teori

Samtlige barnehager oppga at det var teori og forskning som lå til grunn for praksis for oppstart, og mer spesifikt at May Britt Druglis bok *Liten i barnehagen* (Drugli, 2014) var en inspirasjon. Alle syv informantene, bortsett fra én barnehagelærer oppga henne ved navn. BHG 1 oppga utviklingspsykologi som begrunnelse, mens de øvrige oppga nyere forskning og teori. De to øvrige barnehagene baserte endringen på Gunvor Løkkens forskning om toddlerkultur og konkret på teoretikere som John Bowlby og Mary Ainsworth om tilknytning, samt Gerd Abrahamsen og boken *Det nødvendige samspillet* (Abrahamsen, 1997). De samme to barnehagene oppga i tillegg Trygghets sirkelen som teoretisk forankring. BHGL 1 støttet seg også til Donald Winnicotts teori om å bygge en bro mellom barnehage og hjem, via overgangsobjekter, tett samarbeid og ved å trekke elementer fra hjemmet inn i barnehagen og vice versa. Alle tre barnehagene snakket om nyere forskning på barn og stressnivå som en egen begrunnelse.

BHG 3 hadde også kommet over den svenske masteroppgaven *Foreldraaktiv innskolning på førskolan ur ett anknytningsteoretiskt perspektiv* (Liefendahl, 2010) som jeg presenterte i teoridelen. Den var en del av inspirasjonen til endringen av egen praksis for oppstart.

BHG 2 forklarte også at de benyttet ICDP (se teoridel) aktivt i foreldreveiledning, samt SMTP (se teoridel) gjennom hele tilvenningsprosessen.

5.1.2 Erfaring og behov for tid

Alle som var med på undersøkelsen oppga behov for mer tid som en begrunnelse for endring av oppstart. Alle oppga at tilknytning er en prosess som tar tid og ST 2 sa det på følgende måte:

De skal jo slippe taket i en hånd og ta tak i en annen hånd.

Når hun velger disse ordene ser man at det ligger en dypere forståelse bak begrepet tilknytning. Det handler om individer som skal få tillit til nye, fremmede individer og i setningen ligger det en erkjennelse av at dette kan ta tid.

BHGL 1 var opptatt av at relasjonsbygging tar tid. De opplever at foreldrene blir trygge fordi de har blitt godt kjent med rutiner, personalet og kulturen på avdelingen når det blir brukt godt tid.

BHGL 4 forklarte om bakgrunnen for endring av praksis:

...det var veldig mye grining, masse barnegråt og at det tok lang tid å slå seg til ro... frustrerte foreldre. Og så begynte de (styrer og fagleder) å kjenne på, hva er dette for noe? De tenkte at her bruker vi for kort tid på tilvenningen. Og det er jo ikke helt greit. For på tre dager, hvordan i alle dager skal ungene bli kjent med oss voksne? Og da tenker jeg at da er ikke kvaliteten god nok.. Så da var det noen som fant ut at dette må vi se på, for å se på kvaliteten til barnet og til tilvenningen. Og så begynte de å lese seg opp. Det var da det startet.

I alle barnehagene var de opptatt av at det tar tid å opparbeide en tilknytning til en ny voksenperson for barna. De benyttet foreldrene som en tolk for ettåringenes manglende vokale språk og foreldrene tydet barnas kroppsspråk. Det krever tid å

formidle dette fra foreldrene til personalet. Barnehagene var også opptatt av at foreldrenes trygghet i barnehagen var avgjørende for at barnet skulle bli trygt. ST 2 forklarte at i deres barnehage la de vekt på et lavt tempo for å unngå at barna skulle oppleve det som stressende.

BHGL 1 sier:

Det er viktig med relasjonen til barnet og... at vi har god tid... Vi har to uker der barnet har sin primærkontakt på topp av personalgruppa, så vi får veldig god kontakt med både foreldre og barn på den tida vi har tilvenning. Litt fordi vi har veldig tro på at dette med tilknytning tar tid altså, for de fleste tar det lang tid. Og det er en bonus til slutt at de er så trygge når vi er ferdig med de to ukene og foreldrene er trygge på at det går bra, for de har blitt så godt kjent med hvordan barnehagen fungerer, og at barna har blitt trygge når vi har så god tid på det.

Videre kan det være enkelte barn som trenger lenger tid enn disse utvidete modellene gir, og da tilrettelegger disse barnehagene for dette. BHGL 3 forteller:

Det er mange ganger jeg har hatt barn som har trengt mer enn en uke. Og da er vi i dialog med foreldrene og da er det viktig at vi i den oppstartssamtalen snakker litt rundt det, hvordan vi kan gjøre det beste for barnet. Kanskje vi må ha to uker, eller kortere dager i lengre periode eller...

5.1.3 Ettåringene inn i barnehagen

BHG 1 og BHG 2 kommenterte at det har vært en endring og at ettåringene har meldt sin ankomst i større grad. ST 1 utdypet følgende:

Det er politisk vedtatt at ettåringer skal være i barnehagen og de er kommet i mye større grad og vi er helt programforpliktet... det er ikke ettåringen som da skal tilpasse seg et gammelt system... sånn kan det ikke være... det må være vi som tilpasser oss ettåringene.

BHGL 1 sier videre at ettåringer trenger noe annet enn de litt eldre, og at de har behov for lenger tid i oppstartsperioden. BHGL 2 er opptatt av at vi må ha ettåringen i fokus og gjøre arbeidet med de minste enda bedre. Hun hevder videre at vi må se på hva som kjennetegner ettåringen, siden vi har så stor andel av ettåringene i barnehagene.

ST 2 sier at vi må ha en kvalitet i tilbudet til ettåringene. Hun hevder videre at de har oppnådd dette fordi det har blitt fokusert på og jobbet mye med. I BHG 2 jobber benyttes et eget skjema for oppstarten, som jeg har omtalt i teoridelen.

5.1.4 Foreldrenes rolle i oppstarten

Foreldrenes rolle i oppstarten blir kommentert på litt forskjellig måte fra de forskjellige informantene. BHGL 1 sier at foreldrene fungerer som tolk for ettåringene og at de forteller de ansatte om hva barna er vant med, både hvordan de mates, hva de spiser og hvordan de skal stelles. Den samme barnehagelæreren legger vekt på betydningen av at foreldrene blir trygge i barnehagen, slik at de kan vise barna at det er et trygt sted å være.

ST 2 hevder også at foreldrene fungerer som tolk og at det tar tid å formidle barnets signaler, kroppsspråk og behov.

ST 1 legger vekt på hva fellesskapet med andre foreldre gjør, og det at foreldrene får kjennskap til hverandres barn. Den samme styreren hevdet også at en del foreldre søker barnehageplass i deres barnehage nettopp på grunn av deres modell for oppstart.

Det samme nevner BHGL 3. Hun sier at ved denne form for utvidet oppstart er det en arena for foreldrene å bygge nettverk, bli kjent med hverandre og hverandres barn.

Noen bygger også vennskapsbånd, og hun ser dette som et pluss.

ST 2 sier at de gjennomfører foreldremøter i de gruppene barna er på tilvenning i. Dette for å bygge nettverk i disse gruppene, og fordi det er lettere for foreldrene å komme til orde og bli kjent med færre mennesker til stede.

Samtidig så forteller barnehagene at det er slitsomt i den perioden hvor foreldrene er til stede. Det er mange å forolde seg til. Men barnehagene i empirien opplever foreldrene som en ressurs og da blir det positivt at de er til stede. Ved tradisjonell praksis er foreldrene til stede noen timer over tre dager og BHGL 1 sier:

...jeg har fått veldig mye tilbakemeldinger fra andre barnehager når vi snakker om det (utvidet oppstart) så er det så mange som påpeker at det er jo så stressende å ha foreldrene der. Og ha de der så de sitter og ser på, og de synes det er ekkelt å ha samlingsstund kanskje, de synes at de på en måte er litt «i veien».

5.2 KONSEKVENSER FOR BARNET

Barnehagenes praksis kan få ulike konsekvenser for barna. I det følgende har jeg forsøkt å se på hvilke følger utvidet oppstart i barnehagen får for barna.

5.2.1 Tiltak

Det er mange likhetstrekk mellom metoder og tiltak i de tre barnehagene som gjøres for å gjøre oppstarten mer smidig for barna. Barnehagene oppmuntrer foreldrene til å forberede barna på at de skal begynne i barnehagen. Foreldrene gjøres oppmerksomme på viktigheten av å snakke med barnet om hva som skal skje.

BHGL 1 sier:

...bruke mye tid på å snakke om oppstarten før barnet begynner. Det er ikke så mange som tenker over at en ettåring skjønner så mye, men det gjør de jo. De skjønner mye mer enn de kan fortelle selv.

De får bilder av de ansatte som skal være deres primærkontakt. Disse bildene anbefaler barnehagene å henge opp i barnas høyde, slik at de får sett på de jevnlig. Foreldrene blir instruert i å navngi og snakke om primærkontakten gjennom sommeren, før barnas oppstart i august. På denne måten vil barnet kunne få en forestilling om hva som skal skje og venne seg til tanken. Det vil også kunne bli vant til ansiktet og navnet til primærkontakten, og allerede her kan starten på en tilvenning forekomme.

Alle barnehagene har fokus på at tilvenningen skal foregå i mindre grupper.

Barna kan få oppleve at foreldrene er til stede og tolker deres behov og kommunikasjon. Barnet kan også gjennom flere dager med foreldrene til stede oppleve at foreldrene danner en relasjon til de ansatte, andre foreldre og også de andre barna.

I BHG 1 oppmuntres foreldrene til å bruke en sang som en form for overgangsobjekt for barnet. Barnets sang synges i samlingsstund og eventuelt når barnet skal roes ned.

Dette hevder BHGL 1 har god effekt.

5.2.2 Skjerming

I intervjuene mine stilte jeg spørsmål om det var noe negativt ved at foreldrene var så lenge på avdelingen, med tanke på de øvrige barna. Barna som begynner i barnehagen på høsten har enten nettopp begynt eller kun gått i barnehagen kort tid. For ettåringene kan det være vanskelig å forholde seg til mange nye, og enkelte voksne kan virke skremmende. Videre har toddlerne lite vokalt språk og dette kan føre til at en del av kommunikasjonen blir fysisk. Det er heller ikke uvanlig at enkelte barn biter. Dette kan igjen bli en utfordring for både de barna som blir bitt og foreldre i barnegruppa. Det at barn biter er noe vi som jobber med de minste barna er klar over. Men for foreldre kan det bli et usikkerhetsmoment å etterlate barnet sitt på en avdeling hvor de vet at noen biter. Det at de får se hvem det er som biter vil være uheldig for det barnet som gjør dette, da det kan være stigmatiserende. Ved episoder hvor barn på avdelingen biter, forteller de ansatte aldri hvem som har bitt, til de andre foreldrene. Poenget mitt her er at foreldrene kan få med seg mer informasjon om de andre barna enn de kanskje bør. Ut fra empirien forsto jeg ikke at dette var noe barnehagene hadde vektlagt

ST 3 repliserte at det kunne bli mange voksne for noen barn, men ved at de deler seg opp og går i mindre grupper, opplever hun ikke at dette blir noe problem. ST 1 forklarte at de ikke hadde opplevd noe negativt ved at det er flere foreldre over lang tid. De satt seg godt inn i barnegruppene, tonet seg inn på hvert enkelt barn, og skjermet enkelte barn dersom det ble for mye.

Videre fortalte hun at de aldri har vært ute for at noen barn har bitt i akkurat denne perioden. Hun sier at det kanskje er noe de burde ha snakket med foreldrene om. Hun tenker først at foreldrene burde ha en form for taushetsplikt, men innser raskt at det ikke er noe som de kan pålegge. Hun reflekterer videre at man kan ta det opp som et punkt med foreldrene, snakke om kulturen i barnehagen og hvordan de ønsker å ha det.

5.2.3 Overganger

Barnehagene la alle vekt på å gjøre overgangen fra hjem til barnehage så smidig som mulig. De legger vekt på å knytte barnehage og hjem tettest mulig sammen og å bygge en bro mellom de to arenaene. BHGL 1 sier:

Og vi er veldig opptatt av å trekke veldig mye av hjemmet inn i barnehagen, det har masse å si for barnet sin trygghet. Vi lager «Mitt hus», de får med seg en papp hjem og setter inn bilder av de kjente og gode for barna, og så har vi og «Min sang». Vi spør foreldrene om hvilken sang barnet har vært mest glad i og det har kjemperespons på barnet, når vi synger barnets sang i samlingsstund, det er en god ting. Så det er en viderebygging av dette med overgangsobjekt, at de skal ha med seg en ting i barnehagen som de har vært trygg på hele tiden som liten hjemme. Og at det med å synge sangen deres og har vært en kjempegod ting å gjøre for de.

ST 3 forklarer at de er opptatt av gode overganger også i de daglige situasjonene med bringe og hentesituasjonen. Hun sier at når foreldrene går så er det viktig det at de vinker til barnet, og at de sier at nå skal mor gå og at de ikke drar ut overgangen for mye.

5.2.4 Mindre grupper

Alle tre barnehagene forteller at de deler barna inn i små grupper i tilvenningen. Dette medfører at barnet får anledning til å bli kjent med noen få av gangen og bli trygg på en mindre gruppe først. Barnehagene setter sammen grupper med barn som tilsynelatende kan passe sammen.

I BHG 1 er de fjorten barn med fire voksne som grunnbemanning. BHGL 1 forteller at i oppstartsperioden benytter de primærkontakter som har ansvaret for tilknytningen til enkeltbarn. Barna starter opp til ulike tidspunkter. Når barnegruppen nærmer seg full og tretten barn har begynt, setter styrer inn en viktart for at de skal kunne ha fokus også på det siste barnet som starter opp. På denne måten kan den ansatte bruke tiden på å bli kjent med det nye barnet og familien.

5.2.5 Langsiktig effekt

BHGL 3 forteller at hun opplever at ved denne type oppstart bruker man mye tid og krefter som ansatt. Samtidig sier hun at dette er god investering, fordi det gir så mye

tilbake. Hennes erfaring er at dette gir barna en grunnleggende trygghet som viser seg senere, for eksempel når barna blir syke eller reiser på ferie senere på høsten. Tidligere erfaringer fra tradisjonell praksis var at ved avbrudd fra barnehageopphold senere på høsten skapte utfordringer for barna. Hun forklarer:

Og jeg ser barn som for eksempel har vært vekk, hvis de har reist vekk et par uker, sånn uti oktober, eller uti barnehageåret, -så ser jeg at når de kommer tilbake igjen, så trenger de nesten ikke... for mange kunne gjerne være tilbake igjen til det vi var før. Og så her har jeg sett at de sier bare hadet, og så springer de inn på avdelingen. For da har de hatt en så god tilvenning.

BHGL 1 skisserer en tilsvarende forståelse. Hun sier:

...det har så mye å si for det lange løp for de å bli trygge fra start av. Og jeg ser så godt at vi har så trygge barn... ...når de er trygge så tar de bedre inn det som skjer i barnehagen. Så får du gitt mer av de gode opplevelsene...

5.3 KONSEKVENSER FOR FORELDRESAMARBEIDET

I denne delen vil jeg ta for meg både hvilke konsekvenser dette får for foreldrene. Først utdyper jeg hvilke konkrete konsekvenser det har, som igjen utgjør konsekvensene for foreldresamarbeidet.

Konsekvensene for foreldrene og foreldresamarbeidet kan fungere en indirekte konsekvens for barnet. For eksempel dersom foreldrene føler seg trygge/utrygge vil dette påvirke barnet. Eller dersom foreldrene bygger nettverk vil dette kunne berike barnet.

5.3.1 Kunnskap om, kjennskap til og relasjonsbygging

Barnehagene har en lik praksis i forhold til å ha et foreldremøte før sommeren for å informere foreldrene om oppstartsperioden. De vektlegger betydningen av å forberede foreldrene, som igjen oppmuntres til å forberede sine barn. BHGL 3 formulerer det slik:

Når de får tildelt barnehageplass får de mail om vår oppstartsmodell og trygghetssirkelen. Så de får forberedt seg i god tid på det. Vi har og foreldremøte for nye foreldre i begynnelsen av juni. ... Og så har vi besøksdag for alle de nye. Og vi har sett viktigheten av å spore opp alle som ikke kommer på foreldremøte eller besøksdagen, og ringer de opp, slik at vi er helt sikre på at de har fått den samme informasjonen.

Sammenfallende hevder ST 3 at de er tydelige ovenfor foreldrene, ved å gi tidlig informasjon om at de må sette av en ferieuke eller to til tilvenning. Hun sier at det er avgjørende at de får informasjonen tidlig, slik at de får til å sette av tiden.

Alle deltagerne i undersøkelsen hevdet at ved å legge vekt på tiden foreldrene blir i barnehagen sammen med barna, opplever de at foreldrene viser en større trygghet når de etter hvert lar barnet være alene i barnehagen. Foreldrene har vært til stede og sett hvordan dagen forløper, hvordan barna blir møtt og de har dannet en relasjon til de ansatte.

BHGL 1 trekker frem at det er mange detaljer barnehagen ikke tenker på å fortelle foreldrene om hva som skjer i løpet av en dag, men som de får være med å oppleve og erfare selv over en hel uke. Det gir et helt annet innblikk. Hun kommenterer som eksempel at foreldrene setter pris på når de får være med på samlingsstund. Hun forklarer videre at barn som er ett år trenger foreldrene sine til å fortelle oss hva de er vant med, hva og hvordan de spiser og hvordan de stelles. Dette påvirker hvordan de ansatte viderefører denne omsorgen.

Hun forteller at foreldrene får god tid til å snakke med de ansatte og bli kjent med dem når de er på avdelingen så lenge. I BHG 3 har de også begynt å undervise foreldrene i Trygghetssirkelen i løpet av den første uka de er i barnehagen, når barna sover. Dette er et tiltak for å la foreldrene få innsikt i tilknytningsteori, de har sett at foreldrene bruker dette og kjenner igjen situasjoner når de er på avdeling. De opplever at Trygghetssirkelen er godt illustrert og enkel å formidle til foreldrene.

5.3.2 Tolk og samarbeidspartner

Det er stor enighet blant deltagerne i undersøkelsen om at en av konsekvensene av denne type oppstart i barnehagen medfører at barnehagen blir godt kjent med barnet

gjennom foreldrene. Foreldrene blir tatt inn i barnehagen som en ressurs og samarbeidspartner som kjenner barnet best, samt er ansvarlig for å tolke barnets følelser, signaler og behov. ST 2 forklarer:

Altså det er jo gresk for oss. Selv om du kan si at selv så rutinerte som vi er og at det jo er litt lovmessighet på hvilke tegn barn bruker på å vise at de er trøtt og sånt, å gni seg i øynene og dra seg i håret, og hva det måtte være, men det er foreldrene som vet om det å dra seg i håret er frustrasjon eller trøtthet.

Hun sier videre at det for barnet kan oppleves som å bli frarøvet språket, dersom barnet kommer til barnehagen og de signalene de har gitt hjemme ikke blir forstått da det kommer i barnehagen. ST 2 fortsetter:

Du har blitt forstått perfekt, du har et helt brukbart språk for ditt behov og så kommer du i en fremmed setting og så forstår ikke den voksne hva du vil! Tenk å viktig den overgangen er da med at forelderer tolker og sier at du, jeg tror at det betyr sånn og sånn, tenk det samarbeidet, det finstilte samarbeidet, i den fasen der.

Videre sier ST 1 at

...vi må tørre at de ser oss i kortene.

Dette utdyper hun med at ved at foreldrene er til stede i barnehagen over så lang tid, slik at de får et helt annet innblikk i det som skjer og hvordan praksisen er. ST 3 forteller at hun har blitt møtt med argumentasjon fra andre barnehager, at ansatte kan oppleve at det er skremmende at foreldrene skal være så lenge i barnehagen. De føler at privatlivet blir invadert, men til dette repliserer hun med at «vi er jo ikke på privaten her». Hun sier også at hun ønsker at hennes ansatte skal opptre sånn at foreldrene kan være en flue på veggen.

5.3.3 Aktivitet

I begrepet aktivitet her legger jeg de handlingene og bidragene foreldrene foretar i barnehagen, i tillegg til å yte omsorg og stell for eget barn.

I de tre barnehagene jeg har undersøkt er det én av barnehagene, BHG 3, som uttrykker at de forventer at foreldrene bidrar i det daglige arbeidet. Først og fremst er de til stede for barna sine og virker som ladestasjon (trygghetssirkelen), men ST 3 forklarer at foreldrene også vasker bord og gjør forefallende arbeid som å reparere spill og lime bøker. De er også med og leker med barna og hjelper til i hverdagen. I de to øvrige barnehagene er det ikke hverken et krav eller en forventning om at foreldrene skal bidra. Men ved spørsmål om hvor aktive foreldrene er opplyser BHGL 1 at noen foreldre blir veldig aktive fordi de føler at de blir så godt kjent og gjerne vil bidra. Hun sier at de bare ser det som positivt, når de føler seg trygge på å være med.

BHGL 2 omtaler oppstartsperioden som en tilvenningsfase også for foreldrene. De bør oppleve en tilknytning til barnehagen. ST 1 sier at hun opplever at barnehagen får et godt samarbeid med foreldrene, og at de støtter mer opp om arrangementer. De tar mer ansvar. Hun merker mer medvirkning fra foreldrene.

BHGL 4 sier at med deres modell så kommer flere fedre på banen. Hun forklarer:

Sånn som i år så var det mange foreldre som delte på det. Det var mange fedre og som var der. Og det var en ny opplevelse. Jeg satt der med en tre-fire fedre. Og det var så kjekt!

5.3.4 Nettverk

Representanter fra alle barnehagene trekker frem at foreldrene danner nettverk, og opplever at dette kommer av at de er sammen over tid, og fordi de er delt inn i små grupper. ST 1 sier at de begynner å kjenne et felleskap med de som er i samme situasjon. ST 2 hevder at foreldrene knytter nettverk seg imellom, inviterer hjem til hverandre og at de blir kjent på fritiden. Hun vektlegger at relasjonsbygging er viktig, både internt i barnehagen, men også mellom foreldre. Hun presiserer at barnehagen hun styrer er stor, og at det da er ekstra viktig at de knytter bånd med de andre foreldrene på avdelingen.

BHGL 2 forteller at tidlig har det hun kaller et smågruppeforeldremøte, og opplever at de der får mye informasjon om hva foreldrene tenker og synes.

En annen konsekvens som trekkes frem, er at det har en positiv effekt at de andre barna blir trygge på hverandre sine foreldre i denne oppstarten og at de blir kjent, meddeler

BHGL 3. Hun hevder også at foreldrene samler seg på en avdeling, sitter og prater, drikker kaffe og poengterer at det at de er lengre til stede, gjør at de blir bedre kjent og danner nettverk. BHGL 4 sier det på denne måten:

Men det er noen av foreldrene som bygger vennskapsbånd. Som vi opplever har vennskapsbånd etterpå på en måte. At de oppretter venneforhold. Det er jo et pluss da.

Hun hevder videre at foreldrene blir veldig godt kjent med og opptatt av hverandres barn. Hun hører de spør hverandre om hverandres barn, at de benevner de med navn og hun vektlegger at det gir trygghet og at det gjør noe med de barna.

5.3.5 Foreldrenes deltakelse i utarbeiding av modell for oppstart

I min undersøkelse stilte jeg barnehagene spørsmål om foreldrene hadde vært med å utforme modellen for oppstarten. Dette svarte samtlige barnehager nei til. BHGL 2 kommenterte at de kanskje hadde vært med ved en indirekte påvirkning, men hun sier at det er først og fremst å se barnets behov som er deres anliggende. BHGL 3 sier at de justerer seg etter de tilbakemeldingene de får, men at det er personalet som har utarbeidet modellen. Jeg stilte spørsmål om de evaluerte oppstarten, alle tre barnehagene evaluerer starten og foreldrene blir forespurt om hvordan de har opplevd dette for seg og sitt barn. Alle tre barnehagene har en oppstartssamtale etter barnehagestart.

Evaluering av oppstart

Alle barnehagene i undersøkelsen refererer til svært gode tilbakemeldinger ved evaluering av oppstart. Alle barnehagene

5.4 Oppsummering av begrunnelser ut fra Bronfenbrenners økologiske systemteori

Den første begrunnelsen som analysen la til grunn, var at nyere forskning og teori tilsa at en praksis hvor oppstarten er utvidet, vil gagne de fleste ettåringene som begynner i

barnehagen. Denne teorien og forskningen blir konstruert i eksosystemet. Barnet er ikke tilstede der hvor forskningen finner sted, men det får en indirekte konsekvens for barnet, ved at praksis endres på bakgrunn av denne. Endringene, eller fortsettelsen av en praksis på bakgrunn av en teori, befinner seg i mesosystemet, i kommunikasjonen og kontakten mellom barnehage og hjem, og i mikrosystemet, der hvor barnet ferdes. Det er barnehagens styrere og pedagoger som tar avgjørelsene om endringene, og dette vil også være i eksosystemet.

Den neste begrunnelsen var behovet for tid. Tiden er i seg selv en viktig del av systemteorien, da den påvirker helheten til en kontinuerlig dynamikk. Det står aldri stille. Behovet for tid var begrunnet med at relasjonsbygging og tilknytning tar tid, i tillegg til å bli kjent og å overføre informasjon. Alle disse handlingene foregår på mikronivået.

Den neste begrunnelsen var det faktum at ettåringene har kommet inn i barnehagene i langt større volum enn tidligere. Disse har andre behov enn to- og treåringene. Endringer i samfunnet og i kultur foregår i makrosystemet. At de yngste barna skal gå i barnehage har vært en kulturell endring, i relativt nær fortid. Småbarnsforeldrene er yrkesaktive og returnerer til jobb i stor grad rett etter barselpermisjonen og barna skal i barnehage.

Foreldrerollen er en av de viktigste sosialiseringsfaktorene i et mikromiljø.

Foreldrerollen er hele tiden i endring, påvirket av tiden, og det er forskjell på å være foreldre til et spedbarn og til et barnehagebarn. Det er mange forventninger til foreldrerollen, den kan tolkes ulikt, alt utifra egne erfaringer og egne rollemodeller.

5.5 Oppsummering av konsekvenser ut fra Bronfenbrenners økologiske systemteori

Alle konsekvensene for barnet er utviklet i mesosystemet, men får et utslag på mikronivå. De tiltak som barnehagen har kommet frem til er nyttige for oppstarten i barnehagen, og de momentene som barnehagen ser som vesentlige, skjer alle i barnets

mikrosystem. Konsekvensene blir på lik linje med begrunnelsene til på meso og eksonivå.

Konsekvensene for foreldrene handler om hvordan de blir møtt og ivaretatt i barnehagen. Det handler om hvilken kunnskap de møter og hvordan den blir presentert. Det handler om hvordan de får anledning til å fungere som tolk for barnet, som samarbeidspartner og et bindeledd mellom barnet og de ansatte i barnehagen. Dersom de opplever å bli tatt inn og inkludert i aktivitetene i barnehagen, kan dette også gjøre noe med muligheten for å bli kjent. Alle disse faktorene oppleves på mikronivået av foreldrene.

Den neste konsekvensen er på mesonivået og er et viktig element. Det handler om nettverksdanningen som skjer blant foreldrene på gruppen og avdelingen. Dette er et viktig bidrag for barna, da dette medfører både endring i foreldrenes roller, samt barnas roller. Mamma går fra å inneha mammarollen overfor barnet, og går inn i en tilleggsrolle som venn i en del av et nettverk og en foreldrekultur.

Til slutt under konsekvenser har jeg kommentert at foreldrene ikke har deltatt i utarbeidelsen av modellen for oppstart i noen av barnehagene. Dette samarbeidet ville kunne funnet sted i for eksempel SU og da på mesonivået i systemteorien.

6 Drøfting og konklusjon

I denne delen av oppgaven har jeg valgt ut sentrale funn fra empirianalysen til drøfting. Disse vil også svare på de viktigste tendensene i svarene på mitt forskningsspørsmål som var: *Hvilke begrunnelser har barnehager for endring av praksis for oppstart, med utvidet periode og deltakelse for foreldrene, og hvilke mulige konsekvenser kan dette ha for barnet og samarbeidet mellom barnehage og foreldre?* I dette kapitlet presenterer jeg også noen utsagn fra datamaterialet for å undersøke det jeg mener det er viktig å fremheve.

Jeg vil først diskutere de begrunnelsene jeg fant i empirien opp mot teori. Deretter tar jeg for meg konsekvensene for barnet og til slutt konsekvensene for foreldresamarbeidet.

6.1 BEGRUNNELSER

6.1.1 Erfaring

Tradisjonell oppstart i barnehagen er på tre dager. Denne modellen har vært i bruk i mange år. Men ettåringene har ikke vært representert i barnehagen i stor grad, og det kan være nærliggende å tro at tre-dagers-modellen er basert på to- og treåringene. En av de mest fremtredende begrunnelsene i empirien er personalets erfaringer. De fleste av informantene forteller at de har erfaring fra tradisjonell praksis med en oppstartsperiode på tre dager. Informantene oppsummerer denne erfaringen med at det var mye gråt, stressede barn og foreldre, og at det var en slitsom periode. Funn i empirien tilsier at perioden med oppstart av hovedtyngden av nye barn i august er tøff fremdeles med ny modell, og at barn fremdeles kan gråte når de blir etterlatt. Allikevel hevder de at utvidet oppstart gir en grundigere tilknytning. Dette ser de blant annet ved at avbrekk i oppholdet senere på høsten gir en enklere retur til barnehagen. De hevder også at barna tar bedre inn det som skjer i barnehagen når de er trygge, og at de opplever at barna er mer mottakelige for nye opplevelser.

Sett opp mot teorien vil dette understøttes av tilknytningsteorien. Trygghetssirkelen benytter en enkel metafor på dette hvor barnet sammenlignes med en lampe (Brandtzæg et al., 2013). Lyset er på når barnet føler seg trygt og har tilknytning til en person i rommet, og det lar seg rive med og utforsker. Dette er også i tråd med Bowlby

og hans etologiske tanker rundt tilknytningen. Barn som føler seg utsatt og ikke har noe forsvar rundt seg, blir innesluttet og passive for ikke å tiltrekke seg oppmerksomhet (Smith, 2002, s. 20).

6.1.2 Forskning og teori om de yngste

En annen begrunnelse som kom frem i empirien er at ettåringene er en barnegruppe som krever noe annet. Som nevnt har det vært to-og treåringene som kom til barnehagen for første gang. Samfunnsendringer har ført en langt større andel ettåringer inn i barnehagen, enn tidligere. Dette har fått barnehagene i undersøkelsen til å reflektere over at de yngste har andre behov. Ettåringen er en del av toddlerkulturen og kommuniserer gjennom kroppsspråk og gestikulering. Når de yngste begynner i barnehagen vil de benytte et non-verbalt språk og dette er det foreldrene som kjenner best. For eksempel det å gni seg i øynene eller dra seg i håret kan være tegn på både trøtthet og frustrasjon, men foreldrene vet hva det betyr.

Empirien viser at barnehagene ønsker foreldrene til stede for å bidra som tolk over en lengre periode, da de har kommet frem til at dette er en overføring som tar tid.

Dette er i tråd med May Britt Druglis (2014, s. 90) forskning som hevder at de ansatte må lære seg de kroppslige signalene barnet viser og forsøke å inngå i en non-verbal dialog. Drugli (Drugli & Undheim, 2012) hevder i sitt studie at det er foreldrene som kjenner barnets best ved oppstarten i barnehagen og at foreldrene enklere kan avdekke om barnet sliter med tilvenningen.

Som nevnt har empirien vist at barnehagene vektlegger ettåringenes behov for tid til å etablere tilknytning. Alle barnehagene benytter en primærkontakt. På en side kan vi lese ut fra forskningen til Ainsworth at barn med en trygg tilknytning enklere håndterer korte perioder hvor omsorgspersonen er ute av rommet, og at barn med en utrygg tilknytning blir urolige så snart omsorgspersonen er ute av syne (Smith, 2002). Samtidig hevder forskningen hennes at å ha en tilknytningsperson tilgjengelig kan sees som et basisbehov hos barn som er rundt ett år, og at det derfor er viktig for et lite barn å ha minst en trygg tilknytningsrelasjon, enten det er hjemme eller i barnehagen, men aller helst begge steder (Drugli, 2014).

Primærkontaktmodellen har vist seg nyttig for å etablere tilknytning (Ebbeck et al., 2015). På en annen side kan primærkontaktmodellen være sårbar dersom barnet utelukkende knyttes opp mot én person i barnehagen, ved dennes fravær. Dette kan være en motforestilling mot primærkontaktmodellen, sammen med et ønske om at barna raskt skal bli trygge på alle i personale.

Barnehagene i undersøkelsen la vekt på å trygge barnet i overgangen fra hjem til barnehage. De benytter bilder, sanger og objekter for å bygge en bro mellom de to viktigste arenaene i ettåringens liv. Dette er i tråd med Winnicotts overgangsteori, hvor han hevder objektene representerer trøst og beroligelse (Abrahamsen, 1997, s. 106). Videre viser barnehagene til studier som måler barns stressnivå ved opphold i barnehagen (Ahnert et al., 2004). Empirien viser at barnehagene opplever barn som mindre stresset dersom de får god tid til å danne relasjoner og tilknytning.

Her ønsker jeg å stoppe opp og å gå inn i diskusjonen rundt barnesyn. Det er vesentlig å belyse hvordan barnehagene ser på de yngste barna. I denne sammenhengen kan det fremstå som at barnehagene tolker barna gjennom en utviklingspsykologisk modell, hvor fokuset er på hva som skjer inne i barnet. Andenæs (2012) hevder at det er to dominerende modeller for barnesyn, hvor det ene er barnet som behovsvesen og det andre er barnet som forsker, men at behovsvesenet er den vanligste måten å anse de yngste på. Hun sier at vi ikke må glemme å se helheten og legger frem en tredje modell hvor hun ser barnet som en sosial deltaker. Hun hevder at barnet som behovsvesen har sitt utspring i utviklingspsykologi og en forståelse av at barnet utvikler seg gjennom å få dekket sine behov. Med Freuds utviklingsforståelse, støttet opp av tilknytningsteorien, stopper barns utvikling opp, eller blir feilslått, dersom barnet ikke får tilfredsstilt sine behov. Som en motforestilling til dette hevder hun at barnets utvikling dreier seg om hva som gir økt sosial medvirkning og innflytelse der man lever.

Med Bronfenbrenners inngang i dette vil alle barn ha ulike mikromiljøer og arenaer som de ferdes i, hvor de alle spiller forskjellige roller og anerkjennes og sees med ulike blikk. Barn kommer derav i barnehagen med ulike forutsetninger. Man kan spørre seg om de utvidede tiltakene er nødvendige. Og svaret vil nok være at for mange barn er det kanskje ikke det. Men ved å gjøre tiltakene fanger du opp de som trenger det. Og hvor stor andel dette er, har jeg ikke funnet noen forskning på. Enkelte barn trenger lenger tid enn andre, og da tilrettelegger disse barnehagene for dette. De presiserer at det da er viktig med en dialog med foreldrene og foreslår lenger tid med foreldrene, eller kortere dager i en periode.

Som en konsekvens, kommer forskning og teori som grunnlag for en endring av praksis for oppstarten. Barnehagelærere som kommer rett fra utdanningen med fordypning i småbarnspedagogikk, og inn i praksis, ser at etablert praksis ikke er i samsvar med nyere teorier. I gjennomføringen av mitt forskningsprosjekt har jeg en løpende dialog med teori og empiri. Her ser jeg en sammenheng mellom teori og empiri, hvor barnehagene bruker tilknytningsteori og gjør seg kjent med studier av stressnivå og kroppsfenomenologi.

Med dette kan man se at endring i forutsetningene, hvor det står at ettåringene kommer inn i barnehagen, fører til at barnehagene endrer praksis. Dette er Bronfenbrenners systemteori i praksis. Kulturen endrer seg over tid på makronivået, hvor samfunnsendringer finner sted – mødrene går ut i jobb og de aller yngste begynner i barnehagen. Barnehagen får en oppgang i antall ettåringene og ser at de har andre behov, kanskje nettopp på grunn av at antallet er høyere og det blir enklere å se klare trekk.

6.2 KONSEKVENSER

6.2.1 Konsekvenser for barnet

6.2.1.1 Tiltak

Det gjøres en rekke tiltak for barnet i disse barnehagene for å gjøre oppstarten smidigere. Forberedelse er et nøkkelord. Personalet forklarer foreldrene nødvendigheten av det å tilrettelegge for at barnet skal bli forberedt. Dette ved for eksempel å be foreldrene henge opp bilder av primærkontakt og kanskje barnehagen, de øvrige barna og ansatte, og å snakke om hva som skal skje, i tillegg til en besøksdag. Allerede her tar man ettåringen på alvor i min forståelse. Ettåringer uten språk forstår langt mer enn de er kapable til å uttrykke selv. Barna forstår nødvendigvis ikke det totale omfanget av hva som skal skje, men de kan få en pekepinn på at en endring er i ferd med å komme og at det er positivt å skulle begynne i barnehagen.

Overgangen fra hjem til barnehage kan ses i lys av Winnicotts teori, hvor han hevder at barn benytter objekter som en ledsager i overganger (Hart & Schwartz, 2009, s. 42). I hans teori bruker barna objekter som de trøster seg med og danner indre bilder av foreldrene. Når barnehagene presenterer «Mitt hus» med bilder av foreldre og familie for barnet vil dette kunne hjelpe barnet i situasjonen og støtte overgangen.

Det mest essensielle tiltaket som gjøres for at overgangen til barnehagen skal oppleves som trygg for barnet er at foreldrene er til stede over lenger tid. Barnet får oppleve at mor/far er tilgjengelige og til stede for de som tolk og en trygg base (Bowlby, 2005). Foreldrene er en ressurs for barnet og kan formidle viktig informasjon til de ansatte.

6.2.1.2 Skjerming og mindre grupper

Samtidig kan det bli mange nye, fremmede voksne inne på avdelingen for ett lite barn. Barnehagene i studien skjermer de minste ved å dele inn i mindre grupper, med barn som kan passe sammen. I lys av teori kan man se dette sammen med *trygg base*-begrepet (Bowlby, 2005). Barnet er sammen med en forelder som fungerer som en trygg base i denne situasjonen hvor det er mange nye, og det kan gå ut i eksploreringsatferd, men også trekke tilbake til sin trygge havn, dersom motet svikter (Smith, 2002).

De kan allikevel ikke skjerme barna for eksempel stigmatiseringen de kan bli utsatt for dersom et barn biter et annet og dette blir observert av en annen forelder. Det kan oppleves som sjokkerende for en forelder å oppleve dette, da det for mange er et ukjent fenomen. Det at foreldrene blir opprørt kan igjen gi konsekvenser for barnet. Barnet observeres i en ny og ukjent situasjon av de andre foreldrene som er tett på over en lengre periode. Ingen av barnehagene hadde imidlertid opplevd noe negativt i forbindelse med foreldrenes nærvær i oppstarten. De så det som positivt at barna ble kjent med og vant til de andre barnas foreldre.

6.2.1.3 Nettverksdanning

Empirien viser at foreldrene danner nettverk som følge av utvidet oppstart. Foreldrene er satt sammen i grupper og det blir en naturlig arena til å bli kjent med andre mennesker i samme situasjon. Det kan oppleves som en støtte for foreldrene å bli kjent i denne situasjonen, som spesielt for førstegangsforeldre er ny og annerledes. I lys av systemteorien kan det ha positive konsekvenser for barnet at foreldrene danner nettverk (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Bronfenbrenner hevder at de hendelser som sterkest påvirker utviklingen er aktiviteter som andre engasjerer seg i sammen med barnet (Bø, 2000, s. 38). Nettverksdanningen til foreldrene fra barnehagen kan føre til at foreldrene bruker mer tid på aktiviteter med familien og jevnaldrende til barnet. Empirien tilsier at barna etablerer et forhold også til de andre foreldrene. Foreldrene setter seg på gulvet og leker med eget og andres barn.

6.2.1.4 Langsiktig effekt

I empirien kom det frem at de ansatte opplevde at barna opplevdes tryggere og at de på denne måten tok mer del i aktiviteter etter endt tilvenning. En av barnehagelærerne fortalte at barna lettere taklet avbrudd i barnehageoppholdet senere på høsten, når de først hadde fått en grundig tilknytning. Ved tidligere erfaring fortalte hun at barna måtte tilvennes på nytt etter avbrudd ved for eksempel ferie, men etter å ha hatt en utvidet oppstart vinket de farvel til foreldrene i gangen og gikk inn på avdelingen når de kom tilbake.

Dette kan tyde på at barnet har etablert en trygghet i barnehagen. Her vil jeg også trekke inn objektreasjonsteorien som Abrahamsen beskriver (1997). Barnet har fått god relasjon med en eller flere ansatte i barnehagen. Det har etablert gode indre bilder på hvordan det blir møtt og oppleves. Dette skaper en kvalitet i samspillet som vil ligge som et fundament for barnets trygghet i barnehagen, som er rammen for relasjonen til den/de ansatte.

I neste punkt omtaler jeg konsekvenser for foreldresamarbeidet. I lys av Bronfenbrenners teori hvor en påvirkning i et ledd skaper en endring i andre ledd, vil jeg til slutt kommentere at et godt foreldresamarbeid er en svært positiv konsekvens for barnet. Et aktivt og godt foreldresamarbeid vil tjene barnets utvikling hevder Bø (2000, s. 46).

6.2.2 Konsekvenser for foreldresamarbeid

Under empirianalysen la jeg vekt på hvilke konsekvenser utvidet oppstart kan ha for foreldrene. I denne delen vil jeg diskutere hva en del av disse punktene kan få å si for foreldresamarbeidet i lys av hva som kreves for et samarbeid.

6.2.2.1 Samarbeidspartnere

En konsekvens for foreldrene, ved en ordning hvor de er ønsket til stede en hel uke, er å bli møtt og ansett som en ressurs. Å ha foreldrene på avdelingen i oppstartsperioden er krevende for personalet. Det er mange mennesker til stede og det gir en følelse av å bli kontinuerlig vurdert. Allikevel har de ansatte sett fordelene ved den nye modellen og at barna får en tryggere tilknytning. Erfaringene fra barnehagene i empirien er at foreldrene er en samarbeidspartner. De forteller at det er slitsomt å ha foreldrene til stede og at det er en tøff periode, men ved å benytte foreldrene som samarbeidspartnere forenkles denne perioden. Ved tradisjonell praksis er foreldrene til stede noen timer over tre dager og BHGL 1 fortalte at ansatte fra andre barnehager opplevde foreldrene som litt «i veien».

Ved utvidet oppstart går foreldrene fra å bli ansett som «i veien» til å bli ansett som en ressurs og samarbeidspartner. Dette kan legge premisser for et samarbeid som skal strekke seg over flere år i barnehagen. Bø skriver at når foreldre inviteres til å delta aktivt i arbeidet under besøk i barnehagen, kan de ansatte lære noe av å observere foreldrene i aktivitet med sine barn (Bø, 2011, s. 45).

Empirien viser at barnehagene opplever at det legges et solid grunnlag for foreldresamarbeidet når foreldrene er i barnehagen over lenger tid. Det skapes relasjoner mellom de ansatte og foreldrene. De hevder også at foreldrene blir trygge og får en tilknytning til barnehagen. Empirien tilsier at dette har både med at de bruker lenger tid, men også at de får innsyn og kjennskap til barnehagehverdagen. Foreldrene oppleves som mer åpne allerede i oppstartssamtalen og de bidrar ved arrangementer. Bø skriver at erfaring med å ha innflytelse i forholdet til de ansatte og drift av barnehagen vil fremme foreldrenes engasjement og med det tjene barnets utvikling (Bø, 2011, s. 46) Videre skriver han at når foreldre inviteres til å delta aktivt i arbeidet under besøk i barnehagen, kan de ansatte lære noe av å observere foreldrene i aktivitet med sine barn (Bø, 2011, s. 45).

6.2.2.2 Innsikt og felles forståelse

Barnehagene har endret praksis på bakgrunn av erfaringer og ved å lese seg opp på teori og forskning. De har laget en annerledes modell som de formidler til foreldrene. Dette kan gi foreldrene et inntrykk av faglig tyngde og at det er teoretiske begrunnelser for vurderingen om en utvidet oppstart. Barnehagene bruker også teorien opp mot foreldrene ved kursing og evaluering. I en av barnehagene underviser de foreldrene i Trygghets sirkelen når barna sover i løpet av oppstartsuka. Dette kan gi en felles forståelsesramme som kan bidra til å legge premisser for videre samarbeid.

Det er en asymmetri i maktposisjon i forholdet mellom barnehageansatte og foreldrene. For de ansatte i barnehagen er dette deres teritorie og foreldrene trer inn i deres fagområde. Bø hevder i forhold til dette at det er et behov for en gjensidighet i forholdet mellom fagfolk og foreldrene. Begge parter bør føle at de har status og verdi og forholdet bør preges av en gjensidig respekt og hensyn (Bø, 2011, s. 109). Når barnehagen inviterer foreldrene inn i sitt fagområde og forklarer hvordan de tenker,

som i BHG 3 hvor de bruker Trygghetssirkelen, vil dette være med på å jevne ut noe av assymetrien.

6.2.3 Kort oppsummering

Barnehagenes begrunnelser for endring av oppstarten i barnehagen er tredelt. En årsak fra makronivået er at samfunnet har endret seg og at andelen ettåringene i barnehagen er høy. Den neste begrunnelsen er erfaringene deres med tradisjonell oppstart og at det var mye gråt, stress og fortvilelse blant både barn og foreldre. Den tredje begrunnelsen er at de leste seg opp på teori og forskning og deretter laget de en modell hvor praksis skulle være mer i samsvar med teori. De leste seg opp på tilknytningsteori og fant ut at barna trenger tid for å danne nye relasjoner og å knytte seg til en ny person. De leste også om toddlerkulturen og hvordan de yngste barnas behov er annerledes enn treåringens. De fant ut at barna hadde behov for foreldrene til stede som tolk og trygg base inntil barna hadde opparbeidet tilknytning til en primærkontakt. Dette knyttes til et syn på barn som er knyttet opp til utviklingsteorien.

Av konsekvenser for barnet ser vi de umiddelbare tiltakene som barnehagene gjør for å gjøre oppstarten smidigere. Barnehagene tilrettelegger for gode overganger hvor de bygger en bro mellom barnehage og hjem, med overgangsobjekter, bilder og sanger som skal følge barnet. Den første perioden er foreldrene til stede hele tiden og har omsorgen for barnet og tolker barnets kroppsspråk og mimikk. Dette gjør at barna har en trygg base å forholde seg til når det undersøker sine nye omgivelser. Barnehagene benytter en primærkontakt som barnet skal bli kjent med og som det knytter seg til. Foreldrene blir godt kjent og trygge i barnehagen. Dette medfører at barna opplever barnehagen som et trygt sted å være.

Barnehagene skjerner de minste barna og bruker smågrupper for å la barnet bli kjent med færre andre mennesker om gangen. De setter sammen nøye planlagte grupper med barn de tror kan passe sammen. En annen konsekvens for barna er at foreldrene danner nettverk når de er i barnehagen over lenger tid. Foreldrenes nettverk er en viktig støttespiller for barnet og kan være en viktig bidragsyter i barnets samspillutvikling. Til sist har de ansatte i barnehagene fått inntrykk av at det gir en

langsiktig effekt at barna har en utvidet oppstart. De opplever at barna får en annen trygghet og at de takler avbrudd fra barnehageoppholdet senere på høsten bedre. Tidligere erfaring viste at barna måtte delvis tilvennes på nytt dersom de var borte med sykdom, eller på ferie, mens etter en utvidet oppstart gled de rett inn igjen når de kom tilbake.

Konsekvensene for foreldresamarbeidet er at det med en utvidet periode og deltakelse medfører en bredere grunnmur for et videre samarbeid. Foreldrene blir tatt inn i praksis og får delta i og oppleve hverdagen i barnehagen. Dette kan gi foreldrene en innsikt og en tilknytning til barnehagen. Foreldre danner også relasjoner til de ansatte og bygger nettverk med de øvrige foreldrene, noe som legger gode premisser for videre samarbeid.

7 Avsluttende refleksjoner

I tittelen på oppgaven min bruker jeg begrepet oppstart. Jeg kunne benyttet oppstartsperiode, men dette handler om mer enn en periode. Det handler om de utvidete tiltakene som gjøres. Det handler om forberedelse og bruk av tid. Det handler om overgangsobjekter og å bli kjent. Det handler også om tilknytning, ikke bare for barnet, men for foreldrene. I min forståelse av både teorien og empirien så er summen av tiltak noe av det som er avgjørende. Det er et markert signal fra barnehagen og foreldrene ser hvilken vekt som legges på oppstarten for de aller yngste. Det ligger faglige vurderinger bak og dette formidles til foreldrene som noe avgjørende for en trygg tilvenning i barnehagen.

7.1 Forskerrollen underveis i prosjektet

Det var både spennende og krevende å intervju informantene. Jeg kunne føle et behov for å diskutere utsagn underveis i intervjuet. Dette hadde jeg tatt stilling til på forhånd og forholdt meg til å være lyttende, men stilte oppfølgende spørsmål dersom noe ble uklart. Jeg utvidet spørsmålene mine og stilte oppfølgingsspørsmål for å være sikker på at jeg hadde fått frem informantens forståelse. Underveis i intervjuene kjente jeg at det var engasjement i informantene. Det vi diskuterte var noe de var faglig opptatt av og noe de brant for. Jeg kjente også at jeg stadig trakk sammenligninger til egne erfaringer og egen praksis. Det fører også til kritisk refleksjon og gjennomgang av egen praksis. Det er vanskelig å vurdere hva jeg ikke har viet nok oppmerksomhet, som kanskje burde ha vært tatt med fra empirien. Jeg har ved mange anledninger sett «nye» momenter i empirien og ved jobbing over lang tid har jeg sett nye sider av datamaterialet. Prosessen har vært lærerik. Teorien har vært spennende å gå i dybden på og har gitt meg nye perspektiver. Spesielt har barnesynsdebatten forstyrret noe i meg og gitt meg nye tanker. Det samme har tanken om hvordan endringer alltid fører noe med seg, og hvor vi bør være observante for hvilke følger endringer kan få, også for de som ikke kan snakke for seg selv.

Min studie er et lite bidrag i den store sammenheng. Samtidig så kan det virke som at den nye trenden med fokus på oppstarten for de aller yngste er i vinden. Jeg håper at

modellene og forståelsene som ligger til grunn i disse barnehagene kan inspirere andre til å tenke nytt om oppstarten og at oppgaven min kan bidra i denne sammenheng.

7.2 Politisk og pedagogisk relevans

Jeg hevder at min studie er av både politisk og pedagogisk relevans. Studien er riktignok basert på et lite utvalg av faglitteratur og empiri, men den er et bidrag når det gjelder å ha fokus på at det er en forskjell på ettåringenes behov ved oppstart i barnehagen, kontra treåringens. Politisk sett ser vi flere politiske beslutninger som har ført til at ettåringene begynner i barnehagen, og undersøkelser viser at flertall av foreldre ønsker barnehageplass for ettåringer, til tross for økning i kontantstøtte. Den nye rammeplanen tar for seg de aller yngste og dette setter et økt fokus på gruppen. Dette får konsekvenser når den nye rammeplanen iverksettes og for de yngste som deltakere i det offentlige rom.

7.3 Bronfenbrenner i praksis

I min studie har jeg sett ettåringenes oppstart i barnehagen i lys av Bronfenbrenners systemteori. Systemteorien kan gjøre det enklere å tenke helhet. I barnehagesektoren opplever vi stadig endring. Det stilles nye krav og barnegruppene endres, både i størrelse, alder og med tanke på hvor mange ansatte som stilles til rådighet for barnegruppen. Når vi møter endring kan det være en god praksis å tenke igjennom hvilke andre lag og forutsetninger som endres. Endring skaper ringvirkninger, og det kan være en utfordring å se alle konsekvensene umiddelbart, men at endring får følger er en stor sannsynlighet. Ettåringene har kommet i barnehagen og dette medfører andre hensyn. Jeg nevnte i innledningen at fra høsten 2016 får de som også er født i september og oktober rett til barnehageplass. Dette kan få konsekvenser som for eksempel at barna begynner når de er 10 måneder, selv med dagens permisjonsregler.

7.4 Videre forskning

I denne undersøkelsen har jeg sett på hva barnehagene forteller om oppstarten og hva deres begrunnelser og erfaringer er. Jeg har belyst temaet med barnehagelærere og styrere som informanter og fått frem deres vurderinger av foreldrene og barnas respons. Som en videre undersøkelse ville det vært interessant å undersøke hva foreldrene opplevde og hvordan de uttrykker sin erfaring med denne type oppstart i barnehagen. Det ville selvsagt være interessant å vite noe om hva barna tenkte og opplevde også, men dette blir spesielt vanskelig med de aller minste.

Det kunne også vært interessant å gjøre en ny undersøkelse i barnehagene om noen år og sett om de videreutviklet modellene sine, eller om de har gjort noen endringer. Det blir også spennende å følge med i barnehagefeltet og se om modellene inspirerer fler til å endre praksis for oppstarten i barnehagen for de aller yngste.

8 Figurer

Figur 1: Figur 1: Andel barn 1-2 år med barnehageplass fra 2001-2015 (Statistisk Sentralbyrå, 2015)

Figur 2: Trygghets sirkelen, hentet med tillatelse fra <http://www.psykologforeningen.no/publikum/velkommen-til-psykologhjelp/hva-er-tilknytning>

Figur 3: Figur 3. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bø, 2000, s. 159)

9 Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjon om masterprosjekt

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Bli-kjent skjema for oppstartsperioden, gjengitt med tillatelse fra opphavsbarnehagen

Referanser/litteraturliste

- Abrahamsen, G. (1997). *Det nødvendige samspillet* (B. 6). Oslo: Tano Aschehoug.
- Ahnert, L., Gunnar, M. R., Lamb, M. E., & Barthel, M. (2004). Transition to Child Care: Associations With Infant–Mother Attachment, Infant Negative Emotion, and Cortisol Elevations. *Child Development*, 75(3), 639-650. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00698.x
- Alvestad, M. (2009, 08.10.2013). *Barnehagereformen*. Hentet 20.11.16 2016, fra <https://snl.no/barnehagereformen>
- Andenæs, A. (2012). Hvilket barn? Om barneliv, barnehage og utvikling. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(1), 1-14.
- Andersen, B., & Eide, O. J. (2011). *Barnehageliv*: Cappelen Damm AS.
- Arbeidsmiljøloven. (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv.* (*arbeidsmiljøloven*). Hentet 23.11.16, fra <http://www.lovdataba.no>
- Barne- og familiedepartementet. (1996). *Rammeplan for barnehagen*. Oslo.
- Bowlby, J. (2005). *A secure base : Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra : Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre : Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Datler, W., Ereky-Stevens, K., Hover-Reisner, N., & Malmberg, L.-E. (2012). Toddlers' transition to out-of-home day care: Settling into a new care environment. *Infant Behavior and Development*, 35(3), 439-451. doi: 10.1016/j.infbeh.2012.02.007
- Drugli, M. B. (2014). *Liten i barnehagen : forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Drugli, M. B., & Undheim, A. M. (2012). Når små barn begynner i barnehagen. *Første steg : Tidsskrift for førskolelærere*(1), 32-35.
- Ebbeck, M., Phoon, D., Tan-Chong, E., Tan, M., & Goh, M. (2015). A Research Study on Secure Attachment Using the Primary Caregiving Approach. *Early Childhood Education Journal*, 43(3), 233-240. doi: 10.1007/s10643-014-0647-4
- Flick, U. (2015). *Introducing research methodology: A beginner's guide to doing a research projekt* (2. utg.). Los Angeles, California: SAGE.
- FN-Sambandet. (2016). *Barnekonvensjonen - barns rettigheter*. Hentet 01.12.16, fra <http://www.fn.no/FN-informasjon/Avtaler/Menneskerettigheter/Barnekonvensjonen-barns-rettigheter>
- Grbich, C. (2013). *Qualitative Data Analysis: An Introduction* (2. utg.). London: Sage.
- Greve, A., Jansen, T. T., & Solheim, M. (2014). *Kritisk og begeistret: Barnehagelærernes fagpolitiske historie*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gulbrandsen, L. M. (2006). *Oppvekst og psykologisk utvikling* (B. 3): Universitetsforlaget.
- Hart, S., & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon : tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore og Fonagy*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Haugen, S., Røthle, M., Løkken, G., & Abrahamsen, G. (2005). *Småbarnspedagogikk: fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (5. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- ICDP Norge. (2013). *International Child Developing Programme*. Hentet 14.11.16, fra www.icdp.no
- Kalleberg, R. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.

- Korsvold, T. (1992). *Den profesjonsstyrte barndommen: Barnehagevirksomhet i 1970- og 80-årene*: Norsk Senter for Barneforskning.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Liefendahl, T. (2010). *Foreldraaktiv inskolning på førskolan ur ett anknytningsteoretisk perspektiv*. Stockholms universitet.
- NAV. (2006, 08.08.2016). *Kontantstøtte*. Hentet 20.11.16 2016, fra www.nav.no
- Barnehageloven med forskrifter: lov 17 juni 2005 nr. 64 om barnehager : sist endret ved lov 22 juni 2012 nr. 54 (2005).
- NOU 2012:1. (2012). *Til barnas beste — Ny lovgivning for barnehagene*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2012-1/id669113/>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Regjeringen. (2016a). *Høringsnotat Forkrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet 23.11.16 2016, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/id2514761/>
- Regjeringen. (2016b). *Prop. 103 L (2015–2016) Endringer i barnehageloven og opplæringslova (spesialpedagogisk hjelp, kortere ventetid for barnehageplass m.m.)*. Hentet 01.12.16, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-103-l-20152016/id2483304/sec14>
- Sandvik, N., & Norge, K. (2006). *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sejersted, F. (2014, 28.10.2016). *Norsk historie etter 1990*. Hentet 20.11.2016 2016, fra [https://snl.no/Norsk historie etter 1990](https://snl.no/Norsk_historie_etter_1990)
- Skjeggstad, S. R. (2016, 03.12.16). *De landet budsjettet på under 24 timer*. Hentet 08.12.16, fra <https://www.nrk.no/norge/de-landet-budsjettet-pa-under-24-timer-1.13258076>
- Smith, L. (2002). *Tilknytning og barns utvikling*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Statistisk Sentralbyrå. (2015). *Barn i barnehager etter tid 1 år*. Hentet 11.12.16
- Statistisk Sentralbyrå. (2016). *Barnehager, 2015, Endelige tall*. Hentet 17.11.2016
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.