

Forord

For meg har masterprosjektet vært en svært spennende og lærerik periode, fra begynnende arbeid med litteratur, planlegging, datainnsamling og analysearbeid. Prosessen har samtidig opplevdes som svært utfordrende. Barns tidlige omsorgsbetingelser er et tema som i stor grad engasjerer meg. Når jeg har vært sliten på grunn av utfordringer i det personlige liv, har min interesse for det jeg har holdt på med vært en viktig drivkraft for fremdriften.

Først og fremst vil jeg takke min veileder Berit Johannesen; for ditt engasjement, gjennomgående veiledning og støtte. Jeg har opplevd dine viktige spørsmål og konstruktive tilbakemeldinger som avgjørende for fremgangen i prosjektet. Under din veiledning har jeg opplevd å bli utfordret både faglig og personlig; å arbeide med å vende «blikket» ut fra etablerte overbevisninger.

Jeg vil også takke min mor, min nære venn, sparringspartner og heilagjeng; for å ha gitt meg noe jeg ønsker for alle barn gjennom oppveksten, nemlig opplevelsen av ubetinget kjærlighet.

Jeg vil også takke de 9 barnehageansatte som er deltakerne i denne studien; for deres ønske om å delta, deres tillitt og viktige bidrag. Takk til barnehageledere som også har muliggjort dette. På vegne av barna ønsker jeg å takke for innsatsen de daglig gjør som viktige omsorgspersoner for de små. Jeg vil referere til et utsagn fra en deltaker som har satt seg noe fast hos meg. Deltakeren virker å sette ord på en opplevd «spenning» ved å stå i posisjon både som omsorgsperson og å være ansatt i barnehagen:

«...men jeg tenker at det er litt forskjell på ansatt og foreldre...Men der kommer vi igjen i en litt sånn skvis, fordi man er både omsorgsperson og ansatt. Man skal jo være profesjonell også, man må ikke glemme det, uten at barna merker det på en måte. Selv om de kryper langt inn i hjertet på deg»

Samina Kolflaath

Kristiansand, våren 2021

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	5
1.1 Bakgrunn for studien	5
1.2 Barnehageforskning	7
1.3 Problemstillinger	9
2. Teori og begrepsforklaringer	11
2.1 Tilknytningsteori	11
2.1.1 Circle of Security (COS)	13
2.1.2 Barns utforsknings- og tilknytningsbehov	13
2.2 Et sosiokulturelt perspektiv	14
2.2.1 Oppfatninger av barn	14
2.2.2 Ledes samspill og formidlet læring	14
2.2.3 International Child Development Programme (ICDP)	15
2.3 Bronfenbrenners økologiske tilnærming til utvikling	16
2.4 Oppsummerende betraktninger	17
3. Metode	19
3.1 Valg av metode	19
3.2 Diskursiv psykologi	19
3.3 Utvikling av en intervjuguide	20
3.4 Uttesting av intervju	21
3.5 Datainnsamling	22
3.5.1 Rekruttering av deltakere	22
3.5.2 Gjennomføring av intervju	22
3.6 Etske betraktninger	23
3.7 Diskursanalyse: fra datainnsamling til rapport	23
3.8 Funn fra analysen	25
4. Resultater	27
4.1 Repertoar om barnehage og hjem som omsorgsarenaer	27
4.2 Repertoar om barn med sine iboende behov	31
4.2.1 Ansatte som gyldiggjørere av barns følelser	31
4.2.2 Barn med iboende behov for trygghet	34
4.3 Repertoar om barnehagesom arena for læring	37
4.3.1 Selvstendigjøring i barnehagen	37

4.3.2	Profesjonelle krav.....	39
4.4	Repertoar om løsninger på et tilgjengelighetsdilemma.....	45
5.	Diskusjon.....	49
5.1	Hvordan tilknytningsteori gjør seg gjeldende i forståelsen av barn.....	49
5.2	Hvordan et sosiokulturelt perspektiv gjør seg gjeldende i forståelsen av barn.....	51
5.3	Konflikt mellom syn på barn ut fra et omsorgsperspektiv og et profesjonelt perspektiv.....	53
5.4	Behov for en mer helhetlig forståelse av barnehagen som omsorgsarena for de yngste barna.....	53
6.	Styrker og svakheter ved studien.....	55
7.	Avslutning.....	57
8.	Referanseliste.....	59
	Vedlegg.....	61
	Vedlegg 1: Intervjuguide	
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv/samtykkeerklæring	
	Vedlegg 3: NSD godkjenning	

1. Innledning

1.1. Bakgrunn for studien

I dagens norske samfunn går langt flere barn i barnehage enn før. Det betyr også at langt flere voksne er involvert i omsorgen for barn som de ikke er i familie med enn tidligere. Jeg har selv vært en av disse som assistent i barnehage, hvor jeg fikk erfare omsorgspraksis ovenfor de yngste barna i en barnehaglig kontekst. Det har vært pekt på at denne samfunnsmessig nye måten å ta vare på småbarnskullene på, innebærer at norsk kultur kan betegnes som «kollektivistisk» når det gjelder barneoppdragelse (Brandtzæg m.fl., 2019, s. 20). Et ønske om mer kunnskap og bedre forståelse av om hva dette «omsorgskollektivet» innebærer for de yngste barna, ligger til grunn som inspirasjon for dette masterstudiet.

I 1990 hadde 36% av norske barn barnehageplass. I 2004, altså omkring 14 år senere, hadde dette doblet seg til 72%, og i 2020 gikk 92% av norske barn i barnehage (Statistisk sentralbyrå, 2017; 2021). Man ser noen variasjoner i økninger av prosentandel norske barn i barnehager ved ulike aldersgrupper. For 3-5 åringer har prosentandelen i barnehage nesten doblet seg de siste 30 år. For den yngre aldersgruppen, 1-2 åringer har prosentandelen av disse omkring femdoblet seg i sammen tidsrom, fra 15% i 1990 til 85% i 2020 (Statistisk sentralbyrå, 2017; 2021). Det er også nevneverdig at omkring 4% av barn under 1 år går i barnehage i dag. På befolkningsnivå vil dette si at det er mange barn som begynner i barnehagen allerede i sen spedbarnsalder (Statistisk sentralbyrå, 2021).

De siste fem årene (2015-2020) ser den prosentvise økningen av norske barn i barnehager ut til å stabiliseres, med svak økning. Også i dette tidsrom har økningen vært størst blant 1-2 åringer (Statistisk sentralbyrå, 2021). I tillegg til at langt flere norske barn i dag går i barnehage sammenliknet med tidligere, ser man også at dagens barnehagebarn i langt større grad har heltidsplass (41 timer eller mer per uke), enn tidligere. De fleste barn i barnehage har heltidsplass uavhengig aldersgruppe (Statistisk sentralbyrå, 2021). For de yngste barna med heltidsplass vil dette altså gjerne innebære mer benyttet våkentid i barnehagen enn i hjemmet. Med bakgrunn i dette er det interessant å gjøre seg kjent med barnehagens oppdrag, som en omsorgsarena for små barn.

Rammeplanen er en forskrift utformet av kunnskapsdepartementet med hjemmel i Lov om barnehager (Utdanningsdirektoratet, 2017. Barnehageloven, 2005). Alle barnehager i Norge er forpliktet til å føre en (pedagogisk) praksis i tråd med denne. Hensikten med rammeplanen er å tilby et rammeverk eller verktøy for utføring av barnehagens oppdrag, og å sikre god kvalitet og et likeverdig tilbud for barn i norske barnehager. I rammeplanen formuleres barnehagens formål, innhold og oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Et utdrag fra rammeplanen under «barnehagens verdigrunnlag» om «barn og barndom» sier følgende:

«Barnehagen skal anerkjenne og ivareta barndommens egenverdi. Å bidra til at alle barn som går i barnehage, får en god barndom preget av trivsel, vennskap og lek, er fundamentalt. Barnehagen er også en forberedelse til aktiv deltakelse i samfunnet og bidrar til å legge grunnlaget for et godt liv.» (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Barnehagen kan slikt sett sies å anerkjennes som en sentral arena i barns liv, også i et lengre (utviklings) perspektiv. Under rammeplanens «formål og innhold», inkluderes det blant annet at «barnehagen skal ivareta barns behov for omsorg» og at «barnehagen skal fremme læring». Tilhørende disse to områdene, vises det nedenfor til utdrag fra rammeplanen om hvordan personalet i praksis skal imøtekomme barns behov på disse områdene.

For å imøtekomme barns behov for omsorg sies følgende:

«Personalet skal: ivareta barnas behov for fysisk omsorg, inkludert behov for ro og hvile, legge til rette for at barna kan knytte seg til personalet og til hverandre, sørge for at alle barn opplever trygghet, tilhørighet og trivsel i barnehage, møte alle barn med åpenhet, varme og interesse og vise omsorg for hvert enkelt barn, være lydhør for barnas uttrykk og imøtekomme deres behov for omsorg med sensitivitet, støtte og oppmuntre barna til å vise omsorg for andre og til selv å kunne ta imot omsorg, bidra til at barna kan utvikle tillit til seg selv og andre.»

(Utdanningsdirektoratet, 2017)

For å fremme læring sies følgende:

«Personalet skal: sørge for et inkluderende fellesskap og legge til rette for at barn kan bidra i egen og andres læring, legge til rette for helhetlige læringsprosesser som fremmer barnas trivsel og allsidige utvikling, være oppmerksomme på barnas interesser og engasjement og legge til rette for læring i ulike situasjoner og aktiviteter, støtte og berike barnas initiativ, undring, nysgjerrighet, kreativitet, læringslyst og tiltro til egne evner, utvide barnas erfaringer og sørge for progresjon og utvikling i barnehagens innhold, støtte barnas refleksjoner rundt situasjoner, temaer og fenomener og skape forståelse og mening sammen med dem, sørge for at alle barn kan få rike og varierte opplevelser og erfaringer, utfordringer og mestringsopplevelser.»

(Utdanningsdirektoratet, 2018).

Disse utdragene fra rammeplanen fremstår med svært tydelige forventninger til hva barnehagepersonale skal tilby i samspill med enkeltbarn og med barnegruppen. Rammeplanen er ikke aldersspesifikk, og personale er slik selv ansvarlige for å tilfredsstille og tilpasse retningslinjene til ulike barn med ulik alder. (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I 2018 ble det innført en bemanningsnorm, i tillegg til en skjerping av pedagognormen i norske barnehager. Dette innebærer at det skal være minimum en ansatt per tre barn for de minst barna (0-3 år). Pedagognormen tilsier at det for de yngste barna skal være én pedagogisk leder per syv barn (Utdanningsdirektoratet, 2018; Barnehageloven, 2005; 2021). Det foreligger ikke noen reguleringer hva angår gruppestørrelse i norske barnehager. Til tross for at det i mange barnehager er større barnegrupper på småbarnsavdeling, består den vanligste gruppestørrelsen for små barn (0-2 år) av ni barn (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Kvalitet i norsk barnehage har i det offentlige rom blitt berømmet. I OECD sin fremlegging av blant annet ulike lands barnehagemodeller, har den nordiske holistiske modellen blitt betraktet som særlig god, da denne modellen innebærer en kombinasjon av omsorg og utdanning (Bennet, 2003; i Andenæs 2012).

1.2 Barnehageforskning

I en oppsummerende artikkel redegjør Anne Greve og Morten Solheim for norske barnehagestudier frem til 2010. Et fellestrekk de finner ved forskning på de yngste barna, er at studiene benytter kvalitative metoder (Greve & Solheim, 2010).

Det finnes noen studier som fokuserer særlig på språk, meningsdanning og læring. Aukrust peker på betydningen av uformelle læringssituasjoner for språkutvikling gjennom barns erfaringer med å bruke språk tilknyttet daglige rutiner slik som ved bleieskift. Aukrust peker også på hvordan toåringer ofte tar initiativ til å snakke, men hvordan kvaliteten på barnas språklige og relasjonelle erfaringer er knyttet til i hvor stor grad barnehageansatte både evner og har mulighet til å respondere overfor barnas initiativer (Aukrust, 1995: i Greve & Solheim, 2010). Ødegaard har undersøkt hvordan barnehagebarn og ansatte skaper en felles mening ved å referere både til hendelser som har inntruffet og som vil inntreffe i fremtiden. Hun peker blant annet på hvordan voksnes anerkjennelse av hva barna er opptatt av her og nå er et viktig bidrag for barnas meningsdannelse (Ødegaard, 2006; 2007; 2009: i Greve & Solheim, 2010).

Den markante økningen av små barn i norske barnehager, har de seneste årene vært motivasjon for noen kvantitative studier av større karakter i Norge (Lekhal, Zachrisson, Solheim, Moser & Drugli, 2016). Det har vært vanlig å skille mellom strukturkvalitet og prosesskvalitet i undersøkelse av faktorer tilknyttet barnehagen, viktige for barns utvikling. Strukturkvalitet innebærer ulike kjennetegn ved det fysiske og organisatoriske miljøet og ulike ressurser som barnehager besitter, slikt som ansattes kompetanse, størrelse på barnegruppen og personaltetthet. Prosesskvalitet involverer erfaringer barn får i barnehagen knyttet til relasjon med voksne og andre barn, barnas medvirkning, den omsorg de mottar og den pedagogiske praksis som føres (Lekhal, Zachrisson, Solheim, Moser & Drugli, 2016). Forskning vitner om at prosesskvalitet er av størst betydning for barns utvikling; de relasjonelle erfaringene barn får i barnehagen (Solheim, 2018; Solheim, Berg-Nielsen, Lydersen & Wichstrøm, 2013).

Som et svar på at Kunnskapsdepartementet har etterlyst kunnskap om barnehagen, har Forskningsprosjektet GoBaN (Gode barnehager for barn i Norge) blitt utformet for blant annet å undersøke kvalitet ved interaksjoner mellom voksne og barn i småbarnsavdelinger (Bjørnstad, Broekhuizen, Os & Baustad, 2019). De seks «interaksjonsferdighetene» som ble undersøkt hos de ansatte antas å ha viktig betydning for små barns trivsel og utvikling. Disse er følgende: sensitiv respons, å støtte barnets autonomi, struktur- og grensesetting, verbal kommunikasjon, stimulering av barnets utvikling og å støtte positive relasjoner mellom barna. De første tre ble betraktet som grunnleggende aspekter ved omsorg, mens de tre sistnevnte betraktes som viktige samspillskvaliteter for læring (Bjørnstad et al., 2019).

Med denne studien fant man at de ansatte skåret mellom moderat og adekvat til høyt på de tre grunnleggende interaksjonsferdighetene (sensitiv respons, støtte barnets autonomi, struktur- og grensesetting). For ferdighetene relatert til læring (verbal kommunikasjon, stimulering av barnets utvikling, støtte positive relasjoner mellom barn) var deltakernes skårer hovedsakelig på ikke-adekvat nivå. Ved sammenlikning av barnehagelærere og assistenter fant man at barnehagelærere skåret høyere, særlig på interaksjonsferdighetene relatert til læring. Blant annet ut fra resultatene i denne studien peker forskerne på behovet for høyere kompetanse (strukturkvalitet), for å bedre interaksjoner mellom voksne og små barn i barnehager (prosesskvalitet) (Bjørnstad et al., 2019).

Kathrin Nystad og kollegaer har nylig gjennomført en studie som ser på stress hos småbarn ved overgang fra hjem til barnehage. De fant at barns kortisolnivå (stresshormon) var normalt under foreldres tilstedeværelse ved oppstart. I tillegg fant de forhøyede kortisolnivåer den første uken uten foreldre til stede, og fortsatt forhøyede, men noe lavere 4-6 uker etter oppstart (Nystad, Drugli, Lydersen, Lekhal & Buøen, 2021).

Det å legge vekt på interaksjonsferdigheter som sensitiv respons, støtte barnets autonomi, struktur- og grensesetting hos barnehageansatte, peker mot en forståelse av barns utvikling som noe som skjer ved at tilstedeværende voksne tilfredsstillers barns behov. Agnes Andenæs kaller dette «behovsmodellen» for barns utvikling (Andenæs, 2012). Barns behov betraktes her som universelle, og manglende tilfredsstillelse av disse vil kunne medføre skjevutvikling eller at utviklingen «stopper» opp. Andenæs hevder at en slik forståelse av barn kommer til uttrykk blant annet i bekymring tilknyttet tidlig barnehagestart og atskillelse fra primære omsorgspersoner. Andenæs peker på at en slik tenkning springer ut av Freuds utviklingsforståelse, i tillegg til å være gjenkjennelig i Bowlbys tilknytningsteori (Freud, 1965; Bowlby 1969: i Andenæs). I behovsmodellen er det et særlig fokus på barns følelsesmessige utvikling, og er blitt fremstilt som særlig relevant for de yngste barna (Andenæs, 2012).

Når barna blir litt større, blir utviklingen deres forstått i lys av en «forskermodell» der de fremstår som systematiske utforskere, som på grunnlag av sin egen aktivitet gradvis utvikler en mer kompleks fungering. Denne modellen knyttes til Piagets utviklingsforståelse, og den fokuserer på kognitive ferdigheter og slikt som omgivelsenes aldersadekvate stimulering av barn. Ut fra forskermodellen kan barnehagen betraktes som et tidlig ledd i et utdannelsesløp (Andenæs, 2012).

Andenæs problematiserer at disse ledende teoretiske forståelsene overser betydningen av den konteksten barna befinner seg i, og dermed begrenser forståelse av barns utvikling (Andenæs, 2012). Hun presenterer «deltakelsesmodellen» som en alternativ kulturpsykologisk eller sosiokulturelt orientert forståelsesramme. Ut fra deltakelsesmodellen forstås barnet som en meningsskapende og sosial deltaker i interaksjon med sine omgivelser. Utvikling betraktes her som en prosess, og å bære preg av at både barnet og omgivelsene er i endring. Utvikling forstås ut fra denne forståelsen som med i mindre grad «universelle mål» enn antatt i tradisjonell utviklingspsykologi. Kulturer inneholder ulike syn på verdsette ferdigheter (Andenæs, 2012). Andenæs hevder at utvikling ikke er et «gitt empirisk begrep», samt at forståelsen av utvikling er påvirket av hva som fokuseres på. Hun argumenterer for at deltakelsesmodellen kan tilby andre forståelser av hva barnehagen kan innebære, og hun foreslår følgende perspektiver på hva barnehagen representerer for små barn; barnehagen som arena for barns deltakelse, barnehagen som ledd i omsorgskjede, og barnehagen som en møteplass for mangfold (Andenæs, 2012).

Andenæs påpeker at barn trenger at noen tilrettelegger for dem, og at dette i vår kultur hovedsakelig betraktes å være foreldres ansvar. Hun argumenterer for at den utviklingsstøtten som foreldre gir er en del av dagliglivets praksiser og rutiner (Andenæs 1996: i Andenæs, 2012). At barnehagen kan forstås som et ledd i foreldres omsorgskjede omhandler at foreldre besitter det primære ansvar for helheten i barns hverdagsliv, men at også andre arenaer, slik som barnehagen, kan inkluderes. Andenæs etterspør refleksjon rundt måten barnehagen kan være en del av foreldrenes omsorgskjede på, og muligheter og utfordringer dette eventuelt kan innebære for de

ulike partene som er involvert. Andenæs peker på kontakt og samarbeid mellom barnehagen og hjem, som viktig i forhold til barns opplevelse av helhet i hverdagen, til tross for erfaringer på ulike arenaer (Andenæs, 2012).

Det andre perspektivet som Andenæs peker på, også inspirert av forståelse ved deltakelsesmodellen, er barnehagen som deltakelsesarena for små barn. Med tanke på at barnehagen er en del av små barns hverdagsliv, stiller Andenæs spørsmålet hvordan denne arena tilrettelegger for barns deltakelse. På liknende vis som observasjoner av hvordan foreldre gjennom sine omsorgsrutiner tilbyr barn utviklingsstøtte (Andenæs, 1996: i Andenæs, 2012), kan man observere hvordan omsorgsutøvelsen i barnehager støtter barna for eksempel i rutinesituasjoner slik som bleieskift (Winger & Os, 2010: i Andenæs, 2012). Studier viser at kunnskap om samspillspraksiser i barnehagen som støtter kapasiteter hos barn, har betydning for barns utvikling (Stanek, 2011: i Andenæs, 2012). Et tredje perspektiv inspirert av deltakelsesmodellen beskriver Andenæs å være barnehagen som møteplass med potensial for inkluderende fellesskap. Barnehagen bidrar ikke i seg selv til et inkluderende fellesskap, men det er av betydning hvordan de voksne støtter barn til å være sammen på konstruktive måter (Andenæs, 2012).

Andenæs foreslår at man i stedet for å diskutere barnehagens innhold som sådan, kan styrke dens egenart som deltakelsesarena, som ledd i omsorgskjeden, og som møteplass. I forståelse av barnehagen som deltakelsesarena påpeker Andenæs at perspektiver slik som fra behovsmodellen, fremdeles kan være relevant. Det pekes blant annet på et større fokus på at små barn trenger hjelp fra voksne til affektregulering (Lamb & Ahnert, 2006: i Andenæs). Hun påpeker hvordan dette understreker betydningen av å tilpasse barnehagen ut fra barnas kapasiteter; slik som å anta at små barn trenger mer støtte og tid til å bli kjent med sine omgivelser (Andenæs, 2012).

1.3 Problemstillinger

Den overordnede hensikten med dette masterprosjektet er å rette fokus mot barnehageansatte og deres erfaringer i samspill med små barn. Et annet mål med barnehagestudien er å bidra til refleksjon i forhold til barnehagepraksis og barnehagen som deltakelsesarena i små barns liv. Jeg utformet problemstillinger med et ønske om å kunne diskutere barnehageansattes perspektiver på egen omsorgsrolle- og praksis, sett opp mot utviklingspsykologiske teorier. Dermed har teorien som presenteres dannet et utgangspunkt for formuleringer av problemstillinger og samtaletemaer i intervjuene. Problemstillingene lyder som følgende:

«Hvilke oppfatninger har barnehageansatte av barn-voksen relasjoner og sin egen rolle i barnehagens småbarnsgrupper?»

«Hvordan beskriver barnehageansatte de minste barnas behov og barnehagens rolle i å ivareta disse?»

«Hvordan erfarer barnehageansatte sin tilgjengelighet eller oppmerksomhet i samspill med barn, og hvilken betydning gis dette?»

2. Teori og begrepsforklaring

I teorikapittelet skal jeg redegjøre for noen ulike utviklingspsykologiske teorier som rammeverk for denne masteravhandlingen. Først presenteres to utviklingspsykologiske tradisjoner, begge med sine samspillsfremmende intervensjoner/program som brukes blant annet i barnehager. Den første er tilknytningsteori og den amerikanskutviklede tilknytningsbaserte intervensjonen Circle of Security (COS) (Powell, Cooper, Hoffman & Marvin, 2016). Den andre er et sosiokulturelt orientert utviklingsperspektiv og det norskutviklede programmet International Child Development Programme (ICDP) (Hundeide, 2001; 2003). Deretter vil jeg kort presentere en økologisk tilnærming til barns utvikling slik den er utviklet av Uri Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979).

Alle de tre perspektivene har de felles at de betrakter de relasjonene som barn inngår i, og det samspillet som barn erfarer med andre mennesker, som av viktig betydning for deres psykologiske utvikling. De skiller seg fra hverandre ved at barn og barns utviklingskontekst fremstilles på ulike vis. Disse ulike teoriene vil jeg se i sammenheng med barnehageansattes betraktninger slik de fremkommer i avhandlingens resultatdel.

2.1 Tilknytningsteori

Den britiske psykoanalytikeren John Bowlby (1907-1990) viet sin karriere til forskning på barns tilknytning til sine primære omsorgspersoner. Bowlby hevdet at barn har instinktive og medfødte behov for nærhet og tilknytning til en omsorgsperson. Dette ikke bare for å sikre overlevelse, men også ut fra en predisposisjon til interaksjon med omsorgspersoner, som det kan knytte emosjonelle bånd eller tilknytning til. Bowlby hevdet at sped- og småbarns utvikling og psykiske helse avhenger av barnets erfaringer med nærhet og varme til sin mor (Bowlby & Ainsworth, 1951). Den amerikanske psykologen Mary Ainsworth ble etter hvert involvert i Bowlbys arbeid med tilknytningsteori. Hun har hatt viktig innflytelse på teorien slik vi kjenner den i dag.

Ainsworth gjennomførte observasjonsstudier gjennom barns første leveår i familier i Uganda, og senere i afroamerikanske og amerikanske middelklassefamilier. På bakgrunn av disse studiene utformet Ainsworth og hennes medarbeidere en hypotese om at kvaliteten ved spedbarns trygghet til sine foreldre, varierer ut fra foreldres sensitivitet og respons ovenfor dem (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Brandtzæg, Torsteinson & Smith, 2019). I tilknytningsteori forstås sensitivitet som at omsorgspersoner oppfatter barns signaler og forstår og responderer adekvat på disse. Sensitiv og responsiv omsorgsattferd knyttes til at omsorgspersoner evner å være emosjonelt tilgjengelig for barnet. Dette innebærer ikke bare å imøtekomme barnets fysiologiske behov, men også å respondere på, forstå og hjelpe barnet med å regulere dets «indre» tilstander (Powell et al., 2016; Brandtzæg et al., 2019).

I etterkant av Ainsworth og medarbeideres observasjonsstudier, utformet Ainsworth forskningsverktøyet Strange Situation Procedure, også kalt fremmedsituasjonen (Ainsworth et al., 1978). Dette gjorde det mulig å observere den tilknytning som kommer til uttrykk mellom små barn og deres omsorgspersoner gjennom en standardisert observasjonsprosedyre. Prosedyren besto av korte atskillelser og gjenforeninger mellom barn og omsorgspersoner. Man observerte barns atferdsmessige tilnærming til sin omsorgsperson; hvordan barnet balanserte utforskning av nye omgivelser og behovet om

å oppnå forsikring om omsorgspersonens tilstedeværelse. Barns tilknytning ble klassifisert ut fra det totale atferdsmønsteret som barnet fremviste under observasjonen. Fremmedsituasjonen støttet opp under hypotesen om individuelle forskjeller ved barns tilknytningstrygghet, og beskrives å ha gjort tilknytningsteori interessant også i forskningssammenheng. I utgangspunktet ble fremmedsituasjonen benyttet for å identifisere tilknytning hos små barn mellom 12 og 18 måneder. I senere tid har den også, i noe annen form, blitt benyttet med barn i 4-5 års alder (Ainsworth et al., 1978; Brandtzæg et al., 2019).

Barn som ut fra Ainsworths klassifiseringssystem har en trygg tilknytning, beskrives å ha omsorgspersoner som generelt «toner seg inn på» deres mentale tilstander, som generelt forstår barnets følelser og behov og som responderer adekvat deretter. Man antar at disse barna har tilstrekkelige erfaringer av omsorgspersonen som emosjonelt tilgjengelig, og emosjonelt aksepterende, og at dette fører til at barn med trygg tilknytning generelt evner å gi uttrykk for sine følelser (Ainsworth et al., 1978; Brandtzæg et al., 2019; Powell et al., 2016). Man har sett at en del omsorgspersoner på den annen side har et «mønster» av følelser eller behov som de i mindre grad imøtekommer. Den teoretiske antakelsen er at barn som erfarer at visse behov som de har er mindre aksepterte, kan etablere utrygge tilknytningsmønster- eller strategier. I slike tilfeller tilpasser barna egne uttrykk av følelser og behov for å øke sannsynlighet for omsorgspersonens tilgjengelighet (Ainsworth, et al., 1978; Brandtzæg et al., 2019).

Hos barn klassifisert med utrygg-unnvikende tilknytning, vil omsorgspersoner ofte fremtre med en avvisende atferd, særlig når barn gir uttrykk for fysiologisk eller emosjonelt ubehag. Som en konsekvens virker disse barna å utvikle en strategi som omhandler å i mindre grad gi uttrykk for sine vanskelige affekter (Ainsworth et al., 1978; Brandtzæg et al., 2019). Hos barn klassifisert med utrygg-ambivalent tilknytning, vil omsorgspersoner ofte fremtre som lite konsekvente i sin omsorgsatferd. Disse omsorgspersonene kan virke lite sensitive ovenfor barnets mentale tilstander og kan være opptatt av å bli verdsatt av barnet. Således er disse omsorgspersonene ofte ubekvemme med barns behov for utforskning og selvstendighet. For å øke omsorgspersoners responsivitet virker disse barna å utvikle en strategi som fremstår som motsatt av hvordan utrygg-unnvikende tilknyttede barn tilpasser seg. I stedet for å dempe sine uttrykk for ubehag, virker barna med utrygg-ambivalent tilknytning å i stedet maksimere uttrykk for ubehag og fortvilelse. Disse barna virker å ha utfordringer med utforskning og lek (Ainsworth et al., 1978; Brandtzæg et al., 2019).

Det er videre funnet at barn som klassifiseres med en desorganisert tilknytning, har erfart mer alvorlige forstyrrelser eller brudd hva angår omsorgspersoners emosjonelle tilstedeværelse, i form av fysisk eller psykisk mishandling. Det fremkommer hos disse barna ikke noen tydelige tilknytningsstrategier. Dette antas å omhandle at tilpasninger i egne uttrykk av behov ikke er hensiktsmessig for å oppnå omsorgspersonens tilgjengelighet (Main & Solomon, 1990; Brandtzæg et al., 2019).

2.1.1 Circle og Security (COS)

I kjølvann av at tilknytningsteori etter 1950-tallet stadig fikk mer anerkjennelse innen utviklingspsykologi, utformet Bert Powell, Glen Cooper, Kent Hoffman og Bob Marvin på 1990-tallet den tilknytningsbaserte intervensjonen Circle of Security (COS). Intervensjonen ble utformet med hensikt å fremme små barns trygge tilknytning til sine omsorgspersoner. Trygg tilknytning ble ansett å gi små barn de beste forutsetninger for psykologisk utvikling og god emosjonelle helse i et lengre perspektiv (Powell et al., 2016, s. 28-45). De to norske psykologspesialistene Ida Brandtzæg og Stig Torsteinson er ansvarlige for implementeringen av COS i Norge, og for sertifisering av COS-terapeuter. I Norge benyttes COS bredt; tilknyttet behandling, med familier i risiko, i veiledning av foster- og adoptivforeldre, og av ansatte i barnehager og skoler (Powell, Cooper, Hoffman & Marvin, 2016; Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2018). I barnehager har COS vært benyttet med antakelsen om at små barn i fravær av sine foreldre trenger å etablere trygg tilknytning til de barnehageansatte (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2018). Oversatt til norsk sier Powell og medarbeiderne følgende og utvikling av trygg tilknytning: «*Barn får en trygg tilknytning når deres primære omsorgsgivere forstår når de trenger en trygg havn for trøst og beskyttelse, og når de trenger den oppmuntringen og tilliten som ligger i en trygg base*» (Powell et al., 2016, s.48).

2.1.2 Barns utforsknings- og tilknytningsbehov

COS-diagrammet skal illustrere essensen ved trygge tilknytningserfaringer og beskrives som «hjørnesteinen» i COS (Powell et al., 2016, s. 47). En grunnleggende tilknytningsteoretisk antakelse er at barn har en medfødt motivasjon til utforskning og utvikling (Powell et al., 2016; Brandtzæg et al., 2019). COS illustrerer hvordan omsorgspersoner kan støtte barns utforskningsatferd ved at barnet opplever den voksne som en trygg base. De voksnes tilgjengelighet beskrives som av viktig betydning også når barn har det tilsynelatende «fint». Dersom et lite barn opplever usikkerhet tilknyttet noe i omgivelsene, og en voksen som barnet har trygg tilknytning til er tilgjengelig og følger med på situasjonen, kan det i noen tilfeller være tilstrekkelig at den voksne bekrefter noe som «trygt» ovenfor barnet, for eksempel i form av et smil, og slik støtte barnets videre utforskning (Powell et al., 2016, s. 46-78).

En annen grunnleggende tilknytningsteoretisk antakelse er at barn har en medfødt motivasjon for nærhet og beskyttelse hos sine omsorgspersoner (Powell et al., 2016; Brandtzæg et al., 2019). Barns tilknytningsatferd aktiveres når barn opplever enten emosjonelt eller fysiologisk ubehag. COS-diagrammet illustrerer hvordan barn i sammenheng med dette, har behov for å erfare den voksne som en trygg havn. Tilknytningsatferd kan komme til uttrykk som frustrasjon eller gråt i situasjoner hvor barn av ulike årsaker opplever ubehag. Barnets tilknytningsatferd kan opphøre gjennom at en trygg omsorgsperson for eksempel trøster og hjelper barnet med å organisere følelsene sine. At barn får erfare affektregulering med sin omsorgsperson betraktes ut fra en tilknytningsteoretisk forståelse som avgjørende (Schore & Schore, 2018; Powell et al., 2016). Da små barn ut fra et nevrobiologisk perspektiv ikke er utviklingsmessig i stand til å regulere vanskelige affekter på egen hånd, og de får hjelp til å håndtere disse, legges det til rette for barns iboende nysgjerrighet og utvidelse av erfaringer i omgivelsene (Powell et al., 2016, s. 46-68; Nordanger & Braarud, 2017, s. 37-49). Slikt sett illustrerer

COS i tillegg den tilknytningsteoretiske antakelsen om at medfødte atferdssystem er nært knyttet til hverandre.

2.2 Et sosiokulturelt perspektiv

Psykologiprofessor Karsten Hundeide anerkjenner betydningen av sped- og småbarns tilknytning til sine omsorgspersoner. Han peker samtidig på tilknytningsteori som reduksjonistisk, og beskriver tilknytning kun som ett av flere betydningsfulle aspekter ved barn-voksen relasjonen (Hundeide, 2001; Hundeide 2003). Hundeide har en sosiokulturell tilnærming til barns utvikling. Ut fra en slik tilnærming hevder han at kunnskap om emosjonelle aspekter ved barn-voksen samspill (Trevarthen, Murray & Hubley, 1981; Stern, 1985/200) kan integreres også med andre dimensjoner viktige for sosial og kognitiv utvikling. Det sosiokulturelle perspektivet som Hundeide gjør rede for, baserer seg blant annet på Vygotsky-tradisjonen. Ut fra denne forståelsen av utvikling hevdes det at man må ta i betraktning også den større kontekst som barn og omsorgspersoner befinner seg i (Vygotsky, 1978; Hundeide, 2003). Ved at kulturer inneholder blant annet normer og oppfatninger av barneoppdragelse, vil dette legge noen føringer på den omsorg som barn mottar fra sine omsorgspersoner (Hundeide, 2003). Hundeide hevder følgende: *«Barnet trenger en sensitiv veileder som kan fungere både som en følelsesmessig trygghetsbase for dets utvikling og som en veileder inn i det sosiokulturelle fellesskap som barnet må mestre for å leve et fullverdig liv»* (Hundeide, 2003, s. 6).

2.2.1 Oppfatninger av barn

Både omsorgspersoners individuelle oppfatninger og «delte» kulturelle oppfatninger av barn, antas å være av betydning for den omsorg som barn mottar. Slikt sett betraktes både oppfatninger av barn både på et mikronivå og på høyere nivåer (Bronfenbrenner, 1979) som betydningsfullt for barn-voksen samspill. Hundeide hevder at omsorgspersoners positive oppfatninger av barn er en forutsetning for godt barn-voksen samspill (Hundeide, 2001, s. 31-35; Hundeide, 2003, s. 30-40). Positive oppfatninger øker evnen til empatisk identifikasjon som gjør omsorgspersoner i stand til å identifisere seg med barnet, oppfatte barnet som et medmenneske med egne følelser, behov og intensjoner og å «medoppleve» barns ulike følelser. Negative oppfatninger av barn på den andre siden, assosieres med emosjonell distanse. Hundeide hevder at omsorgspersoner som i liten grad empatisk identifiserer seg med et barn risikerer å utsette det for negativt samspill og i verste fall omsorgssvikt (Hundeide, 2005; Hundeide, 2003). Studier har indikert at omsorgspersoners negative oppfatninger av spedbarn kan være assosiert med barns senere emosjonelle utfordringer (Thomas, Chess & Birch, 1963; 1968; i Klein, 1989, s. 121).

2.2.2 Ledet samspill og formidlet læring

I Vygotsky-tradisjonen antar man at veiledning som barn mottar i samspill med omsorgspersoner som avgjørende for deres ferdighetsutvikling (Vygotsky, 1978). Hundeide hevder at læring best skjer gjennom ledet samspill og gradert støtte. Dette omhandler at den voksne tilpasser veiledningen ut ifra den kunnskapen barnet allerede har, eller hva barnet mestrer, videre å hjelpe barnet på adekvat vis og at veiledningen

avtar «i takt med» barnets videreutvikling av ferdigheter, slik at barnet i økende grad mestrer ferdigheter på egen hånd (Hundeide, 2003, s. 62-75). At voksne involverer seg i barns læring antas å ha viktig betydning. Man antar at manglende involvering fra omsorgspersoner vil kunne begrense barns utvikling (Tomasello, 1999: i Hundeide, 2003, s. 62).

Det antas også at omsorgspersoners formidlende rolle er av viktig betydning for barns sosiale, kognitive og språklige utvikling. (Hundeide, 2001, s. 15; Hundeide, 2003). Pnina Klein har med sitt arbeid understreket betydningen av omsorgspersoners formidlende rolle i samspill med barn. Hun hevder at barn gjennom hovedsakelig å erfare formidlet læring, får utviklet sin kapasitet til kognitiv modifiserbarhet. Dette beskrives som grunnleggende ved vår evne til å lære, og forstås som en kapasitet til endring av atferd basert på nye erfaringer (Feuerstein, 1970; 1979; 1981: i Klein, 1989, s. 29). Altså hevder Klein at omsorgspersoners formidlende eller pedagogiske rolle i samspill med barn, stimulerer barns egen kapasitet til læring (Klein, 1989).

2.2.3 International Child Development Programme (ICDP)

Karsten Hundeide og Henning Rye arbeidet sammen med Pnina Klein med MISC-programmet (More Intelligent Sensitive Child). Her opplevde de at barns intellektuelle utvikling fikk hovedfokus, mens andre aspekter ved barns utvikling ble gitt lite oppmerksomhet. På 1980-tallet utformet Hundeide og Rye et program som skulle ta i betraktning både omsorgspersoners formidlende rolle i samspill med barn og emosjonelle aspekter ved barn-voksen relasjoner. Programmet var ment å skulle bevisstgjøre omsorgspersoner på egen omsorgskompetanse og forståelse av barn, snarere enn å instruere dem til «riktig omsorgspraksis» (Hundeide, 2005; Hundeide, 2001, s.5-7). I tillegg ble det ansett som et behov at programmet skulle være anvendelig på tvers av kulturer. ICDP er i dag bredt anvendt i Norge. Det benyttes i veiledning av foreldre, «profesjonelle omsorgspersoner», samt av UNICEF og WHO (Hundeide, 2001; 2005). Per dags dato er Bufetat (barne,- ungdoms,- og familiedirektoratet) ansvarlig for kursing av veiledere (ICDP Norge, 2020).

I ICDP er det formulert «åtte temaer for godt samspill», som videre kan deles inn i to kategorier, følelsesmessig kommunikasjon og formidlende samspill. De ulike samspillstemaene beskrives som sentralt i ICDP, og de antas å representere erfaringer viktige for barn i et universelt perspektiv (Hundeide, 2001, s. 44-50; Hundeide, 2005).

Den følelsesmessige kommunikasjonen med barnet inkluderer følgende samspillstemaer: «vis positive følelser- vis at du er glad i barnet ditt», «juster deg til barnet og følg dets utspill (initiativ)», «snakk til barnet om ting det er opptatt av og prøv å få i gang en samtale», «gi ros og anerkjennelse for det barnet klarer å gjøre» (Hundeide, 2001, s. 18-26, 45-46). Det formidlende samspillet med barnet inkluderer noen andre samspillstemaer: «hjelp barnet til å samle sin oppmerksomhet, slik at dere har felles oppmerksomhet av ting i omgivelsene», «gi mening til barnets opplevelse av omverdenen ved å beskrive det dere opplever sammen og ved å vise følelser og entusiasme», « utdyp og gi forklaringer når du opplever noe sammen med barnet ditt», «hjelp barnet ditt å kontrollere seg selv ved å sette grenser for det på en positiv måte – ved å lede det, vise positive alternativer og ved å planlegge sammen» (Hundeide, 2001, s. 26-35, 46-47).

«ICDP-huset» er en modell utformet for å illustrere de viktigste aspektene i samspill mellom barn og deres omsorgspersoner, for barns helhetlige mentale utvikling. Her ser man hvordan de ulike erfaringene antatt viktige for barn henger sammen; positive oppfatninger av barn (grunnen som huset bygges på) er viktig for de videre «etasjene» i huset. Den emosjonelle dialogen, og at barnet får erfare trygghet og tillitt i relasjonene med sine omsorgspersoner, presenteres her som en videre forutsetning for den formidlende – og meningsskapende dialogen med barnet. Vinduene i huset beskrives å illustrere at barn «titter ut» i verden og at omsorgspersoner beskriver og forklarer denne for barn (ICDP Norge, 2019).

2.3 Bronfenbrenners økologiske tilnærming til utvikling

En grunnleggende antakelse i økologisk utviklingspsykologi er at barn utvikles innenfor ulike sosiale og kulturelle sammenhenger, som de både blir påvirket av og som de selv påvirker. Uri Bronfenbrenner har utviklet den bioøkologiske utviklingsmodellen (Bronfenbrenner, 1979). Modellen tar hensyn til barns individuelle gener og egenskaper, så vel som barns oppvekstmiljø i forståelse av utvikling. Barns oppvekstmiljø fremstilles her som å representere en bredere sosial kontekst enn hva som tradisjonelt har vært vektlagt i utviklingspsykologi. Bronfenbrenner beskriver barns oppvekstmiljø bestående av fire kontekster eller nivåer; mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet og makrosystemet (Tetzchner, 2013).

Mikrosystemet består av barnet med sine individuelle egenskaper, i relasjon med mennesker på de arenaene der barn tilbringer tiden sin. I Norge vil dette for de fleste små barn stort sett være hjemme og i barnehagen. Mesosystemet omhandler interaksjoner mellom de ulike «aktørene» i mikrosystemet. For små barn vil dette hovedsakelig omhandle interaksjoner mellom hjem og barnehage som ulike omsorgsarenaer og mikrosystemer i barns liv (Tetzchner, 2012). Mesosystemet fremstår som sentralt hvis man anlegger et perspektiv på barnehagen som ledd i foreldres omsorgskjede fordi det tematiserer «bevegelser på tvers» av mikrosystemene. Neste nivå i Bronfenbrenners modell er eksosystemet. Det omfatter strukturelle betingelser som påvirker barnas omgivelser, for eksempel hva slags ressurser barnehagen besitter. Makrosystemet representerer den større sosiale kontekst og innebærer slikt som kultur, politiske føringer og lover, som kan ha viktige konsekvenser både for mikro- og mesosystemet (Tetzchner, 2012). I barnehagen vil dette nivået inkludere rammeplaner og tiltak som fremkommer gjennom forskning på struktur- og prosesskvalitet. Formelle rammer slikt som rammeplanen får videre konsekvenser for omsorgspraksis i barnehagen. Slik påvirker makrosystemet også barnehagen som mikrosystem i barns liv. Ut fra denne modellen er det altså ikke bare de fire nivåene som utgjør barns oppvekstmiljø, men også den gjensidige påvirkningen mellom dem. Ved at de ulike systemene har sammenheng med hverandre, vil også endringer i ett system kunne påvirke de andre systemene (Tetzchner, 2013; Andenæs, 2012).

Kronsystemet la Bronfenbrenner til i modellen for å kunne inkludere tid som en betydningsfull dimensjon. Over tid vil det skje samfunnsendringer og endringer i verdier, normer og lover. Dette kan i sin tur få viktige konsekvenser for de ulike nivåene og interaksjonen mellom disse (Tetzchner, 2013). Som nevnt har det skjedd en viktig endring ved at barnehagen spiller en mye viktigere rolle i småbarns liv nå sammenliknet med tidligere. Man kan for eksempel forestilles seg at interaksjon mellom barnehage og hjem (mesosystem) kan være påvirket av disse endringene.

Sammenlignet med teorier som bare ser på barnehagens innhold, representerer den bioøkologiske modellen et «utvidende» perspektiv på barns oppvekstbetingelser. Gjennom ulike nivåer presentert i modellen gir den rom for å «integrere» ulike forståelser av betingelser viktige for barns psykologiske utvikling (Bronfenbrenner, 1979). Bronfenbrenners modell kan tydeliggjøre barnehagen som omsorgsarena og ledd i en omsorgskjede (Andenæs, 2012).

2.4 Oppsummerende betraktninger

De ulike utviklingsteoretiske perspektivene jeg har presentert ovenfor beskriver i utgangspunktet erfaringer viktige for sped- og småbarn i samspill med sine primære omsorgspersoner. Når det er sagt benyttes både COS og ICDP til veiledning i barnehager, men med noen tilpasninger i «format».

Den økologiske modellen forstår barns oppvekstbetingelser bestående av ulike kontekster i barns liv, og interaksjon mellom disse. Tilknytningsteori og COS forstår barns tilknytning til omsorgspersoner og samspill mellom barn og dets mikrosystem som avgjørende for utvikling. Hundeides sosiokulturelle perspektiv kan sies både å inkludere perspektiver som tar i betraktning «mikrosamspill» samtidig som man her tar i betraktning kulturelle føringer som påvirker dette (makronivå). Man kan forstå den økologiske modellen med et perspektiv som de to andre teoriene i liten grad tematiserer; hvordan ulike kontekster påvirker hverandre (mesosystemet) og hvordan de ulike systemene til sammen utgjør barns utviklingskontekst. Hundeides sosiokulturelle tilnærming til utvikling kan sies å «utvide» barns miljø, til sammenlikning med tilknytningsteori; bevegelser på mesosystem tematiseres dog tilsynelatende ikke.

Det tilknytningsteoretiske og det sosiokulturelle «rammeverket» skal i det videre brukes som analytiske verktøy i avhandlingens utforskning av måten deltakerne (de barnehageansatte) snakker om småbarns behov, egne roller, og barnehagens funksjon relativ til familiers omsorgsoppgaver.

3. Metode

3.1 Valg av metode

Formålet med studien er å få innblikk i ansattes beskrivelser av egne roller, samspill med barn og praksis, og å diskutere beskrevet praksis opp mot eksisterende teori/forskning. Med utgangspunkt i en sterk interesse både for utviklingsteorier og for omsorgspraksiser i barnehagefeltet, ønsket jeg å gjøre en kvalitativ intervjustudie av barnehageansatte som små barns omsorgspersoner i barnehagen for å undersøke hvordan teori kan komme til uttrykk i beskrevet praksis. For å nå målet valgte jeg diskursiv psykologi som analytisk innfallsvinkel. Denne analysemetoden, som jeg vil utdype nedenfor, gir noen spesifikke muligheter i analyse av data. Ved at språk ut fra dette perspektivet betraktes som virkelighetskonstruerende og som funksjonell, har jeg mulighet til å ta mer enn enkeltord og enkelte setninger i betraktning (Howitt, 2019). Ved å følge med på «handlinger» i språket, kan data avdekke interessant informasjon, slik som for eksempel at et tekstutdrag kan fremstå som en «forsikring» om at en viss praksis utføres, hvilket kan peke mot at den som snakker opplever visse normer tilknyttet sin rolle.

3.2 Diskursiv psykologi

Diskursiv psykologi beskrives som mer enn en analysemetode. Det representerer en teoretisk forståelse av språk og menneskelig fungering ut fra en sosialkonstruksjonistisk tradisjon. Innen psykologi beskrives to tilnæringer til diskursanalyse, Foucauldiansk poststrukturalistisk diskursanalyse og, den andre som benyttes i dette forskningsprosjektet, sosialkonstruksjonistisk diskursanalyse utviklet av Margaret Wetherell og Jonathan Potter, også kalt for diskursiv psykologi (Howitt, 2019). Den diskurspsykologiske forståelse av språk som «konstruerende» har i lengre tid vært anerkjent innen sosialvitenskapene. I løpet av siste halvdel av 1900-tallet vakte også dette interesse blant sosialpsykologer. Den «tradisjonelle» psykologiens vektlegging av kognisjon ble ut fra denne forståelsen utfordret på flere måter. Blant annet kritisertes en antakelse om at vi gjennom språket får tilgang til indre/mentale tilstander, og at språket slik sett blir et «bindeledd» mellom individets persepsjon og mentale prosesser, og formidling av dette til den ytre verden. Ut fra en diskurspsykologisk tilnærming vil dette være en forenklet og «konstant» forståelse av menneskelig formidling og fungering (Willig, 2012; Howitt, 2019).

Diskursanalytikere peker på at språk foregår i en sosial kontekst, i interaksjon mellom mennesker og at språket har en funksjon. Kontekst må dermed tas i betraktning i forståelse av det som formidles. Et snakkende individ befinner seg i en kontekst hvor det trolig er mye som vil kunne påvirke individets konstruering av objekter eller hendelser; finner for eksempel samtalen sted i et terapirom, på arbeidsplassen, med venner eller i et intervju? (Willig, 2012). Innen diskurspsykologisk perspektiv vektlegges det hvordan mennesker gjennom språk konstruerer en sosial virkelighet. I en beslektet tradisjon setter samfunnsviteren Erving Goffman fokus på de ulike roller vi inngår i, og hvordan vi alle fremstiller oss selv på gitte vis, ut fra hvilke forventninger og normer tilknyttet rollene vi innehar (Goffman, 1959). Dette perspektivet kan trolig forstås som en svært tydelig motpol til den tidligere kognitivistiske fremstillingen av språk som «tilgang» til mentale tilstander, da Erving kan virke å fremstille språk som en «forestilling». Goffman sitt bidrag kan knyttes til forskning om «tap av ansikt» som ikke-ønsket, hvilket beskrives

som en benyttet strategi i samtale ut fra et diskurspsykologisk perspektiv (Potter, 2003; i Howitt, 2019).

Diskursanalyse bygger blant annet på språkfilosofien til Wittgenstein og Austin; språket forstås som «handlende» og «konstruerende». Språk inneholder diskursive praksiser slik som for eksempel å rettferdiggjøre eller unnskyld, uten at dette fremkommer eksplisitt i språket (Howitt, 2019). Ut fra en diskurspsykologisk tilnærming er det ikke hva som sies som har hovedfokus, men hva språk gjør – språk er handlingsorientert. Å oppdage enheter i tekst som bidrar til at tekst leses eller forstås på spesiell måte er dermed viktig i en diskursanalyse. (Potter & Wetherell, 1995; i Howitt, 2019). Fortolkende repertoar beskrives som trekk ved teksten, eller måter å konstruere eller gjøre rede for fenomener på. For å finne slike repertoarer i teksten er forsker observant på hvilke begreper som brukes, og på terminologi, metaforer og billedlig tale i beskrivelser av subjekt, objekt eller fenomen. Diskursanalyse beskrives ikke som en analysemetode med klare formulerte trinn-for trinn. Den inneholder mer teori enn andre kvalitative forskningsmetoder, og analyseprosessen krever en viss forforståelse av denne språkteorien for videre «å lese» tekst ut fra dette (Willig, 2012; Howitt, 2019)

På bakgrunn av masterstudiets tidsrammer, var det nødvendig å ta i betraktning hva jeg ønsket å undersøke/forskningsspørsmål, metode for datainnsamling, mengde data og analyseverktøy, for en realistisk og tilfredsstillende gjennomføring av studiet. Data fra intervjuer kan ikke sidestilles med å observere deltakere i praksis, dersom spørsmålet man er interessert i hovedsak er praksisen. Jeg vurderte det likevel slik at jeg gjennom en intervjustudie ville kunne få en type data som jeg var interessert i; de ansattes beskrivelser og språk om egen rolle og omsorgspraksis. Observasjon alene, ville gitt mindre tilgang til denne type data. Jeg utformet en intervjuguide, som vil beskrives nærmere. Intervjuet er utformet som en strukturert samtale ut fra en tema-liste.

3.3 Utvikling av en intervjuguide

Temaene i intervjuguiden er rette mot å finne utdypende informasjon om hvordan tilknytningspsykologi og sosiokulturelt orientert utviklingspsykologi er reflektert i barnehageansattes måte å snakke om barnehagehverdagen på. Tradisjonene legger vekt på ulike aspekter ved barn-voksen samspillet som de antar er avgjørende for barns psykologiske utvikling. Antakelsene som de nevnte tradisjonene legger til grunn, inspirerte meg til å utvikle problemstillingene for prosjektet. deretter har jeg arbeidet videre med å «transformere» dem til gode intervjustørsmål.

Spørsmålene i intervjuguiden er nøye gjennomtenkt, med ønske om innsamling av data om hvordan deltakerne beskriver egen rolle som omsorgsperson for små barn i barnehage. Jeg har ønsket å utforme intervjustørsmål for å få tilgang til beskrivelser som kan belyse hvilke teoretiske perspektiver som preger måten å forstå barn på. Ut fra en sosiokulturell tilnærming er antakelsen at beskrivelser og oppfatninger av ulike roller som barn og voksne har, i seg selv er av stor betydning. Inspirert av tilknytningspsykologisk forståelse søker jeg blant annet barnehageansattes beskrivelser av barns ulike behov tilknyttet ulike følelsestilstander. I og med at tilknytningsteorien vektlegger affektregulering for de minste barna, stiller jeg spørsmål om barns «vanskelige følelser» og voksen-respons. Tema emosjonell tilgjengelighet og oppmerksomhet i intervjuene kan sies å være inspirert av både tilknytnings- og sosiokulturelt orientert utviklingsteori. De begge understreker at små barn trenger de

voksnes involvering (mer enn deres fysiske tilstedeværelse) for et godt samspill, for utforskning og for læring. Det sosiokulturelle perspektiv kan fremstå med noe tydeligere vektlegging av omsorgspersoners veiledende og formidlende rolle. Jeg ønsket som en konsekvens av dette blant annet å inkludere spørsmål som kan reflektere hvordan deltakerne forstår barns behov for deres emosjonelle tilgjengelighet eller oppmerksomhet, og hva dette eventuelt kan «gi» barna. Jeg gjør dette blant annet ved å oppmuntre til sammenlikning av barns behov for den voksnes tilgjengelighet «når de har det bra» og når «det ikke har det bra».

Intervjuspørsmålene er for øvrig formulert med tanke på å inspirere barnehageansatte til både å beskrive og reflektere over ulike temaer knyttet til samspill med små barn i barnehagen og å sammenligne det som skjer i barnehagen med det som skjer i hjemmet.

3.4 Uttesting av intervju

Etter å ha arbeidet teoretisk med å utvikle tematikken i intervjuet gjennomførte jeg et testintervju med en bekjent som er pedagogisk leder i en barnehage. Målet med testintervjuet var å finne ut hvordan spørsmålene opplevdes for deltakeren, hvilken type data som kunne genereres, og å utforske min rolle som forsker. Som intervjuer inntok jeg en posisjon som forsker/masterstudent, men også som barnehageansatt «kollega».

I etterkant av test-intervjuet gjorde jeg noen justeringer av spørsmål. Blant annet fjernet jeg to-tre spørsmål da jeg opplevde disse som mindre relevante, og på grunn av behov for å korte ned intervjuet. Jeg gjorde også justeringer i form av omformuleringer, da jeg oppdaget spørsmål som under test-intervjuet kunne virke å ikke riktig forstås slik de var ment. Jeg oppdaget også spørsmål som jeg i utgangspunktet selv ikke opplevde som «ledende», men som testintervjuet kunne vise at de likevel kunne være. For eksempel kunne jeg få svar av deltaker slik som «ja, det er jo slik... men...», noe jeg ønsket å unngå i mest mulig grad videre. En annen viktig lærdom fra testintervjuet var at jeg selv hadde en tanke om hvilken fremtoning jeg ønsket å ha som intervjuer/forsker – men at dette ikke nødvendigvis var det som kom frem på lydopptak. Jeg hadde ønsket å formidle at det ikke er «mer ønskede» eller «mindre ønskede» svar. Hva jeg oppdaget var at jeg på visse spørsmål nok virket mer engasjert enn jeg ønsket, da jeg synes noen av svarene til den pedagogiske lederen var særlig interessante. Med tanke om at jeg intervjuer barnehageansatte om et tema som jeg selv er svært engasjert i, oppdaget jeg at jeg trengte å videre øve på min «fremtoning» som intervjuer.

Da jeg startet med selve datainnsamlingen bidro erfaringene fra testintervjuet til at jeg arbeidet aktivt med å opprettholde en «jevn» nysgjerrig holdning ovenfor deltakere, hva enn deltakere la frem av informasjon. Noen ganger stilte jeg oppfølgingsspørsmål, ofte med hensikt å bedre forstå hva deltaker fortalte om, men også med hensikt å til tross for «strukturerte» temaer «skape et samtale-rom», hvor det ikke bare er intervjuer som påvirker «samtalen» (Howitt, 2019). Dette, intervjuers fremtoning og mulighet til å påvirke deltaker, er blant annet viktig å ta i betraktning sett ut fra en diskurspsykologisk tilnærming med anerkjennelsen av at det foregår en interaksjon mellom deltaker og intervjuer (Willig, 2012; Howitt, 2019). «Test»-prosessen bidro forhåpentligvis til å gjøre meg som forsker mer bevisst på både mulig opplevelse hos deltaker og egen påvirkning i en intervju-kontekst.

3.5 Datainnsamling

3.5.1 Rekruttering av deltakere

Min målsetting med henhold til antall deltakere i studien var 8-10 barnehageansatte. Jeg ønsket deltakere med variasjon i faglig bakgrunn, da ansatte i norske barnehager inkluderer ufaglærte assistenter, barne- og ungdomsarbeidere og barnehagelærere/pedagoger. Rekruttering av deltakere ble gjort på to vis. Jeg sendte formelle henvendelser til barnehageledere, hvor jeg kort informerte om studien, om kriterier for deltakelse (arbeidserfaring og ansettelse på småbarnsavdeling) og om eventuelt interesserte medarbeidere. Jeg opplevde å få flere avslag av ledere, begrunnet ved interne utfordringer på grunn av covid19-karantener, sykemeldinger og liknende. Jeg henvendte meg også til bekjente uformelt og spurte om de kjente noen som jobber i barnehagen som kunne tenke seg å delta. Underveis viste det seg å være lettere å rekruttere gjennom å komme i kontakt med deltakere gjennom eget nettverk. Det er mulig at det faktisk at intervjuer var «en bekjent av en bekjent», bidro til tillitt og/eller et ønske om å «bidra» i studien. Uavhengig av årsaker til dette har samtlige i det endelige utvalget en bekjent som kjenner til intervjuer.

Det endelige utvalget ble bestående av 9 deltakere fordelt på fire barnehager i det sydlige Norge, alle kvinner med ca. aldersspenn 25-50 år. Blant disse var det variasjon i faglig bakgrunn; fire pedagoger, tre assistenter og to barne- og ungdomsarbeidere. Utvalget jobber alle på småbarnsavdeling (0-3 år) og har varierende arbeidserfaring fra barnehage; fra 3 til omkring 20 år.

3.5.2 Gjennomføring av intervju

Med tanke på at deltakelse i studien hverken skulle forstyrre barnehagehverdagen unødige eller ta for mye av deltakernes fritid, hadde jeg foreslått å gjennomføre intervjuer i et rom/lokale som barnehagene hadde til rådighet under arbeidstid; gjerne i forbindelse med «sovetid» eller på tidspunkt det bedre passet deltakerne. De første seks intervjuene ble gjennomført i to ulike barnehager på dette vis. De siste tre intervjuene ble gjennomført i to barnehager utenom åpningstid, grunnet smittevern og andre praktiske hensyn. Deltakerne forhørte seg da med ledere om bruk av lokale.

Under intervjuprosessen var det noen hensyn å ta i forbindelse med covid19 og anbefalinger av helsemyndigheter med hensyn til smittevern. Blant annet innebar dette at jeg fullførte intervjuer i en barnehage (med ansatte fra samme avdeling), før jeg gikk videre til neste barnehage. Det ble også sørget for en venteperiode på 10-14 dager før jeg fortsatte datainnsamling i neste barnehage.

Intervjuene ble gjennomført som samtaler strukturert ut fra en temaliste, og de ble registrert ved lydopptak. Slik hadde jeg som forsker mulighet til både å «være tilstede» i samtalen som føres, samtidig som jeg fikk ivaretatt data. Ut fra et diskurspsykologisk perspektiv er det viktig å ha lydopptak fordi det muliggjør transkribering av intervjuer med nødvendig presisjonsnivå (Howitt, 2019). Deltakerne fikk tilsendt samtykkeskjema i forkant av intervju, og med samtlige deltakere ble dette gjennomgått før intervjustart. Deltakerne fikk innledningsvis mulighet til å stille spørsmål før signering av

samtykkeskjema. Også ved avslutning av intervjuet ble deltakerne spurt om det var noe deltakerne ønsket å legge til, samt deres opplevelse av intervjuet. Slik ble det lagt til rette for at deltakere hadde mulighet til for eksempel å moderere seg, å legge noe til samtaletemaene, og beskrive egen opplevelse av intervju. Disse tilbakemeldinger ble også vurdert som nyttig for meg som forsker.

På bakgrunn av informasjon deltaker 1 «la til» avslutningsvis i intervju, bestemte jeg meg for å legge til et siste spørsmål som kunne gi andre deltakerne mulighet til å si noe om dette tema. Dermed ble spørsmål 21 utformet og inkludert i intervjuguiden fra og med intervju 2 til 9: «Er det noe du ser for deg som kunne styrket din omsorgsrolle ovenfor de minste barna i barnehagen?». Min subjektive oppfatning av den første deltaker som mulig noe nervøs bidro til en ytterligere justering av intervjuguiden, nemlig at jeg innledningsvis i intervjuet repeterte hensikten med intervjuet, og hvordan jeg som forsker er opptatt å få lytte til de ansattes erfaringer og praksis, snarere enn å være opptatt av «riktige eller feil» svar. Dette med hensikt å forsøke å «berolige» eventuelle tanker om å skulle «prestere» ved innledningen av intervjuet.

Intervjuenes lengde varierte fra 1 time og 25 minutter, til i overkant av 2 timer. De fleste intervjuene varte i ca. 1 time og 40 minutter. Når jeg merket at samtalen kom til å ta ekstra lang tid, spurte jeg deltakere om vedkommende ønsket pause; noen ønsket dette, andre ikke. Til sammen utgjør lydopptakene til intervjuene 15 timer fordelt på 9 deltakere. Lydopptakene ble etter hvert transformert til i underkant av 200 sider med transkripsjoner.

3.6 Etiske betraktninger

Intervjustudien er blitt godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) før gjennomføring av intervjuer. For ivaretagelse av retten til anonymitet til mine deltakere, har jeg gitt deltakere ulike nummer med bokstavkoder, hvilket jeg har «merket» de ulike deltakernes lydopptak med, for å kunne skille deltakerne fra hverandre gjennom transkripsjon – og analyseprosessen. I forbindelse med gjennomgang av samtykkeskjema, ble deltakerne før intervju informert om deres rett til å trekke sin deltakelse på hvilket som helst tidspunkt, før sletting av lydopptak i august 2021. Da enkelte intervju spørsmål på et vis fordrer bruk av at deltakerne benytter eksempler på situasjoner med barn, påminnet jeg deltakerne om ikke å bruke barnas navn, i tillegg til at deltakerne i utgangspunktet har taushetsplikt. Når svært få deltakere under intervju likevel refererte til navn var mitt inntrykk at deltakere brukte fiktive navn. For å være ekstra forsiktig er alle navn som deltakere oppgir under intervjuene «enda en gang» endret. Noen deltakere kunne gi informasjon om seg selv slik som annen jobb de har, antall egne barn med kjønn, ektefelles yrke, detaljert historie fra egen oppvekst; alle disse er ting som jeg i utdrag i analysen har «sensurert» med parenteser som forklarer detaljer på et generelt nivå, da enkelte detaljer synes ikke å påvirke deltakeres budskap, samt jamfør personvern.

3.7 Diskursanalyse: fra datainnsamling til rapport

I diskursanalyse kan data fra flere ulike kilder benyttes. At det foregår interaksjon mellom mennesker i datakilden fremstilles samtidig som sentralt. Da en intervjuguide

med strukturerte samtaletemaer er benyttet for datainnsamling i dette prosjektet, har jeg vurdert egen forskerrolle som betydningsfull mht. å skape et «miljø for samtale» (Howitt, 2019); hvor ikke bare deltakerne «forventes» å svare på en rekke spørsmål, men hvor jeg som forsker også følger deltakernes initiativ i samtalen, og følger opp disse med «individuelle» oppfølgingsspørsmål. Etter intervjuprosessen transkriberte jeg lydopptakene. Et transkriberingsprogram, «F4» ble benyttet. Med dette kunne jeg høre på samtalen i egendefinert «tempo», hvilket lettet prosessen av få med alle ord. Under transkriberingen inkluderte jeg også visse ikke-verbale uttrykk, slik som latter eller pauser; hvilket ville kunne være til nytte i den senere analyseprosessen i forståelsen av mening tilknyttet ulike beskrivelser. Diskursanalyse krever nøye lesning av transkripsjoner, ikke bare i forbindelse med analysen, men ved å gi meg som forsker mulighet til å oppleve funksjonen av hva teksten/de diskursive praksisene gjør (Willig, 2012; Howitt, 2019). Gjennom først å ha deltatt i alle samtalene og deretter å ha transkribert dem hadde jeg inngående kjennskap til data. Etter dette nærleste jeg alle transkripsjonene på nytt ved å reformulere meningsenheter i egne ord og på den måten skaffe meg overblikk over tematiske bevegelser i samtalene. Deretter begynte jeg å fokusere på de funksjonelle aspektene i intervjuene og hvordan de ulike deltakerne konstruerer ulike fenomener, sett i sammenheng med forskningsspørsmålene.

Koding i diskursanalyse skal gjøres annerledes enn i andre kvalitative metoder. Kodingene innebærer større «sekvenser» med data, og omhandler ikke å transformere data til mindre enheter som oppsummerer meningsinnholdet. Derav ble teksten under den andre kodingsprosessen igjen lest nøye, og alle tekstsekvenser som direkte eller mindre tydelig kunne ha relevans for forskningsspørsmål ble markert (Willig, 2012; Howitt, 2019).

Disse markeringene/kodene ble benyttet i den begynnende analyseprosessen, hvor jeg noterte kommentarer med henhold til språkets handling og konstruksjon. Hva jeg som forsker da har vært oppmerksom på, er hvordan ulike budskap sies (Willig, 2012). Gjennom analyseprosessen har jeg vært oppmerksom på slikt som hvem som er subjektet i teksten, hvilke perspektiver som kommer frem, hvordan deltakere posisjonerer seg, hva som sies ikke bare eksplisitt, men også implisitt, hvilke syn eller normer fremkommer som «tatt for gitt» i språket, hvilke talehandlinger fremkommer; for eksempel argumentasjon, rasjonaliseringer, eller modereringer, og hvorfor gjøres dette. Ved å slik være oppmerksom på språket kunne jeg begynne å notere mulige fortolkende repertoarer som kom frem i teksten (Willig, 2012). Kontekst, variabilitet og konstruksjon ble fulgt med på under analyse av teksten; hvordan konstruerer språket objekter og subjekter, i hvilken grad varierer disse konstruksjonene ut fra kontekst, og hvilke konsekvenser medfører dette? På bakgrunn av identifikasjon av ulike konstruksjoner av fenomener kunne de ulike fortolkende repertoarer formuleres (Willig, 2012; Howitt, 2019).

Analyse av tekst ble gjort intervju for intervju. Her fokuserte jeg som beskrevet på språket, og hvordan deltakerne beskriver ulike fenomener. Videre gjorde jeg sammenlikninger av mønster innad i intervjuene og på tvers av intervjuene. «Hypoteser» med henhold til mulige felles, men også ulike repertoarer, ble notert underveis i analyseprosessen. Dette arbeidet la grunnlag for å oppdage ulike trekk ved tekst, blant annet ved deltakerne beskrivelser/konstruksjon av egen rolle i barnehagen. Disse (fortolkende repertoarene) presenteres i masteravhandlingens resultatdel. Analyse- og resultatdelen skal gjenspeile forskningsspørsmålene for studien, og det som «veier tungt» gjennom analyse av intervjuene (Willig, 2012).

Noe som støttet mitt valg av diskursiv psykologi som analysemetode var at jeg under intervjuprosessen opplevde deltakerne som opptatt av «språk» og «terminologi». For eksempel nevnte flere av de barnehageansatte betydningen av hvordan de snakket til barn, uten at dette var direkte forespurt fra intervjuers side. Det kom frem at de unngikk visse karakteristikk, slik som «slem», eller «krevende». Over halvparten av deltakerne demonstrerte hvordan de gjennom «språket» kan for eksempel formidle aksept ovenfor barna som respons på barnas «negativ» affekt, slik som å si «det er greit å være sinna», «lov å savne mamma og pappa», «greit å være lei seg». Et annet eksempel som indikerte syn på språk som betydningsfullt, kan være en deltakers beskrivelse av atferd barn kan ha som oppleves som irriterende, samtidig som deltaker påpeker at «det finnes ikke utfordrende barn». Denne måten å «ta språk på alvor» på, kunne peke mot en forståelse av språkbruk og samhandlingsformer som virkelighetskonstituerende. Gjennom å benytte diskursiv psykologi som analysemetode, kunne jeg slik på et vis «utvide» et perspektiv deltakerne allerede har på sin egen praksis.

3.8 Funn fra analysen

Ved bruk av diskursiv psykologi som analysemetode, fremsto beskrivelser av ulike roller som svært fremtredende i datamaterialet. Sammenlikninger av hjem og barnehage som omsorgsarenaer har vært et gjennomgripende mønster ved analyse av intervjuene. I presentasjonen av resultatene skal jeg først vise til hvordan deltakerne sammenlikner barnehage og hjem som like/ulike omsorgsarenaer, og hvordan de kan samvirke. Videre vil det presenteres roller ved praksis som kan sees i sammenheng med barns iboende behov for omsorg. Deretter vil jeg peke på rollebeskrivelser som skiller barnehagen fra hjemmet. Avslutningsvis presenterer jeg et repertoar som er i «tråd» med det mest gjennomgående syn på barn, samtidig som praksis i samspill med barn påvirkes av «barnehagens virkelighet».

4. Resultater

Konstruksjon av barnehage og hjem som mikrosystemer i små barns liv; om ulike «rollebesetninger» og forståelser av små barn

Heldags barnehage for de minste er et relativt nytt fenomen som vi enda ikke kjenner alle konsekvensene av. Mye av det de barnehageansatte sa i samtalene, og som danner grunnlag for denne resultatpresentasjonen, kan forstås som implisitte innspill i en overgripende diskurs om hvorvidt det er hjemmet eller barnehagen som gir barna de betingelsene som er til deres beste. Selv når tema var relasjoner mellom de ansatte og barna ble hjemmet ofte nevnt for å reflektere over barnehagen som arena til sammenlikning med hjemmet som arena, og for å beskrive ansattes rolle i barnehagen til sammenlikning med foreldres rolle i hjemmet.

Gjennomgående i denne overgripende diskursen om barnehage og hjem, var deltakerne opptatt av at små barn først og fremst trenger omsorg. Det første «trekket» ved intervjuene som jeg presenterer er *barnehage og hjem som omsorgsarenaer*.

4.1 Repertoar om barnehage og hjem som omsorgsarenaer

Deltakerne fremstiller omsorgsutøvelse som essensielt ved praksis på barnehagearenaen. Det fremkommer her ulike typer sammenlikninger av hjem og barnehage som mikrosystemer i barns liv. Flere beskrivelser virker å «sdestille» barnehagen og hjemmets rolle i barns liv, ved å illustrere hvordan omsorgspraksis i barnehagen kan likne den omsorg barn får hjemme. Hjemmet og barnehagen er også sdestilte fordi de er to arenaer som barn «på samme tid» vokser opp i. Flertallet av deltakerne har også beskrivelser som differensierer mellom hjem og barnehage ved at de gir barn mulighet til ulike erfaringer og samvirket mellom disse omsorgsarenaene tematiseres, i form av at hjem og barnehage «hver for seg» og «til sammen» representerer barns oppvekstbetingelser. Understrekingen av barnehagen som omsorgsarena virker å kunne sees i sammenheng med også andre typer beskrivelser som jeg vil presentere, og som også formidler et syn på barn som mennesker med iboende behov for omsorg.

Beskrivelser av at de små barna primært trenger omsorg fremhevet en kontinuitet mellom barnehagen og hjemmet ved at forskjeller mellom den rollen de barnehageansatte har relativ til barna og rollen til omsorgsgiverne i barnets hjem, viskes ut.

*Deltaker 3: «(...)vi er jo både barnehageansatt og omsorgsgiver (ler)»
«(...)Jeg føler jo oppriktig at jeg er det. Jeg jobber i barnehage og en stor del av jobben min er omsorgsgiver. Å vise omsorg»*

Deltaker 4: «jeg tenker at en av de viktigste oppgavene for oss som er barnehageansatt det er jo å gi omsorg. Og omsorg er så omfattende egentlig (...) Og det er jo sånne ting vi gjør hele dagen, ja gi de mat og sørge for at de har det greit da (...) Stoppe konflikter, trøste de som er lei seg, kle på, kle av, skifte bleier når de trenger det. Det er jo liksom omsorg, sånn en mamma-ting (ler)»

Både deltaker 3 og 4 understreker her omsorgsfunksjonen de har i barnehagen. Deltaker 4 fremhever omsorgsutøvelse som det aller mest sentrale ved hennes rolle i barnehagen,

og at dette likner hva barn får erfare hjemme. Hun påpeker også at rollene som ansatt og omsorgsgiver «flyter veldig i hverandre» og at hun nesten ikke ser på seg selv som en ansatt, «men en som bare skal være her å passe på ungene». Hva deltakerne i disse beskrivelsene gjør virker å være å «trekke sammen» barnehage og hjem («mamma-ting»), begge som omsorgsarenaer for barn, snarere enn å differensiere mellom dem. Disse likhetene i omsorgsoppgaver mellom barnehageansatte og foreldre bidrar til at de barnehageansatte ikke har lett for å uttrykke forskjellen mellom sitt eget følelsesmessige engasjement i relasjonen til barna, og måten dette oppleves på fra et perspektiv som forelder (omsorgsgiver).

Deltaker 1: «Hvis jeg prater ut fra meg selv... Så vil jeg jo ønske å si at det er likt som omsorgsgiver...Altså jeg ønsker jo det beste for de barna som er her (...) Jeg virkelig bryr meg om de på en måte(...) jeg kan jo gå hjem og tenke "åhhh", over ting som har skjedd liksom...og...og kjenne det ordentlig på kroppen på en måte. Og det ville vel også en omsorgsgiver gjort også.»

Deltakeren bruker begrepet «omsorgsgiver» om primær-omsorgsgivere/foreldre, men ikke om seg selv som barnehageansatt, og slik skiller hun noe på rollene. Samtidig virker hun å identifisere seg med omsorgsgiverrollen ved å beskrive at det å bli «berørt» av tanken på barn også utenfor barnehagekontekst/jobben indikerer en opplevelse av emosjonelt bånd til barn ut over «tid og sted». Deltaker fremstiller slik en personlig opplevd relasjon til barn. Deltaker virker her å fremstille en type varme tilknyttet hjemmet som et ideal, og som noe barnehagen bør representere for barn.

Samtidig som fokus på omsorg bidrar til å «trekke sammen» barnehagen og hjemmet, nyanseres perspektivet igjen ved at deltakerne tar opp aspekter ved måten omsorgen praktiseres på. Et tilbakevendende tema i så måte er måten voksne er tilgjengelige for barnet på. De barnehageansatte opplever at antallet barn de skal vise omsorg for legger begrensninger på deres tilgjengelighet og at dette vil være noe som skiller barnehagens omsorgsmiljø fra hjemmet på en måte som kan være mindre gunstig.

Deltaker 7: «Jeg tror jo at, eller jeg håper jo at foreldre kan være mer tilgjengelige for ungene, enn det vi voksne kan være i barnehage (...) og en skulle jo tro at en forelder, eller to foreldre, klarer å være mer tilgjengelige for ungene enn det vi klarer å være da...for vi har jo mange vi må se etter og det er jo ikke alltid vi klarer å være med alle hele tida, og å se etter alle hele tida...»

Deltakeren kan med dette implisitt gi inntrykk av at å tilbringe mye tid sammen med barna og å «se» barna er den ideelle omsorgspraksisen. Hun uttrykker også hvordan dette noen ganger kan stå i konflikt med hva man i barnehagen som voksen har kapasitet til. De fleste av deltakerne uttrykte på liknende vis som deltaker 7, begrensninger med henhold til hvor tilgjengelige de til enhver tid kan være for enkeltbarn.

En forskjell på henholdsvis barnehagen og hjemmet som mikrosystemer for barn er at i barnehagen følger de voksne mange barn i en kort periode i deres liv, mens i hjemmet følger omsorgspersonene noen få barn gjennom hele barndommen deres. Det gir de barnehageansatte på den ene siden, og omsorgsutøverne i hjemmet på den andre, ulike perspektiver. Deltaker 1 sier det slik:

«som omsorgsgiver så er det kanskje lettere å se forbi ting...altså hvis det skulle vært noen som hadde noe problemer av noen slag...at det kan være lettere å tenke at jammen dette ordner seg (...) Men sant, her som barnehageansatt så ser du liksom...du har sett en del barn opp igjennom (...) så er du kanskje ikke så redd for å drøfte det med foreldre da...at du tør å ta inn de tankene...for det blir jo ikke så nært som det blir for en omsorgsgiver...så det er lettere å se hele perspektivet på en måte...»

Det å ha sett mange barn gå gjennom samme livsfase skaper en generalisert erfaring hos de barnehageansatte som gir et sammenlignende og dermed skjerpet fokus på barnas utvikling i barnehagekonteksten, sammenlignet med i hjemmet.

I dagens samfunn der barn flest er i barnehage tilfører barnehagen erfaringsmuligheter til barna som ikke fins på den hjemlige arena:

Deltaker 3: «(...)Det blir jo komplett på en måte. Så jeg tror jo tror at for barn som ikke har barnehagen da, så vil det jo være en stor mangel når du skal ut og treffe andre barn som har vært i barnehage (...) den sosiale kompetansen vil jo være helt annerledes for et barn som ikke har gått i barnehage»

De fleste deltakerne i studien påpeker på lignende måter hvor betydningsfulle barns erfaringer i barnehagen er for utviklingen av sosial kompetanse, og at barnehagen i dette tilfellet tilbyr noe som hjemmet ikke har. Det mer enn antydes at barns utvikling ikke vil være komplett uten deltakelse i barnehagearenaen.

Førrige sitat pekte på at barnehagen tilbyr barnet erfaringer som hjemmet mangler. Det neste sitatet nyanserer barnehage-hjem på en litt annen måte ved å peke på en dynamisk fordeling av ansvar mellom «samvirkende» arenaer:

Deltaker 5: «...så har det jo kanskje blitt sånn, litt sånn mer når barna er mye i barnehagen at mange foreldre tenker at oppdragelse, at oppdragelse skjer i barnehager, at danninga skjer i barnehagen (...) det er litt viktig at det ikke blir en sånn ansvarsfraskrivelse fra foreldrenes side også, at danning skjer i barnehagen, mens hjemme så skal det bare være kos og trygt og sånn...(...)det er jo vel så mye foreldres oppgave da. At danning også skal skje i begge arenaer...»

Her kommer det frem en spenning mellom hva deltaker opplever at barnehagens oppdrag er og hva deltaker opplever at foreldre kan forvente. Bruken av begrepet «ansvarsfraskrivelse» peker mot at deltaker opplever en i for stor grad overskyvning («nå når barna er mye i barnehagen») av «omsorgsoppgaver» til barnehagen, fra hjemmenes side. Deltakeren fremstår som litt oppgitt, ved beskrivelse av at det ikke bør bli sånn at «hjemme så skal det bare være kos og trygt og sånn» og hun understreker hjemmets ansvar som «oppdragere» og barnehagen som «med-oppdragere».

Deltaker 2 snakker om egen opplevd forskjell på å være mor og å være ansatt, og bekrefter indirekte at det kan være en tendens hos foreldre til å overlate visse typer opplæring til barnehagen. Her dreier det seg om forventninger i påkledningssituasjon. Hun sier følgende om barnehagen:

«For her (i barnehagen)...jeg skal jo være her hele dagen, jeg har jo tid, og målet

er jo at barna skal mestre ikke sant, mens hjemme så er det den der tidsklemma...så da blir det jo en annen væremåte med ungene på en måte da...»

Når hjem og barnehage sammenlignes med referanse til endringer i samfunnet som full barnehagedekning innebærer, så konstrueres et bilde av at dette medfører en ubalanse med henhold til hva som hjemmet som omsorgsarena bør tilby, opp mot hva barnehagen som omsorgsarena er i stand til å (ikke) tilby:

Deltaker 9: «(...)i helgene også så vil jo gjerne foreldrene kompensere for det de gikk glipp av i ukedagene ved å skulle tilby ting (...) ting de gjerne har lyst til å gjøre selv med de, reise på tur ett eller annet, en god tanke men kanskje kan bli litt stressende, særlig for de aller minste da...At ikke de (foreldrene) helt klarer å sette seg inn i at en barnehagehverdag kan være ganske overveldende og stressende for et lite barn....»

Deltaker inntar her på et vis både foreldres perspektiv og barns perspektiv, og reflekterer over hvordan samfunnsendringer bidrar til økt stress både for foreldre og barn. Hun fremstiller foreldre med mulig dårlig samvittighet («*kompensere for det de gikk glipp av i ukedagene*») og at konsekvensen for dem blir å aktivisere barna en del når de bruker tid sammen. Hun stiller spørsmål ved foreldres forståelse av barnehagen som mulig overveldende/stressende for et lite barn og antyder at foreldres behov for «å være gode nok», sett i sammenheng med normer på et «kulturelt» nivå, er i konflikt med barnas behov for ro hjemme.

Denne deltakeren reflekterer videre om en hverdag som hektisk både i barnehage og hjem, samtidig som hun antyder at barn har mer mulighet til ro hjemme. Beskrivelsen kan virke å antyde en type «uenighet», eller i hvert fall en «mismatch» i forholdet mellom barnehagen og hjem, hva angår hva barnehage og hjem skal representere for barn. Hun utvider budskapet med at barnehagen kan være stressende for små barn, og at hjemmet som i større grad har mulighet til å tilby barn «ro» bør gjøre dette.

Deltaker 9: «(...)barn i dag er mindre flinke til å komme i gang med ting selv. De skal igangsettes, for det blir de så vant til. At hvis ikke de blir igangsatt så blir de fort urolig og...og det er kanskje noe de burde fått mer anledning til hjemme der det kanskje er mer ro til å gjøre det da.

Den barnehageansatte forteller at hun over et langt tidsspenn som ansatt i barnehage har observert endringer i barns evne til å komme i gang med ting selv: barna er mindre selvstendige og/eller mer «avhengige» enn de var før. På et vis kan deltaker virke å «skyve over et ansvar» på foreldre, i forhold til å tilby barn noen erfaringer som barnehagen i mindre grad kan; ro. At barnehagehverdagen mangler ro fremstår implisitt som et «uforanderlig» faktum ved barnehagens virkelighet. Disse beskrivelsene tematiserer «HMS» for små barn i barnehage.

I tematiseringen av hjem versus barnehage blir samarbeidet mellom foreldre og ansatte også påpekt som en sentral dimensjon. Deltakerne nevner at det kan by på utfordringer å «dele» på omsorg av barn hvis informasjonsflyten ikke fungerer. Ved mangelfull informasjon fra foreldre kan de barnehageansatte misforstå barn eller feile i å forstå dem. Deltaker 9 forteller om et barn som var «sosialt flink» og som plutselig endret atferd i form av å være vanskelig å tilfredsstille. I senere tid kom det frem at barnets

foreldre hadde gjennomgått en vanskelig periode. Flere påpeker som henne hvordan informasjon fra hjemmet er betydningsfullt for lettere å forstå barn:

Deltaker 9: «Det er sånne ting som jeg synes er veldig viktig at foreldre forstår, at det handler ikke om at vi er nysgjerrig på deres privatliv, det handler om hvordan vi kan ivareta deres barn på en best mulig måte»

Deltaker 1: «...det synes jeg nesten er det verste...De gangene man ved henting får høre at "Han har jo vært våken to timer i natt skjønner du, sikkert derfor han ikke har vært helt i form...". Fordi at hadde vi visst det hadde vi jo kunnet legge ham tidligere...»

Sitatene ovenfor demonstrerer ulike nyanseringer av hjem og barnehage som omsorgsarenaer. De demonstrerer også opplevde ulikheter ved omsorgsarenaene og tydeliggjør betydningen av samarbeidet mellom omsorgsarenaene i kontekst av å ivareta «samme» barn. Det er også en normativ dimensjon.

Det neste repertoaret bærer preg av et syn på barn med viktige omsorgsbehov uavhengig av kontekst, og hvordan barnehagen som omsorgsarena skal imøtekomme dette. Slik tilbyr barnehagen omsorg som likner den i hjemmet.

4.2 Repertoar om barn med sine behov

4.2.1 Ansatte som «gyldiggjørere» av barns følelser

Barn presenteres med «iboende» behov for at voksne *aksepterer* deres ulike følelsetilstander. Dette kommer særlig tydelig til uttrykk når deltakerne snakker om å gyldiggjøre barnas følelser. Det «å sette ord på» barns følelser, spesielt de «vanskelige» følelsene, fremstår som del av ideell omsorgspraksis. I tillegg til eksplisitt verbal kommunikasjon om å akseptere følelser beskriver flere hvordan de også viser dette i samspill med barna. Som sitatene nedenfor viser til varierer deltakerne noe i sine beskrivelser av egen respons på barns ulike følelsesuttrykk. De varierer også noe i hvordan de begrunner praksis. Til sammen vitner beskrivelsene dog om en praksis hvor det emosjonelle vektlegges.

Deltakerne presenterer egen rolle ovenfor barn som viktig når det kommer til å respondere på barnas følelsesuttrykk.

Deltaker 7: «...de trenger jo hjelp til å få satt ord på følelsene sine av og til også, og det er jo viktig at vi setter ord på hva de føler når vi ser at de har en følelse»

Deltaker 4: «(...)jeg tenker at det å bekrefte følelsene de sine uansett hvordan de er, er med på å gjøre de trygge for resten...for resten av livet. Og det at de blir trygge på sine egne følelser(...)og hele tiden sette ord på det da...»

På liknende vis som i disse sitatene fremkommer det hos flere deltakere som en tilsynelatende «akseptert viten» at barn har behov for at voksne «setter ord på» deres

følelser. Dette fremstår som noe de små barna har behov for i det daglige, enten de er hjemme eller i barnehagen. Slik som i deltaker 7 sin beskrivelse fremstår det hos noen som noe uklart hva som ligger til grunn for denne praksisen. Deltaker 4 understreker betydningen av praksisen om å snakke med barna om deres følelser, ved å peke på en viktig effekt dette antas å ha for barna. Hun uttrykker at dette gir barn noen erfaringer viktige for deres videre liv; «*trygge for resten...for resten av livet*».

Å formidle ovenfor barna at deres følelser er aksepterte fremstår som en vanlig type begrunnelse for å snakke om følelser. Barn fremstilles både eksplisitt og implisitt med behov for at de voksne i barnehagen aksepterer deres følelser. Deltaker 8 beskriver et barn som tilsynelatende har utfordringer med å vise «negativ» affekt og sier følgende:

«jeg tenker da er det så viktig for oss å kunne være der å kunne vise han at okei det er faktisk greit å vise følelser. Det er greit å være lei seg, for nå har du en grunn til å være lei deg...»

Her fremstilles voksne som «legitimerere» av barns følelser. Budskapet i sitatet ovenfor virker å være at barn som har det vanskelig trenger at voksne formidler ovenfor dem, at de kan uttrykke disse følelsene og at deres følelsesmessige reaksjoner er berettiget.

Bruken av begrepet «greit» i sitatet ovenfor, er typisk for deltakernes beskrivelser av egen respons ovenfor barn som opplever «vanskelige» følelser. Gjennomgående knyttes begrepene «greit» eller «lov», til hva deltakerne tilsynelatende ønsker å vise barna eller gi de en opplevelse av; at deres følelser er aksepterte. Det er dog påfallende hvordan disse bokstavelige «aksept»-ordene også tydeliggjør sin motsetning. På en side fremstilles følelser som en så naturlig del av småbarns liv, samtidig som aksept «må» formidles verbalt fra de voksnes side og knyttes til en grunn som berettiger følelsen.

Deltaker 6: «Da møter jeg de i den følelsen som de er i. Er de lei seg, altså har de hatt en vanskelig avskjed da for eksempel, så er det lov å savne mamma og pappa, det er trist at mamma og pappa reiser, og liksom møter de på det i stedet for å bare, neida det går fint...»

(...) det er jo med på at de skjønner at ja, men det er lov, det er helt greit at jeg har den følelsen (...) at de liksom trenger bekreftelse på at det er greit, og det er jo greit ikke sant...»

Slik som deltakerne flest, fremstiller deltaker 6 en ideell-praksis med henhold til «imøtekommelse» av barns følelser gjennom å snakke med barna om dette. Slik som demonstrert i dette sitatet om barns vanskelige følelser, demonstrerer flere hvordan de i dialog med barn også refererer til årsak til hvorfor barnet er lei seg; altså gjør noe mer enn «bare» å benevne følelse eller vise aksept, men å knytte barns følelse til en hendelse. Å «møte» barns følelser, eller å snakke om årsaker til barns følelser, virker å plasseres som en motsetning til ikke å sette ord på dette, eventuelt å bagatellisere følelsesuttrykk, «*neida det går fint*». Om tilsvarende tema uttrykker deltaker 1 seg følgende:

«...Jeg lar de få lov til å være lei seg, men har de på fanget, og bare prater rolig med de og...og snakker om at jeg ser at de er lei seg...og at sånn er det noen ganger...at man kan bli lei seg, og at det går over etter hvert(...) så ofte det der å bare få lov til å få anerkjennelse på at man er lei seg, og få lov å stå i det...da gir

det seg ganske raskt...egentlig»

Ved å referere til årsaker til hvorfor barn er lei seg gir deltakere inntrykk av å «formidle» tilknyttet hva barn sanser og føler (meningsdanning). Ved at begrepet «lov» her gjentas forsterkes budskapet om de voksnes «aksepterende» respons som viktig for barn. Beskrivelsen kan samtidig nyansere «funksjonen» det har å snakke med barna om de vanskelige følelsene, ved å indikere at å «gyldiggjøre» disse i dialog med barn får en regulerende effekt; «å få anerkjennelse på at man er lei seg, og få lov å stå i det...da gir det seg ganske raskt...egentlig». Denne deltakeren refererte i likhet med flere av de andre til avledning som en praksis hun ikke fører. Avledning innebærer å fokusere på noe annet når et barn opplever vanskelig affekt, for å få barnets fokus over på noe annet enn det emosjonelle. Slikt sett kan også uttrykket av «å ha lov» til følelse i denne sammenhengen, forstås som en motsetning til avledning. Hos deltakerne konstrueres det et bilde av det følelsesmessige som sentralt i dialog med barn: Deltakerne kan sies å ha særlig fokus på benevning og aksept som de demonstrerer i dialog med barn, snarere enn å kommentere hva de i tillegg kan demonstrere; utvidende dialog med barna om følelsene.

Også deltaker 2 snakker om hvordan hun setter ord på barns vanskelige følelser, og beskriver egen dialog med et barn i en situasjon hvor hun knytter barnets følelse til en situasjon i omgivelsene. Etter dette forklarer hun hvorfor hun snakker med barn om vanskelige følelser:

«For å se barnet...for å vise at jeg ser barnet, og for å få de bevisst på sine følelser...(deltaker refererer til egen erfaring av å bli avvist som barn) Og det er noe av grunnen til at jeg brenner så for følelser hos barnet...At de skal lære seg gode strategier (...) å se at det blir bedre...For å ikke komme i en vond spiral, eller finne dårlige måter å få ut aggresjon ut på, eller sånne ting...At de kan si at "åh nå er jeg sint" og få det ut på en måte...Og ha hatt de trygge voksne først som har fått de igjennom det, og så til slutt da mestrer det selv. Jeg synes det er veldig viktig...»

Deltaker forklarer praksis om å «sette ord på» barns følelser blant annet som betydningsfullt for å «se barnet». «Å se» barn kommer frem som en sjargong på tvers av intervjuene. Ved at denne deltakeren videre beskriver følelsesprat som betydningsfullt for å gjøre barn «bevisst» på sine følelser, virker også denne deltakeren å illustrere å hjelpe barn med meningsdanning. Deltaker knytter videre barnets «bevissthet» om egne følelser til å lære å håndtere følelser på en hensiktsmessig måte; å utvikle «strategier». Voksnes deltakelse i håndtering av små barnas vanskelige følelser presenteres som viktig, å få «de gjennom det», for barnets egen evne til å håndtere disse, «til slutt da mestrer det selv». Affektregulering virker her å beskrives relativt tydelig fra et sosiokulturelt perspektiv, ved at den voksne først hjelper barnet og at barnet etter hvert mestrer det selv.

I tillegg til at det å snakke med barna om deres følelser har en affektregulerende funksjon slik flere deltakere gir uttrykk for, beskriver deltakere betydningen av at barna opplever å bli forstått når de voksne tolker følelsesuttrykkene deres. Deltaker 5 uttrykker seg på følgende vis i prat om voksen-respons om barns følelsesuttrykk:

«...hvis et barn er lei seg når de kommer i barnehagen, så er det jo ofte en grunn

til det (...) man kan ikke alltid innfri...man kan ikke si (til barn som er lei seg ved levering i barnehagen), ja gå å ta fri i dag, selvfølgelig ville du være hjemme, jaja ikke kom i barnehagen. Men å vise en forståelsen tenker jeg er alfa og omega...»

Denne deltakeren illustrerer barns behov for å bli forstått som det mest vesentlige når de opplever vanskelig affekt; «*alfa og omega*». Deltaker problematiserer samtidig muligheten til å tilby barna «deres beste», som i dette tilfellet ville være å dra hjem igjen. I videre samtale om imøtekommelse av barns følelser, foreslår deltaker 5 en spesifikk måte å snakke til barn på, som tilskriver barnet noe mer kontroll enn det vi så i de foregående eksemplene:

«...i stedet for å si åhh, nå er du sint. Kan du si, vett du hva nå ser jeg at...er du sint, er det det du føler nå? Eller kan det være at du var lei deg nå? Fordi barnet kan være opprørt og så kan jeg si at du er sint, men så var det ikke det det følte...nå var det bare frustrert, eller det var lei seg eller ...Så det å på en måte, man skal hjelpe de å sette ord på ting, man skal ikke bare anta, men man skal være spørrende tenker jeg»

Deltaker beskriver et personlig eksempel på hvordan hun selv hadde opplevd frustrasjon dersom noen antar/påstår og misforstår hennes følelser, heller enn å spørre henne. Slik understreker hun betydningen at det å selv få være med på å definere egne opplevelser er viktig både for voksne og barn. Hun tematiserer dermed at det å gyldiggjøre andres følelser også kan innebære definisjonsmakt. Ved å involvere barna i vurdering av egne følelser blir de anerkjent som subjekter eller psykologiske individer med et «indre» som ikke er «gitt» for den voksne. Prøvet egen kommunikasjonspraksis kan fremstå i tråd både med «*empatisk identifikasjon*» og et «*mentaliseringsperspektiv*». Barna fremstilles som medmennesker på linje med voksne og hun gir rom for barna til å være med på å definere situasjonen.

Den ideelt beskrevne praksisen i det sistnevnte sitatet, om å undre seg over barns følelser snarere enn å benevne (eller definere) barns følelser ut fra de voksnes perspektiv, nyanserer måter deltakerne «gyldiggjør» barns følelser på. Oppsummert kan vi si at fokus på barns (vanskelige) følelser kommer til uttrykk særlig ved å; benevne eller definere barns følelser, å uttrykke aksept ovenfor barnas følelser, å knytte årsaker til barns følelser, å tydeliggjøre barns følelser i ledd av affektregulering og at barn «får det bedre».

4.2.2 Barn med iboende behov for trygghet

Samtlige deltakere presiserer at «trygghet» er noe små barn har behov for å erfare, enten de er hjemme eller i barnehagen. Ut fra dette har jeg formulert overskriften «*barn med iboende behov for trygghet*». Flere presenterer trygghet som noe som barn i utgangspunktet erfarer hjemme, men som barnehagen også må tilby etter barns oppstart der, i foreldres fravær. Noen av deltakerne synes å «ta for gitt» at trygghet er noe små barn trenger, med mindre begrunnelse for hva «trygge erfaringer» innebærer for små barn. Flere av deltakerne peker på betydningen av trygghet for utforskning og læring.

Trygghet fremstilles som et ønsket/ideelt kjennetegn ved den voksne eller omgivelsene:

Deltaker 7: «De har jo veldig behov for trygghet, for trøst, for omsorg og varme. (...)Jeg håper jo at jeg er en trygg og god voksen som er interessert i det de holder på med, og er til stede med de, og viser omsorg for de og(...) vise de trygge rammer sånn at de kan være trygge her...»

Deltaker 9: «(...)Altså en streber jo etter å være en trygg voksen, altså en trygg person, som de er trygg på og vet er der. Når de snur seg så vet de at man er der»

Deltaker 7 gjentar begrepet trygghet på ulike vis og slik forsterker fremstillingen av dette som noe hun betrakter som ideelt å tilby barna. Trygghet settes sammen med begreper trøst og varme. Det er uklart om disse begrepene utdypet innholdet i «trygg» eller kommer i tillegg, men inntrykket er at deltakeren «plasserer» trygghetsbegrepet noe på «linje» med det å vise interesse for barna, å være tilgjengelig og å vise omsorg for barna.

Deltaker 9 fremstille «trygg» som en karakteristikk ved en voksen med tilstedeværende og forutsigbar væremåte.

Noen av deltakerne uttrykker at trygghet er noe som grunnleggende sett «tilhører» hjemmet. I sammenlikning av hjem og barnehage påpeker deltaker 5 følgende.:

«Jeg tenker jo at barna hjemme er jo på en måte der de starter livet sitt, og frem til ett år er jo de fleste hjemme, og det er der de har trygghet, det er der de har flokken sin hvis man kan kalle det det...»

Samtidig beskrives trygghet som noe barna er avhengige av å erfare også i barnehagen som omsorgsarena:

«...og så kommer barnehagen som et komplement, når man skal utforske, når man skal finne ut av de sosiale kodene...og så er det veldig viktig at barnehagen også er en sånn trygg (...) de må kunne hente seg inn, å ha trygge omsorgspersoner også i barnehagen»

Med dette konstruerer deltaker ulike bilder av hva hjem og barnehage representerer for barn. Om hjemmet brukes begrepene «trygghet» «flokken», «tilhørighet», «der grunnlaget blir lagt». Slik plasseres trygghet som noe som ligger «nærmere» hjemmet. Barnehagen beskrives som et «komplement» hva angår utforskning og sosial kompetanse, hvilket gir inntrykk av at barnehagen tilbyr noen erfaringer på dette område som hjemmet i mindre grad gjør. Disse beskrivelsene plasserer barns primære trygghet i hjemmet mens utforskningen «tilhører» barnehagen. Deltaker 5 modifierer seg dog noe utover i beskrivelsen ved å konstatere at barn har behov for trygghet også i barnehagen, og beskriver dette behovet som således iboende barnet på tvers av hvilken omsorgsarena barnet befinner seg på. Deltakerne bruker begrepet «trygghet» entydig om noe barn erfarer i relasjon med voksne.

Deltaker 6: «Jeg tenker at for å være trygg så må du på en måte ha gode omsorgspersoner rundt deg (...) det er jo for barnet foreldrene for det meste, som er de tryggeste (...) og så blir det jo gradvis, at vi også blir en viktig person for de minste, som gjør at vi på en måte også blir noen av de tryggeste de har, som gjør at det blir trygt her på en måte (...) og det er jo viktig begge plasser på en måte,

for at de skal kunne utvikle seg og videre...»

Deltaker 8: «...Det viktigste er jo at dette barnet blir sett og hørt og føler den tryggheten, fordi de er så mange timer vekke fra mamma og pappa som egentlig er de sin trygge favn, og vi er nødt til å ta en del i det»

Deltaker 6 understreker betydningen av barns fremstilte iboende behov for trygghet, ved å knytte trygge relasjoner i hjem og barnehage til utvikling. Deltaker 8 problematiserer det å være atskilt fra foreldre som «*egentlig er de sin trygge favn*». Også hos deltaker 8 konstrueres et bilde av hjem som «*favoritt*» eller som i utgangspunktet det primære for barn, og videre fremstår hun som implisitt om at barnehageansatte må kompensere for foreldres fravær.

Flere deltakere fremstår som tydelig inspirert av COS, i sin framstilling av hvorfor trygghet er viktig også i barns relasjon til voksne i barnehagen, og i forhold til hvordan trygghet kommer til uttrykk:

Deltaker 6: «(...)Jeg merker jo det at når de er trygge, så er det jo det med ut å utforske, å ville leke (...) Altså sånn at de tør, og jo lengre fra de går fra oss da på en måte, jo tryggere på en måte er de (...) de er liksom trygge på å være her, trygge på å leke og utforske på en måte»

Uten at deltaker refererer eksplisitt til COS her, fremstår beskrivelsen i stor grad som inspirert av COS. Særlig i deltakers beskrivelse av at jo lengre barn går fra de voksne desto tryggere er de, kan fremstå som en svært «*bokstavelig*» tolkning av hvordan barns trygge relasjoner til voksne oppmuntrer til utforskning, ut fra et tilknytningsteoretisk perspektiv. Deltaker fremstiller trygghet som avgjørende for lek og utforskning. Deltaker virker etter hvert på et vis å knytte trygghet til noe i barnehagemiljøet, «*de er liksom trygge på å være her*», snarere enn om noe som erfares som en konsekvens av individuelle barn-voksen relasjoner. De voksnes tilstedeværelse fremkommer her dog i beskrivelse av trygghet. Deltaker 6 påpeker videre at barns utrygghet vil være begrensende for deres aktiviteter, også i «*tråd*» med COS:

«Samme med aktiviteter vi gjør også, uansett hva vi gjør da, så ser man jo det at hvis ikke de er trygge, så vil de på en måte ikke, da er det skummelt og da er det, utrygt»

De fleste deltakere knytter nærhet og tilgjengelighet til noe barna på småbarnsavdeling har behov for å erfare sammen med de voksne. Både deltaker 8 og deltaker 5 refererer eksplisitt til trygghetssirkelen/COS:

Deltaker 8: «...jeg merker at på liten avdeling trenger de litt mer den nærheten, litt mer den kosen, og at du er tilgjengelig for de når de trenger deg (...) Du har sikkert kanskje hørt om den, den der Trygghetssirkelen? At barnet går ut i den nye verden, undersøker, men han må ha den trygge favnen å komme inn til når de trenger deg...»

Deltaker 5: «...jeg bruker mye COS, men at man er ofte en sånn stasjon da, ofte med de minste i hvertfall så kan man finne steder å sitte på gulvet, og så

har man en lek, og så er de rundt deg og så går de ut, og så kan de holde på med noe helt annet, og så sitter du der fortsatt og du er med i blikket og du viser at du er der (...) De har behov for å utforske, og så har de behov for å vite at du er der når jeg kommer tilbake igjen»

I de ulike referansene til COS knyttes barns utforskning til barns opplevelse av trygge voksne, i form av at de voksne er tilgjengelige.

4.3 Repertoar om barnehagen som arena for læring

4.3.1 Selvstendigjøring i barnehagen

Hittil har jeg lagt vekt på hvordan deltakerne fremhever barnehagen som en omsorgsarena med fokus på følelser og trygghet. Samtlige av deltakerne beskriver også en annen «virkelighet» som møter barna i barnehagen og stiller forventninger til dem. Det foreligger noen rammer eller betingelser som barn må innrette seg etter. Dette omhandler særlig at de voksne har flere barn å ta hensyn til, sammenliknet med foreldres situasjon i hjemmet.

I sammenheng med at de fokuserer på trygghet og omsorg nevner alle deltakerne opplevelsen av at noen barn søker til spesifikke voksne. Samtidig gir de uttrykk for normer om at barna *skal* venne seg til flere voksne. Indirekte kan dette antyde at små barn ikke kan gjøre seg for avhengig av enkelt-omsorgspersoner i barnehagen:

Deltaker 3: «Noen ganger så er det jo at de gir uttrykk for at de foretrekker at den og den skifter bleie (...) det skal ikke være sånn at det bare er én voksen som skifter bleie (...) barnet skal jo ikke bli vant til det heller, den skal jo være trygg på mange voksne (...)du er begrenset med tid, du kan ikke bruke tida di bare på enkeltbarn (...) Så det er noe man bare må bli vant til. Det er jo den spede begynnelse til videre liv det (ler)»

Deltaker 9: «...det er deg de søker når de har vondt, det kan være deg de roper på i det øyeblikket ting ikke blir noe greit (...) Og så må en prøve da, over tid, og litt forsiktig å få skjøvet de litt over på de andre, for du kan ikke binde deg så fast til de heller, du må liksom prøve...»

Deltaker 6: «...de knytter seg jo veldig til den de er med de første dagene...men da å plutselig, så skal de jo gradvis ikke sant, bli trygge på flere(...)»

Begrepene som her brukes, «*skal jo*», «*må jo*» og igjen «*skal jo*», om at barn «skal» tilvenne seg flere voksne i barnehagen, understreker noen normer tilknyttet dette tema i barnehage. I det første av sitatene begrunnes normene i de voksnes arbeidssituasjon. Deltaker 3 tematiserer i en annen sammenheng indirekte en tenkning om at barnehagen selvstendigjør barn ved å sette grenser og stille krav til dem. Det er mulig at dette reflekterer barnehagens oppdrag med henhold til danning:

«...man skal ikke gjøre seg som en yndling mot barna heller, man skal være lojal (ovenfor kollegaer) i forhold til det å sette grenser og (...) Man kan ikke bare være en som gir og gir ikke sant. Det er jo en balanse»

Andre beskrivelser fremstiller barn mer direkte som «selvstendige» i barnehagen til sammenlikning med i hjemmet. Det gis inntrykk av at barnehagen har andre forventninger til barna enn det foreldrene har. Mer spesifikt konstrueres det et bilde av at foreldrene behandler egne barn som mer avhengige, til sammenlikning med barnehagen der de blir ansett som kapable og selvstendige:

Deltaker 1: «...når du jobber i barnehage, så har du liksom en tendens til å...at barna blir så store så fort...at man synes de er så flinke, og de får til så mye (...) det er liksom helt i motsatt skala av hva omsorgsgivere er da....fordi de er liksom mer engstelige for alt, og hjelper til med alt og...mens vi prøver å, å få de opp og få de til å tro på seg selv, å være selvgående, selvhjulpne....»

Deltakeren gir uttrykk for at barnehagen opplever små barn som kapable. Hun gir inntrykk av å være litt kritisk til at foreldre stiller få krav mens barnehagen i større grad stimulerer til selvtilit og selvstendighet hos barna. På liknende vis fremstiller sitatet nedenfor barnehagen som fremmer av selvstendighet, til sammenlikning med hjemmet:

Deltaker 2: «(...)jeg tror jo at i barnehagen så blir barna mer selvstendige...Og kanskje får litt mere ryggrad da (...) Mens jeg kjenner meg igjen som mor .. hvor man kanskje fort kan sy litt mer puter under armene på de (...) de får litt mer hjelp enn...Jeg har jo andre krav, (ler), i garderoben her, når de skal kle på seg skoa selv...enn hjemme»

Også dette sitatet representerer en eksplisitt beskrivelse av barnehagen som en utviklingsarena som fremmer selvstendighet. Deltaker forsterker dette budskapet ved å bruke billedlig uttrykk «og kanskje får litt mer ryggrad da». Deretter posisjonerer deltakeren seg som forelder og tar på den måten brodden litt av kritikken mot foreldre som hjelper barn mer enn nødvendig og gjør dem mer avhengige. Det virker som en akseptert sannhet at påklednings-trening i barnehage og hjem foregår på helt ulike måter. Selvstendighetstreningen i påkledningssituasjoner fremstår ikke nødvendigvis som et ubetinget gode, men som en dyd av nødvendighet og som en refleksjon av «ulike krav» fra hjem og barnehagen sin side:

«Deltaker 8:(...)Men sånn i forhold til påkledning, ...sånne ting kan ha en fordel for barnet i barnehagemiljøet... vi har en barnegruppe på ni unger og tre voksne og vi trenger at barna kan hjelpe med det de kan hjelpe med, for at vår hverdag skal gå rundt (...) og det skaper mindre frustrasjon for barnet ditt når de skal begynne på stor avdeling (...) skal ungen din føle at han må stå sist i kø for å få hjelp til å få kle seg for å få lov til å komme ut? det er jo litt med forskjellen, hjemme har de seg og sine (...) vi er jo mer en organisasjon (ler), vi må ha noen ting som vi må lære ungene for at vår hverdag blir lettere...egentlig»

En påpeking av hjemmet med større voksentetthet enn barnehagen er noe som blir nevnt i sammenlikning av hjem og barnehage. Deltakeren argumenterer for at det i barnehage både er til de ansattes og barnas fordel at barna mestrer noen ferdigheter. Hun er eksplisitt om at det trengs «at barna kan hjelpe med det de kan hjelpe med» for at hverdagene skal «gå rundt». Beskrivelsen peker mot en oppfatning av at hva som er «barns beste» er knyttet til kontekst. Dette ser vi ved at deltakeren påpeker at det vil være frustrerende for barn å måtte vente på hjelp til påkledning på barnehagearenaen med færre «hender», ergo; å mestre ferdigheter er til det beste for barna i barnehagen. Implisitt kan det deltaker her sier også vitne om en større forventning til barnas

«selvstendighet» i barnehagen, sammenliknet med hva deltaker forestiller seg at foreldre har behov for fra barna hjemme, og en tanke om at barn har kapasitet til å tilpasse seg ulike typer sosiale og samfunnsmessige ordninger. Hun konstruerer et bilde av barn i barnehagen som del av en «organisasjon» og som «bidragsytere» for at organisasjonen skal fungere, til sammenlikning med hjemmet som et «enklere system» hvor barnas hjelp ikke trengs på samme måte.

Det neste sitatet fremstiller barnehagen som tilrettelegger for selvstendighet på en litt annerledes måte enn hva som gjøres ovenfor. I kontekst av at deltaker 9 snakker om Trygghetssirkelen og muligheter til utforskning hjemme sier hun videre følgende:

«...jeg er ikke sikker på om de får samme mulighet til det (utforskning) i dag som det de gjorde før (..) Den tiden de tilbringer hjemme er såpass kort, særlig i ukedagene på ettermiddagen, at man er på, fra de kommer hjem til barnet er lagt. Så at den utforskningen på egentid, den får de brukt mer her, der de går fra oss og kommer tilbake»

Deltaker presenterer en forestilling av foreldre som «for» involverte den lille tiden de har sammen med barna i ukedagene, og at dette fratar barn mulighet til utforskning på hjemmearenaen. Sett i sammenheng med at utforskning ut fra en tilknytningsteoretisk forståelse assosieres særlig med barns utvikling av selvstendighet (Powell et. al., 2016), virker deltaker her å peke mot at barnehagen i større grad enn hjemmet fremmer selvstendighet hos barn, gjennom mer mulighet til utforskning i barnehagen.

På ulike vis snakker deltakerne om selvstendighet og avhengighet på barnehage- og hjemarenaene. Det virker å komme frem forventning til at barn må venne seg til flere voksne i barnehagen. Flere sammenlikner også hjem og barnehagens forventninger til barn i forhold til å mestre ferdigheter på egen hånd. Til felles virker beskrivelsene å konstruere et bilde av barn som mer selvstendige i en barnehagekontekst.

4.3.2 Profesjonelle krav

Som demonstrert ved resultatpresentasjonens første repertoar, vektlegger deltakerne at omsorgsutøvelse er en sentral dimensjon ved barnehagens praksis. Noe som de barnehageansatte mener skiller omsorgen i hjemmet fra omsorgen i barnehagen, er at barnehagen stiller større krav til barnas selvstendigjøring. Kravene til barna kan sees i sammenheng med at de ansatte knytter *profesjonelle krav* til sine egne roller. I ulike sammenhenger i intervjuene refererer deltakerne til formelle og uformelle krav og normer tilknyttet voksenrollen på barnehagearenaen, som de på ulike vis gir uttrykk for at påvirker deres praksis. Profesjonelle krav i form av formelle rammer, praktiske betingelser og kollegiale forventninger er noe de ansatte forholder seg til, ved siden av, eller som en del av, rollen som omsorgsperson for barna. Også i forbindelse med denne tematikken er det gjennomgående at deltakerne sammenligner sin egen voksenrolle overfor barna med foreldrenes.

Et av de sentrale aspektene ved profesjonalitet som kom til uttrykk var at barnehagen stiller krav til formell utdanning. Den ekspertisen som dette bidrar til blant ansatte ble

fremhevet som et gode som bidrar til at barn blir behandlet på riktig måte:

Deltaker 4: «...jeg tenker at hvordan jeg er med ungene er jo påvirket av min utdanning...altså ja. Hadde jeg ikke hatt den utdanningen og den ryggsekken med meg på en måte, så hadde jeg ikke tenkt sånn over hva jeg sier og gjør med ungene som jeg faktisk gjør, fordi at jeg har studert ting...»

En del av profesjonaliteten er også en holdning de ansatte har om at deres private liv og personlige omstendigheter ikke skal gjøres relevant i omgangen med barna. På denne måten blir profesjonaliteten en type buffer mot at ansattes personlige utfordringer har innvirkning på deres atferd sammen med barna.

Deltaker 2: «foreldre kan jo være...det kan jo barnehageansatte og... kan jo være slitne også liksom... men foreldre er jo forskjellige steder i livet og går igjennom forskjellige ting...her er jo på en måte...alle skal være skrudd på. Det er jo et krav...»

Det deltaker 2 sier kan indirekte vise til en norm om å skåne barn for voksnes vanskelige følelser. Både utdanningen og den profesjonelle holdningen der de barnehageansatte er «skrudd på» bidrar til at barnehagen er et godt sted for barna. Dette gjelder uansett hvordan barna har det hjemme og på den måten kan barnehagen ha en utjevne funksjon.

Deltaker 4: «...sånn tenker jeg litt med foreldrene også, alle gjør jo så godt de kan på en måte, men med forskjellig bagasje da...»

Deltaker 2: «...forhåpentligvis har de fleste det bra i barnehagen hver dag, mens høyst sannsynlig har ikke alle det like bra hjemme hver dag...»

Relatert til den utjevne funksjonen kommer det også frem at det fins sterke normer om likebehandling av barna. Dette knyttes til at de ansatte ikke kan tillate seg å utvikle for sterke personlige følelser og kjærlighet til barna. Slike følelser assosieres med ikke å være profesjonell.

Deltaker 7: «...fordi det er jo en grense, du må jo være profesjonell i yrket ditt, du kan ikke tenke at det er din unge og, en skal være lik med alle, og en skal ikke gjøre forskjell på de, så en kan ikke bli like glad i de som sine egne, og det tror jeg ikke er mulig heller...»

Her peker den barnehageansatte på en «avstand» mellom barnehage og hjem ved å påpeke forskjeller i det følelsesmessige båndet voksne i barnehagen kan etablere til barna til sammenlikning med de følelsesmessige båndene i hjemmet. «Likebehandlingsperspektivet» nevnes av mange deltakere og fremstår som en tydelig norm som det koster litt å overholde:

Deltaker 2: «jeg kan jo si med hånda på hjertet at jeg har en veldig god relasjon med alle. Men det er jo noen som på en måte (ler), hvis jeg skal si det uprofesjonelt, ligget hjertet nærmest da...Men jeg er veldig bevisst på å ikke gjøre en forskjell i gruppa...»

Deltaker begynner her med å presisere at hun har god relasjon til alle barna på avdelingen. Hun «forsikrer» om dette i forkant av at hun beskriver en opplevd forskjell i følelsesmessig bånd til barna, kanskje fordi det er nærliggende å tenke at nært følelsesmessig engasjement kan true likebehandlingen av barn. Hun sier også direkte at ulikheter i relasjoner strider mot normer for profesjonalitet.

I sitatet nedenfor blir profesjonalitet i «rendyrket form» sidestilt med lite følelsesmessig involvering. Denne barnehageansatte stiller spørsmål ved om ikke for mye profesjonalitet da muligens kan begrense omsorg. Hun argumenterer for at det å bruke personlige følelser ovenfor barna er essensielt i omsorgsutøvelse:

Deltaker 9: «...hvis en blir for profesjonell i omsorgsrollen på en måte, så tror jeg det kan bli litt kaldt (...) Jeg tror at man må bruke mye av sitt eget følelsesregister for å kunne bli god. Hvis du legger til side følelsesregisteret og bare tenker teori i jobb, altså dette er profesjon, så er jeg ikke så sikker på om utviklingen til de minste blir god...»

Selv om de barnehageansatte har ulike perspektiver på om det er gunstig eller ikke å bruke sitt personlige følelsesregister, fremstår de samstemte i at profesjonalitet assosieres med mindre følelsesmessig involvering. Et perspektiv som knyttes til denne forståelsen er at man som «profesjonell» omsorgsutøver forholder seg til det faktum at man «passer på» andres barn. Dette reflekterer at barnehagen ikke er barnas primære omsorgsarena, men i denne forstand underordnet hjemmet. Deltaker 5 snakker om profesjonell omsorg og sier følgende:

Deltaker 5: «...det er jo en profesjonell omsorg...og jeg har en helt annen omsorg for barna i barnehagen enn jeg har for barna hjemme...»

Intervjuer: «Hvordan da for eksempel?»

Deltaker 5: «(stille) Nei, det er vanskelig, men det er på en måte mine barn, mens her er jeg på en måte en substitutt, en som passer på barna mens foreldre ikke er tilgjengelige (...) jeg skal ikke på en måte ta over foreldrenes rolle. Og det er jo litt sånn at man er bevisst på at det er ikke mine barn (...) jeg vil si det er forskjell på privat og profesjonell omsorg. Men jeg klarer ikke helt å sette ord på liksom akkurat forskjellen...»

Deltakeren setter ord på det å ha «midlertidig omsorg» for barn som ikke er ens egne, og det fremstår som om hun holder seg tilbake av hensyn til foreldrene og deres ivaretagelse av sine barn. Foreldre presenteres som de primære. Det å være «bevisst» at barna ikke er ens egne påvirker omsorgsutøvelsen, men hun utdyper ikke hvordan. Et interessant spørsmål er om de minste barna «skiller mellom» på hvilken arena de har behov for ulik omsorg? Tilpasser barnehagebarna seg de kulturelle føringer, normer og forventninger som ligger ved relasjoner i barnehagen?

Forventninger til profesjonalitet og grensdragning mot det uprofesjonelle, er også noe de barnehageansatte er opptatt av når det gjelder måten de omgås barna på rent kroppslig. Her blir «spenningen» mellom normer tilknyttet ansatt-rollen, og det å fungere som «vikarierende» omsorgsperson på en måte som fungerer for barna, aktualisert. En av deltakerne påpeker at «ansatte har på en måte retningslinjer for hva som er greit»

når det gjelder egen omsorgsutøvelse. På spørsmål om å utdype dette sier hun:

Deltaker 3: «Ja, altså nå på småbarnsavdeling så er jo det, jeg er hvert fall veldig på det fysiske for eksempel...ikke sant. Det som er greit å gjøre med mamma er ikke greit...altså det er jo klare, for meg er det veldig klare grenser på det...»

Deltakeren virker i starten av begge disse setningene å først beskrive noe generelt, ut fra både retningslinjer og ansattes perspektiv; men hun modererer seg begge gangene til «jeg» og «for meg». Dette kan indikere at retningslinjene er litt vage eller at hun er usikker på om det hun sier er den felles forståelsen blant ansatte. Kanskje er intimitet mellom voksne og barn i barnehagen en underkommunisert tematikk. Intervjuer følger utsagnet ovenfor opp og spør:

Intervjuer: «Hva kan det for eksempel være?»

Deltaker 3: «...sånn som vi opplever jo å få babyer inn her, som får flaske som har kommet rett fra puppen, så vil de gjerne oppi sånn og ta under genseren sånn. Og det er liksom sånn, jeg er barnehageansatt...Da kommer det inn, det er ikke greit»

Intervjuer: «Nei? Nå blir jeg litt nysgjerrig, for jeg kjenner meg igjen i dette. Men hvorfor tror du at det kan oppleves som litt ugreit for oss det at et barnehagebarn går så nært innpå?»

Deltaker 3: «Nei, jeg tror jo at man er veldig redd for at man skal gjøre noe som ikke er greit. Og det er veldig klare grenser for det(...) jeg prøver liksom å tenke at jeg hadde kanskje synes at det var litt nært hvis mine unger gjorde det mot andre (...)jeg tenker at det er litt forskjell på ansatt og foreldre...Men der kommer vi igjen i en litt sånn skvis, fordi man er både omsorgsperson og ansatt. Man skal jo være profesjonell også, man må ikke glemme det, uten at barna merker det på en måte. Selv om de kryper langt inn i hjertet på deg. Men allikevel så må man være nøye på det»

Deltaker beskriver hvordan små barn som kommer «rett fra puppen» kan søke kroppslig nærhet på en måte som ikke passer i forhold til (sosiale) normer som foreligger for barn-ansatt relasjon. Hun tar foreldres perspektiv og forestiller seg hvor hun ville oppleve at grensene gikk hvis det var hennes barn. Her fremkommer en type hensyn ovenfor foreldre, og en mulig tenkning om at barna er «deres». Den samme deltakeren synes at «man skal være litt spesiell som mamma og pappa». Her ser vi på nytt et uttrykk for at foreldrene er de «primære», og barnehagen er noen som midlertidig «passer på».

Deltaker beskriver eksplisitt et dilemma og påpeker å havne i en «skvis» som omsorgsperson og ansatt. At man ikke må «glemme» at man også er profesjonell, kan tolkes som noe deltaker på et vis må «minne seg selv på» og at det som oppleves som naturlig i relasjonen til barnet bryter med den profesjonelle distansen som er nevnt tidligere. Deltaker nyanserer forståelsen av profesjonell-begrepet ytterligere, ved å fremstille «profesjonell» som tilsynelatende ikke-ideelt i omsorgsutøvelse for små barn; «uten at barna merker det».

En annen type situasjon der kroppslig nærhet kan bli et tema er når barna skal roe seg

inn for sovestund:

Deltaker 3: «...og du prøver å finne en måte hvor de kan finne roen og sånne ting. Og jeg har tatt meg i det mange ganger å tenke liksom...da jeg tar opp genseren og kiler de litt på ryggen. Og så tenker jeg, er dette å gå for langt? Og så tenker jeg, nei vett du hva...det må være greit. Men så tenker man, synes de andre det er greit (...) men helt opplagt sikkert veldig viktig å prate om. For å lufte liksom...»

Deltaker uttrykker bekymring med henhold til å overskride intimgrenser og virker å referere til en offentlig diskurs om voksne som potensielle overgripere og barn som prisgitt voksnes tilnærming. Hun presenterer en personlig «tankerekke» om en tenkt situasjon hvor hun kan oppleve å være usikker på andres (kollegaers) oppfatninger av hennes nærhet til barn. Disse beskrivelsene kan peke mot hvordan intim kontakt mellom voksne og barn er tabuisert i vårt samfunn, herunder også i barnehagen. Deltaker inkluderer enda et aspekt ved å referere til ikke bare å bli «observert» av kollegaer, men også av foreldre:

Deltaker 3: «og hvordan det kommer ut hjemme for eksempel (...)man faktisk oppleve at et barn kommer hjem og så forteller at man ble kila på ryggen, og det kan komme feil ut (...) vi kan jo ikke la være å ta på barna selv om...(ler). For det er jo så viktig. Så det kan godt hende at jeg har noen sånne tanker at jeg er ekstra redd for det...Jeg tror det gjelder flere jeg...»

Også her kommer perspektivet frem om at voksne i barnehagen ivaretar foreldres barn.

De barnehageansatte i denne studien presenterer et nyansert bilde av utfordringene ved å være profesjonelle voksne i barnehagen, kanskje særlig i tilknytning til det å ha omsorg for de små barna. I tillegg til å være profesjonelle omsorgsutøvere og ivareta både barnas behov for omsorg og nærhet, og foreldrenes rolle som primæromsorgsgivere, møter de også forventninger relatert til praktiske oppgaver og pedagogiske målsettinger:

Deltaker 5: «en barnehageansatt er en multitasker som oppi alt annet skal være en omsorgsgiver, mens en omsorgsgiver kanskje har færre oppgaver (...) en barnehageansatt er en omsorgsgiver men den er så mye mer også(...))»

Mye av dette handler om å være «sammen» med de andre ansatte om et felles samfunnsoppdrag og dermed handler mye om kollegiale forventninger, og om å stå sammen også om praktiske gjøremål:

Deltaker 3: «(...)det å være barnehageansatt er jo også, det første jeg tenker på da er også å være lojal da mot mine kollegaer...»

Deltaker 4: «ansatt, så tenker jeg litt mer at en har jo en plikt...og det ja, det går jo litt over på det med å gjøre litt praktiske oppgaver også, ved å være ansatt så er det mye som skal ordnes her (...) en skal fungere sammen med de andre voksne...»

Deltakerne er også opptatt av at hjemmene har stadig færre barn og færre oppgaver knyttet til barna, mens barnehagen får stadig flere barn og flere oppgaver.

Deltaker 5: «omsorg er jo i alle fall på småbarnsavdeling primæroppgaven vår. Ehh, men så er det veldig mange andre roller vi skal sjonglere (...) nå kommer jo tidlig læring, ny læring kommer inn, man har flere barn, man har et større bilde, man kan kanskje ikke sitte hele dagen med et barn på fanget, for man skal jo være noe for fem andre.»

I beskrivelse av at «tidlig læring» kommer inn, påpeker deltakeren ytterligere en (formell) oppgave for barnehagen.

Andre, mer direkte henvisninger til rammeplanen, stiller spørsmål ved om den er aldersadekvat ovenfor de yngste barna eller står i direkte konflikt med hva som betraktes å være til det beste for de yngste barna ut fra deres fungering og behov:

«Deltaker 9: « rammeplanen og rammene vi har er veldig for stor avdeling. At det er veldig mye som ikke helt passer inn med de aller minste. (...) «Du kan lage en plan på flotte og konstruktive samlingsstunder med de store barna som du kan beskrive og lett dokumentere at er gjort(...) du kan selvfølgelig dokumentere det (også med de yngste), men det blir mer spontant på en måte(...)en må ha mer en-til-en nærhet og ha tid til det.»

Hun spesifiserer videre hvordan tilfredstilelsen av «formelle mål og læringsoppdrag» for de minste barna skjer nettopp gjennom nærhet og omsorg. Hun vektlegger egen omsorgsrolle ovenfor barna, og tid til en-til-en kontakt, som «veien å gå». Hun påpeker en konflikt mellom forventninger og dokumentasjon, og hva hun opplever som viktig for de yngste barna.

«...de minste mangler det muntlige språket, du må bruke mye tid på å skjønne det verbale språket deres. Og de ønskene og behovene de har (...) Og der kreves det gjerne flere armer, flere fang, flere til å bare kunne tilby nærhet. Du kunne ikke vise til at jo vi kjørte masse på språk i dag, vi kjørte masse på barns medvirkning, vi kjørte masse på sosial kompetanse, det brukte vi mye tid på å øve på i dag. Så kan du bare sette strek over, vi bruke ikke tid på veldig mye av dette i dag, vi brukte tid på å få lov til å være nær. Og bare småprate men samtidig, hvis du går litt i detaljer igjen, så brukte vi faktisk tid på, vi var faktisk innom alt, men på en helt annen måte enn det du gjør med de som er litt større...»

Beskrivelsene om *profesjonelle krav* bærer preg av at deltakerne formidler at det foreligger noen formelle rammer som påvirker barnehagepraksis. De formidler at det å være barnehageansatt innebærer å være noe mer enn å være omsorgsperson, og hvordan omsorgsperson-rollen også påvirkes av diverse normer.

4.4 Repertoar om løsninger på et tilgjengelighetsdilemma

Analyse av data har gjort at jeg har formulert et fjerde trekk ved intervjuene. Intervjuene tyder på en relativt gjennomgående «problemstilling» som de voksne i barnehagen virker å stå ovenfor. Dette omhandler det å skulle være oppmerksom eller tilgjengelig ovenfor enkeltbarn, i kontekst av å ha omsorg for flere barn samtidig. På én side er det presentert et repertoar om at små barn har «mye behov for» de voksne, og i sammenheng med dette er det fremstilt et ideal om tilstedeværende voksne som kan hjelpe barn med de vanskelige følelsene sine, samt å tilby barn en opplevelse av trygghet. På den annen side påpeker nesten samtlige deltakere at en «sannhet» ved omsorgsutøvelse i barnehager, er at det er flere barn som skal ivaretas samtidig. Dataanalysen vitner om at det fins en type felles praksis om hvordan å innfri barns behov for kontakt med de voksne i en barnegruppe. Gjennomgående fremstilles særlig korte dialoger med barn som en løsning på kontakt med barn «som har det bra» i en barnegruppe, dette for å kunne «se» samtlige barn. En annen løsning på «tilgjengelighetsdilemma» er å dele barna inn i mindre grupper, for å i større grad kunne praktisere «idealet» om mer en-til-en kontakt med de yngste. Noen presenterer praksisen med kortere samspill som et problem, mens andre presenterer det som en del av «virkeligheten» ved barnehagen som omsorgsarena. Dette repertoaret kan sees som en kontrast til måten deltakerne fremstilte den ideelle måten å kommunisere med barn på som har vanskelige følelser.

Når deltakerne snakker om hvordan de prøver å være emosjonelt tilgjengelig eller oppmerksomme ovenfor flere barn samtidig, gir de inntrykk av at det er et ideal å fordele oppmerksomheten likt og at det betraktes som et problem om noen barn i en barnegruppe får mer av de voksnes fokus enn andre.

Deltaker 1: «Det er noe jeg faktisk har tenkt veldig over...For det er noen som stjeler veldig mye oppmerksomhet...og så er det noen andre som...prøver å få den i det stille...og det der å prøve å romme alle, det er en kunst...»

Deltaker 9: «En prøver å være emosjonelt tilgjengelig for alle. Med noen krever det mer (...) Der er det og lettere hvis en prøver å dele de litt i grupper, sånn at man kan klare det. For rundt et bord med mange barn så blir det de som skriker høyest som får det mest»

Her fremstilles det som en utfordring for voksne å være tilgjengelig for mange barn samtidig, i tillegg til at smågrupper fremstilles som et «kriterium» for tilfredsstillende tilgjengelighet/oppmerksomhet ovenfor enkeltbarn. Deltaker 9 antyder at hvis de ikke deler inn i smågrupper blir barnas «væremåte» «styrende» for hvem som får oppmerksomhet.

«Oppdeling» av oppmerksomhet problematiseres også av flere. Deltaker 3 beskriver avbrudd i den voksnes oppmerksomhet på følgende vis:

Deltaker 3: «(...)Noen ganger så må du sitte inne i dukkekroken fordi at de trenger støtte, samtidig som jeg må observere resten av rommet litt og. Så er jeg jo ikke...Jeg er på, men jeg er ikke tilgjengelig bare i den leken. Og det tror jeg nok at barna merker.»

Også dette sitatet peker på en antakelse om at barn har behov for de voksnes oppmerksomhet, og at konteksten med flere barn utfordrer dette idealet. Når deltakeren refererer til en lek-situasjon med barn, «i dukkekroken» og bruker begrepet «støtte» kan dette tematisere barns behov for de voksnes tilstedeværelse ikke bare når de er følelsesmessig aktivert, men også ut fra et lærings-perspektiv.

Som oftest nevnes det at de voksne må dele sitt fokus mellom barna som en utfordring, men ikke alltid. I noen tilfeller presenteres dette som noe dagligdags og selvsagt ved barnehagehverdagen. Denne deltakeren snakker om hvordan man kan være tilgjengelig for barna på ulike måter:

Deltaker 5: «Jeg tenker at man er tilgjengelig når man sitter tilgjengelig, når man sitter på gulvet eller inviterer folk på fanget, eller...gi et blikk til de to som leker sammen, at man ser de, det kan være det de trenger for å føle seg bekreftet, og at man som voksen, i hvert fall på småbarnsavdeling at det er viktig å ha det overblikket da, at man hele tida ser hva som skjer...»

Her er det en beskrivelse som både handler om tilgjengelighet for enkeltbarn i form av å sitte på fanget eller utveksle blikk, før hun legger vekt på betydningen av å primært være fysisk til stede i konteksten og å passe på flere barn.

Deltakerne konstruere et bilde av blant annet korte «bekreftelser» og kortere «samspill» som en mulig løsning på å «nærme» seg idealet om at de små barna trenger mye av de voksnes oppmerksomhet:

Deltaker 2: «Jeg føler at når du er en voksen og er sammen med flere barn så er jo dialogen med hver enkelt kortere, samspillmetoden er kortere, samtidig som du, i hvert fall jeg, byr mer på meg selv til alle, passer på at alle på en måte liksom får litt respons, at en ser alle i det en holder på med (...) for at alle skal bli sett da hvis du skjønner...»

Her skinner det gjennom «korte responser» som ikke ideelt i forhold til barns behov, og at deltaker på et vis «forsikrer» om at det hun «gir» barna likevel er tilstrekkelig respons.

Deltaker 1 sier følgende om emosjonell tilgjengelighet og oppmerksomhet i kontekst av å ha et barn på fanget i et rom med flere barn:

«...så kan det være noen på andre siden av rommet som også prøver å få kontakt...og som det kanskje holder at du møter blikket til, og gir en tommel opp eller...at den ser at du er der... og da blir jeg jo kanskje tilgjengelig kanskje emosjonelt for den på den andre siden av rommet...men fraværende til de som sitter på fanget (...) Men så kan man jo plutselig være sammen med de...som er på fanget...på begge måter...»

Deltakeren presenterer en praksis for å foreta «skiftninger» i fokus når hun er sammen med flere barn og konstruerer et bilde av at emosjonell tilgjengelighet er noe man er ovenfor ett barn av gangen. Her virker deltaker å beskrive «kort respons», i form av en tommel opp eller et blikk, som noe som «kanskje holder» ovenfor barnet «på andre siden av rommet», mens ansatt er opptatt av annet barn. Hva deltaker her mener med at det

kanskje «holder» med kort respons til barnet på den andre siden av rommet, kan fremstå som uklart.

Andre deltakere beskriver kortere samspill med barn i kontekst av prat om ulike følelsesuttrykk hos barn og behov for voksnes emosjonelle tilgjengelighet eller oppmerksomhet. Vanskelige følelsesuttrykk prioriteres. For eksempel formidler deltaker 6 dette på følgende vis:

«(...)Jeg tenker at de trenger meg i begge, på en måte, det er så viktig å få bekræftelse når ting er bra og ting er gøy og, kjempe viktig (...) kanskje når de er kjempeglad så kan du bare bekrefte eller sånn, men at er de lei seg, er de triste, er de redde, de tingene der, har de vondt, så er det mer den trøsten, det fanget eller den (...) når de er glad, da hjelper det liksom å bare le med eller...»

Deltaker virker å formidle at barn har behov for de voksnes responser uavhengig av hvordan de har det, samtidig som hun antyder at det krever mindre/kortere respons fra ansatte når barn har det bra, enn når de ikke har det. Om når barn har det bra sier deltaker: *«så kan du bare bekrefte eller sånn(...)når de er glad da hjelper det liksom å bare le med eller...»*. Gjentakelsen av ordet «bare» her, bidrar til tolkningen av deltakers budskap.

Også deltaker 7 formidler liknende budskap desto tydeligere:

«(...)de trenger jo kanskje ikke at du er like emosjonelt tilgjengelig når de er glade og holder på med noe, de trenger at du bare ser på de og viser at, åhh så flink du er til å turne eller, at du bare gir de et lite vink at du ser de (...) de krever ikke så mye når de er i et godt humør for da er det nok for de at du ser på de og responderer på det de gjør...»

I dette sitatet virker forskjellene i de voksnes involvering ovenfor barn som har det bra og barn som ikke har det bra å understrekes, gjennom at deltaker gjentar/forsterker budskap om at når barna er i godt humør, er det «nok» for barna med kort voksenrespons. Begrepet «nok» her kan fremstå interessant sett i sammenheng med andre deltakeres beskrivelser av at det kan «holde» med tommel opp eller liknende når barn leker eller «har det bra». Igjen kan det fremstå som uklart hva ordet «nok» (som alternativ til at det kan «holde») refererer til. Det er mulig at ordet «nok» her brukes ved at dette (kort respons) oppfattes som «nok» for at barn skal fortsette å ha det greit.

Om dialog med barn i kontekst av barnegruppe som tilsynelatende har det bra og leker eller liknende, fremkommer en påfallende måte å begrunne egen kortere dialog på, til sammenlikning med respons når barn følelsesmessig har det vanskelig, på følgende vis: *«det kanskje holder at du møter blikket til, og gir en tommel opp», «når de er glad, da hjelper det liksom å bare le med», «når de er glade og holder på med noe, de trenger at du bare ser på de og viser at, åhh så flink du er til å turne eller, at du bare gir de et lite vink at du ser de», «de krever ikke så mye når de er i et godt humør for da er det nok for de at du ser på de og responderer på det de gjør», «kan være det de trenger for å føle seg bekreftet»*. Denne oppsummeringen hentet fra sitatene ovenfor kan konstruere et bilde av en annen type tilnærming til barn (i barnegruppe) gjennom prat, enn demonstrerte dialoger som er presentert om å snakke med barn om deres vanskelige følelser.

5. Diskusjon

Bakgrunnen for masteravhandlingen er den økte barnehagedeltakelsen blant småbarna, to teoretiske tilnærminger som leverer intervensjoner/programmer til barnehagefeltet, samt en modell som lar oss kontekstualisere barnehagen som et mikrosystem i småbarnas hverdagsliv. De teoretiske perspektivene peker på ulike erfaringer som sped- og småbarn trenger i samspill med sine omsorgspersoner for at deres psykologiske utvikling skal støttes på en god måte. De representerer ulike syn på barn og barns utvikling, og på hvilken måte barnets omgivelser har betydning for utviklingen. I denne masterstudien undersøker jeg måten deltakerne i studien snakker om sitt virke i barnehagen på, og i drøftingen tar jeg opp hvordan teori kommer til syne på tvers av repertoarer og rollebeskrivelser til deltakerne.

5.1 Hvordan tilknytningsteori gjør seg gjeldende i forståelsen av barn

I tilknytningsteori ligger det til grunn en hovedsakelig forståelse av barn som behovsvesen. Som tidligere påpekt innebærer dette antakelser om at det de nære omsorgspersonene tilbyr barna av emosjonell tilgjengelighet og behovstilfredsstillelse vil føre til en «ønsket utvikling» i form av trygg tilknytning (Andenæs, 2012; Powell et al., 2016). Trygg tilknytning presenteres som et «mål», da dette antas å fremme emosjonell helse i et lengre perspektiv. Tilknytningsteori understreker betydningen av omsorgspersoners fysiske så vel som emosjonelle tilgjengelighet, for utvikling av trygg tilknytning (Powell et al., 2016).

Det er et relativt gjennomgripende mønster i deltakernes beskrivelser at de gir uttrykk for en antakelse om at barn har iboende behov for å bli ivaretatt av voksne (*repertoar om barn med sine behov*). Dette gjelder primært emosjonell ivaretagelse. Særlig i situasjoner hvor barn har noen vanskelige følelser virker deltakerne å vektlegge egen emosjonell involvering. Den foretrukne praksisen er at voksne skal benevne barnas følelser og vise aksept ovenfor disse. Påpekingen av hvordan barna trenger at de voksne bokstavelig talt forteller dem at å være lei seg eller sint er «lov», fremstiller de voksne som «gyldiggjørere» av barns følelser. Dette fremstår som inspirert av tilknytningsteoretiske antakelser om at barn trenger å erfare aksept når de uttrykker ulike behov (Powell et al., 2016). Flere av de barnehageansatte nevner også hvordan barna trenger hjelp til affektregulering fra de voksne. Ut fra dette vil jeg argumentere for at syn på barn som behovsvesen kommer tydelig frem i studien i tråd med det Andenæs kaller behovsmodellen (Andenæs, 2012). Det som begrenser de ansatte i å ivareta hvert enkelt barn på en optimal måte er særlig strukturelle faktorer, slik som mange barn på en gruppe.

Intervjuene innebærer også prat om barn som for eksempel er i lek og andre situasjoner hvor «vanskelige» affekter ikke er i fokus. Det kommer da frem en kontrast i deltakernes demonstrerte dialoger med barna. På en side beskriver deltakerne en praksis av hvordan vanskelige følelser krever at de setter ord på, viser aksept ovenfor, og/eller hjelper barn med å regulere følelser gjennom å knytte årsaker til disse. Slik sett virker beskrivelser å gi uttrykk for en type meningsskapende dialog med barn sett ut fra sosiokulturelle læringsperspektiver (Hundeide, 2001; 2003; 2005). I disse sammenhengene fremstår

likevel det affektive i form av emosjonsregulering for å ivareta barnas behov som det deltakere begrunner egen praksis med. Altså fremstår den affektive «virkningen» og settes over den «læringsmessige» virkningen av slik kommunikasjon.

Dialog med barn som «har det bra» fremstilles på annet vis. I situasjoner hvor den barnehageansatte vurderer at barn har det bra, sier de at det er «nok» eller at det «holder med» at ansatte svarer med korte responser som blikk, smil, eller benevnning av hva barnet gjør. Denne «praksisen» knyttes av deltakere gjerne til at barna skal føle seg «sett». Man kan stille spørsmål ved hva det betyr at slik respons er tilstrekkelig for små barn. Kanskje er dette «nok» for å ut fra et tilknytningsteoretisk perspektiv støtte barns utforskning. I hvilken grad slike samspill er stimulerende eller fungerer som veiledende dialog ut fra et formidlingsperspektiv, kan det stilles spørsmål ved (jmf. Powell et al., 2016; Hundeide, 2003; Klein, 1989). Når de ansatte beskriver at de praktiserer korte voksen-responser i tilfeller der de vurderer at barn har det bra på «egen hånd», mens de praktiserer betydelig mer dialog om vanskelige følelser, indikerer det at praksisen deres vektlegger det følelsesmessige, altså behovsmodellen.

Analysen tyder på at «korte individuelle samspill» benyttes som en løsning på «virkeligheten» av å ha omsorg for flere barn samtidig (*tilgjengelighetsdilemma*) og at den ideelle samværsformen er at en voksen har fullt fokus på ett og ett barn. Det er dog ikke slik at alle betrakter kort-respons praksisen som en nødløsning. Det kan tenkes at oppfatningen av hva som er «tilstrekkelig» oppmerksomhet i samspill med barna påvirkes både av kontekst og aktivitet, men også av hvilke ressurser som er tilgjengelige. Kanskje presenterer noen dette som en adekvat praksis simpelthen fordi vanskelige følelser prioriteres, og korte responser ovenfor barn som «har det bra» tidvis er det beste man får til? I hvert fall så fremstår anerkjennende perspektiver ovenfor barn som dominerende. Det er tidligere pekt på at det følelsesmessige typisk fokuseres på i en behovsmodell og i sammenheng med de yngste barna (Andenæs, 2012). Denne studien virker å støtte en slik tendens; små barn presenteres med iboende behov for tilgjengelige voksne for å hjelpe dem med de vanskelige følelsene sine.

At en massiv oppvurdering av det å samtale med barna basert på deres følelsetilstander kan være en trend i norske barnehager, støttes av den nye norske studien av Bjørnstad og kollegaer (Bjørnstad et al., 2019). Her skåret barnehageansatte høyere på «interaksjonsferdigheter» assosiert med grunnleggende omsorg, og lavere på interaksjonsferdigheter som assosieres med å støtte læring.

Resultatpresentasjonen har vist at samtlige av deltakere peker på trygghet som et viktig fenomen i barnehagen. Noen snakker om trygghet som en erfaring små barn bør «få» i barnehagen, noen nevner det som karakteristikk ved voksne, noen knytter det til de voksnes tilgjengelighet, og andre nevner trygghet som en viktig forutsetning for utforskning og læring. Det er ikke sikkert at vektlegging av «trygg» nødvendigvis indikerer at tilknytningsteoretiske perspektiver har viktig innflytelse i barnehagen, men flere av deltakerne refererer til den særegne måten COS illustrerer barns utforsknings- og tilknytningsatferd på. Slikt sett virker den tilknytningsbaserte intervensjonen å tydelig komme frem i beskrivelsene. Flere refererer eksplisitt til COS. Det kan samtidig sies å være interessant at begrepet tilknytning kun brukes én gang i løpet av samtlige intervjuer. Måten de ansatte insisterer på at barn trenger å erfare trygghet også i barnehagen og ikke

bare hjemme kan peke mot at begrepet bærer i seg en forståelse av trygghet som emosjonelle bånd eller tilknytning etablert mellom et lite barn og én omsorgsperson. Dette kan da knyttes til de noe uavklarte og motsetningsfylte erfaringene som de barnehageansatte formidler når de snakker om å være profesjonelle omsorgspersoner.

I sin helhet peker analysen på at barn blir oppfattet som å ha behov for tilgjengelige voksne og syn på barn som behovsvesen som det klart fremtredende. Deltakerne fremstår også eksplisitt som inspirert av COS i forståelsen av barn med behov for deres i hvert fall fysiske tilgjengelighet. Emosjonell tilgjengelighet sett ut fra et tilknytningsteoretisk perspektiv, som omhandler blant annet sensitivitet og responsivitet uavhengig av barnets følelsestilstand, fremstår mindre fremtredende, men gjør seg dog gjeldene i forhold til vanskelig affekt.

5.2 Hvordan et sosiokulturelt perspektiv gjør seg gjeldende i forståelsen av barn

I Hundeides tilnærming til utvikling, kommer et formidlings- og læringsperspektiv tydelig frem. Barnet er avhengig av at den voksne involverer seg i meningsdannelse for barnet, ikke bare av «emosjonelle» grunner, men også for å stimulere barnets læring og sosiale utvikling. Ut fra denne tradisjonen beskrives voksne å «utvide» barns erfaringer gjennom å «formidle» i tilknytning til det barnet erfarer av følelser og stimuli i omgivelsene (Klein, 1989; Hundeide, 2001; 2003). En forståelse av barn både som til dels *behovsvesen* og *forsker* tydeliggjøres i ICDPs samspillstemaer; følelsesmessig kommunikasjon og formidlende samspill. Hva denne teorien i tillegg gjør er å anerkjenne at dyaden ikke samspiller i et vakuum. Man antar at det foreligger både noen oppfatninger hos omsorgspersoner så vel som i kulturen, som legger noen føringer på barn-voksen samspillet. Slik understrekes kontekstens betydning og en anerkjennelse av makrosystemets påvirkning av mikrosystemet (Bronfenbrenner, 1979).

Funn som allerede er eksemplifisert peker mot at det emosjonelle vektlegges i omsorgspraksis for de yngste, og det kan fremstå slik at behovsmodellen gjør seg mer gjeldende enn forskermodellen hos deltakerne. Også Hundeides sosiokulturelle tilnærming anerkjenner at barn har følelsesmessige behov. Formidlingsperspektivet- eller læringsperspektivet som Hundeide også vektlegger, er mindre synlig i beskrivelsene. Som tidligere pekt på kan demonstrerte dialoger med barn som «har det bra» og barn som «ikke har det bra», vitne om at forklaringer tilknyttet barns erfaringer er mest synlig når barn har det vanskelig følelsesmessig. Ved at deltakere knytter årsaker til barnas vanskelige følelser, gir de på et vis uttrykk for å inngå i formidlende dialog med barn i form av å «utvide» barns erfaringer. Samtidig fremstår det slik at deltakeres «begrunnelse» med henhold til dette omhandler emosjonelle perspektiver i form av aksept snarere enn lærings-perspektiver.

Et av repertoarene, «*barnehagen som arena for læring*» demonstrerer hvordan deltakerne ikke bare forholder seg til «*barn med sine behov*». Det fremkommer også forventninger til barns *selvstendigjøring* og å innrette seg etter de formelle betingelser ved barnehagen (*profesjonelle krav*). Slikt sett fremstilles barnehagen også som en arena hvor barn får «gryende» erfaringer med å innrette seg etter felleskapet/kulturen. Dette i kontrast til synet på de små barnas beste om individuelle behov for de voksnes tilgjengelighet og oppmerksomhet. Dette vitner med andre ord om et syn på de yngste barna i barnehagen ikke som utelukkende et behovsvesen avhengig av voksne, men

også som individer som må tilpasse seg/introduseres for det samfunnet de skal vokse opp i.

5.3 Konflikt mellom syn på barn ut fra et omsorgsperspektiv og et profesjonelt perspektiv

I rammeplanen står det at personalet skal «*legge til rette for at barna kan knytte seg til hverandre og til personalet*». Man kan anta at dette forutsetter etablering av emosjonelle bånd. Et interessant funn er at de barnehageansatte tilsynelatende assosierer profesjonalitet med en viss emosjonell distanse. Hvis vi sammenligner den tidligere vektleggingen av trygghet med det de sier om profesjonell avstand, kommer det frem en «mismatch» som deltakerne løser ved å sette profesjonaliteten litt i bakgrunnen til fordel for å la seg personlig involvere med barna. Den «avhengighet» som barn presenteres med, med behov for følelsesmessig aksept og voksnes tilgjengelighet, virker å kunne stå i konflikt med formelle (og uformelle) normer tilknyttet rollen som omsorgsperson i barnehagen. Det fremkommer slik muligens uklarhet i de ulike forståelsene av barns avhengighetsbehov og forventninger om at barn i barnehagen skal være mer selvstendige. Dette peker på behov for mer forskning på hvordan det påvirker omsorgspraksis å stå i «skjæringspunkt» mellom profesjonalitet og å være en omsorgsperson som skal ivareta barns iboende emosjonelle behov.

I resultatdelen har jeg presentert hvordan det å definere grenser ovenfor småbarn som søker kroppslig kontakt, setter i gang refleksjoner og skaper en opplevelse av «spenning» mellom rollene som henholdsvis omsorgsperson og profesjonell barnehageansatt. Denne spenningen reiser spørsmål om hvorvidt det bør være grenser for barnehageansattes væremåter ovenfor de yngste barna som er forskjellige fra foreldrenes grenser, og at selv de små barna bør lære at «vi oppfører oss annerledes med familie enn med andre»? Er resultatet i så fall at de sosiale normene og vår kulturs oppfatning av foreldre som «spesielle», fratrukk småbarna muligheten til å få tilfredsstilt sine behov fra omsorgspersonene som de benytter mesteparten av sin våkentid med?

Eller kommer forståelsen av profesjonalitet som «kulde/avstand» fra en kombinasjon av normer om likebehandling av barn og for få ressurser, slik at personlig emosjonell involvering assosieres med å kunne utfordre nettopp likebehandling. En annen mulig forklaring på spenninger som oppleves mellom de ulike rollene de voksne har, kan være perspektivet om at barnehagen ivaretar *foreldres* barn og de tar hensyn ovenfor dem som primære omsorgspersoner; barnehagen kommer i «tillegg». Kanskje kan barnehageansatte oppleve å begrense emosjonell involvering grunnet den kulturelt delte forståelsen av foreldre som de primære?

Rammeplan og dokumentasjonskrav tematiseres også som særegent ved barnehagen som omsorgsarena. Som nevnt innledningsvis er rammeplanen ikke aldersspesifikk, hvilket problematiseres i studien. Mer spesifikt så fremstilles rammeplanen som noe som ikke er tilpasset de yngste barnas fungering og behov. Det pekes også på hvordan dokumentasjon med de minste barna er vanskeligere å gjennomføre, da tilfredstillelse av rammeplanmål skjer (naturlig), gjerne i en-til-en kontakt i fanget til den voksne. Vanskeligere dokumentasjon av barnehagens tilbud ovenfor de yngste barna kan trolig være en problemstilling. Kanskje er de yngste mer sårbare med henhold til at rammeplanen er lite spesifikk hva angår omsorg og læring ovenfor de yngste barna, og at barna videre blir prisgitt de voksnes forståelse av deres behov. Dersom det er vanskeligere å dokumentere den praksis som føres med de yngste barna, kan man anta

at det kan være mer utfordrende å ha «oversikt» over den omsorg/læringen enkeltbarn får oppleve i samspillet med voksne?

5.4 Behov for en mer helhetlig forståelse av barnehagen som omsorgsarena for de yngste barna

Sammenlikninger av barnehage og hjem som omsorgsarenaer synes som en «rød tråd» på tvers av repertoarer i resultatpresentasjonen. Barnehagen presenteres på en side som en omsorgsarena som skal imøtekomme barns iboende behov, og slik tilby omsorg på lik linje med hjemmet. Særlig poengteres at barn trenger at voksne gyldiggjør deres følelser og de trenger å erfare trygghet. Samtidig skiller deltakerne mellom barnehage og hjem som arenaer som tilbyr barn noe ulike erfaringer. Det som pekes på som ulikheter er særlig forskjeller hva angår barns muligheter for å være avhengige-selvstendige, profesjonelle krav som fins i barnehagen, og ansattes reelle muligheter til å være tilgjengelige. I disse sammenligningene trer det frem en gjennomgripende diskurs om hva barnehagen «er» for barn i forhold til hjemmet og hvordan «samvirket» mellom arenaene skal være, særlig med tanke på ansvarfordelingen. De barnehageansatte peker på hvordan de opplever at ansvarsfordelingen er, og hvordan de mener at den bør være. De peker på hvordan arenaene bør «utfylle» hverandre, ved å fungere som et «omsorgskollektiv». De mange rollebeskrivelsene som fremkommer i studien og tematiseringen av «samvirket» mellom omsorgsarenaene, peker mot at det vil være hensiktsmessig å ta i bruk en økologiske utviklingsmodell (Bronfenbrenner, 1979) i forståelse av barnehagen for de yngste barna. Hva barnehagen «er» for små barn, kan trenge analyser som tar høyde for hvordan barnehage og hjem og eventuelt andre mikrosystemer påvirker hverandre, og hvordan disse er del av et større system.

Et perspektiv som er inkludert i masteravhandlingen som både tilknytningsteori og Hundeydes sosiokulturelle tilnærming i liten grad fokuserer på, er betydningen av Bronfenbrenners mesosystem som et nivå i barns utviklingskontekst. Andenæs sin antakelse om barnehagen som deltakelsesarena, ledd i foreldres omsorgskjede og møteplass kan sees i sammenheng med mesosystemet, ved at «bevegelsene» mellom omsorgsarenaene tematiseres (jmf. Andenæs, 2012; Bronfenbrenner 1979). I denne studien peker de barnehageansatte blant annet på hvordan hjemmet bør tilby barna mer ro fordi barnehagen kan oppleves som stressende for de yngste barna. De viser til en opplevd ubalanse i barnehagens og hjemmets forventninger til hverandre hva angår å lære barna danning og ferdigheter. Det er også eksempler på hvordan manglende kommunikasjon med hjemmet kan bidra til mindre adekvat håndtering av barn i barnehagen; altså hvordan hjemmet indirekte påvirker barnehageansattes omsorgsutøvelse ut fra den kommunikasjon som foreligger. Det fremkommer også «bevegelser» mellom barnehage og hjem i form av ansatte kan virke å påvirkes av hensyn ovenfor foreldrene som de primære i stedet for barna. Slikt sett fremkommer mesosystemet som et svært relevant analysenivå for deltakerne på tvers av ulike rollebeskrivelser og beskrivelser av praksis.

Makrosystemet virker overordnet sett å gjøre seg gjeldene på tvers av de ulike repertoarene, ved at det eksisterer både uformelle og formelle normer tilknyttet barnehagen som påvirker omsorgsutøvelsen. Kulturelle oppfatninger har vært antatt å ha viktig betydning for omsorgspraksis (Hundeide, 2003; Bronfenbrenner 1979). Nettopp oppfatninger og forventninger som barnehage og hjem har ovenfor hverandre

fremkommer som noe deltakerne er opptatt av.

Jeg vil argumentere for at det trengs en mer helhetlig tilnærming i forståelsen av barnehagen i små barns liv. De ulike repertoarene som er presentert i resultatene demonstrerer hvordan barnehages omsorgsrolle virker å være påvirket av langt mer enn i utgangspunktet forventet. Resultatene viser at de ulike rollebeskrivelsene ikke fins i et «vakuum», men at barnehageansatte som profesjonelle omsorgspersoner inngår i en større kontekst som gir mening til deres omsorgsutøvelse. Det fremkommer for eksempel beskrivelser som kan tyde på at deltakere forbinder profesjonalitet med i større grad emosjonell distansering. Man kan stille spørsmål ved hvordan det kan påvirke barn å skulle tilpasse seg de sosiale normer som ligger ved hjem og barnehagen, og hvordan dette påvirker dem. I hvilken grad kan eller bør de yngste barna forventes å tilpasse sine «iboende behov» ut fra hvilken omsorgsarena de er på?

På bakgrunn av at de yngste barna i dag benytter en betydelig del av sin hverdag i barnehagen, håper jeg med denne barnehagestudien å bidra i fokuset på barnehagen, ikke bare som en arena som «virker i seg selv», men som et ledd i en større kontekst både samfunnsmessig og teoretisk. Deltakeres bidrag i studien kan peke på behov for en klarere «dialog» om hvordan barnehage og hjem skal «virke» sammen til det beste for små barn. Hvordan skal barnehage og hjem samvirke for i felleskap å representere «utviklingsfremmende» betingelser for små barn?

Om tematikken «små barns beste» i en barnehagekonteks trengs det foreløpig mer kunnskap om hva som gagnar dem. Man kan undre seg over hvordan det for de yngste barna oppleves både å møtes med forventninger om å trenge omsorg fra voksne og å innrette seg et sosialt felleskap allerede fra småbarnsavdeling.

6. Styrker og svakheter ved studien

Mulige svakheter ved studiet kan påpekes. Til tross for forberedende arbeid hvor jeg var opptatt av min egen fremtoning og av å skape et «rom» for ulike beskrivelser i intervjuene, ville jeg som intervjuer kunne påvirke deltakere på ulike vis. Intervjuene foregikk på deltakernes arbeidsplass, og man kan anta at deltakerne var opptatt av om deres omsorgsutøvelse fremsto som «god» eller «dårlig» praksis. Jeg kan ikke utelukke at deltakere kunne oppleve en ubalanse mellom sin egen posisjon og min posisjon som intervjuer; de ble «undersøkt». Slik kan man forestille seg at intervju-formen kan medføre sårbarhet i forhold til å gi mer eller mindre «genuine» svar. På den annen side var ikke formålet å få «sanne» beskrivelser, men å undersøke hvordan deltakerne snakket om barnehagens barn-voksen relasjoner. En annen mulig begrensning ved en kvalitativ tilnærming er forskers subjektive tolkninger. Et hensyn jeg tar i denne sammenheng er å vise til en rekke utdrag som bygger opp under repertoarer/funn presentert i resultatdelen. Slik gjør jeg som forsker mine funn i større grad gjennomsliktige ved å vise til eksempler på hva analysen bygger på.

Det kan kritiseres at jeg i studien bare har kvinnelige deltakere. Imidlertid er langt de fleste barnehageansatte i norske barnehager kvinner (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2020). Å bare ha kvinnelige deltakere i en så vidt begrenset studie er dermed snarere en styrke enn en svakhet. En annen viktig styrke ved studien er at jeg ved bruk av en diskursiv tilnærming har arbeidet svært grundig med datamaterialet, og har gjort meg godt kjent med helheten av de ulike deltakeres intervjuer og den ulike tematikken på tvers. Dette anser jeg som en styrke både fra et analytisk og et forskningsetisk perspektiv fordi det gjør det «vanskeligere» å misforstå eller ta deltakeres budskap ut av kontekst. Også det relativt store datamaterialet betrakter jeg som en grunnleggende styrke ved studien. Samtidig er det noe som i denne sammenheng er viktig å påpeke. Selv om jeg har vært godt kjent med all data, har det ikke vært mulig å analysere all data like detaljert. Detaljert analyse av relevant datamateriale er en forutsetning for gode analyser sett ut fra et diskursivt perspektiv som vektlegger terminologi og virkemidler i språket (Howitt, 2019). Det er viktig å påpeke at det med stor sannsynlighet finnes mange verdifulle repertoarer og perspektivet fra de ansatte som jeg ikke har hatt mulighet til å inkludere. Jeg har vært opptatt av å belyse trekk som fremstår som særlig relevante ut fra forskningsspørsmålene som har vært formulert.

7. Avslutning

Tidligere forskning er blitt gjort på kvalitet i barnehage. Disse har særlig sett på strukturelle faktorer og relasjonelle faktorer som antas å ha betydning for små barn. På bakgrunn av at de yngste barna i dag benytter en betydelig del av sin hverdag i barnehagen, håper jeg med denne studien å bidra til refleksjon i forståelsen av barnehagen for de yngste barna. Studien presentert i denne masteravhandlingen kan forhåpentligvis bidra med noen nyanserende perspektiver basert på barnehageansattes beskrivelser av egen rolle og praksis. Funnene vitner om at barnehageansatte, som omsorgspersoner små barn forholder seg til i barnehage, og som er antatt viktige for barna, bærer preg av å oppleve en rekke forventninger med henhold til sin omsorgsutøvelse. Ikke bare presenteres barnehage-ansatt rollen å innebære ivaretagelse av små barns iboende behov, men også å skulle balansere omsorgsutøvelse i forhold til hensyn ovenfor foreldre, så vel som formelle krav, og i kontekst av en barnegruppe. På grunnlag av de mange faktorer som synes å påvirke ansattes omsorgsutøvelse, kan en økologisk tilnærming som ikke bare tar i betraktning barns behov for ivaretagelse og stimulering av omsorgspersoner (mikrosystem), men som også tar i betraktning «bevegelsene» mellom mikrosystemene, virke verdifull. Deltakeres bidrag i studien kan peke på behov for en klarere «dialog» om hvordan barnehage og hjem skal «virke» sammen til det beste for små barn. Hvordan skal barnehage og hjem samvirke for i felleskap å representere «utviklingsfremmende» betingelser for små barn? Studiens funn peker på betydningen av mer forskning hva angår barnehagens rolle i små barns liv, og faktorer som påvirker barn-voksen samspill i barnehage.

8. Referanseliste

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M.C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment: A Psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Andenæs, A. (2012). Hvilket barn? Om barneliv, barnehage og utvikling. *nordisk barnehageforskning*, 5(1), 1–14.
- Barne,- ungdoms – og familiedirektoratet. *Ansatte i barnehage og skole etter kjønn*. https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Kjønnslikestilling/Utdanning_og_kjonn/Ansatte_i_barnehage_og_skole/
- Bjørnstad, E., Broekhuizen, M. L., Os, E., Baustad, A. G. (2019). Interaction Quality in Norwegian ECEC for Toddlers Measured with the Caregiver Interaction Profile (CIP) Scales. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 2021. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1639813>
- Bowlby, J. & Ainsworth, M. D. S. (1951). *Maternal care and mental health*. Geneva, Switzerland: World Health Organization.
- Brandtzæg, I., Torstenson, S. & Smith, L. (2019). *Mikroseparasjoner. Tilknytningsbasert forståelse, utredning og behandlingstiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2018). *Se barnet innenfra. Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Thousand Oaks, CA: Sage.
- Goffman, E. (1959). *Vårt rollespill til daglig: «The presentation of self in everyday life»*.
- Greve, A. & Solheim, M. (2010). *Research on Children in ECEC Under Three in Norway: Increased Volume, Yet Invisible*. Springer Science + Business Media B.V. 2010 [DOI 10.1007/s13158-010-0013-7](https://doi.org/10.1007/s13158-010-0013-7)
- Howitt, D. (2019). *Introduction to Qualitative Research Methods in Psychology : Putting theory into practice*. Pearson Education Limited.
- Hundeide, K. (2001). *Ledet samspill. Fra spedbarn til skolealder*. Drammen: Forlaget Vett & Viten AS.

Hundeide, K. (2003). *Barns livsverden: Sosiokulturelle rammer for barns utvikling*. Oslo: Cappelen Forlag as.

Hundeide, K. (2005). *ICDP Programmet – et relasjonsorientert og empatibasert program rettet imot barns omsorgsgivere*.

<http://www.fpkf.no/tidsskrift/skolepsykologi-7-2005/ICDP-Programmet.pdf>

Klein, P. (1989). *Formidlet læring*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Lekhal, R., Zachrisson, H. D., Solheim, E., Moser, T., & Drugli, M. (2016). *Barnehagen: Betydningen av kvalitet I barnehagen*. (1.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lov om barnehager. (2006). Barnehageloven (LOV-2005-06-17-64).

Main, M. & Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. I M.T. Greenberg, D. Cicchetti & E.M Cummings (Red.), *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention* (s. 121-160). Chicago: University of Chicago Press.

Nordanger, D. & Braarud, H.C. (2017). *Utviklingstraumer: Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nystad, K., Drugli, M. B., Lydersen, S., Lekhal, R., Buøen, E. S. (2021). Toddlers' stress during transition to childcare. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(2), 157-182.

[DOI: 10.1080/1350293X.2021.1895269](https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1895269)

Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K. & Marvin, B. (2016). *Trygghetssirkelen – en tilknytningsbasert intervensjon*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Schore, J.R. & Schore, A.N. (2008). Modern attachment theory: The central role of affect regulation in development and treatment. *Clinical Social Work Journal*, 36, 9-20.

Solheim, E. (2018). Hva sier barnehageforskningen?. I I. Brandtzæg., S. Torsteinson., G. Øyestad (Red.). Se barnet innenfra: *Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

Solheim, E., Berg-Nielsen, T. S., Lydersen, S., & Wichstrøm, L. (2013). Teacher-child relationships and the development of social skills from preschool to first grade: The moderating role of attachment disorganization. I Solheim, E. (2013). *Effects on childcare on child development Time in care, group size and the teacher-child relationship* (Doktorgradsavhandling fra Norges Teknisk Naturvitenskapelige Universitet, Trondheim, Norge).

Statistisk sentralbyrå (2017) *Barnehagedekning før og nå*.

<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/barnehagedekning-for-og-na>

Statistisk sentralbyrå (2021). *Barnehager*.

<https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>

Stern, D. N. (1985/2000). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.

Tetzchner, V. S. (2013). *Utviklingspsykologi* (utg.2). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Trevarthen, C., Murray, L. & Hubley, P. (1981). Psychology of infants. *Scientific Foundations of Clinical paediatrics*, 2, 211-274.

Tzuriel, D. (2018). Mother-Child Mediated Learning Experience Strategies and Children's Cognitive Modifiability: Theoretical and Research Perspectives. I V. Trif (Red.), *Educational Psychology. Between Certitudes and Uncertainties*. (2019). Itech Open. 10.5772/intechopen.80976

Utdanningsdirektoratet (2018). *Bemanningsnorm og skjerpet pedagognorm – hvordan ligger barnehagene an?*

udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/Statistikknotat-bemanningsnorm-barnehage/#a139859

Utdanningsdirektoratet (2020). *Fakta om barnehager*.

[Udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/barnehager_2019/](http://udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/barnehager_2019/)

Utdanningsdirektoratet (2017) Rammeplanen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Cambridge University Press.

Willig, C. (2012). *Introducing Qualitative Research in Psychology*. McGraw-Hill Education.

9.Vedlegg

Intervjuguide

Introduksjon av intervju

Dette intervjuet er en del av mitt masterprosjekt i psykologi. Intervjuet baserer seg på psykologiske perspektiver knyttet til barn-voksen samspill. Med intervjuet har jeg som hensikt å undersøke barnehageansattes oppfatninger av barn-voksen relasjoner og egen omsorgsrolle, deres oppfatninger av behov hos de minste barna i barnehagen, og refleksjoner knyttet til de voksnes tilgjengelighet. Jeg ønsker å stille spørsmål knyttet til dine erfaringer sammen med barnegruppen (unngå bruk av navn). All informasjon jeg får fra intervjuet vil anonymiseres slik at svarene ikke vil knyttes verken til deg som deltaker eller barnehagen. I mine notater er for eksempel du deltaker nr. 2.

Har du noen spørsmål før vi begynner?

Innledende refleksjon (warm-up)

Det norske samfunn har endret seg på flere vis de siste tiårene, deriblant barns «oppvekstmiljø». Ifølge statistisk sentralbyrå tilbringer barn i dag mer tid i barnehagen sammenliknet med for 20 år tilbake; for mange små barn er dette plassen de tilbringer mesteparten av sin våkentid (Statistisk sentralbyrå, 2019). Hva tror du at hjemmemiljøet representerer for barns utvikling vs. hva representerer barnehagemiljøet for barns utvikling? *(ulik betydning? Evtnt: Tror du det er noen spesielle erfaringer eller kompetanser som barnehager legger til rette for – som barn i mindre grad har muligheter til hjemme, eller motsatt?).*

- 1. Hva mener du kjennetegner relasjoner mellom barn og barnehageansatte?**
- 2. Hvilken betydning tenker du at du har for barna på din avdeling?**
- 3. Kan du se for deg begrepet «barnehageansatt» ved siden av begrepet «omsorgsgiver». Hva tenker du om likheter/forskjeller ved disse rollene?**
- 4. Hvilke følelsetilstander eller behov opplever du generelt at de minste barna kan skifte mellom i løpet av en barnehagedag?**
- 5. De ulike følelsene eller behovene du nå har beskrevet – hva gjør du vanligvis når barn uttrykker disse?**

- 6. Kan du komme på eksempler på situasjoner hvor barn uttrykker noen vanskelige følelser, og du opplever å være «tilfreds» med hvordan du responderer ovenfor barnet?**

- 7. Kan du motsatt komme på eksempler på situasjoner hvor barn uttrykker noen vanskelige følelser, og du opplever å ikke være «tilfreds» med hvordan du responderer ovenfor barnet?**

Jeg har lyst til å beskrive et scenario for deg og etterpå stille noen spørsmål knyttet til dette(del ut scenario):

Jeg ser for meg en hektisk morgen på den «minste» avdelingen i bhg. Syv barn er blitt levert og dere er foreløpig kun to voksne på jobb. Den tredje voksne som nå skulle ha vært på plass er blitt syk. Et av barna, Lise, har sovet lite i natt og at hun er mer «trengende» enn vanlig. En far forteller ved levering om sønnen Peter som er urolig for tiden i etterkant av far og mor sin separasjon. Ifølge far er Peter mer «sint» enn vanlig. Samtalen med faren opptar deg noen minutter. Din kollega Trine som er den tilgjengelige av de voksne, har fått trøtte Lise på fanget. To av jentene på barnegruppa leker med hverandre ved å holde hverandre i hendene, ser mot voksne-Trine og ler. Trine, som har Lise på fanget, ser mot de to jentene og skryter av deres lek. Når Trine slutter å bla i boken fordi de to andre jentene en kort stund får hennes oppmerksomhet, blir lille Lise misfornøyd og klager. Trine fortsetter å lese. En liten gutt og en jente sitter ved siden av hverandre og plukker ut leker av en lekekasse. Du har nå avsluttet praten med Peter sin far. Peter har begynt å bygge et tårn av lekeklosser og ser forventningsfullt på deg når du nærmer deg ham. Før du riktig har rukket å sette deg ned ved Peter, oppdager du «minst en» bæsjebleie som må tas. Voksen-Trine er nå alene med barnegruppen. Peter reiser seg opp og oppsøker Trine. Den voksne inviterer ham til fanget sitt ved siden av Lise, slik at de alle tre kan lese bok sammen. I forsøk på dette protesterer trøtte Lise og begynner å gråte. Peter har enda en kloss fra tårnet i hånda, dunker den mot hodet til Lise og løper av gårde. Lise gråter intenst.

- 8. Hva tenker du om det scenario som jeg her har beskrevet?**

- 9. På hvilke måter tenker du at de voksne er tilgjengelige/ikke-tilgjengelige i denne situasjons-beskrivelsen, og hvordan forestiller du deg at dette kan oppleves for de ulike barna?**

Noen skiller mellom det å være «fysisk tilgjengelig» og det å være «emosjonelt» - eller «mentalt tilgjengelig» i samspill med barn. Som i eksempelet over, kan man kanskje si at det varierer hvordan vi voksne er oppmerksomme på eller «tilgjengelige» sammen med barn.

- 10. Jeg er nysgjerrig på dine erfaringer knyttet til hvordan din «emosjonelle tilgjengelighet» eller oppmerksomhet ovenfor enkeltbarn foregår når du**

er sammen med flere barn samtidig?

11. I hvilken grad mener du at små barn har behov for din «emosjonelle tilgjengelighet» eller oppmerksomhet når barn «har det bra» vs. når barn «ikke har det så bra»?

12. Hvorfor tenker du at barn trenger dette fra deg?

13. Ifølge dine erfaringer, hva skal til for at du i mest mulig grad kan være oppmerksom på enkeltbarn og deres følelser, behov og handlinger?

Jeg har nå stilt noen spørsmål om dine erfaringer «generelt» sammen med små barn. Nå har jeg lyst til å stille deg noen litt mer spesifikke spørsmål.

14. Opplever du relasjoner med barn på din gruppe som like/ulike?

15. Hva legger du i det å inngå i en «god relasjon» med et barn?

16. Hva legger du i det å inngå i en «mindre god relasjon» med et barn?

Jeg har lyst til å fortelle deg om noen tanker jeg gjorde meg i forbindelse med å være sammen med ulike barn da jeg jobbet i bhg. Jeg opplevde at det var et veldig skjønt barn på gruppen som oppsøkte mye kontakt med meg, som både søkte til meg for kos og ble fort roligere når jeg trøstet henne. Hun hørte etter hvis det var noe jeg sa hun ikke kunne gjøre – som for eksempel ville fått henne til å få vondt. Det var et annet barn på gruppen som jeg synes det var vanskelig å forstå. Jeg opplevde det som utfordrende å få kontakt med ham under lek. I et øyeblikk kunne han oppleves som blid og på farta, og i neste øyeblikk kunne han gråte høyt av noe ingen av de voksne visste årsaken til. Når han ble lei seg kunne han noen ganger strekke armene opp mot meg når jeg gikk mot ham. Jeg løftet ham da opp, men i samme øyeblikk som jeg tok ham til meg dyttet han seg vekk fra meg. Jeg opplevde å få forskjellige følelser i møte med disse barna. For eksempel kunne jeg oppleve det som rett og slett ubehagelig når jeg fikk sikkell fra gutten på meg – mens når det første barnet jeg beskrev fikk smurt både snør og sikkell utover halsen min «kjente jeg det ikke en plass».

17. Har du opplevd at du liker noen barn mindre enn andre – og hva tenker du kan være årsaker til dette?

18. Har du opplevd at barn på din gruppe uttrykker noen følelser på en bestemt måte eller har en atferd som du merker at utfordrer deg?

- 19. Hva tenker du er en god og en dårlig måte å håndtere dette på – og hvilke konsekvenser tror du at «god» eller «dårlig» håndtering av slike situasjoner kan få i et lengre perspektiv for et barn?**
- 20. Hva tror du at den («utfordrende») atferden du har beskrevet hos barn/barnet kan omhandle?**
- 21. Er det noe du ser for deg som kunne styrket din omsorgsrolle ovenfor de minste barna i barnehagen?**

Avslutning

Er det avslutningsvis noe du ønsker å legge til?

Har du noen andre spørsmål?

Vil du delta i forskningsprosjektet

«En kvalitativ studie av barnehageansattes oppfattelser av barn-voksen relasjoner og deres refleksjoner knyttet til emosjonell tilgjengelighet i samspill med barn»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke barnehageansattes oppfatninger av relasjoner med små barn, i tillegg til refleksjoner knyttet til emosjonell tilgjengelighet og samspill med barn. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Den ønskede hensikten med dette masterprosjektet er å rette fokus mot barnehageansatte og deres erfaringer i samspill med små barn. Studien vil inkludere 8-10 barnehageansatte fra ulike barnehager. Studien inneholder tre forskningsspørsmål/temaer som jeg ønsker å undersøke. Disse er følgende: «Hvilke oppfatninger har barnehageansatte av barn-voksen relasjoner og egen omsorgsrolle i barnehage?», «Hvordan beskriver barnehageansatte imøtekommelse av de minste barnas behov?», og «Hvordan erfarer barnehageansatte sin tilgjengelighet eller oppmerksomhet i samspill med barn, og hvilken betydning gis dette?».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for psykologi under fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har kontaktet barnehager som jeg kjenner til. Først har jeg spurt ledere i barnehager om interesse for å delta i studien, og deretter ansatte på avdeling med de minste barna. Deltakere vil variere mht. utdanning og erfaring, men kan være enten assistenter, barne- og ungdomsarbeidere eller pedagogiske ledere. Deltakere som blir spurt om å delta har minst 3 år med erfaring fra arbeid i barnehage. Å ha noe erfaring fra «barnehagehverdagen» anser jeg å være viktig fordi jeg etterspør nettopp deres erfaringer. I tillegg vil jeg sikre at ansatte har erfaringer fra barnehage mer enn under korona-epidemien; da man kan anta at barnehagehverdagen i denne forbindelse ble annerledes.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer dette at du deltar i et intervju som varer omkring 60-80 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om dine oppfatninger og erfaringer med relasjoner med barn, små barns følelser og behov, og «tilgjengelighet» i samspill med barn. Jeg vil ta lydopptak og notater fra intervjuet. Lydopptak fra intervjuene vil registreres elektronisk og deretter transkriberes. Eventuell

personidentifiserende informasjon vil fjernes fra transkripsjonene og lydopptakene slettes innen 30. august 2021.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger du har gitt vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene du har gitt i intervjuet til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun (masterstudent) Samina Kolflaath, og (prosjektansvarlig) Berit Overå Johannesen som vil ha tilgang til opplysningene dine fra intervjuet. Lydopptak vil lagres på en passordbeskyttet lagringsenhet uten internettkobling. Ditt navn eller navn på barnehagen du jobber i vil ikke registreres. I fremlegg av resultater vil du hete for eksempel «deltaker nr.2». Slik vil alle deltakere og barnehager være anonyme. Selv om jeg har konferert med barnehageledelse om å «få tilgang» til å rekruttere ansatte i barnehagen, får ikke de informasjon fra intervjuet ditt.

Dine rettigheter

Så lenge lydfilen eksisterer slik at du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for psykologi under fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap ved NTNU, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- NTNU, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet: prosjektansvarlig Berit Overå Johannesen på mail (berit.johannesen@ntnu.no), eller masterstudent Samina Kolflaath (saminak@ntnu.no).
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen; thomas.helgesen@ntnu.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

(Forsker/veileder)

(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet («*En kvalitativ studie av barnehageansattes oppfattelser av barn-voksen relasjoner og deres refleksjoner knyttet til emosjonell tilgjengelighet i samspill med barn*»), og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at opplysninger fra meg kan publiseres *anonymisert*
- at mine personopplysninger lagres internt (beskyttet) frem til prosjektslutt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

"En kvalitativ studie av barnehageansattes oppfattelser av barn-voksen relasjoner og deres refleksjoner knyttet til emosjonell tilgjengelighet i samspill med barn"

Referansenummer

542395

Registrert

19.11.2020 av Samina Kolflaath - saminak@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for psykologi

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Berit Overå Johannesen , berit.johannesen@ntnu.no, tlf: 73550869

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Samina Kolflaath, saminak95@hotmail.com, tlf: 47894004

Prosjektperiode

23.11.2020 - 30.08.2021

Status

06.09.2021 - Avsluttet

Vurdering (1)

23.11.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 23.11.20, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKT ANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VURDERING

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.08.21.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

T AUSHETSPLIKT

Vi minner om at barnehageansatte har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltbarn, deres foreldre eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på barnehage, opprinnelsesland, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Du og den ansatte har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at du minner om taushetsplikten før intervjuet starter.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)