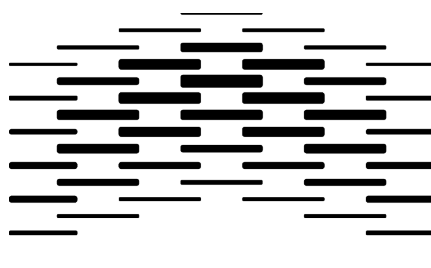


Tilvenning

*En teoretisk og empirisk utforsking av
fenomenet tilvenning i barnehagen*

Kari-Mette Rudolph



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Master i barnehagepedagogikk
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Høgskolen i Oslo og Akershus

Mai 2015

*"Jeg sitter her ved arbeidsbordet
og ser på fingrer som i ord
formidler livet mellom mennesker,
på fingrer som er skapt
for kjærlighet og arbeid.
Såne tanker er det godt å ha tenkt
ved begynnelsen av en ny arbeidsdag."*

Svend Rønning, "Jettegryta", 1975

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lang og kronglete 2-årig reise, med mange svinger, opp- og nedturer, blindveier og avstikkere. Mange bør og skal takkes. Først og fremst er jeg imponert over meg selv, som etter nesten 20 år som barnehagelærer tok fatt på videreutdanning, med masterstudie i barnehagepedagogikk, og fullførte til normert tid.

For meg som deltidsstudent betød kollokviegruppen med **Kjersti**, **Åse-Berit**, **Nora** og **Turid** svært mye de tre første årene. Sammen snakket vi om at "familiarity breathes inattention". Vi hadde flere sosiale treff og dro i land flere gruppeprosesser. Det siste året har vi vært hver for oss, men sammen did we "go with the flow".

Takk til **Marcela** for entusiasme og **Anne** for grenseløs tålmodighet med tekst. En ekstra takk til **Ellen**, som det var en glede å møte igjen etter så mange år. Det du ga skapte mening og hjalp meg inn i siste etappe.

Takk til mine kjære kollegaer, **Arina** og **Lisbeth**! Uten dere hadde jeg aldri turt å begynne og heller ikke gjennomført. Deres glede og engasjement har hjulpet meg og hjelper meg til å holde fokus på en av de aller viktigste jobbene som er, nemlig det daglige og viktige arbeidet som skjer i barnehagen *hver* dag.

En stor takk til **barnehagelærerne** som stilte opp til gruppesamtaler. Dere delte mange tanker, opplevelser og erfaringer, uten helt å vite hva det skulle brukes til eller bli til. Dere ga meg verdifull innsikt i noen barnehagelæreres tanker, opplevelser og erfaringer om tilvenning i barnehagen når det gjelder de yngste.

En ekstra stor takk til **Nina J.**, som alltid er der både i gode og i tunge stunder. Vi har delt mye siden 1995. Du er sann venn, for livet!

Den siste og største takken er allikevel til min aller nærmeste familie, med kjære **Kim** i spissen og tett fulgt av **Jonatan** og **Kristiane**. I tillegg en stor takk til **Anne W.** som har lyttet og lest. Dere har aldri mistet troen og godt var det! En siste takk til de som ikke lengre er her, men som jeg allikevel alltid har med meg.

Oslo, mai 2015
Kari-Mette

Summary

This master thesis is a qualitative study with an interpretive approach, inspired by phenomenology. The first initial period, the transition or adjustment is in Norwegian called "tilvenning". The purpose of the study is to explore the concept of "tilvenning" in kindergarten (barnehage) as phenomena through a theoretical and empirical exploration.

The theoretical exploration reflects upon how "tilvenning" has been inscribed, in connection with literature and research in the early childhood education and care field, regarding the youngest children. The empirical exploration reflects upon how some preschool teachers working with 1-3 year old children tell about "tilvenning". Group conversations are the chosen method and two group conversations have been conducted in the same urban area of Oslo.

How we think of "tilvenning" will influence what we may see as possibilities and how "tilvenning" is practised or come to practice. The theoretical exploration may indicate that "tilvenning" has been inscribed in attachment theory and research, but there are identified some exceptions. It appears that the dyad between child and adult has been emphasized, and that might have contributed to a focus on the child as vulnerable. A change of paradigm in the view of the child, where the child as a subject arises, is being presented. The concepts being and becoming, from the early childhood studies of sociology, might represent different views of the child. The child's and other children's contributions seem to get little attention in connection with attachment theory and research and are rarely mentioned in connection with "tilvenning". Parts of a phenomenology of the body are made as an understanding of children and adults and may be seen as a way of balancing some of the asymmetrical relationship between child and adult.

The Norwegian curriculum (Framework Plan for the Content and Task of Kindergartens) tells nothing about "tilvenning" in particular, and also very little about the youngest children, but are made more visible in Norwegian Governments official reports (NOU 2012:1) and the white paper no.24 (Meld. St. 24 (2012-2013), 2013).

The empirical exploration is being presented through quotes from the group conversations, which are divided into three main categories, which are further divided into three subcategories. The three main categories, with subcategories, are:

1. The preschool teacher: primary caregiver, body and bodily subject and theoretical foundation.

2. The view of the child: age, language and other children.
3. Some external factors: the length of the adjustment, plans and the physical environment.

The categories are derived from findings and used to create a width in the exploration of “tilvenning”. The findings from the group conversations indicate that the preschool teachers have a wider approach and theoretical foundation to “tilvenning” than attachment theory, but their theoretical foundations are verbally limited. Children as speakers of minority languages emerge from the material. The preschool teachers refer to their own and the children’s experiences, in addition to individual differences, as an important contribution to how they think about “tilvenning” and how it comes to practise. Parents’ leave of absence seems to influence the length of the adjustment. The physical environment in view of the toddlers and attachment theory are looked upon. Findings from both the theoretical and empirical explorations are discussed and further examined. Possible expansions of the concept “tilvenning” are being presented. In this way, possible new areas of research to come are being displayed.

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie med en fortolkende tilnærming, inspirert av fenomenologien. Oppgavens formål er å utforske fenomenet tilvenning i barnehagen gjennom en teoretisk og empirisk utforsking. Begrepet tilvenning viser til den første tiden i barnehagen.

Den teoretiske utforskingen dreier seg om hvordan tilvenning har vært skrevet fram i litteratur og forskning når det gjelder de yngste barna i barnehagen. Den empirisk utforskingen dreier seg om hvordan et utvalg barnehagelærere fra småbarnsavdelinger, forteller om tilvenning. Metoden som er valgt er gruppesamtaler og det er gjennomført to slike i samme bydel i Oslo.

Hvordan vi tenker om tilvenning vil påvirke hva vi ser som muligheter, og hvordan tilvenning gjøres eller kommer til uttrykk. Den teoretiske utforskingen tyder på at tilvenning er innskrevet i tilknytningsteori og tilknytningsteoretisk forskning, men det er identifisert noen unntak. Det kan se ut til at dyaden mellom den voksne og barnet vektlegges, og at det kan bidra til et fokus på det sårbare barnet.

Et paradigmeskifte i synet på barnet, hvor barnet som subjekt trer fram, blir presentert. Begrepene ”being” og ”becoming”, hentet fra barndomssosiologien, kan representere ulike syn på barnet. Barnets og andre barns bidrag og betydning kan se ut til å ha fått liten plass i tilknytningsteoretisk forskning og nevnes sjeldent i sammenheng med tilvenning. Deler av en kroppsfenomenologisk forståelse av barn og voksne legges til grunn og kan se ut til å utjevne noe av asymmetrien i voksen-barn-relasjonen.

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2011) sier ingenting om tilvenning og lite om de yngste barna, men dette er gjort mer synlig i utredningen til ny lovgivning for barnehagen (NOU 2012:1) og Stortingsmelding nr.24 (Meld. St. 24 (2012-2013), 2013).

Den empiriske utforskingen blir presentert gjennom sitater fra gruppesamtalene, som plasseres i tre hovedkategorier, som videre er delt i tre underkategorier. De tre hovedkategoriene, med underkategorier, er:

1. Barnehagelæreren: med primærkontakt, kropp og kroppssubjekt og teoriforankring.
2. Synet på barnet: med alder, språk og andre barn.
3. Noen rammefaktorer: med tilvenningens lengde, planer og det fysiske miljøet.

Kategoriene er valgt ut fra funn i materialet og for å skape en bredde i utforskingen av tilvenning. Funnene fra gruppesamtalene viser til at barnehagelærerne har en videre tilnærming og teoretisk forankring enn tilknytningsteori, men deres teoretiske

forankring er begrenset ordsatt. Minoritetsspråklige barn trer fram fra materialet. Barnehagelærerne viser til egne og barns erfaringer, samt individuelle forskjeller, som et viktig grunnlag for hvordan de tenker om tilvenning og hvordan den gjøres i praksis. Foreldrenes permisjonsrettigheter kan se ut til å påvirke tilvenningens lengde. Det fysiske miljøet blir sett på i lys av toddlerne og tilknytningsteori. Funn fra teori og empiri drøftes og nyanseres ytterligere, i lys av tidligere kategoriinndeling. Det vises til mulige utvidelser av tilvenning. På denne måten synliggjøres også mulige forskningsfokus fram i tid.

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	10
1.1	TILVENNING SOM BEGREP	11
1.2	PROBLEMSTILLING	13
1.3	OPPGAVENS OPPBYGNING	13
1.4	BAKGRUNN OG EGEN FORFORSTÅELSE	14
2	TEORETISKE PERSPEKTIVER OG TIDLIGERE FORSKNING	17
2.1	VITENSKAPSTEORETISKE PERSPEKTIVER	17
2.2	FORSKNINGSOVERSIKTER	17
2.3	ET UTVIDET SØK ETTER TILVENNING	19
2.4	TILVENNING OG TILKNYTNINGSTEORI	20
2.4.1	TILKNYTNINGSTEORIENS UTVIKLING	20
2.4.2	NOEN SENTRALE BEGREPER FRA TILKNYTNINGSTEORIEN	21
2.5	KORTISOLFORSKNING OG NOEN METAANALYSER	27
2.6	NOEN ANDRE TILVENNINGS-MODELLER	29
2.6.1	ET LITE BLIKK PÅ SVERIGE OG DANMARK	30
2.7	ANNEN LITTERATUR OM TILVENNING I BARNEHAGEN	31
2.8	EN KORT OPPSUMMERING	32
2.9	FENOMENOLOGI OG KROPPSFENOMENOLOGI	33
2.10	SYNET PÅ BARNET	36
2.11	SAMFUNNET OG NOEN RAMMEFAKTORER	38
2.11.1	PERMISJONSMULIGHETER OG TILVENNINGENS LENGDE	38
2.11.2	RAMMEPLANEN OG NOEN ANDRE OFFENTLIGE DOKUMENTER	39
3	METODOLOGI OG METODE	43
3.1	GRUPPESAMTALE	44
3.1.1	UTVALGET	45
3.1.2	FORBEREDELSE	47
3.1.3	GJENNOMFØRING	47
3.2	OM MATERIALET	48
3.2.1	TRANSKRIBERING	49
3.2.2	REDUKSJON OG UTVALG AV SAMTALEMATERIALE	51
3.3	NOEN ETISKE REFLEKSJONER	52
3.4	LITT OM FENOMENOLOGISK ANALYSE	54
4	PRESENTASJON AV FUNN	56
4.1	EN TREDELING SOM ANALYSEGREP	56
4.1.1	TRE HOVEDKATEGORIER OG TRE UNDERKATEGORIER	57
4.1.2	VEIEN VIDERE INN I MATERIALET	58
4.2	BARNEHAGELÆREREN	59
4.2.1	PRIMÆRKONTAKT	59
4.2.2	KROPP OG KROPPSSUBJEKT	62
4.2.3	TEORIFORANKRING	66
4.2.4	OPPSUMMERENDE REFLEKSJONER OMKRING BARNEHAGELÆREREN	69
4.3	SYNET PÅ BARNET	69
4.3.1	ALDER	70
4.3.2	SPRÅK	74
4.3.3	ANDRE BARN	78

4.3.4	OPPSUMMERENDE REFLEKSJONER RUNDT SYNET PÅ BARN	82
4.4	ULIKE RAMMEFAKTORER	84
4.4.1	TILVENNINGENS LENGDE	84
4.4.2	PLANER	90
4.4.3	DET FYSISKE MILJØET	94
4.4.4	OPPSUMMERENDE REFLEKSJONER RUNDT ULIKE RAMMEFAKTORER	97
5	OPPSUMMERENDE DRØFTING – OG NOEN MULIGE UTVIDELSER	99
5.1	BARNEHAGELÆREREN	99
5.1.1	OM PRIMÆRKONTAKT OG TILKNYTNING	99
5.1.2	OM KROPP OG KROPPSSUBJEKT	103
5.1.3	OM TEORIFORANKRING	103
5.2	SYNET PÅ BARN	105
5.2.1	OM ALDER	106
5.2.2	OM SPRÅK	106
5.2.3	OM DE ANDRE	108
5.3	ULIKE RAMMEFAKTORER	109
5.3.1	OM TILVENNINGENS LENGDE OG BARNEHAGEOPPTAK	109
5.3.2	OM PLANER	111
5.3.3	OM DET FYSISKE MILJØET	113
6	AVSLUTTENDE OPPSUMMERING	116
6.1	NOEN AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	119
6.1.1	REFLEKSJON RUNDT TEMA, METODISKE OG TEORETISKE VALG	119
6.1.2	FORSKERPOSISJON	121
7	VEDLEGG	123
8	LITTERATURLISTE	125

1 Innledning

I denne oppgaven ønsker jeg å sette fokus på de yngste barna og den første tiden i barnehagen, som av mange kalles tilvenning. Tilvenning er et sentralt tema fordi det berører alle som begynner i barnehagen og alle som jobber i barnehagen. Hvordan og hva vi tenker om tilvenning er med på å skape praksiser for tilvenning.

En lovfestet rett til barnehageplass ble innført i 2009 og beskrives av Stortingsmelding 41 (St.meld. nr.41 (2008-2009), 2009) som en milepæl. Det er et økende antall 1-åringer som går i barnehagen og flere små barn enn noen gang tidligere som går i barnehagen. I 2012 gikk litt over 80 prosent av norske barn mellom 1 og 2 år i barnehagen, sammenlignet med ca. 40 prosent i 2003 (St.meld. nr.41 (2008-2009), 2009). Dette tallet er lite endret i 2014 med 80,1 prosent (Statistisk sentralbyrå, 2015). Barnehagen kan nå sees på som en stor del av de aller fleste barns barndom og dermed hverdagsliv, og det snakkes om en institusjonalisert barndom (Halldén, 2007). Det er et økende fokus på de yngste barnehagebarna, både i media og forskning. Tilvenning kan sies å være en del av det moderne barnets institusjonaliserte barndom (Simonsson & Thorell, 2004) og man kan snakke om en dobbelsosialisering, som skjer i familien og i barnehagen.

Det snakkes og skrives om et paradigmeskifte i synet på barnet (bl.a. Halldén, 2007; Moss, 2007; Vassenden, Thygesen, Brosvik Bayer, Alvestad & Abrahamsen, 2010). Spedbarnsforskningen har vært med på å bidra til et fokus på hva spedbarnet faktisk kan, med et særlig blikk på kommunikasjonen mellom barn og voksen (Løkken, 2004). Dette har vært med på å bidra til en endring i synet på barnet, fra et objektiviserende syn på barnet som et tomt kar som skal fylles, til et syn på barnet som et selvstendig subjekt.

Min forankring kommer fra småbarnspedagogikken, som barnehagelærer med fordypning i småbarnspedagogikk, med vekt på utviklingspsykologi og tilknytningsteori. Tilknytningsteorien ble mitt første møte med en teori som jeg kjente også gjaldt for meg, selv om jeg er voksen. Nærhet til barnehagefeltet er viktig for meg og jeg har ønsket å veve teori og praksis sammen, ved blant annet å undersøke praksis og utforske faglitteratur.

For nesten 40 år siden kom boka ”Åtte spedbarn begynner på daghjem. En undersøkelse av barns behov, tilpasning og utvikling på ulike daghjem” av Kjerstin Sjöblom (Sjöblom, 1976). I 2014 kom det en bok som heter ”Tilknytning i

barnehagen. Hva betyr trygghet for lek og læring?” (Broberg, Hagström & Broberg, 2014). Begge bøkene er oversatt fra svensk og bygges opp rundt John Bowlby og tilknytningsteorien han utviklet og videreutviklet i samarbeidet med Mary Ainsworth. I Norge har May Britt Drugli skrevet ”Liten i barnehagen” (Drugli, 2014) og i år kom Gerd Abrahamsen med ”Tilknytningsbaserte barnehager” (Abrahamsen, 2015). Begge har sin forankring i tilknytningsteoretisk forskning. Slik jeg ser det så har utviklingspsykologien, spesielt forankret i tilknytningsteorien, fått mye av æren for å snakke om tilvenning. Dette kan oppfattes som en ensidig tilnærming som muligens ikke ivaretar kompleksiteten i livet som leves i barnehagen, hvilket jeg vil utdype i kapittel 2.

Jeg er influert av fenomenologiens syn på mennesket hvor, slik jeg forstår det, subjektet sees på som unikt og subjektivt. I barnehagefeltet har blant annet Anne Greve og Gunvor Løkken gjort bruk av Merleau-Pontys kroppsfenomenologi, når de har forsket på vennskap mellom de yngste og toddlerne. Barnehagen er en del av samfunnet, og slik jeg ser tilvenning, skjer den i et slags krysningspunkt mellom barn, foreldre, personal og samfunn. I denne oppgaven vil jeg i begrenset grad komme inn på foreldreperspektivet, men på ulike måter rette oppmerksomheten mot personalet og noen ytre samfunnsgitte faktorer.

1.1 Tilvenning som begrep

Jeg har valgt å bruke begrepet ”tilvenning”, som tema. ”Et begrep er ikke bare et ord, men viser til betydningen av et språklig uttrykk, og avgrenser språklige fenomener fra hverandre.” (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010, s.48). Valg av begrep kan få teoretiske implikasjoner, og som Johannessen et al. (2010) skriver, inngår begreper i det vitenskapelige forenkling- og generaliseringsarbeidet. En utfordring er da å velge et begrep som gir en det en vil ha. Med denne redegjørelsen ønsker jeg å få fram at begrepet tilvenning kan sees på som sammensatt. For å synliggjøre ulike forståelser av begrepet gir jeg først en ordbokdefinisjon og reflekterer rundt synonymer, deretter en kort redegjørelse om hvilke ord eller begrep som jeg har funnet brukt i andre land, for så å oppsummere hva jeg velger å legge i begrepet ved inngangen til denne oppgaven.

Orddefinisjoner og synonymer

Tilvenning kan forklares som det å gjøre seg vant med noe, akklimatisere (Ordnett, 2015) og det gis synonymer som ”akklimatisering” og ”tilpassing eller tilpasning”. Slik jeg leser det så vises det til en endring eller overgang til noe. Dette er en mer

generell bruk av ordet, som ikke viser til barnehagen, hvor man skal bli vant til noe. Det ligger noen føringer om at man skal tilpasse seg noe som allerede er. Forstavelsen ”til” kan sees opp mot ”av”, som i avvenning. Fokuset ligger på hva man skal til og ikke fra. Den andre stavelsen ”venn” kan forstås som at man skal bli venn med, eller vant med. Denne forklaringen gir ingen indikasjon på hvem som skal tilpasses eller akklimatiseres, men i en barnehagekontekst vil man kunne tenke barnet, eventuelt også foreldre, som tilpasser seg barnehagen. Barnet skal tilvennes barnehagen.

Andre synonymer som brukes innenfor en barnehagekontekst, er *barnehagestart* eller *innkjøring*. Barnehagestart kan gi tydeligere signaler om en begynnelse, og det har ordet barnehage i seg, som i seg selv gir en kontekst. En begynnelse eller start opplever jeg at henspeler på en lineær tankegang, med en slags angivelse av en tidslinje, som et slags løp. I skolen brukes ordet ”skolestart”, så ”barnehagestart” kan være et ord som trekker paralleller mellom de to institusjonene, som har hatt ulik status, og kan dermed også henspeile på et utdanningsløp.

Fra min tidligere praksis hadde jeg erfaring med at ordet ”innkjøring” ble mer brukt før. Innkjøring kan forstås som at barnet skal ”inn”- kjøres i barnehagen. Dette ordet kan gi negative assosiasjoner, med en sterk klang av å innordne seg, som kan forstås som at barnet (og/eller familien) skal endres for å (til)passes inn i barnehagen. Jeg deler synet til Armand (2010) som tar til orde for at innkjøring har i seg et institusjonspreg, som antyder samleband og fart. Det kan på den andre siden være at det ikke er noen forskjell mellom begrepene tilvenning og innkjøring. Det kan være en ideologisk refrasering, som vil si at et begrep erstattes med et annet, uten at det skjer en meningsendring (Engelsen (2008) gjengitt i Brønseth (2013)).

En av utfordringene ved valg av begrep er at de kan bli for vide eller for smale og dermed gi ulikt rom for forståelse. Johannessen et al. (2010) skriver at ”begreper bør ha et generaliseringsnivå som passer til undersøkelsen” (s.49). Jeg velger å beholde begrepet tilvenning, fordi jeg ikke finner et begrep som dekker bedre det jeg vil undersøke, eller gir leseren de assosiasjonene og forståelsene jeg ønsker. Begrepet kan virke litt snevert og framstå som om det bare viser til at barnet skal tilvennes, men jeg ønsker å gi det en videre forståelse, samtidig som røttene til utviklingspsykologien markeres. Ifølge Johannessen et al. (2010) så ”... er det heller ikke enkelt å trekke opp klare grenser mellom teori, perspektiv og begrep” (s.50).

Begrepet tilvenning er gjenkjennbart og mye brukt i barnehagekonteksten. Jeg velger å se begrepet tilvenning som et fenomen som viser til den første tiden i barnehagen for de yngste.

1.2 Problemstilling

Jeg har valgt å plassere oppgavens tema og tekst innenfor Norge, som en begrensning. Mitt utgangspunkt er tilvenningsbegrepet som fenomen og hvordan dette kan forstås, når det gjelder de yngste barna i barnehagen. Jeg er inspirert av fenomenologisk forskning. Min problemstilling er todelt. Jeg vil undersøke hvordan tilvenning har vært skrevet fram, i litteratur og forskning om de yngste, og hvordan praksisfeltet kan snakke om tilvenning gjennom utdrag fra to gruppesamtaler med barnehagelærere. På denne måten ønsker jeg å veve teori og praksis sammen. Jeg ønsker å gå mest mulig åpent ut for å kunne oppnå en bredde i utforsking av temaet tilvenning i barnehagen.

Mine forskningsspørsmål er:

Hvordan er tilvenning i barnehagen skrevet fram i litteratur og forskning, når det gjelder de yngste barna?

Hvordan forteller et utvalg barnehagelærere fra småbarnsavdelinger, om tilvenning i barnehagen, når det gjelder de yngste barna?

1.3 Oppgavens oppbygning

Kapittel 1 gir bakgrunn for oppgavens tema og er en introduksjon til oppgaven. Her presenteres oppgavens problemstilling og oppbygning. Det gjøres rede for begrepet tilvenning og egen forforståelse.

Kapittel 2 omhandler teoretiske perspektiver og tidligere forskning knyttet til tilvenning i barnehagen. Det starter med en gjennomgang av tidligere forskning som synes relevant for tilvenning i barnehagen når det gjelder de yngste barna, og deler av tilknytningsteorien og kortisolforskningen presenteres. Det gis en kort introduksjon til fenomenologi, med vekt på kroppsfenomenologi, som en teoretisk forankring i synet på mennesket, både barn og voksne. Det vises til et paradigmeskifte i synet på barnet, og tilvenning settes inn i en videre samfunnsmessig kontekst, hvor blant annet foreldres permisjonsrettigheter og planverk sees på som en del av denne, samt noen ulike tilvenningsmodeller.

Kapittel 3 tar for seg metodologi og metode. Gruppesamtale presenteres som metoden som er valgt som empirisk utforsking av tilvenning i barnehagen når det gjelder de yngste barna. Dette kapittelet redegjør for gjennomføringen av gruppesamtalene,

transkriberingen, etiske refleksjoner, reduksjonen og utvalget av samtalemateriale. Dette siste knyttes opp mot en fenomenologisk analyse.

Kapittel 4 er en presentasjon av funn med utdrag fra gruppesamtalene. De presenteres gjennom tre hovedkategorier, valgt ut fra hva som kom fram i materialet og for å skape en bredde i utforskingen. De tre hovedkategoriene, med underkategorier, er:

1. Barnehagelæreren: med primærkontakt, kropp og kroppssubjekt og teoriforankring.
 2. Synet på barnet: med alder, språk og andre barn.
 3. Noen rammefaktorer: med tilvenningens lengde, planer og det fysiske miljøet.
- Underveis gjøres oppsummerende kommentarer og tolkninger.

Kapittel 5 er en oppsummerende drøfting basert på den teoretiske og empiriske utforskingen av tilvenning i barnehagen når det gjelder de yngste barna. Her vises det til ytterligere nyanseringer av tidligere presentert litteratur. Dette gjøres i lys av tidligere kategoriinndeling. Det vises til mulige utvidelser av tilvenning, slik det er gjort rede for hvordan tilvenning kan forstås gjennom teoretiske og empiriske funn. På denne måten synliggjøres også mulige forskningsfokus fram i tid.

Kapittel 6 er en avsluttende oppsummering, hvor det gis en kort oppsummering av svarene på forskerspørsmålene og det vises til teoretiske og metodiske refleksjoner.

1.4 Bakgrunn og egen forforståelse

Jeg har tilbragt nesten hele mitt yrkesaktive liv på småbarnsavdelinger, først som assistent og senere som pedagogisk leder. Dette er min oppgave, og hvem jeg er har betydning både for valg av tema, metode og andre teoretiske implikasjoner. Som Rhedding-Jones (2005) sier det: "You have to stand on your own feet. At the same time you have to use your head, your hands and your heart" (2005, s.19). Hun beskriver forskning som både å lese, skrive og lære. Før jeg går nærmere inn på temaet i oppgaven, vil jeg gi leseren innsikt i min bakgrunn og forforståelse.

Jeg mener, i tråd med Rhedding-Jones (2005), at all forskning er personlig og det har betydning hvem det er som utfører eller gjør forskningen. Som forsker, for å gjøre gjennomføringen mest mulig gjennomsiktig, så blir refleksjoner rundt egen forforståelse viktig, og en klargjøring av eget ståsted bør kunne gi leseren(e) muligheter til å se teksten med egne øyne, ikke bare gjennom meg eller mitt blikk. En slik refleksjon framheves av Johannessen et al. (2010) som særlig påkrevd i kvalitative

undersøkelser, fordi forskeren både gjennomfører datainnsamling, analyse og fortolkning (Johannessen et al. 2010, s.55).

Jeg velger ordet *forforståelse* for å knytte an mot hermeneutikken. Av Bondevik og Bostad (2003) ansees forforståelsen som et hermeneutisk poeng, og de mener den kan sees som sammenfallende med livsverdenen, som er et begrep fra Edmund Husserl (1859-1938) og brukes innenfor deler av fenomenologien. Innenfor hermeneutikken rettes det et særlig fokus mot den som søker kunnskap om og forståelse av noe, også kalt kunnskapssubjektet (Bondevik & Bostad, 2003). I denne oppgaven vil det være meg, fordi det er jeg som fortolker, og jeg møter mitt utvalgte materiale med en rekke forutsetninger. Kvalitative data må fortolkes (Johannssen et al. 2010, s.163), og i den prosessen er forskerens valg av teorier og forforståelse viktige utgangspunkt (Silverman, 2006). Underveis i kapittelet om teori og tidligere forskning vil jeg forsøke å vise til hvordan og hvorfor jeg har valgt det jeg har gjort. Begrepet for- eller forforståelse kan ifølge Bondevik og Bostad (2003) knyttes til Hans Georg Gadamer (1900-2002). Bondevik og Bostad (2003) sier det slik: ”Målet er altså å oppnå forståelse av noe, men som en forutsetning for å oppnå forståelse ligger forforståelsen” (s.293). Jeg velger å se på forforståelse som det jeg bærer med meg av erfaringer, kunnskap, språk og kulturell ballast som til sammen gir meg en forståelseshorisont som innehar sider jeg ikke nødvendigvis selv har kontakt med. Som Johannessen et al. (2010) skriver vil vår bakgrunn, både personlig og faglig, være en del av prosessen med å etablere kunnskap. De påpeker også at noe vil være intuitiv kunnskap som virker styrende på vår forskningsprosess uten at vi selv er klar over det.

Jeg tok grunnutdanning som førskolelærer i 1994, med småbarnspedagogikk som fordypning. Hovedvekten i grunnutdanningen var, slik jeg husker det, utviklingspsykologi og stadier. Det var en tid hvor interessen for forskning omkring de yngste barna økte sterkt. Spedbarnet fikk anerkjennelse som sosialt fra starten, og jeg opplevde at et kompetansesyn på barnet vokste fram. Barnet ble gradvis gitt en subjektstatus og man satte mer fokus på selve interaksjonen mellom voksen og barn og ikke bare voksenrollen som tilrettelegger. Et særtrekk ved denne nye forskningen var at den var så empiri-nær.

Jeg har i all hovedsak jobbet på småbarnsavdeling siden grunnutdanningen. De første årene var praksisen min sterkt influert av tilknytningsteori på den måten at jeg vektla at avdelingen hadde en tilknytningsperson som tok imot barnet og foreldrene og fulgte dem tett den første tiden. Johannesen (i Johannesen, Larsen & Sandvik, 2013) påpeker at i det å tvile på sin egen forforståelse, så kan det være knyttet en tillit til barn. At den

voksne er ”eieren” av tvilen rokker ved motsetningene mellom voksne og barn, som at den voksne er moden, eldre, mer erfaren i motsetning til barnet, som ofte sees på som umoden, yngre, uerfaren. For meg står dette i sammenheng med å se det unike i hvert enkelt barn og alle barn som unike, hvor jeg forsøker å la meg berøre av det enkelte møtet med et unikt individ.

Utgangspunktet mitt er ikke å lete etter ”en god tilvenning” eller ”den beste” eller ”den riktige tilvenningen”. Mitt utgangspunkt er at ulike barn vil kreve og trenge ulikt. Jeg ønsker å utforske begrepet tilvenning i barnehagen, hvor min intensjon er å gå åpent ut for å bidra til refleksjon omkring hvilken forankring tilvenning kan gis teoretisk, og hvilke muligheter dette kan gi i praktisk arbeid i barnehagen.

2 Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

2.1 Vitenskapsteoretiske perspektiver

Vitenskapsteori er nært knyttet til historisk og politisk utvikling (Bondevik & Bostad, 2003), så også kritikken. Hvordan man tolker virkeligheten og kunnskap, det ontologiske og epistemologiske, vil få konsekvenser for hvilken forskningsmetode man velger (Bengtsson, 2006), noe som også Rhedding-Jones (2007a) påpeker. Jeg er inspirert av den hermeneutiske og fenomenologiske forskningsstrategien som vektlegger fortolkning (Rhedding-Jones, 2007a).

I dette kapittelet vil jeg ta leseren med på den teoretiske og forskningsmessige utforskingen av hvordan tilvenning skrives fram. Først vil jeg undersøke hvilken relevans temaet og fokuset på de yngste barna i barnehagen kan ha, med bakgrunn i forskningsoversikter av barnehagefeltet og litteratursøk på temaet. Deretter vil jeg gjøre rede for tilknytningsteori i korte trekk, med vekt på enkelte sentrale begreper, samt noen metaanalyser knyttet til kortisolforskning. Videre vil jeg gjøre rede for det jeg ser som noen utfordringer knyttet til tilknytningsteori og ta med meg leseren videre gjennom (teoretiske) refleksjoner rundt synet på barnet og kroppsfenomenologi. Deretter setter jeg tilvenning inn i en samfunnsmessig kontekst, hvor jeg viser til Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (2011) og noe forskning og praksis i de nordiske landene.

2.2 Forskningsoversikter

Greve og Solheim (2010) skriver i sin gjennomgang av forskningen om barn under 3 år i barnehage i Norge, at det er vanskelig å få et helhetlig overblikk fordi den er vanskelig tilgjengelig og ulikt kategorisert. De påpeker at forskningen om de yngste er økende, men ikke proporsjonal med økningen av denne aldersgruppen i barnehagen.

Ifølge en kunnskapsoversikt om kvalitet og innhold i norske barnehager (Borg, Kristiansen & Backe-Hansen, 2008) er forskningen om de aller yngste blitt mer omfattende de siste årene. Det ser ut til at meningsskaping i barnehagen når det gjelder de yngste barna, har blitt viet større oppmerksomhet. Dette knyttes til et økende antall barn under 3 år i barnehagen og til Rammeplanens (2011) fokus på medvirkning. De oppsummerer med at flere studier fokuserer på de yngste barnas ulike uttrykksmåter

og forstår dem som aktive meningsskapere i egen barnehagehverdag. To av dem som trekkes fram i rapporten er Gunvor Løkken, som har skrevet om de yngste barnas sosiale liv og toddlerkultur (Løkken, 2004), og Anne Greve (2007), som har skrevet om vennskap mellom små barn i barnehagen. En annen studie som det vises til er Anne S. Kjelleholds masteroppgave (Kjellehold, 2003) der hun retter søkelyset mot omsorgskvalitet i barnehagen, med fokus på relasjonen mellom voksne og barn. Kjellehold (2003) setter spørsmålstegn ved hvorvidt dokumentert spedbarnsforskning når fram til de barnehageansatte. Et annet aspekt rapporten velger å trekke fram er det de kaller oppstartsfasen i barnehagen, og her viser de til Mona Paulsens hovedoppgave i barnehagepedagogikk (Paulsen, 2001), hvor temaet er adskillellesprosessen i den første tiden i barnehagen. Metodene som ble benyttet var observasjon og intervju.

I artikkelen ”Status og utfordringer i norsk barnehageforskning” (Alvestad, Johansson, Moser & Søbstad, 2009) gjøres det rede for hva som bør kjennetegne norsk barnehageforskning i framtiden, og der vises det til at det klassiske debatt-temaet om småbarnas plass i og utbytte av barnehagen tydelig fortjener mer forskning (Alvestad et al. 2009, s.49). Avslutningsvis i artikkelen peker de på at det er et stort behov for mer viten og kunnskap om barnas levde hverdagsliv i barnehagen.

En annen forskningsoversikt heter ”Hva betyr livet i barnehagen for barn under 3 år?” (Bjørnstad & Pramling Samuelsson, 2012), og gjelder for perioden 2000-2010. Den omhandler ikke masteroppgaver eller populærvitenskapelige artikler, men viser til at forskningen rundt de yngste barna i barnehagen har blitt styrket, spesielt i perioden 2005-2010. Rapporten påpeker allikevel behov for forskning relatert til de yngste både i Norge, Norden og internasjonalt. Hoveddelen av forskningen i Norge og Norden skjer innenfor det pedagogiske fagfeltet, mens internasjonalt er studiene innenfor det psykologiske fagfeltet. Mye av den internasjonale forskningen studerer samfunnsnyttene gjennom evalueringer av ulike barnetilsyn, mens det i Norden ser ut til at det er de praksisnære pedagogiske spørsmål som studeres (Bjørnstad & Pramling Samuelsson, 2012, s.73). Et av områdene som rapporten viser til at det trengs mer forskning om, er hvordan man utvikler best mulig kompetanse for den gruppen som arbeider med de yngste barna. Rapporten oppsummerer blant annet med at det finnes en omfattende utviklingspsykologisk og nevropsykologisk forskning med et individfokus, som ikke handler så mye om relasjoner og grupper av små barn. Det savnes bredere kunnskap om barnehagens daglige arbeid og forskning i samarbeid med ansatte, samt at utdanning av personalet ansees som viktig. I forskningsoversikten (Bjørnstad & Pramling Samuelsson, 2012, s.75) identifiseres temaet minoritetsspråklige barn som fraværende når det gjelder forskning på de yngste.

2.3 Et utvidet søk etter tilvenning

Ved første tilnærming til temaet tilvenning i barnehagen gikk jeg igjennom tidligere masteroppgaver i barnehagepedagogikk ved HiOA. Ingen hadde der tidligere skrevet om temaet tilvenning i barnehagen. Ved søk i ulike søkemotorer som Bibsys og Google scholar på "tilvenning i barnehagen" fikk jeg treff på noen bøker og masteroppgaver, som alle har tilknytningsteoretisk referanse. Begrepet tilvenning kunne se ut til å begrense treffet, så jeg utvidet søket med "barnehagestart", "overgangen mellom hjem og barnehage" og "tilknytning" og fikk noen flere treff på masteroppgaver (bl.a. Brønseth, 2013; Pedersen, 2010; Prestmo, 2013; Solhøi, 2014). Ingen av disse studiene var direkte overførbare, i den forstand at tilvenning var undersøkt gjennom barnehagelærerens opplevelser og erfaringer. De fleste var innenfor det spesialpedagogiske feltet og hadde ofte forebygging som intensjon.

Drugli og Undheim (2012) har utført en mindre kvalitativ undersøkelse, som besto av 41 barn og deres foreldre, om kvaliteten på forholdet mellom barn i barnehage og de ansatte, med utgangspunkt i foreldre og ansattes perspektiver. De finner at foreldre og ansatte er opptatt av kvaliteten på relasjonen mellom barn og ansatt og at de har oppdatert kunnskap om hva som kjennetegner positive relasjoner, men at begge parter ser ut til å være idealistiske i sine vurderinger. De mener det kan være nødvendig med konkrete vurderingsverktøy som kan avdekke mindre positive aspekter ved relasjonen mellom små barn og ansatte.

Hvis man ser på referanselitteraturen til de norske og oversatte bøkene som har en tilknytningsteoretiske forankring, er det mye utenlandsk litteratur, både om samspillet mellom barn og nærmeste omsorgsperson og også i ulike omsorgsinstitusjoner. Mye av denne forskningen kan være vanskelig å overføre direkte til norske forhold fordi blant annet utdanning, bemanningsnorm, driftsform og statlig involvering er så varierende og ulikt, hvilket Bjørnstad og Pramling Samuelsson (2012) har advart mot å gjøre. USA har omfattende barnehageforskning, men ikke relatert til de yngste barna, og barnehagevirksomheten har hatt kvalitative svakheter (Bjørnstad & Pramling Samuelsson, 2012, s.72). Barnehager for de yngste har nesten ikke eksistert i noen land inntil nylig, selv innenfor Norden (Bjørnstad & Pramling Samuelsson, 2012, s.72). Dermed er ifølge Bjørnstad og Pramling Samuelsson (2012) mye av småbarnsforskningen sjelden representativ for hele populasjonen av små barn og deres foreldre, og de advarer mot å dra direkte slutninger ut fra forskning fra et annet land.

Det ser altså ut til at det fortsatt trengs forskning om de yngste og at temaet tilvenning har vært gitt begrenset oppmerksomhet. I den grad det rettes oppmerksomhet mot tilvenning i barnehagen, ser det ut til at tilknytningsteori er den teoretiske referanserammen som gis og at det ofte sees i et forebyggende perspektiv. Mitt forskningsfokus er en utforsking av tilvenning i barnehagen når det gjelder de yngste barna i en allmennpedagogisk sammenheng.

2.4 Tilvenning og tilknytningsteori

Flere trekker forbindelsen mellom tilvenning i barnehage og tilknytningsteori (Abrahamsen, 2010, 2013, 2015; Brandtzæg, Torsteinsen & Øiestad, 2014; Broberg et al., 2014; Drugli, 2010, 2014), men det varierer i hvilken grad de viser til norsk barnehageforskning og barnehagens styringsdokumenter, slik som Rammeplanen for barnehager (2011). Ofte gis det en psykologisk forankring med fokus på de sårbare barna i et forebyggende perspektiv. Siden det ser ut til at tilvenning og tilknytningsteori er nært forbundet, vil jeg gjøre kort rede for tilknytningsteoriens utvikling og noen sentrale begreper fra denne retningen.

2.4.1 Tilknytningsteoriens utvikling

Tilknytningens tidslinje kan trekkes fra i dag og tilbake til 1950-tallet og prototilknytningsteoretikeren Donald Winnicott, som var lege og observerte blant annet mor-barn-samspillet (Hart & Schwartz, 2009). Fram til da hadde utviklingspsykologien, bl.a. den psykodynamiske, hatt sitt utspring i voksne og rekonstruksjoner, hvilket Winnicott brøt med ved å observere samspillet direkte. Dette skjedde i en tid hvor fokuset, i den vestlige verden, fram til da hadde vært på fysisk pleie, renslighet og god oppførsel. Det var dermed nytt å sette fokus på det følelsesmessige båndet mellom spedbarnet og omsorgspersonen (Hart & Schwartz, 2009). John Bowlby (1907-1990) er den første som formulerte en teori om barnets tilknytning, mens Mary Ainsworth la grunnlaget for empiriske studier av barnets tilknytning (Smith, 2009).

Donald Winnicott, John Bowlby, Daniel Stern, Allan Shore og Peter Fonagy er alle sentrale bidragsytere til tilknytningsteorien (Hart & Schwartz, 2009). Det er en retning hvor man er opptatt av det psykologiske båndet mellom barnet og den primære omsorgspersonen. Tilknytningsteori kan sies å bygge bro mellom biologi/nevrologi og mer psykodynamiske retninger innenfor utviklingspsykologien. Dette er tradisjonelt

retninger som har stått i et motsetningsforhold til hverandre. Det er altså en utviklingspsykologisk teori, men den er *ikke* generell og forklarer *ikke* alle aspekter ved utvikling. Den ser på den følelsesmessige utviklingen, etter hvert spesielt knyttet til selvet (Hart & Schwartz, 2009) og sammenhengen mellom menneskets tidlige omsorgserfaringer og senere personlighetsutvikling (Smith, 2009). Barnet utvikler etter hvert mentale representasjoner av seg selv, viktige nære omsorgspersoner og av samspillet dem imellom, og disse får på denne måten betydning for senere følelsesmessige relasjoner (Broberg et al., 2014; Smith, 2009).

Innenfor psykologien ser det ut til at tilknytningsteorien er sentral og ansees som et viktig bidrag til forståelsen av utvikling (Broberg et al., 2014, s.35; Hart & Schwartz, 2009, s.16; Olafsen, Torgersen & Ulvund, 2011).

2.4.2 Noen sentrale begreper fra tilknytningsteorien

Jeg velger å fokusere på Bowlby og Ainsworth, slik de blir skrevet fram av Hart og Schwartz (2009), Smith (2009), Drugli (2014) og Broberg et al. (2014). Abrahamsen (2015) bruker begrepet postbowlbyansk forskning og viser blant annet til arbeidene til Mary Main, Daniel Stern, Colin Trevarthen, Donald Winnicott og Peter Fonagy. Det blir for omfattende å gå inn i dette i denne teksten, men Abrahamsen (2015) mener det her er viktige bidrag til barnehagefeltet, som blant annet dreier seg om viktigheten av en reflekterende voksen, innholdet i samspillet og reparasjonsprosesser.

2.4.2.1 Tilknytning

Tilknytning er en oversettelse av det engelske begrepet attachment (Broberg et al., 2014, s.34). Tilknytning kan sees på som en tilbøyelighet til å knytte nære følelsesmessige bånd til bestemte individer som kan gi beskyttelse, trøst og ro (Hart & Schwartz, 2009, s. 65) og for å utforske verden (Broberg et al., 2014). Evnen til tilknytning er medfødt og utvikles gradvis i de første leveårene (Broberg et al., 2014), men er ikke begrenset til barn og gjelder for alle aldre og livsfaser, men kan sies å være mest tydelig hos yngre barn.

Tilknytning ansees som allmenngyldig som viser seg på samme måte overalt i verden (Broberg et al., 2014, s.111, Smith, 2009) og har sitt utgangspunkt i evolusjonsbiologien. Ifølge Broberg et al. ansees den i dag å være ”den viktigste psykologiske teorien når det gjelder hvordan både barn og voksne forholder seg til nærhet, beskyttelse og omsorg på den ene siden og selvstendighet, oppdagelsesglede og vekt på egen styrke og evne på den annen side” (Broberg et al., 2014, s.35). Slik forstått dreier den seg både om nærhet og trøst, men også om utforsking.

Tilknytning kan beskrives som et ”spesialtilfelle” av nære følelsesmessige relasjoner, som har til felles at de varer over tid og har stor betydning for individet, og berører relasjonen til en spesiell person som det ikke er mulig å erstatte. Gjensidigheten i en tilknytningsrelasjon trekkes fram ved at personene søker hverandres nærhet og at ufrivillig separasjon fra hverandre innebærer ubehag. Men barnets relasjon til omsorgspersonen er ikke den samme som omsorgspersonens relasjon til barnet. De er ikke tilknyttet til hverandre på samme måte. Barnet knytter seg til den voksne for å oppnå trygghet og beskyttelse, mens omsorgsgiver svarer med å gi barnet beskyttelse gjennom å utvikle et følelsesmessig ”omsorgsbånd” (Broberg et al., 2014).

Tilknytning kan sees på som et atferdssystem, hvor tilknytningsatferd er: ”den atferd som et barn viser i forbindelse med adskillelse fra og gjenforening med en bestemt tilknytningsperson; atferd som øker sannsynligheten for nærhet til tilknytningspersonen” (Smith, 2009, s.140). Tilknytningsatferd aktiviseres spesielt i krisesituasjoner og barnet bruker tilknytningspersonen som en trygg havn, men også base for utforsking. Tilknytningen fungerer dermed som en drivkraft for utviklingen og skjer i samspill med miljøet (Broberg et al., 2014).

2.4.2.2 Trygg base

Trygg eller sikker base er et sentralt begrep innenfor tilknytningsteorien (Broberg et al., 2014). Den representeres av omsorgspersonen som over tid har stått til disposisjon og kun har trådt inn når det er helt nødvendig (Hart & Schwartz, 2009). Basen fungerer da som et slags springbrett ut og nødhavn inn, hvor barnet får fysisk og emosjonell støtte. Eksploreringsatferd kan sies å være motstykket til tilknytningsatferd (Smith, 2009). Det blir en slags dobbel funksjon, hvor barnet både har en erfaring om at den voksne er der, og er til å stole på, og dette hjelper barnet med å ha en balanse mellom trygghet og utforsking. Bowlby sammenlignet funksjonen med en militærbase som en ekspedisjonsstyrke kan sendes ut fra og returnere tilbake til. Basens rolle er avgjørende, men samtidig i utgangspunktet avventende (Hart & Schwartz, 2009). Bowlby erstattet begrepene avhengighet og uavhengighet med tillit og selvtillit som to størrelser som utvikles samtidig hos det trygt tilknyttede barnet, hvor en trygg tilknytning gir høy selvtillit (Hart & Schwartz, 2009).

2.4.2.3 Utvikling av tilknytningsatferd

Atferdssystemet er et nøkkelbegrep i tilknytningsteorien (Hart & Schwartz, 2009). Det beskriver hvordan barnet holder forbindelse til tilknytningspersonene innenfor visse avstands- og tilgjengelighetsgrenser. Atferdssystemet opprettholder en indre balanse

hos barnet ved å sikre tilgjengelighet, hvor det overordnede målet er beskyttelse (Broberg et al., 2014; Hart & Schwartz, 2009). Det vil si at barnet søker å opprettholde en indre balanse (homeostase) ved å tilpasse avstanden til tilknytningspersonen, avhengig av behovet for beskyttelse, og at tilknytningspersonen gir signaler (feedback) som hjelper barnet til å regulere egen atferd. Man kan si at atferdssystemet er inspirert av begrepene homeostase og feedback som er hentet fra systemteorien, og at tilknytning er inspirert av etologien (Hart & Schwartz, 2009).

Bowlby skiller på tilknytning og tilknytningsatferd, ved at tilknytning sees på som en egenskap og en slags beredskap, mens tilknytningsatferden er det som gjøres (Hart & Schwartz, 2009).

Tilknytningsatferd er alle de ulike formene for atferd som hjelper barnet med å skape og opprettholde nærhet til omsorgspersonen, og man kan identifisere faser knyttet til barnets alder og modning. Aldersangivelsene for de ulike fasene kan variere avhengig av kilde, men de følger den samme kronologien. Utviklingen av tilknytning skjer gradvis, og i 7-8-månedersalderen skjer det en markant endring, ved at barnet gir tydelige signaler på adskillelse fra omsorgsgiver, også kalt separasjonsreaksjoner. Dette fører til en forsiktighet i møte med nye mennesker som kan vare til barnet er omtrent halvannet år, og kan knyttes til barnets evne til objektskonstans og objektspermanens. Ute av syne betyr ikke lenger ute av sinn. Barnet protesterer kraftig og blir fortvilet når kjente omsorgspersoner blir borte og aksepterer ikke ukjente omsorgspersoner som det ikke kjenner fra før. Denne fasen omtales av Broberg et al. (2014) som et høydepunkt i tilknytningen, ved at den mer refleksstyrte atferden avtar. I slutten av andre leveår etableres et målkorrigert partnerskap (Broberg et al., 2014; Smith, 2009). Barnet og den voksne er mer koordinerte og gjensidige. Barnet begynner å kunne oppfatte at den voksne kan ha andre planer og ønsker enn barnets egne. Utviklingen av språket gjør at kommunikasjon kan bidra til å erstatte fysisk nærhet, og de indre arbeidsmodellene gjør at barnet har et bilde av seg selv og den andre. Ifølge Smith (2009) er det ikke et entydig svar på om det er en kritisk periode for tilknytning. Bowlby antok tidligere at det var en kritisk periode innen 2,5-årsalderen for å etablere en tilknytning for at den senere sosio-emosjonelle utviklingen skulle forløpe normalt, men dette synspunktet måtte han, ifølge Smith (2009), forandre, da nyere studier ikke støttet dette. At man ikke har hatt tilknytning tidlig betyr ikke at man ikke kan etablere det senere. Dette gjør at flere mener at barnehagen får et spesielt ansvar for de barna som har svak eller mangelfull tilknytning.

2.4.2.4 Indre arbeidsmodeller

Barnet utvikler i siste halvdel av første leveår indre arbeidsmodeller som representerer både barnets forhold til seg selv og omsorgspersoner basert på erfaringer barnet har fra

samspill med nære omsorgspersoner (Hart & Schwartz, 2009). Disse arbeidsmodellene danner grunnlag for hvordan barnet møter andre (Broberg et al., 2014) og hjelper barnet til å regulere, fortolke og forutsi både seg selv og omsorgsgiver (Smith, 2009). De er altså mentale representasjoner som barnet danner av virkeligheten og av seg selv, og hvor erfaringer med tilknytning er en del av dem (Hart & Schwartz, 2009). Det er spesielt erfaringer fra situasjoner hvor tilknytningsatferden aktiveres, som påvirker dannelsen av de indre arbeidsmodellene (Drugli, 2014). Så lenge barnet har overveiende positive samspillserfaringer med omsorgsgiver, vil disse indre arbeidsmodellene gjøre at barnet har forventninger om å bli møtt på samme måte av både hovedomsorgsgiver, og også eventuelt nye omsorgsgivere (Hart & Schwartz, 2009). Hvis barnet derimot har utrygge indre arbeidsmodeller, så vil dette kunne føre til et negativt samspill (Broberg et al., 2014), både fordi barnet da opplever at det ikke er verdt å trøste, og at det ikke kan stole på omsorgsgiver(e) (Drugli, 2014). Barnet vil tendere mot å oppsøke mennesker og miljøer som er gjenkjennelige (Hart & Schwartz, 2009). De indre arbeidsmodellene sees på som en del av personlighetsutviklingen og tas med videre i livet, og danner grunnlag også for hvordan voksne møter egne og andres barn (Drugli, 2014; Smith, 2009). De kan endres i møte med andre omsorgspersoner som inngår i andre typer samspill enn de opprinnelige arbeidsmodellene representerer (Drugli, 2014), eller barnet kan ha forskjellige arbeidsmodeller til ulike tilknytningspersoner (Smith, 2009).

Indre arbeidsmodeller har en viss begrepslikhet med RIG-er (representations of interactions that have been generalized) (Smith, 2009), som er et begrep fra Daniel Stern sin teori om selvets utvikling (Røed Hansen, 2009). Det vil si at barnet har generalisert tidligere erfaringer på grunnlag av mange gjentakelser. RIG-er er altså mer spesifikke og foregår på et mikropå, mens arbeidsmodellene er bredere og mer generelle oppfatninger (Smith, 2009). Arbeidsmodellen angir hva slags tilknytning barnet har. Mary Ainsworth var med på å identifisere to ulike tilknytningsmønstre som innebar ulik kvalitet på tilknytningen (Abrahamsen, 2015; Hart & Schwartz, 2009), som senere har blitt utvidet og nyansert.

2.4.2.5 Type tilknytning – trygg/utrygg

Type tilknytning dreier seg om hvordan barnet balanserer sin atferd mellom behovet for beskyttelse og trøst, og trangen til å utforske (Smith, 2009). Hensikten med barnets tilknytningsatferd er å redusere opplevelsen av stress (Drugli, 2014).

Ainsworth identifiserte, gjennom det som kalles fremmedsituasjonen (eller SST), to ulike hovedkategorier av tilknytningsmønstre hos 1-åringer: trygg og utrygg tilknytning (Abrahamsen, 2015; Drugli, 2014; Smith, 2009).

Trygg tilknytning kjennetegnes ved at barnet stoler på at omsorgspersonen er tilgjengelig og at barnet vil få trøst når det trenger det (Drugli, 2014). Barnet regner med å bli hørt, forstått og hjulpet (Broberg et al., 2014). Omsorgspersonen fungerer som en trygg base, og barnet kan veksle mellom nærhet og utforsking.

Omsorgspersonen viser respekt for barnets autonomi og invaderer eller forstyrrer barnet i liten grad, når det er rolig og fornøyd opptatt med sitt. Man kan si at det er en gjensidig tilpasning (Drugli, 2014). Barnet blir lei seg ved adskillelse, men lar seg trøste og søker kontakt ved gjenforening for så å gjenoppta utforsking (Abrahamsen, 2015).

Utrygg tilknytning

Her skilte Ainsworth og medarbeiderne mellom to typer utrygg tilknytning, henholdsvis *unnvikende* og *ambivalent tilknytning* (Abrahamsen, 2015; Broberg et al., 2014).

De barna som viste *unnvikende tilknytning* (også kalt engstelig unngående) blir tilsynelatende ikke lei seg ved adskillelse og søker heller ikke nærhet ved gjenforening (Abrahamsen, 2015). Barnet kan se ut til å undertrykke behovet for nærhet og regner heller ikke med å få det (Broberg et al., 2014; Drugli, 2014). Barnet kan framstå som selvforsynende og man kan si at tilknytningssystemet er deaktivert som forsvar mot å bli avvist (Abrahamsen, 2015; Hart & Schwartz, 2009). Dette mønsteret har sammenheng med foreldre som er avvisende eller ikke emosjonelt tilgjengelig (Hart & Schwartz, 2009).

De barna som viste *ambivalent tilknytning* (også kalt engstelig motstrebende) blir fortvilet over adskillelse, virker engstelige og søker ikke utforsking. De søker nærhet ved gjenforening, men nærheten ser ikke ut til å tilfredsstille dem (Abrahamsen, 2015; Hart & Schwartz, 2009). De kan veksle mellom sinne og å søke nærhet og å være klengete (Hart & Schwartz, 2009). Samspillet kan se ut til å skje på den voksnes premisser (Broberg et al., 2014), og omsorgsgiver kan virke uforutsigbar (Drugli, 2014).

Desorganisert tilknytning

Et fjerde mønster ble avdekket i forbindelse med arbeidet med å studere ulike risikogrupper, hvor disse ikke kunne klassifiseres utfra de tidligere kategoriene (Drugli, 2014; Hart & Schwartz, 2009). Denne varianten kalles desorganisert tilknytning, hvor samspillet bygger på frykt og barnet får vansker med å etablere et tilknytningmønster. (Broberg et al., 2014). Barnets tilknytning blir uorganisert med fravær av stabile indre arbeidsmodeller (Hart & Schwartz, 2009). Disse barna har

høyere risiko for å utvikle alvorlige forstyrrelser eller psykiske lidelser, enn de andre gruppene (Broberg et al., 2014).

Oppsummering om type tilknytning

Det er identifisert to hovedgrupper av tilknytningsmønstre, som er trygg og utrygg tilknytning. Utrygg tilknytning kan deles inn i unnvikende og ambivalent, og en fjerde gruppe har blitt identifisert og kalles desorganisert tilknytning.

Ulike kilder angir litt ulik fordeling på type tilknytning, men mellom 55-70 prosent av barnebefolkningen anslås å ha trygg tilknytning (Abrahamsen, 2015; Drugli, 2014; Hart & Schwartz, 2009). Hovedgruppen utrygg tilknytning utgjør ca. 30 prosent av barna (Abrahamsen, 2015), med en hovedvekt på unnvikende tilknytning (Broberg et al., 2014; Hart & Schwartz, 2009). Broberg et al. (2014) anslår denne gruppen til å utgjøre ca. 15-25 prosent av barna. Tilknytningsmønstrene er foranderlige gjennom livet, men spesielt trygg tilknytning kan se ut til å være stabil (Broberg et al., 2014).

2.4.2.6 Tilknytningshierarki

De fleste barn er tilknyttet flere personer, og man kan snakke om et tilknytningshierarki, med én hovedomsorgsgiver som barnet foretrekker og andre viktige omsorgspersoner. Denne ene vil som oftest være mor eller far. De andre vil være arrangert hierarkisk etter barnets valgte prioritet. Ifølge Broberg et al. (2014, s.59) antok Bowlby at barn ved 2-årsalderen vil ha tre til fem tilknytningsrelasjoner i tillegg til eventuelle søsken. Allforeldreskap er et begrep Broberg et al. (2014, s.59) bruker om behovet for flere omsorgspersoner, som kan være andre familiemedlemmer eller andre som inngår i barnets sosiale nettverk.

De australske forskerne Ebbeck og Yim (2009) viser til hvordan barnehageansatte (eller ansatte i lignende omsorgsinstitusjoner) kan inngå i det som kan forstås som barnets tilknytningshierarki. Drugli (2014, s.114) bruker begrepet sekundær tilknytningsperson, som hun mener de yngste barna i barnehagen har behov for, i fraværet av foreldrene. Broberg et al. (2014, s.39) mener det er viktig at tilknytningsbegrepet ikke utvannes til å gjelde ”alle trivelige ting som skjer i nære relasjoner”. Slik jeg forstår tilknytningsteorien dreier ikke tilknytning seg om hvem man liker, men hvem man søker når man er stresset eller opplever stor grad av usikkerhet.

Utover i barndommen og inn i voksenlivet vil mange oppleve at de har sterke følelsesmessige relasjoner til enkelte andre mennesker, som kan tilhøre eller representere ulike arenaer eller interesser. Noe av poenget til Bowlby og senere tilknytningsteoretikere er at den første tilknytningen får betydning for senere følelsesmessige relasjoner (Broberg et al., 2014, s.59). Dette har vært med på å sette

fokus på omsorgspersonens egen tilknytningshistorie og at denne kan ha betydning for hvordan man møter egne og andres barn (Abrahamsen, 2015, s.79; Broberg et al., 2014, s.74).

2.5 Kortisolforskning og noen metaanalyser

Internasjonalt har det vært rettet oppmerksomhet mot at barnehagestart og barnehageopphold kan være stressende, og målinger av stresshormonet kortisol brukes til å underbygge en slik argumentasjon. Man har vært opptatt av hvordan stress påvirker barns utvikling, hvor uheldig stress ("toxic") blir til i situasjoner hvor barnet selv ikke har kontroll over hendelsene eller ikke blir støttet av de voksne som skal være deres signifikante voksenpersoner. Faktorer som forårsaker uheldig stress finner vi ofte i virksomheter med lav kvalitet i barnehagen (eller hjemme) (Bjørnstad & Pramling Samuelsson, 2012, s.70). Ifølge Drugli (2014, s.9) er det "særlig internasjonal forskning som har dokumentert ulike former for belastninger og negative effekter som barnehageopphold kan ha for små barn på kort og lang sikt". Jeg velger å se på noen metaanalyser fordi de sammenfatter flere tidligere undersøkelser og ikke bare én, samt en tysk undersøkelse (Ahnert et al., 2004) fordi den ser ut til å kunne overføres til norske forhold.

De yngste barna har gradvis fått et økt fokus i forskningen, og ifølge Ahnert et al. (2006) har foreldre-barn-relasjonene vært i fokus innenfor tilknytningsteorien, mens det er mye vi ikke vet om relasjonene mellom omsorgsgivere som ikke er foreldre og barna. I sin metaanalyse, som bygger på 40 tidligere undersøkelser, trekker Ahnert et al. (2006) blant annet fram at man har lagt til grunn likheter mellom foreldre og barnehageansatte når det gjelder "features of care" (omsorgsuttrykk, min oversettelse) overfor barnet, på tross av forskjellene mellom de unike rollene og ansvaret for omsorg når en har et enkelt barn, og når en har barn i gruppe. På samme måte som med foreldre søker barnet nærhet og bekreftelse, når det føler seg utsatt, hos spesielt kjente barnehageansatte. Dette kan ansees som tilknytningslignende fenomener. Ahnert et al. (2006) finner at det er mer sannsynlig med trygg tilknytning når det er mindre grupper (home-based) enn større grupper (child care centers), når barnet blir vurdert lenger etter oppstart, og er jente. Omsorgsgivers sensitivitet overfor enkeltbarn predikerer kun trygg tilknytning i mindre grupper (som er typisk for hjemmebaserte ordninger), og det de kaller en grupperelatert sensitivitet er en pålitelig indikator for trygg tilknytning mellom barn og voksen, spesielt i barnehage (child care centers). Det

kommer ikke fram hva som er kjennetegn ved det de kaller en grupperelatert sensitivitet.

I en norsk metaanalyse (Eliassen, 2012) som er basert på 10 utenlandske studier, så var formålet å undersøke om barnetilsyn (child care) gjør barn mer stresset. Funnene indikerer at effekten av barnetilsynet på barns kortisolnivå er til stede, men at sammenhengen er diskutabelt svak. Studien understreker at på individ- og undergruppenivå vil man kunne få andre funn, og oppmuntrer til nasjonale studier. Det påpekes også at subjektive opplevelser av stress kan være relevant å undersøke.

I en undersøkelse fra 2004 (Ahnert, Gunnar, Lamb & Barthel, 2004) utført i Berlin, Tyskland, ble 70 barn i 15-månedersalderen fulgt da de startet i barnehage (child care), og kortisolnivået deres ble målt før, underveis og en tid etter at de begynte. Barna tilhørte familier fra middelklassen i henhold til utdanning, yrke og inntekt. Tyske barnehager godkjennes av Riksdagen ("the Senat") og har læreplaner og er under tilsyn. Det var 37 barnehager som inngikk i undersøkelsen. Permisjonsrettighetene gjør at det er sjelden tyske barn begynte i barnehage før 10-månedersalder på det tidspunktet da undersøkelsen ble gjort. Det kan se ut til at en slik undersøkelse kan ha overføringsverdi til norske forhold fordi det er flere like omstendigheter, slik som alder, planer og at barna tilhørte middelklassen.

Når det gjelder funn, så viser den til at de barna som hadde trygg tilknytning til sine mødre hadde lavere kortisolnivå under tilvenning (mens mødrene var til stede) enn de barna som hadde utrygg tilknytning. De trygt tilknyttede barna reagerte sterkere med blant annet mer gråt i den første perioden uten mødrene og hadde tilsvarende høyere kortisolnivå. Tilknytningen forble trygg eller ble trygg hvis mødrene tilbragte lengre tid ved tilvenning, i form av å være til stede. Kortisolnivået steg hos barna selv når mødrene var til stede sammenlignet med da de var hjemme, og var fortsatt høyere 5 måneder etter. Dette kan indikere at nyhetsverdien i miljøet og antall sosiale partnere stimulerer til en forhøyet produksjon av kortisol.

Det konkluderes med at nivåene målt i denne undersøkelsen ikke kan fastslå at stresset, som forbindes med det å begynne i barnehage, har negative eller positive effekter (Ahnert et al., 2004, s.648). Dataene indikerer at det er stressende å begynne i barnehage, men at trygg tilknytning ikke ser ut til å hindre eller dempe forhøyet kortisolnivå. Trygg tilknytning ble opprettholdt og promotert når mødrene var mer til stede under tilvenningen. Som en begrensning kan nevnes at undersøkelsen ikke har en kontrollgruppe med barn som ikke går i barnehage.

Det er få norske undersøkelser å vise til, men i Danmark har Ole Henrik Hanssen (2014) gjort en stressundersøkelse blant 703 barn ved å ta hårprøver, som kan gi et gjennomsnittlig uttrykk for tre måneders kortisolnivå. Det vises til at resultatene vil være forbundet med en viss usikkerhet. De har undersøkt hårprøver fra barn i alderen ca. 12–36 måneder, som er hjemme og fra ulike driftsformer (vuggestue, dagplejehjem og integrerende institusjoner). De finner at det er en sammenheng mellom kortisolproduksjon og alder, hvor yngre barn har høyere nivå enn eldre, men ikke mellom alder og dagtilbud (Hanssen, 2014, s.22). Det understrekes at dette ikke betyr at adskillelse ikke stresser barna, men at denne undersøkelsen ikke fanger opp dette eller at belastningen kompenseres på annet vis. Det gis noen mulige forklaringer, som er barnets medfødte tilpasningsevne, mulig emosjonell frakobling og barnets evne til multippel tilknytning. Undersøkelsesformen gir et gjennomsnitt og fanger ikke opp enkeltepisoder, men den viser til at barn som opplevde alvorlige hendelser i familien fikk et forhøyet nivå. I rapporten forklares dette med en sterk sammenheng mellom familien og barnet, mer enn mellom barnet og barnehagen. Det understrekes at man ikke kan konkludere med at type tilsyn ikke har betydning for barnets kortisolnivå, men at dette ikke framkommer i denne undersøkelsen.

2.6 Noen andre tilvennings-modeller

Ved nærmere undersøkelser i Norge har jeg funnet noen andre ”modeller” enn tredagers-modellen. Disse er beskrevet i tidsskriftene Første Steg (Pétursdóttir, 2013) og Barnehagefolk (Belland & Nese, 2014). Den siste omtaler Abrahamsen (2015) som Jåttå-modellen. I begge disse artiklene formidles det at foreldrenes aktive tilstedeværelse gjør at de blir kjent med barnehagen på en annen måte. Foreldrene blir bedre kjent med barnehagens rutiner, personal, foreldre og barn.

Pétursdóttir jobber i Utforskeren Kanvas-barnehage i Røyken kommune og skriver om en foreldreaktiv gruppetilvenning som er inspirert av metoder fra Reggio Emilia (Pétursdóttir, 2013). Denne metoden har etter sigende hatt framvekst i Sverige og på Island, og beskrives som at de barn og foreldre som skal holde til på samme avdeling, møtes i barnehagen. Foreldrene anbefales å være til stede i tre hele dager (og lenger ved behov), og at barnet har korte dager den første uken uten foreldre. Her vektlegges det at både barn og foreldre er deltagere. Det vises til at Reggio Emilia-synet på barnet er at barnet har kontakt med alle barn og alle voksne på avdelingen, framfor et tradisjonelt syn hvor barnet skal knytte seg til én voksen som noen andre har valgt for det. I denne barnehagen skal barnet selv få velge sin kontaktperson. Det er flere barn

som begynner samtidig, og ikke ett og ett, og det fortelles at grupper med fem til ti barn fungerer bra.

Belland og Nese jobber i Jåttå barnehage i Stavanger og har utviklet Jåttå-modellen. Det er en foreldreaktiv tilvenning, hvor foreldrene er til stede i hele dager i opptil fem dager (Belland & Nese, 2014). De har hentet inspirasjon fra svensk foreldreaktiv ”inskolning” (svensk for tilvenning), Drugli, Abrahamsen og Trygghetssirkelen. (Trygghetssirkelen viser til COS - Circle of Security (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2013)). De første dagene i barnehagen er det foreldrene som har ansvaret for barnet gjennom hele dagen. Ved denne tilstedeværelsen observerer personalet barnets rutiner, tilknytningsstil, interesser for lek og får et innblikk i barnets temperament. På denne måten blir både barn og foreldre kjent med barnehagen, og gradvis overtar tilknytningspersonen ansvaret for barnet. Den første uken barnet er alene ønsker personalet at barnet har korte dager. Personalet har arbeidet med fagkunnskap og mener at det er viktig å fortsette med dette for å utvikle en god praksis.

2.6.1 Et lite blikk på Sverige og Danmark

For å utforske dette med tilvenningens lengde og foreldrenes deltagelse i tilvenningen, har jeg undersøkt litt hva våre naboland Sverige og Danmark kan se ut til å gjøre.

2.6.1.1 Sverige

I Sverige har det på enkelte nettsider vært diskutert at barna taper på kort tilvenning, blant annet på nettstedet ”Lärarnas Nyheter” (Lärarnas Nyheter, 2014), som er et av Lärarforbundets tidsskrifter. Der har det vært en debatt om ”inskolning” og antall dager. Her framkommer det at det er ulike modeller som brukes. Det brukes uttrykk som foreldreaktiv eller familiesentrert inskolning, gruppeinskolning, tredagers modell og foreldreaktiv tredagers introduksjon. Det kan se ut til å være et gjennomgående tema at foreldrene er til stede hele dager (ca.kl.9-14). Ifølge eksamensoppgaven til Andersson og Berglund (2013) er den tidligere tradisjonelle modellen to uker, med avtagende foreldredeltagelse, mens nå ser gruppeinskolnings-modellen ut til å øke. De viser til at i sine undersøkelser har de ikke funnet noen forskning om ulike inskolningssmodeller og hvilke som er best for barna.

Min hensikt med å vise til Sverige er at det ikke ser ut til at tredagers-modellen har vært den dominerende, men at den nå kan se ut til å komme enkelte steder, men da som aktiv foreldredeltagelse alle tre dagene. Det kan i tillegg se ut til at det er større variasjon på tilvenningslengden i Sverige, enn mitt inntrykk er at det er i Norge.

2.6.1.2 Danmark og BiC-prosjektet

I Danmark er det et aksjonslærings- og aksjonsforskningsbasert prosjekt som heter Barnet i Centrum (heretter kalt BiC), som gjøres ved Aarhus universitet (Barnet i Centrum, 2013). De har kvalitet for de yngste barnehagebarna i fokus og et av forskningsfokusene er ”Emotionel relatering & modtagelse”. De har foreløpig publisert få resultater, men via nettstedet deres har jeg gjort meg kjent med at to av de mange ting de har jobbet med, er den daglige mottagelsen og å finne nye måter å ta imot de nye barna og foreldrene på. De skriver på nettsiden: ”Laboratoriet vil desuden udforske barnets tilknytning til vuggestue/dagpleje, og finde nye måder at modtage barnet på. Udgangspunktet er barnets etablering af tilknytningsreferencer. Der skal således afprøves nye former for overgange mellem familie og vuggestue/dagpleje.” (Barnet i Centrum, 2014). I dette sitatet går det tydelig fram at de planlegger å undersøke tilvenning, med utgangspunkt i tilknytningsreferanser (som jeg forstår som tilknytningshierarki og tilknytningsteori), og finne nye praksiser. Når det gjelder den daglige mottagelse er en av de tingene som har vært vektlagt i prosjektet, blitt kalt å ”fange barnets vindu” (og foreldrenes). Dette skjer i overgangen ved mottagelsen, som da er identifisert som tre deler. Disse tre delene er avlevering, mottagelse og avskjed (se LAB: Emotionel regulering og modtagelse, fase 2). I arbeidet med dette har de funnet ut at det fungerer minst hensiktsmessig hvis både pedagog og foreldre står oppreist og foreldrene holder barnet. Det som ser ut til å fungere best er hvis personalet sitter og barnet selv forflytter seg til personalet.

Ulike kommuner i prosjektet arbeider med ulike ting (BiC kaller det eksperimenter). En kommune prøver ut ulike romstørrelser, for å finne ut om små rom er problematiske. En annen har laget det de kaller guidende fotspor malt på gulvet. En annen kommune har utprøvd en variant av barselgruppe i barnehagen. De barna som skal begynne i barnehagen får anledning til, sammen med foreldre, å besøke barnehagen jevnlig fra spedbarnsalder og fram til oppstart. De møter da den pedagogen som senere skal ta dem imot. På denne måten blir barna og foreldrene kjent med hverandre, det fysiske miljøet samt personalet, og barnehagepersonalet blir kjent med dem.

2.7 Annen litteratur om tilvenning i barnehagen

Det har vært vanskelig å finne litteratur som omtaler tilvenning i barnehagen uten at dette er i et tilknytningsteoretisk perspektiv. Jeg vil vise til to ulike artikler av

henholdsvis Månsson (2011) og Simonsson og Thorell (2010), for å skape en motvekt til hva som kan se ut til å være et ellers tilknytningsteoretisk landskap.

Annika Månsson (2011) skriver om tilvenning (introduction to preschool), med et poststrukturalistisk utgangspunkt, som en sosial praksis med fokus på subjektiveringer i et kjønnsperspektiv. Tilvenning ansees i artikkelen som en viktig periode både for barnet og familien, og det vises til at det er svært begrenset forskning om dette. Månsson viser til deler av toddlerforskningen som har avdekket små barns tidlige kompetanser på ulike områder, men at kjønn ikke har vært adressert tidligere. Månsson spør om hvilke subjektposisjoner som kan antas (adopted) av barna og hvordan kjønn former deler av denne posisjoneringen. Dette ligger utenfor mitt forskerfokus og kommer heller ikke fram i materialet fra gruppesamtalene, som behandles i et senere kapittel. Men jeg velger allikevel å bringe det fram for å vise til at noe annen forskning om tilvenning finnes.

En annen artikkel, som er noe mer relevant fordi den undersøker barns sosiale samspillprosesser når de begynner i barnehagen, er skrevet av Simonsson og Thorell (2010). Her er fokuset på hvordan de nye (en gutt på ca. 1,5 år og jente på ca. 3 år) gjør tilvenning i lys av nyere barndomssosiologi og aktør-nettverk-teori. Dataene viser til at i prosessen med å gjøre en tilvenning er det å bygge nettverk viktig. Det identifiseres tre ulike nettverk som det nye barnet involveres i: barnet-pedagogen, barnet-artefaktene og barnet-jevnaaldrende. Disse funnene åpner for at i konstruksjonen av det sosiale livet i barnehagen er det ikke bare menneskelige faktorer (entiteter) som har betydning, men også ikke-menneskelige (som artefakter og normsystemer). Det argumenteres for at de nye barna er aktive i å konstruere livene sine i barnehagen fra første dag, men at det å bygge nettverk krever kompetanser for å bli vurdert som et barnehagebarn. Forskjellige nettverk gir barnet forskjellige muligheter og posisjoner, og enkelte barn kan trenge hjelp til å delta og bidra i ulike nettverk.

2.8 En kort oppsummering

Tilknytningsteorien fokuserer på det nære spillet mellom omsorgsgiver og barn. Teorien ble utviklet i en tid da barnehage var lite vanlig, og er opprinnelig basert på mor-barn-samspillet. Teorien har utviklet seg som en psykologisk retning (bl.a. Hart & Schwartz, 2009; Ulvund et al., 2011), og brukes i tilknytning til barnehager (bl.a. Broberg, Drugli, Abrahamsen), men det er svært begrenset hvor mye av forskningen om tilknytning og tilvenning som er gjort i Norge. Abrahamsen (2015) skriver om den

relasjonelle dreining hvor fokuset på barnet er utvidet til å gjelde samspill. Hun skriver at hennes fokus er på barn-voksen samspillet og viser til Løkkens spennende forskning om toddlere for å se på barn-barn-relasjoner.

Et karakteristisk trekk ved barnehagen kan sies å være at det er mange barn og at den tradisjonelle dyaden utfordres. I barnehagen kan man kanskje si at barnet kun i korte perioder er i entall. Tilvenning skjer ikke i et vakuum, men i en større kontekst. Så hvor kan jeg finne noe mer om barna og barnegruppen i barnehagen, når det gjelder de yngste barna, i norsk sammenheng? Jeg velger å vende meg mot Gunvor Løkken og Anne Greve, som begge har gjort forskning i norske barnehager, med en fenomenologisk forankring, hvor de bruker Maurice Merleau-Ponty og hans kroppsfenomenologi i møtet med de yngste. Jeg vil derfor kort gjøre rede for noen kjennetegn ved fenomenologien og kroppsfenomenologien, for så å se på hvilket syn på barnet som kan ligge til grunn i fenomenologien og i forskning om barn.

Løkken (2004) spør:

Er det sånn at vi fortsatt ser barnets kompetanse som avhengig av kontakt med en voksen? Og at samspillet mellom små barn tilsvarende er avhengig av en aktivt tilstedeværende sensitiv og responsiv pedagog, som må bekrefte og sette ord på det barna gjør, for at samspillet mellom dem skal lykkes? (Løkken, 2004, s.145)

Her peker Løkken på noe av det jeg ser som tilknytningsteoriens begrensning, som er at det er i dyaden at barnets kompetanse skapes. Løkken spør: "Er det ikke like naturlig for barnet å bruke sin kommunikative kompetanse overfor andre barn som overfor voksne? (Løkken, 2004, s.145). Med et syn om at kompetansen er hos barnet, kan man åpne for økt oppmerksomhet og interesse for hva som foregår også *mellom* barna.

2.9 Fenomenologi og kroppsfenomenologi

Jeg har tidligere skrevet at jeg er inspirert av den hermeneutiske og fenomenologiske forskningsstrategien som vektlegger fortolkning. Her vil jeg i svært korte trekk vise til hva jeg legger til grunn.

Fenomenologien kan betegnes både som filosofisk retning, vitenskapsteoretisk posisjon og metode, og kalles læren om fenomenene (Bondevik & Bostad, 2003,

s.144). Det er ikke en enhetlig retning og Bengtsson kaller det for en bevegelse (Bengtsson, 2006, s.15). Det er klare paralleller mellom fenomenologi, hermeneutikk og eksistensialisme (Bondevik & Bostad, 2003). Bengtsson (2006, s.15) mener det er noe som likevel er konstant for fenomenologien, og en av disse konstantene uttrykkes i slagordet ”tilbake til tingene selv”. En vending mot tingene innebærer, ifølge Bengtsson, en vending mot et subjekt. Slik jeg forstår det, er det her skillet mellom subjekt og objekt oppløses og gjøres gjensidig. For at noe skal vise seg, må det ha noe å vise seg for, og i dette ligger en dobbelthet, som sees på som et gjensidig avhengighetsforhold (Bengtsson, 2006).

Mening og den subjektive opplevelse står sentralt i fenomenologien (Thagaard, 2013, s.40). Fenomenologien gir mulighet til å studere fenomener, slik de kommer til uttrykk i det levde livet og man er opptatt av det unike og spesielle, ikke nødvendigvis det som er felles. Innenfor fenomenologien gis livsverdenen en kunnskapsteoretisk forrang (Bondevik & Bostad, 2003). Begrepet livsverden henspiller på den verden vi allerede lever i, både som en sosial og historisk verden med både fysiske og psykiske egenskaper (Bengtsson, 2006). Ifølge Bengtsson (2006) er Maurice Merleau-Pontys begrep ”væren i verden” en utvikling av begrepet livsverden. En livsverdensfenomenologisk tilnærming gjør at vi kan studere denne livsverden, som samtidig innebærer at vi også er en del av den selv (Bengtsson, 2006).

Jeg har valgt tilvenning i barnehagen som temaet for denne studien, og innenfor en fenomenologisk retning er det *fenomenet* tilvenning som da er i fokuset. Det vil si at jeg søker å utforske kjennetegn ved fenomenet, basert på fortolkning av subjektive opplevelser (Haugen, Løkken & Röthle, 2013, s.13). I denne oppgaven vil den subjektive opplevelsen i all hovedsak være deltagernes opplevelser, men ved å innskrive meg i en fenomenologisk tilnærming, vil min egen forståelse og erfaring også ha betydning.

Innenfor deler av barnehageforskningen har kroppsfenomenologien, med vekt på Maurice Merleau-Ponty, vært brukt av blant annet Gunvor Løkken og Anne Greve. I en slik tilnærming ansees kroppen som menneskets anker i verden, hvor kroppssubjektet er den levde menneskekroppen (Haugen et al., 2013). Jeg forstår det slik at subjektet er situert og kroppen er subjektet. Kroppssubjektet er en helhet av tanker, følelser, sanser, motorikk og fysiologi, hvor erfaring skjer gjennom kroppen (Greve, 2007; Haugen et al., 2013). Man skiller altså ikke mellom kropp og tanke (Greve, 2007), hvilket åpner opp for både verbale og ikke-verbale uttrykk, ved at det

er persepsjonen som legges som grunnlaget for opplevelse og erfaring, og kalles også persepsjonens fenomenologi (Løkken, 2013, s.32).

En fenomenologisk tilnærming som setter fokus på kroppssubjektet, synliggjør både barn og voksne som subjekter og kan etter min mening bidra til et mindre objektiviserende syn på barn og åpne for et mer likeverdig syn på individer. Slik jeg forstår Merleau-Pontys kroppsfenomenologi er *alle* mennesker kroppssubjekter. Når man snakker om de yngste barna og jevnaldrende, brukes ofte toddlerbegrepet; et engelsk ord som Løkken (2004, 2009) har brakt inn i barnehagepedagogikken. Begrepet toddler henspeiler på aldersgruppen 1-3 år og deres måte å bevege seg på (Løkken, 2004), og knyttes til en kroppsfenomenologi basert på Maurice Merleau-Ponty. Greve (2007) kritiserer valget av begrepet toddler om små barn, fordi selv om det hjelper til å skille ut en aldersgruppe, gjøres det med et begrep som kan gi assosiasjoner til barn som ”søte” og litt ”rare” (Greve, 2007, s.15). Jeg velger allikevel stedvis å bruke begrepet toddler, nettopp for å få fram koblingen til Løkken og kroppsfenomenologien. Både Greve og Løkken har gjennom sin forskning satt fokus på hva som kan foregå mellom små barn. Løkken (2004) har identifisert en toddlerkultur og funnet hvordan toddlerne utvikler ulike hilsningsritualer og lekerutiner seg imellom.

Jeg har tidligere nevnt at Daniel Stern ansees som en av bidragsyterne til tilknytningsteori. Slik jeg oppfatter det, er det likhetstrekk mellom kroppsfenomenologiens vektlegging av persepsjon og Sterns vitalitetsbegrep og barnets evne til tverrmodal persepsjon. Denne koblingen mellom Merleau-Ponty og Stern gjøres også av Greve (2007, s.26) og Løkken (2013, s.40). Larsen (2014) viser til Sterns teori om utviklingen av selvet, i sin masteroppgave, som viktig bidrag til å forstå 1-åringen. Jeg nevner dette for å vise til at Stern kunne gitt en interessant inngang til temaet tilvenning, men som jeg i svært begrenset grad har utforsket.

Fenomenologien gir meg tilgang til å se på barnehagelærernes livsverden og fenomenet tilvenning. Kroppsfenomenologien gir meg tilgang til barnet og den voksne som kroppslige subjekter, og muligheter til å se på jevnaldningsrelasjoner mellom barna. I den videre utforskingen rundt temaet tilvenning i barnehagen så vil hvilket syn på barnet som legges til grunn kunne påvirke hvilken tilvenning som skjer eller kan skje. Jeg vil derfor i det følgende gjøre rede for en endring i synet på barnet, blant annet basert på deler av barndomssosiologien. Dette har ikke en direkte forbindelse til tilvenning, men jeg ser det som et mulig premiss for den praksis som utøves når det gjelder tilvenning i barnehagen.

2.10 Synet på barnet

Mye av den tidligere småbarnsforskningen var basert på utviklingspsykologi (Halldén, 2013) hvor barnet ikke ble sett på som modent nok for blant annet sosialt samspill og hadde lite utviklet språk. Psykologien har fått rollen som vitenskapen om barnet, hva det er og kan være (Johannesen & Sandvik, 2008). Dette synet har endret seg, og flere snakker om et paradigmeskifte i synet på barnet (bl.a. Abrahamsen, 2015; Halldén 2007; Moss, 2007; Vassenden et al., 2010). Barndomssosiologien har vært en av bidragsyterne ved at den ser på barnet som et sosialt og kulturelt produkt. Et annet viktig bidrag er sped- og småbarnsforskningen som har dokumentert barnets sosiale kompetanser (Abrahamsen, 2015). Sammen med utviklingspsykologien kan barndomssosiologien sies å bidra til et tverrfaglig perspektiv (Halldén, 2013), og jeg vil løfte fram to begreper derfra som er barnet som ”becoming” og ”being”.

Flere viser til ulike syn på barnet, i henhold til barndomssosiologien, hvor barnet sees som “human becomings” (blivende) eller “human beings” (værende) (bl.a. Bae, 2005; Halldén, 2007; Abrahamsen, 2015). Barnet som “human becomings” tilskrives da et tidligere syn på barnet som ufullkomment og barndommen som en utviklingsperiode, for å bli fullkommen, dvs. voksen, og kan sees i sammenheng med en vektlegging av utviklingspsykologien. Man kan si at det er den voksne som definerer hva det er å være barn og hvordan barnet opplever. En endring i synet på barnet kommer fram i uttrykket “human beings” om barnet, hvor barndommen tilskrives en egen verdi og barnet blir sett på som ekspert på seg selv. Barnet sees som en aktør som aktivt konstruerer barndom og har synspunkter og erfaring i å være barn (Halldén, 2007). Dette er et kompetansesyn som synliggjør barnet som subjekt og ekspert på egne opplevelser. Bae (2005) skriver at en endring til å se barnet som ”being” gjør at barn må møtes som medmennesker, og ikke utfra et mangelperspektiv om hva de en gang skal bli. Et kompetansesyn på barnet synliggjør ifølge Bae (2005) barnet som subjekt.

En slik inndeling kan også vise til en motsetning mellom barnets behov for beskyttelse og omsorg på den ene siden, og det å se barnet som kompetent og autonomt på den andre siden. En slik inndeling kan problematiseres ved å si at det ikke er et enten-eller-syn på barnet, men et både-og-syn på mennesket (Halldén, 2013). Hvis man legger til grunn at både barn og voksne er ”being” og ”becoming”, kan det, slik jeg ser det, være med på å bidra til å svekke asymmetrien i relasjonen mellom barn og voksen. Det betyr ikke at den voksne skal fraskrive seg ansvaret, men muligens rette større oppmerksomhet mot likheter enn forskjeller mellom det å være barn og voksen.

Spørsmålet om hvilket syn på barnet som trer fram i tilknytningsteorien og bruken av denne kan være vanskelig å svare entydig på. Her vil jeg så vidt berøre dette, men kommer tilbake til det i en oppsummerende drøfting senere. Tilknytningsteorien har sin forankring i utviklingspsykologien og gir et psykologisk perspektiv på barnet. Abrahamsen (2015) viser til en relasjonell dreining, hvor fokuset på det individuelle barnet nå også må sees i en sosial sammenheng, hvor fokuset rettes mot de relasjonene barnet inngår i. I dette ligger en forståelse av utvikling som en relasjonell prosess, først og fremst i forhold til den voksne (Abrahamsen, 2015). I denne sammenheng kan det være verdt å nevne at relasjoner til andre barn gir barnet noe relasjonen til den voksne ikke kan gi.

Slik jeg ser det, bygger store deler av småbarnsforskningen på et kompetansesyn på barnet, men dette framkommer ikke like tydelig i tilknytningslitteraturen som jeg har gjort rede for tidligere. Synet på barnet som subjekt og bidragsyter ser ikke ut til å vektlegges i like stor grad. Hvis fokuset rettes mot at barnet er sårbart og avhengig av den voksne, blir den voksne i større grad en giver. Dette kan se ut til å bidra til en opprettholdelse av en asymmetrisk relasjon. Johannesen (2013) ser små barn som potensielle ”educators” av den voksne, og dette kan se ut til å utfordre et syn på barnet slik det skrives fram i deler av tilknytningslitteraturen. Halldén (2013) mener det er mulig å markere omsorgens betydning uten å henfalle til et bilde av barnet som passiv mottaker.

Oppmerksomhet rettet mot fraværet av eller mangelen på verbalspråk kan sies å være et mangelsyn som spesielt knyttes til de yngste barna, og mangelen på språk blir en mangel i å uttrykke seg (Johannesen, 2013a). Den vestlige verden får kritikk for å gi det verbale språket fortrinn framfor andre kommunikasjonsformer i sitt syn på barnet (Viruru, 2001). Nettopp fordi fokuset settes på det verbale, så blir de yngste framstilt som ikke-verbale fordi de (ennå) ikke snakker. Deres uttrykksformer blir ofte kalt non-verbale, og man kan si at det setter fokus på hva man *ikke* gjør i stedet for hva man gjør, som kan være kroppslige uttrykksformer (Sandvik og Johannesen, 2008). Dette kan brukes som en argumentasjon for viktigheten av å se på kroppslige uttrykksformer i møtet med de yngste og barn i tilvenning.

Innenfor pedagogikkfeltet har Johannesen og Sandvik (2008) skrevet om forestillinger som åpner og lukker blikket, når det gjelder små barn og medvirkning, og knyttet dette opp mot en mangel- og kompetansediskurs. Her mener jeg å se noen paralleller til begrepene ”being” og ”becoming”, hvor fravær av verbalspråk blir en mangel som kan

sees i lys av barnet som ”becoming”. Mens hvis man legger til grunn et kompetansesyn på kroppslige uttrykksformer, så kan barnet tre fram som ”being”.

Jeg mener at hvilket syn på barnet som legges til grunn vil være med på å legge premisser for hvilken tilvenning som kan skje. Hvis man ensidig vektlegger det sårbare barnet og omsorgsbehovet, framfor det kompetente barnet, kan barnets egne bidrag og andre barns bidrag bli gitt mindre betydning. Samtidig vil en for sterk vektlegging av barnets kompetanser kunne komme til å skygge for at barnet i en tilvenningsperiode kan være sårbart og ha behov for en nærværende og sensitiv voksen. Jeg har forsøkt å vise til hvordan synet på barnet påvirker hva man ser og ikke ser. Dette vil også gjøre seg gjeldende i en tilvenningsperiode.

2.11 Samfunnet og noen rammefaktorer

Barnehagen er ikke en isolert enhet. Den inngår i et samfunn. Det gjør også tilvenning. Derfor går jeg videre til å se på noen rammefaktorer som kan sies å være gitt av samfunnet, som dreier seg blant annet om permisjonsmuligheter. Det vises i tillegg til noe ulike praksiser vedrørende kontaktperson, tilvenningens lengde, foreldrenes deltagelse og avsluttes med hvordan tilvenning i barnehagen skrives fram i noen offentlige dokumenter og planverk i Norge.

2.11.1 Permisjonsmuligheter og tilvenningens lengde

Det er vanlig at arbeidsgiver innvilger inntil tre dager permisjon i forbindelse med barnehagestart, som en del av velferdspermisjonsordningen, men dette er ikke hjemlet i lov og er mer å betrakte som en sedvane (Remme, 2010). Abrahamsen (2015, s.149) omtaler en tredagers tilvenningsperiode som den mest vanlige. Ingen av barnehagelærerne i mitt materiale snakker direkte om foreldrenes permisjonsrettigheter, men flere av dem henviser til tre dager som en mal. Jeg mener derfor det er nærliggende å tro at barnehagen(e)s praksis med tre dagers foreldretilstedeværelse kan ha sammenheng med foreldres permisjonsmuligheter. De aller fleste barnehager synes i dag å ha et system for oppstart (Vassenden et al., 2010, s.115), men jeg har ikke funnet noen dokumentasjon på hvor mange dager som er mest vanlig. Vassenden et al. (2010) oppgir at 7 av 10 barnehager har faste voksenkontakter/tilknytningspersoner for 1–2-åringene, men det er ikke helt tydelig om dette er knyttet til bare oppstarten eller på et generelt grunnlag. Derimot ser størrelsen på barnehagen ut til å ha betydning for om barnehagen har voksenkontakter/tilknytningspersoner for de yngste. I barnehager med over 100 barn har 93 prosent en slik ordning for 1–2-åringene, mens i barnehagene med under 30

barn så har 54 prosent en slik ordning (Vassenden et al., 2010, s.116). Utvalget til ny barnehagelovgivning gir uttrykk for at det er ønskelig med gode tilvenningsrutiner og foreslår at det omtales i egnet veileder (NOU 2012:1, s.275). Når det gjelder kontaktperson anbefaler utvalget at en praksis som kun innebærer en kontaktperson i selve tilvenningsfasen bør revideres, særlig når det gjelder 1-åringene, med henvisning til tilknytningspsykologien. Med hensyn til tilvenningens lengde uttaler utvalget at det er viktig at barnet rekker å knytte seg før foreldrene slutter å være med det i barnehagen, og med henvisning til Lars Smith uttrykkes det at god tid på tilvenning vil kunne være en beskyttelse mot utrygg tilknytning (NOU 2012:1, s.63-64).

I mine undersøkelser av litteraturreferanser kom jeg over en mindre kvalitativ studie fra Australia hvor forskerne Ebbeck og Yim (2009) framhever behovet for en praktisk implementering av det de kaller familievennlige lover og rettigheter, for å imøtekomme nye oppdaterte behov. De viser også til at foreldrene uttrykker ønske om en gradvis tilvenning, med flere besøk i forkant, og det fortelles om mødre som tilbringer lunsjen sin hos barna i en periode (s.903). Dette er et tema jeg ikke har funnet belyst innenfor den norskspråklige litteraturen, annet enn at ”Utvalget til ny barnehagelovgivning” skriver at det er en utfordring både for barnehage og arbeidsplasser å legge til rette for at foreldre kan bruke mer tid på tilvenning. (NOU 2012:1 s.275).

2.11.2 Rammeplanen og noen andre offentlige dokumenter

Jeg vil nå undersøke hvordan tilvenning er skrevet fram i Rammeplanen (2011), temaheftet for de yngste (Sandvik, 2006) og Stortingsmelding 24, som heter Framtidens barnehage (Meld. St. 24 (2012-2013), 2013).

2.11.2.1 Rammeplanen

Den nåværende Rammeplanen (2011), som ble revidert i 2011, bruker ikke ordet tilvenning eller tilvenningsperiode og nevner barns tilknytning én gang. Da står det følgende: ”Barn må både få oppleve tilknytning og fellesskap og kjenne at de kan utøve sin medbestemmelse og uttrykke egne intensjoner” (Rammeplanen, 2011, s.18). Dette ser ut til å være en mer generell beskrivelse av en opplevelse og er ikke knyttet til alder. Tilknytning nevnes i sammenheng med medbestemmelse, som jeg ser som en henvisning til medvirkning, etter endring av Barnehagelovens §3 om barns rett til medvirkning. Selv om man utvider søket i Rammeplanen (2011), om tilvenning og tilknytning, til ord som kan forbindes med dette, så ser det ikke ut til å vektlegges.

Abrahamsen (2015, s.161) gjør rede for at det har skjedd en endring på dette området, ved at Rammeplanen har blitt mindre spesifikk når det gjelder tenkning og metodikk angående tilvenning til barnehagen og når det gjelder tilknytningens betydning for de yngste barna. Rammeplanen (2011) er ikke spesifikk på de ulike aldersgruppene og de yngste barna nevnes ikke spesielt (Abrahamsen, 2015). Sandvik og Johannesen (2008) har lest 2006-utgaven av Rammeplanen og hevder at den formidler en mangeldiskurs, spesielt knyttet til fagområdene, og ifølge dem så nevnes de små barna tre steder i 2006-utgaven. ”Små barn” omtales to steder i 2011-utgaven og da i forbindelse med små barns særegne humor og oppvekstvilkår for små barn. Mens uttrykket ”de yngste” brukes to steder i forbindelse med kroppslige og følelsesmessige uttrykk og humor.

I temaheftet om de minste barna i barnehagen (Sandvik, 2006) omtales tilknytning og at barnet trenger å knytte seg til en eller flere voksne, for å etablere trygghet i tilværelsen (Sandvik, 2006, s.19). Her omtales bruk av tilknytningspersoner i barnehagen som en måte å sikre barnets mulighet for tilknytning. Der understrekes det at det er personalets ansvar at barnet vil knytte seg til noen i barnehagen, og at barna også knytter seg til hverandre. Her forbindes det å knytte seg til, med at barnet uttrykker glede og ønsker å være hos den andre.

Det kan se ut til at Norge i liten grad har implementert tilvenning, tilknytning (steori) eller tilknytningspersoner i sine styringsdokumenter. I Sør-Australia har de innført noe som ser ut til å ligne en primærkontaktmodell, som de kaller ”primary caregiver system” i 2001, som er implementert i styringsdokumentene, hvor en utdannet ansatt har ansvaret for 3–4 barn med fokus på rutiner (Ebbeck & Yim, 2009). Dette finner jeg fraværende i Rammeplanen (2011).

Abrahamsen (2015, s.162) skriver om oppskrifter at vi vet av erfaring at disse aldri er særlig kvalitetsutviklende, og at det snarere kan føre til ureflekterte vaner, stagnasjon og repetering. Jeg vet ikke om dette er grunnen til at tilvenning i så liten grad omtales i Rammeplanen, eller om det er et uttrykk for å gi barnehagene og barnehagelærerne metodefrihet. Dette fraværet endrer seg hvis man ser på Stortingsmelding 24, som heter Framtidens barnehage.

2.11.2.2 Stortingsmelding 24

I Stortingsmelding nr. 24 (Meld. St. 24 (2012-2013), 2013) som heter Framtidens barnehage, omtales både tilknytning, tilvenning, tilknytningspersoner og de yngste barna. Det har vært et regjeringsskifte siden den ble skrevet, men det er sannsynlig at

man kan legge til grunn den samme status og utfordringer som da ble identifisert. I Stortingsmeldingen står dette:

I ulike evalueringer, undersøkelser og offentlige utredninger er det stilt spørsmål om rammeplanen og barnehagens innhold er godt nok tilrettelagt for de yngste barna. Det er også pekt på de yngste barnas behov for en trygg tilknytning og pedagogiske miljøer som sikrer et lavt stressnivå. (Meld. St. 24 (2012-2013), 2013, s. 78)

Her kan det se ut til å rettes oppmerksomhet mot et manglende fokus på tilrettelegging for de yngste, både i rammeplanen og i barnehagene. I tillegg vises det til små barns behov for tilknytning og et miljø som sikrer et lavt stressnivå. Dette kan antagelig forbindes med tilknytningsteori og forskning og ser ut til å imøtekommes noe gjennom skisserte vurderinger og tiltak, som blant annet blir beskrevet slik: ”Det er viktig med en god start for barna når de begynner i barnehagen. Personalet og foreldrene må samarbeide om en god tilvenningsfase der barna har tilgjengelige og stabile tilknytningspersoner.” (Meld. St. 24 (2012-2013), 2013, s. 92)

Her omtales tilvenning og viktigheten av en god start. Faste voksenkontakter eller tilknytningspersoner ansees som en del av tilvenningsfasen og som del av et foreldresamarbeid. Departementet skriver videre at de gjerne skulle sett at andelen barnehager som benyttet kontaktpersoner var høyere. Det ser altså ut til at faste voksenkontakter er både nødvendig og ønskelig. Departementet skriver videre at de vil vurdere i samarbeid med direktoratet ”om og eventuelt på hvilken måte barnehagene kan støttes i å legge til rette for gode tilvenningsrutiner for barn og foreldre.” (Meld. St. 24 (2012-2013), 2013, s. 92)

Det kan være vanskelig å lese ut av denne stortingsmeldingen hva tilvenningsrutiner kan være og hvordan de skal hjelpe barnehagene med dette, men det kan i hvert fall se ut til at departementet identifiserer et behov for tilvenningsrutiner.

Hvis man ser på hva som skrives om de yngste barna, bortsett fra en del statistisk informasjon om oppholdstid og barnehagedeltagelse, så vises det til at smågrupper er viktig for små barn. Departementet skriver:

Små barnegrupper er særlig viktig for de yngste barna (...) fordi små grupper gir de voksne bedre muligheter til å dekke det enkelte barns behov for omsorg og nærhet. Samtidig gir mindre barnegrupper gode strukturelle rammer for utvikling av gode relasjoner mellom barn og voksne og mellom barn. (Meld. St. 24 (2012-2013), 2013, s. 51)

Dette sees noe opp mot de senere års utbygging, hvor basebarnehager utgjør en vesentlig del. Stortingsmelding 24 skriver om at forskere ser at det er stor variasjon i personalets kompetanse. Personalets kompetanse anses som en av tre viktigste kvalitetsfaktorene for barnehagen, sammen med antall barn per voksen og gruppestørrelse (Meld. St. 24 (2012-2013), 2013, s. 21 og s.51).

3 Metodologi og metode

Ifølge Rhedding-Jones (2005, s.67) er metodologi mye mer enn bare valg av metode. Det dreier seg om *hvordan* man gjør forskning (Malterud, 2003). Pedagogikk er et av fagfeltene hvor kvalitative tilnærminger er mye benyttet, og kjennetegnet ved en kvalitativ metode er ofte fraværet av en analytisk hovedretning (Johannessen et al., 2010). Dette kapitlet er begrunnelse for valg av gruppesamtale som metode og utvalget av informanter, og en redegjørelse for den praktiske gjennomføringen av gruppesamtalene. Dette setter jeg i sammenheng med å beskrive alle faser i forskningsprosessen for å gjøre den gjennomsigtig, eller transparent (Johannessen et al., 2010).

Jeg har ikke valgt en entydig vitenskapsteoretisk retning, som gir én metode og analysestrategi, og vil prøve å synliggjøre de avveiningene jeg har gjort underveis. Johannessen et al. (2010) skriver at et forskningsdesign dreier seg om hva og hvem som skal undersøkes og hvordan (Johannessen et al., 2010, s.73).

Jeg har et ønske om ikke å plassere meg innenfor en forhåndsbestemt metodologi og dermed forskningsdesign, men er som før nevnt inspirert av en fenomenologisk tilnærming, som gir mulighet for å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelsen av et fenomen (Johannessen et al., 2010, s.82). Oppmerksomheten er ikke først og fremst rettet mot den enkelte barnehagelærer i seg selv og dennes livsverden, men at den enkelte skal beskrive sine erfaringer av fenomenet som en del av utforskingen av et tilvenningsbegrep.

Mitt utgangspunkt har vært ønsket om å være så åpen som mulig ved inngangen til temaet tilvenning. Mitt hovedfokus er ikke hva en (god) tilvenning er, men mer et forsøk på å undersøke hva det *kan* være eller forstås som. Intensjonene er å utforske *forslag* til hvordan et fenomen kan beskrives og forstås og å tilby ”funn” som kan invitere til videre utprøving og diskusjon.

Barnehagelærerne er valgt som deltagerne i gruppesamtalene om tilvenning, fordi de er den profesjonelle part og fordi de er en del av det levde livet i barnehagen. I kraft av sin barnehagefaglige utdanning og dermed teoretiske innsikt antar jeg at de har et grunnlag for faglig refleksjon. Ved at deltagerne både har kunnskap (utdanning) og erfaring (jobber på småbarnsavdeling), så antar jeg at de kan knytte bånd mellom teori og praksis. Foreldre og barn er også svært viktige og sentrale deltagere/medaktører i tilvenning, men i denne oppgaven er de på siden av mitt hovedfokus, selv om de indirekte kommer fram gjennom hva barnehagelærerne forteller.

Gruppesamtaler blir en empirisk inngang til praksisfeltet, for å utforske tilvenning. Forskningsarbeidet har ikke vært styrt av en klar problemstilling, og dette kan jeg se i sammenheng med Levinas (gjengitt av Johannessen et al., 2013, s.142), som kritiserer at forskning må begynne med et spørsmål. Oppgavens problemstilling og forskerspørsmål har blitt utarbeidet underveis i forskningsprosessen og er presentert tidligere i teksten.

3.1 Gruppesamtale

Valg av metode ble et resultat av hva som kunne være en hensiktsmessig inngang til temaet, samt et resultat av etiske og praktiske overveielser. Ifølge Johannessen et al. (2010) er tidsdimensjonen et sentralt kriterium for hvordan en undersøkelse gjennomføres (Johannessen et al., 2010, s.74). Jeg var i utgangspunktet opptatt av å fange tilvenning mens den skjedde, altså om høsten, fordi jeg ville tettere inn på selve opplevelsen. Samtalene ble derfor gjennomført høsten 2014, i henholdsvis august og oktober.

Det var de ansatte og spesielt barnehagelærerne og deres praksis, som for meg var interessant. Hva gjorde de og med hvilken begrunnelse? Ville det være mulig å gjøre koblingen mellom praksis og teori ved at de som hadde utdanning satte ord på sine opplevelser, erfaringer og refleksjoner? Hva ville eller kunne tre fram gjennom materialet?

Jeg ønsket ikke å observere barn av flere årsaker. Hvis jeg hadde valgt å observere i barnehagen, ville barna blitt en direkte del av materialet. Av etiske hensyn synes jeg dette er problematisk. Jeg anser dem for å være i en spesielt sårbar situasjon og periode, i tilvenningen og ved begynnelsen av et nytt barnehageår, samt at det kan knyttes mange etiske utfordringer til samtykke. For å begrense min egen innflytelse på materialet ville jeg være minst mulig deltagende.

Fokusgruppe og gruppesamtale kan se ut til å være til dels overlappende begreper, som kan være en rik kilde til informasjon. Et fokusgruppeintervju er en form av gruppeintervju og vil ofte ha 6–10 deltagere, som ledes av en moderator (Kvale & Brinkmann, 2009). En så stor gruppe så jeg som en utfordring å samle. Riktignok ansees fokusgruppe som egnet til eksplorative undersøkelser på et nytt område, og den får fram mange synspunkter på et emne (Kvale & Brinkmann, 2009), men jeg håpet å ivareta noe av dette selv i en mindre gruppe. Gruppesamtale kan også være med på å generere nye ideer og kanskje finne fram til nye løsninger (Johannessen et al., 2010) enten gjennom informantenes utsagn eller min tolkning av deres utsagn.

Jeg var altså ikke opptatt av den enkeltes sum av erfaringer eller livsverden, men mulig tilgang til variasjon og bredde som gruppesamtale(r) kan gi (Johannessen et al., 2010). Gruppesamtale gjør det mulig å produsere konsentrerte mengder data om det emnet som forskeren er interessert i (Johannessen et al., 2010). Ved å velge flere deltagere og et tematisk innhold framfor en intervjuguide håpet jeg at det ville åpne for flere ulike assosiasjoner og økt dynamikk.

Fenomenologien bygger på en underliggende antagelse om at realiteten er slik folk oppfatter at den er (Kvale & Brinkmann, 2009, s.45; Thagaard, 2013, s.40). Virkeligheten er subjektiv og slik folk opplever den. Når denne opplevelsen skal settes ord på blir det deltagernes gjengivelse. Jeg har ikke studert deltagernes handlinger i seg selv og må ta utgangspunkt i hva de forteller om hva de tenker og hvilke erfaringer de har.

Det å låse meg til en bestemt avgrenset metode ved inngangen så jeg på som en fare for begrensning, som kunne snevre inn for tidlig i prosessen. Samtidig innser jeg at valg må gjøres og at ved å åpne for noe, så vil man også måtte stenge for noe annet. Gruppesamtale, sammen med en teoretisk utforsking som jeg har gjort rede for i kapittel 2, ble, slik jeg så det, en åpen måte å gå fram på uten at det låste forskningsfokuset for sterkt. Jeg ville se hva som fanget min oppmerksomhet, hva som trådte fram og vekket min interesse og nysgjerrighet. På denne måten vil jeg jakte mer på hva som kunne komme fram, enn å la metoden styre for hvordan jeg skulle gå fram. Dette kan sees i sammenheng med en induktiv metode (Johannessen et al., 2010).

3.1.1 Utvalget

Jeg jobber selv i en kommunal barnehage i Oslo og har begrenset kjennskap til private barnehager og barnehager utenfor Oslo. Derfor kontaktet jeg barnehagelærere i kommunale barnehager i Oslo. Hvilke barnehager var for meg underordnet, men jeg anså det som en fordel at barnehagen hadde en viss størrelse, slik at samtalegruppen kunne bestå av flere enn to personer. At det var i samme bydel gjorde gjennomføringen mindre tidkrevende. Da jeg startet opp med den første samtalen, hadde jeg ikke på forhånd bestemt om jeg skulle ha flere samtaler. Johannessen et al. (2010) angir at sammensetning av deltagere, størrelsen på gruppen og antall grupper er beslutninger som må tas når det gjelder gruppesamtaler. De bruker begrepet gruppesamtale synonymt med fokusgruppe (Johannessen et al., 2010, s.105), men jeg velger allikevel å bruke noe av deres argumentasjon til å underbygge mine valg, fordi jeg mener de har relevans også i gruppesamtaler som ikke er fokusgrupper.

Jeg kontaktet først en avdelingsbarnehage jeg har kjennskap til og spurte tre pedagogiske ledere der, som jobber på småbarnsavdeling, om de kunne tenke seg å ha en gruppesamtale om tilvenning. Jeg understreket at jeg ikke var ute etter ”den riktige tilvenningen” eller ”den beste”, men en samtale om deres opplevelser og erfaringer, som jeg kunne bruke som et utgangspunkt for eller i oppgaven. De tre pedagogiske lederne representerte ulik alder, kjønn og utdanningstidspunkt, hvilket jeg anså som en fordel, fordi jeg mente det sannsynliggjorde mulighet for større variasjon i opplevelser, erfaringer og refleksjoner. Alle de forespurte deltagerne hadde 2 år eller mer som pedagogisk leder på småbarnsavdeling og nesten alle barnehagelærerne hadde erfaring som assistent fra før de tok grunnutdanning.

Jeg valgte etter den første samtalen å utvide materialet med en basebarnehage av tre hovedårsaker. For det første for å redusere min egen rolle, i og med at jeg var kjent for dem. For det andre for å få et større materiale, hvilket i tillegg sikret deltagerne større grad av anonymitet. For det tredje for å få mer bredde, som blant annet innebar å forfølge noe som kom opp i den første samtalen.

Jeg hadde en antagelse om at i en basebarnehage ville opptaket være mer løpende enn i en avdelingsbarnehage, og at tilvenningstidspunktene ikke bare var om høsten. Dette viste seg å ikke medføre riktighet (i hvert fall ikke i den barnehagen som inngår i mitt materiale), men det ga meg anledning til å utvide materialet og redusere mitt eget kjennskap til deltagerne, samt at materialet da inneholdt to ulike driftsformer. I tillegg fikk jeg muligheten til å gå inn i en ukjent barnehage med ukjent driftsform. Dette styrket min opplevelse av forskerrollen og ga meg innsyn i hvordan det kan oppleves å komme utenfra og ikke være kjent.

Jeg ville gjerne ha tre deltagere fra småbarnsavdelinger, for å ha samme utgangspunkt som i den første gruppesamtalen, men satte ingen ønsker eller krav om kjønn eller alder. Jeg søkte elektronisk på kommunale basebarnehager i samme bydel med ca. 100 barn og fikk treff på tre aktuelle barnehager. Den først jeg kontaktet svarte positivt, så da ble det den barnehagen jeg hadde gruppesamtale 2 i, men det viste seg å være kun to deltagere. I ettertid innså jeg at det antagelig hadde sammenheng med at jeg var utydelig på at jeg ønsket 3 deltagere. Hadde rekrutteringen startet tidligere, så kunne utvalget vært større, men siden det var et poeng at samtalen foregikk om høsten, så ble det ikke mulig. Det viste seg at en av deltagerne hadde bachelor i barnevern og tilleggsutdanning i småbarns- og barnehagepedagogikk, som da regnes som likestilt med barnehagelærerutdanning. Dette fikk jeg vite først etter at samtalen hadde startet,

og jeg har valgt å la vedkommende være en del av materialet fordi lovens krav om godkjent eller tilsvarende utdanning er oppfylt.

Jeg har ikke skilt mellom de to samtalene for i størst mulig grad bevare anonymiteten. Det betyr at jeg ikke får gitt leseren innsyn i alle detaljer i denne delen av prosessen, men hensynet til anonymiteten veier tyngre, og slik jeg ser det blir ingen vesentlige momenter utelatt av den grunn, all den tid jeg ikke var ute etter å sammenligne ulike driftsformer eller vurdere hva som var den beste praksis.

3.1.2 Forberedelser

Begge gruppene fikk først mail om de var interessert i å delta, hvor samtykkeerklæringen var en del av informasjonen. Telefon ble valgt som opptaker og jeg brukte to stykker (Iphone 4S), slik at om noe skulle oppstå (lite batteri, manglende lagringsplass, støy eller lignende) så var det et ekstra opptak. I forkant ble det testet om opptaksenheten var sensitiv for støy i rommet, hvilket den ikke var. Jeg hadde bedt om en times samtale fordi jeg antok det var en tilstrekkelig og overkommelig lengde, til både å kunne delta samt å få tid nok til å reflektere og diskutere. Det ble satt på en alarm på telefonen som skulle ringe 5 minutter før avtalt samtaleslutt, som var satt til en time. Dette gjorde jeg deltagerne oppmerksom på før samtalen startet. I begge samtaler ble det et avbrudd av ett av opptakene. I den ene fordi alarmen ble skrudd av feil og i den andre fordi det kom en inngående samtale. I ettertid var det da et viktig valg å ha to opptaksenheter, for dermed ble det sikret minst ett fullverdig opptak.

3.1.3 Gjennomføring

Innledningsvis i begge gruppesamtalene hadde jeg en kort introduksjon og sa litt om den praktiske gjennomføringen. Jeg sa at jeg ikke var ute etter den ”beste” eller ”riktige” tilvenningen, men deres opplevelser, erfaringer og refleksjoner, og at samtalen skulle være *mellom* dem. Innledningsvis ble de bedt om å oppgi når de tok grunnutdanningen, eventuell fordypning og erfaring. Deretter stilte jeg spørsmålet ”Hva legger du vekt på i tilvenningen?” Spørsmålsformuleringen angir hovedtema og gjør det til et personlig spørsmål ved å bruke ”du”. Jeg henleder ikke på rolle og unngår en gradering av viktighetsgrad ved å bruke uttrykket ”å legge vekt på”. Hvis samtalen skulle gå i stå så hadde jeg notert noen oppfølgerspørsmål. Jeg informerte dem om at jeg ville notere underveis.

Samtalen ble avholdt på arbeidsplassen, hvilket var tidsbesparende, for antagelig var det med på å gi dem trygghet i selve samtalesituasjonen. Ved at deltagerne kjente til

hverandre vil jeg anta at det ble mindre viktig å gi et godt inntrykk, men behovet for enighet ble muligens noe framtrædende. De tilhører samme arbeidsfellesskap, og det kan bidra til å stilne individuelle stemmer om uenighet (McLafferty 2004). Den formen jeg valgte på gruppesamtalene er lik det som kalles en ustrukturert gruppesamtale (Johannessen et al., 2010, s.155), hvor informantene prater mest mulig med hverandre og hvor hensikten er å få tak i hva informantene selv mener.

I begge samtalene plasserte jeg meg ytterst ved bordet for å markere at samtalene var mellom barnehagelærerne. Jeg introduserte kort og brukte ord og uttrykk fra samtykkeerklæringen. I den gruppen jeg var mest kjent, viste det seg enklere å trekke seg raskt ut og overlate ordet til barnehagelærerne. Det var enklere for meg å følge samtalen i den kjente gruppen, blant annet fordi jeg kjente de fysiske og praktiske forholdene bedre, mens i den andre gruppen måtte jeg oftere spørre for å skjønne hva de snakket om. Den andre gruppen hadde noen flere pauser underveis, og jeg oppfattet at de trengte noe mer bekreftelse underveis. De spurte blant annet om det var noe jeg lurte på eller de burde ha snakket om. Da ba jeg om utdypinger av temaer de allerede hadde vært innom. I ettertid ser jeg at det var vanskeligere å holde seg utenfor samtalen i den andre gruppen og at jeg ble mer deltagende i denne. Dette kan ha påvirket hva barnehagelærerne sa, men siden det er en utforsking som er i fokus og ikke den enkeltes opplevelser, så mener jeg det ikke influerer nevneverdig på validiteten.

Samtalene fløt lett i en drøy halvtime, før de ba om flere spørsmål eller bekreftelse. Alle snakket, noen noe mer enn andre, men ingen uttrykte å ikke komme til orde. Tvert imot var det én som kommenterte å snakke mindre enn vanlig. Jeg valgte ”å holde igjen”, ved å si minst mulig og ikke bruke noen av oppfølgingsspørsmålene, for at de selv skulle fylle dette ”tomrommet”. Hvilket de også gjorde. Da gruppesamtalene var ferdig så spurte jeg dem om hvordan de syntes dette var. På denne måten ville jeg gi dem en mulighet til selv å kunne korrigere eller kommentere situasjonen eller hva de hadde sagt. Svarene jeg fikk tydet på at de følte seg trygge og ikke hadde sagt noe som de ikke var komfortable med.

3.2 Om materialet

Dette er en kvalitativ studie, hvor jeg søker å utforske barnehagelærernes praksis. Det er ikke den enkelte barnehagelærers praksis som er i fokus, men utforsking av et

tilvenningsbegrep. Innenfor et fenomenologisk perspektiv regnes menneskers subjektive erfaringer som gyldig kunnskap (Malterud, 2003, s.52). Sandvik bruker begrepet prospektivt i stedet for retrospektivt (Johannesen et al., 2013, s.125). Altså at materialet ikke representerer eller skal gjengi en type sannhet, det vil si tilbakeskuende, men heller hva det kan gi mulighet til av tenkning, altså fremadskuende. Jeg beveger meg noe mellom disse begrepene, ved at jeg ser på funnene først retrospektivt, mens jeg i drøftedelen i tillegg ønsker å være prospektiv. Det var svært viktig for meg å ha/avholde gruppesamtalene mens personalet var i tilvenning, eller under selve tilvenningen, fordi jeg antok at opplevelsen ville komme tydeligere fram da. Dette er nært knyttet til min egen forforståelse, med erfaringer jeg har fra tilvenning(er). Jeg har selv opplevd det som både fysisk og psykisk krevende å være i tilvenning; en kroppslig opplevelse som avtar når man ikke lenger er i den. Noen av barnehagelærerne bringer også dette inn, hvilket jeg kommer tilbake til i analysedelen. Den første gruppesamtalen ble avholdt i slutten av august og den andre i midten av oktober. En av deltagerne i den andre samtalen sa da også at vedkommende allerede nesten hadde glemt hvordan det følte, med henvisning til hvor krevende det var. Dette underbygger min egen antagelse om at det oppleves annerledes i nåtid enn i ettertid.

3.2.1 Transkribering

Lyddopptak av gruppesamtalen inngår som en dokumentering av informasjonen fra gruppesamtalen. Å transkribere betyr å transformere fra en form til en annen. Det kan forstås som en fortolkningsprosess, hvor man abstraherer og fikserer (Kvale & Brinkmann, 2009, s.186), som i denne sammenheng innebærer en transformasjon fra muntlig samtale til skriftlig gjengivelse. Det er en prosedyre som kan sees på som nødvendig for å gjøre en samtale tilgjengelig for analyse, hvor det er få standardregler for hvordan denne omformingen skal skje, bortsett fra at man skal skrive uttrykkelig hvordan det er utført (Kvale & Brinkmann, 2009), hvilket jeg vil gjøre.

Kvaliteten på transkripsjon gjøres sjelden til gjenstand for behandling i den kvalitative forskningslitteraturen, ifølge Kvale og Brinkmann (2009). Derfor har jeg valgt å se litt på dette, fordi jeg ikke hadde tidligere erfaring med transkribering av noe slag. Jeg erfarte tidlig at det var et møysommelig og tidkrevende arbeid å transkribere.

Transkripsjonen av den første samtalen ble gjort de første 2 ukene etter gruppesamtalen. Mens transkripsjon av den andre ble gjort ferdig en drøy måned etter samtalen. Først skrev jeg ned mest mulig detaljert hva jeg hadde gjort og hvordan. Deretter startet selve transkriberingen. Underveis hadde jeg et støttedokument hvor jeg

noterte tanker og idéer som falt meg inn underveis, både direkte utsagn, og også hva barnehagelærerne tematisk tok opp.

I transkripsjonen gjenga jeg det muntlige språket og valgte å ta med pauser og nøling som jeg markerte med punkter eller lange vokaler. Jeg valgte å bruke kursiv for å få fram når de vektla utsagn eller ord gjennom betoning. Dette gjorde jeg for å være mer tro til *hvordan* den enkelte uttrykte seg. I og med at jeg var helt uerfaren på transkribering, ønsket jeg å tilstrebe størst mulig grad av hva jeg anså som autentisitet. Slike valg knyttes opp mot hva transkripsjonene skal brukes til (Kvale & Brinkmann, 2009), og da jeg ikke hadde bestemt dette på forhånd, valgte jeg å ta med det jeg anså som flest mulig detaljer. Transkripsjonenes reliabilitet eller pålitelighet vil, slik jeg ser det, likevel alltid være et fortolkningsspørsmål. Jeg har derfor gjort rede for min forforståelse tidligere i oppgaven, for på den måten å gi leseren anledning til å lese teksten (både oppgaven og utdrag av transkripsjonene) med dette som bakteppe.

I ettertid ser jeg at en ordrett transkripsjon, som min, lett kunne ført til det som kan kalles en materialdød, hvis materialet hadde vært større. Det vil si at man får mye tekst som kan gjøre det vanskeligere å velge ut og å se en form for klarhet i utsagnene. Fordi jeg ikke visste hva jeg var ute etter, ble det viktig for meg å få med meg mest mulig. Følelser og kroppsspråk er vanskelig å gjengi med ord og går lett tapt under transkripsjon, men jeg antok at et slikt tap ikke ville få stor betydning i denne sammenhengen, fordi jeg ikke skulle gå i dybden på interaksjonen mellom deltagerne eller i den enkeltes opplevelse. Ved en ordrett transkripsjon trer det muntlige språket direkte fram. Det er som regel et språk med ufullstendige setninger og nølinger, som kan gjøre at deltagerne framstår som mindre presise og velartikulerte. Dette kan sees som et etisk ansvar forskeren har i måten man gjengir deltagerne på (Kvale & Brinkmann, 2009). Inn i analysen ønsker jeg å ta med meg en ydmykhet til deltagerne. Det ordrette muntlige språket kan føre til en reduksjon av meningen og en stigmatisering av bestemte personer eller grupper. Dette vil jeg søke å unngå ved å velge tekstutdrag hvor talen er mer sammenhengende eller fortette mening der det kan synes hensiktsmessig.

I samtykkeerklæringen sto det at opptaket skulle slettes etter transkribering. Dette gjorde også at jeg følte meg tvunget til å transkribere hele samtalen(e) for ikke å velge bort noe før jeg visste hva og hvorfor. Det er i tillegg mye enklere å bla i tekst enn å spole i en lydfil, det gjør arbeidet med analyse enklere. Senere i analysearbeidet brukte jeg også ordsøk på tematiske ord og synonymer for å velge utdrag.

Ved å ta med alt trodde jeg at jeg ikke foretok noen valg, og at min egen tilstedeværelse i materialet på den måten ble mindre, i hvert fall i første runde. I ettertid innser jeg at det var å gå rett i en antagelse om at jeg ved denne transkripsjonsformen var lojal og objektiv. Kvale og Brinkmann skriver at ”det finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form” (Kvale & Brinkmann, 2009, s.194); tvert imot så er transkripsjon ”... kort sagt svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser ...” (Kvale & Brinkmann, 2009, s.187) og ”... struktureringen er i seg selv en begynnelse på analysen ...” (Kvale & Brinkmann, 2009, s.188-189). Jeg innså at jeg allerede var i gang med analysen, og at mange valg allerede var foretatt. Analysen kan sees på som min forståelse av hva som kom fram i løpet av samtalene.

I den hermeneutiske tradisjonen sier man at oversettere er forrædere, og dette mener Kvale og Brinkmann (2009) også passer på den som transkriberer. I og med at materialet etter forholdene er lite, så har jeg transkribert selv, og sånn sett allerede påbegynt en meningsanalyse. Ved å foreta transkripsjonen selv ble jeg mer oppmerksom på min egen deltagelse og nesten følte hvordan jeg strevde med å ikke gå inn i samtalen(e). Ved å transkribere så detaljert gjorde jeg meg mange erfaringer og oppdagelser om hvordan jeg fylte inn småord, når de ikke ble sagt eller ble sagt i en annen rekkefølge. Det ble tydelig for meg at deltagerne hadde ulik samtalestil, noen snakket flytende og sammenhengende, mens andre hadde mange småord, oppstykkede setninger og mer nøling. Felles er at alle snakker, og grunnstemningen i samtalene framstår som vennlig, hvor de motsier hverandre lite. Samtalene bar preg av å fortelle hva den enkelte gjorde, mer enn å problematisere hvilken praksis de utøvde. De bekrefter hverandre mye med lyder som ”hm”. Dette kan være med på å gjøre materialet mindre egnet til å være kritisk, fordi de bekrefter mer enn de ser ut til å problematisere.

3.2.2 Reduksjon og utvalg av samtalemateriale

Da samtalene var transkribert, utgjorde de ca. 50 sider til sammen og er i samsvar med lengden Johannessen et al. (2010) oppgir. Kvalitative data må fortolkes og settes i et rammeverk for å formidles (Johannessen et al. 2010), hvilket jeg gjør rede for i analysekapittelet.

Som nevnt noterte jeg underveis, både under samtalene og under selve transkriberingen. Dette ser jeg på som en aktiv lytting og kan også fungere som et slags filter for hva som fanger meg. Jeg har lyttet til lydfilene gjentatte ganger. Det har jeg gjort både med og uten notering underveis. Gradvis begynte jeg å slå sammen notatene, for på denne måten å samle dem tematisk. Dette satte jeg så opp mot tidligere forskning og temaer jeg hadde hatt med meg inn i oppgaven. Dette gir meg

assosiasjoner til at forskning på engelsk heter re-search. Jeg leter igjen og igjen og det skjer en form for re-lesning. Jeg forsøker å skrive ut tematiske idéer, forkaster dem, leser utdrag på nytt og prøver ut kategorier, skriver, endrer, sletter, skriver i en prosess som ikke tar slutt, men kun forblir foreløpig. Dette er i tråd med hvordan Greve beskriver fenomenologisk forskning hvor resultatene eller funnene ikke vil være endelige, men foreløpige, fordi forskningen preges av å være en prosess (Greve, 2007).

3.3 Noen etiske refleksjoner

Ifølge Malterud (2003, s.43) er det ikke et spørsmål om hvorvidt forskeren påvirker prosessen, men hvordan. Ved å ha en teoretisk og en empirisk tilnærming til temaet, har jeg ønsket å skape en bredde i utforskingen. Dette kan også sees på som en måte å forsøke å avdekke egne blindsoner på, og til en viss grad redusere egen tilstedeværelse i materialet. Når det er sagt så må det samtidig understrekes at jeg selv er en del av barnehagefeltet og dermed får en insiderposisjon. Dette kommer jeg noe tilbake til helt avslutningsvis. Det er sannsynlig at en forsker utenfor barnehagefeltet antagelig ville undersøkt og tolket på andre måter enn meg.

Kjennskap til enkelte av deltagerne og deres miljø medførte at det var lettere å skjønne hva de fortalte og det ble enklere å ikke gå inn i samtalen deres. I den andre gruppesamtalen spurte jeg om mer fordi jeg ikke skjønte, og de henvendte seg mer til meg. Dette kan skyldes at de var to og ikke tre deltagere. Hadde det vært tre deltagere så ville det muligens fått mer preg av en samtale enn en dialog. Indirekte ble jeg en liten del av empirien og kan dermed muligens ha påvirket materialet. I lys av dette ble jeg ikke så ”utenfor” materialet som jeg hadde tenkt. På den annen side er fokuset utforsking både gjennom teori og empiri, og det er *jeg* som gjør tolkningene.

I gruppesamtalene noterte jeg underveis. Dette var for å gi blikket mitt et hvilested og å ikke måtte ha blikkontakt med én av deltagerne hele tiden. På denne måten forsøkte jeg å skape en passiv rolle, som i minst mulig grad skulle styre deres oppmerksomhet eller speile hva de sa. Ved ikke å ha en intervjurolle ble det opp til deltagerne selv å fylle samtalen med deres opplevelser og erfaringer. Hadde det vært en intervjurolle, ville det lagt føringer på hva de snakket om, og min forforståelse ville kunne ha dominert enda sterkere.

Mitt valg av gruppesamtale som metode var for å få mulighet til en empirisk utforsking av fenomenet tilvenning i barnehagen i forbindelse med de yngste barna.

Jeg har ikke ønsket å la barn være en del av materialet, fordi jeg anser det som etisk utfordrende i tilknytning til temaet, og har derfor valgt barnehagelærerne.

Barnehagelærerne er barnehagens fagpersoner, og deres opplevelser og erfaringer er viktige, blant annet i forhold til å utvikle en pedagogisk praksis. Dette betyr *ikke* at barna ikke er viktige, kanskje tvert imot, men fordi jeg var opptatt av forbindelsene mellom praksis og teori ble det interessant å gå via barnehagelærerne for å se hva som kunne komme fram.

En direkte gjengivelse av en direkte transkripsjon kan få barnehagelæreren til å fremstå som mer nølende og mindre reflektert. Jeg har allikevel valgt å bruke sitater eller utdrag fordi jeg ville vise hva *de* sa og deretter hvordan *jeg* tolket dette. Men der hvor talen ble svært usammenhengende har jeg fortettet den. Målet har vært at presentasjonen av funn, med utgangspunkt i utdrag fra samtalene, skal reflektere deltagerens erfaringer og meninger, men med mine tolkninger.

I oppstarten av prosjektet var jeg svært opptatt av å ikke påvirke materialet, blant annet ved egen deltagelse. Jeg ville unngå ledende spørsmål og se hva som kunne komme fram. Dette har gjort det krevende å bearbeide materialet, for jeg hadde ikke et klart forskerspørsmål eller intervju spørsmål til å lede meg. Jeg innser i ettertid at jeg uansett setter mitt preg på materialet, og det har vært en krevende prosess å utfordre egen for forståelse og egne tankemønstre. I ettertid har jeg reflektert rundt hvorvidt jeg la føringer på barnehagelærerne ved at jeg i min henvendelse til dem skrev at jeg hadde funnet lite litteratur om tilvenning. På denne måten kan det være at jeg la svaret i munnen på dem.

For å synliggjøre hva barnehagelærerne sier og hva som er min tolkning av hva de sier, har jeg valgt å bruke sitater eller utdrag (og satt dem i kursiv), som jeg så kommenterer, oppsummerer og reflekterer rundt. Dette for tydeligere å åpne for at andre tolkninger enn mine er mulig. Barnehagelærerne har ikke fått innsyn i forskningsprosessen ut over samtykkeerklæringen og deltagelse i gruppesamtalene, før det ferdige resultatet forelå. De har dermed ikke vært deltagere i selve utforskningsprosessen. Det kan hevdes at jeg på denne måten har brukt, og kanskje misbrukt, min autoritet som forsker ved å la mine tolkninger være ledende, men nettopp av denne grunn har det vært viktig å både beholde størst mulig grad av anonymitet og å bruke barnehagelærernes egne utsagn som utgangspunkt for mine tolkninger.

3.4 Litt om fenomenologisk analyse

De kvalitative metodene hører ifølge Malterud (2003, s.50) hjemme i en hermeneutisk erkjennelsestradisjon. I en fenomenologisk analyse er man opptatt av meningsinnholdet, hvor forskeren leser materialet fortolkende og ønsker å forstå den dypere mening i informantenes tanker (Johannessen et al., 2010, s.173). Malterud (2003, s.99-111) deler inn analyse av meningsinnhold i fire hovedtrinn. Jeg viser til disse trinnene, fordi jeg her ser store sammenfall med min egen framgangsmåte og vil senere forsøke å vise hvordan jeg har tatt dette i bruk.

De fire hovedtrinnene er:

1. Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold
Dette representerer forskerens første forståelse av datamaterialet, hvor man er på let etter interessante og sentrale temaer. Det kan kalles et fugleperspektiv på materialet.
2. Koder, kategorier og begreper
Forskeren identifiserer tekstelementer som gir kunnskap og informasjon om de temaene man har festet seg ved. Man forsøker å identifisere meningsbærende enheter. Kodingen er en del av fortolkningsprosessen. De vil som regel gå fra beskrivende koder til mer og mer tolkende eller teoretiske koder. Eventuelle kodeord gjenspeiler forståelsen som utvikles underveis og valg som gjøres utfra problemstillingen. Induktive koder er kategorier som trer fram ut fra materialet, i form av temaer som tas opp eller behandles der.
3. Kondensering
Materialet er nå redusert gjennom koding og det har skjedd en meningsfortetting, som kan sorteres etter kodeord med eventuelt tilhørende eksempler eller sitater. Det skjer en gradvis utvikling av kategorier, som er mer abstrakte enn de opprinnelige kodene. Materialet er nå redusert til et dekontekstualisert utvalg av sorterte og meningsbærende enheter.
4. Sammenfatning
I siste trinn skjer en sammenfatning eller en rekontekstualisering, hvor forskeren identifiserer mønstre eller sammenhenger som ikke er umiddelbart synlige.

Malterud (2003) sine trinn har flere likhetstrekk med hva Bruce L. Berg gir som rekkefølgen i en fenomenologisk analyse av kvalitative data (gjengitt i Johannessen et al., 2010, s.173-178).

- Innsamling av data, som gjøres om til tekst.
- Tekstene gis kode, gjennom deduksjon eller induksjon.

- Klassifisere kodene i kategorier eller tema.
- Sortere kategorier og se etter mønstre.
- Analysere det sorterte materialet.
- Se de identifiserte mønstrene i lys av forskning og teori.

Det er flere trinn som identifiseres i den siste framgangsmåten sammenlignet med den første, men parallellene er tydelige. Begge disse framgangsmåtene i en analyse viser til eller forutsetter innsamling av materiale som gjøres til tekst, deretter bearbeiding, koding (hvor både deduksjon og induksjon er relevante strategier), sortering, analyse og sammenfatning. Slik jeg forstår det viser den første tydeligere til en form for modningsprosess som skjer underveis, hvor abstraksjonsnivået gradvis øker. Det siste trinnet til Malterud (2003) viser til at i siste fase ser forskeren de identifiserte mønstrene opp mot tidligere forskning og teori. Dette kan sees i sammenheng med de hoved- og underkategorier jeg har valgt og som en del av drøfting av funn som presenteres i kapittel 5.

Jeg starter kapittel 4 med å vise til utdrag fra samtalene som jeg gjør en tolkning av og oppsummerer underveis, for deretter å drøfte dette ytterligere opp mot teori og tidligere forskning, for så i kapittel 5 å drøfte teori og empiri for videre å utforske hva tilvenningsbegrepet kan komme til å kunne romme.

Utforskningen av tilvenningsbegrepet er dermed gitt tre steg: Først hvordan tilvenning i barnehage er skrevet fram, deretter utdrag og funn i gruppesamtalene, for så å drøfte teori og praksis som en del av utforskningen for så å se om det er muligheter for utvidelser av tilvenning, slik det har vært skrevet fram og beskrives av dette utvalget av barnehagelærere.

4 Presentasjon av funn

Innsamlingen har jeg gjort rede for i metodekapittelet og gjennom å redegjøre for egen forforståelse, sammenflettingen av teori og tidligere forskning, så har jeg beveget meg inn på hvilke temaer som jeg har sett på som relevante. I neste kapittel vil jeg ta med meg dette i møte med materialet, for både å vise hva informantene forteller og hvordan jeg kan tolke det de forteller. Jeg har gjennomført to gruppesamtaler med til sammen fem pedagogiske ledere som utgjør datamaterialet i denne oppgaven. Tidligere har jeg gjort rede for at det ikke er den enkelte deltagers livsverden som er i fokus, men at jeg ønsker å bruke samtalene som et grunnlag for en utforsking av fenomenet tilvenning.

4.1 En tredeling som analysegrep

Jeg presenterer funnene gjennom en inndeling i tre hovedkategorier. Som tidligere nevnt brukte jeg få spørsmål til gruppesamtalene, blant annet fordi jeg ønsket å gå så åpent ut som mulig. I materialet er det mye som kommer fram og det er ikke mulig eller ønskelig å gjengi alt. Utarbeidelsen av kategoriene og utvalgene er et resultat av mange gjentatte gjennomganger av materialet, både gjennom lytting, notater og ordsøk. De representerer en sammenslåing av både hva som kommer fram i samtalene og temaer jeg hadde med meg inn i analysearbeidet. Dette kan sees i sammenheng med kondensering, som er det fjerde trinnet i en fenomenologisk analyse (Malterud, 2003).

Det relasjonelle står for meg som bærebjelken i mye av det pedagogiske arbeidet og jeg ønsker å sette fokus på menneskene, samtidig som jeg har en klar formening om at ytre faktorer påvirker og skaper muligheter, eller mangel på dette. Halldén (2013) skriver at vi trenger studier av samspillet mellom indre og ytre faktorer, i stedet for å ta avstand fra utviklingspsykologien (2013, s.208). En tredeling som kan romme både indre og ytre faktorer, kan være med på å gi meg en bredde i utforskingen av tilvenning som fenomen.

De tre hovedkategoriene, med tre tilhørende underkategorier, er utarbeidet med utgangspunkt i tidligere presentert teori og en kondensering av materialet, og kan sees på som en tilnærming til de ansatte, barnet og ytre faktorer. De tre hovedkategoriene, med tilhørende underkategorier, er:

Barnehagelæreren

- Primærkontakt
- Kropp og kroppssubjekt
- Teoriforankring

Synet på barnet

- Alder
- Språk
- Andre barn

Ulike rammefaktorer

- Tilvenningens lengde
- Planer
- Fysiske rom

4.1.1 Tre hovedkategorier og tre underkategorier

4.1.1.1 Barnehagelæreren

I denne kategorien settes fokuset på barnehagelæreren. Siden samtalene var mellom barnehagelærere, syntes det hensiktsmessig å starte der. Dette kan også forstås som en måte å undersøke den ene siden av relasjonen barn-voksen på, som en motvekt til at man ofte setter søkelyset på barnet. Underkategoriene er: **primærkontakt, kropp og kroppssubjekt og teoriforankring**. Intensjonen er at disse underkategoriene får fram utsagn som kanskje kan knyttes til tilknytningsteori, barnehagelærerens opplevelse av seg selv og hvilke begrunnelser og referanser de gir i arbeidet med tilvenning. I henhold til tidligere redegjørelse kan primærkontaktmodellen se ut til å ha hatt stor gjennomslagskraft i barnehagefeltet, og jeg vil undersøke hvordan barnehagelærerne snakker om dette. En fenomenologisk tilnærming til kropp med utgangspunkt i Maurice Merleau-Pontys kroppsfenomenologi, har i barnehageforskningen (Løkken, 2004, 2009; Greve, 2007) vært brukt i fortolkning av små barn. Jeg vil undersøke om dette kan overføres til barnehagelæreren som kroppssubjekt. Underkategorien teoriforankring er utledet av at tidligere forskning ser ut til å identifisere manglende oppdatert kunnskap om små barn hos barnehagepersonalet. Som både forsker og yrkesutøvende barnehagelærer er jeg interessert i forbindelsene mellom praksis og teori og hvordan dette kommer til uttrykk hos barnehagelærerne.

4.1.1.2 Synet på barnet

I denne kategorien settes fokuset på barna. Siden barna ikke er informantene i denne oppgaven, så kan måten barnehagelæreren forteller om barnet på og hvilket syn de har på barnet (og barna) fortelle noe om hvordan barnehagelæreren tenker. Hvilket syn barnehagelæreren har på barn vil være med på å skape vilkår for den praksis som utøves og utvikles når det gjelder tilvenning. Fra barndomssosiologien har jeg hentet begrepene "being" og "becoming", som jeg har redegjort for tidligere. I disse begrepene ligger det iboende en forståelse av barnet som blivende eller kommende, som kan sees opp mot en utviklingspsykologisk forståelse av barnet.

Underkategoriene er utledet fra temaer jeg har identifisert i gruppesamtalene og er **alder, språk og andre barn**. Bruk av og henvisning til barnets alder og språk kan sees på som en utviklingspsykologisk forståelse av barn, og jeg vil undersøke hvordan barnehagelærerne snakker om alder og språk i forbindelse med tilvenning. Utfra redegjørelsen av tilknytningsteori har jeg identifisert et begrenset fokus på de andre barna og barnegruppen. Jeg vil derfor undersøke hvordan barnehagelærerne snakker om andre barn, og også se om jeg kan finne spor etter en toddlerkultur.

4.1.1.3 Ulike rammefaktorer

I denne kategorien settes fokus på noen ytre faktorer som kan se ut til å ha innvirkning på tilvenning, utfra hva barnehagelærerne forteller og for å sette livet i barnehagen i en større sosial og samfunnsmessig kontekst. Dette for å ivareta en bredde i utforskingen av tilvenning og fordi ytre faktorer kan være med på å skape hvilke muligheter og begrensninger barnehagelærerne opplever. Underkategoriene er **tilvenningens lengde, planer og det fysiske rom**. Dette kan sees i sammenheng med redegjørelsene i teoridelen om permisjonsrettigheter og ulik lengde på tilvenning. Min forforståelse da jeg startet opp bar preg av at jeg hadde funnet lite om tilvenning i Rammeplanen (2011). Jeg ble derfor interessert i om og hvordan barnehagelærerne kunne se ut til å ta i bruk planer i vid forstand. Utfra materialet kom det fram enkelte utsagn om det fysiske miljøet og bruk av det. Dette har jeg satt i forbindelse med deler av redegjørelsene om forskning knyttet til de yngste (blant annet Løkken, 2004, og Barnet i Centrum, 2013) og ser som bidrag til en utforsking av tilvenning.

4.1.2 Veien videre inn i materialet

Utfra kategori-inndelingen presenterer jeg funn som tar utgangspunkt i enkeltutsagn/utdrag fra gruppesamtalene. Materialet er nå redusert til et dekontekstualisert utvalg av sorterte og meningsbærende enheter, i tråd med trinn 3 og kondensering (Malterud, 2003). Hvert utdrag forsøkes beskrevet og tolkes i lys av redegjørelsene for teori, tidligere forskning og noen styringsdokumenter. Etter hver underkategori gis en liten oppsummerende kommentar og hver hovedkategori avsluttes med noen refleksjoner knyttet til den omtalte hovedkategorien. I neste kapittel gis en oppsummerende drøfting hvor det vises til funn både i teori og empiri, og hvor jeg viser til mulige utvidelser av tilvenningsbegrepet.

Som i alle forsøk på inndeling, kategorisering eller koding vil det være slik at utsagn kan tolkes ulikt og også flertydig. Det innebærer at utsagn ofte faller inn under flere kategorier eller temaer. Dette kan medføre at jeg noen steder viser til at utsagn(et) kan tolkes under flere underkategorier og behandler samme utsagn flere steder, avhengig av hva jeg forsøker å få fram. At et utsagn settes inn i en kategori utelukker selvfølgelig ikke at det også kan falle inn under en eller flere andre. En slik inndeling blir nødvendigvis å betrakte som skjønnsmessig og fungerer som en måte å skape oversikt i materialet og analysen på.

Hver hovedkategori innledes med en kort presentasjon og begrunnelse av temaet for kategorien, før det kommer en presentasjon av utdrag, som er å betrakte som funn. Det legges som et premiss at utdragene dreier seg om tilvenning og de yngste, siden dette

var temaet for gruppesamtalene. Det er ikke alltid barnehagelærerne presiserer at det de forteller skjer i tilvenningsperioden, men jeg legger det som en forutsetning og anser at det barnehagelærerne forteller, har tilknytning til tilvenning.

4.2 Barnehagelæreren

Relasjonene mellom barn og voksne er svært sentral i tilknytningsteorien og dyaden mellom barn og voksen har vært vektlagt (Abrahamsen, 2015; Drugli, 2014). Dette kan ha vært med på å rette oppmerksomheten mot hva den voksne skal og bør gjøre overfor barnet. I forbindelse med et paradigmeskifte i synet på barnet så omtales det som en relasjonell vending, som åpner for den relasjonelle konteksten barnet er i (Abrahamsen, 2015; Vassenden et al., 2010). Barnehagelæreren kan sees på som en del av denne relasjonelle konteksten, og i denne kategorien settes det fokus på den.

4.2.1 Primærkontakt

Primærkontaktmodellen er ifølge Drugli (2014) en modell som mange norske barnehager innførte i 1990-årene for å sikre nære relasjoner mellom personal og barn, som var forankret i tilknytningsteorien. Primærkontakt er noe alle barnehagelærerne snakker om på ulike måter, både fordi de bruker det eller fordi de ikke bruker det, og noen av dem diskuterer rundt dette. Deltagerne bruker ulike ord, som primærkontakt, én voksen som har tilvenning med barnet og foreldrene, tilknytningsperson og kontaktvoksen. Det er som tidligere nevnt utarbeidet retningslinjer for tilvenning og primærkontakt i bydelen hvor deltagerne jobber. De deltagerne som kjente til dette, henviste til det, men også de deltagerne som ikke kjente til dette snakket om primærkontakt (eller lignende, for eksempel kontaktperson eller tilknytningsperson). Jeg velger å tolke de ulike begrepene på primærkontakt som synonymer, fordi de ser ut til å henvise mer til en måte å gjøre ting på enn å være en teoretisk forankring. Barnehagelærerne veksler litt på å se det som en måte å organisere arbeidet på, som de er pålagt, og å gjøre det når de anser det som nødvendig.

I det første utdraget forteller barnehagelæreren om retningslinjene hvor primærkontakt er noe de var pålagt og om hvordan det gjøres: *"Denne gangen fikk vi et sånn skriv da, fra bydelen. Hvor de har lagd en mal (...) Hvor det var veldig vekt på det med primærkontakt. Så da skulle vi jo følge det da (...) De første to ukene så var liksom mest den som. Eller, det spørs litt på barnet óg. De som det var litt vanskelig å begynne, de var nesten bare med primærkontakten sin i noen uker. Mens de som hadde*

det helt fint og godtok alle, de bytta vi litt på da. Men ellers så var det lissom den som skifta bleie på det barnet og den som la den, og satt ved den når den spiste.”

Ifølge retningslinjene har primærkontakten ansvar for å ta imot det nye barnet, være foreldrenes hovedkontakt og etablere et nært forhold til barnet. Det dreier seg om både en følelsesmessig, men også fysisk tilgjengelighet og omtales som å ha ”et spesielt øye” med barnet. I dette utdraget kan det se ut til at barnehagelærerne bruker primærkontakt fordi et nytt skriv sier de skal, og dette innebærer samvær i rutinesituasjoner som bleieskift, spising og soving. Samtidig forteller barnehagelæreren at det kommer an på barnet. Det kan se ut til at retningslinjene følges hvis det oppleves som at barnet har det vanskelig. Barnehagelæreren foretar en vurdering basert på barnet om det er behov for primærkontakt. Det kan se ut til at det er barnehagen som velger primærkontakt.

En annen barnehagelærer forteller om at de ikke har tilknytningsperson og sier dette: *”For vi hadde ikke ... sånn tilknytningsperson. Det, det får ikke vi til rett og slett.(...) Det er helt umulig, men når en ser at det er nødvendig så legger en ... Da er en bare fleksibel så ... Det er ikke mer enn det.”* Her forteller barnehagelæreren at de ikke får det til og at det er helt umulig. Det fortelles ikke hvorfor, men utfra konteksten utdraget er tatt fra, kan det tyde på at det har sammenheng med flere delte stillinger på avdelingen. Samtidig kommer det fram at når det ansees som nødvendig, da er en fleksibel. Denne fleksibiliteten forklares som å komme før eller bytte vakt. Her kan det se ut som barnehagelæreren vurderer behovet eller nødvendigheten av fysisk tilgjengelighet av en bestemt person. Her er ikke primærkontakt hovedregelen, men unntaket. Men begge disse to utsagnene ser ut til å vektlegge barnets behov eller uttrykk for trygghet som et premiss for vurderingen om primærkontakt.

Det neste utsagnet kan tolkes som en nyansering av å se an barnet og behovet for primærkontakt. En av barnehagelærerne forteller dette: *”Vi har ikke hatt tilknytningsperson. Vi kunne jo hatt det, fordi vi har 3 i 100 prosent stilling (...) Men, for meg så er det litt sånn, både fordi ... arbeidstiden er som den er, og foreldre har behov for å komme før seinvakta kommer kanskje (...) og så er det noen jeg ser at ... Den ungen ... klikker med den. Og da prøver vi å gjøre det sånn at den tar de tingene.”* Her fortelles det om at de ikke har tilknytningsperson, men at når barnet ser ut til å foretrekke en bestemt ansatt, så imøtekommes dette. Det kommer ikke klart fram hva den ansatte som barnet kan se ut til å velge gjør, men det kan se ut til at den ansatte da gjør det en primærkontakt forventes å gjøre i rutinesituasjoner.

En annen grunn til å ha primærkontakt, enn barnets behov eller uttrykk, er foreldrene. Dette forteller en barnehagelærer om på denne måten: (...) *vi har bestemt hvem som skal ha tilvenning med barnet og foreldrene (...) men, det går mere på egentlig (...) at informasjonsflyten hjem kommer fra ett menneske og ikke kommer tre ganger, for eksempel.*” Her fortelles det om at det er bestemt i forkant hvem som skal ha tilvenning. Dette kan sies å være det en primærkontakt skal gjøre, men her ser det ut til at begrunnelsen knyttes mer mot foreldrene og informasjonsflyt, enn mot barnet.

Et annet utdrag forteller at ikke alle ansatte egner seg til å ha tilvenning og barnehagelæreren forteller det slik: *”Jeg har tenkt at en jeg jobber med kanskje ikke er helt best egna til å ha tilvenning med små barn da. (...) Og det var greit for henne å ikke ha noen tilvenning og da, så da avtalte vi at hun var med de gamle barna da.”* Her kommer det ikke fram hvorfor vedkommende ikke er egnet til å ha tilvenning, og det gjør det heller ikke i konteksten til utdraget. Det framstår som noe som er snakket om, men uvisst hvordan, i og med at det var greit for den ansatte å ikke ha tilvenning. Her kan det synes interessant å stoppe opp og reflektere over at en som ansees som ikke å egne seg til å ha tilvenning, allikevel kan være med de eldre barna. Er det samarbeidet med foreldrene som er utfordrende? Eller kan det være mangel på sensitivitet i møte med barnet? Dette kan tyde på at det er en ansatt i barnehagen som man kan stille spørsmål ved om skulle være der.

4.2.1.1 Oppsummerende kommentarer om primærkontakt

Primærkontakt har klare forbindelser til tilknytningsteori (se f.eks. Abrahamsen, 2010, 2015; Broberg et al., 2014; Drugli, 2014) og kan sees på som en teori som angir en metode. Den er knyttet til de yngste barna og deres biologiske behov for tilknytning, som en nær følelsesmessig relasjon til en voksen, for å sikre læring, lek og utvikling. Dette vil gjelde under tilvenning og videre ut i barnehagelivet, for spesielt de yngste barna. Primærkontakt eller kontaktperson brukes av mange barnehager i tilvenningsfasen, men ikke nødvendigvis ut over tilvenningsfasen (NOU 2012:1, s.275). I mitt materiale kommer det ikke fram om dette er noe som gjøres eller brukes utover tilvenningen, men alle kjenner til uttrykket primærkontakt eller kontaktperson. Det kan virke som om barnehagelærerne tenker at primærkontakt er noe man bør ha. Dette kan være knyttet til retningslinjene, men ikke alle kjenner til disse retningslinjene og snakker allikevel om primærkontakt. Kan det være at primærkontakt ansees som den aksepterte formen for å gjøre barn trygge, selv om barnehagelærerne ikke kan eller klarer å gjennomføre det? Dette kan gjenspeile tilknytningsteoriens dominerende betydning for forståelsen av tilvenning. Samtidig kan det se ut til at

barnehagelærerne legger stor vekt på hva barnet uttrykker og kan se ut til å trenge. Dette kan forstås som en mer individuell tilpasning enn en metode i seg selv.

Barnehagelærerne bruker i svært begrenset grad begrepene fra tilknytningsteorien, som for eksempel tilknytning, trygg base, tilknytningshierarki, trygg eller utrygg relasjon/tilknytning. Noen av dem bruker uttrykket utrygg, men det ser ikke ut til å nødvendigvis referere til type tilknytning. I henhold til tilknytningsteorien vil man kunne ha en trygg tilknytning og allikevel bli utrygg i møte med noe ukjent og kanskje skremmende. Kanskje er det dette barnehagelærerne tenker. Barnehagen har, slik jeg ser det, tradisjon for å sette fokus på relasjoner, så selv om det ikke kalles tilknytning, så kan de mene nære og trygge relasjoner. I nære ligger ofte forståelsen om psykisk så vel som fysisk nærhet, slik det også kommer til uttrykk i retningslinjene for primærkontakt som noen av dem viser til. Et relasjonelt fokus trenger ikke å være et tilknytningsteoretisk fokus, men begrunnelsene for primærkontakt kan sies å ha en tilknytningsteoretisk referanse.

4.2.2 Kropp og kroppssubjekt

Når det snakkes eller skrives om kropp innenfor småbarnspedagogikken er mitt inntrykk at det som regel er barnekroppen som er i fokus (jfr. Greve, 2007, 2009 og Løkken, 2004, 2009). Slik jeg forstår en kroppsfenomenologisk tilnærming til de yngste, har dette nær sammenheng med at man ser kropp, kroppslige opplevelser og kroppslige uttrykk som karakteristiske trekk ved små barn, og at de lever i en sansemessig verden. Innenfor kroppsfenomenologien skilles det ikke mellom voksne og barn. De er begge kroppssubjekter, og jeg syns derfor det kan være interessant å fokusere på voksenkroppen. Dette er en annen tilnærming til kropp, som jeg ser på som mer personlig og subjektiv enn hva man finner gjennom fokuset på helse og å være aktiv.

Det kan innvendes at materialet ikke innbyr til å forsøke å skrive fram et kroppssubjekt, fordi det er barnehagelærernes *ord* om kroppslige erfaringer og opplevelser som gjengis. Jeg velger allikevel å gjøre det, nettopp fordi det ser ut til å ha hatt liten oppmerksomhet. Slik jeg ser det, kan en kroppsfenomenologisk tilnærming gi muligheter til å likestille voksne og barn og gi barnehagelæreren mulighet til i større grad å reflektere over egne kroppslige erfaringer og bruke dette i arbeidet med tilvenning. Omsorg og kropp kan oppleves som nært forbundet, og den voksne kroppen kan sees på som et slags redskap i omsorgens tjeneste.

Jeg tar utgangspunkt i hva deltagerne forteller om egen kropp, kroppslige erfaringer og opplevelser, men undersøker også hvordan de gjør bruk av kroppen. Alle barnehagelærerne var i ulik grad innom opplevelser av og i egen kropp og om bruk eller plassering av kroppen.

Om eget kroppssubjekt

I det første utdraget forteller barnehagelærerne om at tilvenning er en tøff periode. Den ene sier: ”*Det er en tøff periode*” og en annen svarer: ”*Ja, jeg har allerede glemt nå hvordan det var igjen, nesten. For det var noen dager hvor bare. Er det sant?!? Er det sånn det er å ha tilvenning.*” Dette er et utsagn som formidler opplevelser om tilvenning som en tøff periode, og at dette er noe man glemmer. Det kan se ut til å være en her-og-nå opplevelse som kan tolkes som kroppslig fordi den glemmes, men aktiveres av en ny opplevelse. Opplevelsen og erfaringen ser ut til å gjøres gjennom kroppen og kan dermed synliggjøre et kroppssubjekt.

Det å bli kjent med mange nye barn (og foreldre) kan være en opplevelse av å være pålogget hele tiden, hvor man er ekstra oppmerksom, ekstra omtenkstom og at en slik sensitivitet og responsivitet kan oppleves utmattende der og da. Utdragene viser til subjektive opplevelser om at det er tøft og slitsomt og kan være på grensen av hva én tåler, men at man også glemmer. Dette gjenspeiler den umiddelbare opplevelsen i eller under selve tilvenningen, men det nesten understrekes at denne endres eller fordreies over tid. Dette kan jeg sette i forbindelse med en kroppsfenomenologisk forståelse som trekker veksler på den levde tiden, hvor en kronologisk tid ansees som en konstruksjon (Bengtsson & Løkken, 2007). Opplevelsen av at det både er slitsomt og tøft oppfatter jeg som en her-og-nå-opplevelse. Dette er en opplevelse vi ofte vektlegger hos barn, at de er til stede i nået, men her vil jeg argumentere for at det også kan gjelde for voksne. Det kan virke som om deltagerne vet at det er tøft, men glemmer det og så gjenkjenner det når de opplever det igjen.

En annen type opplevelse er den unike og spesifikke opplevelsen, som kroppssubjektet erfarer og som kommer til å prege vedkommende. En av informantene forteller om to minner. Ett som er knyttet til da eget barn begynte i barnehagen, og et annet da vedkommende tok imot en forelder. I begge minnene refereres det til opplevelsen av å være ventet og bli ønsket velkommen. Barnehagelæreren forteller: ”*Og de to minnene der syns jeg er ganske sterke, og de ... jeg tenker på det, og sånn håper jeg foreldrene som møter avdelingen ... at de får den erfaringen.*” Hvis jeg følger Merleau-Pontys kroppsfenomenologi og forutsetter at vi bebor verden så vil minner være av betydning fordi de er en del av oss og vår livsverden. Jeg tolker minnene som en del av det levde livet og at de influerer måten å være-i-verden på. Her er det ikke gjentakelsene som er

i fokus, men den unike opplevelsen hos én. Vedkommende bruker styrken i spesifikke tidligere opplevelser, som grunnlag for hvordan man skal møte de nye, og det er gjennom det første møtet og å være ventet og bli ønsket velkommen. Her er det altså ikke det gjentakende, men den unike enkeltopplevelsen som kan være med på å skape praksis. Her kan det tolkes at enkeltstående personlige erfaringer kan bli styrende for hvilken praksis som utvikles.

Om bruken av kroppen

Når det gjelder bruk av kroppen, som en slags base, så forteller en av barnehagelærerne dette: *"Vi må bare sitte der og så må han få lov til å gå (...)"* Her forteller barnehagelæreren at den ansatte må sitte der i sofaen og være et fang. Den voksne kroppen brukes til å være stedfast og tilgjengelig. Dette kan sees opp mot tilknytningsteori hvor den voksne kan være en trygg base, som barnet søker når det trenger ro og trøst og bruker som en "utskytningsrampe" for utforskning. Her kan det se ut til at det ikke vektlegges hvilken ansatt, fordi barnehagelæreren bruker uttrykket "vi". Da er det antagelig ikke en primær tilknytningsperson det henvises til, men det kan muligens referere til et barns tilknytningshierarki eller tilknytningslignende fenomener. I dette utdraget forteller ikke barnehagelæreren om opplevelsen (i kroppen), men om bruken av kroppen, som kan forstås som en måte å installere eget kroppssubjekt på.

Flere av barnehagelærerne forteller om at de mener det er viktig å være i ro, å ta det rolig og/eller å være tilgjengelig. Én av dem omtaler det som en magnet overfor barna og sier: *"Ja, det er jo en magnet. Og det er jo i tilvenningsperioden viktig ... at de vet hvor vi er. Vi er på det gulvet..."* Her kommer det fram at den ansatte plasserer seg på gulvet der barnet er og at barnet vet hvor den ansatte er. Dette kan også sees på som en måte å skape kontinuitet i relasjonene, ved at den voksne ikke kommer og går, og kan legge grunnlag for å etablere en positiv relasjon. Bruk av metaforen "magnet" kan forstås som at det å være stedfast og på gulvet gjør at den ansatte tiltrekker seg barn. En annen måte å tolke dette på er at ved å være der barn er, gjør man seg mer tilgjengelig for deres samværsformer og inntar på den måten en mer likestilt rolle. Én av barnehagelærerne kaller det å være "med barnet" og forteller om å etablere kontakt i barnets øynehøyde.

Dette kommer muligens tydeligere fram i et annet utsagn hvor barnehagelæreren forteller om at det er forskjell på å sitte og å legge seg på magen. Når man legger seg ned så kommer man enda lenger ned. Vedkommende reflekterer rundt om hvorvidt dette utgjør en forskjell, fordi man ufarliggjør seg selv. Ved en slik kroppsstilling gjør

man det mulig for barna å "*klatre på ryggen eller gjøre hva som helst*". Dette kan tolkes som måter å forsøke å utjevne asymmetrien i forholdet mellom barn og voksen og en stor og liten kropp på.

4.2.2.1 Oppsummerende kommentarer om kropp og kroppssubjekt

I det foregående har jeg vist til hvordan enkelte av barnehagelærerne formidler tilvenningsperioden som en tøff periode og at dette knyttes til en her-og-nå-opplevelse som ser ut til å dempes med tiden. Her retter jeg ikke oppmerksomheten mot hvorfor det er tøft, men erkjenner at det er en her-og-nå-opplevelse som barnehagelæreren har og som er subjektiv. Refleksjoner rundt opplevelsen av *hvordan* det kjennes at det er tøft, kan bidra til at barnehagelæreren får muligheter til å reflektere over egne kroppsliggjorte erfaringer.

Barnehagelærerens egne enkelterfaringer, i kraft av minner, kan også se ut til å legge grunnlag for hvordan de ønsker å gjenskape en følelse eller opplevelse hos andre som kommer til barnehagen for første gang. Dette kan være en måte å bruke egne (kroppslige) erfaringer på og omsette dem til nye handlinger. Her mener jeg skillet mellom kropp og subjekt kan sies å oppheves, slik kroppsfenomenologien tar til orde for og viser at enkeltopplevelser kan gi sterke minner som vil kunne være med på å påvirke og styre praksis. En bevisst refleksjon rundt hvilke minner man har og om hvordan disse kan brukes og omsettes i en tilvenningspraksis, kan synes interessant.

Hvis man ser på voksne kropp som en trygg base, så kan det at kroppen er i ro gi barnet mulighet for å søke en havn og så gå ut igjen. Dette kan, slik jeg ser det, representere et barns tilknytningshierarki eller være et tilknytningslignende fenomen. Kanskje først og fremst forteller barnehagelærere om å være *med* barn, der de er, i øyenhøyde, og om å være tilgjengelig. Det kan bety å være i ro, stedfast, på gulvet eller i lek. De kan se ut til å vektlegge tilgjengelighet som kan gi muligheter for økt samvær, felles gleder som kan bidra til et mer symmetrisk forhold, slik jeg mener en vektlegging av kroppsfenomenologien kan gi mellom to kroppssubjekter.

Ulla (2014) skriver om blikket, det å se eller bli sett, og hun stiller spørsmål om det er grunn til å bremse opp i troen på at økt nærhet gir mer tilknytning. Hun tar til orde for at et ensidig fokus på nærhet mellom barn og voksne gjør at den voksne blir det hun kaller premissleverandør for trygghet. Dette mener hun står i en motsetning til å se barn og voksne med både svakheter og styrker, hvor man kan veksle mellom tilknytning og det hun kaller fraknytning. Dette har jeg ikke hatt anledning til å undersøke nærmere,

men jeg velger å trekke det fram fordi jeg mener det kan bidra til viktige nyanser for hvordan nærhet gjøres og tenkes i tilvenningstiden.

4.2.3 Teoriforankring

I forskningsoversikten ”Hva betyr livet i barnehagen for barn under 3 år?” (Bjørnstad & Pramling Samuelsson, 2012) oppsummeres det blant annet med at det finnes omfattende utviklingspsykologisk og nevropsykologisk forskning, med et individfokus, som ikke handler så mye om relasjonene og grupper av små barn. Som tidligere nevnt setter Kjellebold (2003) spørsmålstegn ved hvorvidt dokumentert spedbarnsforskning når fram til de barnehageansatte.

Ved inngangen til denne oppgaven hadde jeg en antagelse om at tilvenning i barnehage så ut til å ha liten plass i faglitteratur og grunnutdanningen for barnehagelærere. Jeg har ikke undersøkt litteraturen i grunnutdanningen, men Abrahamsen (2015) skriver om viktigheten av at barnehagelærerne tilegner seg kunnskap i utdanningen. Jeg antok at de ville si noe om tilknytningsteori, men var spent på hva annet de ville referere til.

I samtykkeerklæringen informerte jeg barnehagelærerne om min antagelse og spurte om de hadde litteratur fra utdanningen eller fagfeltet som hadde inspirert dem i tilknytning til temaet. Mot slutten av samtalen stilte jeg spørsmålet direkte: ”hvor tar du det fra”? Da en av barnehagelærerne svarte: *”Hovedgrunnlaget for tilvenningen inne hos oss er rett og slett egne erfaringer, som forelder”* ble jeg nysgjerrig. Jeg ville undersøke nærmere hva barnehagelærerne forteller om ”hvor de tar det fra” for å undersøke hva de vektlegger og hvilke bakenforliggende sammenhenger det kan være til noen av de svarene de gir. Dette har jeg kalt teoriforankring, og jeg starter med noe av det som sies om erfaring, for så å undersøke hvordan de viser til utdanning og litteratur.

Erfaring

Flere av deltagerne viser til erfaring, både som i det innledende utdraget hvor erfaring som foreldre trekkes fram. Her kan det være et foreldreperspektiv, som for eksempel kan være knyttet til opplevelsen av å gi fra seg sitt eget barn, men også en opplevelse av hva som kan bety noe når et barn skal tas imot. Utsagnet kom raskt og klart, hvilket kan gi inntrykk av at dette var noe vedkommende barnehagelærer hadde tenkt igjennom i forkant av samtalen. Dette kan gi assosiasjoner tilbake til utdraget om minner og kan synes å trekke på opplevelser og erfaringer som er gjort av et subjekt, som kan forbindes med kroppsfenomenologien. Her er det totaliteten av opplevelser, nært knyttet til kropp, følelser og intellekt, som sammen utgjør en opplevelse.

Det kan se ut til at de barnehagelærerne som har egne barn trekker veksler på den erfaringen og viser til den, men det bør presiseres at jeg ikke vet hvem som har egne barn og hvem som ikke har. Andre barnehagelærere viser til erfaring og magefølelse, slik som i neste utdrag: *"Men ellers så blir det mye sånn ... Det blir erfaringsutveksling av ... og litt sånn ... Prøv og lær og feil og ..."* Her kan det se ut til at det diskuteres mellom ansatte og at man deler erfaring og at man både prøver ut og feiler. Dette kan fortelle om tilvenning som en slags prosess som utvikles i møtet med barnet og tidligere erfaringer. Det kommer ikke tydelig fram om barnehagelærerne bruker erfaring i mangel på teori eller om de omsetter teori. Men de gir alle inntrykket av at tilvenning, som tema, har vært lite diskutert i grunnutdanningen deres.

Utdanning

En av barnehagelærerne sier det slik: *"Men, jeg føler heller ikke at jeg på en måte husker noe sånn spesifikt fra utdannelsen, som du sier tilknytningsteori og sånn, men ikke noe sånn at man faktisk snakket om tilvenningstid ..."* Barnehagelærerne har oppgitt at de har grunnutdanning fra ulike høyskoler og til ulik tid. De fullførte grunnutdanningen sin i perioden 1996 til 2011. Ingen av dem gir direkte uttrykk for å ha hatt om temaet tilvenning i utdanningen, men noen få har hatt om tilknytningsteori. Én av deltagerne forteller at vedkommende skulle skrive en artikkel om tilvenning for 4–5 år siden, på slutten av studiet, og fant minimalt med litteratur og at den vedkommende fant ikke var myntet på barnehagelærere, men mer psykologifaget. Dette forstår jeg som at deltagerne selv opplever å ikke ha hatt om tilvenning fordi temaet ikke har vært løftet fram direkte og antagelig fordi ordet tilvenning ikke har vært brukt. For når de svarer på spørsmålet "hvor tar du det fra?" ser det ut til at de tenker mer på om og hva de har lest og vet om små barn. Da kommer det fram flere forskjellige svar, som dreier seg om litteratur om små barn, noen utviklingspsykologiske referanser og et mer grunnleggende syn på barnet. Det kan se ut til at de, som meg, fanges av ordet tilvenning. Hvis ikke ordet tilvenning har vært brukt, så ser de ut til å tenke at de ikke har lært noe om det. Det kan synes uklart om tilvenning er innskrevet i tilknytningsteori for dem, i og med at de ikke bruker begreper derfra, men noen av dem kjenner til tilknytningsteori.

En refleksjon som ligger i grenselandet mellom erfaring og utdanning er at noen av barnehagelærerne snakker om at da de var studenter, var det ikke praksisperioder når det var tilvenning. De diskuterer dette og ser ut til å være enige om at det heller ikke bør være slik. Dette kan bety at (flere) barnehagelærere ikke har en førstehåndserfaring av eller i tilvenningsperioden.

Litteratur

Noen av barnehagelærerne refererer til aviser som gjengir forskning, spesielt om høsten. Det refereres til tidsskrifter, som Barnehagefolk, om tilvenning. Én viser til en artikkel om tilvenning der barn og foreldre var der hele tiden (tidligere nevnt i teorikapittelet som Jåttå-modellen), som hadde noen elementer vedkommende har tatt med seg. To bruker ordet ”væremåte” og da knyttes det opp mot en anerkjennende væremåte, med referanse til Berit Bae, og en mer generell grunnleggende væremåte med barn, hvor en av barnehagelærerne sier: *”en grunnleggende væremåte, fra alt vi har lært om barn”*. Flere er innom småbarnspedagogikk, men er lite konkrete utover at to av dem nevner Gunvor Løkken, toddlerkultur og Nina Johannesen. Én nevner utviklingspsykologiske stadier og lekestadier, men mener at dette ikke brukes bevisst. Det kan virke som de forteller om hva de har lest, men de gir nesten ingen eksempler på hvordan dette omsettes i praksis. Det nærmeste kan være dette utdraget hvor ikke voldelig kommunikasjon (IVK) har fått barnehagelæreren til å reflektere over behovet som kan ligge bak. Vedkommende forteller om at IVK, har vært et satsningsområde der vedkommende jobbet før og sier: *”(...) og det har jeg tatt med meg veldig mye inn i alt, for der er man veldig opptatt av å se behovet bak. Så på en måte, jeg har blitt veldig mye mer bevisst på at barn gråter ikke bare fordi barn gråter.”* Her kan det se ut til at kunnskap har ført til endring i praksis og som gjør at det reflekteres rundt hva barn gjør og hva det kan bety eller tolkes som. For øvrig kan det at de ikke kobler teori og praksis ha sammenheng med måten spørsmålet var formulert på og at jeg ikke utdyper spørsmålet.

4.2.3.1 Oppsummerende kommentarer om teoriforankring

I de siste årene har det kommet flere bøker som har forankring i tilknytningsteori, (bl.a. Abrahamsen, 2014; Broberg et al., 2014; Brandtzæg et al., 2013; Drugli, 2014) som alle omtaler tilvenning. Det hadde vært interessant å undersøke om disse bøkene kommer inn på pensum i grunnutdanningen. På den annen side kan man si at det ville gjort at tilvenning ble innskrevet i tilknytningsteori, også i utdanningen. Hvis jeg ser på gruppesamtalene i sin helhet snakker alle om primærkontakt på ulike måter, og dette kan tolkes dithen at de bruker tilknytningsteori, uten at de selv sier det. Det kan være fordi de mener at de ikke har rammer til å gjøre det de mener er best, eller at de opplever at de burde bruke primærkontakt (også hvis de ikke var pålagt det). Dette er det vanskelig å svare på ut fra materialet. Noen av barnehagelærerne trekker fram egen erfaring som foreldre, som grunnlag for hvordan de gjør tilvenning. IVK og væremåter kan forstås som generelle referanser som ikke er spesifikt knyttet til tilvenning. De henviser til utviklingspsykologi og deler av det småbarnspedagogiske feltet (Løkken

og Johannesen), men ser ut til i begrenset grad å (kunne) knytte teori og praksis sammen. Det kan være at hvis de hadde hatt mulighet til å reflektere rundt tilvenning, knyttet til erfaringer i praksisperiodene under utdanningen, at sammenhengen mellom teori og praksis hadde kommet tydeligere fram.

4.2.4 Oppsummerende refleksjoner omkring barnehagelæreren

Alle barnehagelærerne er innom begrepet primærkontakt eller lignende synonymer, men det kan se ut til å framstå mer som en måte å gjøre tilvenning på. Retningslinjene gir noen slike anvisninger, som at det er å ta imot det nye barnet og foreldrene, samt å være psykisk og fysisk nærværende. Det gjøres tilsynelatende ingen synlig kobling til nyere spedbarnsforskning eller tilknytningsteori, hvilket kan sees i forhold til Kjellevolds (2003) spørsmål om hvorvidt dokumentert spedbarnsforskning når fram til de barnehageansatte.

Det kan se ut til at materialet gir begrenset mulighet til å løfte fram barnehagelæreren som kroppssubjekt, men det gis beskrivelser om at tilvenning er tøft. Når det gjelder kropp, kroppslige erfaringer og bruk av kroppen kan det se ut til at å være i ro og nær, være der hvor barnet er og på gulvet, er måter barnehagelærerne tar dette i bruk. Dette kan gi assosiasjoner til BiC-prosjektet og deres erfaringer med at den ansatte bør være sittende i en overgang, men det er ingen av dem som snakker om kroppen i forbindelse med overgangssituasjoner. Utfra materialet kan det se ut til at barnehagelærerne selv har liten oppmerksomhet rettet mot egne opplevelser som kroppssubjekt. Det reflekteres noe rundt egne erfaringer, men ikke egne tilknytningserfaringer, som ser ut til å bety en del for hvordan de tenker og gjør tilvenning.

Koblingen mellom teori og praksis kan være vanskelig å se i dette materialet, men barnehagelærerne gir blant annet referanser til tilknytningsteori, småbarnspedagogikk, IVK og anerkjennende væremåte. De forteller om toddlerne, men det er ikke tydelig (for meg) hvordan de tar dette i bruk. Kan det være at de mangler et profesjonsspråk og at dette kommer til uttrykk ved at de henviser til erfaring? Slik jeg ser det kan erfaring være basert på kunnskap, selv om de ikke ser ut til å uttrykke det. Det er ikke entydig at de mangler kunnskap, men det kan se ut til at de mangler evne til å formidle kunnskap.

4.3 Synet på barnet

Barnehagelærerens syn på barnet vil være med på å skape hvilke muligheter eller begrensninger de ser hos barn i tilvenningen, både de nye barna og de som har vært der lenger. Forventninger til alder og språk kan ha i seg både et syn på barnet som ”being” og ”becoming”. Det vil kunne være avhengig av om man ser etter kompetansene eller er mer oppmerksom på manglene. Alder og språk kan knyttes til utviklingspsykologien og være en måte å sette rammer rundt barn på, for å vite hva vi kan forvente av dem og dermed hva vi kan gi eller legge til rette for. Barnehagefeltet kan sies å ha vært dominert av tanken om utviklingstrinn som universelle og generelle (Abrahamsen, 2015; Sandvik & Johannesen, 2008). Slike tanker kan på den ene side lede oppmerksomheten mot framtiden og være med på å begrense fokuset på her-og-nå. På den annen side kan det si noe om hva som er typisk for her-og-nå, som da kan dreie seg om barnet som ”being” og hva barnet er i nå-tid.

Materialet kan egne seg i begrenset grad til å sette fokus på det Løkken (2004) kaller for jevnaldringsrelasjoner. Ifølge Løkken vil ofte jevnaldringsrelasjoner knyttes og en toddlerkultur oppstå når den voksne er mer tilbaketrukket. Det kan da være at barnehagelærerne ikke alltid ser eller vet hva som foregår mellom barna. Her må en slik tilnærming baseres på at barnehagelærerne forteller om jevnaldringsrelasjoner. En aktiv og tilstedeværende voksen kan, ifølge Løkken (2004), være til hinder eller sette en stopper for det som foregår barna imellom. Jeg har ikke sett på samspillet mellom barna, men poenget til Løkken om at barnets kompetanse er avhengig av den voksne, kan gi grunnlag for å undersøke hvordan barnehagelæreren forteller om barna. Jeg har valgt å se på hva deltagerne sier om alder og språk. For å få fram at synet på barnet kan være et blikk på både én og flere, så setter jeg her fokus på hva jeg kaller ”de andre”. Andre barn og jevnaldrende har gradvis blitt sett på som viktige relasjoner for de yngste (bl.a. Greve, 2007; Løkken 2004, 2009, 2013).

4.3.1 Alder

Barnehagelærerne snakker om alder på forskjellige måter, uten at de nødvendigvis angir alder direkte. De bruker uttrykk som de minste, de små, de like gamle og større barn. Uttrykket ”de gamle” brukes av enkelte av barnehagelærerne og refererer til de barna som ikke er nye. Dette er egentlig ikke en aldersangivelse, men kan forstås som en erfaringsangivelse og er derfor ikke tatt med her. Den ser ut til å fungere som en slags beskrivelse, som kan gi grunnlag for inndelinger av barnegruppen. Alder kan være en måte å dele inn i grupper på, hvor tanken om at det å være like gammel er en likhet som gjør at man har noe til felles. Dette kommer jeg tilbake til under ”andre barn”, men først settes fokuset på alder og språk knyttet mer til

enkeltbarnet. Kan alder skape en forventning hos barnehagelæreren og være med på å skape hvilke muligheter barnehagelæreren opplever å ha eller få i tilvenningen?

Forventning om alder eller brudd på forventning?

I dette første utdraget forteller en av barnehagelærerne om både 1- og 2-åringen:

"Og så er det jo noe med den der 2-åringen som utviklingsmessig er så innmari sterk da. (...) Ett-åringen er jo, helt, litt på en annen planet der da. De har ikke kommet dit at: "MIN!! eller "Jeg vil!" Eller jeg VIL IKKE!" (...) Mens den 2-åringen har lissom skjønt at jeg kan styre mye mere deg. (...) Og når man har vært hjemme så lenge så er man jo vant til å kunne det." Her kan det tolkes som at barnehagelæreren snakker både om alder og om erfaring. Det eldre barnet både kan og vil mer, og uttrykker dette sterkere, ifølge barnehagelæreren. I tillegg viser utdraget til at høyere alder ved barnehagestart gjør at barnet har lengre erfaring med å være hjemme og at dette innebærer å ha gjort seg erfaringer med å kunne bestemme eller styre den voksne. Disse erfaringene kan det se ut til at barnehagelæreren mener at barnet har med seg inn i barnehagen, som forventninger i møtet med andre voksne.

Et annet eksempel på henvisning til alder, som ikke ser ut til å være knyttet til erfaring, er dette: *"At de ville forsvinne fra oss, fordi at ... hadde de vært 1 år så hadde det nesten vært lettere, tenker jeg, for da er de litt avhengige av deg, for å kunne komme seg noe særlig rundt, men de store som ..."* Her antas det at når man er yngre så trenger man en voksen mer og er nærmere den voksne, mens når man blir eldre øker ønsket og muligheten til å utforske og dermed avstanden til den voksne. Dette kan representere et utviklingssyn om at man blir mer autonom med årene, og dette kan knyttes opp mot en slags fysisk avhengighet hos de yngste.

I begge disse utdragene kan det se ut til at alder er med på å styre hvordan barnet kan forstås. En 2-åring kan og vil mer og uttrykker dette sterkere, mens en 1-åring er mer avhengig og uttrykker seg muligens svakere. Dette kan også sees opp mot utviklingen av tilknytningsatferd. I avhengighet kan det ligge et mangelsyn, hvis autonom er målet, men det kan muligens vel så gjerne være et syn på barnet som værende.

Et annet utsagn som kan se ut til å bryte med forventningen om alder, er da en av barnehagelærerne forteller: *"Hos meg så har vi jo en 1-åring, eller 1,5-åring. Og han har starta uten noen som helst form for separasjonsangst, eller han har ikke vist noen tegn på separasjonsangst da. Han har ikke vært redd i ansiktet sitt når mammaen har gått og han har ikke grått. Og han har gått i barnehage tidligere, så det er ikke nytt for han."* Her forteller barnehagelæreren om at et barn på 1,5 år ikke reagerer med separasjonsangst og beskriver barnet ut fra hva det ikke gjør. Dette settes i sammenheng med tidligere erfaringer, som er at barnet har gått i barnehage før og

dermed har erfaringer med avskjeder. Barnet reagerer dermed ikke med sterke følelsesuttrykk ved adskillelse fra foreldrene, som man kanskje kunne ha forventet av et barn på den alderen. Dette kan sees i forbindelse med faser for tilknytning og indre arbeidsmodeller, som er beskrevet tidligere. I dette utdraget kommer det med andre ord fram at tidligere erfaringer kan overstyre separasjonsangsten og at erfaring gir med dette muligheter til å overstyre alder.

I det neste utdraget kobles alder og vilje og evne til utholdenhet: *"Men ... hm ... for jeg bare husker fra før og at, at når man går på tur med, blanda da, så er det jo noen som vil gå veldig langt og så tar man kanskje med de små lenger enn de egentlig orker eller har lyst til. Det holder kanskje å gå bare et lite stykke."* Her fortelles det at når man er på tur med en gruppe som representerer ulike alder, så kan det medføre at de som er yngre må gå lenger enn de orker eller har lyst til. Det er et uttrykk for at yngre barn orker mindre. Her diskuteres det ikke hvorfor man går på tur eller hva man kanskje har ønsket å oppnå, så det blir vanskelig å vurdere, men utdraget åpner for refleksjoner rundt dette og spørsmålet om hvilken alder som er med på å legge premisser for turen. Det ligger implisitt at dette er noe som skjer i tilvenningsperioden, fordi barnehagelæreren forteller om det.

Alder og følelser

Én av barnehagelærerne kan se ut til å se en forbindelse mellom alder og uttrykk for sinne og/eller fortvilelse hos et enkeltbarn. I dette utdraget er det en 2-åring som er i fokus og hvordan han bruker bilder av seg selv i ulike situasjoner i løpet av dagen, som er tatt i barnehagen. Barnehagelæreren forteller: *"Mens han som er over 2 år har det vært mye tøffere for å begynne ... Akkurat som han er mer sint. Nå skal ikke jeg være hjemme med mamma å kose mer. Nå skal jeg være **her** og det er litt vanskelig for **meg**. Og han har brukt den dagen sin mye mer. Hver dag så er han bortpå og så ser han på bildet. Første dagene så gråt han: "Jeg skal spise, så skal jeg sove og så skal mamma hente meg."* Her foregår en sammenligning basert på alder og det framgår at det er vanskeligere følelsesmessig for dette barnet som er eldre, enn et annet som er yngre. Dette antas å ha sammenheng med at barnet savner mamma og kanskje ikke vil være i barnehagen. Barnehagelæreren ser ikke ut til å gjøre noen generaliseringer på bakgrunn av alder, men beskriver et bestemt barn og det kan virke som om aldersangivelsen er mer ment som en beskrivelse av barnet. Det jeg finner spesielt interessant med dette utdraget er hva barnet selv gjør. Barnehagelæreren forteller at barnet brukte "dagen sin", med henvisning til bilder som er tatt av barnet i rutinesituasjoner gjennom dagen og hengt opp ved garderobeplassen. Barnet ser ut til å oppsøke bildene for å få bekreftelse på hva som skal skje, og de første dagene gråter

barnet samtidig som det ser på bildene. Etter flere dager og gjentakelser oppsøker barnet fortsatt bildene, men beskrives da som gladere. Man kan kanskje si at barnehagelæreren er med på å gi barnet handlingsrom til å ta ansvar for egen forvillelse. Bildene kan være en måte å skape forutsigbarhet på, som igjen kan forbindes med å etablere trygghet. Dette kan sees opp mot Daniel Sterns begrep om å etablere RIG-er (representasjoner av internaliserte generaliseringer). Bildene kan se ut til å fungere som en måte å skape dette på.

Et annet utdrag som sier noe om behovet for forutsigbarhet hos de yngste, er når en av barnehagelærerne forteller: *"Men det er jo ... den tryggheten som det gir. Det forutsigbare ... at du gjør de samme tingene hver dag er. Det er ... Vi vet jo at det er viktig for de små barna."* Her bruker ikke barnehagelæreren en spesifikk alder, men forteller om "de små barna", hvilket jeg velger å tolke som de yngste i gruppen. Her kan det se ut til at det "universelle barnet" trer fram, og de små snakkes om som en ensartet gruppe. Barnehagelæreren forteller at gjentakelse er viktig for de små og dette kan forstås dithen at rutiner er viktig. Implisitt kan det forstås som at det ikke er viktig for noe eldre barn. Her kan barnet som "being" og værende se ut til å tre fram. Dette utsagnet kan også sees opp mot indre arbeidsmodeller eller RIG-er, hvor gjentakelser kan sees på som en måte å skape dem på. Rutiner, som en måte å tenke eller handle omkring tilvenning, kommer jeg tilbake til under "noen rammefaktorer" i siste del.

Et utsagn som gjenspeiler hvordan barnehagelæreren kan bruke alder i sin forventning til barnet, er det følgende om separasjonsangst: *"1-åringen er det vanskelig for i separasjonen med mamma og pappa, og så er det ferdig."* Her kommer barnehagelæreren med noe som kan være en påstand om 1-åringen, som kan tolkes å være i tråd med tilknytningsteorien og utvikling av tilknytning, hvor barnet gradvis utvikler evnen til å tenke om noen som ikke er til stede. Barnehagelæreren forventer at en 1-åring skal reagere i avskjeden, men ikke etter at avskjed har skjedd. Dette kan sees i sammenheng med hvordan samme barnehagelærer forteller om eldre barn: *"Nei, det eneste jeg merker er at det er mye vanskeligere med to til tre-åringen (...)* Igjennom dagen ...". Her kommer det tydeligere fram at det blir vanskeligere med økende alder gjennom dagen. Det vil altså si at barnet uttrykker tydeligere og mer vedvarende reaksjoner på adskillelsen fra foreldrene når det er eldre, hvilket et yngre barn ikke gjør. Et yngre barn uttrykker det kun i selve separasjonen. Dette kan være i samsvar med at denne 1-åringen ikke har utviklet indre arbeidsmodeller, som da viser til tilknytningsteorien.

4.3.1.1 Oppsummerende kommentarer om alder

Barnehagelærerne kan se ut til å ha noen forventninger om de yngste barna knyttet til alder i forbindelse med følelsesuttrykk, utholdenhet, nærhet, behovet for rutiner og separasjonsreaksjoner. Noen uttrykker at 1-åringer reagerer i selve avskjeden, mens eldre barn kan vise sterkere tegn i løpet av dagen. Samtidig viser andre utdrag hvordan erfaring ser ut til å være noe barnehagelæreren er oppmerksom på og forholder seg til. Dette kan tolkes som å se det unike barnet framfor det universelle barnet og kan knyttes til å se på barnet som "being". Samtidig vil barnet som "being" eller værende kunne være knyttet til alder. Et sted generaliseres det og uttrykkes at små barn trenger forutsigbarhet gjennom gjentakelse og rutiner, ellers er det få av barnehagelærerne som trekker fram rutiner som viktig knyttet til alder, men det knyttes opp mot å være ny og å bli kjent med hverdagen. Det er vanskelig å trekke en slutning om alder gir et kompetanse- eller mangelsyn på barn. Begge deler kan se ut til å gjøres gjeldende.

4.3.2 Språk

Den verbale språkutviklingen kan hevdes å være nært knyttet til alder og dermed utvikling og utviklingspsykologi. Mangelen på verbalspråk kan knyttes til synet på de yngste barna, og alder og språk er ofte nært knyttet sammen. Sandvik og Johannesen (2008) stiller spørsmål ved hvor produktivt et slikt mangelsyn kan være. Det verbale språket kan brukes til blant annet å dele tanker, følelser og opplevelser og å knytte til fortid, nåtid og framtid. Fravær av (felles verbalt) språk kan være med på å forhindre dette. I dagligtalen snakker man ofte om kroppsspråk eller non-verbal kommunikasjon, som den kommunikasjonen som er ordløs eller ikke verbal. I forbindelse med små barn kan man bruke uttrykket om kroppslige væremåter, hvor lek og lekende samvær kan sees på som deler av dette. Barnehagelærerne snakker om språk og ser ut til å forbinde alder og språk, men de snakker også om minoritetsspråklige barn. Det kunne være av interesse å undersøke hvordan barnehagelærerne forholder seg til barn i tilvenningen som ikke snakker og/eller snakker generelt, men her velger jeg å sette fokus på de minoritetsspråklige fordi det synes å være interessante og relevante funn. Minoritetsspråklige barn er identifisert som et område som synes å mangle i forskningen omkring de yngste barna (Bjørnstad & Pramling Samuelsson, 2012).

I dette første utdraget, om minoritetsspråklige barn, forteller barnehagelæreren om 1-åringene som ikke snakker og sier: *"Og selvfølgelig, da er det jo lettere når de er 1 år fordi da snakker jo ikke de norske 1-åringene heller. Det er lissom mer naturlig. Vi snakker, bruker få ord. Det er kroppsspråk som gjelder, ikke sant. Og mimikk og alt dette. Og da tenker jeg at de, de litt lettere kommer bare inn i det, på samme måte som alle de andre. Men at det er tøffere når du har blitt ett og ett halvt og to da ..."* I dette

utdraget ser det ut til at det gjøres en kobling mellom alder og språk.

Barnehagelæreren henviser til når barn som er 1 år begynner i barnehage, og sammenligner barn med norsk som morsmål og barn med et annet morsmål. Som 1-åringer har de til felles at de ikke snakker verbalt, og dette kan se ut til å tolkes som at det nøytraliserer forskjellene i morsmål. I dette utdraget kan fraværet av verbalspråk se ut til å gjøre at kroppsspråket blir viktigere. Det kan forstås som at barnehagelæreren mener at når barnet er 1 år snakker det ikke, og da betyr verbalt språk mindre og kroppsspråk mer, mens når barnet er noe eldre og snakker verbalt, da vil forskjellene i språk/morsmål gjøre det vanskeligere. Her kan det se ut til at det å ikke kunne snakke verbalt, forveksles med eller tas til inntekt for å ikke tenke eller forstå. Dette kan sies å være et mangelsyn som gjør seg gjeldende. Hvis man vektla barnets totale evne til persepsjon ville verbalspråket kunne gis en mindre framtreddende plass og dermed ikke anses som en mangel. På den annen side kan det å fokusere på likheter og kroppslige uttrykk være mulige trekk ved en toddlerkultur og bidra til et kompetansesyn i møtet med de yngste barna i tilvenning.

I det neste utdraget forteller barnehagelæreren om det eldste barnet i gruppen, som er minoritetsspråklig, og sier: *"Jeg tror eldstemann hos oss ... Det var veldig overveldende selvfølgelig å begynne. Her i denne barnehagen, når det er språkvansker ved siden av."* Her ser det ut til at barnehagelæreren beskriver at det å begynne er overveldende for barnet, og at mangel på felles språk gjør det vanskelig.

Barnehagelæreren forteller videre: *"Og så er det veldig vanskelig og, for du kan ikke på samme måten trøste. Vi kan jo trøste, men vi skjønner jo ikke hva hun sier. Vi hører jo mamma og pappa, men utover det så er det ganske vanskelig. Vi må bare være varm og god og nær, og på alle mulige måter bruke kroppsspråk og mimikken enda mer kanskje enn ..."* Barnehagelæreren bruker ordet vanskelig om når de ansatte ikke skjønner barnet, fordi det har et annet morsmål enn norsk. Her kan det se ut til at mangelen på ord som gir felles mening og dermed også muligheten for å forstå barnet og bli forstått, gjør at barnehagelæreren fokuserer på omsorg i form av kroppsspråk når barnet snakker og er lei seg. Barnet snakker, men det er uforståelig for barnehagelæreren. Mangelen på felles språk gjør at barnehagelæreren ikke har eller får mulighet til å snakke med, forklare eller fortelle noe til barnet. Her kan det se ut til at fraværet av (felles) verbalt språk gjør at barnehagelæreren bruker kroppsspråk mer. Det kan forstås som at mangelen er hos den voksne, mer enn hos barnet.

Den samme barnehagelæreren forteller videre om dette eldste nye barnet og sier: *"(...) men for henne så hjalp det veldig når foreldrene, eller faren og begge to var her mye, så hun også skjønte. Ble kjent med dagsrytmen på en måte, men også hun var jo aller*

mest lei seg. Hun var lei seg, men hun var også veldig sint.” Her kan det være at barnehagelæreren tenker at når barnet er eldre, så er mye av forståelse knyttet til språk, men forståelse knyttes også til kjennskap og erfaring. Ved å fokusere på å bli kjent, som gjøres med foreldrene mye til stede, så kan det se ut til at foreldrene viser vei inn i barnehagelivet antagelig gjennom å snakke med barnet og være til stede. Foreldrene kan kanskje sies å fungere som barnets veiviser inn i barnehagen ved at de deler felles språk. Barnehagelæreren forteller at barnet både er lei seg og sint. Sinnet kan se ut til å kunne knyttes til en fortvilelse over ikke å bli forstått, men muligens også til å bli forlatt. Dette vil kunne sees på som separasjonsreaksjoner, med henvisning til tilknytningsteori og mangel på stabile indre arbeidsmodeller.

Det er flere utdrag som forteller om fortvilelse og sinne hos barn, knyttet til det at barnet ikke skjønner eller blir forstått. I henhold til tilknytningsteorien kan dette sees på som separasjonsreaksjoner, hvor både sinne og sorg er reaksjonsformer. Én av barnehagelærerne forteller at vedkommende syns det er stor forskjell på minoritetsspråklige barn med og uten norsk språk, når det gjelder trygghet og hvor lang tid tilvenningen tar. Det fortelles om at hvis man har hatt ansatte som snakker barnets morsmål, så blir det sett på som en styrke i møtet med barnet, og det uttrykkes at det hadde vært ønskelig med en morsmålstrener i den første tiden i barnehagen. Samtidig kommer det også fram at flere av barnehagelærerne opplever individuelle variasjoner som det kan se ut til at de mener går på tvers av etnisitet.

Barnehagelærerne ser ikke ut til å generelt sette likhetstegn mellom minoritetsspråklige barn og en vanskelig tilvenning, men en av barnehagelærerne gjør dette hvis barnet oppleves som usikker, som i dette neste utdraget: *”Bare at, har du de veldig usikre minoritetsspråklige så blir det på en måte dobbelt opp da. (...) Du har det jo på de norske barna óg, noen av dem óg, men hvis du da er minoritetsspråklig og ikke skjønner språket i tillegg, så blir det jo på en måte en kjempe ekstra belastning.*” Her snakkes det om at barnehagelæreren mener det er en økt belastning for barnet hvis barnet både er usikker, minoritetsspråklig og ikke kan norsk. Det beskrives som en belastning å ikke skjønne, som da blir økt med at man er usikker. Her kan usikker henseile på barnets oppførsel og kan sees i forhold til type tilknytning, som kan være utrygg. Hvis man her skulle følge tilknytningsteorien vil en etablering av en trygg relasjon til en voksen være spesielt viktig. Dette sier ikke barnehagelæreren noe om.

Referanser til tilknytningsteori kan se ut til å gjøres gjeldende i det neste utdraget, hvor det kan se ut til at en barnehagelærer jobber med å etablere en slags trygg base for barnet. Barnehagelæreren forteller om et minoritetsspråklig barn og sier:(...) *den jenta*

som den ped.lederen endte opp med å sitte på sofaen med, å være en sånn helt klar base da.(..) At det ble såpass forutsigbart at hun visste at den voksne var der, hele tiden på en måte.” Her kan man tolke at barnehagelæreren jobber med tilknytning og å etablere en trygg base for barnet, som det kan være hos og søke til ved behov. Når det gjelder minoritetsspråklige barn mener en av barnehagelærerne at de har et større behov for rutiner og forutsigbarhet. Dette kan vise tilbake til et av de tidligere utdragene hvor forståelse knyttes til erfaring og kjennskap.

Jeg velger å ta med et utdrag som kan dreie seg om synet på minoritetsspråklige barn og deres familier, selv om fokuset i dette utdraget er mer på kultur enn språk. Barnehagelæreren forteller: *”Og så er det en helt annen kultur i barnehagen. Det er kanskje lettere for norske barn å komme hit, enn utenlandske. For det er ikke så likt som ...”* Her kan det se ut til at barnehagelæreren gjør en generalisering om at det er lettere å begynne i barnehage for norske enn for utenlandske, fordi det forutsettes at barnehagekulturen er mer lik hjemmemiljøet for norske barn enn andre. En slik generalisering kan vise til at det er den norske kulturen som gjelder, og dekke eller stenge for andre syn. En antagelse om likhet mellom hjemme- og barnehagemiljø kan se ut til å forstås som en fordel og det kan innebære at man forutsetter at alle norske hjemmemiljøer er like. På den annen side kan ulike kulturer ha ulike syn på barns behov for lek, ansvar og oppdragelse. En av barnehagelærerne forteller om at vedkommende oppfatter det som at noen kan føle seg tvunget til å sende barna i barnehagen, fordi folk sier det er bra, mens de egentlig ville ha dem hjemme. I denne forbindelse snakkes det om at det er viktig å trygge foreldrene. Det kan se ut til at noen av barnehagelærerne tenker at minoritetsspråklige foreldre har større behov for å trygges, men dette er noe flere av barnehagelærerne snakker om uten å knytte det til etnisitet.

4.3.2.1 Oppsummerende kommentarer om språk

I denne delen er fokuset på verbalt språk, både i form av å snakke og ikke snakke, som knyttes både til alder og til andre morsmål enn norsk i en tilvenningsperiode. Det kan se ut som om barnehagelærerne forbinder å snakke med økende alder, men at dette utfordres i møte med de barna som har et annet morsmål enn norsk. Det kan se ut til at barnehagelærerne vektlegger det de kaller kroppsspråket mer når man ikke har et felles verbalspråk. Når snakking omsettes til kroppslige uttrykk, slik de forteller i dette materialet, så forteller barnehagelærerne om det blant annet som måter å være nær på. Kroppslige uttrykksformer kan synes aktualisert når ord ikke bærer mening. En slik tilnærming kan være med på å ansvarliggjøre den voksne i å tenke ut over språklig kompetanse og en økt oppmerksomhet rundt kroppslige uttrykksformer og mot det enkelte barn. Hvis barn ikke forstår må forståelse oppnås på andre måter. En måte å

skape forutsigbarhet på, som barnehagelærerne forteller om, er gjennom rutiner og at barnet blir kjent med barnehagehverdagen både via foreldre og ansatte.

Det kan synes viktig å reflektere rundt minoritetsspråklige og om de trenger noe annet eller mer i forbindelse med tilvenning. Hvis man ser på tilknytningsteorien ansees tilknytning som allmenngyldig. I Norge har ca. 10 prosent av barna i barnehagealder et annet morsmål enn norsk (Broberg et al., 2014, s.111). Hvis et annet morsmål enn norsk blir et mangelperspektiv, kan man risikere å tilsløre andre kompetanser hos barnet. Mangelsynet bør kanskje plasseres hos den voksne som ikke kan, mer enn det bør plasseres hos barnet. Uansett så vil det innenfor tilknytningsteorien være tryggheten hos barn og foreldre som står i fokus (Broberg et al., 2014, s.113). I materialet bringes det opp hva som er god omsorg og at dette kan oppleves ulikt i møtet mellom kulturer. Noen av barnehagelærerne tar til orde for at barnehagekulturen kan sees på som lik den norske kulturen og at dette kan gjøre at tilvenningen blir utfordrende for minoritetsspråklige.

4.3.3 Andre barn

I tilknytningsteorien settes det fokus på dyaden mellom barn og voksen. Dyaden kan forstås som et karakteristisk trekk ved relasjonen mellom barn og foreldre og kan derfor sees på som et kjennetegn ved familielivet. Livet i barnehagen byr på mange relasjoner hvor noe av det som kan sies å være karakteristisk, er at det er mange barn og færre voksne, spesielt hvis man sammenligner med hjemmesituasjonen til de fleste. Jeg synes derfor det er interessant å se på hvilke måter barnehagelærerne snakker om det jeg kaller ”andre barn”. Jeg har kalt dette ”andre barn” fordi jeg vil se på hvordan flere enn ett barn beskrives og forklares, samtidig som jeg ikke begrenser ved å kalle det jevnaldrende eller barnegruppen. Barnehagelærerne snakker om ”andre barn” når de deler opp barnegruppen i nye og gamle. Uttrykket ”nye” og ”de nye” brukes av mange av barnehagelærerne i materialet. Et eksempel er det neste utdraget, hvor barnehagelæreren forteller om de nye barna, uten at alder nødvendigvis er med, og hvordan de deler barna inn i grupper ut fra hvem som er nye: *”Men jeg ser også det for vi har prøvd da, å sende ut de som er et år eldre enn de nye barna. Og bare hatt alle de nye sammen da. Og bare det har jo hjulpet. At de på en måte har blitt litt sånn knytta da (...) Av at de begynte sammen og ... Selv om det var mange nye på en gang, så ble det roligere da (...) Eller så ble det ikke roligere, hvis noen begynte å gråte så smitta det veldig fort da. Jeg vet ikke ...”* Her fortelles det om at de nye barna blir knyttet gjennom å være sammen som gruppe. Dette beskrives som noe som har hjulpet. Det er litt uklart hva det har hjulpet på, men det beskrives som at det blir roligere. Det kan forstås som at det er roligere med bare nye enn med nye og gamle

sammen, men samtidig at når mange nye samles, så er roen ganske skjør. Gråt bringes inn og beskrives som at den smitter. Denne ”smitteeffekten” av gråt omtales også andre steder i forbindelse med levering om morgenen. Utfra et tilknytningsperspektiv vil andres gråt kanskje aktivere separasjonsreaksjoner, hvor barnet føler seg usikkert og gråter for å bli vernet om. En litt annen tolkning er at når gråten ”smitter”, så kan det være et uttrykk for empati eller det man kan kalle sympatigråting. I dette utdraget kan det se ut til at barna blir delt som en måte å få det roligere på og at denne inndelingen gjør eller oppleves som at barna knytter seg til hverandre.

De barna som ikke er ”nye”, kan sies å være ”gamle”. Betegnelsen gamle, de gamle og veteraner brukes av barnehagelærerne med henvisning til de barna som ikke er nye av i år, men tilhører fjorårets barnegruppe og er uavhengig av alder. I det neste utdraget kan det se ut til at dette er en måte å dele barnegruppen opp utfra hva de anser som barnets behov, som da er basert på erfaringer barna måtte ha. Barnehagelæreren forteller: *”Ja, vi la jo opp til at hele september gikk vi kun på tur med de ga ... Ja, men ikke de eldste en gang, men de gamle som gikk her før sommeren da. De som var godt vant og så har de som har vært nye fått lov til å ... bli kjent i barnehagen for seg sjøl, uten de gamle.”* Her deles gruppen, ut fra hvem som har gått i barnehagen fra før og hvem som er nye, og det ser ut til å begrunnes med at begge grupper da får noe som man tenker de trenger eller har behov for. De som er godt kjent i barnehagen, får anledning til å utvide sitt område, mens de nye får bruke tid på å bli kjent på et begrenset område. Dette kan framstå som å gi begge gruppene noe de har behov for, men det kan også argumenteres for at ”de nye” mister noe i form av hva ”de gamle” måtte ha å by på.

Et annet utdrag som kan sette fokus på hva barn gjør i tilvenningen, som blant annet er å leke, og hvordan en av barnehagelærerne tar dette i bruk og leker, fortelles slik: *”Jeg bruker ofte, og det er jo lissom, bruker ofte lek, ganske aktivt, og da gjerne gjennom andre barn, at jeg leker med andre barn sånn at de ser på en måte at ... Barna kan se at jeg leker med andre barn. I hvert fall med litt større så gjør jeg det for å på en måte å skape meg som en som forstår den verden, da.”* Her kan det se ut til at barnehagelæreren bruker det å leke med andre barn, som en måte å gjøre seg interessant for det nye barnet på, som én som kan og vil leke. En tolkning blir da at gjennom samvær med andre i lek så synliggjør barnehagelæreren seg for det nye barnet. Leken kan kanskje sies å få en noe instrumentell funksjon, men barnehagelæreren bruker uttrykket ”den verden” som kan se ut til å henseile på lekens verden som en verden barn er i. Dette kan sees på som å ta barns uttrykksformer på alvor ved villighet til å delta og da dele den verdenen, og kan være

en måte å se barnet som ”being” eller værende, som da et uttrykk for et kompetansesyn.

Et annet utdrag hvor en av barnehagelærerne forteller om de andre barnas bidrag i tilvenningen, er dette: ”*Så det er ikke nødvendigvis vi som skaper, alene i hvert fall, skaper på en måte en sånn atmosfære som gjør det morsomt eller interessant eller trygt å være der, men også andre barn som de får kontakt med ... kommuniserer med sitt lekespråk eller bare kroppsspråk.*” I dette utdraget kan det se ut til å åpne seg et syn som innebærer at andre barn har noe å bidra med som voksne (kanskje) ikke har og at barna bidrar selv til atmosfæren. Dette kan tolkes som et aktivt syn på barnet, som gjenspeiler et kompetansesyn, og som også løfter fram noe av det særegne ved barn (ved å bruke uttrykket ”sitt lekespråk eller kroppsspråk”). Her kommer det fram at det skjer noe mellom barna og at dette bidrar til atmosfære, som kan være morsom, interessant og trygg. Dette kan gi assosiasjoner til toddlere, med henvisning til et slags felles lekespråk eller kroppsspråk. Uttrykket trygg atmosfære kan muligens også settes inn en tilknytningsteoretisk sammenheng, slik Broberg et al. (2014, s.78) gjør, hvor avdelingen kan bli sett på som en trygg base.

Jevnaldrende

Med uttrykket jevnaldrende vises det til når barnehagelæreren snakker om andre barn både som *like* gamle eller *omtrent like* gamle. Her vil jeg vise til hvordan barnehagelæreren kan se ut til å tenke om de andre barna og tar dette i bruk i tilvenningen. Barnehagelærerne i materialet bruker ikke ordet jevnaldrende, men det kan tolkes at de henviser til jevnaldrende ved blant annet å si ”de små”. Én av barnehagelærerne forteller om en tur med de små på denne måten: ”*Sist så kom vi jo ikke lenger enn sølepytten, med de små (...) Det var jo så spennende ... og alle ble våte opp til ryggen. Men, sånn er det (...) Det var jo derfor vi ikke ville gå videre, fordi de satt lissom og smilte og bablet i vei, mens de plaska i vannet.*” Her kan det se ut til at gleden barna uttrykker, gjør at barnehagelæreren bestemmer seg for å bli og ikke gå lenger. Barnehagelæreren forteller om noe av det som kan sees på som det særegne ved de yngste barna, og det er kroppslige væremåter, som kan gi forbindelser til kroppsfenomenologien og Løkkens toddlerbegrep. Barnehagelæreren bruker ikke disse begrepene, men kan se ut til å utøve kjennskap til det. Det kan se ut til at barna gis mulighet til å utfolde seg på egne premisser, med et noe tilbakeholdende eller avventende personale.

Andre ord som barnehagelærerne bruker, som kan tolkes som jevnaldrende, er de eldste, de gamle og veteraner. En av barnehagelærerne forteller om at de som har gått

et år i barnehagen, blir ganske sjalu, og dette bekreftes av en av de andre barnehagelærerne. Det fortelles at dette imøtekommes ved at man er sammen, gjerne med den nye på fanget og den eldre ved siden av. Dette kan vise til at tilvenning ikke bare gjelder nye barn, men også barn som har vært lenger i barnehagen. Her vises det til sjalusi, som et slags uttrykk hos de erfarne, hvor barnehagelæreren kan se ut til å inkludere både nye og erfarne.

Det kan virke som om noen av barnehagelærerne tenker at samspillet, spesielt mellom de yngste, øker i jevnaldringsgrupper og at dette noen ganger også kan være en måte å forhindre at de nye blir ”kjørt over”, som en av barnehagelærerne kaller det.

Søsken

Noen av barnehagelærerne forteller om søsken. Dette kan sees på som en måte å snakke om ”andre barn”, men som da ikke er en del av det nye barnets barnegruppe eller avdeling. Det kan være at søsken til det nye barnet går i barnehagen. Dette betyr at det nye barnet og foreldrene har kjennskap til barnehagen i kraft av søskenet. Dette forteller en av barnehagelærerne om på denne måten: *”Men så ser man da også at det går mye lettere når foreldrene leverer barn nummer to, for da vet, for det første hvis de kjenner denne barnehagen fra før av, så er jo det, to nesten to forskjellige ting.”* Her framheves kjennskapet til barnehagen og det kan virke som om det gjør det lettere å begynne. Antagelig har det sammenheng med at mye er kjent og at ikke alt oppleves som nytt eller ukjent. Dette nyanseres av en annen barnehagelærer som forteller at det nye barnet, som har søsken i barnehagen, ofte er kjent ute, men ikke inne på sin nye avdeling. Denne barnehagelæreren forteller da at vedkommende vektlegger å være inne og sier: *”Fordi det er (...) inne vi skal bli tryggest først. For de har vært så mye ute og lekt, når de har henta storesøsken og sånn. Mens det er inne (...) det er lettest å få relasjonene. Ute her, syns jeg det er mye vanskeligere. Det er så mange avsporinger hele tida.”* Her forteller barnehagelæreren at en etablering av en relasjon med det nye barnet vektlegges, også når barnet er noe kjent fra før i kraft av å ha søsken, og at barnehagelæreren mener dette er lettere å gjøre inne. Det nye barnet er kjent *med* barnehagen, men ikke *i* barnehagen og med dem det skal være sammen med. Her kan det se ut til at kjennskapet er knyttet til mer ytre forhold og at barnehagelæreren ønsker å rette oppmerksomheten mot at barnet skal bli kjent med menneskene.

4.3.3.1 Oppsummerende kommentarer om andre barn

Det å dele barna i mindre grupper under tilvenningen, enten ved alder eller erfaring, ser ut til å være vanlig i deler av dette materialet. I noen utdrag ser det ut til at alder brukes som en fellesmarkør som gjør at barnehagelærerne tenker at jevnaldrende barn

har noe til felles eller får muligheter, som øker samspillet og gir mulighet for deling av glede. Et av eksemplene på dette er da en av barnehagelærerne forteller om en tur som endte i sølepytten. Det kan synes som at det å se på en slik kategori som ”andre barna” gir muligheter for å betrakte barnet som ”being” og gir muligheter til å vektlegge et her-og-nå perspektiv. Toddlerbegrepet kan også se ut til å tre fram i materialet og kan vise til hvordan andre barn bidrar med noe voksne ikke kan, også når barna er nye som i en tilvenningsperiode. Men det fortelles også om at gråt forekommer og kan ”smitte”. Barnehagelærerens deltagelse i lek fortelles om som en måte å være i den verden barn er i. Dette kan kanskje tolkes som en måte å tilnærme seg barns livsverden på. En slik deltagelse kan bidra til en reduksjon i asymmetrien mellom voksne og barn, hvor de møtes som mer likeverdige. I denne forbindelse kan dette være et kompetansesyn på barnet som en lekende og dermed ”being” eller værende, framfor barnet som sårbart og trengende.

Én av barnehagelærerne snakker om atmosfære og at barna er med på å skape den. Broberg et. al. (2014) trekker fram muligheten av å se barnehageavdelingen som en trygg base, når det skapes et klima som gjør at barnet ser gruppen eller avdelingen som en enhet og trygg base (Broberg et.al., 2014, s.78). Gruppen kan i en slik sammenheng se ut til å framstå som en ressurs og inneha kompetanser. Et slikt ressurs- eller kompetanseperspektiv kan også sies å komme fram hos Simonsson og Thorell (2010), når de ser på hvordan man gjør tilvenning og blir et barnehagebarn i møte med andre mer erfarne barnehagebarn.

Ingen av barnehagelærerne forteller om hvordan de forholder seg til søsken, men de forteller at det å ha søsken som har gått eller går i barnehagen, gjør at barnet er mer kjent. Men dette kjennskapet er ofte knyttet til å være ute som gjør at barnehagelæreren vektlegger å være inne.

Ingen forteller om vennskap eller betydningen av det. Det kan ha sammenheng med at det tar tid å etablere, og barn i tilvenning har hatt kort tid til dette.

4.3.4 Oppsummerende refleksjoner rundt synet på barn

Utdragene kan stå som uttrykk for at det er forskjellige måter å tenke og handle på knyttet til synet på barn. Det som kan synes viktig er at ulike syn kan by på ulike muligheter. Synet på barnet kan hevdes å være styrende for hvilken pedagogisk praksis som råder og (kan) utvikles. Hvis fokuset flyttes litt vekk fra den voksne som omsorgsgiver og tilrettelegger og man ser på hva barnet og de andre barna kanskje kan representere av muligheter, så kan det føre til utvidelser av et tilvenningsbegrep, som er utover tilknytningsteoretiske referanser.

Alder gir ingen garanti for like ferdigheter, evner, interesser eller erfaring. Det som er felles for barn under tre år, er muligens utelukkende deres levetid, skriver Sandvik og Johannesen (2008, s.19), men det kan kanskje gi muligheter. Dette kommer fram i noen av utdragene om hvordan de velger å dele barna etter alder, men også etter om barnet har erfaring med barnehagelivet. Hvis alder er det vi hovedsakelig styrer etter i møtet med barnet i tilvenning, vil det kunne låse hva vi ser og ikke ser. Sandvik og Johannesen (2008) skriver om at etter deres erfaring har et kompetansesyn på barn dominert i praksisfeltet, men de ser spor av både et mangel- og et kompetansesyn både hos seg selv, i praksisfeltet og i myndighetenes rammer for barnehagen. Dette mener jeg å gjenkjenne i mine funn. Når alder og språk alene legges til grunn, kan det se ut til at noe av oppmerksomheten rettes mot det barnet ikke kan.

Sandvik og Johannesen (2008) stiller spørsmål ved hvor produktivt det er å vektlegge mangelen på verbalspråk når man skal kommunisere med barn som i hvert fall til å begynne med i stor grad kommuniserer kroppslig. Dette opplever jeg at barnehagelærerne reflekterer rundt spesielt i møte med minoritetsspråklige barn. Da synes det som om kroppslige væremåter aktualiseres. Når barn og foreldre har et annet morsmål enn norsk, og i liten eller ingen grad snakker norsk, kan barnehagelæreren møte utfordringer også knyttet til kulturelle forskjeller og synet på omsorg. I en barnehagehverdag hvor ulike etnisiteter møtes kan mangfold bli et viktig begrep. Ifølge Rhedding-Jones (2007b) er mangfold et ladet begrep og hun argumenterer for at hvis man ignorerer mangfold, så vil det kunne lede til det hun beskriver som en fortsatt dominans av majoriteter og videre stillhet av de marginaliserte (2007b, s.47).

Hvis man argumenterer for at barn konstruerer sitt sosiale liv selv (Simonsson & Thorell, 2010), vil hvordan barn med erfaring gjør barnehagelivet kunne ha betydning for de nye barnas tilvenning. I materialet kommer det fram at barnehagelærerne deler barnegruppen på ulike måter, også i tilvenningsperioden. Dette kan framstå som en organiseringsform for å få mindre grupper, men fortelles også som en måte å ivareta både nye og gamle barn på utfra hvilken erfaring de har med barnehagelivet. Atmosfæren i gruppen nevnes som noe barn er bidragsyttere til, og dette kan sees opp mot tilknytningsteori og at avdelingen kan fungere som en trygg base. Dette vil utdypes nærmere i drøftedelen.

Begrepet toddler kan brukes for å se etter hva barna kan ha til felles og by på barnas muligheter til å delta i et (større) fellesskap. Søsken nevnes i materialet, men ser ikke ut til å inkluderes i tilvenningen, men brukes som en referanse til foreldres kjennskap til barnehagen og at det nye barnet har vært i barnehagen før.

4.4 Ulike rammefaktorer

I denne hovedkategorien settes fokus på noen ytre faktorer som er kalt ulike rammefaktorer, som kan sees i sammenheng med gruppesamtalene og hva barnehagelærerne forteller og for å se tilvenning i et større samfunnsperspektiv. Det er tilstrebet et mikro- og makro-perspektiv, gjennom å undersøke noen rammefaktorer i de utvalgte barnehagene og noen samfunnsmessige føringer som ser ut til å skape rammer for praksis. Dermed kan det åpnes opp for å se tilvenning i lys av tiden og samfunnet vi lever i. Dette er en del av analysen for å vise til bredde og muligheter og gir ikke en fullstendig beskrivelse eller analyse av samfunnsmessige føringer eller planer, når det gjelder tilvenning og de yngste barna i barnehagen.

Underkategoriene er tilvenningens lengde, planer og fysiske rom som tre ulike måter å undersøke noen rammefaktorer på. Denne inndelingen er en utledning jeg har gjort på bakgrunn av hva som kommer fram i materialet, men også kjennskap til bydelen gjennom egen arbeidserfaring. Noe av intensjonen er å rette oppmerksomheten mot faktorer utenfor barnehagen, som man kanskje kan si at myndighetene rår over.

4.4.1 Tilvenningens lengde

Lengde kan være et flertydig begrep. I denne sammenhengen mener jeg først og fremst en lineær forståelse av lengde, som tid i antall dager, og jeg vil ta med varigheten av foreldrenes tilstedeværelse. Lengden på tilvenning vil selvfølgelig variere, og jeg mener ikke at det finnes ett svar på hvor lang en tilvenning skal være. Dette er heller ment som en problematisering rundt mulige motstridende interesser når man ser på tilvenningens lengde. Den kan blant annet ha sammenheng med hva man anser som tilvenning, hvordan barnehagen definerer barnet og foreldrenes behov og ønsker, samt hvilke muligheter foreldrene mener de har og kan ta til å være i barnehagen under tilvenningsperioden.

I samtalene med barnehagelærerne kan det se ut til at de tenker på den første tiden foreldrene er til stede med barnet som tilvenning, når de snakker om lengde. De snakker om tilvenning også når foreldrene ikke er til stede, men da er ikke lengden et tema. Når det snakkes om de første dagene er det ofte i forbindelse med foreldrenes tilstedeværelse, som i dette utdraget: *”Og at det på en måte er tre dager. Første dagen så er barnet bare på besøk med foreldrene, en times tid. Neste dag, hvis det går greit så kunne foreldrene gå litt, og de spiser. (...) Og så tredje dagen så skulle de prøve å sove her. Og etter det kan de strengt tatt være her fulle dager.”* *”Ja, hvis de er modne for det.”* Her forteller barnehagelæreren om retningslinjene som bydelen har

utarbeidet, som blant annet er en tre dagers plan over hvor mye foreldrene skal være til stede og hvor lang dag barnet skal ha i barnehagen disse dagene. Her fortelles det om hva barnet skal være med på i de tre første dagene. Besøk første dag, andre dag skal de bli med på lunsj og tredje dag skal de prøve å sove. Her ser det ut til at barnehagelærerne har gjort en tolkning av hva lengre dager er, for i retningslinjene står det ikke hva barnet skal være med på i barnehagen. Den siste setningen er en nyansering en annen barnehagelærer kommer med, som dreier seg om det enkelte barn, som viser til at fulle dager skjer *hvis* barnet er modent for det. Her kan det se ut til at både foreldrenes fravær/tilstedeværelse og at barnet er hele dager i barnehagen, kan knyttes til om barnet er modent for det. Dette åpner, slik jeg ser det, for at møtet med det enkelte barn kan føre til endringer, som går ut over malen på tre dager. Dette kan også sees i samsvar med at det står i retningslinjene at varigheten vurderes etter hvert som man ser hvordan det går.

I et annet utdrag kommer det fram at barnehagen har kontakt med foreldrene før barnets første dag i barnehagen, i form av et foreldremøte. Dette forteller en av barnehagelærerne om på denne måten: *"(...) før tilvenningen så hadde vi et foreldremøte (...) men da snakka vi om hvor viktig det er at man, at de får korte dager da. Spesielt de første to ukene p.g.a. stress, stresshormonene og sånn."* Her sier barnehagelæreren at det er *før* tilvenningen, men det kan argumenteres for at det er en del av tilvenningen selv om barnets barnehageopphold ikke har startet. Hvis man tenker at det ikke bare er barnet som skal tilvennes, men også foreldrene, vil kontakt med foreldrene i forkant kunne ansees som en del av tilvenningen. Flere av barnehagelærerne snakker også om at foreldrene må bli trygge og setter også dette i forbindelse med å bygge tillit mellom barnehage og hjem. I dette utdraget ser det ut til at barnehagelæreren gjør bruk av tilknytningsteori og forskning omkring stresshormonet kortisol til å fortelle foreldrene at det er viktig at barna får korte dager i de to første ukene. En oppfordring om korte dager i den første tiden står også i bydelens retningslinjer.

Foreldrenes tilstedeværelse er noe alle barnehagelærerne er innom. De forteller om korte og lange dager og ulik lengde, i form av antall dager med foreldrene til stede. Noen av dem har hørt om, eller har erfaring med, at foreldrene er til stede i det som omtales som fulle dager i de første dagene, og de har ulike tanker omkring dette. Noen uttrykker en slags bekymring for at barna kan tro at foreldrene skal være der hele tiden og at det kan påvirke andre barn. Andre reflekterer rundt det at barn og foreldre er til stede sammen gjennom barnehagehverdagens rutiner, gjør at de blir kjent, og at barna tåler lange dager når foreldrene er til stede.

En annen som har erfaring med foreldre til stede, i hele dager over én til to uker, forteller: *"Fordi der ble jo litt av erfaringen min, i hvert fall ble på det at jeg syns at de, hvis de er skikkelig, skikkelig utrygge da.. Så er det bra å ha foreldrene der en periode og kanskje en uke eller to, men på et eller annet tidspunkt så blir det liksom ... Det er som du sier at de skal jo ikke forvente at foreldrene er der hele tiden ..."* Her uttrykkes en erfaring om at lengre tilstedeværelse av foreldrene er bra når barnet er utrygt. Så her sees lengden på tilvenningen opp mot om barnet er utrygt eller ikke. Det gis ingen referanse til type tilknytning, som utrygg, men kan gi assosiasjoner til dette og dermed være en henvisning til tilknytningsteori. Hvis barnet er utrygt så har vedkommende erfaring med at det er bra med lengre tilvenning. Det reflekteres i denne sammenhengen ikke rundt hva en eventuell utrygghet kan skyldes, men hvis barnehagelæreren ser en grad av utrygghet hos barnet, så ser dette ut til å medføre et ønske om å utvide tilvenningslengden (ut over tre dager). Dette ser ut til å samsvare med hva andre i materialet forteller, men det kan også se ut til å ha sammenheng med foreldrenes usikkerhet knyttet til barnehagen, som i det neste utdraget: *"(...)Og faren var der i, jeg tror han var der i to og en halv måned jeg, før vi kunne liksom ta fulle dager hos oss da. (...) i den situasjonen gikk jo veldig mye på å trygge foreldrene. Dette var foreldre som syns det egentlig var et år for tidlig å sende barnet sitt i barnehagen."* Her forteller barnehagelæreren om at lengden har sammenheng med den tiden det kan ta å trygge foreldrene. I dette utdraget settes det i sammenheng med at foreldrene syntes det var tidlig å sende barnet i barnehagen. Det ser ut til å være flere som mener at foreldrenes trygghet betyr mye for lengden på tilvenningen, i tillegg til barnets behov. Ahnert et al. (2004) skriver om deres undersøkelse at trygg tilknytning ble opprettholdt når mødre brukte lengre tid på tilvenning, men siden mødres sensitivitet ikke ble målt i denne undersøkelsen så blir det spekulasjoner at mødres sensitivitet har sammenheng med antall dager de tilbringer med barnet under tilvenning.

En annen faktor som kan påvirke lengden på tilvenning, er foreldrenes mulighet til å være til stede i barnehagen. Dette kan blant annet sees i sammenheng med hvilke permisjonsrettigheter foreldrene har, men også ut fra hva barnehagen angir som lengde på tilvenningen til foreldrene.

Permisjonsrettigheter og muligheter

Ingen av barnehagelærerne snakker direkte om foreldrenes permisjonsrettigheter og muligheter, men flere henviser til tre dager som en praksis. Det kan være nærliggende å tro at en tilvenning med foreldrene til stede i tre dager har sammenheng med det som kan oppfattes som en tre dagers permisjonsrettighet. De tre dagene kan settes i

forbindelse med retningslinjene som bydelen har, hvor det er skissert hva som skal skje de tre første dagene. Den tredje dagen står det at foreldrene kan forlate barnehagen hvis det virker greit. Videre står det at man oppfordrer foresatte til at barnet har korte dager den første tiden. Utfra retningslinjene kan man tolke at det er tre dager som foreldre må avsette til tilvenning og en gradvis nedtrapping av tilstedeværelse i barnehagen i løpet av disse dagene. Det kan være slik at retningslinjene er basert på det man ser som rettigheter, og at barnehagelærerne bruker denne fordi den også er gitt til foreldrene og de er forpliktet til å følge den. Men dette gjelder ikke alle barnehagelærerne.

En av barnehagelærerne tar til orde for at tre dager er en måte man tenkte på før, og at man må høre med foreldrene hvor lang tid de har til rådighet, og sier: *”Ja, da er det et poeng å høre med foreldrene hvor lang tid de selv tenker å bruke. Hvor lang tid de har, for de tre dagene, det var sånn vi tenkte mye mer før. Da var det tre dager da.”* Her kan det se ut til at barnehagelæreren mener at tre dager var noe man gjorde før, mens man nå hører med foreldrene om hvor lang tid de har eller kan bruke. Vedkommende reflekterer også rundt varigheten av de enkelte dagene og at barna tåler lengre dager når foreldrene er der, hvilket vedkommende prøver å få til.

En annen forteller at det å henvise til antall dager og en mal er en måte å forberede foreldrene på, så de har noe å forholde seg til. Denne barnehagelæreren forteller om foreldrene: *”Når de kommer inn så spør de jo alltid, hva ... Hvordan tenker du at vi skal gjøre dette lissom. Denne prosessen. Og da er det jo lissom den malen man kommer med: I dag er dere her sammen med barnet deres, i morgen så er dere her litt og så kan dere prøve å gå og så, men så legger jeg også på at men vi må vente og se.”* Her kan det se ut til at barnehagelæreren viser til både en mal og et individuelt skjønn. Henvisningen til malen kan se ut til å være knyttet til foreldrenes behov for å ha noe å forholde seg til, men barnehagelæreren viser til det individuelle skjønn ved at foreldrene også må vente for å se om det er hensiktsmessig eller tilstrekkelig med tre dager.

Tilvenningens lengde kan som tidligere nevnt knyttes til foreldrenes tilstedeværelse, men hvis man ser litt bort fra dette og ser mer på barnet, kan tilvenningens lengde oppfattes annerledes, hvor den ikke er lineær med en klar begynnelse og slutt. Kanskje er det en opplevelse hos barnet som kan komme og gå over en lengre periode. I det neste utdraget forteller barnehagelæreren om noe som kan tolkes slik: *”Sånn at er du borte i nesten 3 uker da, så er det jo ganske tøft å komme tilbake da (...)”* Her fortelles det om at hvis man har vært bort i en lengre periode så kan det oppleves tøft å komme

tilbake. Dette kan se ut til å bryte med en lineær forståelse av tid og hva tilvenningens lengde kan være. Dette kan åpne muligheter for å vurdere *når* man er ny, og muligens for at å det å være ny er en slags tilstand som kan komme og gå. Dette kan vise til at man kan vurdere konteksten barnet er i for å se på hva som kan påvirke barnet. I denne sammenheng kan man se på hvor mange som er nye, og da vil opptaket, i form av antallet nye barn og oppstartdato, kunne ha betydning. Dette vil jeg undersøke nærmere.

Opptak

I den bydelen barnehagelærerne hører til er det et hovedopptak, med oppstart om høsten. Det tas inn barn i løpet av året hvis noen slutter og/eller bytter avdeling. Det vil si at høsten hovedsakelig er tiden da tilvenningen skjer og gjøres.

Barnehageopptaket kan ha betydning for tilvenningens lengde, blant annet gjennom hvor mange barn som begynner og når de begynner. Når det gjelder økonomiske vurderinger av barnehagedriften vil utnyttelse av kapasitet kunne være en viktig faktor, som vil kunne dreie seg om at alle plasser er fylt opp til enhver tid av betalende foreldre. Dermed vil tidspunktet når barna begynner og/eller når foreldrene betaler fra, ha økonomisk betydning for eier av barnehagen. Full dekning vil i praksis kunne oppnås gjennom at alle nye barn betaler fra den dagen plassen står ledig. I disse barnehagelærernes barnehager vil det si at plasser gjøres ledig fra 1. august, og det er også datoen de nye barna må betale fra. Hvis det er mange barn som får plass, så vil det i praksis si at det er mange barn som får samme oppstartdato. Dette har jeg ikke spurt informantene om direkte, men har kjennskap til det gjennom å ha jobbet i samme bydel. Hvordan dette praktiseres i andre bydeler eller utenfor Oslo, vet jeg lite om, men det kan sees på som en konsekvens av økonomi at mange barn begynner samtidig og ikke som en vurdering av hva barna kan trenge eller trenger. Her vil man, etter min erfaring, i praksis ofte oppfordre foreldrene til å være fleksible, slik at ikke mange begynner til samme tid. Dette kan sees som en praksis hvor foreldrene vil måtte bli bedt om en grad av (økonomisk) fleksibilitet i møte med noen fastlagte rammefaktorer som er satt av bydelen og/eller eier.

En av barnehagelærerne kommer inn på opptaket i dette utdraget: *"Ja, så det er jo ganske stor omveltning. Og det merker man jo, forskjell på. Om det er mange i gruppa som bytter eller ikke (...) For det tenker jeg man merker stor forskjell på (...)"* Her forteller barnehagelæreren at det utgjør en forskjell om det er mange nye eller ikke som begynner, og forteller om at 10 av 18 er nye, og en annen forteller at 17 av 27 er nye. Dette beskrives som en stor omveltning og at man merker forskjell på om det er mange nye, men det fortelles ikke om det er mange som begynner på samme dag. Hvis

det er mange barn som begynner på kort tid kan det være nærliggende å anta at det er vanskeligere å etablere nære eller trygge relasjoner, fordi de voksne har mange nye relasjoner som skal etableres samtidig. Dette er en tolkning jeg legger inn som et moment i vurderingen av tilvenningens lengde.

Et annet utdrag, som kan stå i motsetning til at mange barn begynner, er når kun ett nytt barn begynner. Denne erfaringen forteller en av barnehagelærerne om slik: *"Vi får jo inn nye barn i løpet av året. Og vi får ofte noen, ganske sånne krevende tilfeller. Enten er de veldig sinte eller veldig stille. Eller ... og bruker kjempelang tid og de bruker jo ... Om det er fordi de er to til tre år, ofte de som kommer inn, eller om det er tidspunktet de kommer inn eller om det er noe ved deres personlighet. Altså de har reagert veldig forskjellig de jeg har vært med på å få inn. Men det er i hvert fall veldig mye mer krevende enn de som vi har nå."* Her forteller barnehagelæreren om sin erfaring med barn som begynner utenom hovedopptaket, og erfaringen er at dette ofte har vært mer krevende enn tilvenningen knyttet til hovedopptaket. Barnehagelæreren reflekterer rundt hva årsaken kan være og viser til alder, personlighet og tidspunkt. Dette diskuterer barnehagelærerne videre seg imellom og én av dem spør: *"Men kan det ha noe med at på en måte at gruppa er satt ...?"* og sier videre: *"(...) for sånn som hos oss, så i august sånn så er det mye roligere ... Det er jo færre barn ... Og de voksne er mye mer innstilt på tilvenning (...) Mens jeg ville sett hvis vi, hvis vi skulle fått et barn i januar ... om et halvt års tid, så ville jo vi vært på en annen planet, tror jeg ... Det ville vært barn i tettere relasjoner. Kanskje vanskeligere å komme inn. Jeg vet ikke jeg ..."* Her kan det se ut til at tidspunktet for tilvenningen kan gjøre noe med tilvenningen hvor den ene barnehagelæreren har erfaring for at disse tilvenningene kan være mer krevende. Dette kan kanskje gjøre noe med tilvenningens lengde, men det kan også tolkes dithen at ett nytt barn blir et slags unntak. Den andre barnehagelæreren beskrivelser kan tyde på at barnegruppen er mer sammenspleiset senere i barnehageåret, og dette kan gjøre noe med tilvenningen, både for den nye og gruppen.

4.4.1.1 Oppsummerende kommentarer om tilvenningens lengde

En mal på tre dager kan se ut til å være det flere av barnehagelærerne legger til grunn, om enn ikke alle, hvilket er i samsvar med bydelens retningslinjer og i tråd med det Abrahamsen kaller den mest vanlige tredagers tilvenningsperioden (Abrahamsen, 2015, s.149). Dette kan se ut til å ha sammenheng med foreldres permisjonsrettigheter, som det er gjort rede for tidligere. Lengden utvides hvis barn og/eller foreldre ser ut til på ulike måter å være utrygge, eller på annen måte ha behov for lengre tilvenning, og kan sees på som en måte å foreta mer individuelle tilpasninger på. Det fortelles at

foreldres utrygghet kan være et uttrykk for at de syns det er tidlig å sende barnet sitt i barnehage.

Når det gjelder tilvenningens lengde, så ser ordet ”gradvis” ut til å være et ord som flere av barnehagelærerne bruker med tanke på barn og foreldre, både i forhold til gradvis tilvenning av barnet og gradvis økning i fravær av foreldre. Når barnehagelæreren viser til stressforskning, kan det virke som om stress utelukkende forbindes med noe negativt, og som reduseres best ved ikke å være i barnehagen. Dette kommer jeg tilbake til i drøftingen.

Ingen av barnehagelærerne viser til svenskenes foreldreaktive tilvenning, som er redegjort for tidligere, men flere av dem har prøvd ut eller vurderer lengre dager som noe som kan være relevant. Definisjonen av hva som er tilvenningens begynnelse og slutt kan også se ut til å bli utfordret av noen av disse barnehagelærerne. Et av utdragene kan tolkes som at en tilvenning kan starte uten barnet, i form av et foreldremøte i forkant hvor det gis informasjon om tilvenning og forventninger barnehagen har til foreldrene, både med henblikk på antall dager og varigheten av hver enkelt dag. Og et annet at tilvenning kan oppstå igjen, etter at barnet har vært borte fra barnehagen, og så kommer tilbake.

Praksisen rundt permisjonsrettigheter, som tre dager, kan muligens se ut til å legge en føring både for foreldre og barnehage og være med på å angi et minimum antall dager til tilvenning med foreldre til stede. Antall barn og oppstartdag kan sees på som faktorer som ligger utenfor barnehagelærerens sfære, men noe som kan få innvirkning på tilvenningen når det gjelder de yngste barna i barnehagen.

4.4.2 Planer

Planer er en annen rammefaktor jeg vil løfte fram, både fordi det står lite i Rammeplanen (2011) om tilvenning, og fordi flere av barnehagelærerne snakker om planer. Det legges her en vid forståelse av planer til grunn, som innebærer plan for selve tilvenningen, planer som i ukeplan eller årsplan og dagsrytme. Jeg ble interessert i hvordan planene kan se ut til å påvirke praksisen til barnehagelærerne i materialet, og om de følger planene eller fraviker dem og med hvilke begrunnelser. En plan vil som oftest utformes ofte med et flertall for øye og kan komme til å stå i et motsetningsforhold til det enkelte barn. Denne underkategorien kan være overlappende med andre underkategorier, men jeg har valgt å skille den ut fordi planer kan sees på som et styringsverktøy som kan bidra til hvordan tilvenning gjøres.

I det første utdraget viser barnehagelæreren til både en tilvenningsplan og mulighet for fravikelse av denne og sier: *"Det tenker jeg jo er et skjema som er ganske standard fra de skjemaene. I hvert fall min erfaring er at de fleste barnehager har da. Sånn der tredags plan. Men vi har jo alltid barn som ikke passer inn i (...) tredags planen (...)"* Her brukes uttrykket om at ikke alle barn passer inn i en tredagersplan for tilvenning. Dette kan tolkes som at det skjer et behov for individuell tilpasning av en plan i møtet med det enkelte barn. Planen, som i dette tilfellet er en del av bydelens retningslinjer, kan se ut til å bli betraktet som en slags standard, men barnehagelæreren gir uttrykk for at det alltid er noen som ikke passer inn i den, eller sagt på en annen måte at det er ikke alle den passer for. I et tidligere utdrag har jeg vist til at en tredagersplan også kan sees på som en måte å møte foreldres forventninger på om hvordan tilvenning skal skje eller gjøres.

En annen type plan er en uke-, måneds- eller årsplan. Disse planene er ikke en del av materialet, men noe barnehagelærerne forteller (indirekte) om. I én av samtalene snakker barnehagelærerne om at de har faste aktiviteter, både for hele og deler av barnegruppen. Det antas at disse gruppeaktivitetene omtales i en uke-, måneds- eller årsplan. Én av barnehagelærerne forteller om at dette fravikes og sier: *"I forhold til tilvenning, er at sånn før har vi jo vært veldig delt i de gruppene da. Vi har hatt turdag og forming etter den gruppa. Så da er det jo både fra 1 og 2-åringer, og da har man jo sett at de små har vært mye mer sånn triste og sånn, når man har starta med tur i september. Mens nå har vi jo delt de i alder i stedet for (...) Og da har vi jo latt være å ha turdag for de små i september. At de har bare lekt ute og så har de store fått gått på tur, og da har det jo gått helt fint."* I dette utdraget ser det ut til at man pleier å dele barnegruppen på tvers av alder og har turdag og forming som en fast gruppeaktivitet. Det kan tolkes som at det er fra en plan. Her forteller barnehagelæreren at de små var triste da de gikk på tur i september, som da antas å være relativt kort tid etter at de har begynt i barnehagen og dermed en del av tilvenningen. Dette har blitt endret slik at de yngste, som kan antas å være de nye barna, ikke lenger går på tur i den første tiden. Her kan det se ut til at en plan fravikes og de deler inn barna etter alder, som ofte vil være samsvarende med å skille nye og gamle barn, og at aktiviteten tilpasses hva de tenker er barnas behov. De yngste er ute i barnehagen og blir kjent der, mens de som er eldre (og kjent i barnehagen) går ut av barnehagen på tur. Her ser det ut til at barnehagelæreren endrer den opprinnelige planen.

En annen form for planer er dagsrytme og rutiner. Dette snakker noen av barnehagelærerne om og hva de tenker om det. Én av dem forteller om rutiner og samling og sier: *"En annen ting som jeg har vært opptatt av er jo at vi begynner med*

vanlige rutiner med en gang (...) sånn samlingsstund og ... Vi venter ikke med det til oktober ... For (...) da vet man at når man kommer i barnehagen der har vi samling og vi gjør sånne faste aktiviteter (...)” Her beskrives samling som en rutine og det snakkes om faste aktiviteter, uten at det forklares hvilke som menes, men noe de begynner med med en gang. Det kan virke som om dette er tenkt som at det nye barnet blir kjent, gjennom å delta eller være med på faste og gjentatte aktiviteter. Barnet blir inkludert i livet i barnehagen gjennom å delta i faste aktiviteter og rutiner. Denne barnehagelæreren forteller videre om at de faste aktivitetene kan være en måte å legge et grunnlag for en kultur på og sier: *”For jeg tror at det er lurt å begynne, altså grupperingene da, inn så tidlig som mulig da (...) å lage et grunnlag for hva slags type kultur er det vi har her. Hvordan er det vi kommuniserer og innhold og sanger og ...”* Her kommer det fram at det ikke bare er hva som gjøres, men også hvordan eller måten det gjøres på. Hvordan det gjentagende gjøres på, kan sees på som bidrag til en kultur. Dette kan tolkes som en måte å skape RIG-er på, som er representasjoner av internaliserte generaliseringer. Ved at dagen struktureres gjennom faste aktiviteter skapes forutsigbarhet og barnet lager generaliseringer, om hva det kan forvente av andre og hva som forventes av det.

Én av barnehagelærerne kan se ut til å fokusere på dette gjennom selv å velge å ha samling hver dag. Barnehagelæreren forteller: *”Og det er gøy i år, for jeg har hatt. Det er bare jeg som har samling, hver dag. Og jeg (...) syns det er litt gøy å teste ut det her. Jeg har de samme sangene. Jeg har de samme overraskelsesmomentene med en pusekatt i en pose, som gjør litt forskjellige ting, etter hver samling og så plutselig så er han syk og vi må tørke snørr og ... eller han er litt rampete, og så har han jagd etter noen mus oppå hylla (...) Og det jeg kan gjøre nå er å si: ”Nå er det samling”. ”Ja!!” Og så løper de inn og setter seg. Det har jeg aldri opplevd før (...) Nå vet de hva de skal møte ... Tror jeg ...”* Her forteller barnehagelæreren både om faste innslag i form av sanger, men også om variasjoner over samme tema, som er katten som gjør forskjellige ting. Det kan sees på som repetisjon med variasjon. Katten kommer som et overraskelsesmoment, eller variasjon, i en ellers tilsynelatende forutsigbar samling. Barna gir ifølge barnehagelæreren tilbakemelding ved å vise at de liker og vil være med på samling. Dette kan se ut til å ha sammenheng med både at det er samme person og omtrent samme innhold. Broberg et al. (2014, s.182) forteller om en slik praksis hvor pedagogen har samling hver dag i en uke og at dette i et tilknytningsperspektiv vil være med på å gjøre samlingen trygg, slik at barnet kan rette oppmerksomheten mot innholdet i samlingen.

Dagsrytmen, som en del av planer, kan man anta er laget med barnegruppen for øye. Hva som kan skje når et enkeltbarn ikke vil være en del av dette, sies det noe om i dette neste utdraget, hvor det fortelles om et barn som en annen barnehagelærer sa hadde det vanskelig: *"Men, jeg så jo at du gjorde noe veldig lurt de første dagene ... Og det var jo at du lot henne få lov til det (...) Hun henta matboksen sin og så satt dere i garderoben. Du spiste brødiskiva di og hun spiste brødiskiva si. Og de andre satt vel der inne og spiste, tror jeg ..."* I dette utdraget kommer det fram at barnehagelæreren og et nytt barn spiser sammen i garderoben, mens de andre spiser inne på avdelingen. Barnehagelæreren det snakkes om har allerede fortalt at dette barnet var vant til å spise og drikke når det ville, og at da å skulle inn i barnehagens rutiner, ble vanskelig. Dette løser barnehagelæreren ved at barnet får spise sin egen mat og ikke barnehagens lunsj. Dette kan tolkes som å beholde noe kjent, matboksen og én voksen, i en slags tilvenning til barnehagens måltidsituasjon. Det fortelles videre at neste dag spiste de ved et lite bord og så gradvis endte de ved det store bordet sammen med de andre og med barnehagens mat. Dette kan framstå som en gradvis tilnærming og tilvenning, hvor den voksne viser vei inn i rutinene og fellesskapet. Barnehagelæreren beskriver det selv slik: *"Det er tid, ja tid og tålmodighet. Hun måtte bare finne ut av det og forstå det (...) Det nytter ikke å verken presse inn eller dra til bordet eller ... Det går ikke. Du kan ikke. Det er ikke den veien du må gå. Du må ta det på, du må ta det på hennes premisser ... Og jeg visste at dette her, dette kommer ikke til å vare fram til jul. Jeg trodde kanskje det skulle vare litt lenger, men det gjorde ikke det."* Her kommer det tydelig fram hvordan møtet med det enkelte barn kan føre til en fravikelse av rutinene, for en kortere periode uten at dette fører til at det etableres en ny rutine. Det kan tolkes som at det skjer en slags gradvis tilpasning til barnehagens rutiner. Barnehagelæreren forteller at tid er viktig og at det skjer på barnets premisser. Det kan se ut til at det barnet var vant til, sto i kontrast til hva barnehagen gjorde og dermed ble det forsøkt å etablere en slags overgang mellom to ulike praksiser, som isolert sett var å bryte med barnehagens rutiner.

Vaktplaner for personalet kan sees på som en annen slags plan. Noen av barnehagelærerne forteller om at vakter byttes eller forskyves for å kunne være til stede hvis et barn ser ut til å trenge å møte en bestemt ansatt. En av barnehagelærerne forteller om flere deltidstillinger på samme avdeling og at tredelte vakter da kan fravikes. Barnehagelæreren forteller dette: *"Og noen år så har det vært litt trøblete at den som man ser et ansikt en gang i uka også da skal komme på en tidligvakt. Kan være vanskelig. Og da har vi måttet si, første halve året kanskje, sette det mennesket på en mellomvakt. Eller en seinvakt. Nettopp fordi at vi ... får en god start da."* Her kan det se ut til at vaktplaner justeres slik at de nye barna skal møte ansatte de kjenner

godt. Endringer og justeringer av vakter kan forstås som måter personalet utøver fleksibilitet på i møte med nye barn. Slik disse barnehagelærerne snakker om det så virker det ikke som noe som pålegges eller forventes, men noe de selv vurderer ut fra hva de mener er behov de står overfor.

Barnehagelærerne forteller lite direkte om levering og henting, som kan sees på som en del av barnehagens dagsrytme og rutiner. Det vites ikke hvorfor, men kan tolkes som at det er en så integrert del av hverdagen at de glemmer å løfte det fram til refleksjon. Noen få ganger nevnes separasjonsangst eller de omtaler noe som kan forstås som separasjonsreaksjoner, men da knyttes det mer mot alder enn som en måte å tenke om (behovet for) rutiner. Ingen av dem henviser til eller snakker om Rammeplanen (2011) eller temaheftet for de yngste (Sandvik, 2006).

4.4.2.1 Oppsummerende kommentarer om planer

Barnehagelærerne viser til ulike planer, både en slags tredagers plan for tilvenningen (som er i tråd med bydelens retningslinjer) og til gruppeaktiviteter og dagsrytme. Det kan virke som at de fraviker planene når de føler at de ikke passer i møtet med barna (eller foreldrene), både på gruppe- og individnivå. Samtidig kan det også se ut til at rutiner kan brukes til å skape oversikt og forutsigbarhet, som også kan være bidrag til å lage en kultur og/eller etablere en god atmosfære. Det kan se ut til at barnehagelærerne ikke bekymrer seg for avvik, men er åpne for at planer ikke alltid passer for alle og må justeres eller endres i møte med de nye barna.

4.4.3 Det fysiske miljøet

Barnehagens areal er regulert gjennom lovgivning, men selv om arealet er likt vil det allikevel kunne være store variasjoner, slik som antall rom og utformingen av rommene. Det samme vil gjelde for utearealene. Barnehagen er en institusjon og byr på andre muligheter, men også begrensninger, enn det private hjem. Overgangen til institusjonen og dens fysiske rammer kan sees på som en del av tilvenningen for de nye små barna, hvor det kanskje ikke er mulig å overføre tidligere vaner for eksempel knyttet til søvn. I dette materialet inngår både en (tradisjonell) avdelingsbarnehage og en basebarnehage. Jeg har som tidligere nevnt ikke ønsket å skille mellom dem, både fordi sammenligning ikke har vært en del av forskningsfokuset, men også fordi det i større grad ville ivareta barnehagelærernes anonymitet. I denne underkategorien vil jeg undersøke på hvilken måte barnehagelærerne omtaler og kan se ut til å bruke det fysiske rommet og miljøet de har tilgjengelig i barnehagen, i tilvenningen.

Det kan se ut til at flere av barnehagelærerne tenker at tilvenningen starter inne. Én av barnehagelærerne forteller om dette slik: ”*Mens det er inne, da den er lettest å få relasjonene. Ute her, syns jeg det er mye vanskeligere. Det er så mange avsporinger hele tida.*” Her forteller barnehagelæreren om sin egen opplevelse om at det er lettere ”å få relasjonene” inne enn ute. Det kan virke som om det er enklere å oppnå et felles fokus inne, for ute beskrives som om det er mange avsporinger. Her kan det tolkes at hvis man vil ha fokus på relasjonen(e), så skjer det lettere inne enn ute. Det kommer ikke tydelig fram om dette er knyttet til enkeltbarn eller gruppen.

I det neste utdraget forteller en annen barnehagelærer om å velge å være inne for å få og holde kontakt med barna. Barnehagelæreren forteller det slik: ”*Vi var mye inne i starten (...) Det var litt fordi jeg følte at vi hadde kanskje litt flyktig (...) Litt større barn som ville utforske området og vi hadde egentlig ikke sjans til å holde kontakten, få kontakt med de ute.*” Her kommer det fram at det gjelder større barn, som barnehagelæreren ser ut til å oppleve at vil utforske området, og at barnehagelæreren vil ha dem nærmere seg, som vil si inne, for å få og holde kontakt. Her kan det tolkes som om barnehagelæreren velger å begrense barnas fysiske utforsking selv om dette kanskje ikke er i samsvar med barnas ønsker.

Det å dele barnegruppen gjøres på ulike måter, både i rom, men også ved at noen er inne og noen er ute. Dette forteller én av barnehagelærerne om slik: ”*Og da kunne hun óg jo ha mer enn 3. Da kunne hun ha 6 av de gamle ute, fordi de var trygge da. Og så kunne vi andre (...) ta de nye også, for å få ro da, for det er jo det man må da når man ikke har masse rom da må man prøve å dele de på andre måter da.*” Her kan det se ut til at å dele barnegruppen ser ut til å dreie seg om å skape eller få ro og måten det gjøres på knyttes til å være trygg. De som er trygge kan være ute, mens de som er nye får være inne. I tillegg gjøres det en kobling om at trygge barn trenger færre voksne, slik at de som er ute får mindre voksentetthet enn de som er inne. Færre rom og store rom kan se ut til å redusere mulighetene for mindre grupper inne samtidig. Denne mangelen på rom kan se ut til å gjøre at man deler barnegruppen i inne og ute utfra hvem som er nye og i større grad ansees å trenge å være inne.

Når det gjelder overgangen til et nytt fysisk miljø kan dette by på utfordringer på ulike måter. Én av barnehagelærerne forteller at alle barna må sove inne på samme rom og sier: ”*I dag, nei i år, har det vært veldig tøft, men det har nok vært pga. at alle barna skulle sove inne i år da. Før har vi lagt de ute i vogn. Og siden vi ikke har noe egne rom til det, så har det blitt litt tøffere for oss da. Tror jeg.*” En annen barnehagelærer svarer da: ”*Ja, jeg tror det er tøffere for dere som har ett stort rom, mot oss som kan*

gå inn på de rommene.” Her fortelles det om at barna har sovet i vogn før, men at i år så må alle sove inne på samme rom. Det kan virke som om det har sammenheng med at man ikke har et sted å sette vognene, men dette er ikke tydelig. Noe som er tydelig er at det oppleves som tøft, og det kan virke som om denne opplevelsen deles av barn og voksne, fordi barnehagelæreren bruker uttrykket ”tøffere for oss”. Barnehagens fysiske rammer kan her se ut til å legge en begrensning på hvilke vaner som kan overføres fra hjem til barnehage. Slik det fortelles her vil ikke barn kunne fortsette å sove i vognen sin og det legges opp til at alle må sove på samme rom. Dette kan tolkes som at barnet ikke får mulighet til å ta med seg tidligere erfaringer (RIG-er) og må etablere nye. Dette kan framstå som å begrense muligheten til kontinuitet for barnet.

Et annet utdrag som dreier seg om søvn og hvor man sover, er da en annen av barnehagelærerne forteller om foreldrenes bekymring for ”kommunal soving”, som henviser til det å bare sove til én fast tid i barnehagen. Denne bekymringen hos foreldrene imøtekommer barnehagelæreren med å si: ” *Slapp av ... Kan sove så mange ganger den vil (...) Så lenge den bare sover i vogna si. Det spiller ingen rolle. Bare sov! Ha det bra. Vær harmonisk ...* ” Her fortelles det at så lenge barnet har en vogn det kan sove i, så er antall sovetider ikke et problem.

Disse to siste utdragene kan kanskje representere to ulike måter å møte barns sovetider og vaner på, utfra tilgangen til fysiske rom. Det ene kan se ut til å vektlegge institusjonenes rammer, som beskrives som ett rom til eller for alle. Det fortelles ikke hvorfor det er slik, og det diskuteres ikke, men det blir sett på som vanskelig. Det kan virke som at barnehagelæreren synes dette er uheldig, men ikke ser noen annen mulighet, på tross av at det oppleves som tøft. Det andre utdraget kan se ut til å være en annen tilnærming i hvordan å imøtekomme ulike søvnvaner. Der kan det se ut til at vognen brukes som et kjent sted og kan framstå som at det åpner for å la barnet sove når det trenger det og et sted der barnet er kjent.

Tidligere har det vært vist til at en av barnehagelærerne har hengt opp fotografier av barnet i barnehagens rutinesituasjoner og at barnet oppsøker dette. Hva som er på veggene i barnehagen kan forstås som en del av det fysiske miljøet. Slike bilder kan se ut til å hjelpe barnet til å skape gjenkjennelse og forutsigbarhet gjennom dagen.

4.4.3.1 Oppsummerende kommentarer om det fysiske miljøet

Det fysiske miljøet vil kunne regulere barnet og være med på å formidle overfor barnet hva, hvor og hvordan de skal eller er forventet å oppføre seg. Det kan se ut til at barnehagelærerne tenker at tilvenningen først skjer inne, fordi det er lettere å få og

holde kontakt og at det er færre ting som skjer og mindre areal å forholde seg til inne. Ønsket om å dele barnegruppen og mangel på rom kan se ut til å gjøre at barnehagelærerne tar i bruk utearealet.

Ingen av barnehagelærerne ser ut til å snakke om å bli kjent med det fysiske miljøet, som en del av det å bli kjent eller gjøre seg kjent i tilvenningsperioden. I et tilknytningsteoretisk perspektiv er nærhet og kjennskap viktig, også ute (Broberg et al., 2014, s.186). Det kan være at dette er en underliggende forklaring på barnehagelærernes vektlegging på å være inne, men dette sies ikke. Sovested, muligheter eller mangel på dette, kan se ut til å skape utfordringer, spesielt i tilvenningsperioden, men barnehagelærerne sier ikke mye om dette.

4.4.4 Oppsummerende refleksjoner rundt ulike rammefaktorer

Denne delen av tilnærmingen til materialet er kalt ulike rammefaktorer og er å betrakte som ”smakebiter” på hva som *kan* være noen rammefaktorer. Jeg har valgt ut tilvenningens lengde, planer og det fysiske miljøet. Permisjonsrettigheter og opptak kan sees i sammenheng med tilvenningslengde, og dette er rammefaktorer som kan sies å være utenfor barnehagelærerens ansvar og mulighet til å endre. Når ”Utvalget til ny barnehagelovgivning” (NOU 2012:1, s.275) skriver at det er en utfordring både for barnehage og arbeidsplass å legge til rette for at foreldre kan bruke mer tid på tilvenning, kan det se ut til at utvalget ikke har sett at dette også kan ha en økonomisk side. God tid til tilvenning, som en beskyttelse mot utrygg tilknytning, slik som utvalget (NOU12:1, s.63-64) beskriver, gis begrenset mulighet slik det kommer fram i dette materialet. Dette kan knyttes delvis til begrensninger i permisjonsrettigheter, men også til hva barnehagelærerne ser som muligheter.

Mange nye barn kan oppleves som en stor omveltning, men det kommer fram at også ett nytt barn være utfordrende. Det uttrykkes usikkerhet om dette har med tidspunkt, alder eller personlighet å gjøre. Det reflekteres rundt at personalet er innstilt på tilvenning om høsten, men kanskje ikke i like stor grad midtveis i året og at barnegruppen da er mer etablert. Dette kan sees på som interessante funn, som kan gi muligheter for ansattes refleksjoner og utvikling av praksis, knyttet til både opptak og oppstartstidspunkt.

Noen av barnehagelærerne knytter tilvenningens lengde også opp mot foreldres usikkerhet og tvil om å gi fra seg barnet. Opptaket av nye barn, både hvor mange og oppstartdato, påvirker tilvenningen. Noen av barnehagelærerne forteller hvordan mange nye innebærer en stor omveltning som ser ut til å skape utfordringer. Når

tilvenningens lengde skal vurderes kan det se ut til at en felles oppstart med mange barn ikke nødvendigvis er med barnets beste eller interesse for øye.

Det kan se ut til at barnehagens planer kan legge begrensninger på barnehagelærernes handlingsrom, men barnehagelærerne ser også ut til å utvise skjønn og vurderer både barnet og foreldrenes trygghet opp mot dette. Barnehagelærerne henviser selv lite til direkte planer, annet en bydelens retningslinjer om en tredagers tilvenning. Planer kan være styrende for hvordan aktiviteter og rutiner gjennomføres, men barnehagelærerne ser ut til å vurdere dette opp mot hva de ser og tolker i møtet med det enkelte barn og foreldre.

Det kan se ut til at noen av barnehagelærerne ofte velger å være inne framfor å være ute i tilvenningen, fordi det da er lettere å etablere og opprettholde relasjoner.

Bruken av og refleksjonen om det fysiske miljøet og betydningen av dette i tilvenningen forteller barnehagelærerne relativt lite om. Når det snakkes om er det ofte som en organiseringsform, slik som å dele barnegruppen, som da ser ut til å ha de nye i fokus. Løkken (2004) er en av dem som kan se ut til å knytte det fysiske miljøet til toddlerne. Dette løftes fram i drøftingsdelen.

5 Oppsummerende drøfting – og noen mulige utvidelser

Tilvenning i barnehagen, når det gjelder de yngste barna, ser ut til å være hovedsakelig skrevet fram i forbindelse med tilknytningsteori, slik det her er gjort rede for i faglitteraturen. Det er som nevnt noen unntak fra dette. Denne forankringen kan se ut til å sette et individfokus på enkeltbarn og vektlegge en dyade. Med utgangspunkt i gruppesamtalene, og de funnene jeg har gjort rede for, så kan det se ut til at dette ikke er like gjeldende i praksis. Funn og mangel på funn vil utdypes og nyanseres ut fra den tidligere redegjorte forskningen. Det vises til ytterligere nyanseringer fra tidligere forskning, som hittil ikke har vært gjort rede for.

I denne delen vil jeg forsøke å samle trådene rundt de tre analyseinngangene jeg har valgt, som er barnehagelæreren, synet på barn og noen ulike rammefaktorer, og drøfte disse. Underveis vil det komme fram mulige utvidelser av barnehagelærernes praksis og slik tilvenning i barnehagen kan se ut til å ha vært skrevet fram tidligere.

5.1 Barnehagelæreren

5.1.1 Om primærkontakt og tilknytning

Primærkontaktmodellen har ifølge Drugli (2014) røtter tilbake til 1990-tallet i Norge. Primærkontakt og tilknytningsperson trenger ikke nødvendigvis å bety det samme. Å ta i bruk primærkontakt kan sees på som en måte å ansvarliggjøre den enkelte ansatte på og representere en arbeidsfordeling, men trenger ikke å representere et tilknytningsforhold. En primærkontakt kan utvikle seg til å bli en tilknytningsperson. I tråd med tilknytningsteori vil et tilknytningsforhold mellom barn og ansatt kunne sees på som et basisbehov, hvilket Utvalget til ny barnehagelov tar til orde for når de med henvisning til Drugli skriver:

Å ha en tilknytningsperson tilgjengelig kan sees som et basisbehov hos barn som er rundt ett år. Det er derfor viktig for et lite barn å ha minst en trygg tilknytningsrelasjon, enten det er hjemme eller i barnehagen, men aller helst begge steder. (NOU 2012:1, s.62)

Et slik syn ser det ikke nødvendigvis ut til at barnehagelærerne i dette materialet deler, men de ser ut til å vurdere i hvilken grad barnet og/eller foreldrene virker trygge. Hvis barnehagelærerne opplever ulik grad av utrygghet, så ser de ut til å vektlegge tettere relasjoner og at ansatte i økt grad er tilgjengelige. Ingen av barnehagelærerne ser ut til å vektlegge et tilknytningsforhold i seg selv, men dette kan ha sammenheng med den åpne tilnærmingen til temaet, som var i gruppesamtalene.

NOU 2012:1 (s.275) tar til orde for at ordning med kontaktperson, med basis i tilknytningsteori, bør drøftes og revideres til å gjelde ut over tilvenningsfasen for dem mellom 1 og 2 år. Det virker rimelig å anta at dette bygger på et syn om at det er de yngste som spesielt har et behov for kontaktperson, og at dette behovet reduseres med økende alder. Dette forteller barnehagelærerne ikke noe om. Ifølge Ahnert et al. (2006) sin metaanalyse, som jeg har vist til tidligere, er det kun en sammenheng mellom at trygg tilknytning mellom omsorgsgiver og barn blir mindre sannsynlig med økende alder bare hvis barnet opplever diskontinuitet, som vil si endringer i eller av omsorgssted. Det er dermed ikke gitt at det bare er de yngste som kan ha behov for eller trenge kontaktperson, men man bør vurdere barnets mer individuelle historie. Dette kan synes å være i tråd med hvordan barnehagelærerne vektlegger barnets erfaring. Barnehagelærerne snakker ellers ikke om kontinuitet i seg selv. Alder ved barnehagestart kan se ut til ikke å ha innvirkning på om barnet etablerer en trygg tilknytning, mens hvor lenge barnet har gått i barnehagen kan se ut til å ha en positiv sammenheng med trygg tilknytning, ifølge Ahnerts metaanalyse (Ahnert et al., 2006, s.673). Primærkontakt kan være en måte å sikre kontinuitet i relasjonene mellom barn og voksne på.

Det kan være nærliggende å anta at en primærkontakt forventes å vektlegge en dyadisk relasjon og sensitivitet, som vil si mellom to parter. Et slikt samspill vil antagelig kunne sies å være i tråd med mor-barn-relasjonen, som vektlegges innenfor tilknytningsteorien. Det kan da synes interessant å se dette opp mot et av funnene i metaanalysen (Ahnert et al., 2006), hvor omsorgsgivers grupperelaterte sensitivitet var signifikant knyttet til trygg tilknytning, mens dyadisk sensitivitet ikke var det. Denne sammenheng økte med kontinuitet i barnets historie, som vil si at omsorgssted ikke ble endret. Studiene som ligger til grunn for denne metaanalysen er utført over en 25-årsperiode i forskjellige kulturer, og det ser ut til at trygg tilknytning var mer vanlig i tidligere studier. I de tidligere studiene var det også en økt sammenheng mellom tilknytning mellom mor-barn og omsorgsgiver-barn. Dette kan blant annet skyldes endrede omsorgsordninger og forskningsteknikker. Kort oppsummert vil det si at den voksnes grupperelaterte sensitivitet øker sannsynligheten for trygg tilknytning. Dette

kan sies å flytte oppmerksomheten mer mot et av de særskilte trekk ved barnehagen, som er barn i gruppe. Man kan si at i barnehagen kreves det en større grad av sensitivitet overfor en større og mer variert gruppe av barn. I tillegg kan det fortelle at det som gjelder i en mor-barn-relasjon ikke nødvendigvis er overførbart til en gruppe. Det kommer ikke fram i metaanalysen hva som kjennetegner en grupperelatert sensitivitet. Dette kan være en interessant utforskning med tanke på en mulig utvidelse av tilvenningsbegrepet, som dreier seg om den voksne i barnehagen sin oppmerksomhet mot gruppen og hvordan dette kan bidra i en tilvenningsperiode. En vektlegging av dyaden kan se ut til å innebære en vektlegging av den voksnes kompetanser hvor barnet kan bli definert som den behovstrengende. Med begrepet tvil utfordrer Nina Johannesen (2013b) den voksnes ansvar til også å inneholde usikkerhet, og hun kaller tvilen en drivkraft. Hun skriver at den voksne er ikke en som lytter, men kan bli en som blir snakket til (Johannesen, 2013a). Dette kan være vanskelig å gjenfinne i gruppesamtalene, men spor av det kan være i uttrykket ”prøve og feile” og at ”ikke alle barn passer inn i malen”.

Deler av kortisolforskningen viser til et forhøyet kortisolnivå når barn begynner i barnehage. Dette brukes tidvis som en argumentasjon for at det er stressende for barn å begynne i barnehage (bl.a. Drugli, 2014). Det kan også se ut til at det er det nye miljøet som skaper utslag mer enn adskillelsen i seg selv, i og med at nivåene er forhøyet når mor er til stede (Ahnert et al, 2004, s.645). BiC (Barnet i Centrum, 2014) sin innfallsvinkel med å gjøre barnet mer kjent med omgivelsene (i tillegg til én voksen) før barnehagestart, kan framstå som en mulig vei å gå, når man skal utvikle tilvenningspraksiser.

Nyere undersøkelser (bl.a. Eliassen, 2012; Hanssen, 2014) viser at en ensidig argumentasjon om de negative sidene ved stress kan problematiseres. Ifølge Eliassen (2012) er ikke nivåene som er målt farlige i seg selv. Det kan dermed argumenteres med at selv om det er hektisk, så trenger ikke det å være ensbetydende med at det er noe negativt. Positivt hektisk kan innebære at det er mye som skjer og som må bearbeides. Flere av de tidligere undersøkelsene mangler kontrollgruppe, som vil si at barn i barnehage ikke er sammenlignet med barn som er hjemme. Dette gjøres imidlertid av Hanssen (2014), og funnene viser at det er en sammenheng mellom kortisolproduksjon og alder, hvor yngre barn har høyere nivå enn eldre, men ikke mellom alder og dagtilbud (Hanssen, 2014, s.22). Denne undersøkelsen viser til et gjennomsnitt over en tremånedersperiode og fanger derfor ikke daglige eller enkeltepisoder. Slike nyanseringer kan synes viktige å gjøre for å unngå en ensidig vektlegging av det sårbare barnet i en tilvenningsperiode. Sammenhengene mellom

alvorlige hendelser i familien og et forhøyet kortisolnivå antas, hos Hanssen (2014), å tyde på en sterk sammenheng mellom familien og barnet, mer enn mellom barnehagen og barnet.

Hvilket tilknytningshierarki det enkelte barnet har, kan muligens åpne for tilknytningslignende fenomener. Hvis barnet har et trygg tilknytning hjemme, så kan det være at flere trygge relasjoner vil kunne være viktig og gis mer oppmerksomhet. Her vil antagelig det enkelte barnets erfaringer ha stor betydning, slik også flere av barnehagelærerne ser ut til å tenke. Drugli (2014) beskriver det at barn knytter seg til andre barn, i stedet for en voksen, som en nødløsning. En slik påstand vil kunne synes å være avhengig av hvordan man tolker det å knytte seg til andre barn. Det kan stå i motsetning til hvordan blant annet andre kulturer vektlegger relasjoner, slik for eksempel Bundgaard og Gulløv (2008) forteller om.

Tilknytningslignende fenomener kan handle om flere relasjoner mellom voksne og barn, men også mellom barn. De fleste mennesker trenger forskjellig til forskjellig tid. Behovet for trygghet kan neppe sies å bli borte, men å aktiviseres ulikt, noe som antagelig både kan knyttes til alder og erfaring. Utforsking kan sees på som tilknytningens komplementære prosess, som om de er gjensidig avhengige av hverandre. Det kan se ut til at tilknytning får mye av oppmerksomheten, muligens fordi den blir sett på som premisset for utforsking. Mangel på utforsking kan i en slik sammenheng tolkes som svak eller utrygg tilknytning. Noen av barnehagelærerne kan se ut til å gjøre lignende antagelser. De er mer nære de barna og foreldrene som på ulike måter uttrykker utrygghet.

Hovedfokuset i denne utforskingen har vært allmennpedagogikken, og på den måten flertallet av barna i barnehagen. Psykologiske teorier har preget barnehagefeltet og det kan synes verdt å reflektere over at disse teoriene ofte har sin anvendelse ut over allmennpedagogikken. Det norske fagmiljøet innenfor psykologien har av enkelte (Olafsen, Torgersen & Ulvund, 2011) blitt kritisert for å benytte kvalitet på tilknytning som en slags ”hovedteori” for klinisk arbeid med barn. Olafsen, Torgersen og Ulvund (2011) viser i sin artikkel fram temperament som et bidrag til en skreddersydd spedbarn- og småbarnpraksis. De understreker at temperamentsforskning ikke forkaster miljøets betydning for barns utvikling, men tvert imot setter fokus på samspillet mellom temperament og miljø. For eksempel så vil et barns temperament være med på å prege dets typiske måte å reagere på i en stressituasjon, og kjennskap til det enkelte barn blir viktig. Dette kan videre knyttes opp mot tilvenning, som kan sies

å være en stressende situasjon, hvor det å bli kjent med det spesifikke barnet da blir sentralt.

5.1.2 Om kropp og kroppssubjekt

Det kan synes interessant å reflektere og utforske barnehagelæreren som kroppssubjekt, i lys av noen av mine funn om hvordan barnehagelæreren opplever tilvenning og å være i den. Dette materialet er for lite til å gå langt inn i det, men et fokus på den voksne og ikke bare relasjonen kan bli en videre utforsking og representere en mulig utvidelse av fenomenet tilvenning. Dette kan muligens også omfatte refleksjon rundt egen tilknytningshistorie, som kan være viktige erfaringer i møte med nye barn, hvilket både Abrahamsen (2015) og Broberg et al. (2014) viser til.

Hvordan personalet tar i bruk egen kropp i forbindelse med tilvenning snakker barnehagelærerne begrenset om, og jeg har vist til utdrag om dette tidligere. Ved å rette oppmerksomheten mot det å se mennesker som kroppssubjekter kan persepsjon løftes fram som en interessant inngang til tilvenning også når det gjelder de ansatte. På denne måten kunne det bli mulig med et økt fokus på hvordan man opplever, mer enn på hva man opplever.

I BiC prosjektet (Barnet i Centrum, 2014) har de erfaring med at det fungerer best når pedagogen er sittende når overgangen mellom foreldre og personal skjer, og at barnet selv forflytter seg. Slike erfaringer og vurderinger kan virke lite vektlagt i annen litteratur, og barnehagelærerne i gruppesamtalene er i begrenset grad opptatt av dette. Barnehagelærerne forteller om det å være der barna er og øyenhøyde, men ikke om selve overgangen. En av barnehagelærerne forteller om å ligge, som en måte å installere seg på, som for å gjøre seg mer attraktiv eller ”ufarlig”, og det å leke som en måte å vise interesse og delta i barnas verden på. En videre utforsking av de ansattes bruk av kroppen kan synes interessant i sammenheng med tilvenningspraksiser.

Kropp og kroppslige uttrykk har vært viet oppmerksomhet når det gjelder de yngste, men kanskje ikke i samme grad når det gjelder voksne. Noen av barnehagelærerne forteller om kroppsspråkets betydning i møte med barn som ikke snakker, hvilket også kan være minoritetsspråklige barn. Minoritetsspråklige barn har som tidligere nevnt vært viet lite oppmerksomhet i forskningen omkring de yngste barna. Dette trer fram som et funn i materialet som fordrer til videre utforsking og forskning.

5.1.3 Om teoriforankring

Flere uttrykker bekymring for mangel på teori og/eller kunnskap om nyere sped- og småbarnsforskning i barnehagene (bl.a. Abrahamsen, 2015; Kjellevoll, 2003; NOU

2012:1, s.95). Ifølge Bjørnstad og Pramling Samuelsson (2012, s.73) så er et av de områdene det trengs mer forskning på om hvordan man utvikler best mulig kompetanse for den gruppen som arbeider med de yngste barna. Personalets kompetanse er en av de tre viktigste strukturelle faktorene for barnehagens kvalitet (Meld. St. 24 (2012-2013), 2013). Ifølge Ebbeck og Yim (2009) mangler man forskning på hvordan personalet omsetter teori til praksis. Dette kan samsvare med hva barnehagelærerne i dette materialet forteller om deres teoriforankring. Det kan se ut til at de har begrenset kunnskap om nyere forskning, og at den kunnskapen de har ikke blir tydelig verbalisert.

Det kan se ut til at de har begrenset kjennskap til tilknytningsteori og vektlegger erfaring, mer enn at det er teori som omsettes til praksis. De gir noe ulike referanser til hva de har lest og hva som preger dem, men det synes vanskelig å se en tydelig teoriforankring. Hva dette skyldes er vanskelig å vite. Det kan være at de i liten grad omsetter teori til praksis, slik jeg tidligere har nevnt muligheten for, men det kan også være at man ute i barnehagen ikke opprettholder og ivaretar et fagspråk. De snakker en del om egen erfaring, både fra barnehagen og som privatpersoner. Dette kan ha sammenheng med at det teoretiske grunnlaget er mangelfullt og dermed blir deres personlige erfaring mer viktig. Det kan på den annen side sees på som praksisnærhet som er forankret i en erfaringsbasert kunnskap og på den måten en utøvelse av faglig skjønn. I sin masteroppgave setter Larsen (2014) spørsmålstegn ved hvor fagkunnskapen til barnehagelærere blir av og hvorfor den praktiske rutinerettede kunnskapsformen blir den regjerende, også for de barnehagelærerutdannede. Hennes funn tyder på at den praktisk-produktive kunnskapen vektlegges, sammenlignet med den teoretisk-vitenskapelige kunnskapen. Ut fra dette og funnene som er redegjort for, kan det se ut til at det er behov for mer oppdatert kunnskap ute i barnehagefeltet.

Abrahamsen (2015, s.163) tar til orde for at en tilknytningsbasert pedagogikk må forstås som en relasjonell praksis. Hun skriver at den bygger på personalets *anvendte* teoretiske forståelse av tilknytningens betydning for de yngste barna kombinert med en høy grad av sensitivitet og bevissthet om egen samspilleevne i møtet med små barns samspillbehov. Slik jeg forstår henne kan målet være en internaliseringsprosess. Dette kan skje blant annet gjennom praksisdiskusjoner som bidrar til å utvikle personalets relasjonelle praksis. Det å tvile på egen forståelse kan ifølge Johannesen (2013b) knyttes til en tillit til barn. Dette kan gi muligheter for å utvikle en pedagogisk praksis, hvor både barnehagelærernes åpenhet i møtet med barna og refleksjoner blir viktige bidrag, sammen med hva barna tar med seg inn i møtet.

Metodefrihet har vært et debattert tema i Oslo i den senere tid, blant annet knyttet til kartlegging av barn, og flere har stilt kritiske spørsmål rundt ferdige programmer som metode i barnehagens praksis. En modell som bygger på tilknytningsteori er Trygghetssirkelen, også kalt COS - Circle of Security (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2013). Trygghetssirkelen er utviklet i USA og varemerkeregistrert. De bruker ord om den voksne som større, sterkere, klokere og god (Brandtzæg et al., 2013, s.40). Det er ingen i mitt materiale som henviser til Trygghetssirkelen, men fordi den har forankring i tilknytningsteori, så mener jeg den har relevans når det gjelder utforskning av tilvenning som fenomen. Belland og Nese (2014) henviser til den i utviklingen av Jåttå-modellen. Det kan synes viktig å sette fokus på at ferdige oppskrifter selges inn som måter å løse ulike utfordringer på. Dette kan redusere mulighetene for et faglig skjønn. En voksenrolle som COS angir kan synes som et bidrag til å opprettholde en skjevhet mellom barn og voksne, som neppe kan sies å være i tråd med et likeverdig subjektsyn på barn og voksne.

5.2 Synet på barn

I teoridelen ble det gjort rede for et paradigmeskifte i synet på barnet, hvor barnet nå kan sies å ha en tydelig subjektstatus. Der ble det også redegjort for at innenfor deler av barndomssosiologien er begrepene barnet som "being" og/eller "becoming" blitt løftet fram, som viser til et nåtids- eller framtidssyn på barnet. Dette kan videre vise til et kompetanse- og/eller mangelsyn på barnet.

I empiridelen, hvor funn fra gruppesamtalene ble presentert, ble underkategoriene alder, språk og andre barn brukt som analyseinnganger til tilvenning i barnehagen når det gjelder de yngste. Slik jeg forstår det kan man se paralleller mellom et kompetansesyn og barnet som "being", og et mangelsyn og barnet som "becoming". Synet på barnet som "becoming" gjenspeiler synet på barnet som ufullstendig og den voksne som fullkommen, og ifølge Halldén hører dette hjemme i en annen tid enn vår (Halldén, 2013, s.207). Hun mener det er mulig innenfor barndomssosiologien nå å snakke om en gjensidig avhengighet mellom barn og voksne, hvor både barn og voksne sees på som både værende og blivende. Løkken skriver: "... changeability goes side by side with durability, as does uniqueness with universality" (Løkken, 2009, s.35). Sitatet kan forståes dithen at unikhhet og universalitet ikke er et spørsmål om enten/eller, hvor det ene ikke utelukker det andre, men at begge deler skjer parallelt. Dette kan sees som paralleller til barnet og den voksne som både blivende og værende.

Synet på barnet kan handle om voksnes forståelser av barn. Ifølge Sandvik og Johannesen (2008, s.23) kan det hende at barn som kulturelle og samfunnsmessige individer kan få redusert sin medvirkning hvis vi ser dem som det de kaller natur. Å se barn som natur knyttes til det å forstå deres aktiviteter og uttrykk som naturgitte og til fysiologiske forhold. Hvis dette overføres til tilvenning, så kan barnet forstås som natur i et tilknytningsteoretisk perspektiv, og man kan da stille spørsmålet om i hvilken grad barnet er en medaktør eller deltager i tilvenningen. Simonsson og Thorell (2010) skriver at de mener barnet gjør tilvenning. I dette materialet kan det se ut til at det er få av barnehagelærerne som snakker om hva barnet bidrar med (inn) i tilvenningen, utover erfaring. Men de snakker om det enkelte barnet og hvordan møte det. Det er en av barnehagelærerne som ser ut til å vektlegge hvem barna får kontakt med og viser preferanser for. Det kan stilles spørsmål om hvorfor så få av barna ser ut til å få velge sin primærkontakt.

5.2.1 Om alder

Barnehagelærerne kan se ut til å bruke alder som en måte å dele barnegruppen på, og det kan se ut til at ulik alder kan skape noen forventninger til ulike adskillelser- eller separasjonsreaksjoner. Dette kan forbindes med en tilknytningsteoretisk forståelse. En annen måte barnehagelærerne kan se ut til å dele barnegruppen på, er i kraft av barnets erfaringer, hvilket kan bidra til at det individuelle barnet trer tydeligere fram. I stedet for alder vil erfaring og hvordan barnet opplever å være ny, kunne få betydning. Dette kan gi muligheter til at barn blir sett på som aktører i tilvenningsperioden, både de nye barna og de med barnehageerfaring. Behovet for forutsigbarhet når man er ny, kan variere, og dreier seg ikke nødvendigvis bare om alder.

Å se ut over alder kan altså virke som en måte å utforske tilvenningspraksiser på, blant annet gjennom å vektlegge hvilket erfaringsgrunnlag det enkelte barn har. Ved å beholde en åpenhet i møtet med barnet kan barnet vise vei, og det kan vokse fram muligheter for større grad av jevnbyrdighet mellom barn og voksne som reduserer noe av det asymmetriske i relasjonen.

5.2.2 Om språk

Bjørnstad og Pramling Samuelsson (2012, s.75) etterlyser mer forskning som er spesifikt rettet mot de yngste og minoritetsspråklige barna. Viruru (2001) mener at den vestlige verden ser ut til å legge enspråklighet til grunn, på tross av at de fleste barn i verden bruker og lever i flerspråklige omgivelser. Det kan stilles spørsmål om det er slik i Norge at majoritetsspråket gis forrang og om barnehagelærerne mangler kunnskap og kjennskap til andre språk og kulturer. Ulike språk kan sees på som

mangfold, og hvis man vektlegger en kulturell normalisering, kan man miste det positive potensial i mangfold, ifølge Rhedding-Jones (2007b). Det kan være at minoritetsspråklige foreldre stiller spørsmål ved barnehagekulturen eller ikke skjønner den og slike refleksjoner kan være viktige å gjøre. Dette gjøres til dels av noen av barnehagelærerne, men enda tydeligere uttrykkes det ved at fravær av felles verbalspråk gjør at barnehagelærerne retter oppmerksomheten mot kroppsspråk.

Bundgaard og Gulløv (2008) skriver om en tilvenning av et minoritetsspråklig barn, hvor forventningene til hva foreldrenes rolle og ansvar skulle være ikke ble innfridd. Blant annet ble det ikke brukt tolk for å sikre felles forståelse og den minoritetsspråklige forelderens endte med å be et annet barn i barnehagen (som var i familien) om å ta seg av barnet og som på mange måter fylte de oppgavene personalet mente at foreldrene skulle hatt. De skriver at mangelen på forståelse gjennom felles verbalspråk bidro til å forstyrre betydningen av kroppsspråk og andre non-verbale ytringer (s.64). Med henvisning til Merleau-Ponty skriver de at vi avkoder hverandres kroppsspråk og utsagn uten nærmere refleksjon. Dette kan være interessante refleksjoner å ta med seg i møtet med minoritetsspråklige barn og foreldre, som kroppssubjekter.

Belseth (2014) skriver om personalets kroppsspråk i møtet med flerkulturelle foreldre og spør om personalet har nok kompetanse om kulturelle forskjeller og hevder at en flerkulturell praksis krever en flerkulturell kompetanse. Han mener det er viktig å reflektere kritisk over hvordan vi møter blikkene til foreldrene og viser til en tekst som skal publiseres, som heter "Noen "flerkulturelle" perspektiver som åpner for alternative praksiser i tilvenningsperioden i barnehagen" (Belseth, 2015, under utgivelse). Dette kan se ut til å gi muligheter for utvidelse av fenomenet tilvenning, ut fra hvordan det hittil har vært skrevet fram.

Hvis man legger en kroppslig tilnærming til grunn for tilvenning kan Daniel Stern og hans redegjørelse for vitalitetsformer og en tverrmodal persepsjon kunne være relevant. Lukt og lyd kan være viktige elementer i barnets møte med barnehagen, som kan synes vanskelig eller utfordrende å gjøre "synlig". Ord kan synes fattige i å favne summen av en opplevelse, kanskje spesielt i møte med noen som snakker lite. En bevissthet og oppmerksomhet omkring dette kan være viktige bidrag i møte med barnets opplevelser og hva man velger å gi oppmerksomhet.

5.2.3 Om de andre

Bjørnestad og Pramling Samuelsson (2012) oppsummerer i sin rapport blant annet med at det er omfattende utviklingspsykologisk og nevropsykologisk forskning når det gjelder de yngste, med et individfokus, som ikke handler så mye om relasjonene og grupper av små barn. Det kan derfor synes viktig å undersøke dette nærmere.

Barnehagelærerne forteller om andre barn, men bruker ikke begrepet jevnaldrende eller toddlere. Omtalen av de andre barna henviser ofte til en gruppeinndeling, men to av barnehagelærerne snakker om barn som bidragsytere i forhold til atmosfære og kultur.

Mindre grupper vektlegges ofte i arbeidet med de yngste barna og ansees som særlig viktig for de yngste (NOU 2012:1; Meld. St. 24 (2012-2013), 2013, s.51). Dette knyttes til nærhet og omsorg og mulighetene til å utvikle gode relasjoner. Det kan henvise til avdelingens størrelse, men kan også forstås som å dele barnegruppen. Små barn har lettere for å samhandle og konsentrere seg i mindre grupper (Broberg et al. 2014, s.173).

Når det gjelder de andre barna og det å se på barnegruppen som en ressurs, så kan funn fra Ahnerts metaanalyse (Ahnert et al, 2006, s.665) være av relevans. Der fortelles det (med henvisning til Sagi et al. sin forskning) om at barn i gruppe kan se ut til å utvikle samme relasjon til omsorgsgiver og (med henvisning til Howes et al. sin forskning) at kvaliteten på relasjonen består selv om omsorgsgiver endres. Dette siste er knyttet til israelske kibbutzer, men kan representere en interessant innfallsvinkel til videre studier i barnehagesammenheng. Det kan spørres om det i enkelte sammenhenger kan være slik at det er gruppen som holder i kvaliteten på relasjonen og ikke den voksne. Dette kan se ut til å utfordre en mer snever tilknytningsteoretisk forståelse som vektlegger den voksne. Med et syn om at kompetansen er hos barnet eller barna kan man åpne for økt oppmerksomhet og interesse for hva som også foregår *mellom* barna.

Via begrepet toddler og etableringen av en toddlerkultur (Løkken, 2004) flyttes blikket mot hva som kan foregå mellom de yngste barna i barnehagen, også i en tilvenningsperiode.

Hvis man følger Johannesens (2013a) resonnement, om å snu en pedagogisk relasjon på hodet, og ser barn som utdannere (educators) av voksne, så er det ikke nok å lytte til deres uttrykk, men man må åpne for muligheten for endring forbi ens egne antagelser. Dermed kan man ønske velkommen ”the overflowing of every expectation of age”, som Johannesen skriver om (Johannesen, 2013a). Dette gir muligheter for både barn og voksne, som ”utdannere”, til å komme til uttrykk som unike enkeltindivider, som har

viktige og interessante bidrag for utviklingen av en pedagogisk praksis. Dette resonnementet mener jeg kan overføres til tilvenning, og muligens åpne for at i unntaket ligger potensialet til nye forståelser. Det barnet som bryter med hva som forventes eller gjenkjennes, og som ikke passer inn i den utviklingsmessige forventningen, hva kan dette barnet lære de ansatte?

5.3 Ulike rammefaktorer

Dette er en tilnærming til materialet for å sette barnehagen inn i en større samfunnsmessig kontekst og se på det Halldén (2013) kaller ytre faktorer og hvordan disse virker på barnehagen og barna.

5.3.1 Om tilvenningens lengde og barnehageopptak

Barnehagelærerne forteller om ulik lengde på tilvenningen. Noen av dem henviser til bydelens retningslinjer hvor det er beskrevet tre dager, mens andre ser ut til å vurdere behov og foreldrenes muligheter til å være til stede. Ingen av dem refererer til svenskenes foreldreaktive tilvenning eller gruppetilvenning, men en av dem har lest om Jåttå-modellen (Belland & Nese, 2014) og ble inspirert. Det kan synes som om ingen av dem har kjennskap til en foreldreaktiv modell, som vektlegger barn og foreldre som deltagere, slik Pétursdóttir (2013) beskriver. Det kan være vanskelig å vurdere om det er barnets behov som er utgangspunktet for disse modellene, eller om de er et resultat av strukturelle rammer som antall nye barn og opptaket. Deltagerperspektivet til Pétursdóttir (2013) er det ingen av barnehagelærerne som nevner. Et slikt perspektiv kan gi mulighet for etablering av flere relasjoner parallelt, både mellom barn, foreldre og personal. Ved en økt tilstedeværelse får foreldrene et dypere kjennskap til barnehagens indre liv og til hverandre. Dette kan gi assosiasjoner til aktør-nettverks-tenkningen til Simonsson og Thorell (2010).

Det kan se ut til at barnehagelærerne tenderer mot å tenke at en gradvis tilvenning med korte dager er foretrukket. Men enkelte påpeker at hvis foreldrene er der, så tåler barnet lange dager. Lange dager kan se ut til å framstå som noe negativt, og korte dager som noe positivt. Dette kan settes i en sosial og kulturell ramme om hva som er bra for barnet.

I materialet kommer det fram at barnehagelæreren kan være bekymret for at hvis foreldrene er mye til stede kan barnet tro at foreldrene skal være der. Dette kan sees opp mot et tilknytningshieraki, hvor en av foreldrene er den foretrukne

tilknytningspersonen og at barnet først vil søke en annen når den primære tilknytningspersonen er borte. Det kan stilles spørsmål ved om dette kan dreie seg om at det oppleves som vanskeligere å bli kjent med det nye barnet når foreldrene er til stede. I en tilknytningsteoretisk forståelsesramme vil foreldrenes tilstedeværelse dreie seg om å gjøre barnet kjent og trygt nok til å forlate det. Det kan være en undervurdering av barns kompetanser å tro at barna forventer at foreldrene skal forbli i barnehagen.

Mangel på kjennskap til andre tilvenningsmodeller og fraværet i Rammeplanen, om hvordan man kan tenke og hva som kan eller skal gjøres i en tilvenning, kan bidra til at foreldrenes permisjonsrettigheter styrer hvor mye foreldrene er til stede.

Et strengt regulert opptak, med felles oppstartdag, kan se ut til å øke presset på barnehagen og kunne framtvinge nye praksiser. En opptakspraksis som har barnets behov som tyngdepunkt kan etterspørres.

Noen av barnehagelærerne forteller om at når det er mange nye, så er det en stor omveltning. Mulighetene til en trygg relasjon er relatert til antall barn per avdeling, og små barnegrupper med god voksentilgjengelighet virker beskyttende for de aller minste (Ahnert et al., 2006). Hvis dette settes opp mot at foreldre skal få mer tid til tilvenning (NOU 2012:1 s.275) så kan det bli nødvendig med en implemetering av familievennlige lover og rettigheter, slik Ebbeck og Yim (2009) beskriver.

Foreldre som tilbringer lunsjen sin i barnehagen, slik Ebbeck og Yim (2009) forteller, kan se ut til å være fjernt fra den praksis som ser ut til å råde i dette materialet. Dette tror jeg ville vært en fremmed tanke i Norge, men jeg bringer den fram nettopp for å vise til at vi har noen forestillinger om hva en tilvenning kan eller skal være, som innebærer forventninger til foreldrene.

Det kan se ut til at økt lengde på foreldres tilstedeværelse ansees som et gode eller ønsket praksis. Ahnert et al. (2004, s.643) viser til at antall dager mødrene tilbrakte i barnehagen ikke påvirket barnets kortisolnivå, og var ikke forbundet med om mor og barn hadde en trygg tilknytning i forkant. På den annen side finner Ahnert et al. (2004, s.647) at trygg tilknytning ble opprettholdt når mødrene var mer til stede slik at barnet fikk lengre tid til tilvenning. Slike funn kan vise til at det ikke er ett svar på hva en tilvennings lengde kan eller bør settes til.

Flere av barnehagelærerne forteller om foreldrene og vektlegger foreldres trygghet. Mange ser ut til å mene at tilvenningen skjer gjennom eller via foreldrene og at etablering av tillit er et viktig og grunnleggende fundament. I et flerkulturelt perspektiv kan det bli ekstra viktig å bli kjent med foreldrenes syn på oppdragelse, og med barnas erfaringer og vaner for å komme barnet og familien i møte.

Et fokus på tilvenningens lengde kan knyttes til å definere en begynnelse og slutt. Dette kan bidra til at man opprettholder en lineær forståelse av tid og ikke favner tilvenning som en prosess som kan komme og gå, slik en av barnehagelærerne forteller om da et barn kommer tilbake etter et fravær. Refleksjoner rundt hva som er tilvenningens begynnelse og slutt, og hvem som ser ut til å bestemme det, kan bidra til en videre utforsking. Spørsmålet om hvem som bestemmer hva som er en begynnelse og en slutt, kan være av interesse. Johannesen (2013a) viser til at hvis man åpner seg i møtet med barnet, så ble hva som var begynnelse og slutt av en samling endret. Dette kan muligens overføres til tilvenning og bidra til en mer åpen praksis.

Når det gjelder oppstarttidspunkt forteller en av barnehagelærerne om erfaring med tilvenning midt i barnehageåret som utfordrende. Det reflekteres om dette er knyttet til egenskaper ved barnet eller om personalet og barna ikke er like innstilt på tilvenning da, som om høsten. Hvis det skulle bli flere opptak i året, slik myndighetene har antydnet, kan dette bli en problemstilling barnehagene i økt grad må forholde seg til.

En mulig utvidelse av tilvenningens begynnelse kan være å sette fokus på tiden før barnehagestart. I BiC prosjektet i Danmark (Barnet i Centrum, 2014) har det vært forsøk med å etablere grupper med barn som skal begynne i barnehagen, som sammen med foreldrene får besøke barnehagen og møte samme pedagog over en lengre periode. Det kan argumenteres for at overgangen fra å være hjemme til å være i barnehage blir mindre, for når de så starter i barnehagen, er barna kjent med én voksen og med det fysiske miljøet. Dette kan også sees i sammenheng med å reflektere rundt det fysiske miljøet, hvilket jeg kommer tilbake til.

5.3.2 Om planer

Det er tidligere gjort rede for at tilvenning er lite synlig i Rammeplanen, men at behovet for tilvenningsrutiner løftes noe fram i andre offentlige dokumenter, som NOU 2012:1 og Stortingsmelding 24.

De senere årene har det kommet flere bøker med en tilknytningsteoretisk forankring (Abrahamsen, 2015; Brandtzæg et al., 2014; Broberg et al., 2014; Drugli, 2014; Hart & Schwartz, 2008) som omhandler barnet i barnehagen og delvis tilvenning. Den siste revideringen av Rammeplanen skjedde i 2011, og da hadde flere av disse bøkene ikke kommet ut, men ifølge Abrahamsen (2015) har tilvenning og tilknytning gradvis blitt nedtonet i Rammeplanen siden den første kom i 1995. Det kan framstå som et underlig paradoks at økt oppmerksomhet på tilknytning og tilvenning ikke reflekteres i

planverket. Dette kan ha sammenheng med at det ikke er ønskelig å fokusere på rutiner, som en oppskrift, i forbindelse med tilvenning. Abrahamsen (2015, s.162) skriver om oppskrifter at vi vet av erfaring at disse aldri er særlig kvalitetsutviklende og at det snarere kan føre til ureflekterte vaner, stagnasjon og repetering. Fraværet av rutiner gjør det dermed mer opp til den enkelte barnehage og barnehagelærer. Utvalget til ny barnehagelovgivning har gitt uttrykk for at det er ønskelig med gode tilvenningsrutiner og foreslår at det omtales i egnet veileder (NOU 2012:1, s.275).

I Stortingsmelding nr. 24 (Meld. St. 24 (2012-2013), 2013) som heter Framtidens barnehage, omtales både tilknytning, tilvenning, tilknytningspersoner og de yngste barna. At tilknytning da er viet lite oppmerksomhet i Rammeplanen (2011), kan se ut til å underkjenne mye nyere forskning og kan gjøre at barnehagene blir mer prisgitt ytre faktorer.

Planer kan, slik det er gjort rede for, omfatte barnehagens planer, hvor årsplan, ukeplan og dagsrytme inngår. Barnehagelærerne forteller lite direkte om planer, bortsett fra en tredagers modell, men omtaler det mer indirekte. Noen forteller at de fraviker planer som faste gruppeaktiviteter, fordi de har sett at de nye barna trives bedre i andre gruppeinndelinger. I den grad det er planer, så ser det ut til at barnehagelærerne foretar en vurdering av om de skal iverksettes i møte med det enkelte barnet.

Ifølge Broberg et al. (2014, s.174) vil en tydelig dagsrytme være viktig for de yngste, blant annet fordi det strukturerer tiden og gir en mulighet for oversikt. Dette snakker noen av barnehagelærerne om, i form av viktigheten av rutiner og forutsigbarhet. Bruk av begrepet RIG-er og etablering av disse kan være en måte å snakke og tenke om rutiner på.

Slik jeg forstår Drugli (2014, s.127) omtaler hun rutinesituasjoner som mulige høypotente omsorgssituasjoner, ved fysisk nærhet og at primærkontakten vektlegger et positivt samspill i disse situasjonene. Her kan det synes som at det sårbare barnet legges som et premiss. Det kan stilles spørsmål ved om dette er slik barnet opplever det og det kan antas at nærhet og positivt samspill skjer til andre tider, som kan ha vel så stor betydning for det enkelte barn.

En av barnehagelærerne forteller om hvordan et barn gradvis introduseres for barnehagens rutiner rundt måltidet. En slik tilnærming kan se ut til å ha det enkelte barn i fokus, mer enn at dagsrytmen alene styrer møtet med det nye barnet.

5.3.3 Om det fysiske miljøet

Det fysiske miljøet er en del av barnehagens miljø, og i en tid hvor rommet omtales som den tredje pedagog, kan det være interessant å gi det fysiske miljøet oppmerksomhet, også i forbindelse med tilvenning. Ingen av barnehagelærerne snakker om å bli kjent med det fysiske miljøet eller om tilrettelegging av det fysiske miljøet i forbindelse med tilvenning i barnehagen. De forteller noe om betydningen av antall rom og størrelsen på rom knyttet til hvor mange barn som skal være der og hva som skal skje der. For eksempel at alle barna skal sove på samme rom, ansees som problematisk. En annen forteller om at så lenge barnet kan sove i vogn ute, så kan det sove når det trenger det. Flere av barnehagelærerne ser ut til å vektlegge å være inne, framfor ute, i den første tiden i barnehagen. Dette knyttes opp mot at det er lettere å holde på oppmerksomheten og bli kjent inne. En av barnehagelærerne har tatt bilder av barna i daglige situasjoner, som lek og måltid, og hengt dem opp ved barnas plasser i garderoben. Dette kan være en måte å strukturere dagen for barna på, og kan sees som mulige måter å etablere RIG-er på.

I BiC-prosjektet (Barnet i Centrum, 2014) fortelles det om utprøving av romstørrelser, for å finne ut om små rom er problematiske. En annen kommune, som er en del av prosjektet, har laget det de kaller guidende fotspor malt på gulvet. Det har ikke vært mulig å finne mer informasjon om disse utprøvingene, men slike utprøvinger viser at det er mange ulike innfallsvinkler til det fysiske miljøet og mottagelse, som også vil kunne gjelde i en tilvenningsperiode.

Broberg et al. (2014) viser til at i Sverige skilte man før mellom store og små barn, hvor de yngste hadde egne avdelinger i form av egne rom, hvilket har blitt endret i de senere år. I dag bygges barnehager i Sverige med store lekerom og ulike smårom, men det er ikke lenger et skille mellom store og små barn. Det antas at dette trolig er vanskelig for de yngste.

Det fysiske miljøet kan omfatte faste plasser (for eksempel ved matbordet, i garderoben eller samling), bruk av bilder (der for eksempel barnets eiendeler eller plass er) og andre fysiske måter som kan sees på som regulering av barnets bevegelser og bevegelsesrom. Løkken (2004) viser til hvordan åpne dører gir barna muligheter for å møtes på toddlervis. Dette forteller barnehagelærerne lite om, hvilket ikke trenger å bety at de ikke har en bevissthet om dette, men kan ha sammenheng med at det ikke var noen spørsmål som kunne sies å gå i den retning.

Hvis fysiske rom settes i forbindelse med hva som skjer der, så viser Løkken til hvordan garderoben kan være viktig for toddlerne. For mange barn skjer det en

overgang i eller gjennom garderoben, som sees i forbindelse med overgangen fra hjem til barnehage, eller fra foreldre til personal. Garderoben kan representere et ingenmannsland, ved at det er uklart hvem som bestemmer der. Hvordan barn og foreldre møtes i dette rommet og hvordan rommet tas i bruk, kan være viktig. Etablering av avskjedsritualer, hvor og hvordan, kan være måter å arbeide med overganger på. Det kan være dette BiC-prosjektet (Barnet i Centrum, 2014) henviser til når de omtaler en overgangspedagogikk og mottagelsens tre deler, som er avlevering, mottagelse og avskjed. Abrahamsen (2015, s.151) skriver at gode avslutninger gir bedre begynnelser og viser både til daglige avskjeder og andre slags avslutninger, som viktige overganger som bør få oppmerksomhet.

Løkken (2004) viser til at bruk av barnehagens rom er med på å skape muligheter eller mangel på muligheter for toddlerne. Et av momentene hun viser til er åpne dører, slik at barna kan gå ut i garderoben. Gjennom sin forskning har hun identifisert ulike hilsningsritualer, hvorav ett av dem er det som kalles mester-svenn. Løkkens undersøkelse av barnas hilsemåter på småbarnsavdeling i barnehagen har vist at tilstedeværende barn på en eller flere måter viste det nyankomne barnet oppmerksomhet i 91 prosent av alle ankomstene (Løkken, 2004, s.138-139). Mester-svenn-velkomst (s.137) beskrives som en måte de yngste barna kunne bli møtt på. Det innebærer å bli møtt av et eldre barn som varsomt og støttende veileder inn i lek. Dette kan synes å ha relevans for tilvenning i barnehagen, hvor åpne dører og en bevissthet om ulike velkomster blir viktig. En annen velkomstform som Løkken har identifisert, er den trøstende velkomsten. Denne formen skjer sjeldnere, men dette ser ut til å ha sammenheng med at barnet som kommer ikke er lei seg og trenger trøst. En slik tilnærming hvor barna gis mulighet til å møte de nye barna, som er i tilvenning, i garderoben, kan sees på som mulige utvidelser av tilvenning. Her flyttes fokuset over på hva som skjer eller kan skje mellom barna, og dermed vekk fra den voksne.

Hvis man velger å se barnets eiendeler som en del av det fysiske miljøet og ser mot tilknytningsteori, så kan overgangsobjekter være et interessant begrep. Begrepet overgangsobjekter brukes ikke av barnehagelærerne og omtales heller ikke, men fins i noe av tilknytningslitteraturen (bl.a. Abrahamsen, 2015; Hart & Schwartz, 2009). Donald Winnicott, som anses som en av bidragsyterne til tilknytningsteori (Hart & Schwartz, 2008) bruker begrepet overgangsobjekt om gjenstander som har en følelsesmessig verdi for barnet og brukes til å bygge bro mellom det å være på egen hånd og nær foreldrene (Abrahamsen, 2015, s.141). For de yngste barnehagebarna kan overgangsobjekter, som smokk, teppe eller koseklut, være kjente ting (blant annet i

form av lukt) som kan bidra til en symbolsk tilstedeværelse av foreldrene og fungere som en trøst. Abrahamsen (2015, s.142) forteller om lek med slike overgangsobjekter i form av borte-titt-titt som en måte å bearbeide at noe kjent kommer og går. Det å legge til rette for en slik bruk kan være et bidrag i tilvenning og vil kunne by på mulige utvidelser.

En variant av overgangsobjekt, som da til vanlig ville vært en kosegjenstand, kan være bilder av barnet og barnets familie. En del barnehager bruker slike bilder til å lage en bok eller som en veggplakat (Abrahamsen, 2015; Belland & Nese, 2014). En av barnehagelærerne henviser til ”Min bok”, som er et lite hefte med bilder av barnet og familien. Dette er en måte å ta i bruk en fysisk gjenstand på og kan ansees som en del av det fysiske miljøet. Pétursdóttir (2013) forteller at barnehagen hun jobber i er inspirert av Reggio Emilia. De gir hver nye familie en flaske som skal fylles med sommerminner. Flasken blir dermed en slags leke barnet har med seg hjemmefra og kan tolkes som et overgangsobjekt. En videre utforsking av det fysiske miljøet i tilknytning til tilvenning kan ut fra dette synes interessant.

6 Avsluttende oppsummering

I denne teksten har jeg gjort rede for utforsking av fenomenet tilvenning i barnehage, når det gjelder de yngste barna. Dette er gjort ved en gjennomgang av relevant litteratur og forskning og funn i to gruppesamtaler med barnehagelærere. Jeg har valgt å dele funnene inn i tre hovedkategorier, med hver sine tre underkategorier. Det kan innvendes at jeg har gått for bredt ut og at dette går på bekostning av dybde. Det vil det gjøre, men det har vært et bevisst valg fra min side for å få fram en mulig bredde, som kan sies å være i tråd med en utforsking. Jeg har knyttet tråder fra deler av kroppsfenomenologien og barndomssosiologien opp mot teori og forskning og materialet fra gruppesamtalene. Funn drøftes og nyanseres og det vises til videre utforsking og mulige utvidelser av fenomenet tilvenning i barnehagen, når det gjelder de yngste.

Jeg har ikke hatt noe ønske om å skape et nytt tilvenningsbegrep, men utvide et begrep og fenomen som jeg mener har en sterk forankring i psykologien. Det vil si at jeg har lett etter nyanser, men også søkt etter andre tilnærminger enn psykologiske. Jeg har bevisst valgt blant annet norske forskere, som Abrahamsen og Løkken, fordi de representerer en del av det norske barnehagefaglige forskningsfeltet, som en motvekt til det psykologiske (bl.a. Broberg et al., 2014; Brandtzæg et al., 2014; Drugli, 2014). Ved å sette tilvenning inn i en større samfunnsmessig kontekst har jeg vist til rettigheter, planverk, ulike styringsdokumenter og fysisk miljø som noen ytre faktorer.

Jeg har ønsket å nyansere deler av tilknytningsforskingen, blant annet ved å vise til noen metaanalyser om kortisolforskning. På denne måten har jeg ønsket å utvide en dyadisk vektlegging, utfordre en vektlegging av barnet som sårbart og hvor stressende det er å begynne i barnehage. Deler av tilknytningsteorien slik den skrives fram, kan se ut til å opprettholde et motsetningsforhold mellom barn og voksen, hvor den voksne som regel vet best eller burde vite best. Med et endret syn på barnet, hvor barnets subjektstatus gjøres tydelig, mener jeg man også bør se etter hva barn kan bidra med, både i møtet med den/de voksne, andre barn og seg selv. Dette innebærer at den voksne ikke alltid vil vite hva som skal eller bør gjøres og at tvilen kan framstå som et potensial eller som en drivkraft, slik blant annet Nina Johannesen (2013b) beskriver. Dette kan sees som mer enn å vektlegge erfaring og individuelle forskjeller, og dreier seg om et etisk ansvar i møte med andre mennesker.

Dette er ikke ment som en argumentasjon om å forkaste tilknytningsteori eller tilknytningsteoriens bidrag til tilvenning, men som viktige nyanseringer i noe som kan

sees på som en noe ensidig tilnærming. Tilknytningsteorien er solid forankret i empirisk forskning og har viktige bidrag til (det relasjonelle) arbeidet i barnehagen, men jeg mener den kan bli for snever i sin vektlegging av dyaden og en ensidig vektlegging av psykologiske teorier, i møte med et endret syn på barnet og barnehagens mangfoldighet. Et teoretisk fundament kan ifølge Andenæs gi undertrykkende praksiser (Andenæs, 2000, s.309), og alternative forståelser kan bidra som en motvekt.

Jeg har derfor ønsket å se på både den voksne og barna med et noe annet blikk, som jeg så har satt inn i deler av en samfunnsmessig kontekst. Dette ”andre blikket” har vært tredelt, hvor den første tilnærmingen (eller analyseinngangen) er å se på barnehagelæreren som primærkontakt, kroppssubjekt og hvilken teoriforankring de gjør rede for. På denne måten har jeg ønsket å sette fokus på den voksnes opplevelse av å være ”i tilvenning” og hvilken forankring de kan se ut til å gi. En av barnehagelærerne beskriver tilvenningsperioden som en tøff periode. Dette kan synes viktig å løfte fram for å unngå et ensidig fokus på relasjonen mellom den ansatte og barnet. Ansatte kan ha nytte av å dele egne opplevelser og reflektere rundt hva det gjør med dem. Barnehagelærerne forteller om ulike bruk av kroppen, både som nær, trøstende og i lek. De forteller ikke om kroppssubjekter slik jeg forstår at kroppsfenomenologien gir muligheter til, men kan se ut til å ta i bruk kroppen for å utjevne asymmetrien mellom barn og voksne ved blant annet å vektlegge øynehøyde og være der barn er.

Barnehagelærerne i dette materialet kan se ut til å ha en mindre tydelig kobling mellom teori og praksis. De uttrykker at de har hatt lite om tilvenning i utdanningen. Dette kan ha sammenheng med at de ble spurt om tilvenning, og ikke for eksempel om hva som har vært med på å forme deres syn på barnet eller deres pedagogiske grunnsyn. De kan se ut til å vektlegge både privat og profesjonell erfaring og noen forteller om prøving og feiling. Teoriforankringen til barnehagelærerne kommer ikke tydelig fram, men slik de forteller, ser den ikke ut til å være ensidig innskrevet i tilknytningsteori, men i en mer generell småbarnspedagogikk med referanser til blant annet Gunvor Løkken, Nina Johannesen og mer generell utviklingspsykologi.

Den andre tilnærmingen dreier seg om hvordan synet barnehagelæreren har på barn, er med på å skape forutsetninger og muligheter for hvilken tilvenning som skjer. Barnehagelærerne ser ut til å vektlegge barnets erfaringer mer enn alder. På denne måten kan det se ut til at individuelle forskjeller løftes fram, men ingen ser ut til å vurdere hvordan asymmetrien i relasjonen mellom voksne og barn kan utjevnes. Jeg har valgt å se hvordan alder og språk snakkes om av barnehagelærerne, og funnene

knyttet til språk gjorde at jeg ble opptatt av de minoritetsspråklige barna og deres familier. Tilvenning og minoritetsspråklige kunne vært en egen oppgave i seg selv. Forskning omkring de yngste minoritetsspråklige er etterspurt i en nyere forskningsoversikt av Bjørnstad og Pramling Samuelsson (2012). Barnehagelærerne i dette materialet ser ut til å se utfordringer i arbeidet med de minoritetsspråklige barna og deres familier, og de ser ut til å vektlegge kroppsspråk i fravær av felles verbal språk.

Jeg har i tillegg ønsket å rette oppmerksomhet mot barnegruppen og barna, som jeg ser på som noe av det særegne ved barnehagen. I denne forbindelse har jeg blant annet forsøkt å bruke kroppsfenomenologien, spesielt slik den er tatt i bruk av Løkken, og jeg har drøftet noen mulige utvidelser knyttet til arbeidet med barnegruppen og toddlerne. Barnehagelærerne ser ut til i begrenset grad å se de andre barna og barnegruppen som en ressurs i tilvenningen. Her kan det synes som om økt oppmerksomhet og kjennskap til dette kunne være en utvidelse av tilvenning, med utgangspunkt i slik de har fortalt om egen praksis.

Den tredje tilnærmingen er å se tilvenning i en mer samfunnsmessig kontekst. Her har jeg spesielt sett på tilvenningens lengde knyttet til permisjonsrettigheter og barnehageopptak, ulike planverk og det fysiske miljøet. En del av disse faktorene kan man si at barnehagelæreren har lite innvirkning på, men de kan skape rammer for hvilke tilvenninger som kan bli mulige. Når økonomiske hensyn vektlegges, kan det stå i motsetning til hva som kan sees på som til det beste for barna. Det fysiske miljøet vies liten oppmerksomhet av barnehagelærerne. Med utgangspunkt i en fysisk tilrettelegging vil toddlerkulturen kunne gis økte muligheter til å utvikles. Utvidet bruk av overgangsobjekter og en oppmerksomhet mot hvordan man kan utvikle indre arbeidsmodeller og RIG-er, kan gjennom fysisk tilrettelegging og hverdagssituasjoner være en måte å videreutvikle en tilvenningspraksis på.

Jeg låner ordene til Simonsson og Thorell (2010) og mener tilvenning gjøres både av barn og voksne. Tilvenning og tilvenningslengde er, slik jeg ser det, ikke et statisk begrep, men mer å betrakte som noe prosessuelt som kommer og går, kanskje flere ganger i møte med nye mennesker og situasjoner. Ved å velge teoretiske innganger, slik som deler av kroppsfenomenologien, som gjelder for både voksne og barn, så kan man muligens åpne for refleksjon og større grad av likeverd, framfor et motsetningsforhold. Jeg tenker at å være ny er krevende, uavhengig om du er voksen eller barn, og at den enkeltes erfaringer er viktig.

Barnets alder, kjønn, sosiale status, alder ved oppstart og tid etter begynnelse sies å påvirke tryggheten i relasjonen mellom barn og voksen (Ahnert et al., 2006). I denne oppgaven har jeg ikke vurdert tilknytning eller kvaliteten, i og på tilvenning, men dette er temaer som kan og bør utforskes videre.

Jeg har i denne oppgaven ikke kommet inn på kjønn. Dette er et område som kunne vært av interesse å utforske, fordi blant annet Ahnert et al. (2006) har funnet sammenheng mellom barnets kjønn og økt sannsynlighet for trygg tilknytning og fordi det er lite om toddlerne i et kjønnsperspektiv (Månsson, 2011). Ifølge Ahnert et al. (2006) så utvikler jenter oftere trygg tilknytning til omsorgsgiver enn gutter, og de mener dette kan ha sammenheng med at omsorgsgiver i de fleste tilfeller er kvinner. Drugli og Undheim (2012) mener at det bør rettes mer oppmerksomhet mot kvaliteten på forholdet mellom omsorgsgiver og gutter.

Endringer i styringsdokumenter for å synliggjøre tilvenning, vektlegging av nyere småbarnsforskning, fleksible permisjonsrettigheter og endret opptak vil kunne gi muligheter for flere fleksible løsninger som dermed kan åpne for å se hva som trer fram i møtet med det enkelte barn og familien deres. På denne måten ville man kunne få økte muligheter for det som kan sees på som individuelle tilpasninger, som både kan være temperamentsforskjeller (Olafsen et al, 2011) eller erfaringsbaserte, slik barnehagelærerne snakker om barns og egne erfaringer.

En av barnehagelærerne sier: *"(...) vi har masse erfaring, men vi kan liksom ikke. Det er hvert enkelt barn det gjelder, hver enkelt familie. Det er noe annet, enn forrige år eller barnet ved siden av?"* Dette kan stå som en slags oppsummering av hvordan flere av dem ser ut til å tenke om tilvenning.

6.1 Noen avsluttende refleksjoner

6.1.1 Refleksjon rundt tema, metodiske og teoretiske valg

Tilvenning er etter min mening et viktig tema, som berører mange. Oppdatert kunnskap om de yngste barna og villighet til å utvikle en pedagogisk forankret praksis framstår som sentralt. I denne oppgaven har jeg utforsket både teori og empiri for å skape en bredde i tilnærmingen til fenomenet tilvenning når det gjelder de yngste barna i barnehagen.

En begrensning i min tilnærming til temaet tilvenning er gruppesamtaler som empiri. Gjennom samtalene kunne jeg få innsyn i hva noen barnehagelærere kunne fortelle om

sine erfaringer og opplevelser. Ved å velge barnehagelæreren valgte jeg den med mest utdanning og antagelig mest erfaring i å formulere seg. To barnehager i samme bydel i Oslo er et lite utvalg, men i denne sammenhengen hvor intensjonen var å utforske, så mener jeg det har vært tilstrekkelig. Tidspunktet for samtalene mener jeg var sentralt, fordi det gjorde at informantene hadde nærhet til det de snakket om og dermed snakker om det slik de opplever. Dermed kommer det antagelig også tydeligere fram at det er slitsomt og krevende for den voksne. Det jeg først og fremst fikk innsyn i var hva de selv sto i. De forteller om barn og andre voksne, men utgangspunktet kan sies å være dem selv. Jeg valgte bevisst å ikke observere, men i ettertid ser jeg at det både kan sees på som en styrke og en svakhet. Barna kommer muligens svakere fram gjennom et slikt metodevalg, mens den voksnes ord blir desto mer sentralt. Når forskningsfokuset var å utforske tilvenning, og ikke direkte å utvikle en praksis eller ta stilling til hva som er best, så mener jeg at metodevalget kan forsvares og fungerte tilfredsstillende.

Underveis vurderte jeg aksjonsforskning og fokusgruppe. Aksjonsforskning er en metode som ser ut til å kreve nærhet til feltet over tid. Målet er å utvikle og/eller endre praksis og forståelser sammen, gjennom refleksjon og gjentatte aksjoner (MacNaughton, 2001). Forskeren er dermed selv en deltager. Dette anså jeg som vanskelig, med min rolle som deltidsstudent og pedagogisk leder. Dessuten var jeg ikke opptatt av å utvikle praksis eller endre, men mer å undersøke hva som var der og om det kunne gi muligheter for utvidelse. Aksjonsforskning knyttes også ofte opp mot en poststrukturell forankring, selv om det ifølge MacNaughton (2001) ikke er en forutsetning. Aksjonsforskning kan være en mulig måte å gå videre på, etter meg, i å utvikle praksis og skape det som innen en poststrukturell retning vil kunne kalles for frigjørende praksiser.

Ved å gå åpent ut, uten intervju, fikk barnehagelærerne selv mulighet til å fylle fenomenet tilvenning med hva de ville snakke om. Dette kan være en svakhet, fordi det at de ikke forteller om noe, trenger ikke å bety at de ikke tenker på det. Dette kan jevnføres med hvordan jeg tidligere har skrevet om de yngste, som ikke snakker med ord og at man derfor kan komme i fare for å tro at de ikke tenker.

I fenomenologiske observasjonsstudier vil datamaterialet ofte være stort. Mitt materiale er ikke så stort, men allikevel stort nok til at det ikke er mulig å gjengi alt. Jeg har forsøkt å gjøre presentasjonen og analysen trinnvis, både for å yte materialet plass, skille ut mine tolkninger og så drøfte dette opp mot funn i den teoretiske og forskningsmessige gjennomgangen. I tråd med Greve (2008) som skriver at resultatene innen fenomenologisk forskning alltid vil være foreløpige, så er det en viktig nyanse å

kalle det funn framfor resultater. Jeg har i begrenset grad brukt uttrykket analyse fordi jeg har villet vise til det som tolkning av funn, mer enn analyse, som jeg ser som å være i større samsvar med en fenomenologisk tilnærming.

Jeg mener funn og drøftingen av dem gir grunnlag for å etterspørre mer norsk barnehagefaglig forskning og videreutvikling av styringsdokumenter når det gjelder tilvenning og de yngste barna i barnehagen. Kjennskap til tilknytningsteori er viktig, men bør etter min mening ikke være enerådende. Kunnskap om kroppsfenomenologi og forskning omkring de yngste kan bidra til å synliggjøre barnehagelæreren på en annen måte og de andre barna i utviklingen av tilvenningspraksiser.

6.1.2 Forskerposisjon

Nærhet til praksisfeltet har vært viktig for meg, kanskje fordi jeg har jobbet lenge i barnehagen og nå vært deltidsstudent. Masterstudiet og dette forskningsarbeidet har gjort meg ekstra oppmerksom på at flere av de som mener noe om barnehage og forsker på barnehagene i Norge, gjør dette uten at de har jobbet i barnehage eller har annen relevant pedagogisk bakgrunn. Det kan synes som om psykologien har fått dominere mye av pedagogikken og at enkelte derfra har begrenset kjennskap til barnehagens styringsdokumenter og bruker lite av den norske (og nordiske) barnehagefaglige forskningen som har vært gjort og gjøres.

Tidligere er det nevnt at min forskerposisjon har vært en insider-posisjon. En slik posisjon vil ha en innvirkning på det som studeres og kanskje også på informantene (Thagaard, 2013, s.88). Jeg er kjent i feltet, både i kraft av utdanning som barnehagelærer og gjennom min arbeidserfaring som pedagogisk leder. I forordet skrev jeg at ”familiarity breathes inattention”. Det kan være vanskelig å vurdere hva jeg ikke har sett eller vært uoppmerksom på. Ved å gå så åpent ut har jeg muligens hovedsakelig sett det jeg hadde med meg inn, som min egen forforståelse. På den annen side har jeg kanskje vært for ydmyk ved å gå så åpent ut og dermed ikke gitt barnehagelærerne anledning til å verken snakke om kropp eller de andre barna, fordi de ikke fikk spørsmål om dette.

På spørsmålet om jeg fikk endret min egen forforståelse så er svaret ”egentlig ikke”. Jeg forventet å finne tilvenning innskrevet i tilknytningsteori, men jeg fikk utvidet og nyansert mitt kjennskap til tilknytningsteori og forskning omkring den, og jeg ble kjent med andre og nye tilnærminger. Denne utforskningen er min tolkning av barnehagelærernes ord. Barnehagelærerne snakket utfra deres praksis og har tilført min forståelse og praksis nye nyanser. Kroppsfenomenologien har gitt meg muligheter til å utfordre et asymmetrisk forhold mellom den voksne og barnet og i lys av Johannesens

tekster (2013a, 2013b) kan tvil som drivkraft gjøre det mulig å utvikle en pedagogisk praksis hvor det kan bli mulig å se barn som utdannere (educators) av voksne.

Løkken (2013) skriver om teori og når du kjenner det på kroppen selv, i forbindelse med kroppsfenomenologien. Hun skriver (2013, s.35-36) om at en opplevende måte å lese og observere på innebærer en fenomenologisk tilnærming til det som studeres. Slik har jeg hatt det med både tilknytningsteori og deler av kroppsfenomenologien. Det har satt meg på sporet av å se etter likheter mer enn forskjeller mellom barn og voksne. Dette er teoretiske tilnærminger som gir gjenklang i min egen kropp. Kanskje er det slik at fag og person lever sammen og parallelt og er med på å utvikle hverandre.

7 Vedlegg

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Tilvenning- spor i praksis”

Bakgrunn og formål

Jeg er student ved HiOA og er i gang med en masteroppgave i barnehagepedagogikk. Temaet for oppgaven er tilvenning, hvilket i denne sammenheng vil si barnehagestarten for de yngste barna. Dette er et tema som i følge mine erfaringer og undersøkelser gis lite plass i utdanningen og som det er begrenset litteratur om. Dette kan synes som å stå i motsetning til at det er noe alle som jobber med de yngste tar del i. Jeg ønsker å ta utgangspunkt i barnehagelærernes opplevelser, erfaringer og refleksjoner omkring temaet tilvenning og deretter analysere fram (mulige) ulike perspektiver. Jeg er ikke på jakt etter den ”riktige” eller ”beste” tilvenningen, men å åpne for ulike tilnærminger til temaet og se etter forbindelser mellom praksis og teori.

Jeg ønsker å møte barnehagelærere med erfaring fra småbarnsavdeling, gjerne med småbarnspedagogikk som fordypning, og som eventuelt representerer ulik alder og kjønn.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltagelsen i studien vil innebære å delta i en gruppesamtale på ca. 1 time om temaet tilvenning, mens man er ”i” tilvenning og mulighet for en oppfølgingssamtale senere på høsten.

Samtalen vil bli tatt opp og transkribert av meg og bli brukt som utgangspunkt for masteroppgaven. Utgangspunkt for samtalen er hva den enkelte legger vekt på i tilvenningen, refleksjoner rundt egne erfaringer og om man har litteratur fra utdanningen eller fagfeltet som har inspirert i tilknytning til temaet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det vil kun være min veileder Anne Greve og meg selv som vil ha tilgang til datamaterialet. Opptakene vil bli transkribert og deretter slettet.

Navn, alder og arbeidssted vil ikke bli oppgitt, men når man tok utdanning og hvor lenge man har jobbet kan være relevant informasjon, samt at deltagerne er fra samme arbeidsplass.

Prosjektet skal etter planen avsluttes våren 2015 og datamaterialet vil slettes innen ett år etter dette.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med
Student Kari-Mette Rudolph, tlf. 90 73 87 97
eller veileder Anne Greve, tlf. 95 99 09 42.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

8 Litteraturliste

- Abrahamsen, Gerd (2010). Tilvenningsperioden- en balansekunst for store og små. *Barnehagefolk*, 2, 31-40.
- Ahnert, Liselotte, Gunnar, R. Megan, Lamb, Michael E. & Barthel, Martina (2004). Transition to child care: Associations with infant-mother attachment, infant negative emotion, and cortisol elevations. *Child Development*, 75(3), 639-650.
- Ahnert, Liselotte, Pinquart, Martin, Lamb, Michael E. (2006). Security of childrens relationships with non-parental care providers A meta-analysis. *Child development*, 74(3), 664-679.
- Andersson, Lisa & Berglund, Katarina (2013). *Inskolning - barnens första möte med förskolan*. (Examensarbete i didaktik. Lärarprogrammet. Akademin för utbildning och ekonomi. Högskolan i Gävle.) Hentet fra: <http://hig.diva-portal.org/smash/get/diva2:659792/FULLTEXT01.pdf>
- Alvestad, Marit, Johansson, Jan-Erik, Moser, Thomas & Søbstad, Frode (2009). Status og utfordringer i norsk barnehageforskning. *Nordisk Barnehageforskning*, 2(1), 39-55.
- Andenæs, Agnes (2000). Generaliseringer: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I Hanne Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s.287-321). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Armand, Yngvil (2010). Tilvenning eller innkjøring? *Barnehagefolk*, 2, 18.
- Bae, Berit (2005). *Å se barn som subjekt- noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehagen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/nb/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler-om-barnehage/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Barnet i Centrum. (2013). *Organisering og temaer*. Hentet 4.mai 2015 fra <http://barneticentrum.au.dk/organisering-og-temaer/>
- Barnet i Centrum. (2014). *Emotionel relatering og modtagelse*. Hentet 4.mai 2015 fra <http://barneticentrum.au.dk/organisering-og-temaer/emotionel-relatering-og-modtagelse/>
- Belland, Tove Erna & Nese, Liv (2014). Fra noen timer til mange dager – foreldreaktiv tilvenning. *Barnehagefolk*, 2, 57-61.
- Belseth, Kjartan, A. (2015 under utgivelse). Noen ”flerkulturelle” perspektiver som åpner for alternative praksiser i tilvenningsperioden i barnehagen. I KM. Fagereng, *Velkommen! En god start på barnehageåret for barn og foreldre, og barnehageansatte*. Oslo: Kommuneforlaget.

- Bengtsson, Jan (2006). En livsverdenstilnærming for helsevitenskapelig forskning. I: Jan Bengtsson (Red.), *Å forske i sykdoms- og pleieerfaringer* (s. 13-58). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bengtsson, Jan & Løkken, Gunvor (2007). Maurice Merleau-Ponty: Kroppens verdslighet og verdens kroppslighet. I Kjetil Steinsholt og Lars Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. 556-570). (2.oppl.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnestad, Elisabeth & Pramling Samuelsson, Ingrid (red.) (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under 3 år? En forskningsoversikt*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Bondevik, Hilde & Bostad, Inga (2003). *Tenkepauser. Filosofi og vitenskapsteori*. [Oslo]: Akribe.
- Borg, Elin, Kristiansen, Inger-Hege, & Backe-Hansen, Elisabeth (2008). *Kvalitet og innhold i norske barne- hager: En kunnskapsoversikt* (NOVA Rapport nr. 6/08). Oslo: NOVA.
- Brandtzæg, Ida, Torsteinsen, Stig & Øistad, Guro (2014). *Se barnet innenfra - Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Broberg, Malin, Hagström, Birthe & Broberg, Anders (2014). *Tilknytning i barnehagen. Hva betyr trygghet for lek og læring?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bundgaard, Helle & Gulløv, Eva (2008). *Forskel og fellesskap. Minoritetsbørn i daginstitution*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Brønseth, Jørgen (2013). *Foreldreperspektiver på barnehagekvalitet i forbindelse med tidlig barnehagestart* (Masteroppgave). Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier, Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.
- Drugli, May Britt (2010). Små barn og tilknytning. *Barnehagefolk*, 2, 21-27.
- Drugli, May Britt (2014). *Liten i barnehagen. Forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, May Britt & Undheim, Anne Mari (2012). Relationships between young children in full-time day care and their caregivers: a qualitative study of parental and caregiver perspectives. *Early Child Development and Care*, 182(9), 1155-1165.
- Ebbeck, Marjory & Yim, Hoi Yin Bonnie (2009). Rethinking attachment: fostering positive relationships between infants, toddlers and their primary caregivers. *Early Child Development and Care*, 179(7), 899-909.
- Eliassen, Erik (2012). *Does childcare make children more stressed? A meta-analysis of the effects of childcare on childrens cortisol levels* (Masteroppgave).

- Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier, Høyskolen i Oslo og Akershus, Oslo.
- Engelsen, Britt Ulstrup (2008). *Kunnskapsløftet: Sentrale styringssignaler og lokale strategidokumenter*. (Pedagogisk forskningsinstitutt nr.1/2008). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Greve, Anne (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. (Avhandling til PhD-graden), Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Instituttet for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Greve, Anne (2008). Ulike strategier for resultatpresentasjon av fenomenologiske barnehagepedagogiske observasjonsstudier. *Barn*, 26(4), 63-76.
- Greve, Anne (2009). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Hanssen, Ole Henrik (2014). *Stressundersøkelse af de mindste børn i Danmark – en forskningsrapport*. Institut for uddannelse og pædagogikk. Aarhus Universitet og FOA.
- Halldén, Gunilla (Red.) (2007). *Den moderna barndommen och barns vardagsliv*. Carlsson bokforlag.
- Halldén, Gunilla (2013). Det aktive og kompetente barnet. Synet på barnet som et sosialt og kulturelt produkt. I Else Foss og Ole Fredrik Lillemyr (Red.), *Til barnas beste. Veier til omsorg og lek, læring og dannelse* (s.198-217). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hart, Susan & Schwartz Rikke (2008). *Fra interaksjon til relasjon. Tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Shore & Fonagy*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haugen, Synnøve, Løkken, Gunvor & Röthle, Monica (Red.). (2013). *Småbarnspedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, Asbjørn, Tufte, Per Arne & Christoffersen, Line (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, Nina & Sandvik, Ninni (2008). *Små barn og medvirkning – noen perspektiver*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Johannessen, Nina (2013a). Overflowing Every Idea of Age, Very Young Children as Educators. *Studies in Philosophy and Education*, 32(3), 285-296.
- Johannessen, Nina (2013b). Med tvil som drivkraft. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 6(11), 1-17.
- Johannessen, Nina, Larsen, Ann Sofie & Sandvik, Ninni (2013). Med kjærlighet til barnehagefeltet: forskning som vågestykke. I Anne Greve, Sissel Mørreaunet & Nina Winger (Red.), *Ytringer* (s. 131-145). Oslo: Fagbokforlaget.
- Kjellebold, Anne S. (2003). *Omsorgsbehov og omsorgsevne sett fra det lille barnets perspektiv: en observasjonsstudie av omsorgskvalitet for de yngste barna i*

- barnehagen. Hva kan bidra til å sikre kvaliteten på omsorgen for de yngste barn?* (Masteroppgave). Høgskolen i Stavanger, Stavanger.
- NOU 2012:1. (2012). *Til barns beste. Ny lovgivning for barnehagene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Greve, Anne & Solheim, Morten (2010). Research on Children in ECEC Under Three in Norway: increased Volume, Yet Invisible, *International Journal of Early Childhood*, 42(2), 155–163.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). [Oslo]: Gyldendal Akademisk.
- Larsen, Reidun (2014). *Når ettåringer begynner i barnehagen. En teoretisk og empirisk studie av hva som vektlegges ved ettåringers oppstart i barnehagen*. (Masteroppgave). Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap. Høgskolen i Buskerud og Vestfold.
- Løkken, Gunvor (2004). *Toddlerkultur. Om ett- og toåringers sosiale omgang i barnehagen*. Cappelen Akademisk forlag.
- Løkken, Gunvor (2009). The Construction of ‘Toodler’ in Early Childhood Pedagogy. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(1), 35-42.
- Løkken, Gunvor (2013). Toddleren som kroppsubjekt. I Synnøve Haugen, Gunvor Løkken & Monica Røthle (Red.), *Småbarnspedagogikk* (s.31-44). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lärarnas Nyheter (2014). *Artiklar om tredagersmetoden*. Hentet 5.mai 2015 fra <http://www.lararnasnyheter.se/tags/tredagarsmetoden>
- MacNaughton, Glenda (2001). Action research. I: Glenda MacNaughton, Iram Siraj-Blatchford & Sharne A. Rolfe (Red.), *Doing Early Childhood Research: International perspectives on theory and practice* (s.208-223). Buckingham: Open University Press.
- Malterud, Kirsti (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- McLafferty, Isabella (2004). Focus group interviews as a data collecting strategy. *Journal of Advanced Nursing*, 48(2), 187-194.
- Meld. St. 24 (2012-2013). (2013). *Framtidens barnehage: 2012-2013*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/>
- Moss, Peter (2007). Meeting across the paradigmatic divide. *Educational Philosophy and Theory*, 39(3), 229-245.
- NOU 2012:1. (2012). *Til barns beste*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/nou-2012-1/id669113/?docId=NOU201220120001000DDDEPIS&ch=1&q=>

- Olafsen, Kåre S., Torgersen, Anne Mari & Ulvund, Stein Erik (2011). Temperament som bidrag i en skreddersydd spedbarns- og småbarnspraksis. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 48(9), 848-855.
- Ordnett (2015). *Søk i ordbøker*. Hentet 5.mai 2015 fra <http://www.ordnett.no.ezproxy.hioa.no/search?search=tilvenning&lang=no>
- Pedersen, Winger Hanne (2010). *Bli trygg i barnehagen. Hvordan legges det til rette for en god overgang fra hjemmetilværelse til barnehage for de minste barna?* (Masteroppgave). Det utdanningsvitenskapelige fakultetet. Institutt for spesialpedagogikk. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Pétursdóttir, Sigridur Sita (2013). Gode erfaringer med foreldredeltagelse i tilvenningsperioden. *Første Steg*, 3, 8-9.
- Prestmo, Sissel (2013). *De yngste barnas behov for tilknytning som et ledd i barnehagens forebyggende arbeid. En kritisk diskursanalyse* (Masteroppgave). Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, Pedagogisk institutt, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Remme, Turid (2010). *Barnehagetilvenning og skolestart – fri med lønn?* Hentet 30.mars 2015 fra <http://absentia.no/article.aspx?articleID=2436>
- Rheding-Jones, Jeanette (2005). *What is research?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Rheding-Jones, Jeanette (2007a). Who chooses what research methodology? I: Amos Hatch (Red.), *Qualitative Methods in Early Childhood Settings* (s. 207-221), Westport, Connecticut US and London UK: Routledge.
- Rheding-Jones, Jeanette (2007b). Reading "diversity": implications for early childhood professionals. *Early childhood matters*, 108:47-49.
- Sandvik, Ninni (2006). *Temahefte om de minste barna i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Solheim, Monica (2014). *Overgangen fra hjem til barnehage. En kvalitativ studie om hvordan barnehageansatte kan bidra til en best mulig overgang fra hjem til barnehage for å styrke de yngste barnas behov for tilknytning*. (Masteroppgave i spesialpedagogikk), DMMH/NTNU.
- Paulsen, Mona (2001). «Det første møtet». *En studie av små barns møte med barnehagen* (Masteroppgave). Høgskolen i Oslo, Oslo.
- Rammeplan for barnehager (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/>
- Røed Hansen, Bjørg (2009). Daniel Sterns utviklingsmodell. I: Liv Mette Guldbrandsen (Red.), *Oppvekst og psykologisk utvikling* (s.172-201) (3.oppl). Oslo: Universitetsforlaget.

- Statistisk sentralbyrå (2015). *Barnehager, 2014, endelige tall*. Hentet 9.mai 2015 fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige>)
- Simonsson, M. & Thorell, M. (2010). Att börja på förskolan. Exemplet på barns sociala samspel under inskolningen. *Educare*, 1, 53-72.
- Sjöblom, Kjerstin (1976). *Åtte spedbarn barn begynner på daghjem. En undersøkelse av barns behov, tilpasning og utvikling på ulike daghjem*. Oslo: Gyldendal.
- Smith, Lars (2009). Bowlbys teori om barnets bånd og empiriske studier av tilknytning. I: Liv Mette Guldbrandsen (Red.), *Oppvekst og psykologisk utvikling* (s.172-201) (3.oppl). Oslo: Universitetsforlaget.
- St.meld. nr. 41 (2008-2009). (2009). *Kvalitet i barnehagen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/?docId=STM200820090041000DDDEPIS&ch=1&q=>
- Solhøi, Monica (2014). *Overgangen fra hjem til barnehage. En kvalitativ studie om hvordan barnehageansatte kan bidra til en best mulig overgang fra hjem til barnehage for å styrke de yngste barnas behov for tilknytning* (Masteroppgave i spesialpedagogikk), DMMH/NTNU.
- Thagaard, Tove (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4 oppl.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Ulla, Bente (2014). Ansiktet i blikkets fokus. *Barnehagefolk*, 4, 44-46.
- Vassenden, Anders, Janne Thygesen, Stian Brosvik Bayer, Marit Alvestad & Gerd Abrahamsen (2010). Barnehagenes organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet. IRIS rapport 2011/029.
- Viruru, Radhika (2001). Colonized through language: the case of early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(1), 31-47.