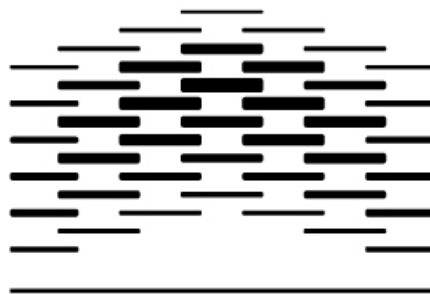


Arbeid med trygg atmosfære i barnegruppen

*En kritisk realistisk observasjonsstudie av
personalets arbeidsmåter på en 0-3 års avdeling*

Camilla Helén Ødegården Aanstad



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Masteroppgave i barnehagepedagogikk
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Høgskolen i Oslo og Akershus

Mai 2015

Forord

Som nyutdannet førskolelærer i 1999 ønsket jeg sterkt å fordype meg i videre studier, men livet skjedde og studier måtte vike. I 2012 kom endelig min tid, og jeg ble masterstudent. En helt fantastisk opplevelse som jeg er så utrolig takknemlig for at jeg har fått oppleve.

Denne masteroppgaven har jeg skrevet selv og jeg er stolt av mitt eget arbeid. Å skrive noe selv betyr ikke at jeg har gjort alt alene. Det er flere som skal takkes. Stor takk til barnehagen som slapp meg inn som forskerspire, det har vært lærerikt å få observere arbeidsmåtene deres. Takk til Ellen Os som var min første veileder, du gav meg litteraturtips når det gjaldt arbeid med barnegrupper som har vært til stor hjelp for den tematiske utviklingen av denne masteroppgaven. Stor takk til Anne Greve som sporty overtok veiledningsrollen i dette masterprosjektet. Din hjelp har vært fantastisk, du har hjulpet til med alt fra korrektur til kritiske og konstruktive kommentarer ved alle aspekter i denne oppgaven. Videre ønsker jeg å takke Nina Winger som har vært 80% leser til denne oppgaven. Tilbakemeldingene og den konstruktive kritikken har vært svært gode å ha med seg i slutføringen av masteroppgaven. Takk til verdens beste kollokviegruppe, Helga Norheim, Vibeke Larsen, Kristin Bergseth (du og jeg, Kristin) og Siri Solberg (Siri, vi kommer sent, men godt. Jeg er så glad for at jeg traff deg første dagen på masteren og at vi har heiet hverandre frem helt til siste dag). Dere er støttende, inspirerende og dyktige, jeg forventer store ting fra dere! Også på hjemmebane er jeg omgitt av støttende mennesker. Vikingen min Ola, du er helt perfekt! Oskar, Herman og Astrid, det er en ære å få være mammaen deres. Takk til mamma og pappa. Og takk til Prema, Nina G. og Ellen Ø. for gode samtaler både om masterprosjektet og om livet.

Til slutt vil jeg rette en tanke til min bestemor, en kvinne som ikke lenger lever, men som for meg er en daglig kilde til inspirasjon. Tidlig på 1900-tallet, ved hardt arbeid, bygde hun opp sin egen gård, et nybrott. Gjennom livets utfordringer krummet hun nakken, brettet opp ermene og stod på. Et liv til glede både for henne selv og for andre. Denne masteroppgaven er mitt nybrott, takk Bestemor.

Biri, mai 2015

Camilla Helén Ødegården Aanstad

Summary

This is an early childhood education masters thesis. The thesis assumes the kindergarten to be an arena of open systems where one cannot predict events, however, by showing complexities one can understand the human interaction aspect.

The purpose of the thesis is to develop knowledge about how caregivers in a classroom for 0-3 year old children work within a safe atmosphere, and to uncover some mechanisms that can affect their work. This thesis also has an underlying purpose, which is to explore critical realism as metatheory in the field of early childhood education. Critical realism has an ontology, which exists independently of our knowledge of it, and a relative epistemology. Both ontology and epistemology are parts of the entire reality and knowledge about this. Within this perspective the term “safe atmosphere” is researched. The thesis shows that through taking a critical realistic perspective in a safe atmosphere, one can see past that which is felt by the body and which could be known by direct observation. In this way, it can be claimed that working with safe atmosphere can happen independently of each individual in the classroom experiencing the atmosphere as safe. The work thus becomes focused on creating a safe atmosphere of possibilities.

The thesis is written with theoretic interpretation inspired by classic attachment theory and affect regulation theory. It has a focus on evolutionary behavioral understanding of children, intersubjectivity and the meaning it has for a child’s development of secure relationships. Simultaneously, this thesis explores caregivers’ means of action in interactions between caregivers and children. The method used for researching this is a qualitative observation of four caregivers in a classroom of 0-3 year olds. The observations are focused on the direct work of the caregivers with the children and their interactions. Using abduction and retroduction as analytic tools, the way of working and mechanisms that affects work are thematically categorized.

In conclusion, the thesis argues that working with children as individuals and on a group level can be dualistic, though they are not dichotomies, but rather constitute a holistic work. The thesis concludes that caregivers working with a safe atmosphere have a pervasive focus on trust combined with attentive distance, and that mechanisms affect caregivers’ work differently. The mechanisms do not determine the caregivers’ way of working, but they limit and permit ways of working.

Sammendrag

Dette er en masteroppgave i barnehagepedagogikk. Oppgaven tar utgangspunkt i barnehagen som en arena med åpne vilkår der man ikke kan forutse hendelser, men derimot gjennom å vise kompleksiteter kan forstå menneskers handlingsmåter.

Formålet med oppgaven er å utvikle kunnskap om hvordan personalet på en 0-3 års avdeling arbeider med trygg atmosfære i barnegruppen, samt å avdekke noen mekanismer som kan virke inn på personalets arbeid. Oppgaven har som underliggende formål å utforske kritisk realisme som metateoretisk perspektiv på forskning på barnehagefeltet. Kritisk realisme har en ontologi som finnes uavhengig av vår kunnskap om den og en epistemologi som er relativ. Både ontologi og epistemologi er deler av hele virkeligheten og kunnskap om denne. Innenfor dette perspektivet utforskes begrepet ”trygg atmosfære”. Oppgaven viser hvordan man ved å ta et kritisk realistisk perspektiv på trygg atmosfære kan se ut over det som kjennes på kroppen og det som er direkte observerbart. På den måten kan det hevdes at arbeid med en trygg atmosfære i barnegruppen kan eksistere uavhengig av om alle i barnegruppen føler denne atmosfæren. Arbeidet blir dermed orientert om trygg atmosfære som mulighetsrom.

Masteroppgaven er skrevet med en fagteoretisk tolkningsramme inspirert av klassisk tilknytningsteori og teorier om affektregulering. Oppgaven har et spesielt fokus på evolusjonær behavioristisk forståelse av barn, intersubjektivitet og betydningen den har for utvikling av barns trygge relasjoner. Samtidig utforsker oppgaven personalets virkemidler i møter mellom personal og barn. Undersøkelsen tar utgangspunkt i en kvalitativ observasjonsstudie av fire ansatte på en 0-3 års avdeling. Observasjonene er orientert om personalets direkte arbeid med barna og deres samspill. Gjennom abduksjon og retroduksjon som analyseverktøy er personalets arbeidsmåter, og mekanismer som virker inn, tematisk kategorisert.

Avslutningsvis argumenterer oppgaven for at arbeid med enkeltbarn og barn på gruppenivå kan opptre dualistisk, og utgjøre et holistisk arbeid. Oppgaven konkluderer med at personalets arbeid med trygg atmosfære har et gjennomgripende fokus på tillit der personalet ofte er tilbaketrukket, men likevel oppmerksom og affektivt inntonet på barna. Forskjellige mekanismer virker ulikt inn på personalets arbeid. Mekanismene determinerer ikke personalets arbeidsmåter, men de begrenser og muliggjør arbeidsmåter.

Innholdsfortegnelse

Forord	3
Summary	4
Sammendrag	5
1.0 Innledning	8
1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling	8
1.2 Kritisk realismes betydning for denne oppgaven	10
1.3 Formål, presisering og avgrensing	11
1.4 Litteraturgjennomgang og mitt tema	13
1.4.1 Forskning og atmosfære	14
1.4.2 Samspill, interaksjoner og tilknytning mellom personal og barn	16
1.5 Leserveiledning	18
2.0 Metateori	20
2.1 Introduksjon til kritisk realisme	20
2.1.1 Utvikling av kritisk realistisk metateori	21
2.2 Ontologi og epistemologi	24
2.2.1 Kritisk realisme og virkeligheten	24
2.2.2 Kritisk realisme og kunnskap	27
2.2.3 Begrepsavklaring: Mekanismer, kausale potensialer og emergens	28
2.3 Det sosiale nivået	29
2.3.1 Mennesket, aktør og agent	29
2.3.2 Relasjoner	30
2.3.3 Sosiale strukturer	32
2.3.4 Forholdet mellom strukturer og aktører/agent	33
2.4 Ethiske vurderinger og kritiske refleksjoner	36
2.5 Oppsummering	38
3.0 Teoretiske perspektiver og begrepsavklaringer	39
3.1 Atmosfære	39
3.1.1 Atmosfærer i barnehagen	42
3.1.2 Trygg atmosfære	44
3.2 Barnegruppen	47
3.3 Hierarkiske tilknytningssystem	50
3.4 Personalets arbeidsmåter	51
3.5 Oppsummering	52
4.0 Metodologi og metode	53
4.1 Barnehagen som forskningsarena	53
4.2 Overordnet forskningsdesign	55
4.3 Observasjonsstudie	56
4.3.1 Observasjonsmetodens design	57
4.3.2 Forskeren som instrument	57
4.3.3 Data	59

4.4 Begrunnelse og fremgangsmåte for valg av barnehage.....	60
4.4.1 Presentasjon av barnehagen	61
4.5 Etiske refleksjoner	63
4.6 Gjennomføring av forskningen	65
4.7 Analysestrategier.....	67
4.7.1 Abduksjon.....	67
4.7.2 Retroduksjon.....	68
4.8 Studiens gyldighet og verdi	69
4.8.1 Validitet	69
4.8.2 Reliabilitet	70
4.8.3 Generalisering	71
4.9 Oppsummering.....	71
5.0 Funn og analyse	72
5.1 Gjennomføring av analysen.....	72
5.2 Kategoriserte funn	75
5.2.1 Kategoriserte funn av personalets arbeidsmåter	75
5.2.2 Forklaring av kategoriene for personalets arbeidsmåter	76
5.2.3 Kategoriserte funn av hva som kan virke inn på personalets arbeid.....	84
5.2.4 Forklaring av kategoriene for hva som kan virke inn på personalets arbeid.....	84
5.3 Presentasjon av observasjoner	91
5.3.1 Observasjon 1, -Snurrestol til begjær, vennskap til besvær	93
5.3.2 Observasjon 2, - Krabbe bort og krabbe tilbake	99
5.3.3 Observasjon 3, -"Kan du hjelpe til med grinden?"	105
5.4 Avsluttende kommentarer	111
6.0 Oppsummerende drøfting	113
6.1 Personalets arbeidsmåter med barnegruppen	113
6.2 Personalets virkemidler	115
6.3 Mekanismenes virkninger	117
6.4 Arbeid med trygg atmosfære	121
6.5 Konklusjon og mulige implikasjoner	124
7.0 Avsluttende refleksjoner.....	127
7.1 Refleksjoner over valg av metateori.....	127
7.2 Kunne forskningen vært utført på en annen måte?	128
7.3 Så hva lærte jeg?	129
7.4 Veien videre.....	130
Litteratur	131
Vedlegg 1.....	140
Vedlegg 2.....	141

1.0 Innledning

Denne masteroppgaven har problemstillingen:

På hvilke måter arbeider personalet på en 0-3 års avdeling med trygg atmosfære i barnegruppen, og hvilke mekanismer kan virke inn på arbeidet?

1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling

Jeg ble ferdig utdannet barnehagelærer¹ i 1999. Gjennom mange års erfaring med arbeid med barn og barnegrupper har jeg utviklet en stor interesse for personalets arbeidsmåter. Jeg opplevde at personal kunne ha ulike tilnærminger til barn og at dette kunne gjøre utslag på samspillet både mellom personal og barn og mellom barn. Jeg erfarte også at måten personalet involverte seg med barna hadde innvirkning på hvordan jeg opplevde atmosfæren i barnegruppen.

Da jeg tok utdannelsen min, var det færre barnehageplasser for barn under tre år, dekningsgraden lå på 37% i 1999 (Statistisk sentralbyrå, 2000). 1. Januar 2009 trådte loven som gav alle barn over ett år rett til barnehageplass i kraft² (Barnehageloven, 2005). Vedtaket om rett til barnehageplass for alle landets ettåringer ble møtt med skepsis fra fagfolk, som blant andre Lars Smith som uttalte i et intervju, ”- Jeg kan vanskelig se at de minste barnas tilknytningsbehov kan tilfredsstilles fullt ut i en barnehagesituasjon.” (Lars Smith i Nickelsen, 2009). Debatten om de yngste barna i barnehagen var på starten av 2000-tallet til tider opphetet, og den var argumentert både ut fra sprikende forskning, ideologi og ulike personlige erfaringer (Drugli, 2010). Denne debatten preget også meg som fagperson, og da jeg etter hvert fikk egne barn, begynte jeg å kjenne på usikkerheten om barnehagen var et trygt sted for de yngste. Samfunnsdebatten, mine erfaringer fra barnehager og sprikende forskning resulterte i valget om at ingen av mine tre barn startet i barnehagen før de var fylt 2 år.

Nå går ca. 80 % av 1-2 åringer i barnehagen (Statistisk sentralbyrå, 2014), og jeg vil hevde at spørsmålet om hvorvidt barnehage er godt eller dårlig for barn, heller bør dreie seg om hva som gjør en barnehage god for de yngste barna. I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver³ står det: ”Hvordan personalet møter barns uttrykk

¹ Den gang het det førskolelærer, nå heter det barnehagelærer.

² Denne loven; §12a, er tilføyd barnehageloven av 2005. Loven regulerer også når barna må ha fylt 1 år og søknadsprosedyrer for å ha rett til barnehageplass.

³ Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir videre i denne masteroppgaven omtalt som Rammeplanen

gjennom kropp, språk, følelser og sosiale relasjoner har betydning for deres læring. Vennskap og tilrettelegging for gode relasjoner i barnehagen er forutsetning for god læring og opplevelse av glede og mestring.” (Kunnskapsdepartementet (KD), 2011, s. 33). Dette sitatet sier noe om at man i Norge legger personalets arbeidsmåter og utvikling av barns sosiale relasjoner som viktig for læring og opplevelse. Barnehagen som pedagogisk institusjon er første ledd i barns livslange læring (Meld. St. 24, 2012-2013). På den måten er barnehagen et sted for den fremtidige voksne, men også i stor grad et sted for det umiddelbare barnet. Her og nå-perspektivet og fremtidens perspektiv glir, etter mitt syn, over i hverandre, og danner bakgrunn for personalets arbeidsmåter.

Jeg setter den trygge tilknytningen og positive relasjoner med personal i barnehagen som forutsetning for læring, og støtter meg med dette til ulik forskning (et utvalg kilder hentet fra kapittel 1.4, Hansen, 2013; Howes & Ritchie, 2002; Johansson, 2013) og Rammeplanen (2011). Også i det tredje utkastet til ny ”Rammeplan for barnehagen” legges det vekt på at barnehagen skal være et trygt sted for barn (Utdanningsdirektoratet (Udir), 2014). Videre påpekes det at barna skal få oppleve tilhørighet til et felleskap. Den gode atmosfæren er vektlagt og aktualisert der de skriver: ”Et personale med en lekende innstilling kan skape en god atmosfære i barnehagen.” (Udir, 2014, s. 19). Mine personlige erfaringer fra barnehagefeltet, mitt møte med barnehagen som mor til tre barn og kunnskap om vitenskapsteori, tilknytning og affektregulering tilegnet meg gjennom masterstudiet i barnehagepedagogikk har ledet meg til forskningsområdet; arbeid med en trygg atmosfære i barnegruppen. Jeg er opptatt av det som skjer mellom mennesker, og hvordan den trygge atmosfæren kan være en indikasjon på kvalitet i samspill mellom barn og personal og som mediator for barns positive utvikling. Samtidig har jeg erfaring fra barnehagen som en kompleks arena der ulike strukturelle faktorer virker inn på personalets arbeid. Personalets intensjoner og deres muligheter til å følge disse intensjonene er ikke alltid sammenfallende. Å arbeide med en trygg atmosfære i barnegruppen handler ikke kun om omsorg og etiske refleksjoner, men også om underforliggende faktorer som kan virke inn på arbeidet. Jeg ser det som særlig interessant å studere personalets arbeidsmåter i sammenheng med disse underforliggende faktorene for å se hvordan samspillet mellom arbeidsmåter og faktorer kan komme til uttrykk. De refleksjonene jeg har gjort rede for her, resulterte i problemstillingen som ble presentert i starten av innledningen.

1.2 Kritisk realismes betydning for denne oppgaven

Hensikten med dette kapittelet er å poengtere hvorfor jeg har valgt å bruke et kritisk realistisk perspektiv på mitt forskningsprosjekt.

Jeg opplevde at de vitenskapsteoretiske perspektivene vi ble presentert for i masterstudiet, hadde et manglende fokus på underforliggende årsaker. Spesielt post-teoretiske perspektivers fokus på dikotomier og relativitet så jeg som begrensende. Jeg fant hermeneutisk og fenomenologisk vitenskapsteori interessant, men sterkt orientert omkring det erkjente, dette så jeg som reduserende. Kvantitativ forskning med det jeg opplevde som et ofte positivistisk syn, fant jeg som etisk utfordrende. Å vise til tendenser i samfunnet uten å gå inn i disse for å finne dypere årsaksforklaringer er etter mitt syn problematisk. Dette resulterte i at jeg søkte andre vitenskapsteoretiske retninger som kunne fremme det jeg ønsket å finne svar på. Gjennom min søken fant jeg kritisk realisme.

Hensikten min ved å velge å ta et kritisk realistisk perspektiv i denne masteroppgaven er å vise og utforske et alternativt vitenskapsteoretisk perspektiv enn dem som oftere brukes i masteroppgaver i barnehagepedagogikk (Open Digital Archive, 2009) og som jeg opplever som manglende i forskning på barnehagefeltet. Samtidig vil jeg hevde at kritisk realisme er den metateorien som best kan fremme det jeg søker å finne svar på i mitt forskningsprosjekt. Jeg har brukt betegnelsen metateori om perspektivet jeg har i masteroppgaven. Slik jeg ser det, er det vanlig å benytte begrepet vitenskapsfilosofisk teori om det som handler om filosofiske vurderinger av vitenskap. Innenfor et kritisk realistisk perspektiv omtales vitenskapsteori som metateori (Danermark, Ekstrøm, Jakobsen & Karlsson, 2003). Jeg ser ordene vitenskapsteori og metateori som lignende begreper. Metateori betyr teori om teorien og handler om filosofiske refleksjoner over hvordan virkeligheten er, ontologi, og hvordan man kan finne kunnskap om den, epistemologi (Danermark et al., 2003). Metateori og vitenskapsteori blir brukt som synonymmer videre i teksten.

Fordi oppgaven er skrevet ut fra en metateori som ikke har blitt benyttet mye i barnehagepedagogikkfeltet, har jeg valgt å bruke mye tekstplass til å forklare metateorien i sammenheng med syn på virkeligheten, kunnskap og metodologi. Denne oppgaven er ikke en lærebok i kritisk realisme, og min bruk av kritisk realisme er min tolkning av den. Bhaskar (2005, 2008) har argumentert for at metateori bør fungere underbyggende for forskning og tidvis som jordmor til ny kunnskap. Min hensikt er å ha et gjennomarbeidet kritisk realistisk perspektiv på oppgaven og å la den gjennomsyre hele mitt arbeid. I mine utgreiinger har jeg søkt å være tydelig og

klargjørende. Albert Einsteins utsagn om at klarer du ikke å forklare det til en 6-åring så forstår du det ikke selv (Wikipedia, 2015), har vært mitt mantra. Dog har jeg ikke skrevet dette for en 6 år gammel leser. Mottakeren til denne masteroppgaven er fagfeltet innenfor barnehagepedagogikk og eventuelt andre fagpersoner som kan være interessert i tematikk og/eller kritisk realisme.

I arbeidet med denne masteroppgaven har jeg valgt å legge vekt på både Bhaskars egne tekster samt andres tolkninger av hans filosofi. For å finne litteratur som gir et godt bilde av kritisk realisme har jeg søkt i artikler som omhandler kritisk realistisk metateori og gått til deres kilder. Jeg har brukt skandinaviske bøker som omtales som grunnleggende i kritisk realisme og også søkt i kildene i disse bøkene. Jeg har kryssjekket både med norske doktoravhandlinger innenfor pedagogiske fag som er skrevet ut fra et kritisk realistisk perspektiv (Nyhus, 2012; Skinningsrud, 2012), bøker fra seriene "New studies in critical realism", "Studies in critical realism" og "Classical texts in critical realism" og kilder i artikler som er publisert i "The journal of critical realism" (Metapress essential, udatert), samt annen litteratur. Slik jeg ser det, er de kildene jeg tar utgangspunkt i denne masteroppgaven, et godt og gjennomarbeidet bilde på hva kritisk realisme er. Når det gjelder tekster som omhandler kritikk mot kritisk realisme, har dette vært utfordrende å finne et bredt spekter av. Dog finnes noen tekster, blant annet i Colliers (1994) bok "An introduction til Roy Bhaskars philosophy" og i antologien "After postmodernism, an introduction to critical realism" (López & Potter, 2005b), der postmodernisme og kritisk realisme blir drøftet gjennom kritiske dialoger. Kritiske drøftinger av kritisk realisme er ikke en betydelig del av denne besvarelsen.

1.3 Formål, presisering og avgrensing

Hensikten med dette delkapittelet er å presisere og avgrense problemstillingen med hensyn til ordvalg og tema i sammenheng med min forskning og oppgavens formål. Denne masteroppgaven svarer på følgende, jeg gjentar her problemstillingen:

På hvilke måter arbeider personalet på en 0-3 års avdeling med en trygg atmosfære i barnegruppen, og hvilke mekanismer kan virke inn på deres arbeid?

I tillegg til å besvare problemstillingen har oppgaven også et underliggende formål; jeg ønsker å utforske kritisk realisme som metateoretisk perspektiv på forskning på barnehagefeltet. Dette fordi jeg søker å finne svar ut over det direkte observerbare, de mekanismene som kan virke inn på personalets arbeid.

For å utdype problemstillingen svarer jeg på disse underspørsmålene:

- Hva kan en trygg atmosfære i barnegruppen være?
- På hvilke måter arbeider personalet med hele barnegruppen?
- Hvilke virkemidler bruker personalet, og hvordan bruker de dem?
- Hvilke mekanismer kan virke inn på personalets arbeidsmåte?

Jeg har brukt ordet ”arbeider” i problemstillingen som en betegnelse på de handlemåter personalet har overfor barna. Grunnen til dette er at som ansatt i en barnehage er de måter du handler på og dine virkemidler en del av det arbeidet du gjør. Med personalets arbeidsmåter er dette avgrenset til å gjelde det direkte arbeidet med barna, samhandlingene og interaksjonene. Innenfor personalets arbeidsmåter bruker jeg begrepet virkemidler. Dette begrepet blir brukt om blikk, stemme, gester og mimikk. Jeg ser på personalets virkemidler som nyanserte arbeidsmåter. Innenfor begrepet arbeidsmåter blir også ord som handlemåte og væremåte brukt, disse skal forstås som differensierte lignende uttrykk.

Jeg har valgt å bruke ordet personal om de som arbeider med barnegruppen. Personal brukes om de som er ansatt til å jobbe spesifikt med barnegruppen. I min forskning skiller jeg ikke mellom barnehagelærer, fagarbeider eller ufaglært. Dette er ikke fordi jeg mener at det ikke eksisterer et skille, men fordi denne oppgaven handler om personalet sett under ett, uavhengig av eventuelle ulike utdanninger og stillingstyper. En kritikk av dette fokuset er at jeg dermed kan miste variasjoner i måten personalet arbeider på avhengig av stilling og utdanning. Omsorgsgiver, voksen og ansatt er andre ord som tidvis blir brukt i denne masteroppgaven, disse skal forstås i samme betydning som personal. Personalet som er mine informanter, er fire ansatte ved en barnehage i Mjøsregionen. De jobber alle på samme avdeling.

Jeg søker å finne svar på hvordan personalet arbeider med trygg atmosfære i barnegruppen. Jeg tar ikke stilling til hvorvidt hvert enkelt barn kan føle en trygg atmosfære, det ligger utenfor denne oppgavens område. Den trygge atmosfæren er et mulighetsrom. Som argumentasjon for hvordan noe kan være arbeid med trygg atmosfære i barnegruppen, knyttes samspill med fagteori. Når det gjelder teori og mitt forskningsfokus, har jeg valgt å sette barnehagepersonalets arbeid med trygg atmosfære inn i en tilknytningsteoretisk forståelsesramme. Dette fordi jeg finner teori om barns bånd til andre særs interessant i sammenheng med personalets arbeid. Sett i lys av en orientering om personalets arbeid med trygg atmosfære i barnegruppen, blir det dermed viktig å se på hvordan disse båndene kan oppstå mellom barn og voksne.

Min forståelse av hva en trygg atmosfære kan være, blir gjort rede for i kapittel 3. En forenklet forklaring på hva atmosfære kan være, er det som skjer mellom barn, voksne og omgivelser og som kan kjennes på kroppen.

Begrepet ”barnegruppe” handler i denne oppgaven om de barn som administrativt er blitt plassert på en avdeling. Jeg har ikke tatt stilling til hvorvidt hvert enkelt barn i min forskning føler seg som en del av et felleskap. Jeg har heller ikke studert ulike gruppesammensetninger, sub-grupper eller dyader som kan oppstå og eksistere innenfor en gruppe barn, det ligger utenfor mitt forskningsområde. Min bruk av uttrykket barnegruppe er brukt som et administrativt fenomen, det vil si alle de barn som er direkte tilknyttet den avdelingen forskningen ble gjort. Barna er plassert på en avdeling og personalet arbeider med barna og er i relasjon med barna som individ og som gruppe. Begrepet brukes om både hele gruppen under ett og om deler av den. Barnegruppen i denne besvarelsen er barn på en 0-3 års avdeling i en barnehage i Mjøsregionen.

Ordet mekanisme er hentet fra kritisk realisme og blir gjort rede for i kapittel 2. Kort forklart handler mekanismer om hva som kan få ting til å skje (Danermark et al., 2003). Mekanismer behøver ikke å være synlige ved observasjon, men man kan se resultater av mekanismene gjennom analyser av hendelser. I denne masteroppgaven handler mekanismer om de tingene som virker inn på personalets arbeid med trygg atmosfære i barnegruppen. I denne besvarelsen avdekker jeg noen mekanismer og viser hvordan personalet arbeider i møte med mekanismene.

1.4 Litteraturgjennomgang og mitt tema

Min forskning blir gjort på grunnlag av allerede eksisterende forskning. Det finnes en rekke nasjonale og internasjonale studier som handler om samspill mellom omsorgsgiver og barn, tilknytning og relasjoner. Hensikten min med å skrive dette kapittelet, er å plassere min forskning i sammenheng med annen forskning. På grunn av omfanget av allerede eksisterende forskning har jeg lagt spesielt vekt på forskning som har tematiske likheter med min forskning og som er det jeg tolker som autorativ. Jeg har søkt på Google, Google Scholar, ERIC og BIBSYS. Jeg har brukt ulike kombinasjoner av søkeordene ”tilknytning”, ”affektregulering”, ”barnehage”, ”intersubjektivitet”, ”samspill” og ”interaksjoner”. I tillegg har jeg brukt søkeord som ”atmosfære”, ”miljø”, ”økologi” og ”klima”. Alle søkeord har også blitt brukt på engelsk. Videre har jeg søkt i litteraturlistene i relevante forskningsartikler og avhandlinger. Litteraturgjennomgangen presenteres tematisk. Først viser jeg forskning

og litteratur skrevet innenfor områder atmosfære, miljø, økologi og klima. Videre presenterer jeg forskning tematisert gjennom samspill, tilknytning og interaksjoner.

1.4.1 Forskning og atmosfære

I Skandinavisk barnehageforskning og faglitteratur er det flere som har skrevet innenfor områder der stemninger og omgivelser har betydning. I sammenheng med mitt arbeid og fokus på personalets arbeid med atmosfære i barnegruppen vil jeg fremheve, Berit Bae (2004, 2007, 2011, 1996c), Bodil Ekholm og Anna Hedin (1993), Eva Johansson (2004, 2008, 2013) og Elisabeth Nordin-Hultman (2004). Jeg ønsker å vise deres bruk av atmosfære og lignende uttrykk, fordi disse viser en tilnærming til den tematikken jeg skriver om.

Berit Bae (2004) skriver om relasjoner mellom voksne og barn. Undersøkelsene bygger på observasjoner via filming i barnehager og er en beskrivende og fortolkende studie. Bae har et spesielt fokus på relasjoner og dialoger mellom personal og barn. Hun deler dialogene eller samhandlingene mellom barnehageansatte og barn i romslige og trange interaksjonsmønstre. I et romslig samspill mellom barnehagelærer og barn er det en orientering mot den andres indre opplevelsesverden, mens i det trange samspillet er dette mer manglende (Bae, 2004). Bae (1996b, 2004) bruker også terminologien "et lekende samspill" om den voksnes åpne væremåte mot barna kombinert med en humoristisk innfallsvinkel. Romslige, trange og lekende samspill gir, etter min mening, en indikasjon på hvordan interaksjonsmønstrene kjennes på kroppen. Dette setter jeg i sammenheng med atmosfære.

Bodil Ekholm og Anna Hedin (1993) setter barnehagens klima som tema i et forskningsprosjekt der de undersøker de regelmessigheter som kan oppstå på en arbeidsplass når det gjelder relasjoner, holdninger og adferd. Undersøkelsene bygger på observasjoner og intervjuer foretatt i 12 barnehager. Ekholm og Hedin ser på personalets arbeidsmåter overfor barna, og identifiserer ulike oppdragerklima som de kategoriserer som fremtidsrettet, nåtidsrettet og blandet. De omtaler spesielt det fremtidsrettede oppdragerklimaet som samspillende og med delaktige voksne, de skriver "Atmosfæren var glad og varm" (Ekholm & Hedin, 1993 s. 137). Jeg ser spesielt det fremtidsrettede oppdragerklimaet med den nære og gode atmosfæren i sammenheng med den atmosfæren i barnehagen som mitt forskningsprosjekt omhandler. Studien til Ekholm og Hedin ble foretatt for over 20 år siden, og begrepene de bruker kan oppfattes som uvante. Jeg ser den største forskjellen fra deres studie til min studie i de ulike situasjonene som er beskrevet. I tillegg er barna eldre i

barnehagene Ekholm og Hedin studerte enn barna i min studie. Samtidig ser jeg selve samspillene som interessante og spesielt teoretiseringen om at ”det sitter i veggene”, og da i sammenheng med min bruk av begrepet atmosfære.

Eva Johansson (2013) har ved hjelp av observasjoner og ulike former for intervju undersøkt den pedagogiske virksomheten med personalets arbeid med de yngste i 30 barnehager i Sverige. Johansson setter læring i sammenheng med møter mellom voksne og barn i barnehagen. Studien fokuserer blant annet på syn på barn, barns livsverden, intersubjektivitet og syn på pedagogikk. Johansson argumenterer for at barnehagen er et komplekst sted, og at synet på pedagogikk og barn er viktige aspekter ved pedagogisk virksomhet i barnehagen. Johanssons studie har strukturelle forutsetninger som ramme for ulik virksomhet i fokus, men til forskjell fra min studie ser hun i mindre grad på hvordan ulike faktorer virker inn på arbeidet til personalet.

Elisabeth Nordin-Hultman (2004) skriver, i et postmodernistisk⁴ perspektiv, om pedagogiske miljøer og hvordan disse kan virke inn på barns subjektskaping. Med pedagogiske miljøer legger hun vekt på organisering av tid og rom. Undersøkelsen hennes bygger på observasjoner gjort i svenske barnehager med barn fra 3-6 år. Når det gjelder hva hun legger i pedagogiske miljø, leser jeg henne som om dette ligger innenfor en betydning av omgivelser, rutiner og det materielle. Organisering av barnehagens utforming, den skjulte læreplan, gir mulighetsrom for ulik skaping av subjektet i en relasjonell forståelse av samspillet mellom miljø og barn. Slik jeg ser det, er denne måten å omtale miljø, der det er en nær sammenheng med barns opplevelse av seg selv, lignende min forståelse av atmosfære i barnehagen. Omgivelser har påvirkning på individene uavhengig av menneskenes refleksjon over dette.

Når det gjelder internasjonal forskning vil jeg trekke frem Carollee Howes og Sharon Ritchies (2002) bok ”A matter of trust”. Denne boken knytter tilknytningsteori sammen med observasjoner av samspill mellom lærere og barn ved spesialskoler. Howes og Ritchie setter lærerens mediering av elevene på enkelt- og gruppenivå som forutsetning for å utvikle trygge tilknytningsbånd, samtidig ser de dette som en mulighet for å utvikle et trygt klasseromsklima. Howes og Ritchie setter det trygge klasseromsklimaet som forutsetning for læring. Jeg har hentet mye inspirasjon fra deres arbeid. Den største forskjellen på deres forskning og mitt tema er alder på barna, fokuset på spesialskoler og min vektlegging av mekanismenes virkninger.

⁴ Postmodernisme, i denne sammenhengen, kan forenklet forklares som å se noe kjent med nye øyne.

1.4.2 Samspill, interaksjoner og tilknytning mellom personal og barn

Elisabeth Bjørnstad og Ingrid Pramling Samuelsson (2012) har skrevet en oversikt over forskning som handler om livet i barnehagen for barn under tre år. Forskning som er gjennomgått, kommer i hovedsak fra Norden, med noen referanser til større internasjonale studier. Oppsummert skriver de at forskning på denne aldersgruppen er i sterk vekst, men bør like fullt være et videre satsningsområde på grunn av barnehagenes ulike organisasjonsstrukturer, nye politiske føringer og andre kompleksiteter. De etterlyser forskning som tar utgangspunkt i allerede eksisterende forskning på samspill mellom personal og barn og ser denne relatert til ulike strukturelle aspekter. Samtidig etterlyser de også studier som fokuserer på innholdet i det daglige arbeidet, samt hvordan innholdet kommer til uttrykk i samspillet mellom barn og personal. Slik jeg ser det, befinner min forskning seg innenfor de områdene Bjørnstad og Pramling Samuelsson etterlyser forskning.

Else Foss (2009) har i arbeidet med sin doktoravhandling forsket på de voksnes væremåter og sett dem i sammenheng med omsorg og oppdragelse i barnehagen. Hun har brukt deltakende observasjon og individuelle intervjuer for å studere personalets omsorgsfulle væremåter. Hennes funn indikerer at personalets omsorg overfor barna har prioritet over oppdragelse av barna, men at disse likevel bør sees i relasjon til hverandre gjennom personalets samspill med barn i barnehagen. Foss ser sine funn i sammenheng med etiske og moralske aspekter. Jeg ser likhetstrekk med Foss sin forskning og min, men ønsker å gå forbi det etiske aspektet og fokusere på kompleksiteter og emergente mekanismer som påvirkning for personalets arbeidsmåter.

Ole Henrik Hansen (2013) har i sin doktoravhandling ”Stemmer i fællesskabet” forsket på samspill mellom barn og personal i danske vuggestuer⁵. Han tar utgangspunkt i at barnet utvikler seg gjennom intersubjektive møter mellom personal og barn. Forskningen har blitt gjort med ikke-deltakende observasjon og analysert gjennom deskriptiv statistikk. Hansen vurderte kriteriene antall interaksjoner, varighet på interaksjonene, og åpen og lukket dialog. Dette så han i sammenheng med barns alder og voksen-barn-ratio og ulike pedagogiske forutsetninger ved vuggestuene. Hans funn indikerer at forskjellige pedagogiske forutsetninger ved de ulike vuggestuene har stor innvirkning på kvaliteten på samspillene. Dette på tross av variasjoner i voksen-barn-ratio. Hansens funn viste også at når voksen-barn-ratioen økte, ville dette føre til en dårligere kvalitet i samspillet mellom personal og barn uavhengig av ulike

⁵ Danske vuggestuer er pedagogiske daginstitusjoner for barn mellom 0-3 år

pedagogiske forutsetninger. Hansens forskning deler likheter med min når det gjelder fagteoretisk ramme, samtidig er den deskriptive statistikken den største ulikheten. Der Hansen fokuserer på antall, varighet og innhold, er min forskning orientert om dypere analyser av observasjoner av samspill mellom personal og barn. I tillegg har min forskning en orientering mot mekanismene som kan virke inn på personalets arbeidsmåter. Hansen har i mindre grad et fokus på utenforliggende faktorer ut over voksen-barn-ratio, variabelen vuggestuer, kjønn og alder på barn.

Det finnes en rekke internasjonal forskning på samspill mellom barn i 0-3 års alderen og personalets væremåter. For eksempel omkring sensitivitet fra omsorgsgiver overfor barn (Carpenter, Uebel & Tomasello, 2013; Hepach, Vaish & Tomasello, 2013; Howes, Galinsky & Kontos, 1998), multiple omsorgsgivere og barn (Howes & Spieker, 2008), og forskning på barn i grupper (Howes, 2011). Felles for disse er en orientering om at omsorgsgivers sensitivitet har en betydning for utvikling av barns trygge tilknytning og utvikling av barns prososiale adferd. Samtidig er det en forståelse for at barnets bånd til omsorgsgiver kan bidra til hele gruppens trygghet (Howes, 2011; Howes & Ritchie, 2002). Min forskning kan sees som lignende, men jeg utvider området til å også handle om hvilke mekanismer som kan virke inn på arbeidet.

Videre finnes det internasjonal forskning og litteratur på personalets virkemidler i samspill med barn, hvor samspillene er satt i sammenheng med teorier om affektregulering (Fonagy, 2006; Fonagy & Target, 2006; Schore & Schore, 2008). Denne forskningen er ikke spesifikt knyttet opp til de yngste barna i barnehagen, og konteksten forskningen har blitt gjort i, kan i mindre grad sammenlignes med norske barnehager. Min forskning blir gjort med utgangspunkt i den nevnte forskningen, og jeg ser den i sammenheng med praksis på en norsk 0-3 års avdeling.

Når det gjelder resymeer og gjennomgang av ulik forskning som sier noe om hva som gir god kvalitet i samspillet mellom yngre barn og omsorgsgivere, skriver May Britt Drugli (2010) om dette og setter det i sammenheng med personalets arbeid i norske barnehager. Av internasjonale forskningsartikler på samspill mellom personal og barn i barnehage nevnes Dalli et al. (2011) sin litteraturgjennomgang om hvordan hverdagen til toåringene bør være, og Ahnert, Pinquart og Lambs (2006) metaanalyse av trygg tilknytning med omsorgsgivere som ikke er barnas foreldre. Disse tre verkene sier alle noe om kvalitet på samspill og har betydning for teoriutviklingen i denne masteroppgaven.

1.5 Leserveiledning

På grunn av kritisk realismes betydning for denne oppgaven har jeg valgt å gjøre rede for den i første kapittel etter innledningen. Dette fordi all tekst i denne besvarelsen bør leses og forstås i sammenheng med et kritisk realistisk perspektiv. I denne masteroppgaven brukes det begreper og ord hentet fra kritisk realisme. Jeg har underveis forklart ordene og opprettholdt bruken av dem. Engelske ord har jeg enten selv oversatt, eller brukt oversettelser hentet fra skandinavisk kritisk realistisk litteratur. Ordene kan oppleves som uvante, det er ikke min intensjon å fremstille kritisk realisme som mer komplisert enn den er, men jeg ser det ikke som min oppgave å endre ord brukt innenfor denne metateorien. Videre gir jeg en gjennomgang av innholdet i de ulike kapitlene.

Kapittel 2 handler om kritisk realisme som metateori. Jeg gjør rede for fremveksten av teorien for å gi leseren et bakteppe og en utvidet forståelse av opprinnelsen til de ulike begrepene jeg bruker i min forskning. Videre gjør jeg rede for syn på virkeligheten og kunnskap om denne. Jeg forklarer begreper jeg bruker innenfor kritisk realisme og setter dem i sammenheng med barnehagefeltet. Kritiske kommentarer og etiske utfordringer knyttet til kritisk realisme blir drøftet.

Kapittel 3 handler om den fagteoretiske tolkningsrammen jeg bruker i denne masteroppgaven. I dette kapitlet gjør jeg rede for begrepet atmosfære og setter det i sammenheng med en kritisk realistisk forståelse. Jeg setter trygg atmosfære i sammenheng med klassisk tilknytningsteori og teorier om affektregulering. Videre skriver jeg om hvilke faktorer som kan virke inn på barnegruppen og teorier om hva som kjennetegner godt samspill mellom personal og barn.

Kapittel 4 handler om de metodologiske valgene jeg har gjort i forbindelse med min forskning. Her skriver jeg om observasjonsstudiens design og setter denne i sammenheng med en forståelse av barnehagen som åpen arena, der det er vanskelig å kunne forutse hendelser. Jeg gjør etiske refleksjoner over meg selv som forsker i barnehagen. Analyseverktøyene blir presentert og gjort rede for. Jeg vurderer også studiens gyldighet.

I **kapittel 5** analyserer jeg datamaterialet mitt. Jeg har kategorisert personalets arbeidsmåter og hvilke mekanismer som virker inn på arbeidet. Disse kategoriene forklarer jeg og viser med observasjonsutsnitt eksempler fra barnehagen. Videre gjør jeg en dypere analyse ut fra tre lengre observasjoner. Her er kompleksitet og personalets virkemidler et fokus.

I **kapittel 6** drøfter jeg mine funn opp mot fagteori, metateori og tidligere forskning. Jeg viser hvordan personalets arbeid med enkeltindivid og barn på gruppenivå dreier seg om arbeid med hele gruppen. Gjennom dette arbeidet finnes det en mulighet til å etablere en trygg atmosfære i barnegruppen. Personalets arbeid reguleres og blir muliggjort av ulike generative mekanismer. Gjennom drøfting viser jeg hvordan de ulike mekanismene kan føre til ulikt arbeid med trygg atmosfære i barnegruppen.

Oppgaven avsluttes med oppsummerende refleksjoner i **kapittel 7**. Her trekker jeg tråder fra innledningen, gjennom oppgavens ulike utfordringer, funn og erfaringer. Jeg reflekterer over valg av metateori og forskning, og setter mine valg i sammenheng med mine funn. Jeg skriver om hvordan dette arbeidet har ført til utvidet kunnskap for meg og veien videre etter denne masteroppgaven.

Til slutt i dokumentet finnes litteraturliste og vedlegg.

2.0 Metateori

Hensikten med dette kapittelet er å gjøre rede for kritisk realisme som metateori. Lopez og Potter (2005a), skriver om at det å sette en kritisk realistisk merkelapp på seg selv, gjør forskning ut fra et slikt perspektiv både enkel og vanskelig. Et kritisk realistisk perspektiv har grunnleggende prinsipper tydelig presisert, og på den måten kan metateorien oppfattes som enkel. Samtidig er et kritisk realistisk perspektiv vanskelig, fordi disse grunnleggende prinsippene forplikter i blant annet bruk av begreper, utvikling av forskningsstrategi og synet på hva som kan finnes. På den måten argumenterer et kritisk realistisk perspektiv for en metafysisk realisme, der man er opptatt av de grunnleggende spørsmål omkring hvordan virkeligheten er strukturert og hva den består av (Hjardemaal, 2011). Jeg støtter meg til Lopez og Potters (2005a) refleksjoner omkring det å skrive ut fra et kritisk realistisk perspektiv. Dette fordrer, etter min mening, en tydelig og konkret utgreiing av kritisk realisme som metateoretisk perspektiv. Kritisk realisme er en metateori som har til hensikt å forklare sammenhenger (Danermark et al., 2003), samtidig er en av ambisjonene i kritisk realisme å være enkel og klar i sine fremstillinger (López & Potter, 2005a). Min videre beskrivelse av kritisk realisme søker å oppfylle disse ambisjonene.

Videre i dette kapittelet skriver jeg en introduksjon til kritisk realisme. Jeg gjør rede for kritisk realistisk perspektiv på virkeligheten og kunnskap om denne. Videre gjør jeg rede for ulike begreper som blir brukt i denne masteroppgaven. Jeg foretar etiske og kritiske vurderinger. Kapittelet blir avsluttet med en oppsummering.

2.1 Introduksjon til kritisk realisme

Kritisk realisme vokste frem på 1970-tallet som en kritikk av positivismen (Alvesson & Skjöldberg, 2010; Buch-Hansen & Nielsen, 2008). Dette på grunn av positivismens syn på en virkelighet som var bundet i naturalismens tro på én sannhet og at den virkelige verden er observerbar. I et positivistisk syn reflekterer empirien virkeligheten. Positivismens status er ifølge Alvesson og Skjöldberg (2010) plukket fra hverandre. Den kritisk realistiske fremveksten kan sees i sammenheng med sosialkonstruktivistiske ideers utvikling, og fungerer som et svar mot det kritisk realister hevder er en vitenskapelig reduksjon til å omhandle det foranderlige og diskursive (Alvesson & Skjöldberg, 2010; Danermark et al., 2003). Samtidig dreier kritisk realisme i nyere tid mot å også være et kritisk alternativ til postmodernismen. Dette på grunn av det kritiske realister oppfatter som postmodernismens fokusering på kontekst og relativitet (Buch-Hansen & Nielsen, 2008). Slik jeg ser det, er en drivende kraft i det kritisk realistiske perspektivet å være et alternativ til andre

vitenskapsteoretiske retninger. Som forholdsvis ung vitenskapsfilosofisk retning kan det sees en sammenheng med å skrive og fokusere på hva denne retningen ikke er. Mye av argumentasjonen i et kritisk realistisk perspektiv kan dermed oppfattes som kritikk mot positivisme, postmodernisme, sosialkonstruktivisme, fenomenologiske og hermeneutiske retninger (Alvesson & Skjöldberg, 2010).

Opphavsmannen til kritisk realisme er den britiske filosofen Roy Bhaskar⁶ og hans tekster fra 1970-tallet og frem til i dag (Alvesson & Skjöldberg, 2010). På grunn av Roy Bhaskars utvikling av kritisk realistisk metateori har jeg valgt å introdusere hans grunnleggende tanker som bakgrunn til det som i dag kalles kritisk realisme for å gi et dypere bilde på hva som ligger i begrepene kritisk og realisme. Jeg har valgt å legge vekt på Bhaskars utvikling av metateorien fordi, slik jeg ser det, kritisk realisme er et lite brukt metateoretisk perspektiv innenfor pedagogisk forskning. Valget har jeg gjort fordi jeg selv er tilhenger av å få en dypere forståelse for noe når jeg blir presentert for noe helt eller delvis ukjent som er en base for en tekst. Faren ved at jeg skriver om dette er at min tekst fremstår som ”lærebokaktig”, dog er valget like fullt tatt.

2.1.1 Utvikling av kritisk realistisk metateori

I 1975 skrev Roy Bhaskar ”A realist theory of science”, RTF⁷. Der sammenfatter han teorien om transcendental realisme (Bhaskar, udatert; Danermark et al., 2003; Shipway, 2013). Ordet realisme referer til troen på at virkeligheten eksisterer uavhengig av vår viten om den. Transcendental realisme refererer til ontologien Bhaskar går ut fra for å kunne analysere vitenskapelige praksiser (Collier, 1994). Her skisserer han tydelig verdens beskaffenhet, inspirert av hans lærer Harré og Kant (Collier, 1994; Danermark et al., 2003). Kant bruker transcendent om det som går over grensene for det som er mulig å erfare (Collier, 1994). En transcendental realisme eller sagt på en annen måte, troen på en virkelighet som gjennomsyrrer alle nivåer og er evig tilstede i vår verden uavhengig av vår viten om den, er fundamentet i Bhaskars prosjekt (Collier, 1994; Danermark et al., 2003). Ontologien blir dermed styrende i denne metateorien. Transcendental realisme går forbi det åpenbare. Der naiv realisme er troen på at det man erfarer og det åpenbare er det virkelige, fokuserer transcendental

⁶ Roy Bhaskar ble født i London i 1944 og døde 14. November 2014. Han var utdannet innenfor filosofi, politikk og økonomi. I begynnelsen av hans virke var fokuset økonomi og hvordan økonomi påvirket medmennesker. Han begynte å arbeide med en doktoravhandling innenfor økonomi og u-land, men fikk utfordringer med å referere til den ”virkelige” virkeligheten i arbeidene sine. Han gikk dermed tilbake til sin interesse for filosofi og startet et prosjekt med å studere ontologiske spørsmål. Dette arbeidet resulterte i hans første bok.

⁷ Ofte referert til som RTF i kritisk realistiske tekster

realisme på også mer skjulte årsaker og strukturer (Collier, 1994). Det vi erfarer er ikke nødvendigvis den ”virkelige” virkeligheten, selv om den er en del av den.

I 1979 skrev Bhaskar boken ”The possibility of naturalism”, PN⁸, der han utforsker hvordan det å transcendere, gå ut over grensene og bli noe mer, i forbindelse med dikotomier (Bhaskar, 2005, udatert; Shipway, 2013). Spesielt er han interessert i det han oppfatter som en vitenskapsteoretisk ontologisk dikotomi mellom positivister og en hermeneutisk tradisjon (Bhaskar, 2005). Bhaskar (1998) kritiserer en positivistisk orientering mot at verdens beskaffenhet kun kan refereres via konkrete data. Han kritiserer hermeneutikken for et sterkt fokus på fortolkninger og erfaringer. Videre i PN drøfter Bhaskar dikotomiene individualisme og kollektivism, han går inn i debatten om struktur og agentskap, fakta og verdier, og fornuft og kausalitet. Han utforsker også tanke og kropp, eller samfunn og natur sett i et makroperspektiv. I PN utforsker Bhaskar teorien om kritisk naturalisme⁹ (Shipway, 2013). Kritisk naturalisme handler om Bhaskars utvikling av mulige implikasjoner som transcendental realism har for studier av samfunnet (Collier, 1994). Bhaskar (1998) argumenterer for en kvalifisert kritisk og ikke-reduksjonistisk naturalisme som er basert på teorien om transcendental realism.

Etter å først ha identifisert en transcendental realism og senere en kritisk naturalisme, skrev Bhaskar boken ”Scientific realism and human emancipation”, SRHE¹⁰ (i Shipway, 2013). Her teoretiserer han omkring det han kaller for ”explanatory critiques”. I denne boken argumenterer Bhaskar for en kritisk forklarende teori. Han søker å overgå skillet mellom verdier og fakta, og han ser på hvordan teori kan ha effekt på praksis (Bhaskar, 1998; Collier, 1994).

Bøkene RTF, PN og SRHE danner grunnlaget for klassisk kritisk realism (Collier, 1994; Shipway, 2013). De tre bøkene bidrar til en overskridende virkelighet, hvordan man kan få kunnskap om denne virkeligheten og hvordan fakta og verdier begge har betydning i vitenskapelig argumentasjon. I følge Collier (1994) gir kritisk realism mulighet for ny start i spørsmål som omhandler epistemologi og ontologi, der det ligger et potensial for fornuften i vitenskapelige refleksjoner. ”In this sort of way critical realism claims to be able to combine and reconcile ontological realism, epistemological relativism and judgmental rationality.” (Bhaskar, 1998, s. xi) I dette sitatet, hentet fra Bhaskars innledende introduksjon om kritisk realism, finner jeg det

⁸ Ofte referert til i kritisk realistisk litteratur som PN

⁹ Naturalisme er her brukt for å vise til naturens lovmessigheter og naturen som det egentlige virkelige.

¹⁰ Kalt SRHE i kritisk realistiske tekster

filosofiske bakteppet som danner fundamentet ikke bare i metateorien, men også for hvordan denne masteroppgaven skal forstås.

Navnet ”kritisk realisme” har oppstått ved en sammenslåing av teoriene om transcendental realisme og kritisk naturalisme (Collier, 1994; Danermark et al., 2003). Selv om det ikke var Bhaskar selv som satte disse ordene sammen, har han likevel godtatt begrepet (Bhaskar, 1998; Collier, 1994; Shipway, 2013). Spesielt fordi kritisk og transcendental refererer til tilknytningen til Kants filosofi, men like viktig er det at realisme referer til ulikhetene med Kants filosofi (Bhaskar, 1998). Dog er betegnelsen omdiskutert for konnotasjonene med andre uavhengige teorier som blant annet Lukács versjon av marxistestetisk teori (Collier, 1994).

Når det gjelder tilknytning til marxisme, kan det hevdes at kritiske realister både er og ikke er marxister (Buch-Hansen & Nielsen, 2008). Bhaskar er selv sterkt influert av marxisme når det gjelder realismen og det virkelige domenet¹¹. Videre deler kritisk realisme og marxisme likheter i flere sentrale begreper innenfor kritisk realisme. Bhaskar sees på som en kontroversiell marxist av flere (Buch-Hansen & Nielsen, 2008). Jeg vil ikke gå videre inn på en utdyping av forskjeller og likheter mellom marxisme og kritisk realisme, men jeg ønsker med dette avsnittet å klargjøre at det er sammenhenger mellom disse filosofiske retningene.

Siden 2007 arbeidet professor Bhaskar som world scholar ved universitetet i London og var inntil sin død leder for ”The international centre for critical realism” (Bhaskar, udatert; International center for critical realism, udatert). Bhaskar har stadig utviklet teori og filosofi. Hans arbeid går gjennom en videreutvikling av klassisk kritisk realisme til en dialektisk kritisk realisme og videre til en filosofi som han kaller metaReality (Bhaskar, 2012; Shipway, 2013). Dialektisk kritisk realisme er en videreutvikling av kritisk realisme og går ut over å være en metateori som omhandler ontologiske og epistemologiske spørsmål til å være en mer helhetlig filosofi som fokuserer på dialektikken mellom dikotomier og da spesielt ”absence” (Bhaskar, 1998; Shipway, 2013). MetaReality er en enda nyere retning og videreutvikling av Bhaskars filosofi, der han stadig utvider sin kritikk av vestlig filosofi og setter et søkelys på blant annet agentskap og samfunnet og hvordan verden er i krise (Bhaskar, 2012). Ingen av disse videreutviklingene annullerer den klassiske kritiske realismens ontologi (Bhaskar, 2012; Shipway, 2013). Bortsett fra ”absence”¹² som jeg bruker som en del

¹¹ Det virkelige domenet er forklart senere i teksten

¹² Absence eller fravær av noe kan være konstituerende faktorer for at noe annet kan finnes, se kapittel 4.7.2

av analyseverktøyet blir ikke dialektisk kritisk realisme og metaReality ytterligere utdypet i denne teksten.

Andre har også utviklet sine egne retninger innenfor kritisk realistisk metateoretisk ramme (Buch-Hansen & Nielsen, 2008; Danermark et al., 2003; Nortvedt & Grimen, 2004). Det finnes også en rekke teoretikere som ikke nødvendigvis vil omtale seg selv som kritisk realister, men som skriver ut fra vitenskapsteori som er sterkt influert av kritisk realisme (López & Potter, 2005a). I nordisk sammenheng har det oppstått et gryende samarbeid mellom nordiske økofilosofier og blant annet Roy Bhaskar (Bhaskar, Høyer & Næss, 2012).

Som den forgående teksten viser, er kritisk realisme en kompleks filosofisk retning som er i stadig utvikling. Jeg har valgt å ikke skille mellom de ulike retningene i metateorien, men bruker ulike begreper som jeg gjør rede for i teksten. Til tross for ulik filosofisk utvikling av kritisk realisme, er synet på hva som er virkelig og på hvilke måter man kan finne kunnskap om virkeligheten, ett av dens grunnprinsipper (Danermark et al., 2003). Dette bringer meg videre til å redegjøre for kritisk realismes syn på virkeligheten.

2.2 Ontologi og epistemologi

Å si noe om virkeligheten og hva som kan finnes, handler om ontologi (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). På hvilke måter man kan finne kunnskap om virkeligheten, omhandler epistemologi (Johannessen et al., 2010). I kritisk realisme er epistemologiske og ontologiske problemer sterkt knyttet sammen (Buch-Hansen & Nielsen, 2008; Danermark et al., 2003; Sayer, 2000, 2010), noe jeg kommer tilbake til senere i teksten som handler om kunnskap og kritisk realisme. Her konsentrerer jeg meg om ontologi, hva som er virkelighet.

2.2.1 Kritisk realisme og virkeligheten

Kritisk realisme deler virkeligheten inn i tre domener:

1. Det empiriske domenet handler om det vi ser, erfaringene og observasjonene.
2. Det faktiske domenet handler om begivenheter og fenomener, uavhengig om vi observerer det eller ikke.
3. Det virkelige domenet er det vi ikke kan erfare eller se og dreier seg om strukturer, mekanismer, årsaks-potensialer og tilbøyeligheter.

(Buch-Hansen & Nielsen, 2008, s. 24).

Ordene ”empirisk”, ”faktisk” og ”virkelig” er direkte oversatt fra engelsk. Språklige oversettelser og betydninger av ord kan være ulike. Når det gjelder det virkelige domenet kommer virkelig her ut fra ordet ”real”. At noe er ”real” kan settes i sammenheng med at det ikke nødvendigvis er det vi erfarer det som. Det er også i det virkelige eller ”real” domenet vi finner den store sammenhengen med transcendental realisme. Ontologien handler om det virkelige, det som finnes uavhengig av vår viten om det og uavhengig av hva som finnes der (Sayer, 2000). Det faktiske domenet og det empiriske domenet er faktorer som er med å frembringe, samt å være den virkelige virkeligheten. Her er det en stor forskjell fra naiv eller empirisk realisme der fokuset er at det man erfarer eller vet om, direkte representerer virkeligheten (Sayer, 2000). Kritisk realisme tar utgangspunkt i at det vi erfarer, altså empirien, ikke nødvendigvis direkte representerer det virkelige. Det kan være årsaker til hendelser som vi ikke erfarer eller ikke vet om. At vi ikke vet om dem, betyr ikke at det ikke eksisterer i følge kritisk realisme, det betyr bare rett og slett at vi ikke vet at de finnes eller ikke har erfart det. Hensikten med å dele virkeligheten inn i domener er fordi kritiske realister søker å identifisere de ulike delene i domenenene for å kunne forklare sammenhenger (Sayer, 2000).

Skjematisk er det vanlig å fremstille domenenene i kritisk realisme på følgende måte:

	Virkelige domenet	Faktiske domenet	Empiriske domenet
Mekanismer	X		
Begivenheter/fenomener	X	X	
Opplevelser	X	X	X

(Bhaskar, 2008, s. 2)

I dette skjemaet er det satt flere x-er på de ulike domenenene. Årsaken til dette er at i det virkelige domenet er dette hovedområdet til mekanismene. Det er i denne sfæren begivenheter/fenomener kan og ikke kan skje og mennesker kan og ikke kan erfare det. I det faktiske domenet er området for begivenheter/fenomener, det som skjer, de kan og kan ikke gi opplevelser. Disse x-ene representerer det transcendentale det som går ut over sine egne grenser (Sayer, 2000, 2010; Shipway, 2013).

Jeg tar utgangspunkt i et tenkt scenario fra barnehagen inspirert av forskningsområdet mitt for å utdype min forståelse av domenenene.

Klokken er 9.00 på en 0-3 års avdeling med 8 barn. Barnehagelæreren får beskjed om at assistent nummer to ikke kommer på jobb og at det er umulig å få vikar for henne. Barnehagen har planlagt varmmat og denne må lages nå. Samtidig begynner Per, på 1 år, å gråte. Barnehagelæreren velger å dele barnegruppen i to like grupper. Den ene gruppen tar hun med seg på kjøkkenet. Den andre blir igjen på avdelingen sammen med assistenten, som sitter med en gråtende Per på fanget.

Opplevelsene og erfaringene denne observasjonen gir kan plasseres i det empiriske domenet. Hendelsene i denne observasjonen er i det faktiske domenet. Men her dreier det seg at om disse begivenhetene og fenomenene, altså det som skjer, kan finne sted uten at noen erfarer eller observerer det. Det virkelige domenet handler om det vi ikke ser. Det som ikke er direkte observerbart, men som likevel forårsaker og understøtter fenomener og begivenheter innenfor det faktiske domenet (Buch-Hansen & Nielsen, 2008). "Observability may make us more confident about what we think exists, but existence itself is not dependent on it" (Sayer, 2000, s. 12). I sitatet fra Sayer gjør han et poeng av at observerbarhet kan gjøre oss trygge på at noe eksisterer. I kritisk realisme er ett av de grunnleggende prinsippene at ting ikke behøver å være observerbart for å eksistere. I det konstruerte eksemplet fra barnehagen er det ting som skjer og som setter i gang begivenheter og fenomener. Selv om man ikke kan observere disse strukturene og mekanismene direkte, eksisterer de like fullt. Ser man de tre domene under ett, så er det ingen automatikk i at det vi erfarer ut fra observasjonen gjenspeiler det som skjer i det faktiske domenet. Erfaringen fra den tenkte episoden kan være at dette er en uvant stressende situasjon. Når det gjelder det faktiske domenet, så kan det hende at dette ikke er stressende, men en rolig avslappet morgen, der begivenheter har sin vante gang. De ulike mekanismene som kan ha satt i gang og påvirket scenarioet er også en del av den hele virkeligheten. Virkeligheten kan ikke reduseres til det ene eller det andre domenet, men er helheten. Virkeligheten er alt som skjer, både det erfarte, det faktiske og det ikke-direkte observerbare.

Min problemstillings første ledd "på hvilke måter arbeider personalet på en 0-3 års avdeling med trygg atmosfære i barnegruppen" handler om det som skjer på det empiriske og det faktiske domenet, der den trygge atmosfæren kan erfares. Måten personalet arbeider på kan observeres, og samtidig er arbeidet en like stor del av virkeligheten om den ikke blir observert eller erfart. Problemstillingens andre ledd "... hvilke mekanismer kan virke inn på arbeidet", handler om det som finnes i det virkelige domenet. Det vi ikke ser direkte, men som vi via analyse kan se resultatene av.

2.2.2 Kritisk realisme og kunnskap

I kritisk realisme deles epistemologi inn i to områder, det transitive og det intransitive (Buch-Hansen & Nielsen, 2008). Ved å gå tilbake til det tenkte eksempelet om Per, de ansatte og barnegruppen, fra tidligere, dreier det transitive seg om den kunnskap vi har og får om den tenkte observasjonen. Kunnskapen kan endre seg utover tid og ut fra hva vi vektlegger. Det intransitive dreier seg om objektet, det vi vet noe om. Det vi vet noe om og hva vi vet om det, behøver ikke å være likt. Kunnskap om et objekt kan endre seg uten at objektet endrer seg.

En kritikk kritisk realister har kommet med, er å redusere viten til å omhandle empiriske erfaringer (Buch-Hansen & Nielsen, 2008). Dette omtales som den epistemologiske feilslutningen (Danermark et al., 2003). Samtidig blir det feil å redusere alt til væren og at denne kan avleses, kalt den ontologiske feilslutningen (Buch-Hansen & Nielsen, 2008). Både det transitive og det intransitive er avhengig av hverandre og balanserer hverandre. Transitiv kunnskap er kunnskap som kan endres av blant annet sosiale kontekster og tid. Kunnskap om Pers gråt og om hvordan han kan trøstes, kan forandres over tid. Ved å ta utgangspunkt i det intransitive i Pers gråt forandres ikke gråten av hvordan den sosiale kunnskapen om gråt forandres, Per gråt uansett. Både det transitive og det intransitive er en del av virkeligheten og sier noe om kunnskapen om den. Innenfor kritisk realisme er forholdet mellom epistemologi og ontologi en dynamisk sammenheng som ikke kan reduseres til det ene eller det andre (Buch-Hansen & Nielsen, 2008). Sett i forbindelse med på hvilken måte kritisk realisme oppfatter virkeligheten argumenterer dette for at kunnskap er produsert i sosiale kontekster på grunnlag av allerede eksisterende kunnskap. På den måten er all kunnskap konstruert og feilbar.

Vitenskapelige observasjoner finnes og utvikles i en språklig og situasjonsavhengig ramme (Danermark et al., 2003). I sammenheng med min forskning blir observasjonene og analysen gjort i en teoretisk ramme som jeg gjør rede for i kapittel 3. Observasjonene er gjort med en begrepsramme og fagteoretisk ramme. Jeg har dermed med meg begreper som kan virke fortolkende i mine observasjoner. "Meaning has to be understood, it cannot be measured or counted, and hence there is always an interpretive or hermeneutic element in social science" (Sayer, 2000, s. 17). Det finnes en hermeneutisk dimensjon i samfunnsfaglig forskning, fordi mennesker er reflekterende og tenkende (Danermark et al., 2003). Min forståelsesramme skaper mening for meg, og ved at jeg har gjort rede for den, kan den skape mening for leseren av denne oppgaven. Kunnskap om trygg atmosfære og arbeid med dette befinner seg i

en kontekst, den er feilbarlig og foranderlig, men ikke relativ. Den er en del av helheten sammen med det ontologiske objektet.

2.2.3 Begrepsavklaring: Mekanismer, kausale potensialer og emergens

Hensikten med dette kapittelet er å forklare hva som ligger i begrepene mekanismer, kausale potensialer og emergens.

Mekanismer, eller også omtalt som generative mekanismer i kritisk realisme, referer til det som får ting til å skje (Danermark et al., 2003). I kritisk realisme er mekanismene og strukturene som befinner seg i det virkelige domenet delt inn i nivåer (Buch-Hansen & Nielsen, 2008). Nivåene er mangtallige og hierarkiske. Kort summert kan de deles inn i fire hovedkategorier, det sosiale, det biologiske, det kjemiske og det fysiske. Det sosiale forutsetter det biologiske og så videre, men virkeligheten er ikke reduserbar til et enkelt nivå.

Ved å ta utgangspunkt i mekanismene som kan ha vært med på å fremkalle fenomenet ”Pers gråt”, vil for eksempel Pers fysiske mulighet til å gråte være en mekanisme som utløser den sosiale begivenheten å bli trøstet på et fang av en ansatt i barnehagen. I trøstfenomenet kan det være mekanismer som empati og sosialt ansvar som trer i kraft. Som jeg nevnte tidligere kan ikke virkeligheten reduseres til et grunnleggende nivå. Dette fordi det i de ulike mekanismene ligger et potensiale for å generere ulike fenomener eller andre mekanismer på et høyere nivå.

Objektens muligheter er et viktig fokus innenfor et kritisk realistisk perspektiv. Objekter har kausale potensialer (Buch-Hansen & Nielsen, 2008). Kausalitet handler om årsakssammenheng. Per fra eksempelet har et kausalt potensiale i å gråte i kraft av å være et menneske, og det var det han gjorde. Per gråt, men måtte ikke nødvendigvis gråte. Hva som utløste gråten kan være ikke-direkte observerbare mekanismer. Samtidig kan disse mekanismene som var utløsende faktorer for gråten være til stede, uten at Per gråt. Som menneske har han en mulighet til å påvirke sine omgivelser. Han er ikke prisgitt en forutbestemt mekanisme som påtvinger ham en gråt. Mekanismene som kunne utløse Pers gråt kan være mange og komplekse. De kan påvirke, stoppe eller fungere på tvers av hverandre. En eller flere mekanismer kan utløse et nytt fenomen som igjen har et kausalt potensiale til å på nytt påvirke, utløse eller stoppe andre fenomener eller mekanismer, dette kalles emergens. Emergens er når noe nytt har skjedd og den har iverksatt nye potensiale kausaliteter (Buch-Hansen & Nielsen, 2008). I mitt eksempel har mekanismene utløst Pers gråt, Per blir trøstet, dette kan lede

til ny fordeling av for eksempel hvor de voksne befinner seg. Den ansatte som har Per på fanget har kanskje ikke en nær relasjon til ham, eller kanskje de andre barna blir usikre av Pers gråt og begynner å gråte selv. Dette kan føre til at barnehagelæreren som gikk på kjøkkenet velger å komme tilbake for å trøste Per, kanskje hun også tar ham bort fra barnegruppen. Nye strukturer og mekanismer oppstår som dermed kan frembringe nye fenomener og begivenheter.

2.3 Det sosiale nivået

Som tidligere skrevet deles verden i kritisk realisme i ulike nivåer. I hvert av disse nivåene finnes ulike emergente krefter, som er vesensforskjellige fra emergente krefter på de andre nivåene (Danermark et al., 2003). Mitt forskningsprosjekt ligger i hovedsak i det sosiale nivået. Noe av min faglige forståelsesramme og analyse vil også ligge på det biologiske nivået¹³. Jeg har valgt å rette hovedfokus på å forklare de ulike emergente kreftene som jeg bruker i det sosiale nivået, fordi disse fremstår, slik jeg ser det, som særs komplekse.

Barnehagefeltet befinner seg i et storsamfunn og kan også bli sett på som et eget mindre samfunn innenfor storsamfunnet. Bhaskar (1998) hevder at en distinksjon mellom samfunnsvitenskapene og de sosialpsykologiske vitenskapene er at samfunnsvitenskap handler om sosiale strukturer, mens sosialpsykologisk vitenskap handler om sosial interaksjon. Slik jeg ser det, ligger forskning i barnehagefeltet i spenningsfeltet mellom samfunnsvitenskap og sosialpsykologiske vitenskaper. Ved å ta et kritisk realistisk forskningsperspektiv innenfor barnehagepedagogikk søker også jeg å se på relasjoner, mennesker og sosiale strukturer.

2.3.1 Mennesket, aktør og agent

Mennesket i et kritisk realistisk perspektiv er intensjonelt (Archer, 1995; Buch-Hansen & Nielsen, 2008; Danermark et al., 2003; Sayer, 2000, 2010). Det har ulike personkarakteristikker, som blant annet evne til å reflektere, igangsette, være tålmodig, uansvarlig og så videre. I det intensjonelle ligger en betydning av at mennesket kan ha planer, det kan nå mål, og det kan ikke nå mål. Forklart gjennom scenarioet barnehagelærer Lise og det gråtende barnehagebarnet Per, kan intensjonelt i kritisk realistisk betydning forstås som følgende. Lise ønsker at Per skal slutte å gråte. Hun tror at trøst hjelper. Ved å gjøre det hun synes er en trøstende handling, som å ta Per på

¹³ Evolusjonsteori og behavioristisk forståelse av tilknytning kan settes i sammenheng med det biologiske nivået. Områder innenfor disse teoriene er gjort rede for i kapittel 3.

fanget, så blir Per trøstet. Lise tar derfor Per på fanget. I kritisk realisme ligger en tilleggsdimensjon i det intensjonelle. Lise kan være forhindret fra å ta Per på fanget. Kanskje han ikke vil opp på fanget, kanskje Lise må i et møte. Intensjonelt betyr at mennesket har mulighet til å handle og det også finnes en mulighet for at denne handlingen ikke skjer. For at handling skal være mulig å utføre, må det legges til rette for at den skal kunne skje. I tillegg til at mennesket er intensjonelt er det også sårbart (Sayer, 2011). I sårbarheten ligger en forståelse for at mennesket kan føle seg alt fra verdifull, til sterk, maktesløs, elsket, uelsket, manglende selvverdi og så videre. Ved å se på mennesket som både intensjonelt og som sårbar ligger det en forståelse for at vi kan gjøre feil.

Mennesker kan ha roller der rollene er internt relaterte til hverandre (Danermark et al., 2003). Eksempler på roller kan være barnehagelærer/barnehagebarn, foreldre/barn og arbeidsgiver/arbeidstaker. Rollen defineres av et sett plikter, sanksjoner og interesser, og kan være forholdsvis autonom samt å ha blitt utviklet gjennom generasjoner. Mennesket som har rollen, rolleinnhaveren, må skilles fra selve rollen. Rollen barnehagelærer er ikke ensbetydende med rolleinnhaverens væremåte, selv om disse kan virke inn på hverandre. Det betyr at roller har to typer emergente krefter, rolleinnhaverens og rollens (Danermark et al., 2003). Heretter omtaler jeg rolleinnhaver for aktør. De rollene mennesket/aktørene kan ha i enhver situasjon, kan være ulike. Jeg kan ha rollen student, mamma, kvinne og så videre. Heretter omtaler jeg rollen for sosial agent. Dette blir gjort for å analytisk skille mellom den sosiale agenten og personen som innehar rollen, aktøren.

2.3.2 Relasjoner

I dette delkapittelet gjør jeg rede for ulike typer relasjoner i et metateoretisk perspektiv. Relasjoner indikerer at det er noe som foregår mellom noen eller noe. Som regel er det vanlig å tenke seg relasjoner mellom mennesker. Dette kaller jeg videre for sosiale relasjoner (Danermark et al., 2003). Sosiale relasjoner skjer mellom mennesker, videre i dette delkapittelet kalt objekt. Å omtale mennesker som objekt i denne teksten dreier seg ikke om at jeg ikke ser på mennesket som et subjekt med egne meninger og egen handlingskraft, men er et grep for å klargjøre en distinksjon mellom akkurat det personlige, subjektive mennesket og forskningens objekt, mennesket. Objektene er i henhold til kritisk realisme identifisert i kraft av hva de er gjennom relasjonene de har til andre objekter. Jeg vil videre gjøre rede for ulike typer relasjoner.

Substansielle relasjoner er relasjoner mellom objekt som har virkelige forbindelser (Danermark et al., 2003). Disse virkelige forbindelsene har innhold for objektene. Formelle relasjoner betyr at det finnes en forbindelse, men denne er av formell karakter, som for eksempel alder eller kjønn. Objektene har noe som er likt, men ut over det så har det ikke betydning for relasjonen. Når jeg skriver dette, er det viktig å skille mellom hva som er forskningsspørsmål i sammenheng med fenomenet, hvilket fenomen man studerer. Hvis kjønn var en del av et fenomen som var objekt for vitenskapelig undersøkelse, kan kjønn fremstå som en substansiell relasjon.

Ved å gå tilbake til det tenkte scenarioet med Per som gråt, vil jeg utdype forskjellen mellom formell og substansiell relasjon. Per er barnehagebarn og den ansatte er barnehagelærer. Det er en forbindelse med innhold mellom Per og barnehagelæreren, heretter kalt Lise. Fordi Per er barnehagebarn og Lise er barnehagelærer, har de relasjoner som har innhold i deres liv, relasjonen er substansiell. I denne situasjonen er både Per og Lise fra Indre Østland, og i det at jeg studerer barn og personal i barnehage, er akkurat det at begge er fra Indre Østland, ikke en substansiell relasjon, men en formell. Den har ikke betydning akkurat i dette eksempelet.

Substansielle relasjoner deles inn i interne og eksterne relasjoner (Danermark et al., 2003). Intern relasjon betyr at det ene objektet ville opphørt å eksistere, essensielt være det den er, hvis det skjer et brudd i relasjoner. Hvis Per slutter å gå i barnehagen og heller skal være hjemme hos bestemor, så er ikke Per barnehagebarn i relasjon til Lise. Hvis Lise og Per så møtes i butikken, er ikke hun barnehagelærer til Per som barnehagebarn. Den interne relasjonen er nødvendig for objektene barnehagebarn og barnehagelærer. Den interne relasjonen kan være symmetrisk eller asymmetrisk. Ved symmetri er begge objektene like nødvendige for at det andre objektet skal være det det er. En asymmetrisk relasjon innebærer at det ene objektet kan opphøre uten at det andre objektet mister det den er, men ikke omvendt. En asymmetrisk intern relasjon er ofte preget av sterk dominans.

Substansiell relasjon av ekstern art kan være at barnehagelærer Lise er anerkjennende eller at barnehagebarn Per gråter ofte. Disse egenskapene har noe å si for innholdet i relasjonen (Danermark et al., 2003), men ingenting å si for relasjonen mellom Per som barnehagebarn og Lise som barnehagelærer. Relasjonen er ekstern i sammenheng med relasjon barnehagelærer og barnehagebarn. Lise ville vært like mye barnehagelærer i forhold til Per som barnehagebarn uavhengig av om han gråter mye eller ikke, og uavhengig av om hun er anerkjennende eller ikke.

I samfunnet kan relasjoner også være mellom andre objekt enn kun mennesket. Relasjoner er det som knytter objektene sammen og konstituerer dem. I enhver situasjon finnes en kompleks kombinasjon av formelle og substansielle interne og eksterne relasjoner. Noen sosiale relasjoner opprettholdes i generasjoner, til tross for at personene byttes ut. Den sosiale relasjonen som finnes mellom barnehagelærer og barnehagebarn, er ikke ment som personlig, men en objektiv sosial relasjon som finner sted i alle barnehager og i alle år barnehager har eksistert. Disse sosiale relasjonene skaper strukturelle praksiser.

En strukturell praksis henviser de posisjoner, (steder, funksjoner, regler) som er inntatt av mennesker (Buch-Hansen & Nielsen, 2008). Rollen, eller posisjonen, viser til de praksiser mennesket som innehar posisjonen, har mulighet til å gjøre. Posisjonen/rollen gir mulighet og begrenser praksiser. Posisjonen barnehagelærer gir individet som har denne posisjonen, en rekke mulige aktiviteter som den kan gjøre. Bhaskar (2005) omtaler dette som posisjon-praksis-system. Den sosiale agenten gir rom og mulighet for flere sett posisjoner og praksiser. En oppsetting av de internt relaterte praksisene danner sosiale strukturer (Danermark et al., 2003).

2.3.3 Sosiale strukturer

I et kritisk realistisk perspektiv er strukturer et viktig begrep (Alvesson & Skjöldberg, 2010). Strukturer kan finnes på de ulike nivåene som for eksempel i det biologiske nivået i form av DNA. I hovedsak handler min masteroppgave om strukturer på det sosiale plan og det er derfor spesielt de sosiale strukturene jeg vil legge vekt på ved videre utgreiing.

Som avslutning på kapittel 2.3.4 skriver jeg at sosiale strukturer er en oppsetting av internt relaterte praksiser. I det legger jeg at praksisene som de sosiale agentene har, danner grunnlag for struktur. Sosiale strukturer kan sees som mønstre som utgjør eller arrangerer det sosiale liv (Scott, 2005). Disse mønstrene skal være gjentakende og kan via for eksempel observasjon identifiseres. Mennesket skaper ikke de sosiale strukturene, de reproduseres og omformes via menneskelige aktiviteter (Danermark et al., 2003; Scott, 2005).

Sosiale strukturer befinner seg i det virkelige domenet, og de gir muligheter for mekanismer som har kausale potensialer (Danermark et al., 2003; Sayer, 2000). Sosiale strukturer er ikke fysisk synlige, men de er der og virker inn like fullt, og uavhengig av om menneskene vet om disse eller ikke. Danermark et al (2003) bruker

inflasjon som eksempel på sosial struktur som har et kausalt potensial til å virke inn på menneskers liv uavhengig av om de vet om at inflasjon finnes eller ikke. Jeg vil hevde at anerkjennende praksis er en sosial struktur i barnehagefeltet. Den er blant annet beskrevet i Rammeplanen (2011), og den er via Berit Baes (2004, 2007, 2011, 1996c) utvikling en godt innarbeidet arbeidsmåte i barnehagesammenheng. Anerkjennende praksis som sosial struktur virker inn på Per, som gråter i barnehagen, sitt liv, uavhengig av om han vet om anerkjennende praksis eksisterer eller ikke. Den andre ansatte i barnehagen kan være en nyansatt ufaglært assistent som ikke har blitt veiledet og fått opplæring i en anerkjennende handlemåte. Anerkjennende praksis kan like fullt virke inn på hennes rolle som assistent i barnehagen. Barnehagelæreren, Lise, har høyst sannsynlig kunnskap om anerkjennende praksis i barnehagen, og denne sosiale strukturen vil virke inn uavhengig om Lise ønsker det eller ikke. Per som agent og Per som sosial aktør handler i et virvar av ulike sosiale strukturer, som blant annet anerkjennende praksis.

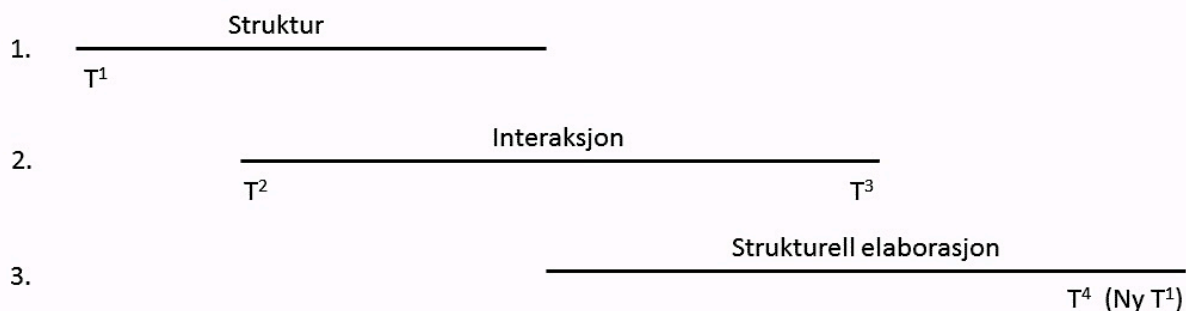
Det er et analytisk skille mellom menneskelig handling og sosial struktur. Dette fører meg videre til å gjøre rede for dualismen aktør-struktur.

2.3.4 Forholdet mellom strukturer og aktører/agent

Det finnes et analytisk skille mellom struktur og sosial aktør/agent (Danermark et al., 2003). Selv om aktører og sosiale agenter ikke er synonymer, blir de i dette kapitlet brukt som lignende ord. Hovedfokuset i dette underkapitlet er det som skjer mellom aktør/agent og sosiale strukturer. Virkeligheten er differensiert og stratifisert i domener og i ulike nivåer, som biologisk, sosiale og så videre. Det sosiale nivået består av aktører og strukturer. Aktører er vesensforskjellige fra strukturer i kraft av at de har intensjonell handling, de kan reflektere, vurdere, la være å handle og så videre.

Den sosiale virkeligheten er kompleks (Danermark et al., 2003). I den sosiale virkeligheten finnes det en mengde ulike mekanismer som kan og ikke kan tre i kraft. Kritisk realisme setter et fokus på skillet mellom aktør og struktur, og opprettholder disse motpoler som vesensforskjellige (Buch-Hansen & Nielsen, 2008). Disse er likevel ikke reduserbare til den ene eller den andre siden, og de skal ikke forstås som dikotomi, men en dualisme. I kritisk realisme forstås dikotomier og dualismer som forskjellige former for motsetninger. Dikotomier forstås som motsetningsforhold, som for eksempel mann-kvinne. I dikotomier kan det være en orientering om, via reduksjonisme, å la den ene motpolen ha størst betydning. Dualismer er motsetninger på en annen måte. Motpolene skal forstås som vesensforskjellige og forståelsen av

disse er ikke-reduserbar. Dette betyr at motpolene i en dualisme er deler som fungerer i et komplekst samspill. Innenfor denne forståelsen av dualisme finnes dualismen struktur-aktør.



(Archer, 1995, s. 76)

Linje 1. viser til de strukturer vi blir født innenfor. Linjen som heter interaksjon viser til enkeltindividers, men også til kollektive grupper som blant annet barnehagelæreres, handlinger i møte med strukturer. Strukturene skaper vilkår for handlinger (Buch-Hansen & Nielsen, 2008). Den kan dele befolkning inn i grupper. Noen grupper kan ønske å endre sine livsvilkår, mens andre grupper kan ønske mindre endring. En endring eller transformering av strukturen vises i linjen som heter strukturell elaborasjon (Archer, 1995). Grunnen til at linjen for strukturell elaborasjon går forbi linjen for interaksjon er fordi den utøver en tidsmessig motstand. Det er mellom T3 og T4 at det finnes effektive årsaker, det er bare mennesker som kan tenke og handle, aldri strukturer. Strukturer mangler intensjonalitet. T4 innebærer en strukturell elaborasjon, denne delen blir fulgt av den tidligere sosiale interaksjonen. Strukturen kan være reproduisert i noe modifisert form, den kan være transformert til en annen struktur, eller totalt opphørt å eksistere. På den måten har T4 blitt til en ny T1 og det hele gjentar seg. Resultatet er nesten alltid en ikke-tiltenkt konsekvens av den sosiale relasjonen (Buch-Hansen & Nielsen, 2008). Dette fordi det er så mange ulike aspekter, motsetninger og forhandlinger som spiller inn mellom ulike sosiale grupper.

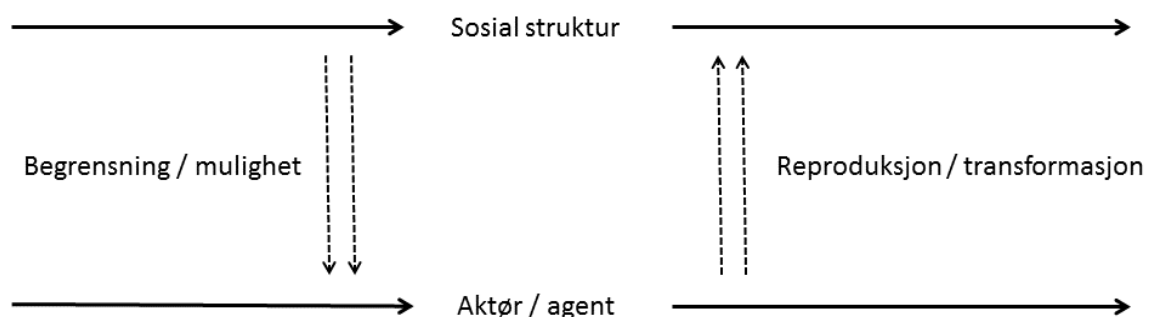
Archers (1995) analytiske skille mellom aktør og struktur handler mye om hvordan strukturer endrer seg over tid. Tidsaspektet og endring av strukturer er ikke mitt fokus i denne oppgaven. Jeg har valgt å vise hennes modell for å poengtere vekselvirkningen mellom aktør og struktur og hvordan det ene påvirker det andre. Strukturer er forut for menneskelig handling, de skapes og gjenskapes av menneskelig handling. Uten mennesker ville ikke de sosiale strukturene ha eksistert, samtidig fødes vi inn i et samfunn med et utall allerede eksisterende sosiale strukturer.

Henrik Ibsen (2005) gav sosiale strukturene synlighet gjennom Fru Alvings kommentar til Pastor Manders, der hun tar et oppgjør med gjengangere, eller det jeg tolker som sosiale strukturer.

”Gjengangeraktig. Da jeg hørte Regine og Oswald der inne, var det som jeg så gjengangere for meg. Men jeg tror nesten vi er gjengangere alle sammen, pastor Manders. Det er ikke bare det vi har arvet fra far og mor som går i gjennom oss. Det er alle slags gamle avdøde meninger og alskens gammel avdød tro og slikt noe. Det er ikke levende i oss, men det sitter i allikevel, og vi kan ikke bli kvitt det. Bare jeg tar en avis og leser i, er det liksom jeg så gjengangere smyge imellom linjene. Det må leve gjengangere hele landet utover. Det må være så tykt av dem som sand, synes jeg. Og så er vi så gudsjammerlige lysredde alle sammen.”

(Ibsen, 2005, s. 65)

Nå kan Fru Alvings kommentar om sosiale strukturer som gjengangeraktig virke som en til dels deterministisk forståelse av hvordan sosiale strukturer fungerer som begrensende for menneskelig handling. I et kritisk realistisk perspektiv er menneskelig handling ikke bestemt av de sosiale strukturene. I sammenheng med personalets arbeid i barnegruppen finnes det sosiale strukturer som gir rom og begrenser handling. Både for personal som enkeltindivid, men også som kollektive grupper som barnehagelærere, assistenter og barnehagepersonell. Handlingers muligheter og begrensninger vises i Bhaskar (2005) sin transaksjonsmodell.



(Bhaskar, 2005, s. 40)

Forholdet mellom sosial struktur og agent/aktør skisseres som vist ovenfor. I rommet mellom aktør og struktur finnes det både muligheter og begrensninger for adferd mennesket som aktør/agent. Samtidig gir denne adferden, eller aktiviteten, en mulig transformasjon eller reproduksjon av strukturen. Modellen gir et bilde av en kompleks verden, men jeg ønsker å poengtere at agentskap kan fungere gjennom å både bli påvirket av sosiale strukturer, men samtidig å kunne virke inn på disse.

2.4 Etiske vurderinger og kritiske refleksjoner

I det emansipatoriske målet i kritisk realisme finner jeg det jeg kaller et etisk ansvar. Selv om etisk ansvar, slik jeg ser det, ikke i stor grad er drøftet i de hovedtekstene som jeg tar utgangspunkt i, finner jeg en slik orientering innenfor økofilosofi. Slik jeg tidligere har skrevet, har nordisk økofilosofi svært mange likhetstrekk med kritisk realisme. Både ved en holistisk verdensforståelse, der helheten er større enn delene den er bygd opp av, og et syn på verden som ikke reduksjonistisk. I denne filosofien ligger en sterk vektlegging av menneskers etiske ansvar. Den norske filosofen Arne Næss har blant annet utviklet en dypøkologi (Jakobsen, 2005) og denne er også bearbeidet i en bok der bidragsyterne er nordiske økofilosofier og ledende kritisk realister (Bhaskar et al., 2012). Næss (1999) er influert av Spinozas filosofi om det frie mennesket. Jeg forstår dette som uttrykk for et etisk ansvar, å se ut over seg selv. Mennesket er en del av helheten, som noe utvidet, og hvilket ansvar som ligger i dette. Jeg ser dette i sterk sammenheng med kritisk realistisk forståelse av et emansipatorisk mål og filosofi om det frie mennesket.

Selv om institusjoner kan være mindre åpne system i kraft av ensartede regler og aktører vil jeg hevde at barnehagen er en særskilt kompleks institusjon, med svært mange kausalitetspotensialer. Barn og ansatte kommer fra ulike kulturer og er aktører innenfor ulike sosiale strukturer. I et etisk perspektiv når det gjelder ontologiske og epistemologiske spørsmål er det viktig for meg at det er et fokus på kompleksiteter i barnehageforskning. Jeg vil hevde at et kritisk realistisk perspektiv ivaretar dette. Sett i sammenheng med Iris-rapport 2010 (Vassenden, Thygesen, Bayer, Alvestad & Abrahamsen, 2011) og strukturelle rammer for drift av barnehage blir det tydelig at med mange ulike driftsmuligheter, ligger det også her et stort multikausalt potensial. Det vil etter min mening være umulig å determinere handling, forskning på barnehagefeltet bør dermed ligge på det forklarende plan.

I den forgående fremstillingen av kritisk realisme som et metateoretisk perspektiv har jeg valgt å legge vekt på ontologi, epistemologi og begreper jeg kommer til å benytte meg av i denne besvarelsen. Jeg har gjort dette uten å gjøre en kritisk vurdering av definisjoner og begrepsbruk. Denne besvarelsens hovedpunkt ligger ikke på et filosofisk plan der vurderinger av kritisk realismes innhold inngår. Jeg ønsker likevel her å gjøre rede for det jeg ser på som utfordrende i kritisk realismes perspektiver på det sosiale nivå.

Slik jeg ser det, gjør det kritisk realistiske perspektivet krav på å kunne si noe om en objektiv virkelighet (Alvesson & Skjoldberg, 2010). Ordet objektiv kan her bli sett på

som problematisk. Det ligger opp til forskeren å kunne identifisere hva som er virkeligheten. Både mekanismene og strukturene er ikke nødvendigvis synlige, men blir identifisert via analyser. Hva som finnes i de analysene og kanskje spesielt mekanismenes makt, kan være utfordrende å diskutere. Jeg mener dette blir ivaretatt gjennom fokuset på den hermeneutiske dimensjon (Sayer, 2010), der forskerens forståelsesramme og fortolkningsmuligheter setter både begrensinger og muligheter for kunnskap.

Når det gjelder begrepet struktur kan dette, slik jeg ser det, oppleves som problematisk i henhold til de roller og posisjoner mennesket har. I enhver situasjon har et menneske en rekke motstridende roller og posisjoner, og disse kan, slik jeg ser det, virke inn på hverandre. I tillegg kan det være problematisk å hevde at mennesker befinner seg i en slags motpolsrelasjon som for eksempel barnehagelærer og barnehagebarn. Jeg ønsker å poengtere at min bruk av de begreper og metateoretisk språk er tenkt analytisk. Jeg ser verden som særlig kompleks og å redusere mennesket til roller og praksiser som etisk problematisk. Dette ser jeg i sammenheng med kritisk realisme som ikke-reduksjonistisk. I kritisk realisme er ett av grunnprinsippene at samfunnet og menneskene som lever der fungerer i et komplekst samspill, der man aldri er bare en ting, eller at det bare finnes en årsak til hendelser (Danermark et al., 2003). For å kunne finne noe ut av virkeligheten må likevel noen grep gjøres, og en stilistisk fremstilling av sosiale interaksjoner og samfunn blir dermed, slik jeg ser det, nødvendig. Strukturbegrepet i kritisk realisme kan fremstå som lite differensiert. Scott (2005) etterlyser et fokus på intensjonelle, relasjonelle og spesielt kroppslige nedfelte strukturer. Slik jeg ser det, er dette en svært interessant filosofisk inngang til strukturbegrepet. På grunn av denne oppgavens omfang har jeg måttet gjøre noen avgrensinger i metateori, og jeg har dermed valgt å ikke gå videre inn på området med differensiering av strukturbegrepet.

Alvesson og Skjoldberg (2010) hevder at kritisk realisme kan fremstå som bastant, og der polemikk ser ut til å være en drivkraft. Kritisk realisme er en forholdsvis ung vitenskapsteoretisk retning (Buch-Hansen & Nielsen, 2008), og som ”underdog” kan det hende at det er nettopp slike virkemidler som er nødvendige for å kunne ta plass i den vitenskapsfilosofiske sfæren. Jeg er oppmerksom på at det ikke finnes det eneste ene ”sanne” svaret om virkeligheten. Ved å ta det standpunktet, og samtidig ha et kritisk realistisk perspektiv på forskningen, er dette en måte å bidra til kunnskap om barnehagefeltet. Jeg håper dermed å kunne ivareta barnehagens, forskningens og min egen integritet. Fortsatt støtter jeg meg til, i likhet med et kritisk realistisk perspektiv, at virkeligheten finnes og er der uavhengig av vår viten om den, og at kunnskap om

denne er transitiv. Det er de rasjonelle vurderingene i sammenheng med forskningen som jeg ser på som spesielt utfordrende. Videre ønsker jeg å legge vekt på at de vurderinger som blir gjort, er mine egne og at jeg ikke ser på dem som det eneste mulige riktige.

2.5 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet gitt en redegjørelse for grunnlaget for utviklingen av kritisk realisme som metateori. Ved å beskrive de tre domene har jeg vist hvordan kritisk realisme fokuserer på en transcenderende virkelighet, og at denne finnes uavhengig av vår viten om den. I denne virkeligheten finnes det mekanismer og strukturer som kan virke inn på det sosiale nivået. Samtidig er ikke menneskets liv determinert av disse kreftene. Mennesket er intensjonelt og har mulighet til å handle på ulikt vis, selv om strukturene setter både begrensninger og muligheter for adferd. Kunnskap om denne virkeligheten er foranderlig gjennom tid og fortolkningsmuligheter.

I det neste kapitlet gjør jeg rede for den fortolkningsrammen min forskning skal forstås ut fra. Jeg skriver der om hva jeg legger i begrepet trygg atmosfære i sammenheng med personal og barnegruppe.

3.0 Teoretiske perspektiver og begrepsavklaringer

I et kritisk realistisk perspektiv er det en hermeneutisk dimensjon, dette betyr at forskning ikke skjer i et idétomt område (Danermark et al., 2003; Sayer, 2010). Forskningen jeg gjør, analysen, resultatene og drøftingen blir gjort på grunnlag av et sett barnehagefaglige perspektiver og begrepsavklaringer. Dette kapitlet handler om hvilken forståelsesramme jeg har på min forskning. Først setter jeg den fagteoretiske forståelsesrammen i sammenheng med metateori, deretter utforsker jeg hva atmosfære kan være, for å gi en forklaring på hva jeg legger i dette begrepet. Videre trekker jeg ordet ”trygg” inn i et tilknytningsteoretisk perspektiv. Jeg utdyper videre hva en barnegruppe kan være, samt begreper i sammenheng med trygg atmosfære i barnegruppen som jeg tar utgangspunkt i når jeg analyserer mine data. Jeg gjør rede for hva jeg har lagt vekt på når det gjelder personalets arbeid, hvilken del av deres arbeid som er mitt forskningsfokus. Kapitlet blir avsluttet med en oppsummering.

3.1 *Atmosfære*

I innledningen av denne masteroppgaven skrev jeg en forenklet forklaring på hva jeg legger i begrepet trygg atmosfære. Dette underkapitlet er basen for den forenklede beskrivelsen i innledningen. Jeg skriver først om atmosfære, for å utforske hva som kan ligge i dette ordet, hvilke betydninger det kan ha. Videre konkluderer jeg med den betydningen jeg legger i ordet, innenfor et kritisk realistisk perspektiv.

Atmosfære er et ord vi bruker i naturvitenskapen i sammenheng med den atmosfære som ligger rundt jordkloden eller atmosfærer rundt andre planeter og himmellegemer. Samtidig benyttes ordet atmosfære i hverdagslivet også i forbindelse med mer diffuse stemninger og energier som omgir oss og som gjør noe med oss. Når man går inn i et festlokale der det er høylytt smittende latter, folk smiler og du føler deg inkludert, da kan det hende at du tenker ”her var det en god atmosfære”. Eller du kommer inn i et rom der det nettopp har foregått en krangel mellom et ektepar, og du kjenner den sitrende negative atmosfæren. Ved å bruke et kjent naturvitenskapelig ord som atmosfære, på disse usynlige energiene, kan det muligens legitimere dette skjulte og litt vanskelige å definere som setter spor i oss, og som også kan smitte over i oss.

Dupont og Liberg (2008) legger til grunn Böhmes definisjon av atmosfære. Böhme er tysk professor i filosofi og publiserer innenfor en rekke områder som filosofi, natur, helse, arkitektur og kunst (Dupont, 2008). I boken ”Architektur und Atmosphäre”

skriver Böhme om hvordan atmosfære er en del av menneskelig nærvær (i Dupont, 2008). Atmosfære er en fornemmelse av nærvær der uttrykk, inntrykk og relasjoner spiller inn, og som skaper virkninger i praksis som gir mulighet for en subjektiv opplevelse. Denne opplevelsen, fordi den er subjektiv, gir rom for forskjellighet. Det som for en kan erfares som en god atmosfære behøver ikke erfares på samme måte for en annen.

I sin søken etter en definisjon av atmosfære som begrep støtter Dupont (2008) seg til den franske filosofen Maurice Merleau-Pontys kroppsfenomenologi. Merleau-Ponty var opptatt av sanselighet og hvordan kroppslighet er en sammenflettet enhet med verden (Bengtsson, 2001; Kemp, 2012). Fenomenologi handler for meg om hvordan verden oppleves for mennesket i et her og nå-perspektiv. Dupont (2008) setter atmosfære i sammenheng med det som skjer mellom mennesker, og dypere sett mellom mennesker og ting. Atmosfære er sanselig kommunikasjon mellom mennesker, og mellom mennesker og omgivelser. Jeg støtter meg til Duponts og Libergs (Dupont, 2008; Dupont & Liberg, 2008) definisjon av atmosfære. Samtidig ønsker jeg å utvide denne forståelsen av atmosfære og utforske ytterligere nivåer. Jeg vil åpne opp for hva atmosfære kan være i utvidet betydning.

Bhaskar (2010) kritiserer den hermeneutiske tradisjon¹⁴ for å innskrenke den vitenskapelige verden til det observerbare, der vitenskapen orienterer seg om det som finnes til å være det som kan kjennes. Der man gjennom et kritisk realistisk perspektiv også kan sette den kroppslige erkjennelsen av atmosfære, ønsker jeg å gå gjennom det empiriske domene, og til både det faktiske og det virkelige domene. Ved å skrive at atmosfære er kroppslig (Dupont, 2008), vil jeg hevde at atmosfære blir begrenset til å kun være kroppslig. Slik jeg ser det, blir det problematisk å redusere atmosfære til kroppslig sanselighet som kan erfares subjektivt. Atmosfære kan også være noe mer.

Etymologisk kommer ordet atmosfære fra gresk og består av to ord, atmos som betyr gass og sfære som betyr kule eller legeme (Wikipedia, 2014). Ordet atmosfære viser til den damp eller gass som via tyngdekraft befinner seg rundt et legeme/kule med masse nok til at den kan utvikle en tyngdekraft. Det kan virke som om den vitenskapelige bruken av ordet atmosfære har en diskrepans med den sanselige bruken av ordet. I et naturvitenskapelig perspektiv er ikke atmosfære en usynlig subjektiv opplevelse. Vår atmosfære består av blant annet partikler, ulike gasser og den blir holdt på plass av jordens gravitasjonskraft (Barnard et al., 2009). Atmosfæren rundt jorden er der

¹⁴ Det ikke uvanlig å plassere fenomenologien innenfor en hermeneutisk tradisjon (Danermark et al., 2003; Rhedding-Jones, 2005)

uavhengig av om vi kjenner den og uavhengig av om vi kan reflektere over at den finnes. Den er der selv uten at vi har kunnskap om dens eksistens.

Når det gjelder bruk av ordet atmosfære i sammenheng med for eksempel atmosfæren i et rom, kan det være vanskelig å se samsvar med den naturvitenskapelige bruken av ordet. Et kritisk realistisk perspektiv på atmosfære kan åpne for en utvidet betydning til forskjell fra Dupont og Libergs (2008) analyse av begrepet. Slik jeg ser det, reduserer en fenomenologisk orientering av begrepet atmosfære betydningen til en subjektiv følelse. Denne opplevelsen setter jeg som det man i kritisk realisme omtaler som den empirisk følte hendelsen. Årsakene til en eventuell følt atmosfære eksisterer også i henhold til det virkelige domenet i kritisk realisme. De hendelser, som befinner seg på det faktiske domenet, som hadde en mulighet for å gi en empirisk erfaring av atmosfære, er også en del av hele virkeligheten.

Hvert enkelt individ er intensjonelle aktører (Danermark et al., 2003; Sayer, 2010). I kraft av å være intensjonell aktør, der samfunnets strukturer ikke gir deterministiske resultater for menneskene, vil det etter min mening, være naturlig at atmosfære ikke er følt likt. De underliggende årsakene og kreftene i en mulig atmosfære kan likevel være åsted for vitenskapelig forskning. Dette er i henhold til de spørsmål jeg stiller i innledningen når det gjelder mitt problemområde og de svarene jeg finner i analysen min. Jeg ser blant annet etter underforliggende mekanismer som gir hendelser, men jeg kan ikke si noe om hvert enkelt menneskes eventuelle følte atmosfære.

Jeg vil argumentere for at atmosfæren i et rom kan være der uavhengig av på hvilke måter den er erkjent. Jordens atmosfære er heller ikke noe vi nødvendigvis går og kjenner på, men den er der og påvirker oss like fullt. Jeg vil også hevde at ved å se på strukturer, mekanismer og emergente krefter kan disse gi faktiske hendelser som gir mulighet for subjektivt erkjente atmosfærer. Hvis disse atmosfærene ikke blir subjektivt erkjente, behøver ikke det å bety at de ikke har funnet sted, de har bare ikke blitt erkjent. Når det gjelder manglende eller forskjellig erkjennelse av atmosfærer, er utfordringen å se på hvorfor det eventuelt ikke er erkjent. Ved å ta utgangspunkt i en kritisk realistisk utvidet forståelse av hva atmosfære kan være, gir det en mulighet til å sette et fokus på hvorfor atmosfære kjennes subjektivt forskjellig. Innenfor min oppgave ligger ikke dette som et problemområde, men jeg ser på dette som særs interessant og som et mulig videre forskningsområde.

Når det gjelder atmosfære som begrep, kan andre begrep ha lignende betydning. Miljø der det handler om omgivelsene, det fokuseres på ytre påvirkninger (Hansen, 2013).

Klima er et annet ord som blir benyttet når det er snakk om omgivelser, ofte brukt om klima på arbeidsplassen eller for eksempel klasseromsklima (Howes & Ritchie, 2002). Også økologisk perspektiv fokuserer på en helhetlig forståelsesramme. Sett i et kritisk realistisk perspektiv er spesielt en økologisk forståelsesramme brukt innenfor utdanning, der man setter mennesket og naturen i sammenheng (Bhaskar et al., 2012; Jakobsen, 2005). En kritikk som har kommet fra kritisk realister, er utfordringen med å tenke helhetlig at dette kan føre til at alt reduseres til kompleksitet og de ulike delene blir dermed mindre fremtredende (Bhaskar et al., 2012). Felles for atmosfære, miljø, klima og økologisk perspektiv er både orienteringen mot naturvitenskapen, og også at de brukt innenfor et samfunnsfaglig området der de fungerer holistisk, helheten er større enn delene.

Jeg har valgt å bruke terminologien atmosfære fordi jeg ser en distinksjon mellom atmosfære på den ene siden og miljø, klima og økologisk perspektiv på den andre siden. Nettopp der atmosfære orienterer seg om det kroppslig erkjente, dette du føler med kroppen, nesten før du reflekterer over innhold, ser jeg på som spennende, utfordrende og viktig. Hvordan folk har det, er viktig for dem (Sayer, 2011). Selv om min forskning er avgrenset til å omhandle hvordan personalet arbeider med trygg atmosfære og hvilke mekanismer som kan virke inn, betyr ikke dette at jeg ikke setter det erkjente, følte som viktig. Jeg er opptatt av det som foregår i det empiriske domenet, men også de underliggende faktorer, hva som kan gi årsaker til atmosfære.

Jeg setter videre søkelys på atmosfærer i barnehagen ved å ta utgangspunkt i den utvidede forståelsen av atmosfære, der strukturer og mekanismer kan gi hendelser som gir mulighet for sanselig erkjent atmosfære.

3.1.1 Atmosfærer i barnehagen

Den type atmosfære jeg skriver om, befinner seg i barnehagen. Slik jeg ser det, finnes det muligheter for mange ulike og lignende atmosfærer, der den ene ikke nødvendigvis utelukker den andre. Atmosfærer kan være alt fra positive, til negative og ambivalente i innhold. Når det gjelder barnehagen, er det spesielt de gode atmosfærene man søker å oppnå (Udir, 2014).

Dupont og Liberg (2008) etterlyser en diskusjon om den gode atmosfæren og hevder at et fokus på dette er mangelvare i den pedagogisk debatten. De skriver at den gode atmosfæren er truet av testing, kartlegging og kvalitetsreformer med stadig nye planer. Bhaskar (2012) hevder at dagens samfunn med et stadig økende press på mennesket

fører oss vekk fra det nære, det som kjennes og det som har betydning. Johansson (2008, 2013) argumenterer for at det er barnehagelærerens ansvar at barn får oppleve mange forskjellige, vitale og utviklende atmosfærer i barnehagen. Videre poengterer hun at det er påfallende at atmosfære ikke blir brukt som begrep i den norske rammeplanen. Derimot kan vi finne tekst i rammeplanen som man kan tolke opp mot pedagogisk miljø.

I Rammeplanen (2011) er ikke selve ordet atmosfære brukt, men derimot ordet miljø. Under Rammeplanens kapittel som handler om barnehagens samfunnsmandat står det: ”Barnehagen skal tilby barn under opplæringspliktig alder et omsorgs- og læringsmiljø som er til barns beste.” (KD, 2011, s. 8). Miljø i denne betydningen ser jeg som lignende atmosfære, samtidig er det en distinksjon mellom ordene, der atmosfære har en mer orientering mot erkjennelser og hvordan noe føles på kroppen. Ordet miljø er for øvrig brukt flere steder i Rammeplanen og da, slik jeg leser det, med en betydning som handler om omgivelser. I Rammeplanen står det at barn skal bli møtt med omsorg og nærhet. Et mulighetsrom med omsorg og nærhet kan sees i sammenheng med den betydningen jeg legger i atmosfære, her er det fokusert mer på opplevelser og kroppslig sansing av et miljø. Samtidig er det bare selve mulighetsrommet, det å bli møtt med omsorg og nærhet, det står skrevet om. Det står ikke at det skal være en atmosfære av omsorg og nærhet.

Kampmann (2008) og Johansson (2008, 2013) støtter seg til redegjørelsen av atmosfære som Liberg og Dupont (Dupont, 2008; Dupont & Liberg, 2008) legger til grunn i antologien ”Atmosfære i pedagogisk arbeide”. Kampmann (2008) skriver om de atmosfæriske forstyrrelsene som kan skje i en barnehage. Han setter blant annet atmosfære inn i en sosial dimensjon og også om hvordan atmosfærer kan avleses, fra et voksenperspektiv eller fra et barneperspektiv. Barnehagen som institusjon, med ulike organiseringer har en effekt på barns relasjoner seg i mellom. Samtidig skriver han at atmosfære og mulige forstyrrelser er kompleks. Selv om de voksne har et hovedansvar er også barns innbyrdes relasjoner en medvirkende årsak til både gode atmosfærer og eventuelle atmosfæriske forstyrrelser. Johansson (2008, 2013) skriver om den pedagogiske atmosfæren. Hun kategoriserer en pedagogisk atmosfære til å være samspillende, ustabil og kontrollerende. Slik jeg leser henne ser hun strukturelle forutsetninger som mulige årsaker til en mindre god pedagogisk atmosfære. På tross av et fokus på strukturelle faktorer som mulige årsaker, reduserer hun kompleksiteten til i siste instans å handle om barnehagelærerens syn på barn og syn på pedagogisk virksomhet. Jeg vil hevde at Kampmann (2008) og Johansson (2008, 2013) belyser en atmosfære i barnehagen som handler om både omgivelser og det sanselige.

Samtidig vil jeg argumentere for en utvidet forståelse for underliggende mekanismer i atmosfærer, spesielt når det gjelder Johannsons (2013) reduksjon av årsak til voksenrollen. Kampmann (2008) har, slik jeg forstår han, et mer kompleksorientert syn på årsaker til atmosfære, noe som støtter min kritisk realistiske kompleksontologiske søken i årsakssammenhenger.

Felles for de forgående nevnte orienteringene omkring ulik vinkling på atmosfære, er en søken etter å se og analysere hva som er godt og mindre godt for barn, og hvordan dette er et bindeledd mellom mennesker og omgivelser. Barnehagelærerens rolle som pedagog blir satt i sammenheng med væremåte, arbeidsmåte, barn og den gode atmosfæren (Bae, 2004; Dupont, 2008; Ekholm & Hedin, 1993; Johansson, 2008, 2013; Kampmann, 2008; van Manen, 1993). ”En pedagog eller lærer har brug for et stort repertoire af at skape den gode atmosfære på, det er ikke nok at sætte et par stearinlys på bordet” (Dupont & Liberg, 2008 s. 10). Dette sitatet poengterer at atmosfære er noe mer enn en tilrettelegging av omgivelsene, og at barnehagelærerne bør utvikle ulike måter å arbeide for å fremme gode atmosfærer. Dupont og Liberg skriver videre at barnehagen skal være en arena for mange ulike gode atmosfærer. Den atmosfære i barnehagen som er mitt fokus er den trygge. Dette fører meg videre til å gjøre rede for hvilken forståelse jeg legger i ”trygg” i sammenheng med trygg atmosfære i barnehagen.

3.1.2 Trygg atmosfære

Mitt fagteoretiske utgangspunkt for en forståelse av hva en trygg atmosfære kan være har sitt utspring i teorier om barns tilknytning. Tilknytningsteori ble utviklet fra et behavioristisk ståsted ut fra evolusjonsteorier gjennom blant annet Bowlby (Cassidy, 2008). Grunnlaget i tilknytningsteori er biologiske faktorer utviklet gjennom evolusjon og handler kort forklart om at barnets handlemåte er den adferden barnet, gjerne prereflektert, finner mest hensiktsmessig i henhold til kontekst (Cassidy, 2008). Poenget er at barns tilknytningsadferd sikret eller økte muligheten til overlevelse og vil gi en følt trygghet for barnet (Smith, 2006).

Bowlbys utvikling av tilknytningsteori tar utgangspunkt i mor-barn relasjon (Cassidy, 2008). Senere har det vært forsket på tilknytningsspersoner som ikke er barnets primæromsorgsgiver, blant annet barnehageansatte og andre omsorgsgivere for barn ut over de som finnes i hjemmet (Howes & Spieker, 2008). Barn kan ha tilknytningssrelasjoner til multiple omsorgsgivere (Ahnert et al., 2006; Drugli, 2010; Howes & Spieker, 2008). Videre er det da naturlig å anta at tilknytningsadferd ikke

nødvendigvis gjelder kun mor-barn eller far-barn og nære familiemedlemmer. Jeg støtter meg til denne forskningen og ser heretter tilknytningsteori som overførbart til personal i barnehagen og deres arbeid med barn og barnegruppen. Et av hovedpoenget med teorier om barns tilknytning er at barn vil etablere tilknytningsforhold til viktige omsorgsgivere (Cassidy, 2008; Howes & Spieker, 2008).

For å kunne systematisere ulike tilknytningsrelasjoner utviklet Ainsworth en forskningsstrategi som kalles ”strange situation” (Cassidy, 2008; Drugli, 2010; Smith, 2006). Ainsworth kategoriserte ulike tilknytningsmønstre i trygg og utrygg tilknytning. Kort forklart er den utrygge tilknytningen delt inn i utrygg ambivalent, utrygg unnvikende og utrygg disorganisert. Disse tilknytningsmønstrene bærer preg av at samspill mellom barn og tilknytningsperson ikke er preget av sensibilitet og forutsigbarhet. Dette kan føre til at barnet enten er klengende, er unnvikende, har resignert eller er mindre utforskende. I mitt arbeid er det et fokus på den trygge atmosfæren i barnegruppen. ”Absence”¹⁵, et fravær av noe, kan være konstituerende faktor for hva noe kan være. Ved å være reflektert over andre tilknytningsrelasjoner enn kun den trygge vil et fravær av disse kunne være konstituerende faktor for trygg tilknytning.

Barnets tilknytningsadferd setter i gang biologiske systemer for adferd hos den voksne, kalt omsorgssystem (Cassidy, 2008). Dette betyr at barnets væremåte kan fremkalle positiv adferd hos personalet. Vekselvirkningen mellom personal og barn kan dermed bidra til økt trygg tilknytning. Kjennetegn på adferd fra personalets side som fremmer den trygge tilknytningen er gode relasjoner, der den voksne er affektivt inntonet på barnet (Cassidy, 2008; Drugli, 2010; Fonagy, 2006; Fonagy & Target, 2006; Hansen, 2013; Hart & Schwartz, 2009; Stern, 2007, 2010a; Sørensen, 2006). Teorier om barns tilknytning har blitt utviklet videre av blant andre Ainsworth, Winnicott, Stern, Shore og Fonagy og brukes blant annet i psykoterapi, psykologi og pedagogikk (Cassidy, 2008; Hart & Schwartz, 2009; Sørensen, 2006).

Tilknytningsteori med utgangspunkt i Bowlbys teorier blir referert til som klassisk tilknytningsteori og har i stor grad handlet om fremmedsituasjon og omsorgspersonen som trygg base (Coan, 2008; Schore & Schore, 2008). I den senere tid har det skjedd en dreining mot et neurobiologisk fokus. Denne nyere retningen forkaster ikke tidligere teorier, men utvider fokuset mot blant annet hjernens utvikling, stress, og selvregulering (Schore & Schore, 2008). Denne dreiningen av tilknytningsteori omtales ofte som moderne tilknytningsteori eller teorier om affektregulering.

¹⁵ Absence/fravær blir forklart nærmere i kapittel 4.7.2

Fonagy og Target (2006) hevder at tilknytningsteori har gått fra en utviklingspsykologisk reduksjonisme der behavioristiske evolusjonsteorier var rådende mot en naiv tro på at miljøet var av størst betydning. Videre hevder de at tilknytningsteori har vært orientert mot en positivistisk determinisme der miljøets betydning ble forkastet og arv ble satt som viktigst. Argumentene er i dag at det er snakk om et både og, arv og miljø har betydning for barns utvikling (Fonagy, 2006; Fonagy & Target, 2006; Hart & Schwartz, 2009; Sørensen, 2006). Dreiningen mot både arv og miljø er i samsvar med den ontologiske kompleksitetsforståelsen i et kritisk realistisk perspektiv. Arv og miljø kan fremstå som dikotomier, men jeg vil hevde at med å se på menneskets tidlige relasjoner, kvaliteten i disse og barnets medfødte sårbarhet kan, arv og miljø fremstå som en dualisme, noe som ikke er enten eller, men noe nytt, en helhet.

Arv i denne masteroppgaven dreier seg kun om teoretisk forståelse for barnets medfødte sårbarhet, mens miljøet kan forstås som både personal, enkeltbarn og barnegruppen som helhet. Jeg vil i tillegg utvikle det relasjonelle miljøet til også å handle om det fysiske miljøet. Et fokus på arv er etter min mening likevel interessant uavhengig av om denne er reelt målbar eller kun teoretisk på grunn av vekselvirkningen mellom arv og miljø. Hvis man ser arbeid med trygg tilknytning i sammenheng med affektregulering og neurobiologi ser det ut til at hvilke gener, genotyp, som fører til hvordan disse genene kommer til uttrykk, fenotyp, reguleres av hvordan barnet opplever miljøet (Fonagy, 2006; Sørensen, 2006). Hvordan barnet opplever miljøet, er knyttet til de indre subjektive vurderinger barnet gjør. Ved å fokusere på en trygg atmosfære i barnehagen i motsetning til miljø kan den trygge atmosfæren blir et utvidelse av miljøbegrepet og mer rettet mot det som skjer mellom mennesker og ikke bare omgivelser. Miljøet i denne betydningen er kvaliteten på relasjonen mellom omsorgsgiver og barn. Jeg vil hevde at ved å ha et fokus på hvordan man kan arbeide med trygg atmosfære i barnegruppen, opprettholdes den delen av utviklingen som har med miljø å gjøre. Selvregulering er mediator mellom genetisk arv, tidligere erfaringer og den voksnes funksjon (Fonagy & Target, 2006). Tidlige relasjonserfaringer har innvirkning på barnets reaksjoner på stress, konsentrasjon og evne til å tolke sine egne og andres følelser. Fonagy og Target argumenter for at tilknytningsteori bør handle om mellommenneskelige relasjoner og kvaliteten på de voksnes interaksjoner med barna.

I sammenheng med barns liv i barnehagen kan den trygge tilknytningsrelasjonen til personalet danne en grobunn for trygg atmosfære i barnegruppen. Howes og Ritchie (2002) setter det trygge klasseromsklimaet som forutsetning for både sosial og

individuell utvikling og læring. Å være trygg i barnegruppen handler blant annet om å være fysisk trygg. Fysisk trygghet dreier seg om alt fra sikrede omgivelser der barna ikke kan bli skadet ved fall eller av farlige gjenstander, til å være trygg på at barn i barnegruppen ikke opplever fysiske konfrontasjoner som slag, spark og bitt. Videre dreier det seg også om at barna har mulighet til en god og positiv fysisk nærhet, med både barn og voksne. Det å være emosjonelt trygg dreier seg om å bli ivaretatt, og bli sett som et unikt enkeltindivid der ens følelser og opplevelser blir møtt anerkjennende og ivaretagende (Bae, 2004; Howes & Ritchie, 2002; Howes & Spieker, 2008). Hansen (2013) skriver om barnets vei inn i fellesskapet og om det å høre til, han setter tilknytningsteori i sammenheng med personalets arbeid og barnets utvikling. ”Antagelsen, som ligger bag, er, at barnet skal stimuleres passende for at kunne klare sig godt i livet.” (Hansen, 2013, s. 15). Med dette sitatet ønsker jeg å poengtere at det ligger en logisk sammenheng mellom interaksjoner mellom voksne og barn og muligheter for å kjenne en trygg atmosfære og hva dette har å si for barnets liv. Forutsigbare, emosjonelt tilgjengelige og nærværende voksne, hvor barna er i et positivt samspill vil fremme en trygg tilknytning.

En trygg atmosfære i barnegruppen er det nære og gode som ligger mellom barn og personal, og som kan kjennes på kroppen. Den trygge atmosfæren kan gi rom for at barna kan utforske sine omgivelser (Bowlby, 1988), og etablere vennskap (Howes, 2011; Howes & Ritchie, 2002). Atmosfæren skapes av menneskene (van Manen, 1993). Personalets arbeid kan gi muligheter for en trygg atmosfære, samtidig er også enkeltbarna og hele barnegruppen medvirkende i å skape en trygg atmosfære. Jeg legger til grunn den nære og basale følelsen av trygghet, samt omgivelser og positive mellommenneskelige relasjoner, som mulighetsrom for trygg atmosfære i barnegruppen, for videre utgreiing av fagteoretiske perspektiver.

Jeg har satt trygg atmosfære i barnegruppen i sammenheng med teorier om tilknytning. Videre i neste underkapittel utdyper jeg begrepet barnegruppen i sammenheng med perspektiver innenfor tilknytningsteori som jeg leser min empiri ut fra i analysekapittelet.

3.2 Barnegruppen

Et av nøkkelordene i min problemstilling er ”barnegruppen”. Med arbeid i barnegruppen ønsker jeg å poengtere at dette arbeidet både gjelder arbeid med enkeltindivid, mindre grupper av barn og med hele barnegruppen. I denne teksten utdyper jeg hva jeg legger i uttrykket barnegruppe. Videre skriver jeg også om ulike faktorer som kan påvirke barnegruppen, innenfor et tilknytningsteoretisk perspektiv.

Bae (1996a) hevder man bør se på forholdet mellom individ og gruppe i et dialektisk perspektiv der disse delene balanserer hverandre, og der individ og gruppe er deler av et større hele. Jeg ser dette i sammenheng med kritisk realistisk metateori, der det ikke blir fokusert på det reduksjonistiske i dikotomier, men derimot en transcenderende dualisme som individ og gruppe. Individ og gruppe fungerer i en kompleks verden der ulike mekanismer og strukturer har innvirkning på begge (Danermark et al., 2003; Sayer, 2000, 2010). Individene og grupper er intensjonelle, de har egen påvirkningskraft, ingenting er determinert av sosiale strukturer (Danermark et al., 2003).

Barn er i barnehagen som enkeltindivid, men også som en del av et fellesskap. Det kan se ut til at svært unge barn har en mulighet til å være klar over at de befinner seg i en gruppe (Hay, Caplan & Nash, 2009). Det å etablere et fellesskap er noe som jeg vil hevde vil fremme en trygg atmosfære (Ahnert et al., 2006; Howes & Ritchie, 2002; Kernan, Singer & Swinnen, 2011). Ahnert, Piquart og Lamp (2006) undersøkte i en metaanalyse blant annet om omsorgsgiveres gruppefokus eller individfokus kunne gi resultater i barns trygge tilknytning. De fant ut at der omsorgsgiveren var mer gruppeorientert, så de en signifikant økning i barns trygge tilknytning, en dyadisk orientering gav ikke samme resultat. Ved å overføre Ahnert et al sitt resultat til norske barnehager, kan det hevdes at der personalet er sensitive overfor hele barnegruppen kan dette gi resultater for hvert enkelt barns trygge tilknytning. Personalets arbeid med trygg atmosfære i barnegruppen kan dermed ha betydning på gruppenivå og på individnivå.

Kernan, Singer og Swinnen (2011) skriver om ulike dynamiske nivåer i arbeid med barn i barnegrupper. De identifiserer et personal-barn nivå, som kan sammenlignes med mor-barn relasjoner for utvikling av trygg tilknytning (Howes & Spieker, 2008). Her fokuserer de på personalets arbeid med enkeltbarn og hvordan dette arbeidet kan påvirke hele gruppens trygge tilknytning. Videre skriver Kernan et al. (2011) om barnas innbyrdes relasjoner og hvordan personalet arbeider med å støtte og bidra til barnas vennskap, dette er også faktorer som kan påvirke hele gruppen. Jeg ser disse vennskapene og relasjonene mellom barn som viktige i barns liv i barnegruppen. Som tidligere nevnt handler ikke min forskning om hvordan vennskap oppstår, eller danning av sub-grupper og dyader i barnegruppen. Jeg ser derimot på barns relasjoner i sammenheng med kompleksitetsforståelsen av en trygg atmosfære i barnegruppen. Allerede på slutten av første leveår deltar barn i kommunikasjon med hverandre, de har innbyrdes konflikter og de har begynnende vennskap (Hay et al., 2009). For

eksempel barns relasjonelle uvennlige kommunikasjon¹⁶ kan ha virkning på hvordan personalet arbeider i barnegruppen, og gjennom arbeidet kan den trygge atmosfæren bli påvirket (Howes & Ritchie, 2002). Kernan et al. (2011) skriver også om gruppeledelse¹⁷ som dynamisk nivå for å utvikle enkeltbarns trivsel i gruppen. Ledelsen av hele barnegruppen har virkning på gruppen og individ.

Gruppestørrelse og voksen-barn-ratio er en faktor som kan virke inn på gruppens og individets trygge tilknytning (de Schipper, Riksen-Walraven & Geurts, 2006). Mindre grupper og tettere voksentetthet ser ut til å ha positiv virkning på barns velvære og utvikling. Jeg har kun gjort forskning i en barnehage, med en fast gruppestørrelse. Dette betyr ikke at alle barna var tilstede samtidig til enhver tid. Min erfaring etter mange år som pedagogisk leder og styrer i barnehager er at gruppestørrelse og voksen-barn-ratio til enhver tid er i endring. Grupper deles naturlig gjennom dagen i ulike settinger, i tillegg kan både barn og personal være borte på grunn av sykdom eller ferier. Hvor mange barn som er tilstede og hvor mange i personalet som er tilstede i en observasjonssekvens, er dermed interessant å se på, slik jeg ser det, i sammenheng med personalets arbeid med trygg atmosfære i barnegruppen.

Barnegruppen består av ulike individer som bærer med seg ulike kulturelle, biologiske og sosiale muligheter og begrensninger. Disse faktorene kan spille inn i en eventuell trygg atmosfære i barnegruppen og arbeid med denne (Howes, 2011). Ahnert et al. (2006) fant at kjønn, sosioøkonomisk bakgrunn og alder på barna kunne spille inn som faktorer som påvirker personalets arbeid. Jenter, yngre barn og barn med det Ahnert et al. omtaler som en bedre sosioøkonomisk bakgrunn hadde oftere en trygg tilknytning enn andre barn. På den andre siden fant Ahnert et al. motstridene forskning på dette feltet, og at disse faktorene ikke gav signifikant forskjell. Jeg har ikke studert barnas sosioøkonomiske bakgrunn ei heller kjønn, derimot er alder faktor som blir brukt, men i mindre grad. Uavhengig av om det finnes en statistisk signifikant sammenheng mellom kjønn og alder på barna og personal-barn relasjon, ser jeg barns ulikheter i kraft av å være unike mennesker som faktorer som har betydning og virkning. Dette bekrefter også Howes (2011) i sin utarbeidelse av en sosialiseringsmodell der hun har systematisert ulike faktorer som har virkning og sammenheng med barns sosialisering. Personal-barn relasjon og barnegruppens klima er noen av årsakssammenhengene hun fokuserer på.

¹⁶ Relasjonell uvennlig kommunikasjon peker på utsagn som ”nei, jeg vil ikke leke med deg” eller ”Gå vekk”, det er ikke tenkt i betydning mobbing eller erting, men der følelser blir såret. Kommunikasjonen kan også være nonverbal.

¹⁷ Kernan et al bruker det engelske uttrykket group management. Jeg har oversatt dette til gruppeledelse. Ordet gruppeledelse bør her forstås som lede og ivareta.

Personalet i en barnehage er ikke en ensartet gruppe. De kan ha ulik utdannelse, de bærer med seg, som barna, ulike biologiske, kulturelle og sosiale muligheter og begrensninger. Howes (2011) skriver om de voksnes ulikheter som faktorer som spiller inn i arbeid med barnegruppen. Dette ser jeg i sammenheng med et kritisk realistisk perspektiv på substansielle relasjoner som mulige mekanismer med virkning på personalets arbeidsmåter.

3.3 Hierarkiske tilknytningssystem

Personalet i barnehagen er en del av barns multiple omsorgsgivere (Cassidy, 2008; Howes & Spieker, 2008). Å ha flere omsorgsgivere eller nære personer som barnet har et tilknytningsforhold til, betyr ikke at alle disse ulike tilknytningspersonene blir behandlet eller foretrukket likt fra barnets side. Barnet kan på selvstendig grunnlag etablere ulike hierarkiske tilknytningsrelasjoner til en rekke mennesker og at disse ikke er gjensidig utbyttbare med hverandre (Cassidy, 2008).

Min erfaring fra arbeid med barn og barnegrupper er at noen barn foretrekker enkelte voksne i personalet mer enn andre i personalet. Dette bekreftes også av Bowlbys (1969/1982) funn fra institusjoner der han så at barn hadde foretrukne voksne. Han omtalte adferden som monotrope. Ideen om monotropisk adferd fra barnet har blitt satt i sammenheng med et morssentrert fokus i barns utvikling og tilknytning (Sommer, 2014). Cassidy (2008) omformulerer denne morssentreringen til å omhandle multiple omsorgsgivere. Hun setter den monotropiske adferden til barnet inn i et evolusjonsperspektiv. Der det ser ut til at barnets søken etter å spesielt knytte seg til en spesifikk voksen er grunnet en større overlevelsesmulighet. Ved at et barn ”velger” seg ut en foretrukket voksen, bidrar dette til en økende mulighet for at nettopp den foretrukne voksne ser barnet mer og vier dette barnet mer omsorg til fordel for andre (Cassidy, 2008). Bowlby (1969/1982) skrev, i forbindelse med sine studier av barn på institusjoner, at barnets monotropiske adferd burde sette føringer på arbeid med barn i institusjoner, barn burde bli gitt sin egen ”spesielle” voksen. Drugli (2010) skriver om viktigheten av å ha en primærkontakt for barn i barnehagen der barnet blir tildelt en som har hovedansvar for barnet, og som skal prioritere å utvikle gode relasjoner og videre en trygg tilknytning for barnet. At barn har en foretrukket voksen reduserer ikke mulighetene deres til å utvikle gode tilknytningsrelasjoner til andre omsorgsgivere (Bowlby, 1969/1982). Det ser ut til at der barna får en mulighet til å nettopp etablere en særskilt god relasjon til én voksen, øker mulighetene for at barnet utvikler ytterligere gode relasjoner til andre voksne. Arbeid med barns foretrukne voksne i barnehagen kan dermed bidra til at barnet utvikler flere gode relasjoner til hele personalet. På den måten kan barns trygghet ivaretas av hele personalet.

Å se på ulike faktorer som spiller inn som mulige virkninger på trygg atmosfære handler også om personalets arbeidsmåter. Videre skriver jeg om de måtene personalet arbeider på som er i mitt fokus i denne masteroppgaven.

3.4 Personalets arbeidsmåter

Personalets arbeid kan være direkte i interaksjoner med barn, det kan også være planleggingsarbeid, pedagogisk dokumentasjon, praktisk arbeid med for eksempel ordning av mat, kosting av gulv, tilrettelegging av aktiviteter. Jeg retter søkelyset her på den delen av personalets arbeid som foregår i direkte kontakt eller samspill med barna.

Cassidy (2008) kategoriserer flere områder av omsorgsgivers adferd som kan fremme trygg tilknytning til barnet. Kategoriene handler blant annet om hvor mye tid omsorgsgiver bruker på barnet, kvaliteten på omsorgen, omsorgsgivers emosjonelle investering i barnet, sosiale koder og gjentakende tilstedeværelse i barns liv. Hansen (2013) har videreført disse kategoriene og tilført spesifikasjoner når det gjelder kvaliteten på omsorgen. Han skriver disse til å være lydhørhet, aksept, samarbeid og psykisk tilgjengelighet. Jeg støtter meg til Cassidy (2008) og Hansen (2013) og tar i min forskning et dypere blikk på hva som skjer i møter mellom mennesker.

I møtene mellom personal og barn foregår det ulike interaksjoner. Disse interaksjonene er, slik jeg ser det, former for kommunikasjon. I kommunikasjon formidles intensjoner (Stern, 2010b; Tomasello, Carpenter, Call, Behne & Moll, 2005). Personalet kan oppfatte barnas intensjoner og følelser gjennom kommunikasjon. Dette er mulig fordi bakgrunnsemosjonene blir følelser og gjennom følelsene kroppsliggjorte (Damasio, 2002). På den måten kommer de til uttrykk gjennom ord, stemme og kroppsspråk. Stern (2007) skriver om den intersubjektive matrisen. Dette er det som foregår mellom individer når de er tonet inn på andres kroppsspråk, mimikk og eventuelt intonasjon. Intersubjektivitet kan forstås som en felles forståelse av hva man føler eller opplever (Schibbye, 2012; Stern, 2007). Personalets væremåte som fremmer intersubjektivitet, er preget av emosjonell engasjement, hvor observante personalet er og respektfullhet overfor barna (Dalli et al., 2011). Omsorgsgivers orientering mot barnets emosjoner og følelser i et intersubjektivt møte handler også om affektregulering (Coan, 2008). Omsorgsgiver avstemmer sin reaksjon til barnets så den er tilpasset barnets affekter. Dette fremmer barnets selvregulering og bidrar til trygge barn (Hart & Schwartz, 2009; Sørensen, 2006). Hansen (2013) argumenterer for at barns psykiske utvikling skjer via

intersubjektivitet. Jeg ser store likhetstrekk med den trygge atmosfæren og en positiv psykologisk utvikling og et fokus på intersubjektivitet.

3.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for hva jeg legger i atmosfære i barnehagen, hvordan denne dannes i samspill mellom menneskene og omgivelsene. Jeg har satt ”trygg” inn i et tilknytningsperspektiv der mitt perspektiv både handler om klassisk tilknytningsteori først utviklet av Bowlby, men også moderne tilknytningsteori, kalt affektreguleringsteori. I denne teksten har jeg skrevet om intersubjektivitet i møter mellom personal og barn. Å være et enkeltindivid og samtidig være en del av en gruppe har en betydning for hvordan pedagoger kan arbeide med trygg atmosfære. Alle disse perspektivene bringer jeg med meg som forståelsesramme for hva arbeid med trygg atmosfære i barnegruppen kan være.

I det neste kapitlet skriver jeg om metoden for gjennomføring av forskningsprosjektet mitt. Jeg gjør rede for observasjonsstudiens design, hvordan jeg gjennomførte observasjonene og hvordan materialet skal analyseres.

4.0 Metodologi og metode

Dette kapitlet handler om forskningsmetoden og analysestrategiene jeg bruker i forskningen min. Jeg skriver også om praktisk gjennomføring, og utfordringer i forskerrollen i sammenheng med forskningsprosjektet mitt. Kapitlet inneholder etiske refleksjoner over min rolle som forsker og det å forske i barnehagen, og vurderinger av forskningens gyldighet og verdi.

Metodologi dreier seg om ” ..refleksjoner over hvordan empiriske undersøkelser skal gjennomføres for å teste og generere kunnskap.” (Johannessen et al., 2010, s. 44). Jeg leser dette sitatet som at metodologi handler om refleksjoner over teori og valg av forskningsmetode og analysestrategier. Kritisk realisme gir ikke noe enkelt svar på hvordan kunnskap kan genereres (Collier, 1994). Samtidig setter et kritisk realistisk perspektiv en rekke metodologiske føringer. Metateorien er ikke en oppskrift på hvordan forskning bør gjøres, men har noen rettleidninger på hvordan man kan finne svar på det man spør etter (Danermark et al., 2003; Sayer, 2010). Det må finnes en praktisk logikk. Ett av de grunnleggende argumenter for hva forskning bør være, innenfor et kritisk realistisk perspektiv, er at forskningen skal ha et forklarende aspekt (Danermark et al., 2003). På den måten kan man følge noe av det som er kritisk realismes mål. Forskning skal ha et emansipatorisk potensial, forklaringer skal frigjøre mennesket fra misoppfattelser om sosiale sammenhenger og determinisme (Danermark et al., 2003; Sayer, 2010). Målet med forskning innenfor et kritisk realistisk perspektiv er, gjennom å finne kausale potensialer og ulike mekanismer, å utvikle nye forståelser for samfunnet (Danermark et al., 2003). I sammenheng med min forskning handler dette om å finne nye forståelser eventuelt utvide allerede eksisterende forståelser for personalets arbeid med barnegruppen.

4.1 Barnehagen som forskningsarena

Denne masteroppgaven er skrevet i fagfeltet barnehagepedagogikk, og forskningen er gjort i barnehagen. ”I pedagogisk forskning studerer man mennesker som enkeltpersoner og som grupper, og man studerer institusjoner som skoleklasser, familier osv.” (Kleven, 2011a, s. 17). Generelt deles forskning inn i nomotetisk og ideografisk forskning (Danermark et al., 2003; Kleven, 2011a). Nomotetisk forskning er ofte brukt i naturvitenskapen der man ser etter naturlover. Ideografisk forskning brukes der man retter oppmerksomheten mot det enkelte og unike (Danermark et al., 2003; Hjordemaal, 2011). Kleven (2011a) hevder at pedagogisk forskning befinner seg i en mellomposisjon der problemstillingene man søker å finne svar på, befinner seg på varierende steder innenfor ytterpunktene; ideografisk og nomotetisk forskning. Jeg

støtter meg til Kleven og ser min forskning som i større grad ideografisk enn nomotetisk. Videre utdyper jeg forskning i barnehagen i sammenheng med et kritisk realistisk perspektiv for å vise ulike fokus på åpne og lukkede vilkår.

Det forskeren ønsker å belyse, setter føringer på valg av forskningsmetoder (Danermark et al., 2003). Når det gjelder valg av metode for å finne kunnskap om noe, ser man innenfor kritisk realisme spesielt metoder som bruker eksperimentet¹⁸ som begrensende. Disse tar utgangspunkt i lukkede vilkår, mens man i samfunnsvitenskapen har åpne vilkår som er svært komplekse. Jeg ser barnehagen som forskningsarena som et komplekst område med mange potensielle generative mekanismer, og der agenter og sosiale strukturer virker inn på hverandre på atskillige ulike måter. I sammenheng med mitt forskningsfokus vil for eksempel kvantitativ forskning i form av spørreundersøkelser eller strukturerte observasjoner bare kunne gi svar på tendenser og i mindre grad årsaksforklare funnene ut fra underliggende mekanismer.

Ordet kritisk i kritisk realisme refererer spesielt til kritikk mot det en kaller en flat virkelighetsforståelse (Danermark et al., 2003). En forståelse for at det bare er empiri som er virkelig. Et annet kritisk fokus er mot sammensmeltingen av struktur og agentskap, der forklaringer blir redusert til enten individualistiske årsaker eller sosiale og kontekstuelle årsaker (Danermark et al., 2003; Sayer, 2010). Kritisk realisme er også kritisk mot forskning med vektlegging av kun kvantitative metoder der det finnes en forståelse av kausaliteter som empirisk regelmessig.

I kapittel 2 som handlet om kritisk realisme som metateori skrev jeg om det tenkte scenarioet med Per som gråt og en av de ansatte som trøstet. Her bruker jeg eksempelet for å vise hvordan empiri og analyse kun på et empirisk nivå kan være begrensende for en kompleks forståelse av barnehagen. Sett fra eksempelscenarioet om Per som gråt, kan en empirisk regelmessighet uttrykkes følgende; Per er lei seg, fører til Per gråter, fører til at Per får trøst/ikke får trøst. En regelbundet virkelighetsforståelse omtaler kritisk realisme som et lukket system og tar sterkt avstand fra en slik kausalitetsforståelse innenfor forskning på samfunn og humaniora (Buch-Hansen & Nielsen, 2008). I kritisk realisme er man orientert mot et åpent system med en multikausal virkelighetsoppfatning (Buch-Hansen & Nielsen, 2008). Det kan være mange mekanismer og underliggende strukturer som påvirker eller fører til Pers gråt, men disse kan også føre til at han ikke gråter. Det interessante er også på

¹⁸ Eksperiment som metode refererer her til metoder som handler om å trekke hendelser ut fra den konteksten det opprinnelig befinner seg i.

hvilke måter får han trøst eventuelt hvorfor får han ikke trøst. Det avgjørende spørsmålet er hvilke forskningsmetoder som kan gi kunnskap om generative mekanismer i sammenheng med mitt forskningsspørsmål.

4.2 Overordnet forskningsdesign

Forskningsdesign dreier seg om de valgene man tar når det gjelder hva som skal undersøkes og hvordan det skal undersøkes (Johannessen et al., 2010). I denne teksten skriver jeg om de overordnede valgene jeg har tatt.

Det er vanlig å dele forskningsmetode inn i kvalitativ eller kvantitativ forskning (Johannessen et al., 2010). Forholdet og forskjellen mellom kvalitativ og kvantitativ forskning er kompleks (Rhedding-Jones, 2005). Jeg vil kun gi en forenklet forklaring i dette avsnittet før jeg skriver om mitt overordnede forskningsdesign. Kvantitativ forskning kjennetegnes av for eksempel statistiske undersøkelser, med en forholdsvis formell logisk analysestrategi (Johannessen et al., 2010). Kvalitativ forskning kan beskrives som forskning som legger vekt på fortolkning av data. I tillegg er det et fokus på nærhet til dataene og fleksibilitet i sammenheng med metoder for innsamling og analyse av data (Kleven, 2011a). I et kritisk realistisk perspektiv søkes det å gå forbi det som kan oppfattes som dikotomier mellom kvalitativ og kvantitativ forskning (Danermark et al., 2003; Sayer, 2010). I stedet for å ta et enten eller valg av kvantitativ eller kvalitativ metode, tenker man ofte et både og når det gjelder større forskningsprosjekt. I hovedsak deles forskningsdesign inn i to områder, ekstensiv og intensiv (Danermark et al., 2003; Sayer, 2010). En av disse blir valgt ved å ta utgangspunkt i hva forskeren søker å finne svar på. Min forskning har et intensivt forskningsdesign.

Fokuset i den intensive forskningen er de generative mekanismene (Danermark et al., 2003). I den intensive forskningsdesignen studeres et mindre tilfelle, eventuelt et spesifikt tilfelle eller fenomen, til forskjell fra et ekstensivt forskningsdesign der man studerer en større populasjon, eller flere tilfeller, og der målet med forskningen er å finne regelmessigheter og mønstre. Ett av spørsmålene som styrer valget med et intensivt forskningsdesign, er hvordan prosessen ser ut i et spesifikt tilfelle og hvilke konstituerende faktorer som finnes. Mitt intensive forskningsdesign kan sees som lignende kvalitativ forskning. Rhedding-Jones (2005) skriver at kvalitativ forskning kan grovt deles inn i case-studier, aksjonsforskning og etnografi basert forskning. Hvorvidt min forskning er en casestudie eller er etnografi inspirert har jeg valgt å ikke utforske videre. Jeg støtter meg til Hammersley og Atkinson (2007) der de skriver at det ikke nødvendigvis finnes et skarpt skille mellom etnografi inspirert forskning, case-

studier og annen kvalitativ forskning. Jeg velger å legge vekt på at min forskning kan sees innenfor et intensivt forskningsdesign og at den er en kvalitativ studie. For å best finne svar på det som er i mitt fokus har jeg valgt å gjøre en observasjonsstudie i en barnehage. Videre skriver jeg om observasjon som metode.

4.3 Observasjonsstudie

Å benytte en metode i forskningsarbeidet betyr at jeg følger en bestemt vei mot det som skal bli svaret på mitt forskningsspørsmål (Johannessen et al., 2010). Løkken og Søbstad (2013) skriver at observasjoner kan si noe om relasjoner og sosialt samspill. Videre skriver de: "I pedagogisk sammenheng er det vanlig å definere observasjon som oppmerksom iaktakelse." (Løkken & Søbstad, 2013, s. 40). Ved å ta utgangspunkt i Løkken og Søbstad ser jeg en kvalitativ observasjonsstudie som den mest hensiktsmessige metoden for å kunne besvare forskningsspørsmålet mitt.

Vedeler (2000) skriver at observasjon er en god metode der man søker å beskrive hendelser i hverdagslivet. Slik jeg ser det, handler mennesker ut fra et sett ønsker og mål der sosiale strukturer og andre generative mekanismer kan virke inn på handlingsrommet. Mennesker er, jamfør kritisk realisme, intensjonelle, og deres handlinger kan analyseres ut over det faktisk observerte. Observasjon gir direkte tilgang til handlingsmønstre uten at disse blir gjengitt i for eksempel intervju og der informasjonen kan være preget av både refleksjon og andres forforståelse. På et tidlig tidspunkt vurderte jeg intervju som supplement til observasjon, men forkastet ideen på grunn av oppgavens fokusområde og omfang.

Å observere i barnehagen kan utføres på en rekke måter. Videoobservasjon ble vurdert, men etter hvert forkastet. Jeg så på denne formen for observasjon som begrensende i sammenheng med å se helheter. Jeg har tidligere drevet med filming som hobby og som del av studie. Selv om video gir et godt utgangspunkt for å kunne gå tilbake og se på sekvenser mange ganger, gir den også begrensninger i form av at man bare ser et mindre utsnitt. Samtidig kan videoobservasjon gi for mye kompleksitet og detaljrikdom (Tjora, 2011). En ytterligere tungtveiende faktor var hensyn til personal og spesielt barn. Jeg vil hevde at det skal sterke grunner til for å velge videoobservasjon som metode når det gjelder forskning blant barn. Barn er sårbare og deres mulighet til å uttrykke at de ikke ønsker å la seg filme er mer begrenset enn for voksne. Mitt poeng er at hvis observasjonen kan utføres tilfredsstillende med blyant og notatblokk, så er dette det rette valget å ta. Disse refleksjonene førte til at jeg tok valget å observere uten kamera, og å bruke feltnotater som jeg skrev ned under observasjonene som data.

4.3.1 Observasjonsmetodens design

Jeg har valgt å observere personal og barn, i det Johannessen et al. (2010) omtaler som naturlig setting. En naturlig setting betyr at informantene, barn og personal, observeres i barnehagens vanlige hverdagsliv. Observasjonene er gjennomført i ulike tidsrom fra klokken 8.30-15.00. Jeg har valgt å observere ulike tider på dagen for å få et bredt bilde på personalets arbeid i ulike settinger. Jeg avgrenset observasjonene mine til å kun gjelde når barna var inne og våkne. Jeg har også valgt å ha et spesielt fokus på tidsrom like før barna skulle ut eller etter at de nettopp har kommet inn fra utetid, samt før og etter soving. Grunnen til at jeg har valgt å fokusere på disse tidspunktene er fordi dette er perioder av dagen det skjer mye, personal må dele seg i ulike arbeidsprosesser, noen er ute og tar imot barn, noen kler på og andre skifter bleie. Det samme gjelder tid før og etter barnas formiddagshvil. Dette er tidspunkter personalet ikke er samlet tilstede i barnegruppen, og det er perioder der barn kommer og går inn og ut fra barnegruppen etter hvert som de enten går ut/kommer inn eller skal sove/er ferdig med å sove. Jeg har valgt å ikke observere ute. Dette fordi kompleksiteten der er høyere når det gjelder barn og ansatte fra andre avdelinger, men også at selve uteområdet er større arealmessig.

For å kunne gi en rikt bilde på personalets arbeid, men samtidig forholde meg til oppgavens omfang, satte jeg av tre uker til observasjon. I avtalen jeg gjorde med personalet og styrer var det en åpning for at observasjonstiden kunne forlenges ved behov. Jeg ønsket å bruke den første observasjonstiden på en mer åpen innfallsvinkel til personalets arbeid. I denne perioden skulle mine observasjoner gi et bredere innblikk i måten personalet arbeidet med barnegruppen på. Den åpne observasjonen kan sees i sammenheng med ustrukturert observasjon (Johannessen et al., 2010). Etter den første tiden med observasjon var det min intensjon å bearbeide notatene, for så å se etter variasjoner innenfor de avgrensingene den første uken hadde gitt. Den videre observasjonen var semi-strukturert. Hovedvekten på de to neste ukenes observasjoner var hvordan personalet brukte kropp, stemme, gester og mimikk i interaksjoner med barna.

4.3.2 Forskeren som instrument

”Ettersom det først og fremst er observatøren som er instrument i observasjonsforskning, er det nødvendig at observatøren er seg bevisst hvordan han kan virke inn på dem han observerer og på hvilke feil han lett kan gjøre.” (Vedeler, 2000, s. 109). I dette underkapittelet skriver jeg om observatørrollen jeg har valgt å

bruke. Jeg skriver også om de refleksjoner jeg gjorde meg i sammenheng med utviklingen av rollen.

Jeg ønsket å kunne observere uten å være delaktig i barnehagens hverdagsliv. Dette for å kunne skrive rikholdige feltnotater som jeg senere kunne bearbeide til fylldige observasjoner. Erfaringsmessig etter mange år som pedagogisk leder i barnehagen ser jeg det som svært utfordrende å både skulle ta del i dagliglivet og samtidig ha den tid og fokus for å best kunne skrive feltnotater. Abrahamsen (2010) skriver om at å være aktiv i praktisk liv under observasjoner kan forringe kvaliteten på observasjonen, det handler om å være emosjonell tilgjengelig. Jeg valgte også å avstå fra å snakke med personalet om deres tanker omkring arbeidet deres, dette fordi jeg i denne forskningsprosessen ikke spør etter deres refleksjoner over eget arbeid, men også fordi jeg så på samtalene som mulig begrensende i sammenheng med å være intenst fokusert og tilstede under feltnotatskrivingen.

Fangen (2011) beskriver deltakende observasjon som en som befinner seg i felten og som inngår i relasjoner og interaksjoner med de man studerer. Jeg ønsket å være lite deltakende under selve observasjonen, samtidig ønsket jeg at personalet skulle føle seg ivaretatt. Jeg så det som viktig å utvikle et tillitsforhold til personalet. Både fordi de, slik jeg ser det, enklere kunne si ifra hvis de ønsket å fjerne seg fra observasjonen eller også hvis de følte behov for å forklare hendelser i observasjonene. Mine data skulle bare være observasjonene, så personalets opplysninger er ikke med som en del av datagrunnlaget. Samtidig ser jeg at ved å være mer involvert i personalet, kan dette påvirke observasjonene og analysene. De samtalene jeg hadde med personalet, foregikk etter at observasjonsdagen var over, og var av kort karakter.

Å gå inn i et felt der det både er barn og voksne fordrer et reflektert forhold til egen rolle som observatør (Fangen, 2011; Vedeler, 2000). På den ene siden skal den rollen jeg velger, kunne gi meg de dataene jeg trenger for å kunne svare på mitt forskningsspørsmål. På den andre siden skal både barn og ansatte i barnehagen ivaretas. Som tidligere skrevet valgte jeg å gjøre ikke-deltakende observasjoner. Å være ikke-deltakende i barnehagen er utfordrende. Barnehagen er et sted der det skjer mye på en gang, og hendelser kan føre til at jeg som voksen blir satt i et dilemma om involvering. Samtidig har jeg mange års erfaring fra arbeid i barnehagen. Det ligger naturlig for meg å være deltakende, både i praktiske gjøremål og i interaksjon med barna. Jeg trengte en rolle som kunne gi personalet en tydelig fremstilling av hvordan jeg skulle være i barnehagen. I Abrahamsen (2010) fant jeg det hun beskriver som ”beskjeden gjest”. Selve rollen er tilbaketrukket, og personen som innehar den sitter

stille og er intenst fokusert på det personen observerer. Rollenavnet ”beskjeden gjest” tiltalte meg lite. Jeg synes det er ambivalent i innhold. En gjest for meg betyr en man serverer kaffe til og kanskje noe å ”bite i” og som man snakker hyggelig og inkluderende med. Ordet ”beskjeden” derimot viser til at man er mindre deltakende og tilbakeholden. Jeg fant ut at beskrivelsen av observatørrollen fungerte godt med den rollen jeg ønsket å bruke, mens rollenavnet fungerte dårligere. Derimot kom jeg frem til at ”kjedelig voksen” som observasjonsrolle var et dekkende navn når jeg skulle forklare for personalet hvordan jeg skulle være i barnehagen. Jeg skulle være ikke-deltakende observatør, interaksjoner skulle holdes på et minimum. Likevel er jeg opptatt av at ingen barns initiativ til samspill med meg skulle avvises. Initiativene skulle besvares, men på en minst mulig spennende måte. Selv skulle jeg ikke ta initiativ til samspill. Vedeler (2000) omtaler en ikke-deltakende rolle som kun mulig i teorien. Selv deltar jeg ikke i livet i barnehagen som en av personalet, men er deltaker på samme måte som en passasjer på bussen. For meg var det ikke viktig om min tilstedeværelse endret måten personalet arbeidet på ved at de visste hva jeg så etter. Jeg tror livet i barnehagen skjer uavhengig av om jeg er der eller ikke. Jeg tror også at vante arbeidsmåter vil komme til uttrykk i løpet av en observasjonstid på tre uker.

Jeg ønsket å ha blikket der menneskene befant seg. Min erfaring fra arbeid som pedagogisk leder og styrer i barnehager gjennom flere år, er at personal i barnehager kan ha ulike måter å bruke rommet på. I noen barnehager sitter personalet mye ved bord i ”voksen-størrelse”, i andre barnehager brukes møbler i barnevennlige størrelser og gulvet blir brukt i større eller mindre grad. Fordi jeg ikke visste på hvilke måter personalet i den barnehagen jeg skulle observere i brukte rommet, var min intensjon å befinne meg på det samme eller lignede nivå som dem. Satt de mye på stoler, skulle jeg observere fra stol. Hvis de brukte gulvet i større grad, skulle jeg sitte på gulvet. Målet var å være der personalet var, og at jeg på ingen måter skulle sitte ”over” eller ”under” dem.

4.3.3 Data

”Når virkeligheten observeres og på en eller annen måte registreres, er virkeligheten blitt til data.” (Johannessen et al., 2010, s. 36). Jeg har valgt å bruke dette sitatet fordi det poengterer den kritiske realismens fokus der både hendelser, observasjoner, det erkjente og det vi ikke ser er hele virkeligheten. Observasjonene jeg gjør, registreres ved hjelp av feltnotater der hovedfokus er personers handlinger (jf. Thagaard, 2013). Feltnotatene er dermed mine data som er grunnlag for analysen. Dataene er ikke den eneste virkeligheten, men de er en del av den (Danermark et al., 2003). Data i

sammenheng med min forskning er preget av min forforståelse, det man i kritisk realisme omtaler som den hermeneutiske dimensjon (Danermark et al., 2003; Sayer, 2010). Jeg har gjort rede for min faglige og personlige bakgrunn i innledningen og de teoretiske perspektiver i kapittel 2 og 3, disse perspektivene preger mine data.

Data handler også om hva som er i fokus i observasjonene (Johannessen et al., 2010). Jeg har brukt feltnotater som dokumentasjon underveis i observasjonene. Disse notatene ble skrevet som fyldige notater der både personalet og barnas handlinger og mine refleksjoner ble skrevet ned (jf. Abrahamsen, 2010; Thagaard, 2013; Tjora, 2011). Praktisk brukte jeg en ringperm som notatblokk. Hver side delte jeg i to, den ene ble brukt til å skrive ned hendelser, den andre til å notere mine refleksjoner. Fokuset mitt under observasjonene var intenst og energikrevende, og resulterte i en stor mengde feltnotater. Tjora (2011) poengterer at selv om feltnotatene er rikholdige representerer de ikke et fullstendig personlige minne av observasjonene. Dette betyr at hendelser kan ha gått tapt, men det betyr også at mye av det jeg har observert ikke står nedtegnet i feltnotatene. Jeg er inspirert av det Abrahamsen (2010) omtaler som samspillsobservasjoner. Feltnotatene ble derfor bearbeidet og skrevet utfyllende til fyldige observasjoner av hendelser som jeg ønsket å studere nærmere.

Etter hver observasjonsdag i barnehagen brukte jeg en dag på å gå igjennom feltnotatene. Jeg markerte observasjonssekvenser og skrev refleksjoner. Jeg valgte ut observasjonssekvensene og skrev disse ut som detaljrike observasjoner. Kriteriene for valg av observasjonssekvenser var:

- Hendelser som involverte barn og personal
- Forflytninger i rommet
- Endring av aktivitet
- Grupperelaterte hendelser som konflikter og samlek

4.4 Begrunnelse og fremgangsmåte for valg av barnehage

Her presenterer jeg de refleksjoner og avgjørelser jeg gjorde i forbindelse med valg av forskningsarena. Jeg ser etter en dypere analyse av personalets arbeid, og ikke tendenser i flere personalgrupper. Valget falt dermed på å gjøre forskningen i én barnehage, og med ett personalteam. Mitt personlige pedagogiske fokus i arbeid i barnehagen i en rekke år har vært områder som gjelder de yngste i barnehagen, spesielt i sammenheng med trygghet. Det ble naturlig for meg å se etter en avdeling med barn i aldersgruppen 0-3 år.

I utgangspunktet ønsket jeg å øke kompleksiteten i forskningsmaterialet mitt ved å finne en basebarnehage, eventuelt en stor avdeling der barna var fra 0-6 år. Jeg hadde også et ønske om at ulike etnisiteter var representert i barnegruppen. Underveis i prosjektet mitt flyttet jeg fra Oslo-området til Indre Østland, tid og økonomi gjorde at forskningen måtte utføres i Mjøsregionen. I dette området bor det færre mennesker enn det bor i Oslo-området, utvalg av antall barnehager blir dermed færre. Det ble en stor utfordring å finne en barnehage som utfylte alle kriteriene mine for forskningen. Jeg måtte gjennomgå både forskningsspørsmål og kriteriene mine på nytt og sette opp hva som var viktigst for å kunne gjennomføre prosjektet slik jeg hadde tenkt. Alder på barna var et viktig kriterium, overvekten av barna på avdelingen måtte være 0-3 år. I tillegg ønsket jeg å fokusere på positivt arbeid, og ikke se etter mangler. Dette gjorde at jeg så etter barnehager med et spesielt fokus på trygghet og tilknytning. Størrelsen på barnehagene ble mindre viktig, også hvorvidt de var basebarnehage eller avdelingsbarnehage. Etnisitet ble også vurdert som et mindre viktig kriterium mest på grunn av få barnehager med etnisk mangfold. Med de nye kriteriene ble det enklere å finne flere mulige barnehager. Etter noen ukers leting fant jeg en barnehage som fylte kriteriene mine tilfredsstillende og som gav meg innpass som forsker.

4.4.1 Presentasjon av barnehagen

Observasjonene er gjort i en barnehage som er arkitektonisk bygget som basebarnehage for ca 5 år siden. Barnehagen driftes mer i retning av tradisjonell avdelingsbarnehage og rominndelingen bærer dermed preg av at de er tenkt brukt noe annerledes enn hva de blir brukt til i dag. Observasjonene er foretatt på en avdeling. Personalet på denne avdelingen består av to barnehagelærere og to assistenter. Det er 19 barn på avdelingen, noen i delte plasser. Det største antall barn på avdelingen på samme tid under mine observasjoner var 14. Barna er fra 9 måneder til 3 år gamle.

Avdelingens hverdagsrutiner er som følger:¹⁹

06.45 Barnehagen åpner

10.30 Utetid

11.15 Samlingsstund

11.30 Formiddagsmat

12.00 Sovetid eventuelt utetid

14.00 Inn for å spise ettermiddagsmat

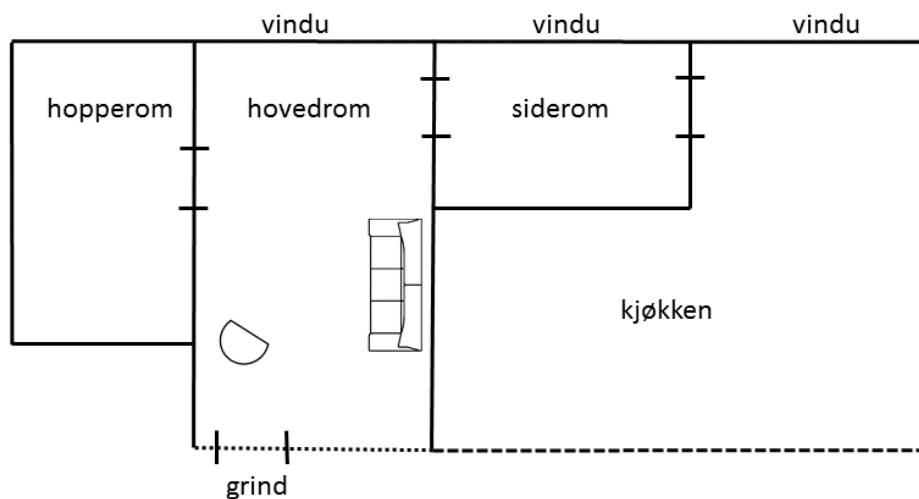
14.30 Innetid/utetid etter sesong

17.15 Barnehagen stenger

¹⁹ Bortsett fra åpningstidene er tider for hverdagsrutinene veiledende.

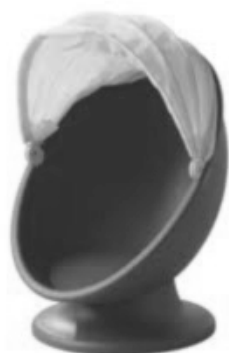
Jeg har valgt å fremstille rominndelingen på den avdelingen jeg gjør observasjonene. På den måten kan observasjonene jeg presenterer i analysen settes i sammenheng med det fysiske miljøet.

Skisse av avdeling:



Avdelingen har ingen garderobe i umiddelbar nærhet. For å komme til garderoben, som er felles for hele barnehagen, må man gå gjennom flere rom. Jeg har ikke foretatt observasjoner i garderoben fordi det til enhver tid fantes muligheter for at andre barn og personal var tilstede enn de som var mine informanter. Barnehagens kjøkken blir brukt av denne avdelingen som spise plass. De andre avdelingene har flere kvadratmeter til rådighet og har plass til spisebord på egne avdelinger. Det er ansatt en kjøkkenassistent. Kjøkkenet kan deles av mot den tilstøtende avdelingen med en skyvevegg. Denne var lukket hver gang jeg observerte og kjøkkenet fremstod som et eget rom.

I den ene enden av hovedrommet står det en snurrestol²⁰.



²⁰ Bildet er hentet fra nett: <http://fbtorget.klikk.no/annonse/ikea-snurrestol-10003775>

Snurrestolen er plassert på den måten at hvis man sitter eller står i åpningen mellom hovedrommet og siderommet, kan man se den. Stolen står på en stett litt opp fra gulvet og er formet som et halvt egg. Den har en kalesje som man kan dra over åpningen, da blir stolen nesten som en hytte, man er helt gjemt inni. Denne stolen er populær og er involvert i mange av observasjonene mine. Langs veggen på hovedrommet mot kjøkkenet står det en sofa. På kortveggen mellom snurrestolen og sofaen er det en grind. Denne skiller to avdelinger fra hverandre. Veggen på denne siden er bare 2/3 høy. Det fører til at støy fra den tilstøtende avdelingen høres godt inn i den avdelingen jeg har observert.

På siderommet er det plassert plastikleker med og uten lyd og et lekekjøkken. Hopperommet er egentlig tenkt som soverom, men blir brukt som hoppe- og baserom. Rommet er lydisolert. Det er gjennomsiktig dør inn til rommet. Jeg har ikke observert inne i hopperommet, men jeg har observert personalets bruk av og oppsyn av hopperommet. Vinduene på alle rommene går fra tak til gulv, det gir inntrykk av at naturen kommer inn i rommene. Lyset i siderommet og hovedrommet blir sterkt preget av den naturlige belysningen. Jeg opplevde rommene som større enn det de reelt er på grunn av vinduene.

4.5 Ethiske refleksjoner

I dette underkapittelet retter jeg blikket mot meg selv. Hvem er jeg i denne prosessen og hvilke etiske overveielser har jeg tatt i forbindelse med forskningen.

Forskning i barnehage er underlagt formelle krav til frivillighet for de som arbeider i barnehagen og brukere av barnehagen, barn og foreldre (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, 2012a). Mitt forskningsprosjekt inneholder ingen identifiserbare personvernsopplysninger. For å være sikker på at jeg fulgte lovverket, tok jeg både meldetesten til Personvernombudet for forskning (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste, 2012b), og ringte Personvernombudets kontor for en ytterligere bekreftelse. Personalet på den avdelingen som jeg skulle utføre min forskning på, fikk utdelt en samtykkeerklæring²¹ via styreren av barnehagen. Dette for å hindre et eventuelt press fra meg om at de måtte delta. Videre ble det gitt ut et informasjonsskriv²² der jeg informerte om forskningen og hvem jeg var. Dette ble gitt ut til alle i personalgruppen og alle foreldre på den avdelingen jeg skulle foreta observasjonene. Fordi jeg verken skulle observere i utetiden eller der det var barn fra

²¹ Se vedlegg 2

²² Se vedlegg 1

andre avdelinger i barnehagen, fant styrer og jeg ut at det ikke ble nødvendig å informere foreldre til ikke-involverte barn.

Ett av forskningens etiske prinsipper er å respektere informantene (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2014). Slik jeg ser det, er det å åpne opp for å bli observert av en utenforstående utfordrende. Barnehagens kompleksitet kan gi situasjoner som for personalet kan oppleves som utfordrende. For å ivareta personalet og deres sårbarhet, var det viktig for meg å informere dem om at jeg ikke så etter om de gjorde noe ”feil”, det var ikke min jobb. Barnegruppen er ikke en biologisk enhetlig masse og består av enkeltindivider. Noen av dem med potensielt kritisk forhold til å bli forsket på. Uansett ligger det etiske ansvaret for forskningen på meg. Selv om mitt blikk er rettet mot personalet og deres arbeid med barnegruppen, betyr ikke dette at blikket er fjernet fra barna. Uten deres tilstedeværelse og materiale fra mine observasjoner av personal og barn i interaksjoner, ville ikke denne oppgaven vært mulig å skrive. Os (2007) skriver at når det gjelder forskning blant unge barn tas avgjørelsen om deres deltakelse av andre. ”Sett fra et etisk synspunkt innebærer det at forskere må være ekstra oppmerksomme og varsomme i datainnsamling og presentasjon av data.” (Os, 2007, s. 90). Jeg er innforstått med at min tilstedeværelse kunne ha betydning for barna og at dette kunne virke inn på forskningen. Jeg spurte aldri barna om deres samtykke til at jeg observerte deres barnehageliv. Dette mest fordi de fleste barna var så unge at et forstått samtykke vanskelig kunne gjennomføres. Derimot var jeg opptatt av at hvis barna viste ubehag kroppslig eller verbalt, skulle jeg fjerne meg. Det å alltid vite hvorvidt et barn føler ubehag er, etter min mening, omtrent umulig. Like fullt har jeg over 15 år erfaring som barnehagelærer, er selv mor til tre små barn. På den måten vil jeg hevde at jeg har god kompetanse på å tolke barns uttrykk, selv om den er feilbarlig. Jeg vurderte det også som viktig å støtte meg til personalet og deres tolkninger av potensielt ubehag fra barns side i sammenheng med min tilstedeværelse.

Å forske på noe som jeg selv har erfaringer med, fordrer å prøve å se ting utenfra (Neumann & Neumann, 2012). Når man er vant til å gå i ett miljø kan det være vanskelig å se hva som kjennetegner dette miljøet fra utsiden. Et eksempel fra min egen tid som barnehagelærer er bruken av ordet ”smøremat”. Vi henviste stadig til at i dag har vi ”smøremat”, med en forforståelse for at alle skjønnte hva ”smøremat” er, både foreldre og barn. Ikke før en forelder spurte; ”Hva betyr dette ”smøremat”? Skal de ha med ferdig mat som skal være påsmurt, eller skal noen smøre den selv? Er brødkiver i det hele tatt involvert?”. Da gikk det opp for meg at barnehagen er full av begreper og utsagn som enkelt forstås for barnehagefolk, men som ikke umiddelbart er

tydelig for andre. Siden den gang har jeg forsøkt å identifisere såkalt ”stammespråk” i barnehagen og klargjøre hva fenomener betyr. Det betyr likevel ikke at jeg lykkes med dette alltid. Også i rollen som forsker i eget felt er dette viktig. Her skal fenomener forklares og identifiseres. Jeg skal være situert i feltet og samtidig reflektere over min selvbiografiske situering, hvem jeg er i denne prosessen og hvordan det kan virke inn på min forskning (Neumann & Neumann, 2012). Dette er ikke alltid like lett. Jeg har likevel søkt å beskrive og forklare barnehageuttrykk slik at en leser av denne masteroppgaven skal kunne forstå hva som ligger i begrepene til tross for en eventuell liten erfaring med barnehager. Jeg har også lagt det åpent at jeg har mye erfaring fra barnehagesektoren og at dette kan prege min forforståelse av hvordan personalet arbeider. Like fullt har jeg etterstrevet å være situert i feltet og med et åpent blikk observere og ivareta personalets arbeidsmåter.

4.6 Gjennomføring av forskningen

Min erfaring i livet og i denne forskningsprosessen er at intensjoner og realitet ikke alltid er samme sak. I dette kapitlet skriver jeg om de utfordringer jeg møtte underveis i forskningsprosessen. Hensikten med å skrive om dette er fordi utfordringene resulterte i endringer av forskningsmåte. I tillegg ser jeg det som viktig å vise transparens i forbindelse med refleksjoner over både forarbeid, arbeid underveis og etterarbeid.

I forkant av feltarbeidet møtte jeg personalet for å forklare hva jeg skulle gjøre, hva jeg skulle se på og hvordan jeg skulle ivareta både de ansatte og barna i sammenheng med observasjonene. Underskrevne samtykkeerklæringer var allerede overrakt meg av styrer i barnehagen. I samtalene jeg hadde med personalet på avdelingen i forkant av feltarbeidet, fortalte jeg dem litt om meg selv. Jeg snakket også om at jeg har mange års erfaring fra barnehagen og er godt innforstått med hvor sårbar man er som personal i stressende situasjoner.

Beskrivelsen min av observasjonsrollen, ”kjedelig voksen” ble godt mottatt og jeg fikk inntrykk av at de umiddelbart forstod at jeg skulle være en voksen som ikke var med på aktiviteter eller i interaksjoner. Jeg gav beskjed om at hvis de følte seg ukomfortable med at jeg var der, var det bare å si ifra, så ville jeg stoppe observasjonen. Dette gjaldt også hvis de i ettertids ønsket at det jeg hadde observert ikke skulle bli skrevet om. De fikk også beskjed om at de når som helst kunne trekke seg fra forskningsprosessen uten å måtte forklare hvorfor. Når det gjaldt observasjon og barna forklarte jeg at hvis personalet eller jeg fikk inntrykk av at barna mistrivdes

med en observatør i rommet, skulle jeg avbryte observasjonen. Videre fikk jeg en omvisning av barnehagen og av avdelingen.

Allerede første observasjonsdag i barnehagen ble det tydelig for meg at min beskrivelse av min rolle som ”kjedelig voksen” ikke nødvendigvis var sammenfallende med barnas opplevelse av meg. Utfordringen, og det jeg ikke hadde reflektert større over, var at jeg kunne ikke definere overfor barna at jeg var en kjedelig voksen. For dem var jeg annerledes. Ut fra mine erfaringer vil jeg hevde at uttrykket en ”kjedelig annerledes voksen” er et mer dekkende navn på observasjonsrollen min. Greve (2007) beskriver sin annerledes voksenrolle i forskningen som en som ikke satte grenser for barna, eller som involverte seg i konflikter mellom barn. Jeg var aldri i den situasjon at jeg måtte involvere meg i konflikter. Derimot var det noen få episoder der jeg hjalp barn med praktiske gjøremål som å hente en bok fra en høy hylle eller ta fra hverandre legoklosser som satt hardt fast. På den måten handler min annerledeshet i forskningen om at jeg sjeldent gjør det samme som det øvrige personalet, og at det skal mye til at jeg involverer meg praktisk. I tillegg handler annerledesheten min om at jeg satt lenge på ett sted av gangen og sjeldent flyttet på meg.

Min intensjon i valg av forskerrolle var å være i minst mulig interaksjon med barna og de voksne. Raskt viste dette seg å være problematisk. Det føltes unaturlig og etisk problematisk å ikke være tilgjengelig overfor barna ved smil, blick og nikk. Jeg forsøkte å holde interaksjonene på et minimum, men tillot meg mer nærværende interaksjoner enn jeg i utgangspunktet hadde tenkt. Mitt ønske var at ingen av barna som tok kontakt med meg, skulle bli avvist, samtidig ønsket jeg ikke å utvikle nære relasjoner til barna i og med at jeg kun skulle være i barnehagen i 3 uker.

I løpet av den tredje uken, ble det etter hvert tydelig at jeg var en forventet voksen. Et utsnitt av mitt siste observasjonsnotat bekrefter dette:

Det er varmt, gryende vår og strålende sol. Barna er på vei ut tidligere enn vanlig. De vi ha deilig vårluft. Jeg kommer listende inn på avdelingen. Tre av barna utbryter: ”Se der er Camilla!”. Flere av barna smiler til meg og ønsker meg velkommen. Jeg setter meg ned i sofaen i hovedrommet. En liten gutt på ca. 1 år setter seg ved siden av meg. De siste observasjonsdagene har han gjort dette.

For meg ble det tydelig at jeg begynte å ta plass i det daglige livet i barnehagen. Jeg så også at enkelte barn trakk seg umiddelbart mot meg, og ofte satte seg ned med en bok

eller lignende for å med-observere²³. For meg er en voksen av betydning som plutselig forsvinner ut av barnas liv problematisk. Jeg så også at personalet oftere tok kontakt med meg, og at jeg hadde større problemer med å ikke involvere meg. Jeg opplevde meg selv som mindre distansert og oftere i relasjoner med personalet og barna. Dette var ikke min intensjon i dette forskningsprosjektet, og jeg så min endring av rolle som problematisk. Når det gjaldt selve observasjonene, så jeg at jeg ble mer og mer opptatt av om mine foreløpige analyser kunne bekreftes, og mindre opptatt av innsamling av nye data. Vedeler (2000) skriver at dette er en utfordring i kvalitativ observasjonsforskning. Ut fra disse refleksjonene tok jeg avgjørelsen om at det var på tide å avslutte feltarbeidet og trekke seg ut fra barnehagen.

4.7 Analysestrategier

I denne teksten skriver jeg om hvilke strategier jeg bruker for å analysere datamaterialet mitt. Analyse betyr både å dele opp i biter for å finne et mønster, men også å tolke materialet (Johannessen et al., 2010). Min strategi for analyse av data, er samtidig et verktøy som benyttes for å gjøre slutninger. Samfunnsvitenskapen bør være forklarende (Danermark et al., 2003). Å forklare noe ut fra et kritisk realistisk perspektiv betyr å beskrive og begripeliggjøre de egenskaper og kausale mekanismer som genererer og muliggjør hendelser. Det betyr også å beskrive hvordan ulike mekanismer kommer til uttrykk under spesifikke omstendigheter. Til dette benytter jeg abduksjon og retroduksjon (Danermark et al., 2003).

4.7.1 Abduksjon

Innenfor et kritisk realistisk perspektiv bør vitenskapen ikke bare beskrive fenomener, men også oppdage nye innhold og sammenhenger (Danermark et al., 2003). Abduksjon handler om å gjøre konklusjoner om sammenheng og strukturer som ikke er gitt i empiriske fakta. Formålet med abduksjon er å se noe annet og oppdage nye dimensjoner av virkeligheten. Abduksjon handler om at enkelthendelser eller fenomener tolkes opp mot et sett teorier, tenkte sammenhenger eller mønster. Tolkingsrammen eller reglen kan være en spesifikk teori, ideologi, men også mer allmenne tolknings- og forståelsesrammer. I abduksjon representerer slutningen en rimelig konklusjon forutsatt at regelen er riktig (Danermark et al., 2003). I mitt tilfelle handler dette om at jeg analyserer mine data ut fra en tolkningsramme, de fagteorier og

²³ Uttrykket med-observere bruker jeg i betydningen der barn ser ut til å gjøre lignende aktivitet som meg. Hvorvidt de reelt med-observerer er i denne teksten ikke viktig. Poenget er at noen ganger satte noen barn seg sammen med meg og så ut til å gjøre det samme som meg, jeg så ut til å være et element til inspirasjon for aktivitet.

begrep som jeg gjorde rede for i kapittel 3. Mine tolkninger av dataene jeg har samlet inn under observasjonene, blir dermed en mulig logisk konklusjon, forutsatt at teorien jeg har brukt er logisk. I abduksjon er konklusjonen en av flere tenkbare konklusjoner som følger av at vi relaterer ulike ideer og kunnskaper til hverandre. Mine data kunne vært tolket innenfor en rekke ulike tolkningsrammer eller fagteoretiske perspektiver som for eksempel teorier om anerkjennelse (Bae, 2004) og teorier om syn på barn og pedagogikk (Johansson, 2013). Abduksjon viser hvordan noe muligens kan være (Danermark et al., 2003). Mitt mål er at jeg via å tolke mine data opp mot den tolkningsrammen jeg har gjort rede for, kan finne nytt innhold til allerede kjente fenomen. Jeg ser at jeg ved å forske i barnehagen ikke nødvendigvis vil oppdage nye hendelser som ingen tidligere kjente til. Det jeg ønsker å oppdage, er ikke-direkte observerbare sammenhenger og relasjoner ut fra hvilke man kan forstå og forklare allerede kjente hendelser på et nytt sett. Måten jeg foretar en abduksjon, er via tankeeksperiment, retroduksjon.

4.7.2 Retroduksjon

Den sosiale virkeligheten kan forstås som strukturer av internt relaterte objekt som inneholder kausalt virkende egenskaper (Danermark et al., 2003). Dette betyr at årsaker til at ting skjer og hvorfor noe kan virke inn på hendelser, kan analyseres. Analysen av dette ”hvorfors og hva” foregår ut over det empirisk observerte. Retroduksjon er et tankeeksperiment som går ut over det man observerer, den er transfaktisk. I det transfaktiske ligger det en forståelse for at via å analysere data fra det faktiske og det empiriske domenet kan finne forklaringer på det virkelige domenet. Retroduksjonens kjerne er transcendent argumentasjon og handler om å finne de vilkår som må finnes for at noe skal kunne eksistere. Gjennom retroduksjon søker man å gjøre slutninger om hva som er kjennetegn og konstituerende for de strukturer som vi bruker i abduksjonen. I abduksjonen setter jeg fagteoretiske perspektiver som tolkningsramme, i retroduksjonen stiller jeg spørsmål, gjør tankeeksperiment, for å se hva som skal til for at de analyser jeg gjør, er mulige.

Den grunnleggende tenkningen i retroduksjon er kontrafaktisk tenkning (Danermark et al., 2003). Dette dreier seg om de spørsmål man stiller seg i forbindelse med de svar man søker å nå. For å finne svar gjør jeg en abstraksjon, jeg isolerer hendelser og foretar transfaktisk argumentasjon. Dette gjør jeg ved å svare på følgende spørsmål:

1. Hva innebærer dette?
2. Hva skjer etter dette?
3. Hva er dette et uttrykk for?
4. Hva må finnes for at dette skal være mulig?

(Danermark et al., 2003, s. 211)

Gjennom disse spørsmålene søker jeg å finne sammenheng mellom hvilke strukturer og relasjoner som er internt relaterte, og samtidig finne svar på konstituerende egenskaper ved disse. Konstituerende egenskaper er de egenskaper som er vilkår for at noe, for eksempel en sosial relasjon, en handling, en institusjon eller samfunnsstruktur er det det er og ikke noe kvalitativt annerledes (Danermark et al., 2003).

Som en støtte i transfaktisk argumentasjon ser jeg også på ”fravær”. Fravær settes i sammenheng med den dialektiske kritiske realismens bruk av begrepet ”absence” (Danermark et al., 2003). Fravær i min analyse handler om et såkalt realistisk fravær der jeg ser på hvem som ikke er der, og hva som ikke skjer. I henhold til kritisk realisme vil et nærvær av noe kunne forklares med hva som er fraværende. I min forskning gjelder dette spesielt i de generative mekanismer. Jeg ramser ikke opp alt som til enhver tid ikke er tilstede, men bruker begrepet ”fravær” der jeg ser det som nødvendig for å poengtere et nærvær av noe.

4.8 Studiens gyldighet og verdi

Hensikten med dette underkapittelet er å vurdere kvaliteten og påliteligheten med min forskning. Forskingen min må ha samsvar med den metateori som jeg legger til grunn, samt den fagteoretiske forståelsesrammen og den metoden jeg har valgt for å kunne svare på forskningsspørsmålet mitt. Forskingen skal være pålitelig og troverdig. ”Det er viktig å vurdere forskningens kvalitet under hele forskningsprosessen” (Greve, 2007, s. 118). Jeg skriver her om gyldigheten av min forskning og på hvilke måter forskningen min kan ha betydning ut over den spesifikke arenaen hvor observasjonene ble gjort.

4.8.1 Validitet

Validitet handler om gyldigheten av tolkning av data (Thagaard, 2013). Gyldigheten blir vurdert opp mot hvorvidt resultatene forskeren har kommet frem til er sannsynlig for hva forskeren har studert. Undersøkelsen må være velbegrunnet og troverdig, og i en helhetlig sammenheng med resultatene (Vedeler, 2000). Dette handler om at jeg

som forsker må tydeliggjøre hvordan tolkningen min av data har foregått. Noen av hovedpoengene i sammenheng med å forske innenfor et kritisk realistisk perspektiv er å være åpen for selvkritikk, ha en transparent beskrivelse av gjennomføring av forskningen og en søken etter å forklare fenomener i samfunnsvitenskapen (Collier, 1994). Dette ser jeg i sammenheng med å gjøre rede for validiteten i forskningen.

Observasjon er teoriladet, men ikke teori-determinert (Sayer, 2010). Jeg observerer med min faglige bakgrunn som jeg har gjort rede for i kapittel 1. Observasjonene er ikke forutbestemt å bli tolket i en spesifikk retning, jeg har gjort rede for den fagteorien jeg tolker mine data gjennom i kapittel 3. Kleven (2008, 2011b) setter kausalitet som et sentralt element i vurdering av indre validitet. Han argumenter i sammenheng med validitet når han skriver om indre validitet (Kleven, 2008). Videre skriver han at fundamentet i indre validitet er å vurdere, reflektere og argumentere over mulighetene for alternative kausale årsaker. Jeg støtter meg til dette i min tolkningsprosess av dataene. Jeg kunne ha økt validiteten ytterligere ved å gjøre rede for flere teorier, eller vise ulike tolkningsrammer for observasjonene. Det har jeg ikke gjort fordi dette ville ført til en for lang tekst. Dette betyr at jeg ikke ser på min tolkningsramme som den eneste mulige tolkningsrammen, men den jeg finner mest hensiktsmessig for å svare på forskningsspørsmålet mitt i denne masteroppgaven.

4.8.2 Reliabilitet

Reliabilitet blir i utgangspunktet brukt i forhold til kvantitativ forskning og knytter seg til nøyaktighet og pålitelighet i forskningen (Johannessen et al., 2010). Ett av den kvalitative forskningens problem er utfordringen med at forskningens resultater er vanskelige å teste i en eventuelt ny forskning. Kravet om reliabilitet blir dermed en annen type krav enn den man setter i kvantitativ forskning. Reliabilitet kan kyttes til om hvorvidt forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013). I kvalitativ forskning betyr dette at forskningen skal være transparent, det skal være mulig å følge alle deler av hvordan forskningen er utført, hvordan analysen er gjort og hvilke teorier forskningen blir analysert ut fra (Thagaard, 2013). I tillegg skal det være tydelig hva som er innsamlede data og hva som er forskerens egne teorier og refleksjoner.

Når det gjelder reliabilitet og min forskning har jeg i denne teksten skrevet om både om hva jeg gjør og hvorfor. Å gjenta den forskningen som jeg har gjort vil ikke nødvendigvis gi samme resultat som det jeg kommer frem til, men ved at jeg legger tanker, praktisk gjennomføring, begrepsforståelse og metateori til grunn i denne

teksten vil jeg hevde at jeg ivaretar krav om transparens i forskningen. Innenfor kritisk realisme ses det som positivt å bruke metodetriangulering i kvalitativ forskning for en god reliabilitet (Danermark et al., 2003; Sayer, 2010). Jeg har ikke gjort dette, men jeg vil hevde at ved å ha et rikholdig datamateriale med mange observasjonsvarianser over samme tema kan dette kvalitetssikre reliabiliteten. Ved å ta utgangspunkt i dette vurderer jeg reliabiliteten i min forskning som god.

4.8.3 Generalisering

Jeg har gjort forskning i en barnehage på en avdeling med kun et titalls personer som har vært involvert. I tillegg har observasjonene foregått gjennom tre uker. En ekstrapolering av materialet i en induktiv forstand er vanskelig å utføre i formell betydning (Danermark et al., 2003). En empirisk generalisering der mine resultater er gjeldende for en større populasjon, kan dermed ikke finne sted. På det grunnlaget kan ikke min forskning generaliseres. Hvis jeg derimot legger generalisering ut fra et realistisk generaliseringsprinsipp til grunn, kan min forskning være generaliserende. Realistisk generalisering handler om de transfaktiske vilkår som jeg gjør rede for via retroduksjon. Disse vilkårene kan realistisk sett bli sett på som allmenngyldige, tatt for gitt at den tolkningsrammen jeg bruker i abduksjonen er logisk. På den måten kan de slutninger jeg kommer frem til via analyse og argumentasjon, være generaliserende i betydning at måten personal i andre barnehager arbeider på, kan gi en trygg atmosfære i barnegruppen via de samme argumenter og slutninger jeg kommer frem til i analysen av mitt datamateriale. Det dreier seg om å se det allmenne i det enkelte.

4.9 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg satt barnehagen som forskningsarena i sammenheng med kritisk realistisk kompleksitetsforståelse. Jeg har gjort rede for min forsknings intensive forskningsdesign og hva som har ligget til grunn for valg av observasjon som forskningsmetode. Bakgrunn for valg av barnehage og presentasjon av barnehagens areal, rutiner, personal og barn har blitt beskrevet. Videre har jeg vist de refleksjoner jeg gjorde i sammenheng med meg som forsker i feltet, og hvilke etiske utfordringer jeg møtte som forsker blant barn og voksne. Jeg har forklart verktøyene abduksjon og retroduksjon som jeg skal bruke i analysen. Jeg har også gjort rede for studiens validitet, reliabilitet og vist hvordan man ved et kritisk realistisk perspektiv kan generalisere den type forskning jeg gjør i dette prosjektet.

I det neste kapitlet analyserer jeg datamaterialet mitt.

5.0 Funn og analyse

Hensikten med dette kapitlet er å vise resultater av forskningen jeg har gjort i masterprosjektet mitt. I den første delen av kapitlet gjør jeg rede for gjennomføringen av analysearbeidet, på hvilke måter jeg tolker og koder datamaterialet mitt. Jeg har kategorisert funnene mine, disse blir eksemplifisert ved hjelp av observasjonsutsnitt og deretter kommentert. I den neste delen av kapitlet presenterer jeg lengre observasjoner og viser hvordan de kategoriserte funnene kommer til uttrykk i en kompleksitetsorientering. Kapitlet blir avsluttet med oppsummerende kommentarer.

5.1 Gjennomføring av analysen

Her gjør jeg rede for gangen i analysearbeidet. Hvordan jeg har kodet, analysert og kategorisert datamaterialet mitt.

”We cannot approach the text with an empty mind in the hope of understanding it in an unmediated fashion, for our own frame of meaning is an indispensable tool of resource for understanding.” (Sayer, 2010, s. 36). I dette sitatet legger Sayer vekt på mennesket som verktøy for forståelse av data. Mine observasjoner, feltnotater og analyse er gjenstand for min tolkning. Jeg ser analyse og tolkning som lignende aktiviteter (Thagaard, 2013). Å forske på sosiale fenomen, som arbeid i barnegruppen, for å finne mening handler om en dobbelt hermeneutikk (Sayer, 2010). Det jeg har observert er både virkelige hendelser, men det er også mine tanker og ideer om disse hendelsene. For å forstå og å skape mening ut fra observasjonene mine må jeg tolke dem. I denne tolkningen ligger det både en evne til å tolke, men også en forforståelse. Hansen (2013) skriver at tolkning skjer i ulike deler av forskningsprosessen, fra nedtegning av feltnotater, bearbeiding av disse, koding og kategorisering og valg av teorier. Jeg vil tilføye at tolkning kommer inn i flere aspekter i forskningsprosessen, blant annet når det gjelder måten jeg forstår og gjengir metateori og fagteori.

Jeg har stadig beveget meg mellom de ulike arbeidsprosessene fra da feltnotatene ble skrevet til de dypere analysene jeg gjør senere i dette kapitlet. Jeg har bearbeidet observasjonene i flere omganger og gått tilbake til de opprinnelige feltnotatene og sett observasjonene på nye måter. Analysen av datamaterialet mitt har ligget på to ulike abstraksjonsnivåer. De kategoriserte funnene er resultat av analyser på et høyere abstraksjonsnivå, der jeg konsentrerte meg om det jeg tolket som ”overordnede” arbeidsmåter. Det jeg omtaler som analyser av observasjoner ligger på et lavere abstraksjonsnivå, der jeg går dypere inn i observasjonene og viser hvordan de

kategoriserte funnene kommer til uttrykk. Kategoriserte funn og analyser blir fremstilt i ulike deler av kapittelet. Dette er gjort for å gi en oversiktlig tekst.

Jeg har under prosessen med analyse av datamaterialet mitt delt opp problemstillingen min i to spørsmål:

1. På hvilke måter arbeider personalet med trygg atmosfære?
2. Hva kan virke inn på dette arbeidet?

Jeg skriver først om arbeidet med kategoriseringen av datamaterialet mitt innenfor spørsmål 1. Deretter skriver jeg om kategoriseringsarbeidet av datamaterialet mitt innenfor spørsmål 2.

Utviklingen av de ulike kategoriene ble gjort underveis i analyseprosessen. Analysen som jeg gjorde under arbeidet med kategoriene, dreide seg om spørsmålet; hva er dette et arbeid med? Jeg delte opp teksten og kodet innholdet ved å se om det var tematiske likheter i de ulike måtene personalet arbeidet på. Utgangspunktet for kodingen var en kontekstuell analyse der fokuset var på personer i samhandlinger. Jeg markerte korte utsnitt av observasjonene og gav dem benevnelse som beskriver innholdet i utsnittene. De spørsmål jeg stilte meg i analyse/kodingsprosessen tok utgangspunkt i transfaktisk argumentasjon²⁴ der jeg stiller spørsmål omkring de observerte interaksjonene. Underveis i denne prosessen opplevde jeg at hvordan personalet arbeider kunne grupperes ut fra tematiske likheter. Disse gruppene er utgangspunkt for mine kategoriserte funn. Selve kategoriene har ikke oppstått av seg selv, men er inspirert av teorier om tilknytning. Spesielt teori hentet fra Howes og Ritchie (2002) om pedagogers arbeid med fysisk trygghet, sårede følelser og det å etablere en vi-følelse i barnegruppen har bidratt til utvikling av kategoriene. Videre har faktorene aksept og psykisk tilgjengelige voksne som indikasjoner på god kvalitet i interaksjoner med barn vært av betydning for å utvikle mine kategorier, disse faktorene er hentet fra Hansens (2013) arbeid. Cassidys (2008) orientering om evolusjonær behavioristisk utvikling av barns tilknytning med spesielt henblikk på den monotrope adferd har og inspirert i kategoriseringen.

Når det gjelder spørsmål 2, arbeidet jeg i den første delen av analyseprosessen med å avdekke ulike generative mekanismer. Jeg kodet materialet mitt for så å se etter tematiske likheter. Også her arbeidet jeg via retroduksjon, hvor konstituerende faktorer var et viktig element. Hovedspørsmål som jeg har stilt meg under denne prosessen, er

²⁴ Se kapittel 4.7.2 om retroduksjon og transfaktisk argumentasjon

hva som kan virke inn på personalets arbeid og hvordan det kommer til uttrykk. I utgangspunktet gikk jeg åpent inn i feltet for å se hva som kunne virke inn på personalets arbeid. Jeg var fokusert på de generative mekanismene, det som får ting til å skje (Danermark et al., 2003). Samtidig har jeg i den transfaktiske argumentasjonen sett etter ”fravær”²⁵. Hva er ikke tilstede i observasjonen for at en mekanisme blir generativ.

Jeg har grovinn delt kategorier for generative mekanismer i tre hovedkategorier. Disse kategoriene inneholder underkategorier. Antall hovedkategorier kunne vært større, men mine valg er basert på det jeg fant som særs interessant i forbindelse med forskningen min. Videre er også underkategoriene avgrenset til å kun gjelde noen utvalgte områder. Disse valgene er gjort fordi datamaterialet viste at disse kategoriene, både hoved- og underordnede, kom tydelig frem. Ulempen med at jeg har valgt å se på hele seks underkategorier er at jeg på grunn av oppgavens omfang ikke har anledning til å studere mer inngående hver enkel generative mekanisme i disse kategoriene. Min hensikt er å tegne et bredere bilde av hva som kan virke inn på personalets arbeidsmåter uten å ta høyde for absolutt alt som kan virke inn, noe som for så vidt hadde vært en umulighet. Dette for å gi en illustrasjon på hvordan ulike mekanismer kan virke inn og gi ulike arbeidsmåter. Det er viktig å presisere at personalet ikke er prisgitt disse mekanismene, de har en rekke muligheter til handlinger (Danermark et al., 2003). Personalet har også muligheter til å selv virke inn på mekanismene slik at disse kan transformeres. I denne oppgaven er ikke dette et fokusområde, jeg ønsker likevel å poengtere dette for å understøtte det kritisk realistiske perspektivet om at samfunnets kontekst ikke determinerer menneskers handlinger.

Analysen av de lengre observasjonene er også basert på abduksjon og retroduksjon som analysestrategi (Danermark et al., 2003). Også her er analysen delt opp etter problemstillingens to ledd. Hovedspørsmålet for analysearbeidet i denne prosessen har dreid seg om hvilke virkemidler personalet bruker i sitt arbeid, hvordan de arbeider innenfor de ulike kategoriene, og hvordan de ulike elementene i observasjonene opptrer sammen. I denne delen av analysen går jeg dypere inn i interaksjonene og tolker variasjoner. Når det gjelder problemstillingens andre ledd, der jeg ser på de generative mekanismene, er analysen rettet mot hvordan de generative mekanismene kommer til uttrykk og kan resultere i ulike måter å arbeide på. Ett av målene med denne analysen er å vise hvordan de ulike generative mekanismene og måten

²⁵ Fravær eller absence er brukt i betydningen av noe som ikke er tilstede for at noe annet kan eksistere, se kapittel 4.7.2

personalet arbeider på virker inn på hverandre i en kompleksitetsforståelse. Det er ikke en og en ting som skjer, men alle delene har mulige påvirkningskraft.

5.2 Kategoriserte funn

Her viser jeg de kategoriserte funnene, problemstillingens to ledd er opprettholdt i fremstillingen. Først presenteres en skjematisk oversikt, deretter kommenterer jeg de ulike kategoriene og viser utsnitt fra observasjonene på arbeidsmåtene innenfor kategoriene.

Jeg har ivaretatt barn og voksnes anonymitet ved å endre navn i observasjonene. Jeg bruker navn på barna som er i hovedfokus i observasjonsutsnittene, ellers bruker jeg ”barn”, ”jente” eller ”gutt”. For å enkelt markere en forskjell mellom personal og barn i observasjonene har jeg valgt å la de voksnes navn stå i fet skrift. Dette er opprettholdt i både kommentarene i dette kapittelet og i analysen av observasjonene i neste kapittel. Personalet har jeg gitt navnene: **Anne**, **Inger**, **Kari** og **Marit**.

5.2.1 Kategoriserte funn av personalets arbeidsmåter

Kategoriene er ikke nødvendigvis gjensidig utelukkende, men handler om hovedtrekk i måten personalet arbeider på.

Skjematisk fremstilling av kategoriene:

Kategori	Kjennetegn	Eksempler fra observasjon
Arbeid med fysisk trygghet	Trygg fra fysiske farer	Forhindrer barn i å falle ned, bli slått/dyttet av andre barn. Legger til rette for aktiv lek på steder der man ikke kan skade andre eller seg selv
Arbeid med emosjonell trygghet	Bli sett og møtt i den emosjonelle tilstanden man er.	Ivaretatt der barnet trekker seg unna. Får trøst. Bli møtt oppmuntrende ved utforsking. Deler gleder og sorger.
Personalets tilstedeværelse	Fysisk og mental tilstedeværelse	Personalet sitter på gulvet, beveger seg på gulvet. De bruker stemmen så barn i andre rom hører dem. Felles oppmerksomhet.

Fostring av vi- følelse	Der gruppen har medansvar for trygghet. Vennskap, gruppen som en enhet. Tilhørighet og gjensidig avhengighet.	Personalet bruker navnene til de andre barna. Snakker om hvem som er inne eller hvem man skal ut til. Bruker gruppen for å fremme felles trygghet og felles opplevelser.
Arbeid med relasjonell uvennlig kommunikasjon	Der barna ikke vil leke, være sammen med ett eller flere andre barn. Vil at ett eller flere andre barn skal gå vekk.	Personalet veileder og gir råd der barna er uvennlige mot hverandre, verbalt eller kroppslig kommunikativt
Arbeid med foretrukket voksen	Der et barn viser preferanse for en voksen ved å gråte når denne blir borte eller søke blikk-kontakt med den voksne, fysisk nærhet og deling av gleder.	Personalet velger ²⁶ å la den foretrukne voksne arbeide nærmest barnet. Forbereder barn som har foretrukket voksen at nå skal den voksne gå.

5.2.2 Forklaring av kategoriene for personalets arbeidsmåter

I dette underkapittelet tydeliggjør og utdyper jeg de ulike kategoriene som jeg har laget for å systematisere og tematisere personalets arbeidsmåter.

Arbeid med fysisk trygghet

I kategorien arbeid med fysisk trygghet ligger det implisitt at barnehagen er sikker for barna og at arbeidet personalet gjør, er en videreføring. Jeg viser her et eksempel på arbeid med fysisk trygghet i følgende utsnitt fra en observasjon. Herman på rundt 1 år kan ikke gå ennå. Barnet utforsker døren og er i ferd med åpne den.

Kari får øye på hva Herman driver på med og sier: "Å, nå må du ikke drive på så du klemmer fingrene". Tonefallet er mildt, med luft og i et mellomtoneleie. Barnet åpner døren ser inn og lukker døren igjen.

²⁶ Jeg bruker ordet velge i analysen. Dette ordet legger jeg innenfor betydningen av menneskets intensjonalitet i en kritisk realistisk forståelse. Å velge betyr at man ikke er prisgitt de ulike mekanismene som kan virke inn på arbeidet, men at disse kan begrense og muliggjøre valgmuligheter. Å velge kan være mer eller mindre reflektert. Se kapittel 2.3.1.

I dette observasjonsutsnittet passer **Kari** på at Herman ikke skal få fingrene i klem i døren. Det ser ikke ut til at det er stor fare for at Herman skal skade seg, og det går bra med ham. Måten personalet arbeider på innenfor denne kategorien dreier seg både om reelle store farer og om arbeid med fysisk trygghet der faren for skade er lav og et eventuelt omfang av skade er liten. Ofte er det et preventivt fokus.

Et annet eksempel viser et barn i lek i et rom fullt av barn. Observasjonsutsnittet er hentet fra en påkledningssituasjon der fem barn skal kle på seg på siderommet sammen med **Anne**.

*Klærne har blitt lagt på gulvet. En haug til hvert barn. Gulvet på siderommet er nå fullt av barn, klær og **Anne**. **Anne** sier: "Nå skal alle kle på seg". Hans krabber opp på et bord og hopper ned. Han treffer klærne til et annet barn. Hans krabber opp på bordet igjen. **Anne** sier: "Hvis du har lyst til å hoppe så er det bedre om du går på hopperommet og hopper der til du har hoppet ferdig. Det er nemlig litt vanskelig å få til hopping her inne, det er så mye klær her". Hans går ut av rommet og inn på hovedrommet. **Anne** stikker hodet ut av døren og sier til **Kari** og **Marit**: "Hans trenger å hoppe litt, når han er ferdighoppet kan han komme inn igjen for å kle på seg resten".*

I dette utsnittet er gulvet på siderommet fullt av klær og barn. Når Hans begynner å hoppe fra bordet, finnes det en mulighet for at han kan hoppe på et annet barn. Jeg tolker **Annes** utsagn om at "det er nemlig litt vanskelig å få til hopping her inne", handler om at rommet er fullt og at Hans kan treffe noen i hoppingen sin. I dette observasjonsutsnittet handler arbeid med fysisk trygghet om tilrettelegging slik at barna ikke kan komme til skade, samt å hindre at barn ikke blir skadet gjennom lek.

Innenfor denne kategorien finnes også arbeid som går ut på å hindre skade fra fysisk aggresjon fra andre barn og seg selv. Etter mange år som arbeidende i barnehager vil jeg hevde at muligheten for å bli slått, bitt, falle, snuble og på andre måter skade seg er tilstede i en barnehage. Arbeid innenfor denne kategorien handler om et fokus på å forhindre og ivareta. All aktivitet er ikke tillatt, det finnes konsekvenser for fysisk aggresjon og målet er at barnet skal føle seg ivaretatt. Ved å være i omgivelser der barnet ikke kommer til skade eller blir utsatt for fysisk aggresjon kan barnet utvikle en tillit til personalet om at barnet/barna blir ivaretatt (Howes & Ritchie, 2002). Tanken bak denne kategorien er at der barna har tillit til personalet når det gjelder fysisk trygghet, vil dette bidra til en mulig følt trygg atmosfære i barnegruppen.

Arbeid med emosjonell trygghet

Innenfor denne kategorien handler personalets arbeid om å ivareta barn hvis det gir uttrykk for at det føler seg utrygt, er følelsesmessig såret og/eller er usikker, samtidig handler det om deling av gleder og sorger.

Dette utsnittet fra en observasjon er hentet fra en periode med frilek. **Inger** sitter på gulvet på hovedrommet med et barn på fanget.

*To barn på rundt 2,5 år løper frem og tilbake mens de ler og hviner høyt. Barna ser bort på **Inger**. **Inger** ser tilbake på barna og smiler. Barna ler høyt og ser på **Inger**, **Inger** ser tilbake på dem og begynner å småhumre litt. Hun fortsetter å lese og snakke med barnet hun har på fanget, mens hun stadig ser på og smiler til barna som løper leende rundt.*

I dette observasjonsutsnittet tolker jeg at **Inger** deler barnas glede og latter mens de løper skrålende rundt på avdelingen. Stadig skifter de blikk, og barnas glede ser ut til å være **Ingers** glede. Å dele gleder handler om at personalet viser at barnets glede er viktig og har betydning. Barnets emosjonelle tilstand blir ivaretatt og verdsatt.

Personalets arbeid innenfor denne kategorien handler også om å anerkjenne barnas følelser og intensjoner og er tenkt å ivareta barnets psykiske trygghet. Dette ser jeg i samsvar med Baes (2004) teorier om personalets anerkjennende væremåter som positive for barn, og Howes og Ritchies (2002) argumentasjon for viktigheten av at lærerne ivaretar barns trygghet som grunnlag for godt læringsmiljø. I det neste utsnittet skal to barn på mellom 1 og 2 år lage påskepynt. Lise, det ene barnet, vil ikke male og virker litt lei seg. Mina, det andre barnet er klar for malingsaktiviteten.

***Inger** sitter rolig ved bordet, ved siden av Mina som sitter i høystol og med Lise på fanget. Lise er plassert på fanget slik at hun har ansiktet vendt mot Mina som skal male. Mina får på seg malefrakk og får utdelt maling. Lise har blikket rettet mot Mina og mot materialet. **Inger** sier ingen ting til Lise. Hun bare har henne på fanget, nært. Samtidig strekker **Inger** hendene ut for å hjelpe Mina.*

Slik jeg tolker dette observasjonsutsnittet blir Lises usikkerhet ivaretatt ved at hun får sitte nært inntil **Inger**. Lise får lov til å ikke male, hun får lov til å være deltakende på sin måte, stille og på **Ingers** fang. Gode relasjoner mellom omsorgsgiver og barn er preget av et mål om å utvikle et tillitsforhold (Cassidy, 2008; Howes & Ritchie, 2002). Ved å utvikle et tillitsforhold kan barnet utvikle gode tilknytningsrelasjoner til personalet og videre ha en mulighet for å oppleve en trygg atmosfære. **Ingers**

væremåte overfor Lise kan tolkes som tillitsvekkende der den gir rom for Lises usikkerhet. Innenfor denne kategorien har personalet ulike variasjoner i arbeidsmåte, noe som jeg viser senere i analysen av observasjoner. Måten personalet arbeider på dreier seg i hovedsak om å være emosjonelt tilpasset barnets affekter. Ved at personalet verken over- eller under-reagerer i speilingen av barnets emosjonelle tilstand, kan affektregulering bidra til utvikling av gode tilknytningsrelasjoner (Carpenter et al., 2013; Sørensen, 2006).

Personalets tilstedeværelse

Personalets tilstedeværelse er en kategori som handler om hvor personalet befinner seg fysisk og mentalt. Ved å tolke personalets interaksjoner og handlinger og sette disse i sammenheng med videre interaksjoner vil jeg hevde at de sier noe om, og på hvilke måter, personalet er mentalt tilgjengelig i samspill med barna. Samspill kan ha lengre og kortere varighet, men intersubjektivitet er et mål (Stern, 2007, 2010a, 2010b). Når det gjelder personalets fysiske tilstedeværelse dreier dette seg om hvor i rommet de har plassert seg. Om de sitter på gulvet eller på stol og på hvilke måter de forflytter seg i rommene.

Et eksempel på personalets fysiske og psykiske tilstedeværelse blir vist i følgende utsnitt.

***Marit** sitter på gulvet. To barn kryper opp på fanget hennes, og to andre barn setter seg helt nær henne. **Marit** har en bok ved siden av seg, hun plukker den opp og åpner boken. Barna ser på boken og de ser på **Marit**. **Marit** snakker om det som er avbildet i boken, peker på bildene og sier dyrelyder sammen med barna.*

I dette utsnittet fra barnehagedagen har **Marit** allerede plassert seg fysisk nær barna. Når barna kommer til henne, tar hun frem en bok, barna og **Marit** deler oppmerksomheten omkring boken. I dette eksempelet er **Marit** både fysisk tilstede for alle barna på avdelingen og hun ser ut til å være psykisk tilstede i samhandlingen med barna som er nær henne.

Jeg har også valgt å implementere bruk av stemmen som et tegn på tilstedeværelse. Et eksempel på dette er følgende utsnitt fra en observasjon gjort tidlig på morgenen. **Inger** er alene på avdelingen og sitter med et barn på fanget i hovedrommet. Et annet barn, Oskar, kommer gående bort til henne og har snørr som renner fra nesen.

***Inger** setter barnet hun har på fanget på gulvet og sier høyt ut i rommet: "Jeg går og tørker bort snørr på Oskar. Jeg kommer snart igjen." Så går hun inn på det tilstøtende*

*rommet og lar døren være åpen. Det er nå tre barn igjen på hovedrommet. Ingen voksen, men en åpen dør. Jeg velger å fortsette å sitte i sofaen, ikke følge den voksne. Mens **Inger** er på det tilstøtende rommet snakker hun middels høyt, mildt og rolig. Hun sier hva hun gjør: "Nå tørker jeg snørret ditt. Se der er det borte. Sånn nå er vi ferdige". De barna som er igjen inne i rommet sammen med meg, snur stadig hodet etter lyden av **Ingers** prat, men det meste av tiden fortsetter de å holde på med sitt.*

I dette observasjonsutsnittet etterlater **Inger** tre barn på et rom. Hun har døren åpen mellom det rommet barna er i og det rommet hun er i sammen med Oskar. Her bruker hun stemmen ved å snakke, slik at de gjenværende barna hele tiden hører hvor hun er. Stemmen hennes blir på den måten en form for tilstedeværelse. Barna ser ut til å registrere at **Inger** er borte fra rommet, samtidig hører de hele tiden hvor hun er. På den måten er **Inger** to steder på en gang, kroppslig i ett rom og gjennom lyden av stemmen hennes er hun også i det andre rommet. Slik jeg ser det, kan personalets tilstedeværelse bidra til at barna utvikler tillit til at personalet er tilgjengelige for dem og gi et mulighetsrom for trygg atmosfære i barnegruppen.

Fostring av vi-følelse

Allerede fra barna er omkring ett år begynner barn å kommunisere og interagere med andre barn, nye vennskap etableres (Greve, 2007; Hay et al., 2009). Barnegruppens klima etableres både av personalet og av barna selv (Howes & Ritchie, 2002). I dette utsnittet fra en observasjon er fem barn på siderommet sammen med **Marit** og **Anne**, alle sitter på gulvet. Barna leker og **Marit** og **Anne** er delvis opptatt av lek og dialog med hverandre og noen barn.

*Plutselig fniser det fra under benken. Der har det gjemt seg to barn. **Marit** og **Anne** ser på barna og smiler tilbake. **Anne** sier til barna under benken: "Har dere gjemt dere under benken? Er det gøy?" De andre barna som er i siderommet ser også på barna som har gjemt seg. Fortsatt sitter alle på gulvet. Det blir litt livligere på lekerommet. **Anne** sier ut mot de andre barna i rommet mens hun peker på barna under benken: "Se på de da, de sitter under benken og gjemmer seg!". Så ler alle i rommet, barna under benken, personalet og de andre barna i rommet.*

I dette utsnittet tar **Anne** utgangspunkt i de to barna som har gjemt seg og fniser fra under benken. Hun trekker de andre barna i rommet med seg i å dele humoren. I eksempelet vises det hvordan personalet forsøker å etablere en vi-følelse og hvordan barna er en del av prosessen. På den måten går episoden fra at to barn har det gøy, til at alle i hele rommet har det gøy. Det virker som om det oppstår en vi-følelse.

Kategorien fostring av vi-følelse dreier seg om samhandlinger der personalet er orientert mot et ”vi” som både innebefatter en mindre del av gruppen, samt hele barnegruppen. Gjennom mine observasjoner opplevde jeg aldri at hele barnegruppen var tilstede samtidig. Noen av barna hadde ikke barnehageplass hver dag, og ett eller flere barn var tidvis syke eller hadde fri. Barnegruppen var også ofte delt på grunn av soving, utetid eller samarbeid med andre avdelinger. Et ”vi” er dermed tenkt i overført betydning til hele gruppen, selv om det blir sagt om en mindre enhet.

Observasjonsutsnittet her finner sted på kjøkkenet. Jens på 1 år er inne og spiser, han har nettopp vært ute.

***Kari** sier: ”Snart kommer alle barna inn til oss, Jens. Du var jo så trøtt at jeg måtte ta deg inn litt før alle de andre. Kanskje ikke så rart at du er så trøtt, du har visst sovet så dårlig i natt. Jeg tror vi må legge deg ganske raskt, du glipper jo allerede med øynene, men vi må nok få i deg noe mat først”. Et barn kommer stabbende inn døren fra fellesområdet. **Kari** sier: ”Hei Jørgen, så fint det er å se deg, gå og lek litt der, mens vi venter på alle de andre,” hun peker på siderommet. Døren der er åpen.*

Her er Jens og **Kari** sammen på kjøkkenet mens de andre barna er ute og leker. **Kari** forteller Jens at de andre skal inn. På den måten viser hun Jens at de er en gruppe og at alle hører sammen. Når Jørgen kommer inn på kjøkkenet etablerer **Kari** et ”oss” laget av henne selv og Jens ved at hun ønsker Jørgen velkommen. Også her viser **Kari** at hun selv, Jens og Jørgen er en del av en større gruppe når hun sier at de skal vente på alle de andre. Å være en del av en gruppe handler blant annet om å vite hvem de andre er og hvem som hører sammen (Howes & Ritchie, 2002).

Howes og Ritchie (2002) argumenterer for å involvere barna i arbeidet med å etablere og opprettholde et trygt klima i barnegruppen. I denne kategorien har jeg også observasjoner som går på fostring av vi-følelse som har en dreining mot at trygghet er et felles ansvar. Et eksempel på dette utforsker jeg videre i analysen av observasjonen ”Kan du hjelpe til med grinden?”²⁷. En mulig trygg atmosfære i barnegruppen kan dannes der barna i gruppen både er trygge på hverandre og kjenner hverandre. Barnas selvstendighet og gjensidige avhengighet har viktig plass i personalets arbeidsmåter innenfor denne kategorien.

²⁷ Observasjonen og analysen står i kapittel 5.3.3

Arbeid med relasjonell uvennlig kommunikasjon

Måten omsorgsgivere arbeider med relasjoner mellom barn virker inn på hvert enkelt barns utvikling (Howes, 2011). I interaksjoner med andre kan relasjonell uvennlig kommunikasjon oppstå (Howes & Ritchie, 2002). Jeg ønsker å understreke at innenfor kategorien arbeid med relasjonell uvennlig kommunikasjon er ikke erting og mobbing et fokus i denne teksten. Jeg så ikke noe jeg kan tolke som erting eller mobbing på avdelingen, men jeg så ofte relasjonell uvennlig kommunikasjon. Relasjonell uvennlig kommunikasjon er en naturlig del av livet (Hay et al., 2009). I møte med denne typen kommunikasjon finnes det en mulighet for at barnet føler seg utestengt, og det kan bli usikker på hvem det kan stole på (Howes, 2011). Poenget er her å se på disse små konfliktene som har med det relasjonelle å gjøre, for å utforske hvordan personalet arbeider med dette.

I dette utsnittet leker Lina og Astrid med dukker. **Marit** sitter på gulvet med ryggen mot døren til hovedrommet.

Marit tar på barna når hun snakker med dem. De snakker om dukkene. Det oppstår en uenighet om en dukkelue. Astrid vil ha luen som Lina leker med. Lina blir sint i stemmen og sier "Nei!". Marit sier til jentene at den luen hadde nok Lina hele tiden og at Astrid kan se om hun finner en annen lue, for det skal være mange luer i kleskassen.

I utgangspunktet leker Astrid og Lina sammen. Det oppstår en konflikt om en dukkelue og Lina avviser Astrid med et sint "Nei!". Dette tolker jeg som relasjonell uvennlig kommunikasjon. Lina vil ikke at Astrid skal overta dukkeluen. En relasjonell uvennlig situasjon har et potensial til å oppleves vondt (Howes & Ritchie, 2002). **Marit** hjelper både Astrid og Lina med å løse konflikten ved å fortelle at det finnes mange dukkeluer som de kan bruke. Hvilke måter personalet arbeider med relasjonell uvennlig kommunikasjon, har noe å si for en trygg atmosfære i barnegruppen. Ved at personalet aktivt går inn og modererer uvennlig kommunikasjon, kan dette bidra til å utvikle gode relasjoner mellom både barn og personal.

Arbeid med foretrukket voksen

Når det gjelder kategorien arbeid med foretrukket voksen har jeg en sterk overvekt av data som omhandler de yngste barna på avdelingen. Det er disse som viser sterkest at de har en foretrukket voksen. Det er mulig at de eldre barna på avdelingen hadde voksne de foretrakk i større grad, men dette vises ikke i mine data. Mitt fokus er ikke en studie av hvorvidt et hierarkisk tilknytningssystem finnes i barnehagen eller hvordan ulike hierarkiske tilknytningssystem kommer til uttrykk. Jeg har valgt å

kategorisere personalets arbeid med foretrukket voksen der dette vises i barns interaksjoner med personalet på avdelingen. Dette fordi arbeidet, slik jeg ser det, har en betydning for en trygg atmosfære i barnegruppen. For å opprettholde og videreutvikle barnets bånd til de ulike i personalgruppen er tanken bak denne kategorien at personalet ikke er gjensidig utbyttbare. Det handler om forutsigbarhet og betydning av mennesker, voksne og barn.

I dette utsnittet skal Ingeborg og Randi på rundt 1,5 år male. Ingeborg er i gang med aktiviteten og fokuset i dette observasjonsutsnittet er Randi. **Kari** og **Inger** er med på aktiviteten.

***Kari** sitter på en stol mellom Ingeborg og Randi. "Vi skal ha på malefrakk" sier **Inger**. Randi begynner å klynke og vri seg, hun vil ikke sitte i høystolen lenger. **Kari** prøver å berolige Randi ved å sette seg nærmere og å ta på henne. **Kari** snakker rolig til Randi. "Du trenger ikke å ha på malefrakk hvis du ikke vil" sier **Kari**, men Randi strekker seg mot **Inger** som står klar med aktiviteten. **Inger** løfter Randi ut av høystolen. "Jeg tar over malingen" sier **Kari** og reiser seg fra stolen sin. **Inger** setter seg på stolen **Kari** opprinnelig satt på, nå med Randi på fanget*

I dette observasjonsutsnittet viser Randi at hun ikke vil male. **Kari** prøver å berolige henne og gi henne støtte på at det er greit å ikke male. Randi viser at hun heller vil ha **Inger** ved å strekke armene opp mot henne. **Inger** og **Kari** bytter umiddelbart arbeidsoppgaver slik at Randi får ha **Inger**, og være på hennes fang. **Kari** og **Inger** er ikke utbyttbare med hverandre, **Inger** ser ut til å være foretrukket av Randi. Barnehagen skal blant annet ivareta det enkelte barns behov og vise det hensyn (KD, 2011). Hvordan **Kari** og **Inger** velger å skifte arbeidsoppgavene sine slik at Randi får trøst av "sin" voksen har på den måten en betydning for ivaretagelse av enkeltbarns individuelle behov. Dette bidrar, slik jeg ser det, til en mulig trygg atmosfære i barnegruppen.

Disse seks kategoriene befinner seg på det empiriske og det faktiske domenet, sett i sammenheng med kritisk realismes inndeling av ontologien (Danermark et al., 2003; Sayer, 2010). I det neste kapitlet har jeg kategorisert generative mekanismer som befinner seg i det virkelige domenet, det vi ikke nødvendigvis kan se umiddelbart, men som via analyse kan bli tydelig.

5.2.3 Kategoriserte funn av hva som kan virke inn på personalets arbeid

Jeg presenterer her en oversikt over hva som virker inn på måten personalet arbeider med en trygg atmosfære. Kategoriene tar utgangspunkt i de generative mekanismene som jeg fant som fremtredende i mitt datamateriale.

Kategori og underkategori vises skjematisk som følgende:

Kategori	Underkategori	Kjennetegn
Sosiale strukturer	Individorienterte	Orientert om jeg eller du, enkeltindividet er i sentrum og/eller målet
	Felleskapsorienterte	To eller flere er i sentrum og/eller målet. Vi og dere
Relasjoner	Interne relasjoner	Relasjonen som konstituerer rollene, som for eksempel personal-barn, mellom personal og mellom barn på samme avdeling.
	Eksterne relasjoner	Relasjoner preget av innhold, som for eksempel anerkjennelse og forståelse
Strukturelle mekanismer	Tilfeldige hendelser	Sykefravær, bleieskift
	Strukturelle forutsetninger	Arkitektur, inndeling av rom, møblering, tid

5.2.4 Forklaring av kategoriene for hva som kan virke inn på personalets arbeid

I denne teksten utdyper jeg og viser med eksempler i utsnitt fra observasjoner på kategoriene som handler om hva som kan virke inn på personalets arbeidsmåter, også kalt de generative mekanismene.

Sosiale strukturer

Etter hvert som jeg fikk stadig større datagrunnlag var det spesielt to sosiale strukturer som jeg så som sterke generative mekanismer. Disse har jeg valgt å kalle for individorientert sosial struktur og felleskapsorientert sosial struktur. Det er vanskelig å se sosiale strukturer på samme måte som man kan se en bil som kjører. Derimot kan man se resultater av sosiale strukturer på samme måter som man kan se resultater av magnetisme. Spesielt der strukturer trekker på hverandre og der de til og med kan virke som å gå i hver sin retning, blir de tydelige (Buch-Hansen & Nielsen, 2008; Danermark et al., 2003).

I Rammeplanen (2011) kommer individorienterte og felleskapsorienterte sosiale strukturer til uttrykk gjennom tekst. Et eksempel på dette er setningen hentet fra kapittelet om barnehagens samfunnsmandat, ”Barnehagen skal støtte og ta hensyn til det enkelte barn, samtidig som hensynet til fellesskapet ivaretas” (KD, 2011, s. 8). Både individet og fellesskapet skal ivaretas og tas hensyn til. Scott (2005) hevder at for at sosiale strukturer skal eksistere, må de være representert både i sosiale institusjoner og i sosiale relasjoner. Rammeplanen (2011) regulerer innholdet i barnehagen som sosial institusjon. I mine data ser jeg resultater av individorienterte og felleskapsorienterte sosiale strukturer, disse er orientert omkring relasjonelle forhold. Noen ganger er det enkeltbarn som er i sentrum og som virker inn på måten personalet arbeider på. Andre ganger er det fellesskapet som har fokus og som muliggjør og begrenser personalets arbeid. Tidvis ser jeg at disse to sosiale strukturene er tilstede samtidig, og de trekker ofte i hver sin retning på måten personalet arbeider.

Her er et eksempel på hvordan sosiale strukturer trer frem gjennom måten personalet arbeider på. I dette utsnittet fra en observasjon er det straks samlingsstund, denne foregår på kjøkkenet. Det er satt frem høystoler som barna skal sitte i under samlingsstunden, etterpå skal barna spise.

Anne sier: ”Nå er det samlingsstund, først vasker vi hender”. Barna går bort til vasken og stiller seg i en kø. Anne står bak hvert enkelt barn som vasker hender i vasken, hun hjelper til der barnet trenger hjelp. Barna tar tørkepapir og tørker hender og kaster papiret i søpla. Barna går til høystolene. Barna blir løftet opp i hver sin høystol. Et barn, Leander, har ennå ikke vasket hender. I stedet har han sittet sammen med meg og observert. ”Kom Leander så skal vi vaske hender” sier Anne. Hun hjelper ham med å vaske hender. Så går de sammen til høystolene.

Dette utsnittet starter med at barna får beskjeden ”..., først vasker vi hender”. Deretter henvender **Anne** seg til enkeltbarn og hjelper hver og enkelt av dem etter tur med å vaske hendene. **Anne** bruker ord som vi, mens hun kroppslig er rettet mot enkeltbarn. Fellesskapet ser ut til å være en drivkraft, alle skal vaske hendene nå. Dette ser jeg i samsvar med en felleskapsorientert sosial struktur. Aktiviteter gjøres i fellesskap. Samtidig har Leander vært opptatt med å observere sammen med meg. Han har fått sitte sammen med meg mens de andre vasket hendene. Dette ser jeg i sammenheng med en individorientert sosial struktur. Han ble ivaretatt som enkeltindivid og behøvde ikke stå i kø med alle de andre. Alt behøver ikke å være likt hele tiden. Den felleskapsorienterte sosiale strukturen ser ut til å virke inn på personalets arbeidsmåter slik at disse er rettet mot et ”alle” som skal gjøre noe, mens den

individorienterte strukturen virker inn på arbeidet med enkeltbarnet. De to sosiale strukturene trekker i hver sin retning, og det ser ut til at den felleskapsorienterte sosiale strukturen er den som får størst betydning. Leander må til slutt gå for å vaske hender.

Relasjoner

Relasjoner i denne analysen handler om ulike former for sosiale relasjoner og hvordan de kan være generative mekanismer. Jeg har valgt å fokusere på substansielle relasjoner og deler dem inn i interne og eksterne²⁸. Interne substansielle relasjoner handler om der rollene menneskene har, er konstituert av relasjonene (Danermark et al., 2003). Som for eksempel personal i barnehagen og foreldre til barn i barnehagen. Foreldre slutter å være foreldre i forhold til personal i barnehagen når barnet deres slutter. Interne substansielle relasjoner kan være asymmetriske (Danermark et al., 2003). Et eksempel på dette er relasjonen mellom rollene personal og barnehagebarn. Personal er personal, uavhengig av om et enkeltbarn slutter eller ei, personalet har også makt i kraft av sin rolle. I dette tilfellet er det kun den konstituerende faktoren som er i fokus. Personalet må forholde seg til foreldre, barnehagebarn og andre ansatte, uavhengig av andre eventuelle faktorer.

I dette utsnittet viser jeg et eksempel på intern relasjon som virker inn på personalets arbeid. **Kari** sitter inne på kjøkkenet sammen med et barn som spiser. De andre barna er på vei inn for å spise ostesmørbrød. Kjøkkenassistenten er syk og det er en vikar som skal lage maten.

***Kari** sitter ved siden av barnet som spiser, de sitter begge på enden av bordet, så de enkelt kan se både kjøkkenvikaren og barn som kommer inn fra utetiden. **Kari** er i samtale med kjøkkenvikaren og forteller henne om hvordan ostesmørbrødene skal stekes og at det må være nok til hele barnehagen, og andre kjøkkenting. **Kari** smiler til et barn som kommer inn fra utetid og strekker ut armene mot det. Barnet går bort til henne. **Kari** løfter barnet opp på fanget og koser, rigger litt og stryker barnet over ryggen. Alt dette gjør **Kari** mens hun snakker med kjøkkenvikaren.*

I dette observasjonsutsnittet er **Kari** både opptatt med å gi et barn mat og gi kjøkkenvikaren råd og informasjon om matlaging. Fordi **Kari** er opptatt i en samtale med vikaren, møter hun barnet som kommer inn fra utetid kroppslig. Hun ønsker det velkomment ved å strekke armene ut mot barnet, og hun viser nærhet ved å ta barnet opp på fanget og stryke det over ryggen. Mellom **Kari** og vikaren er det en relasjon som virker inn på måten **Kari** arbeider på. Relasjonen **Kari**-vikar består mellom **Kari**

²⁸ For mer utfyllende forklaring se kapittel 2.3.2

som ansatt i barnehagen og en vikar, denne relasjonen er substansiell og intern og er en generativ mekanisme. Rollen **Kari** har i denne relasjonen, gir henne et sett mulige måter å handle på. Samtidig begrenser **Karis** rolle hennes handlinger. **Kari** kan ikke selv begynne å lage mat, hun skal være der for barna. Samtidig har **Kari** en overordnet rolle i kraft av at hun kjenner barnehagen og vet hvordan matlagingen skal utføres og hvor tingene befinner seg. **Kari** velger å hjelpe til ved å gi råd og å forklare matlagingprosessen, dette tar en del tid. Rollen **Kari** har i denne situasjonen, virker inn på de mulighetene hun har for å arbeide med barna. **Kari** deler oppmerksomheten sin mellom vikaren og barnet. Vikaren får oppmerksomhet via verbal kommunikasjon, barnet via kroppslig kommunikasjon.

Eksterne substansielle relasjoner handler om innholdet i relasjonen, som for eksempel om personalet er hjelpsomme overfor foreldre til barn i barnehagen, eller om de er anerkjennende overfor barna. I dette utsnittet vises både den interne og den eksterne relasjonen mellom **Inger** og to gutter. **Inger** sitter på gulvet på hovedrommet med fem barn i alderen 0-3 år lekende omkring seg.

*To barn har begynt å kaste treleker som ser ut som frukt ned på gulvet, mens de står på en kasse. Trefrukten smeller i gulvet og deler seg i biter. Bitene er satt sammen med borrelås og det er meningen at frukten skal kunne deles opp. Trelekene lager veldig mye lyd når de treffer gulvet, det smeller og bitene spruter utover. Dette gjentar seg to ganger. **Inger** ser stadig på barna som kaster trefrukt, men sier ingenting. Den tredje gangen barna kaster trelekene sier **Inger**: "Dere skal ikke finne dere en kniv, og heller dele opp frukten med den?". Det ene barnet svarer bestemt: "Nei, kaste!". Det andre barnet nikker iherdig. **Inger** sier med et smil, mens hun riser på hodet. "Jaja, da så". Barna fortsetter å kaste trelekene med stor frydfullhet.*

I dette observasjonsutsnittet lager de to barna mye støy ved å kaste treleker i gulvet. **Inger** forsøker etter hvert å endre leken til en roligere aktivitet. Hun foreslår at de deler frukten med kniv. Rollen **Inger** som personal og rollen barnehagebarn konstituerer hverandre og er en generativ mekanisme. I denne observasjonen vises relasjonen personal-barnehagebarn i interaksjonene mellom **Inger** og barna. I kraft av å være personal, har denne rollen praksiser som muliggjør at **Inger** har rett til å stoppe eller endre lek. **Inger** forsøker å gjøre dette. Samtidig følger hun ikke opp forslaget om endring. **Ingers** eksterne relasjon med barnehagebarna virker også som en generativ mekanisme. Anerkjennelse handler blant annet om å forsøke å forstå andre individers opplevelser, hvordan noe kan ha betydning for andre uavhengig av eventuell betydning for en selv (Bae, 2004). Jeg tolker **Ingers** respons "Jaja, da så" og smil som

anerkjennende, hun ser barnas glede i å kaste frukt høylytt i gulvet og gir gleden og aktiviteten verdi. Den eksterne relasjonen mellom **Inger** og barna virker dermed inn på måten hun arbeider med barnegruppen.

Strukturelle mekanismer

Strukturelle faktorer har innvirkning på kvaliteten i barnehagesektoren (Kvistad & Søbstad, 2005; NOU 2003:16, 2003; Vassenden et al., 2011). Strukturelle faktorer kan ses i sammenheng med strukturelle mekanismer, det dreier seg om ytre elementer i motsetning til for eksempel menneskelige egenskaper. I dette forskningsprosjektet er ett av mine funn hvordan noen strukturelle mekanismer virker inn på personalets arbeidsmåter. Jeg har delt strukturelle mekanismer inn i underkategoriene tilfeldige hendelser og strukturelle forutsetninger. Disse undergruppene er ikke nødvendigvis gjensidig utelukkende. Jeg har valgt å dele dem inn på denne måten som et analytisk grep og for å presentere de ulike generative mekanismene innenfor det strukturelle på en mer oversiktlig måte.

I hovedsak dreier tilfeldige hendelser seg om det som plutselig kan oppstå. Årsaken til at jeg har valgt å legge vekt på tilfeldige hendelser, er for å vise at selv om en hendelse ikke er av stor betydning og ikke nødvendigvis viser seg i mønstre, kan den ha effekt på arbeidsmåter. Innenfor kategorien tilfeldige hendelser har jeg plassert sykefravær. Det kan hevdes at sykefravær er et mønster i barnehagesektoren (Seland, 2009), dette er ikke et område jeg har valgt å gå videre inn på. Jeg har dermed plassert sykefravær i kategori for tilfeldige hendelser fordi det i dette forskningsprosjektet blir sett på som noe som plutselig skjer. Det samme kan sies om bleieskift, det er forventet at barn i 0-3 års alderen trenger å skifte bleie, men det er forholdsmessig tilfeldig når dette skjer. Bleieskift er dermed plassert i kategorien for tilfeldige hendelser.

Strukturelle forutsetninger handler blant annet om mønstre i samfunnet som kommer i etterkant av planlegging. Eksempler på strukturelle forutsetninger er bygningens utforming, inndeling av rom og møblering. Disse er resultater av planlagt virksomhet og settes i kategori for strukturelle forutsetninger. Dette påfølgende utsnittet fra observasjon er et eksempel på både en tilfeldig hendelse og en strukturell mekanisme som virker inn på personalets arbeid. Her er **Marit** alene med fem barn på siderommet. De andre voksne har vært ute og er på vei inn.

*Det lukter bæsje fra siderommet. **Marit** spør: "Hvem er det som har bæsjet?" med en mild stemme og med et smil om munnen. "Ikke jeg" sier barna etter tur. "Er det deg, Alfred?" spør **Marit**. "Ja" svarer Alfred mens han ler litt. "Jaja" sier **Marit** og humrer sammen med Alfred. Hun fortsetter, svakt smilende og med latter i stemmen:*

”Vi får nok vente med å ta den bæsjen til det kommer en annen voksen inn. Det tar nok ikke lang tid.”. Stellerrommet er i en annen del av barnehagen.

I dette utsnittet har Alfred bæsjet og trenger ny bleie. At Alfred bæsjer er en tilfeldig hendelse som virker inn på **Marits** arbeid. Hun må finne ut hvem som har bæsjet og hun må ordne det så han får ny bleie. Samtidig får hun ikke skiftet bleie. Stellerrommet er i en annen del av barnehagen. Plasseringen av stellerrom er en strukturell mekanisme. Arkitektur, rominndeling og måten barnehagebygget blir brukt på er resultater av planlagte aktiviteter. Dette virker inn på **Marits** måte å arbeide på. Hun velger å vente med å skifte bleie på Alfred til det kommer andre voksne inn på avdelingen.

Andre mekanismer innenfor strukturelle forutsetninger er også fremtredende i mitt datamateriale, blant annet tid. Tid er ikke en planlagt aktivitet, samtidig er ikke tid noe som plutselig skjer, tid er noe vi forholder oss til og er en forutsetning. Jeg har valgt å utforske tid som generativ mekanisme. Når jeg skriver om tid, støtter jeg meg til Sterns (2007) utredninger om kronos, tid som en evig strøm alltid forover, mot fremtiden, og kairos, tid som opplevd. Tid i betydning kronos dreier seg om en fremtidsrettet tid, der fokuset er hva som skjer etterpå. Sett i sammenheng med livet i barnehagen skal barna hele tiden en rekke ulike ting, de skal ut, de skal spise, de skal ha samlingsstund. I det påfølgende observasjonsutsnittet vises det hvordan tid, kronos, spiller inn på personalets arbeid. Her er det åtte barn fordelt på hovedrommet og siderommet.

Anne kommer inn bakdøren og forteller at barna skal deles inn i to grupper. Den ene gruppen skal ha kor. Anne sier navnene til de som skal være med henne og ha kor, deretter tar hun dem rolig ut døren. Noen av de barna som ikke skal ha kor reiser seg. Det virker som om de er litt usikre på hvor de skal. Noen barn går litt frem og tilbake, leken har opphørt. Marit og Kari tar de resterende barna ut på kjøkkenet.

I dette utsnittet gir **Anne** beskjed om noe som skal skje, noe i fremtiden. Halve gruppen skal ha kor og personalet arbeider med å dele gruppen, føre dem inn til hvert sitt rom. Her ser jeg tid, kronos, som en generativ mekanisme. Fremtiden blir presentert, noe skal skje snart. Dette virker inn på måten personalet arbeider. Fokuset deres dreier seg videre om delingen av barna. All annen aktivitet stopper opp, og hvem som skal hvor, blir det sentrale.

Tid kan også være noe annet, tid som opplevd (Stern, 2007). Tid som opplevd, kairos, dreier seg om når et øyeblikk blir en egen liten historie. I barnehagesammenheng ser jeg kairos der fokuset er i her og nå øyeblikk, disse øyeblikkene lever sine egne liv og både barn og voksne er i denne tiden. Jeg har observert hendelser der jeg tolker det som om barn og personal er i tiden, fokuset blir ikke rettet mot det som skal skje, men det som skjer her og nå. Som et eksempel på tid som kairos har jeg valgt ut følgende utsnitt. I dette utsnittet sitter fire barn i alderen 2-3 år på siderommet sammen med **Anne**. De er på vei ut for å leke.

***Anne** setter seg på gulvet. Klærne ligger i små hauger rundt henne. Hvert enkelt barn har funnet sin haug og har startet med påkledningen. Barna setter i gang med å se og røre på klærne sine, finner frem votter fra dressen, og ull eller fleecebukser, tykke gensere. Ingen av kleshaugene er plassert slik at disse klærne kan finnes enkelt. **Anne** sier rolig og med mild stemme til et barn som sitter stille ved haugen sin: "Nå må du ta på fleecebuksen". Barnet begynner å ta på seg fleecebuksen, den er trang og går knapt over beina. **Anne** peker på kleshaugen og sier, med et lite smil om munnen, til barnet som sitter og prøver å ta på seg fleecebuksen sin: "Det er lurt å ta av buksen før du tar på fleecebukse". **Anne** beveger seg rundt på gulvet ved å ake bortover på rompen mot barnet med fleecebuksen og hjelper det.*

I dette observasjonsutsnittet er det et mål, barna skal ut for å leke, men det sentrale er påkledningen. Barna har fått utdelt klærne sine i hauger. De må selv sortere og forsøke å finne ut av hvordan de skal få på seg yttertøyet. Når øyeblikk ser ut til å ha verdi og gå ut over sine "tids-grenser" er tid kairos (Stern, 2007). Jeg tolker det som om **Anne** er i øyeblikkene sammen med barna. Målet ser ikke ut til å være å komme ut, men å ta på fleecebuksen. Tid som opplevd blir her en generativ mekanisme som virker inn på **Annes** arbeidsmåte.

De generative mekanismene virker inn på personalets arbeidsmåter på ulike vis. De får ting til å skje og personalet må ta valg i måten de har samspill med barna. De generative mekanismene setter også føringer for intensjonelle valg personalet har. Hva personalet ønsker å gjøre og hva som er mulig å gjøre er ikke nødvendigvis sammenfallende. De ulike kategoriene for personalets arbeidsmåter og hva som kan virke inn på måten de arbeider, analyseres ut fra en kompleksitetsorientering i neste del av kapitlet.

5.3 Presentasjon av observasjoner

I denne delen av kapittelet presenterer jeg den analysen som dreier seg om hvordan arbeid innenfor de ulike kategoriene kommer til uttrykk i helhetlige, lengre observasjoner. Samtidig viser observasjonene og analysen av disse hvordan de ulike generative mekanismene virker inn på måten personalet arbeider.

Etter koding var utført så jeg et behov for å bearbeide og redusere datamateriell slik at det kunne presenteres i en dypere analyse på en oversiktlig måte. Jeg har fokusert på å vise hvordan ulike varianser av samhandling innenfor kategoriene kommer til uttrykk. Måten jeg har gjort dette på er å benytte utvalgte observasjoner. Observasjonene er skrevet som rikholdige fortellinger ut fra hva jeg observerte i feltet. Å fortelle en historie er omtrent umulig, det vil si å vite når en historie starter og når den slutter "...for livet er en linje fra fødsel til død, en eneste sammenhengende linje, sekund for sekund bygger linjen seg frem, skaper seg selv." (Uri, 2006, s. 14). Uri skriver om diktning av historier, mens jeg skriver om observerte hendelser. Utfordringen med å vite hendelsenes begynnelse og slutt blir likevel lignende det Uri problematiserer. Observasjonene jeg gjengir i denne teksten viser små historier fra barnehagehverdagen. Disse observasjonene er bare et utdrag av en større helhet, men jeg vil hevde at de viser sammenheng i hendelser og interaksjoner.

Under observasjonene i barnehagen satt jeg stadig med et inntrykk av at hendelsene jeg iakttok og atmosfæren, kunne sammenlignes med en elv som renner stille. Det var et sakte driv, og uten de store stryk. Innimellom tok elven en sving, noe nytt skjedde. Observasjonene jeg presenterer i denne analysen er valgt ut på grunnlag av min assosiasjon av den stille elven. Der den sakte smyer seg frem uten de store svinger, kan den sammenlignes med påkledningssituasjon. Elven skal frem, den skal nå et mål, barna skal ut og de må ha på klær. Eller der det oppstår en liten konflikt i barnegruppen, elven går litt raskere. Der elven tar en ny retning, barna skal lage påskepynt. Selv om det er utfordrende å avgrense disse hverdagshistorienes begynnelse og slutt, har jeg valgt å legge vekt på der det er en endring i hendelser og der det er et jevnt driv i hendelsene. Jeg har fokusert på å få med resultater etter interaksjoner, hva som hender etterpå. Jeg har valgt å vise analysen på denne måten fordi, slik jeg ser det, vil generative mekanismer og hvordan ting henger sammen best komme til uttrykk ved denne type observasjonsanalyser. Det som kan tale imot denne form for å presentere analysen, er at det er en fare for gjentakelser. Jeg har derfor lagt vekt på å fremstille observasjoner som viser variasjoner i de kategoriserte funnene. Jeg har også lagt vekt på å vise episoder fra barnehagehverdagens mange ulike

utfordringer. Dette for å vise på hvilke måter personalet arbeider med trygg atmosfære i ulike situasjoner.

Antallet observasjoner har stadig blitt kuttet på grunn av oppgavens omfang og gjentakelser av funn. I utgangspunktet var det 9 observasjoner som viste ulike deler av barnehagehverdagen, disse ble i første omgang redusert til 6 observasjoner, før jeg endte opp med 3 lengre observasjoner. De observasjonene jeg valgte bort, hadde større gjentakelser av hendelser og personalets virkemidler. De tre observasjonene som jeg presenterer her, representerer variasjoner av virkemidlene personalet bruker i interaksjon med barna. Også generative mekanismer hadde en påvirkning i valg av hvilke observasjoner som skulle presenteres i denne teksten. Jeg har lagt vekt på observasjoner som viser hvordan de ulike kategoriene av generative mekanismer virker inn på personalets arbeid på varierende måter.

Skjematisk oversikt over observasjoner som analyseres ut fra kategorier:

Observasjon	Kategorier: Personalets arbeidsmåter	Kategorier: Generative mekanismer
1. Snurrestol til begjær, vennskap til besvær	1. Fysisk trygghet 2. Emosjonell trygghet 3. Personalets tilstedeværelse 4. Arbeid med relasjonell uvennlig kommunikasjon	Sosiale strukturer Relasjoner Strukturell forutsetning
2. Krabbe bort og krabbe tilbake	1. Fysisk trygghet 2. Emosjonell trygghet 3. Personalets tilstedeværelse 4. Arbeid med foretrukket voksen	Sosiale strukturer Relasjoner Strukturelle mekanismer
3. "Kan du hjelpe til med grinden?"	1. Fysisk trygghet 2. Emosjonell trygghet 3. Personalets tilstedeværelse 4. Fostring av vi-følelse 5. Arbeid med foretrukket voksen 6. Arbeid med relasjonell uvennlig kommunikasjon	Sosiale strukturer Relasjoner Strukturelle mekanismer

I analysene av observasjonene opprettholdes inndelingen av problemstillingens to ledd. Jeg analyserer hver enkelt observasjon først med henblikk på hvilke måter personalet arbeider og så analyserer jeg samme observasjon med et fokus på hva som kan virke inn på personalets arbeidsmåter.

5.3.1 Observasjon 1, -Snurrestol til begjær, vennskap til besvær

Kari sitter midt i hovedrommet, men flytter seg når **Inger** går for å skifte bleie på et barn. **Kari** er nå alene personal på avdelingen. **Kari** sitter på gulvet i døråpningen mellom hovedrommet og siderommet. Hun lener ryggen mot døren som er åpen, og har fri sikt til begge rommene. Det er 7 barn på avdelingen. Barn leker i siderommet og det er barn som leker i hovedrommet. Det er stadig vekk barn på og nær **Kari**. Emma på rundt 2 år går bort til snurrestolen. Hun drar seg opp og inn i stolen. Emma setter seg godt til rette i stolen og drar beina opp og inn i den så hun er omtrent omsluttet av stolen. Emma begynner å snurre sakte frem og tilbake med stolen. Nora på litt under 2 år går bort til snurrestolen og prøver å komme inn i "egget" og inn til Emma. Emma snurrer frem og tilbake, stopper stolen sin og sier "neeh". Hun rister på hodet og vrir seg på stolen. Hun prøver å dytte Nora bort. **Kari** retter blikket mot jentene ved stolen. Hun sier rolig og tydelig med mild stemme: "Nå må dere ikke slåss. Emma satt i stolen først, se om du kan finne noe annet å gjøre Nora." Jentene ser kort bort på **Kari**, for så å fortsette med stolen. Emma prøver igjen å skyve Nora vekk. **Kari** ser på jentene hele tiden, så sier hun rolig, tydelig og med mild stemme: "Prøv om dere kan sitte i stolen begge to, sitte sammen". **Kari** ser på jentene, samtidig blir hun sittende midt i døråpningen. Det er stadig barn rundt henne og over henne. Hun tar på dem mens de går eller krabber forbi, stryker en gutt over ryggen, hun er svakt smilende. Samtidig ser hun på jentene ved snurrestolen. Emma og Nora gir **Kari** et kort blikk og setter seg sammen på stolen. De snurrer frem og tilbake en gang, stopper og går ut av stolen, så går de sammen bort til en seng der de begynner å lekesove. **Kari** sitter fortsatt i døråpningen. Sengen er plassert på skrå litt bak ryggen hennes, hun snur litt på seg og ser på jentene som lekesover sammen. **Kari** legger hodet litt på skakke og smiler. Deretter setter hun seg tilbake i samme posisjon. I døråpningen, med ryggen delvis hvilende mot den åpne døren og dørkarmen. Hun ser på barna i siderommet.

Analyse del 1

Fysisk trygghet

I episoden der barnet Emma prøver å dytte Nora bort responderer **Kari** med å si: "Nå må dere ikke slåss", Hun bruker stemmen, blikk, og verbal kommunikasjon for å

forhindre en eventuell skade. Gjennom å være orientert mot potensielle farer og arbeide med å trygge barn kan personalet virke tillitsvekkende i samspill med barn (Howes & Ritchie, 2002). Ved å være observant og raskt ute for å hindre et fall eller slag kan **Kari** fremstå som en tillitsvekkende voksen, en barna kan stole på. Samtidig kan utsagnet ”Nå må dere ikke slåss” virke som en overreaksjon på Emmas forsøk på å dytte Nora ned fra stolen. For at affektregulering skal ha en hensiktsmessig effekt for barnet, må omsorgsgiverens respons være adekvat, det kan verken være en under- eller overreaksjon (Hart & Schwartz, 2009). Hvis man ser bort fra ordlyden til **Kari**, er stemmen hennes rolig og mild, hun virker hverken streng, sint eller likegyldig. Slik jeg tolker stemmens klangfarge, er den adekvat i måten hun forsøker å forhindre en eventuell skade. Hansen (2013) skriver om hvordan kommunikasjon og forståelse av denne kan være situert i barnehagens interne kultur. I **Karis** uttalelse kan ordlydens betydning, satt i sammenheng med måten det blir sagt på, ha en mening som er etablert hos barn og personal på avdelingen gjennom en felles kulturell forståelse. I denne episoden fremstår utsagnet mer som et ”obs, vær varsom” enn som en direkte beskjed om at barna ikke må slåss. På den måten tolker jeg **Karis** ivaretagelse av begge barna i ”dytte-episoden” som adekvat og som tillitsvekkende for at barnas fysiske trygghet blir ivaretatt.

Emosjonell trygghet:

Sørensen (2006) hevder at barnets selvregulering er mediator mellom genetisk predisponering, tidligere erfaring og den voksnes funksjon. Videre skriver Sørensen at den sunne selvreguleringen dannes i neurobiologiske prosesser i samspill mellom mennesker. Emma vil ikke ha Nora i snurrestolen og virker frustrert. Barn har ulike temperament og gjennom måten de er i samspill med jevnaldrende, kan ulike variasjoner av sårbarhet komme til uttrykk (Howes, 2011). **Kari** ser Emmas frustrasjon og støtter henne. Emma lekte i snurrestolen først og **Kari** gir Emma retten til den. Samtidig oppfatter også **Kari** Noras gjentatte forsøk på å komme inn i snurrestolen. **Kari** ser at å komme seg opp i snurrestolen er viktig for Nora. **Kari** foreslår dermed at jentene kan leke sammen. Virkemidlene **Kari** bruker i denne delen av interaksjonen, er blick og stemme. Hun har en tydelig stemme og gir korte beskjeder. Senere, når jentene har gått til sengen og starter å lekesove sammen, opprettholder **Kari** kontakten og bruker blick for å se hvordan jentene har det sammen. Det kan se ut som om **Kari** gleder seg med jentene over at de trives sammen i lek ved at **Kari** smiler når hun ser på dem i sengen.

Personalets tilstedeværelse

Kari sitter på gulvet midt mellom de to rommene og har oversikt. Hun er fysisk tilstede overfor barna, tar på barna og har dem krabbende og gående rundt seg. Jeg tolker **Karis** handlemåter som at hun er oppmerksom på det som skjer rundt henne, og hun er både psykisk og fysisk tilgjengelig. Idet det kommer lyder fra Emma og Nora, retter **Kari** oppmerksomheten sin mot jentene og har både blikkontakt med dem og snakker til dem. Hun virker psykisk tilgjengelig for Emma og Nora. Denne oppmerksomheten opprettholder hun, samtidig som hun er fysisk tilstedeværende overfor de andre barna ved å bruke mye fysisk kontakt. **Kari** tar på barna og stryker dem på ryggen. **Kari** kaster stadig raske blikk mot de andre barna mens hovedfokuset hennes ser ut til å være på Emma og Nora, dette kan indikere at **Kari** er tidvis psykisk tilstede for også de andre barna. Mens konflikten foregår mellom Emma og Nora, velger **Kari** å sitte i døråpningen og bruke stemmen og blikk overfor Emma og Nora. Virkemidlene hennes ser ut til å være psykisk tilstedeværelse over tid. Slik jeg tolker observasjonen og **Karis** handlemåter, viser hun også en tilstedeværelse i form av ro og fast holdepunkt. Ved at hun sitter stille, blir det mindre visuelt og auditivt støy.

Arbeid med relasjonell uvennlig kommunikasjon

Emma dytter Nora bort når Nora forsøker å komme inn i snurrestolen. **Kari** oppfatter den relasjonelle uvennlige kommunikasjonen og prøver å finne løsninger. Hansen (2013) skriver om åpne dialoger der personalets interaksjoner med barna resulterer i flere dialogskift, han setter dette i sammenheng med god kvalitet i samspillet mellom personal og barn. **Karis** dialog med barna kan forstås som åpen i kraft av at barna responderer på **Kari** sin involvering gjennom flere dialogskifter. **Karis** interaksjon skaper en respons hos barna, og dette gjentar seg flere ganger. Hvordan personalet involverer seg i jevnaldningsrelasjoner har betydning for barna (Os, 2013). Å være konsis og tydelig kan settes i sammenheng med en ivaretagelse av trygg atmosfære i barnegruppen (Howes & Ritchie, 2002).

Når barn opplever positive voksne som støtter dem i interaksjoner med andre barn, kan dette føre til at barna utvikler gode relasjoner til jevnaldrende (Howes, 2011). **Kari** fordeler ikke skyld mellom barna og virker løsningsorientert. Virkemidlene hennes er stemme, blikk, og hun er konsistent selv om forslagene er ulike. **Kari** involverer seg til det er en løsning. Sensibilitet og en positiv støttende tilnærming til barnas relasjon gir en mulighet for at Nora og Emma kan starte og opprettholde et positivt samvær. I denne observasjonen vises det at **Karis** fremtoning, i sitt forsøk på å løse konflikten, bidrar til at Emma og Nora begynner å leke med hverandre. Et godt samspill oppstår mellom dem når de forlater snurrestolen og begynner å lekesove sammen i sengen.

Os' (2013) funn indikerer at en oppmerksom distanse til barna og at den voksne opprettholder sin involvering over tid, bidrar til å utvikle gode relasjoner mellom barna. I min analyse av denne observasjonen finner jeg lignende resultater som Os. **Kari** holder seg på avstand, hun går ikke bort til barna og er avventende. Hun kommer med flere forslag til løsninger, men venter litt mellom hver gang. Det gir barna en mulighet til å prøve ut rådene til **Kari**. Slik jeg ser det, er **Kari** distansert til barnas konflikt. Hun både oppholder seg på en viss avstand, og måten hun griper inn på, er oppmerksom og gjentatt. Resultatet er at barna ender opp med å leke sammen, dog et annet sted enn ved snurrestolen.

Analyse del 2

Sosiale strukturer

I episoden der Emma er i snurrestolen og Nora forsøker å komme opp i den, er **Karis** første respons å si at Emma var der først. Emma har ytret at hun ikke vil ha Nora der, og **Kari** ivaretar Emmas sosiale ferdighet der hun fremmer egne behov. Den individorienterte sosiale strukturen gir **Kari** en mulighet for å støtte Emma i sin rett til stolen, og den muliggjør at **Kari** kan avvise Noras forsøk på å bruke snurrestolen. **Kari** gir Nora beskjed om at hun må finne noe annet å gjøre. Like etter sier **Kari** at barna kan sitte i stolen sammen. Den felleskapsorienterte strukturen gir rom og muligheter for et fokus på felleskapet. I formålsparagrafen til Barnehageloven står det at barnehagen skal være et trygt sted for felleskap og vennskap (Barnehageloven, 2005). Slik jeg ser det, kan **Karis** interaksjoner med jentene indikere at hun ønsker at barna skal sitte der sammen. Jeg ser samsvar med formålsparagrafen i **Karis** dreining fra individorientert fokus på Emma til en felleskapsorientering mot at barna bør kunne være sammen. I denne episoden trekker den individorienterte sosiale strukturen og den felleskapsorienterte sosiale strukturen i hver sin retning. Enkeltbarnet skal ivaretas, samtidig som felleskapet er viktig. I denne sammenheng har disse to sosiale strukturene virkning på hvordan **Kari** arbeider med trygg atmosfære i barnegruppen. **Kari** velger ulike tilnærminger innenfor de ulike sosiale strukturene.

Relasjoner

Relasjonen mellom Nora og Emma er av substansiell art, den er både intern og ekstern. Jeg skriver videre om den interne relasjonen før jeg skriver om den eksterne.

Jentene er begge barnehagebarn på samme avdeling, rollene deres står i forhold til hverandre og er symmetrisk. Hvis den ene slutter, er de ikke i et barnehagebarnforhold lenger. Rollen som barnehagebarn gir jentene muligheter og begrenser hva de kan gjøre i barnehagen. Det er strukturelle praksiser som følger rollen barnehagebarn (Danermark et al., 2003). Den substansielle interne relasjonen mellom disse trer frem

som generativ mekanisme i kraft av at begge har rett til å bruke barnehagens leker og møbler. I observasjonen vises dette ved at begge bruker snurrestolen. Selv om Emma allerede er i snurrestolen, holder ikke Nora seg borte, hun også vil inn i stolen. Som generativ mekanisme virker den interne relasjonen mellom jentene inn på **Karis** arbeid ved at hun retter oppmerksomheten mot dem. Når mekanismer forårsaker nye hendelser, har det skjedd en emergens (Buch-Hansen & Nielsen, 2008). I denne observasjonen forårsaker relasjonen mellom Emma og Nora som barnehagebarn en emergens. **Kari** har nye utfordringer å forholde seg til og må arbeide ut fra nye forutsetninger.

Måten Emma reagerer på, sier noe om den eksterne substansielle relasjonen mellom jentene. Det er mulig at forholdet mellom Nora og Emma er et vennskap eller et begynnende vennskap. Det at de velger å fortsette konflikten, kan tyde på at de begge har et ønske om å bruke stolen, men det kan også hende at de har et ønske om å være sammen. I det minste ser det ut til at Nora har et ønske om å være sammen med Emma. Det at de etter konflikten, og snurrestolen som spennende element er byttet ut, velger hverandre i soveleken i sengen, kan tyde på en vennsksrelasjon. Denne vennsksrelasjonen gir rom for samspill av ulik art mellom jentene og er en generativ mekanisme. Denne mekanismen virker inn på **Karis** arbeid. Jentenes vedvarende interaksjoner gjør at **Kari** kan forholde seg til dem på nye måter.

Observasjonen viser også relasjonen mellom **Kari** og jentene. **Kari** er i en substansiell intern relasjon til jentene. **Kari** er personal og jentene er barnehagebarn. Disse rollene står i forhold til hverandre. I kraft av **Karis** rolle som personal kan hun involvere seg i jentenes konflikt. **Kari** bryter inn i den første interaksjonen mellom jentene med et "ikke slåss" utsagn. **Karis** rolle som personal gir strukturelle praksiser som virker inn på måten **Kari** arbeider på. Samtidig er den eksterne relasjonen mellom **Kari** og jentene som barnehagebarn en generativ mekanisme som kommer til uttrykk i denne observasjonen. **Kari** går ikke inn og avbryter konflikten ved å fjerne barna fra hverandre, hun sitter heller på avstand og foreslår løsninger. Slik jeg ser det, viser hun jentene tillit til at de via hennes veiledning vil finne sammen. Ved å kjenne de barn man arbeider med, og hvilke relasjoner barna har med andre barn, kan dette bidra til en viss grad av mulighet til å se relasjonell sammenheng, hvordan samspill mellom barna kan utspille seg (Howes & Ritchie, 2002). Jeg tolker den eksterne substansielle relasjonen som preget av et fokus på relasjonelle sammenhenger, det ser ut til at jentene kjenner **Kari** og **Kari** kjenner dem. Ved at de kjenner hverandre, kan **Kari** ha en mulighet til å forutse en eskalering i konflikt eller en konflikt som kan resultere i samlek. Ved at **Kari** ikke skilte jentene fra hverandre, men lot dem være i situasjonen,

kan dette indikere at **Kari** anerkjenner jentenes konflikt som en mulig mediator for utvikling av samlek. På den måten blir både den interne relasjonen og den eksterne relasjonen generative mekanismer som virker inn på **Karis** arbeid.

Strukturelle mekanismer

Kari er alene på avdelingen under hele denne observasjonen fordi **Inger** måtte gå ut av avdelingen for å skifte bleie. På grunn av rominndeling foregår bleieskift på en annen avdeling. At et barn trengte ny bleie, er en tilfeldig hendelse, mens plasseringen av skifterommet er en strukturell forutsetning. Å være alene på avdelingen med flere barn gir **Kari** en rekke utfordringer i sammenheng med hvordan hun arbeider med barnegruppen. For at **Kari** skal ha best mulig oversikt over både hovedrom og siderom, må hun sitte i døråpningen. Hun kunne ha valgt å oppholde seg bare på det ene rommet, men da måtte barna på det andre rommet være alene. Hun kunne også valgt å tatt barna ut fra for eksempel siderommet, hatt alle barna i hovedrommet og lukket døren. Ved at **Kari** gjør en intensjonell handling ved å flytte seg til døråpningen, viser hun at det å ha mulighet til å se alle barna er viktig for henne. Selv når de to jentene ikke enes om bruken av snurrestolen, velger **Kari** å bli sittende.

I denne observasjonen er snurrestolen en generativ mekanisme i underkategorien strukturelle forutsetninger. Snurrestolen har blitt plassert på hovedrommet gjennom en intensjonell handling. Stolen er mye brukt og skaper mange interaksjoner og virker populær blant barna. Ved at snurrestolen er i rommet som spennende element, har den et potensial i å virke inn på barns relasjoner og måten personalet arbeider. I dette tilfellet gjør snurrestolen dette. Begge jentene vil bruke stolen, og dette resulterer i ulike handlingsmønstre. Disse samspillsekvensene mellom barna virker inn på måten **Kari** arbeider. Hun må forholde seg til jentene og stolen på ulike sett.

Slik jeg ser det, vises tid som generativ mekanisme i denne observasjonen. Tid, kronos, kan oppfattes som når noe beveger seg mot en fremtid (Stern, 2007). **Kari** vet at **Inger** skifter bleie, og hun vet at **Inger** snart kommer tilbake. Tid som kronos eksisterer i observasjonen i det at **Inger** kommer snart tilbake. Mekanismer har et kausalt potensial til å virke inn på hendelser, men de må ikke alltid føre til emergens, mekanismer er ikke alltid generative (Buch-Hansen & Nielsen, 2008). Tid, kronos, i denne observasjonen er en mekanisme som har et kausalt potensial til å virke inn på **Karis** arbeid. Samtidig er det ikke tid som kronos som virker inn på måten **Kari** arbeider, det er tid som kairos, tid som noe som foregår her og nå. Når jentene blir uenige om snurrestolen, er det denne sekvensen som får fortsette. **Kari** ber aldri jentene vente til **Inger** kommer tilbake før de løser konflikten. **Kari** går inn i

situasjonen og er i situasjonen, selve situasjonen får betydning ut over her og nå uavhengig av et fremtidig tidsaspekt. På den måten er det tid som kairos som blir en generativ mekanisme, det som gir en emergens.

5.3.2 Observasjon 2, - Krabbe bort og krabbe tilbake

Kari sitter på gulvet. Hun sitter i døråpningen mellom hovedrommet og siderommet. Ryggen lener hun mot den åpne døren. **Kari** kan se inn i siderommet og hun har oversikt over hovedrommet. **Inger** sitter på gulvet ved grinden i hovedrommet. Hun har oversikt over hovedrommet og delvis inn i hopperommet. **Inger** sitter i nærheten av snurrestolen og sofaen. **Inger** holder en bok og to barn leker litt bak henne. Det leker barn på siderommet, hovedrommet og hopperommet. Hanna på rundt 1 år kommer krabbende fra siderommet og mot hovedrommet. Hun krabber over beina til **Kari**. For det meste holder Hanna seg i nærheten av **Kari** (jeg har også observert dette tidligere). **Kari** ser på Hanna, tar på Hanna, smiler til Hanna. Radiusen til Hanna blir stadig større. Hanna ser tidvis raskt bort på **Kari**, for så å bevege seg stadig bort fra henne. Hanna krabber bortover mot snurrestolen. **Inger** sitter fortsatt nær snurrestolen. **Kari** følger Hanna med blikket. Samtidig ser hun på barna hun har rundt seg. Hanna prøver å krype opp i snurrestolen. **Kari** ser på Hanna, men sier ingenting. Samtidig har **Kari** nå to barn rundt seg. **Kari** og **Inger** veksler blikk, smiler til hverandre. **Inger** kaster et raskt blikk på Hanna og så på **Kari** igjen. **Kari** holder en hånd på det ene barnet i det den er på vei til å klatre over beina hennes. **Kari** tar på barnet som klatrer over beina hennes samtidig som hun snur hodet mot Hanna ved stolen. **Kari** sier ingen ting, hun smiler mot barnet som klatrer og hun snur hodet og smiler til barna ved beina hennes. Hanna kryper delvis opp i stolen. Stolen begynner å snurre sakte. Hun forsøker igjen å krype opp i stolen. Stolen snurrer så stolåpningen glir delvis bort fra henne. Hanna heiser seg ned og kryper vekk fra stolen. Hun kryper mot **Kari**. Hanna ser på **Kari**, **Kari** ser på Hanna. Hanna krabber stadig nærmere **Kari**, og **Kari** følger henne med blikket. Hanna har nå kommet frem til **Kari** og kryper opp i fanget hennes, Hanna smiler. **Kari** smiler tilbake og løfter henne opp og nusser henne på kinnnet. Hanna legger armene rundt halsen på **Kari** og gir henne en kos. Så setter **Kari** henne ned på gulvet igjen. Hanna krabber videre inn mot siderommet. **Kari** og **Inger** veksler blikk og smiler.

Analyse del 1

Fysisk trygghet

Når Hanna delvis kommer seg opp i snurrestolen og denne begynner å snurre litt vekk fra henne, ser det ut til at **Kari** ser ekstra oppmerksomt på Hanna. Jeg tolker dette som at hun følger med for å se om Hanna kan skade seg. Personal som er observante og

som passer på barna, bidrar til trygg tilknytning (Dalli et al., 2011). I tillegg veksler **Kari** og **Inger** blikk når Hanna forsøker seg på snurrestolen. **Inger** ser også raskt på Hanna når stolen dreier vekk fra henne. Dette kan antyde at **Inger** også er involvert i en ivaretagelse av Hannas fysiske trygghet når hun prøver å klatre opp i stolen. **Inger** sitter også nær stolen og vil raskere kunne tre støttende til hvis noe skulle skje. Verken **Kari** eller **Inger** stopper Hanna i det hun forsøker å komme inn i snurrestolen. Slik jeg ser det, blir Hanna vist tillit til at hun klarer å håndtere den potensielle faren snurrestolen kan være. I dette tilfelle ser det ut til at **Karis** og **Ingers** arbeid med fysisk trygghet handler om å være observant, men like fullt la Hanna være utprøvende. Arbeidsmåten **Inger** og **Kari** viser, fremstår dermed som adekvat både med hensyn til en eventuell fare for at Hanna skal skade seg, men også som adekvat i sammenheng med at Hannas utforskning av snurrestolen.

Emosjonell trygghet

I denne observasjonen starter Hanna med å krabbe nær **Kari**. Bowlby (1988) skriver om at omsorgsgivere²⁹ kan fungere som en trygg base for barnet, både for utforskning av verden og som en base å vende tilbake til. Det kan se ut som om **Kari** er Hannas trygge base og at det er denne basen som er senter i Hannas bevegelsesradius. Jeg tolker Hannas bevegelsesmønster som at hun både har en tilhørighet til **Kari** og at hun tester ut sin uavhengighet. Dette vises både i at hun krabber nær **Kari**, men også at hun krabber lengre vekk for så å komme tilbake til **Kari**. Gjennom hele krabbesekvensen ser **Kari** på Hanna. Hun smiler til henne, skifter blikk og er observant. I det Hanna kommer krabbende tilbake til **Kari**, viser **Kari** glede til Hanna. De smiler til hverandre og **Kari** strekker frem armene og sekvensen ender med at **Kari** gir Hanna kos. Slik jeg tolker dette, deler de gleden over Hannas utforskning og hennes ferd bort fra **Kari**. Hanna har forsøkt seg ut i den potensielt skumle snurrestolen, hun har vært forholdsvis langt borte fra **Kari**, og hun har kommet tilbake igjen.

Personalets tilstedeværelse

I denne observasjonen er både **Kari** og **Inger** sittende på gulvet. De er fysisk der barna er. De har fordelt seg på avdelingen, **Kari** sitter i døråpningen mellom siderommet og hovedrommet, og **Inger** sitter på hovedrommet med ryggen mot grinden. Alle barna på avdelingen kan sees og de kan raskt nås fysisk. **Kari** virker mentalt tilstede for Hanna som krabber rundt henne. Hun ser henne og følger henne med blikket. Samtidig

²⁹ Bowlby skriver i utgangspunktet om foreldre som den trygge basen. Jeg har i kapittel 3.1.2 støttet meg til forskning som viser at andre enn foreldre kan være tilknytningspersoner, som for eksempel personal i barnehagen. På det grunnlaget har jeg valgt å bruke ordet omsorgsgiver i stedet for ordet forelder.

er hun fysisk tilgjengelig for barna rundt seg, hun tar på dem og hun ser også innimellom raskt bort på dem. Dette kan tyde på at hun tidvis også er psykisk tilgjengelig for de andre barna. **Inger** er fysisk tilstede og virker mentalt tilgjengelig for de barna hun leser for. Samtidig viser hun tilstedeværelse for Hanna i det at hun kort følger henne med blikket når hun krabber mot snurrestolen. Etter å ha skiftet et raskt blick med **Kari** vender **Inger** oppmerksomheten mot barna og boken igjen. Et intersubjektivt møte kan handle om å dele oppmerksomheten om noe (Tomasello et al., 2005). I denne sekvensen deler **Inger** og barna oppmerksomheten omkring boken, dette tolker jeg som et intersubjektivt møte. I denne observasjonen er det et fravær av verbal dialog mellom **Kari** og **Inger**. Likevel kan det se ut som at det ikke er fravær av dialog. Jeg tolker blikkskift og smil mellom disse som kroppslig dialog. Det ser ut til at både **Inger** og **Kari** er orientert omkring Hannas utforskning, og via et intersubjektivt møte omkring Hanna, tolker jeg det dithen at de viser hverandre forståelse og at de begge er oppmerksomme og tilstedeværende. Personalet bruker blick, mimikk og smil, og de tar på barna omkring seg. Jeg tolker dette som at fravær av verbalkommunikasjon ikke er et tegn på at personalet ikke er tilstedeværende i denne situasjonen.

Foretrukket voksen

I observasjonen krabber Hanna omkring **Kari**. Når hun beveger seg i større radius rundt **Kari**, sender hun stadig **Kari** blick. Selv om **Inger** er den i personalet som er plassert nærmest snurrestolen og på et tidspunkt er den som er nærmest Hanna, opprettholder Hanna like fullt blickkontakten med **Kari**. Jeg tolker dette som at **Kari** er Hannas foretrukne voksen. **Kari** er den som følger opp Hanna, også selv om Hanna er nærmere **Inger** på et tidspunkt. Når snurrestolen snur seg vekk fra Hanna og det virker som om Hanna blir usikker, søker hun **Kari**. I teorien om et hierarkisk tilknytningssystem ligger det en formening om at barn kan danne ulike bånd til omsorgspersoner (Cassidy, 2008). Et barn kan ha forskjellige relasjoner til personalet, og personalet er ikke gjensidig utbyttbare (Howes & Ritchie, 2002). Det ser ut til at **Kari** og **Inger** ikke er gjensidig utbyttbare, og at det er en hierarkisk tilknytningsrelasjon der **Kari** har større ”verdi” for Hanna. Det ser ut til at både **Kari** og **Inger** forstår dette hierarkiet, og **Inger** velger å ikke involvere seg med Hannas utforskning. Jeg tolker det som at **Inger** overlater til **Kari** å følge opp Hanna. **Kari** på sin side velger å opprettholde oppmerksomheten på Hanna og fullfører sin involvering med Hanna, selv om Hanna på et gitt tidspunkt er nærmere en annen i personalet og på tross av at **Kari** også har andre barn rundt seg. I dette tilfelle ser det ut til at avstand ikke er et element når **Kari** involverer seg i Hannas utforskning, det er Hanna som er i sentrum og Hannas orientering mot **Kari**.

Analyse del 2

Sosiale strukturer

I denne observasjonen ser jeg resultater av individorienterte og felleskapsorienterte sosiale strukturer. "Absence", eller et fravær av noe, kan være konstituerende faktor for at noe kan finnes³⁰ (Danermark et al., 2003). Jeg velger å bruke "absence" for å forklare nærvær av strukturene. I en felleskapsorientert sosial struktur er menneskers handlinger begrenset og muliggjort gjennom praksiser som kjennetegner strukturen. I denne observasjonen ser jeg et fravær av felleskapsorientert sosial struktur. Det er nærliggende å anta at som personal i barnehagen har man et felles ansvar for hvordan barna har det. I denne observasjonen er Hanna på en utforskende krabbetur. Det oppstår en potensiell fare. Like fullt trår ikke umiddelbart både **Inger** og **Kari** til som oppsøkende personal i samspill med Hanna. Det er **Kari** som opprettholder kontakten med Hanna. I en rask episode er det et tegn på en felleskapsorientert sosial struktur der **Kari** og **Inger** skifter blikk når Hanna krabber bort fra Kari. De viser et kort øyeblikk at de begge er involvert, **Inger** i mindre grad enn **Kari**. I dette tilfellet gir den individorienterte sosiale strukturen **Kari** mulighet til å være den som har ansvaret for Hanna.

Når det gjelder **Karis** fokus på Hanna, velger hun å stadig være samtidig orientert mot de andre barna som er fysisk nær **Kari**. Dette tolker jeg som et tegn på et tydelig nærvær av en felleskapsorientert sosial struktur og at denne virker inn på **Karis** arbeid. I følge Rammeplanen (2011) skal personalet i barnehagen ivareta både enkeltbarn og felleskapet. **Kari** har et ansvar for alle barna og for felleskapet i kraft av å være personal i barnehagen. Ivaretakelse av felleskapet ser ut til å ha større påvirkningskraft enn den individorienterte sosiale strukturen. **Kari** avviser ikke de andre barna, selv om hun viser dem mindre oppmerksomhet. Hun lar dem krabbe rundt seg, og hun ser stadig på dem. Det er nærliggende å anta at hadde den individorienterte sosiale strukturen vært den med mest påvirkningskraft i denne situasjonen, hadde **Kari** hatt mulighet til å kun konsentrere seg om Hanna og overlatt de andre barna mer til seg selv, eventuelt til **Inger**.

Relasjoner

Denne observasjonen sier i mindre grad noe om Hannas relasjon med **Inger**. Men den sier en del om **Karis** relasjon med Hanna og **Ingers** og **Karis** relasjon. Hanna kunne søke hjelp og støtte fra **Inger**, de er begge i en personal-barnehagebarn relasjon. Denne relasjonen innebærer praksiser som tilsier at både barn og personal har

³⁰ Absence handler om det som ikke er tilstede for at noe annet kan skal kunne finnes, se kapittel 4.7.2 for forklaring i sammenheng med retroduksjon som analyseverktøy.

mulighet til å interagere med hverandre. **Inger** har som personal en rett til å gå inn i interaksjon med Hanna. Det ser ut til at den substansielle interne relasjonen mellom Hanna og **Inger** ikke fører til emergens, ingenting skjer og relasjonen har ikke generativ virkning på arbeidet. Det vil alltid finnes et komplekst samspill av mekanismer som kan virke inn, og noen ganger har noen mekanismer en større generativ kraft (Danermark et al., 2003). I dette tilfellet ser det ut til at relasjonen mellom **Inger** og **Kari** som personal og relasjonen **Kari** som personal og Hanna som barnehagebarn har stor påvirkningskraft.

Relasjonen mellom **Kari** som personal og Hanna som barnehagebarn ser jeg som generativ mekanisme. På samme måte som relasjonen mellom Hanna og **Inger** gir muligheter for praksiser mellom barn og voksne, gir også denne relasjonen det samme, men her blir resultatet noe annet. Ekstern substansiell relasjon handler om kvaliteten, eller innholdet i relasjonen (Danermark et al., 2003). Hanna og **Kari** ser ut til å ha en nær relasjon, jeg setter denne i sammenheng med ekstern substansiell relasjon, det er kvaliteten på relasjonen som er utslagsgivende og ikke at de er barnehagebarn - personal i forhold til hverandre. Slik jeg tolker denne observasjonen, er **Kari** og Hanna i et gjensidig positivt forhold til hverandre, der **Kari** viser omsorg. Tholin (2013) skriver om omsorg som noe som spinner ut fra plikt og kjærlighet. På en måte kan **Karis** form for omsorg bli sett på som noe som spenner ut fra både plikt og kjærlighet. Plikten setter jeg i sammenheng med de relasjonelle praksiser som finnes i kraft av at **Kari** er personal i relasjon til Hanna. Ordet kjærlighet som et begrep brukt for å forstå hva omsorg kan være, er utfordrende, slik jeg ser det. Jeg vil dog hevde at kjærlighet kan bli forstått i sammenheng med omsorgssystemer og tilknytningsadferd slik Cassidy (2008) beskriver disse. Hanna viser tilknytningsadferd når hun både krabber bort og når hun krabber tilbake til **Kari**. Sett fra et evolusjonært behavioristisk ståsted setter dette i gang omsorgssystemet hos **Kari**. Når Hanna nærmer seg **Kari**, strekker **Kari** ut armene for å trekke Hanna mot seg, og **Kari** gir Hanna kos og en nuss. På den måten har den eksterne substansielle relasjonen resultert i emergens, **Kari** blir direkte berørt og ser ut til å være fullt konsentrert om Hanna.

Substansielle interne relasjoner opprettholdes av en rekke ulike praksiser som konstituerer relasjonen (Danermark et al., 2003). **Inger** og **Kari** er i personal-personal relasjon, og dette gir dem et sett praksiser som regulerer arbeidet deres. Slik jeg tolker denne observasjonen, viser **Kari** og **Inger** at de stoler på hverandre. **Inger** overlater ansvaret til **Kari** til tross for at hun selv er fysisk nærmere Hanna, og selv om **Kari** allerede er delvis opptatt av andre barn. Det finnes en mulighet for at **Inger** trekker seg unna fordi hun selv er opptatt med å lese bok for to barn, men jeg velger å tolke

blikkontakten mellom **Kari** og **Inger**, samt smilene de deler, som en stilltiende forståelse for **Karis** relasjon med Hanna. Slik jeg tolker den substansielle interne relasjonen mellom **Inger** og **Kari**, er den preget av praksiser der man viser hverandre kollegial tillit. De er felles involvert i barna, men de ser ut til å stole på hverandre nok til at de fordeler ansvarsområder. Dette gjøres uten direkte verbal kommunikasjon. Det er dermed nærliggende å anta at **Inger** og **Kari** har vært personal i relasjon til hverandre en god stund, og at de har utviklet gode arbeidsvaner der de viser tillit til hverandre og at de stoler på at begge gjør et godt arbeid med barna. På den måten er de relasjonelle praksisene i personalrelasjonen generative mekanismer som virker inn på arbeidet med en trygg atmosfære i barnegruppen. På slutten av observasjonen deler **Kari** og **Inger** et blick og smil, jeg tolker dette blikket mellom de voksne og smilet at de følte dette hadde vært en god episode. Dette ser jeg i direkte sammenheng med en trygg atmosfære.

Strukturelle mekanismer

Stern (2007) skriver om den fremtidsrettede tiden, kronos, som stadig går fremover og som ikke handler om øyeblikket, men mer om hva som skjer stadig etterpå. Han skriver videre om hvordan kairos, tid som opplevelse handler om å temme kronos. I denne observasjonen ser jeg fremtidsrettet tid, kronos, som mekanisme. En mekanisme kan være tilstede uten å få generativ kraft, den generative kraften er da fraværende (Danermark et al., 2003). I denne observasjonen tolker jeg tid, kronos, som fraværende. Ved at denne er fraværende, gir dette rom for tid som kairos, som generativ mekanisme. Hanna bruker tid på å krabbe rundt, og hun bruker tid ved snurrestolen. Det er andre barn i nærheten av både **Inger** og **Kari**, men verken **Inger** eller **Kari** avbryter Hannas krabbing og utforskning av snurrestolen. Slik jeg tolker denne observasjonen, er både **Kari** og **Inger** i selve hendelsen, de er tilstede i tiden og ikke fremtidsrettet. Episoden tar den tid den tar. Ved at begge i personalet er i tiden, blir dette en mekanisme som virker inn ved at hendelsene får utspille seg uten avbrudd. Både **Inger** og **Kari** velger å oppholde seg på samme sted, og de lar tiden være som den er.

Snurrestolen er plassert i hovedrommet, og jeg har tidligere vist at denne er i bruk blant barna og fungerer som en generativ mekanisme kategorisert innenfor strukturelle forutsetninger. I dette tilfelle fungerer snurrestolen som et spennende element for Hanna og som et mål for krabbe-ferden hennes. Ved at snurrestolen er plassert i rommet, oppstår det interaksjoner og hendelser som virker inn på måten personalet arbeider. I en kritisk realistisk forståelse av virkeligheten handler emergens om når flere faktorer resulterer i nye hendelser der disse hendelsene ikke kan reduseres til kun å gjelde en konstituerende faktor (Sayer, 2000). I møte mellom Hanna og snurrestolen

opptrer det emergens, noe nytt skjer og ulike mekanismer virker inn. Snurrestolen virker ulikt inn på **Karis** arbeidsmåter. Den er både en potensiell fare og er medvirkende årsak til at **Kari** opprettholder blikkontakt med Hanna når snurrestolen snur seg vekk fra Hanna. Snurrestolen virker inn på kommunikasjonen mellom **Kari** og **Inger** der de skifter blikkontakt med hverandre når de begge ser at Hanna er på vei for å undersøke den.

5.3.3 Observasjon 3, -"Kan du hjelpe til med grinden?"

*Marit er på siderommet, døren mellom siderommet og hovedrommet er åpen og barna har mulighet til å bevege seg mellom rommene. På hovedrommet sitter **Kari** midt på gulvet med Otto på rundt 1 år på fanget. De ser i en bok, peker på bildene og snakker om det de ser. I hovedrommet er det rundt syv barn. Noen av barna beveger seg mellom siderommet og hovedrommet derfor er antall barn skiftende. Det er mye bevegelse og lyder i barnegruppen. Tre barn går litt frem og tilbake. To barn sitter sammen i snurrestolen og snurrer fort mens de hviner. Vigdis på 2 år, er ved grinden. Niels på 3 år, kommer gående fra det andre avdelingsområdet, åpner grinden og går inn i hovedrommet og til barna som er der. **Kari** ser opp fra boken og sier muntert: "Hei, Niels, så fint at du kom inn til oss igjen". Vigdis, som oppholdt seg ved grinden når Niels kom, prøver å stenge grinden igjen, men klarer det ikke, hun begynner å gråte. Det er mye støy på avdelingen. **Kari** ser på Vigdis som gråter og hun ser på Otto som sitter på fanget. Otto holder nå fast i **Karis** arm mens han ser på Vigdis, så på snurrestolen og så på **Kari** igjen. **Kari** ser på Otto og hun ser på Vigdis, så ser hun på Susanne, 3 år. **Kari** ber Susanne hjelpe Vigdis med å lukke grinden. Susanne går straks bort til grinden og prøver å hjelpe Vigdis med å lukke den. Vigdis viser at hun er irritert. Skriker litt og klynker og prøver å dytte bort hjelpen fra Susanne. Susanne stopper opp for så igjen å prøve å hjelpe Vigdis, som nå hyler høyt: "Bort!" og tviholder på grinden. **Kari** reiser seg fra gulvet, holder Otto på hofta, går raskt bort de få skrittene til grinden og sier til Vigdis: "Susanne skulle bare hjelpe deg med å lukke grinden." **Kari** tar på hodet til Vigdis og stryker henne på kinnet, setter Otto ned på gulvet, tar så i grinden. Otto holder nå fast i beinet til **Kari**, **Kari** lukker raskt grinden og løfter Otto opp på hofta igjen. Vigdis hyler ikke lenger, men snufser litt. Susanne går bort til Vigdis og gir henne en kos. Vigdis dytter Susanne bort, Vigdis vil ikke ha kos. **Kari** står ved jentene, ser på dem, tar på hodet til Vigdis og sier: "Jeg forstår at det ikke føles så godt å få en kos når du ikke ville ha Vigdis, men det var veldig godt ment fra Susanne. Hun ville bare gi deg en kos." Vigdis og Susanne ser på hverandre og går hvert til sitt. **Kari** setter seg ned på gulvet igjen med Otto på fanget og finner*

frem boken igjen. Susanne fortsetter med å leke med Niels og de andre. Vigdis går inn i siderommet.

Analyse del 1

Fysisk trygghet

Vigdis begynner å gråte når hun ikke får til å lukke grinden. Det ser ut til at **Kari** hører Vigdis, for like etter at Vigdis gråt, retter **Kari** oppmerksomheten mot henne. Slik jeg tolker denne episoden, vurderer **Kari** om Vigdis er skadet. Hun ser om det er mulig at Vigdis gråter på grunn av at hun har det vondt, men tolker Vigdis gråt som frustrasjon. **Karis** spørsmål til Susanne om hun kan hjelpe Vigdis med grinden, bekrefter, slik jeg ser det, dette. Dermed skjer en dreining mot hjelp og ikke trøst etter skade. Jeg vil hevde at det er rimelig å anta at **Karis** første blick mot Vigdis etter at Vigdis har begynt å gråte dreier seg om et fokus på en eventuell fysisk trygghet. Min erfaring fra arbeid i barnehager gjennom flere år er at barn ofte gråter når de har det fysisk eller psykisk vondt. Jeg tolker denne episoden mot at **Karis** raske blick på Vigdis var arbeid med fysisk trygghet. Selv om **Kari** verken sier noe om en eventuell skade, eller nærmer seg Vigdis for å sjekke om hun er skadet, sier **Karis** blick noe om hva hun retter oppmerksomheten mot, Vigdis' fysiske trygghet.

Emosjonell trygghet

I denne observasjonen er det mye som skjer. En rekke barn har ulike behov. Jeg skriver først om **Karis** arbeid i interaksjoner med spesifikke barn, deretter skriver jeg om **Karis** arbeid generelt.

Niels kommer gående fra en annen del av barnehagen og ønskes velkommen av **Kari**, hun er inkluderende. På den måten viser **Kari** at hun har sett Niels og at han er en viktig person. Otto viser, slik jeg tolker denne observasjonen, at han vil være nær **Kari**. I samhandlingene med Otto holder hun rundt ham og bærer ham med seg. Selv når **Kari** endrer fokus, holder hun Otto nært. Susanne som i utgangspunktet lekte med vennene sine, blir involvert i Vigdis' frustrasjon ved at **Kari** oppfordrer Susanne til å hjelpe. Senere ivaretar **Kari** Susanne som medhjelper ved å forsvare og forklare Susannes forsøk på å lukke grinden og Susannes forsøk på å gi Vigdis en klem. Voksne kan på forskjellige måter og med ulikt resultat søke å regulere barns affekter (Fonagy & Target, 2006; Sørensen, 2006). **Kari** ivaretar Vigdis og forsøker å regulere hennes følelser ved å først sende Susanne som medhjelper. Når dette ikke gir resultater, kommer **Kari** selv bort og gir Vigdis nærhet og trøstende og forklarende ord. **Kari** anerkjenner Vigdis' følelser ved å uttrykke at det ikke nødvendigvis er så fint å få en klem når man ikke har bedt om det. Dette ser jeg i sammenheng med Bae (2004) og Schibbyes (2012) teoretisering om anerkjennende væremåte.

I denne observasjonen tolker jeg **Karis** interaksjoner med barna som at hun viser dem varme og sensitivitet. Slik jeg ser det, individualiserer **Kari** responsen sin til barna for å ivareta deres ulike emosjonelle behov, dette ser jeg i sammenheng med Howes og Ritchie (2002) og Dalli et al. (2011) der de argumenterer for at dette er mulig der personalet kan observere og reflektere over interaksjonene det har med barna.

Personalets tilstedeværelse

I denne observasjonen viser **Kari** tilstedeværelse på ulike måter. Hun er fysisk tilstede for Otto ved at hun sitter nær ham og har ham på fanget. Når hun reiser seg, velger hun å ta ham med seg. **Kari** virker mentalt tilstede for Vigdis der hun retter blikk mot henne, og hun ser ut til å forsøke og trøste ved å sende en medhjelper, Susanne. Til slutt går **Kari** bort til Vigdis og er nær henne. I tilfellet med Vigdis bruker **Kari** både blikk, stemme og fysisk kontakt. I tilfellet med Otto bruker **Kari** mest nærhet og fysisk kontakt. Det ser ut til at **Kari** tilpasser sin tilstedeværelse etter slik hun tolker barnas behov. Dette vises også i samspillet **Kari** har med Susanne. I dette tilfellet bruker **Kari** mye stemme. Hun forklarer og støtter. Forskjellen på Otto (1 år), Niels (3 år), Vigdis (2 år) og Susanne (3 år) er både hvilken affekt de gir uttrykk for, men også alder. Jeg vet ikke hva som ligger til grunn for **Karis** ulike tilstedeværelse for barna, men fordi hun endrer tilstedeværelse etter hvordan hendelser utvikler seg, er det nærliggende å anta at barnas affekter har stor grad av effekt på **Karis** valg. Å være affektivt inntonet handler om å søke å forstå den andres emosjoner og møte disse både ut fra den andres følelser, men også ut fra sine egne forutsetninger (Stern, 2007, 2010a). Jeg tolker **Karis** ulike tilstedeværelse i interaksjon med barna som et resultat av at hun er affektivt inntonet i møte med barna.

Fostring av vi-følelse

Når Niels kommer gående mot avdelingen for så å gå inn, sier **Kari**: "...så fint at du kom inn til oss igjen". For at et barn skal kunne føle seg trygg når det skal inn i en barnegruppe, argumenterer Howes (2011) for at læreren arbeider med en vi-følelse. Her etablerer **Kari** et felles "vi" ved at hun ønsker ham velkommen. Det ser også ut til at **Kari** forsøker å bruke grinden som et område for felles oppmerksomhet blant barna. **Kari** involverer Susanne i å lukke grinden, og hun forklarer for Vigdis at det er grinden som er i fokus. Det ser ikke ut til at forsøket lykkes. Vigdis ser ut til å ikke ville dele oppmerksomhet mot grinden sammen med de andre. **Karis** forsøk på å få Susanne med på å lukke grinden fremstår som et forsøk på å vise barna at trygghet er et felles ansvar. "Vi" er felles ansvarlige for tryggheten i gruppen. Jeg tolker dette som at **Kari** ikke ser det som bare Vigdis' oppgave å lukke grinden, men også som en felles oppgave der hun ber Susanne om å hjelpe til. Her ser det ut til at **Kari** viser både

Vigdis og Susanne, samt de barna som eventuelt ser på, at flere kan hjelpe hverandre når noe er vanskelig.

Arbeid med relasjonell uvennlig kommunikasjon

Når Susanne forsøker å hjelpe Vigdis med grinden, responderer Vigdis med et ”Bort!” og forsøker å dytte vekk Susanne. Dette tolker jeg som relasjonell uvennlig kommunikasjon. **Kari** velger så å reise seg og gå bort til jentene, hun forsøker å forklare Vigdis at Susanne bare skal hjelpe. Susanne forsøker å gi Vigdis en klem, og Vigdis avviser klemmen. Også her bruker **Kari** ord for å forklare overfor Vigdis at Susannes intensjon er vel ment. Det ser ut til at Susanne forstår **Karis** ord og går videre bort til sine opprinnelige lekekamerater. Vigdis derimot virker fortsatt frustrert, **Kari** lukker grinden for henne og stryker henne på kinnet. Selv om **Kari** ivaretar Vigdis og trøster henne, søker hun også å regulere Vigdis’ frustrasjon over Susannes forsøk på å hjelpe og Susannes klem. **Kari** sier at det er hyggelig ment. Slik jeg ser det, gir ikke **Kari** en overdreven respons til Vigdis’ frustrasjon, men heller litt mer nøktern. Dette tolker jeg som en adekvat respons fra **Karis** side. Å være affektivt inntonet handler om å forstå noe i den andre slik at den andres følelser kan møtes adekvat (Stern, 2007, 2010a). **Kari** ser ut til å være affektivt inntonet på Vigdis’ frustrasjon, og møter denne nyansert. Dette tolker jeg ut fra hendelsen der Kari poengterer at når noen forsøker å hjelpe, eller gi deg en klem, er ikke dette noe man behøver å bli veldig frustrert over, samtidig som hun viser forståelse for Vigdis sine følelser. På den måten kan **Karis** interaksjon i den relasjonelle uvennlige kommunikasjonen bidra til Vigdis’ selvregulering, dette sett i sammenheng med Fonagys (2006) teorier om affektregulering og selvregulering.

Analyse del 2

Sosiale strukturer

I denne observasjonen ser jeg spor av sosiale strukturer. Niels som enkeltindivid blir ønsket velkommen til felleskapet når han kommer inn til avdelingen. I den sekvensen viser både den individorienterte og den felleskapsorienterte sosiale strukturen sin virkning på **Karis** arbeid med barnegruppen. Ut over dette ser jeg et fravær av felleskapsorienterte sosiale strukturer som generativ mekanisme. Til tross for at det er mange barn som er i ulike aktiviteter og som har ulike behov, ser det ut til at det er den individorienterte sosiale strukturen som virker mest inn på **Karis** arbeidsmåte. Årsaken til at jeg her poengterer den individorienterte sosiale strukturen ved å legge vekt på fravær av den felleskapsorienterte sosiale strukturen, er nettopp alle de forskjellige barnas behov og måtene **Kari** hele tiden retter oppmerksomhet mot hver enkelt av dem. For at dette skal være mulig, kan ikke den felleskapsorienterte sosiale strukturen ha virkning i dette tilfellet. Det er nærliggende å anta at hadde den

felleskapsorienterte sosiale strukturen vært en generativ mekanisme i denne observasjonen, kunne man fått et annet resultat av arbeidsmåter. **Kari** kunne på annen måte forsøkt å regulere barnas adferd med felleskapsbeskjeder. Når dette ikke skjer, tolker jeg at dette er på grunn av **Karis** intensjon om å ivareta hvert enkelt barns behov. På den måten blir **Karis** intensjon ikke begrenset av de sosiale strukturene, men den individorienterte sosiale strukturen muliggjør at **Kari** tilpasser sine interaksjoner til hvert enkelt barn.

Relasjoner

I denne observasjonen er det substansielle relasjoner mellom barn-barn, personal-barn og personal-personal. Relasjonen mellom Susanne og Vigdis er en barnehagebarn-relasjon. Denne relasjonen gir begge mulighet til å bruke barnehagens leker og møbler, og de må forholde seg til hverandre fordi de begge er barnehagebarn på samme avdeling. **Karis** spørsmål til Susanne om hun kan hjelpe Vigdis med å lukke grinden, kan tyde på at **Kari** oppfatter den interne substansielle relasjonen mellom Vigdis og Susanne som delvis asymmetrisk. Grunnen til denne antagelsen er at **Kari** velger et barn som er eldre enn Vigdis til å være hjelperen. Ved at **Kari** spør Susanne om hjelp, kan dette sette Vigdis i en underordnet relasjon til Susanne. Jeg tolker denne delen av observasjonen som at den asymmetriske relasjonen virker inn ved at **Kari** spør Susanne om hun kan hjelpe. Susanne forsøker å lukke grinden når Vigdis ikke klarer å lukke den. Susannes handling kan oppfattes å ha en hjelpende intensjon. Det ser ut til at Vigdis ikke oppfatter Susannes handling som hjelpende. I dette tilfellet får Vigdis og Susannes eksterne relasjon generativ virkning på **Karis** arbeid. Fordi barna gir uttrykk for ulike følelser i samspill med hverandre, tilpasser, slik jeg tolker det, **Kari** sine interaksjoner med dem. Først prøver **Kari** å ordne opp ved å bruke stemme og verbal kommunikasjon. Når dette ikke ser ut til å ha en effekt, velger hun å gå bort til jentene. Til slutt bruker hun fysisk kontakt med Vigdis og tale til Susanne.

Mellom **Kari** og Otto er det en personal-barn relasjon. Det ser ut til at Otto i denne situasjonen har et behov for å være nær **Kari**. Jeg tolker dette inn under den eksterne substansielle relasjonen. **Kari** ser ut til å bruke tid på å være nær Otto, hun har ham på fanget. Ut fra **Karis** handlinger virker det som om hun oppfatter at Vigdis trenger hjelp med å lukke grinden og at Vigdis gråter. I stedet for å gå bort til Vigdis velger **Kari** å sitte på gulvet med Otto på fanget. Jeg tolker dette som at den eksterne relasjonen mellom **Kari** og Otto gjør at **Kari** velger å ikke bryte situasjonen opp, altså hun ser ut til å fortsatt ønske å sitte på gulvet med Otto på fanget. Når Vigdis fortsetter å gi uttrykk for misnøye, velger **Kari** å bryte opp situasjonen med Otto på fanget. I dette tilfellet ser det ut til at **Karis** relasjon med Vigdis virker sterkere inn på **Karis**

arbeidsmåter. **Kari** løser utfordringen ved å ta Otto med seg når hun går for å trøste/ordne opp med Vigdis. De ulike relasjonene mellom **Kari** og barn virker ulikt inn på arbeidet, og **Kari** ender opp med å alternere fokuset sitt, og hun ser ut til å fortsatt søke å opprettholde kontakt med hvert enkelt barn.

Mellom **Kari** og **Marit** er det en personal-personal relasjon. I observasjonen er det mange hendelser som skjer samtidig, og **Kari** er eneste personal i disse hendelsene. Likevel er **Marit** ganske nær, hun sitter på siderommet. Den substansielle interne relasjonen mellom **Kari** og **Marit** gir dem et sett strukturelle praksiser som virker inn på arbeidet deres, de har begge ansvar for barna på avdelingen. **Kari** velger å ikke involvere **Marit** i de ulike hendelsene med barna. Jeg vet ikke hva som er grunnen til dette, men fravær av tidligere involveringer blant personalet og resultatet av hendelsene i denne observasjonen gjør at jeg antar at en av årsakene til at **Kari** ikke involverer **Marit**, er en tillit til seg selv som personal, at hun selv evner å ivareta alle barna selv om det er mange hendelser som skjer på en gang. Et annet argument som støtter den antagelsen er at med tanke på hvor nært **Marit** sitter, hører hun hva som skjer på hovedrommet, selv om hun ikke ser hendelsene. Det at **Marit** selv ikke går inn til **Kari** for å hjelpe til, kan også forklares med en tillit til at **Kari** klarer å håndtere de ulike situasjonene. På den måten vil jeg argumentere for at tillit som en eksternt substansiell relasjon mellom **Kari** og **Marit** virker inn på både **Karis** og **Marits** arbeid med barnegruppen.

Strukturelle mekanismer

Grinden fremstår i denne observasjonen som en generativ mekanisme. Grinden skiller avdelingen fra en annen avdeling. Den må lukkes for at ingen av barna forsvinner ut fra avdelingen. På den måten blir grinden en sikkerhetsinstallasjon. I tillegg er grindens utforming en sikkerhetsinstallasjon som ofte blir brukt i hjem for å hindre at barn faller ned fra trapper. Det betyr at det ikke er ønskelig at barn selv skal klare å åpne grinden. Dette gjør at det blir vanskelig for Vigdis å lukke grinden på egenhånd. Ved at det er plassert en grind som er vanskelig å bruke for barn, og som er viktig for avdelingen, bidrar dette til at barna ikke umiddelbart er selvhjulpne når det gjelder å få lukket grinden. **Karis** ulike arbeidsmåter blir påvirket av grinden fordi den i denne observasjonen er medvirkende årsak til Vigdis' frustrasjon, og videre til relasjonell konflikt. Grinden blir også en mekanisme som virker inn når det gjelder **Karis** arbeid innenfor kategorien fostring av vi-følelse med et fokus på at trygghet er felles ansvar. **Kari** bruker grinden som mediator for at Susanne skal hjelpe Vigdis, og på den måten blir grinden en mekanisme som spiller inn.

I denne observasjonen ser jeg tid som kairos som nærværende og generativ mekanisme. **Kari** opplever en rekke hendelser, og mange barn ser ut til å ha ulike behov for **Kari** som omsorgsgiver. **Kari** sier aldri stopp, og hun ser ut til å være tilstede i enhver situasjon som oppstår. Situasjonene finner sted uten store brudd. På tross av dette ser jeg også tid som kronos som generativ mekanisme. Når Vigdis ikke får til å lukke grinden, ber **Kari** Susanne om hjelp. Det ser ut til at en fremtidsrettet fokus på å bli ferdig med grindlukkingen virker inn på måten **Kari** arbeider. Grinden må lukkes snart, for Vigdis gråter og barn kan forsvinne ut fra avdelingen hvis grinden blir stående oppe. Dette potensielle ”snart” gjør at **Kari** fortsetter å ha et fokus på grinden og Vigdis. Slik jeg ser det er ”snart” et fremtidsrettet tidsaspekt i det at tid går, den er kronos. Dette kan sees i sammenheng med det Stern (2007) skriver om hvordan tid som kronos kan være vanskelig å fange i øyeblikk, og hvordan kronos stadig trekker fremover mot noe.

5.4 Avsluttende kommentarer

I dette kapittelet har jeg forklart på hvilke måter jeg har analysert datamaterialet mitt. Jeg har vist personalets arbeidsmåter og generative mekanismer ved å kategorisere funnene mine. Personalets arbeidsmåter veksler mellom å dreie seg om enkeltbarn og å være orientert mot fellesskapet. Trygghet, ivaretagelse og tillit ser ut til å være bærende elementer. I mange av observasjonene sitter personalet litt tilbaketrukket, men de virker like vel orientert mot barnegruppen på ulike måter. Det ser ut til at personalet er affektiv inntonet på barn. Virkemidlene personalet bruker i arbeidet sitt, er forskjellige variasjoner av blikk, mimikk og tale i interaksjon med barna.

Mine funn viser at substansielle relasjoner virker inn på personalets arbeid. Både når relasjonene står i personal-barn forhold, men også når forholdet er mellom personal og mellom barn. Den interne relasjonen gir personalet en rekke muligheter og begrensninger innenfor måten å arbeide på. Samtidig ser jeg at den eksterne substansielle relasjonen regulerer hvordan personalet arbeider innenfor de strukturelle praksisene som den substansielle relasjonen innehar. Videre har individorienterte og felleskapsorienterte sosiale strukturer virkning på personalets arbeid. Den felleskapsorienterte sosiale strukturen regulerer personalets fokus på hele barnegruppen, og på hvilke måter personalet jobber med fellesskapet. Den individorienterte sosiale strukturen muliggjør og begrenser personalets arbeid der enkeltindividet er i sentrum. Jeg har vist hvordan disse sosiale strukturene ofte virker i hver sin retning og trekker på hverandre. Strukturelle forutsetninger og tilfeldige hendelser er også generative mekanismer som jeg har funnet i min analyse. Jeg har vist hvordan arkitektoniske valg, bruk av rom og møbler har en potensiell virkning på

arbeidsmåter. Jeg har også vist at tid som opplevd og tid som fremtidsrettet har ulike måter å virke inn på personalets arbeid.

I neste kapittel tar jeg utgangspunkt i funnene og analysen min og drøfter disse opp mot problemstillingen min, relevant forskning, fagteori og metateori.

6.0 Oppsummerende drøfting

Hensikten med denne masteroppgaven er å utvikle kunnskap om personalets arbeidsmåter med trygg atmosfære i en barnegruppe, og samtidig finne mekanismer som kan virke inn på personalets arbeid. I dette kapittelet knytter jeg sammen de ulike elementene fra metateori, fagteori og funn, og ser dem i sammenheng med relevant forskning.

Gjennom analysen kategoriserte jeg personalets arbeidsmåter i seks kategorier. Disse kategoriene omhandlet personalets arbeid med enkeltbarn og personalets arbeid med flere barn/barngruppen. I denne teksten drøfter jeg først hvordan arbeid innenfor disse kategoriene er arbeid med hele barngruppen. Jeg argumenterer for at arbeid på individ- og gruppenivå ikke bør bli sett på som dikotomiske, men som en dualisme. Deretter ser jeg på personalets virkemidler som de arbeider gjennom, og ser disse opp mot forskning på intersubjektivitet, affektregulering og funn fra relevant forskning. Videre diskuterer jeg hvilke mekanismer som kan virke inn på personalets arbeidsmåter og ser dem i sammenheng med kritisk realisme. Deretter drøfter jeg på hvilke måter mine funn kan settes i sammenheng med trygg atmosfære i barngruppen. Drøftingene blir oppsummert med konklusjoner. På grunnlag av konklusjonene argumenterer jeg for mulige implikasjoner mine funn kan ha for arbeid i barnehager.

6.1 Personalets arbeidsmåter med barngruppen

De kategoriserte funnene for hvordan personalet arbeider med trygg atmosfære i barngruppen, er orientert omkring både arbeid med enkeltindivid og gruppe. Dette ser jeg i samsvar med det Bae (1996a) omtaler som at arbeid med barngruppen er et dialektisk arbeid. I dialektikken er det en orientering om at relasjoner på gruppenivå og på individnivå skaper forutsetninger for hverandre. Jeg vil hevde at arbeid med enkeltbarn og arbeid med flere barn/gruppeorientert flyter over i hverandre. Spesielt når det gjelder personalets tilstedeværelse, vises det hvordan arbeidet er både gruppeorientert og individorientert. Noen ganger er personalet tilstede for enkeltbarn der fokus, blick og kommunikasjon er orientert mot hendelser som handler om det ene barnet. Andre ganger er tilstedeværelsen, arbeid med hele gruppen eller deler av barngruppen, personalet sitter tilgjengelig for alle, eller bruker stemmen for at flere barn skal vite hvor hun er. Det finnes også hendelser der personalet er fysisk tilstede for hele barngruppen og mentalt er orientert mot enkeltbarn. Gjennom sin tilstedeværelse blir personalet nærværende overfor enkeltbarn og hele gruppen.

Når personalet arbeider med å fostre vi-følelse, dreier dette seg i hovedsak om et gruppefokus, men også om at hvert enkelt barn skal føle at det er en del av noe større. Slik jeg ser det, handler en vi-følelse om hvert enkelt barns bidrag til helheten og hvordan en vi-følelse også kan trekke enkeltbarn med seg. Personalets arbeid med relasjonell uvennlig kommunikasjon kan i utgangspunktet fremstå som arbeid med flere barn (gruppeorientert). Dette arbeidet dreier seg både om at barna skal løse konflikter og dermed bedre atmosfæren i gruppen, og det dreier seg også om det enkelte barn og hvordan dette barnet blir møtt og ivaretatt. Personalet alternerer gjennom arbeidet sitt med relasjonell uvennlig kommunikasjon på å fokusere på enkeltbarns behov og løsninger for felleskapet.

Bae (1996a) setter spørsmålstegn ved det doble fokuset på enkeltbarn og barnegruppe, og problematiserer hvorvidt enkeltbarn får den støtten det har krav på ut fra sine behov. Mine funn kan tyde på at innenfor enkelte aspekter får barn denne form for støtte. I kategorien arbeid med foretrukket voksen, vises det at der barn gav uttrykk for at enkelte i personalet var foretrukket, valgte personalet å møte barnets behov. Sett i sammenheng med arbeid med hele barnegruppen, kan det virke som at dette ikke umiddelbart ser ut til å være arbeid med gruppen som helhet. Jeg vil hevde det motsatte. Ved å gjenkjenne barns ulike behov og å fortsette å fremme god relasjon med barnets foretrukne voksne, bidrar dette til å kunne utvikle et positivt tillitsforhold mellom barn og personal. Den gode relasjonen mellom barn og personal kan fungere som en base for å utvikle flere gode relasjoner til andre voksne og barn (Kernan et al., 2011). Gjennom denne basen har barnet en mulighet for å tre inn i felleskapet på en trygg måte (Drugli, 2010; Hansen, 2013; Howes, 2011; Howes & Ritchie, 2002; Kernan et al., 2011).

Arbeid med fysisk trygghet og emosjonell trygghet, handler i mine funn i utgangspunktet om arbeid med enkeltbarn. Like fullt har dette arbeidet et felleskapsfokus. Slik jeg ser det, dreier disse to kategoriene seg om tillit, der det enkelte barn gjennom personalets arbeid har en mulighet til å utvikle tillit til personalet og gjennom tilliten har mulighet til å entre felleskapet. Dette ser jeg i sammenheng med Howes (2011) der hun argumenterer for at personalets arbeid, sett i et tilknytningsperspektiv, bør handle om å gjøre barn trygge nok slik at de kan entre grupper med jevnaldrende. På denne måten handler arbeidet med emosjonell og fysisk trygghet om en grunnleggende trygghet som base for barnets sosiale utvikling. Slik jeg ser det, vil også måten man arbeider med fysisk og emosjonell trygghet spille inn på utvikling av trygg tilknytning mellom barn og personal. I observasjonsutsnittet³¹ der

³¹ Observasjonsutsnittet står i kapittel 5.2.2 under arbeid med fysisk trygghet.

det ene barnet begynte å hoppe blant barn og klær i påkledningssituasjonen, valgte personalet å stoppe ham. Måten han ble stoppet på, handlet ikke om hvordan han kunne skade andre, men han ble gitt en mulighet til å hoppe et annet sted. Dette kan sees i sammenheng med Baes (2004) funn der hun karakteriserer denne form for arbeidsmåte som anerkjennende. I observasjonssekvensen ivaretok personalet barnets integritet slik at han ikke fremstod som en eventuell fare overfor de andre barna som var tilstede. Personalet viste i denne sekvensen en sensibilitet både for barnets behov og fare for å skade seg, og samtidig en sensibilitet når det gjaldt barnets plass i felleskapet. Jeg ser dette i sammenheng med det Johansson (2004, 2013) omtaler som samspillende atmosfære i arbeid med barn, der personalet viser at barnet er en likeverdig del av felleskapet og personalet utviser en tillit til barnet.

Ved å se på mine funn ser det ut til at personalets arbeid transcenderer individ og gruppe og blir noe mer, en helhetlig orientering mot hele barnegruppen der hvert enkelt individ hører til. Fokuset er ikke en dikotomi der det er enten et individfokus eller et gruppefokus, men disse faktorene fungerer som en dualisme (jf. Danermark et al., 2003). Bae (1996a) skriver at arbeidet med barn i barnehagen bør balanseres mellom et individfokus og et felleskapsfokus. Ved å se på personalets arbeidsmåte som en dualistisk tilnærming til arbeid med barnegruppen, blir det noe mer enn bare å balansere fokuset mellom gruppe og individ. Gjennom å arbeide med et grunnleggende fokus på tillit og alle barns beste, vil, slik jeg ser det, hele barnegruppen bli ivaretatt, og gjennom dette kan hvert enkelt barn utvikle trygge og gode relasjoner til hverandre og til personalet. Dette ser jeg også i sammenheng med Ahnert et al.s (2006) funn at der personalet var mer sensibelt overfor hele barnegruppen, økte dette muligheten for barns trygge tilknytning.

Sammenfattet ser jeg at de ulike kategoriene har et felles likhetstrekk, tillit. Personalet viser barna tillit, og de opptrer, slik jeg tolker dem, tillitsvekkende. Også Howes og Ritchie konkluderer med tillit, eller det engelske ordet "trust" når det gjelder arbeid med barnegrupper og et godt miljø (Howes & Ritchie, 2002). Ordet "trust" beskriver noe som ligger mellom tillit og det å stole på. Jeg støtter meg til deres konklusjon og ser mine funn som lignende.

6.2 Personalets virkemidler

Mine funn viser at virkemidlene personalet bruker er blikkontakt, mimikk som smil, stemme og fysisk nærhet. Personalet bruker disse på ulike måter i interaksjoner med barna og hverandre. Her drøfter jeg mine funn opp mot mitt teorigrunnlag og funn fra utvalgt relevant forskning.

Mine funn viser at det foregår intersubjektive møter mellom personalet og barna. Noen ganger er personalet inntonet på barnas emosjonelle tilstand, og det ser ut til at de deler øyeblikk av betydning seg i mellom. Andre ganger deler de oppmerksomhet om en tredje ting, som en bok eller en leke. Gjennom sitt arbeid med barnegruppen bruker personalet kroppen som kommunikasjon. Blikk og mimikk bidrar til affektregulering for barna i ulike situasjoner (Fonagy & Target, 2006). Dalli et al. (2011) hevder at den gode relasjonelle kvaliteten for barn under 2 år kjennetegnes av personal som er sensitive og inntonet på barnas ulike behov. Videre påpeker Dalli et al. at for et best mulig utgangspunkt for positiv utvikling er det viktig at barna blir møtt i samspill der de får opptre som likeverdige og med en forståelse for at barn også er bidragsytere i interaksjoner. Jeg ser dette i sammenheng med mine funn. Personalet responderer, slik jeg tolker det, adekvat i samspill med barna. På den måten bruker de virkemidlene til å fremme gode samspill som gjennom intersubjektivitet og affektregulering kan bidra til å utvikle barns selvregulering.

Hansen (2013) benytter seg av variabelen åpen og lukket dialog som han definerer ut fra hvordan den ansatte starter en interaksjon med et spørsmål. Spørsmålet blir definert som enten åpent eller lukket via ordlyden. Hansen skriver at en åpen dialog har muligheter for flere dialogskift, mens en lukket dialog som regel bare har to dialogskift. I mine funn var det ikke et særskilt fokus på åpen eller lukket dialog, men funnene til Hansen er interessante i sammenheng med mine funn når det gjelder virkemidler. Mine funn viser at det ofte var gjentakende interaksjoner, spesielt der det ble brukt smil og blikk. Ut fra mitt datamateriale kan jeg ikke si at jeg finner tilsvarende funn når det gjelder verbal kommunikasjon. Spørsmål kan stilles om hvorvidt manglende dialogskift i verbalkommunikasjon kan sees i sammenheng med en dårligere kvalitet på interaksjonen. Slik jeg ser det, blir det å sette manglende åpen dialog fra personalets side, en reduksjon av samspill til å handle om personalet og i mindre grad av hvordan dette kan oppleves av barnet. Jeg er også usikker på om en lukket dialog alltid vil være et tegn på dårlig kvalitet på interaksjonen.

I Ekholm og Hedins (1993) forskning så de det som positivt for barnehagens klima at personalet var orientert i samhandlinger med barna under aktivitet. Jeg tolker deres funn som lignende Hansens (2013) der resultater fra disse forskningsprosjektene vektlegger lengre interaksjoner og samhandlinger. Ekholm og Hedins og Hansens funn er lignende mine, men mine funn har også en sterk orientering om personalets arbeidsmåter som kan oppfattes som mindre deltakende, og mer oppmerksomt nærværende, der personalet sitter nær barna på gulvet og oppmerksomt følger barn med blikk og smil. I mine funn ser jeg at personalet innimellom kun gir raske blikk og

ofte holder seg litt i bakgrunnen. Der det ser ut til å være et større behov for mer deltakelse involverer de seg mer. Dette åpner for en kritikk av Ekholm og Hedins og Hansens fokus på personalets aktive deltakelse med barna som faktorer som regulerer kvaliteter på relasjoner. Sett i lys av mine funn kan personalets aktive deltakelse i samspill med barna fremstå som en mindre viktig indikasjon på gode relasjoner. Derimot kan det argumenteres for at der personalet nyanserer sine interaksjoner etter slik de forstår barnas behov, vil personalet kunne opprettholde og skape gode relasjoner til barna. Dette ser jeg i sammenheng med forskning som viser at barn også trekkes mot voksne som mimikerer dem adekvat og der kommunikasjonen mellom voksne og barn består av smil og blick (Carpenter et al., 2013). Både Os (2013), Foss (2009) og Johansson (2013) skriver frem tilbakeholden, men oppmerksom personalarbeidsmåte som positiv for samspillet. Dette ser jeg i sammenheng med mine funn, der personalet ofte sitter litt i bakgrunnen og vier barna ulik oppmerksomhet.

Sammenfattet ser det ut til at gjennom å være litt tilbaketrasket gir dette personalet rom for å være oppmerksom overfor barns ulike affektive behov. Blikk, mimikk, stemme, tale og gester blir nyansert i samspill med barna etter hvordan det ser ut til at personalet tolker barns emosjoner.

6.3 Mekanismenes virkninger

Mine funn viser at ulike mekanismer virker inn på personalets arbeidsmåte. Mekanismene finnes i det virkelige domenet, og analytisk kan man vise deres generative effekt i det faktiske og empiriske domenet (jf. Danermark et al., 2003). I den dypere analysen min av observasjonene vises det hvordan de ulike generative mekanismene spiller på hverandre og trekker i ulike retninger. I denne drøftingen tar jeg utgangspunkt i noen av mine funn og ser dem i sammenheng med relevant fagteori og forskning.

Individorienterte og felleskapsorienterte sosiale strukturer virker inn på personalets arbeid. Individorientert sosial struktur regulerer og gir muligheter for fokusering på enkeltbarn, felleskapsorientert sosial struktur er orientert mot felleskapet. Bae (1996a) skriver om at det i barnehagen finnes en likhetsnorm og der det ser ut til at personalet arbeider for at alle barn skal behandles likt. Bae setter spørsmålsteget ved om dette vanskeliggjør barns muligheter til å utfolde seg i gruppefelleskapet. Slik jeg leser mine data, ser det ut til at de sosiale strukturene har like stor tilstedeværelse i barnehagedagen når det gjelder arbeid utført av mine informanter. Noen ganger trekker de sosiale strukturene i hver sin retning og andre ganger er det mer av den ene og mindre av den andre. Det er spesielt der det er et skifte av aktivitet som spisetid, inn

fra utetid eller ut for å leke at jeg ser at den felleskapsorienterte sosiale strukturen har stor påvirkning på personalets arbeid. Samtidig har jeg funn som viser at innenfor denne dreiningen mot felleskapet, finnes det rom for handling innen den individorienterte sosiale strukturen. Et eksempel på dette er fra observasjonsutsnittet der alle barna skulle spise og de måtte stå i kø for å vaske hender³². Et barn valgte å heller sitte ved meg for å med-observere. Dette var mulig selv om ”alle” skulle noe annet. Samtidig ble situasjonen avsluttet med at han til slutt måtte gjøre det samme som de andre barna. Den individorienterte sosiale strukturen ser ut til å være en sterkere generativ kraft i situasjoner der barn og personal er i ro og tilstede i en aktivitet. I disse situasjonene ser det ut til at enkeltbarns behov blir ytet større oppmerksomhet og at det dermed blir større rom for at enkeltbarns behov kan tre frem.

Sosiale strukturer blir ofte spesielt tydelige når de trekker i hver sin retning (Danermark et al., 2003). På den måten kan det hevdes at disse to sosiale strukturene virker inn på personalets arbeid slik at arbeid personalet utfører, kan erfares som inkonsekvent. Dette fordi resultatene av disse sosiale strukturene gir en emergens som på den ene siden gir enkeltindivid muligheter og begrensninger og på den andre siden gir felleskapet muligheter og begrensninger. Jeg hevder at for å bli en del av barnegruppen, eller i et større perspektiv en samfunnsborger, er det viktig å fungere både innenfor et enkeltmenneske-perspektiv og et gruppe-perspektiv. Samfunnet består av begge deler. Kemp (2012) argumenterer for en neo-kosmopolitisme der han sier at mennesket må vite hvem det er og være trygg i sin forståelse av seg selv før det tar plass i verdenssamfunnet. Jeg ser dette i sammenheng med et økofilosofisk perspektiv på verden der alle som enkeltindivid kan bidra til en helhetlig forståelse av verden (Bhaskar et al., 2012; Jakobsen, 2005). Dette stemmer også overens med det kritisk realistiske perspektivet på verden som kompleks, men der mennesket er intensjonelt og at verdens kompleksiteter ikke determinerer menneskets handlinger (Buch-Hansen & Nielsen, 2008; Danermark et al., 2003; Sayer, 2010). På den måten er både den individorienterte sosiale strukturen og den felleskapsorienterte sosiale strukturen viktige mekanismer innenfor arbeid med barnegruppen. Gjennom personalets arbeid, der disse sosiale strukturene virker inn, kan dette fremme barnets selvstendighet og gjensidige avhengighet til andre barn. Barnets selvstendighet og gjensidige avhengighet transcenderer hverandre og barnet kan utvikle seg gjennom begge disse (Cassidy, 2008; Howes & Ritchie, 2002). På den måten er de sosiale strukturene generative mekanismer som kan ha virkning på den trygge atmosfæren i barnegruppen.

³² Observasjonsutsnittet står i kapittel 5.2.4 under sosiale strukturer

Jeg har vist i analysen min at substansielle interne og eksterne relasjoner virker inn på personalets arbeid. Skillet mellom den interne delen og den eksterne delen av relasjonen er et analytisk skille og i daglige interaksjoner og samspill kan det være vanskelig å se forskjellen mellom disse (Danermark et al., 2003). Howes (2011) skriver om hvordan omsorgsgiver-barn relasjoner og barns innbyrdes relasjoner har virkning på hverandre. Hun viser til at innholdet i interaksjonene høyst sannsynlig også vil påvirke kvaliteten i relasjonene. Jeg ser mine resultater som lignende. Barnas innbyrdes relasjoner i mine funn, både de interne og de eksterne, virker inn på relasjonen mellom personal-barn og igjen over i barn-barn, som en evig spiral.

Tilfeldige hendelser som sykefravær og bleieskift virker inn på personalets arbeidsmåter. Personal blir stående med en rekke valg over hvordan de kan arbeide, og deres handlemåter kan måtte endres på bakgrunn av de ulike generative mekanismene. Også rominndeling og møblering kan føre til emergens i personalets arbeidsmåter. Mine funn viser at møbler virker inn på barns relasjoner og at de får generativ kraft, på den måten virker de inn på personalets arbeidsmåter. Spesielt snurrestolen hadde sterk tiltrekningskraft på barna. Den var en kilde til samlek, uenighet og utforskning. Nordin-Hultman (2004) skriver om de møblene som fanger barnas interesser og som preger barns pedagogiske miljøer. Hun viser videre hvordan noen møbler utfordrer personalet og at man kan bli stående igjen med et behov for å begrense barns bruk. Dette setter hun i sammenheng med å ikke se på barn som kompetente. Slik jeg tolker mine observasjoner, ser jeg at personalet får en rekke utfordringer i sammenheng med bruk av snurrestolen. Samtidig er det gjennom deres arbeid i samspill med barna og snurrestolen at ulike måter å arbeide på og tilnærme seg barna kommer til uttrykk. I mine observasjoner vurderer jeg disse samspillene som positive for den trygge atmosfæren i barnegruppen.

Grinden som skiller avdelingen fra en annen avdeling, virker inn på personalets arbeid og kan opptre som en potensiell utfordrende strukturell mekanisme. Nordin-Hultman (2004) refererer til at noen rom kan fremstå under et innestengingsprinsipp. Slik jeg tolker bruk av grinden, fungerer den på en lignende måte. Dette argumenterer jeg ut fra en fokusering fra både personal og barns side om at grinden måtte lukkes. Nordin-Hultman problematiserer denne form for rominndeling og ser det i sammenheng med en regulerende pedagogikk som kan fremstå som begrensende for barn. Jeg finner Nordin-Hultmans teoretisering som et interessant fokus. Samtidig ser jeg også at måten personalet brukte stengningen av grinden til å skifte fokus til å hjelpe, veilede og bidra til en felles trygghetsfølelse som viktig. På den måten kan et roms

innestenging gå fra å være begrensende for barn til å kunne utfordre og skape gode relasjoner og en god og trygg atmosfære.

En rekke forskning viser at der det er mange barn per voksen gir dette en mindre god kvalitet på relasjonene mellom personal og barn og kan føre til en mindre trygg tilknytning (Ahnert et al., 2006; de Schipper et al., 2006; Hansen, 2013). Min forskning handler ikke spesifikt om voksen-barn-ratio, men dette var mulige strukturelle mekanismer som jeg antok ville virke inn på personalets arbeid. I mine funn ser jeg ikke de store forskjeller der det er mange barn i ett rom med én voksen og der det er færre barn, eventuelt flere voksne. Den opprinnelige gruppen³³ og antall personal er fast på den avdelingen jeg utførte forskningen, men som mine funn viste, var antall barn og personal skiftende. Hansens (2013) funn dreier seg om kvalitetsforskjeller og antall interaksjoner, dialogskift, varighet på interaksjonene og variabelen vuggestue. Han finner at variabelen vuggestue er en sterk indikator som kan virke inn på kvaliteten på tross av et eventuelt høyt normeringstall. Hansen hevder at effekten denne variabelen har, vil minske etter hvert som normeringstallet øker. Jeg har ikke gjort samme type forskning så jeg kan ikke bekrefte hans funn med mine, men jeg vil hevde at en logisk tilnærming til denne problematikken tilsier at mulighetene personalet har til å være sensitivt orientert om både enkeltbarn og hele barnegruppen, vil bli redusert i sammenheng med et økt antall barn og gjennom det en økt kompleksitet. Samtidig kan en godt etablert barnegruppe med en sterk orientering mot en trygg atmosfære kunne kompensere for et høyere antall barn i forhold til personal, slik mine funn indikerer.

Når det gjelder barns alder som strukturell mekanisme ser jeg i mine data at alder gjør en forskjell når det gjelder innhold og varighet i interaksjonene mellom personal og barn. Hansen (2013) fant ingen signifikante forskjeller i antall og varighet når det gjaldt alder, og utforsker ikke dette videre. I mine funn er det spesielt i interaksjon med de yngste barna at det oftere er lengre interaksjoner, det kunne være flere blikkskift og personalet opprettholdt sin oppmerksomhet over lengre tid. Dette var spesielt tydelig der barn viste tegn til foretrukket voksen, eller så ut til å bruke personal som base for utforskning. Jeg så også at innholdet i interaksjonene var ulike med hensyn til barnas alder, de yngste barna møtes i kommunikasjon med nærhet, blick og smil, mens de eldre oftere blir møtt verbalt. Jeg vil anta at personalets ulike tilnærming til barna ikke kun er grunnet barnas kronologiske alder³⁴. Slik jeg tolker mine data, kommer den adekvate responsen etter hvordan barnas emosjoner kommer

³³ Opprinnelig gruppe viser til alle de barn som administrativt er plassert på avdelingen.

³⁴ Kronologisk alder viser til den alder personen har ut fra antall leveår.

til uttrykk. Argumentet for denne antagelsen er at ikke alle de yngste barna ble møtt mest med blick og ikke alle de eldste barna ble kun snakket til. Slik jeg tolker observasjonene mine, er det de ulike generative mekanismene som virker inn på personalets arbeidsmåter ved at de setter muligheter og begrensninger for handlingsmåter.

Personal i barnehagen kan ha væremåter som er mer eller mindre gunstige for å utvikle gode relasjoner (Bae, 2004; Ekholm & Hedin, 1993; Foss, 2009; Johansson, 2013). Min forskning dreier seg ikke om hva som er mindre gode arbeidsmåter, men jeg ser at spesielt tid som generativ mekanisme har et potensial til å virke negativt inn på personalets arbeidsmåter. Tid som fremtidsrettet, kronos (Stern, 2007), ser ut til å virke inn ved at personalet er sterkt orientert om det som skal skje snart. Dette kan resultere i det Johansson (2013) omtaler som en kontrollerende atmosfære, eller det Bae (2004) skriver om som trange handlingsmønstre. Likhetsstrekkene i personalets arbeidsmåter innenfor Baes og Johanssons nevnte kategorier er personal som ser ut til å være mindre inntonet på barna, og med mer regulerende og begrensende arbeidsmåter.

Når det gjelder spørsmålet om hvilke mekanismer som virker inn på personalets arbeid, søkte jeg å se etter et bredt utvalg av sterke indikatorer som viste seg i personalets arbeid. Det vil jeg hevde at jeg fant. Gjennom analysen og drøftingen viser jeg hvordan de ulike mekanismene virker inn på personalets arbeidsmåter uten at mekanismene determinerer disse.

6.4 Arbeid med trygg atmosfære

Hensikten med dette kapitlet er å trekke trådene fra de tre foregående kapitlene sammen og vise at arbeid med en trygg atmosfære i barnegruppen er noe mer enn arbeid med gode relasjoner mellom barn og personal. Jeg drøfter hvordan personalets arbeidsmåter og de generative mekanismene virker inn på personalets arbeid med en trygg atmosfære i barnegruppen, og ser dette i sammenheng med et kritisk realistisk perspektiv og relevant forskning.

Kompleksitet er et ord jeg har brukt mye i denne masteroppgaven, og er ett av grunnprinsippene i kritisk realisme. Jeg har tidligere argumentert for at kompleksitet er tilstede i barnehagen som forskningsarena³⁵. Samtidig ligger det en fare for å redusere

³⁵ Barnehagen er en arena med åpne vilkår, dette betyr at hendelser vanskelig kan forutses. Se kapittel 4.1 for videre forklaring.

alle årsaksforklaringer til i siste instans å handle om kompleksitet (Bhaskar et al., 2012). I min utredning av trygg atmosfære som begrep satte jeg søkelys på at atmosfære skapes av både barn og voksne (van Manen, 1993), og at atmosfæren er det som skjer mellom mennesker og omgivelser (Dupont & Liberg, 2008). Kampmann (2008) skriver om hvordan barn i barnehagen hele tiden må forholde seg til andre barn og personal, og at barnehagen som institusjon ofte har manglende plass eller lite hensiktsmessig møblering. Kampmann skriver at atmosfæren ikke skapes av personalet alene, men at også barnas innbyrdes relasjoner og institusjonens rammer som rominndeling, institusjonskultur og møblering bidrar til en eventuelt god atmosfære. Han omtaler videre at disse ulike elementene også kan opptre som atmosfæriske forstyrrelser. Slik jeg ser mine funn, vil et personal som arbeider med hele barnegruppen gjennom sensibilitet, nærhet og tillit ha mulighet til å utfordre de mulige forstyrrelsene. De ulike mekanismene kan virke inn på personalets arbeid, men mekanismene kan også gi personalet muligheter til å arbeide med en trygg tilknytning for barna på nye og utfordrende måter.

Hansen (2013) skriver at i de barnehager der interaksjonene mellom personal og barn var lengst, var også dialogskiftene flest, han setter dette i sammenheng med en god kvalitet for barna. Han gjør videre en antakelse om at jo kortere varighet, jo dårligere er muligheten for intersubjektivitet og reflektert dialog. Hansen beskriver det som overraskende at dette forekom i de vuggestuer som hadde en høy voksen-barn-ratio. Jeg finner Hansens funn som interessante i sammenheng med mine funn og i en kompleksitetsforståelse. Mine funn når det gjelder interaksjonene er at de har skiftende karakter og at de innholdsmessig endrer seg etter hvilke generative mekanismer som virker inn. Også måten personalet arbeider på, skifter karakter etter hva som skjer i barnegruppen. Det er ofte raske interaksjoner der det dreier seg om fysisk trygghet, tidvis lengre der det dreier seg om emosjonell trygghet. Interaksjonene fremstår som raskere og med flere dialogskift der de handler om arbeid med relasjonell uvennlig kommunikasjon. Ofte er det både lengre interaksjoner med og uten hyppige dialogskifter der arbeidet handler om arbeid med foretrukket voksen. På det grunnlaget vil jeg hevde at Hansens variabler interaksjon, hurtighet og skifte er mindre gode indikatorer for å konkludere med om dette er godt eller dårlig for barn. Gjennom å heller fokusere på en mer helhetlig forståelse kan ulike interaksjoner oppleves ulikt med hensyn til hvilke mekanismer som er generative, måten personalet er sensitivt overfor barnet og hvilke virkemidler de bruker. Dette ser jeg i sammenheng med Sterns (2007) fokus på øyeblikkets betydning i samspill med andre, der hvordan et lite øyeblikk kan ha stor betydning for de involverte. På den måten kan en rask og kort interaksjon ha en større betydning enn en lengre dialog. Poenget er at ulike måter å

være i samspill og interaksjon med barn kan ha ulik betydning etter hvordan personalet er affektivt inntonet på barna. Dette ser jeg også i sammenheng med Foss (2009), Baes (2004) og Johanssons (2013) forskning, der de alle er orientert mot personalets væremåter og sensitivitet i interaksjon med barn, men der disse tre reduserer betydninger til å gjelde kun personalet. Jeg vil hevde at måter personalet arbeider ut fra, bare delvis kan reduseres til deres omsorgsmåte eller anerkjennende væremåte eller en samspillende atmosfære. Som en utvidelse av dette og i en kritisk realistisk forståelse av trygg atmosfære vil jeg også vektlegge barns innbyrdes relasjoner og generative mekanismer som medskapende av den trygge atmosfæren.

Slik jeg ser det, kommer kompleksitet til uttrykk spesielt hvis man går inn i den trygge atmosfæren via kritisk realismes inndeling av virkeligheten i tre domener. Hvordan den trygge atmosfæren erkjennes hos den enkelte, ligger i det empiriske domene. Opplevelsen av atmosfæren kan bli sett fra et voksenperspektiv eller et barneperspektiv (Kampmann, 2008). Jeg har ikke problematisert denne vinklingen, men har som tidligere beskrevet trygg atmosfære i barnegruppen som et mulighetsrom. I denne betydningen legger jeg det Fonagy og Target (2006) omtaler som miljø. Viktigheten av hvordan barnet føler miljøet vil ha betydning for barns utvikling (Fonagy, 2006; Fonagy & Target, 2006; Hart & Schwartz, 2009; Sørensen, 2006). Hvordan barnet føler miljøet, handler både om selve miljøet, men også om barnets medfødte individuelle sårbarhet. Personalets arbeidsmåter, hendelsene og samspillet ligger i det faktiske domenet. Måten personalet arbeider på kan gi rom for en følt trygg atmosfære. Hvorvidt alle i barnegruppen føler en trygg atmosfære, er en utfordring, men arbeidet gjort av personalet er like fullt utført uavhengig av ulike erkjennelser. I det virkelige domenet ligger mekanismer som tid, strukturelle hendelser, relasjoner og sosiale strukturer. Disse virker inn på menneskene og kan gi emergens, nye ting kan skje. Slik jeg ser det, er mekanismene en del av den trygge atmosfæren, og de finnes uavhengig av om vi vet om dem eller ikke, på lik linje som jeg argumenterte for i min utredning av atmosfære brukt innenfor naturvitenskapen. Jordens atmosfære omkranser oss og virker inn på oss, uavhengig av vår viten om den. Alle domene er en del av den intransitive ontologien, hele virkeligheten.

Sammenfattet kan det se ut til at der det er god kvalitet i interaksjonene og gode relasjoner mellom personal og barn, kan ulike generative mekanismer gi en positiv emergens på personalets arbeidsmåter. Disse blir ulike variasjoner og vinklinger i måten å arbeide med hele barnegruppen. På den måten kan de generative mekanismene ha viktige ”roller” i arbeid med trygg atmosfære i barnegruppen.

6.5 Konklusjon og mulige implikasjoner

I dette kapittelet gir jeg en oppsummert konklusjon og argumenterer ut fra denne for mulige implikasjoner for arbeid i barnehager. Hensikten med konklusjonen er å sammenfatte resultatene av analysen og drøftingene jeg har gjort. Konklusjonen bør leses som transitiv³⁶ i sammenheng med epistemologiske slutninger i kritisk realisme.

I min undersøkelse kan personalets arbeid med en trygg atmosfære i barnegruppen deles inn i seks kategorier, arbeid med fysisk trygghet, arbeid med emosjonell trygghet, personalets tilstedeværelse, fostring av vi-følelse, arbeid med relasjonell uvennlig kommunikasjon og arbeid med foretrukket voksen. Personalets arbeid innenfor disse kategoriene bærer preg av å være litt tilbaketrukket, oppmerksomt og affektivt inntonet på barna. På den måten nyanserer personalet sine interaksjoner etter det som ser ut til å være barnas ulike behov. Arbeidet har et fokus på individ og gruppe, hvor arbeidet fungerer dualistisk og transcenderende. Tillit til barn, øvrig personal og seg selv ser ut til å prege de gode relasjonene. Mekanismer som sosiale strukturer, substansielle relasjoner og strukturelle mekanismer virker på ulike måter inn på personalets arbeid. Mekanismene, personalets arbeidsmåter og barns innbyrdes relasjoner er med på å skape den trygge atmosfæren som mulighetsrom.

Det er ikke dette forskningsprosjektets oppgave å være normativ med hensyn til hvordan personalet bør arbeide med barnegruppen. Dog vil jeg hevde at mine funn og min konklusjon kan gi noen rettleidninger i hva som kan være godt for en barnegruppe. Dette argumenterer jeg ut fra en realistisk generalisering³⁷. Videre skriver jeg om ulike implikasjoner min forskning kan gi for arbeid med trygg atmosfære i barnehagen.

Mine funn gir ikke en oppskrift på hvordan man bør arbeide med barnegruppen for å fremme en god atmosfære. Jeg tror mennesker, omgivelser og barnehagens kompleksitet er av en sånn art at ”fasit-svar” for arbeidsmåter ikke eksisterer. Dette ser jeg også i sammenheng med en kritisk realistisk forståelse av barnehagen som en arena for åpne vilkår. Like fullt vil jeg hevde at min forskning kan settes i sammenheng med ulike tilnærminger til barnehagens samfunnsmandat, der det poengteres at barnehagen skal ivareta enkeltbarn og felleskapet, barna skal få utvikle seg i fellesskap med jevnaldrende og barnehagens miljø skal være preget av omsorg og læring (KD, 2011). Samtidig vil jeg hevde at ut over et fokus på her og nå-perspektiv for barns trygghet, kan et fokus på trygg atmosfære i barnegruppen bidra i et fremtidsrettet perspektiv der

³⁶ Kunnskap som transitiv handler om at kunnskap om noe er foranderlig, se kapittel 2.2.2 for mer utfyllende forklaring.

³⁷ Realistisk generalisering er forklart i kapittel 4.8.3

livslang læring transcenderer her og nå og fremtiden. Personalets arbeid med trygg atmosfære i barnegruppen kan dermed være et direkte arbeid som har betydninger for barna i barnehagehverdagen, men som også kan være av betydning for senere erfaringer både når det gjelder relasjoner, samspill, og læring.

Jeg har satt begrepet trygg atmosfære i sammenheng med omgivelser og hvordan noe føles for menneskene. Utfordringen kan dermed være hvordan man arbeider med noe som subjektivt kan føles og erkjennes ulikt av både barn og personal. Jeg vil argumentere for at svaret på denne utfordringen er et tilgjengelig personal som er orientert mot barnas emosjoner, og som gjennom de ulike mekanismenes generative kraft, utvider handlingsrommet i stedet for å la seg begrense. Som et eksempel og til inspirasjon vil jeg fremheve det observasjonsutsnittet³⁸ der barna skulle ut og dermed måtte kle på seg yttertøy. I stedet for å arbeide med et fremtidsrettet fokus valgte personalet å arbeide i et her og nå-perspektiv, kairos. Selve påkledningen ble aktiviteten. På den måten ble det rom for barnas ulike behov.

Mine erfaringer fra barnehagen etter mange år som pedagogisk leder, er at man vet ikke hva dagen vil bringe av utfordringer, ulike relasjoner, strukturelle forutsetninger og tilfeldige hendelser. De intensjonene man hadde ved arbeidsdagens begynnelse, har ofte resultert i noe helt annet ved barnehagedagens slutt. Jeg ønsker ikke å redusere den trygge atmosfæren i barnegruppen til i siste instans å handle om personalets arbeidsmåte, til det ser jeg barnehagen som for kompleks. Men funn fra min forskning gir, slik jeg ser det, implikasjoner for et spesielt ansvar fra personalet side. Både når det gjelder sin egen arbeidsmåte og et reflektert forhold til ulike mekanismer og deres potensielle emergens.

I innledningen skrev jeg at trygg atmosfære i barnegruppen kan være en indikasjon på kvalitet i samspill mellom personal og barn i barnehagen. Denne masteroppgaven har ikke fokus på ulike former for kvalitet i barnehagesektoren. Avslutningsvis vil jeg likevel løfte frem trygg atmosfære i barnegruppen som i det minste én av eventuelt flere kvalitetsindikatorer. Dette fordi en helhetlig orientering av personalets arbeidsmåter med trygg atmosfære, der man ser generative mekanismer både som begrensende for arbeidet, men også som mulighetskapende, har et emansipatorisk aspekt. Refleksjon som kan føre til endringer er en av de etiske prinsipper i en kritisk realistisk metateori (Buch-Hansen & Nielsen, 2008; Collier, 1994; Danermark et al., 2003). Ved å vende seg mot ikke bare personalets arbeidsmåter, men også det som virker inn på disse utover personalets intensjonalitet, gir dette en forklaring på hvorfor

³⁸ Observasjonsutsnittet finnes i kapittel 5.2.4 under strukturelle mekanismer

personalet arbeider på måten de gjør. Dette gir personal en mulighet til å transformere de strukturer og mekanismer som virker inn på arbeidet deres, slik at intensjoner lettere lar seg gjennomføre. På den måten blir et fokus på arbeid med trygg atmosfære i et kritisk realistisk perspektiv en kvalitetsindikator fordi det ikke bare fokuserer på hvordan personalet skal arbeide med en trygg atmosfære, men også hva som kan virke inn på arbeidet. Det emansipatoriske ligger i at når mekanismene er avdekket, og man ser de mulige virkningene, kan man endre både strukturelle forutsetninger, måter å arbeide innenfor ulike sosiale strukturer, transformasjon av sosiale strukturer, og andre mekanismer. Arbeid med trygg atmosfære i barnegruppen kan dermed ligge på flere kvalitetsnivåer, både for mulig følt trygghet og gode tilknytningsrelasjoner blant barn og personal, men også i en reflektert arbeidsmåte der avdekking av hva som virker inn, hvordan og hvorfor kan føre til økt kvalitet i arbeidet.

Videre i neste kapittel skriver jeg avsluttende refleksjoner over arbeidet med masteroppgaven.

7.0 Avsluttende refleksjoner

I dette kapittelet viser jeg hvordan jeg har svart på problemstillingen min. Videre presenterer jeg tanker omkring gjennomført forskning, metateori, analyse og metodologi. Til slutt skriver jeg om veien videre.

Jeg startet denne masteroppgaven med å stille spørsmålet: *På hvilke måter arbeider personalet på en 0-3års avdeling med trygg atmosfære i barnegruppen, og hvilke mekanismer kan virke inn på arbeidet?* Problemstillingen tok utgangspunkt i en trygg atmosfære som mulighetsrom for barn i barnegruppen.

Gjennom de ulike kapitlene har jeg holdt et vedvarende fokus på oppgavens problemstilling. Jeg har også gjennom hele oppgaven brukt kritisk realisme for å underbygge oppgavens poeng, funn og fokus. Jeg vil dermed hevde at jeg har besvart problemstillingen min. Svaret på problemstillingen min er gitt i konklusjonen i kapittel 6.5. Jeg gjentar her deler av konklusjonen og fremhever følgende: Personalet i min undersøkelse arbeider med trygg atmosfære i barnegruppen ved å arbeide med både enkeltindivid og barn på gruppenivå. Arbeidsmåtene virker å være preget av tillit og tiltro, og virkemidlene er intersubjektivitet gjennom mental tilstedeværelse, blikk, mimikk, gester og verbal kommunikasjon. Ulike mekanismer som virker inn er individorienterte og felleskapsorienterte sosiale strukturer, substansielle relasjoner og strukturelle mekanismer. Mekanismene gir personalet en rekke muligheter og begrensninger for måter å arbeide på. Ut fra dette svaret trekker jeg slutningen om at verden er kompleks og i arbeid med barnegruppen kan personalets intensjoner komme på tvers av deres muligheter. Uavhengig av dette er det fortsatt mulig å arbeide med trygg atmosfære i barnegruppen, men måten arbeidet blir utført på vil bære preg av generative mekanismer.

7.1 Refleksjoner over valg av metateori

Masteroppgaven min hadde et underliggende formål, jeg ønsket å utforske kritisk realisme som metateoretisk perspektiv på forskning på barnehagefeltet. Dette fordi jeg ønsket å bruke en vitenskapsteoretisk retning som gav muligheter gjennom argumentasjon til å se ut over det direkte observerbare, og som kunne hjelpe meg å si noe om bakenforliggende årsaker til hendelser. Spørsmålet er om kritisk realisme var viktig for oppgaven, og om denne masteroppgaven og forskningen kunne blitt gjort med en annen vitenskapsteoretisk retning og kommet frem til et lignende resultat. Til det spørsmålet ser jeg ingen enkle svar. Analysen kunne nok blitt gjort i et hermeneutisk perspektiv med tolkninger og en tilnærming via den hermeneutiske

spiral. Jeg ser mange likhetstrekk ved den analysetilnærmingen jeg har gjort og hermeneutikken. Dette var for så vidt ikke uventet da kritisk realister imøtekommer hermeneutikk som en dimensjon som er tilstede i forskning (Danermark et al., 2003; Sayer, 2010). På den andre siden var all den tid jeg brukte på å sette meg inn i kritisk realisme svært nyttig. Jeg lærte å forstå virkeligheten og kunnskap om denne på en helt ny måte. Det å se virkeligheten i ulike domener ryddet vei for analytiske grep. Spesielt fokuset på sosiale strukturer og agent/aktør gjorde at jeg så på menneskers handlingsrom på en ny måte. Der jeg opplever at andre har sagt til meg at arbeid i barnehagen handler om omsorg eller etikk, så tenker jeg nå at ja, det gjør det, men det handler også om så mye mer. Finnes det rom for omsorg og etiske vurderinger, eller vanskeliggjør generative mekanismer det å utføre arbeid ut fra etiske vurderinger. Å se bort fra komplekse samspill i samfunnet handler for meg om reduksjonisme. Reduksjonisme gjør, etter min mening, verden til et vanskelig sted. Et eksempel på problemet med reduksjonisme er når et menneske er arbeidsledig og kan ha et ønske om å arbeide, men mulighetene for å arbeide kan være manglende. Ansvar for hvorvidt personen får et arbeid kan ikke i et slikt perspektiv reduseres til å kun handle om den arbeidsledige. Slik jeg ser det, er faktorene intensjonalitet og gjennomføring komplekse og bør ikke reduseres til å enten handle om sosiale kontekster eller menneskers evner og ansvar. Ved å ta et kritisk realistisk perspektiv på denne oppgaven, fremheves det at årsaker til hva som virker inn og hva som er tilfeldige hendelser og mer substansielle hendelser har virkning på arbeidet med trygg atmosfære, men den determinerer ikke handlingsrommet til personalet.

7.2 Kunne forskningen vært utført på en annen måte?

Gjennom hele prosessen med å skrive masteroppgaven har jeg stadig stilt meg spørsmålet om forskningen kunne vært utført på en annen måte. Burde jeg heller gjort videoobservasjon, burde jeg også tatt med intervjuer, var jeg lenge nok i barnehagen, var det ”riktig” barnehage å utføre forskningen i? Når jeg tok valget om å ikke gjøre videoobservasjoner, var dette et resultat av flere faktorer. Den mest tungtveiende årsaken var hensynet til barna. Jeg er tilfreds med valg av observasjonsmetode. Feltnotatene gav et rikt innblikk i arbeidsmåter og dannet godt grunnlag for analyse av personalets arbeidsmåter og mekanismer som kan virke inn. Når det gjelder valg av barnehage og tid brukt til observasjon er jeg fortsatt tilfreds med de valgene jeg gjorde. Jeg ser at akkurat den avdelingen jeg gjorde observasjonene mine på, var, etter min mening og erfaring, en særdeles god avdeling. I mine observasjoner ble ingenting valgt bort som episoder som ikke understøttet arbeid med trygg atmosfære. På den måten kunne jeg ikke vært mer ”heldig” med valg av barnehage. På den andre siden hadde det vært spennende å se hvilke funn jeg hadde fått i en annen type barnehage.

Når det gjelder analysen, står jeg ved valget om å bruke abduksjon og retroduksjon. Abduksjonens rolle i denne oppgaven var å lese observasjonene mine ut fra en tolkningsramme med perspektiver fra tilknytningsteori og teorier om affektregulering. Når det gjelder de fagteoretiske valgene kunne disse vært orientert omkring andre teorier. Både et omsorgsperspektiv og et etisk perspektiv er nærliggende tolkningsrammer. Samtidig var det nettopp fokuset på trygghet og gjennom det en assosiasjon til den trygge tilknytningen som var min agenda. Når det gjelder den transfaktiske argumentasjonen jeg utførte via retroduksjon i analysen, ser jeg at andre spørsmål kunne vært stilt, og det kunne gitt andre svar. Uavhengig av dette vil jeg hevde at de svar jeg har funnet, virker logiske ut fra mengde data, argumentasjon, og samsvar med fagteori og tidligere forskning. Med det som bakteppe vil jeg si meg tilfreds med de valgene jeg gjorde når det gjaldt forskningsmetode, analyseverktøy og tolkningsramme.

7.3 Så hva lærte jeg?

I dette masterprosjektet fikk jeg for første gang forsøkt meg som forsker over en lengre periode. Jeg fikk en unik tilgang til personal og barn på en avdeling. Gjennom mange år som pedagogisk leder i barnehager har det vært et savn å virkelig få tid til å observere og reflektere over livet i barnehagen. Gjennom den direkte forskningen lærte jeg at mennesket er et utmerket forskningsinstrument som via sanser kan observere andre menneskers samspill. Det behøver ikke gjøres vanskeligere enn å sette seg på gulvet med en blyant og notatblokk. Samtidig lærte jeg at arbeidet absolutt ikke stopper der, det er bearbeidingen av observasjonene, analysen og prosessen med å forstå datamaterialet som er tidkrevende og utfordrende, men dog så utrolig interessant og spennende.

Jeg valgte å gjøre denne forskningen med et fokus på arbeid med trygg atmosfære, der jeg ikke vurderer uhensiktsmessig arbeid. På en måte kan dette tolkes som et mindre kritisk blikk. Mitt personlige og faglige utgangspunkt før jeg skrev denne masteroppgaven, var en mistro til kvaliteten på tilkynningsrelasjonene mellom personal og barn i barnehager. Jeg valgte derfor som en utfordring for meg selv å fokusere på arbeid som kunne fremme trygg tilknytning, gode relasjoner og en trygg atmosfære i barnegruppen. Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven fikk jeg bekreftet mine forventninger om den trygge tilknytningens viktighet for barnegruppen. Jeg fikk utvidet min forståelse for affektregulering og hvordan man via å både være orientert om enkeltbarn og gruppen kan ivareta hele gruppen. Den viktigste lærdommen for meg i dette prosjektet er at det finnes gode barnehager, der personalet stødig arbeider med barnegruppen. De er tilstede i barns liv og virker genuint opptatt

av barnas trygghet. Sammen med barna og omgivelsene skaper personalet den trygge atmosfæren i barnegruppen.

7.4 Veien videre

Dette er den siste teksten i denne masteroppgaven, men forhåpentligvis ikke den siste teksten jeg skriver som fagperson. Gjennom masterprosjektet har jeg lært om meg selv, forskning, teorier om barn og om skriveprosesser. Min forskertrang har alltid vært tilstede i livet mitt, jeg har alltid vært grundig i undersøkelser og jeg er stadig på jakt etter nye forståelser og ny lærdom. Dette prosjektet har også åpnet øynene mine for nye vinklinger og problemstillinger innenfor fagområdet denne masteroppgaven er skrevet.

Når det gjelder kritisk realisme er dette perspektiver jeg ønsker å arbeide videre med. Jeg vil hevde at denne måten å forstå ontologi og epistemologi kan løfte frem ny kunnskap om barnehagefeltet. Jeg ser en rekke mulige områder for videre forskning innenfor personalets arbeid med trygg atmosfære, og hva som virker inn på arbeidet. Først og fremst ville en lignende forskning som det jeg allerede har utført vært interessant å gjennomføre på andre barnehagearenaer som for eksempel basebarnehager, søskenavdelinger og tradisjonelle 3-6 års avdelinger. Jeg ser også muligheter for en komparativ analyse av arbeid med trygg atmosfære blant 5-åringene i barnehagen og første året de går på skolen. Hvordan arbeider personalet med trygg atmosfære i de to ulike arenaene og hva kan det ha å si for læring og utvikling. Spesielt et fokus på arbeid med trygg atmosfære og økt vektlegging av barns læring hadde det vært spennende. Hva ligger mellom disse elementene, og kan disse elementene bli sett på som en dualisme i et kritisk realistisk perspektiv? I denne masteroppgaven har jeg fokusert på hvordan mekanismer kan virke inn på personalets arbeid. Jeg har poengtert at mennesket som intensjonelt også kan virke inn på for eksempel sosiale strukturer. Fokuset på hvordan barnehagelærere som profesjon kan virke inn på politiske føringer for arbeid med barnegrupper ser jeg på som særs interessant og spesielt i sammenheng med arbeid med trygg atmosfære og økt læringsfokus i barnehager. Det som uansett er sikkert er at byr anledningen seg vil jeg på en eller annen måte befinne meg i et forskningsmiljø og fremme både kritisk realistiske teorier og undersøke personalets arbeidsmåter.

Litteratur

- Abrahamsen, G. (2010). *Et levende blikk: Samspillsobservasjon som metode for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 74(3), 664-679. Hentet fra doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x
- Alvesson, M. & Skjöldberg, K. (2010). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Archer, M. S. (1995). *Realist social theory: The morphogenetic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bae, B. (1996a). Forholdet mellom individ og gruppe. I B. Bae (Red.), *Det interessante i det alminnelige: En artikkelsamling* (s. 166-181). Oslo: Pedagogisk forum.
- Bae, B. (1996b). "Hei, løve! Er du farlig eller grei?": Om lekende samspill. I B. Bae (Red.), *Det interessante i det alminnelige: En artikkelsamling* (s. 192-213). Oslo: Pedagogisk Forum.
- Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: En beskrivende og fortolkende studie* (Doktoravhandling). Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Bae, B. (2007). Det flyktige som gjentar seg: Fokus på mikroprosesser i hverdagslivet. I N. Winger (Red.), *Forskning i små barns liv i barnehagen: Noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer (HiO-rapport nr. 19/2007)* (s. 130-143). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Bae, B. (2011). Gjensidige inkluderingsprosesser: Muligheter i dagligdagse samspill i barnehagen. I T. Korsvold (Red.), *Barndom barnehage inkludering* (s. 104-129). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bae, B. (Red.). (1996c). *Det interessante i det alminnelige: En artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Barnard, L., Cooney, H., Jackson, H., Lord, M., Savage, A. & Taylor, M.-L. (Red.). (2009). *Astronomica: Galakser, planeter, stjerner, stjernekart, romforskning*. Oslo: Spektrum.
- Barnehageloven (2005). *Lov om barnehager (Barnehageloven)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>.
- Bengtsson, J. (2001). *Sammanflätningar: Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.

- Bhaskar, R. (1998). General introduction. I M. Archer, R. Bhaskar, A. Collier, T. Lawson, & A. Norrie (Red.), *Critical realism: Essential readings* (s. ix-xxiv). London: Routledge.
- Bhaskar, R. (2005). *The possibility of naturalism* Hentet fra <http://m.friendfeed-media.com/66d08f6aef311d159f855cea426cc1e53d751570>
- Bhaskar, R. (2008). *A realist theory of science*. London: Routledge.
- Bhaskar, R. (2010). *Plato etc.: Problems of Philosophy and their resolution*. London: Routledge.
- Bhaskar, R. (2012). *The philosophy of metaReality: Creativity, love and freedom*. Oxon: Routledge.
- Bhaskar, R. (udatert). *Roy Bhaskar*. Hentet 26. november 2014 fra <http://roybhaskar.wordpress.com/>
- Bhaskar, R., Høyer, K. G. & Næss, P. (Red.). (2012). *Ecophilosophy in a world of crisis: Critical Realism and the Nordic contributions*. New York: Routledge.
- Bjørnstad, E. & Samuelsson, I. P. (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under 3 år?: En forskningsoversikt* (HiOA-rapport nr. 9/2012). Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss: Volume 1 Attachment* Hentet fra <http://abebe.org.br/wp-content/uploads/John-Bowlby-Attachment-Second-Edition-Attachment-and-Loss-Series-Vol-1-1983.pdf>
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Buch-Hansen, H. & Nielsen, P. (2008). *Kritisk realisme*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Carpenter, M., Uebel, J. & Tomasello, M. (2013). Being mimicked increases prosocial behavior in 18-month-old infants. *Child Development*, 84(5), 1511-1518. Hentet fra doi:10.1111/cdev.12083
- Cassidy, J. (2008). The nature of child's ties. I J. Cassidy, & P. R. Shaver (Red.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (s. 3-22). New York: The Guildford Press.
- Coan, J. A. (2008). Toward a neuroscience of attachment. I J. Cassidy, & P. R. Shaver (Red.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (s. 241-265). New York: The Guilford Press.
- Collier, A. (1994). *Critical realism: An introduction to Roy Bhaskar's philosophy*. London: Verso.

- Dalli, C., White, E. J., Rockel, J., Duhn, I., Buchanan, E., Davidson, S., . . . Wang, B. (2011). Quality early childhood education for under-two-years-old: What should it look like? A literature review. Hentet fra <http://echeonline.core-ed.org/file/download/95762>
- Damasio, A. (2002). *Følelsen av hva som skjer*. Oslo: Pax Forlag.
- Danermark, B., Ekstrøm, M., Jakobsen, L. & Karlsson, J. C. (2003). *Att förklara samhället*. Lund: Studentlitteratur AB.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2014). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Hentet 13. februar 2015 fra <https://http://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- de Schipper, E. J., Riksen-Walraven, J. M. & Geurts, S. A. E. (2006). Effects of child-caregiver ratio on the interactions between caregivers and children in child-care centers: An experimental study. *Child Development*, 77(4), 861-874. Hentet fra doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00907.x
- Drugli, M. B. (2010). *Liten i barnehagen: Forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- Dupont, S. (2008). Atmosfære er kropslig. I S. Dupont, & U. Liberg (Red.), *Atmosfære: I pædagogisk arbejde* (s. 17-34). København: Akademisk Forlag.
- Dupont, S. & Liberg, U. (2008). Forord. I S. Dupont, & U. Liberg (Red.), *Atmosfære: I pædagogisk arbejde* (s. 9-16). København: Akademisk Forlag.
- Ekholm, B. & Hedin, A. (1993). *Det sitter i veggene!: Barnehageklimaets betydning for barn og voksnes utvikling*. Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/cc6e301daadb7e4bd26be2e425b8e7b3.nbdigital;jse ssionid=1E8B5E68DC1198142037CAC684496203.nbdigital3?lang=no> - 5
- Fangen, K. (2011). Deltagende observasjon. I K. Fangen, & A.-M. Sællerberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 37-56). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Fonagy, P. (2006). Utvikling af psykopatologi fra tidlig barndom til voksenliv: Den mystiske udfoldelse af forstyrrelser over tid. I J. H. Sørensen (Red.), *Affektregulering i udvikling og psykoterapi* (s. 133-165). København: Hans Reitzels Forlag.
- Fonagy, P. & Target, M. (2006). Tidlig indsats og udvikling af selvregulering. I J. H. Sørensen (Red.), *Affektregulering i udvikling og psykoterapi* (s. 186-207). København: Hans Reitzels Forlag.
- Foss, E. (2009). *Den omsorgsfulle væremåte: En studie av voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen* (Doktoravhandling). Det psykologiske fakultetet, Universitetet i Bergen, Bergen.

- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen* (Doktoravhandling). Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles and practice*. London: Routledge.
- Hansen, O. H. (2013). *Stemmer i fællesskabet* (Doktoravhandling). Institutt for uddannelse og pædagogik, Aarhus Universitet, Danmark, Aarhus Universitet, Danmark, Aarhus.
- Hart, S. & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon: Tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore og Fonagy*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hay, D. F., Caplan, M. & Nash, A. (2009). The beginning of peer relations. I K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Red.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (s. 121-142). New York: The Guilford Press.
- Hepach, R., Vaish, A. & Tomasello, M. (2013). Brief report: Young children sympathize less in response to unjustified emotional distress. *Developmental Psychology*, 49(6), 1132-1138. Hentet fra doi:10.1037/a0029501
- Hjardemaal, F. (2011). Vitenskapsteori. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 179-216). Oslo: Unipub.
- Howes, C. (2011). A model for studying socialization in early childhood education and care settings. I M. Kernan, & E. Singer (Red.), *Peer relationships in early childhood education and care* (s. 15-26). Oxon: Routledge.
- Howes, C., Galinsky, E. & Kontos, S. (1998). Child care caregiver sensitivity and attachment. *Social Development*, 7(1), 25-36. Hentet fra doi:10.1111/1467-9507.00048
- Howes, C. & Ritchie, S. (2002). *A matter of trust: Connecting teachers and learners in the early childhood classroom*. New York: Teachers College Press.
- Howes, C. & Spieker, S. (2008). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. I J. Cassidy, & P. R. Shaver (Red.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (s. 317-332). New York: The Guildford Press.
- Ibsen, H. (2005). *Gjengangere: Et familiedrama i tre akter (1881)*. Bergen: Vigmostad & Bjørke.
- International center for critical realism. (udatert). *International center for critical realism*. Hentet 26. november 2014 fra <http://international-criticalrealism.com/about-3/>

- Jakobsen, T. G. (2005). *Økofilosofi: Økologi, evolusjonslære og transformativ læring*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Johansson, E. (2004). Learning encounters in preschool: Interaction between atmosphere, view of children and of learning. *International Journal of Early Childhood*, 36(2), 9-26. Hentet fra doi:10.1007/BF03168197
- Johansson, E. (2008). Atmosfære og pædagogik. I S. Dupont, & U. Liberg (Red.), *Atmosfære: I pædagogisk arbejde* (s. 35-58). København: Akademisk Forlag.
- Johansson, E. (2013). *Små barns læring: Møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kampmann, J. (2008). Atmosfæriske forstyrrelser. I S. Dupont, & U. Liberg (Red.), *Atmosfære: I pædagogisk arbejde* (s. 60-75). København: Akademisk Forlag.
- Kemp, P. (2012). *Filosofiens verden: Kritik-etikk-pædagogik-religion*. København: Tiderne Skifter.
- Kernan, M., Singer, E. & Swinnen, R. (2011). Introduction. I M. Kernan, & E. Singer (Red.), *Peer relationships in early childhood education and care* (s. 1-14). Oxon: Routledge.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk Pedagogikk*, 28(3), 219-233.
- Kleven, T. A. (2011a). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 9-26). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2011b). Hvilke alternative forklaringer er mulige? Spørsmål om indre validitet. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (s. 103-121). Oslo: Unipub.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*
Hentet fra
http://www.udir.no/Upload/barnehage/Rammeplan/rammeplan_bokmal_2011nett.pdf?epslanguage=no.
- Kvistad, K. & Søbstad, F. (2005). *Kvalitetsarbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- López, J. & Potter, G. (2005a). After postmodernism: The new millennium. I J. López, & G. Potter (Red.), *After postmodernism: An introduction to critical realism* (s. 3-16). London: Continuum.

- López, J. & Potter, G. (Red.). (2005b). *After postmodernism: An introduction to critical realism*. London: Continuum.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld. St. 24 (2012-2013). *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
Hentet fra
<https://http://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff395839434be/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf>.
- Metapress essential. (udatert). *Journal of critical realism*. Hentet 13. april 2015 fra
<http://essential.metapress.com/content/122838/>
- Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: En metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Nickelsen, T. (2009, 5. mars). Barnehagen: Tilfredstiller ikke ettåringens behov. *Apollon*. Hentet fra
<http://www.apollon.uio.no/artikler/2009/barnehagebarn.html>
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedaogiske miljøer og barns subjektskaping*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. (2012a). *Personvernombudet for forskning*. Hentet 26. november 2014 fra
<http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/barnehageskole.html>
- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. (2012b). *Skal det registreres personopplysninger?* Hentet 26. november 2014 fra
<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/meldeplikttest>
- Nortvedt, P. & Grimen, H. (2004). *Sensibilitet og refleksjon: Filosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke: Forsterket kvalitet i grunnopplæring for alle*
Hentet fra
<https://http://www.regjeringen.no/contentassets/37a02a7bd6d94f5aacd8b477a3a956f3/no/pdfs/nou200320030016000dddpdfs.pdf>
- Nyhus, L. (2012). *Det kommunikative grunnaget i skoleutvikling: Et metaprojekt* (Doktoravhandling, Universitetet i Tromsø). Hentet fra
<http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/4792/thesis.pdf?sequence=2&isAllo wed=y>
- Næss, A. (1999). *Det frie mennesket: En innføring i spinozas filosofi*. Oslo: Kagge forlag.

- Open Digital Archive. (2009). *Browsing by masterprogramme Master i barnehagepedagogikk*. Hentet 25. mars 2015 fra <https://oda.hio.no/jspui/browse?type=description&order=ASC&rpp=20&value=Master+i+barnehagepedagogikk>
- Os, E. (2007). Om noen valg når forskningen omfatter de minste. I N. Winger (Red.), *Forskning i små barns hverdagsliv i barnehagen: Noen forskningsmetodologiske utfordringer og dilemmaer (HiO-rapport nr. 19/2007)* (s. 81-103). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Os, E. (2013). Opportunities knock: Mediation of peer-relations during meal-time in toddler groups. *Nordisk Barnehageforskning*, 6(30), 1-9. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/460/663>
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research?: Methodological practices and new approaches*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sayer, A. (2000). *Realism and social science*. London: Sage.
- Sayer, A. (2010). *Method in social science: A realist approach*. Oxon: Routledge.
- Sayer, A. (2011). *Why things matter to people: Social science, values and ethical life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schibbye, A.-L. L. (2012). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schore, J. R. & Schore, A. N. (2008). Modern attachment theory: The central role of affect regulation in development and treatment. *Clinical social work journal*, 36(1), 9-20. Hentet fra doi:10.1007/s10615-007-0111-7
- Scott, J. (2005). Where is social structure? I J. López, & G. Potter (Red.), *After Postmodernism: An introduction to critical realism* (s. 77-85). London: Continuum.
- Seland, M. (2009). *Det moderne barn og den fleksible barnehagen: En etnografisk studie av barnehagens hverdagsliv i lys av nyere diskurser og kommunal virksomhet* (Doktoravhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet). Hentet fra http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/268972/287722_FULLTEXT01.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Shipway, B. (2013). *A critical realist perspective of education*. Oxfordshire: Routledge.

- Skinningrud, T. (2012). *Fra reformasjonen til mellomkrigstiden: Framveksten av det norske utdanningssystemet* (Doktoravhandling, Universitetet i Tromsø). Hentet fra <http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/5208/thesis.pdf?sequence=2Newloveinthisclub.com>
- Smith, L. (2006). Bowlbys teori om barnets bånd og empiriske studier av tilknytning. I L. M. Gulbrandsen (Red.), *Oppvekst og psykologisk utvikling: Innføring i psykologiske perspektiver* (s. 139-171). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommer, D. (2014). *Barndomspsykologi: Små barn i en ny tid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2000). *Barnehager, 1999, endelige tall*. Hentet fra <https://ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2000-07-05#content>
- Statistisk sentralbyrå. (2014). *Barnehager, 2013, endelige tall*. Hentet fra <https://ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>
- Stern, D. N. (2007). *Her og nå: Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Stern, D. N. (2010a). *Spebarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Stern, D. N. (2010b). *Vitalitetsformer: Dynamiske opplevelser i psykologi, kunst, psykoterapi og utvikling*. København: Hans Reitzels forlag.
- Sørensen, J. H. (2006). Introduktion. I J. H. Sørensen (Red.), *Affektregulering i utvikling og psykoterapi* (s. 9-130). København: Hans Reitzels Forlag.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tholin, K. R. (2013). *Omsorg i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2011). Observasjonsstudiets sødme og de potensielt forræderiske feltnotatene. I K. Fangen, & A.-M. Sellerberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 144-167). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T. & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(5), 1-61. Hentet fra [doi:http://dx.doi.org/10.1017/S0140525X05000129](http://dx.doi.org/10.1017/S0140525X05000129)
- Uri, H. (2006). *De beste i blant oss*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Utdanningsdirektoratet (2014). *Rammeplan for barnehager: Tredjeutkast til rammeplanen 2015*. Hentet fra <http://www.udir.no/PageFiles/81698/Tredjeutkast-rammeplan-19-02-2014.pdf?epslanguage=no>.
- van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt: Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Nordås: Caspar forlag og kursvirksomhet.
- Vassenden, A., Thygesen, J., Bayer, S. B., Alvestad, M. & Abrahamsen, G. (2011). *Barnehagenes organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet* (Rapport IRIS 2011/029). Hentet fra http://www.udir.no/Upload/barnehage/Forskning_og_statistikk/Rapporter/Strukturelle_faktorers_betydning_for_kvalitet.pdf
- Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wikipedia. (2014). *Atmosfære*. Hentet 12. februar 2015 fra <http://no.wikipedia.org/wiki/Atmosf%C3%A6re>
- Wikipedia. (2015). *Simplicity*. Hentet 24. mars 2015 fra <http://en.wikipedia.org/wiki/Simplicity>

Vedlegg 1

Informasjonsbrev til foreldre og ansatte om forskningsprosjekt

”Personalets arbeid med gruppedynamikk”

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å undersøke hvordan personalet arbeider med gruppedynamikk i barnegruppen, og hva som kan være grunner til arbeidsmåtene. Prosjektet er en del av et masterstudie i Barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen skjer på bakgrunn av observasjoner av dagligliv i barnehagen. Fokuset for undersøkelsen er personalet og hvordan de arbeider med barnegrupper. Observasjonene blir skrevet som feltnotater, og det blir dermed ikke foretatt lydopptak eller videoopptak. Feltnotatene vil ikke inneholde personopplysninger eller andre opplysninger som gjør det mulig å identifisere deltakerne. Det blir ikke gjort innsamling av personopplysninger eller opplysninger som kan identifisere barn, ansatte, foreldre eller barnehage. Observasjonene blir gjort over en maksimaltid på tre uker.

Forskeren vil ikke være deltakende og ei heller involvere seg i det daglige livet i barnehagen. Hvis et barn uttrykker misnøye ved ord, eller kroppslige uttrykk i forbindelse med forskningsprosessen vil forskeren fjerne seg og foreta observasjon et annet sted.

Deltakere og barnehage vil ikke kunne gjenkjennes i en publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. November 2014. Feltnotatene blir oppbevart for eventuelt senere bruk i fagartikler og videre forskningsarbeid. Kun forsker og veileder vil ha tilgang til feltnotater.

Studien er ikke meldepliktig til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, på grunn av anonym deltakelse og ingen innhenting av personopplysninger.

Forskeren er utdannet barnehagelærer og er for tiden student i master i barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus og har ellers 13 års erfaring som pedagogisk leder og styrer i barnehager.

Ved spørsmål om forskningsprosjektet ta gjerne kontakt med undertegnende på telefonnummer: 98 449 449

Med vennlig hilsen

Camilla Aanstad, masterstudent.

Vedlegg 2

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Personalets arbeid med gruppedynamikk”

Bakgrunn og formål

Formålet med studien er å undersøke hvordan personalet arbeider med gruppedynamikk i barnegrupper, og hva som kan være grunner til arbeidsmåtene. Forskningsspørsmålene kan endre seg noe i løpet av prosjektet. Prosjektet er en del av et masterstudie i Barnehagepedagogikk ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamlingen skjer på bakgrunn av observasjoner av dagligliv i barnehagen. Observasjonene blir skrevet som feltnotater, og det blir dermed ikke foretatt lydopptak eller videoopptak. Feltnotatene vil ikke inneholde personopplysninger eller andre opplysninger som gjør det mulig for andre å identifisere deltakerne. Det blir ikke gjort innsamling av personopplysninger eller opplysninger som kan identifisere barn, ansatte, foreldre eller barnehage. Observasjonene blir gjort over en maksimaltid på tre uker.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle opplysninger som kommer frem under observasjon blir behandlet konfidensielt og forskeren har taushetsplikt. Underskrevet samtykkeerklæring blir oppbevart i et låst arkivskap som kun forskeren har tilgang til.

Deltakere og barnehage vil ikke kunne gjenkjennes i en publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. November 2014. Feltnotatene blir oppbevart for eventuelt senere bruk i fagartikler og videre forskningsarbeid. Kun forsker og veileder vil ha tilgang til feltnotater.

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 trekker deg, vil alle observasjoner der du er delaktig bli makulert.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med masterstudent/forsker Camilla Aanstad telefonnummer: 98 449 449, eventuelt veileder Førstelektor ved Høgskolen i Oslo og Akershus, Ellen Os, telefonnummer: 22452804 / 928 24 658

Studien er ikke meldepliktig til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, på grunn av anonym deltakelse og ingen innhenting av personopplysninger.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

