



# Høgskulen på Vestlandet

## MARA590 - Masteroppgave

MARA590-O-2023-VÅR-FLOWassign

### Predefinert informasjon

|                       |                          |                        |                            |
|-----------------------|--------------------------|------------------------|----------------------------|
| <b>Startdato:</b>     | 24-04-2023 09:00 CEST    | <b>Termin:</b>         | 2023 VÅR                   |
| <b>Sluttdato:</b>     | 15-05-2023 14:00 CEST    | <b>Vurderingsform:</b> | Norsk 6-trinns skala (A-F) |
| <b>Eksamensform:</b>  | Masteroppgave            |                        |                            |
| <b>Flowkode:</b>      | 203 MARA590 1 O 2023 VÅR |                        |                            |
| <b>Intern sensor:</b> | (Anonymisert)            |                        |                            |

### Deltaker

|                     |     |
|---------------------|-----|
| <b>Kandidatnr.:</b> | 210 |
|---------------------|-----|

### Informasjon fra deltaker

|                      |       |
|----------------------|-------|
| <b>Antall ord *:</b> | 25138 |
|----------------------|-------|

**Egenerklæring \*:** Ja  
**Jeg bekrefter at jeg har** Ja  
**registrert**  
**oppgavetittelen på**  
**norsk og engelsk i**  
**StudentWeb og vet at**  
**denne vil stå på**  
**vitnemålet mitt \*:**

### Gruppe

|                                   |   |
|-----------------------------------|---|
| <b>Gruppenavn:</b>                | (Anonymisert)                                   |
| <b>Gruppenummer:</b>              | 10  |
| <b>Andre medlemmer i gruppen:</b> | Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe |

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min \*

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? \*

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? \*

Nei



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

Barnehagelærere om ettåringenes første tid i barnehagen –  
erfaringer med å tilrettelegge for trygg tilknytting

Kindergarten teachers on the settling-in period for one-year-olds  
in kindergarten – experiences with facilitating secure attachment

**Terese Hoff Moran**

**Kandidatnummer: 210**

**Master i familieterapi og relasjonelt arbeid (MARA590)**

**Institutt for velferd og deltaking / Fakultet for helse- og sosialvitenskap**

**Veileder: Erna Henriette Dahl Tyskø**

**Innleveringsdato: 15. mai 2023**

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-

## Sammendrag

Målet med denne kvalitative studien har vært å få mer kunnskap om hvordan barnehagelærere arbeider med å tilrettelegge for å fremme trygg tilknytting for de yngste barna som begynner i barnehagen. Problemstillingene var: «*Hvilke erfaringer har barnehagelærere med å tilrettelegge for trygg tilknytting for ettåringene som begynner i barnehagen?*». For å besvare problemstillingen har jeg intervjuet fire barnehagelærere, ansatt i ulike barnehager. Ved å bruke systematisk tekstkondensering som analysemetode har tre hovedfunn blitt identifisert:

1. Betydningen av foreldresamarbeid
2. Betydningen av relasjonell kompetanse
3. Betydningen av barnespesifikk kompetanse

For å drøfte funnene har jeg benyttet relevant teori og forskning, og jeg har diskutert det empiriske materialet med utgangspunkt i tilknyttingsteori, systemteori og tidligere forskning. Funnene viste at informantene vektla å møte både barn og foreldre med likeverd og respekt. Kvaliteten over relasjonene til både ettåringene og foreldre pekte seg ut som viktige forutsetninger for å tilrettelegge for trygg tilknytting for de yngste barna som begynner i barnehagen. Funnene indikerte at barnets trygghet henger sammen med trygghet hos foreldrene, og informantene trakk fram betydningen av å skape et godt foreldresamarbeid på et tidlig tidspunkt. Det var også gjennomgående i funnene at ettåringene er avhengig av trygge sekundære tilknyttingspersoner som kan fungere som barnets trygge base i foreldrenes fravær. Informantene framhevet at barns opplevelse av trygghet avhenger av at barnet føler seg sett, forstått og anerkjent av trygge, omsorgsfulle, varme, sensitive og tilgjengelige voksne i løpet av dagen. Dette krever relasjonskompetanse og evne til mentalisering.

**Emneord:** tilknytting, barnehagelærer, interaksjon, relasjon, ettåringene i barnehagen, trygg tilknytting, foreldresamarbeid, ny i barnehagen, tilvenning.

**Veilder:** Erna Henriette Dahl Tyskø

## Abstract

The purpose of this qualitative study has been to research the methods employed by kindergarten teachers to facilitate the development of secure attachment for the youngest children in kindergarten. The aim was to provide insight into the experiences of kindergarten teachers and how they work to create secure attachments with the one-year-olds starting kindergarten. I have interviewed four kindergarten teachers employed in different kindergartens. As a result, three main findings were identified using Systematic Text Condensation (STC):

1. The importance of working with parents
2. The importance of relational competence
3. The importance of child related competence

The findings have been discussed in relation to relevant theory and research. I have discussed the empirical material regarding attachment theory, system theory and previous research.

My findings showed that the interviewees laid great importance in meeting both the child and parents with equality and respect. The quality of the relationship between the teacher, child and its parents pointed itself out as an important prerequisite to facilitate the development of secure attachment in the child. The findings indicated that the level of safety felt by the children depended on how safe the parents felt. The interviewees highlighted the significance of creating quality relationships with the parents from an early stage in this pursuit.

Throughout the findings, the importance of having a secondary safe adult figure who could operate as a safe haven for the child in the absence of their parents was significant.

Interviewees also emphasized that the children`s experience of secure attachment was highly dependent on the feeling of being seen, understood, and recognized by secure, caring, warm, sensitive, and available adults throughout the day. This situation requires relational competence and the ability of mentalization from the teachers.

**Keywords:** attachment, kindergarten teacher, interaction, relationship, one-year-olds in kindergarten, secure attachment, parental cooperation, new in kindergarten, adjustment period.

**Supervisor:** Erna Henriette Dahl Tyskø

## Forord

Det er mange gode mennesker jeg ønsker å takke for oppmuntringer og «heiarop» gjennom hele min prosess med å skrive denne masteroppgaven. Oppgaven hadde ikke blitt til uten støtte fra dere!

En spesiell stor takk til min veileder Erna Henriette Dahl Tyskø, som har gitt meg uvurderlig hjelp gjennom hele denne perioden. Jeg har lært mye av deg, og det har vært en glede å ha deg som veileder.

En stor takk til medstudenter, og spesielt takk til Torill og Siri. Dere har vært min trygge havn gjennom hele denne studien. Takk for gode samtaler, refleksjoner, støtte og «heiarop». Dere er varme mennesker, som raust har delt av deres kunnskap. Jeg er glad for å ha blitt kjent med dere.

Takk til fantastiske kollegaer som har visst nysgjerrighet, og som betingelsesløst har støttet meg underveis i denne prosessen. Tusen takk for gode og berikende samtaler med dere. En særlig takk til daglig leder for raushet, entusiasme og oppmuntringer gjennom hele denne perioden. Du er unik!

En spesiell takk til min enestående og kloke mann Stephen, som tålmodig, stødig og trygg har stått ved min side gjennom hele denne prosessen. Din klokkeetro på at jeg skulle komme i mål til slutt, har vært et godt ankerfeste å holde fast i når masterarbeidet har føltes uoverkommelig og krevende. Takk til venner og familie som har hatt tro på meg, og som har akseptert at jeg har satt det sosiale livet på vent når jeg har vært inne i «masterboblen» min.

Sist, men ikke minst – takk til informantene i studien, uten dere hadde ikke denne oppgaven blitt til. Jeg håper jeg har ivaretatt stemmene deres på en god måte.

Bergen 10.05.23

Terese Hoff Moran

# Innholdsfortegnelse

|   |            |
|---|------------|
| <b>Sammendrag</b> .....   | <b>I</b>   |
| <b>Abstract</b> .....   | <b>II</b>  |
| <b>Forord</b> .....   | <b>III</b> |
| <b>1. Innledning</b> .....  | <b>1</b>   |
| 1.1 Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema .....                | 1          |
| 1.2 Problemstilling, avgrensing og presisering .....              | 1          |
| 1.3 Studiens oppbygging .....                                     | 2          |
| <b>2. Teori og relevant forskning</b> .....                       | <b>3</b>   |
| 2.1 Foreldresamarbeid .....                                       | 3          |
| 2.1.1 Foreldresamarbeid i et systemperspektiv .....               | 3          |
| 2.1.2 Sosialkonstruksjonisme og foreldresamarbeid .....           | 5          |
| 2.2 Samspill og tilknytting .....                                 | 6          |
| 2.2.1 Trygg base .....  | 6          |
| 2.2.2 Å kjenne igjen barns tilknytningsmønstre i barnehagen ..... | 7          |
| 2.2.3 Indre arbeidsmodeller .....                                 | 8          |
| 2.2.4 Trygghets sirkelen .....                                    | 8          |
| 2.2.5 Følelser .....  | 10         |
| 2.2.6 Relasjonskompetanse og mentalisering .....                  | 11         |
| 2.2.7 Kunnskapsbasert praksis .....                               | 12         |
| 2.3 Tilrettelegging av tilknytningsarbeid i barnehagen .....      | 12         |
| 2.3.1 Behov for informasjon.....                                  | 12         |
| 2.3.2 Behov for tid.....  | 13         |
| 2.3.3 Behov for primærkontakt .....                               | 15         |
| 2.4 Tidligere relevant forskning .....                            | 16         |
| 2.4.1 Oppsummering .....  | 18         |
| <b>3. Metode</b> .....  | <b>19</b>  |
| 3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted.....                              | 19         |
| 3.2 Kvalitativ metode .....                                       | 20         |
| 3.3 Kvalitativt forskningsintervju.....                           | 20         |
| 3.4 Utvalg og rekruttering .....                                  | 21         |
| 3.5 Utforming av intervjuguide .....                              | 22         |
| 3.6 Gjennomføring av intervjuene.....                             | 22         |
| 3.7 Transkribering av intervjuene.....                            | 24         |
| 3.8 Refleksivitet.....  | 25         |

|   |           |
|---|-----------|
| 3.9 Analyse.....  | 26        |
| Trinn 1 - Danne et helhetsinntrykk.....   | 26        |
| Trinn 2 - Identifisere meningsbærende enheter.....                              | 26        |
| Trinn 3 - Kondensering - abstrahere innholdet i de meningsbærende enhetene..... | 27        |
| Trinn 4 - Sammenfatte betydningen.....  | 28        |
| 3.10 Reliabilitet, validitet og overførbarhet .....                             | 29        |
| 3.11 Etske vurderinger .....  | 30        |
| <b>4. Presentasjon av funn.....</b>   | <b>32</b> |
| 4.1 Betydningen av foreldresamarbeid.....                                       | 32        |
| 4.2 Betydningen av relasjonell kompetanse .....                                 | 37        |
| 4.3 Betydningen av barnespesifikk kompetanse.....                               | 41        |
| 4.4 Hovedkonklusjon funn .....  | 46        |
| <b>5. Diskusjon.....</b>  | <b>47</b> |
| 5.1 Foreldresamarbeid og gode relasjoner.....                                   | 47        |
| 5.1.1 Foreldresamarbeid i et systemperspektiv .....                             | 49        |
| 5.2 Samspill og tilknytting .....   | 51        |
| 5.2.1 Tilknytingsmønstre og indre arbeidsmodeller.....                          | 52        |
| 5.2.2 Følelser .....  | 54        |
| 5.2.3 Relasjonell kompetanse .....  | 55        |
| 5.3 Tilrettelegging av tilknytingsarbeid i barnehagen.....                      | 56        |
| 5.3.1 Fleksibel tilvenning .....  | 57        |
| 5.3.2 Behov for tid.....  | 58        |
| 5.3.3 Behov for primærkontakt .....   | 59        |
| <b>6. Avsluttende del .....</b>   | <b>61</b> |
| 6.1 Implikasjoner for praksis.....  | 61        |
| 6.2 Implikasjoner for forskning.....  | 61        |
| 6.3 Mulige svakheter ved studien.....   | 61        |
| 6.4 Avsluttede kommentarer .....  | 62        |
| <b>Litteraturliste.....</b>   | <b>64</b> |
| <b>Vedlegg 1 - Informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....</b>                 | <b>67</b> |
| <b>Vedlegg 2 - Intervjuguide .....</b>  | <b>70</b> |
| <b>Vedlegg 3 - NSD.....</b>   | <b>72</b> |
| <b>Vedlegg 4 - Eksempel på transkripsjon.....</b>                               | <b>74</b> |
| <b>Vedlegg 5 - Utdrag av analyse .....</b>                                      | <b>75</b> |



# 1. Innledning

Barnehagen er blitt en stor del av mange ettåringers hverdagsliv, og dermed et viktig sted for barns utvikling og læring (Abrahamsen, 2015, s. 164). I 2009 fikk alle barn født innen 31. august lovfestet rett på barnehageplass, og en lovendring fra 2016 sikret alle barn født i september og oktober rett på barnehageplass innen utgangen av den måneden barnet fyller ett år. 87,7 % av 1–2 åringene går nå i barnehage, og de aller fleste har tilbud om en oppholdstid på 41 timer eller mer pr uke (Statistisk sentralbyrå, 2023). Disse tallene viser at svært mange små barn tilbringer mye tid i barnehagen. Barns beste må derfor stå i sentrum både når det gjelder kvaliteten på det pedagogiske tilbudet, og på de relasjonene som tilbys de yngste barna som begynner i barnehagen (Abrahamsen, 2015, s. 165).

## 1.1 Bakgrunn og begrunnelse for valg av tema

Mitt arbeid som pedagogisk leder på småbarnsavdeling har ført til et ønske om å undersøke hva ettåringene trenger for å bli trygge i barnehagen. Gjennom årenes løp har arbeidet med å ta imot de yngste barna i barnehagen følt både utfordrende og spennende på samme tid. I møte med ettåringene har jeg brukt mye tid på å reflektere over hva de yngste barna *egentlig* trenger for at barnehagen skal oppleves som et godt og trygt sted å være. Dette har også vært tema for både møtevirksomhet og for refleksjoner ved min arbeidsplass. Summen av erfaringene fra arbeidskonteksten, ettåringenes inntog i barnehagen og at temaet belyses i samfunnet – både gjennom kronikker, artikler og i debatter – har bidratt til en nysgjerrighet og et ytterlig ønske hos meg om å fordype meg ekstra i dette temaet.

## 1.2 Problemstilling, avgrensing og presisering

Formålet med studien har vært å undersøke hvilke faktorer som skaper trygg tilknytting for ettåringene som begynner i barnehagen. Jeg ønsket å undersøke hvordan barnehagelærere forstår ettåringens tilknytningsbehov, og hvilke erfaringer barnehagelærere har med dette arbeidet. Jeg valgte følgende problemstilling for studien:

*«Hvilke erfaringer har barnehagelærere med å tilrettelegge for trygg tilknytting for ettåringene i barnehagen?»*

Jeg har valgt å presisere begrepene trygg tilknytting og primærkontakt, og belyse disse begrepene opp mot relevant teori. Abrahamsen (2015) skriver at tilknytting handler om pålitelighet, tillit, emosjonell tilgjengelighet og forpliktelse, og at disse emosjonelle båndene som skapes mellom barnet og omsorgsgiver – som også kalles tilknytningsmønstrene – bare

kan bygges opp over tid. Brandtzæg et al., (2013) uttrykker at for et lite barn kommer tryggheten foran alt, og at nærhet til trygge og stabile voksne som reagerer sensitivt på barnets behov er helt avgjørende for barnas følelsesmessige og sosiale utvikling. Foreldrene er barnas primære tilknyttingspersoner. Barnehageansatte kan ikke ta foreldres plass, men det er en forutsetning for barns trivsel og utvikling i barnehagen at barnet får tid til å knytte seg til en eller to sekundære tilknyttingspersoner (Brandtzæg et al., 2013, s. 100). Med utgangspunkt i tilknytningsteori har mange barnehager innført en ordning med primærkontakt (noen kaller det kontaktperson eller tilknyttingsperson) som har ansvar for å etablere kontakt, og følge opp barnet når det begynner i barnehagen (Drugli et al., s. 36). En primærkontakt kan over tid utvikle seg til en tilknyttingsperson for barnet, men det er ifølge Abrahamsen (2015) ingen selvfølge. En kan derfor ikke tilskrive en tilknyttingsperson til et barn, bare en primærkontakt eller kontaktperson (Abrahamsen, 2015, s. 155). Med utgangspunkt i Abrahamsen (2015) har jeg derfor valgt å bruke begrepet primærkontakt i teoridelen. Betegnelsen tilknyttingsperson vil riktignok benyttes gjennom oppgavebesvarelsen, fordi jeg tenker at det er fundamentalt viktig at barnet danner trygge sekundære tilknyttingsrelasjoner til en eller to voksne i personalet – men, det er ikke sikkert at denne relasjonen dannes til primærkontakten. Mange ettåringer starter i barnehagen når de er mellom 10 og 18 måneder. Når jeg bruker begrepene ettåringer og de yngste barna henviser jeg til barn i dette aldersspennet. Begrepene tilvenning, oppstarten og den første tiden i barnehagen bruker jeg om de yngste barna sin start i barnehagen. Ettåringene bruker ulik tidsramme for å bli trygg, derfor har jeg ikke tidfestet denne perioden. I diskusjonsdelen har jeg omtalt barnehagelærerne ved yrkestittel for å levendegjøre teksten. I metoddelen benevner jeg barnehagelærerne som informanter.

### 1.3 Studiens oppbygging

I første kapittel (1) presenterer jeg tema for oppgaven, og beskriver bakgrunnen for hvorfor jeg valgte dette temaet. I kapittel to (2) redegjør jeg for teori og forskning som er relevant for studiens hensikt og problemstilling. I kapittel tre (3) redegjøres det for studiens metodologi. Innledningsvis beskriver jeg studiens vitenskapsteoretiske ståsted, og deretter redegjør jeg for den valgte kvalitative tilnærmingen, egen forforståelse, data og analyse. Avslutningsvis vurderes studiens validitet, reliabilitet og overførbarhet og etiske utfordringer. I kapittel fire (4) legger jeg fram studiens hovedfunn. I kapittel fem (5) diskuteres studiens funn med utgangspunkt i problemstillingen, relevant teori og forskning. I kapittel seks (6) redegjør jeg for implikasjoner for praksis og forskning, mulige svakheter med studien og en avsluttende kommentar.

## 2. Teori og relevant forskning

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for teori og tidligere forskning som er relevant for min problemstilling, som omhandler erfaringer barnehagelærere har med å tilrettelegge for trygg tilknytting for ettåringene som begynner i barnehagen.

### 2.1 Foreldresamarbeid

Foreldrene er de viktigste personene i barnets liv, og et tett foreldresamarbeid er derfor viktig for at barnet skal bli trygg i barnehagen (Abrahamsen, 2015). For små barn vil hjem og barnehage sammen utgjøre helheten i deres liv, og ved hjelp av et godt samarbeid kan overgangen og helheten bedre ivaretas (Glaser, 2018, s. 19). En forutsetning for et godt foreldresamarbeid er at det etableres en trygg relasjon mellom foreldrene og de ansatte, slik at foreldrene får tillit til barnehagen og personalet som jobber der. Trygge foreldre gir trygge barn (Drugli et al., 2020, s. 123).

Gjennom lover og forskrifter er barnehagens ansatte *forpliktet* til å inngå et samarbeid med barnets foreldre. I barnehageloven § 1 står det at barnehagen i samarbeid og forståelse med hjemmet skal ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling (lov om barnehager, 2006, § 1). Videre utdyper rammeplanen for barnehage at barnehagen skal ivareta foreldrenes rett til medvirkning, og at partene har felles ansvar for barnets trivsel og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 29).

Det er bare foreldrene som kan fremme en sammenheng mellom hjem og barnehage for barnet (Drugli et al., 2020, s. 45). Men, barnehagen har *hovedansvaret* for å etablere et godt samarbeid med foreldrene, og å legge til rette for så mange forbindelser som mulig mellom hjem og barnehage (Drugli et al., 2020, s. 45). Brofenbrenner (1979) skriver at det utviklingsmessige potensiale til en kontekst øker som funksjon av antall støttende forbindelser mellom denne konteksten (barnehagen) og andre kontekster (hjem). Dette understreker betydningen av å etablere så mange kontaktpunkter som mulig mellom barnehagen og barnas hjem i overgangsperioden til barnehagen – og gjerne før barnet begynner i barnehagen (Glaser, 2018).

#### 2.1.1 Foreldresamarbeid i et systemperspektiv

For å kunne forstå hvordan samarbeidet mellom hjem og barnehage påvirker barnet i tilvenningsperioden i barnehagen, er den systemiske tilnærmingen et betydningsfullt bidrag. Systemteori bygger på en tankegang om at alt i tilværelsen står i en sammenheng og påvirker

hverandre gjensidig (Askland & Sataøen, 2017, s. 41). Den systemiske retningen har fokus på relasjoner og gjensidighetsprinsippet, dvs. at vi skaper forutsetninger for hverandres væremåte som deltaker i det systemet vi befinner oss i (Carson & Birkeland, 2017, s. 111).

Et system kan defineres som en helhet av enkeltdeler som hører sammen, og som gjensidig påvirker hverandre (Carson & Birkeland, 2017, s. 112). I denne sammenhengen kan systemet beskrives som avdelingen i barnehagen, og aktørene i dette systemet er foreldrene, personalet, barnet og resten av barnegruppen. Det foreligger en kontinuerlig utveksling av informasjon mellom disse aktørene (Carson & Birkeland, 2017, s. 112), og systemet regulerer seg selv ved hjelp av den tilbakemeldingen eller feedback systemet gir seg (Carson & Birkeland, 2017; Ulleberg & Jensen, 2017). Som barnehageansatt blir man med en slik sirkulær tankegang opptatt av sin egen rolle i samarbeidet, og hvordan man selv påvirker og bidrar inn i samspillet med de ulike aktørene. Det er relasjonen mellom oss som her blir viktig (Frøyland, 2017, s. 27). Den sirkulære tenkingen gjør det vanskelig å si noe om årsaker, eller hvem som har rett. Dette står i motsetning til den lineære forståelsen av sammenhenger mellom årsak og virkning, en tankegang som kan låse samspillet og hindre oss i å utvikle en meningsfull forståelse av foreldrene vi møter i barnehagen (Carson & Birkeland, 2017, s. 56).

Hvis vi skal komme vekk fra den grunnleggende lineære årsak-virkning tenkingen, eller tanken om å forstå den andre i lys av sine egenskaper må vi først klargjøre vår egen grunnleggende forståelse av *virkeligheten* og *mitt bilde av virkeligheten* (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 59). Bildene vi har av virkeligheten beskriver Bateson for kart over det terrenget kartet beskriver, altså vårt bilde av virkeligheten (Frøyland, 2017, s. 30). I barnehagesammenheng kan foreldrene og barnehagepersonalet ha ulike og motstridende kart over f.eks. barneoppdragelse, grensesetting og hva en barnehage skal være (Frøyland, 2017, s. 31). I møte med foreldre (og andre) kan det være verdifullt at barnehagepersonalet har klargjort sine egne kart. Et slikt kart kan være at personalet har forventninger om tilstedeværende og aktivt deltakende foreldre, i samspillet med barnet og barnehagepersonalet, i tilvenningsperioden i barnehagen. Det å ha klargjort sine egne kart skaper forutsetninger for å møte foreldrene med åpenhet, nysgjerrighet og på en ikke dømmende måte. Det kan i tillegg være nyttig for aktørene i systemet – foreldrene og personalet – å få tak i hverandres kart. Dette kan ifølge Frøyland (2017) skape innsikt i å se forskjeller og likheter mellom kartene, og å få en oversikt for hverandres tolkninger og forståelse av ulike hendelser og situasjoner (punkttering). Kanskje kan man i slike møter

jobbe med å forandre kart, eller kanskje vil kartene forandres av seg selv (Frøyland, 2017, s. 32).

Foreldregruppen er mangfoldig og sammensatt. Som kompetente og profesjonelle yrkesutøvere er barnehagepersonalet forpliktet til å respektere forskjeller, og møte alle foreldre med sensitivitet, åpenhet, anerkjennelse og en ikke dømmende holdning (Glaser, 2018, s. 14). Alle foreldre skal oppleve å føle seg sett, tatt hensyn til og inkludert i barnehagens fellesskap (Glaser, 2018).

Relasjonen mellom de ansatte i barnehagen og foreldrene er en komplementær relasjon, det vil si at samspillet er preget av forskjellighet (Carson & Birkeland, 2017; Ulleberg & Jensen, 2017). I kraft av kunnskap og faglige autoritet vil de ansatte i barnehagen ofte ha en form for definisjonsmakt, og det kan derfor skje en avstandtaking i relasjonen til foreldrene (Glaser, 2018, s. 52). I all kommunikasjon er det både et innholds- og et relasjonsaspekt, og kvaliteten over relasjonen har stor betydning for hvilken informasjon foreldrene får (Ulleberg & Jensen, 2017). Innholdet er informasjonen som utveksles verbalt eller skriftlig, mens relasjoner sier noe om forholdet mellom de som kommuniserer, og hvordan kommunikasjonen oppfattes (Carson & Birkeland, 2017, s. 119.) Målet i foreldresamarbeidet er å skape en relasjon til foreldrene som i størst mulig grad er likeverdig, for å sikre at kommunikasjon i så liten grad som mulig er preget av usikkerhet og tolkninger (Carson & Birkeland, 2017).

### 2.1.2 Sosialkonstruksjonisme og foreldresamarbeid

Den systemiske forståelsen er sterkt inspirert av sosialkonstruksjonismen (Gergen, 1982). Sosialkonstruksjonismen er et perspektiv grunnlagt på ideen om at vi konstruerer vår forståelse av verden gjennom språket i samspill med andre. Vi har ikke direkte tilgang til virkeligheten. Det eneste vi har er vår persepsjon av den (Frøyland, 2017, s. 30).

Et sosialkonstruksjonistisk perspektiv innebærer ideen om at det i liten grad finnes en objektiv virkelighet, men at vår forståelse av verden er et produkt av våre egne tankemessige tolkninger og konstruksjoner (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 38). Dette fører til at hvert menneske – både de ansatte og foreldrene i barnehagen – på sett og vis skaper sin egen subjektive virkelighet og konstruerer sitt eget bilde av systemet.

Erkjennelsen av at virkeligheten (til en viss grad) er forskjellig for alle mennesker, og at en sannhet ikke utelukker en annen sannhet vil med stor sannsynlighet bidra til at foreldrenes virkelighet fremstår som like sann – eller hvert fall like verdig som en egnes (Frøyland, 2017, s. 30). I tillegg kan en gjennom en slik måte å se verden på åpne opp for refleksjoner og

nysgjerrighet over hva som rører seg i foreldrene og hva det kan henge sammen med at de tenker, føler og mener som de gjør (Frøyland, 2017, s. 30).

## 2.2 Samspill og tilknytting

For at ettåringene som begynner i barnehagen skal utvikle seg på en sunn måte trenger de – foruten mat og hvile – å være i interaksjon med trygge omsorgspersoner som er sensitiv og lydhør og som mestrer å tilpasse adferden sin til barns behov (Broberg et al., 2012; Killén, 2017). Foreldre skal fungere som en trygg base som barnet kan utforske verden fra, og søke trøst hos når de trenger det. Denne funksjonen skal også barnehagen ha (Killén, 2017, s. 23).

Gjennom teorier tuftet på psykoanalyse og adferdsterapi så en tidligere på småbarnet som et passivt, refleksstyrt og driftsstyrt vesen. Nyere småbarnsforskning har revidert dette synet, og i dag ser man på barnet som et aktivt, kompetent og forskende menneske, som engasjerer seg i verden og påvirker omgivelsene fra fødselen av (Askland & Sataøen, 2017; Haugen, 1998; Rye, 2002). Bowlby har vært en sterk drivkraft bak dette fornyete barnesynet, og hans forskning og publikasjoner har i stor grad vært med på å prege mye av vår tenking og forståelse – også i barnehagefeltet – av små barns relasjoner til nære omsorgspersoner, og hvordan disse virker inn på barns videre utvikling (Abrahamsen, 2015, s. 52). Bowlby var særlig opptatt av tilknyttingens betydning for menneskets utvikling, og hvordan separasjoner og forsømmelse tidlig i livet kan få konsekvenser for barns utvikling seinere (Bowlby, 1979; 2010). For ettåringene som begynner i barnehagen vokser trygghet i tilknyttingen frem gjennom opplevelsen av tilpasset samspill, god omsorg og kontinuitet i relasjonen til den voksne (Broberg et al., 2014, s. 61). For barn flest vil det være en berikelse og gradvis knytte seg til andre voksne enn sine foreldre (Glaser, 2018, s. 71).

### 2.2.1 Trygg base

Et av de mest sentrale behovene hos ettåringene er at de trenger en voksen å lade hos. De yngste barna trenger voksne som er følelsesmessig tilgjengelige, trygge, varme, sensitive og som trøster når det trengs. Dette betyr i praksis at ettåringene som begynner i barnehagen trenger en person som skal fungere som barnets trygge base i foreldrenes fravær, for å gjøre tilvenningen så trygg og stressfri som mulig (Fagereng, 2015, s. 49). Denne personen skal være emosjonelt tilgjengelig og pålitelig, og har som oppgave å gi barnet en sterk og gjennomtrengende følelse av trygghet (Askland & Sataøen, 2017, s. 65).

## 2.2.2 Å kjenne igjen barns tilknyttingsmønstre i barnehagen

Det er et stort og komplisert arbeid – som ligger utenfor barnehageansattes kompetanse – å finne ut hvilket tilknyttingsmønster et barn har (Brandtzæg et al., 2013, s. 68). Det er likevel verdifullt at personalet i barnehagen har kunnskap om tilknyttingsmønstre, for små barn har en tendens til å gi signaler som gjør det vanskelig å forstå hva de trenger. Dette gjelder ifølge Brandtzæg et al., (2013) særlig de utrygge barna. Noen ganger er det nødvendig at personalet i barnehagen ser bakenfor barnets adferd for å forstå barnets egentlige behov (Brandtzæg et al., 2013, s. 68).

### **Trygg tilknytting**

For barn med trygg tilknytting kan tilvenningen til barnehage være vanskelig. De kan protestere mot å bli overlatt i et fremmed miljø og til ukjente personer, noe de ikke er vant til eller ikke liker. Etter noen uker når barnet har funnet seg til rette i barnehagemiljøet tar disse barna som regel velvillig imot trøst fra tilknyttingspersonen i barnehagen. De lader hos den voksne og viser glede og trygghet i samspill med denne personen, og gjerne også de andre voksne på avdelingen og (Broberg et al., 2014, s. 68).

### **Ambivalent tilknytting**

Disse barna uttrykker ofte et stort behov for voksenkontakt. For disse barna er ofte tilvenningen svært krevende. Det kan oppleves som at barna vil ha støtte, men ikke regner med at de får det. Både levering og henting har en tendens til å bli følelsesmessig krevende. Disse barna kan søke trøst hos den voksne dersom tilknyttingssystemet aktiveres, noe det gjør svært ofte. Barna med ambivalent tilknytting blir sjelden rolig av kontakten den voksne tilbyr (Broberg et al., 2014, s. 72).

### **Unnvikende tilknytting**

Tilvenningen går ofte smertefritt med disse barna. De er vant å klare seg selv, og de regner ikke med så mye følelsesmessig støtte fra den voksne. De er innstilt på å være selvforsørgende, og de søker lite trøst og kontakt. På denne måten reduserer de risikoen for å bli skuffet i kontakt med de voksne (Broberg et al., 2014, s. 70).

Kvello (2012) uttrykker at det hviler et stort ansvar på de ansatte i barnehagen i å ivareta barna på en måte som styrker den trygge tilknyttingen, eller moderer konsekvenser av en eventuell utrygg tilknyttingsstil.

### 2.2.3 Indre arbeidsmodeller

Når barnet begynner i barnehagen har det allerede utviklet en eller flere tilknytningsrelasjoner, og dermed også det som Bowlby omtaler som indre arbeidsmodeller for hvordan samspill fungerer når barnet trenger trøst og beskyttelse (Broberg et al., 2014., s. 66). Disse indre arbeidsmodellene innebærer de indre representasjonene som barnet bygger opp av seg selv i samspill med sine tilknytningspersoner (Abrahamsen, 1997, s. 155). Erfaringene barnet har fra samspill med de første tilknytningspersonene vil få betydning for hvilke forventninger barnet har til hvordan det vil bli møtt av personalet i barnehagen (Broberg et al., 2014., s. 66).

Ettåringene som har en trygg tilknyttingserfaring vil forvente å bli møtt med omsorg, anerkjennelse og sensitivitet. De unnvikende barna vil observere og tilpasse seg miljøet, og de vil ikke forvente følelsesmessig nærhet og trøst av de voksne. De ambivalente barna vil forvente uforutsigbarhet, enten med passivitet, avhengighet eller konflikt (Killén, 2017, s. 53).

Tilknytningsmønsteret et barn har utviklet til omsorgsgiver blir gradvis internalisert i barnets personlighet (Abrahamsen, 2015). Selv om disse indre modellene revurderes på grunnlag av erfaringer hele livet, oppfattes de som har utviklet seg de første årene å ha en uforholdsmessig stor innvirkning på den videre utvikling av de indre arbeidsmodellene (Abrahamsen, 2015). Barn bærer ofte med seg det emosjonelle omsorgsmønsteret de møter hos sine omsorgspersoner (Broberg et al., 2014). Mæhle (2010) og Abrahamsen (2015) omtaler dette fenomenet som *overføring av tilknytningsmønstre*. Senere forskning viser at gode venneforhold, sterke følelsesmessige erfaringer og terapi kan modifisere og forsterke tidligere erfaringer (Killén, 2017, s. 53). Dette understreker barnehagens viktige rolle som sekundær tilknytningsarena for å bidra med å ruste barnet emosjonelt for livet.

Barnehagepersonalet bringer inn sine indre arbeidsmodeller i arbeidet med barna (Killén, 2017, s. 53). Personalets omsorgsevne påvirkes som alle andre av deres personlige omsorgshistorier fra barndommen (Broberg et al., 2014, s. 73). Gjennom selvrefleksjon, diskusjoner og kanskje veiledning kan den enkeltes bakgrunn og erfaringer brukes som en ressurs i arbeidet med de ulike ettåringene, med forskjellig tilknytningsadferd og ulikt temperament, som begynner i barnehagen (Broberg et al., 2014, s. 74).

### 2.2.4 Trygghetssirkelen

Brandtzæg et al., (2013) skriver at det finnes to grunnleggende behov hos alle barn. Det ene er behovet for tilknytning som omhandler barnets behov for beskyttelse og omsorg. Det andre er behovet for utforskning som handler om barns selvstendighet, og deres behov for å undersøke



og mestre verden. Disse behovene er gjensidig avhengig av hverandre. Trygghetssirkelen bygger på forskning omkring trygghet og tilknytting, og den viser hvordan disse to grunnleggende behovene henger sammen og skaper grunnlag for barns sosioemosjonelle utvikling (Brandtzæg et al., 2013, s. 18).



Figur 1: Trygghetssirkelen (Powell et al., 2015, s. 158).

I den nedre delen av sirkelen er barnas beskyttelsesbehov og tilknytningsbehov. Hånden som tar imot, representerer den trygge havnen – i form av en omsorgsperson – som barnet kan lade hos når de har behov for følelsesmessig påfyll og nærhet til den voksne. Barn trenger lading når de for eksempel er sliten, redd eller lei seg. Ofte trenger de i slike situasjoner også trøst, hjelp og støtte med regulering og sortering av følelser (Brandtzæg et al., 2013, s. 18). Lading kan skje på ulike måter, for eksempel gjennom et varmt smil, en klem eller en støttende kommentar. Vår tilgjengelighet for barnet er avgjørende om det bruker oss til støtte og trøst (Brandtzæg et al., 2013, s. 33). Brandtzæg et al., (2013) forklarer trøst i to trinn. Først må omsorgspersonen vise at den har medfølelse med barnet, og deretter signalisere til barnet at dette går bra (Brandtzæg et al., 2013, s. 34). I den nedre delen av sirkelen trenger barnet hjelp til å sortere og organisere følelsene sine for å tåle, håndtere og akseptere sine egne følelser og det de kjenner på innsiden (Brandtzæg et al., 2013 s. 35).

Den øvre delen av sirkelen handler om barnets utforskertrang, og her fungerer hånden – i form av en omsorgsperson – som den trygge basen for barnets utforsking (Brandtzæg et al., 2013, s. 25). I denne fasen trenger barnet å kjenne på at den voksne trår til og beskytter når det er behov for det. At barn opplever beskyttelse er viktig for deres følelse og opplevelse av trygghet (Brandtzæg et al., 2013, s. 32). Dette kan være viktig å tenke på i oppstartfasen i barnehagen hvis barnet klamrer seg til foreldrene og ikke vil være i barnehagen.

Barnet beveger seg rundt i sirkelen i små og store runder. Ofte beveger ikke barnet seg langt ut i sirkelen før barnet har behov for å vende tilbake og få nytt emosjonelt påfyll hos den

voksne, for deretter å bevege seg rundt i sirkelen igjen (Brandtzæg et al., 2013, s. 19). Etter hvert som barna blir tryggere og eldre ser vi at turene ut i sirkelen øker i omfang (Brandtzæg et al., 2013, s. 19).

Barn trenger ifølge Brandtzæg et al., (2013) hyppig lading og mye oppmerksomhet. Barn som får for lite ladning hos den voksne i form av oppmerksomhet, nærhet og emosjonelt påfyll blir ofte urolige og misfornøyde, eller passive og tilbaketrukne (Brandtzæg et al., 2013, s. 29). Dette understreker at personalet i barnehagen må evne å lese barns signaler, og tilpasse seg barn med ulikt temperament og ulike tilknyttingserfaringer. Små barn vet ikke alltid hva de føler og trenger. Omsorgspersonen må derfor jobbe aktivt for å forstå små barns ulike behov (Brandtzæg et al., 2013, s. 38).

Trygghets sirkelen viser dynamikken mellom avhengighet og selvstendighet. «Koppen» må være fylt før utforsking og læring er mulig. Vissheten om at det er mulig å vende tilbake til den trygge havnen er det som skaper trygghet hos barna (Brandtzæg et al., 2013, s. 19). Brandtzæg et al., (2013) forklarer tilknyttingen metaforisk ved å si at «barnets hjerne er en lampe, tilknyttingen er at kontakten settes i». Dette sier noe om at barnet kan bruke den voksne som base for å ta steget ut i verden for utforsking dersom samspillet med omsorgsgiver er preget av varme, sensitivitet og responsivitet (Brandtzæg et al., 2013).

Som omsorgsgiver i interaksjon med små barn må man evne å vurdere når man skal følge barnets behov, og når det er nødvendig med rammer og grensesetting. Hendenes oppgave i trygghets sirkelen er ifølge Brandtzæg et al., (2013) å være større, sterkere, klokere og god. Det å være større innebærer å ha oversikt og å planlegge og organisere hverdagen og situasjoner for og med barna. Det skaper trygget i hverdagen for barna. Det å være sterkere betyr at vi som omsorgspersoner må evne å vise emosjonell styrke ved å tåle og håndtere barns ulike følelser. Gjennom å gi mening til barns opplevelser og utvide forklaringer på reaksjoner opplever barn at den voksne er klok og trygg. Å være klok betyr også å sette grenser for barnet uten at dette oppleves som skremmende eller krenkende fra barnets side (Brandtzæg et al., 2013, s 43). Barna trenger å føle at vi liker dem og har godhet for dem, også i de situasjonene som krever rammer og grensesetting. Med dette menes at barnet skal oppleve oss som vennlige og snille (Brandtzæg et al., 2013, s. 44).

### 2.2.5 Følelser

Ettåringene (og noen enda yngre) kommer til barnehagen i en tid i livet hvor de er sårbare. Tilknytningsmønsteret er så vidt etablert, og de har enda ikke lært å regulere sine følelser

(Killén, 2017, s. 18). Barns hjerne er ikke ferdig utviklet, og det skal lite til før de blir stresset og overveldet av alle inntrykkene som møter dem i barnehagen. For å hjelpe barn med å håndtere det de kjenner på innsiden trenger de voksne i barnehagen som organiserer og setter ord på de *ulike* følelsene deres (Brandtzæg et al., 2013). På sikt vil barn som blir møtt på en slik måte erfare at det er trygt å dele følelser, og samtidig utvikle evne til selvregulering (Brandtzæg et al., 2013 s. 37).

Ettåringene som begynner i barnehagen kan bli overmannet av ulike følelser, som tristhet eller frykt når de skal venne seg til et nytt miljø. Forskning viser at negative følelsesuttrykk som gråt hos barn ofte møtes med avledning tuftet på gode intensjoner fra personalet sin side (Abrahamsen, 2002). Konsekvensen med avledning er ifølge Abrahamsen (2002) at barnet ikke lærer noe om egne følelser og hvordan de kan forstås og håndteres. Barnet vil heller ikke oppleve at deres følelser blir forstått når de blir møtt med avledning (Abrahamsen, 2002). Avleveringen om morgningen når ettåringene gråter og viser sterke følelser i avskjeden kan være et eksempel på en slik situasjon. Før man eventuelt avleder er det viktig at den voksne i barnehagen bekrefter barnets følelser gjennom kroppsspråk og ord. En slik tilnærming vil i de fleste tilfeller være med på å roe og regulere barnet (Solheim, 2013, s. 134).

### 2.2.6 Relasjonskompetanse og mentalisering

For å ta vare på ettåringens trygge tilknytting, utvikle nye komplementerende tilknyttinger samt kompensere for utrygg og ambivalent tilknytting, er det behov for relasjonskompetanse hos personalet i barnehagen (Killén, 2017, s. 130). I følge Killén (2017) er relasjonskompetanse den mest vesentlige kompetanse barnehagelærere og andre som jobber med små barn må ha. Killén (2017) skriver at relasjonskompetanse er avhengig av mentaliseringsevne, som igjen er avhengig av egne tilknyttingserfaringer (Killén, 2017, s. 130). Mentaliseringsprosessen handler ifølge Fonagy et al., (2004) om vår evne til å lese og forstå både oss selv og andre. I møte med ettåringene som begynner i barnehagen innebærer mentalisering å være oppmerksom på egne, men også på barnet og foreldrenes mentale og følelsesmessige tilstander. En slik åpenhet ovenfor egne og andres sinnsstemninger er en grunnleggende forutsetning for samspill og relasjonsdannelse med både barn og foreldre som er ny i barnehagen.

Relasjonskompetanse har ofte blitt tatt for gitt, men slik er det ikke ifølge Killén (2017). Abrahamsen (2015) skriver at forskning viser at kunnskap om tilknyttingsteori brukes lite konsekvent og systematisk i barnehagens daglige arbeid. Selv om barnehagelærere har

tilegnet seg kunnskap om viktigheten av å være emosjonelt til stede for de yngste barna betyr det ikke alltid at teorigrunnlaget anvendes i praksis (Abrahamsen, 2015, s. 106). I tillegg mangler nær halvparten av ansatte i norske barnehager formell barnehagefaglig kompetanse (Carson & Birkeland, 2017). Brandtzæg et al., (2013) påpeker at profesjonell omsorg krever kunnskap, og for å tilby kvaliteten som barnehageloven pålegger må personalet være tilstrekkelig kvalifisert (Abrahamsen, 2015, s. 31).

### 2.2.7 Kunnskapsbasert praksis

Kunnskapsbasert praksis består av forskningsbasert kunnskap, erfaringsbasert kunnskap og brukerkunnskap. Kunnskapsbasert praksis betyr at de ansatte i barnehagen hele tiden skal holde seg oppdatert på ny forskning som publiseres innenfor barnehagefeltet (Nordtvedt et al., 2012, s. 19). Forskningsbasert kunnskap består av forskning hentet fra praksis, mens erfaringsbasert kunnskap tilegnes gjennom erfaringer fra praksis. Brukerkunnskap og brukervedvirkning innebærer at personalet gjennom den kunnskapen de har tilegnet seg skal sikre brukervedvirkning ved at barn og foreldres ønsker og behov blir hørt og tatt i betraktning i tilvenningsperioden i barnehagen (Nordtvedt et al., 2012, s. 11–19). For å ta avgjørelser og beslutninger for praksis er kunnskapsbasert kunnskap ikke nok. Utøvende praksis skal preges av faglig skjønn tilegnet gjennom praktiske erfaringer, bygget på etiske retningslinjer og gjeldende lovverk (Nordtvedt et al., 2012).

## 2.3 Tilrettelegging av tilknytingsarbeid i barnehagen

De ansatte som jobber med ettåringene i barnehage bør ifølge Abrahamsen (2015) ha et felles, oppdatert kunnskapsgrunnlag om små barns behov, og hva som er viktig i tilknytingsperioden i barnehagen. Med utgangspunkt i et slikt kunnskapsgrunnlag anbefales det å utarbeide en konkret plan med gode faglige begrunnelser for overgangen fra hjem til barnehage (Drugli et al., 2020, s. 81). Drugli et al., (2020) fremhever behovet for å reflektere høyt sammen i personalgruppen om hva en god tilvenningsperiode er for barnet, og samtidig stille spørsmål om *hvorfor* det er slik. Dette for å sikre en kunnskapsbasert profesjonell praksis i tilvenningsperioden når de yngste barna begynner i barnehagen.

### 2.3.1 Behov for informasjon

Kimen til å få til gode overganger til barnehagen for barnet er gjennom gjensidig informasjonsutveksling med hjemmet, og å etablere gode samarbeidsrelasjoner med foreldrene så tidlig som mulig (Drugli et al., 2020, s. 79).

Når barnet har fått tilbud om barnehageplass anbefaler Drugli et al., (2020) å sende ut skriftlig informasjon til foreldrene. God informasjon om rutiner, organisering, hvordan tilvenningen vil foregå og hva som forventes av foreldrene i tilvenningsperioden er viktige faktorer å informere foreldrene om (Drugli et al., 2020; Glaser, 2018). For mange er barnehagen en ny og ukjent arena. Foreldrene må derfor få informasjon om hva som forventes av dem, og hvilken rolle de bør innta i barnehageoppstarten. Involverte og aktive foreldre i tilvenningsperioden skaper trygghet for barnet, og dette må barnehagen videreformidle til foreldrene (Glaser, 2018).

Drugli et al., (2020) og Glaser (2018) anbefaler at det avholdes foreldremøte og foreldresamtale *før* barnet begynner i barnehagen. De trekker fram at dette er en god måte å etablere kontakt med foreldrene på, og at slike støttende forbindelser vil komme barnet til gode når det begynner i barnehagen. I tillegg gis foreldrene i disse foraene mulighet til å komme med innspill, eller stille spørsmål dersom de lurer på noe (Brandtzæg et al., 2013, s. 103). Foreldremøte kan brukes til generell informasjon, og til formidling av kunnskapsgrunnlaget som ligger til grunn for en trygg tilvenning.

Foreldresamtalen gir rom for individuell kontakt, og gir gode muligheter for å få informasjon om barnet og familien (Drugli et al., 2020). Det er viktig at barnehagepersonalet etterspør informasjon om barnet og familien. Personalet kan da dra nytte av opplysningene som foreldrene formidler når de selv skal bli kjent med barnet, og tilrettelegge for trygg tilknytting for ettåringen som begynner i barnehagen (Drugli, 2017, s. 99).

### 2.3.2 Behov for tid

Tilvenningen til barnehagen har tradisjonelt sett bestått av tre dager, men Abrahamsen (2015) fremhever at flere barnehager nå har satt av fem dager eller mer til tilvenning for de yngste barna som begynner i barnehagen. Noen barn vil finne seg raskere til rette i barnehagen enn andre, men Abrahamsen (2014) og Drugli et al., (2020) poengterer at de fleste småbarn likevel vil ha nytte av å ha foreldrene til stede lengre enn de tradisjonelle tre dagene for tilvenning. Flere barnehager har i tillegg besøksdager om våren der barna gradvis får bli kjent med barnehagen med foreldrene som trygge tilknyttingspersoner ved sin side. Foreldrene får og mulighet til å bli kjent med barnehagen og de ansatte gjennom disse besøkene (Drugli et al., 2020, s. 89). Hjemmebesøk trekkes også frem som en metode for å fremme foreldresamarbeidet. Dette er en ressurskrevende metode, men anbefales særlig i de familiene der det er behov for litt ekstra innsats rundt familiene (Drugli et al., 2020, s. 94).

Barn har ulike personligheter og ulike behov, og ikke alle mestrer et rakt tempo like god (Abrahamsen, 2015). Noen barn trenger lengre tid enn tre dager, både når det gjelder å bearbeide inntrykk, innarbeide rutiner, forholde seg til nye voksne og være sosial med andre barn (Glaser, 2018, s. 87). Drugli et al., (2020) anbefaler derfor rolige ettermiddager både hjemme og i barnehagen, og at barnet får kortere dager de første ukene av tilvenningen.

Gode og forutsigbare rutiner gjennom dagen ser ut til å skape en ytre trygghet for små barn. Det at barnet vet hva som skal skje, og hva som er forventet av dem den første tiden i barnehagen er med på å skape trygghet (Broberg et al., 2014; Drugli & Lekhal, 2018). Barn husker godt, og de skaper fort en oversikt over rekkefølgen av aktivitetene dersom disse gjentas ganske likt hver dag (Drugli & Lekhal, 2018, s. 110). Måltid og hviletid kan være en ekstra sårbar situasjon for et lite barn som begynner i barnehagen, fordi savnet etter omsorgsstilen hjemmefra kan bli stor (Broberg et al., 2014, s. 179). Derfor er det viktig å ha en samtale med foreldrene om rutinene hjemmefra, dette for å øke forståelsen for barnet og finne gode løsninger som tilrettelegger for trygghet for barnet. Det påpekes av Broberg et al., (2014) at barn må få holde på sine spise og sovevaner for å bli trygg i barnehagen, før de trinnvis venner seg til barnehagens rutiner i ro og mak.

Brandtzæg et al., (2013) skriver at små barn har lettere for å samhandle med barn i mindre grupper. Derfor er utformingen av rommet og antall barn i gruppen avgjørende for barns trygghet og utvikling. I tilknyttingsperspektiv bør vikarbruk i hovedsak ikke brukes til arbeidsoppgaver som innebærer nær omsorg (Brandtzæg et al., 2013). Barnet trenger tid til å danne relasjoner med nye voksne (Solheim, 2013).

Små barn trenger ifølge Drugli & Lekhal (2018) tid til å utforske og fordøye opplevelser og inntrykk. I et hektisk samfunn har barnehagen mulighet til å tone ned denne travelheten, og skape en arena for ro, nærvær og samhandling (Drugli & Lekhal, 2018, s.112).

Barns positive utvikling skapes gjennom gode «her og nå» øyeblikk i hverdagen. Derfor har nuet stor verdi, og man trenger ikke å fylle opp hverdagen i barnehagen med mange aktiviteter og et stramt program. Små barn fungerer best når de selv finner ut hva de vil holde på med, og når de voksne følger barnets initiativ (Drugli & Lekhal, 2018, s. 112). Kulset (2018) fremhever at musikk i barnehagen er en svært helsebringende aktivitet for de yngste barna. Hun forklarer dette med at mengden av «kosehormonet» oksytocin i hjernen øker når vi synger og musiserer sammen. Når stresshormonet kortisol går ned gir det barnet en følelse av velvære og trygghet (Kulset, 2018, s. 49).

### 2.3.3 Behov for primærkontakt

I de aller fleste tilfeller er det foreldrene som fungerer som den primære tilknyttingspersonen for barnet, og som representerer barnets trygge havn og base (Brandtzæg et al., 2013; Schibbye & Løvlie, 2017). Broberg et al., (2014) skriver at barn som regel utvikler tilknyttingsrelasjoner til flere personer, og at man kan beskrive tilknyttingsrelasjonene som hierarkisk organisert. I toppen av hierarkiet er den personen som har vært det mest konstante punktet i barnets tilværelse (Broberg et al., 2014, s. 64).

Det er de som barna er tilknyttet som best klarer å regulere barnets følelser, og gi trøst når barnet har behov for det (Drugli, 2017). I barnehagen blir det derfor en viktig oppgave å sikre at barnet får knytte seg til en, eller helst flere sekundære omsorgspersoner så raskt som mulig (Brandtzæg et al., 2013, s. 21). Målet med en primærkontakt er at både barnet og foreldrene skal få mulighet til å etablere kontakt med en eller to i personalet, før de etter hvert blir kjent med de andre voksne på avdelingen (Drugli et al., 2020, s. 36). Primærkontaktens hovedoppgave er å fungere som en trygg favn og en sikker base i foreldrenes fravær. I tillegg skal primærkontakten ivareta barna i rutinesituasjoner, og sikre barnas fysiske behov for søvn, hvile, mat og frisk luft (Abrahamsen, 2015). Abrahamsen (2015) fremhever at barnet noen ganger aktivt søker mot en annen person, og hun anbefaler at man i slike tilfeller bytter primærkontakt.

I forholdet mellom hjem og barnehage har primærkontakten en viktig funksjon med å lytte til og ta imot informasjon om barnet og familien, samt informere om barnehagens innhold og rutiner (Drugli, et al., s. 2020, s. 37.) Forholdet mellom foreldre og primærkontakten er ifølge Brooker (2008) en nøkkelkomponent i overgangen hjem og barnehage, der foreldrenes kunnskap om barnet møter primærkontaktens kunnskap om barn og barnehage.

I den første tiden i barnehagen kan det ha stor betydning for barnets trygghet å ha med en bamse eller koseklut når de skal skilles fra foreldrene (Drugli et al., 2020, s. 37). Winnicott (1971) kalte dette for overgangsobjekter. Overgangsobjektene har som funksjon å representere trygghet for barna, og kan bidra til at tryggheten barnet føler hjemme også gjelder i barnehagen (Broberg et al., 2015). Abrahamsen (2015) fremhever at bruk av primærkontakt og overgangsobjekter kan fremme barns trygghet når de yngste barna skal begynne i barnehagen.

## 2.4 Tidligere relevant forskning

Det har vært en kraftig vekst i antall ettåringer som har begynt i barnehage de siste 10–20 årene. Likevel er det lite systematisk forskning å oppdrive i forhold til hva som skaper trygghet for de yngste barna som begynner i barnehagen (Nystad et al., 2021). Det ser også ut til å være mangelfull forskning på foreldreperspektivet, og foreldrenes opplevelse av kvalitet i overgangen fra hjem til barnehage (Drugli et al., 2020). Men, noe forskning finnes. De nordiske barnehagene har mange fellestrekk, så funn fra studier som er gjennomført i andre nordiske land har med stor sannsynlighet, ut ifra mine vurderinger, større overføringsverdi til norske barnehager enn forskningsfunn fra andre land.

Jeg har gjort søk på ordenene: tilknytting + barnehagelærer + interaksjon + ettåringene i barnehage + toddler + trygg tilknytting + foreldresamarbeid + ny i barnehagen + tilvenning. I tillegg har jeg gjort til ulike kombinasjoner av disse begrepene både på norsk og engelsk. Jeg har gjort søk ved databasene: Oria, Eric, Idunn og Google Scholar. Dette arbeidet har jeg gjort alene, men også ved hjelp av ansatte på biblioteket. Jeg vil videre presentere forskning som er nærliggende til min problemstilling.

Ahnert et al., (2004) har gjort en studie der de har undersøkt nivået av stresshormonet kortisol hos 70 små barn på 15 måneder. Barnas kortisolnivå ble målt hjemme hos familien før de startet i barnehagen. Det ble deretter gjort målinger under tilvenningen med mødrene til stede, ved separasjon uten mor til stede (de første ni dagene) og fem måneder seinere. I tillegg undersøkte Ahnert et al., (2004) tilknyttingen mellom mødrene og barna før barnehageoppstart.

Et av hovedfunnene i studien var at barna som hadde trygg tilknytting til mødrene hadde lavt stressnivå i barnehagen så lenge mødrene var sammen med dem. I tråd med tilknyttingsteori som beskriver hvordan trygge tilknytningsrelasjoner bidrar til regulering av følelser synes mødrene å virke som en buffer mot forhøyet stressnivå i løpet av barnehagedagen for disse barna, så lenge de var til stede sammen med barna (Drugli et al., 2020, s. 63). Barn med utrygg tilknytting til mødrene hadde derimot forhøyet kortisolnivå i barnehagen, også når mødrene var der (Ahnert et al., 2004). Dette funnet kan indikere at det er viktig at barnehagepersonalet evner å fange opp hvilke barn og familier som trenger ekstra støtte i oppstarten (Drugli et al., 2020, s. 63). Et annet funn i denne studien var at barna i begge disse gruppene hadde et høyt stressnivå de to første ukene de var alene i barnehagen uten mødrene. Barn med trygg tilknytting hadde lavere kortisolnivå enn barna med utrygt



tilknyttingsmønster, men de gråt mer og viste mer følelser i separasjonsfasen. Fem måneder etter barnehageoppstart var kortisolnivået betraktelig redusert, men fortsatt noe forhøyet i forhold til hjemme. I hovedsak viste funnene at barna blir tryggere i barnehagen dersom mødrene tilbringer lengre tid i barnehagen sammen med barnet (Ahnert et al., 2004).

Som en del av det norske forskningsprosjektet, «Trygg før 3», gjorde Nystad et al., (2021) en studie der de tok spyttprøver av 119 barn fra 10–20 måneder (snittalder 13 måneder), for å måle stresshormonet kortisol. Dette ble gjort for å få en større forståelse av barns opplevelse av tilvenningen, og for hvordan man bedre kan tilpasse tilvenningen til barnets behov. Kortisolnivået ble målt i tre faser:

1. I tilvenningsuken foreldrene var til stede
2. Den første uken uten foreldre
3. 4–6 uker etter barnehagestart

Funnene viste – i tråd med Ahnert et al., (2004) – at barnas kortisolnivå var relativt lavt når foreldrene var til stede sammen med barnet i barnehagen. Funnene viste også at barnas stressnivå var klart forhøyet de første dagene alene i barnehagen, og spesielt dag to var krevende. Barna trengte mye trøst og støtte fra ansatte og foreldre den første uken. Etter fire til seks uker etter barnehagestart var stressnivået fortsatt forhøyet, men med synkende tendens. Barna trengte fortsatt støtte til lek og utforsking i denne perioden (Nystad et al., 2021). Det som var utslagsgivende i denne undersøkelsen var at kortisolnivået sank kraftig om kvelden under hele perioden med tilvenning. Noe som kan indikere at barn ikke tar med seg stresset hjem fra barnehagen. I tillegg undersøkte Nystad et al., (2021) faktorer som større på barnegruppen, antall søsken, alder og kjønn, og om dette hadde innvirkning på nivået av stress. Det eneste som var utslagsgivende her var barnets alder. Etter 4–5 uker hadde barna under 14 måneder like høyt kortisolnivå som i separasjonsfasen. For de eldre barna hadde kortisolnivået falt betydelig. Dette indikerte ifølge Nystad et al., (2021) at de yngste barna som begynner i barnehagen trenger lengre tid sammen med foreldrene i barnehageoppstarten.

Kalliala (2011) fant i sin eksperimentelle intervensjonsstudie i Finland funn som indikerte at det er mulig å øke de barnehageansattes sensitivitet og samspill med de yngste barna i barnehagen ved hjelp av spesifikk opplæring av voksenrollens betydning for barns emosjonelle utvikling. Deltakerne i forskningsprosjektet var delt inn i seks intervensjonsgrupper og fem kontrollgrupper. Intervensjonen besto av to opplæringstimer på

tre timer. Resultatene tydet på at forutsetningen for kompetanseheving gjennom opplæring var at den enkeltes faglige kunnskaper og motivasjon var tilstrekkelig høy for endring og utvikling. Resultatene viste også signifikante kvalitetsforskjeller innen både intervensjonsgruppen og kontrollgruppen.

#### 2.4.1 Oppsummering

Forskningen viste at ettåringene trenger tid på overgangen til barnehagen, og at tiden foreldrene tilbringer sammen med barnet i barnehageoppstarten er svært verdifull for de yngste barnas trygghet i barnehagen. Stressnivået er ifølge Ahnert et al., (2004) og Nystad et al., (2021) relativt lavt hos barna de dagene foreldrene er i barnehagen. Dette understreker at barnet må gis mulighet til å bli godt kjent med personalet og med barnehagens omgivelser når foreldrene er til stede. Funnene til Ahnert et al., (2004) og Nystad et al., (2021) pekte mot at barnehagepersonalet må evne å fange opp hvilke barn og familier som trenger ekstra hjelp og støtte i starten. Dette krever sensitivitet i møte med barn og foreldre, en evne som kan økes og utvikles ved hjelp av spesifikk opplæring (Kalliala, 2011).

## 3. Metode

Å velge metode er å velge en bestemt vei mot målet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). I denne forskning var målet å få økt kunnskap om barnehagelæreres erfaringer med å tilrettelegge for trygg tilknytting for ettåringene som begynner i barnehage. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at metode i forskningssammenheng handler om de prosedyrene og teknikkene som brukes for å skaffe og analysere datamateriale.

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for den metodiske tilnærmingen for studien. Jeg vil starte med å beskrive studiens vitenskapelige forankring. Deretter vil jeg gjøre rede for kvalitativ tilnærming, innsamling av data og refleksivitet, samt beskrive analyseprosessen som er gjennomført. Avslutningsvis vil jeg vurdere studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet, samt reflektere omkring etiske vurderinger.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Den vitenskapsteoretiske tilnærmingen til denne forskningen er sosialkonstruksjonisme, som er en retning innenfor det fortolkende paradigme (Lock & Strong, 2014; Malterud, 2017). Sosialkonstruksjonisme ser på kunnskap som konstruksjoner som oppstår gjennom menneskelige samhandling og fortelling i sosial kontekst, det vil si at det relative og lokale får større tyngde enn det absolutte og universelle (Malterud, 2017, s. 29). Gjennom tekst og dialog skapes mening, definisjoner og forståelse, og verden kan oppleves forskjellig ut fra ulike ståsted (Lock & Strong, 2014).

Jeg har valgt systematisk tekstkondensering (STC) som analysemetode for datamaterialet, og dette er i tråd med studiens vitenskapsteoretiske ståsted. Malterud (2017) skriver at STC har en oppfatning om at fenomener kan fremtre i ulike versjoner ut fra ulike perspektiv, og på dette punktet ligger STC nært sosialkonstruksjonisme. Metoden har riktignok flere likhetstrekk med fenomenologi, og den deler fenomenologiens oppfatning av at subjektive erfaringer fra livsverden er gyldig kunnskap (Malterud, 2017, s. 116). I både fenomenologi og sosialkonstruksjonisme er man i analysearbeidet opptatt av subjektivitetens kontekst ved å beskrive de mest relevante sidene av det fenomenet som undersøkes på en nøyaktig måte, og med relasjoner til andre fenomener. Den fordyper seg derimot ikke i livsverden som grunnlag for perspektiv for analyse og søker heller ikke essenser, noe som er sentrale elementer i fenomenologi (Malterud, 2017, s. 116).

Pearce (2007) uttrykker at kommunikasjon er det som skaper våre sosiale verdener. Jeg har anerkjent at jeg som forsker medvirker i alle ledd i kunnskapsprosessen, og at jeg har en stor påvirkningskraft på forskningen gjennom mine fortolkninger. Jeg har med denne erkjennelsen derfor sett etter konstruksjoner, og ikke universelle sannheter i datamateriale. Dette tenker jeg som Malterud (2017) også trekker fram, at sier noe om betydningen av refleksivitet gjennom alle ledd i forskningsprosessen (Malterud, 2017, s. 21).

## 3.2 Kvalitativ metode

Jeg har en kvalitativ tilnærming til denne studien. Malterud (2017) sier at kvalitativ metode brukes når vi vil vite mer om menneskers erfaringer, opplevelser, tanker, motiver og egenskaper. Målet med kvalitativ forskning er å utforske sosiale og kulturelle fenomener slik det oppleves for de involverte. Det står helt sentralt i en slik tilnærming å utforske menneskers subjektivitet og samhandling (Malterud, 2017, s. 31). Thagaard (2018) skriver at kvalitativ forskning innebærer å studere livet fra innsiden, og rette oppmerksomheten mot hvordan vi lever livene våre. Min problemstilling går ut på å utforske barnehagelæreres erfaringer og opplevelser med å tilrettelegge for trygg tilknytting for ettåringene som begynner i barnehagen. Med bakgrunn i dette tenker jeg at kvalitativ metode er en godt egnet tilnærming, for å belyse og gi svar på min problemstilling. Tradisjonelt sett blir kvalitativ metode forbundet med en nær relasjon mellom forsker og deltaker hvor fortolkning er en sentral faktor (Kvale & Brinkmann, 2015; Malterud, 2017). Denne forståelsen legges til grunn i alle ledd i forskningsprosessen.

## 3.3 Kvalitativt forskningsintervju

Ifølge Tjora (2017) er intervju den mest anvendte datainnsamlingsmetoden innenfor kvalitativ forskning. Det kvalitative forskningsintervjuet har som mål å forstå verden fra intervjupersonens ståsted, i tillegg til å søke betydningen av det mennesker har opplevd og erfart (Kvale & Brinkmann, 2015; Tjora, 2017).

Som datainnsamlingsmetode valgte jeg å bruke individuelle, semistrukturerte dybdeintervju. Målet med et semistrukturerte dybdeintervju er å få mest mulig informasjon og fylldige beskrivelser, fra et begrenset antall informanter, om emnet eller fenomenet man ønsker å vite noe om (Polit & Beck, 2021; Tjora, 2017). I følge Malterud (2017) gir en slik intervjuform rom for en nær samtale hvor informantenes rike beskrivelser, erfaringer og opplevelser kan komme til uttrykk. Malterud (2017) skriver at det mest robuste materialet skapes når deltakerne forteller egne historier, og at det er ved å snakke med folk at vi får direkte

kjennskap til menneskers erfaringer. Med bakgrunn i studiedesignet og problemstillingen mener jeg derfor at valgt datainnsamlingsmetode er godt egnet for denne studien.

### 3.4 Utvalg og rekruttering

Jeg foretok et strategisk utvalg, noe som vil si at jeg rekrutterte deltakere som jeg tenkte hadde kunnskap i forhold til problemstillingen for studien (Thagaard, 2018). I denne studien besto utvalget av barnehagelærere som har erfaring med å jobbe på småbarnsavdeling med ettåringer. Jeg var opptatt av at jeg ikke skulle kjenne til informantene fra før.

Jeg intervjuet fire informanter til mitt forskningsprosjekt. Med for mange informanter kan det ifølge Malterud (2017) bli for mye data. I følge Thagaard (2015) vurderes størrelsen på en kvalitativ undersøkelse ut fra et metningspunkt. Dette metningspunktet oppstår når ytterligere informanter ikke kan forventes å gi ytterligere innsikt i de fenomenene som skal studeres. Basert på mine fire informanter mener jeg at jeg har nådd metningspunktet i min undersøkelse.

Etter at prosjektet var godkjent hos NSD ringte jeg til private barnehager, enestående barnehager (ideell drift) og kommunale barnehager. Jeg sendte ut informasjonsskriv til de barnehagene som viste interesse pr. telefon, men ikke alle som viste interesse valgte å delta. Det opplevdes som mer tidkrevende enn først antatt å innhente informanter til mitt forskningsprosjekt. Jeg tror at grunnen til det kan være at jeg ikke var i direkte kontakt med informantene i forhold til spørsmål om deltakelse i forskningsprosjektet, men at daglig leder ble et slags mellomledd i informasjonsutvekslingen mellom meg og informantene. En annen grunn til lav respons kan være at det er travelt i oppstarten av et barnehageår og vanskelig å slippe vekk fra avdelingen, eller at problemstillingen min ikke vekket nok interesse.

Inklusjonskriteriene for informantene var at de var utdannet barnehagelærer eller førskolelærer, at de jobbet på småbarnsavdeling og at de hadde minimum tre års erfaring fra arbeid med ettåringene i barnehage.

Utvalget besto av fire kvinner mellom 30 og 50 år. Alle informantene jobbet som pedagogisk leder på hver sin småbarnsavdeling. Informantene hadde mellom 5–20 års erfaring som pedagogisk leder fra småbarnsavdeling. To av dem jobbet i kommunal barnehage, en i en ideell barnehage, og den siste var ansatt i en privat kjedebarnhage. Tre av informantene hadde videreutdanninger utenom grunnutdanningen. Antallet kvinner som deltok i studien tenker jeg at er ganske representativt for kvinneandelen i dette yrket.

### 3.5 Utforming av intervjuguide

Jeg utformet en delvis strukturert intervjuguide. Det vil si at jeg bestemte temaene på forhånd og formulerte spørsmål til hvert enkelt tema. Strukturen i intervjuguiden var fleksibel slik at jeg kunne tilpasse spørsmålene til beskrivelsene som informantene gav, samt justere rekkefølgene på spørsmålene underveis i prosessen. Spørsmålene i intervjuguiden ble formulert som åpne spørsmål, for å åpne opp for refleksjoner og motivere informantene til å snakke fritt (Thagaard, 2018). Creswell og Poth (2018) trekker fram betydningen av å stille gode oppfølgingsspørsmål underveis i prosessen for å få fram deltakernes egne beskrivelser, og for å bedre undersøke hvilken mening informantene tillegger fenomenet. Jeg var derfor opptatt av å supplere intervjuguiden med gode oppfølgingsspørsmål i intervjusituasjonen.

Ved gjennomlesning av intervjuguiden oppdaget jeg at min forforståelse av problemstillingen preget formuleringen på noen av spørsmålene. Jeg stilte spørsmål om det jeg tenkte at informantene kom til å svare. På denne måten ledet jeg svarene til informantene i min retning. Jeg brukte derfor mye tid på å omformulere og kvalitetssikre at spørsmålene var av god kvalitet, for å sikre at jeg ville ha mulighet til å få svar på min problemstilling. Jeg fikk også god hjelp av veileder i denne prosessen.

Forskningsspørsmål som vil belyse problemstillingen:

- 1.Hva legger du i begrepet trygg tilknytting i arbeidet med ettåringene i barnehagen?*
- 2.Hvilke erfaringer har du med å tilrettelegge for trygg tilknytting for ettåringen som begynner i barnehagen?*

### 3.6 Gjennomføring av intervjuene

Jeg startet intervjuprosessen med å gjennomføre et pilotintervju. Dette gjorde jeg for å avdekke eventuelle svakheter ved intervjuguiden, samt sørge for at det tekniske utstyret virket. Under pilotintervjuet oppdaget jeg at noen av spørsmålene var kompliserte og uklart formulert, mens andre spørsmål var for like. Jeg måtte derfor omformulere, stryke og sammenfatte noen spørsmål for å sikre mer utfyllende svar i forhold til tema og problemstilling. I tillegg tilførte jeg ett spørsmål som omhandlet *utfordringer* som jeg følte manglet. Under pilotintervjuet registrerte jeg at jeg var bundet til intervjuguiden, og at jeg stilte få oppfølgingsspørsmål. Dette var verdifulle erfaringer å ha med seg videre i intervjuprosessen. Jeg ble bevisst på å være fleksibel og løsrive meg mer fra intervjuguiden, samt å stille flere oppfølgingsspørsmål underveis i prosessen.

Jeg gjennomførte fire individuelle forskningsintervju. Det var avsatt mellom 60 og 90 minutter til hvert intervju. Hvert intervju varte i gjennomsnitt en time. Sted for gjennomføringen av intervjuene ble avtalt med hver enkelt informant, og tilpasset informantens ønsker og behov. Tre av informantene ønsket at jeg kom til deres arbeidsplass, mens en av dem møtte opp ved mitt arbeidssted. Samtlige informanter hadde fått tilsendt samtykkeerklæring og informasjonsskriv på forhånd. Samtykkeerklæringen ble underskrevet før intervjuene startet. Informantene ble påminnet om at intervjuene ville bli anonymisert, og at eventuell informasjon som kunne tilbakeføres til enkeltpersoner er taushetsbelagt (Tjora, 2017).

For å sikre transkriberingen og en skikkelig analyse ble alle intervjuene tatt opp ved bruk av lydopptaker. På denne måten kunne jeg være helt til stede under intervjuene, og konsentrere meg om intervjuets emne og dynamikk (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg brukte to lydopptakere for å kvalitetssikre at viktig data ikke ville gå tapt. Planen min var å skrive ned stikkord underveis i intervjuene, men jeg erfarte raskt at det var viktig for meg å ha kontakt med informanten og ha oversikt over deres kroppsspråk og ansiktuttrykk. Penn og papir ble derfor raskt lagt til side under alle intervjuene.

For meg var det å lede et intervju en ny og uvant opplevelse. Jeg opplevde, selv med erfaringer fra pilotintervjuet, at jeg var bundet til intervjuguiden i det første intervjuet. Jeg hadde også en tendens til å kommentere svarene som informanten gav. I de tre siste intervjuene opplevde jeg at jeg i større grad mestret å løsrive meg fra intervjuguiden, stille bedre oppfølgingsspørsmål og lytte mer til informantens stemme heller enn innover i meg selv.

I etterkant av intervjuene lyttet jeg gjennom lydopptakene gjentatte ganger, og jeg oppdaget nye sider ved meg selv som intervjuer ved hver gjennomlytting. Jeg oppdaget at jeg hadde en tendens til å sjekke at jeg stilte alle spørsmålene, så intervjuene ble nok litt mer strukturert enn først antatt. Dette tror jeg var fordi jeg var redd for å miste verdifull informasjon. Noen ganger ble jeg også litt overrasket over retningen jeg valgte for oppfølgingsspørsmålene. Andre oppfølgingsspørsmål hadde med stor sannsynlighet gitt andre svar, og kanskje en rikere beskrivelse av temaet.

Malterud (2017) skriver at forutsetningen for å hente inn rike, empiriske data gjennom individuelle intervju er at deltakerne kjenner seg trygge og ivaretatt. Forskeren må lytte med et åpent sinn (Malterud, 2017, s. 70). Målet mitt for intervjusituasjonen var å skape en trygg

og fortrolig atmosfære mellom meg og informantene. Jeg ønsket å lytte aktivt, være påkoblet og vise interesse for informantene og det de ønsket å formidle. Dersom noen av spørsmålene var utfordrende for informantene å svare på var jeg og opptatt av å gi informantene tid og rom til å reflektere. Etter hvert i prosessen tålte jeg øyeblikk av stillhet godt, og jeg erfarte at informantene kom med fyldigere svar og rikere beskrivelser når jeg ga dem bedre tid til å tenke. Jeg opplevde at jeg utviklet meg som intervjuer etter hvert i prosessen, og at jeg mestret å skape trygghet og ro i intervjusituasjonene gjennom mental tilstedeværelse. Jeg erfarte at dette var en rolle jeg trivdes veldig godt i. Jeg tror det var til god hjelp for min trygghet at intervjupersonene virket genuint interessert i det de fortalte om, samt at jeg utforsket en kontekst som jeg kjenner godt fra før.

### 3.7 Transkribering av intervjuene

En transkripsjon er en konkret omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 210). Det vil si en samtale mellom mennesker som blir abstrahert og fiksert i skriftlig form. Malterud (2017) omtaler transkribering som et oversettelsesledd som innebærer ulike former for filtrering der mening alltid vil forvrenges eller går tapt.

Transkripsjoner er konstruksjoner og tolkninger og en reduksjon av det man faktisk får av informasjon i et intervju. Det er derfor viktig å ikke forveksle transkripsjoner som virkeligheten (Malterud, 2017, s. 77).

For å spare tid i en hektisk hverdag fikk jeg hjelp av en erfaren tekstforfatter med å transkribere intervjuene. På forhånd var jeg spent på om dette valget ville få innvirkning på analysen, og om jeg ville miste nyanser og detaljer i råmaterialet ved å overlate transkriberingen til en annen person. Intervjuene ble transkribert ordrett, men uten pauser, følelsesuttrykk og småord som «eh», «ah» og lignende.

Jeg startet med å lese gjennom transkripsjonene når de var klare. Det å lese transkripsjoner var en uvant opplevelse, og det opplevdes som krevende lesning. Det ble raskt tydelig for meg, i tråd med det Malterud (2017) uttrykker, at talespråket er mer oppstykket og uformelt enn skriftspråket. Samtidig som jeg leste transkripsjonene ble det viktig for meg å lytte til lydopptakene, og jeg gjorde noen endringer på hver transkripsjon for å oppklare uklarheter i teksten. Det å tilnærme meg råmaterialet både auditivt og visuelt var til stor nytte, og jeg opplevde at jeg på denne måten fikk et nytt møte med teksten. Nyanser som stillhet, smålyder og tonefall ble oppdaget, og gav meg tanker og nye refleksjoner. Samtidig som jeg var opptatt av å ikke gå inn i analysedelen for tidlig registrerte jeg allerede ved gjennomlesning av



transkripsjonen at jeg var opptatt av å danne en slags mening og forståelse av innholdet i intervjuene. I likhet med Kvale og Brinkmann (2015) tenker jeg at denne oppdagelsen sier noe om et menneskelig behov for å forstå og fortolke virkeligheten.

Kanskje ville analysen blitt annerledes om jeg gjorde transkriberingen selv. Men, den grundige prosessen med å lytte til hvert opptak, samtidig som jeg leste transkripsjonene gjorde at jeg ble godt kjent med råmaterialet. Det å søke så dypt inn i materiale som jeg gjorde og være åpen og lydhør for nye nyanser og oppdagelser, tror jeg har vært med på å øke reliabiliteten og validiteten i analysematerialet mitt.

### 3.8 Refleksivitet

Refleksivitet handler om at forskeren gjennom hele prosessen inntar en aktiv rolle og stiller spørsmål ved egen framgangsmåte, forforståelse og verdiforankring (Malterud, 2017, s. 19). Dette blir også fremhevet av Thoresen et al., (2020) som skriver at å innta en refleksiv holdning betyr at forskeren så langt det er mulig må klargjøre sin egen forforståelse av temaet eller fenomenet som skal forskes på.

Som utdannet barnehagelærer med fordypning i småbarnspedagogikk, og med over 20 års erfaring fra arbeid på småbarnsavdeling, vil min kjennskap til barnehagefeltet påvirke alle ledd i forskningen. Min forforståelse vil ligge til grunn for hvordan jeg forstår det informantene uttrykker. Spørsmålet er ikke *om* forskeren påvirker prosessen, men *hvordan* (Malterud, 2017, s. 41). Malterud (2017) skriver at refleksivitet innebærer en vedvarende bevissthet om hvordan kunnskapsutviklingen påvirkes av konteksten og forskeren selv. For å få økt kunnskap om studiens tema og problemstilling var jeg opptatt av å lytte til informantenes egne opplevelser, tanker, verdier og erfaringer gjennom alle leddene i forskningsprosessen. Jeg har likevel vært bevisst på at det er mine tolkninger av informantenes stemmer som blir presentert gjennom dette forskningsprosjektet.

Jeg har opplevd at tilbakemeldinger fra veileder og samtaler med lærer og medstudenter har bidradd til refleksivitet, og ført til at jeg har inntatt metaposisjon på meg selv og egen forskning. Tjora (2017) skriver at gjennom samtale og drøftinger i fellesskap med andre kan forforståelse, feltkunnskap, tolkninger o.l. blir underlagt analyse og refleksjon. På denne måten kan forskningen bringe frem noe nytt og noe mer enn forskeren allerede vet på forhånd (Malterud, 2017).

## 3.9 Analyse

Jeg har valgt å bruke systematisk tekstkondensering (STC), inspirert av Giorgi, som analysemetode. Analysen skal bygge bro mellom rådata og resultatene ved at materialet blir organisert, fortolket og sammenfattet (Malterud, 2017). STC er en tematisk tverrgående analyse, og en systematisk metode som består av fire trinn.

De første trinnene innebærer en dekontekstualisering av datamaterialet og de transkriberte intervjuene, mens det siste trinnet innebærer en rekontekstualisering (Thoresen et al., 2020, s. 69). Funnene valideres ved å vurdere den analytiske teksten og resultatkategoriene opp mot transkripsjonene. Malterud (2017) sier at det som skiller forskning fra synsing er systematisk analyse og tolkning av data. Jeg vil videre redegjøre kort for trinnene i min forskningsprosess, og for refleksjonene jeg gjorde meg i analyseprosessen.

### Trinn 1 - Danne et helhetsinntrykk

I dette trinnet gjorde jeg meg kjent med materiale, og jeg dannet meg et helhetsinntrykk over innholdet i transkripsjonene. Jeg gjorde ikke transkriberingen av intervjuene selv, så for meg var det viktig å først tilnærme meg råmaterialet både auditivt og visuelt ved å lytte aktivt til lydopptakene samtidig som jeg leste transkripsjonene. Deretter leste jeg gjennom transkripsjonene uten lytting. I denne prosessen forsøkte jeg å lese hvert intervju med et åpent blikk, og legge til side egne erfaringer og alt jeg tror jeg vet om tilrettelegging for trygg tilknytting for ettåringene som begynner i barnehagen. Dette for å høre informantens egen stemme. Malterud (2017) skriver at det er en forutsetning å være åpen for inntrykkene som kan oppstå når materialet gjennomgås for at informantens stemme skal bli tilstrekkelig hørt. Jeg fokuserte på helheten heller enn detaljer, og jeg prøvde hele tiden som Malterud (2017) vektlegger å ta et fugleperspektiv på innholdet i transkripsjonene. Når jeg leste teksten skrev jeg ned noen stikkord underveis i forhold til problemstillingen, men på dette trinnet var det ingen systematisering. Jeg brukte god tid på gjennomlesning, og etter hvert skimtet jeg syv foreløpige temaer som jeg noterte ned.

### Trinn 2 - Identifisere meningsbærende enheter

I dette trinnet identifiserte jeg de meningsbærende enhetene med kodegruppene i tankene ved å lese gjennom materialet linje for linje. Malterud (2017) beskriver meningsbærende enheter som tekstutdrag som oppleves relevante til temaene eller til problemstillingen. I STC ansees ikke alt av materiale som meningsbærende enheter, og irrelevant tekst ble derfor sortert ut på dette trinnet. Etter å ha identifisert de meningsbærende enhetene satt jeg igjen med tekstutdrag

som forhåpentligvis ville være relevante for å gi svar på min problemstilling (Malterud, 2017, s. 101).

Jeg merket de meningsbærende enhetene med farger etter hvilke kodegrupper de passet inn i. Transkripsjonen var allerede merket med linjenummer slik at jeg lettere kunne vende tilbake i materialet. Deretter klippet jeg ut de meningsbærende enhetene med saks, og jeg sorterte tekstutdragene i tre ulike konvolutter merket med tema. Jeg registrerte at noen av tekstutdragene passet inn i flere kodegrupper. Jeg satt etter hvert igjen med tre reviderte temaer gjennom denne prosessen som dannet grunnlag for de ulike kodegruppene.

### Trinn 3 - Kondensering - abstrahere innholdet i de meningsbærende enhetene

I denne delen av analysen ble den sorterte informasjonen fra forrige trinn abstrahert. Jeg leste gjennom alle tekstutdragene jeg hadde hentet ut som meningsbærende enheter, og den delen av materialet jeg ikke hadde identifisert meningsbærende enheter i ble nå lagt til side. Jeg tok for meg de ulike kodegruppene – en etter en – og jeg gikk systematisk igjennom alle tekstutdragene. Jeg vurderte i denne prosessen hvordan de ulike meningsbærende enhetene kunne inndeles i subgruppene som representerte et sentralt aspekt i kodegruppen.

Kodegruppene og subgruppene så nå slik ut:

#### **1. Samarbeid og tilpasning**

- Foreldresamarbeid
- Fleksibel tilvenning

#### **2. Anerkjennelse gjennom ulike kreative tilnærminger**

- Anerkjennelse og bekreftelse av barnets følelser
- Tilknyttingsperson
- Sang og musikk som virkemiddel for å skape trygg tilknytting i oppstartsfasen

#### **3. Organisering og kompetanse**

- Organisering og struktur
- Personale med relasjonskompetanse
- Personalsamarbeid og god ledelse

Jeg laget et kondensat til hver subgruppe i dette trinnet. Kondensat er et kunstig sitat som skal være forankret i data og bære med seg det konkrete innholdet fra de meningsbærende enhetene ved å omsette dem til mer generell form (Malterud, 2017, s. 107). Jeg gjennomgikk hver meningsbærende enhet for å ta stilling til om det skulle være en del av kondensatet. Noen av tekstutdragene flyttet jeg til et til et annet kondensat, andre sorterte jeg vekk fordi det ikke bidro med relevans når det gjaldt problemstillingen min. Etter hvert flyttet jeg de meningsbærende enheter inn i et Word-dokument. Selv om prosessen var tidkrevende og til tider overveldende, opplevde jeg likevel at jeg fikk en bedre oversikt over materiale på denne måten.

Jeg redigerte sammen teksten i logisk rekkefølge med elementer fra alle de relevante meningsbærende enhetene til hvert kondensat. Kondensatene skrev jeg i «jeg-form», og jeg var opptatt av at teksten skulle være så lik deltakernes stemme som mulig. Dette er noe Malterud (2017) trekker frem som et viktig poeng i denne delen av prosessen.

Dette trinnet i analysen brukte jeg lang tid på, og det var krevende å bevege seg så mye frem og tilbake i materialet som jeg gjorde. Likevel var det en lærerik erfaring å sy sammen løsrevne tekstbiter til en sammenhengende tekst. Jeg fikk mange refleksjoner knyttet opp til problemstillingen i denne prosessen. I dette trinnet skal det også velges et gullsitat som er et autentisk sitat som illustrerer det som er abstrahert (Malterud, 2017, s. 108). Det å velge ut gullsiter opplevde jeg som en enkel prosess til noen kondensater, mens jeg til andre kondensater ikke fant et treffende gullsitat i tekstutdragene.

#### Trinn 4 - Sammenfatte betydningen

I det siste trinnet i analysen rekontekstualiserte jeg teksten, dvs. å sette bitene sammen igjen. Målet her var å sammenfatte og syntetisere tolkninger som grunnlag for nye beskrivelser og begreper (Malterud, 2017, s. 108). Malterud (2017) trekker fram at syntesen skal formidles på en måte som skal være lojal i forhold til deltakernes stemmer, og den skal gi leseren innsikt og tillit. Hun understreker også at forskeren må ta ansvar for sin rolle som fortolker fordi vi nå løfter teksten forbi et deskriptivt nivå.

Med utgangspunkt i kondensatene fra hver subgruppe utviklet jeg nå en analytisk tekst som presenterte ulike aspekter av funnene i kodegruppene de hørte til i. Jeg prøvde å bruke uttrykk som stammet fra de meningsbærende enhetene, og jeg skrev i tredje person siden min rolle nå var å gjenfortelle. Subgruppene fikk sitt eget avsnitt, men ble ikke stående som undertitler

siden det kan gi et feilaktig inntrykk av detaljnivået i analysen og en fragmentering av presentasjonen (Malterud, 2017, s. 109).

På dette trinnet erfarte jeg at et av kondensatene ikke hadde sterkt nok forankring i problemstillingen, og jeg flettet det derfor inn i et av de andre kondensatene der jeg synes at innholdet passet.

Innholdet i de analytiske tekstene ble brukt for å skape overskrifter for å illustrere hva de analytiske tekstene handlet om. Navnene på resultatkategoriene stammer fra de opprinnelige temaene og kodene, men er påvirket av økt innsikt fra analyse og teori. Navnene på hovedfunnene var:

1. *Betydningen av foreldresamarbeid*
2. *Betydningen av relasjonell kompetanse*
3. *Betydningen av barnespesifikk kompetanse*

### 3.10 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

For å kunne vurdere troverdigheten og kvaliteten av et forskningsprosjekt er spørsmål om reliabilitet, validitet og overførbarhet sentrale begreper.

Reliabilitet handler om forskningens *pålitelighet*. For å oppnå god reliabilitet må forskeren sørge for en transparent forskningsprosess gjennom å geleide leseren gjennom stegene i forskningsprosessen, og beskrive veien som forskeren har gått (Malterud, 2017; Thagaard, 2018). Jeg har forsøkt å være transparent i min forskningsprosess gjennom å gi leseren en grundig innføring i min teoretiske referanseramme, samt god innsikt i de ulike trinnene i forskningsprosessen. Jeg har også vært tydelig med min erfaringsbakgrunn, og jeg har vært opptatt av hva jeg har bragt med meg inn i forskningen av egen forforståelse. I den grad det har vært mulig har det vært viktig for meg å skille mellom mine tolkninger og informantenes stemme i alle leddene av forskningen. Det å skrive prosjektlogg og redegjøre for hvordan datagrunnlaget ble til underveis har opplevdes som nyttig i prosessen med å gjøre forskningen mer transparent. Thoresen et al., (2020) skriver at gjennomsiktigheten eller refleksiviteten styrker den indre validiteten av studien, og gjør at den fremstår troverdig.

Jeg opplevde at tilbakemelding fra veileder og samtaler med lærer og medstudenter omkring valgene jeg tok underveis i prosessen har var til stor hjelp for å ta metaperspektiv på materialet mitt, og reflektere over egen forskning. Tjora (2017) skriver at gjennom samtale og

drøftinger i fellesskap med andre kan forforståelse, feltkunnskap, tolkninger o.l. blir underlagt analyse og refleksjon.

Malterud (2017) sier at validitet omhandler studiens *gyldighet*. Ekstern validitet handler om hvilken overførbarhet funnene har utover konteksten der studien er gjennomført. Intern validitet handler om at forskeren må ta stilling til hva studien forteller noe om, og i hvilken grad metoden er egnet og relevant for å gi svar på forskningsspørsmålet (Malterud, 2017, s. 23).

I dette forskningsprosjektet er utvalget begrenset med fire informanter. I forhold til ekstern validitet er resultatene derfor ikke direkte overførbare, men funnene kan gi en bedre forståelse av hvordan barnehagelærere forstår tilknyttingsbegrepet, og hvilke erfaringer de har med å tilrettelegge for trygg tilknytting for ettåringene som begynner i barnehage. Alle deltakerne i studien er bosatt i samme geografiske område. Rammefaktorer som bemanning og faglig kompetanseheving kan variere rundt om i landet, så dette kan ha innvirkning på overførbarheten og den eksterne validiteten av studien.

Jeg har lang erfaring med å tilrettelegge for trygg tilknytting for ettåringene som begynner barnehage, og diskursene som omhandler at små barn trenger trygge tilknyttingspersoner når de begynner i barnehagen kan ha påvirket både reliabiliteten og validiteten i denne studien.

Jeg tenker at barndommen byr på mange overganger, og at funnene i denne studien kan være relevant for flere situasjoner. For eksempel overganger mellom ulike avdelinger i barnehagen, eller overgangen mellom barnehage og skole.

### 3.11 Etiske vurderinger

Forskningen er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD), og alle prosedyrene er i tråd med retningslinjene for de nasjonale forskningsetiske komiteene i Norge (FEK). Med bakgrunn i dette tenker jeg at de formelle juridiske kravene til forskningen og forskningsprosessen er overholdt.

Informantene fikk tilsendt fylldig informasjon om forskningsprosjektet i forkant slik at de kunne ta stilling om de ville delta eller ikke. De ble også informert om at de kunne trekke seg fra studien når som helst uten å oppgi årsak helt frem til oppgavens innlevering (Tjora, 2017, s. 176). Før gjennomføring av intervjuene undertegnet hver informant et informert samtykke. Informantene ble garantert trygt personvern og anonymitet (Malterud, 2017, s. 214). Kvale og Brinkmann (2015) skriver at tillitt til at personopplysninger blir håndtert forsvarlig må

ivaretas av forskeren.

Forholdet mellom risiko og nytte ved å delta i studien for deltakerne må alltid vurderes (Lie et al., 2015). I dette studie anså jeg ikke at informantene ville falle inn under sårbare grupper, eller at spørsmålene og problemstillingen i intervjuguiden kunne virke belastende for informantene. Likevel kan informantene fortelle om sensitive forhold, og det er viktig å ta høyde for reaksjoner og sørge for ivaretagelse av disse (Thagaard, 2018; Tjora, 2017). Malterud (2017) skriver at det er en forskningsetisk forpliktelse at forskerne avklarer sin rolle, og at informanten er kjent med at vi er forskere og ikke terapeuter. Før jeg startet gjennomføringen av intervjuene avklarte jeg min rolle som forsker med hver informant. Jeg opplevde at en av informantene delte sensitive opplysninger fra sitt eget liv i intervjusituasjonen. Det var en uvant opplevelse å være i forskerrollen og ikke følge opp informantens utspill, slik jeg vanligvis gjør i rollen som barnehagelærer og pedagog.

## 4. Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene som jeg har analysert frem ved bruk av analysemetoden systematisk tekstkondensering (STC). Problemstillingen for studie var: «Hvilke erfaringer har barnehagelærere med å tilrettelegge for trygg tilknytting for ettåringene i barnehagen?». Målet med analysen har vært å gi et svar på denne problemstillingen.

Studien har fire hovedfunn: (1) «*Betydningen av foreldresamarbeid*» (2) «*Betydningen av relasjonell kompetanse*» (3) «*Betydningen av barnespesifikk kompetanse*». Funnene er basert på min tolkning og min forforståelse. En annen forsker hadde med stor sannsynlighet kommet fram til andre funn.

I teksten omtales deltakerne i studien som informantene eller informantene. Jeg har brukt fiktive navn på informantene når jeg har sitert dem, og disse navnene er: Ida, Solveig, Else og Kine. Det har ikke vært behov for ytterligere anonymisering siden temaet for oppgaven ikke er ansett som sensitivt.

### 4.1 Betydningen av foreldresamarbeid

Alle informantene trakk frem betydningen av et godt foreldresamarbeid for at ettåringene skal bli trygge i barnehagen, og de sa at dette samarbeidet må være preget av åpen og god kommunikasjon med barnets beste i fokus. Informantene understrekte at det er foreldrene som kjenner barnet sitt best, og at foreldrene er de viktigste personene i barnas liv. De trakk frem at det å begynne i barnehage er en stor overgang i et lite barn sitt liv, og at det derfor er viktig at personalet må bli godt kjent med *både* barn og foreldre, for å gjøre denne overgangen så smidig som mulig. Else uttrykte at barna er en del av en familie, og at systemene barnet er en deltaker i må fungere bra sammen og samarbeide godt.. (Else, linjenummer 232–233). En felles erfaring som informantene trakk fram, var at trygge foreldre som regel skaper trygge barn. De sa at dersom de klarer å trygge foreldrene så går det som regel bra med barna og. Kine beskrev det på denne måten:

*Det er viktig at foreldrene blir trygge, for er ikke de trygg så ser vi at vi sliter mer med å få barna trygg. Spesielt gjerne førstegangsførelde som skal ha første møte med barnehagen, der ser du det ekstra godt. Så det å trygge foreldrene er en stor og viktig del av jobben det og..(Kine, linjenummer 16–19).*

Informantene understrekte betydningen av at foreldrene opplever en trygg relasjon til personalet i barnehagen, og at de får tillit til barnehagen som pedagogisk institusjon. Det



poengtertes at det er personalet som har hovedansvaret for å skape trygghet og tillit i relasjonen i foreldresamarbeidet. Informantene sa at de lytter aktivt til foreldrene for å danne seg oversikt over familiers ulike behov, og at de tilpasser og tilrettelegger for barnehageoppstarten deretter.

Informantene fortalte at det tidligere var satt av tre dager til tilvenning når barnet begynte i barnehagen. Tidsrammen var da to timer første dagen, fire timer andre dagen, seks timer den tredje dagen, og deretter vanlige fulle dager etter det. Informantene utrykte at de synes at denne tankegangen er gammeldags, og de understrekte at tilvenningen ikke er tilrettelagt på en slik måte lenger. Ifølge informantene ble den første dagen brukt som en besøksdag i alle fire barnehagene, men tilvenningen videre ble lagt opp etter tett dialog med foreldrene omkring barnets og familiens ønsker og behov. Informantene understrekte at barn er forskjellige, og at ulike barn og familier har behov for ulik tidsramme for å bli trygg. Kine fortalte dette om den fleksible barnehageoppstarten:

*Vi har ingenting som heter tre dager tilvenning lengre, det er barnet som bestemmer litt. Noen foreldre har vært her i fjorten dager, og noen har vært her i tre dager. Det er veldig stor forskjell, og det er og en viktig del av det..(Kine, linjenummer 106–109).*

Informantene fortalte at foreldre og barn har ulike erfaringer når de begynner i barnehagen. Noen er førstegangsførelde og har lite kjennskap til barnehager. Andre familier har barnehageerfaring, og de kjenner menneskene og rutinene i barnehagen godt fra før. I de tilfellene der barna er trygge på personalet, framhevet informantene at foreldrene ikke trenger å bli værende i barnehagen, med mindre det er et ønske fra dem selv. De uttrykte at med slike barn og familier er det ofte nok med de tre tradisjonelle dagene med tilvenning. Else sa at hvis foreldrene forteller at barnet er veldig sår og redd så tar hun høyde for det. Hun tilrettelegger da på en helt annen måte for denne familien enn for en annen familie hvor ungen tilsynelatende elsker barnehagen, og foreldrene sier at de ikke bekymrer seg for oppstarten i det hele tatt (Else, linjenummer 52–54). Informantene sa at noen barn og familier bruker kort tid, mens andre trenger mye lengre tid for å bli trygg.

Informantene trakk fram at avskjeden kan være en følelsesladet situasjon som kan være vanskelig for foreldrene å håndtere. Informantene opplevde at det er viktig å snakke sammen om forventninger knyttet til denne situasjonen, for å trygge foreldrene når de skal forlate barnet sitt i barnehagen. For eksempel det å informere om at barnet med stor sannsynlighet vil begynne å gråte når de går, og at dette er helt naturlig og nesten en forventet reaksjon fra

barnet sin side. Ida fortalte at hun nylig hadde hatt en samtale med et foreldrepar som var litt bekymret, for barnet deres var prematurt og skulle begynne i barnehagen. De lurte på hva de skulle gjøre når de skulle gå. Ida fortalte at det var veldig viktig å si «ha det» og ikke bare snike seg vekk, og at barnet ganske sikkert kom til å gråte. Hun forklarte at hun da ville være der for å trøste barnet deres (Ida, linjenummer 318–322). Noen ganger har informantene opplevd at det er vanskeligere for foreldrene å gå, enn det er for barnet selv å bli igjen i barnehagen. Flere av informantene trakk frem at de da snakker med foreldrene om at det kan hjelpe barnet å være avklart på sine egne følelser. De forklarte dette med at barna merker hvordan foreldrene har det, og at de kan bli urolige av det. Kine uttrykte seg på denne måten: *(...) av og til må jeg si at nå tror jeg det er lurt at du begynner å gå litt før. De som jeg har pushet litt i den retningen opplever jeg at kanskje synes det er deilig at vi hjelper de, for de synes det er vanskelig selv..* (Kine, linjenummer 123–124). Informantene fremhevet at de erfarer at raskere avskjeder fungerer best for barna, og at når punktet er kommet for at foreldrene skal gå da er det veldig viktig at foreldrene faktisk går. Else sa det slik til foreldrene: *(...) du må si «ha det», se på barnet, gi en klem og deretter gi han fysisk tilbake til meg. Gjerne i voksen høyde. Også må du gå* (Else, linjenummer 724–726). Informantene sa at det som regel trygger foreldrene å høre at barnets gråt i leveringens som oftest går over, og at de lover å ringe dem dersom gråten vedvarer. Ida trakk fram at foreldrene ofte også blir beroliget når personalet forteller at de alltid bekrefter barnets følelser i form av «mamma henter deg etterpå, du blir alltid hentet» (Ida, linjenummer 320–322). Solveig fortalte at de alltid sender melding med bilde til foreldrene de første dagene (Solveig, linjenummer 486–487). Alle informantene trakk fram at de opplever at det å sende et bilde der barnet leker og har roet seg er en bra ting å gjøre, og at dette skaper trygghet for foreldrene. De opplever også at planlegging sammen hjelper på tryggheten til foreldrene i oppstarten, for eksempel å bli enige om at foreldrene henter barnet når det våkner, eller at foreldrene blir værende under måltidet, men går fra barnehagen etter frokosten.

Selv om det blir fremhevet at det nærmest er umulig å sette en tidsramme med tre dager tilvenning, blir det likevel påpekt at arbeidslivet ofte er lagt opp på denne måten å tenke tilvenning på. Ida fortalte at foreldrene i denne perioden kan føle at de står i en skvis mellom barnets behov, barnehagens forventninger og arbeidslivets krav (Ida, linjenummer 289–290). Informantene var derfor opptatt av at barnehagepersonalet må ha forståelse for at foreldrene kanskje må tilbake på jobb etter et par dager, og at det er en arbeidsgiver som venter i andre enden. Erfaringene fra informantene tilsa likevel at de aller fleste foreldre legger til rette for

en lenger tilvenningsperiode enn tre dager. Kine sa at veldig mange, og flere enn man kanskje skulle tro er bekymret for om det bare er tre dager tilvenning. De lurer på om de får lov til å være i barnehagen lengre (Kine, linjenummer 117–119). Informantene fortalte at noen har valgt å ta ferie i denne perioden eller utsatt permisjonen, noe som gjør at de har mulighet for å strekke tilvenningen. Ida sa at noen foreldre tar hver sine dager, og andre har besteforeldre eller annen familie som hjelper til i begynnelsen (Ida, linjenummer 290–291). Informantenes opplevelse var at barna som regel får minimum en uke med tilvenning. Flere av informantene trakk fram at de som regel anbefaler barna har kortest mulig dager i starten slik at barna blir vant med at foreldrene kommer tilbake.

Informantene fortalte at de opplever at tilvenningen går mye lettere dersom barna har vært på besøk og tilbrakt endel tid i barnehagen før de begynner. Derfor tenker de langsiktig på tilretteleggingen av tilvenningen. Else beskrev at hun ringer til foreldrene når hun får dato for barnets oppstart. Dette kan noen ganger kan være opptil tre måneder før barnet skal begynne i barnehagen. Hun forklarte at hun oppfordrer alle til å komme på besøk tidlig og mye, og hun anbefaler at foreldrene bruker siste del av permisjonstiden på dette. Dette gir barna mulighet til å høre på lyder, kjenne på lukter og bli litt kjent med de voksne på avdelingen (Else, linjenummer 66–70).

Informantene fremhevet at det har vært en treningssak å ha foreldrene rundt seg og å ikke kave seg opp med foreldrenærvær, slik som man kanskje gjorde tidligere når man ikke var så erfaren. Informantene sa at holdningene i personalet har endret seg på dette området, og at det er et litt annet syn på foreldres tilstedeværelse nå enn tidligere. Det med at foreldrenes tilstedeværelse er ønsket velkommen av de fleste, syntes de hjelper for å tilrettelegge for trygg tilknytning til ettåringen som begynner i barnehage.

Alle informantene sa at de sender ut et oppstartbrev en måned eller to før barnet begynner i barnehagen. Der ønsker de barnet og familien velkommen. Noen sender med bilde av primærkontakten og de ansatte på avdelingen. Flere av informantene fortalte at de inviterer til besøksdager for barn og foreldre i forkant av oppstart. En av barnehagene har fast besøksdag en dag i uken i hele juni. På besøksdagene får de nye ettåringene som skal begynne i august komme på besøk og bli kjent med avdelingen. Kine fortalte at de noen ganger har hatt disse treffene på ettermiddagstid. Hun opplevde da at hun får et bedre fokus på de nye barna, enn

når hun har de andre barna rundt seg på dagtid (Kine, linjenummer 22–23). I tillegg til besøksdager har flere av barnehagene et foreldremøte på våren med bare nye foreldre. Der får foreldrene anledning til å bli litt kjent med personalet, se seg litt rundt i barnehagen og på avdelingen, stille spørsmål om ting de lurer på og eventuelt luften tanker eller bekymringer som de har. Noen av barnehagene har hatt oppstartsamtale med foreldrene før sommeren. Innholdet i disse samtaler er informasjon om barnet, eventuelle utfordringer og om det er noen hendelser i livet deres som kan påvirke barnehagehverdagen – alt fra om de har hatt feberkramper til at de har mistet en bestemor. Dersom det ikke blir gjennomført en slik samtale før oppstart ble det fremhevet av alle informantene, at de prøver å ha en oppstartsamtale så raskt som mulig etter barnehageoppstart. Solveig fortalte at samtalsformål er å sikre viktig informasjon om barnet og familien, men også å gi foreldrene informasjon om tilvenningen, og snakke litt om hvordan det går og hva de tenker videre (Solveig, linjenummer 244–246).

Informantene som hadde erfaringer med treffpunkt med foreldre før barnehageoppstart, opplevde dette som veldig nyttig. Ida trakk fram at foreldrene på denne måten får mulighet til å bli litt kjent med hverandre, og man sikrer at man får informasjon man trenger om barnet og familien på et tidlig tidspunkt (Ida, linjenummer 122–123).

Informantene poengterte at de er opptatt av å skape en god relasjon til foreldrene gjennom en gjensidig, åpen og ærlig kommunikasjon, og at det er viktig at samarbeidet er preget av åpenhet og ærlighet begge veier. Kine understrekte at hun pleier å oppfordre foreldre til å informere barnehagen dersom det skjer noe hjemme som er litt tøft. Hun understrekte at barnehagen ikke trenger ikke å vite hva det er. Men, hun fremhevet at barna merker slikt og at man i barnehagen ofte opplever en endring i barnas adferd og væremåte, dersom noe er vanskelig hjemme (Kine, linjenummer 117–119). Det ble uttrykt fra flere informanter at dersom barnehagepersonalet er informert om at noe er vanskelig, så kan de gi barna ekstra oppfølging og ekstra trøst fra et tidlig tidspunkt i perioder der foreldre kanskje har mer enn nok med seg selv.

Informantene uttrykte at selv om foreldresamarbeidet ofte går greit kan det noen ganger være tøft å få til samspillet med familien, spesielt dersom man er uenig med foreldrene i enkeltsaker. Else uttrykte seg slik: (...) *jeg lytter til foreldrene, men av og til er vi uenig og jeg må jeg stå ved mine valg og. Jeg har jo utdanning, og lang erfaring* (Else, linjenummer 425–426). Dette med søvn og at foreldrene ønsker å redusere soving på dagen blir trukket frem som et tema som noen ganger kan oppleves vanskelig i foreldresamarbeidet.

Informantene sa at det kan føles som å stå i en skvis mellom barnets opplevde behov for mye og god søvn, og foreldrenes ønsker om å kutte i sovetiden.

## 4.2 Betydningen av relasjonell kompetanse

Informantene understrekte at det kreves personale med relasjonell kompetanse dersom ettåringene skal bli trygge i barnehagen. Informantene uttrykte at barns opplevelse av trygghet avhenger av at barnet føler seg sett, forstått og anerkjent av trygge, omsorgsfulle, varme, sensitive og tilgjengelige voksne i løpet av dagen. Kine forklarte hvorfor hun synes trygghet og trygg tilknytting er viktig å ha fokus på i barnehagen:

*Trygg tilknytting er fundamentalt viktig for barns utvikling på alle områder. Uten trygg tilknytting vil det være vanskelig for barnet å bli en del av felleskapet og lære nye ting (Kine, linjenummer 134–136).*

Informantene trakk fram at personalet skal være en ladestasjon for barnet gjennom hele dagen, og at de derfor må være nær og emosjonelt påkoblet hele tiden. Else sa: (...) *i forhold til det med trygg tilknytting er jeg opptatt av å være en pålogget voksen. Med store bokstaver. Det er barna vi er her for..*(Else, linjenummer 156–157).

Flere av informantene satt ord på at det finnes forskjellige tilknytningsmodeller, og at de er opptatt av å observere hvilket tilknytningsmønster barnet har den første tiden i barnehagen. Informantene sa at det som kjennetegner en ettåring med trygg tilknytting er et barn som er blid og fornøyd, som utforsker og tar kontakt med andre, spiser godt, sover godt, men som og tørr å uttrykke ulike følelser som at de er sint, redd eller lei seg. Ida uttrykte at når barna er trygge så er de til stede med hele seg, og hele sin kropp og sitt vesen. De ser seg litt rundt og ser seg tilbake, og kanskje må de tilbake på fanget å lade batteriene sine før de går ut igjen (Ida, linjenummer 44–47). Kine sa det på denne måten: (...) *jeg opplever jo det at de kommer bort til meg, strekker armene mot meg og at de vil være med meg..* (Kine linjenummer 97–98). I tillegg til å forstå innholdet i tilknytningsbegrepet trakk informantene frem at personalet må evne å tolke barnas signaler og å «tone seg inn» til barnet. Solveig sa: (...) *Hvis barna føler de trenger avstand så er det greit. Det er jo nok for noen at man bare er sammen i rommet* (Solveig, linjenummer 48–50). Informantene fremhevet at det er viktig at barna gis mulighet til å tilnærme seg den voksne i sitt eget tempo, og at man heller gradvis må koble seg på når barnet er klar for det. Erfaringene fra informantene var at en felles ting man kan trille litt på,

eller skyve litt frem og tilbake samtidig som man søker øyekontakt, ofte fungerte bra for å få en kontakt i tilvenningen. De fremhevet at det er i disse små samspillene gjennom øyekontakt, smil og kroppsspråk at grobunnen for tilknyttingen mellom den voksne og barnet ligger.

Informantene fortalte at de bruker avdelingsmøter, personalmøter og planleggingsdager for faglig påfyll, og for å øke relasjonskompetansen til de ansatte. Flere av informantene trakk fram at de ved flere anledninger har hatt trygghet, tilknytting og relasjonsarbeid på agendaen på disse møtene, og at de har snakket om viktigheten av å være tilgjengelige voksne for å skape trygghet i tilknyttingsfasen for ettåringene som er ny i barnehagen. Ida er opptatt av å jobbe med relasjonsarbeidet i personalgruppen, og at dette arbeidet må være forankret i barnehagens ledelse:

*Vi har hatt en veldig god ledelse her som har tatt dette med småbarn på alvor, og i det hele tatt dette med tilknytning og relasjonsbygging. Det er viktig å jobbe i personalgruppen med det, og det er alfa og omega at det kommer fra ledelsen at dette er viktig (Ida, linjenummer 125–127).*

For at hele personalet skal forstå hvordan man skal jobbe med trygghet og tilknytting i barnehagen fremhevet informantene at det er viktig at ledelsen har fokus på dette temaet. Det at det kommer fra daglig leder og lederteamet mente de at skaper forpliktelser til arbeidsmåten med ettåringene i barnehagen. Informantene trakk fram at de opplever at holdninger til barn har endret seg de siste tiårene, og at det før var det mer godtatt å være irritert på et barn som sutret og gren. Samtidig trakk de fram at de fremdeles opplever at «gamle holdninger sitter i veggene», og at det av og til kan føles vanskelig å tilføre nye ting og andre måter å tenke på. Ida fortalte at barnehagen har vært på eksterne kurs med småbarn og tilknytning som tema. Hun opplevde da at noen av de ansatte som jobber med de eldre barna uttrykte at de synes dette var kjedelig, og at de ikke skjønnte helt hva det innebar (Ida, linjenummer 384–386). Informantene trakk fram at de opplever at det ikke er alle som passer til å jobbe med de yngste i barnehagen. Ida sa at det er så mange småting som man kanskje ikke tenker over som det å lukke dørene, senke stemmevolumet og være på gulvet. At alt må gjøres mens barna sover, og at man ikke kan gå fra barna når de er våkne (Ida, linjenummer 177–179).

Avdelingsmøte ble trukket fram som et viktig forum for å snakke om tilrettelegging for barnas trygghet, og hva som må til for å bli en trygg tilknyttingsperson. Informantene fortalte at personalet på avdelingsmøtene får mulighet for å snakke høyt om det som går fint, og det som oppleves som vanskelig og utfordrende i barnehageoppstarten. Det ble trukket fram som verdifullt å få mulighet til å luften noe i f.eks. i foreldresamarbeidet som oppleves krevende for å få et annet blikk eller et nytt perspektiv på saken. Ida sa: (...) *hvis det er en som har et problem med å håndtere et barn, så får de lov til å luften det på avdelingsmøte. Vi reflekterer da sammen over hva det er som gjør det sånn, hva er det som trigger, hva er det som gjør at det ikke fungerer* (Ida, linjenummer 53–56). Informantene fortalte at de skulle ønske at det hadde vært mer tid til å reflektere rundt dette med trygg tilknytting i personalgruppen. Selv om informantene trakk fram at avdelingsmøtene oppleves som ekstra viktige i starten av året sa de samtidig at det er det lite møtevirksomhet på huset i denne perioden, fordi de da prioriterer å ha voksentetthet med barna på avdelingen.

Det poengtertes fra informantenes side at det er viktig for dem å støtte, gi positive tilbakemeldinger og rose kollegaen som har det litt vanskelig. Else fortalte at hun skryter mye av kollegaene og gir dem ros når de mestrer og får til et barn som har opplevdes utfordrende i oppstarten, står oppi et vanskelig foreldresamarbeid eller andre ting som er krevende (Else, linjenummer 216–217). Informantene trakk også fram at hvis tilvenningene er tøffe med mye gråt, så er det viktig å tilby den voksne som «står i det» noen minutters pause innimellom. Alle fire informantene nevnte at de setter pris på kollegaer som samtalepartnere i hverdagen, og at de snakker med andre kollegaer eller styrer i vanskelige saker. Dette understreker at kollegastøtte er viktig for å skape en best mulig hverdag for ettåringene som begynner i barnehagen.

Informantene trakk fram at viktige faktorer for at barna skal bli trygge i barnehagen er tilstedeværende voksne og størst mulig grad av voksentetthet. Else uttrykte at voksentettheten skal være høy når barna trenger dem (Else, linjenummer 533). Solveig var opptatt av at tilstedeværende voksne skaper ro blant barna. Dersom de voksne gjør andre praktiske ting og ikke sitter på gulvet med barna var erfaringene hennes at det er mer konflikter, barna blir lei seg og det tar lenger tid før barna blir trygg (Solveig, linjenummer 259–260). Informantene trakk fram at det er viktig at personalet sitter på gulvet sammen med barna, er nær og tilgjengelig og har fokus på lek og samspill. Solveig var opptatt av hvordan dagene organiseres for å skape ro i barnegruppen:

*Jeg er opptatt av at vi er nok voksne som er til stede med barna på gulvet, og at ikke alle skal gjøre praktiske ting samtidig. Dette har jeg snakket mye med avdelingspersonalet om, og vi har laget et system for organisering og tilrettelegging av hverdagen. Vi har avtalt oss imellom hvem som gjør de praktiske tingene, og hvem som sitter på gulvet sammen med barna (Solveig, linjenummer 364–367).*

I tillegg trakk flere av informantene frem at de så langt det lar seg gjøre deler barna opp i små grupper gjennom dagen, tilpasset barnas behov og barnas alder, slik at det blir roligere for de barna som nettopp har begynt i barnehagen. Informantene beskrev at det blir et lavere konfliktnivå og mindre kaos for både barn og voksne, og at det i tillegg blir mer flyt i overgangene ved å organisere hverdagen på denne måten. Else formulerte seg slik: (...) *Først går en voksen med tre på badet, den går videre og kler på etter frokosten, den går ikke inn igjen og begynner å leke og uroe. Også går neste voksne med tre nye på badet osv.* (Else, linjenummer 553–554). Informantene uttrykte at de prøver å tenke over hvilke barn de setter sammen i gruppene. Ettåringene eller de som er såre eller nye trenger ikke å være sammen med de som er eldre og mer aktive. Da blir det lett for at de dulter i hverandre, og dette kan ifølge informantene skape utrygghet hos de barna som er nye.

Informantene fortalte at de deler gruppen i store deler av dagen, men at det varierer litt hvordan de gjør det. Når alle barna er inne samtidig deler de som regel barna opp i mindre grupper. Gruppene fordeles vanligvis i ulike rom. De begrunnet dette med at toåringene og ettåringene generelt leker litt forskjellig. Ettåringen liker best å rive fra hverandre, mens toåringen ofte foretrekker å bygge opp. Med utgangspunkt i barnas behov trakk informantene derfor frem at det oppleves greit å dele barna i ulike grupper etter alder, modning og behov gjennom dagen.

Alle informantene fortalte at de har faste rutiner og en dagsrytme, men at de prøver å være fleksibel og ikke være så alt for bundet av klokken i starten. Informantene fremhevet at barna får spise når de trenger å spise, og sove når de trenger å sove. Informantene sa at de prater med foreldrene om barnas rytme, og at de gjør individuelle tilpasninger i forhold til søvn og spising til hvert enkelt barn. Etter hvert var målet å få alle til å sove etter lunsj og spise sammen til måltidene. Så lenge barnet trenger det ble det gjort individuelle tilpasninger i alle barnehagene.



Informantene trakk frem at de var opptatt av å ikke ha så mange planer den første tiden når barnet begynner i barnehagen. De framhevet at de heller lar barna medvirke sin egen hverdag ved at de følger opp barnas ønsker og behov så langt det lar seg gjøre. De uttrykte at det er viktig med en fleksibel innstilling, for eksempel at hvis noen barn vil være ute så får de gå ut og omvendt, og er det noen som har lyst å male så kan en liten gjeng gjøre det. Det trengte ikke å være slik at alle må gjøre alt likt. Kine fortalte: (...) *De første dagene og ukene lever sitt eget liv, og da tar vi det litt som det blir til med barna. Det å ha for store visjoner den første tiden det... det er så mange som trenger deg. Veldig mange trenger et fang, så du må være tettere på, så det å organisere mye tror jeg kan bli mer stressfaktor hvis du hele tiden ikke klarer å få det gjennomført..* (Kine, linjenummer 256–259).

Fravær i personalgruppen og vikarer ble trukket fram som en stor utfordring for å tilrettelegge for trygg tilknytting for ettåringene i barnehagen. Informantene fortalte at det kan være vanskelig å få fatt i vikarer. Kanskje kommer det en vikar som har vært i barnehagen litt – en del – eller kanskje aldri. Solveig uttalte at barna ofte blir utrygge når de ikke kjenner vikarene som kommer (Solveig, linjenummer 511–512). Kine uttrykte at ved fravær i personalet må listen legges lavt, og man må være tilgjengelig og være på gulvet. Det å prøve å lande og ikke gå å virre er det som da blir viktig (Kine, linjenummer 396–398). I tillegg trakk informantene frem samarbeidet med kollegaer som de beskrev «av den gamle skolen», som en utfordring for å tilrettelegge for trygg tilknytting for ettåringene i barnehagen. Else beskrev at hun har opplevd personale som nesten kaster ut foreldrene ved å signalisere til dem at «nå må vi bare stå i det» og «nå kan dere gå». Selv om noen kanskje har behov for å bli pushet litt i den retningen uttrykte hun at man må se foreldrene litt an og være tålmodig med dem (Else, linjenummer 840–843).

### 4.3 Betydningen av barnespesifikk kompetanse

Informantene fortalte at det er mer fokus på barns følelser nå enn det var tidligere, og at det har vært en stor endring i barnehagefeltet på dette område. Kine forklarte at tidligere skulle man ikke prate så mye om mamma og pappa i tilvenningsperioden i barnehagen, for man var redd for gråt fra barnet sin side (Kine, linjenummer 209–211). På dette området beskrev informantene at praksisen i barnehagene har vært i stor endring. De fortalte at de nå anerkjenner og bekrefter barnets følelser, og at de snakker om foreldrene dersom barnet blir lei seg i avskjeden når mamma eller pappa går. Else trakk fram dette som viktig fordi at

foreldrene er de viktigste personene i barnet sitt liv (Else, linjenummer 229). Solveig fortalte at hun er opptatt av å anerkjenne barnets følelser. Hun forklarte det på denne måten:

*Det er noe med å se barna og anerkjenne barna, at de hører at vi har forstått at du vil være med pappa, og vi skjønner at det er derfor du er lei deg. Se barna og anerkjenne de, det er kjempeviktig.. (Solveig, linjenummer 582–584).*

Informantene uttrykte at praksisen føles mye bedre når de nå anerkjenner og bekrefter barnet på følelsene, står i det ubehagelige sammen med barnet, trøster og ikke bare avleder gråten og det som er vanskelig. Informantene fortalte at erfaringene deres er at barna blir roligere når de opplever å bli forstått, og at de raskere blir trygg i barnehagen når de blir møtt på denne måten. Informant Kine fortalte: *Jeg husker blant annet et barn. Han var vel kanskje 1,5 år. Han gråt når mamma gikk, også satt jeg der og anerkjente det at han ville være med mamma. Og deretter spurte jeg om vi skulle gå inn og leke litt og ha det litt kjekt til mamma kom, og da var han klar.. (Kine, linjenummer 305–307).*

Informantene fortalte at det er veldig varierende hvordan barna reagerer når foreldrene går. Erfaringene til informantene var at noen barn umiddelbart responderer godt på å bli bekreftet. Andre gråter litt, og for noen går det nesten helt i svart. Informantene trakk frem at selv om de er opptatt av å bekrefte barnets følelser, så prøver de etter hvert med litt avledning for å få barnets fokus og oppmerksomhet over på noe annet. Informantene beskrev at de synes grensen mellom bekræftelse og avledning er vanskelig å finne. De forklarte at det noen ganger er utfordrende å vite hvor lenge man skal bekrefte med ord, siden dette kan oppleves som mas for barna når de er så små. Informantene sa at det å være nær og holde, stryke, bysse, synge og gynge kan oppleves like viktig som verbale bekræftelser for ettåringene som skal bli trygg i barnehagen.

Alle informantene trakk fram at de synger mye når barnet begynner i barnehagen. Flere av informantene sa at de i starten ofte har ettåringene på armen eller i en bæresele, og at de bærer rundt på barna mens de synger, nynner og vugger litt. Noen av informantene sa at de spør foreldrene om hvilke sanger barna liker, og at de på denne måten bruker sangen som en slags trøst og en brobygger mellom barnehage og hjem. Kine har ofte opplevd at sang har en beroligende effekt, og at hun får en tilknytting til barna gjennom sangen:

*(...) det vi ser og har lagt merke til i mange år er det med sangen, at ungene blir rolige av den(...)* (Kine, linjenummer 44–46).

Informantene fortalte at det er mye spontansang gjennom dagen. Spesielt ble måltidet trukket frem som en situasjon hvor det synges mye. Flere av informantene trakk også frem at de synger for barnet når barnet skal sove i barnehagen, og at de opplever at vuggingen og sangen virker beroligende og søvndyssende. Else trakk fram at selv om barnet ikke alltid sovner, så kan sangen virke som en markør for at nå er det sovetid. Det blir en slags forberedelse på at nå er det dette som skjer, og på denne måten finner barna ro og slapper bedre av (Else, linjenummer 368–370).

Informantene fortalte at de har samlingsstund hver dag, og at de opplever at barna synes det er kjekt med samling. Flere av informantene sa at de har to parallelle samlinger, slik at det ikke blir for mange barn for dem å forholde seg til og for lenge å vente. Ida forklarte hvordan hun gjør det: *(...) vi synger navnene deres også har de et instrument samtidig, kanskje et rasleegg. Når vi er ferdig så teller vi de etterpå, for at alle skal få det klappet på kinnet. De sitter og venter, og når jeg teller og stryker de på kinnet så ser jeg bare på hele fjeset hvordan de lyser opp* (Ida, linjenummer 211–214).

Kine fortalte at barnehagen er inne i et musikkprosjekt, og at de har spilt inn sanger som de har laget lydfiler på. De har tenkt at lydfilene skal ligge på barnehagens hjemmeside eller sendes til foreldrene. Kine forklarte at målet med lydfilene er at barna skal høre stemmene deres, og bli kjent med sangene de synger. På denne måten kan lydfilene virke som et overgangsobjekt, som kan være med å skape trygg tilknytting. Hun snuste også litt på å invitere nye barn og foreldre inn på en noen sangstunder på våren. Hun tenkte at disse lydfilene kan være en slags brobygger mellom barnehage og hjem, noe som kan skape trygghet for barnet den første tiden i barnehagen..(Kine, linjenummer 38–43).

Informantene var opptatt av at barn er forskjellige, og at de uttrykker seg veldig ulikt når det gjelder følelser. Informantene trakk frem at barna som gråter mye og som viser sterke følelser når de begynner i barnehagen ofte får mye oppmerksomhet fra de voksne. Informantene understrekte at personalet også må være veldig obs på de stille barna som blir værende i rommet uten å si noen ting. Else var opptatt av at alle barn trenger nærhet, bekreftelse og omsorg i oppstarten, og at i likhet med de som gråter mye må de stille og forsiktige barna også få den oppmerksomheten de trenger:

*(...) Selvbilde og selyfølelse er viktig fra starten av, og at det kan bli ødelagt hvis barnet ikke blir sett..(Else, linjenummer 225).*

Alle informantene trakk fram at barna får en primærkontakt når de begynner i barnehagen. Denne personen skal ta imot barnet når de begynner i barnehagen, følge barnet litt ekstra opp og være den faste trygge havnen for barnet den første tiden – og etter hvert om nødvendig. Flere av informantene uttrykte at det er viktig at barnet først får bli trygg på *en* tilgjengelig voksenperson, og deretter utvide omkretsen av trygghetspersoner etter hvert. Kine forklarte at hovedoppgaven til primærkontakten er å se til at barnet har det bra, at de blir trygge og har en god hverdag (Kine, linjenummer 348–349). Ida trakk fram at erfaringene viser at barna ofte velger primærkontakten hvis de trenger trøst, slår seg eller hvis de opplever noe som er vondt og fælt (Ida, linjenummer 88–89). Noen ganger velger barna en annen voksen en den som er tiltenkt, og informantene forklarte at da bytter de innbyrdes. Kine uttrykte at dersom barna velger en av de andre voksne er det helt greit, for det er barnet som velger (Kine, linjenummer 347–348). Solveig fortalte at noen barn får en sterk tilknytning til primærkontakten sin, og at de ikke ønsker kontakt med noen andre voksne (Solveig, linjenummer 125–127).

Informantene poengterer at de prøver å tilrettelegge for at barnet så lenge de har behov for det får være med den voksne de er trygge på, for å sikre at barnet faktisk er trygg i barnehagen. Men, at det kommer til et punkt der barnet må få litt tilknytning til andre og. Informantene fremhevet at resten av personalet derfor må involvere seg og koble seg på fra starten. Solveig uttrykte at personalet må hilse på og prate litt med barnet og foreldrene, slik at flere i personalet kan bli trygge voksne for barnet etter hvert (Solveig, linjenummer 144–146).

Else fortalte at er lett å tenke at barnet er trygt og at alt er bra når gråten stopper, når barnet beveger seg mer rundt både inne og ute og ikke lenger vender blikket mot porten eller døren der mamma eller pappa gikk. Hun forklarte at når barna ikke har verbalspråk er det ofte disse fysiske tegnene man ser etter når man «avgjør» om barnet er trygg (Else, linjenummer 248–251). Informantene trakk fram at det ikke er sikkert at barnet er trygt selv om det har sluttet å gråte, og at det kan komme tilbakefall etter hvert. Else formulerte seg på denne måten: *(...) det har jeg lært de siste tre årene på småbarnsavdeling at det ikke er sikkert at de er klare selv om det tilsynelatende ser slik ut. Ingen vet hva barnet kjenner inne i seg.. Selv om det ser ut som om barna har det bra kan det komme tilbakefall* (Else, linjenummer 252–254).

Informantene fremhevet at de foretrekker å dele barna i mindre grupper gjennom dagen. De fortalte at det oppleves lettere å få overblikk over hvordan enkeltbarnet egentlig har det, og at de ser hvert enkelt barn bedre når de organiserer hverdagen på denne måten. Informantene uttalte at tegn på at barnet ikke er trygg kan være at de ikke deltar i lek, samlingsstunder eller i andre aktiviteter. Forslag som ble trukket fram for å hjelpe disse barna – foruten å være nær dem – var å nevne barnets navn ofte, og kanskje begynne med dette barnet i sangrunder med navnesanger. Informantene trakk også fram at barnet under måltidene og i samlingsstundene kan få velge om det vil sitte på fanget til en voksen, eller sitte på sin egen stol. Denne varheten i ulike situasjoner ble trukket frem som en måte å bekrefte barnet på.

Informantene poengterte at det er viktig å støtte de barna som er litt engstelige gjennom å pushe sakte og utfordre de på en god måte, dette for at de skal oppleve mestring, selvstendighet og deltakelse i fellesskapet. Med slike barn fremhevet informantene at det er viktig med oppmuntringer i form av «jeg kan vise deg», «dette klarer du», og gjerne fysisk veilede og vise barnet hvordan de for eksempel skal klatre opp og ned fra stolen sin. Det fremhevdtes som viktig å fortsette med dette helt til barnet mestrer og er trygg.

Informantene fortalte at noen barn bruker smokk og kos, og at dette er en god trøst som barna får bruke om de trenger det og når de er lei seg. Ida formulerte seg slik: (...) *jeg er ikke streng på at de kun får smokk når de skal sove, jeg tenker at de skal få ha den hvis de trenger den* (Ida, linjenummer 268–269). Noen barnehager har en bæresele de kan bruke for at barna kan kjenne trygghet på magen dersom de er utrygge og lei seg. Kine fortalte at de har familiebilde hengende på veggen til hvert enkelt barn. Noen ganger kan barna være litt såre i starten fordi de kommer på mamma og pappa, men etter hvert setter de stor pris på bildene og da eier de nesten bildene og nesten ingen andre får se på dem (Kine, linjenummer 418–421).

Informantene poengterte at de ikke har noe tidsperspektiv på hvor lenge de tilrettelegger for trygg tilknytning for ettåringene i barnehagen, for barns behov for tilrettelegging av trygghet er så ulike. Ida fortalte at hun opplever at de jobber med trygghet fortløpende og egentlig gjennom hele det første året de går i barnehagen (Ida, linjenummer 66–68).

## 4.4 Hovedkonklusjon funn

De tre hovedfunnene ansees å henge sammen med hverandre. Hovedfunnene indikerte at trygghet i relasjonen til personalet er et grunnleggende behov for både barn og foreldre den første tiden i barnehagen. For å skape trygghet i foreldrerelasjonen må foreldrene oppleve at de blir lyttet til, sett, møtt og forstått. Familiene må få anledning til å bruke den tiden de trenger for å få tillit til barnehagen, og bli trygg på personalet som jobber der. Funnene antyder at barns trygghet henger sammen med trygghet hos foreldrene.

For å tilrettelegge for trygg tilknytting for ettåringene som begynner i barnehagen viste funnene at personalet må evne å tone seg inn til barnet, forstå barnets følelser og møte ettåringenes ulike behov. For å bli trygg i barnehagen trenger de yngste barna tilgjengelige voksne som fremstår som ladestasjoner og trygge baser i foreldrenes fravær, og som tilrettelegger og organiserer en hverdag med barnets beste i fokus. Funnene indikerte at relasjonell kompetanse og kunnskap om barns tilknytningsbehov bør være forankret i barnehagens ledelse, samt prege den praktiske yrkesutøvelse hos personalet som jobber i barnehagen.

## 5. Diskusjon

Jeg vil i dette kapitelet drøfte funnene som ble beskrevet i forrige kapittel knyttet opp mot problemstillingen, teori og relevant forskning. Funnene henger sammen som en helhet, men jeg har valgt å dele diskusjonen opp i tre deler for å bedre lesbarheten.

### 5.1 Foreldresamarbeid og gode relasjoner

Gode relasjoner til foreldrene synes å være gjennomgående i funnene, og peker seg ut som en forutsetning for å tilrettelegge for trygg tilknytting for ettåringene i barnehagen. Foreldrene er barnas primære tilknyttingspersoner, og de representerer tryggheten i tilværelsen for de yngste barna som begynner i barnehagen (Glaser, 2018). I deres fravær skal barnehagepersonalet fylle rollen som trygge sekundære tilknyttingspersoner for barnet (Abrahamsen, 2015; Brandtzæg et al., 2013). Barnehagelærerne trakk fram at en forutsetning for barnas trygghet skapes gjennom en tett og god relasjon til foreldrene. Dette underbygges av Drugli et al., (2020) når hun skriver at trygge foreldre skaper trygge barn. Brandtzæg et al., (2013) understreker at barnet merker slikt. Opplevelsen av trygghet er ifølge Abrahamsen (2015) en forutsetning for barns utvikling på alle områder. Slik jeg ser det er det derfor ekstra viktig å etablere en trygg relasjon med hjemmet fra et tidlig tidspunkt, for å bidra til å styrke barnets trivsel, utvikling, lek og læring i barnehagehverdagen. I lov om barnehager (2005) og i rammeplan for barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2017) understrekes det at barnehagen skal arbeide utfra det grunnlaget familien har lagt, og at personalet i samarbeid og forståelse med hjemmet skal ivareta barnas behov for læring og utvikling. Barnehagen er med dette utgangspunktet lovmessig forpliktet til å etablere et godt foreldresamarbeid. Derfor er etablering av gode relasjoner til foreldrene for barnets beste et ufravikelig krav til personalet i barnehagen.

Den første tiden i barnehagen kan oppleves som en tøff periode for foreldrene.

Barnehagelærerne formidlet at de forstår at det kan være vanskelig å overlate omsorgen for barnet til et nytt miljø, og til nye og fremmede mennesker som hverken de eller barnet kjenner. Selv om det for noen foreldre kan oppleves som en lettelse å begynne på jobb igjen, kan det for andre foreldre nesten oppleves som en krise å avslutte permisjonstiden, og overlate omsorgen og ansvaret for barnet sitt til andre (Broberg et al., 2014; Drugli et al., 2020; Killén, 2017). Foreldrene trenger ifølge Broberg et al., (2014) å venns til barnehagen minst like mye som barnet, for dersom foreldrene er usikre vil også ettåringene ha problemer med å bli trygg i barnehagen.

Mange foreldre vil med stor sannsynlighet ha behov for et tett samarbeid når barnet skal begynne i barnehagen. Dette blir understøttet av Drugli et al., (2020) og Glaser (2018) som skriver at god informasjon om rutiner, informasjon om hvordan tilvenningen vil foregå, samt avklaring av forventninger i tilvenningsperioden er viktig for at foreldrene skal bli trygge på personalet og få tillit til barnehagen. Når barnet er begynt i barnehagen kan avskjeden med barnet være et eksempel på en følelsesladet situasjon for foreldrene. For å trygge foreldrene når de skal forlate barnet sitt i barnehagen, framhevet barnehagelærerne at det er viktig å snakke med foreldrene om forventningene knyttet til avskjeden, og å informere om at barnet med stor sannsynlighet vil begynne å gråte når de går – og at dette er en helt naturlig og nesten forventet reaksjon fra barnet sin side. Informasjonsutveksling og åpen kommunikasjon mellom barnehage og hjemmet kan derfor, slik jeg ser det, ha en avgjørende betydning for om foreldrene blir trygge på personalet i barnehagen, eller ikke. Det å få øye på foreldrenes ulike behov, forutsetter at personalet evner å mentalisere og være oppmerksom på foreldrenes ulike forutsetninger, ønsker og behov. Mentalisering handler ifølge Fonagy et al., (2004) om vår evne til å lese og forstå både seg selv og andre. Foreldregruppen er mangfoldig og sammensatt. Som kompetente og profesjonelle yrkesutøvere er barnehagepersonalet forpliktet til å respektere forskjeller og møte alle foreldre med sensitivitet, åpenhet, anerkjennelse og med en ikke dømmende holdning (Glaser, 2018).

Etter min tolkning lå det implisitt i funnene at barnehagelærerne er opptatt av å lytte til foreldrenes stemme, og å skape en likeverdig relasjon i foreldresamarbeidet. Relasjonen mellom de ansatte i barnehagen og foreldrene er i utgangspunktet en komplementær relasjon – og ikke en symmetrisk relasjon – det vil si at samspillet er preget av ulikhet og forskjellighet (Carson & Birkeland, 2017; Ulleberg & Jensen, 2017). I kraft av kunnskap og faglige autoritet vil de ansatte i barnehagen ha en form for definisjonsmakt, og det kan derfor skje en ubevisst avstandtaking i relasjonen til foreldrene (Glaser, 2018, s. 52). Kvaliteten over relasjonen mellom personalet og foreldrene vil få stor betydning for hvordan innholdet i kommunikasjonen oppfattes, og hvilken informasjon foreldrene *faktisk* får (Ulleberg & Jensen, 2017). Ifølge Carson og Birkeland (2017) og Ulleberg og Jensen (2017) består all kommunikasjon av både et innholds- og et relasjonsaspekt. Dersom foreldrene har etablert en trygg relasjon til personalet i barnehagen vil de i mye større grad få fatt i innholdssiden av kommunikasjonen. Et eksempel på dette kan være at personalet formidler til foreldrene at barnet roer seg raskt ned etter at de har gått. Er relasjonen trygg vil foreldrene ha tillit til det personalet sier. Dersom relasjonen er utrygg kan foreldrene tvile på om budskapet i dette



faktisk stemmer. For å sikre en kommunikasjon som i minst mulig grad er preget av usikkerhet og tolkninger bør målet i foreldresamarbeidet være å skape en relasjon til foreldrene som i størst mulig grad er likeverdig og trygg. Dersom det er etablert trygghet og tillit i relasjonen, er det nærliggende å tro, at partene tørr å være ærlig og mer direkte i kommunikasjonsformen (Glaser, 2018, s. 77).

### 5.1.1 Foreldresamarbeid i et systemperspektiv

For å skape et godt samarbeid med foreldrene er min tolkning at barnehagelærerne var opptatt av å se hele familien, og ikke bare barnet som skal begynne i barnehagen. Else eksemplifiserte dette med å uttrykke at barna er en del av en familie, og systemene barnet er en deltaker i må fungere bra sammen og samarbeide godt.. (Else, linjenummer 232–233). En slik tilnærming til foreldresamarbeidet kan forstås i lys av systemteori, som bygger på en tankegang om at alt i tilværelsen står i en sammenheng og påvirker hverandre gjensidig (Askeland & Sataøen, 2017, s. 41). Det vil si at vi skaper forutsetninger for hverandres væremåte som deltaker i det systemet vi befinner oss i (Carson & Birkeland, 2018, s. 111). Som barnehageansatt blir man med en sirkulær tankegang opptatt av sin egen rolle inn i samarbeidet, og hvordan man selv påvirker og bidrar inn i samspillet med foreldrene. Eksempelvis kan foreldre uttrykke at de tenker at tre dagers tilvenning er nok for seg og sitt barn. Selv om personalet i utgangspunktet kan ha en annen oppfatning i forhold til dette, vil den sirkulære tenkingen gjøre det vanskelig for personalet å si noe om årsaker eller hvem som har rett. Med en systemisk innfallsvinkel til foreldresamarbeidet vil personalet med stor sannsynlighet gå i dialog med foreldrene om tilvenningsperioden, og hente frem ulike perspektiver gjennom å stille sirkulære spørsmål og tilrettelegge for en åpen kommunikasjon. Dette står i motsetning til den lineære forståelsen av sammenhenger mellom årsak-virkning, en tankegang der vi lett blir insisterende og som kan låse samspillet og hindre oss i å utvikle en meningsfull forståelse av foreldrene vi møter i barnehagen (Carson & Birkeland, 2017, s. 56). Vi kan med en lineær forståelse tenke at foreldrene ikke har kunnskap om tilvenning, at de er litt vanskelige og at barnet er grinete fordi foreldrene ikke investerer nok tid i relasjonen med barnet. Personale med en lineær tankegang vil med stor sannsynlighet være mer normative og mer insisterende på at de vet hva barnet og foreldrene trenger, og hvilken vei tilvenningsperioden skal ta for de ulike familiene (Frøyland, 2017, s. 33). Dette kan skape en avstandtaking i relasjonen, og forsterke en allerede komplementær relasjon. Situasjonen er ofte mer kompleks enn beskrevet utfra en lineær årsak- virkning tenking. Kanskje føler foreldrene presset fra en arbeidsgiver som står og venter på dem i den andre enden, kanskje har barnet allerede gått i barnehage og er vant

med at foreldrene går og kommer tilbake igjen, eller kanskje foreldrene ikke har erfaring med barnehage og tror at det er slik tilvenningen skal være. Når foreldrene og personalet i barnehagen har ulike syn på for eksempel foreldrenes deltakelse i tilvenningen omtaler Bateson dette som ulike kart over terrenget kartet beskriver, altså vårt bilde av virkeligheten (Frøyland, 2017, s. 30). Det kan være nyttig for aktørene i systemet – foreldrene og personalet – å få tak i hverandres kart. Dette kan ifølge Frøyland (2017) skape innsikt i å se forskjeller og likheter mellom kartene, og å få en oversikt for hverandres tolkninger og forståelse av ulike hendelser og situasjoner (punkttering).

Kartene kan også være innbyrdes motstridende i barnehagens personalgruppe.

Barnehagelærerne framhevet at foreldrene som en hovedregel er ønsket velkommen som aktive deltakere i tilvenningsperioden i barnehagen, og at det har vært en stor holdningsendring i barnehagefeltet på dette område de siste årene. Likevel utrykte noen av informantene at det fortsatt finnes personer i personalgruppen som lett blir irritert på foreldrene, og som ønsker å redusere foreldrenes tilstedeværelse og involvering i tilvenningsperioden. Slik jeg ser det kan dette indikere at noen ansatte arbeider under lineære premisser, og at forståelsen for barn og foreldrenes behov, samt egen påvirkningskraft inn i samspillet er noe begrenset. I slike tilfeller er det viktig å spørre fram den enkeltes kart og reflektere rundt denne personen i sin kontekst – altså i det direkte møte med foreldrene (Frøyland, 2017). Når personen får øye på sitt eget kart, kan vi ifølge Frøyland (2017) jobbe med å forandre kart. Denne formen for systemisk veiledning kan slik jeg ser det, føre til kompetanseheving i personalgruppen.

Sosialkonstruksjonisme bygger på ideen om at det i liten grad finnes en objektiv virkelighet, og at vår forståelse av verden er et produkt av våre egne tankemessige tolkninger og konstruksjoner (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 38). Erkjennelsen av at virkeligheten (til en viss grad) er forskjellig for alle mennesker vil med stor sannsynlighet bidra til at foreldrenes virkelighet fremstår som like sann, eller hvert fall like verdig som sin egen (Frøyland, 2017, s. 30). Kanskje kan en slik nysgjerrig tilnærming til virkeligheten føre til en mer reflekterende praksis der man stadig oppdager nye perspektiver gjennom samspill, kommunikasjon og interaksjon med andre (barn og foreldre). På denne måten vil kartene som personalet har konstruert over virkeligheten sannsynligvis endres av seg selv, og utøvende praksis vil være i kontinuerlig bevegelse og i stadig endring.

## 5.2 Samspill og tilknytting

Barnehagelærerne framhevet at trygg tilknytting er fundamentalt viktig for barns utvikling på alle områder, og de trakk fram at barns opplevelse av trygghet avhenger av at barnet føler seg sett, forstått og anerkjent av trygge, omsorgsfulle, varme, sensitive og tilgjengelige voksne i løpet av dagen. Dette samsvarer med tilknyttingsteori som trekker frem at relasjonsbehovet er helt sentralt for barnas utvikling (Bowlby, 1979). Informantene var opptatt av å overføre tryggheten barna har til sine foreldre til de voksne i barnehagen, slik at de kan fungere som sekundære tilknyttingspersoner og en trygg base i foreldrenes fravær. En trygg base skal være emosjonelt tilgjengelig og pålitelig, og gi barnet en sterk og gjennomtrengende følelse av trygghet (Askland & Sataøen, 2017, s. 65). Det ligger implisitt i funnene, slik jeg ser det, at personalet ser på seg selv som de primære tilknyttingspersonene for barna i tiden de tilbringer i barnehagen. Dette kan ha sammenheng med at barn har emosjonelle behov som må møtes umiddelbart, og som ikke kan utsettes til foreldrene kommer og henter dem seinere på dagen.

Barnehagelærerne framhevet betydningen av å sitte på gulvet i barnas høyde, og være nær og emosjonelt påkoblet gjennom hele dagen. De trakk fram at barna trenger mye lading den første tiden i barnehagen i form av nærhet og oppmerksomhet fra den voksne.

Barnehagelærernes erfaringer var at barnet etter en periode med mye lading beveger seg lengre og lengre ut i rommet. De understrekte at den trygge voksne, også i denne utforskningsperioden, må være tilgjengelig for barnet for trøst, reguleringer og emosjonelt påfyll ved behov. Dette viser at informantene har forståelse for begrepet trygg base som er sentralt i tilknyttingsteori, og de benevner det som Brandtzæg et al., (2013) skriver om at «koppen må være fylt» – altså at barnet må være trygg – før utforsking og læring er mulig. Brandtzæg et al., (2013) trekker fram at det finnes to grunnleggende behov hos alle barn. Det ene er behovet for tilknytting som omhandler barnets behov for beskyttelse, trøst og omsorg. Det vil si at den voksne i barnehagen – i foreldrenes fravær – har som oppgave å fungere som en trygg havn eller base som barnet kan lade hos når de har behov for følelsesmessig påfyll og nærhet til den voksne. Det andre er behovet for utforsking som handler om barns selvstendighet, og deres behov for å undersøke og mestre verden. Personalet skal med dette perspektivet fylle rollen som en trygg favn og representere tryggheten for barnet når de skal utforske verden. Disse behovene er gjensidig avhengig av hverandre. Tilknytting etableres når den voksne er tilgjengelig, sensitiv og responderer på barnas uttrykk og signaler, og når barnet kjenner at vi liker dem og har godhet for dem uansett adferden de uttrykker. Brandtzæg et al., (2013) forklarer tilknytting metaforisk ved å si at «barnas hjerne er en lampe, tilknytting er at

kontakten settes i». Det vil si at barnehagen – i samarbeid med foreldrene – har en viktig rolle med å tilrettelegge for strømtilførsel, slik at lampen kan vise vei og gi retningsbeskrivelse for barnas første vandring ut i verden. Dette er i samsvar med formålsparagrafen til barnehageloven som vektlegger et godt foreldresamarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017).

### 5.2.1 Tilknytingsmønstre og indre arbeidsmodeller

Barnehagelærerne satt ord på at det finnes ulike tilknytingsmønstre, og at de var opptatt av å observere hvilket tilknytingsmønster ettåringen har etablert, for å møte barnet på en best mulig måte den første tiden i barnehagen. Broberg et al., (2014) skriver at når barnet begynner i barnehagen har det allerede utviklet et tilknytingsmønster gjennom en eller flere tilknytingsrelasjoner, og dermed også det som Bowlby omtaler som indre arbeidsmodeller for hvordan samspill fungerer når barnet trenger trøst og beskyttelse (Broberg et al., 2014, s. 66). Erfaringene barnet har fra samspill med de første tilknytingspersonene – altså foreldrene – blir gradvis internalisert i barnets personlighet, og vil få betydning for hvilke forventninger barnet har for hvordan det vil bli møtt av personalet i barnehagen (Broberg et al., 2014, s. 66). Ifølge Brandtzæg et al., (2013) kan små barn noen ganger gi signaler som gjør det vanskelig for personalet å forstå hva de trenger. Slik jeg ser det kan økt kunnskap om ulike tilknytingsmønstre derfor føre til forbedret praksis ved at personalet blir mer sensitiv på barnas signaler, og dermed bedre rustet til å møte barns ulike uttrykk og forskjellige behov. Det er likevel viktig å være bevisst på at det er et stort og komplisert arbeid – som ligger utenfor barnehageansattes kompetanse – å finne ut hvilket tilknytingsmønster et barn har (Brandtzæg et al., 2013, s. 68).

Barn med trygg tilknytting kan ifølge både Broberg et al., (2014) og Nystad et al., (2021) oppleve tilvenningen til barnehagen som vanskelig. Disse barna kan ha sterke reaksjoner og gråte mye den første tiden når de blir overlatt til et fremmed miljø og ukjente personer i barnehagen, noe de hverken er vant med eller hadde regnet med. Disse barna vil likevel etter noen uker finne seg til rette i barnehagen, og benytte seg av personalet som sin trygge havn og base for trøst, emosjonelt påfyll og for utforsking av barnehagemiljøet (Broberg et al., 2014, s. 68). Barnehagelærerne beskrev barn som de tenker at har et trygt tilknytingsmønster, som blide, fornøyde, kontaktsøkende og utforskende barn fra starten av. Den følelsesladede reaksjonsformen i oppstarten, som både Broberg et al., (2014) og Nystad et al., (2021) beskriver hos barn med et trygt tilknytingsmønster, ble ikke nevnt av noen av informantene. Noe som får meg og til å reflektere over personalets *egentlige* kunnskaper om barns ulike

tilknyttingsmønstre, eventuelt at funnene mine ikke samsvarer med tidligere forskning på adferdsmønsteret hos små barn med trygg tilknytting.

Barna som barnehagelærerne tolket at har et utrygt tilknyttingsmønster, ble beskrevet som urolige, klengete, grinete og vanskelige å trøste. Barna som ble beskrevet med denne adferden, vil med stor sannsynlighet – etter min mening – bli kategorisert i gruppen barn med utrygg ambivalent tilknytting. Broberg et al., (2014) skriver at disse barna har et stort behov for voksenkontakt, og at det kan oppleves som at de sender ut motstridende signaler i form av at de trenger støtte, men ikke regner med å få det. Med utgangspunkt i funnene ser det ut som at barna med ambivalent utrygg tilknytting er den gruppen barn som personalet synes det er vanskeligst å møte. Barnehagelærerne fremhevet kollegastøtte og opplevelse av avlastning som viktige forutsetninger for å hente overskudd og motivasjon i møte med disse barna. Avdelingsmøte ble i tillegg trukket fram som en viktig arena for å luften tanker og snakke om barn som oppleves som vanskelige å forstå. Barnehagelærerne uttrykte at refleksjonsrunder sammen med personalet ofte leder til nye perspektiver og ny motivasjon i en travel arbeidshverdag. Barnehagelærerne fortalte samtidig at det var lite møtevirksomhet i barnehagen i tilvenningsperioden i barnehagen, fordi små barn trenger tett voksenoppfølging i barnehageoppstarten. Selv om prioriteringen av voksentetthet er bra, fremstår det likevel som et paradoks for meg at avdelingsmøter ryddes vekk i tilvenningsperioden, nettopp fordi samtale, ventilering og refleksjon ble trukket fram som viktige forutsetninger for å skape overskudd og energi til å ta seg av de barna som trenger ekstra voksenstøtte. Kanskje bør barnehagens ledelse prioritere å organisere møtepunkter for refleksjon og samtale mellom de ansatte i tilvenningsperioden, for å sikre en kunnskapsbasert praksis for barnets beste i en sårbar periode (Nordtvedt et al., 2012).

Jeg tolket funnene dithen at barn som gråter mye, og som viser sterke følelser når de begynner i barnehagen, ofte får mye oppmerksomhet fra personalet. Barn som er stille og rolige får minst oppmerksomhet. Særlig Kine var opptatt av å løfte fram de stille barna, og de som hun omtalte som de «usynlige barna» sin stemme. Hun uttrykte at i likhet med de som gråter mye, må disse barna også få den oppmerksomheten de trenger. Noen av de barna hun beskrev kan utfra de teoretiske kategoriene for tilknyttingsmønstre – med stor sannsynlighet – ha en unnvikende tilknyttingsstil, eventuelt et lett temperament. For barna med unnvikende tilknyttingsmønster går tilvenningen ofte smertefritt. De er vant med å klare seg selv, og de regner ikke med så mye følelsesmessig støtte fra den voksne (Broberg et al., 2014).

Tilknyttingsteori trekker fram at tid sammen med barna – både fysisk og emosjonelt – har

mye å si for å fremme tilknytting for ettåringene som begynner i barnehage. Derfor er det nærliggende å tro at de barna som krever mest oppmerksomhet i oppstarten har et bedre utgangspunkt for å bli trygg i barnehagen enn de stille og forsiktige barna. Men, med utgangspunkt i tilknyttingsteori vet vi også at det er kvaliteten over samspillet som til syvende og sist er avgjørende for om barnet blir trygg eller ikke (Broberg et al., 2012; Killén, 2017). Hvilke barn som trekker det lengste strået i denne sammenheng vites derfor ikke. Jeg vil anta at barnehagens rammer og ressurser, kompetansen i barnehagen og personalets evne til mentalisering vil ha avgjørende betydning for om barnet utvikler trygg tilknytting til personalet i barnehagen eller ikke.

Kvello (2012) skriver at det hviler et stort ansvar på de ansatte i barnehagen i å ivareta barna på en måte som styrker den trygge tilknyttingen, eller moderer konsekvenser av en eventuell utrygg tilknytningsstil. Dersom barns utrygge tilknytting til foreldrene befester seg videre til barnehagen kan dette føre til at barnet utvikler dårlig selvfølelse og utrygge indre arbeidsmodeller, noe som kan følge barnet hele resten av livet (Killén, 2017, s. 53). Dette understreker, slik jeg ser det, viktigheten av å legge inn ekstra tid og ressurser i tilvenningsarbeidet for ettåringene i barnehagen.

### 5.2.2 Følelser

Barnehagelærerne fortalte at det er mer fokus på barns følelser nå enn det var tidligere, og at det har vært en stor endring i barnehagefeltet på dette området. Kine meddelte at før skulle man ikke prate så mye om mamma eller pappa i tilvenningsperioden, for man var redd for gråt fra barnet sin side. Barnehagelærerne opplevde at barna raskere blir rolig når de nå anerkjenner og bekrefter følelsene, og står i det ubehagelige sammen med barnet. Dette samsvarer med Drugli og Lekhal (2018) når de skriver at vanskelige følelser vil bli dempet og barnet vil føle seg bedre gjennom samspill med omsorgspersoner som barnet har knyttet seg til. Selv om barnehagelærerne trakk frem at de var opptatt av å bekrefte barnets følelser, fortalte de likevel at de ofte prøver med litt avledning etter hvert, for å få barnets fokus og oppmerksomhet over på noe annet. Avleveringen om morgningen når ettåringene gråter og viser sterke følelser i avskjeden var et eksempel på en slik situasjon. Abrahamsen (2002) skriver at negative følelsesuttrykk som gråt hos barn ofte møtes med avledning tuftet på gode intensjoner fra personalet sin side. Konsekvensen med avledning kan føre til at barnet ikke lærer om egne følelser og hvordan de kan forstås og håndteres. Før man eventuelt avleder er det derfor viktig at den voksne i barnehagen bekrefter barnets følelser gjennom kroppsspråk

og ord. En slik tilnærming vil i de fleste tilfeller være med på å roe og regulere barnet (Solheim, 2013, s. 134).

Ettåringene (og noen enda yngre) begynner i barnehagen i en tid i livet hvor de er sårbare og enda ikke har lært å regulere følelsene sine (Killén, 2017, s. 18). For å hjelpe barn med å håndtere det de kjenner på innsiden trenger de voksne i barnehagen som organiserer og setter ord på de ulike følelsene deres (Brandtzæg et al., 2013). På sikt vil barn som får hjelp til å sortere og regulere følelsene, med stor sannsynlighet, bli mer robust i møte med vanskelige situasjoner gjennom livet.

### 5.2.3 Relasjonell kompetanse

Barnehagelærerne understrekte at det kreves personale med relasjonell kompetanse dersom ettåringene skal bli trygge i barnehagen. Relasjonskompetanse har ofte blitt tatt for gitt, men slik er det ikke ifølge Killén (2017). Ifølge Abrahamsen (2015) viser forskning at kunnskap om tilknyttingsteori brukes lite konsekvent og systematisk i barnehagens daglige arbeid. For å ta vare på ettåringens trygge tilknytting, utvikle nye komplementerende tilknyttinger, samt kompensere for utrygg og ambivalent tilknytting er relasjonskompetanse den mest vesentlige kompetanse barnehagelærere og andre som jobber med små barn må ha (Killén, 2017, s. 130). Killén (2017) skriver at relasjonskompetanse er avhengig av mentaliseringsevne som igjen er avhengig av egne tilknyttingserfaringer. I møte med ettåringene som begynner i barnehagen innebærer mentalisering som tidligere nevnt å være oppmerksom på egne og andres mentale og følelsesmessige tilstander (Fonagy et al., 2004). En slik åpenhet ovenfor sinnsstemninger er en grunnleggende forutsetning for samspill og relasjonsdannelse med barn som er ny i barnehagen. Nær halvparten av de ansatte i norske barnehager mangler formell barnehagefaglig kompetanse (Carson & Birkeland, 2017). Profesjonell omsorg krever kunnskap, og for å tilby barnehagekvaliteten som barnehageloven pålegger må personalet være tilstrekkelig kvalifisert (Abrahamsen, 2015, s. 31). Derfor er det, etter min mening, grunn til å stille spørsmål om det pedagogiske tilbudet til ettåringene i barnehagen er tuftet på oppdatert kunnskap og høy kompetanse, eller om tilvenningsarbeidet styres av taus kunnskap og tilfeldig praksis. De fleste barnehagelærerne løftet fram sine ufaglærte assistenter i et positivt lys, og de fortalte at personalet framstår som engasjerte og lærevillige når de har hatt relasjonsarbeid og småbarnspedagogikk som tema på personalmøter og planleggingsdager. Likevel uttalte flere av barnehagelærerne at de har erfaringer med personale som virker umotiverte og lite mottakelig for å motta slik kunnskap. Dette kan indikere at ikke alle passer til å jobbe med de yngste barna i barnehagen. Disse funnene samsvarer med forskningen til

Kallilla (2011). I sin eksperimentelle intervensjonsstudie i Finland fant Kallilla (2011) funn som indikerte at det er mulig å øke de barnehageansattes sensitivitet og samspill med de yngste barna i barnehagen ved hjelp av spesifikk opplæring av voksenrollens betydning for barns emosjonelle utvikling, men resultatene tydet på at forutsetningen for kompetanseheving gjennom opplæring er at den enkeltes faglige kunnskaper og motivasjon er tilstrekkelig høy for endring og utvikling. Når vi vet hvor viktig kvaliteten over relasjonene er for hvordan barnet vil forstå seg selv og andre gjennom livet, bør det etter min mening være en selvfølge at ettåringene møter et engasjert personale og voksne med høy relasjonskompetanse og god mentaliseringsevne i sin hverdag i barnehagen. Det kan se ut til at barnehagens ledelse har en stor oppgave med å tilrettelegge for å øke den relasjonelle kompetansen blant personale, for å utføre samfunnsmandatet som barnehagen gjennom barnehageloven (2005) og rammeplan for barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2017) er satt til å gjøre. For å ta avgjørelser og beslutninger for praksis er kunnskapsbasert kunnskap ikke nok. Utøvende praksis skal preges av faglig skjønn tilegnet gjennom praktiske erfaringer, bygget på etiske retningslinjer og gjeldende lovverk (Nordtvedt et al., 2012).

### 5.3 Tilrettelegging av tilknytingsarbeid i barnehagen

Barnehagelærerne uttrykte at det er en stor overgang i et lite barn sitt liv og begynne i barnehagen, bli kjent i et nytt miljø og knytte bånd til en og helst flere sekundære tilknytingspersoner som barnet i utgangspunktet ikke kjenner. Det å skape sammenhenger mellom livet hjemme og den nye tilværelsen i barnehagen, ble trukket frem som en forutsetning for å lykkes i arbeidet med å gjøre ettåringen trygg i barnehagen. Glaser (2018) skriver at for små barn vil hjem og barnehage til sammen utgjøre helheten i deres liv, og ved hjelp av et godt samarbeid kan overgangen og helheten bedre ivaretas. Brofenbrenner (1979) skriver at det utviklingsmessige potensiale til en kontekst øker som funksjon av antall støttende forbindelser mellom denne konteksten (barnehagen) og andre kontekster (hjem). Dette understreker, etter min mening, at et nært samarbeidet med hjemmet er helt nødvendig for at barnehagen skal kunne støtte barns utvikling på en best mulig måte. Om sin egen rolle fremhevet barnehagelærerne at det er personalet i barnehagen som har hovedansvar for å skape gode relasjoner med foreldrene og tilrettelegge for en smidig overgang fra hjem til barnehage for ettåringene. I følge Drugli et al., (2020) er det likevel kun foreldrene som kan bygge bro fra det kjente livet hjemme og over til det nye barnehagelivet. Derfor er det, slik jeg ser det, viktig å legge til rette for gjensidig informasjonsutveksling med foreldrene på et tidlig tidspunkt. Funnene indikerte at de ulike barnehagene er opptatt av å etablere så mange



kontaktpunkt og støttende forbindelser som mulig mellom barnehagen og barnas hjem, før barnet begynner i barnehagen. Informantene fortalte at de inviterer til besøksdager for barn og foreldre i forkant av barnehageoppstart. Flere av barnehagene arrangerte foreldremøte på våren for nye foreldre, og i tillegg inviterte noen av barnehagene til oppstartsamtaler før barnet begynner i barnehagen. Barnehagelærerne opplevde disse tidlige kontaktpunktene som veldig nyttig i forhold til relasjonsbygging, gjensidig informasjonsutveksling, forventningsavklaringer og planlegging av tilvenningsperioden fremover.

Flere av barnehagelærerne understrekte at de på et tidlig tidspunkt oppfordrer foreldrene til å informere barnehagen dersom det skjer noe hjemme som er tøft, slik at barnehagen kan gi barna tett oppfølging i slike perioder. Dette viser at informantene, slik jeg ser det, har en sirkulær forståelse av samspill, og at de erkjenner at vi skaper forutsetninger for hverandres væremåte som deltaker av det systemet vi befinner oss i (Carson & Birkeland, 2017). I en periode der barnet vil påvirkes indirekte av foreldrenes utfordringer vil informasjonsutveksling fra foreldrene – med stor sannsynlighet – heve barnas trygghet ved at personalet gir barnet ekstra støtte og omsorg i barnehagen i en slik periode.

### 5.3.1 Fleksibel tilvenning

Funnene fra denne studien viste at alle barnehagene har gått vekk fra den tradisjonelle tre dagers tilvenningen, og at tilvenningsperioden nå blir lagt opp i tett dialog med foreldrene omkring barnets og familiens ønsker og behov. Det er nærliggende å tro at noen barnehager fremdeles forholder seg til den tradisjonelle tre dagers modellen for tilvenning, så med et annet utvalg av informanter ville funnene kanskje sett annerledes ut.

Barnehagelærerne uttrykte at det varierer hvor lang tid foreldrene tilbringer sammen med barnet i oppstartsfasen. Barnehagelærerne fortalte at noen foreldre har vært i barnehagen i fjorten dager, mens andre foreldre har tilbrakt tre dager i barnehagen. Erfaringene til informantene tilsa likevel at de aller fleste foreldrene legger opp til en tilvenningsperiode på en uke, og ofte med kortere dager i starten. Kine sa at veldig mange, og flere enn man kanskje skulle tro er bekymret for om det bare er tre dager tilvenning. De lurer på om de får lov til å være i barnehagen lengre (Kine, linjenummer 117–119). Selv om noen barn vil finne seg raskere til rette i barnehagen enn andre, poengterer Abrahamsen (2015) og Drugli et al., (2020) at de fleste små barn vil dra nytte av å ha foreldrene til stede lenger enn tre dager, og de anbefaler fem dager med foreldrene til stede som et minimum. Dette samsvarer med forskning utført av Nystad et al., (2021) og Ahnert et al., (2004) som viste at ettåringene som begynner i barnehagen har et forhøyet stressnivå den første tiden i barnehagen. Funnene viste

et relativt lavt stressnivå når foreldrene var sammen med barna i barnehagen, men at stresshormonet kortisol økte i foreldrenes fravær. Dette var særlig gjeldende for barna under 14 måneder. Dette viser at dagene foreldrene tilbringer i barnehagen er viktige for barnas trygghet, og at barna blir tryggere dersom foreldrene tilbringer lengre tid sammen med ettåringen i barnehageoppstarten. Barnehagelærerne uttalte at de følger ekstra godt med på hvordan ettåringene finner seg til rette når de vet at foreldrene kun har få dager til rådighet i tilvenningsperioden. Dette samsvarer med Drugli et al., (2020) når hun skriver at dersom foreldrene ikke har mulighet, eller et ønske om å være i barnehagen i mer enn tre dager kreves det ytterligere fokus på samarbeidet med barnet de dagene de har til rådighet.

Barnehagelærerne pekte på at arbeidslivet ofte er lagt opp etter tanken om tre dagers tilvenning, og at foreldrene derfor kan føle at de står i en skvis mellom barnets behov, barnehagens forventninger og arbeidslivets krav. Med full barnehagedekning begynner det mange flere ettåringer i barnehage nå enn tidligere. Det kan derfor tenkes at tre dager med tilvenning i større grad er tilpasset eldre barn, og at tilpasningen i forhold til arbeidslivet ikke er endret i takt med dette. Utvidede permisjonsrettigheter for foreldrene. vil ifølge Drugli et al., (2020), gi flere familier mulighet til å tilbringe lengre tid sammen med ettåringen i oppstartsfasen i barnehagen.

### 5.3.2 Behov for tid

Som barnehagelærerne uttrykte har barn ulike personligheter og ulike behov. Noen barn trenger lengre tid enn andre, både når det gjelder å bearbeide inntrykk, innarbeide rutiner og forholde seg til nye voksne og være sosial med andre barn (Glaser, 2018, s. 87).

Barnehagelærerne uttrykte at de var opptatt av å ikke ha så mange planer den første tiden når barnet begynner i barnehagen, og at de heller lar barna medvirke sin egen hverdag ved å følge opp barnas ønsker og behov. Dette samsvarer med Drugli og Lekhal (2018) når de skriver at barns positive utvikling skapes gjennom gode «her og nå» øyeblikk i hverdagen.

Informantene fortalte at dagsrytmen blir tilpasset barnets behov den første tiden i barnehagen. Det påpekes av Broberg et al., (2014) at barn må få holde på sine spise og sovevaner for å bli trygg i barnehagen, før de trinnvis venner seg til barnehagens rutiner i ro og mak. I tillegg fremhevet barnehagelærerne at de deler barnegruppen i store deler av dagen, etter barnas modning og alder. Brandtzæg et al., (2013) skriver at små barn har lettere for å samarbeide i mindre grupper. Dette viser at personalet organiserer hverdagen på en måte som tar utgangspunkt i barnas behov, for å skape trygghet og ro for barna.

Barnehagelærerne fortalte at de synger mye, og at de opplever at ettåringene blir rolige av sang og musikk. Kulset (2018) underbygger dette når hun skriver at musikk i barnehagen er en svært helsebringende aktivitet for de yngste barna. Hun forklarer dette med at mengden av «kosehormonet» oksytocin i hjernen øker når vi synger og musiserer sammen. Når stresshormonet kortisol går ned gir det barnet en følelse av velvære og trygghet (Kulset, 2018, s. 49). Forskning utført av Nystad et al., (2021) og Ahnert et al., (2004) pekte på at stresshormonet kortisol er høyt hos de yngste barna som begynner i barnehagen. Ifølge Kulset (2004) kan sang og musikk virke stressreduserende, og ha positiv innvirkning på ettåringenes trygghet i barnehagen.

I et hektisk samfunn har barnehagen mulighet til å tone ned travelheten, og skape en arena for ro, nærvær og samhandling (Drugli & Lekahl, 2018, s. 112). Dette perspektivet tenker jeg det er viktig å holde fast ved i tilvenningsperioden for de yngst barna i barnehagen. I tråd med Drugli et al., (2020) understreker dette betydningen av rolige ettermiddager hjemme og i barnehagen den første tiden, samt at barna får kortere dager de første ukene av tilvenningen.

### 5.3.3 Behov for primærkontakt

Alle barnehagelærerne fortalte at barnet og familiene får tildelt en primærkontakt når barnet begynner i barnehagen. Primærkontakten skal tilrettelegge for en trygg relasjon med foreldrene, og innhente informasjon som er viktig for å kunne tilrettelegge for en smidig overgang fra hjem til barnehage. Primærkontakten har ifølge barnehagelærerne som hovedoppgave å følge opp barnet når det begynner i barnehagen, og etter hvert om nødvendig. Med utgangspunkt i funnene skal denne personen fungere som barnets ladestasjon i foreldrenes fravær, og i tillegg ivareta barna i de praktiske rutinesituasjonene gjennom dagen (Abrahamsen, 2015). I følge Bowlby (2007) trenger små barn alltid å ha en primær eller sekundær tilknyttingsperson for å ha det bra. Det kan derfor se ut til det blir en viktig oppgave i barnehagen å sikre at barnet får knytte seg til en, eller helst flere sekundære omsorgspersoner så raskt som mulig. I tillegg kan smokk, bamse eller koseklut (eller noe annet som barnet er kjent med) bidra til at tryggheten barna føler hjemme også gjelder i barnehagen (Broberg et al, 2015). Bruk av slike overgangsobjekter kombinert med tilknyttingspersoner kan være et bidrag til å fremme barns trygghet når de yngste barna skal begynne i barnehagen.

Barnehagelærerne erfaringer var at barna noen ganger velger en annen voksen enn den som er tiltenkt som primærkontakt, og de fortalte at de da bytter innbyrdes. Dette samsvarer med Abrahamsen (2015) når hun skriver at barnet noen ganger aktivt søker mot en annen person, og hun anbefaler at man i slike tilfeller bytter primærkontakt. Informantene poengterer at de

prøver å tilrettelegge for at barnet får være med den voksne de er trygge på så lenge de har behov for det. Men, de framhevet samtidig at resten av personalet må koble seg forsiktig på fra starten av. De begrunner dette med at personalet ikke er på jobb i hele barnehagens åpningstid som følge av pauseavvikling, møtevirksomhet og sykdom hos personalet. Fravær i personalgruppen ble trukket fram som en stor utfordring for å tilrettelegge for trygg tilknytting for ettåringen i barnehagen. Noen av barnehagelærerne uttrykte at barna ofte blir urolige og utrygge av nye, fremmede vikarer som kommer inn på avdelingen. Brandzæg et al., (2013) uttrykker at i tilknytingsperspektiv bør vikarbruk i hovedsak ikke brukes til arbeidsoppgaver som innebærer nær omsorg. Etter min mening understreker dette betydningen av å ha nok ressurser på småbarnsavdeling i tilvenningsperioden, og viktigheten av et stabilt personale for å skape trygghet for ettåringene i barnehagen.

## 6. Avsluttende del

I studiens avsluttende del presenterer jeg mulige implikasjoner for praksis og forskning, mulige svakheter med studien og avsluttende kommentarer.

### 6.1 Implikasjoner for praksis

Denne studien kan være et bidrag og en tilbakemelding til barnehagelærere, og det øvrige personalet i barnehagen, om hvilke faktorer som er sentrale for å tilrettelegge for trygg tilknytting for de yngste barna som begynner i barnehagen. Studien kan også være en stemme inn mot barnehagefeltet på overordnet nivå. Kanskje kan ulike kommuner, i samarbeid med barnehagene, finne fram til gode modeller for overgangen mellom hjem og barnehage for de yngste barna. Eventuelt kan det gjennomføres utviklingsarbeid i kommunal regi, i samarbeid med private barnehageeiere, med fokus på kompetanseheving og fagfornyelse i forhold til de yngste barna som begynner i barnehagen.

### 6.2 Implikasjoner for forskning

Det hadde vært interessant å intervju foreldre om hva de opplever som viktige faktorer for at ettåringene skal bli trygge i barnehagen, samt undersøke deres opplevelse omkring hva de trenger for å få tillit til personalet og barnehagen som pedagogisk institusjon. Det hadde også vært spennende å undersøke hvordan barnehageoppstarten påvirker familien som system. Min studie viste at barnehagelærerne, og andre ansatte i barnehagen noen ganger tenker lineært i møte med nye barn og foreldre i barnehagen. Det kom også fram at relasjonskompetansen hos personalet i barnehagen opplevdes noe varierende. Derfor hadde det vært spennende å undersøke om det er sammenheng mellom vektleggingen av tilknyttingsteori og systemteori i grunnutdannelsen, og barnehagelæreres relasjonelle kompetanse i praksis.

### 6.3 Mulige svakheter ved studien

Denne studien hadde et begrenset utvalg med kun fire informanter. I forhold til ekstern validitet er resultatene derfor ikke direkte overførbare, men de kan gi et bedre inntrykk av hvilke faktorer som kan være viktige faktorer for at ettåringene skal bli trygge i barnehagen. I denne undersøkelsen var alle deltakerne bosatt i samme kommune. Dette kan ha innvirkning på overførbarheten, og den eksterne validiteten av studien. Barnehagetilbudet for de yngste barna kan variere mellom forskjellige kommuner i form av ulike rammebetingelser, satsningsområder og personalets relasjonelle kompetanse.

Som utdannet barnehagelærer, med over 20 års erfaring fra arbeid på småbarnsavdeling, har min forforståelse påvirket alle ledd i forskningen. Jeg har lite erfaringer med å utforme en intervjuguide og gjennomføre intervju. Min forforståelse av at gode relasjoner er viktig for å fremme trygg tilknytting for ettåringene som begynner i barnehagen, kan ha ført til at jeg punktuerte ved det i intervjuguiden og gjennom oppfølgingsspørsmål under intervjuet. Dette kan ha ført til at jeg la føringer til informantenes svar, noe som igjen kan ha påvirket studiens funn. Jeg brukte lengre tid enn forventet på rekruttering av informantene til denne studien. Det kan derfor tenkes at informantene som takket ja til å delta i dette forskningsprosjektet har ekstra interesse for temaet. Et annet utvalg hadde derfor med stor sannsynlighet ledet til andre funn.

## 6.4 Avsluttede kommentarer

Jeg har i denne studien undersøkt hvilke faktorer som skaper trygg tilknytting for ettåringene som begynner i barnehagen, samt hvordan barnehagelærere forstår ettåringens tilknytningsbehov og hvilke erfaringer barnehagelærere har med å tilrettelegge for trygg tilknytting. Jeg valgte følgende problemstilling for studien:

*«Hvilke erfaringer har barnehagelærere med å tilrettelegge for trygg tilknytting for ettåringene i barnehagen?»*

Følgende forskningsspørsmål ble brukt for å belyse problemstillingen:

- 1.Hva legger du i begrepet trygg tilknytting i arbeidet med ettåringene i barnehagen?*
- 2.Hvilke erfaringer har du med å tilrettelegge for trygg tilknytting for ettåringen som begynner i barnehagen?*

Funnene viste at informantene trekker fram kunnskap og refleksjoner som samsvarer med både systemteori og tilknyttingsteori, selv om de ikke kommer inn på teori om dette. Betydningene av å skape *gode relasjoner*, til både ettåringene og foreldrene, pekte seg ut som viktige forutsetninger for å tilrettelegge for trygg tilknytting for de yngste barna som begynner i barnehagen. Funnene indikerte at barnets trygghet henger sammen med trygghet hos foreldrene. Informantene la vekt på å trygge foreldrene gjennom et godt foreldresamarbeid og gjensidig informasjonsutveksling på et tidlig tidspunkt, etter at barnet har fått tilbud om barnehageplass. Informantene trakk fram at barnet er en del av en familie og at systemene rundt barnet må samarbeide godt. En slik tilnærming til foreldresamarbeidet kan forstås i lys av systemteori, som trekker fram at vi skaper forutsetninger for hverandres væremåte som

deltaker i det systemet vi befinner oss i. En systemisk tankegang kan også overføres fra foreldresamarbeidet til samspillet med barna. Med en slik tankegang vil personalet bli opptatt av hvordan de selv bidrar inn i samspillet og interaksjonen med de yngste barna som begynner i barnehagen. Informantene trakk fram at ettåringene er avhengig av trygge sekundære tilknyttingspersoner som kan fungere som barnets trygge base i foreldrenes fravær. De framhevet at barns opplevelse av trygghet avhenger av at barnet føler seg sett, forstått og anerkjent av trygge, omsorgsfulle, varme, sensitive og tilgjengelige voksne i løpet av dagen. Dette samsvarer med tilknytningsteori, som trekker frem at relasjonsbehovet er helt sentralt for barnets utvikling.

Jeg har møtt fire barnehagelærere som raust har delt sine erfaringer og sin kunnskap om hvordan de tilrettelegger for trygg tilknytting for ettåringene som begynner i barnehagen. Jeg har tenkt mye på fortellingene deres. Stemmene deres har gitt gjenklang og har vært med meg hver dag. Det de fortalte har ført til nye refleksjoner omkring hvor viktig relasjonskompetanse og evne til mentalisering hos personalet som jobber med de yngste barna i barnehagen er. I tillegg har studien økt bevisstheten min om relasjonenes betydning for de yngste barnas utvikling dag-for-dag, men også for barnets utvikling på lang sikt. Dette har gjort inntrykk på meg, og skapt et ønske om å bidra med fagfornyelse både i barnehagefeltet og ved min egen arbeidsplass. Stien jeg nå vandrer på, med informantens stemme på øret, vil muligens skape nye kart over terrenget jeg beveger meg i. Det er det ingen som vet. Men, jeg vandrer videre med et åpent sinn, i møte med de yngste barna og deres foreldre, med et ønske om å ruste barna til å håndtere livet som vil møte dem på godt og vondt.

## Litteraturliste

- Abrahamsen, G. (1997). *Det nødvendige samspillet*. Tano Aschehoug.
- Abrahamsen, G. (2015). *Tilknytningsbaserte barnehager*. Universitetsforlaget.
- Ahnert, L., Gunnar, M. R., Lamb, M. E. & Barthel, M. (2004). Transition to Child Care: Associations with Infant-Mother Attachment, Infant Negative Emotion, and Cortisol Elevations. *Child development*, 75, 639–650. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00698.x>
- Askland, L. & Sataøen, O. S. (2017). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Barnehageloven. (2006). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). [Lov om barnehager \(barnehageloven\) - Lovdata](#)
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. Routledge.
- Bowlby, J. (2010). *En trygg bas: Kliniske tillämpningar av anknytningsteorin* (2.utg.). Natur & Kultur.
- Bowlby, R. (2007). Babies and toddlers in non-parental daycare can avoid stress and anxiety if they develop a lasting secondary attachment bond with one carer who is consistently accessible to them. *Attachment & Human Development*, 9(4), 307– 319. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14616730701711516>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra: Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Kommuneforlaget.
- Broberg, M., Hagström, B. & Broberg, A. (2014): *Tilknytning i barnehagen: Hva betyr trygghet for lek og læring?* Cappelen Damm Akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Brooker, L. (2008). *Supporting transitions in the early years*. Open University Press.
- Carson, N. & Birkeland, I. (2017). *Veiledning for barnehagelærere* (4.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Fourth edition. SAGE.
- Drugli, M. B. (2017). *Liten i barnehagen*. Cappelen Damm AS.
- Drugli, M. B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Cappelen Damm AS.
- Drugli, M. B., Lekhal, R. & Buøen, E. S. (2020). *Tilvenning og foreldresamarbeid*. Cappelen Damm AS.



- Fagereng, K. M. (2015). *Velkommen til barnehagelivet!/: Oppstart og tilvenning for barn og voksne*. Kommuneforlaget.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. & Target, M. (2004). *Affect regulation, Mentalization, and the Development of the Self*. Other Press.
- Frøyland, L. (2017). Fagbokforlaget. *Systemisk samtale: Psykososialt samarbeid med barn, ungdom og foreldre*. Fagbokforlaget.
- Gergen, K. (1982). *Toward transformation in social knowledge*. Springer Publishing.
- Glaser, V. (2018). *Foreldresamarbeid: Barnehagen i et mangfoldig samfunn* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Haugen, S. (1998). *Omsorg og pedagogikk: Kvalitet i barnehagetilbud for små barn*. Det norske samlaget.
- Kalliala, M. (2011). Look at Me! Does the Adult Truly See and Respond to the Child in Finnish Day-Care Centres? *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 237-253. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1350293X.2011.574411>
- Killèn, K. (2017). *Forebyggende arbeid i barnehagen: Samspill og tilknytning* (2. utg.). Kommuneforlaget.
- Kulset, B. M. (2018). *Din musikalske kapital*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kvello, Ø. (2012). *Oppvekstmiljø og sosialisering*. Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lie, R. K., Svendsen, L. F. & Gamlund, E. (2015). *Filosofi og helseforskning* (2.utg.). Alvheim & Eide.
- Lock, A. & Strong, T. (2014). *Sosial konstruksjonisme: Teorier og tradisjoner*. Fagbokforlaget.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Mæhle, M. (2010). Familieterapi med de yngste barna: Hvilke rammer og forutsetninger gir utviklingspsykologisk kunnskap? IV. Moe, K, Slinning & M. B. Hansen (Red.), *Håndbok i sped og småbarns psykiske helse* (s. 639–658). Gyldendal Akademisk.

- Nortvedt, M. W., Jamtvedt, G., Graverholt, B., Nordheim, L. V. & Reinart, L. M. (2012). *Jobb kunnskapsbasert!: En arbeidsbok* (2. utg.). Akribe.
- Nystad, K., Drugli, M.B., Lydersen, S., Lekhal, R. & Buøen, E.S. (2021). Toddlers stress during transition to childcare. *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(2), 157-182.  
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1350293X.2021.1895269?needAccess=true>
- Pearce, W. B. (2007). *Kommunikation og skabelsen af sociale verdener*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Polit, D. F. & Beck, C. T. (2021). *Nursing Research: Generating and Assessing Evidence for Nursing Practice. Eleventh edition*. Wolters Kluwer.
- Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K. & Marvin, B. (2015). *Trygghetssirkelen: En tilknytningsbasert intervensjon*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Rye, H. (2002). *Tidlig hjelp til bedre samspill* (2.utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Schibbye, A. L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet: Om å skape gode relasjoner med barn*. Universitetsforlaget.
- Solheim, E. (2013). Utviklingsstøttene samspill i barnehagen – fokus på de minste barna. I Ø. Kvello (Red.), *Barnas barnehage 2: Barn i utvikling* (2.utg., s. 98–135). Gyldendal Akademisk.
- Statistisk sentralbyrå. (2023). 09169: Barn i barnehagen etter alder 1999 – 2022 [Statistikk].  
<https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Thoresen, L., Rugseth, G. & Bondevik, H. (2020). *Fenomenologi i helsefaglig forskning*. Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg.). Gyldendal Norsk.
- Ulleberg, I. & Jensen, P. (2017). *Systemisk veiledning i profesjonell praksis*. Fagbokforlaget.
- Winnicott, D. E. (1971). *Playing and reality*. Basic Books.

## Vedlegg 1 - Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

# FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT

*«Hvilke erfaringer har barnehagelærere med å tilrettelegge for trygg tilknytting for ettåringene i barnehagen?»*

Dette er en forespørsel til deg som jobber som barnehagelærer på en småbarnsavdeling, om å delta i et forskningsprosjekt, der målet er å undersøke hvilke faktorer som skaper trygg tilknytting for ettåringene som begynner på småbarnsavdelingene i barnehagen.

Denne masteroppgaven er knyttet til familierapi og relasjonelt arbeid ved Høgskulen på Vestlandet.

### **Bakgrunn og formål**

Den store majoriteten av norske barn går i barnehage, og de aller fleste av disse barna har tilbud om en oppholdstid i barnehagen på 41 timer eller mer pr uke. Dette understreker at det er viktig med barnehager av god kvalitet, og at barnehagen må oppleves som et trygt og godt sted å være for barna.

Jeg vil i min studie undersøke hvordan barnehagelærere forstår ettåringens tilknytningsbehov, og hvilke erfaringer barnehagelærere har med dette arbeidet. Studiens hensikt er å få et innblikk i hvordan forskjellige barnehagelærere arbeider med å fremme trygg tilknytting på småbarnsavdelingene.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Jeg ønsker å komme i kontakt med barnehagelærere som har minst tre års erfaring fra arbeid på småbarnsavdeling i barnehage. Målet mitt er å gjennomføre fire intervjuer med fire ulike deltakere.

Dersom du velger å delta i dette prosjektet innebærer det at du stiller til et personlig intervju. Intervjuet vil vare mellom 60 og 90 minutter. Sted for gjennomføringen av intervjuene vil avtales med hver enkelt informant, og tilpasses informantens ønsker og behov. Under intervjuene vil det bli brukt lydopptak. Lydopptakene vil i etterkant bli transkribert ordrett. Intervjuene vil bli anonymisert, og de vil bli lagret på en forsvarlig måte på en passordbeskyttet pc.

## Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.08.2023. Etter endt prosjekt vil alle opplysninger og alt datamateriale i form av lydopptak og transkribering bli slettet.

## Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien. Du kan trekke ditt samtykke når som helst, og uten noen form for begrunnelse. Dersom du trekker deg fra studien, vil alt datamaterialet og opplysningene om deg bli slettet umiddelbart.

Du har også rett til innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, få utlevert kopi av dine personopplysninger og å få rettet eller slettet personopplysninger om deg. Du kan sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

## Ytterligere informasjon

Jeg håper du har anledning til å delta i studien og å stille til intervju. Dersom du har spørsmål, eller ønsker mer informasjon kan du ta kontakt med:

- Student: Terese Hoff Moran  
Tlf: 40013221                      Epost: [tereseholsten@hotmail.com](mailto:tereseholsten@hotmail.com)
- Prosjektansvarlig/veileder: Erna Henriette Dahl Tyskø  
Tlf: 41683175                      Epost: [ernahenriette@hotmail.com](mailto:ernahenriette@hotmail.com)
- Personvernombud HVL: Trine A Larsen  
Tlf: 55 58 76 82                      Epost: [Trine.Anikken.Larsen@hvl.no](mailto:Trine.Anikken.Larsen@hvl.no)

På slutten av dette skrivet finner du en samtykkeerklæring. Hvis du samtykker til å delta undertegner du samtykkeerklæringen, og samtykkeerklæringen leveres til utsteder.

## Godkjenning

Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata AS, referansenummer: 230554. Dersom du ønsker mer informasjon om forskningsprosjektet, er du velkommen til å ta kontakt med prosjektleder Erna Henriette Dahl Tyskø på telefon 41683175.

Prosjektleders signatur ..... Sted og dato.....

Mvh Terese Hoff Moran

# Samtykke til deltakelse i studien

Ved å signere dette informasjonsskrivet gir du ditt samtykke til å delta i studiens undersøkelse, og du gir godkjenning til at jeg på en forsvarlig måte kan bruke informasjonen du gir under intervjuet.

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

.....

Sted og dato

Deltakers signatur

.....

Deltakers navn med trykte bokstaver

## Vedlegg 2 - Intervjuguide

# Intervjuguide

### **Problemstilling for masteroppgaven:**

*«Hvilke erfaringer har barnehagelærere med å tilrettelegge for trygg tilknytting for ettåringene i barnehagen?»*

### **Forskningsspørsmål som vil belyse problemstillingen:**

- 1. Hva legger du i begrepet trygg tilknytting i arbeidet med ettåringene i barnehagen?*
- 2. Hvilke erfaringer har du med å tilrettelegge for trygg tilknytting for ettåringene som begynner i barnehagen?*

### **Bakgrunn**

-Hva er din utdanning/videreutdanning?

-Hvor lenge har du jobbet i barnehage?

-Hvor lang erfaring har du fra arbeid med ettåringene i barnehagen?

### **Tilknyttingsbegrepet**

*1. Hva legger du i begrepet trygg tilknytting i arbeidet med ettåringene i barnehagen?*

-Hva kjennetegner en ettåring i barnehagen med trygg tilknytting?

-Hva mener du må til for å bli en trygg tilknyttingsperson for barn rundt ett år i barnehagen?

-Hva tror du kan skje med et barn dersom det ikke opplever trygg tilknytting til noen av personalet på avdelingen?

### **Erfaringer med å tilrettelegge for trygg tilknytting**

*2. Hvilke erfaringer har du med å tilrettelegge for trygg tilknytting for ettåringene som begynner i barnehagen?*

-Hvordan organiserer dere hverdagen for de yngste barna for å tilrettelegge for trygg tilknytting? Er det spesielle faktorer du vil trekke fram?

-Hvilke planer har dere for tilrettelegging av trygg tilknytting for ettåringen i barnehagen?

-Hvor lenge jobber dere med å tilrettelegge for trygg tilknytting for ettåringer på småbarnsavdeling?

- Kan du løfte frem konkrete erfaringer fra en vellykket trygg tilknytting?

-Har du opplevd hindringer eller utfordring i forhold tilrettelegging av trygg tilknytting for ettåringer i barnehagen?

-Er det forskjell i hvordan dere tilrettelegger for trygg tilknytting til ulike barn?

-Hvordan håndterer dere eventuelle situasjoner hvor ettåringen trekker seg vekk og er unnvikende når det kommer til voksenkontakt?

-Dersom et barn protesterer eller gråter mye ved avlevering i barnehagen, hvordan håndterer dere det?

### **Evaluering av arbeid**

- Har måten dere jobber med tilknytting på nå, sammenliknet med for noen år siden, endret seg? I så fall, hvordan?

Hvordan evaluerer dere arbeidet dere gjør med å tilrettelegge for trygg tilknytting?

### **Avslutning**

-Er det noe annet du ønsker å tilføre før vi avslutter intervjuet?

# Vedlegg 3 - NSD

[Meldeskjema](#) / [Hvilke erfaringer har barnehagelærere med å tilrettelegge for trygg tilknytting for 1-åri...](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

 13.06.2022 ▾

**Referansenummer**

230554

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

13.06.2022

**Prosjekttittel**

Hvilke erfaringer har barnehagelærere med å tilrettelegge for trygg tilknytting for 1-åringene i barnehagen?

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for velferd og deltaking

**Prosjektansvarlig**

Erna Henriette Dahl Tyskø

**Student**

Terese Hoff Moran

**Prosjektperiode**

08.06.2022 - 31.08.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.08.2023.

[Meldeskjema](#) 

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

**DELE MELDESKJEMA**

Vi ber deg dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig. For studenter er dette obligatorisk. Vi ser at du har forsøkt å sende invitasjon, men at denne foreløpig ikke er akseptert. Varigheten er 7 dager. Vi ber om at du følger opp at denne blir akseptert eller sender en ny om den utløper.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.08.2023.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.



#### TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere enkeltbarn/familier.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art. 28 og 29.

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson ved Personverntjenester: Silje Fjelberg Opsvik

Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 4 - Eksempel på transkripsjon

96. **P1:** Hvordan ser du at barna er trygg da?

97. **P2:** Du opplever jo det at de kommer bort til deg, lener seg inntil deg, de smiler til deg, de

98. strekker armene til deg, de vil være med deg. Småprater litt med babling og noen har jo

99. gjerne et ord innimellom.

100. **P1:** Hvor mange ettåringer har dere nå da?

101. **P2:** Vi har en del ettåringer, men noen av de er jo nesten halvannet, nærmer seg 2, de

102. som er født tidlig på året. Vi har vel 7 ettåringer nå dette året. Men spennet er jo fra

103. tidlig i februar til slutten av september.

104. **P1:** Hva tenker du må til for å bli en trygg tiltrekningsperson for barn rundt ett år?

105. **P2:** Jeg tenker at du må være på selv, du må møte dem med åpent blikk, åpent sinn, ha

106. øyekontakt, sitte seg ned i høyden dere, være tilgjengelig, være en ladestasjon, vi har

107. ingenting som heter 3 dager tilknytning lengre, det er barnet som bestemmer litt. Noen

108. foreldre har vært her i 14 dager og noen har vært her i 3 dager så det er veldig stor

109. forskjell og det er og en viktig del av det.

110. **P1:** Men hvordan tilrettelegger dere det da? Er det noe dere har kommunikasjon med

111. foreldrene om?

112. **P2:** Ja. Vi ser jo det at enkelte foreldre har ikke anledning fordi de har arbeidsgiver i

113. andre enden, men noen har gjerne valgt å ta ferie i den perioden eller utsatt permisjonen

114. som gjør at de har mulighet for å strekke det. Vi prøver i hvert fall at barna har kortest

115. mulig dager i starten slik at de blir vant med at foreldrene kommer tilbake.

116. **P1:** Er dette noe dere informerer de om?

117. **P2:** Ja, det snakker vi om. For veldig mange flere enn man kanskje skulle tro, før så var

118. de de tre dagene og det var det, men flere er bekymret for om det bare er tre dager, om

119. de får lov til å være her lengre. Jeg tenker det er viktig. Men vi ser av og til at ok nå er

120. det kanskje dine behov og ikke barnets behov, og da må vi si at det kan være lurt å

121. avslutte den delen, at du begynner å gå litt før. Så av og til må du inn og hjelpe

122. foreldrene litt.

## Vedlegg 5 - Utdrag av analyse

