

Barnehagelæreres erfaringer i arbeid med  
tilknytning og livsmestring hos barn med  
sammensatte hjelpebehov på spesielt  
tilrettelagt avdeling i barnehagen



*Omslagsfoto: Ivar Thorsen*

TORILL KRISTINE HOLZMANN  
MASTER I SPESIALPEDAGOGIKK  
VÅREN 2021



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2021  Åpen
Forfatter: Torill Kristine Holzmann	..... (signatur forfatter)
Veileder: Ingunn Størksen	
Tittel på masteroppgaven: <i>Barnehagelæreres erfaringer i arbeid med tilknytning og livsmestring hos barn med sammensatte hjelpebehov på spesielt tilrettelagt avdeling.</i>  Engelsk tittel: <i>Preschool teachers` experiences from working with attachment and life skills among children with learning disabilities in a specialised kindergarten division.</i>	
Emneord: Tilknytning, livsmestring, spesielt tilrettelagt avdeling, sammensatte hjelpebehov, barnehagelærere,	Antall ord: 26 382 + vedlegg/annet: 2153  Stavanger, 08.06.2021

## FORORD

Barn med sammensatte hjelpebehov er barn som jeg virkelig brenner for at skal oppleve dager fylt med livsglede og mestring, tross medisinske og fysiske utfordringer. Denne masteroppgaven har gitt meg mulighet til å fordype meg i en barnegruppe og et tema som jeg synes er svært spennende. Det har vært en lærerik prosess som jeg kommer til å ta med meg videre i arbeidslivet. Jeg kommer særlig til å ta med meg at voksnes egen tilknytningskvalitet og indre arbeidsmodeller har betydning for hvordan vi klarer å skape gode relasjoner med andre mennesker gjennom hele livet. Dette betyr at for å kunne holde andre, må en først kunne holde seg selv.

Det er mange jeg vil takke. Først og fremst vil jeg takke de flotte barnehagelærerne som sa seg villig til åpenhjertig dele sine erfaringer med meg. Jeg vil også takke veilederen min, Ingunn Størksen, for tilbakemeldinger og for gode refleksjoner underveis i prosessen.

Tusen takk til alle mine gode venner. Dere har vært en uvurderlig støtte for meg, både i form av gode ord, korrekturlesing og oppmuntringer underveis i prosessen. Jeg vil også takke kollokviegruppa som har vært en trygg havn gjennom de siste to årene. Det hadde ikke vært det samme uten dere.

Sist, men ikke minst, må jeg takke Adrian og Oskar, mine to fantastiske gutter. Dere har blitt imponert over de minste ting gjennom denne prosessen, som da dere kom hjem fra skolen og var imponert over at jeg hadde skrevet en HEL side. Dere er best, og jeg elsker dere!

Torill Kristine Holzmann, juni 2021

## SAMMENDRAG

Hensikten med masterstudien var å vinne kunnskap om barnehagelæreres erfaringer i arbeid med tilknytning og livsmestring hos barn med sammensatte hjelpebehov på spesielt tilrettelagt avdelinger i barnehagen. Det trengs forskning på dette feltet og nettopp derfor var denne studien et viktig bidrag.

### *Forskningsspørsmål*

Det ble stilt følgende forskningsspørsmål:

- *Hva er barnehagelæreres erfaringer i arbeid med tilknytning og livsmestring hos barn med sammensatte hjelpebehov på spesielt tilrettelagt avdeling?*

### *Metode*

Forskningsspørsmålet ble besvart ved hjelp av kvalitativ metode. Fire strategisk utvalgte barnehagelærere ble invitert som informanter på bakgrunn av deres kvalifikasjoner og erfaring på området. Informantene ble intervjuet med støtte fra en semistrukturert intervjuguide. Den analytiske tilnærmingen som ble valgt var fortolkende fenomenologisk analyse med seks analytiske trinn. Materialet ble gjennomgått og kategorisert ved bruk av programmet NVIVO.

### *Resultat og konklusjon*

Barnehagelærernes erfaringer resulterte i seks kategorier, og disse var; (1) Trygge relasjoner, inntoning og «noe felles», (2) Balanse mellom mestring og utfordring – «skynde oss langsomt», (3) Barnehagelærerens rolle, (4) Kommunikasjon, (5) Arbeidsmåter og kontinuitet og til slutt (6) Samarbeid med en sårbar foreldregruppe. Dette ble illustrert i et metaforisk display formet som et tre med greiner. «Trygghet» ble plassert i stammen av treet fordi barnehagelærerne påpekte trygge relasjoner og tilknytning som avgjørende for å kunne arbeide med de andre kategoriene. Med dette mentes trygghet både hos barna, hele barnehagepersonalet og foreldrene, her illustrert gjennom et utsagn fra en av informantene:

*«Tilknytningen er det grunnleggende når barnet begynner i barnehagen, alt annet kommer jo etterpå»*

Resultatene viste at både tilknytning og livsmestring var aktuelle begrep for barnehagelærerne i deres arbeid med barn med sammensatte hjelpebehov, og de delte mange aktuelle refleksjoner og eksempler som kan være nyttige for videre forskning og praksis.

# Innholdsliste

---

<b>FORORD.....</b>	<b>1</b>
<b>SAMMENDRAG .....</b>	<b>3</b>
<b>1.0 INNLEDNING .....</b>	<b>6</b>
1.1 Studiens hensikt og formål .....	6
1.2 Bakgrunn og tematikk for studien .....	6
1.3 Barn med sammensatte hjelpebehov .....	7
1.4 Begrepsutredning .....	9
1.5 Oppgavens struktur .....	11
<b>2.0 TIDLIGERE TEORI OG FORSKNING .....</b>	<b>12</b>
2.1 Sosiokulturelt læringssyn .....	13
2.2 Bronfenbrenners proksimale prosesser .....	14
2.3 Tilknytningsteorien .....	15
2.3.1 Objektrelasjonsteorien – Winnicott og det holdende miljø.....	15
2.3.2 Tilknytningsteorien .....	19
2.3.3 Indre arbeidsmodeller.....	20
2.3.4 Tilknytningsmønstre.....	21
2.4 Videreføring av objektrelasjonsteori og tilknytningsteori .....	24
2.4.1 Trygghetssirkelen .....	24
2.4.2 Tilknytningshierarki .....	27
2.4.3 Toleransevinduet .....	28
2.5 Sammenheng mellom tilknytning og livsmestring?.....	30
2.6 Livsmestring .....	31
2.6.1 Livsmestring hos barn med sammensatte hjelpebehov .....	32
2.6.2 Fire byggesteiner for å fremme livsmestring .....	33
2.6.3 Livsmestring er et omdiskutert begrep .....	36
2.7 Foreldresamarbeid .....	38
<b>3.0 FORSKNINGSSPØRMÅL .....</b>	<b>39</b>
<b>4.0 METODE .....</b>	<b>41</b>
4.1 Metodisk tilnærming .....	41

4.2 Utvalg og datainnsamling.....	43
4.3 Kvalitativt forskningsintervju .....	44
4.4 Gjennomføring av datainnsamling .....	45
4.5 Analyse.....	46
4.6 Forskningsetikk .....	49
4.6.1 Studiens validitet og kvalitet .....	49
<b>5.0 RESULTATER.....</b>	<b>52</b>
5.1 Trygge relasjoner, inntoning og «noe felles» .....	53
5.2 Balanse mellom mestring og utfordring – «Skynde oss langsomt» .....	55
5.3 Barnehagelærerens rolle .....	58
5.4 Kommunikasjon .....	60
5.5 Arbeidsmåter og kontinuitet.....	62
5.6 Samarbeidet med en sårbar foreldregruppe.....	65
5.7 Illustrasjon av funn.....	67
<b>6.0 DRØFTING .....</b>	<b>68</b>
6.1 Trygge relasjoner, inntoning og «noe felles» .....	68
6.2 Balanse mellom mestring og utfordring – «skynde oss langsomt».....	71
6.3 Barnehagelærerens rolle .....	73
6.4 Kommunikasjon .....	74
6.5 Arbeidsmåter og kontinuitet.....	76
6.6 Samarbeid med en sårbar foreldregruppe.....	78
6.7 Barnehagelæreres erfaringer.....	79
6.8 Praktiske implikasjoner .....	80
6.9 Styrker og begrensninger i studien.....	81
7.0 Videre forskning.....	82
<b>8.0 AVSLUTNING .....</b>	<b>84</b>
<b>LITTERATURLISTE.....</b>	<b>86</b>
<b>VEDLEGG.....</b>	<b>94</b>

## 1.0 INNLEDNING

De fleste barn mellom 0 - 5 år går i barnehage i Norge. Vi har i det siste sett en økning i både kvalitativ og kvantitativ forskning knyttet til for eksempel barnehagekvalitet (Alvestad et al., 2019; Bjørnstad & Os, 2017), barns utbytte (Rege, Solli, Størksen, & Votruba, 2018), læringsmiljø (Evertsen, Tveitereid, Plischewski, Hancock, & Størksen, 2015) og bruk av uteområder (Torén, Nordbø, Nordh, & Ottesen, 2019) i barnehagen. Samtidig finnes det ett viktig område hvor det nesten ikke foreligger forskning, og det er på barn med sammensatte hjelpebehov på spesielt tilrettelagt avdeling. Et viktig tema i denne sammenheng er tilknytning og livsmestring hos disse barna.

### 1.1 Studiens hensikt og formål

Hensikten med denne masteroppgaven er gjennom kvalitativt forskningsintervju å undersøke hvilke erfaringer barnehagelærere har fra arbeid med tilknytning og livsmestring hos barn med sammensatte hjelpebehov på spesielt tilrettelagt avdeling. Dette skal ses i lys av tilknytningsteori, samt knyttes opp mot livsmestring og aktuell forskning. Formålet er å rette søkelyset mot en barnegruppe og et tema som det er forsket lite på. Mitt håp er at denne studien kan bidra til en økt bevissthet omkring betydningen av kompetanse i arbeid med barn med sammensatte hjelpebehov. Det vil være interessant om funnene fra denne studien også kan overføres til ordinær avdeling.

### 1.2 Bakgrunn og tematikk for studien

Gjennom nærmere 15 års arbeidserfaring både som assistent og barnehagelærer i spesielt tilrettelagte avdelinger, opplever jeg at barnehagepersonalet har en avgjørende rolle i alle samspill barnet skal være en del av. Mange av disse barna har behov for kontinuerlig støtte fra en omsorgsperson for å være i sosialt samspill og delta i lek med andre barn. I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (heretter kun referert til Rammeplanen) (Kunnskapsdepartementet, 2017) står det beskrevet at alle barn skal oppleve at de har betydning for fellesskapet og kunne bidra i et samspill med andre barn. Dette gjelder også for

barn med sammensatte hjelpebehov, men de kan ha andre forutsetninger for å bidra i samspillet og noen har behov for mer støtte enn andre.

Tilknytning ble tidligere sett på som mest betydningsfullt for de aller yngste barna og noe som etableres på hjemmebane i det første leveåret. Det har i de senere år blitt rettet søkelys på viktigheten av å etablere en trygg tilknytning hos barn i barnehagen og tilknytningens avgjørende betydning for videre utvikling (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2013). Når et barn har en trygg tilknytning utvikles det også en grunnleggende tillit til andre mennesker. Tilknytning kan også ses i sammenheng med lek og læring (Brandtzæg et al., 2013; M. Broberg, Broberg, & Hagström, 2014), som er to sentrale element i barnehagehverdagen. Forskning viser at tilknytning også kan knyttes opp mot flere elementer innen livsmestring. Jeg vil i denne masterstudien primært rette søkelys mot den psykososiale delen av livsmestring, fordi det relasjonelle og sosiale aspektet er svært betydningsfullt for barn med sammensatte hjelpebehov (Kunnskapsdepartementet, 2008).

### 1.3 Barn med sammensatte hjelpebehov

«Barnehagen skal sørge for at barn som trenger ekstra støtte, tidlig får den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40)

I følge statistisk sentralbyrå går 92,2 % av alle barn mellom 1-5 år i barnehage (SSB, 2020).

Det betyr at barnehagen har gått fra å være et tilbud for de få, til et tilbud for alle.

«Barnehagen er en pedagogisk institusjon med lange tradisjoner i å tilrettelegge et faglig miljø for førskolebarn, hvor de kan leke, lære og vokse personlighetsmessig» (Abrahamsen, 1997, s. 17). Barnehagen er en læringsarena hvor alle ansatte skal arbeide for å nå de ulike målene i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtidig har de ansatte i barnehagen ulike roller. Barnehagelæreren som er ansatt som pedagogisk leder skal veilede både personalet og foreldrene, samt ivareta relasjonene både mellom barna, personalet og foreldrene. Pedagogisk leder skal «sørge for at barnehageloven og Rammeplanen oppfylles gjennom det pedagogiske arbeidet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).



Til Rammeplanen følger det et temahefte som omhandler barn med nedsatt funksjonsevne. «Det dreier seg om barn som har skade eller avvik i sosiale, kognitive, psykologiske, fysiologiske eller biologiske funksjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 8). Det kan være en langvarig funksjonsnedsettelse, men det behøver ikke være det. Det fremheves viktigheten av at barna ikke blir identifisert med sine utfordringer eller diagnoser, men blir forstått som *hele* mennesker som har behov for akkurat det samme som alle andre barn. De er mennesker med egne følelser og vilje (Kunnskapsdepartementet, 2008). Barn med nedsatt funksjonsevne kan oppleve å bli satt i bås på grunn av sin «annerledeshet», noe som kan kjennes stigmatiserende og lite inkluderende. Inkludering er et begrep som er skrevet om i flere artikler når det gjelder barn som har et annet behov enn det ordinære, og det blir lagt stor vekt på at *alle* barn skal inkluderes i fellesskapet (Ainscow & Miles, 2008; Haug, 2017; Jenssen & Lillejord, 2009). Haug derimot, åpner opp for en ny tolkning av inkluderingsbegrepet i skolen. Han ønsker å sette søkelyset på hva som er det beste stedet for læring, og hvor eleven også føler tilhørighet og trivsel. Han hevder at dette ikke alltid er sammen med mange andre elever i en stor gruppe (Haug, 2017). Haug refererer primært til elever i skolen, men dette kan antakelig overføres til barnehagesammenheng. I temaheftet som er nevnt påpekes det at inkludering også handler om å kunne differensiere og tilpasse ut fra barnets behov og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2008). Dette kan også ses i sammenheng med Rammeplanen hvor inkludering «handler om tilrettelegging for sosial deltakelse...» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). For barn med sammensatte hjelpebehov kan dette i praksis bety å tilrettelegge for samspill i mindre grupper, basert på barnets behov.

Barn med sammensatte hjelpebehov kan ha behov for et vidt spekter av faglige tilnærminger, blant annet medisinsk, fysikalsk, psykososialt, miljøterapeutisk, sansemessig, kognitivt, ernæringsfaglig og spesialpedagogisk. Mange barn med sammensatte hjelpebehov kan gå på ordinær avdeling med ekstra støtte, men noen barn har så omfattende og sammensatte hjelpebehov at de trenger et utvidet tilbud. Et alternativ kan da være en spesielt tilrettelagt avdeling. I disse avdelingene er det færre barn og økt bemanning, noe som gir mulighet for tettere oppfølging, økt fleksibilitet og anledning til å gjennomføre ulike aktiviteter basert på barnets behov. Noen barn har behov for skjerming og ro i løpet av dagen, en slik avdeling gir mulighet og rom for det. FNs barnekonvensjon påpeker at barn med nedsatt funksjonsevne

skal ha et tilbud som fremmer selvstendighet og barnets deltakelse (Barne- og familiedepartementet, 1989a).

Alle barn har rett til å uttrykke seg, det gjelder også barn med funksjonsnedsettelse (Bae, 2006). «Å kommunisere på andre måter enn tale kalles for alternativ og supplerende kommunikasjon, forkortet til ASK» (Utdanningsdirektoratet, 2016). For barn som ikke har funksjonelt talespråk er ASK svært betydningsfullt for den sosiale, faglige og språklige utviklingen. Det å bli sett og hørt er avgjørende for livskvaliteten (Statped, 2020). Det blir også presisert i barnehagens verdigrunnlag at alle barn skal ha den samme muligheten til å bli sett og hørt (Kunnskapsdepartementet, 2017). ASK kan innebære blant annet tegnstøttet tale, grafiske symboler, partnerstøttet kommunikasjon og taktil kommunikasjon. For å komme i gang med ASK er det viktig med en grundig kartlegging av barnets behov, miljømessige forhold rundt barnet og kompetanse hos kommunikasjonspartnere. Det er også viktig å ha et tverrfaglig samarbeid mellom de ulike instansene rundt barnet for jevnlig oppfølging slik at barnet til enhver tid har godt fungerende kommunikasjonshjelpemidler (Statped, 2021).

Barn som kvalifiseres for spesialpedagogisk hjelp får en sakkyndig vurdering utarbeidet av pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT) som inneholder mål og forslag til metoder. Med utgangspunkt i sakkyndig vurdering blir det i nært samarbeid med foreldrene utarbeidet en individuell opplæringsplan, også kalt mål og tiltaksplan. Planen inneholder kartlegging, mål og ansvarsfordeling på tiltakene. Et tett og nært samarbeid med foreldrene er avgjørende for barnet (Kunnskapsdepartementet, 2008). Foreldrene kan bidra med viktig kunnskap om barnet og det er de som kjenner og leser barnets signaler best, derfor må barnehagepersonell være lydhøre og så langt det lar seg gjøre etterkomme foreldrenes ønsker for barnet sitt.

#### 1.4 Begrepsutredning

I denne masteroppgaven vil det bli brukt en rekke faguttrykk fra utviklingspsykologien og fra andre relevante felt, og her følger noen sentrale definisjoner.

## *Tilknytning*

«Tilknytning er utvikling av sterke, følelsesmessige bånd mellom barn og omsorgsgiver som finner sted i løpet av barnets første leveår» (Teigen, 2020). Etersom de fleste barn starter tidlig i barnehagen, vil det være avgjørende at barnehagepersonalet har god kunnskap i hvordan det opparbeides trygge tilknytningsrelasjoner i barnehagen (M. Broberg et al., 2014). I denne oppgaven belyses den avgjørende betydningen av å ha trygg tilknytning som en forutsetning for å arbeide med livsmestring.

## *Livsmestring*

Livsmestring er ikke et klart definert akademisk begrep, men et begrep som ble innført i norsk barnehage- og skolekontekst som følge av Ludvigsen-utvalgets rapport (Kunnskapsdepartementet, 2016). I rapporten ble det ikke gitt konkrete føringer for hva begrepet skulle inneholde, det ble overlatt til ulike forskere og fagpersoner å selv definere dette i barnehage- og skolekonteksten. I Rammeplanen står det under overskriften «Livsmestring og helse» at barnas fysiske og psykiske helse skal fremmes. Barnehagen skal arbeide med å fremme barnas trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd. «Barna skal få støtte i å mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med egne og andres følelser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). I Rammeplanen blir både den fysiske og psykiske helsen inkludert i samme avsnitt, i denne studien vil det settes søkelys på de psykososiale aspektene ved livsmestring i barnehagen.

## *Barn med sammensatte hjelpebehov og spesielt tilrettelagt avdeling*

Det finnes ikke en entydig definisjon på sammensatte hjelpebehov. Ifølge Språkrådet kan sammensatt ha to betydninger; «som er satt sammen» og «komplisert» (Språkrådet, 2021). Begge disse betydningene er på mange måter passende for denne studien, siden det er barn med flere sammensatte og kompliserte hjelpebehov som det er fokus på. Både i litteraturen og i offentlige dokumenter brukes det ulike betegnelser for barn med sammensatte hjelpebehov. Tidligere ble ord som utviklingshemning brukt, men det er en gått bort fra. Rammeplanen refererer til barn som trenger ekstra støtte. I temahefte til Kunnskapsdepartementet brukes begrepet nedsatt funksjonsevne.

Avdelinger for barn med sammensatte hjelpebehov har også ulike navn, som for eksempel spesielt tilrettelagt avdeling, spesialavdeling, forsterket avdeling og smågrupper. Dette tyder på at det ikke er en felles enighet om hvilke navn som skal brukes. I min studie har jeg valgt å bruke ordene *spesielt tilrettelagt avdeling* og betegnelsen *barn med sammensatte hjelpebehov* som en fellesbetegnelse på disse to begrepene.

## 1.5 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i innledning, tidligere teori og forskning, forskningsspørsmål, metode og analyse, resultater og drøfting. Det finnes ikke norsk forskning som måler kvaliteten i tilknytningsrelasjon mellom barn og personal i barnehagen (Drugli, 2018). Derfor er forskningen rundt kvaliteten i samspillet og barns utbytte av barnehagen en del av denne masteroppgaven. Oppgaven er basert på Vygotskijs (1978) sosiokulturelle læringssyn og vektlegger læring og utvikling i samhandling med andre. Tilknytningsteori fra kjente teoretikere som Bowlby (2005) og Winnicott (1990) vil bli presentert, før det deretter rettes søkelys på videreføringen av teorien, med trygghetssirkelen og toleransevinduet. Jeg vil så se på tilknytning i sammenheng med livsmestring. Drugli og Lekhal (2019) sine fire byggesteiner for å fremme livsmestring vil belyses. Jeg oppsummerer teoridelen som ender med studiens forskningsspørsmål. I metodedelen presenteres den analytiske tilnærmingen *fortolkende fenomenologisk analyse* (IPA) og deres rammeverk basert på seks trinn (Smith, Flowers, & Larkin, 2009). Funn fra intervjuene vil først bli beskrevet i resultatdelen, deretter vil de bli drøftet i lys av teori og tidligere forskning. Oppgaven avsluttes med en oppsummering av viktige funn og konklusjoner.

## 2.0 TIDLIGERE TEORI OG FORSKNING

I Norge finnes det ingen studier som måler kvaliteten i tilknytningsrelasjoner mellom barn og personal i barnehagen (Drugli, 2018). Det er likevel gjort en del forskning på kvaliteten på samspill mellom barn og personal i barnehagen, og funnet at kvaliteten generelt er lav (Bjørnstad & Os, 2017). Forskning på barns utbytte av barnehagen viser at kvaliteten varierer fra barnehage til barnehagen (Rege et al., 2018). En rapport fra Kunnskapsdepartementet hadde som hensikt å belyse hvordan livet i barnehagen er for barn under tre år. Forskingen bygger på vitenskapelige tekster skrevet i Norge eller land som kan sammenlignes med Norge (Bjørnstad et al., 2012). Det ble funnet at høy kvalitet i barnehagen har vesentlig betydning for barnets utvikling. I de barnehagene med høy kvalitet er det spesielt sensitive og lydhøre voksne, samt gode relasjoner mellom barn-barn og barn-voksen, som påpekes som betydningsfulle. Lignende konklusjoner om betydningen av relasjoner har blitt trukket i andre rapporter med andre metodiske tilnærminger (Evertsen et al., 2015). Gruppestørrelse og antall voksne på avdelingen har også påvirkning på kvaliteten (Bjørnstad et al., 2012). Dette stemmer overens med internasjonal forskning som sier at blant annet voksentetthet, stabilitet og erfaring hos personalet har betydning for barnets utvikling, fordi disse faktorene påvirker kvaliteten på samspillet mellom barnet og barnehagepersonalet (Ahnert, Pinquart, & Lamb, 2006). Resultatene ovenfor er interessante fordi de fremhever personalets avgjørende betydning i barnets utvikling i barnehagen. På en spesielt tilrettelagt avdeling har barnet behov for tettere oppfølging enn på ordinær avdeling, noe som stiller større krav til barnehagepersonalet. For å skape gode relasjoner og samspill er det viktig med trygg tilknytning i bunn.

I 1997 utførte Wolff og van Ijzendoorn en metaanalyse hvor det ble avdekket seks ulike faktorer som *sammen* utgjør en viktig rolle i å utvikle trygg tilknytning:

1. Sensitivitet: Den voksnes evne til raskt å oppfatte barnets signaler, samt gi tilpasset respons.
2. Synkronitet: Den voksnes gjensidige interaksjon med barnet.
3. Positiv holdning: Ha en varm og positiv holdning til barnet og tone seg inn på barnet.
4. Felles fokus: Den voksne og barnet har et felles fokus rettet mot for eksempel den samme leken.

5. Støtte: Den voksne er en trygg havn for barnet, og gir barnet emosjonell støtte i utforskning.
6. Stimulering: Enhver handling som den voksne gjør som er rettet mot barnet og dets utvikling.

Disse seks faktorene er først og fremst rettet mot det første barneåret og det tidlige samspillet mellom omsorgspersonen og barnet (Wolff & van Ijzendoorn, 1997). Dette er også relevante faktorer for arbeid med barn i barnehage, fordi 84,4 % av 1-2 åringer går i barnehage (SSB, 2020). Å utvikle trygg tilknytning skjer både på hjemmebane og i barnehagen og det er en avgjørende utviklingsoppgave de to første leveårene (Drugli, 2018). Noen barn på spesielt tilrettelagt avdeling kan ha forsinket kognitiv funksjon, som innebærer at barnehagepersonalet over tid må arbeide med de samme faktorene som hos et spedbarn i det første leveår (Melgård, 2000). Dette gjør de seks faktorene overfor spesielt relevant både på småbarnsavdeling og på spesielt tilrettelagt avdeling i barnehagen.

## 2.1 Sosiokulturelt læringssyn

Denne masteroppgaven bygger på et sosiokulturelt læringsperspektiv, som igjen er basert på Lev S. Vygotskij's teorier (Säljö, 2016). Vygotskij er selve grunnleggeren av sosiokulturelt læringssyn, men andre kjente navn innen denne retningen er Jerome Bruner og Mikhail Bakhtin (Säljö, 2016). Teorien står for et konstruktivistisk læringssyn, med dette menes det at mennesket selv formes gjennom samhandling med andre mennesker. Et kjent begrep innen det sosiokulturelle perspektivet er det Vygotskij kaller *den nærmeste utviklingssonen* (Vygotskij, 1978). Denne sonen handler om spennet mellom hva barnet kan klare på egenhånd og hva det har mulighet til å mestre ved hjelp av noen med mer erfaring eller kunnskap enn en selv (Säljö, 2016). Dette perspektivet synes svært meningsfullt med tanke på barn på spesielt tilrettelagt avdeling, som er avhengig av å ha støtte av en person med mer erfaring i mange situasjoner i løpet av dagen. Her behøves det en person som kan hjelpe og støtte både i utforskning, lek og læring. Etter hvert vil forhåpentligvis barnet mestre på egenhånd og det blir mulig å jobbe videre mot neste mål. Ifølge Vygotskij er *alle* mennesker i konstant utvikling (Säljö, 2016). I et sosiokulturelt læringssyn bestemmes ikke læring bare ut fra biologiske forutsetninger hos mennesket, men hvilke fysiske og mentale

artefakter/redskaper som tilbys det enkelte (Säljö, 2016) I denne sammenheng kan artefakter for et barn med sammensatte hjelpebehov for eksempel være ASK for å kunne kommunisere med omverdenen, eller rullestol for å komme seg rundt.

## 2.2 Bronfenbrenners proksimale prosesser

Urie Bronfenbrenner har blant annet forsket på å forstå menneskets utvikling i sammenheng med miljø og de ulike kontekstene som mennesket befinner seg i (Bronfenbrenner, 1979). Han er svært kjent for sin utviklingsøkologiske modell med de fire systemene mikro-, meso-, ekso- og makrosystemet, og hvordan disse systemene gjensidig påvirkes av hverandre (Tetzchner, 2001).

Doucet, Navarro og Tudge (2020) mener at det er svært viktige momenter i Bronfenbrenners teori som ikke har fått den oppmerksomheten som det burde, nemlig den tredje fasen i utviklingen av hans teori. De to første fasene *The Ecology of Human Development* (1973-1979) og *Ecological Systems Theory* (1983-1993) har hatt stor betydning gjennom flere tiår, mens Doucet, Navarro og Tudge (2020) retter altså søkelyset mot den tredje fasen kalt *Bioecological Theory* (1993-2006). I den nyeste revideringen av teorien sin, legger Bronfenbrenner til to fundamentale elementer, nemlig «proksimale prosesser» og «bio». Med bio peker Bronfenbrenner på mennesket som et biologisk system hvor de ulike biologiske forutsetningene våre samspiller med de ulike prosessene som vi inngår i. Barn med sammensatte hjelpebehov vil ofte ha andre biologiske forutsetninger som har betydning for de proksimale prosessene de inngår i. Proksimale prosesser dreier seg om den hverdagslige samhandlingen og aktivitetene som skjer mellom barnet og miljøet rundt. Dette kan være i form av mennesker, objekter og symboler. I barnehagen kan det dreie seg om ansatte som legger til rette for stimulerende samspill med andre barn og voksne gjennom å tilby spennende lekematerialer. For at de proksimale prosessene skal være optimale, bør det ifølge Bronfenbrenner foregå gjentatte ganger og over tid (Doucet et al., 2020). Bronfenbrenner & Morris (2006) presenterer aktiviteter som bidrar til barns utvikling gjennom de proksimale prosessene kan være rollelek, trøste yngre barn, leseaktiviteter, problemløsning og lære nye ferdigheter. I Rammeplanen finner vi eksempler på proksimale prosesser. Der står det blant annet at «arbeidet med omsorg, danning, lek, læring, sosial kompetanse, kommunikasjon og

språk skal sees i sammenheng og samlet sett bidra til barns allsidige utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Siden de fleste barn går i barnehagen fra de er 1-2 år og frem til de begynner på skolen, er barnehagen en viktig arena for barns utvikling gjennom proksimale prosesser. Bronfenbrenner hevder at proksimale prosesser er så vesentlige at han kaller det for «the engines of development» (Bronfenbrenner & Evans, 2000, s. 118). Vi kan se på de proksimale prosessene som drivkraften til barns utvikling.

## 2.3 Tilknytningsteorien

Objektrelasjonsteorien er en viktig utviklingslinje innen det psykoanalytiske perspektivet (Abrahamsen, 1997). Flere teoretikere er sentrale, men jeg velger å trekke frem John Bowlby og Donald Winnicott, som begge har påvirket feltet på sin måte. I det psykoanalytiske perspektivet er det Winnicott som har hatt størst betydning. Han fremhever det særegne båndet mellom omsorgspersonen og barnet. Han hevder blant annet at det er omsorgspersonens inntoning til barnet og dets behov som gir grunnlag for utviklingen av barnets psyke (Hart, 2011). De fleste psykoanalytikere var opptatt av barnet indre verden, også kalt intrasubjektive aspektet. Bowlby var i tillegg opptatt av miljøet og omsorgspersonene rundt barnet, og hvilken betydning disse hadde for barnets personlighetsutvikling, det intersubjektive aspektet (Abrahamsen, 2015).

### 2.3.1 Objektrelasjonsteorien – Winnicott og det holdende miljø

«Objektrelasjonsteori er en teori om hvordan tidlige følelsesmessige relasjoner etableres og utvikles, altså vår kontaktutvikling» (Abrahamsen, 1997, s. 59). Det dreier seg om barnets kontaktutvikling på det indre plan. De relasjonene barnet har med andre mennesker, gjøres om til indre bilder i barnet. Det kan være både positive og negative, ubevisste og bevisste bilder som manifesteres i barnet. I et psykoanalytisk perspektiv brukes begrepet *objekt* om et menneske som det knyttes følelses- eller behovsmessig forhold til, som for eksempel en omsorgsperson. Det som skiller objektrelasjonsteorien fra andre psykoanalytiske perspektiver, er at relasjonen til andre mennesker har stor betydning og er like viktige som de basale behovene et barn har (Abrahamsen, 1997).



Donald Winnicott var spesielt opptatt av barns utvikling og en likeverdig relasjon mellom barnet og omsorgspersonen. Han påpekte at den psykiske omsorgen er like viktig som den fysiske omsorgen og at spedbarnet, på lik linje med alle andre, må møtes med en grunnleggende respekt fra omverdenen (Abrahamsen, 1997). Winnicott presenterer en emosjonell reise som alle barn, sammen med omsorgspersonen, går gjennom i sin utvikling. Denne reisen er delt opp i tre faser: *absolutt avhengighet, relativ avhengig og begynnende selvstendighet* (Winnicott, 1990).

### *Absolutt avhengighet*

Den første fasen kalles *absolutt avhengighet* og omfatter den første emosjonelle utviklingen i barnets liv. Barnet er fullstendig avhengig av omsorgspersonen som tilpasser seg spedbarnets behov. Barnet skiller ikke mellom seg selv og omsorgspersonen. Omsorgspersoner er sensitiv, bygger barnet og gir trygghet gjennom alle situasjoner som oppstår. Denne emosjonelle nærheten kaller Winnicott for «primary maternal occupation» (Abrahamsen, 1997; Winnicott, 1990).

Winnicott presenterte også begrepet *holding* og et *holdende* miljø. «Dette innebærer omsorgspersonenes pålitelige evne til å «holde» barnet både fysisk og psykisk, noe han mener danner basis for barnets selvutvikling» (Abrahamsen, 1997, s. 84). Omsorgspersonen skal møte og «holde» barnet, med varme, sensitivitet og nærhet. Samtidig som barnet sakte, men sikkert slippes ut i den store verden. Når barnet blir møtt på denne måten, blir det kjent med både sine egne og andres følelser. Siden alle barn er ulike og har ulike behov, vil *holdingen* være unik for hvert barn. Dersom omsorgspersonen ikke klarer å møte barnet på denne måten, kan dette føre til at barnets selvutvikling sviktes, nettopp fordi barnet i denne tiden ser seg selv gjennom omsorgspersonen (Abrahamsen, 1997). For at omsorgspersonen skal klare å skape et holdende miljø er det også avgjørende at personen selv opplever å bli «holdt» ved følelsen av støtte og hjelp rundt seg (Abrahamsen, 1997). Med andre ord må omsorgspersonen klare å holde både seg selv og barnet.

Begrepet «holding» kan ses i sammenheng med Bion sitt begrep «container-contained» (Abrahamsen, 1997). Det dreier seg om å tone seg inn på barnets følelser, sette ord på dem og hjelpe barnet med å forstå følelsene. Når barnet for eksempel skriker i frustrasjon, må omsorgspersonen klare å ta imot (contain) barnets følelser uten å bli smittet av disse følelsene. Omsorgspersonen må forholde seg rolig og være en støtte for barnet. På denne måten opplever barnet at det ikke står alene i de vanskelige følelsene, men sammen med omsorgspersonen, kan følelsene bli lettere å bære (Abrahamsen, 1997). I arbeid med barn med sammensatte hjelpebehov må det iblant utføres aktiviteter som ikke er like lystbetonte for barnet, men uunnværlige for helsen, som for eksempel enkelte øvelser i fysioterapi. I slike situasjoner må omsorgspersonen kunne *holde* både barnet og seg selv, tone seg inn, sette ord på barnets følelser og bekrefte dem, men samtidig gjennomføre fysioterapien.

### *Relativ avhengighet*

Den andre fasen kaller Winnicott for *relativ avhengighet* (Winnicott, 1990). Denne fasen innebærer blant annet at barnet har en begynnende forståelse for at virkeligheten deles med andre, «a shared reality» (Abrahamsen, 1997, s. 95). Barnet blir stadig mer bevisst seg selv og sine egne behov, samt at disse behovene kan fylles av omsorgspersonen. Omsorgspersonen og barnet klarer gradvis å være mer fra hverandre og tåle det ubehaget som det kan medføre (Abrahamsen, 1997).

Winnicott fremhever også et annet viktig element i denne fasen, nemlig speiling (Hart & Schwartz, 2009). Speiling innebærer å se seg selv gjennom omsorgspersonens øyne. Den ubetingede kjærligheten som lyser i øynene til omsorgspersonen, reflekterer over på barnet og har stor betydning for barnets danning av egen selvfølelse. Jo flere gode speilbilder barnet får av omsorgspersonene, jo bedre bilde får barnet av seg selv (Abrahamsen, 1997). Winnicott påpeker at for at barnet skal kunne bruke omsorgspersonen som speil og utvikle det «sanne selv», innebærer dette at barnet selv må kjenne seg elsket og betydningsfull. For omsorgspersonen innebærer dette å kunne tåle å ta imot alle barnets følelser, både positive og negative, og vise barnet at uansett hva som skjer, så er jeg her og støtter deg (Abrahamsen, 1997). Dersom barnet ikke får disse gode speilbildene, men må til stadighet kjempe for oppmerksomhet og samspill med omsorgspersonene, kan dette føre til at det «sanne selvet»

må vike for det «falske selvet». Abrahamsen (1997) henviser til Hamilton som påpeker et såkalt «null-budskap», som er noe av det verste et barn kan oppleve. Dette innebærer at barnet ikke kan speiles i omsorgspersonen, men bare ser omsorgspersonens eget ansikt, noe som ifølge Hamilton gir en følelse av tomhet hos barnet.

I møte med barn med sammensatte hjelpebehov, kan det tenkes at speiling blir ekstra viktig. «Møtet kan vekke ulike følelser og reaksjoner hos oss. Vi kan kjenne både tristhet, sinne, ubehag, glede og medlidenhet» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 9). Det er rimelig å tenke seg at barnet speiler disse følelsene og ser seg selv gjennom dem. Barnehagelæreren må da kunne stå i sine følelser, møte barnets følelser og være enda tydeligere i sin kommunikasjon både med kroppsspråk, mimikk, lyder og gester. På den måten kan man gjerne si at det kreves et enda større spill.

### *Begynnende selvstendighet*

Den siste fasen Winnicott (1990) referer til er *begynnende selvstendighet*. Barnet ønsker nå i større grad å utforske, samtidig som det har behov for en støttende omsorgsperson som bekrefter og oppmuntrer barnets handlinger. Barns motoriske ferdigheter øker, men samtidig blir barnet også mer bevisst på alt det trenger hjelp til. Winnicott skildrer to morsforhold, «the environment mother» og «the object mother». Barnet prøver i denne fasen å knytte sammen disse to mødrene til ett. Det handler om at moren på ene siden skal omslutte barnet og *holde* det både psykisk og fysisk, mens på den andre siden også må tåle at barnet avviser, slår eller sparker og tester grensene (Abrahamsen, 1997). Winnicott referer til en «god nok» mor. Med dette mener han en omsorgsperson som både kan bli irritert og sint på barnet, men hvor det likevel er overvekt av positive følelser rettet mot barnet (Hart & Schwartz, 2009). Disse tre fasene som Winnicott skildrer er ikke avgjort og bestemte, men er i stadig utvikling i et dynamisk samspill, en reise, hos barnet og omverdenen (Hart & Schwartz, 2009). Barna med sammensatte hjelpebehov vil ha ulik grad av kognitive og fysiske utfordringer (Mørland, 2007). De kan derfor passe inn i alle fasene til Winnicott – avhengig av hvilke utfordringer og behov de har.

Palma Sjøvik (2007) har skrevet om samspill og samspillsvansker i de første leveårene. Hun hevder at utviklingen hos barn med utviklingshemming kan være ulikt et alderstypisk utviklingsforløp, både i de første leveårene og senere. Dette avhenger av hvilke individuelle egenskaper og utfordringer barnet har. Barn med utviklingshemming vil for eksempel kunne ha et generelt sent utviklingstempo. Når graden av utviklingshemming er alvorlig, kan personen på enkelte utviklingsområder bli værende på spedbarnstadiet gjennom hele livet (Sjøvik, 2007). Dette er relevant for min studie. Barn på spesielt tilrettelagt avdeling vil ha ulike former for hjelpebehov og være på forskjellige stadier i utviklingen.

Barnehagepersonalet må sannsynligvis ha en tilnærming til barnet som er preget av det tidlige samspillet som i Winnicott første stadiet – absolutt avhengighet, selv om barnets alder skulle tilsi noe annet.

### 2.3.2 Tilknytningsteorien

John Bowlby regnes som tilknytningsteoriens far fordi han var den første til å systematisk anvende begrepet *tilknytning* i de sosiale interaksjonene mellom omsorgsperson og barn (Hart & Schwartz, 2009). Tilknytning er prosessen som beskriver de nære båndene som knyttes mellom barnet og omsorgspersonen, som igjen er med på å danne personligheten til barnet (Hart & Schwartz, 2009). Det er sterke emosjonelle bånd som blant annet kjennetegnes ved at relasjonene varer over tid, har stor følelsesmessig betydning og det oppstår et ubehag når personene ufrivillig skilles fra hverandre (M. Broberg et al., 2014). Som tidligere nevnt var Bowlby opptatt av det intersubjektive aspektet. Samtidig var han også opptatt av studier av dyr i deres naturlige habitat, såkalt etologi. Forskingen han gjorde rettet mot etologien preget hans forståelse av betydning av det nære samspillet mellom omsorgsperson og barn (Abrahamsen, 2015).

Tilknytningsprosessen starter allerede i magen til mor og fortsetter når barnet blir født. Barnet søker kontakt like etter fødsel ved sugerefleks, og ved å gråte for å få trøst, nærhet og stell. Når barnet blir møtt på disse signalene, dannes det både et sosialt og et emosjonelt unikt bånd mellom dem. Dette båndet etableres i løpet av de to første leveårene (A. Broberg, Granqvist, Ivarsson, & Mothander, 2006; Drugli, 2018). Bowlby forklarer tilknytning som et slags atferdssystem som hjelper barnet å regulere seg i samspill med andre mennesker. Når barnet

er lite og umodent, trenger det hjelp, støtte og beskyttelse fra omsorgspersonen som har mer erfaring og dette påvirker hvordan atferdssystemet dannes og utvikles. Etter hvert mestrer barnet å utforske mer på egenhånd, men har fortsatt behov for å vite at omsorgspersonen er der når det trengs (Hart & Schwartz, 2009). Dette kan ses i sammenheng med trygg base, som er et sentralt begrep i tilknytningsteorien. For å kunne utforske og lære nye ting, er det helt avgjørende at barnet har en trygg omsorgsperson å støtte seg til når det trengs. Samtidig skal også omsorgspersonen stimulere barnet til å ville utforske og leke (Abrahamsen, 2015).

Bowlby hevdet at trygg tilknytning er noe som både barn og voksne har et stort behov for. Mennesker som har en trygg base, vil ha gode forutsetninger for å tilpasse seg nye situasjoner gjennom hele livet (Hart & Schwartz, 2009). Trygg tilknytning hjelper barnet å danne gode indre arbeidsmodeller, som igjen har betydning for kvaliteten på relasjonene som etableres (Powell, Cooper, Hoffman, & Marvin, 2015b). Mange barn med sammensatte hjelpebehov vil være avhengig av kontinuerlig hjelp og støtte hele livet. De vil sannsynligvis måtte forholde seg til mange ulike personer i hjelpeapparatet og kan derfor bli sårbare i disse møtene. Dersom barna har etablert en grunnleggende trygg tilknytning og har gode indre arbeidsmodeller, vil det ha stor betydning for hvordan de er i stand til å etablere disse nye relasjonene.

### 2.3.3 Indre arbeidsmodeller

I det tidlige samspillet mellom barnet og omsorgsperson danner barnet en rekke mentale modeller. Modellene har betydning for hvordan barnet forstår seg selv og verden rundt seg, samt sin egen kapasitet i møte med nye utfordringer. Bowlby kaller de for indre arbeidsmodeller (Hart & Schwartz, 2009). Når barnet har en sensitiv og tilgjengelig omsorgsperson rundt seg og blir møtt på sine signaler, får støtte og trøst når det trengs, så styrkes disse indre modellene. Dette gjør barnet mer rustet for fremtiden. Med andre ord, så vil et barn som har en trygg tilknytning til omsorgsperson danne bilder av seg selv som en person med egenverdi og en følelse av å være elsket. Motsatt så vil et barn med utrygg tilknytning være mer usikker på seg selv, føle seg mindre elsket og være mer negativt innstilt til nye situasjoner (Abrahamsen, 1997). Bowlby hevder at disse indre arbeidsmodellene har avgjørende betydning for hvordan mennesker, gjennom hele livet, forholder seg i nære relasjoner (A. Broberg et al., 2006). Barnehagepersonalet har med seg egne indre arbeidsmodeller som igjen har betydning for dem i samspillet og relasjonene som skal dannes

(Killén, 2017). På en spesielt tilrettelagt avdeling vil de indre arbeidsmodellene til personalet ha stor betydning siden de mest sannsynlig vil bli utfordret i møte med barn med mange ulike utfordringer.

#### 2.3.4 Tilknytningsmønstre

Tilknytning er ikke noe man har eller ikke har, og det er heller ikke mulig å vurdere den som sterk eller svak. Tilknytningen er alltid sterk og er noe barnet skaper *sammen* med omsorgspersonen ut i fra de forutsetningene som ligger til grunn hos omsorgspersonen (Kvello, 2015). Tilknytningskvaliteten kan variere ut fra erfaringene barnet har hatt i samspill med omsorgspersonen (Drugli, 2018). Hos barn med sammensatte hjelpebehov kan det i noen tilfeller oppstå utfordringer i dette tidlige samspillet (Sjøvik, 2007). Dersom omsorgspersonen prøver å etablere kontakt, men ikke får den responsen som er forventet fra barnet, kan dette gi en følelse av mislykkethet hos omsorgspersonen (Sjøvik, 2007). Dersom dette er noe som varer over tid er det nærliggende å tro at det kan ha betydning for tilknytningskvaliteten. Derfor er det sannsynligvis særlig viktig at ansatte på avdeling for barn med sammensatte hjelpebehov har god kjennskap til tilknytningsteori, og er utholdende i sine forsøk på å etablere kontakt og emosjonelle bånd med barna.

Mary Ainsworth, også kalt tilknytningens mor, var en kanadisk psykolog som har stor betydning innen tilknytningsteorien. Hun inngikk et tett samarbeid med Bowlby hvor hun gjennom sin forskning, en metode kalt fremmedsituasjonen, fant ulike tilknytningsmønstre hos barn (Hart & Schwartz, 2009) Opprinnelig var det tre mønstre, ett trygt og to utrygge, som fikk bokstavene A, B og C. Ved senere forskning ble det konstatert at det var behov for et fjerde mønster, som fikk bokstaven D. Dette kalles i dag for ABCD-modellen (Kvello, 2015).

##### *A. Unnvikende utrygg tilknytning*

Når omsorgspersonen har vansker med å forstå og møte barnets følelser og signaler, kan unnvikende utrygg tilknytning oppstå. Dette kan føre til at barnet stenger inne følelsene sine, og da mest de negative følelsene (Kvello, 2015). Ifølge Drugli (2018) vil de unnvikende barna

ikke søke trøst og nærhet når det trengs, fordi de ikke er vant med å få dekket dette behovet. De bruker med andre ord ikke omsorgspersonen som en trygg base. I barnehagen kan de oppleves som selvstendige og kompetente, og de kan avvise hjelp om det tilbys. Dette kan medføre at barnehagepersonell mistolker signaler og opplever barna mer selvstendige enn de egentlig er (Drugli, 2018). Siden barna er vant med å klare seg selv, vil de sjelden dele følelsene sine med andre, noe som er negativt for den emosjonelle utviklingen (M. Broberg et al., 2014). Barn med sammensatte hjelpebehov kan være utydelige i signalene som sendes ut, noe som gjør at de lettere kan bli misforstått av mennesker rundt dem. De kan også ha opplevd vanskelige situasjoner for eksempel ved sykehusinnleggelse hvor barna blir utsatt for situasjoner som de ikke er forberedt på eller forstår hvorfor må gjøres. Dette kan bidra til at barnet opplever at de verken blir møtt eller bekreftet på følelsene sine, som da igjen kan føre til negative følelser eller atferd hos barnet i andre uhåndterlige situasjoner.

### *B. Trygg tilknytning*

Trygg tilknytning oppstår når barnet gjentatte ganger blir møtt av en omsorgsperson som er sensitiv, forutsigbar og til å stole på. Med trygg tilknytning kan utforskning og lek skje på egenhånd. Barnet vet erfaringsmessig at det alltid har noen å komme til i vanskelige situasjoner, en såkalt trygg base. Barnet får følelsen av egenverdi og respekt fra omsorgspersonen, noe som gir barnet autonomi (Drugli, 2018). Det å være en sensitiv omsorgsperson handler ikke bare om å kunne svare på barnets behov, men også det å kunne leve seg inn i barnets mentale liv og sette ord på følelsene som barnet enda ikke har ord for. Dette gjør at barnet føler seg forstått og anerkjent (Siegel, 2012). Et trygt tilknyttet barn bruker gode mestringsstrategier i nye situasjoner og klarer i større grad å regulere sine egne følelser (Kvello, 2015). En trygg tilknytning som dette gir et beskyttende system som fungerer når barnet møter motgang, en slags motstandskraft, som også kalles resiliens (Masten & Riley, 2005). Resiliens er ikke noe en person har eller ikke har, men fungerer som et slags tilpasningsmønster som varierer ut fra barnets erfaringer og kontekst (Masten & Riley, 2005).

Når barnet blir lei, trøtt eller frustrert, vil det søke trøst og nærhet hos omsorgspersonen. Dette fordi barnet av erfaring vet at omsorgspersonen er der og hjelper til med å regulere følelsene. Etter hvert føles verden som ett trygt sted å være igjen (Drugli, 2018). Når barnet blir møtt på

denne måten gang på gang, klarer barnet etterhvert å regulere sine egne følelser i møte med vanskelige situasjoner, selv om omsorgspersonen ikke fysisk er tilstede (Drugli, 2018). Trygge tilknyttede barn er selvfølgelig et mål, men det betyr ikke at alt må være feilfritt hele tiden. Det er da begrepet «god nok» kommer inn. Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad (2013) poengterer at det å være «god nok» innebærer at omsorgspersonen tar ansvar når ting går galt eller man misforstår situasjoner.

### *C. Ambivalent utrygg tilknytning*

Ambivalent tilknytning kan oppstå når samspillet er uforutsigbart mellom omsorgsperson og barnet. Den samme atferden hos barnet blir møtt med ulike reaksjoner fra ene dagen til den andre. Ved at barnet ved samme atferd noen ganger får anerkjennelse og bekreftelse, andre ganger kjeft og irritasjon, bidrar dette til at barnet ikke vet hva som forventes. Dette kan føre til at barnet tyr til enda sterkere virkemidler for å bli hørt og sett (Drugli, 2018; Kvello, 2015). I barnehagen kan barnet bli både passivt og klengete, og virke til å ha et umettelig behov for kontakt. Barnet kan vise mye følelser og frustrasjon, samtidig som det ikke er fornøyd med det samspillet som tilbys. Dette kan føre til irritasjon og avisning hos personalet, noe som kan bidra til at barnet krever enda mer. Det blir som en ond sirkel. Et barn med ambivalent tilknytning vil ha ekstra stort behov for omsorgspersoner som er stabile i sin omsorg, som fortsetter å være der selv når barnet viser mye følelser, og som vil hjelpe barnet med å regulere disse følelsene. Det vil også trenge hjelp og støtte i lek og utforskning (Drugli, 2018).

### *D. Desorganisert utrygg tilknytning*

Desorganisert tilknytning dreier seg om barn som vokser opp i en familie hvor barnet er redd for omsorgspersonen. Dette kan være familier som er preget av vold, rus eller psykiske vansker. Samspillet er preget av frykt og barnet vil i denne situasjonen ikke vite hva som skal til for å få trøsten, beskyttelsen eller støtten det trenger. Det vil ikke dannes noen tilknytningsmønster innen denne kategorien, derfor er det gitt navnet desorganisert tilknytning (Drugli, 2018). Barnet vil ha lite kontroll på egne følelser og regulering av disse, noe som gjør at de kan streve i samspill med andre barn. Enten ved at det blir aggressivt og frustrert, eller at det trekker seg unna i de sosiale settingene i barnehagen. For barnehagepersonell, og mest



sannsynlig foreldre, vil det være nødvendig med systematisk og grundig veiledning i hvordan man best mulig kan hjelpe et barn med denne form for tilknytning (Drugli, 2018).

Trygg tilknytning og sterke indre arbeidsmodeller etableres ved at barnet blir møtt på sine signaler, får støtte og trøst når det trengs og har en sensitiv og tilgjengelig omsorgsperson. Barn med sammensatte hjelpebehov kan sende mer utydelige signaler til sine omgivelser. Dermed kan det være vanskeligere for omsorgspersoner å forstå og møte barna på deres behov. Derfor er det særlig viktig med god kunnskap og kompetanse for å møte disse barnas behov gjennom barnehagehverdagen.

Flere nye teoretikere har vist hvordan tilknytningsteori kan forstås og brukes i norske barnehager i dag. Tre aktuelle modeller vil bli presentert: trygghetssirkelen, tilknytningshierarki og toleransevinduet.

## 2.4 Videreføring av objektrelasjonsteori og tilknytningsteori

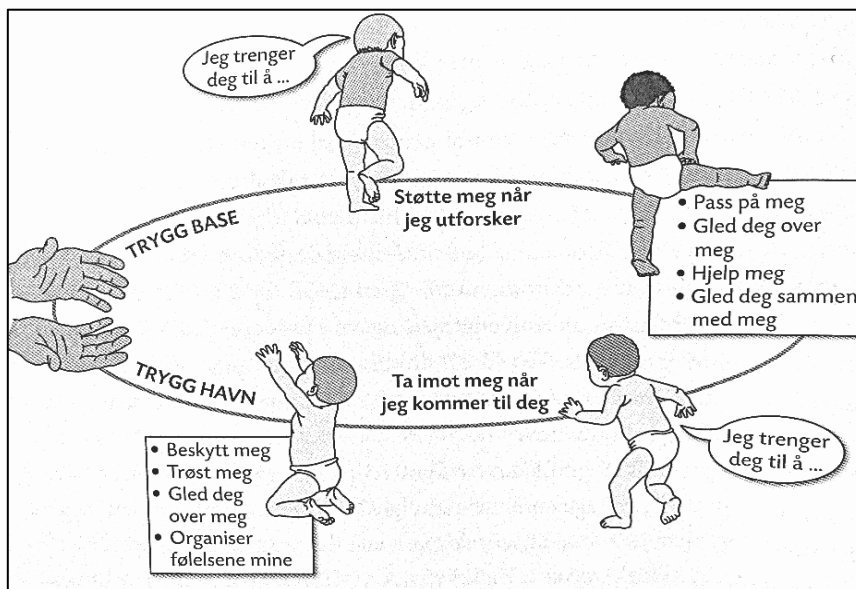
Trygghetssirkelen er en intervensjon basert på tilknytningsteorien til Bowlby og Ainsworth. Den er utformet av Bert Powell, Glen Cooper og Kent Hoffman og har fått navnet Circle of Security (COS) (2015b).

### 2.4.1 Trygghetssirkelen

Circle of Security er et program som består av 20 ukers gruppebasert foreldreopplæring og psykoterapiintervensjon, hvor fem eller seks omsorgspersoner mottar foreldreveiledning og psykoterapi. Målet med intervensjonen er økt kunnskap hos foreldrene om sammenhengen mellom foreldrenes egen emosjonelle tilstand, barnets utfordringer og tilknytning. Et viktig aspekt er at tilknytning er plastisk og kan endres. Ved bruk av det rette verktøyet, som trygghetssirkelen, er det mulig for alle omsorgspersoner å finne tilbake til den trygge tilknytningen med barnet (Powell et al., 2015b). Omsorgspersoner ønsker det aller beste for sine barn, men ikke alle er klar over at måten en er sammen med barnet sitt på, er basert på egne tidligere samspillserfaringer i oppveksten, tilknytningskvalitet og egne indre

arbeidsmodeller. En av de viktigste oppgavene for terapeuter som anvender COS er å belyse at atferd er språk, det vil si at barnet med sin atferd prøver å fortelle noe om hva han eller hun trenger. Dette er svært aktuelt på en spesielt tilrettelagt avdeling, hvor noen barn er utydelige både i atferd og språk. Trygghets sirkelen skal fungere som et kart mot etablering av trygg tilknytning (Powell et al., 2015b). Trygghets sirkelen var opprinnelig tiltenkt til bruk for barn og foreldre som strever i samspill (Powell et al., 2015b), men anvendes på langt flere arena, som for eksempel i barnehagen. Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad er tre psykologspesialister som skriver om moderne tilknytningspsykologi og hvordan tilknytningsperspektivet kan anvendes i barnehagen. De hevder at barnehagen må ses i et psykologisk perspektiv på lik linje med det pedagogiske perspektivet (Brandtzæg et al., 2013). I boka «Se barnet innenfra» har de tatt utgangspunkt i trygghets sirkelen og hvordan denne kan brukes for å lære barnehagepersonalet å lese barnets signaler og forstå barnet innenfra (Brandtzæg et al., 2013).

Tilknytningssirkelen er en illustrering av tilknytningsteorien (figur 1). Det at barnet har en trygg omsorgsperson som både beskytter (trygg havn) og oppmuntrer til utforskning (trygg base), er selve fundamentet for utvikling (Brandtzæg et al., 2013).



Figur 1: Viser Trygghets sirkelen (Powell, Cooper, Hoffman, & Marvin, 2015a)

Den øvre delen av sirkelen representerer både barnets behov for utforskning og dets nysgjerrighet for ny kunnskap. Det å være nysgjerrig er svært betydningsfullt og grunnleggende hos alle barn (Brandtzæg et al., 2013). Utforskningstrangen viser at barnet er på vei til å bli selvstendig og at barnet kjenner på følelsen av å kunne påvirke sitt eget liv (Brandtzæg et al., 2013). Til tross for denne begynnende selvstendigheten, har barnet fortsatt et stort behov for en voksen som støtter, oppmuntrer, hjelper og gleder seg over barnet. I noen tilfeller har barnet behov for fysisk nærhet eller hjelp av omsorgspersonen, andre ganger holder det med et blikk eller et smil på avstand. På denne måten blir barnet trygget i sin utforskning og kan fortsette utforskningsferden (Brandtzæg et al., 2013; Powell et al., 2015b).

Nede i sirkelen illustreres barnets behov for hjelp til å regulere følelser og ønske om nærhet fra omsorgspersonen. Brandtzæg og kollegaer kaller dette for *lading* (Brandtzæg et al., 2013). De aller yngste barna trenger mer lading enn de eldre barna, ofte i form av trøst og fysisk nærhet. Dette handler om at nervesystemet ikke er kommet like langt i utviklingen, samt at de har mindre erfaring i å forstå og håndtere de ulike situasjonene som oppstår i løpet av dagen. Hos de eldre barna kan lading gjerne være så enkelt som at omsorgspersonen kikker på imens de rutsjer, noen oppmuntrende ord eller et stryk gjennom håret i forbifarten. Et annet moment nede i sirkelen er at barnet har behov for omsorgspersoner som hjelper å organisere følelser. Dette dreier seg om å være sammen med barnet i følelsene deres, sette ord på dem og vise hvordan en best kan håndtere dem. For å gjøre dette må omsorgspersonen være anerkjennende og vise med både ansiktsuttrykk, stemmeleie og kroppsholdning at en forstår og er med barnet i følelsene, såkalt affektiv inntoning (Brandtzæg et al., 2013). For at omsorgspersonen skal klare å ha en affektiv inntoning til barnet, er det viktig at personen har kontroll på sine egne følelser. Det er vanskelig å hjelpe andre, om en ikke har kontroll på sine egne følelser (Drugli, 2018). På denne måten lærer barnet å kjenne igjen egne og andres følelser, sette ord på dem og lære at det er trygt å dele følelsene sine med andre (Brandtzæg et al., 2013).

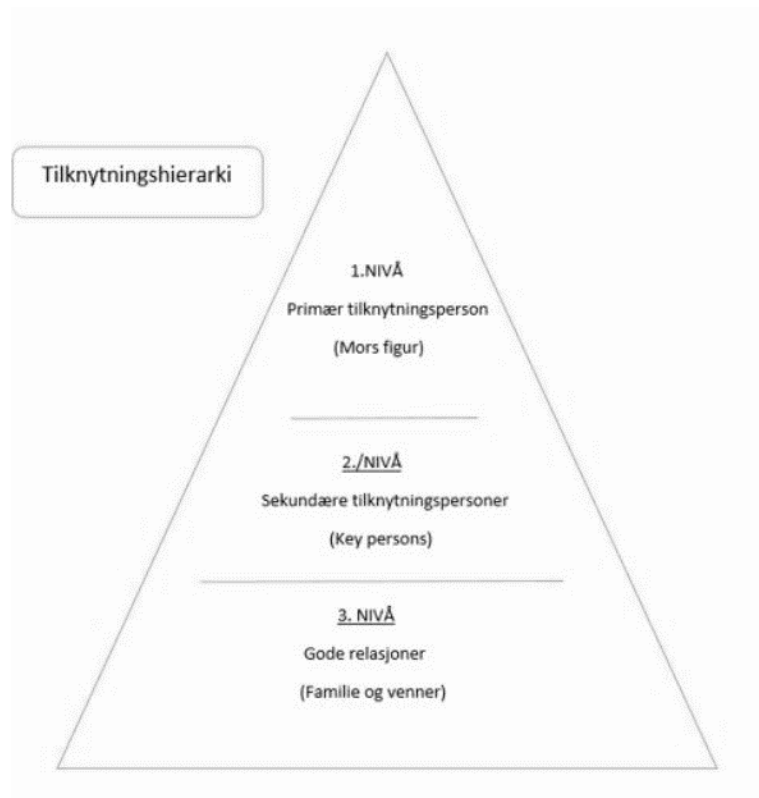
Når det oppstår en situasjon i barnehagen hvor barnet trenger trøst eller beskyttelse vil tilknytningssystemet slås på. Det blir da synlig hvem som er tilknytningssystemet til barnet ved at barnet oppsøker denne personen for trøst eller nærhet. Blir barnet møtt av en person med åpne armer som utstråler trygghet og varme, en trygg base, vil barnet raskere kunne få hjelp til å regulere sine følelser. Blir barnets følelser derimot avvist av barnehagepersonellet,

kan barnets frustrasjon øke og bidra til å gi barnet et negativt bilde av seg selv (Brandtzæg et al., 2013). Trygghetssirkelen kan hjelpe å synliggjøre barnets behov og illustrerer tilknytningsteorien på en lett forståelig måte. Omsorgspersoner på alle arenaer kan forstå barns behov og viktigheten av en trygg tilknytning hos alle barn.

På en spesielt tilrettelagt avdeling kan det være barn som er mer eller mindre utydelige i sitt språk og atferd, dette gjør at barnehagelæreren og andre omsorgspersoner rundt barna må være mer lydhør og kunne tolke alle barnets signaler og kroppsspråk. Barn er grunnleggende nysgjerrige og har en egen utforskertrang (Brandtzæg et al., 2013), men barna med sammensatte hjelpebehov vil mest sannsynlig ha behov for mer tilrettelegging i sin utforskning. Det er også mulig å tenke seg at barna vil ha behov for mer «lading» gjennom dagen da noen av dem er på et tidlig utviklingsstadium hvor barn har et større behov for lading (Brandtzæg et al., 2013).

#### 2.4.2 Tilknytningshierarki

Bowlby hevdet at et barn kan etablere tilknytning til en gruppe på tre til fem personer. Ofte er disse personene i nær familie, som foreldre, et eldre søsken eller besteforeldre, men det kan også være et barnehagepersonell (A. Broberg et al., 2006). Selv om barnet har flere tilknytningspersoner, vil det likevel være et hierarki over hvordan barnet rangerer disse personene. Evertsen-Stanghelle har ut fra Bowlbys teorier laget en modell som illustrerer dette;



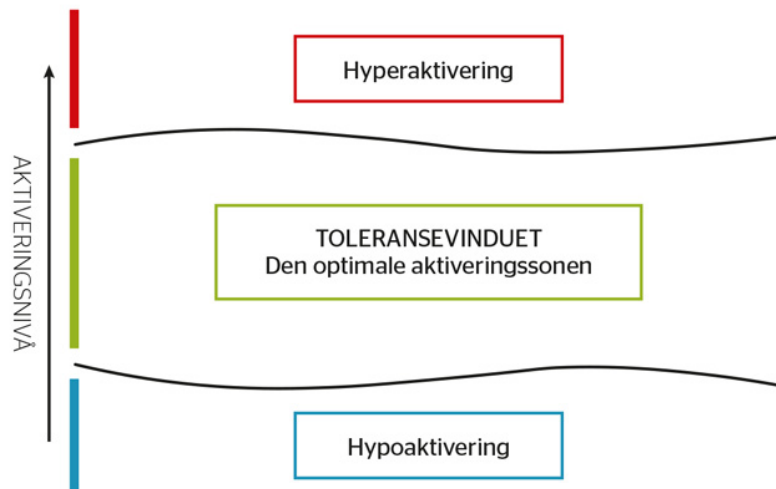
Figur 2. Viser tilknytningshierarki, gjengitt med tillatelse (Evertsen-Stanghelle, 2018b, s. 96).

Nivå 1 er den primære tilknytningspersonen som skjer automatisk. Dette er som oftest mor, men det kan også være en annen person som har tilbrakt mye tid sammen med barnet. Nivå 2 er nøkkelpersoner som fungerer som trygg base når den primære tilknytningspersonen ikke er til stede. Nøkkelpersonene er også betydningsfulle for barnet. Dette kan være øvrig familie eller nære slektninger, men også barnehagepersonell som er sammen med barnet store deler av dagen. Et viktig moment på nivå 2 er at denne tilknytningen ikke kommer av seg selv, men etableres ved å tilbringe mye kvalitetstid sammen med barnet. Nivå 3 dreier seg ikke om tilknytningsrelasjoner, men om gode relasjoner som barnet tilbringer tid sammen med. Et barn som er trygt, kan fint utforske sammen med personer på nivå 3, men når barnet blir redd eller føler seg truet på noen måte, behøves omsorgspersoner på nivå 1 eller 2 (Evertsen-Stanghelle, 2018a).

#### 2.4.3 Toleransevinduet

For barn i barnehage er det avgjørende å ha sekundære tilknytningspersoner som er sensitive, varme og fungerer som en trygg base. Hvis et barn ikke opplever å ha dette kan det blant

annet føre til et økt stressnivå, som igjen har uheldige konsekvenser for barnets utvikling (Evertsen-Stanghelle, 2018a). Dette kan ses i sammenheng med det såkalte toleransevinduet. Begrepet «Window of Tolerance» er definert av Daniel J. Siegel og anvendes blant annet for å forstå emosjonsreguleringen hos et menneske (Siegel, 2012).



Figur 3. Viser Toleransevindumodellen (Tilpasset fra Ogden, Minton & Pain, 2006). (Nordanger & Braarud, 2014b, s. 532)

Når et barn befinner seg på det grønne feltet, er tilstedeværelsen ideell og læringsmulighetene optimale. Når barnet er over toleransevinduet, kalles dette hyperaktivering og påvirker barnets puls og aktivitetsnivå. Ved hyperaktivering har barnet for mye stressfaktorer eller stimulering og blir da overaktivert. Det kan komme til uttrykk som uro, aggresjon og impulsivitet. Er barnet derimot under toleransevinduet, har man hypoaktivering. Her blir uttrykket motsatt av hyperaktivering, en slags tomhet og nedstemthet. Ved hypoaktivering er en understimulert og har for lite utfordringer, noe som er svært uheldig for barnets trivsel og utvikling (Nordanger & Braarud, 2014a).

Målet er å holde barnet innenfor sitt toleransevindu. Men det er essensielt å vite at små barn har et smalere toleransevindu enn voksne, og de trenger hjelp til å klare å regulere seg inn i toleransevinduet igjen. Dette skjer ved å ha trygge og sensitive omsorgspersoner i barnehagen som møter barnet på følelsene sine, både de positive og de negative følelsene. Når barnet blir møtt på denne måten, gang på gang, vil toleransevinduet utvide seg og barnet vil utvikle indre arbeidsmodeller for selvregulering. Dette gjør at barnet etter hvert klarer å regulere seg inn i

toleransevinduet sitt mer på egenhånd (Nordanger & Braarud, 2014a). For barn med sammensatte hjelpebehov kan toleransevinduet være enda smalere enn hos andre barn. Både ytre og indre faktorer hos barnet kan ha betydning. Har barnet for eksempel store fysiske smerter vil dette prege hvor vidt toleransevinduet er. Det kan være utfordrende å hjelpe barnet inn i toleransevinduet sitt hvis barnet heller ikke klarer å kommunisere hvor smertene er eller hvilke behov som trengs å bli dekket.

## 2.5 Sammenheng mellom tilknytning og livsmestring?

Å etablere en trygg tilknytning til alle barn, er sannsynligvis en av de viktigste oppgavene barnehagen har. Det at barnet har trygge omsorgspersoner som både beskytter (trygg havn) og oppmuntrer til utforskning (trygg base), er selve fundamentet for utvikling (Brandtzæg et al., 2013). Når dette fundamentet er på plass, skapes det trygge barn som våger å utforske, leke, lære og mestre.

I England er det publisert en oversiktsartikkel hvor det antydes at mindre fokus på frilek i skolen kan ses i sammenheng med økt negativt stress og økt prestasjonsfokus hos barn (Whitebread, 2017). Lek har en positiv effekt på både den fysiske og mentale utviklingen hos barn og burde ha større plass hos alle som arbeider med barn (Whitebread, 2017). Det påpekes også hvilken avgjørende betydning trygg tilknytning har for barnet. Trygg tilknytning gjør barna mer robuste og gjør at de lettere kan utfolde seg i lek, som igjen har betydning for både den psykiske og fysiske helsen (Whitebread, 2017). Her knyttes altså betydningen av trygg tilknytning og frilek opp mot barns psykiske helse, som er et element i det nye begrepet livsmestring. Dette kan ses i sammenheng med Broberg et al. (2006) som påpeker at tilknytning, lek og læring i barnehagen er avhengig av hverandre. Rammeplanen (2017, s. 11) hevder også at «barnehagen skal være et trygt og utfordrende sted der barna kan få prøve ut ulike sider ved samspill, fellesskap og vennskap». I Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne står det beskrevet at leken har en stor betydning for disse barna, i likhet med alle andre barn. Ved å tilrettelegge, invitere og bevisst delta i lek fungerer barnehagelæreren som en brobygger mellom barnet og resten av barnegruppa (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Livsmestring handler om både om fysisk og psykisk helse, men i denne oppgaven rettes hovedfokuset mot det psykososiale aspektet ved livsmestring. Det relasjonelle og sosiale aspektet har stor betydning i arbeidet med barn på spesielt tilrettelagt avdeling, det er derfor nyttig å trekke tråder mellom tilknytning og livsmestring.

## 2.6 Livsmestring

Livsmestring er som beskrevet tidligere i innledningen ikke et klart definert akademisk begrep. Søk i ulike databaser viser at det finnes lite forskning om livsmestring i barnehagen. Begrepet livsmestring ble for første gang publisert i offentlige dokumenter i NOU 2015:8, fremtidens skole. Livsmestring og folkehelse ble da ett av tre nye fagtema som ble presentert som særlig viktige i fremtidens skole (NOU 2015:8). Landsrådet for Norges barne- og ungdomsorganisasjoner hadde i 2017 et omfattende prosjekt som omhandlet livsmestring i skolen. I samtaler med over 200 elever, 21 barne- og ungdomsorganisasjoner, samt fagpersonell var målet å øke kunnskap om hvilke behov og tiltak barn og unge trenger for å mestre ulike utfordringer som skjer i livet. Definisjonen av livsmestring ble her satt til:

” Å utvikle ferdigheter og tilegne seg praktisk kunnskap som hjelper den enkelte til å håndtere medgang, motgang, personlige utfordringer, alvorlige hendelser, endringer og konflikter på en best mulig måte. Å skape en trygghet og tro på egne evner til å mestre også i fremtiden.” (LNU, 2017, s. 5).

Livsmestring ble også en del av Rammeplan i 2017. Slik står det beskrevet under overskriften livsmestring og helse:

«Barnas fysiske og psykiske helse skal fremmes i barnehagen. Barnehagen skal bidra til barnas trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd og forebygge krenkelser og mobbing. Barna skal få støtte i å mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med egne og andres følelser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).



Barnehagen skal altså fremme psykisk helse gjennom å arbeide med disse elementene i Rammeplanen. Plischewski knytter psykisk helse opp mot barnets evne til selvregulering og tilknytningskvaliteten mellom barnet og omsorgspersonen (Plischewski, 2018). Dette gjør det interessant å se sammenhengen mellom tilknytning og livsmestring i denne oppgaven. Psykisk helse defineres som «utviklingen av og evnen til å mestre tanker, følelser og hverdagens krav» (Læringsmiljøsenderet, 2020). Den fysiske og psykiske helsen går ofte hånd i hånd og påvirkes av hverandre (Størksen, Evertsen-Stanghelle, & Løkken, 2018). Det skilles mellom psykiske lidelser og psykiske helseplager. Psykiske helseplager er symptomer som begrenser en person i hverdagen, men som likevel ikke er så graverende at det stilles en diagnose (Størksen, Evertsen-Stanghelle, et al., 2018).

Psykiske helseplager kan komme til uttrykk på ulike måter hos barn. På den ene siden kan barnet trekke seg unna andre mennesker og mer inn i seg selv, såkalt internaliserende atferd. På den andre siden kan barnet bli mer voldsomt og impulsivt i handlingene sine, også kalt eksternaliserende atferd. Dette kan føre til vansker med å etablere eller holde på gode relasjoner med andre barn, som igjen gjør at barnet kan havne i risikogruppe for å utvikle flere vansker. Det blir som en negativ sirkel (Størksen, Evertsen-Stanghelle, et al., 2018).

Det finnes flere risikofaktorer for å utvikle psykiske vansker, både individuelle og risikofaktorer i hjemmet (Drugli & Lekhal, 2018). De individuelle faktorene kan være medfødte, som for eksempel funksjonshemming, hjerneskade og ruspåvirkning i svangerskapet. Miljøfaktorer, som for eksempel omsorgssvikt, alvorlig fysisk sykdom eller vold i hjemmet kan også påvirke barnets psykiske helse (Drugli & Lekhal, 2018). På spesielt tilrettelagt avdeling vil barna med sammensatte hjelpebehov antakelig være ekstra sårbare for å utvikle psykiske vansker nettopp på grunn av de individuelle faktorene.

Barnehagepersonalet har derfor en avgjørende rolle i deres liv og må arbeide med å fremme et godt og trygt miljø.

### 2.6.1 Livsmestring hos barn med sammensatte hjelpebehov

I «Livsmestring, også for barn og elever med de største utfordringene» publisert i Spesialpedagogikk, rettes søkelyset mot de barna i barnehage og skole som har ekstra store

hjelpebehov, som multifunksjonshemming og omfattende utviklingshemming. «For disse elevene handler livsmestring om å møte hverdagens utfordringer på en best mulig måte. Om å bli en aktør i eget liv heller enn en tilskuer» (Lovang, Heimdahl, Slåtta, Nilsen, & Dalen, 2021, s. 26). I artikkelen beskrives et barn som trenger hjelp til å festes i en stol, et barn som ikke kan formidle kroppslig ubehag eller fortelle om egne ønsker i hverdagen. Dette barnet skal på lik linje med alle andre barn få oppleve livsmestring og kunne ha medvirkning i de ulike aktivitetene som foregår i løpet av barnehage- og skolehverdagen, men ut fra egne premisser og forutsetninger. For å klare dette er det nødvendig med utvidet kompetanse hos personalet, et personal som kan lese både signaler, kroppsspråk og bevegelser (Lovang et al., 2021).

### 2.6.2 Fire byggesteiner for å fremme livsmestring

Drugli og Lekhal (2019) viser i sin fagartikkel til fire byggesteiner som fremmer livsmestring hos barn. Det er gode relasjoner, positive følelser, hjelp til regulering av negative følelser og mestring. Dette samsvarer med flere av momentene som trekkes fram under livsmestring i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Likevel legger Drugli og Lekhal (2019) mer vekt på relasjoner og dets avgjørende betydning, dette er ikke spesifisert under avsnittet om livsmestring i Rammeplanen.

#### *Gode relasjoner*

Gode relasjoner er livsviktige i barns utvikling (Drugli & Lekhal, 2018). Spedbarn har en medfødt evne til å ta sosial kontakt med andre mennesker og starter utforskningen allerede rett etter fødsel (Hart & Schwartz, 2009). Kvaliteten i det tidlige samspillet vil være svært avhengig av omsorgspersonens evne til å registrere og tolke barnets atferd, og deres muligheter til å tilfredsstille barnets grunnleggende behov (Sjøvik, 2007). Når det gjelder barn med sammensatte hjelpebehov vil det da være ekstra viktig at barnehagepersonalet har kunnskap og forståelse for å kunne tolke og forstå barnets behov gjennom deres atferd og de ulike signalene som barna gir uttrykk for. Som Garbom beskriver så passende i en praksisfortelling om samspillet mellom barnehagepersonell og et barn; «vi snakker med hverandre gjennom øynene vi» (Garbom, 2018, s. 129). Nettopp slik kan et samspill mellom

et barn med sammensatte hjelpebehov og et barnehagepersonell være, gjennom blikket, kroppsspråket og det nonverbale språket. Gjensidighet, anerkjennelse og sensitivitet er avgjørende byggesteiner i gode relasjoner, som igjen bidrar til livsmestring. I barnehagen handler det om å ha positive holdninger til barna, møte dem med respekt, fange opp deres signaler og bekrefte de positive og negative følelsene som dukker opp. Dette bidrar også til å øke barnets følelse av egenverdi og økt selvfølelse (Drugli & Lekhal, 2018).

Det kan være utfordrende å etablere gode relasjoner til alle barn i barnehagen, av ulike grunner. Det er viktig å huske at det er barnehagepersonalet sitt ansvar å danne en god relasjon til samtlige barn, fordi forholdet er asymmetrisk (Pianta, 1999). Dersom barnehagepersonellet ikke oppnår en god relasjon med et barn i barnehagen, kan det være fristende å legge skylden over på barnet. «Han er så vanskelig når han skal være sammen med meg» eller «Hun liker nok ikke å være med meg». I slike situasjoner er det viktig å se bak atferden til barnet, hvorfor blir det vanskelig når barnet er sammen med meg? Er det noe med min måte å håndtere barnet på som gjør at det blir vanskelig? (Bae, 1996; Drugli & Lekhal, 2018). Dette dreier seg blant annet om mentalisering, å kunne se seg selv utenfra og sette seg inn i situasjonen fra et annet perspektiv. «Mentalisering dreier seg ikke bare om tanker, men også om følelser. Det vi tenker, er av betydning for hva vi føler. Det vi føler er av betydning for det vi tenker» (Killén, 2017, s. 131). Killén påpeker at samspillet mellom barn og omsorgsperson, både på hjemmebane og i barnehagen, har avgjørende betydning for barnets utvikling. Den genetiske faktoren spiller selvfølgelig en rolle for hvordan et barn blir, men miljøet og det sosiale samspillet former barnet og har en avgjørende betydning for hvilke av disse genene som får utspille seg hos barnet. Dette viser til den betydningsfulle rollen barnehagepersonell har (Killén, 2017).

### *Positive følelser*

En av arbeidsoppgavene i barnehagen er å sørge for at barn opplever trivsel og glede. Dette gjør de blant annet gjennom samspill, lek og utforskning sammen med andre barn og voksne (Kunnskapsdepartementet, 2017). Leken er særlig betydningsfull for barn. I leken lærer barn blant annet å forhandle, ta avgjørelser, samhandle med andre mennesker og å dyrke vennskap. Leken øker barnets selvfølelse og mestringfølelse. Derfor er en av de viktigste

arbeidsoppgavene til barnehagepersonell å hjelpe barn inn i god lek (Kibsgaard, 2018). For mange barn kommer leken helt naturlig, de trenger kanskje bare litt veiledning og starthjelp. For flere av barna med sammensatte hjelpebehov vil det være nødvendig med mer systematisk tilrettelegging av lek. Barnehagepersonell må hjelpe med å kommunisere frem barnets initiativ i leken, være som en slags brobygger mellom barnet og resten av barnegruppen (Kunnskapsdepartementet, 2008). Dette kan ses i sammenheng med Jerome Bruners begrep «Scaffolding» eller -støttende stillas- som omhandler hva barnet kan mestre ved hjelp og støtte av en person med mer erfaring (Bruner, Wood, & Ross, 1976). Det barnet kan klare med hjelp i dag, kan det kanskje mestre på egenhånd i morgen.

Glede i hverdagslige situasjoner bidrar til økt robusthet hos barnet (Drugli & Lekhal, 2018). Fredrickson og Joiner (2002) skriver i sin forskningsrapport at positive følelser ikke bare er en kortvarig glede knyttet til her-og-nå situasjoner, men faktisk øker sannsynligheten for å ha det bra i framtiden. Det blir som en positiv spiral som er ønskelig for alle mennesker. Stifter, Augustine og Dollan (2020) har tatt utgangspunkt i Fredricksons sitt rammeverk kalt *Broaden and Build Theory of Positive Emotions* og har blant annet funnet at ved å fremme positive følelser i sosiale interaksjoner med barn, vil det bidra til positiv utvikling både på et kognitivt og sosioemosjonelt nivå.

### *Hjelp til regulering av negative følelser*

Evnen til å regulere følelsene sine har betydning både for barnets emosjonelle og kognitive utvikling. Barns emosjonelle utvikling bør bli satt like mye fokus på som barns kognitive utvikling. Ifølge norsk forskning skårer barnehagene bedre på emosjonell støtte enn på støtte til læring og utvikling (Lisøy, Holme, & Solheim, 2018). Dette er positivt med tanke på at barn som har et trygt følelsesmessig fundament når de starter på skolen har bedre forutsetninger for å snakke om egne og andres følelser, og er bedre rustet til å håndtere ulike sosiale samspill med andre mennesker (National Scientific Council on the Developing Child, 2004).

I barnehagen er det svært betydningsfullt at barn opplever at alle følelser er tillatt, positive og negative. Negative følelser har stor betydning for utviklingen av selvet og det å bli

selvstendig, og skal ikke legges lokk på. Omsorgspersonen må møte alle barnets følelser, sette ord på dem og deretter hjelpe barnet å regulere følelsene (Drugli & Lekhal, 2018). Dette kan ses i sammenheng med barnets toleransevindue og den støtten som barnet trenger for å kunne regulere seg.

### *Mestring*

Carol Dweck (2008) viser til to måter å se på mestring: lærende tankesett og låst tankesett. Det lærende tankesettet innebærer troen på egen mestring, å ta i bruk nye strategier, samt opplevelse av sosial støtte i utfordrende og krevende situasjoner. Det låste tankesettet innebærer et negativt tankesett hvor troen på egen mestring er mer eller mindre svekket (Dweck, 2008). Små barn har en innebygd drivkraft og et ønske om å utforske og lære nye ting. For å opprettholde denne drivkraften må omsorgspersonen gi passende utfordringer basert på barnets nivå. For å føle mestring, må barnet oppleve det å lykkes. Barnets innsats må oppmuntres og er viktigere enn resultatet (Drugli & Lekhal, 2018; Størksen, Braak ten, & Lenes, 2018).

Drugli og Lekhal (2018) hevder også at prosessen mot mestring bidrar til å fremme god psykisk helse. På spesielt tilrettelagt avdeling i barnehagen kan det ofte være enda viktigere å rette søkelyset på prosessen og ikke resultatet, da det ikke alltid er mulig å oppnå de målene som har blitt satt for barnet. Her blir Winnicott sitt begrep speiling ekstra viktig (Abrahamsen, 1997). Barnet speiler seg gjennom omsorgspersonens øyne. Når barnehageansatte har et lærende tankesett og utstråler iver og engasjement for de små øyeblikkene i prosessen, er det nærliggende å tro at barn med sammensatte hjelpebehov på denne måten vil få mestringsfølelse som opprettholder deres indre drivkraft.

#### 2.6.3 Livsmestring er et omdiskutert begrep

Til tross for at livsmestring er et relativt nytt begrep, er det likevel et omdiskutert begrep. Greve, professor i barnehagepedagogikk, opplever det utfordrende å forstå hva livsmestring egentlig betyr. Hun stiller seg kritisk til endringen fra *glede* til *mestring*, og mener at mestring

og prestasjon får for mye plass i barnehagehverdagen (Greve, 2019). Det er imidlertid verdt å merke seg at ordet «glede» forekommer over 20 ganger i Rammeplanen. Forhåpentligvis vil glede fortsette å ha plass i barnehagehverdagen selv om livsmestring er kommet inn som verdigrunnlag. Greve påpeker også økningen i bruk av kartleggingsverktøy og spesielle programmer i barnehagen, som for eksempel «de utrolige årene» og «ART» (Aggression Replacement Training). Hun er urolig for et økende fokus på å se etter feil og mangler hos barn (Greve, 2019).

Madsen, professor ved psykologisk institutt, har nylig skrevet boka *Livsmestring på timeplanen* (Madsen, 2020). Boka tar for seg kritiske spørsmål til begrepet livsmestring og hvordan det anvendes i den norske skolen. Madsen hevder videre at livsmestring kan ses på som forebyggende arbeid hvor en setter inn tiltak rettet mot alle, i stedet for mot noen få. Madsen peker på forskning som tilsier at ved å sette inn midler som rettes mot alle trolig vil medføre at de ressurssterke blir enda sterkere, mens de elevene som har størst behov for hjelp ikke får det de trenger (Madsen, 2020). Videre «synes livsmestring i barnehagene å eksistere mest på papiret» (Madsen, 2020, s. 25). I den forbindelse er det verdt å merke seg at livsmestrings-begrepet kun har eksistert i Rammeplanen siden den ble revidert i 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dermed har det vært begrenset med tid til å implementere og evaluere arbeidet med livsmestring i barnehagen.

Professor Mørch skriver i en kronikk at han, i likhet med Madsen, er kritisk til hvordan begrepet livsmestring blir anvendt i skolen. Han hevder det blir for mye fokus rettet mot at elevene selv skal mestre livet. Mørch mener det heller burde rettes søkelys mot å øke kunnskapen om temaet psykisk helse i utdannelsen til lærerne. Han er også usikker på om lærere har nok kompetanse til å håndtere de eventuelle bekjennelsene som eleven kan komme med ved denne åpenheten (Mørch, 2020). I den forbindelse er det verdt å merke seg at det under overskriften Livsmestring i Rammeplanen fremheves at barnehagen skal bidra til å fremme barnas psykiske (og fysiske) helse, og at det nettopp er psykisk helse som står sentralt i arbeidet i barnehagen: «Barnehagen skal bidra til barnas trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd og forebygge krenkelser og mobbing (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11)

Disse diskusjonene er viktige å ta med seg i arbeidet med livsmestring i barnehage og skole. Livsmestring som tema er relativt nytt i pedagogiske arenaer i Norge og det er viktig å reflektere over hvordan det best kan anvendes til det beste for barn og elever.

## 2.7 Foreldresamarbeid

Foreldre leverer det kjæreste de har i hendene til personalet i barnehagen, derfor er det uhyre viktig at samarbeidet mellom barnehage og hjem er godt. Foreldre kan representere et mangfold av mennesker med blant annet ulike livssyn, ulik alder, ulike holdninger og verdier om barneoppdragelse, ulike familieformer og andre kulturelle forskjeller (Glaser, 2018). På tross av dette står det beskrevet i Rammeplanen at «barnehagen skal ivareta foreldrenes rett til medvirkning og arbeide i nært samarbeid og forståelse med foreldrene» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 29). Det å møte alle foreldrenes ulike ønsker for barna sine, samtidig som en skal etterfølge Rammeplanens verdigrunnlag og formål, kan til tider være en utfordrende oppgave for barnehagelæreren (Glaser, 2018).

Foreldre til barn med sammensatte hjelpebehov kan være mer utfordrende å samarbeide med. «Foreldre kan være i sorg over å ha fått et annet barn enn forventet...Foreldre kan være sinte over at ingen forstår deres spesielle livssituasjon.» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 28). Disse foreldrene er like unike og sårbare som alle andre foreldre, og må bli møtt med respekt og anerkjennelse. Det er viktig at barnehagelæreren har forståelse for at foreldrene kan være preget av sterke følelser etter store påkjenninger og krevende situasjoner med barnet, og at dette kan påvirke samarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2008). Det kan også tenkes at foreldre til barn med sammensatte hjelpebehov føler at andre mennesker ikke opplever barnet deres på samme måte som de selv gjør, og det bare de som foreldre kan forstå barnet. Foreldrene er de aller viktigste menneskene i barnets liv. Hvilke holdninger foreldrene har til barnehagen har stor betydning for barnet. Dersom foreldrene er trygge på personalet, snakker positivt om barnehagen, leser noen av de samme bøkene eller synger de samme sangene som i barnehagen, så vil dette ha påvirkning på barnet (Drugli, Lekhal, & Solheim Buøen, 2020). På bakgrunn av dette bør barnehagen ha stort fokus på å danne et godt samarbeid og bygge gode relasjoner til foreldregruppen. For å etablere et godt foreldresamarbeid er myndiggjøring (empowerment) en grunnleggende faktor (Swick, 2003). Det er gjennom kommunikasjon det etableres myndiggjøring. Denne kommunikasjonen må ifølge Swick (2003) være basert på en

grunnleggende tillit mellom personal og foreldre. Tillit er ikke noe som oppstår av seg selv, men noe som må skapes og vedlikeholdes gjennom positive erfaringer (Drugli et al., 2020).

### **3.0 FORSKNINGSSPØRMÅL**

Barnehagen har en svært betydningsfull rolle i møte med alle barn, men kanskje særlig i møte med barn med sammensatte hjelpebehov. Hjelpebehovene kan omfatte et vidt spekter av faglige tilnærminger, som blant annet medisinsk, fysikalsk, psykososialt, miljøterapeutisk, sansemessig, kognitivt, ernæringsfaglig og spesialpedagogisk. Dette medfører at personalet har behov for kunnskap innen flere ulike fagfelt.

Som presentert gjennom store deler av teoridelen har trygg tilknytning en avgjørende rolle i barns liv. Dette gjelder både på hjemmebane, men også i barnehagen hvor barn tilbringer store deler av sin hverdag. En trygg tilknytning er noe som skapes *sammen* med omsorgspersonen ut fra forutsetningene som ligger til grunn hos omsorgspersonen (Kvillo, 2015). Dette betyr at barnehagelæreres forutsetninger for å skape gode samspill med barn har en avgjørende betydning for utvikling av trygg tilknytning. Hos barn med sammensatte hjelpebehov kan det i noen tilfeller oppstå utfordringer i dette tidlige samspillet (Sjøvik, 2007). Dersom dette er noe som vedvarer er det nærliggende å tro at det kan ha betydning for tilknytningskvaliteten. Derfor er det sannsynligvis særlig viktig at ansatte på avdeling for barn med sammensatte hjelpebehov har god kjennskap til tilknytningsteori, og er utholdende i sine forsøk på å etablere kontakt og emosjonelle bånd med barna.

Livsmestring er et nytt tverrfaglig tema i skolen. Begrepet er også innført i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver fra 2017, og omfatter dermed både barnehagebarn og skoleelever. For barn med sammensatte hjelpebehov handler det blant annet «om å bli en aktør i eget liv heller enn en tilskuer» (Lovang et al., 2021, s. 26). Selv om livsmestring skal omhandle alle barn, kan det likevel være andre premisser og forutsetninger som ligger til grunn når det gjelder barn med sammensatte hjelpebehov. Det kreves en annen type kompetanse av de personene som er sammen med barn med ekstra hjelpebehov (Lovang et al., 2021). Generelt er det lite forskning knyttet til barn med sammensatte hjelpebehov i



barnehagen. Mer spesifikt er det et stort forskningsbehov når det gjelder tilknytning og livsmestring hos barn med sammensatte hjelpebehov på spesielt tilrettelagt avdeling i barnehagen. Ved å få innblikk i barnehagelæreres egne erfaringer, kan det sannsynligvis øke kunnskap og kompetanse innen dette sårbare og viktige feltet. På bakgrunn av dette har mitt forskningsspørsmål blitt som følge:

*«Hva er barnehagelæreres erfaringer i arbeid med tilknytning og livsmestring hos barn med sammensatte hjelpebehov på spesielt tilrettelagt avdeling?»*

## 4.0 METODE

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for den metodiske tilnærmingen som ligger til grunn for denne masterstudien. Her vil jeg presentere metoden, utvalget, beskrive rekrutteringsprosessen, selve datainnsamlingen og analysen. Avslutningsvis vil jeg drøfte forskningsetiske utfordringer, validitet og kvalitet ved denne studien.

### 4.1 Metodisk tilnærming

I forskning skilles det mellom kvalitativ og kvantitativ forskningsmetode. Kvalitative studier gir muligheter for å oppnå en dypere forståelse av et sosialt fenomen, som er vanskelig å oppnå ved bruk av andre metoder (Silverman, 2014; Thagaard, 2018). Den kvalitative metoden, spesielt gjennom intervju og observasjon, kjennetegnes ved direkte kontakt med de personene som en ønsker informasjon fra. Det innsamlede materialet blir tolket og nedskrives i en form for tekst (Thagaard, 2018). På bakgrunn av at jeg ønsker å belyse barnehagelæreres erfaringer i arbeid med tilknytning og livsmestring, har jeg valgt å gjøre en kvalitativ, eksplorerende studie. «Et formål med eksplorerende studier er at vi utforsker et felt som det er lite kunnskap om fra før» (Thagaard, 2018, s. 15), noe som passer godt for min oppgave siden det er forsket lite på tilknytning og livsmestring hos barn med sammensatte hjelpebehov på spesielt tilrettelagt avdeling.

Jeg vil gjøre en fortolkende fenomenologisk analyse, eller som kalt på engelsk, Interpretative Phenomenological Analysis (heretter kalt IPA). Målet i IPA er å få innsikt i hvordan enkelte personer, i en kontekst, forstår et gitt fenomen. Forskerne i IPA er spesielt opptatt av informantenes egne *erfaringer* (Smith et al., 2009), noe som gjør denne analysen svært aktuell for min studie. IPA er en av mange tilnærminger innenfor kvalitativ, fenomenologisk forskning. Det som er unikt med IPA er at det teoretiske grunnlaget inneholder en kombinasjon av fenomenologiske, fortolkende og ideografiske komponenter (Smith et al., 2009).

## *Fenomenologi*

Fenomenologer er opptatt av individets egne erfaringer. Hvilke tanker og følelser som oppstår i hver enkelt av oss som personer er av betydning, samt hvordan disse ulike opplevelsene og erfaringene preger vår forståelse av verden (Smith et al., 2009). Husserls grunnla fenomenologien, men Heidegger, Merleau-Ponty og Sartre er også kjente navn som har hatt stor påvirkningskraft innenfor fenomenologisk filosofi. Deres arbeid har ført til større bevissthet rundt menneskers forståelse og ikke minst refleksjon rundt egne opplevelser og den konteksten man befinner seg i (2009). Kvale og Brinkmann hevder at fenomenologi innen kvalitativ forskning dreier seg om et ønske om å forstå og beskrive informantenes personlige erfaringer innen det gitte tema og at verden er slik den blir oppfattet av mennesker selv (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien er det viktig å være transparent og gjengi detaljerte beskrivelser med fokus på barnehagelærerens erfaringer, ikke jakten etter rette og gale svar.

## *Hermeneutikk*

«Hermeneutikk er læren om fortolkningen av tekster» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). Målet med fortolkning av tekster er å finne en universell forståelse for hva betydningen for disse tekstene er (Kvale & Brinkmann, 2015). Den hermeneutiske sirkel er det mest kjente begrepet innen hermeneutikken. For å forstå noe som har mening er det nødvendig at vi fortolker delene ut fra en viss forforståelse av helheten som delene hører hjemme i. Hvordan delene fortolkes, avhenger av hvordan helheten fortolkes og omvendt (Smith et al., 2009). Den hermeneutiske sirkelen kan brukes som et redskap i analysen, ved at en kan gå fram og tilbake mellom en del og en helhet, og stadig oppdage nye momenter ved teksten.

Hans-Georg Gadamer er en velkjent teoretiker som dannet et begrep som har hatt stor påvirkning innen denne retningen, nemlig *forforståelse*. I alle møter med andre mennesker ligger det en forforståelse til grunn. «Vi møter ikke verden nakent, uten forutsetninger som vi tar for gitt» (Gilje & Grimen, 2011, s. 148). I forforståelse er det ulike faktorer som spiller en rolle. Den ene faktoren som nevnes er egne personlige erfaringer og hvordan dette farger forforståelsen (Gilje & Grimen, 2011). I denne masterstudien vil min egen forforståelse ha betydning for hvordan jeg tolker og analyserer svarene som informantene gir, nettopp på

grunn av min egen personlige erfaringer i arbeid med barn med sammensatte hjelpebehov. Dette er noe som må tas høyde for i analysen. Ved likevel å forsøke å se en helhet gjennom de ulike svarene som informantene gir, er målsettingen å etablere en dypere forståelse av temaet.

### *Ideografi*

Ideografi er en kvalitativ retning hvor forskeren er opptatt av det spesielle eller særegne. Det deles inn i to nivåer; detaljer og fenomen (Smith et al., 2009). De er her opptatt av enkelthendelser, fenomener eller personer, og ønsker å finne det særegne ved akkurat dette fenomenet/personen. Dette gjøres ved å undersøke og beskrive i detaljnivå. Dette blir motsatt av de nomotetiske metode, som leter etter generaliseringer. Innhentet kunnskap gjennom ideografi kan ikke enkelt videreføres fra en situasjon til en annen, da situasjonen er særegen til der og da. Ideografiske studier utelukker likevel ikke muligheten for generaliseringer, men at det gjøres på en litt annerledes måte (Smith et al., 2009).

IPA bygger altså på alle disse tre; fenomenologi, hermeneutikk og ideografi. Alle de tre retningene er hver for seg kjente innen forskning, men ved IPA blir det sett på som en helhetlig teori (Smith et al., 2009).

## 4.2 Utvalg og datainnsamling

I kvalitative studier er det vanlig med et strategisk utvalg, som betyr at utvalget består av personer som har de kvalifikasjonene eller egenskapene som er ønskelig med tanke på problemstillingen og tema som belyses (Thagaard, 2018). Dette samsvarer med tradisjoner og anbefalinger i IPA. Utvalget ved bruk av IPA er ofte lite og homogent, hvor målet er at de kan gi tilgang til erfaringer som er relevante for studien (Smith et al., 2009). Med dette tatt i betraktning valgte jeg å ha fire barnehagelærere som informanter i denne masterstudien.

Min rekrutteringsprosess startet ved å sende e-post til to styrere som har ansvar for flere spesielt tilrettelagte avdelinger i barnehager. Det viste seg på det tidspunkt at det skulle være utfordrende for disse barnehagene å finne tid og ressurser til å bidra i denne studien, mye på grunn av Covid-19. Jeg fortsatte å ta kontakt med gamle bekjente for å få tips og råd til nye

informanter. Ved bruk av IPA er det ikke uvanlig å anvende egne kontakter eller den såkalte snøballmetoden for rekruttering av informanter som har de kvalifikasjonene som passer til formålet (Smith et al., 2009). Etter ett par uker fikk jeg svar fra to informanter som gjerne ville bidra. På grunn av Covid-19 ble jeg nødt til å endre fra å gjennomføre fysisk intervju til digitalt intervju. Dette ble søkt om og godkjent av NSD i januar. Etter hvert fikk jeg respons fra to nye informanter til prosjektet. En ønsket digitalt intervju, mens den andre fysisk intervju ettersom det var mulig i dette tilfellet ved å tilrettelegge med tanke på smittevern.

De fire informantene i denne studien er alle utdannet barnehagelærer/førskolelærer og har tidligere jobbet eller jobber med barn med sammensatte hjelpebehov på spesielt tilrettelagt avdeling. Dette var kriterier for å kunne være delta i studien. Intervjuene ble behandlet konfidensielt. I forkant fikk informantene informasjon om at diagnoser og personopplysninger ikke ville bli fremstilt i studien. Opplysningene som kom frem, er behandlet slik at det ikke vil være mulig å gjenkjenne verken barnehagen eller barna.

### 4.3 Kvalitativt forskningsintervju

Å bruke forskningsintervju som metode gir en god mulighet for å få innsikt i menneskers erfaringer og tanker rundt et gitt tema (Thagaard, 2018), noe som sammenfaller med mitt mål for studien. «Et intervju er en samtale som har en viss struktur og hensikt» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Samtalen er asymmetrisk fordi intervjueren har mer kontroll over spørsmålene og styrer samtalen, det er nettopp dette som skiller en hverdagslig samtale fra et intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Til tross for asymmetrien og kontrollen til intervjuer, har også informant kontroll over hvor mye informasjon som deles. Ved å etablere tillit til informant kan dette bidra til å skape et tryggere rom hvor det er lettere å åpne seg (Thagaard, 2018).

#### *Intervjuguide*

Det ble laget en intervjuguide med seks spørsmål som skulle brukes som utgangspunkt i intervjuet. I en IPA studie er det viktig med åpne spørsmål som ikke leder informanten til

spesifikke svar som intervjueren er ute etter (Smith et al., 2009). Spørsmålene ble nøye gjennomgått og vurdert flere ganger i planleggingsfasen. Når intervjuguiden er semistrukturert vil informanten til en viss grad være med å påvirke hvilken retning intervjuet tar. Rekkefølgen på spørsmålene kan derimot endres underveis i intervjuet og ulike oppfølgingsspørsmål kan stilles der hvor en ønsker utfyllende informasjon (Thagaard, 2018).

### *Pilotintervju*

For å være godt forberedt til intervjuene valgte jeg i forkant å utføre et pilotintervju med en tidligere kollega. Siden flere av intervjuene var planlagt å skulle foregå digitalt, valgte jeg å gjennomføre pilotintervjuet på samme plattform. På denne måten kunne jeg øve meg på hvordan jeg skulle formulere spørsmålene og sjekke ut hvordan prøveinformanten tolket dem. Jeg fikk også testet diktafonen og at lyden var slik som den skulle. Forskere innen IPA tradisjonen påpeker at det er viktig både for informant og for intervjuer at spørsmålene er godt innøvd slik at det er mulig å ha full konsentrasjon på det som formidles av informanten (Smith et al., 2009).

## 4.4 Gjennomføring av datainnsamling

### *Før intervju*

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan man bli lurt til å tro at et forskningsintervju er lett å gjennomføre, siden det *bare* er en samtale, men dette stemmer på ingen måte. Den eneste måten å bli god på intervju er å faktisk gjennomføre intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015). På bakgrunn av dette tenkte jeg nøye gjennom hele intervjusettingen og øvde meg foran speilet både på mimikk og kroppsholdning. Jeg leste gjennom intervjuguiden flere ganger og endret på ordlyden der det var nødvendig.

### *Under intervju*

For å skape et trygt rom preget av tillit, startet jeg intervjuet med å fortelle kort om meg selv og min egen erfaring med barn med sammensatte hjelpebehov. Informanten gjorde det samme. Dette løsnet litt på stemningen og gjorde det lettere å gå i gang med selve intervjuet.

Det ble stilt flere oppfølgingsspørsmål under intervjuet, blant annet «dette var spennende, kan du fortelle mer?». For å kunne stille oppfølgingsspørsmål må intervjueren være en aktiv lytter. Med dette menes å faktisk kunne lytte og fange opp det essensielle i svaret til informanten, for deretter å kunne stille spontane spørsmål rettet mot svaret (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble også anvendt prober gjennom hele intervjuet. Prober kan være et bekræftende nikk, smil eller kommentar til det som blir sagt underveis i intervjuet (Thagaard, 2018). Ved bruk av diktafon i intervjuet ble det mye lettere for meg å kunne rette fokuset primært på informanten og det å være en aktiv lytter i stedet for å måtte skrive ned alt som ble sagt. Jeg prøvde bevisst å legge inn noen pauser underveis i intervjuet, men det var ikke lett da begge parter ble engasjert. Thagaard hevder at pauser gir rom for refleksjon, hvor både informant og intervjuer har mulighet til å tenke gjennom om det er andre momenter som bør tas med før neste spørsmål stilles (Thagaard, 2018).

Tre av intervjuene skulle etter planen gjennomføres digitalt på grunn av Covid-19. Det oppsto imidlertid tekniske utfordringer på grunn av dårlig rekkevidde på bredbånd og brannmur hos to av informantene. IT ble kontaktet, uten hell. Løsningen ble at styrer godkjente fysisk intervju med to meters avstand. Dette opplevdes som en lettelse for min del, da det er bedre å kommunisere ansikt til ansikt, enn over en skjerm. Intervjumaterialet består dermed av tre fysiske intervju og ett digitalt.

### *Etter intervju*

Jeg valgte å starte transkriberingen samme dag som første intervju ble gjennomført, slik at det var friskt i minne. Lydfilen ble lastet inn i det kvalitative transkriberingsprogrammet Nvivo. Da jeg hørte gjennom opptaket ble jeg også mer observant på hvordan jeg kunne være tydeligere i spørsmålene mine, samt at jeg med fordel kunne snakke litt saktere. Dette prøvde jeg da å ta til etterretning til de andre intervjuene. Da jeg var ferdig med de tre neste intervjuene ble all data lastet inn og sortert i Nvivo. Deretter startet den omfattende analyseprosessen.

## 4.5 Analyse

Generelt handler kvalitativ analyse om å sortere og forklare det innhentede materialet på en oversiktlig måte slik at leseren kan høste kunnskap uten å lese alt selv (Tjora, 2018). Thagaard (2018) hevder at allerede ved første møte med informant så starter både egen tolkning og analyse.

Etter transkriberingen satt jeg igjen med et stort materiale. Det ble rundt 35 sider transkribert tekst som skulle analyseres. Informantene hadde reflektert rundt mange ulike temaer som måtte systemiseres for å ivaretas. For å gjøre nettopp dette fant jeg at IPA kunne gi nødvendig systematikk for å komme fram til aktuelle tema. Forskerne bak IPA peker på ulike måter å analysere tekster på. Siden jeg er en uerfaren forsker ville jeg basere mine analyser på IPA sitt rammeverk, hvor seks trinn stegvis gjennomgås. Dette kan gjøre analyseprosessen mer overkommelig (Smith et al., 2009):

- 1. *Lese og gjenlesing (reading and re-reading)*:** I den første fasen hørte jeg gjennom opptaket før transkriberingen startet. Jeg leste så gjennom intervjuet flere ganger. Deretter hørte jeg på lydopptaket samtidig som jeg leste den ferdig transkriberte teksten, ifølge Smith et al., (2009) kan det være gunstig å høre stemmen imens teksten leses for å få et bedre bilde av informanten.
- 2. *Innledende koding (initial noting)*:** Denne fasen var den mest tidskrevende. Fra et fenomenologisk perspektiv var målet å gi detaljerte og rike beskrivelser av den innsamlede dataen. Informantene beskrev viktige momenter som var av stor betydning for dem i arbeidet på spesielt tilrettelagt avdeling, for eksempel: trygghet, relasjoner, kommunikasjon og en felles plattform hos de ansatte. Disse momentene, og flere, ble markert og notert i Nvivo, som er i tråd med Smith et al. (2009) sine anbefalinger. Det å lage annotasjoner i Nvivo gjorde meg mer bevisst informantenes språk og beskrivelser, samt mine fortolkninger om hva jeg oppfattet at informanten formidlet. I Nvivo hadde jeg mulighet til å spole tilbake, pause og lytte på opptaket på ny. Dette resulterte i nye og spennende momenter som jeg ikke hadde lagt merke til før. Trinn 1 og 2 vil ofte overlape hverandre (Smith et al., 2009), noe som også var min erfaring gjennom denne prosessen.



- 3. *Danne tema (development emergent themes):*** Etter hvert ble det mange notater og annotasjoner i Nvivo. Jeg jaktet på mønstre og sammenhenger i intervjuet og dannet deretter ulike temaer for å få bedre oversikt og struktur i dataen. Temaene var basert på innholdet i teksten. I denne fasen, når temaer skal etableres, er det viktig å huske på den hermeneutiske sirkelen (Smith et al., 2009). Både delene og helheten av teksten, samt egen forforståelse har betydning for hvordan temaene dannes.
  
- 4. *Kobling mellom sentrale temaer (Searching for connections across emergent themes):*** I denne fasen blir det foreslått å lage ei kronologisk liste over de ulike temaene, for deretter å finne koblinger mellom dem og/eller flytte rundt på temaene (Smith et al., 2009). Ved å anvende Nvivo ble temaene oversiktlige og hjalp å skape en struktur i dataene. Likevel følte jeg behovet for å visualisere og få et overblikk ved å skrive ned de ulike temaene på et stort ark, med fargekoder, for deretter å se om noen av temaene kunne kobles sammen eller flyttes på. Dette var også i tråd med Smith og kolleger (2009) sine anbefalinger.
  
- 5. *Gå videre til neste case (Moving to the next case):*** På dette trinnet ble fokuset flyttet fra ett intervju og over til neste, og hele prosessen ble gjentatt. Under de fire første trinnene i analysen forholdt jeg meg kun til ett intervju om gangen. Dette er anbefalt for å prøve å holde fokus på det ene intervjuet og ikke bli farget av de andre (Smith et al., 2009).
  
- 6. *Se på mønstre på tvers av casene (Looking for patterns across cases):*** Som overskriften sier skal en under dette trinnet se etter mønstre og koblinger mellom de ulike casene (intervjuene). Har informantene samme oppfatning om det aktuelle tema? Som for eksempel arbeidsmåter, betydning av mestring og foreldresamarbeid. Dette blir ofte en kreativ prosess hvor det kan være nyttig å se dataen på et mer teoretisk nivå (Smith et al., 2009).

## 4.6 Forskningsetikk

Ifølge Maxwell er forskningsetikk så vesentlig at det skal være en del av alle aspektene innen forskning; både i planleggingsfasen, selve gjennomføringen og i etterarbeidet (Maxwell, 2009). All forskning som innebærer personopplysninger, både indirekte og direkte har meldeplikt til NSD (NESH, 2016). Denne masterstudien ble søkt om og godkjent i desember 2020 (vedlegg 3). All forskning som involverer personer, skal også inneholde et skriftlig samtykke (vedlegg 1). Dette samtykke skal være *fritt, informert og uttrykkelig* (NESH, 2016). I praksis betyr dette at alle informantene i forkant fikk beskjed om at deltakelsen var frivillig og at de når som helst kunne trekke seg. Informantene ble informert om prosjektets gang og eventuelle konsekvenser av å delta. De fikk også informasjon som omhandler anonymitet og konfidensiell behandling av datamaterialet, og at alt ville slettes når prosjektet var over.

Etikk omhandler ikke bare faktorer som anonymitet og samtykke. Også i intervju-situasjonen bør etiske refleksjoner og overveielser trekkes inn. Informanten kan sende motstridende signaler hvor kroppsspråket gir inntrykk av noe annet enn det som verbalt blir fortalt i intervjuet (Thagaard, 2018). I slike situasjoner kan det være fristende å utfordre informantens motsetninger i det som blir fortalt, men det er da viktig at intervjueren alltid har i bakhodet det etiske prinsippet om at informanten ikke skal ta noe form for skade av å delta i et prosjekt (NESH, 2016).

### 4.6.1 Studiens validitet og kvalitet

Smith og kollegaer (2009) har tatt utgangspunkt i Lucy Yardley (2000) sine fire prinsipper for å sikre kvaliteten i kvalitativt forskning. Disse prinsippene inkluderer; (1) sensitivitet til konteksten, (2) forpliktelse og grundighet, (3) sammenheng og gjennomsiktighet/transparens og (4) innflytelse og relevans. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i de samme prinsippene.

Det første prinsippet *sensitivitet til konteksten* kan vises på ulike måter (Smith et al., 2009). Det kan blant annet dreie seg om å vise sensitivitet til det sosiokulturelle miljøet som skal forskes i (Smith et al., 2009). I mitt forskningsprosjekt handlet det blant annet om å møte informantene med respekt, empati og ydmykhet. Jeg var på jakt etter informantenes egne

erfaringer og tanker, noe som krever ydmykhet og det å opparbeide en form for tillitt slik at informantene opplevde at det var trygt å utlevere seg. Jeg gjennomførte pilotintervju i forkant, noe som også er en del av å prøve å skape et godt miljø for informantene til å åpne seg i. I tillegg er det å møte godt forberedt med en utformet semistrukturert intervjuguide også en del av dette første prinsippet.

Sensitivitet er et betydningsfylt element i analysedelen av oppgaven. Ved analysering blir det viktig at min fortolkning av det innhentende materialet blir så tett opp mot informantens opprinnelige mening som mulig. Dette kan være utfordrende siden jeg har min egen forforståelse om det gitte tema, som igjen vil farge over på min tolkning av den innsamlede dataen. Ifølge Gilje og Grimen (2011) vil vår egen forforståelse alltid påvirke tolkningen, både bevisst og ubevisst, derfor kan leseren av en tekst aldri være helt sikre på at tolkningen er korrekt. Det blir da viktig å ha en metodologisk toleranse, som vil si å være åpen for at andre menneskers tolkning kan være mer riktig enn sin egen tolkning (Gilje & Grimen, 2011). Med hensyn til dette har jeg valgt å bruke flere direkte sitat fra informantene inn i resultatdelen, for å gjøre informantenes utsagn og mine tolkninger mer transparente ovenfor leserne (Smith et al., 2009).

*Forpliktelse og grundighet* i en IPA studie dreier seg om forskerens ansvar til å gjennomføre alle deler av forskningen så grundig som overhodet mulig. Forskeren forplikter å ha evnen til personlig engasjement. Dette omhandler blant annet å være en aktiv lytter, lese kroppsspråk og bruke prober, samt oppfølgingsspørsmål for å fange opp viktige momenter som informanter sier (Smith et al., 2009). Forpliktelse kan også ses i sammenheng med flere av momentene under sensitivitet til konteksten som er beskrevet ovenfor. Grundighet kan dreie seg om hvor godt utvalget passer til formålet, som i mitt tilfelle er strategisk utvalgt. Samt hvor grundig analysen av intervjuene er gjennomført. Siden det er et lite utvalg i denne studien er det tatt med sitater fra alle fire informantene i resultatdelen, noe som også er i tråd med Yardleys prinsipper (Smith et al., 2009).

Det tredje prinsippet, *sammenheng og gjennomsiktighet/transparens* dreier seg om de detaljerte beskrivelsene og stegene i teksten. Gjennomsiktighet kan ses i sammenheng med

Maxwell (2009) sin påpekning av «rich data» som styrker validiteten i en kvalitativ forskning. I et intervju handler rich data om å gi detaljerte og grundige beskrivelser av det informanten forteller, ikke bare notater av tilfeldige setninger fra det forskeren synes var interessant (Maxwell, 2009). I denne oppgaven har jeg forsøkt å være transparent ved nøye å beskrive utvalget, beskrive prosessen både før-, under- og etter intervjuet, og beskrive stegene i analysen. Når det gjelder sammenheng skal det fremstilles en tydelig sammenheng mellom det teoretiske rammeverket og forskningen som er gjort. Det skal inneholde en meningsfull helhet gjennom de ulike delene av teksten (Smith et al., 2009). Gjennom oppgaven har jeg forsøkt å oppnå dette ved å sørge for å ha en sammenheng mellom forskningsspørsmål, teori og metode.

Det fjerde og siste prinsippet er *innflytelse og relevans*. Med dette hevder Yardley at forskningen først er valid når leseren finner studien nyttig, interessant og viktig (Smith et al., 2009). Arbeid med tilknytning og livsmestring hos barn med sammensatte hjelpebehov på spesielt tilrettelagt avdeling er et tema som ikke er blitt forsket på tidligere, noe som jeg mener gjør denne studien både nyttig, interessant og viktig. Resultatene kan antakelig ha noe overførbarhet til andre barnehager med spesielt tilrettede avdelinger og kan forhåpentligvis gi økt forståelse og kunnskap om betydningen av trygg tilknytning og livsmestring.

## 5.0 RESULTATER

I denne delen av masteroppgaven vil resultatene bli presentert. Det har blitt gjennomført semistrukturerte intervjuer med fire barnehagelærere som har delt sine erfaringer og refleksjoner i arbeid med tilknytning og livsmestring med barn med sammensatte hjelpebehov på spesielt tilrettelagt avdeling. Programmet Nvivo ble brukt i analysen av de transkriberte tekstene, som ble kodet og kategorisert i temaer. Resultatene fra informantene er gjengitt i bokmålsform. I benevnelse av informantene og sitatene er hun benyttet uansett kjønn. Dette er for å ivareta anonymitet. Nedenfor er et utdrag fra prosessen:

	<b>Informant 1</b>	<b>Informant 2</b>	<b>Informant 3</b>	<b>Informant 4</b>
<b>Tilknytning</b>	«Når tilknytningen er trygg i bunn, så blir barna tryggere og da tør barna å hive seg utpå og gjøre ting de syns er vanskelig»	«Tilknytningen er det grunnleggende når barnet begynner i barnehagen, alt annet kommer jo etterpå»	«Det handler om å connecte med barnet og skape et trygt og godt samspill»	«Jeg tror tilknytning handler om noe unikt genuint som er vanskelig å sette ord på»

Figur 4. Utdrag fra Word for å illustrere koding.

I fase 6 av analysearbeidet kom det fram 12 meningsfulle kategorier i materialet, og kategoriene var: Tilknytning, relasjoner, trygghet, inntoning, inkludering, tiltak og arbeidsmåter, felles plattform, livsmestring, mestringsfokus, foreldresamarbeid, hvordan møte barnet og barnehagelærerens rolle.

Ved nærmere gjennomgang ble kategoriene vurdert og sett i sammenheng. I denne siste analyse-delen ble det åpenbart at det var hensiktsmessig å slå sammen flere av kategoriene slik at jeg til slutt endte med følgende seks kategorier:

- 1) Trygge relasjoner, inntoning og «noe felles»
- 2) Balanse mellom mestring og utfordring – «skynde oss langsomt»
- 3) Barnehagelærerens rolle
- 4) Kommunikasjon

- 5) Arbeidsmåter og kontinuitet
- 6) Samarbeidet med en sårbar foreldregruppe

### 5.1 Trygge relasjoner, inntoning og «noe felles»

Informantene hadde mange erfaringer og refleksjoner knyttet til temaet tilknytning på spesielt tilrettelagt avdeling. De uttrykte betydningen av å være til stede og sensitiv i møte med barnet. Informantene hadde det til felles at de vektla relasjon og trygghet i arbeidet med å fremme tilknytning. En informant forklarte det slik: *«Tilknytningen er det grunnleggende når barnet begynner i barnehagen, alt annet kommer jo etterpå».*

En informant hevdet at gode relasjoner både mellom barn-ansatte, mellom ansatte-foreldre og internt på avdelingen er en avgjørende faktor for å skape tilknytningsrelasjoner. Ved oppstart i barnehagen tildeles en primærkontakt. Informanten fortalte at dersom relasjonen mellom primærkontakt og barnet ikke ble som ønsket måtte det i noen tilfeller byttes primærkontakt. *«Jeg tenker jo at tilknytningen er den gjensidigheten da, i samspillet».* Det er konstant endringsprosess, hvor planene som var satt i august noen ganger måtte endres underveis. Informantene sa dette om tilknytning og relasjon:

*«Jeg tror tilknytning handler om noe unikt genuint som er vanskelig å sette ord på, noe som bare skjer i relasjonsbygging med disse barna»*

*«Vi prøver å tone oss inn på barnet, være sensitive voksne som er på jakt etter hva barnet liker. Deretter prøver vi å skape en tilknytning rundt det».*

*«Det å skape noe felles mellom den voksne og barnet - det er grunnleggende for å skape den gode relasjonen».*

*«Det er lett for oss voksne å definere en relasjon som god eller dårlig, men jeg mener at du ser det best på barnet og deres reaksjoner i relasjonen om den er bra eller dårlig».*

Det å tone seg inn på barnet, skape noe felles og danne en trygg og stabil relasjon ser altså ut til å være betydningsfulle erfaringer hos informantene. Flere informanter opplevde at trygghet hos barnet er en forutsetning for å etablere trygg tilknytning:

*«Det første vi gjør i møte med barnet er å skape en trygghet. At vi blir kjent med dem og de forstår at vi er den trygge basen. Etterpå kan det tas utgangspunkt i deres interesser og lage mål og planer».*

*«Når tilknytningen er trygg i bunn, så blir barna tryggere og da tørr barna å hive seg utpå og gjøre ting de syns er vanskelig».*

*«Vi jobber enormt mye med at de skal bli en del av gruppa, samtidig som de skal få den tryggheten i seg selv... og at vi voksne skal trygge barna så mye at de kjenner at det er godt å være sammen med oss»*

En informant påpekte at flere avdelingsskifter i barnehagen kunne føre til utrygghet, nettopp fordi barnet til stadighet må danne nye relasjoner. Dette kunne være en utfordrende faktor i etablering av trygg tilknytning. En annen informant hadde en lignende erfaring da et barn måtte skifte avdeling. Barnehagelæreren forventet at denne overgangen ville gå fint fordi barnet var kjent på den nye avdelingen. Til tross for dette opplevde hun likevel en sterk reaksjon hos barnet:

*«Hvorfor trodde jeg ikke dette skulle være et problem for barnet? Når et barn som går på ordinær avdeling bytter fra liten til stor avdeling så er en jo forberedt på en reaksjon, men jeg tenkte ikke at reaksjonen skulle være lik for dette barnet»*

## Foreløpig oppsummering

Gjennom informantene kom det frem at tilknytning er gjensidigheten i samspillet. Det er barnehagelærerens ansvar å danne en trygg og god relasjon. Synspunktene kan oppsummeres slik:

- Barnehagelæreren må være sensitiv og kunne tone seg inn på barnet.
- Trygghet både hos barna, de ansatte og foreldrene er essensielt.
- Barnas reaksjoner i relasjon med andre sier noe om kvaliteten på samspillet.
- Det kan tyde på at flere avdelingsskifter kan føre til utrygghet hos barna og påvirke tilknytningskvaliteten.

## 5.2 Balanse mellom mestring og utfordring – «Skynde oss langsomt»

Ifølge informantene handlet livsmestring hos barn med sammensatte hjelpebehov blant annet om å ha det bra i livet og kunne håndtere sin egen hverdag på best mulig måte. *«Det handler om å mestre ut fra de forutsetningene som en har. Jeg tenker at alle har de samme behovene, men vi har bare forskjellige forutsetninger for å uttrykke de»*. Informantene sa dette om livsmestring på spesielt tilrettelagt avdelinger:

*«Livsmestring for barn med store smerter kan være rolig eller avslappende musikk, eller bare ligge i gresset og kjenne på lukten av skog... og da gjør man mest mulig av disse tingene»*.

*«Livsmestring handler også om glede. Det å kunne ha en formiddag å le sammen med de barna som har det vanskelig»*.

*«Det jeg legger i begrepet livsmestring er "jeg kan, jeg klarer". Det er viktig å ha mange opplevelser, eller aktiviteter i løpet av dagen der barna føler at de mestrer og de kan. Og det handler jo igjen om hvordan vi kan legge til rette for mestring i*



*fellesskap, at barna er sammen med andre og at de er viktige i et fellesskap. Det er også knyttet til livsmestring tenker jeg, at de er rundt andre barn».*

*«Ja, og det med å tåle motgang tenker jeg er veldig viktig. Det tenker jeg livsmestring er, at du må lære å takle at livet ikke alltid går på skinner.. og det opplever de jo også hele tiden.. for eksempel at noen ikke vil være sammen med dem i leken».*

*«Livsmestring handler jo om at hvert enkelt barn har det bra med seg selv og at de føler de har en tilhørighet i barnehagen»*

Informantene påpekte at en av forutsetningene for å arbeide med livsmestring i barnehagen er at den trygge tilknytningen og gode relasjonen er etablert i bunn. Informantene opplevde at mestring var en viktig del av livsmestring, men at det i den anledning betød å se de «små skrittene» i arbeid med barn med sammensatte hjelpebehov. I tillegg påpekte informantene at barna må bli møtt på det nivået de er på, med de forutsetningene som ligger til grunn hos hver enkelt.

*«For jeg husker når livsmestring kom så diskuterte vi det jo litt her i barnehagen. Er dette noe vi skal tenke å bruke i barnehagen? Altså, mestre livet, er det det? Skal vi snakke med en fireåring om hvordan man mestrer livet? Vi forbinder det kanskje med litt eldre barn? Men etter å ha tenkt litt mer på det så har jeg funnet ut at det handler om ting vi har gjort i årevis på avdelingen, som handler om å pøse på med gode opplevelser for barna».*

Motivasjon og mestring henger sammen. Det handler om å legge til rette for mestring i fellesskap og introdusere ulike aktiviteter som barnet mest sannsynlig kan klare å mestre, slik at barnet blir motivert. «Vi skal skynde oss langsomt» uttrykte en informant.

*«Det handler jo om å hele tiden tenke hva som er nærmeste utviklingssone, hva er målet videre og hvordan kan vi arbeide gjennom lek for å komme oss til målet».*

*«Jeg er opptatt av at balansen mellom utfordring og mestring hos de svakeste barna ikke skal være så stor. Utfordringene må kanskje heller bygge på positive opplevelser og gjentakelser av erfaringer som barnet assosierer med noe bra».*

*«Målene er ikke alltid så store på en spesielt tilrettelagt avdeling. Det handler kanskje bare om å fungere i hverdagen. Komme inn i barnehagen, kle av seg og gå over i en aktivitet».*

*«For de er jo bare barn, vi må ikke gå i den fellen at vi kun tenker medisinsk og skjerming».*

En informant uttrykte bekymring over de høye kravene som stilles til barna på spesielt tilrettelagt avdeling. *«Tenk hvis vi skulle gjort noe vi ikke kunne hele dagen? Da hadde i hvert fall jeg blitt superstressa».* Det er viktig å huske på å ha kvalitetstid og det gode samspillet med barna, påpekte hun.

### *Foreløpig oppsummering*

Gjennom informantenes refleksjoner kan det tyde på at livsmestring er like viktig for barn med sammensatte hjelpebehov som for alle andre barn, men forutsetningene deres kan være annerledes. Synspunktene kan oppsummeres slik:

- Gi barna en følelse av tilhørighet til gruppa, å være en del av et fellesskap.
- På spesielt tilrettelagt avdeling kan livsmestring være de små øyeblikkene i løpet av dagen hvor barnet opplever glede, som det å ligge i gresset eller kjenne lukta av skog.
- Utfordringene som gis må bygge på positive opplevelser og gjentakelser av disse.

- «Jeg kan, jeg klarer». Mestring er nært knyttet opp mot motivasjon. Legge til rette for aktiviteter som gir barnet mestring og som motiverer for gjentakelse, en balanse mellom utfordring og mestring.

### 5.3 Barnehagelærerens rolle

Informantene hadde mange refleksjoner om betydningen rundt barnehagelærerens rolle i arbeid med barn på spesielt tilrettelagt avdeling. En informant uttrykte det slik:

*«Når vi har overføringsmøter så ser vi at det har det vært en god utvikling hos barnet. Samtidig som vi tenker at den utviklingen er der nettopp fordi det er voksne som har vært tilstede hele tiden. Vår rolle er uhyre viktig!»*

En annen informant påpekte viktigheten av at forholdet mellom barn og voksne i barnehagen må ses som et asymmetrisk forhold. «Jeg kan ikke forvente at barnet skal tone seg inn til meg hele tiden. Kanskje jeg må gjøre noe med min egen justering i samspill med barnet».

Informantene hadde også betraktninger om hvordan de møter barn med sammensatte hjelpebehov. Informanten forklarte det slik: «Du kan ikke ha samme forventning til en toåring hos oss, som en toåring på ordinær avdeling». Det er viktig å tilpasse forventningene, bruke mer tid og ha et roligere tempo, uttrykte informantene. En annen informant påpekte forskjellen på en ordinær avdeling og en spesielt tilrettelagt avdeling slik:

*«På ordinær avdeling kan du sette deg ned en liten periode og la barna leke litt. Mens her på tilrettelagt avdeling kan du ikke det. For å få med deg hva barnet trenger, så er du nødt til å være påkoblet hele tiden»*

Det ble også snakket om betydningen av at barna har noen som tar neste skritt sammen med dem. Informanten illustrerte utvikling i trappetrinn, der barnet går et trinn opp i trappa, for så å stoppe opp, og kanskje ta et trinn tilbake der det er tryggest for barnet å være. Det er helt

naturlig at barnet tar et skritt tilbake, men på et etter annet tidspunkt må den voksne ta neste skritt sammen med barnet.

*«Det er viktig det vi gjør sammen, fordi det skal til slutt styrke de og gjøre de trygge nok til å gå det trinnet selv. Det er jo det igjen, den gleden og mestringen du ser når de da klarer det som du gjerne har jobbet med over veldig lang tid».*

Barnehagelæreren har ansvar for veiledning, både av ansatte og foreldre. Informantene var opptatt av betydningen av å danne en felles plattform og forståelse blant personalet hvor alle sikter mot et felles mål:

*«Hvis vi skaper et positivt klima både i barnehagen og med foreldrene, så vil dette føre til utvikling hos barnet».*

*«Ja, så mitt ansvar er jo også å få med de andre voksne og ta diskusjonene og tørre å sette ord på de utfordrende situasjonene. Vi har snakket mye om åpenhet og stolthet og yrkesrollen vår. Hva er det beste for barnet? Vi kan ha mange mål og intensjoner, men er det for barnet eller for oss?»*

*«Men som pedagogisk leder er det også viktig at du skal veilede de ansatte og skape felles forståelse og at vi jobber mot felles mål og har samme utgangspunkt. Slik som her så er vi et tverrfaglig team og da er det et ekstra ansvar for barnehagelæreren som har rollen som pedagogisk leder å veilede de andre ansatte og jobbe mot samme mål for barnet, for da vil også barnet også oppleve mer mestring».*

*Foreløpig oppsummering*

Barnehagelærerens rolle er svært betydningsfull i barnehagen, men antakelig ekstra viktig på spesielt tilrettelagte avdeling hvor barna er mer avhengig av en annen person som støtter i utvikling. Synspunktene kan oppsummeres slik:

- Forholdet mellom barnet og barnehagelæreren er asymmetrisk. Barnehagelæreren har ansvar for å skape gode utviklingsmuligheter for barnet, basert på dets forutsetninger.
- Forventningene til barnet må justeres til barnets utviklingsnivå.
- Barnehagelæreren må veilede personalet og skape en felles plattform hvor det jobbes mot samme mål.

## 5.4 Kommunikasjon

I sammenheng med barnehagelærerens rolle ble kommunikasjon fremhevet som en betydningsfull faktor. Det handlet både om kommunikasjon mellom de ansatte på avdelingen, og barnets mulighet til å gjøre seg forstått i samspill med andre. Flere av barna på spesielt tilrettelagt avdeling er uten verbalt språk og informantene uttrykte at disse barna er helt avhengig av å ha mennesker rundt seg som kan lese og tolke deres signaler. De gav uttrykk for at denne tolkningen til tider kan være vanskelig. Den krever at personalet er tilgjengelige, lydhøre og «pålogget» på en annen måte enn på ordinær avdeling.

*«Du må være god på å lese signaler og kroppsspråk på denne avdelingen. Du kan ikke bare sitte ved siden av barnet og vente på at noe skal skje».*

*«Noen setter ord på hva de liker, mens det handler også om å tolke videre hva barnet uttrykker. Du har også barn som ikke kommuniserer like sterkt, som kommuniserer med lyder, smil og latter».*

*«Noen av barna som ikke har verbalt språk, kan heller ikke peke eller ha blikkontakt. Da må en styre litt og finne ut hva barnet liker å holde på med. Det er spennende, men også krevende».*

*«Ja de som sviver, får to bilder der de velger mellom to aktiviteter. Kanskje de ikke vil noen av de to aktivitetene, men det er da jeg tenker at vi må være bevisste og trygge i oss selv og faktisk gjør en av de aktivitetene uansett. Vi trenger ikke holde på med aktiviteten så lenge, men bare slik at barnet etter hvert får en forståelse for at det som velges, det skjer faktisk».*

*«Jeg ble fortalt at dette barnet var vanskelig å lese, men det syns ikke jeg. Men jeg tror det handlet om at jeg tilbrakte mye tid sammen med barnet og lærte henne å kjenne».*

En viktig del av kommunikasjon hos barn med sammensatte hjelpebehov dreier seg om at barnet skal kunne påvirke sine omgivelser og medvirke i hverdagen sin. To av informantene fortalte at flere av barna er uten verbalt talespråk og har behov for alternative måter å kommunisere på:

*«Når barnet fikk et passende kommunikasjonshjelpemiddel så kunne hun endelig fortelle at det var noen matretter hun ikke likte. Det hadde de rundt henne aldri tenkt at hun ikke likte»*

*«Nå når barnet har fått det rette kommunikasjonshjelpemiddelet sier hun gang på gang «pusse tennene, pusse tennene», fordi det er noe hun liker å gjøre»*

### *Foreløpig oppsummering*

Kommunikasjon er viktig både mellom barnet og barnehagelæreren, men også mellom de ansatte i barnehagen. Det å kunne kommunisere med andre er svært betydningsfullt for barn med sammensatte hjelpebehov:

- Mange barn på spesielt tilrettelagt avdeling er uten verbalt språk, da blir det ekstra viktig å finne alternative måter å kommunisere på.
- De ansatte må være tilgjengelige, lydhøre og «pålogget» og kunne lese barnas kroppsspråk og signaler.

## 5.5 Arbeidsmåter og kontinuitet

Informantene hadde mange betraktninger og erfaringer med ulike arbeidsmåter. Her ble trygghetssirkelen, toleransevinduet, kontekstmodellen, «være sammen»-prosjektet, samt struktur, forutsigbarhet og fleksibilitet påpekt som viktige elementer. Det kunne tyde på at informantene jobbet bevisst og teoretisk ut fra tilknytningsteori, men uten at det er et bestemt program eller opplegg som følges. Den ene informanten forklarte det slik:

*«Gå aktivt inn i relasjonen med barnet. Sett av tid, gå inn med barnet, knytte et unikt bånd mellom deg og barnet. Men det må være en bevissthet rundt det man gjør, det skal ikke være tilfeldig i disse tilknytnings- og relasjonsprosessene da».*

Flere informanter forklarte at de benytter ulike teorier basert på barnegruppa. En av informantene sa blant annet: *«Jeg er tilhenger av at de som arbeider med barna skal ha kunnskap om ulike teorier og kunne plukke elementer fra ulike metoder og tilpasse barna».* Informanten trakk frem betydningen av Abraham Maslow og hans behovshierarki når det gjelder barn med svært sammensatte hjelpebehov. Hun opplevde at mål og tiltaksplaner ofte blir satt for høyt i pyramiden og la vekt på at de basale behovene som for eksempel søvn og mat må være førsteprioritet hos mange av disse barna. *«Man kan ikke stille krav til barn som ikke spiser eller sover godt».* En informant hevdet at det kan bli for mye fokus rettet mot det spesialpedagogiske i stedet for det allmennpedagogiske i barnets utvikling.

*«Vi må se det lekende barnet og en helhetlig utvikling. Vi må se barnet først, så får det spesialpedagogiske komme etterpå».*

Informantene sa at både trygghetssirkelen og toleransevinduet ofte ble brukt i barnehagen. En informant fortalte om viktigheten av at alle i personalet fikk et eierforhold til de ulike teoriene og modellene som ble introdusert. «*Personalet må eie de for å kunne bruke de. Hva handler denne modellen om for meg og i mitt arbeid?*». Informantene mente at trygghetssirkelen har skapt en bevissthet hos personalet. Ved oppfølgingsspørsmål om hvordan trygghetssirkelen blir brukt på spesielt tilrettelagt avdeling sa informantene dette:

*«Vi bruker den pedagogiske tilnærmingen fra trygghetssirkelen der vi prøver å tone oss inn, være sensitive voksne og være på jakt etter det barnet liker. Så kan vi skape den gode relasjonen og gleden rundt det barnet er opptatt av».*

*«At vi støtter, men samtidig så ser vi at hvis et barn er redd for å gjøre noe, men vi vet at de kan egentlig, da er vi der og støtter og pusher de litt. Det handler jo igjen om å ha den tilknytningen i relasjonen at han eller hun vet at vi er der og støtter de selv om det er skummelt».*

En informant uttrykte også at det kunne det være vanskelig å forstå hvor barnet var på sirkelen, spesielt om barnet ikke hadde verbalt språk: «*da må vi finne alternative måter å nå inn til barnet og tolke det på*».

Toleransevinduet var også et arbeidsredskap som regelmessig ble brukt i barnehagen. «*Jeg tenker at toleransevinduet sier absolutt alt om barnets utviklingspotensial i løpet av en hel dag*». Informanten hevdet at for å kunne hjelpe barnet å regulere seg inn i sitt toleransevindu, må den voksne selv være regulert.

*«Jeg opplever jo også at voksne går ut av sitt eget toleransevindu. Fordi de vet at når de går inn i en krevende situasjon og tenker at de ikke mestrer det, da går skuldrene opp og personen er ute av toleransevinduet. Og den speilingen der, den får barn med seg på en måte. Så når man jobber med å få barnet inn i toleransevinduet, så jobber*



*man jo like ofte med å få de voksne til å skjønne at de først og fremst må være der selv».*

*«Vi jobber mye ut fra teorier da, som for eksempel toleransevinduet. Der voksne gjerne sier "barnet er jo trygg på meg".. altså de voksne definerer at barnet er trygt. Men når jeg observerer dem, så ser jeg at barnet ikke er trygt og at det er påfallende stresset..»*

Informanten snakket om hvor viktig det er å tilrettelegge for minst mulig stress for barnet. Dersom et barn var stresset i måltidsituasjonen, men klarte å holde seg rolig og trygg sammen med en spesifikk voksen, da *«ville jeg sagt at det er den ene voksne som skal være sammen med barnet på hvert måltid, enkelt og greit».*

To informanter hadde også erfart at struktur og forutsigbarhet kunne ha betydning for både barn og personal på spesielt tilrettelagt avdeling:

*«Forutsigbarhet og struktur, måten vi legger opp dagen på, er med å gi barna god tilknytning. Vi legger til rette for at det skal være forutsigbart for barna, for det ser vi at flere har behov for, samt at det er struktur på dagen. Rammene rundt på en måte».*

*«Jeg tenker det blir viktig med stabilt og godt personalet. Da kan vi bare se på hverandre, så skjønner man hvordan stemningen er og hva den andre har behov for hjelp til».*

Fleksibilitet var også nødvendig, sa en annen informant. Siden barna hadde ulik dagsplan, måtte barnehagelæreren være fleksibel og kunne tilpasse seg barnas behov.

*Foreløpig oppsummering*

Ulike arbeidsmåter og teorier blir anvendt i arbeid med barn med sammensatte hjelpebehov. Det kan virke som arbeidsmåtene må justeres ut fra barnegruppa og deres forutsetninger. Synspunktene kan oppsummeres slik:

- Ulike arbeidsmåter og teorier, for eksempel trygghetssirkelen og toleransevinduet brukes i arbeid på spesielt tilrettelagt avdeling, men noe av det viktigste ser ut til å være sensitivitet i møte med barnet og deres foreldre.
- For å kunne hjelpe barnet inn i sitt toleransevindu, kreves det bevisste omsorgspersoner som også klarer å holde seg selv innenfor eget toleransevindu.

## 5.6 Samarbeidet med en sårbar foreldregruppe

Informantene sa at foreldresamarbeid var ekstremt viktig i arbeid med barn med sammensatte hjelpebehov. Den ene informanten fortalte at flere foreldre hun møtte hadde mer eller mindre blitt plassert på en spesielt tilrettelagt avdeling uten å være helt sikre på hva en slik avdeling kunne tilby. Disse foreldrene ble selvsagt ekstra sårbare: *«Sårbare barn har ofte med seg sårbare foreldre tenker jeg.. Det blir en hel pakke. Derfor må det brukes mye tid på å trygge foreldrene, slik at de videre kan trygge barna sine»*. Informantene sa dette når det gjaldt foreldresamarbeid:

*«På spesielt tilrettelagt avdeling har jeg gjerne hatt dobbelt så mange foreldresamtaler. Jeg får ofte foreldre som er bekymret og trenger mye tid for å kartlegge og analysere tilbudet i barnehagen og hva det innebærer for barnet deres»*

*«I starten observerer vi foreldrene og deres samspill med barna. Hvis vi tilnærmer oss barna på samme måte som foreldrene, så opplever ikke barna den store endringen når tilvenningen er ferdig»*.

*«Vi ser jo en utfordring at foreldre er trøtte og slitne, og det forstår vi veldig godt. Da blir det ekstra viktig å motivere foreldrene og skape en positiv stemning»*.

*«Hvis vi alle sammen jobber mot samme mål, og klarer å få med foreldrene på dette slik at det blir en kontinuitet mellom barnehagen og hjemmet, så er det større sjanse for at barnet vil få en mestringsfølelse».*

### *Foreløpig oppsummering*

Sårbare barn har ofte med seg sårbare foreldre, noe som medfører ekstra oppfølgingsbehov.

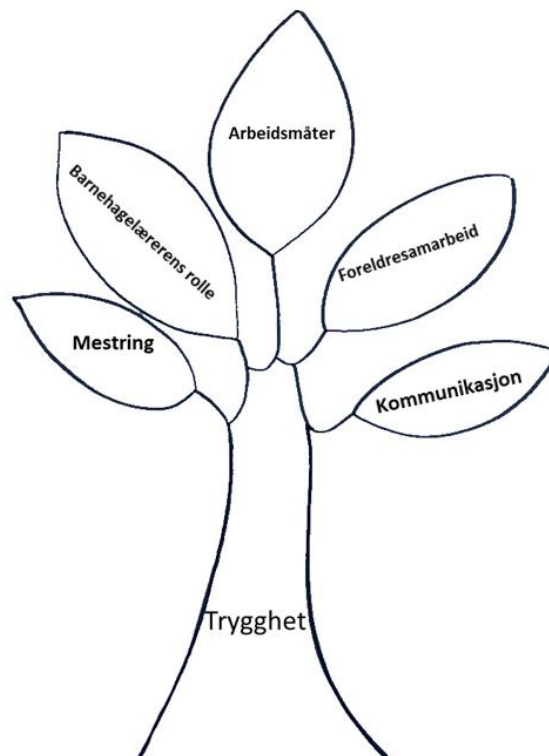
Barnehagelærernes meninger kan oppsummeres slik:

- Det å skape kontinuitet i samarbeidet mellom barnehagen og hjemmet kan ha betydning for barnets utviklingsmuligheter.
- På spesielt tilrettelagt avdeling er det ofte behov for mer oppfølging i form av foreldresamtaler og veiledning.

## 5.7 Illustrasjon av funn

Her kommer en visuell framstilling av de seks kategoriene. Det finnes flere ulike display i kvalitativ metode, en av de er metaforisk display. Hensikten med å bruke display er å gi leseren en enkel oversikt over studiens funn uten å måtte lese hele teksten, og å formidle et budskap (Verdinelli & Scagnoli, 2013). Jeg har valgt å bruke et metaforisk display for å illustrere at trygge relasjoner er en avgjørende faktor som også påvirker alle de andre fem kategoriene. Stammen, altså trygghet, bærer greiene. Med andre ord danner trygge relasjoner grunnlaget for både kommunikasjon, mestring, trygghet i rollen som barnehagelærer, arbeidsmåter og et godt foreldresamarbeid.

*«Tilknytningen er det grunnleggende når barnet begynner i barnehagen, alt annet kommer jo etterpå»*



Figur 5. Metaforen «tre med stamme og greiner» er brukt for å illustrere hvordan trygghet i samspillet med barnet er et grunnleggende fundament for arbeidet innen alle de andre områdene.

## 6.0 DRØFTING

I denne delen av masterstudien vil resultatene bli drøftet opp mot forskningsspørsmålet: «*Hva er barnehagelæreres erfaringer i arbeid med tilknytning og livsmestring hos barn med sammensatte hjelpebehov på spesielt tilrettelagt avdeling*». Dette vil også drøftes i lys av teori, tidligere forskning og offentlige dokumenter som er presentert tidligere.

Forskningsresultatene vil bli framstilt etter temaene og kategoriene som kom frem i analysen: (1) Trygge relasjoner, inntoning og «noe felles», (2) Balanse mellom mestring og utfordring – «skynde oss langsomt», (3) Barnehagelærerenes rolle, (4) Kommunikasjon, (5) Arbeidsmåter og kontinuitet, og til slutt (6) Samarbeid med en sårbar foreldregruppe.

### 6.1 Trygge relasjoner, inntoning og «noe felles»

Informantene gav innholdsrike beskrivelser og refleksjoner om temaet tilknytning i arbeid med barn med sammensatte hjelpebehov. Tre av temaene som var gjennomgående hos informantene var: etablering av trygge relasjoner, å kunne tone seg inn og å skape noe felles med barnet. Dette kan ses i lys av Wolf og van Ijzendoorn (1997) sin metaanalyse hvor de definerte seks faktorer for å fremme trygg tilknytning. I denne sammenheng særlig tre faktorer relevante; støtte, positiv holdning og felles fokus.

Støtte handler blant annet om å være en trygg havn for barnet (Wolff & van Ijzendoorn, 1997). For å være en trygg havn må det etableres en trygg relasjon mellom barnet og omsorgspersonen. De fire informantene påpekte at det å danne trygge relasjoner var svært viktig på spesielt tilrettelagt avdeling. Dette støttes blant annet av både Killén (2017) og Drugli og Lekhal (2018) som presiserer at gode relasjoner er avgjørende i barnas utvikling. Gode samspillserfaringer mellom barnet og barnehagelæreren over tid kan føre til at barnehagelæreren blir det som Evertsen-Stanghelle (2018a) kaller for en sekundær tilknytningsperson. Dette er positivt for barnets oppbygging av resiliens, en motstandskraft som beskytter barnet i møte med utfordrende situasjoner (Masten & Riley, 2005). En informant forklarte at selv om personalet ønsket å etablere tilknytningsrelasjoner til alle barn,

ble relasjonene ikke alltid som forventet. Det må være en gjensidighet i samspillet hevdet informanten, samtidig som det da blir viktig å huske at relasjonen er asymmetrisk og barnehagelærerens ansvar (Pianta, 1999). Derfor må barnehagelæreren være utholdende i sine forsøk på å etablere gode samspillserfaringer med barnet.

Alle de fire informantene hevdet at trygghet er en særlig viktig faktor. Barnet skal bli trygg i avdelingen, trygg på seg selv og trygg på barnehagelæreren. Ingen av informantene trakk frem betydningen av at barnehagelæreren må bli trygg på barnet, at tryggheten må være gjensidig. I møte med barn med sammensatte hjelpebehov kan det dukke opp mange følelser hos menneskene rundt. «Vi kan kjenne både tristhet, sinne, ubehag, glede og medlidenhet» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 9). Dersom barnehagelæreren er fylt med disse følelsene i møte med barnet kan det tenkes at det kan lede til usikkerhet hos barnet. Dette kan også ses i lys av viktigheten av at omsorgspersonen må kunne holde seg selv for å kunne holde andre (Abrahamsen, 1997) og at barnet speiler omsorgspersonen (Hart & Schwartz, 2009).

En informant mente at det ikke er den voksnes avgjørelse om en relasjon er god eller dårlig, men det er i barnets reaksjoner i relasjon med de ansatte på avdelingen at kvaliteten på samspillet kommer til syne. Dette kan ses i sammenheng med forskerne bak Trygghetssirkelen og deres tanke om at atferd er språk, og at med atferden prøver barnet å fortelle noe (Powell et al., 2015a). Det er når barnet blir utrygt at tilknytningssystemet slås på og det blir synlig hvem som er tilknytningssystemet, altså den trygge havnen (Brandtzæg et al., 2013). I arbeid med barn med sammensatte hjelpebehov er det ikke alltid like enkelt å lese, tolke eller forstå barnets atferd. Dersom barnet for eksempel har store smerter kan det nettopp være smertene som er grunnen til barnets atferd, og ikke hvordan den voksne er sammen med barnet. Derfor er det svært viktig i denne sammenheng at den voksne er kjent med barnet og kan lese, tolke og tyde signaler, slik at barnet blir møtt med den bekreftelsen og anerkjennelse det trenger.

Positiv holdning dreier seg om inntoning, samt det å være varm og positiv i møte med barnet (Wolff & van Ijzendoorn, 1997). Informantene gjentok flere ganger at det å tone seg inn, være tilstede og sensitiv i møte med barnet hadde stor betydning i danning av en trygg tilknytning. Med andre ord, såkalt affektiv inntoning (Brandtzæg et al., 2013). Winnicott hevder også at

omsorgspersonens inntoning til barnet legger grunnlag for barnets videre psyke (Hart, 2011). Den voksnes inntoning til barnet kan derfor legge grunnlag for barnets psykososiale utvikling. Dette bør ses i sammenheng med Drugli og Lekhal (2018) som påpeker at funksjonshemning kan være en individuell risikofaktor for å utvikle psykiske vansker. Dette indikerer at barn som går på tilrettelagt avdeling har en større risikofaktor enn andre barn å utvikle psykiske vansker. Det vil derfor være svært avgjørende at de voksne har søkelys på inntoning og forstår dens betydning.

Å ha felles fokus handler om at barnet og omsorgspersonen har oppmerksomheten rettet mot det samme, for eksempel en leke (Wolff & van Ijzendoorn, 1997). En informant påpekte at det å skape noe felles mellom den voksne og barnet er grunnleggende for å skape en trygg og god relasjon. På ordinær avdeling i barnehagen vil barna naturlig oppsøke andre barn og voksne med et ønske om å dele en opplevelse eller vise fram en leke. På en spesielt tilrettelagt avdeling er ikke alltid barnets ønsker eller signaler så tydelige. I mange tilfeller må barnehagelæreren selv ta initiativ til å etablere felles fokus med barnet ved å stadig være på jakt etter å finne ut hva barnets interesser er eller ved å tilby ulike leker som kan pirre nysgjerrigheten til barnet. Ifølge informantene blir det nødvendig å kunne lese kroppsspråk og signaler hos barnet, samt være observant på barnets initiativ til tross for at det ikke er så tydelig hva barnet prøver å formidle. Dette bygger opp under det Sjøvik (2007) skriver om at kvaliteten i samspillet vil være svært avhengig av omsorgspersonens evne til å registrere og tolke atferd. Det stiller altså betydelige krav til menneskene rundt barnet, både deres kompetanse og sensitivitet overfor barnet. Dette stemmer også overens med norsk forskning hvor sensitivitet, lydhøre voksne, og gode relasjoner er faktorer som er betydningsfulle når det gjelder barnehager med høy kvalitet (Bjørnstad et al., 2012).

På grunn av den særlige betydningen av denne kategorien, ble den illustrert som «stammen på treet» i den visuelle figuren (se figur 5). Denne metaforen ble brukt fordi informantene påpeker at trygghet og trygge relasjoner hos barnet, foreldrene og barnehagepersonalet danner grunnlaget for videre arbeid og har en vesentlig betydning. På samme måten som stammen på et tre må være sterk for å kunne bære greinene, så ble trygghet beskrevet av informantene som helt essensielt for å danne grunnlaget for arbeidet innen de andre områdene.

## 6.2 Balanse mellom mestring og utfordring – «skynde oss langsomt»

Barnegruppen og barnas ulike hjelpebehov påvirket informantenes refleksjoner knyttet til livsmestring. For noen barn handlet det om enkle hverdagslige hendelser, som for eksempel det å komme inn på avdelingen om morgenen. Hos andre barn handlet det om å tåle motgang i hverdagen, for eksempel å bli avvist i leken. Det å tåle motgang står beskrevet i Rammeplanen under overskriften livsmestring; «Barna skal få støtte til å mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med egne og andres følelser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Barn med sammensatte hjelpebehov vil naturlig møte en del utfordringer og motgang. Barnehagepersonalets oppgave blir å støtte barna i å finne ulike mestringsstrategier. Sjøvik hevder at barn med utviklingshemning kan ha et generelt sent utviklingstempo eller ulikt alderstypisk utviklingsforløp (2007), dette kan ha betydning for hvordan barnet bør bli møtt og forstått i samhandling med andre mennesker. Dersom barnet er på et svært tidlig utviklingsstadium er det rimelig å tenke seg at forventningene må tilpasses deretter.

På tross av ulik barnegruppe og ulike hjelpebehov var informantene likevel samstemte i at livsmestring hos disse barna handler om å mestre ut fra de forutsetningene som ligger til grunn hos barnet. Informantene reflekterte rundt betydningen av «de små skrittene» i arbeid med barn med sammensatte hjelpebehov og det å «skynde oss langsomt». Dette er i tråd med Dweck (2008) sin tanke om at *alle* barn har en egen drivkraft og et ønske om å utforske og lære nye ting. Dweck viser til betydningen av å gi barnet passende utfordringer basert på barnets nivå for å opprettholde denne drivkraften. Vi kan trekke paralleller mellom Dweck og Vygotskij sin teori om den nærmeste utviklingssonen hvor barnehagelæreren må gi barnet akkurat passe støtte i utforskning og lek til at barnet hele tiden er i utviklingssonen (Säljö, 2016). To av informantene opplevde at det til tider ble stilt for høye krav til barna. «*Vi lager mål som vi tror barna skal klare, men så er de på et helt annet nivå*». Ifølge informantene vil disse barna trenge mer kontinuerlig støtte for å komme et skritt videre i utviklingen, noe som krever tålmodighet og gjentakelser. Dette kan ses i sammenheng med Bronfenbrenner og hans teori om at de proksimale prosessene blir optimalisert ved aktiviteter som gjentas over tid, og ved ansatte som legger til rette for stimulerende samspill med barnet og miljøet rundt (Doucet et al., 2020).



Livsmestring hos barn med sammensatte hjelpebehov handler også om å ha en balanse mellom mestring og utfordring. Informantene mente at det var viktig å ta utgangspunkt i barnets positive opplevelser og de små gledene i hverdagen og å gjøre mer av disse i fellesskap med andre. Dette er i tråd med Rammeplanen hvor det presiseres at barn skal oppleve både glede og trivsel gjennom samhandling, lek og læring med andre barn (Kunnskapsdepartementet, 2017). «*Jeg kan, jeg klarer*» uttrykte den ene informantene da hun skulle forklare erfaringer i arbeid med livsmestring. Hun opplevde det som svært betydningsfullt å legge til rette for at barna fikk mange gode opplevelser sammen med andre mennesker og at barna skulle oppleve at de var en del av fellesskapet. Dette er verdier som også står beskrevet i Rammeplanen. Barna skal få medvirke, ta del i og oppleve tilhørighet i fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Men inkludering på spesielt tilrettelagt avdeling behøver ikke bety at alle barna skal ta del i alle aktiviteter som foregår. Aktivitetene skal derimot gjennomføres på barnets premisser og etter barnets behov. For eksempel vil barnets dagsform ha betydning for hvordan de ulike aktivitetene tilrettelegges. Det viktigste er, som informantene hevdet, at barnet opplever mestring. «Inkludering i barnehagen handler også om tilrettelegging for sosial deltakelse» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40). Dette er også i tråd med Haug (2017) sin tanke om at inkludering handler om å finne det beste stedet der eleven, eller i dette tilfellet barnet, opplever tilhørighet og trivsel.

En informant var særlig opptatt av glede og latter i forbindelse med livsmestring hos barn med sammensatte hjelpebehov. Med tanke på tiden vi lever i nå, med bekymring og uro for Covid-19, blir det ekstra betydningsfylt med positive opplevelser for barna i barnehagen. Drugli og Lekhal (2018) påpeker at glede i hverdagen bidrar til økt robusthet hos barn, nettopp derfor er det viktig med fokus på glede i barnehagen hvor barna oppholder seg store deler av dagen. Dette støttes også av Fredrickson og Joiner (2002) sin forskningsrapport om at glede og positive følelser gir langvarige effekter både på sosioemosjonelt og kognitivt nivå. I Rammeplanen (2017) står det at personalet skal bidra til at barna får oppleve glede og humor gjennom lek. Alle informantene påpekte at de brukte lek som en metode for å nå målene som blir satt for hvert barn. Lek er med på å øke barnets selvfølelse og mestringsfølelse (Kibsgaard, 2018) og har positiv effekt på både den fysiske og mentale utviklingen hos barn (Whitebread, 2017). Lek på spesielt tilrettelagt avdeling vil ofte foregå litt annerledes enn på ordinær avdeling. Det krever ofte mer systematisk tilrettelegging i form av fysiske rammer, færre barn og regulering av lys- og lydnivå. Ved å bruke faglig kompetanse på lek og bevisst

invitere og delta i leken, fungerer barnehagelæreren som en brobygger mellom barnet og resten av gruppa (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Noen er mer skeptiske til innføringen av livsmestrings-begrepet i barnehagen. Greve (2019) stiller seg kritisk til begrepet livsmestring og er bekymret for et økende fokus på mestring i barnehagen og at dette blant annet skal gå på bekostning av glede. Erfaringene fra informantene ser ut til å være motsatt av det Greve hevder. I arbeid med barn med sammensatte hjelpebehov blir mestring det å rette søkelys på de små positive øyeblikkene i hverdagen. For eksempel at barnet klarer å velge sangkort i samling eller at barnet kan ytre et ønske ved hjelp av ASK. Disse øyeblikkene fremstår som mestringsopplevelser for barnet, men også glede. Det står også løftet frem i Rammeplanen at «barnehagen skal bidra til barnas trivsel, livsglede, mestring og følelse av egenverd...» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Ut ifra denne måten å forstå livsmestring på, går mestring og livsglede hånd i hånd.

### 6.3 Barnehagelærerens rolle

Barn med sammensatte hjelpebehov er avhengig av omsorgspersonene de har rundt seg, både hjemme og i barnehagen. Som tidligere beskrevet er relasjonen mellom barnehagelærer og barnet et asymmetrisk forhold, og barnehagelærerens ansvar (Pianta, 1999). Informantene reflekterte over hvordan barnehagelæreren skal møte barna, og tilpasse forventningene. «*Du kan ikke ha samme forventning til en toåring hos oss, som en toåring på ordinær avdeling*» påpekte en av informantene. Dette er i tråd med Sjøvik (2007) sine tanker rundt utviklingstempoet til barn med utviklingshemning og at dette kan være generelt sent. Hun hevder også at enkelte barn kan befinne seg på et spedbarnstadie gjennom hele livet (Sjøvik, 2007). Dette betyr at barnehagelærere som møter barn med svært sammensatte hjelpebehov må ha en annerledes tilnærming til barnet. Det er rimelig å tenke at det er forskjell på ordinær avdeling og spesielt tilrettelagt avdeling i barnehagen og hvordan mål og tiltaksplaner blir satt. Dette er i tråd med Lovang et al (2021) som hevder at det er behov for utvidet kompetanse hos personalet som arbeider med barn med ekstra store hjelpebehov. Samtidig er det viktig at barna ikke blir identifisert med sine utfordringer eller diagnoser, men at de er barn som har behov for akkurat det samme som alle andre barn (Kunnskapsdepartementet, 2008).

I arbeid med barn med sammensatte hjelpebehov trengs det barnehagelærere som fungerer som et støttende stillas og som hjelper barnet å ta det neste skrittet i utviklingen (Bruner et al., 1976; Säljö, 2016). Som informanten hadde erfart og forklarte gjennom trappeanalogien, kan det resultere i ett trappetrinn opp, for så at barnet tar skrittet tilbake igjen. Barnehagelæreren må ha evnen til å se muligheter, og vilje til å gå skrittet sammen med barnet. Det barnet klarer med hjelp i dag, kan det kanskje mestre på egenhånd i morgen. Informantene påpekte viktigheten av å vurdere om målene som settes og intensjonene er for barnet beste eller for personalet. Ifølge Barnekonvensjonen skal alltid barnets beste være et fokus i alle handlinger som er rettet mot barn (Barne- og familiedepartementet, 1989b).

Barnehagelæreren rolle overfor barna er som nevnt særlig viktig, men tre av informantene påpekte også den viktige rollen barnehagelæreren har overfor hele personalgruppa. Barnehagelæreren må tilstrebe etter å skape en felles forståelse blant personalet slik at alle jobber mot samme mål. For å oppnå dette må barnehagelæreren veilede og motivere de andre ansatte, og bidra til å skape et positivt klima hvor alle i personalet føler seg inkludert. Dette er i tråd med ansvarsområdene til pedagogisk leder som står beskrevet i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barnehagen er en lærende arena hvor de ansatte sammen skal oppfylle mål og krav som er beskrevet i barnehagens styringsdokumenter. Det er pedagogisk leder som skal lede det pedagogiske arbeidet og veilede de andre ansatte (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den ene informanten forklarte at det også var hennes ansvar å skape et tillitsfullt rom hvor det opplevdes greit å sette ord på utfordrende situasjoner som dukker opp, og hvor de sammen kunne reflektere rundt disse. Ved å skape et tillitsfullt rom og et positivt klima i barnehagen, dannes det sannsynligvis et godt arbeidsmiljø. Ifølge Killén (2017) har miljøet og de sosiale samspillene, både hjemme og i barnehagen, betydning for barnets utvikling.

## 6.4 Kommunikasjon

Kommunikasjon ble fremhevet som en utslagsgivende faktor i arbeid med livsmestring hos barn med sammensatte hjelpebehov. Med dette menes både kommunikasjonen mellom

personalet, mellom barna og barnehagelæreren, samt barnas mulighet til å gjøre seg forstått i samspill med andre barn. Når barn ikke har talespråk trenger det barnehagelærere som har kompetanse innen ulike kommunikasjonsformer, og som er nytenkende og lydhøre for barnas signaler og kroppsspråk. Alle barn har rett til å bli både sett og hørt (Kunnskapsdepartementet, 2017), og det er avgjørende for livskvaliteten (Statped, 2020). Det kan være behov for alternativ supplerende kommunikasjon (ASK). Informantene la stor vekt på personalets evne til å tolke signaler og kroppsspråk hos barn med sammensatte hjelpebehov. I tillegg er det viktig å påpeke hvor avgjørende det er med en grundig kartlegging av barnets kommunikative forutsetninger, miljømessige forhold og kompetanse hos kommunikasjonspartnere for å kunne utarbeide en kommunikasjonsplan som til enhver tid gir barnet tilgang til nødvendig materiale og hjelpemidler (Statped, 2021).

Det å kunne kommunisere med andre mennesker, med tegn til tale, blikk, symboler, bilder, lyder eller ulike digitale verktøy, er en måte å kunne påvirke egen hverdag. Informanten fortalte om et barn som hadde fått et passende kommunikasjonshjelpemiddel og endelig kunne formidle hvilke matretter hun ikke likte. Det er grunn til å tro at det gav barnet en følelse av medvirkning og mestringsfølelse. Mestring er en av fire byggesteinene som fremmer livsmestring (Lekhal & Drugli, 2019). Det kan bety at muligheten til å kommunisere og påvirke sine omgivelser også påvirker barnets livsmestring. I følge Rammeplanen skal barn som ikke kommuniserer med talespråk også oppleve at de kan påvirke egen tilværelse (Kunnskapsdepartementet, 2017) og det må derfor tilrettelegges for dem. En informant erfarte at det ene barnets signaler var lette å lese og forstå, til tross for at andre i personalgruppa ikke opplevde det på samme måte. Hun stilte spørsmål til om det kunne dreie seg om mengden tid hun hadde brukt sammen med barnet, og at dette resulterte i en annen opplevelse for henne enn for de andre. Det er rimelig å tolke dette som en etablert trygghet som er dannet mellom barnet og barnehagelæreren, et bånd som gjør at barnet kjennes lettere å forstå. Dette kan trolig ses sammen med tilknytningshierarkiet, og at denne barnehagelæreren har blitt en sekundær tilknytningsperson hos barnet.

En annen informant fortalte om visuelle bilder som blir brukt for å gi barnet mulighet til å velge aktivitet eller dersom barnet trenger å veiledes inn i en aktivitet. I noen tilfeller forsto hun etter hvert at barnet ønsket å gjøre en annen aktivitet enn den som hadde blitt valgt. Da

mente hun at det var viktig å være trygg og bevisst i seg selv og likevel gjennomføre den valgte aktiviteten, slik vil barnet etter hvert forstå sammenhengen mellom bildet, dets betydning og konsekvensen av valget som ble tatt. Denne måten å arbeide på vil trolig være viktig i arbeid med barn med sammensatte hjelpebehov. Selv uten verbalt språk skal barnet være en aktiv deltaker og påvirke egen hverdag. I tillegg bidrar det antakelig til en bevisstgjøring rundt barnets medvirkning. «Om å bli aktør i eget liv heller enn en tilskuer» (Lovang et al., 2021, s. 26).

## 6.5 Arbeidsmåter og kontinuitet

Toleransevinduet og trykghets sirkelen var modeller som alle informantene fremhevet i arbeid med tilknytning og livsmestring. Vel så viktig var hvordan de alle sammen jobbet bevisst og teoretisk uten et bestemt program eller opplegg. Det ble påpekt at barnehagelæreren må være sensitiv, sette av tid og knytte unike bånd mellom seg selv og barnet. Når barnet blir møtt på denne måten, gang på gang, utvider toleransevinduet seg og de utvikler indre arbeidsmodeller for selvregulering (Nordanger & Braarud, 2014a). To informanter forklarte at for å kunne hjelpe barnet inn i sitt toleransevindu, så må de selv være innenfor sitt eget vindu. Dette kan også føres tilbake til Winnicott og hans tanke om *holding*. For å holde andre mennesker, må en først og fremst kunne holde seg selv (Abrahamsen, 1997). Betydningen av å skape en god og trygg relasjon med barnet er som tidligere nevnt avgjørende, men det er også mulig at det i noen tilfeller vil være utfordrende for barnehagelæreren. Sjøvik (2007) hevder at dersom omsorgspersonen gang på gang prøver å etablere kontakt med barnet, men ikke får den responsen som er ønskelig, kan dette gi en følelse av mislykkethet hos omsorgspersonen. Sjøvik referer nok mest til foreldre i det tidlige samspillet, men det kan sannsynligvis overføres til spesielt tilrettelagt avdeling. Mange av barna med sammensatte hjelpebehov befinner seg på et tidlig utviklingsstadium og noen vil også ha de samme behovene som et spedbarn (Melgård, 2000; Sjøvik, 2007). Dersom barnehagelæreren mislykkes i etablering en god relasjon med barnet, kan det tenkes at barnet kan bli stresset og havner utenfor sitt toleransevindu. Samtidig kan det da føre til at barnehagelæreren blir usikker på seg selv og dermed også havner utenfor sitt toleransevindu. Dette samsvarer med informantenes erfaring. Barnehagelærerens egne samspillserfaringer fra oppveksten, tilknytningskvalitet og indre arbeidsmodeller har stor betydning for hvordan en er i møte med barnet (Powell et al., 2015b).

En informant var opptatt av de basale behovene hos barn med sammensatte hjelpebehov og refererte til Maslow og hans behovspyramide. Hun mente at det ikke kunne stilles krav til barnet dersom de grunnleggende behovene som mat og søvn ikke var dekket. Denne forståelsen vil selvfølgelig ha betydning for hvilke arbeidsmåter som tas i bruk, samt mål og tiltaksplaner som settes for barnet. I arbeid med en del barn på spesielt tilrettelagt avdeling blir det brukt visuelle verktøy som blant annet dagsplan. En annen informant forklarte at dagsplanen som i utgangspunktet var satt opp ofte måtte endres på, fordi de basale behovene måtte komme som førsteprioritet. Hun påpekte at fleksibilitet var nødvendig i arbeidet med barn med sammensatte hjelpebehov.

Kontinuitet ble påpekt som viktig innenfor flere av kategoriene. Det var behov for kontinuitet i samarbeid med foreldre, i kommunikasjon og i de ulike arbeidsmåtene. To informanter påpekte at avdelingsskifter for barn i barnehagen bidrar til å skape utrygghet, noe som kan knyttes opp mot kontinuitet. En informant forklarte at det blir brukt mye tid på å skape trygge og gode relasjoner, men når barna skal videre på neste avdeling, må de i stor grad danne nye relasjoner igjen. Dersom dette ses i sammenheng med de ulike tilknytningsmønstrene til Ainsworth kan det tenkes at barn som ikke har en trygg tilknytning kan få en annerledes reaksjon på hyppige avdelingsskifter enn de som har etablert en trygg tilknytning. Barn med ambivalent tilknytning vil blant annet ha behov for en stabil omsorgsperson som over tid støtter barnet til tross for utydelige signaler og uregulerte følelser (Drugli, 2018). Det kan da tenkes at barnet har behov for mer kontinuitet i barnehagen. Barn som har en trygg tilknytning er mer resilient og vil ta i bruk gode mestringsstrategier i nye situasjoner, noe som vil være betydningsfullt i skifte av avdeling (Kvello, 2015; Masten & Riley, 2005). I noen tilfeller kan kanskje barn på spesielt tilrettelagt avdeling sende ut utydelige signaler uten at dette dermed behøver å kobles opp mot tilknytningsmønstrene. En annen informant var overrasket over barnets sterke reaksjon ved avdelingsskifte. Til tross for at barnet var kjent på den nye avdelingen, ble overgangen en stor påkjenning. Informanten reflekterte over hvorfor hun ikke hadde forventet at barnet ville reagere tilsvarende som andre barn på ordinær avdeling. I lys av dette kan man lure på hvilke andre endringer i barnehagehverdagen som har betydning for barnet og som kanskje ikke blir oppfattet som en utfordring av de rundt. Det er grunn til å anta at struktur og kontinuitet er ekstra betydningsfullt for disse barna. Flere spesielt tilrettede avdelinger har aldersgrupper 0-5 år, som gjør at det ikke vil bli mange avdelingsskifter. Til

tross for dette vil det sannsynligvis forekomme endringer i løpet av barnehagetiden, for eksempel i form av fysiske rammer, bytte av personal og endring i barnegruppen. «Barn med omfattende sansetap liker at verden er forutsigbar og oversiktlig» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 32). Det er viktig at personalet prøver å opprettholde kontinuitet i den grad det er mulig. Barna vil likevel ha behov for strategier for å håndtere endringer. Det er grunn til å anta at en grunnleggende trygghet hos barnet vil ha betydning når endringer oppstår.

En informant snakket om hvor viktig det er å tilrettelegge for minst mulig stress for barn. Dersom et barn var rolig og trygt i måltid kun med en bestemt voksen, da skulle denne voksne være sammen med barnet i hvert måltid. På denne måten ville barnet holde seg innenfor toleransevinduet, mente hun. Dette bekreftes også av Siegel (2012) som sier at barn kan stå i mer motgang når det er sammen med noen de er trygge på. Som en kortsiktig løsning i perioder der barnets stressnivå er høyt vil denne løsningen sannsynligvis være det mest gunstige for barnet, men å gjøre barnet avhengig av kun en voksen vil antakelig være sårbart på sikt. Å danne trygge relasjoner med flere voksne vil nok være hensiktsmessig for å tåle uforutsette endringer som oppstår i hverdagen. Ved å skape "noe felles" med barnet, dannes gode relasjoner, hevdet en annen informant. Det kan derfor være hensiktsmessig å være bevisst på og jobbe systematisk for å sikre at særlig sårbare barn får «noe felles» med flere voksne.

## 6.6 Samarbeid med en sårbar foreldregruppe

Et tett og nært samarbeid med foreldrene er avgjørende for barnet (Kunnskapsdepartementet, 2008). Informantene opplevde foreldrene som en sårbar gruppe som trengte mye støtte, tid og samtaler. Også her blir faktoren *trygghet* særdeles viktig. Ved å trygge foreldrene blir også barna deres tryggere. For å etablere trygghet må en opparbeide en grunnleggende tillit mellom foreldrene og barnehagelæreren. Dette kan ses i sammenheng med Swick (2003) sin tanke om myndiggjøring av foreldrene. Kommunikasjon er en viktig nøkkel for å etablere myndiggjøring (Swick, 2003). Foreldrene kan ha opplevd store påkjenninger og krevende situasjoner med barnet sitt (Kunnskapsdepartementet, 2008), og det tar sannsynligvis tid å bygge opp den grunnleggende tilliten.

En informant hadde opplevd at foreldrene ofte kunne være trøtte og slitne. Det er sannsynlig at disse foreldrene i perioder kan være ekstra slitne på grunn av at barnet har mange spesielle behov som skal ivaretas, både dag og natt. Når foreldrene har det vanskelig kan det tenkes at foreldresamarbeidet også kan bli mer utfordrende. Det er i disse situasjonene nødvendig at barnehagelæreren klarer å *holde seg selv* (Abrahamsen, 1997). Her kan det også trekkes paralleller til Bion sitt begrep container-contained, og betydningen av at barnehagelæreren klarer å ta imot foreldrenes følelser uten å bli smittet av deres følelsesuttrykk (Abrahamsen, 1997). Foreldrene til barna på disse avdelingene trenger kanskje en lignende type holdning.

Hos barn med sammensatte hjelpebehov kan kommunikasjonen og samarbeidet mellom foreldrene og barnehagelæreren være ekstra viktig, også fordi flere av barna ikke selv klarer å formidle hvordan dagen har vært i barnehagen. Barnehagelæreren må sørge for at foreldrene får ta del i barnehagehverdagen og alle barnets opplevelser. En informant påpekte at hun ofte har dobbelt så mange foreldresamtaler på spesielt tilrettelagt avdeling. Hun opplevde at foreldrene kunne være svært bekymret for barnet sitt. For de fleste foreldre vil det antakelig være en prosess å akseptere at barnet deres har behov for noe annet enn «alle de andre barna». Disse foreldrene trenger derfor ekstra støtte. Hvilken form for støtte foreldrene har behov for vil nok variere. Noen trenger ekstra foreldresamtaler, andre trenger kanskje lengre samtaler ved henting og levering. Det viktigste er antakelig å bli møtt av en barnehagelærer som er trygg, imøtekommende, anerkjennende og sensitiv (Drugli et al., 2020). Dette kan relateres til informantens refleksjoner om at sårbare barn har med seg sårbare foreldrene. Foreldre og barns behov må ses i sammenheng.

## 6.7 Barnehagelæreres erfaringer

La oss nå vende tilbake til forskningsspørsmålet for denne masteroppgaven og gjøre en liten oppsummering: *Hva er barnehagelæreres erfaringer i arbeid med tilknytning og livsmestring hos barn med sammensatte hjelpebehov på spesielt tilrettelagt avdeling?* Barnehagelærerne hadde mange erfaringer som de gjerne ville dele og reflektere rundt. Tilknytning og livsmestring var aktuelle begreper de hadde et forhold til i sitt arbeid. En informant var litt usikker på begrepet livsmestring, men reflekterte seg etter hvert frem til at det er noe som de har jobbet med i mange år på avdelingen. Hennes forståelse av begrepet var at personalet skal



legge til rette for mestringsopplevelser og glede i barnehagehverdagen. En annen informant opplevde tilknytning som noe helt unikt og genuint som skjedde mellom seg selv og barnet, noe som var vanskelig å sette ord på. De fokuserte på betydningen av det nære trygge samspillet med barn, på det å bruke tid på barn og foreldre, på det å tone seg inn på barn, og på det å se og forstå mestring og livsglede i små hverdagsøyeblikk. Den viktigste faktoren var trygghet, og dette utgjorde selve stammen i arbeidet.

## 6.8 Praktiske implikasjoner

I denne studien kom det frem at informantene vektlegger teori og praktiske erfaringer i arbeid på spesielt tilrettelagt avdeling i barnehagen. De bruker flere modeller i arbeidet, som for eksempel trygghetssirkelen og toleransevinduet. De påpeker betydningen av at hver og en i personalet må få sitt eget eierforhold til de ulike modellene. De vektla viktigheten av den generelle væremåten hos barnehagelæreren og det å danne en grunnleggende trygghet i relasjonen med barnet. Dette var utgangspunktet for å kunne arbeide med ulike mål og tiltaksplaner. Dette kan bety at de ulike modellene er gode verktøy og skaper en bevissthet hos barnehagepersonalet, men dersom modellene skal ha nytteverdi, må personalet ha en felles forståelse som har forankring i deres praksis.

Foreldresamarbeid ble fremhevet som ekstra betydningsfullt i denne studien. Sårbare barn kan ha med seg sårbare foreldre. Det kan tenkes at dette kan overføres til andre avdelinger i barnehagen, og også til skolen. De fleste barn eller familier vil oppleve utfordrende situasjoner eller perioder i livet. Noen ganger vil det kreve mer oppfølging, og dermed også et tettere samarbeid. Dersom det allerede er etablert en grunnleggende tillit og trygghet i forholdet til foreldrene vil det antakelig være lettere å ta de vanskelige samtalene og sammen finne gode strategier på utfordringer som har oppstått.

På en spesielt tilrettelagt avdeling vil det være færre barn og større voksentetthet. Barna har ofte en dagsplan for å visualisere dagens aktiviteter, noe som bidrar til forutsigbarhet og struktur. Det er grunn til å tro at alle barn i barnehagen vil nytte godt av dette. Forutsigbarhet kan skape mindre uro i overgangssituasjoner og oppleves trygt for barn. Flerspråklige barn, samt barn som ikke har utviklet verbalt språk enda vil sannsynligvis også dra nytte av visuelle

bilder/symboler eller dagsplan i barnehagen. Dette bidrar til å gi alle barn mulighet til å medvirke i barnehagehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). I en avisartikkel beskrives en barnehage som målrettet har tatt i bruk bildekort til *alle* barn i barnehagen og de opplever flere positive effekter av dette tiltaket. Barnegruppa er roligere, det er lettere for de aller yngste barna å kommunisere og det bidrar positivt til det inkluderende arbeidet i barnehagen. De ansatte opplever at alle barna får mulighet til å gjøre seg forstått og inkludert i fellesskapet (Ebbesvik, 2021). Dette viser betydningen av økt fokus på kommunikasjon for alle barn i barnehagen.

Et annet viktig moment som kom frem hos informantene var betydningen av de små øyeblikkene i samspill med barn, og det å ha balanse mellom mestring og utfordring. Det å ligge i gresset og kjenne på lukta av skog kunne være en del av livsmestring for noen barn på spesielt tilrettelagt avdeling. Dette er sannsynligvis noe som med fordel kan overføres til andre avdelinger i barnehagen ettersom Rammeplanen (2017) vektlegger at personalet skal ivareta barns behov for ro og hvile. Det å være mer til stede i nuet og nettopp la barna ligge i gresset og kjenne på lukta av skog kan være en sanserikdom for alle barn, uavhengig av hjelpebehov.

## 6.9 Styrker og begrensninger i studien

Det finnes både styrker og begrensninger ved denne studien. En styrke er at det ikke er blitt gjennomført forskning på barnehagelæreres erfaringer om tilknytning og livsmestring hos barn med sammensatte hjelpebehov tidligere. Det gjør dette til et svært viktig felt å dykke ned i. Mange barn i Norge har sammensatte hjelpebehov. Noen av dem har behov for en spesielt tilrettelagt avdeling, andre trenger oppfølging på ordinær avdeling. En ting som alle barna har til felles, er behovet for en trygg tilknytning og en opplevelse av livsmestring i hverdagen. Dette betyr at det trengs økt kunnskap og bevisstgjøring innen dette feltet.

En begrensende faktor er at denne studien kun representerer disse fire informantenes erfaringer og refleksjoner, den sier ikke noe om *alle* barnehagelærere. Det er også viktig å påpeke at erfaringene som er beskrevet i studien er et utdrag fra innhentet materiale som er mye mer komplekst. Beskrivelsene som er gitt, er sett fra informantens ståsted. Situasjonen

ville kanskje blitt beskrevet annerledes ved bruk av observasjon som metode. En annen viktig faktor er at studien sier noe om barnehagelærerens ståsted, ikke hva de ulike barna opplever i samspillet. For en utenforstående kan det være utfordrende å forstå barnets opplevelse.

Barnehagelærerens egen fortolkning og erfaring vil påvirke hvordan hun forstår barnet i samspill. Denne egenfortolkningen vil være vanskelig avdekke ved observasjon. Derfor ville det optimale forsknings-designet innen dette temaområdet inkludert både intervju og observasjon. Resultatene i denne studien kan altså ikke generaliseres direkte, men de kan gi indikasjoner på hva som er viktig å rette søkelyset på i arbeid med tilknytning og livsmestring på spesielt tilrettelagt avdeling.

En annen faktor i denne studien er mitt eget ståsted, noe som både kan være en begrensende faktor, men også en styrke. Som beskrevet innledningsvis har jeg flere års erfaring i arbeid med barn med sammensatte hjelpebehov. Mine pedagogiske briller har påvirket mine valg og hatt betydning gjennom hele studien. Mitt ståsted kan ha påvirket hvilken teori som er valgt, hvilke oppfølgingsspørsmål som ble stilt i intervjuet, samt hvordan jeg har tolket og analysert intervjuene i etterkant. Jeg har forsøkt å sette til side mine egne erfaringer og etablere en dypere forståelse for emnet. Til tross for dette er det viktig å påpeke at min egen forforståelse alltid vil påvirke tolkningen (Gilje & Grimen, 2011). Min egen forforståelse kan også være en styrke da jeg har innsikt og forståelse for arbeidet som gjøres på spesielt tilrettelagt avdeling. Jeg kan også lettere speile informantene og stille oppfølgingsspørsmål siden vi har samme erfaringsbakgrunn.

## 7.0 Videre forskning

Denne studien er liten, men svært viktig innenfor arbeid med barn med sammensatte hjelpebehov. Ved å bruke intervju får man beskrivelser av ulike situasjoner og hendelser, men det kan oppleves annerledes å faktisk se situasjonen. «*Du skulle fått sett oss sammen, da hadde du skjønt det*» uttrykte en informant i intervjuet. Det ville absolutt vært interessant med observasjonsstudier og feltarbeid for å kunne få bedre innblikk i hvordan det i praksis arbeides med disse barna. Et alternativ kan være å ta i bruk video som verktøy i en observasjon av samspillet mellom barnet med sammensatt hjelpebehov og barnehagelærer, for deretter å ha en samtale med barnehagelæreren. På denne måten kan intervjuer ta del i

barnehagelærerens tolkninger og refleksjoner av samspillet med barnet, samtidig som det vises på video.

Foreldreperspektivet er også et felt som det er behov for mer kunnskap om. Hvilke erfaringer og opplevelser har foreldrene til barn med sammensatte hjelpebehov og hva mener de er viktig i møte med barnehagen og skolen. Foreldrene kjenner barna best og kan bidra med verdifull informasjon i forskning. Både kvalitativ og kvantitativ forskning kunne vært aktuelt, ved for eksempel ved bruk av forskningsintervju, spørreskjema og feltstudie. Her kunne antall informanter vært stort slik at resultatet ble mer generaliserbart.

Det kunne også vært spennende å forske på eventuelle forskjeller mellom barnehagelærer og andre yrkesgrupper på spesielt tilrettelagt avdeling. Det er ikke uvanlig at slike avdelinger ansetter både barnehagelærere, vernepleiere, sykepleiere og fagarbeidere. Hvilken betydning har profesjonen i arbeid med barnet? Fordi det er behov for utvidet kompetanse hos personalet til denne barnegruppen (Lovang et al., 2021), hadde det vært interessant å utforske om selve profesjonen har betydning, eller om personlige egenskaper veier tyngre enn utdanning.

## 8.0 AVSLUTNING

I denne studien ble følgende forskningsspørsmål stilt:

- *Hva er barnehagelæreres erfaringer i arbeid med tilknytning og livsmestring hos barn med sammensatte hjelpebehov på spesielt tilrettelagt avdeling?*

Ved å gjennomføre kvalitative forskningsintervju av fire strategisk utvalgte barnehagelærere, fikk jeg innblikk i deres erfaringer og refleksjoner innen det gitte tema. Materialet jeg innhentet ble gjennomgått og kategorisert. Analysen ble gjennomført med utgangspunkt i den metodiske tilnærmingen fortolkende fenomenologisk analyse, på engelsk kalt Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) (Smith et al., 2009). Dette var en omfattende prosess, som resulterte i seks kategorier som informantene beskrev som viktige knyttet til studiens forskningsspørsmål. Kategoriene ble vektlagt ulikt av informantene. For å illustrere dette ble det laget et metaforisk display, og dette ble utformet som et tre med fem blader. **Trygghet** ble plassert i stammen av treet fordi barnehagelærerne erfarer at trygghet og trygge relasjoner er en avgjørende faktor for de fem andre kategoriene. Stammen bærer greiene. Med andre ord danner trygge relasjoner grunnlaget for både kommunikasjon, mestring, trygghet i rollen som barnehagelærer og et godt foreldresamarbeid. Dette sammenfaller med flere av teoriene som denne studien er basert på. Både Killén (2017) og Drugli og Lekhal (2018) påpeker gode relasjoner som avgjørende i barnas utvikling. For å kunne etablere gode relasjoner må en ha en trygg tilknytning i bunn, og gode indre arbeidsmodeller. Dette gjelder både for barnet og barnehagelæreren (Hart & Schwartz, 2009; Powell et al., 2015b). Når den grunnleggende tryggheten er etablert kan det arbeides med livsmestring. Barnehagelærerne mener at livsmestring hos barn med sammensatte hjelpebehov handler om å mestre ut fra egne forutsetninger. Det må legges til rette for positive opplevelser i fellesskap med andre. Mestring og livsglede – hånd i hånd. Dette er i tråd med Drugli og Lekhal (2019) sine fire byggesteiner for å fremme livsmestring. Studien baseres på Vygotskijs sosiokulturelle læringssyn og vektlegger læring og utvikling i samhandling med andre (Vygotskij, 1978).

Dette er en liten studie, men den er et viktig bidrag for å rette søkelys mot et fagfelt hvor det til nå foreligger lite forskning. Informantene ga rike beskrivelser av sine erfaringer. Svarene deres indikerte stort engasjement og faglig bevissthet i arbeidet deres med å styrke barns tilknytning og livsmestring i barnehagen. Disse barna er i stor grad avhengig av andre mennesker både i utvikling, lek og læring. Det stilles høye krav til barnehagelærernes væremåte, sensitivitet og evne til å anerkjenne, tolke og forstå barnets behov. Det er derfor viktig å fortsette å dokumentere praksis for å øke kunnskap og faglig utvikling innen dette feltet.

## LITTERATURLISTE

- Abrahamsen, G. (1997). *Det nødvendige samspillet*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Abrahamsen, G. (2015). *Tilknytningsbaserte barnehager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ahnert, L., Piquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of Children's Relationships With Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis. *Child Development*, 77(3), 664–679. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x>
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: Where next? *PROSPECTS*, 38(1), 15–34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli Berger, J., Tunglund Espedal, I. B., Velde Lønning, K., & Bjørnstad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen* (Rapport nr. 85). Universitetet i Stavanger.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige—En artikkelsamling*. Pedagogisk Forum.
- Bae, B. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Kunnskapsdepartementet.
- Barne- og familiedepartementet. (1989a). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Barne- og familiedepartementet. (1989b). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Artikkel 3, nr. 1. Hentet 20. april 2021, fra *FNs konvensjon om barnets rettigheter* website: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns\\_barnekonvensjon.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf)
- Bjørnstad, E., Bae, B., Gulbrandsen, L., Johansson, J.-E., Løberg, H., & Elles, O. (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under 3 år? En forskningsoversikt* (I. Pramling Samuelsson, Red.). Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra <https://www-tandfonline-com.ezproxy.uis.no/doi/full/10.1080/1350293x.2018.1412051>
- Bjørnstad, E., & Os, E. (2017). Quality in Norwegian childcare for toddlers using ITERS-R. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 111–127. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412051>

- Bowlby, J., & Holmes, J. (2005). *A Secure Base*. London, UNITED KINGDOM: Taylor & Francis Group. Hentet fra <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uisbib/detail.action?docID=1075270>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Broberg, A., Granqvist, P., Ivarsson, T., & Mothander, P. R. (2006). *Anknytningsteori: Betydelsen av nära känslomässiga relationer*. Stockholm: Natur och kultur.
- Broberg, M., Broberg, A., & Hagström, B. (2014). *Tilknytning i barnehagen: Hva betyr trygghet for lek og læring?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, UNITED STATES: Harvard University Press. Hentet fra <http://ebookcentral.proquest.com/lib/uisbib/detail.action?docID=3300702>
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental Science in the 21 [sup st] Century: Emerging Questions, Theoretical Models, Research Designs and Empirical Findings. *Social Development*, 9(1), 115–125. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00114>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). *The Bioecological Model of Human Development*. 36.
- Bruner, J. S., Wood, D., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving\*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Doucet, F., Navarro, J., & Tugde, J. (2020). Bioecological Systems Influences on Early Childhood Education. I D. F. Gullo & M. E. Graue (Red.), *The sciences of early childhood education: From diverse perspectives to common practices* (s. 55–68). New York, NY: Routledge.
- Drugli, M. B. (2018). Emosjonell utvikling og tilknytning. I V. Glaser & I. Størksen (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen—Forskning og praksis* (2. utg., s. 49–77). Bergen: Fagbokforlaget.
- Drugli, M. B., & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.



- Drugli, M. B., Lekhal, R., & Solheim Buøen, E. (2020). *Tilvenning og foreldresamarbeid—De yngste i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dweck, C. S. (2008). *Mindset: The new psychology of success* (Ballantine Books trade pbk. ed). New York: Ballantine Books.
- Ebbesvik, H. A. (2021, mai 4). Vi har opplevd en helt annen ro. *Jærbladet*, s. 12–13.
- Evertsen, C., Tveitereid, K., Plischewski, H., Hancock, C., & Størksen, I. (2015). *På leit etter læringsmiljøet i barnehagen—En synteserapport fra Læringsmiljøsenderet, UiS*.  
<https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1635.2721>
- Evertsen-Stanghelle, C. (2018a). Tilknytning—Det nære samspillet kraft. I I. Størksen (Red.), *Livsmestring og livsglede i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Evertsen-Stanghelle, C. (2018b). *Tilknytningshierki*.
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive følelser utløser spiraler oppover mot emosjonelt velvære. *Psychological Science*, *13*(2), 172–175.  
<https://doi.org/10.1111/1467-9280.00431>
- Garbom, U. (2018). Å snakke med øynene. I L. Melvold (Red.), *Livsmestring i barnehagen- å bære sin egen bagasje* (1. utg., s. 129–139). Oslo: Kommuneforl.
- Gilje, N., & Grimen, H. (2011). Hermeneutikk: Forståelse og mening. I *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg., s. 143–174). Oslo: Universitetsforlaget.
- Glaser, V. (2018). Hjem og barnehage som helheten i barnets liv. I I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen—Forskning og praksis* (2. utg., Bd. 2, s. 241–258). Bergen: Fagbokforlaget.
- Greve, A. (2019). Hvordan kan vi lære barn å mestre livet? *Prismet*, (1), 47–52.  
<https://doi.org/10.5617/pri.6856>
- Hart, S. (2011). *Den følsomme hjernen hjernens utvikling gjennom tilknytning og samhørighetsbånd*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hart, S., & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore og Fonagy*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217.  
<https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Jenssen, E., & Lillejord, S. (2009). Tilpasset opplæring: Politisk dragkamp om pedagogisk praksis. *Acta didactica Norge*, 3(1).
- Kibsgaard, S. (2018). Den livsviktige leken. I V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen—Forskning og praksis* (2. utg., Bd. 2, s. 353–367). Bergen: Fagbokforlaget.
- Killén, K. (2017). *Forebyggende arbeid i barnehagen—Samspill og tilknytning* (2. utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *TEMAHEFTE om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen* (B. Mørland, Red.). Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/om\\_barn\\_med\\_nedsatt\\_funksjonsevne\\_i\\_barnehagen.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/om_barn_med_nedsatt_funksjonsevne_i_barnehagen.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2016, april 15). Meld. St. 28 (2015–2016) [Stortingsmelding]. Hentet 27. januar 2021, fra Regjeringen.no website: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lekhal, R., & Drugli, M. B. (2019). 4 faktorer som fremmer barns livsmestring. Hentet 15. november 2020, fra Utdanningsforskning.no website: <https://utdanningsforskning.no/artikler/4-faktorer-som-fremmer-barns-livsmestring/>
- Lisøy, C., Holme, H., & Solheim, E. (2018). *Den utviklingsstøttende barnehagen i Sandnes*. Oslo: RBUP. Hentet fra RBUP website: [https://www.sandnes.kommune.no/globalassets/barnehageskole/planer/rbup\\_den-utviklingsstottende-barnehagen.pdf](https://www.sandnes.kommune.no/globalassets/barnehageskole/planer/rbup_den-utviklingsstottende-barnehagen.pdf)

- LNU. (2017). *Livsmestring i skolen—For flere små og store seiere i hverdagen*. Hentet fra <https://www.lnu.no/wp-content/uploads/2017/01/lis-sluttrapport-1.pdf>
- Lovang, T., Heimdahl, E., Slåtta, K., Nilsen, B., & Dalen, T. (2021). *Livsmestring, også for barn og elever med de største utfordringene*. 26–28.
- Læringsmiljøsenderet. (2020, oktober 6). Psykisk helse i barnehagen | Universitetet i Stavanger. Hentet 4. januar 2021, fra Www.uis.no website: <https://www-uis-no.ezproxy.uis.no/nb/psykisk-helse-i-barnehagen>
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen. Rett medisin for elevene?* Oslo: Spartacus Forlag.
- Masten, A. S., & Riley, J. (2005). Resilience in context. I R. D. Peters, B. J. R. Leadbeater, & R. J. McMahon (Red.), *Resilience in children, families, and communities: Linking context to practice and policy* (s. 13–25). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a qualitative study. I L. Bickman & D. J. Rog (Red.), *The SAGE handbook of applied social research methods* (2nd ed, s. 214–250). Los Angeles: SAGE.
- Melgård, T. (2000). Utviklingshemming. I J. Eknes (Red.), *Utviklingshemming og psykisk helse* (s. 11–32). Oslo: Universitetsforlaget. Hentet fra [https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2011032506129](https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2011032506129)
- Mørch, W.-T. (2020). forebygging.no—En kunnskapsbase og publiseringskanal for folkehelse- og rusforebyggende arbeid. Hentet 26. januar 2021, fra <http://www.forebygging.no/Kronikker/2020/Livsmestring-i-skolen-helt-feil-losning/>
- Mørland, B. (2007). Barnehagen—En del av det profesjonelle hjelpeapparatet. I P. Sjøvik (Red.), *En barnehage for alle: Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen* (s. 76–93). Oslo: Universitetsforlaget.
- National Scientific Council on the Developing Child. (2004). Children’s Emotional Development Is Built into the Architecture of Their Brains. Hentet 11. januar 2021, fra Center on the Developing Child at Harvard University website: <https://developingchild.harvard.edu/resources/childrens-emotional-development-is-built-into-the-architecture-of-their-brains/>

- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nordanger, D. Ø., & Braarud, H. C. (2014a). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Tidsskrift for norsk psykologiforening*, 531–536.
- Nordanger, D. Ø., & Braarud, H. C. (2014b). *Toleransevindumodellen (Tilpasset fra Ogden, Minton & Pain, 2006)*.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association. Hentet fra <http://ezproxy.uniandes.edu.co:8080/login?url=http://psycnet.apa.org/psycinfo/1999-02145-000/>
- Plischewski, H. (2018). Livsmestring og helse. I I. Størksen (Red.), *Livsmestring og livsglede i barnehagen* (s. 35–58). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K., & Marvin, B. (2015a). *Trygghetssirkelen (COS): Omsorgsperson som ivaretar barnets behov. (Figur av David Keeping)*.
- Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K., & Marvin, B. (2015b). *Trygghetssirkelen: En tilknytningsbasert intervensjon: om å fremme tilknytningen i tidlige foreldre-barnforhold*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rege, M., Solli, I., Størksen, I., & Votruba, M. (2018). Variation in Center Quality in a Universal Publicly Subsidized and Regulated Childcare System. *Labour Economics*, 55. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2018.10.003>
- Siegel, D. J. (2012). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are* (2nd ed). New York: Guilford Press.
- Silverman, D. (2014). What is Qualitative Research? I *Interpreting qualitative data: David Silverman* (Fifth edition). London: SAGE.

- Sjøvik, P. (2007). Samspill og samspillvanser i de første leveåra. I P. Sjøvik (Red.), *En Barnehage for alle-Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen* (2. utg., s. 127–142). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Los Angeles: SAGE.
- Språkrådet. (2021). Bokmålsordboka | Nynorskordboka. Hentet 22. januar 2021, fra <https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=sammensatt>
- SSB. (2020). Statistisk sentralbyrå. Hentet 25. mai 2020, fra Ssb.no website: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2020-03-13>
- Statped. (2020). Hva er alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)? Hentet 6. januar 2021, fra <https://www.statped.no/ask/hva-er-alternativ-og-supplerende-kommunikasjon/>
- Statped. (2021). Kartlegging rettet mot personer med behov for ASK. Hentet 10. mai 2021, fra <https://www.statped.no/alternativ--supplerende-kommunikasjon-ask/kartlegging-rettet-mot-personer-med-behov-for-ask/>
- Stifter, C., Augustine, M., & Dollar, J. (2020). The role of positive emotions in child development: A developmental treatment of the broaden and build theory. *The Journal of Positive Psychology*, 15(1), 89–94. <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1695877>
- Størksen, I., Braak ten, D., & Lenes, R. (2018). Mestring, lek og læring. I *Livsmestring og livsglede i barnehagen* (s. 192–211). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Størksen, I., Evertsen-Stanghelle, C., & Løkken, I. M. (2018). Psykisk helse i barnehagen. I *Livsmestring og livsglede i barnehagen* (s. 59–85). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Swick, K. J. (2003). Communication Concepts for Strengthening Family-School-Community Partnerships. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 275–280. <http://dx.doi.org.ezproxy.uis.no/10.1023/A:1023399910668>
- Säljö, R. (2016). *Læring en introduksjon til perspektiver og metaforer* (I. C. Goveia, Overs.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Teigen, K. H. (2020). Tilknytning. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <http://snl.no/tilknytning>

- Tetzchner, S. von. (2001). *Utviklingspsykologi barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tjora, A. H. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Torén, K. H., Nordbø, E. C. A., Nordh, H., & Ottesen, I. Ø. (2019). *Uteområder i barnehager og skoler*. Ås.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). Hva er ASK? Hentet 2. juni 2021, fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/ask/ASK-skole/hva-er-ask-og-hvem-har-behov-for-det/>
- Verdinelli, S., & Scagnoli, N. (2013). Data Display in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 2013, 359–381.  
<https://doi.org/10.1177/160940691301200117>
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, Red.). Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Whitebread, D. (2017). Free play and children's mental health. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 1(3), 167–169. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(17\)30092-5](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(17)30092-5)
- Winnicott, D. W. (1990). *The maturational processes and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development* (Repr). London: Karnac [u.a.].
- Wolff, M. S., & van Ijzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68(4), 571–591.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb04218.x>

## **VEDLEGG**

**Vedlegg 1:** Informasjonsskriv og samtykkeskjema

**Vedlegg 2:** Intervjuguide

**Vedlegg 3:** Godkjenning fra NSD

## VEDLEGG 1

### Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgave

**I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.**

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger og holder nå på med avsluttende masteroppgave. Mitt tema for masteroppgaven er barnehagelæreres erfaringer i arbeidet med tilknytning og livsmestring hos barn med sammensatte vansker på spesielt tilrettelagt avdeling. I den forbindelse inviteres du til å delta i forskningsprosjektet: *Barnehagelæreres erfaringer i arbeid med tilknytning og livsmestring hos barn med sammensatte vansker på tilrettelagt avdeling.*

Jeg ønsker å intervju 4 barnehagelærere, som har relevant erfaring rettet mot min problemstilling. Spørsmålene vil dreie seg om dine erfaringer med tilknytning og livsmestring hos barn med sammensatte vansker på tilrettelagt avdeling. Jeg vil bruke lydopptaker for å kunne transkribere materialet i etterkant. Opplysningene vil da være anonyme. Intervjuet vil ta omtrent 1 time.

Det er frivillig å delta og du kan når som helst trekke deg underveis, uten å måtte begrunne dette noe nærmere. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede data og opplysninger slettes. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Opplysningene vil behandles konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, medio juni 2021. Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet.

#### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

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

#### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.



På oppdrag fra Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Hvis du lurer på noe mer eller har spørsmål til studien, ta gjerne kontakt på telefon: 92808101, eller epost: [tk.holzmann@stud.uis.no](mailto:tk.holzmann@stud.uis.no). Du kan også ta kontakt med min veileder Ingunn Størksen ved Læringsmiljøsentret på e-post: [ingunn.storksen@uis.no](mailto:ingunn.storksen@uis.no). Vårt personvernombud: [personvernombud@uis.no](mailto:personvernombud@uis.no).

Med vennlig hilsen

Torill Kristine Holzmann

Masterstudent

Ingunn Størksen

Veileder

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien, og ønsker å stille til intervju.

Dato og signatur: ..... Telefonnummer: .....

## VEDLEGG 2

### Semistrukturert intervjuguide

1. Hvilke erfaringer har du i arbeid med tilknytning hos barn med sammensatte hjelpebehov?

- Hvilken betydning tror du tilknytning har for disse barna?

2. Hvilke erfaringer har du med livsmestring hos barn med sammensatte hjelpebehov?

- Hva tror du livsmestring handler om hos disse barna?

3. Hvordan tenker du at du som barnehagelærer kan påvirke disse barnas tilknytning og livsmestring?

- Hva slags erfaringer har du?

4. Har du/dere gjort spesielle tiltak eller tatt i bruk bestemte arbeidsmåter i arbeidet med tilknytning og livsmestring?

- Hva slags erfaringer har du?

5. Hvilke faglige egenskaper tenker du de er viktig å ha i møte med barn med sammensatte hjelpebehov?

6. Møter du barn med sammensatte hjelpebehov på en annen måte enn andre barn? Hvis ja, kan du utdype?

#### Oppfølgingsspørsmål:

Kan du si litt mer om akkurat det?

Har du et eksempel du kan fortelle?

Jeg forstod ikke helt, kan du forklare det en gang til?

Dette var spennende – kan du fortelle mer?

## VEDLEGG 3

### 6.2021 Meldeskjema for behandling av personopplysninger



#### **Prosjekttittel**

Barnehagelæreres erfaringer i arbeidet med tilknytning og livsmestring hos barn med sammensatte hjelpebehov på tilrettelagt avdeling

#### **Referansenummer**

185623

#### **Registrert**

07.12.2020 av Torill Kristine Holzmann - tk.holzmann@stud.uis.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Ingunn Størksen, ingunn.storksen@uis.no, tlf: 91847157

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Torill Kristine Holzmann, tk.holzmann@stud.uis.no, tlf: 92808101

#### **Prosjektperiode**

01.12.2020 - 11.06.2021

#### **Status**

27.01.2021 - Vurdert

#### **Vurdering (3)**

**27.01.2021 – Vurdert**

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

NSD har vurdert endringen registrert 27.01.21.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 27.01.21. Behandlingen kan fortsette.

Zoom er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. Art 28 og 29.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Line Raknes Hjellvik

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

#### **25.01.2021 – Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 25.01.21.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 04.11.20. Behandlingen kan fortsette.

Skype for business er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Line Raknes Hjellvik

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

#### **09.12.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 09.12.20, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

## DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

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

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

## TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 11.06.21.

## LOVLIG GRUNNLAG

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

## TAUSHETSPLIKT

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

## PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

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