



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

BACHELOROPPGAVE

Studieprogram: Bacheloroppgave
BBLBAC- 2 21H

Høst 2021

Åpen

Forfatter(e): Ariel Tengs & Elin Orre

.....
signatur forfatter (e)

Kandidatnummer(e): 1317, 1359

Veileder(e): Tove Erna Belland

Fagansvarlig: Marianne Ree

Tittel: Bruken av overgangsobjekt blant de yngste barna i barnehagen.

Engelsk tittel: The use of transitional objects for the youngest children in kindergarten.

Emneord: Overgangsobjekt, temperament, trygghetssirkel, tilknytning, paradigmeskiftet, transaksjonsmodellen, medvirkning, tilknytningsbehov og utforskningsbehov.

Side tall: 37 sider.

+
Vedlegg/annet:
9 sider.

Stavanger, 02.01.2022

.....
dato/år

Forord

Gjennom arbeidet med bacheloroppgaven har vi tilegnet oss mye ny og viktig kunnskap som vi har fått mulighet til å reflektere over. Vi vil først takke våre informanter som tok seg tid til å bli intervjuet, her fikk vi funn vi ser på som verdifulle og viktige for utfallet av bacheloren. Vi vil også takke vår veileder Tove Erna Belland som har vært til god hjelp og gitt oss kunnskapsrik veiledning gjennom hele prosessen. Det har vært en lærerik prosess for oss som vi vil ta med videre i arbeidet med barn i fremtiden.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	4
1.1 Sammendrag	4
1.2 Tittel	4
1.3 Bakgrunn	4
1.4 Problemstilling	5
1.5 Oppbygging av oppgaven	5
1.6 Bakgrunnsforståelse	6
2.0 Teori	6
2.1 Hva er overgangsobjekt?	7
2.2 Barns medvirkning av overgangsobjekt	9
2.3 Temperament	10
2.4 Relasjon mellom barn og voksen	12
3.0 Metode	16
3.1 Kvalitativ metode	16
3.2 Utvalg av informanter	17
3.3 Feilkilder	17
3.4 Analyse	18
3.5 Forskningsetikk	18
4.0 Presentasjon av empiri og drøfting	18
4.1 Viktigheten av overgangsobjekt	18
4.2 Tilknytningsbehov og utforskningsbehov	22
4.3 Barnets medvirkning i bruken av overgangsobjekt	26
5.0 Avslutning og konklusjon	30
6.0 Litteraturliste	32
7.0 Vedlegg	34
7.1 Intervjuguiden	34
7.2 Informasjon og samtykkeskjema	35

1.0 Innledning

1.1 Sammendrag

Denne bacheloroppgaven vil baseres på problemstillingen “Hvilken betydning kan overgangsobjekt ha for at barnet skal bli trygt i barnehagen?”. Når vi har jobbet med denne problemstillingen så har vi funnet ut mye som vi ikke visste fra før av. Vi har gått enda lenger ned i dybden på overgangsobjekt og vi synes det har vært veldig interessant og ikke minst et veldig viktig tema som mange burde bruke mer tid på og sette seg mer inn i.

Oppgaven tar for seg en drøftingsdel som vi har valgt og dele inn i ulike temaer, noen av de går inn i hverandre. For å få svar på problemstillingen vår så brukte vi kvalitativ forskningsmetode da vi intervjuet to pedagogiske ledere i to forskjellige barnehager. Overgangsobjekt er et stort begrep og det er ulike syn når det kommer til bruken av overgangsobjektet og hva slags betydning det har for den trygge tilknytningen i barnehagen. De pedagogiske lederne legger vekt på relasjon, trygg tilknytning, grensesetting, objektpermanens og trygghetssirkelen for å nevne noe.

1.2 Tittel

Bruken av overgangsobjekt blant de yngste barna i barnehagen.

1.3 Bakgrunn

Noe som har vekket vår interesse både gjennom studiet og i arbeid med barn, er bruken av overgangsobjekt. Vi har opplevd at noen barn kan se ut til å være avhengig av overgangsobjektet imens andre barn ikke tar det i bruk i det hele tatt. I noen barnehager har barna blitt fortalt at det må ligge på hyllen, imens andre barnehager har latt barna gå rundt med overgangsobjektet store deler av dagen. Kunnskapen vi har tilegnet oss om temaet før vi startet med oppgaven synes vi ikke er tilstrekkelig nok for å vite blant annet hvilken betydning overgangsobjektet har for barn, hvorfor noen barn ikke har det, hvor ofte det skal brukes og hvordan alt dette er med på å gjøre barnet trygt i barnehagen. Vi har en forforståelse for hva overgangsobjekt er da vi har hatt en del om det gjennom studiet. Når en går inn i et intervju med forforståelse, har man en viss kunnskap om det temaet du skal spørre

om. Før intervjuet hadde vi allerede tanker om temaet, men fremdeles mange spørsmål vi selv ikke hadde en mening rundt. Man kan tenke at man skal gå inn forutsetningsløst, men det er vanskelig når du allerede har tanker om temaet (Dalland, 2020, s. 60). Vi er klar over at det er andre ulike temaer som er relevant for denne oppgaven, men vi har bevisst valgt i hovedsak å ta for oss temaene viktigheten av overgangsobjekt, tilknytningsbehov og utforskningsbehov, og barns medvirkning når det kommer til bruken av overgangsobjekt. I utgangspunktet synes vi at både tilknytning og tilvenning var spennende å skrive om, men siden disse temaene er så store snevrer vi problemstillingen inn slik temaet kun blir betydningen av overgangsobjekt for at barna skal bli trygge i barnehagen. Foreldresamarbeid er en viktig del for problemstillingen, men vi har valgt å ikke gå nærmere inn på dette temaet. Helt i fra barna er små blir grunnlaget for utvikling lagt, dermed er det viktig med en positiv start i livet. Når barn får en god start, så har det stor betydning for samfunnet og barnets livskvalitet (Knudsen, Heckman, Cameron og Shonkoff, 2006 i Drugli, 2017, s. 16).

1.4 Problemstilling

Oppgavens tema er barns bruk av overgangsobjekt hvor vi vil undersøke: "Hvilken betydning kan overgangsobjekt ha for at barnet skal bli trygt i barnehagen?". Dette er den valgte problemstillingen for vår oppgave. Vi vil ta for oss de minste barna i barnehagen, da vi har erfart at det er denne aldersgruppen som tar i bruk overgangsobjekt mest. Vi vil belyse teorien gjennom å se på to pedagogiske ledere sin erfaring og mening rundt overgangsobjekt. Vi har samlet inn data om hvordan overgangsobjekt blir lagt vekt på i praksis, i hvilke situasjoner det brukes og hvordan det kan være med på å trygge barn i barnehagen.

1.5 Oppbygging av oppgaven

Vi vil begynne oppgaven med å presentere vårt ståsted og utgangspunkt for utvalgt av teori til oppgaven. Oppgaven fortsetter med ulike teorier og faglitteratur som i hovedsak handler om hva overgangsobjekt er, barns medvirkning, temperament og relasjon mellom barn og voksen. Etter teoridelen kommer det en metodedel hvor vi går inn på hvilken metode som blir brukt samt utvalg av informanter, mulige feilkilder og forskningsetikk. Videre vil vi presentere funnene. Ved hjelp av relevant faglitteratur og teori skal vi analysere og drøfte disse. Helt til slutt kommer det en avslutning der vi konkluderer og kort oppsummerer det vi har vært inne på i oppgaven og forsøker å svare på problemstillingen vår.

1.6 Bakgrunnsforståelse

Det har vokst frem nye retninger og tradisjoner innen barne- og utviklingspsykologi gjennom tiden. Det skilles ofte mellom for eksempel psykodynamiske teorier og utviklingsøkologiske teorier (Hwang & Nilsson, 2011 i Glaser, 2014, s. 28). Hvilke vitenskapsteorier i synet på barn de psykologiske retningene hviler på, skiller teoriene i fra hverandre. De universelle teoriene om barns utvikling er i dag utfordret av teorier som i større grad tar for seg kontekst, kultur, utviklingsøkologi samt hvilken betydning biologi og nevrobiologi har (Siegel, 2006 i Glaser, 2014, s. 28). Dion Sommer (Lyngaas, 1997, s. 29) hevder at barnets utvikling oppstår i gjensidige prosesser mellom aktører. Tidligere, før 1960-årene, ble ikke barns oppvekst og utvikling særlig belyst i kontekst av ulike kulturer og tidsepoker. Det ble i 1970-1990-årene mer fokus på å se barns utvikling tverrkulturelt og innad i det enkelte samfunn, da barn påvirkes ulikt (Lyngaas, 1997, s. 21-22).

Sommer (Bae, B., 2007) hevder at det har skjedd et paradigmeskift når det gjelder syn på barn. Før 1960-årene kan man oppsummere synet på barn som «det sårbare barnet». Man kan samle ulike teoretiske oppfatninger fra denne perioden og barnesynet herfra kan beskrives slik at barnet var avhengig og utsatt i en farlig verden hvor barnets evner ble undervurdert. Siden disse teoriene, har det faglige grunnsynet på barn endret drastisk (Lyngaas, 1997, s. 27-29). Også oppvekstarenaen før 1960-tallet til nå har forandret seg. Tidligere sosialiseringsteori gikk ut på at barns arena for sosialisering frem til 6-årsalderen primært skjedde i hjemmet. Skal vi bruke disse teoriene som tar utgangspunkt i dette i realitetens verden, ser man ikke på barn utvikling i andre instanser enn familien, noe som kan bli problematisk (Lyngaas, 1997, s. 24-25).

2.0 Teori

I denne oppgaven legges det stor vekt på begrepet overgangsobjekt og samtidig knytte det opp mot hvilken betydning det kan ha for en trygg hverdag for de yngste barna i barnehagen. Gjennom oppgaven vår vil vi forsøke å se barnet i kontekst av transaksjonsmodellen. Dette er fordi vi ser på barnet som kompetent aktør i eget liv og fordi noen av teoriene vi bruker kan bli universelle og overser faktorer vi anser som viktige. Dette kan være faktorer som barnets miljø og biologi. I tillegg til de tidligere nevnte temaene har vi også valgt å ta for oss

temperament, følelser, regulering av følelser, empati, prososial atferd, trygghets sirkelen, relasjon mellom barn og voksen og barn som subjekt. Mye av dette går under barns emosjonelle utvikling. Den emosjonelle utviklingen er spesielt sentral i barnets første leveår og små barn kommuniserer mye gjennom følelser. Synet på barn som kompetente og aktive vil på en side ekspandere vår forståelse av dem og åpne opp for nye tilnæringer i barnehagehverdagen. På den andre siden må man sørge for at denne tilnærmingen ikke underkommunisere barnas psykologiske og emosjonelle behov. For barnet kan dette virke reduserende og det kan stå i veien for å se relasjonsbehovet deres, samt å se barnet som et individ (Abrahamsen, 2015, s. 33). Vi tenker at når vi skal forstå barnets behov for overgangsobjekt, er det også viktig å forstå hva barnet kommuniserer til oss voksne og hvordan vi på best mulig måte kan respondere på behovene barnet gir uttrykk for, slik vi kan sørge for at barnet utvikler seg i en positiv retning. På bakgrunn av dette anser vi temaene som går utenfor tilknytning, medvirkning og overgangsobjekt som viktige for å svare på problemstillingen.

2.1 Hva er overgangsobjekt?

Barn som starter i barnehagen, har allerede knyttet seg til sine omsorgspersoner. Barnelegen og senere psykoanalytiker, Donald Winnicott (1896-1971), så på barnet sin første lekehandling. Barnet «later som» om det suger på mammas bryst eller tåteflaske ved å lukte og suge på fingrer eller knoker. Videre utvikler leken og liksomhandlingene seg ifra barnet sin egen kropp til gjenstander slik som smokk og kosedyr. Barnet lader gjenstandene opp med omsorgsgiveren sin kjærlighet og omsorg. Dette blir barnet sitt overgangsobjekt (Öhman, 2012, s. 46-47). Bamsen og smokken er ladet opp og blir et symbol for den manglende kontakten i separasjonssituasjoner og andre situasjoner hvor barnet ikke får kontakt med omsorgsgiveren. Barnet forstår at det ikke er i ett med omsorgsgiveren (Berg, 1992, s. 87 i Öhman, 2012, s. 47). På denne måten skaper også barnet seg et overgangsområde. For at dette skal kunne oppstå må barnet ha god tilknytning og trygghet til omsorgsgiveren. I dette overgangsområdet oppstår også overgangsobjekt, og barnets indre og ytre verden blir bearbeidet (Öhman, 2012, s. 47). Overgangsobjektet er med på og nettopp hjelpe barna med å *bygge bro mellom opplevelsen av å være på egenhånd og det å være nær foreldrenes kropp, lukt og varme* (Abrahamsen, 2015, s. 141).

Den kognitive utviklingspsykologen, Jean Piaget (1896-1980), kategoriserte barns kognitive utviklingen i stadier. Et av Piagets stadier innen den intellektuelle utviklingen kalles den sensomotoriske perioden, og tar for seg barnet fra 0-2 år. Piaget antar som sagt at denne utviklingen foregår i stadier. Stadietenkningen har i senere år fått kritikk av flere forskere for at den blant annet ikke ivaretar tilstrekkelig at det kan være ulikheter i barns intellektuelle utvikling (Smith & Ulvund, 1999, s. 304, 306). Stadium VI (18-24 måneder) beskrives slik:

På dette stadiet etablerer barn forståelse av årsakssammenhenger. De utvikler også evne til å danne forestillinger, i den forstand at de kan lage seg et indre «forestillingsbilde» av gjenstander eller hendelser som ikke er umiddelbart til stede (Smith & Ulvund, 1999, s. 305).

Objektpermanens er at barn forstår sin egen evne til å oppfatte at mennesker, steder og gjenstander eksisterer uavhengig av deres atferd (Smith & Ulvund, 1999, s. 306). Piaget (1954) var den første på forskningsfeltet rundt objektpermanens og antar at utviklingen er en gradvis prosess. Teorien hans forklarer at i starten er barnet avhengig av å se, høre eller berøre gjenstanden for å oppfatte dets eksistens. Ser man på stadium VI ovenfor, beskriver dette at barnet i denne alderen antageligvis har utviklet et modent objektbegrep (Smith & Ulvund, 1999, s. 308). Öhman (2012, s. 127) hevder at utviklingen av objektpermanens og objektkonstans skjer suksessivt de to første leveårene. Objektkonstans handler om at barnet forstår at, for eksempel, pappa finnes selv om han ikke er til stede. Barnet har utviklet objektpermanens og objektkonstans hvis det klarer å huske og bevare indre bilder, altså mentale representasjoner.

For at barna skal kunne holde på de «indre bildene» av foreldrene i barnehagen trenger de hjelp og forståelse av personalet. Dette kan være hjelp gjennom å jevnlig snakke om foreldrene, vise bilder av dem og gjennomføre rutiner og ritualer de er vant med hjemmefra. Gjenstandene barna har med hjemmefra hjelper også barna med å holde på de «indre bildene». Objektene har en evokatv funksjon, altså, de vekker minner til live hos barna, noe de enda ikke klarer å fremkalle på egen hånd grunnet den fortsatt umodne evnen til abstrakt tenkning. Winnicott kaller disse tingene for overgangsobjekt om de får en spesiell følelsesmessig verdi. Eksempler på overgangsobjekt kan være alt fra et kosedyr til at barnet stryker tommelfingeren og pekefingeren mot hverandre (Abrahamsen, 2017, s. 75).

Slik vi ser ovenfor er det barna som selv velger sitt overgangsobjekt, men vi voksne legger til rette for bruken av det. Barnets kreative måte i å bruke overgangsobjektet på utvikler både selvstendighetsprosessen og også den kognitive og følelsesmessige utviklingen. Dermed er måten barnet bruker det på viktigere enn overgangsobjektet i seg selv (Winnicott 1985b i Abrahamsen, 2015, s. 141). Bruken av overgangsobjekt i barnehagen varierer fra barnehage til barnehage. Abrahamsen (2015, s. 142) viser til at noen barnehager bruker det mye i oppstarten og deretter setter grenser for bruken. Andre barnehager har få grenser hvor de lar barna «dosere» seg med trøst etter egne behov.

I mange overgangssituasjoner fungerer overgangsobjektene trøstende og beroligende for barna. Spesielt barn under tilvenning kan virke innadvendte og lavstemte under denne perioden. For at de skal kunne skape «indre bilder» av foreldrene, som ikke lenger er til stede, er det viktig at personalet ikke haster med å få disse barna i aktivitet. Barnehagen representerer mye nytt og fremmed for barna, og deres indre arbeid om nettopp dette og at foreldrene har gått kan bli ødelagt om personalet ikke følger barnets tempo (Abrahamsen, 2017, s. 73-74).

2.2 Barns medvirkning av overgangsobjekt

Barns medvirkning er en stor del av en barnehagehverdag. For barna som kommuniserer nonverbalt er det viktig at de ansatte klarer å lese barnas signaler og se deres behov ut fra de kroppslige uttrykkene. Barns medvirkning handler om så mye mer enn hvilke aktiviteter de skal være med på i hverdagen og hvilken lue de skal ha på seg ute. Det handler om tilhørighet, respekt og fellesskap for barna. Mange tenker at det handler om barns selvbestemmelse og individuelle valg, som det også gjør til et punkt, med tanke på at det ikke alltid er barna selv som klarer å ta de valgene som er best for seg selv (Bae, 2012, s. 14). Det vi kan se nærmere på er hvorfor det kommer frem i evalueringsstudien at de yngste i barnehagen er for små eller ikke modne nok for medvirkning. Når det sies at de minste er for små til selvbestemmelse kan det ses på som manglende kunnskap og oppfølging når det kommer til de yngste barna i barnehagen og deres rett til medvirkning. Det kommer frem at det er de ufaglærte og assistentene som oppfatter medvirkning som selvbestemmelse, i motsetning til barnehagelærere som har et nyere syn på hva medvirkning faktisk innebærer. Dette er noe som kommer frem i evalueringsstudien til Østrem (Østrem et al. 2009, s. 133 i Bae, 2012, s. 14).

Voksenrollen er sentral med tanke på medvirkning hos barn. Baumrinds tar for seg fire grunnleggende oppdragelsesmønstre når det kommer til voksenroller. Disse kalles autoritativ, ettergivende, autoritære og forsømmende. Barn trenger grenser, krav, trygghet og omsorg fra de voksne i barnehagen. Bruker den voksne "varm grensesetting" er det større sannsynlighet for at barna vil høre etter i ulike situasjoner. Den autoritative voksenrollen påvirker barnet positivt i deres utvikling i ulike områder, som for eksempel sosial kompetanse og selvregulering (Roland, 2021, s. 22-23).

Ulike måter som de yngste barna kan uttrykke seg på gjennom nonverbal kommunikasjon er blant annet lek, kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Når disse uttrykksmåtene blir brukt så får barn uttrykket sine synspunkter. Det handler så mye mer enn å være med å trekke den lappen i en samlingsstund, men også det med respekt. Det er via respekt barna uttrykker sine valg på, som innebærer noe mer enn å bare spørre et barn om å velge noe ut ifra hva de voksne har bestemt på forhånd (Bae, 2012, s. 19). I barnehageloven §3 står det "Barn skal kunne gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet". Som betyr at man kan ikke vente til barna blir store nok til å uttrykke seg verbalt, som nevnt tidligere. Her må barnehagepersonalet være oppmerksom på ulike kommunikasjonsformer, der det kan være rettet både mot voksne, mot andre barn eller mot ting (Bae, 2012, s. 20).

2.3 Temperament

Barn under tre år har vanskeligheter for å regulere følelsene sine på egenhånd. Det er dermed viktig at de ansatte i barnehagen møter barnas følelser og tar dem på alvor. Om et barn uttrykker negative følelser og man gjentatte ganger møter barnets følelser på en negativ måte, kan de negative følelsene bli forsterket. Er man derimot anerkjennende og positiv i møte med følelsene til barna, vil de negative følelsene hos barnet bli dempet. Etterhvert blir barnet bedre og bedre på å forstå og regulere sine egne følelser (Saarni, 2011 i Drugli, 2017, s. 35).

Ifølge transaksjonsmodellen vil ulike faktorer spille inn på den tidlige og senere utviklingen, altså utviklingsprosessen (Drugli, 2017, s. 57). I transaksjonsparten virker konstant biologiske, psykologiske, sosiale og kulturelle faktorer inn på utviklingsprosessen. Barnet sees på som en aktiv bidragsstyrer i denne prosessen hvor det alltid er minst to parter som gir og tar, for eksempel barnet sin væremåte og behov og barnehagepersonalet sin respons på

dette (Broberg, Almqvist og Tjus, 2006 i Drugli, 2017, s. 17-18). I denne delen av oppgaven vil gå inn på en viktig biologisk faktor i som kan sees i sammenheng med transaksjonsmodellen, nemlig temperament.

Alexander Thomas og Stella Chess (1999) startet et forskningsprosjekt på 231 spedbarn i New York i slutten av 1950-årene. De ville se på ulike temperament egenskaper og hvordan disse egenskapene påvirket samspillet med foreldrene og andre personer i omgangskretsen. Thomas og Chess utviklet temperamentsteorien i løpet av prosjektet. Her beskrev de barna sin utvikling (Hagekull & Bohlin, 2002, s. 120-121). De kategoriserte barna sitt temperament i tre hovedgrupper: lett (40%), vanskelig (10%) og “slow to warm up” (15%) (Drugli, 2017, s. 32). De fikk senere kritikk for deres forskning da de brukte begrepene “lette” og “vanskelige” barn. Det var fordi det å ha “lette” og “vanskelige” barn hørtes nedlatende ut og de barna som ble kategorisert som “lette”, er fabelaktige barn som alle foreldre ønsker. Det er ofte de “lette” barna som blir overlatt til seg selv, i motsetning til “vanskelige” barn (Drugli, 2017, s. 32).

Et individ sin karakteristiske måte å være på, kalles temperament. Dette innebærer hvordan individet reagerer følelses- og atferdsmessig i ulike situasjoner (Schaffer & Kipp, 2014 i Drugli, 2017, s. 32). De ulike gruppene av temperament har ulike kriterier, dette er blant annet kriterier som “Grad av engstelse: grad av skepsis i nye situasjoner” og “Tilnærming/tilbaketrekking: reaksjoner på nye situasjoner og stimuli” (Rothbart & Bates, 1998 i Drugli, 2017, s. 32-33). I henhold til disse ulike “gruppene” av temperamenter, har barn ulikt behov i form for støtte fra den voksne. I nye situasjoner vil til eksempel et barn med lett temperament oppføre seg rolig og fleksibelt, mens et barn med vanskelig temperament kan reagere med negative følelser som frustrasjon og sinne. For barn som er “slow to warm up” kan nye situasjoner virke overveldende og skremmende for dem. De vil dermed bruke lang tid for å tilpasse seg i nye situasjoner (Drugli, 2017, s. 33).

Når vi snakker om temperament og tilknytning, ser vi det viktig å påpeke at et barns tilknytningsatferd kan forveksles med dets temperament. Sammen med tilknytningsforskningen på 1970-tallet, vokste også temperamentsforskningen frem. Tilknytningsteorien handler mer om barnets relasjonsatferd imens temperamentsteorien tar for seg barnets medfødte egenskaper. Det ble på 1980-tallet diskutert om de individuelle forskjellene hos barn skyldtes medfødt temperament eller omsorgspersonens sensitivitet, hvor

forskere innen utviklingspsykologien på sett og vis ble enige om at begge hadde rett (Torgersen, 2013).

De fleste mente at en fullstendig forklaring må ha med mors sensitivitet og barnets medfødte atferdstendenser, og det var samspillet mellom disse faktorene som var avgjørende (Smith & Ulvund, 1999 i Torgersen, 2013)

Ut ifra barns ulike temperament trenger de ulike former for støtte, og desto yngre de er jo mer støtte trenger de for å kunne regulere egne følelser. For når barn får hjelp til å regulere følelsene sine på best mulig måte, vil de ha mer energi til å være i samspill med andre barn (Denham, Bassett, og Zinsler, 2012 i Drugli, 2017, s. 36).

2.4 Relasjon mellom barn og voksen

John Bowlby (1907-1990), tilknytningsteoriens skaper, så på barnet i et utviklingspsykologisk perspektiv. Tilknytningsteorien handler blant annet om hvordan relasjonen mellom barnet og omsorgspersonen vil ha en stor innvirkning på senere følelsesmessige relasjoner (Broberg, 2014, s. 59). Tilknytning handler om hvorvidt et menneske har tillit eller mistillit til omverdenen. Barn har helt fra fødsel et behov for å knytte seg til en omsorgsperson, og dette er for å overleve. Barnet blir avhengig av sin omsorgsperson, tilknytningen mellom disse er alltid sterk. Tilknytning starter i det første leveåret, og i løpet av de to og et halv første leveårene blir den styrket til en grunnmur. Tilknytningsstilen vil variere mellom person til person, som et resultat av kvaliteten på samspillet omsorgspersonen har skapt med barnet (Kvelling, 2010, s. 44, Öhman, 2012, s. 58).

Når vi ser på hvordan barnet knytter seg til barnehagepersonalet, vil erfaring fra tidligere samspill med foreldre og andre omsorgspersoner ha en stor betydning. Når de minste barna starter i barnehagen har de allerede tilknytningssituasjoner og de har allerede skapt seg indre arbeidsmodeller om hvordan samspillet i ulike tilknytningssituasjoner fungerer (Broberg et al., 2014, s. 66-67). Bowlby og hans etterfølgere så på barnets reaksjon når det ble gjenforent med sin tilknytningssituasjon og delte det inn i tilknytningstilene trygg, utrygg: unntvikkende og ambivalent, og også desorganisert tilknytning (Öhman, 2012, s. 59).

Ser vi videre på tilknytningen mellom barn og barnehagepersonalet har det blitt funnet ut at det er en sammenheng mellom den trygge tilknytningen og til eksempel sosial kompetanse, regulering av følelser, reduserte atferdsvansker, oppmerksomhet og gode relasjoner til andre barn. Det hviler et stort ansvar på barnehagepersonalet, at barna må ivaretas på en god måte slik at de får det trygt i barnehagen, eller at de kan moderere hvis et barn kommer med en utrygg tilknytningsstil. For barnets tilknytningsstil kan fortsatt påvirkes når de starter i barnehagen. Hvis et barn for eksempel har utrygg tilknytning så må personalet i barnehagen hjelpe dette barnet og utvikle nye tilknytningsrelasjoner (Kvello, 2010, s. 44, Marty, Readdick og Walters, 2005 i Drugli, 2017, s. 57-58, Broberg et al., 2014, s. 66-67).

Bowlby var svært innflytelsesrik på antagelsene om det sårbare barnet gjennom blant annet tilknytningsteorien hans (Lyngaas, 1997, s. 137). Det sårbare barnet går ut på at barndommen er en særlig kritisk fase i livet hvor barnet er utsatt for mulige feilutviklinger og traumer. Før paradigmeskiftet var det et idealisert bilde av forholdet mellom mor og barn. I barnepsykologien var det en selvfølgelighet at kun én tilknytningsperson, helst den biologiske moren, var det beste for barnet. Idealiseringen av morsrollen har blitt sterkt kritisert og motsagt av senere omfattende forskning (Lyngaas, 1997, s. 134-135). Det er ikke kun én omsorgsperson som er avgjørende for barns sosiale- og emosjonelle utvikling. Schaffer (1979) hevder at flere av barnas sosiale kontakter som det er trygg på, kan skape både et sikkert, utviklende og stabilt omsorgsmiljø (Lyngaas, 1997, s. 136). Teoretikernes framstilling av moren ble ikke kritisert på bakgrunn av ideen om at barnet ikke trenger en mor, eller at moren lett kan erstattes. Poenget er derimot at det moderne barnet i en sosial omverden utvikler mer komplekse tidlige relasjoner (Lyngaas, 1997, s. 136).

Selv om barnet påvirker personalet i barnehagen, er det alltid de voksnes ansvar å sørge for at samspillet mellom dem går i en positiv retning (Drugli, 2017, s. 18). Omgivelsene til barnet forandres hele tiden, og hvordan omgivelsene tilpasser og påvirker barnet er sentralt i transaksjonsmodellen. Påvirkningene virker ulikt på barna individuelt, nettopp på grunn av deres individuelle forskjeller. Hvordan barna har det i barnehagen vil dermed variere fra barn til barn (Shonkoff, 2010 & Phillips og Lowenstein, 2011 i Drugli, 2017, s. 17).

Å se, forstå og møte tilknytningsbehovene til barna er ikke bare viktig her og nå, men også på lang sikt. Den emosjonelle utviklingen til barna er spesielt sentral i 1-2 års alderen, som er den alderen de fleste barna starter i barnehagen. Samspillserfaringene barna gjør seg i møte

med voksne er med på å danne basis for den senere utviklingen. Kunnskapen vi har om forskningen rundt tidlig samspillsbehov og trygge tilknytningsforhold er et viktig arbeid i barnehagen (National Scientific Council on the Developing Child, 2007 i Drugli, 2017, s 15, Abrahamsen, 2015, s. 31).

Hovedutfordringen må derfor være å kvalifisere de ansatte i barnehagen til å se, forstå og møte tilknytningsbehovene hos de yngste, som en viktig del av det daglige pedagogiske arbeidet i barnehagen (Abrahamsen, 2015, s. 31).

Tilknytning og trygghet er med på å hjelpe barnet å gå inn i lek og dermed lære og danne vennsksapsrelasjoner til de andre barna. Samtidig som at alle barn har et tilknytningsbehov, har de på lik linje et grunnleggende utforskningsbehov. Disse to behovene er avhengig av hverandre, og gjennom trygghetssirkelen som modellerer dette, ser vi barnets dynamikk mellom avhengighet og selvstendighet samt hvilken rolle omsorgspersonen har. Med dette ser vi det relevant å trekke inn nettopp trygghetssirkelen da den bygger på mange års forskning innen tilknytning. For at barnet skal få en trygg tilknytning trenger det en trygg havn, at omsorgspersonen er der for å beskytte og trøste, og samt en trygg base, at omsorgspersonen viser tillit og oppmuntring overfor barnet. Barn beveger seg hele tiden rundt i trygghetssirkelen og for de minste barna er bevegelsene korte. Tilknytningsbehovet skrur raskt på og barnet trenger påfyll. I følge Bowlby kan tilknytningssystemet bli aktivert om omsorgspersonen barnet har tillit til virker fraværende. Barnet kan kjenne seg utrygg og tilknytningsatferd som gråt kan komme frem hos barnet. Forstår omsorgspersonen dette, vil den ovenfor barnet vise gjentatte ganger at det er til å stole på. Dette skjer nederst på sirkelen hvor tilknytningsbehovet er skrudd på og barnet trenger hjelp til følelser eller nærhet. Barnet er gjerne engstelig, sint, trøtt eller redd og søker dermed til omsorgspersonen som trygg havn. Trygg base og trygg havn er funksjonen omsorgspersonen får når den møter barnets behov. For at barnet skal bli selvstendig og klare å bevege seg opp på sirkelen, må barnet også bli tillatt å være avhengig av den voksne. Barnet trenger nå nærhet av en trygg voksen og hvordan den voksne møter barnet og ivaretar disse behovene er grunnleggende for dets trygghet. Motet barnet får til å utforske kommer av at det kan gå tilbake til nærhet og trøst hos den voksne, barnet har gjentatte ganger opplevd at den voksne er en trygg havn. Utforskningsatferden blir dermed aktivert, barnet har en iboende nysgjerrighet og ønske om å mestre når det er trygt nok til å gjøre dette. Når barnet begynner å utforske gjennom lek, er det trygt på at den voksne er der og passer på, den voksne fungerer som trygg base for barnet.

Oppe på sirkelen finner vi barnet hvor utforskningsbehovet er skrudd på, det er nysgjerrig på omverdenen og menneskene rundt. Når barnet utforsker blir også selvstendigheten utviklet, det opplever seg selv som aktør – en som kan påvirke. Dette er en viktig del av barnets indre trygghet (Brandtzæg et. al., 2013, s. 17-25 & Powell et. al., 2015, s. 48-49, s. 55).

Hendene til den voksne i sirkelen går ut på at barnet vil ha følelsen av å ha en omsorgsperson som er større, sterkere og klokere. Omsorgspersonen skal følge barnets behov når det er mulig. Når vi snakker om barnets behov, er ikke dette synonymt med barnets ønske. Om barnet er oppe på sirkelen og for eksempel er i lek når det egentlig er sovetid, er barnet sitt behov søvn, selv om det kanskje vil leke videre (Powell, 2015, s. 55). Noe som også er viktig for barnet er at omsorgspersonen klarer å ta ledelsen, at barnet vet at omsorgspersonen “har ansvaret og vil sørger for at det er trygt” (Powell, 2015, s. 55). Får ikke omsorgspersonen barnet til å legge seg, ser barnet på den voksne som en som ikke er sterk nok. Barn tøyser grenser for å få en forsikring om at omsorgspersonen klarer å ta ledelsen. De kan også tøyse grensene ved å forhandle, man kan gjenkjenne at det er en forhandling om den er passende for barnets modenhet og alder. Dette kan til eksempel være å leke litt lenger før sovetid. Da ber ikke barnet om en forsikring om at omsorgspersonen tar ledelsen (Powell, 2015, s. 55-56).

For å oppnå emosjonelt trygge relasjoner kan vi se på terminologien, “reflekterende fungering”, som Powell (et. al., 2015, s. 57) bruker. “Reflekterende fungering” beskriver hvilken reflekterende bevissthet vi må ha for å forstå og oppfatte seg selv og andre. Begge hendene i trygghetssirkelen representerer å forstå barnets behov når det er ulike steder i sirkelen. Det er ikke mulig å egentlig vite hva noen føler, ser, tenker og tolker i forskjellige øyeblikk. Ved at barnet sender ut signaler kan vi gjette hva behovet kan være, og det kan gi oss en bekreftelse på hvor “riktig” gjettingen var. Dermed kan barnets- og omsorgspersonens sinn oppnå “kontakt og gjensidig opplevelse av å være sammen”. På motsatt side kan vi se på at barnet ikke vil lære å stole på eget perspektiv om denne kontakten og gjensidige opplevelsen ikke oppstår (Powell et. al., 2015, s. 58).

3.0 Metode

3.1 Kvalitativ metode

Det finnes ulike metoder som kan brukes for å samle inn data, to hovedmetoder er kvalitative og kvantitative metoder. Der den kvalitative metoden går ut på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle. Kvantitative metoden er den dataen vi samler inn ved hjelp av målbare enheter, dette kan for eksempel være i form av en tabell (Dalland, 2020, s. 54).

I denne oppgaven fant vi først ut av hva vi ville skrive om, deretter laget vi en problemstilling og kom frem til at kvalitativt intervju som best metode for våres oppgave og problemstilling. Med kvalitativt forskningsintervju prøver vi å forstå informantene i intervjuet. Gjennom denne metoden får man gå i dybden på fenomenene vi vil undersøke, og se hvordan enkeltmennesker handler rundt disse fenomenene (Dalland, 2020, s. 55, s. 67). Først laget vi en intervjuguide (se vedlegg 7.1), ved hjelp av intervjuguiden fikk vi samlet inn relevant data for denne oppgaven. Slik Dalland sier kalles dette for et semistrukturert livsverdenintervju da samtalen følger intervjuguiden vi hadde laget på forhånd. Det kalles et semistrukturert livsverdenintervju fordi det var bestemte temaer og spørsmål, for vi forsøkte å få svar på vår problemstilling (Dalland, 2020, s. 68).

Som tidligere nevnt hadde vi en forforståelse av temaene, men for å få en bedre oversikt satte vi oss enda mer inn i temaene før intervjuet, slik at spørsmålene ble relevante for problemstillingen. Vi valgte å dele inn spørsmålene ut ifra tre kategorier, den første var overgangsobjekt, den andre var trygg tilknytning og den tredje var sammenheng. Forskerens bakgrunn spiller en stor rolle her, det er viktig at vi på forhånd var kjent med metoden vi skulle bruke. Under selve intervjuet satt vi på et møterom under begge intervjuene og opplevde ingen forstyrrelser. I kvalitative intervjuer vil forskerens personlighet spille en stor rolle, og evnen til å oppnå kontakt med den som blir intervjuet kan bety mye (Dalland, 2020, s. 57). Det oppstod heller ikke misforståelser og vi oppfattet at vi gjensidig forstod hverandre gjennom hele intervjuet.

3.2 Utvalg av informanter

Til oppgaven har vi valgt å spørre to pedagogiske ledere fra to forskjellige barnehager. Dette gjorde vi bevisst slik at vi ikke skulle få de samme svarene hvis vi bare hadde tatt en barnehage. En og samme barnehage kan organisere for eksempel bruken av overgangsobjekt likt. Vi sendte e-post til de to ulike barnehagene og fikk kjapt svar. Vi hadde egentlig sett for oss at det kom til å bli vanskelig og finne noen som ville stille til intervju, men to av to barnehager sa ja med en gang. De pedagogiske lederne vi intervjuet jobbet begge på småbarnsavdeling, noe som vi spurte etter da vi sendte e-post. Grunnen til at vi valgte pedagogiske ledere på småbarnsavdeling var fordi vi ville ha deres syn på overgangsobjekt og hvilken betydning det har for en trygg tilknytning i barnehagen. Begge informantene hadde jobbet i 16 år som pedagogiske ledere. I forkant av intervjuene sendte vi inn samtykkeskjemaene og intervjuguiden, slik at de skulle forberede seg og ikke minst føle seg trygge. Vi kom med noen tilleggsspørsmål underveis i intervjuene, men det handlet mer om ting de nevnte. Under intervjuene noterte vi begge, og fikk med oss det meste av det de sa. Vi valgte å transkribere intervjuene med en gang vi var ferdig, slik at det enda var ferskt i minnet hos begge. Når vi transkriberer et intervju, går vi gjennom intervjuene på nytt og skriver dem ut. Da bevarer man mest mulig fra intervjuene og her blir notatene vi gjorde oss under intervjuene viktige (Dalland, 2020, s. 95).

3.3 Feilkilder

I intervju forekommer det som regel alltid feilkilder. En feilkilde i intervjuene vi har gjort kan være at vi ikke har fått notert ned alt de sa. En annen feilkilde kan være oss selv, den posisjonen vi har i intervjuet og da tenker vi på at intervjuobjektene kan sitte med en følelse og så tolker vi den på en annen måte enn slik det var ment. En feilkilde kan være at vi har gitt dem intervjuguiden på forhånd, slik at de har fått lest seg opp på teorien i forkant og at vi får mindre svar på hvordan det er i akkurat deres barnehager. Med dette vil vi påpeke at svarene deres lettere kan beskrive hva teorien og litteraturen sier, enn det praktiske i akkurat deres barnehage. Under intervjuet fikk vi heller ikke benytte oss av lydopptak, dermed var det begrenset hva vi fikk notert ned samtidig som de snakket. Vi noterte alt det vi fikk til, derfor fikk vi ikke sett så mye på kroppsspråket til de vi intervjuet, så vi ga beskjed på forhånd at vi kom til å skrive mye og måtte se mye ned. Det hadde begge stor forståelse for. Men vi følte ikke at vi hadde en samtale med dem da vi måtte skrive under hele intervjuet.

3.4 Analyse

På forhånd hadde vi laget en intervjuguide, hvor grunnlaget for analysen blir lagt. Ved hjelp av analyse av funnene finner vi ut hva intervjuet forteller oss (Dalland, 2020, s. 94). I intervjuene hadde vi tre ulike kategorier med spørsmål som tar utgangspunkt i problemstillingen vår. Mange av funnene gikk igjen i begge intervjuene. Etter vi hadde transkribert intervjuene kom det frem ulike funn som vi delte inn i ulike temaer som “viktigheten av overgangsobjekt”, “tilknytningsbehov og utforskningsbehov” og “barnets medvirkning i bruken av overgangsobjekt”.

3.5 Forskningsetikk

Å ivareta personvern er sentralt i sammenheng av oppgaven. På forhånd av intervjuene sendte vi ut et informasjonsskjema/samtykkeskjema som vi ba informantene lese gjennom. Samtykkeskjemaet er utarbeidet av Filiorum i samarbeid med NSD se (vedlegg 7.2). Vi minnet dem på anonymisering av personvern før vi startet intervjuene.

4.0 Presentasjon av empiri og drøfting

Vi har valgt å slå sammen empiri og drøftingsdelen, slik at vi ikke skal gjenta oss for mye i teksten. I denne delen av oppgaven vil presentere funn, analysere og også drøfte disse i lys av temaene “viktigheten av overgangsobjekt”, “tilknytningsbehov og uforskningsbehov”, og “barnets medvirkning i bruken av overgangsobjekt”.

4.1 Viktigheten av overgangsobjekt

Hva et overgangsobjekt er, blir definert ulikt. Winnicott ser på barnets første lekehandling hvor barnet suger på fingeren, det later som om det dier. Disse handlingene utvikler seg fra barnets egen kropp og videre til gjenstander som blir barnets overgangsobjekt.

Overgangsobjektet er ladet opp med kjærlighet og omsorg i fra omsorgsgiveren (Öhman, 2012, s. 46-47). Ser vi på denne definisjonen tolker vi det slik at overgangsobjektet må være en gjenstand. Vi ser på overgangsobjekt slik Abrahamsen (2017) beskriver det. Ifølge henne

er overgangsobjekt noe som gir barnet indre bilder, og kan være alt fra et kosedyr til at barnet stryker tommelfingeren og pekefingeren mot hverandre (Abrahamsen, 2017, s. 75).

Informantene nevner hva et overgangsobjekt kan være, smokk, kos, bamse, bilde, støvler og lue. Pedagog 2 hevder at det er “ulike ting som barna selv velger”. Videre sier hun at “det har en følelsesmessig verdi, noe som skaper trygghet og noe som gir barnet indre bilder”. Dette peker på det Winnicott sier om overgangsobjekt. Når barnet får “indre bilder” skaper dette en følelsesmessig verdi og det blir da definert som et overgangsobjekt (Abrahamsen, 2017, s. 75). Begge informantene nevner “huset mitt”, som er et utklippet hus hvor det er bilder av familien til barnet:

“Huset mitt”, har i år blitt overgangsobjekt for to av barna. De har med seg huset over alt, både når de sover og spiser. Det fungerer som et overgangsobjekt. Vi bruker også sang som overgangsobjekt, vi snakker med foreldrene om det er sanger de bruker hjemme når barnet er lei seg eller skal sove. Vi bruker disse sangene som overgangsobjekt for noen av barna.

Videre i funnene våre ser vi at pedagog 1 forteller at barna kan finne både bilde-albumene sine og “huset mitt” for å trøste seg selv om de tenker mye på de hjemme. Hun forklarer også at hun ikke forbinder overgangsobjekt med noe konkret og at det kan være å sitte på plassen sin i garderoben eller at de ansatte snakker om foreldrene til barna. Abrahamsen hevder at det å vise bilder av foreldrene og jevnlig snakke om de er en god hjelp for at barna skal kunne holde på de “indre bildene” av foreldrene. På en annen side mener Drugli (2017, s. 45) at dette er et tilknytningsbehov som barna gir uttrykk for når de har et mer utviklet språk. Vi synes det er interessant at litteratur om overgangsobjekt og tilknytning overlapper hverandre på denne måten, og det er noe vi vil drøfte senere i teksten. Å gjennomføre ritual fra hjemmet hjelper også med akkurat dette. Slik vi ser på utsagnet til pedagog 2 bruker de ritualer som sang. Dette kan sees i sammenheng med at barna enda har en umoden evne til abstrakt tenkning og klarer dermed ikke å fremkalle disse “indre bildene” på egenhånd.

Overgangsobjektet får dermed en evokatv funksjon, de vekker minner til live hos barna (Abrahamsen, 2015, s. 75). Winnicott (1985b i Abrahamsen, 2015, s. 141) hevder at måten barna bruker overgangsobjektene på er viktigere enn overgangsobjektet i seg selv. Pedagog 2 understreker flere ganger at overgangsobjekt ikke alltid er noe konkret. Hun sier at handlinger, slik som å kose i håret, også er viktige for det er gjerne noe barnet har gjort med

mor. Ut ifra disse funnene tolker vi at begge pedagogene ser på barna individuelt når det kommer til overgangsobjekt, og at de mener overgangsobjektet kan være så mangt og at det ikke alltid er noe konkret som er laget av materialer.

Barna velger selv hva som blir deres overgangsobjekt, med tanke på hva som vekker “indre bilder” hos dem. Vi tenker det kan være vanskelig for personalet å se hva barna har som overgangsobjekt om de ikke har det “vanlige”, slik som smokk og bamse. Hvordan personalet tilrettelegger bruken av overgangsobjekt ser vi på som viktig og vi vil derfor utdype dette mer senere i teksten. Om et barn sitter på plassen sin slik som pedagog 1 nevner at noen barn kan ha som overgangsobjekt, undrer vi oss over om det er noe alle ansatte er klar over (Winnicott 1985b i Abrahamsen, 2015, s. 141). Begge pedagogene peker på viktigheten av at personalet har samme innstilling og kunnskap, og at det er noe de snakker høyt om i teamet. Pedagog 1 forteller også at de før en tilvenningsperiode tar en runde der de snakker om viktigheten av overgangsobjekt.

Noe vi fant interessant var at pedagog 1 hadde erfaring med barn uten overgangsobjekt. Hun mener at ikke alle barn trenger overgangsobjekt for å få en trygg tilknytning til de ansatte, hun fortalte videre at hun aldri har opplevd noe negativt rundt barn uten overgangsobjekt. Dette understreket hun med at barna kunne få indre bilder og trøste seg selv uten overgangsobjektet. I motsetning til det pedagog 1 sier kan vi se på det som kalles for evokativ funksjon hos overgangsobjektene. Hvor Abrahamsen (2017, s. 75) sier at barnet ikke klarer å fremkalle “indre bilder” på egenhånd, fordi evnen til abstrakt tenkning fortsatt er umoden. På den andre siden hevder Öhman (2012, s. 127) at utvikling av objektpermanens og objektkonstans skjer i løpet av de to første leveårene til barnet. Om barnet klarer å huske “indre bilder” har de utviklet objektpermanens og objektkonstans. Ved denne utviklingen vil barnet forstå at når foreldrene går fra barnehagen så forsvinner de ikke, men kommer tilbake senere. Om barnet vet at foreldrene ikke er borte selv om de er ute av synet, vil dette være med på å gjøre det tryggere (Broberg, Almqvist og Tjus, 2006 i Drugli, 2017, s. 45). Vi spurte pedagog 1 om hun kunne utdype hva hun tror grunnen til at noen barn ikke har overgangsobjekt kan være, svarte hun:

Basert på barn uten de tradisjonelle overgangsobjektene slik som kos, smokk og bamse, kan det kan være noe så enkelt som at barna fra ung alder har blitt vant med å

være blant andre nære relasjoner, og dermed tilegnet seg dette med objekt-permanens.

Pedagogen nevner at barna fra ung alder har blitt kjent med andre nære relasjoner, noe vi tolker som at barnet har fått trygge og nære relasjoner også til andre voksne som ikke er omsorgspersoner. Vi kan også se på dette i sammenheng med transaksjonsmodellen som tar for seg barnet og miljøets utvekslinger. Barnet blir sett på som en aktiv bidragsstyrer for miljøet, og miljøet vil også påvirke barnet. Barnet har genetiske medfødte utgangspunkter, men betydningen for disse i senere tid kommer an på nettopp de gjensidige påvirkningene mellom barnet og miljøfaktorene i tiden som kommer (Shonkoff, 2010 i Drugli, 2017, s. 17). En miljøfaktor er til eksempel de voksne rundt barna. De voksne må alltid tilpasse seg etter barnets individuelle behov. Dermed er barnet med på å endre miljøet og den voksnes tilpasning er igjen med på å påvirke barnet. Her kan vi undre oss over om barnets temperament og tilknytningsstil sammen med miljøet, altså de nære relasjonene til de voksne, har hjulpet barnet med å utvikle objektpermanens tidligere enn andre barn, og at de dermed ikke har behov for overgangsobjekt. Dette er kun en interessant hypotese, men å se på barnet og miljøets gjensidige påvirkninger ser vi på som relevant ved barns bruk av overgangsobjekt. Det er så klart en mer kompleks prosess enn beskrevet ovenfor. Videre forteller pedagog 1:

Atskillelsen fra foreldrene oppleves da mindre uforståelig og/eller frustrerende for barnet. Dette har vi erfart flere ganger. For å ta vare på dette hos barna, ser vi at "Huset mitt" og album med bilder er viktig i tilvenningsperioden i flere uker/måneder. Enkelte barn blir også så fort trygge på de nye omgivelsene sine, at de håndterer nye inntrykk uten å oppleve forvirring, tristhet og frustrasjon. De fysiske rammene og primærkontakten utvidet med flere nære relasjoner i voksen-teamet på avdelingen, blir såpass trygge for barnet, at atskillelse ikke trenger overgangsobjektet. Dette er stort, - og ikke minst vanskelig å tolke eller konkludere. Barn er forskjellige og har ulike utgangspunkter.

At noen barn tilpasser seg lettere kan vi se i sammenheng med temperament, noe vi kommer tilbake til lenger nede i oppgaven.

I motsetning til det ovenfor kan vi også undre oss over om de barna som ikke har et overgangsobjekt, faktisk kan ha det selv om det ikke alltid er noe som vises i ulike situasjoner. Med dette kan vi se på at Abrahamsen (2017, s. 75) som hevder at et overgangsobjekt kan være alt ifra et kosedyr til at barnet stryker tommelfingeren og pekefingeren mot hverandre. Vi kan se på det som vanskelig å få med seg om et barn bruker en "handling" som overgangsobjekt i for eksempel ulike overgangssituasjoner om de ikke har et konkret overgangsobjekt.

4.2 Tilknytningsbehov og utforskningsbehov

Når vi ser på barnets tilknytning i forhold til barnehagepersonalet, vil erfaring fra tidligere samspill ha en stor påvirkning. Når barn kommer til barnehagen som er over ett år gamle, har de allerede tilknytningspersoner og det har allerede skapt seg indre arbeidsmodeller om hvordan samspillet i ulike tilknytningssituasjoner fungerer (Broberg et al., 2014, s. 66-67). Samtidig har barna et medfødt temperament som handler om hvordan individet reagerer følelses- og atferdsmessig i ulike situasjoner. Temperament kan deles inn i ulike kriterier som grad av engstelse: grad av skepsis i nye situasjoner og tilnærming/tilbaketrekking: reaksjoner på nye situasjoner og stimuli (Rothbart & Bates, 1998 i Drugli, 2017, s. 32-33). Vi skiller på disse ved å se på tilknytning som en relasjonsatferd imens temperament tar for seg barns medfødte egenskaper (Torgersen, 2013). Når barnet starter i barnehagen og etter hvert får en trygg tilknytning til for eksempel primærkontakten, vil barnet søke til den som en trygg havn i situasjoner som virker skremmende eller krevende. (Drugli, 2017, s. 44). Med dette ser vi både på barnets medfødte egenskaper og tilknytningsstil som relevant når vi drøfter hvilken betydning overgangsobjekt kan ha for en trygg tilknytning i barnehagen. Vi vil også se på hvordan vi kan forstå overgangsobjekt i lys av trygghetssirkelen.

Vi har nå beskrevet hva temperament er og hvis vi ser på funnene våre, var det ingen av informantene som nevnte dette begrepet. Samtidig sier begge informantene at de har opplevd barn som har brukt lang tid på å bli trygge i barnehagen og de sier at de ikke vet om det har noe med tilknytningen til primærkontakten og gjøre. Pedagog 2 har opplevd barn som var trygge på foreldrene, men som trengte veldig god tid for å bli trygg i barnehagen. Vi kan se på disse barna som "slow to warm up", at de har en temperamentsstil som gjør at de bruker lenger tid når det kommer til tilpasning i nye situasjoner. På motsatt side kan barn med lett temperament oppføre seg fleksibelt og rolig i nye situasjoner. Barn har dermed ulike behov for hvilken form for støtte de trenger (Drugli, 2017, s. 33). Når barna får hjelp og støtte til å

regulere følelser så vil de ha mer energi til overs til aktiviteter i barnehagehverdagen. Her kan man trekke inn overgangsobjektet. Når vi voksne blir en trygg havn for barna vil de legge fra seg overgangsobjektet mer og mer og de vil da kunne gå inn i samspill med andre barn (Denham, Bassett, og Zinsser, 2012 i Drugli, 2017, s. 36). Dette kan vi se i henhold til hva pedagog 1 sier om trygg base:

Avdelingen og de voksne skal trygge barna slik at de klarer å legge overgangsobjektet bort. Når barn klarer å legge fra seg overgangsobjektet frigjøres energi til alt annet i barnehagehverdagen. Energi til å gå vekk fra den trygge voksne og finne en leke eller observere de andre barna. Et barn som blir møtt og sett vil oppfatte seg selv som et fullverdig individ. Og da vil selvfølelsen styrkes.

For at de voksne på avdelingen skal bli en trygg base for barna, må de først være en trygg havn som pedagog 2 sier noe om:

Barn som er trygg til å utforske, trygg i seg selv, vet at de har en trygg havn. Trygghet som bygger på nærhet, gode relasjoner og sensitive voksne.

Barns følelser er noe som kommer til uttrykk gjennom språk eller kroppsspråk, om hvordan de har det inni seg. De grunnleggende følelsene barnet har når det gjelder positive følelser er glede, interesse, overraskelse og tilfredshet og dette kan man ofte se gjennom smil hos små barn. De negative følelsene som kommer til uttrykk er gråt, det kan være tegn på uro, tristhet, avsky, sinne og frykt. Nederst på trygghets sirkelen blir tilknytningsbehovet skrudd på, og barnet har behov for hjelp til følelser eller nærhet. Den voksne vil fungere som en trygg havn om det hjelper barnet med dette. Sinne kan oppstå når barn er uenige om for eksempel en leke i barnehagen (Drugli, 2017, s. 34). Dette kan ses i sammenheng med det pedagog 2 sier om at de har et barn som vil ha overgangsobjektet med en gang det ikke får den leken det vil ha. Det er vanskelig for barn under to år å gi avkall på for eksempel en leke da de ikke har utviklet den prososiale atferden enda. Prososial atferd utvikles for at de skal kunne dele, samarbeide, trøste og hjelpe andre. Omsorgsgiveren spiller en viktig rolle her for at barna skal lære og utvikle denne atferden (Schaffer & Kipp, 2014 & Svetlova, Nicholas & Brownell, 2010 i Drugli, 2017, s. 37). Det er ikke dermed sagt at de går inn med en intensjon om at de ikke vil dele med andre barn, men at de ikke har utviklet sosiokognitive funksjoner godt nok enda. Barn har behov for voksnes støtte til å regulere og anerkjenne følelsene sine

(Svetlova, Nicholas & Brownell, 2010 i Drugli, 2017, s. 37). Samtidig kan vi se dette i sammenheng med den voksne som trygg havn. Noe vi har undret oss over er om noen barn søker overgangsobjektet i stedet for den voksne, og om dette kan være fordi barnet ikke er helt trygt i barnehagen enda. Når barnet er helt nede på trygghetssirkelen kan vi tenke oss til at det har et større behov for overgangsobjektet enn hvis det er høyere oppe i sirkelen.

Pedagog 1 sier at når personalet blir den trygge basen for barn på avdelingen, vil barnet også bli trygg på å gå ut i lek. Barnet vil dermed legge overgangsobjektet fra seg. Hun sier videre at behovet for overgangsobjektet kan dukke opp igjen. Barn beveger seg stadig rundt på trygghetssirkelen, og spesielt hos de minste er bevegelsene korte. Pedagog 1 sier videre at behovet for overgangsobjektet kan dukke opp igjen etter at de har lagt det i fra seg. Her tenker vi det er viktig at barnehageansatte vet at behovet for overgangsobjekt raskt kan dukke opp igjen, selv om barnet for eksempel går ut i lek. Vi ser dette i sammenheng med trygghetssirkelen. Tilknytningsbehovet kan raskt skus på og behovet for overgangsobjektet og den voksne kommer tilbake. Hvis barnet har behov for nettopp overgangsobjektet, og den voksne forstår dette, vil det være med på å gjøre barnet trygt (Powell et. al., 2015, s. 48-49). På en annen side så kan tilknytningssystemet bli aktivert hvis omsorgspersonen barnet har tillit til virker fraværende. Barnet vil kjenne seg utrygt og det kan komme tilknytningsatferd frem, slik som gråt. Hvis de ansatte misforstår barnets behov for nærhet og kun gir barnet overgangsobjekt i stedet for å være der for barnet kan vi undre oss over om det vil oppstå problem i den trygge tilknytningen til den ansatte. Men hvis omsorgspersonen forstår at barnet trenger nærhet så vil den voksne viser barnet gjentatte ganger at de er til å stole på (Powell, 2015, s. 49).

Pedagog 1 forklarer også at de ansatte på avdelingen, om de møter barnets behov og er støttende stillas, vil de hjelpe barnet med å bli selvstendige og trygge, at de klarer seg uten overgangsobjektet. Når barnet har opplevd den voksne som trygg havn gjentatte ganger over lenger tid, vil barnet bevege seg opp i sirkelen med vissheten om at det kan komme tilbake til den trygge havnen. Utforskningsbehovet til barnet blir dermed skrudd på, barnet har en iboende nysgjerrighet og trang til å utforske. Slik som pedagog 1 sier, blir også barnas selvstendighet utviklet opp på sirkelen, det er her de opplever seg selv som aktør noe som er viktig for barnets indre trygghet. Vi kan tolke dette som at pedagog 1 mener at når den voksne blir den trygge havn og base, vil det hjelpe barnet slik at det får mindre behov for

overgangsobjektet og mer behov for de voksne på avdelingen (Brandtzæg et. al., 2013, s. 17-25 & Powell et. al., 2015, s. 48-49, s. 55).

Tilknytning kan deles inn i trygg, utrygg (unnvikende, ambivalent) og desorganisert. Begge informantene sa at de aldri hadde opplevd barn med utrygg tilknytning, og vi vil dermed ikke drøfte noe videre rundt dette senere i teksten. Samtidig undrer vi oss over om begrepet utrygg tilknytning kan misforstås da 30-40% barn har opplevd utrygg tilknytning til foreldrene sine (Broberg, Almqvist, og Tjus, 2006 i Drugli, 2017, s. 46). På en annen side kan det hende at de tar avstand i fra å kategorisere barna under de ulike tilknytningsstilene. Pedagog 2 sier at hun håper de klarer å fange opp barna med utrygg tilknytning, men at de ut ifra statistikken ikke gjør det. Utrygg ambivalent tilknytning skjer blant annet om omsorgspersonen gjentatte ganger er veldig uforutsigbare i spillet med barnet. Utrygg unnvikende tilknytning handler blant annet om at barnet gjentatte ganger viser at det ikke har behov for omsorgspersonen som en trygg havn (Drugli, 2017, s. 46-47). Pedagog 1 sier videre at hun har erfaring i tidligere jobb med barn med tilknytningsforstyrrelser som hun definerer som mangel på fysisk og psykisk omsorg. Siden vi ikke spurte om deres definisjon til utrygg tilknytning kan vi tolke det som at de kan forbinde den desorganisert tilknytningen til utrygg tilknytning. Dette er den mer sjeldne og "verste" graden av tilknytning og om barnehagen oppdager dette må de samarbeide med barneverntjenesten (Drugli, 2017, s. 48). Kvello (2010, s. 44) hevder at barnehagepersonalet har et stort ansvar når det kommer til tilknytning, slik at barna får en god tilknytning og hvis de er på vei mot en utrygg tilknytning må de ansatte være i stand til å moderere denne.

Når vi blir forstått av andre skapes det en trygghet inni oss. For at barn skal bli trygge er det viktig at de blir forstått og tatt på alvor (Brandtzæg, 2013, s. 24). Dette kan vi trekke parallelt til overgangsobjekt. Vi kan tenke oss at om barnas behov for overgangsobjekt blir forstått og tatt på alvor, vil dette spille inn på at barnet blir trygt i barnehagen. Dette er noe vi vil komme videre inn på når vi skal drøfte rundt bruken av overgangsobjekt og medvirkning.

Begge informantene mener at både de og resten av personalet er gode på å se barnas samspillsbehov. Pedagog 1 nevner at de ser barna sine samspillsbehov gjennom observasjoner, av å være til stede og ha genuin interesse for barna. Abrahamsen (2015, s. 31) hevder at det ligger en utfordring rundt å kvalifisere barnehageansatte til å se, forstå og møte tilknytningbehovene til barna. Videre sier pedagog 1 at de også deler observasjonene med

hverandre, slik at alle får disse med seg. Dette tenker vi er viktig da barnas behov er en del av det pedagogiske arbeidet i barnehagehverdagen. Pedagog 1 forteller videre at det er viktig å være tydelig overfor barna og forstå at de har individuelle behov, slik de blir trygge. Pedagog 2 sier også at alle ansatte i deres barnehage er gode på å se barns samspillsbehov, og være sensitive voksne i møte med barna. Hun sier også at i tilvenningsperioden så er søkelyset på samspill og da er det unntakstilstand på avdelingen. Hun nevner videre sensitivitet slik som pedagog 1 også gjorde. Hun sier at alle ansatte er gode på å se barnas samspillsbehov på deres avdeling.

4.3 Barnets medvirkning i bruken av overgangsobjekt

Vi har nå sett på viktigheten av overgangsobjekt og hvorfor relasjonen mellom barn og voksen er viktig i bruken av overgangsobjekt. Gjennom intervjuet har vi også sett at informantene forteller en del om hvordan de bruker overgangsobjektet, og i hvilke situasjoner. Vi vil nå til slutt se på barns medvirkning og grensesetting, for å undersøke hva som kan være viktig å tenke på i sammenheng med hvor ofte barnet skal få ha overgangsobjektet.

For barn i starten av tilvenningsperioden er begge informantene tydelige på at barna får bruke det ved behov. Pedagog 1 forteller at når barnet begynner å bli trygt går de også ut i lek og legger dermed overgangsobjektet i fra seg. Videre sier hun at behovet for overgangsobjektet kan komme tilbake, for eksempel ved en overgang. Pedagog 2 sier at når barnet gir beskjed, gjennom signaler eller språk, får de overgangsobjektet. De er snare med å hente det om de ser at barnet trenger det. Ut ifra det som blir sagt av pedagogene kan vi se på medvirkning når det kommer til overgangsobjektet i ulike situasjoner i barnehagen. At de voksne klarer å se barnas behov i ulike situasjoner ut fra kroppslig uttrykk er viktig, og for de yngste barna som ikke har utviklet seg verbalt så må de voksne være enda mer på for å kunne lese signalene. Det å behandle overgangsobjektet til barnet med respekt er en viktig del av medvirkningen. For det er gjennom respekt barna uttrykker valgene sine på, og det vil da innebære mer enn at de skal få velge ut ifra når det passer best for de voksne (Bae, 2012, s. 19).

Pedagog 2 forteller videre at det i tilvenningsperioden alltid er der og at de etter hvert legger det i fra seg. Pedagog 1 sier at når barna blir trygge og når objektet kan bli et hinder, begynner de å ta det bort litt etter litt. De følger barna ut til hyllen og viser hvor overgangsobjektet kan ligge. Hun påpeker at det kan bli for abstrakt for barnet om de kun sier

“vi legger den ut i hyllen”, uten at barna selv får være med å se dette. Hun sier videre at de trygger barna som individer og hjelper dem med å bygge opp fellesskapsbehovet. Hun sier også at barna skal få lov å være et individ, men de skal også vite at andre har behov. Dette ser vi i sammenheng med at de ansatte skal støtte barnet for det sosiale fellesskapet det senere skal bli en større del av sammen med andre barn, dermed må også barna få støtte til å bli mindre egosentriske (Broberg B. & Hagström, B., 2014, s. 77).

Så er det flere barn som ønsker å ha smokken når et annet barn har og da snakker vi med barnet og de klarer fort og sette seg inn i den andre sin situasjon, dette er for de viser empati overfor hverandre. Det er ikke slik at hvis en har smokk så skal alle ha det. Det er viktig at vi voksne er fysisk og psykisk til stede og støtter barnet såpass at det kan klare seg uten objektet senere. Avdelingen og de voksne skal trygge barn såpass mye at de klarer å legge den bort. Tørre å trø inn i en situasjon som voksen før man henter overgangsobjektet med en gang. Fordi alt handler om å trygge barnet. I uteområdet har hun observert barn som har gått rundt med smokk og kos, da de har vært i barnehagen over 1 år. Den voksne gir etter istedenfor å se andre løsninger. Det blir en lettvinnt løsning som kan skape avhengighet hos barnet.

Baumrinds har fire grunnleggende oppdragelsesmønstre som er autoritativ, ettergivende, autoritære og forsømmende. Vi ser at det er den autoritative voksenrollen som er mest egnet for voksne som jobber med barn. Og med den autoritative voksenrollen påvirkes barn positivt i deres utvikling på ulike områder som for eksempel sosial kompetanse og selvregulering. Det er relasjons varme og krav som må stilles på en respektfull måte og de to tingene må balanseres for at det skal utgjøre en forskjell. Med det kreves det at de som jobber med barn har en høy kunnskap om modellen som viser de ulike oppdragelsesmønstrene, det er også viktig at de ansatte er klar over egen utøvelse i møte med barn i barnehagen. Når forventninger og krav til barna bygges på varme relasjoner så utgjør dette “varm grensesetting” og da vil det være større sannsynlighet for at barna hører etter i situasjoner der den voksne må gi beskjeder. Og samtidig bygger det på gjensidig respekt hos barna og de voksne i barnehagen. På en annen side kan det være mindre bra med den ettergivende voksenrollen som kan skape uro og utrygghet for den voksne ikke har tydelige krav eller forventninger til barnet. Men samtidig så er begge voksenrollene som er forklart høy på

varme og støttende atferd. Og om den voksne er ettergivende så er det ikke sikker at det alltid samsvarer med barnets beste. Dette kan ses i sammenheng med det pedagog 1 sier ovenfor, at det kan være at det barnet som går rundt med smokken i utetiden. Ikke har voksne som er tydelige i krav eller forventninger, og ikke helt kan se at det er ikke alltid barnets beste i slike situasjoner da det kan hindre barnet i å leke og utvikle seg språklig. (Roland, 2021, s. 22-23). Barn trenger grenser, krav, trygghet og omsorg fra voksne i barnehagen.

På en annen side så kan overgangsobjektet bli en hindring for barnet hvis de får bruke det hele tiden. Her må man ha en god balansegang mellom når det skal brukes og når det ikke trenger å bli brukt, det er noe som kan være vanskelig for hver enkelt ansatt i barnehagen å bedømme (Abrahamsen, 2015, s. 142). Som nevnt ovenfor så sier pedagog 1 sier at den voksne kan gi etter istedenfor å se andre løsninger, at det blir en lettvint løsning som kan skape en avhengighet hos barnet. Her nevner pedagog 1 at hun ser barn som går ute og leker hele dagen med smokken i munnen. Da kan man spørre oss selv om det er for at de voksne ikke “står” i det, og at det er lettere at de bare får ha smokken. Hun sier også at det er viktig at de voksne klarer å stå i ulike situasjoner der overgangsobjektet skal bli brukt, men heller prøve å være der som en trygg voksen for barnet. Pedagog 1 sier:

Vi voksne må tørre å trø inn i en situasjon som voksen før man henter overgangsobjektet med en gang.

Det kan forekomme utfordringer i en barnehagehverdag med tanke på overgangsobjekt, og bruken av det. Når vi ser på funnene våre fra pedagog 1 sier hun at “noen voksne her syns at smokk og kos er noe barnet kun skal ha når det sover eller griner”. Dette kan ses i sammenheng med evalueringsstudien som ble gjort, der det kommer frem at det er assistenter og ufaglærte som ser på medvirkning som det samme som selvbestemmelse, og at det er barnehagelærere som har et nyere syn på medvirkning (Østrem et al. 2009, s. 133 i Bae, 2012, s. 14). Her kan man undre seg over om personalet har samme forståelse for overgangsobjektet, og hvor viktig det kan være i ulike situasjoner. Ikke at objektene kun blir brukt til soving og hvis de er lei seg. Videre sier pedagog 1 at “det skal være noe positivt for barnet og ikke en hindring”.

Som tidligere nevnt kan det være vanskelig for barnehageansatte å skille mellom når barnet skal få ha overgangsobjektet og når det er tid for å legge det i fra seg. Her ser man at det er

veldig forskjellig fra barnehage til barnehage hvordan man jobber med overgangsobjektet. Barns kreative måte i å bruke overgangsobjektet på er viktigere enn objektet i seg selv. Det er både med på å utvikle barnets selvstendighet og også den følelsesmessige utviklingen. Voksne har en stor påvirkning i hvordan et barn får brukt overgangsobjektet sitt. Dette peker videre på det Winnicott sier at det er bruken av overgangsobjektet som er viktig, ikke selve objektet (Winnicott, 2985b i Abrahamsen, 2015, s. 141).

Abrahamsen (2015, s. 142) hevder at praksisen rundt overgangsobjekt varierer fra barnehage til barnehage. Noen barnehager bruker det mye i tilvenningen og senere setter grenser for bruken av overgangsobjektet imens andre barnehager har få grenser hvor de lar barna “dosere” seg med trøst etter egne behov (Abrahamsen, 2015, s. 142). Dette er i tråd med hva pedagog 2 sier:

Vi rammer etter hvert inn bruken av smokk på en madrass på avdelingen. Vi ser med de eldste at det kan være fint å ramme det inn. Men de minste får ha smokken hvis de trenger den. Hvis de går i fra smokken så er de klar for å leke, hvis de vil ha smokken så kan de sitte på madrassen. Når de får lov å ha smokken på madrassen (overgangsobjektet), ser vi at de regulerer det fint selv. Kos og bamser er alltid tilgjengelig.

Pedagog 2 sier at de rammer inn bruken av overgangsobjektet på en madrass på avdelingen. De ser at det kan være fint å ramme det inn for de eldste barna på småbarnsavdelingen. Hvis de går fra overgangsobjektet på madrassen så er de klar for å leke, og de må også gå tilbake til madrassen når overgangsobjektet brukes. Her kan vi trekke frem grensesetting, som alltid er en del av barneoppdragelsen. Det må skje med respekt, omtanke, velvilje og varme for at grensesettingen skal fungere på lang sikt (Broberg B. & Hagström, B., 2014, s. 77).

Men hun sier også at kos og bamser alltid er tilgjengelige under tilvenningsperioden. Når pedagog 2 nevner at de får lov til å ha overgangsobjektet på madrassen, så ser de at barnet klarer å regulere bruken fint selv. Som peker på det Abrahamsen (2015, s. 142) at de lar barna “dosere” seg med trøst etter egne behov. Videre sier pedagog 2 at overgangsobjektet kan bli en hindring for barnet når det kommer til utvikling, da nevner hun språk og tenner. Ut ifra det hun sier med språk og tenner tolker vi at hun mener smokken. For hvis barn hele tiden går med smokk, og bruker den i alle situasjoner lenge etter at tilvenningen er ferdig så kan det hindre utviklingen. Det pedagog 2 sier om utfordringer rundt overgangsobjekt er at

den voksne kan gi etter istedenfor å se andre løsninger, at det blir en mer lettvinnt løsning og den kan skape en avhengighet hos barnet. Når barnet legger fra seg overgangsobjektet så trenger det ikke å bety at det er ferdig å bruke det, men at de gjør det for eksempel hvis de ikke får den leken de ville ha. Da kan objektet brukes for å trøste seg selv.

Pedagog 1 sier at barnet kan legge det i fra seg, men det betyr nødvendigvis ikke at de er “ferdig” med det. De kan vende seg bort i fra det for så å gå tilbake til det når de trenger det i en ny overgang, slik som fra lek til å gå å sette seg ved bordet. Om barnet ikke vil gå og sette seg kan dette bli en irritasjon for de voksne, og vi kommer gjerne ikke på at det er overgangsobjektet barnet har behov for i akkurat en slik situasjon - nå er jo overgangsobjektet “borte” for barnet. Pedagog 2 sier også at de ser på overgangsobjektet sammen med individet, hvis et barn ønsker og ha smokken så skal ikke alle de andre barna ha det på grunn av det. Når hun sier at de ser overgangsobjektet sammen med individet peker det på det Abrahamsen sier (2015, s. 142) at man skal se, forstå og møte tilknytningsbehovene til barna, og at de ikke bare er viktige her og nå, men også på lang sikt.

En annen utfordring knyttet til overgangsobjekt kan være at foreldrene prøver og få barna til å slutte med smokk og kosedyr, noe som kommer frem hos begge pedagogene under intervjuene. Vi går som sagt ikke inn på foreldresamarbeid, men vi ser det viktig her å ha åpen dialog med foreldrene.

5.0 Avslutning og konklusjon

I denne bacheloroppgaven har vi tatt for oss problemstillingen “Hvilken betydning kan overgangsobjekt ha for at barnet skal bli trygt i barnehagen?”. Gjennom oppgaven har vi vært innom mange interessante synspunkter. Vi har lært mye mer om overgangsobjekt enn det vi kunne fra før, og synes det er et veldig interessant tema som alle burde ha en del kunnskap om i arbeid med barn. Når vi svarer på problemstillingen vår så har vi ikke et konkret svar, men vi har undret oss gjennom teksten og synes at det er spennende å se det på ulike sider. Det er mye som spiller inn når det kommer til betydningen av overgangsobjekt. Vi intervjuet to pedagogisk ledere og de kom med like og ulike svar under intervjuene.

Det er mange ulike syn når det kommer til bruken av overgangsobjekt og vi har funnet ut at det henger mye sammen med den ansatte sitt barnesyn. Om en voksen ser på barnet som for eksempel sårbart vil også måten det møter barnet sitt behov for overgangsobjekt på være annerledes enn om barnet blir sett på som kompetent. Hvordan et barn utvikler seg består ikke av kun en bestemt faktor, og vi ser dermed ikke på at overgangsobjekt alene kan være med på å gjøre barnet trygt i barnehagen. At det derimot er en viktig del av tryggheten for mange barn, er noe vi kan konkludere med. Gjennom datainnsamling, teori og faglitteratur har vi funnet ut at det å se barna individuelt og å forstå deres behov er sentralt. Å forstå et barns behov og ta det på alvor er som er med på å gjøre barnet trygt.

Vi har funnet ut at det kan forekomme utfordringer når det kommer til overgangsobjektet og bruken av det i barnehagehverdagen. Vi har også gått inn på viktigheten av overgangsobjekter i seg selv. Vi kan se på et barn sin karakteristiske væremåte og tilknytning i lys av transaksjonsmodellen, noe som ga oss en bedre forståelse av samspill mellom barn og voksne. En annen interessant ting vi fant var det med medvirkning og respekt som er veldig relevant i bruken av overgangsobjektet, at en har respekt for både barnet og overgangsobjektet. Målet hos personalet bør ikke være at overgangsobjektet skal ligge på hyllen, men at det bør brukes for hva det er verdt. Vi fant også ut at mange ser på medvirkning som et valg barnet får gjøre ut ifra bestemte alternativer fra den voksne. Det er barnehagelærere som har et nyere syn på hva medvirkning faktisk innebære. Vi synes det er viktig at ikke bare barnehagelærere sitter med kunnskapen om overgangsobjekt og temaene rundt, men at barnehagelærere i alle barnehager er med på å belyse denne kunnskapen.

6.0 Litteraturliste

- Abrahamsen, G. (2017) (2. utg.). *Småbarnspedagogikk - fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Røthle (Red.). (s. 75-78)
- Abrahamsen, G. (2015). *Tilknytningsbaserte barnehager*. Universitetsforlaget AS
- Bae, B. (2012). *Barnehagebarns medvirkning: overordnede perspektiver og internasjonal forankring*. Bae, B. (Red.), *Medvirkning i barnehagen: potensialer i det uforutsette* (s. 13-31). Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2007, 10. Januar). *Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Regjering.no <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvens/id440489/>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra*. Kommuneforlaget.
- Broberg, M., Hagström, B., Broberg, A. (2014) *Tilknytning i barnehagen*. Cappelen Damm AS.
- Dalland, O. (2020) *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.
- Drugli, M, B. (2017). *Liten i barnehagen* (3. utg.). Cappelen Damm AS.
- Hagekull, B., Bohlin, G. (2002). *Tidlige temperamentstærk - utvikling og betydning*. I Philip Hwang (red.). *Spædbarnets psykologi* (2002, 120-135). Frydelund forlagene.
- Haugen, S. (2017). *Barnehagen- arena for små barns opplevelse av mestring og glede over livet*. Haugen, S., Løkken, G. & Røthle, M. (Red.). *Småbarnspedagogikk: fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. (2. Utg, S. 49- 68). Cappelen Damm AS.
- Kvello, Ø. (2010) *Barn i utvikling. Barnas barnehage 2*. Gyldendal akademisk.

- Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K. & Marvin, B. (2015). *Trygghets sirkelen*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole*. Cappelen Damm AS.
- Smith, L. & Ulvund, E. (1999). *Spedbarnsalderen*. Universitetsforlaget.
- Sommer, D. (1997). *Barndomspsykologi: utvikling i en forandret verden* (L. Lyngaas, Overs.). Pedagogisk forum Oslo. (Opprinnelig utgitt i 1996).
- Torgersen, A. M. (2013, 5/1). *Forklaringer på individuelle forskjeller i tilknytningsmønstre hos barn og voksne*. Psykologtidsskriftet.
<https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2013/01/forklaringer-pa-individuelle-forskjeller-i-tilknytningsmonstre-hos-barn-og>
- Öhman, M. (2012). Det viktigste er å få leke. Pedagogisk forum.

7.0 Vedlegg

7.1 Intervjuguiden

Intervjuguiden

“Hvilken betydning kan overgangsobjekt ha for at barnet skal bli trygt i barnehagen?”

Bakgrunn

Hvilken stilling har du i barnehagen?

Hva er din utdanningsbakgrunn?

Hvor lenge har du jobbet i barnehage?

Hvilken aldersgruppe jobber du med?

Overgangsobjekt

Hva tenker du når du hører begrepet overgangsobjekt?

Hva er ditt forhold til overgangsobjekt i barnehagen?

Hvordan arbeider dere i din barnehage med overgangsobjekt?

Har du opplevd at noen har et annet syn på overgangsobjekt?

I hvilke situasjoner bruker dere overgangsobjekt?

Er du tilfreds med praksisen som er i din barnehage?

Hvis ikke, hvordan tror du praksisen kan forbedres?

Trygg tilknytning

Hva tenker du når du hører trygg tilknytning?

Hva mener du kjennetegner trygg tilknytning?

Hvordan mener du at en trygg tilknytning kan bidra til en god start for enkeltbarnet?

Kan du fortelle om din erfaring når det gjelder utrygg tilknytning?

Hvordan tror du at dere ser barnas samspillsbehov og hvor viktig er dette for at voksne skal kunne bli en trygg base for barna?

Sammenheng

Hvor viktig tror du overgangsobjekt er for en trygg tilknytning for barn?

7.2 Informasjon og samtykkeskjema

Vil du delta i Forskningsprosjektet *Hverdagspraksiser*?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å involvere barnehagelærerstudenter i forskning som bidrar til mer kunnskap om hverdagspraksiser som fremmer lek, kommunikasjon og tilhørighet i barnehagen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Gjennom *Hverdagspraksiser* skal barnehagelærerstudentenes Bacheloroppgaver knyttes til forskning som skjer ved Universitetet i Stavanger ved Institutt for barnehagelærerutdanningen, og det nasjonale barnehageforskningssenteret FILIORUM¹ finansiert av Norges Forskningsråd. Det overordnede målet for alle Bacheloroppgavene er å få mer kunnskap om hverdagspraksiser i barnehagen innenfor temaene: digital kompetanse, lek, tilhørighet/mangfold, kreativitet, bærekraft og ledelse. Problemstillingene vil variere innen rammen av de tematiske områdene.

Studentenes Bachelorsoppgaver tilsvarer 15 studiepoeng (¼ studieår) og datagrunnlaget de bygger oppgavene sine på er korte observasjoner i barnehagen, intervjuer, eller spørreskjema. Dataene som samles inn skal i første rekke brukes til studentenes Bacheloroppgaver, men vi vil også i dette brevet spørre om lov til å bruke dataene videre i forskning i FILIORUM – Senter for barnehageforskning.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger (UiS) ved Institutt for barnehagelærerutdanning og FILIORUM – Senter for barnehageforskning er ansvarlige for prosjektet. Samarbeidspartnere er barnehageeiere i Rogaland som har kommet med ønsker om tema de vil ha belyst gjennom studentenes Bacheloroppgaver.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i prosjektet fordi du arbeider i en barnehage eid av en av våre samarbeidspartnere i prosjektet. Barnehageeier har valgt ut barnehagen du arbeider i til å være med i prosjektet. Spørsmål om deltakelse sendes til alle ansatte i denne barnehagen som er aktuelle for studentenes problemstillinger. Det er ikke sikkert du vil inngå i datainnsamlingen, selv om du gir tillatelse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Ved å delta i prosjektet vil barnehagelærerstudenter ved UiS få mulighet til å besvare problemstillinger i sine Bacheloroppgaver gjennom tilgang til praksisfeltet som videre bidrar til forskning om hverdagspraksiser i barnehagen.

Metoder som vil bli brukt er ikke- deltakende observasjon, deltakende observasjon, intervju og spørreskjema. Ikke-deltakende observasjon betyr at studenten er tilstede og observerer barn og ansatte i barnehagen uten at de selv deltar aktivt i det som foregår. Deltakende observasjon er nødvendig når studentene skal prøve ut didaktisk opplegg sammen med ansatte og barn i barnehagen. Det er ikke lov å gjøre lyd- eller videoopptak. Opplysningene registreres gjennom studentenes notater som vil være anonymisert og oppbevart på sikker maskinvare. I den ferdige oppgaven vil det ikke være mulig å gjenkjenne barn, ansatte eller barnehagen dataene er samlet inn i. Det er kun studenten som har opplysninger om dette. Studenten har taushetsplikt, og ingen, heller ikke veileder, vil vite hvilke barn eller hvilken barnehage dette dreier seg om. I de tilfeller observasjon i barnehagen er aktuelt vil

¹ <https://www.uis.no/forskning-og-ph-d/forskningssentre/filiorum-senter-for-barnehageforskning/>

studenten forholde seg til gjeldende korona-restriksjoner og smittevernsprosedyrer. Gjennom spørreskjema eller intervju med ansatte vil det ikke åpnes for spørsmål om enkeltbarn.

Ved intervju er det kun tillatt å skrive notater, mens spørreskjema fylles ut og registreres elektronisk. Det kan i noen tilfeller være aktuelt å lagre data innsamlet via intervju, spørreskjema, eller observasjon, til videre forskning i FILIORUM. Data lagres på sikker server og krever tillatelse av involverte.

Det er frivillig å delta

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

I tilfeller der det gjøres observasjon av ansatte i barnehagen vil kun de ansatte som har gitt samtykke bli observert. Samtlige ansatte som skal intervjues må ha gitt tillatelse til dette. I gruppeintervju må alle som intervjues ha gitt slik tillatelse. Det skal ikke gjøres lyd-, bilde- eller videoopptak.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun student som vil ha tilgang til opplysninger om ditt navn, hvilken barnehage du arbeider i, og andre detaljer knyttet til datainnsamlingen. Veileder og prosjektgruppe ved UiS vil ha tilgang til anonymiserte data som samles inn. Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes hverken i Bacheloroppgaven til studentene eller i eventuelle andre publikasjoner der dataene brukes.

Alle data vil ivaretas gjennom sikker lagring i tråd med UiS retningslinjer, og vil anonymiseres slik at opplysningene ikke vil kunne spores tilbake til kilden. Dette kan gjøres ved at barna/barnehageansatte/barnehagen får fiktive navn eventuelt nummer. Dataene oppbevares på tilgangsbegrenset og passordbeskyttet maskinvare.

Barnehageeierne som har deltatt i prosjektet vil kun få tilgang til resultater gjennom studentenes Bacheloroppgaver der ansatte, barn, og barnehager er anonyme.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres innen Bacheloroppgaven er godkjent slik at ingen data kan spores tilbake til kilden, noe som etter planen er februar 2022.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet (etter at data er samlet inn, men før oppgaven er avsluttet og dataene anonymisert), har du rett til:

- innsyn i data og personopplysninger som er registrert om deg. Du har også rett til å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet og eventuelt slettet opplysninger om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Etter at anonymisering er foretatt kan du ikke identifiseres i datamaterialet og det vil derfor ikke være mulig å hente ut data om deg.

Ønsker du mer informasjon om datainnsamlingen, kan dette fås ved henvendelse til prosjektansvarlig ved UiS (se kontaktinformasjon på samtykkeskjema).

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Institutt for barnehagelærerutdanning/FILIORUM, Universitetet i Stavanger ved professor/senterleder FILIORUM Elin Reikerås elin.reikeraas@uis.no, eller administrativ koordinator FILIORUM Secilie Schelbred filiorium@uis.no
- Vårt personvernombud: Rolf Jegervatn rolf.jegervatn@uis.no

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

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

Med vennlig hilsen

Elin Reikerås

Secilie Schelbred

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Hverdagspraksiser*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i observasjon i barnehagen
- å delta i intervju og/eller spørreskjema

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles i henhold til de tillatelser jeg har gitt ovenfor.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)