

Miriam Haugum Grannes

## Forebygging av emosjonelle vansker hos barn og unge

Hvordan tenker seks barnehageansatte at barnehagen kan arbeide for å motvirke at barn og unge utvikler emosjonelle vansker?

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Torill Moen & Øyvind Kvello

Mai 2020



Miriam Haugum Grannes

## **Forebygging av emosjonelle vansker hos barn og unge**

Hvordan tenker seks barnehageansatte at barnehagen kan arbeide for å motvirke at barn og unge utvikler emosjonelle vansker?

Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Veileder: Torill Moen & Øyvind Kvello  
Mai 2020

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

I denne kvalitative studien utforsker jeg problemstillingen «Hvordan tenker seks barnehageansatte at barnehagen kan arbeide for å motvirke at barn og unge utvikler emosjonelle vansker?». Studiens overordnede hensikt har vært å få innsikt i hvordan barnehagen kan arbeide for å forebygge utvikling av emosjonelle vansker hos barn og unge. Studien i sin helhet belyser betydningen barnehagen og barnehagepersonalet har for barns emosjonelle utvikling og psykiske helse. Den løfter frem seks barnehageansattes tanker, opplevelser og erfaringer knyttet til forebygging av emosjonelle vansker som fenomen, i barnehagen. Forskningsprosjektet står i en kvalitativ forskningstradisjon og er vitenskapsteoretisk forankret i fenomenologien. Datamaterialet er blitt samlet inn ved semistrukturerte fokusgruppeintervju og er analysert i tråd med en induktiv- og hermeneutisk metode, hvor meningen i de ansattes uttrykk og beskrivelser tolkes og forstås i lys av tilhørende kontekst og forskningens teoretiske perspektiver.

Barnehagen er en sentral aktør i barns liv og står i posisjon til å sette inn forebyggende innsats på et tidlig tidspunkt i barn- og unges utviklingsprosess. Den skal ha en forebyggende funksjon og har et ansvar vedrørende å fremme barns psykiske helse og emosjonelle utvikling. Funnene i denne studien viser til seks barnehageansattes tanker, opplevelser og erfaringer omkring barnehagens arbeid med å motvirke at barn og unge utvikler emosjonelle vansker. Informantene forstår gode voksen-barn-relasjoner, hvor de voksne er lydhøre for barnas uttrykk og møter deres behov med sensitivitet, å være avgjørende for å komme i posisjon til å fremme barns emosjonelle utvikling. Emosjonelle ferdigheter- og kompetanse er sentrale aspekter ved barns emosjonelle utvikling og aktualiseres i stor grad av informantene. De uttrykker at barnehagen og personalet har et ansvar vedrørende å støtte barna og bidra til at de lærer å regulere og håndtere følelsene sine på en helsefremmende måte. Samlet sett fremhever studiens funn den emosjonelle utviklingens betydning for barn og unge; barn trenger å utvikle emosjonelle ferdigheter- og kompetanse, slik at de kan etablere og opprettholde en god psykisk helse og gode, varige relasjoner. Dette innebærer at barnehagen, og personalet i barnehagen, må tilby gode pedagogiske tilbud, preget av gode voksen-barn-relasjoner, barn-barn-relasjoner og aktivt samarbeid internt og med foreldre.

Nøkkelord: barnehage, psykisk helse, forebygging, emosjonelle vansker, emosjonell utvikling, emosjonelle ferdigheter- og kompetanse, følelshåndtering, selvregulering, emosjonsregulering

# Abstract

In this qualitative study I explore the thesis question "How do six kindergarten employees think that the kindergarten can work to prevent the development of emotional difficulties in children?". The thesis's foremost intention has been to obtain a greater insight into how the kindergarten can work to prevent children from developing emotional difficulties. The study concentrates on the role of the kindergarten and its employees and focuses the impact it can have on the expansion of children's emotional development and mental health. It emphasizes the views and experiences of six kindergarten employees, regarding the prevention of children's emotional difficulties, within the kindergarten. The research project is within the qualitative research tradition and has its foundation in the phenomenology. The data has been collected with semi-structured focus group interviews. It has been analysed using an inductive and hermeneutic method, where the meaning in the participant's expressions and descriptions are interpreted and understood in the light of the associated context and the research' theoretical perspectives.

Kindergarten plays a central role in a child's life and hold influence in implementing preventative measures early in the developmental process. It should operate in such a manner that preventative procedures and a responsibility to promote children's mental health and emotional development are at the forefront of its priorities. The findings in this study refer to the thoughts and experiences of six kindergarten employees, regarding the preventative work of kindergartens against the development of emotional difficulties in children. The participants understand good adult-child relations, where adults are receptive to the children's expressions and meet their needs with sensitivity, as crucial in order to reach a position to promote children's emotional development. Emotional skills and competence are essential aspects of emotional development and actualizes to a great degree by the informants. They urge the importance of the kindergarten and its staff to take responsibility in supporting children and to contribute towards to them learning how to regulate and deal with their emotions in a healthy way. The findings in this study highlight the importance of children's emotional development; children need to develop emotional skills and competence to establish and maintain good mental health and strong, long-lasting relations. They highlights how vital it is that the kindergarten and its staff, deliver competent pedagogical support, characterised by strong adult-child relations, intra-child relations, and active cooperation internally and with parents.

Key words: kindergarten, mental health, preventive work, emotional difficulties, emotional development, emotional skills and competence, handling of feelings, self-regulation, emotion regulation

# Forord

Endelig er tiden for å presentere masteroppgaven min her! Den er utarbeidet som en siste og endelig del av mastergradsprogrammet Master i Spesialpedagogikk ved NTNU (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet).

Jeg tenker at de aller fleste av oss i løpet av livet har erfart fra tid til annen at det å forstå egen- og/eller andres emosjonelle atferd kan være utfordrende. Det innebærer en kompleksitet som jeg underveis i utdanningsløpet oppdaget at jeg ønsket å få bedre innsikt i. Selve arbeidet med masteroppgaven har vært en krevende, men lærerik og givende prosess. Jeg vil si at jeg har tilegnet meg økt innsikt i emosjonelle vansker som fenomen, og samtidig utviklet min forståelse omkring følelsessystemets betydning. Det tenker jeg vil bidra positivt i relasjoner med både barn, unge og voksne, og det er jeg ikke i tvil om at vil komme godt med, spesielt med tanke på kommende spesialpedagogisk arbeid.

Det er flere jeg ønsker å takke i forbindelse med masteroppgaven. Først og fremst vil jeg benytte anledningen til å takke veilederne mine Torill Moen og Øyvind Kvello for gode og konstruktive tilbakemeldinger underveis i prosessen. Trondheim kommune fortjener en takk for å ha funnet- og satt meg i kontakt med sentrale informanter. Jeg vil også uttrykke stor takknemlighet ovenfor informantene som har deltatt i studien. Takk for at dere har delt nyttige tanker, opplevelser og erfaringer. Dere har vært helt avgjørende for undersøkelsens gjennomførbarhet! Sist, men ikke minst, skylder jeg familie og venner en stor takk for å ha heiet meg frem med støttende og gode ord underveis i prosessen.

Trondheim, mai 2020

Miriam Haugum Grannes





# Innhold

1	Innledning .....	11
1.1	Studiens formål og problemstilling .....	12
1.2	Spesialpedagogisk relevans .....	12
1.3	Oppbygging og struktur .....	12
2	Teori.....	13
2.1	Hva er emosjonelle vansker? .....	13
2.1.1	Forståelsesformer.....	14
2.1.1.1	Individ- og systemorientert forståelse.....	14
2.1.1.2	Relasjonell-/helhetlig forståelse .....	15
2.1.2	Risiko- og beskyttelsesfaktorer .....	16
2.1.3	Utvikling av emosjonelle ferdigheter- og kompetanse .....	17
2.1.3.1	Følelshåndtering og emosjonell intelligens .....	17
2.1.3.2	Affekter, affektbevissthet og affektintegrasjon .....	18
2.1.3.3	Emosjonsregulering .....	18
2.2	Barnehagens rolle og ansvar .....	20
2.3	Forebygging .....	21
2.3.1	Forebygging av emosjonelle vansker .....	21
2.3.1.1	Mestringsperspektivet.....	22
2.3.1.2	Atferds- og individfokuset tilnærming .....	22
2.3.1.3	Følelser- og samspillfokuset tilnærming.....	23
3	Forskningsmetode.....	24
3.1	Vitenskapsteoretisk forankring.....	24
3.2	Kvalitativ forskningsmetode .....	24
3.3	Fokusgruppeintervju som innsamlingsmetode.....	25
3.4	Forskningsprosessen .....	25
3.4.1	Valg av informanter .....	25
3.4.2	Intervjuguide .....	26
3.4.3	Tilgang til feltet.....	26
3.4.4	Gjennomføring av fokusgruppeintervju .....	27
3.4.5	Transkripsjon og analyse av datamateriale .....	28
3.5	Kvalitet i forskningsarbeidet .....	29
3.5.1	Pålitelighet.....	29
3.5.2	Gyldighet.....	29
3.5.3	Overførbarhet.....	30
3.6	Etiske betraktninger.....	31

3.7	Metodekritikk.....	31
4	Presentasjon og drøfting av funn .....	33
4.1	Relasjonell-/helhetlig forståelse av emosjonelle vansker .....	33
4.2	Beskyttelsesfaktorer .....	34
4.2.1	Emosjonelle ferdigheter- og kompetanse .....	34
4.2.2	Gode relasjoner og sensitive voksne .....	37
4.3	Hvordan tenker informantene at barnehagen kan arbeide for å motvirke at barn og unge utvikler emosjonelle vansker? .....	39
4.3.1	Kvalitetsoptimalisering av voksen-barn-relasjoner i barnehagen .....	39
4.3.2	Følelses- og samspillsfokuset tilrettelegging .....	40
4.3.3	Personalsamarbeid og kompetanseutvikling .....	45
4.3.4	Samarbeid med hjemmet .....	47
5	Oppsummering.....	49
	Referanser .....	52
	Vedlegg .....	56

# 1 Innledning

En god psykisk helse forstås å ha en vesentlig betydning for hvordan man opplever livet. Prosentvis viser tall til at Norge er et av verdens beste land å leve i, at hovedandelen barn og unge har en god psykisk helse og at folk flest mestrer det voksne liv. Til tross for dette kan man forstå andelen barn og unge, som i sin hverdag opplever psykiske funksjonshindringer, å være for høy. Den ferskeste folkehelse rapporten viser for eksempel til at omkring 5 % av barn og ungdom i alderen 0-17 år behandles ved psykisk helsevern for barn og unge (Folkehelseinstituttet, 2018a). Det er naturlig å anslå at det finnes mørketall, og at antallet barn og unge som lever med emosjonelle problemer og vansker i sin hverdag prosentvis er høyere enn det behandlingsantallet viser til. Helland & Mathiesen (2009) viser for eksempel til studier og anslår at omkring 10-15 % av ungdom i Norge opplever relativt sterke utfordringer tilknyttet depressive symptomer eller andre emosjonelle plager. Den norske folkehelse rapporten har også vist til at det til enhver tid er 15-20 %, av andelen barn og unge i Norge, som lever med nedsatt funksjonsnivå grunnet psykiske utfordringer (Folkehelseinstituttet, 2014). I tillegg til dette viser Folkehelseinstituttet til at det de siste årene har vært en økning i antall unge med psykiske utfordringer (NOU 2019:7).

Det er lenge blitt forsket på hva som bidrar til en svekket psykisk helse og omvendt, og i dag eksisterer det ulike forståelser omkring den økte andelen barn og unge som opplever psykiske utfordringer i sin hverdag (Grøholt, Garløv, Weidle & Sommerschild, 2015). Studien som nå blir presentert har blitt til med bakgrunn i en forforståelse som ser barns emosjonelle utvikling å ha særlig betydning for menneskets funksjonsnivå og psykiske helse. Den har rot i teori og empiri som viser til at vi mennesker, helt fra fødselen av, utvikler våre evner- og ferdigheter og lærer oss å uttrykke og håndtere ulike følelser i møte med den omverdenen vi befinner oss i. (Saarni, Mumme & Campos, 1998; Thompson & Lagatutta, 2006; Thompson 1994) Teoretikere og praktikere ser barns første leveår som kritiske med tanke på utvikling av trygghet og tilknytning til foreldre og andre omsorgspersoner. Krav som stilles til barnehagepersonale øker i tråd med en økt tetthet barn, og spesielt barn i alderen 1-3 år. I Norge har 91,8 % av alle barn i alderen 1-5 år, deriblant 7/10 ettåringer og 9/10 toåringer, plass i barnehage (SSB, 13. mars 2019, Folkehelseinstituttet, 2018b). Mange av disse barna tilbringer mer tid i barnehagen enn de gjør med sine foreldre (Killén, 2017, s. 19). I så ung alder er barn sårbare, deres tilknytningsmønster er bare så vidt etablert og de har ennå ikke utviklet emosjonelle ferdigheter og lært å håndtere sine egne følelser.

Barnehagen forvalter et samfunnsmandat som innebærer at den, i samarbeid og forståelse med hjemmet, skal «... ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Barnehageloven, 2005, § 1). Barn som går i barnehage er prisgitt det tilbudet den enkelte barnehage gir, og deriblant hvordan det aktuelle personalet skaper- og opprettholder gode, trygge relasjoner mellom seg og barna, og mellom barna. I tråd med ordlyden i mandatet, har utformingen av det aktuelle barnehagetilbudet betydning for det enkelte barns allsidige utvikling. Utviklingen fra spedbarn til barn er en prosess som innebærer modning av det emosjonelle reguleringssystemet. Å regulere følelsesmessige reaksjoner trenger og utvikles og læres på lik linje med synlige ferdigheter, slik som motorikk, kognitiv tenkning og språk

(Thompson, 2001). I hvilken grad barnehagen er bevisst betydningen av barns emosjonelle utvikling- og hvordan den arbeider forstås å ha betydning for barns emosjonelle funksjonsnivå og psykiske helse både i et korttids- og langtidsperspektiv.

## 1.1 Studiens formål og problemstilling

Formålet med denne studien har vært å få innsikt i barnehageansattes tanker, opplevelser og erfaringer tilknyttet barnehagens arbeid med å motvirke at barn og unge utvikler emosjonelle vansker. Et ønsket mål er at studien skal belyse betydningen barnehagen har for barns emosjonelle utvikling og psykiske helse, også sett i et livsløpsperspektiv. Den er bygget med utgangspunkt i- og omkring problemstillingen:

*Hvordan tenker seks barnehageansatte at barnehagen kan arbeide for å motvirke at barn og unge utvikler emosjonelle vansker?*

## 1.2 Spesialpedagogisk relevans

Det spesialpedagogiske feltet har som mål å fremme et godt lærings- og utviklingstilbud for barn, unge og voksne som opplever eller er i risiko for å oppleve vansker eller barrierer (Tangen, 2012, s. 17). Overordnet sett skilles det mellom proaktivt- og reaktivt spesialpedagogisk arbeid. En proaktiv arbeidstilnærming innebærer at man søker å forebygge at vansker utvikler seg, i kontrast til den reaktive tilnærmingen, hvor redusering av eksistensielle vansker og hindringer er det essensielle.

Barnehagen er en sentral arena i barn og unges oppvekst. Den står i en særskilt posisjon når det gjelder proaktivt forebyggende arbeid. Grunnet for sosial kompetanse legges i løpet av menneskets fem første leveår og er nært sammenvevd med emosjonell tilfredshet. Det enkelte barns emosjonelle funksjonsnivå påvirker dets evne til å senere tilpasse seg, fungere i skolen og skape gode relasjoner opp gjennom livet. Til tross for at barns emosjonelle utvikling har en sentral betydning for menneskets funksjonsnivå og psykiske helse kan det forstås å få for lite oppmerksomhet i forhold til andre funksjonsutviklinger (Thompson, 1998).

## 1.3 Oppbygging og struktur

Opgaven består av fem kapitler; *Innledning (1), teori (2), forskningsmetode (3), presentasjon og drøfting av funn (4) og oppsummering (5)*. Etter denne innledningen vil det presenteres et teorigapittel, hvor det gjøres rede for teori med relevans for tolkning- og drøfting av undersøkelsens funn. Deretter vil valg av metode gjøres rede for og begrunnes i et metodekapittel. I fjerde kapittel vil studiens funn presenteres, tolkes og drøftes i lys av teorien som presenteres i oppgavens teorigapittel, før oppgavens innhold til slutt blir oppsummert i femte og siste kapittel.

Med hensikt å skape en ryddig og oversiktlig struktur er underoverskrifter aktivt benyttet i oppgaven. Presentasjon, tolkning og drøfting av funn er bevisst samlet i samme kapittel for å motvirke at teksten fremstår oppstykket og uoversiktlig.

## 2 Teori

I dette teorikapitlet vil det presenteres- og bli gjort rede for aktuell teori med relevans for drøftingen av studiens funn. Innledningsvis vil begrepet emosjonelle vansker bli belyst og gjort rede for. Det vil legges vekt på å gi innsikt i hvordan emosjonelle vansker kan forstås og hvilke utfordringer de kan føre med seg. *Risiko- og beskyttelsesfaktorer, utvikling av emosjonelle ferdigheter- og kompetanse, følelshåndtering, emosjonell intelligens, affektintegrasjon og emosjonsregulering* er sentrale teoretiske begreper som presenteres og gjøres rede for. Det vises også til barnehagens rolle og ansvar-, hva forebygging er- og sentrale tilnæringsformer ved forebygging av emosjonelle vansker.

### 2.1 Hva er emosjonelle vansker?

Begrepet *emosjon* forstås som synonym til ordet følelse og er en persons indre og ytre reaksjon på opplevelser (Svartdal, 2018). I utviklingspsykologien forstås emosjoner som menneskets beredskap ved etablering, opprettholdelse eller endring av relasjon til- og mellom seg selv og relevante deler av omgivelsene.

Fallmyr (2017) skriver at emosjoner og følelser ikke er det samme, men at de er i nær relasjon med hverandre. Følelser forstås som de stemningene vi mennesker har i oss og varer lengre enn affekter-, altså automatiserte, primitive og ikke-bevisste reaksjoner, og emosjoner. Følelsesbegrep benyttes gjerne også om det å merke en emosjon eller sinnstilstand. Emosjoner er sammensatt av affekter, tanker og erfaringer og oppstår som meningsfulle signaler til eier og omgivelser. Silvan S. Tomkins (1962) viser til at det eksisterer mellom seks til ni medfødte grunn- og basalemosjoner, deriblant glede, overraskelse, begeistring, avsky, sinne, skam, frykt og forakt. Våre emosjoners funksjonsnivå er påvirkelige og den enkeltes erfaringer påvirker i stor grad hvordan emosjonene fungerer. Det at de kan være aktive uten at en person selv er bevisst aktiveringen, gjør forståelsen av emosjoner viktig for hvordan man kan forstå og hjelpe barn og unge i sin utvikling (Fallmyr, 2017). Begrepet *vanske* viser til at et individ opplever utfordringer som i stor grad påvirker dets funksjonsnivå, og skiller seg fra lidelser ved at kriteriene for å fastsette diagnose(r) ikke er tilfredsstilte (Mathiesen, 2009).

I lys av de begrepene emosjonelle vansker er satt sammen av kan man overordnet sett tolke emosjonelle vansker å være utfordringer ved en persons emosjonelle funksjonalitet, som i betydelig grad bidrar til funksjonsnedsettelse vedrørende læring, utvikling, trivsel, sosial interaksjon og lignende. Richard Haugen viser til at emosjonelle vansker kan forstås å være en atferdsform av relativt varig grad som ofte «... ledsages av avvikende sinnstilstand og/eller karakteristiske kroppslige reaksjonsformer» (Haugen, 2008, s. 28). Atferdsformen kjennetegnes ofte ved at den er usynlig for andre fordi den er av internaliserende karakter, hvor individets fokus er rettet inn mot seg selv. Bru (2017) skriver at innagerende vansker kommer til uttrykk på mangfoldige vis, men at de i hovedsak kan deles inn i de fire hovedtypene 1) depresjon 2) angst 3) psykosomatiske problemer og 4) sosial tilbaketrekking. *Depresjon* viser til en gjennomgripende tristhet og negative forventninger til fremtida. *Angst* forstås som reaksjoner på hendelser som objektivt ikke er truende og innebærer en reell form for fare. *Psykosomatiske plager* er kroppslige reaksjoner i form av for eksempel kroppslig uro, spente og vonde muskler, hodepine og magesmerter, opplevd mangel på energi og økt søvnbehov. *Sosial*

*tilbaketrekking* innebærer å være sosialt passiv og tilbakeholden i interaksjon med andre. (Bru, 2017) I kontrast til vansker av internaliserte karakter, viser Ogden (2015) til at vansker som kommer til syne ved eksternalisert atferd, altså en type atferd som fokuseres i retning av andre og i utagerende form, ofte også er forbundet med emosjonelle vansker. Dette kan knyttes til komorbiditet som handler om at vansker sjelden opptrer alene, og viser til et behov for bevissthet omkring emosjonelle vansker i møte med andre vansker (Haugen, 2008).

### 2.1.1 Forståelsesformer

Det eksisterer ulike teoretiske forståelser tilknyttet fagbegreper som emosjonelle vansker. Hvilken tilnærming man har- og hvordan man forholder seg til noe grunner i hvilken forståelse man har. Det vil her fokuseres på å gi innblikk i en individorientert-, samfunnsorientert- og relasjonell forståelse, med bakgrunn i at en bevissthet til ulike forståelsesmåter og tilnærminger er av betydning for å få et helhetlig bilde og en ønsket praksis.

#### 2.1.1.1 Individ- og systemorientert forståelse

En individorientert forståelsesmåte forstår funksjonsnedsettelse(r) og vansker å tilligge individet alene, i motsetning til en samfunnsorientert forståelse som viser til at man utelukkende forstår nedsatt funksjonsnivå å være forutgitt krav- og mangler ved miljø og omgivelser. Den individorienterte forståelsen ser emosjonelle vansker som et problem hos individet og fokuserer på å forbedre en individrettet mangeltilstand (Tangen, 2012). Innenfor den individorienterte forståelsesmåten benytter noen fagpersoner psykologiske teoriretninger til å forklare emosjonelle vansker, mens andre har standpunkt ved nevrobiologiske tilnærminger (Haugen, 2008).

Haugen (2008) viser til at psykologiske teoritilnærminger blant annet består av atferdsteoretiske-, kognitive-, psykoanalytiske- og humanistiske tilnærminger. *Atferdsteoretiske tilnærminger* fokuserer på analyse av et individs uheldige læringserfaringer og deriblant hvilke faktorer som setter i gang, opprettholder og/eller øker den aktuelle atferden. En atferdsteoretisk tilnærming vil forklare emosjonelle vansker som et resultat av feillæring. En slik tilnærming fokuserer på at individet behøver å avlære uhensiktsmessig atferd og lære seg hensiktsmessige handlingsmønstre. *Kognitive tilnærminger* ser uheldige kognitive strukturer hos individet som årsaksforklaring til utvikling av vansker. Tanker omkring seg selv forstås å ha sammenheng med persepsjon, altså ervervelse, tolkning, utvelgning og organisering av sanseinformasjon (Svardal, 2020), og hvordan man tolker forskjellige situasjoner og strategivalg i aktuelle situasjoner. Individet må, sett fra en kognitiv tilnærming, forstå- og få innsikt i at dets tankemønstre er feil, slik at det kan utvikle et mer realistisk syn på sin relasjon til omgivelsene. *Psykoanalytiske tilnærminger* har utgangspunkt i forskjellige psykologiske analyser og forstår vansker med bakgrunn i de(n) aktuelle analysen(e). Den mest aktuelle psykologiske analysen er i denne sammenheng den klassiske teorien om menneskets utvikling fra og med spedbarnsalder til voksen alder. Teorien forstår ugunstig emosjonell utvikling som et resultat av fraværende behovstilfredsstilling, hvor psykiske sår og traumer kan være grunnlag for- og ofte er forbundet med skyldfølelse, skam og angst, som igjen vil kunne fremme uheldige atferdsformer i utfordrende situasjoner. *Humanistiske tilnærminger* forstår vansker å være relatert til selvrealisering i form av personlig vekst. Hovedfokuset ligger i at et misforhold mellom et barns aktuelle selv og ideale selv grunner i- og bidrar til opprettholdelse av en negativ selvoppfatning, og vil være uheldig for dets personlige vekst og selvrealisering. Selvoppfatning viser til oppfatninger, forventninger, vurderinger,

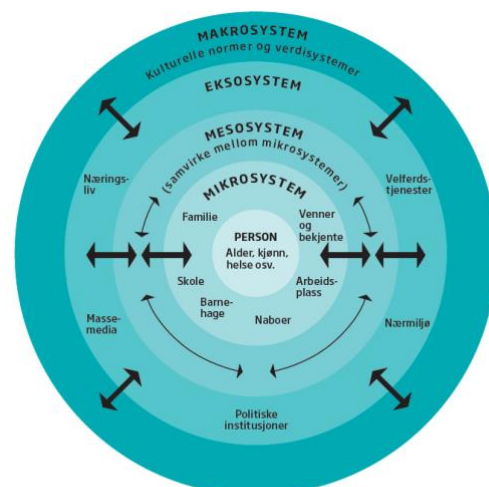
tro eller viten en person har av seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Omsorgspersoner- og fagfolks holdninger forstås i tråd med dette å spille en betydningsfull rolle for barnets utvikling, og empati- og aksept forstås å være det sentrale for å fremme barns selvrealisering (Haugen, 2008).

Nevrobiologiske tilnærminger innebefatter medisinske- og biologiske tilnærminger. I tilknytning til utvikling av sosiale og emosjonelle vansker forstås *genetikk- og ulike disposisjoner, signalstoff- og hormonaktivitet og kroppslig- eller somatisk utrustning*, å være forhold av betydning. Nevrologiske tilnærminger er interesserte i å få oversikt over hvilke muligheter det enkelte individet har til å realisere sitt arveutstyr. Genenes funksjonsnivå forstås å ha betydning for hvilke utviklingsmuligheter det enkelte mennesket har. Gener som er defekte kan bidra til å øke sannsynligheten for feil- og svekket utvikling og kan være en forklarende faktor til hvorfor emosjonelle vansker utvikler seg. I nervesystemet og hjernen vår eksisterer det også mange kompliserte og betydningsfulle forhold som styres av ulike signalstoffer og hormonaktivitet. Det vi mennesker føler og de handlingene vi utøver krever avanserte prosesser i hjernen og overføring av informasjon mellom nerveceller. Overføringen av signaler mellom cellene kan påvirkes og dersom denne overføringen forstyrres kan vi oppleve uheldige sinnstemninger, angst og økt stressnivå. Slike tilfeller kan forutsette medikamentell behandling som fremmer bedre flyt i nervecellenes overføringer. Kroppslige og somatiske forhold som kan ha betydning for emosjonell utvikling forstås blant annet å være hjerneskode, hjertefeil og lignende. Det er forhold som innebærer at individet vil kunne oppleve utfordringer med å bli inkludert sosialt, som følge av at kroppens fysiske funksjon svikter og ikke fungerer i tråd med omgivelsenes forventninger. (Haugen, 2008)

### 2.1.1.2 Relasjonell-/helhetlig forståelse

En relasjonell forståelsesmåte har en tilnærming til funksjonsnedsettelse og vansker som ikke utelukker det ene eller andre, men ser ulike forhold hos både individ- og samfunn i relasjon til hverandre for å få en mest mulig helhetlig forståelse. En relasjonell-/helhetlig forståelse viser til at individuelle- og samfunnsmessige faktorer forstås i relasjon med hverandre, og at vansker oppstår som følge av det dynamiske samspillet mellom de individuelle- og samfunnsbetingede faktorene (Tangen, 2012). Innenfor denne forståelsen råder sosiokulturelle tilnærminger som har fokus på hvordan barn blir påvirket av miljø og kultur, og motsatt. Sosiokulturelle tilnærminger ser samhandlingen mellom individet, og de påvirkningsfaktorene som eksisterer i individets oppvekstmiljø, som det sentrale. Mennesket forstås som tilpasningsdyktig og målet er at barnet gjennom en sosialiseringssprosess skal utvikles til et selvstendig individ og tilpasse seg samfunnets systemer for kultur, normer og verdier (Haugen, 2008).

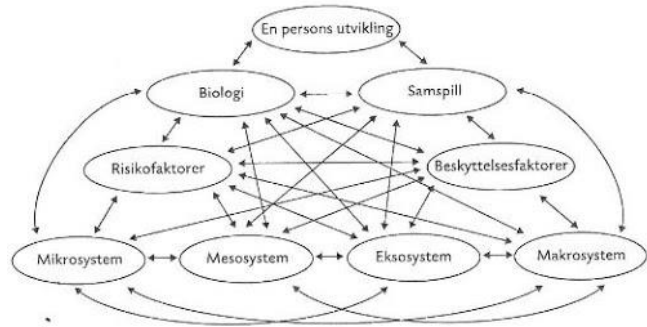
Sett i et sosiokulturell perspektiv er det mest sentrale systemet for et barn familie, venner, barnehage/skole og nærmiljøet. Dette forstås i lys av dynamisk systemteori og Bronfenbrenners (1979) *bioøkologiske modell*, som illustrerer at et hvert individ sosialiseres inn i en kultur, hvor forskjellige samfunnssystemer påvirker mennesker på ulike vis. Bronfenbrenner skiller i hovedsak



Figur 1: Bronfenbrenners bioøkologiske modell (Bronfenbrenner, 2005)

mellom fire samfunnssystemer som han kaller 1) mikrosystemet, 2) mesosystemet, 3) eksosystemet og 4) makrosystemet, i tillegg til 5) kronosystemet som skal illustrere at tid er et system som påvirker de fire overordnede systemene. Mikrosystemet er det systemet som individet befinner seg i og deltar i, som blant annet familie, venner, barnehage, skole og andre nærmiljøer. Mesosystemet sikter til samspillet mellom forskjellige nærmiljøer og kan for eksempel være barnehagens samarbeid med foreldre/foresatte. Eksosystemet viser til system som kan påvirke individet, til tross for at individet ikke er deltakende. Rammer som praktiseres i barnehagen kan for eksempel være en faktor ved eksosystemet, som påvirker individet. Rammene som er definerende på makronivå er styrt av samfunnets rammebetingelser, som blant annet lover, retningslinjer og kulturelle kontekster som utvikles av holdninger og verdier. I nyere tid har Bronfenbrenners modell blitt noe kritisert for å underkommunisere individets rolle, deriblant av Bronfenbrenner (2005) selv. Han viser konstruktivt til seg selv og uttrykker at man, for å forstå det dynamiske- og interaktive forholdet det enkelte individ og de kontekstene det er en del av, må fokusere både på individet og de kontekstene det inngår i.

Den amerikanske utviklingspsykologen Arnold Sameroff (2009) har, med bakgrunn i Bronfenbrenners biøkologiske modell, utviklet en modell som illustrer den gjensidige innvirkningen alt har på alt. Den såkalte *transaksjonsmodellen* er ment å vise til at det eksisterer et kontinuerlig samspillsforhold mellom alt. Transaksjonsmodellen kan forstås å være en form for paraplyteori som skal illustrere menneskets utvikling i biopsykososialt helhetsperspektiv. Det innebærer, i lys av Kvello (2015) og hans illustrasjon av transaksjonsmodellen, komplekse, gjensidige påvirkninger mellom risiko- og beskyttelsesforhold.



Figur 2: Transaksjonsmodellen (Tilpasset av Kvello, 2015, fra Sameroff, 1975)

### 2.1.2 Risiko- og beskyttelsesfaktorer

Befring definerer risikobegrepet som «... sannsynlighet for at noe ubehagelig eller uønsket vil skje» (2012, s. 134). Han viser i denne sammenhengen til at man ikke kan være sikker på at noe uheldig vil inntreffe, men at konsekvensene dersom noe uheldig oppstår er av såpass negativ og skadelig grad at man bør handle i forkant.

Vi mennesker er biologisk sett født med en form for genetisk sårbarhet (Grøholt, Garløv, Weidle & Sommerschild, 2015). I hvilken grad det enkelte individ er utsatt for risiko avhenger av samspillet mellom den individuelle genetiske sårbarheten som tilligger individet og det miljøet individet befinner seg i. Kvello (2010) viser til at risikofaktorer betegner forhold som øker sannsynligheten for at barn og unge utvikler vansker av ulike slag, og skiller mellom *individuelle risikofaktorer* og *miljøbetingede risikofaktorer*. Tilknypning og språklige-, sosiale- og emosjonelle ferdigheter er faktorer som tilligger individet (Kvello, 2010). Familieforhold som omsorgssvikt, mishandling, manglende tilsyn og stabilitet og foresattes psykiske helse (Ogden, 2018) er, sammen med oppvekstforhold ved barnehage, skole, nærmiljø og andre aktuelle miljøer, miljøbetingede risikofaktorer (Kvello, 2010).

Beskyttelsesfaktorer er i kontrast til risikoindikatorer forhold som minsker sannsynligheten for at vansker skal oppstå og/eller utvikle seg. Kvello (2010) viser til at risikofaktorer og



beskyttelsesfaktorer ikke går hånd i hånd og at én beskyttelsesfaktor kan ha en forebyggende virkning i tilknytning til flere risikofaktorer. I sammenheng med forebyggende arbeid snakker Ogden (2015) om begrepet *modifiserbare risikofaktorer*. Han viser til at modifiserbare risikofaktorer er indikatorer som man ved forebyggende arbeid kan påvirke i positiv forstand.

### 2.1.3 Utvikling av emosjonelle ferdigheter- og kompetanse

Emosjonelle vansker er nært knyttet til barns emosjonelle utvikling. Emosjonell utvikling handler i grove trekk om endringer ved menneskets forståelse og bruk av forskjellige emosjonsuttrykk, og evne til å regulere og håndtere ulike emosjoner. Målet med den emosjonelle utviklingen er emosjonell kompetanse, som innebærer evne til å håndtere egne og andres følelser på en god måte (Thompson & Lagattuta, 2006; Harris, 1989). Det forutsetter evne til å 1) fange opp, 2) forstå og 3) håndtere emosjoner hos 4) seg selv og 5) andre (Kvello, 2014). Emosjonell kompetanse bidrar til tilegnelse av emosjonell motstandskraft, som er et redskap i møte med- og for å håndtere ulike risikoforhold på en god og helsefremmende måte. Det er også en av de mest avgjørende komponentene for utvikling av sosiale ferdigheter- og kompetanse, og vil med bakgrunn i dette kunne fremme kunnskaper, ferdigheter og holdninger som muliggjør etablering og vedlikehold av sosiale relasjoner (Denham, Bassett, Zinsser, 2012; Thompson & Lagattuta, 2006; Harris, 1989).

Kompetansebegrepet referer til at det eksisterer en forutsetning om grunnleggende evner- og ferdigheter for å oppnå kompetanse innenfor et område. I tilknytning til utvikling av emosjonelle evner- og ferdigheter forstås *emosjonell håndtering- og intelligens, affektbevissthet- og integrasjon* og *emosjonsregulering* å være av betydning for menneskets emosjonelle funksjonsnivå (Fallmyr 2017; Kvello, 2014; Denham, Bassett & Zinsser, 2012; Thompson & Lagattuta, 2006; Harris, 1989; Monsen & Solbakken, 2013).

#### 2.1.3.1 Følelshåndtering og emosjonell intelligens

Emosjonell intelligens, også omtalt som følelseskompetanse, er «... vår evne til å forstå og bruke følelser til mellommenneskelig problemløsning og tilpasning til omgivelsene» (Fallmyr, 2017, s. 48). Det forstås å være grunnlaget for følelshåndtering og omhandler en følelsesmessig bevissthet som vil bidra til solide og respektfulle relasjoner. Det innebærer at man behøver *kunnskap om følelser* og *ferdigheter i å håndtere følelser*. Fallmyr (2017) viser til at følelseskunnskap forutsetter forståelse for de tolv grunnfølelsene, følelshåndtering, forskjeller mellom sunne- og usunne følelser og prinsipper for hvordan man omdanner usunne følelser og uhensiktsmessig atferd til sunne følelser og hensiktsmessig atferd. Hensiktsmessig atferd viser i denne sammenhengen til atferd som fremmer emosjonelle ferdigheter-, kompetanse- og livskvalitet, i kontrast til en uhensiktsmessig atferd som kan bidra til vansker og lidelser. Ferdigheter i å håndtere sine egne følelser påvirker følelsenes intensitet og forstås å innebære et samspill mellom gode reaksjoner på følelser og god forståelse av følelser. Dette kan forstås i lys av Fallmyr (2017), som skriver at «Gode reaksjoner fremmer god forståelse og vice versa». Å tilegne seg en god forståelse handler om at man lærer seg å legge merke til-, tolerere- og kommunisere følelser og evner å forstå hva følelsene man opplever betyr. Gode reaksjoner kjennetegnes ved at man synliggjør og aksepterer følelser ved å vise egne og bekrefte andres. Det omhandler også at man beskriver følelser med følelsesord og handler hensiktsmessig på følelsen når man vet hva den signaliserer (Fallmyr, 2017).

### **2.1.3.2 Affekter, affektbevissthet og affektintegrasjon**

Affekter er automatiserte og primitive reaksjoner som finnes hos alle pattedyr. Affekter er særlig aktive helt i begynnelsen av våre liv, før vi tilegner oss språk og utvikler evne til resonnering. Fra fødselen av forstås affekter å være særlig aktive fordi mennesket ikke har opplevd grunnleggende erfaringer med omverden, som er nødvendig for å utvikle mer grunnleggende og komplekse følelser. Affekter er ubevisste reaksjoner som kommer i bestemte situasjoner, før tanker og minner oppstår og skaper emosjoner og komplekse sinnstilstander. Affekt er sterkere enn følelser og i affekt mister man utenfra-blikket på seg selv og situasjonen man er i. Panikk er blant annet et eksempel på hvordan affekter opptar individets fulle oppmerksomhet. (Fallmyr, 2017, s. 56-57)

Affektbevissthet forstås å omhandle graden av oppmerksomhet, toleranse og følelsesmessige- og begrepsmessige uttrykk for følelser det enkelte individ har og gir (Monsen & Solbakken 2013; Solbakken, Hansen & Monsen, 2011). En persons affektbevissthet kan forstås i lys av begrepet affektintegrasjon, som er et sentralt aspekt ved en lang rekke psykiske lidelser (Solbakken et al., 2011). Affektintegrasjon innebærer funksjonell og fortløpende integrasjon av affekt, kognisjon og atferd (Monsen & Solbakken, 2013). Evne til affektintegrasjon varierer og har betydning for en persons emosjonelle funksjonsnivå. Svak affektintegrasjon kjennetegnes for eksempel ved at en person kjenner lite på egne følelser, opplever uklare følelser som er vanskelige å beskrive presist, overveldes av egne følelser, er lite bevisst personlig motivasjon- og handlinger og er lite åpen for påvirkning av egne og andres følelser (Monsen & Solbakken, 2013). Affektintegrasjonsteori viser til at kunnskap om affektens fenomenologi, sammen med innsikt i hvilke følelser som tjener ulike adaptive funksjoner, er betydningsfullt i tilknytning til å forstå- og fremme en persons fornemmelse og integrasjon av egne følelser i ulike situasjoner (Monsen & Solbakken 2013; Solbakken et al., 2011).

### **2.1.3.3 Emosjonsregulering**

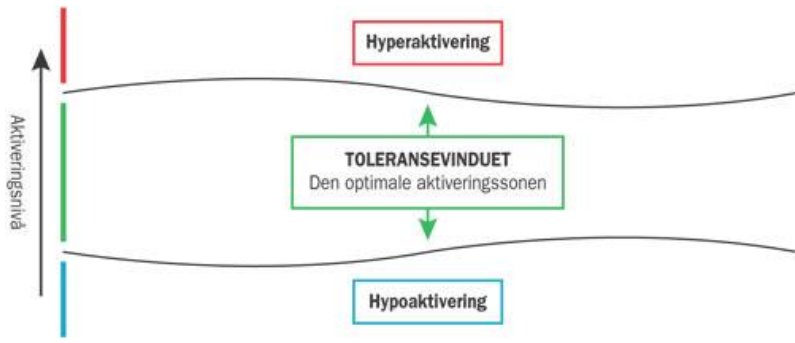
Emosjonsregulering inngår sammen med atferdsregulering og tankeregulering i paraplybegrepet *selvregulering*, som i lys av Berger (2011) er menneskets evne til å monitorere og modulere tenkning, følelser og atferd med hensikt å oppnå- og/eller tilpasse seg sosiale krav i aktuelle situasjoner. Kvello (2010) viser til at selvregulering er det overordnede målet for sosialisering og barneoppdragelse. Selvregulering utvikles i tråd med de tre fasene 1) ytre regulering, 2) samregulering og 3) selvregulering. Ytre regulering innebærer regulering utenfra, altså at et barn reguleres av sine nærmeste omsorgspersoner. Samregulering handler om at barnet regulerer seg i samarbeid med omsorgspersonene, før det etterhvert vil evne selvregulering, altså evnen til å regulere seg selv på egenhånd. Grunnlaget for personers selvregulering blir i hovedsak lagt i løpet av de 3-4 første leveårene, men utviklingsprosessen er opp til 23/25 års alder. Når mennesket ventes å være selvregulert skiller det mellom de tre ulike utfallene 1) overregulert, 2) normalregulering og 3) underregulert, hvor overregulering kjennetegnes av internalisert atferd og underregulering ofte kommer til uttrykk ved eksternalisert atferd. Barn har ulikt utgangspunkt for å regulere seg selv og de viktigste faktorene som påvirker utgangspunktet for regulering er språklig kompetanse, IQ, temperament og tilknytning. Til tross for individuelle forskjeller i barns forutsetninger for utvikling av selvregulering, kan ferdighetene hovedsakelig tilskrives kvaliteten på omsorgen de har- og får (Kvello, 2015).

Emosjonsregulering dreier seg om evnen til å regulere egne følelser. Clarkin, Fonagy, Levy & Bateman (2015) viser til at emosjonsreguleringsvansker går igjen på tvers av ulike psykiske plager og lidelser. Kvello (2015) viser til at god emosjonsregulering forstås å være sentralt for psykisk og sosial fungering og viser til at det et eksisterer ulike grader

som beskriver reguleringsferdighetenes kvalitet. Det skilles mellom svake, normale og sterke reguleringsferdigheter. Svak regulering forstås å være nært knyttet til utvikling av både sosiale og emosjonelle vansker. God emosjonsregulering forutsetter at omsorgspersonen(e) oppdager, forstår, aksepterer, benevner og forklarer det enkelte barnets følelser, og samtidig støtter barnet ved dets håndtering av følelsene.

I tilknytning til emosjonsregulering eksisterer det mye teoretisering og forskning omkring mentaliseringens betydning. Mentalisering beskrives som evnen til å se seg selv utenfra- og andre innenfra. Overordnet sett anses mentalisering å være sentralt for utvikling av emosjonsreguleringsevne, fordi det bidrar til å gi følelser kontekster, tilskrive menneskelig atferd intensjoner og mening, forstå uskrevede regler og forme forståelse til oss selv og andre (Allen, 2006). Kvello (2019) viser til at mentaliseringsbegrepet kan deles inn i- og forstås i lys av tre dimensjoner. Den første dimensjonen omhandler evne til innlevelse i andre, altså å se andre med et «innenfra»-blikk, og er knyttet til ferdigheter som sensitivitet, empati og sympati. Den andre dimensjonen innebærer at man evner å forstå seg selv, altså å rette et «innover»-blikk i seg selv, og knyttes til selvbilde, identitet og regulering av emosjoner. Den tredje og siste dimensjonen handler om at man evner å se seg selv med andres øyne, altså et «utenfra»-blikk på seg selv og de relasjonene man inngår i, og er nært knyttet til sosial kompetanse.

Hvordan man kan oppdage reguleringsvansker- og hvilke utfall de kan føre til, kan forstås i lys av toleransevindumodellen. *Toleransevinduet* illustrerer at det eksisterer et aktiveringsspenn og at optimal aktivering for en person er når aktiveringsnivået hverken er for høyt eller lavt (Siegel, 2012). Når aktiveringsnivået er for høyt hyperaktiveres personen og går inn i en «fight or flight modus». Ved for lavt aktiveringsnivå vil hypoaktivering innebære at man opplever en form for lammelse. Både hyper- og hypoaktivering vil i stor grad hindre mennesket i å være oppmerksomt tilstede i relasjoner og situasjoner, som er sentralt for all menneskelig utvikling og læring (Porges, 2007).



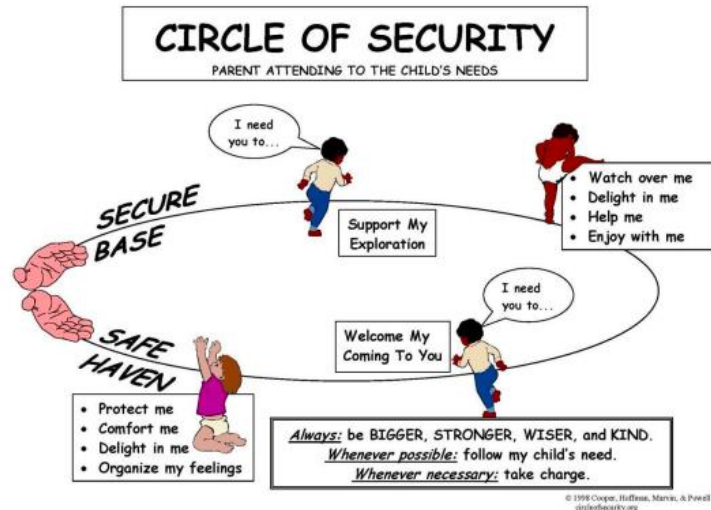
Figur 3: Toleransevindumodellen (Tilpasset av Nordanger & Braarud, 2014, fra Ogden, Minton & Pain, 2006)

Dersom man har et svakt reguleringsystem kan alarmreaksjoner i hyperaktiveringssonen omfatte sterk uro, kaosfølelse, impulsivitet, sinne og utagerende atferd. Reaksjoner i hypoaktiveringssonen kan omhandle tomhetsfølelse, nummenhet, handlingslammelse og tilbaketrukkethet (Ogden, Minton & Pain, 2006). Siegel (2012) viser til at manglende evne til å regulere seg fra hyper- eller hypoaktiveringssonen og tilbake til den optimale aktiveringssonen innebærer at en person mangler- eller har for primitive reguleringsstrategier (Nordanger & Braarud, 2014). Hyperaktivering forstås, i lys av Cozolino (2009), å være normalt fra fødselen av, da mennesket mangler reguleringsstrategier og hyperaktiveres lett av høye lyder, brå bevegelser, sult, tretthet og lignende, men med økende alder og erfaring vil det enkelte individs toleransevindu normalt utvide seg i tråd med dets utvikling av reguleringsstrategier.

Et annet aspekt som, i lys av tilknytningsteori, forstås å ha betydning for et barns reguleringsferdigheter er relasjonskvaliteten mellom et barn og dets omsorgspersoner (Powell, Cooper, Hoffman & Marvin, 2015). Circle of security, også omtalt som

trygghets sirkelen, er en tilnærming, modell og metode, skapt og utviklet av Marvin, Cooper, Hoffman & Powell (2002). Trygghets sirkelen er utviklet til hensikt å skape trygge relasjoner mellom barn og omsorgspersoner, ved å bidra til at omsorgspersonen(e) forstår sin rolle, styrker sin mentalisering og bidrar til utvikling av trygg tilknytning og optimal aktivisering hos barnet. Tilknytning kan forstås som et varig og emosjonelt bånd mellom to personer og kjennetegnes av et oppriktig ønske knyttet til å oppnå- og opprettholde nærhet mellom seg og den andre (Ainsworth & Bell, 1970).

Trygghets sirkelen illustrerer hvordan barn kan oppføre seg- og hva de trenger av omsorgspersonen(e) når de befinner seg på en bestemt plassering i sirkelen. Marvin et al. (2002) viser til at barn som har trygg tilknytning, normalt sett gir tydelige og direkte tegn på hva de trenger av nærhet og utforskning. Derimot er signalatferden, altså de signalene barnet sender for å vise hvordan det har det og hvilken omsorg det har behov for, ofte karakterisert å være misvisende hos barn med utrygg tilknytning. Villedende signaler, såkalte «miscues», kan forstås som en strategi barnet har, med hensikt å beskytte seg selv og/eller omsorgspersonen sin fra ubehag knyttet til sitt udekkete behov. «Miscues» vil, i likhet med «Cues», altså veiledende signaler, påvirke hvordan barnet nærmer seg omsorgspersonen(e) for å få omsorg, omtalt som tilnærmingsatferd (Marvin et al., 2002).



Figur 4: Trygghets sirkelen (Marvin, Cooper, Hoffman & Powell, 2002)

## 2.2 Barnehagens rolle og ansvar

Barnehagens samfunnsmandat er lovfestet i barnehageloven (2011) og innebærer at barnehagen, i samarbeid og forståelse med hjemmet, skal ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling (§ 1, 1. ledd). I rammeplan for barnehagen presiseres det at «Barnehagen skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon...» og at «Barnas fysiske og psykiske helse skal fremmes i barnehagen» (2017, s. 11). Barnehagen skal ivareta barnas behov for omsorg og aktivt «... legge til rette for omsorgsfulle relasjoner mellom barna og personalet og mellom barna, som grunnlag for trivsel, glede og mestring» (Rammeplan for barnehagen, 2017, s. 16). For at barnehagen skal imøtekomme disse presiseringene i rammeplanen vises det til at personalet skal «... være lydhør for barnas uttrykk og imøtekomme deres behov for omsorg med sensitivitet» (2017, s. 17). Drugli (2017) viser til at det å skape utviklingsfremmende samspill i barnehagen har betydning for barns emosjonelle-, sosiale- og kognitive utvikling og læring. Hun viser til at barnehagen, for å fremme utviklingsfremmende samspill, må ha aktivt tilstedeværende, emosjonelt tilgjengelige, støttende og sensitive voksne som skaper gode, trygge og stabile baser for barna til enhver tid.

Det pedagogiske tilbudet som gis i barnehagen skal tilpasses barnas behov og forutsetninger. Det innebærer at alle barn, uavhengig av behov og forutsetninger skal få

«... den sosiale, pedagogiske og/eller fysiske tilretteleggingen som er nødvendig for å gi barnet et inkluderende og likeverdig tilbud» (Rammeplan for barnehagen, 2017, s. 26). Buli-Holmberg (2012) viser til barnehagens sentrale rolle ved forebyggende arbeid og påpeker at den står i posisjon til å sette inn forebyggende innsats på et tidlig tidspunkt i barns utviklingsprosess. I tråd med dette viser hun til at barnehagens viktigste funksjon, på lik linje med å oppdage om barn har vansker, er å sette i verk allmennpedagogiske- og spesialpedagogiske tiltak for å forebygge at vansker utvikler seg. Dette står i tråd med hvordan betydningen av barnehagens rolle- og dens ansvar ved forebyggende arbeid belyses i stortingsmelding 18: «Barnehager med et godt pedagogisk tilbud er i seg selv å regne som et forebyggende tiltak. Barnehagen har samtidig ansvar for å iverksette ytterligere tiltak ved behov» (Kunnskapsdepartementet, 2011).

## 2.3 Forebygging

Befring viser til at forebygging, tradisjonelt sett, har «... tatt sikte på beskyttelse ved å motvirke at skader eller uønskede tilstander oppstår eller får betingelser for utbredelse» og definerer forebygging for å være noe som tar sikte på å begrense sannsynligheten for at problemer vil oppstå (2012, s. 137). Forebygging kan med andre ord forstås å være proaktiv innsats, som innebærer at man handler i forkant, i motsetning til reaktiv innsats, hvor innsats settes inn når vansker/lidelser er oppdaget eller identifisert.

Gerald Caplan (1964) har presentert utvidelsesbegrepene primær-, sekundær- og tertiærforebygging. Primærforebygging, også omtalt som allmennforebygging, kjennetegnes ved tiltak som inngår i den generelle samfunnsinnsatsen på et aktuelt område. Sekundærforebygging benyttes gjerne om innsats som har til hensikt å begrense varigheten ved problem, skade(r) eller vansker. Tertiærforebygging sikter til innsats som søker å hindre og/eller begrense tilstander som følge av problem, skade(r), vansker og/eller lidelser.

Befring skriver at forebyggende arbeid «... krever en systematisk innsats som står i forhold til risikofaktorene som opererer i barn og unges liv, i familie, barnehage, skole, i nær- og fritidsmiljø» (2012, s. 135), samtidig som han skiller mellom to ulike tilnæringsmåter. Han skiller i hovedsak mellom *forebygging som beskyttelse* og *forebygging ved utvikling av motstandsdyktighet*. Forebygging som beskyttelse innebærer at man setter inn beskyttelsesfaktorer som tiltak mot risikofaktorer som befinner seg i miljøet, i kontrast til motstandsdyktighet som viser til individrettet innsats, hvor målet er å skape motstandskraft hos selve individet. (Befring, 2012)

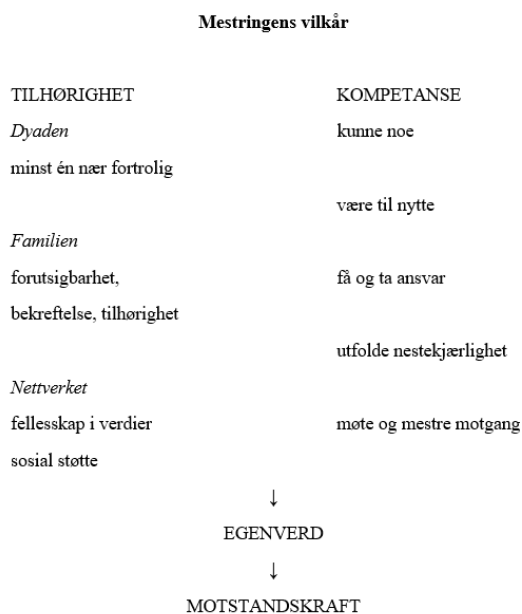
### 2.3.1 Forebygging av emosjonelle vansker

Befring (2012) viser til at psykososial forebygging, i tråd med velferdsstatens målsettinger, har «... bestått i strategier og tiltak for å hindre sosial marginalisering og motvirke utviklingen av psykiske og sosiale plager og problemer». I tilknytning til forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv bemerker han at forebyggende arbeid består i «... læring for å styrke barn og unges personlige kompetanse til å motstå de negative impulsene og risikofaktorene som finnes i oppvekstmiljøet» (2012, s. 130). Han viser videre til at man aldri kan gardere seg mot risikofaktorer i livsmiljøet og at en personlig utvikling, deriblant emosjonell utvikling, vil være av fundamental betydning for å styrke motstandsdyktighet (Ibid.). Det eksisterer ulike perspektiver og tilnæringsformer i tilknytning til barns læring og utvikling, som kan bidra til personlig utvikling på forskjellige måter og i ulike grader. I sammenheng med forebygging av emosjonelle vansker forstås

mestringsperspektivet, atferds- og individfokusert tilnærming og følelses- og samspillfokusert tilnærming å være sentrale, teoretiske aspekter.

### 2.3.1.1 Mestringsperspektivet

Grøholt, Garløv, Weidle & Sommerschild (2015) har sett på studier av prosesser som skaper mestrende barn, og med utgangspunkt i empiriske funn konstruert en modell som illustrerer de viktigste vilkårene for at barn skal kunne utvikle god mestringsevne. *Mestrings vilkår* er en modell som illustrerer at barn, gjennom *tilhørighet* og *ferdigheter/kompetanse*, vil få en god opplevelse av egenverd og utvikle innebygd motstandskraft. Med tilhørighet vises det til et behov for minst én fortrolig voksen, forutsigbarhet, bekreftelse og tilhørighet i nære relasjoner og et nettverk preget av felles verdier og sosial støtte. Ferdigheter og kompetanse viser til faktorer som bidrar til at barn kjenner på en opplevelse av at det kan og mestrer noe. Å være til nytte, få og ta ansvar og utfolde nestekjærlighet gir næring til egenverdfølelsen. Å møte og mestre motgang forstås å være sentralt, med tanke på utvikling av motstandskraft. Modellen illustrer i den sammenheng at mestring bør måles i kvalitet, ikke utelukkende i effekt. Det innebærer at tilhørighet må være oppfylt, slik at mestringskvaliteten bidrar til en helsefremmende og forebyggende motstandsdyktighet.



Figur 5: Mestrings vilkår (Grøholt, Garløv, Weidle & Sommerschild, 2015)

Tilhørighetsbegrepet kan først og fremst forstås å vise til betydningen av gode, nære relasjoner. Nettverket det vises til, i tråd med tilhørighet som vilkår for mestring, kan forstås å være forutgitt opplevd inkludering, som viser til en følelse av tilhørighet i et større sosialt- og/eller kulturelt fellesskap og står i motsetning til integreringsbegrepet, som gir uttrykk for at man må omformes for å høre til (Hausstätter, 2007; Befring, 2012).

### 2.3.1.2 Atferds- og individfokusert tilnærming

Fallmyr (2017) viser til at forebyggende arbeid, med utgangspunkt i en atferds- og individfokusert tilnærming, ofte kjennetegnes ved økt fokus på struktur, respekt for regler, tydelige beskjeder og forutsigbarhet. Tilnærmingen kan knyttes til top-down-regulering, som innebærer at man regulerer følelser og atferd med tenkning. En atferds- og individfokusert tilnærming vektlegger atferds-utløsende faktorer og effekten som atferden til det enkelte individ har, og forstår atferd i lys av regler og normer. Å fremme atferd med forsterkningsprinsipper som anerkjennelse, oppmerksomhet ros og belønning er forebyggingsprinsipper som råder innenfor atferds- og individfokuserte tilnærminger. Det eksisterer for eksempel et læringspsykologisk samhandlingsprinsipp som viser til at atferd som vies oppmerksomhet, vil gjentas. Dette innebærer at den voksne vektlegger positiv atferd og overser negativ atferd for å fremme ønsket atferd. En slik tilnærming kan forstås å bidra til å fremme ønsket atferd, men på bekostning av dypere sosial og moralsk forståelse.

### 2.3.1.3 Følelser- og samspillsfokusert tilnærming

Fallmyr (2017) viser til at følelser- og samspillfokuserte tilnærminger sikter til såkalte botten-up-prosesser, som innebærer at man forandrer følelser, tanker og atferd med følelser, i motsetning til top-down-regulering, hvor man regulerer følelser og atferd med tanker. Innenfor følelser- og samspillsfokuserte tilnærminger forstås utviklings- og endringsarbeid, som kontinuerlig optimaliserer relasjonskvaliteten mellom voksen og barn, og mellom barn, som betydningsfullt for å øke barns emosjonelle- og relasjonelle intelligens. Denne tilnærmingen er fortolkende og innebærer at man i motsetning til å vurdere det enkelte barns atferd med bakgrunn i en norm, vurderer barnets subjektive opplevelser og fortolkning av seg selv og omgivelsene. Dette forutsetter at voksne ser, føler og forstår det enkelte barnets perspektiv på verden og, ved en fortolkende og åpen holdning, hjelper barn med å aktivere og prosessere et spekter av hensiktsmessige følelser som skaper trygghet, livskraft, tilpasning og levedyktighet, og deriblant problemløsning- og reguleringsevne.

Å endre uønsket atferd gjennom en form for dialog, som vekker sunne følelser omkring barnets individuelle behov, forutsetter at de(n) voksne har en fortolkende og åpen holdning (Fallmyr, 2017). Stiegler, Sinding & Greenberg (2018) viser til at følelser, hos både barn og voksne, hovedsakelig signaliserer fire behov. Det første behovet handler om at følelser trenger å bli sett og forutsetter at man legger merke til at den andre føler på noe. Det andre behovet handler om at følelser trenger å bli bemerket og *satt ord på*, ved at man viser forståelse for det den andre føler. Det tredje behovet handler om at følelser trenger å bli bekreftede, og forutsetter at man ser mening i den andres reaksjon. Det fjerde og siste behovet viser til at den andre trenger å få et behov møtt i form av trøst, trygghet, bekreftelse eller personlig grensesetting. I sammenheng med det tredje behovet, som viser til at følelser trenger å bli bekreftet, skriver Sinding (2019) at validering, som innebærer bekreftelse eller gyldiggjøring av følelser, er forskningsmessig bevist å være en tilnærming som er bra for barns emosjonelle utvikling. Han viser til at validering, som handler om å møte både positive og negative følelser hos barn, er en sentral del ved det å lære barn «... å forstå, kjenne igjen, kunne benytte seg av og ikke minst håndtere følelsene sine på en god måte». Han bemerker at validering er avgjørende for at barn skal føle seg forstått, oppleve at de ikke er alene og slippe å skamme seg eller skjule følelsene sine. I tilknytning til dette viser han til at validering er en nøkkelferdighet hos følelsesbevisste voksne.

I lys av det Sinding beskriver kan man forstå valideringsbegrepet å implisitt forutsette evne til sensitivitet. Kvello (2015) viser til at begrepet sensitivitet omfavner aspekter som varme, aksept, kjærlighet og trøst, og kommer til uttrykk i form av blick, fysisk berøring, ros, oppmuntring og bekreftelse. Han viser til at en sensitiv voksen overordnet sett kan forstås å være en voksen som er emosjonelt tilgjengelig. Emosjonell tilgjengelighet innebærer at man oppleves å være synlig tilstede både fysisk og mentalt, gjennom aktiv lytting, speiling, inntoning, turtaking og lignende. Kvello (2015) bemerker også at evne til å la seg berøre av barnet og dets situasjon, som innebærer at man føler sympati for- og viser empati med barnet, er en avgjørende egenskap hos sensitive omsorgspersoner.

## 3 Forskningsmetode

I dette kapitlet vil det bli gjort rede for den metodiske tilnærmingen ved studiens forskningsarbeid. Det gis innsikt i prosjektets vitenskapsteoretiske forankring og forskningsmetode, samtidig som ulike metodevalg blir gjort rede for- og begrunnes. Forskningens kvalitetsaspekter vil også vises til, i lys av troverdighet, gyldighet og overførbarhet. Avslutningsvis blir etiske betraktninger presentert og et kritisk blikk vil rettes mot det metodiske ved studien.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Vitenskapsteorien tar sikte på å forklare hvorfor man forstår den virkelige verden slik man gjør. Hvilken vitenskapsteoretisk forankring man har ved forskning vil ha betydning for hvilke resultater man får og hvordan man tolker dem.

Det sentrale i denne studien er søken etter å forstå og beskrive emosjonelle vansker som fenomen i lys av menneskers subjektive opplevelse- og forståelse av dem selv og deres omgivelser. Prosjektet er med andre ord utviklet og basert på et vitenskapssyn som forstår virkeligheten slik mennesker oppfatter den, og kan med bakgrunn i dette forstås å være vitenskapsteoretisk forankret i fenomenologien (Kvale & Brinkmann, 2018).

Denne studiens formål er å forstå og beskrive barnehageansattes tanker, erfaringer og opplevelse av barnehagens pedagogiske og spesialpedagogiske rolle tilknyttet emosjonelle vansker som fenomen. Kvale og Brinkmann (2018) viser til at interessen for å forstå sosiale fenomener, gjennom aktørers egne perspektiver, og beskrivelser av verden slik den oppleves, har rot i fenomenologien og er sentralt ved kvalitativ forskning.

### 3.2 Kvalitativ forskningsmetode

Moen viser til at man i kvalitativ forskning bestreber seg på «... å synliggjøre og løfte frem informantenes eller forskningsdeltakernes perspektiv og forestillinger» (2015, s. 87). Thagaard skriver at kvalitativ forskningsmetode «studerer livet fra innsiden og retter oppmerksomheten mot hvordan vi lever vårt liv» (2018, s. 11). Monica Dalen (2011) viser til at den kvalitative forskningsmetodens overordnede mål er utvikling av forståelse tilknyttet ulike fenomen som eksisterer og utfolder seg i menneskers sosiale virkelighet.

Studiens vitenskapsteoretiske forankring og formulerte problemstilling etterspør en dybdeforståelse, fremfor en breddeforståelse. Merriam (2009) viser til at en kvalitativ forskningsmetode, hvor man fokuserer på kvalitet og mening, vil kunne gi dybdemateriale, i motsetning til blant annet kvantitativ metode som, gjennom fokus på kvantitet og frekvens, gir breddemateriale. Jeg har med andre ord valgt en kvalitativ forskningsmetode som kan gi dybdemateriale, i form av informasjon om subjektive opplevelser, som ikke kan måles eller tallfestes, fordi det er forutsatt for å kunne svare på studiens problemstilling.

Innenfor kvalitativ forskning er innsamlingsmetodene intervju og observasjon mest benyttet (Larsen, 2007). Begge metodene baseres på et subjekt-subjekt-forhold mellom forsker og studiens deltaker(e), som i kvalitativ sammenheng også omtales som informant(er). Det er dette subjektive forholdet som åpner opp for at man som forsker kan



få innsikt i- og en forståelse for informant(e)s forskjellige tanker, uttrykk, meninger og opplevelser, og mulighet til å fremstille et helhetlig og tilnærmet objektivt datamateriale.

### 3.3 Fokusgruppeintervju som innsamlingsmetode

I studiens planleggingsfase var tanken om å benytte metodetriangulering sentral, med bakgrunn i at det å kombinere innsamlingsmetoder, slik som intervju og observasjon, kan gi utfyllende informasjon og bidra til å styrke forskningens troverdighet (Denzin & Lincoln, 2011). Til tross for fordelene metodetriangulering innebærer, medvirket prosjektets rammevilkår til at jeg utformet en problemstilling som innebærte anvendelse av en metode. Nysgjerrigheten omkring tankene til de ansatte i barnehagen, med pedagogisk og spesialpedagogisk ansvar, la føringer for at kvalitative forskningsintervju var den hensiktsmessige metoden å benytte for å få innsikt i- og forståelse for barnehageansattes ulike tanke sett omkring barnehagens rolle ved arbeid knyttet til barns emosjonelle utvikling og motvirkning av emosjonelle vansker som fenomen.

Forskningsintervjuet er en sentral datainnsamlingsmetode i kvalitativ forskning. Det er en samtale med en form for struktur og innebærer at man spør og lytter inngående med hensikt å innhente etterprøvable kunnskap (Gudmundsdottir, 2015). Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å innhente beskrivelser av intervjupersonen(e)s livsverden som utgangspunkt til meningsfortolkning av beskrevne fenomener (Kvale & Brinkmann, 2018). Det eksisterer ulike former for intervju. Kvale og Brinkmann skiller for eksempel mellom *livsverdensintervju*, *datastøttende intervju*, *fokusgruppeintervju*, *faktuelle intervju*, *begrepsintervju*, *narrative intervju*, *diskursive intervju* og *konfronterende intervju*. I denne studien blir fokusgruppeintervju benyttet. Det er et intervju hvor forskeren, som moderator, ønsker å styre en gruppe deltakerne i en diskusjon tilknyttet bestemte temaer av forskningsmessig interesse. Hensikten med å velge fokusgruppeintervju, fremfor en-til-en-intervju, slik som det semistrukturerte livsverdensintervjuet, er at det åpner opp for at spennende diskusjoner kan oppstå i det mellommenneskelige rommet, som følge av at det kan eksistere ulike forståelser blant deltakerne.

### 3.4 Forskningsprosessen

Hensikten med forskningen har vært å løfte frem deltakernes perspektiver tilknyttet det aktuelle fenomenet. Forskningen har med bakgrunn i dette vært preget av induktive- og hermeneutiske prosesser.

#### 3.4.1 Valg av informanter

I studiens planleggingsfase tok jeg et bevisst valg knyttet til å skulle innhente informanter med pedagogisk- og spesialpedagogisk utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring innenfor barnehagefeltet, og deriblant barnehagelærere med pedagogisk lederansvar og spesialpedagoger med spesialpedagogisk ansvar. I barnehagen skal hvert enkelt barn få et helhetlig allmennpedagogisk-, og ved særskilte behov, spesialpedagogisk tilpasset tilbud. Med bakgrunn i studiens formål og problemstilling har det å intervju informanter med pedagogisk- og spesialpedagogisk utdannings- og arbeidserfaringsbakgrunn i barnehage, vært mest nærliggende for å innhente informasjon som svarer til studiens problemstilling, i form av å kunne gi innsikt i- og forståelse for hvordan ansatte i barnehagen tenker at barnehagen, i sitt pedagogiske arbeid, kan bidra til å motvirke at barn og unge utvikler emosjonelle vansker. For å skape rom for gode diskusjoner og sikre at jeg som moderator evnet å holde styr på samtalen og oppstående diskusjoner, falt

valget for antall deltakere i fokusgruppeintervjuet på tre informanter, bestående av både pedagogisk- og spesialpedagogisk utdannede barnehageansatte. For å sikre et mettet datamateriale ble det bevisst valgt å gjennomføre to fokusgruppeintervju ved to ulike barnehager.

### 3.4.2 Intervjuguide

Det ble tidlig i planleggingsfasen ganske tydelig at den mest hensiktsmessige strukturen å benytte under selve fokusgruppeintervjuene ville være semistrukturert. Halvstruktur som det også betegnes, er ofte karakteristisk for kvalitative intervjuer med bakgrunn i at man ønsker svar som informantene har formulert selv (Larsen, 2007). For å sikre at jeg som intervjuer ville få svar på problemstillingen, samtidig som informantene skulle få mulighet til å snakke- og reflektere fritt omkring de aktuelle temaene, ble det utformet en semistrukturert intervjuguide (se vedlegg 2).

Målet med intervjuguiden er å omforme studiens problemstilling til konkrete temaer og tilhørende spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2018). Spørsmålsdisposisjonen i intervjuguiden kan forklares og begrunnes i lys av traktprinsippet, som blant annet Dalen (2011) viser til. For å skape en atmosfære av trygghet starter man innledende med å stille korte, konkrete introduksjonsspørsmål som er lette og behagelige for informant(e) å svare på, før man litt etter litt øker graden av mer detaljerte og utfordrende hovedspørsmål midtveis i intervjuet. En slik tilnærming vil i lys av Dalen (2011) ikke bare kunne bidra til at informantene åpner seg og er fortrolig med å dele informasjon, men også at man som intervjuer får lange, reflekterte og detaljerte svar, som Kvale & Brinkmann (2018) omtaler som karakteristisk for et godt informativt kvalitativt datamateriale. Under spørsmålsutformingen var hovedfokuset å formulere åpne, korte, konkrete og ikke-ledende spørsmål som ville gi rom for upåvirkede, reflekterende, beskrivende og virkelighetsnære svar (Kvale & Brinkmann, 2018). Intervjuguidens innledende introduksjonsspørsmål søker å skape trygghet hos informantene ved sin åpenhet og enkelhet. Hovedspørsmålene fokuserer på temaer som er høyst aktuelle for å senere kunne besvare problemstillingen, samtidig som underspørsmålene ikke bare skal kunne være veiledende underveis, men også sikre utdypende informasjon omkring sentrale aspekter ved de ulike temaene.

### 3.4.3 Tilgang til feltet

I forbindelse med å innhente datamateriale ble prosjektet først og fremst meldt til vurdering hos NSD (Norsk senter for forskningsdata), for å sikre at prosjektets planlagte gjennomføring sto i samsvar med personvernlovgivningen. Den planlagte behandlingen av personopplysninger ble, forutsatt oppfølging av innholdet som ble presentert i intervjuguiden, informasjonsskrivet med samtykkeskjema, fremdriftsplanen og tilleggsinformasjon omkring konfidensialitet og behandling av sensitive personopplysninger, vurdert til å være i tråd med personvernlovgivningen og klarsignal til å behandle personopplysninger ble innvilget (se vedlegg 3).

Innhenting av informanter til studien ble gjennomført i samarbeid med Trondheim kommune, hvor en representant la til rette for- og satte meg i kontakt med informanter med den utdannings- og stillingsbakgrunnen jeg etterspurte. Man kan med andre ord si at det, for å øke sannsynligheten for innhenting av relevant informasjon, ble foretatt et strategisk utvalg i forbindelse med valg av informanter, men at innhenting av informanter utover dette har vært tilfeldig og ikke-strategisk (Dalland, 2017).

Totalt sett er det blitt intervjuet seks barnehageansatte, hvorav én spesialpedagogisk koordinator/avdelingsleder, én spesialpedagog og én pedagogisk leder i det ene

fokusgruppeintervjuet og én spesialpedagog og to pedagogiske ledere i det andre. Informantene har alle arbeidet i barnehagesektoren og hatt et pedagogisk- og/eller spesialpedagogisk ansvar ved barnehage(r) i 14 år eller mer.

#### 3.4.4 Gjennomføring av fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervjuene har hatt et omfang på 47-59 minutter og er gjennomført i barnehager hvor informantene arbeider til daglig. Aksel Tjora (2017) viser blant annet til at det å gjennomføre intervju på steder som er kjent for informanten(e), som i dette tilfelle informantenes arbeidsplasser, vil være et godt utgangspunkt for å skape en trygg atmosfære. Dalland (2017) viser til at også trygge rammer er en forutsetning for at informanten(e) skal bli komfortabel med å dele informasjon med intervjueren. For å kunne sentralisere egen oppmerksomhet i retning av samtalen og informantene, skape flyt i samtalen og forenkle det kommende analysearbeidet, valgte jeg også å benytte meg av diktafon, ofte omtalt som lydopptaker. Intervjuene ble gjennomført på møterom, hvor utformingene var godt egnet til å anvende diktafon, og resulterte i lydopptakene hadde høy kvalitet. Møterommene la også til rette for at hver enkelt deltaker hadde et behagelig rom omkring seg- og satt slik at man komfortabelt kunne se og kommunisere med hverandre.

I forkant av fokusgruppeintervjuenes oppstart informerte jeg deltakerne om deres rettigheter og hvordan deres personopplysninger ville behandles, før de skriftlig signerte samtykkeerklæringen som de, sammen med et informasjonsskriv med samtykkeskjema (se vedlegg 1), hadde fått tildelt noen dager i forkant av intervjuet. Ved oppstart av fokusgruppeintervjuene startet jeg samtalen med å fortelle litt om meg selv og hva prosjektet handlet om. Jeg spurte også om noen hadde deltatt i intervju og fokusgruppeintervju tidligere og informerte kort omkring fokusgruppeintervjuet, før jeg lot hver enkelt informant fortelle litt om seg selv og sine arbeidshistorikker. Deretter satte jeg i gang prosjektet med å stille generelle spørsmål omkring begrepet emosjonelle vansker. Under begge fokusgruppeintervjuene oppsto det i denne fasen gode samtaler og refleksjoner blant deltakerne og informantene fremsto som engasjerte. Det rakk aldri å bli helt stille, fordi de kontinuerlig fulgte opp hverandre underveis. Under intervjuene var det noen som uttrykte seg noe mer enn andre. Jeg var opptatt av at hver enkelt deltaker skulle få muligheten til å gi uttrykk for sine perspektiver tilknyttet de temaene og spørsmålene som ble aktualisert og fulgte aktivt med på det intersubjektive underveis. Samtalene og refleksjonene vandret litt over i ulike temaer og overlappet noen av intervjuguidens underspørsmål, og noen av de spørsmålene som i utgangspunktet skulle stilles ble overflødige og uhensiktsmessig å stille. Det at informantene snakket såpass fritt og åpent forutsatte at jeg som intervjuer var oppriktig tilstede i samtalen og sikret at innholdet i samtalene var relevant og ville gi informasjon i tråd med det studiens problemstilling etterspurte. Jeg stilte bevisst bekreftelsesspørsmål for å få bekreftet at egen forståelse av informant(e)s opplevelse sto overens med informant(e)s, spesielt dersom jeg var usikker på om jeg hadde oppfattet informant(e) riktig eller ikke. Jeg stilte også oppfølgingsspørsmål for å innhente mer detaljert informasjon omkring emner som jeg ønsket dypere innsikt i, samtidig som jeg fikk gitt uttrykk for at jeg fulgte aktivt med på det informant(e) snakket om- og delte med meg og de andre deltakerne i intervjuet. Dalen (2011) bemerker at noe av det viktigste ved intervjuerrollen er at man evner å lytte, vise interesse for- og anerkjenne informantenes ord og uttrykk, gjennom anerkjennende oppfølging og kroppsspråk, fordi det blant annet er av betydning for informantenes opplevelse av trygghet og tillit til intervjueren underveis- og i etterkant av intervjuet.

### 3.4.5 Transkripsjon og analyse av datamateriale

I etterkant av de gjennomførte fokusgruppeintervjuene ble analyseprosessen raskt satt i gang ved omgående transkripsjon av intervjuene. Transkripsjon innebærer at man omformer et datamateriale fra dets opprinnelig muntlige form til en skriftlig og mer analysevennlig form (Kvale & Brinkmann, 2018). Ved å transkribere intervjuene selv og med gjennomføringene friskt i minne, opplevde jeg å ha god oversikt over hvem som sa hva og i hvilke sammenhenger. Jeg hadde mulighet til å tilføye tilleggsopplysninger med tanke på uttrykk som ikke fremtrer umiddelbart for leseren, som humor, ironi og andre faktorer tilknyttet uoverensstemmelse mellom ikke-verbalt og verbalt språk, og sikre meg at materialet ble omformet på en så tilnærmet virkelighetsnær og nyttig måte som mulig. I forbindelse med å opprettholde mest mulig av det «originale» datamaterialet ved transkripsjon ble lydopptakene bevisst transkribert på dialekter. Aktuelle sitater som fremstilles er derimot presentert på bokmål for å sikre konfidensialitet og ivaretagelse av informantenes anonymitet.

Å analysere data handler om å redusere og forenkle en mengde datamateriale. Det innebærer at man komprimerer og systematiserer et råmateriale, slik at det blir lettere å se meningsfulle mønstre og prosesser (Thagaard, 2018). I etterkant av transkripsjonsarbeidet benyttet jeg fargekoder for å sikre en oversiktlig systematisering av datamaterialet. Jeg valgte å benytte meg av et egenutviklet analyseskjema i arbeidet med å kode og kategorisere datamaterialet. Skjemaet ble brukt til å systematisere sitater til ulike koder, noe som ga meg bedre oversikt og gjorde det lettere å tolke materialet og se tydelige sammenhenger- og meningsmønstre. For å svare på studiens problemstilling var det datamaterialets meningsinnhold jeg var på søken etter. For å kunne løfte frem informantenes erfaringer og opplevelser ved emosjonelle vansker som fenomen, og senere forstå de i lys av relevant teori, bestrebet jeg meg på å være induktiv i analyseprosessen. Det å være induktiv i analyseprosessen viser til at jeg som forsker har utledet koder fra datamaterialet, i stedet for å benytte allerede etablert teori til kategorisering. Jeg har reflektert over egne forforståelser knyttet til datamaterialet, og forsøkt å ikke la meg påvirke av dem når jeg har søkt mening ved informantenes opplevelses- og erfaringsverdener.

I analysen av datamaterialet fant jeg at informantene aldri snakket om emosjonelle vansker som et isolert fenomen knyttet til barnet alene. Tvert imot snakket de alle om emosjonelle vansker i sammenheng med barnets miljø. Denne kategorien har jeg kalt «Relasjonell-/helhetlig forståelse av emosjonelle vansker». I den videre analysen fant jeg at informantene var opptatt av forhold som de opplever at kan bidra til å forebygge emosjonelle vansker. De snakket både om emosjonelle ferdigheter- og kompetanse, og om gode voksen-barn-relasjoner og sensitive voksne. Denne kategorien har fått tittelen «Beskyttelsesfaktorer». Til sist fant jeg at informantene, naturlig nok, også reflekterte over hvordan barnehagen bør arbeide med tanke på å forebygge emosjonelle vansker. I datamaterialet kom det frem at aktualiserer kvalitetsoptimalisering av voksen-barn-relasjoner i barnehagen, følelses- og samspillsfokuseret tilrettelegging, personalsamarbeid og kompetanseutvikling og samarbeid med hjemmet. Denne kategorien har jeg kalt «Hvordan tenker informantene at barnehagen kan arbeide for å motvirke at barn og unge utvikler emosjonelle vansker?».

## 3.5 Kvalitet i forskningsarbeidet

Kvalitet i kvalitative studier kan i stor grad, og i lys av Kvale og Brinkmann (2018), forstås å omhandle den aktuelle studiens pålitelighet, gyldighet og overførbarhet tilknyttet andre kontekster. Dette for å skape transparens, altså gjennomsiktighet, som forstås å være det overordnede kriteriet for troverdighet og kvalitet ved kvalitativ forskning (Thagaard, 2018). Transparens vil si at forskningen er refleksiv og reflekterer åpenhet. Kontinuerlig i forskningsprosessen har hovedfokuset vært at kunnskapen skal være forskningsbasert, troverdig og innhentet på en etisk forsvarlig måte.

### 3.5.1 Pålitelighet

Pålitelighet, ofte omtalt som forskningens reliabilitet, viser til forskningsarbeidets troverdighet og forutsetter at man som forsker viser transparens ved å gi mottakerne omfattende innsikt i- og omkring forskningsprosessen. For å styrke studien pålitelighet har jeg vært bevisst på at jeg ønsker å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet og fortolket. I forbindelse med innhenting av informanter har jeg, gjennom å få tildelt tilfeldige informanter som jeg ikke hadde noen form for relasjoner til, motvirket at eventuelle relasjonelle forhold har påvirket intervjusituasjonene og informasjonen som der ble formidlet. Jeg har vært opptatt av å skape en trygg atmosfære og tillit hos informantene, gjennom blant annet å være vennlig, tydelig, åpen og strukturerende. I tilknytning til utforming av intervjuguide var jeg bevisst på å unngå å stille ledende spørsmål som kunne påvirke informantenes svar. Med tanke på datainnsamling forsøkte jeg å verifisere mine fortolkninger av intervjupersonenes utsagn ved å stille bekreftelses- og utdypingsspørsmål, samtidig som jeg benyttet lydopptaker. Thagaard (2018) viser til at det å benytte seg av lydopptaker i en intervjusituasjon, vil bidra til at datamaterialet som utvikles er mindre påvirket av forskerens oppfatninger og forståelse, i kontrast til notater som vil være preget av at man som forsker i en viss grad rekonstruerer informantenes informasjon. I tilknytning til presentasjon, tolkning og drøfting av studiens funn har det bevisst blitt anvendt sitater for å skape et tydelige skille mellom primært datamateriale og fortolkninger omkring datamaterialet.

Forforståelsen til forskeren er, sammen med informasjonen man innhenter, med på å danne helhetsinntrykket av studien (Thagaard, 2018). I lys av dette har jeg, med bevissthet til at forforståelsen kan påvirke hvordan man innhenter, analyserer og tolker datamateriale, innledningsvis vært åpen og tydelig på forforståelsen jeg gikk inn i prosjektet med. Jeg vil samtidig bemerke at jeg for å unngå at min personlige forforståelse skulle påvirke studien, aktivt har vekslet mellom å se delene og helheten. Det vil si at jeg har sett deler av informasjon for seg selv, for så å se delene i en større sammenheng. Thor Kleven & Hjordemaal (2018) kobler slike prosesser til den hermeneutiske spiral og uttrykker at man ved kontinuerlig å veksle mellom del og helhet tilegner seg en bedre- og dypere forståelse for det man forsker på. Med bakgrunn i hermeneutisk filosofi, som viser til at mening er bundet til konteksten den blir funnet i, vil jeg argumentere for at meningsinnholdet som blir presentert i studien er pålitelig, i tilknytning til sammenhengen det har blitt studert i.

### 3.5.2 Gyldighet

Aksel Tjora (2010) viser til at begrepet validitet, som står sterkt i forbindelse med kvalitet i forskningsuniverset, i hovedsak handler om at man studerer det som det var intensjon å studere. Men at det ikke alltid er tilfelle i kvalitative studier og at man derav gjerne snakker om gyldigheten ved kvalitative studier istedenfor. Thagaard (2018) beskriver for eksempel

at validitet ved kvalitative studier handler om gyldigheten ved forskerens fortolkninger, og om resultatene er gyldige gitt den virkeligheten som er studert.

Kleven og Hjordemaal (2018) snakker om begrepsvaliditet, hvor forskeren og dens funn stemmer overens med hverandre. Det innebærer blant annet at intervjuenes innhold og presentasjon av dem samsvarer, og at forskeren gir en så tilnærmet riktig presentasjon av datamaterialet som mulig. I tråd med dette startet jeg forskningsprosessen med en grundig litterær tilnærming til forskningsfeltet, fordi jeg ønsket å sikre at forskningsspørsmålene- og intervjuguiden min skulle gi meg relevant informasjon som svarte til problemstillingen jeg hadde utformet. Jeg forberedte meg godt i forkant av intervjusituasjonene og la til rette for åpne intervjusituasjoner, hvor informantene fikk dele sine opplevelsese- og erfaringsverden på sine måter. For å sikre at jeg forsto informantenes ytringer på riktig måte benyttet jeg diktafon og stilte kontroll-, bekreftelses- og utdypingsspørsmål underveis, samtidig som jeg transkriberte intervjuene i nær ettertid av gjennomføringstidspunktene. Thagaard (2018) viser til at det er umulig å gjennomføre en korrekt transkripsjon fordi det ikke finnes noen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form. Til tross for at det ikke er mulig å gjennomføre en korrekt transkripsjon, ble transkripsjonen bevisst gjennomført på originalt talespråk, for å sikre en så gyldig overføring fra tale til tekst som mulig. Samtidig som det minsket sannsynligheten for å mistolke datamaterialet ved analysearbeid. Ved analysearbeidet har jeg også reflektert mye og forsøkt å la dataene tale, med hensikt å øke gyldighetsnivået ved fortolkningene presenteres.

Validiteten ved studien kan også belyses i form av å skille mellom indre- og ytre validitet. Indre validitet retter fokuset mot om funnene er gyldige gitt studiens utvalg og det fenomenet som undersøkes, mens ytre validitet aktualiserer hvem resultatene er gyldige for. I lys av begrepsvaliditeten som det nylig ble vist til vil jeg argumentere for at studien, internt sett, er valid. Det at jeg har undersøkt barnehageansattes tanker omkring emosjonelle vansker som fenomen kan derimot forstås å ha begrenset den ytre validiteten ved studien. Dens problemstilling og utvalg bidrar til å øke studiens relevans for personer med tilknytning til barnehagefeltet, men reduserer samtidig relevansen for andre felt. Det at jeg har hatt en åpen tilnærming til forskningsfeltet og intervjuet både personer med pedagogisk- og spesialpedagogisk utdannings- og arbeidserfaringsbakgrunn i barnehage, kan derimot forstås å bidra til å styrke den ytre validiteten i den grad problemstillingen gjør det mulig. Blant annet ved at de ansatte i stor grad uttrykte samstemte tanker omkring emosjonelle vansker som fenomen og at tankene deres kan relateres til relevant og aktuell teori innenfor forskningsfeltet.

### 3.5.3 Overførbarhet

Et spørsmål som til stadighet blir stilt i forbindelse med intervjustudier er om funnene som presenteres og fortolkes er generaliserbare. Generaliserbarhet i kvalitativ forskning forstås å handle om at man stiller spørsmål til om studiens resultater kan overføres til andre intervjupersoner, situasjoner og kontekster (Kvale & Brinkmann, 2018). Man kan med andre ord si at det handler om å vurdere hvor overførbar og praksis-nær forskningen er.

I kvalitativ forskning spiller menneskelige faktorer og sosiale kontekster en sentral rolle- og gjør det vanskelig å innhente den samme informasjonen på nytt (Thagaard, 2018). Gjennomføringen av de to fokusgruppeintervjuene var et godt eksempel på at man ikke nødvendigvis får samme informasjon om man stiller de samme spørsmålene, fordi hvert individs tanker er subjektive og påvirkes av ulike opplevelser og erfaringer. Til tross for at det ved kvalitativ forskning er vanskelig å innhente samme informasjon på nytt, kan

informasjon og kunnskap ha overførbarhetsverdi. I hvilken grad empirien har overførbarhetsverdi har sammenheng med den metodiske tilnærmingen man har som forsker. Det at fokusgruppeintervjuet er en samtale mellom flere personer påvirker for eksempel hvilken retning samtalen tar (Kvale & Brinkmann, 2018). Med bakgrunn i dette forsøkte jeg blant annet å bidra til å ivareta studiens overførbarhet ved å være på en så tilnærmet lik måte under begge intervjuene, men ulike utsagn fra informantene fører naturligvis til ulike oppfølgingsspørsmål fra meg som forsker.

I selve intervjusituasjonene var jeg bevisst på- og forsøkte å tolke intersubjektiviteten blant informantene. Det vil si at jeg aktivt fulgte med på hvordan informantene responderte, kroppslig- og verbalt, til de andre deltakernes utsagn. Jeg fikk stort sett inntrykk av at informantene fant fram til felles enighet og forståelse omkring de spørsmålene som ble stilt. Dersom jeg opplevde fravær av intersubjektivitet, altså at det befant seg en uenighet eller ulik forståelse omkring en observasjon eller et argument, fulgte jeg bevisst opp dette for å unngå mistolking. En slik tilnærming kan tenkes å bidra til å mette materialet i større grad, og øke sannsynligheten for at resultatene er praksisnære og kan overføres til andre situasjoner og kontekster. Overordnet sett vil jeg si at resultatet kan overføres i en viss grad, men samtidig at det ikke bør forstås uavhengig av konteksten det ble til i.

### 3.6 Etiske betraktninger

Kontinuerlig i forskningsprosessen har hovedfokuset vært å innhente kunnskap på en etisk forsvarlig måte. Jeg har så godt det har latt seg gjøre forsøkt å skape tillit til informantene, blant annet i tilknytning til innhenting av samtykke, hvor jeg i forkant av intervjusituasjonen informerte dem om deres rettigheter, både skriftlig og muntlig. For å unngå å utsette informantene for unødige konsekvenser har jeg forsøkt å sikre etisk forsvarlig behandling av personopplysninger. Forskningsprosjektet ble meldt til NSD før jeg gikk ut i felten for å samle inn data og informantenes navn og andre sensitive opplysninger ble, gjennom å oppbevare dem adskilt fra datamaterialet ved hjelp av kodenøkkel, behandlet på en diskret måte. Lydopptakene ble, for å sikre at sensitive opplysninger ikke havnet på avveie, transkribert, anonymisert og slettet i nær ettertid av gjennomføringen. Funnene har, for å skape transparens i forskningen, blitt presentert i form av sitater, og for å sikre informantenes anonymitet er de presentert på bokmål. Med hensyn til informantenes anonymitet har jeg også vært bevisst på å ikke gi for utdypende beskrivelser av informantene, da det kan bidra til gjenkjenning av informantene. Med hensikt å bidra til transparens i forskningen har jeg som forsker, innledningsvis i selve rapporten, vært tydelig på eget ståsted og den personlige forforståelsen jeg hadde med meg inn i forskningsprosessen. For å unngå at mitt personlige ståsted har påvirket datamaterialet har jeg, gjennom en induktiv tilnærming ved analyse, bestrebet å la dataene tale. Det at jeg har vært grundig i prosjektets planleggingsfase og i forkant av datainnsamlingen har også bidratt til at jeg ikke har samlet inn data uten relevans for studien. Samlet sett har hensikten med dette vært å minimere sannsynligheten for at studien vil kunne føre med seg etisk uheldige konsekvenser.

### 3.7 Metodekritikk

I kvalitativ forskning forstås forskeren å være det viktigste instrumentet for kvaliteten på forskningsresultatet. Et aspekt som har betydning for kvaliteten på datamaterialet som innhentes, analyseres, tolkes og til slutt presenteres er innflytelsen jeg, som forsker, har på datamaterialet. Gudmundsdottir (2015) bemerker at man aldri kan si, med sikkerhet,

at man evner gjøre presise omforminger ved å lytte til forskningsdeltakeres ord og prøve å rekonstruere deres mening. Moen begrunner dette i at det ikke eksisterer et 1:1 forhold «... mellom den virkeligheten forskningsdeltakerne prøver å uttrykke, og deres ord eller deres tekster» (2015, s. 99).

*Godt forarbeid*, hvor man som forsker setter seg inn i et bredt omfang relevant teori og litteratur tilknyttet temaet, *intervjuguidens spørsmålsformuleringer*, altså en intervjuguide som består av åpne og presise spørsmål og *forskerens kvalifikasjoner*, deriblant evne til å kommunisere, lytte og stille oppfølgingsspørsmål er noen sentrale perspektiver Thagaard (2018) belyser som utslagsgivende for kvaliteten på det datamaterialet man innhenter. I forbindelse med prosjektets forarbeid er det viktig å bemerke at min forforståelse kan ha vært med på å påvirke og forme datamaterialet jeg har samlet inn. Både i forbindelse med utforming av problemstilling og utforming av spørsmål tilknyttet intervjuguide har jeg ved alle valgene jeg har tatt påvirket forskningsprosessen på måter som vil ha betydning for resultatet som fremstilles. Ved å gjøre bevisste avgrensninger i problemstillingen og utforme spørsmål med en viss struktur tilknyttet bestemte temaer, har jeg bevisst bidratt til å begrense mulighetene for hvilket datamateriale jeg har innhentet, men samtidig er dette nødvendig for å kunne studere det man ønsker å studere. I forbindelse med innhenting av datamateriale har forhold tilknyttet min rolle som intervjuer i intervjusituasjonen, slik som evne til å kommunisere, lytte og stille gode spørsmål, vært utslagsgivende for informasjonen jeg har fått- og tolket. Resultatet som presenteres vil være påvirket og formet av de valgene jeg har tatt, og hvordan jeg har lagt til rette for-, oppfattet- og tolket informantenes utsagn. Valg jeg har gjort i tilknytning til analyse, tolkning og presentasjon av det innhentede datamaterialet har også spilt en rolle for fremstillingen av datamaterialet. Metodene jeg har anvendt ved analysearbeid-, tolkningene jeg har kommet fram til- og strukturen ved presentasjon av funn er eksempler på valg som er nødvendige, men samtidig har vært med på å påvirke og forme forskningsprosessen og studiens resultat.



## 4 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapitlet vil undersøkelsens funn presenteres og drøftes, med hensikt å svare på studiens problemstilling; «Hvordan tenker seks barnehageansatte at barnehagen kan arbeide for å motvirke at barn og unge utvikler emosjonelle vansker?». Funnene vil presenteres i sitatform, med innrykk og i kursiv, og beskrives underveis. Hvert enkelt sitat er nummerert for å forenkle henvisninger ved drøfting. Empirien drøftes i lys av teorien som er presentert i teorikapitlet.

Funnene som presenteres og drøftes tar utgangspunkt i et deltakerperspektiv og representerer innholdet i de gjennomførte fokusgruppeintervjuene. Empirien presenteres og drøftes i tråd med de kategoriene jeg har kommet frem til gjennom undersøkelsens analyseprosess. Det vil si kategoriene «Relasjonell-/helhetlig forståelse av emosjonelle vansker», «Beskyttelsesfaktorer» og «Hvordan tenker informantene at barnehagen kan arbeide for å motvirke at barn og unge utvikler emosjonelle vansker?». Underkategorier tilknyttet enkelte kategorier presenteres innledningsvis ved presentasjon og drøfting av den aktuelle kategorien.

### 4.1 Relasjonell-/helhetlig forståelse av emosjonelle vansker

Informantene formidler sine forståelser av emosjonelle vansker på ulike måter. De ser emosjonelle vansker i tråd med følelser, og mer spesifikt forbinder de det med emosjonsregulering, følelshåndtering og atferd.

- (1) *Jeg tenker det er litt i forhold til det med å regulere følelsene sine, på det følelsesmessige planet, som kan komme til syne gjennom atferden til barna. At det er innadvendt eller utadvendt. ... Det kan komme til uttrykk litt mer alvorlig også. Jeg tenker litt mer i forhold til angst og depresjon. (Informant 2, 27.02.2020, s. 1)*
- (2) *Vi snakker jo mye om emosjonelle vansker, men kanskje kaller vi det reguleringsvansker i større grad. (Informant 3, 27.02.2020, s. 1)*
- (3) *Ja, også kanskje blir det ofte sett på som atferdsvansker. At det er det man tenker først. (Informant 1, 27.02.2020, s. 1)*
- (4) *Jeg opplever at emosjonelle vansker handler om følelser og reguleringsvansker. At det på en måte kan være vanskelig å kjenne på følelsene sine, vite hva det er og hvordan de kommer til uttrykk. (Informant 6, 03.03.2020, s. 1)*

Overordnet- og samlet sett kan informantene forstås å se emosjonelle vansker som vansker knyttet til regulering og håndtering av følelser, som kommer til uttrykk i form av uhensiktsmessig atferd. Informant 2 viser først og fremst til at hen forstår emosjonelle vansker å handle om følelsesregulering. Hen setter følelsesregulering i et relasjonelt bånd med atferd, av både internalisert og eksternalisert karakter, og kan forstås å vise til alvorlighetsgraden ved at internaliserende vansker utvikler seg og kommer til uttrykk som angst og depresjon (1). Dette kan sees i sammenheng med det Haugen (2008) snakker om, altså at emosjonelle vansker ofte er lite synlig for andre fordi atferden er innagerende, og dermed kan være utfordrende å oppdage. Informant 3 viser til at hen forstår

emosjonelle vansker å omhandle reguleringsvansker (2), mens informant 1 kobler det til atferdsvansker (3). Dette kan forstås å signalisere en forståelse av at emosjonelle vansker ikke bare kommer til uttrykk i form av en atferd som avviker fra omgivelsenes krav og forventninger, men at det også omhandler manglende ferdigheter knyttet til emosjonsregulering. I likhet med informant 1 og 3 knytter også informant 6 emosjonelle vansker til emosjonsregulering. Men hen kan også forstås å vise til at emosjonsregulering henger sammen med emosjonshåndtering i det hen uttrykker at emosjonsreguleringsvansker omhandler manglende ferdigheter til å kjenne på- og forstå egne følelser (4). Hens forståelse av emosjonelle vansker kan mer spesifikt tolkes å være at det innebærer- og signaliserer mangel på sentrale aspekter ved det som Fallmyr (2017) karakteriserer som følelseskunnskap.

I intervjuene snakker informantene aldri om emosjonelle vansker som et isolert fenomen knyttet til barnet alene. Tvert imot viser de til at de vektlegger- og ser barnehagens arbeid med å motvirke emosjonelle vansker i tråd med en relasjonell- og helhetlig forståelse, hvor man ikke bare forstår vansker å tilligge det enkelte individ- eller være forutgitt samfunnsmessige krav- og mangler. Men derimot ser ulike forhold hos både individ- og miljø i relasjon til- og med hverandre.

- (5) *Den umulige ungen er vi ferdige med. Nå er det mer hva vi kan gjøre for å hjelpe barnet, ..., tidligere, når de for eksempel falt å slo seg, ble trist eller noe, så kunne det være at noen sa «Det der er ikke noe å gråte for». Nå er det jo «all in» på å bekrefte. (Informant 3, 27.02.2020, s. 5-6)*

Informant 3 illustrerer for eksempel at en relasjonell forståelse preger tankegangen som råder i barnehagene hen er tilknyttet, når hen ser en individrettet forståelse i kontrast til en relasjonell-/helhetlig forståelse (5). Det umulige barnet hen viser til signaliserer at det tidligere ble praktisert en forståelse som forsto utfordringer og vansker å tilligge barnet alene. En forståelse som ser et barns nedsatte funksjon eller vansker med bakgrunn i- eller i relasjon til krav- og mangler ved miljø og omgivelser, kan med andre ord sies å ha vært fraværende. Hen gir uttrykk for at de ikke praktiserer en individorientert pedagogikk nå, men at det derimot er fokus på å hjelpe det enkelte barn i dets emosjonelle utvikling, ved å bekrefte. I tråd med teorien kan man forstå at det å bekrefte barns følelser og behov, som hen tolkes å vise til, forutsetter at man ser det enkelte barnets forutsetninger i relasjon med det miljøet og de omgivelsene barnet befinner seg i.

## 4.2 Beskyttelsesfaktorer

Det eksisterer ulike påvirkningsfaktorer i miljøene vi befinner oss i, på godt og vondt. Faktorer som informantene tillegger verdi for barnehagens arbeid med å fremme barns emosjonelle utvikling og motvirke utvikling av emosjonelle vansker, vil her presenteres- og drøftes i tråd med underkategoriene «Emosjonelle ferdigheter- og kompetanse» og «Gode voksen-barn-relasjoner i barnehagen».

### 4.2.1 Emosjonelle ferdigheter- og kompetanse

Informantene uttrykker gjennomgående at emosjonelle ferdigheter- og kompetanse har betydning for barn og unges emosjonelle utvikling og psykiske helse. Alle gir uttrykk for at emosjonelle ferdigheter ikke er medfødte egenskaper, men derimot en utvikling som forutsetter læring.

- (6) *Jeg tenker det er en utvikling til barna også, de kommer jo ikke ferdig regulerte. Det er noe vi må hjelpe de med helt i fra starten. På småbarn spesielt tenker jeg. De trenger jo hjelp i starten for å klare det med å regulere følelser og forstå seg selv, og å forstå andre også. (Informant 2, 27.02.2020, s. 3)*
- (7) *Man ser jo at det er veldig viktig for barna å ha det emosjonelle på plass i forhold til det sosiale samspillet med de andre barna i barnehagen. (Informant 2, 27.02.2020, s. 4)*
- (8) *Ja, på småbarnsavdeling så handler det jo litt om det å lære barna å forstå følelsene sine også. Det er jo der man starter. Det å bli møtt og forstått og få en forklaring på hvilke følelser man har. (Informant 4, 03.03.2020, s. 1)*
- (9) *Det å oppdage at «oi, det er jo veldig viktig å kjenne på følelsene sine». Det kan jo være i forhold til frykt, engstelse og sinne. «Hvordan skal jeg håndtere dette sinne?» Det er det kjempe viktig at de lærer i ung alder da,..., det er noe av det viktigste vi jobber med i forhold til sosial kompetanse. Emosjoner og regulering. (Informant 4, 03.03.2020, s. 6)*

Informantene tillegger emosjonsregulering en avgjørende rolle for barns utvikling av gode følelshåndteringsferdigheter og emosjonell kompetanse. Informant 4 viser blant annet til at hen ser barns forståelse omkring egne følelser som første steg mot emosjonell kompetanse (8). Men i likhet med informant 2 (6, 7), kan hen også tolkes å anse emosjonsregulerings- og følelshåndteringsferdigheter som sentrale aspekter ved utvikling av sosial kompetanse (9). I lys av Fallmyr (2017), som viser til at følelseskompetanse innebærer at et individ evner å forstå- og bruke følelser til mellommenneskelig problemløsning og tilpasning til omgivelser, kan man forstå emosjonell intelligens å være en forutsetning for å danne- og opprettholde gode og solide relasjoner til andre. Informant 4 kan med andre ord ikke bare forstås å vise til at følelseskunnskap er grunnleggende forutsetning for barns emosjonelle utvikling, hen kan også tolkes å se følelshåndtering, og mer spesifikt emosjonell intelligens, i sammenheng med- og som en forutsetning for utvikling av sosial kompetanse og gode, varige relasjoner.

- (10) *Så ser man jo hvor avgjørende den emosjonsreguleringen er for selvfølelsen, sant? Der vi kanskje ser en «kræsje» hvis de ikke er godt nok regulerte og kommer over på storbarn og får en sånn type atferd som ikke er hensiktsmessig for dem. Da må man jo tilbake til reguleringen egentlig, og ofte så ser man jo at det har vært vanskelig lenge da. Så den er så viktig den innsatsen som de voksne på småbarn gjør da, i samarbeid med foreldrene, for det legger faktisk grunnlaget i forhold til det med selvfølelse og hvordan du oppleves i møte med andre barn og voksne. Og hvordan du etterhvert er en venn- og hvordan du evner å kjenne etter i disse følelsene. (Informant 3, 27.02.2020, s. 4)*

I likhet med informant 4, uttrykker også informant 3 at ferdigheter knyttet til emosjonsregulering er av betydning for- og i mellommenneskelige og sosiale relasjoner (10). Men sett fra en annen side bemerker hen også at emosjonsreguleringsferdigheter har betydning for det enkelte individs selvfølelse. Sett i et individuelt- og humanistisk perspektiv kan selvfølelsen forstås å ha betydning for et individs selvoppfatning og være en potensiell risikofaktor for at individet utvikler emosjonelle vansker. Med bakgrunn i det

informant 3 uttrykker, kan man tolke hen å understreke betydningen emosjonsreguleringsferdigheter kan ha. Ikke bare for å få- og opprettholde gode sosiale relasjoner, men også for å motvirke en negativ selvoppfatning, som kan være uheldig for det enkelte individets personlige vekst og utvikling. I lys av dette kan det, som en kontrast til positiv sosial atferd og evne til å løse utfordringer i vanskelige situasjoner, tenkes at hen opplever negativ sosial atferd å være en risikofaktor som har betydning for barns opplevelse av sosial inkludering og selvoppfatning.

- (11) *Så er det like viktig som det å forstå egne følelser, det å forstå andre sine følelser. Det å forstå hvorfor den andre reagerer som den gjør, ... å respektere dem og ta hensyn til dem. Men da må man jo først kunne kjenne sine egne følelser,..., det henger jo sammen med sosial kompetanse og det å leve sammen med andre mennesker. (Informant 4, 03.03.2020, s.1)*
- (12) *Det tror jeg har mye med psykisk helse å gjøre. Det at du får lov til å stå i vanskelige situasjoner i tidlig alder og at det går fint det, å kjenne på den vanskelige følelsen. Hvis du aldri får opplevd det, hvis du heletiden har voksne som legger til rette og prøver å unngå det, så blir det vanskelig den dagen du er ungdom, står alene og møter den vanskelige følelsen. (Informant 4, 03.03.2020, s. 2)*
- (13) *Det er veldig viktig, i forhold til barnas utvikling, det med å bli trygg i egen kropp og trygg på egen mestring. Det bidrar til selvfølelsen din og selvtilliten din at du kjenner at du er sterk, at du klarer ting og at du mestrer ting, istedenfor å være den som er engstelig (Informant 6, 03.03.2020, s. 4).*

Informant 4 viser til viktigheten av å ikke bare se- og forstå egne, men også andres følelser og følelshåndtering (11). Hen ser med andre ord betydningen av emosjonell kompetanse og mentalisering i sammenheng med utvikling av sosial kompetanse. Å forstå egne og andres følelser og atferd forutsetter at man evner å se seg selv utenfra og andre innenfra (Kvelling, 2019). Hen kan med andre ord også sies å vise til mentaliseringens betydning, ikke bare med tanke på emosjonell utvikling, men også i et større sosialiseringsperspektiv. Sett fra en annen side ser informant 4 også følelshåndteringsferdigheter i relasjon til psykisk helse (12). Man kan tolke det som at hen ser svake ferdigheter i å håndtere følelser å være en risikofaktor. Altså en motsetning til sterke følelshåndteringsferdigheter som er en motstandsdyktighetsfremmende beskyttelsesfaktor. I lys av dette kan man tolke hen å forstå barns utvikling av følelshåndteringsferdigheter å ha betydning for barn og unges psykiske helse, sett i et langtidsperspektiv. Når hen viser til at barna bør få gode opplevelser knyttet til det å kjenne på vanskelige følelser kan hen også forstås å være indirekte inne på mestringens betydning for barn og deres emosjonelle utvikling. Informant 6 kan derimot tolkes å se barns emosjonelle utvikling i en mer direkte sammenheng med et mestringperspektiv når hen knytter mestringfaktorer som påvirker selvoppfatningen, slik som selvfølelse og selvtillit, til barns utvikling (13). Sett i tråd med *mestringens vilkår* snakker informant 6 om avgjørende mestringferdigheter- og kompetanse. Å oppleve mestring vil kunne bidra til barns opplevelse av egenverd og motvirke emosjonelle vansker ved utvikling av motstandskraft. Men i lys av mestringens vilkår vil en form for motstandskraft som legger til rette for utvikling av emosjonelle ferdigheter- og kompetanse og bidrar til å motvirke emosjonelle vansker, også forutsette tilhørighet.

Samlet sett kan man tolke informantene å oppleve emosjonelle ferdigheter- og kompetanse, slik som blant annet emosjonsregulering og mentalisering, å spille en avgjørende rolle ved barns emosjonelle utvikling. God følelshåndtering kan forstås å være en beskyttelsesfaktor gjennom å bidra til utvikling av emosjonelle- og sosiale ferdigheter- og kompetanse, som informantene i likhet med teorien viser til at er avgjørende for å danne og opprettholde gode, varige relasjoner til andre mennesker. I tilknytning til barns følelshåndteringsferdigheter og emosjonelle utvikling gis det også uttrykk for at mestringsopplevelser kan ha betydning for barns selvoppfatning, noe som i tråd med teorien kan tolkes å være et uttrykk for at mestringsopplevelser sees som en påvirkende faktor i forbindelse med barns emosjonelle utvikling og psykiske helse.

#### 4.2.2 Gode relasjoner og sensitive voksne

Informantene gir uttrykk for at gode relasjoner, hvor sensitive voksne er aktivt tilstedeværende, har betydning for barns emosjonelle utvikling.

- (14) *Jeg tenker at det må jo være i bunn, en god relasjon med barna da, for at vi skal kunne hjelpe de best mulig. (Informant 2, 27.02.2020, s. 3)*
- (15) *I en hektisk hverdag så er det veldig lett å se de barna som krever veldig mye og har veldig sterke uttrykk. Men jeg tenker at de barna som viser bare bittesmå signaler, som kanskje ikke gråter heller, at vi må være observante på dem også. Da må man være sensitiv tenker jeg, for at man skal klare å fange opp- og se. (Informant 2, 27.02.2020, s. 2)*
- (16) *Alle har jo behov for å bli sett og føle seg hørt. At det er noen som ser meg på det jeg trenger. Det gjelder jo både voksne og barn. Og det blir jo som nevnt før, viktig med sensitive voksne som tuner seg inn. (Informant 1, 27.02.2020, s. 4)*
- (17) *Du spør hvorfor det er viktig at man er nær som voksen også. Jeg tenker jo at, det handler jo om at barn på en måte skal bli trygge nok til å fortelle om de vanskelige følelsene sine da. Og ha en voksen som lytter til seg. Jeg ser, vi er jo kanskje mest opptatt av de barna som strever litt. Alle barn skal jo på en måte ha hjelp med det emosjonelle, uansett om de strever med noe eller ikke. Det handler jo om å takle følelsene våre. Men vi blir jo veldig opptatt av de barna som man ser at strever. (Informant 6, 03.03.2020, s. 3)*

Informant 2 er klar i sin tale og viser til at hen mener en god relasjon er avgjørende for at de voksne i barnehagen skal komme i posisjon til å støtte barna i sin emosjonelle utvikling (14). Hen bemerker også betydningen av en sensitiv og oppmerksom voksen for å fange opp barn som viser svake signaler omkring sine emosjonelle behov (15). Informant 1 begrunner viktigheten av sensitive voksne ved å vise til at alle mennesker har behov for å bli sett og hørt (16). Informant 6 utdyper betydningen ved å se det i tråd med barns behov for trygghet (17). Hen viser i likhet med informant 2 til at det er lett å rette oppmerksomheten mot de barna som gir tydelige signaler. Det kan tolkes som at de tenker at det å være en sensitiv voksen innebærer både det å være fysisk og mentalt tilstedeværende, slik at man fanger opp og ser alle barns emosjonelle behov og emosjonelle utvikling, og ikke bare fanger opp de barna som tydelig signaliserer og uttrykker sine behov og utfordringer. Informantene kan med andre ord, og i tråd Drugli

(2017), forstås å vise til at barnehagen, gjennom aktivt tilstedeværende, emosjonelt tilgjengelige, støttende og sensitive voksne som skaper gode, trygge og stabile baser for barna til enhver tid, kan skape utviklingsfremmende samspill.

Informantene viser ikke bare til betydningen gode relasjoner og sensitive voksne har for barns emosjonelle utvikling, de beskriver også hva de tenker er karakteristisk ved- og forutsettes for å være en sensitiv voksen:

- (18) *Å evne å ta signalene til barnet og tune seg inn der barnet er. Å evne å møte barnet på dets følelser. (Informant 2, 27.02.2020, s. 2)*
- (19) *Man tillater at barnet har den følelsen, at det er i orden å være trist. (Informant 1, 27.02.2020, s. 2)*
- (20) *Det er jo ingen av oss som er like, og ingen av barna som er like heller. Så det er liksom det å kunne koble seg på, riktig på, hvert enkelt individ. (Informant 1, 27.02.2020, s. 7)*
- (21) *Også er det jo det med trygghet og omsorg, og det med å møte barna, ..., på følelsene og møte dem der de er. Å være anerkjennende. Vi trenger ikke å være enige i alt de mener, men vi må anerkjenne dem, fordi de er ekspertene på sin egen opplevelse. Det sensitive, i møte med følelsene, tenker jeg er med på å styrke barna da. (Informant 2, 27.02.2020, s. 4)*
- (22) *Ja, også tenker jeg det med å legge bort sine egne, ... hvis man selv har med seg noe i bagasjen, så er det ikke det som skal komme først i møte med barn. Hvis man har en dårlig start på dagen, eller..., det er så viktig å være profesjonell når du går inn da. Å ta deg av dine egne følelser. Og det med å være sterkere og klokere, sant? I forhold til trygghetssirkelen. Det å tune seg inn og være sensitiv. (Informant 3, 27.02.2020, s. 2)*

Informant 2 er inne på sentrale aspekter som er forutsatt for at vi mennesker skal få emosjonelle behov oppfylt og oppleve emosjonell tilfredshet. I lys av Stiegler, Sinding & Greenberg (2018) signaliserer følelsene våre at de trenger å bli sett-, satt ord på-, bekreftet- og møtt. Informant 2 uttrykker at det å være en sensitiv voksen forutsetter at man evner å møte barns følelser, på en anerkjennende måte (18, 21). Det kan forstås å forutsette at den voksne er aktivt mentalt tilgjengelig og arbeider med å validere barns følelser. Det innebærer at den voksne, uavhengig av hvilke(n) følelse(r) det enkelte barnet kjenner på, møter dets følelser på en anerkjennende måte. Det å validere barns følelser er ifølge Sinding (2019) forskningsmessig bevist å bidra til å hjelpe barn i deres emosjonelle utvikling. Dersom de voksne arbeider med å validere barns følelser vil det bidra til at barna lærer å forstå, kjenne igjen, benytte seg av og håndtere følelsene sine på en god måte (Sinding, 2019). At de voksne er bevisst og aktivt arbeider med å validere barns følelser kan med andre ord bidra til at barn utvikler emosjonelle ferdigheter- og kompetanse, og minsker sannsynligheten for at barn og unge utvikler emosjonelle vansker. Informant 2 kan med andre ord sies å formidle at de voksne i barnehagen ikke bare må møte de grunnleggende behovene som barns følelser signaliserer, hen kan også forstås å vise til betydningen av validering. Informant 1 kan i likhet med informant 2, forstås å vise til at hen vektlegger validering, altså bekreftelse og gyldiggjøring av følelser (19), samtidig som

hen bemerker at ingen er like og at man må koble seg på det enkelte individets særegne behov på riktig måte (20). Informant 1 viser til et spennende perspektiv knyttet til den voksnes rolle og betydningen av sensitivitet i voksen-barn-relasjoner. Sett i tråd med at barns signalatferd ikke alltid gir tydelige, direkte og veiledende tegn på hva det enkelte barnet trenger (Marvin et al., 2002), kan man forstå- og bekrefte betydningen av å ikke bare koble seg på, men riktig på. Barn kan tilegne seg uhensiktsmessige strategier for å beskytte seg selv og/eller andre (Marvin et al., 2002). Dersom et barn for eksempel sender «miscues» i retning av en voksen, som ikke er mentalt tilstedeværende og evner å fange opp barnets primærfølelser, altså det barnet faktisk føler, kan man forstå at barnet hverken vil oppleve at den voksne forstår eller møter dets følelser og behov. En god voksen-barn-relasjon kan med andre ord være en beskyttelsesfaktor som bidrar til barns emosjonelle utvikling, men det forutsetter at den voksne møter barnets signaler med en forståelse og sensitivitet som åpner opp for å avdekke eventuelle miscues.

Informant 3 viser til at det å være en sensitiv voksen innebærer at man er profesjonell i møte med barn. Hen spesifiserer, i tråd med trygghets sirkelen, at hen ser det å være sterkere og klokere som viktig, og poengterer at det innebærer at man selv har kontroll på egne følelser (22). Dette kan sies å være en forståelse som står i samsvar med det Fallmyr (2017) karakteriserer som en følelses- og samspillsfokusert tilnærming, hvor en fortolkende og åpen holdning er forutsatt for at den voksne skal evne å se-, føle- og forstå det enkelte barns subjektive opplevelser og fortolkning av seg selv og opplevelsene. Å gå inn i- og møte barns følelser kan være utfordrende i utgangspunktet, og har man som voksen utfordringer med egen følelseshåndtering når man går inn, kan det tenkes at det vil påvirke den voksnes emosjonelt mentale tilgjengelighet, som Kvello (2015) bemerker er en sentral ferdighet hos sensitive voksne.

### 4.3 Hvordan tenker informantene at barnehagen kan arbeide for å motvirke at barn og unge utvikler emosjonelle vansker?

I dette delkapitlet presenteres og drøftes empiri tilknyttet kategorien «Hvordan tenker informantene at barnehagen kan arbeide for å motvirke at barn og unge utvikler emosjonelle vansker?» i tråd med underkategoriene «Kvalitetsoptimalisering av voksen-barn-relasjoner i barnehagen», «Følelses- og samspillsfokusert tilrettelegging», «Personalsamarbeid og kompetanseutvikling» og «Samarbeid med hjemmet».

#### 4.3.1 Kvalitetsoptimalisering av voksen-barn-relasjoner i barnehagen

Informantene beskriver at de tenker det er hensiktsmessig å arbeide med å skape gode voksen-barn-relasjoner, slik at man som voksen kommer i posisjon til å møte det enkelte barnets følelser og behov og, gjennom å støtte det i dets emosjonelle utvikling, kan bidra til at det utvikler emosjonelle ferdigheter- og kompetanse.

- (23) *Å være tilstede sammen med barna. Å være påkoblet sammen med de i hverdagen.* (Informant 1, 27.02.2020, s. 3)
- (24) *Å møte barna i alle situasjoner hele dagen. Sette ord, forklare og akseptere, og å få dem til å se andre da.* (Informant 2, 27.02.2020)
- (25) *Også er det jo det å være i situasjonene og benevne følelsene både til det barnet du prøver å hjelpe, og også de andre barna. «Ser du, nå ble hen trist» og «Se hvor glad hen ble». Det med å snakke omkring følelser i hverdagen da, og i de aktuelle situasjonene.* (Informant 2, 27.02.2020, s. 5)

- (26) Jeg tenker det er noe med at vi gjør dem bevisste på hva som foregår i kroppen deres og setter ord på det. Det at de har et ord eller et språk for følelsen vil jo hjelpe de til å både gjenkjenne og det å kanskje regulere seg på en mye bedre måte enn de ville gjort hvis de ikke har noen ord og begreper for hva det er som egentlig foregår inne i dem selv. (Informant 2, 27.02.2020, s. 6)

Informantene beskriver, i samsvar med sin forståelse av at gode relasjoner og sensitive voksne er faktorer med betydning for barns emosjonelle utvikling (4.2.2), hvordan de tenker at man bør være som voksen og hva man bør gjøre i møte med barna i barnehagen. Informant 1 bemerker at det handler om å være tilstede sammen med barna i hverdagen, samtidig som hen poengterer at man må være påkoblet (23). Dette kan forstås å samsvare med det Kvello (2015) omtaler som emosjonell tilgjengelighet, hvor man ikke bare er fysisk, men mentalt tilstede i møte med andre. Det står også i tråd med føringer i rammeplan for barnehagen (2017), som bemerker at personalet i barnehagen skal ivareta barns behov for omsorg ved å aktivt lytte til barnas uttrykk og imøtekomme deres behov med sensitivitet.

Informant 2 viser til at man som voksen må møte barna i alle situasjoner, hele dagen, og beskriver at det å møte barna innebærer at man evner å sette ord på-, forklare-, akseptere- og bidra til at de ser andre (24, 25). Hen viser til at det å sette ord på barns indre emosjonelle livsverden er av betydning fordi det vil bidra til at de tilegner seg et språk av følelsesmessige begreper (26). Samtidig som hen bemerker at det å ha et språk for følelsene sine vil gjøre det lettere å forstå, gjenkjenne og regulere følelsene sine. Dette står i kontrast til en atferds- og individfokusert tilnærming, og samsvarer med den følelses- og samspillsfokuserte tilnærmingen Fallmyr (2017) presenterer, hvor det å beskrive følelser med ord vil bidra til at man handler mer hensiktsmessig på følelsen, med bakgrunn i at man forstår hva den signaliserer. Såkalt følelsesforståelse vil påvirke følelsesreaksjoner og motsatt, og er utslagsgivende for hvordan det enkelte individ evner å håndtere egne emosjoner. Det er med andre ord et sentralt aspekt ved utviklingen av emosjonell intelligens, altså evnen til å forstå- og benytte følelser til å tilpasse seg omgivelsene man er i. Å få innsikt i hvilken følelse som hører til en aktuell atferd kan også forstås å henge sammen med forståelsen og ferdighetene man har- og utvikler i tilknytning til det å kunne se seg selv utenfra og andre innenfra. Tilnærmingen informant 2 viser til kan med andre ord, og i lys av Kvello (2019), forstås å være hensiktsmessig med tanke på utvikling av mentaliseringsevne. Sett fra en annen side kan en følelses- og samspillsfokuseret tilnærming, hvor de voksne i barnehagen benevner følelsene til det enkelte barnet, og også de andre barna (25), også forstås å fremme barns opplevelse av inkludering og tilhørighet i et større fellesskap. Med andre ord kan det også tenkes å legge til rette for at barna utvikler motstandsdyktighet i form av kvalitetsmessige mestringsopplevelser.

#### 4.3.2 Følelses- og samspillsfokuseret tilrettelegging

Informantene aktualiserer i stor grad tilrettelegging av det pedagogiske innholdet i barnehagen når de, med utgangspunkt i sine tanker og opplevelser, formidler hvordan de tenker at barnehagen kan legge til rette for å motvirke at barn og unge utvikler emosjonelle vansker. I den sammenheng uttrykker de at barnehagen bør legge til rette for noen grunnleggende utviklingsaspekter.

- (27) Å gi de erfaringer på at det går over, det blir bra. At det ikke er farlig å bli sint eller trist. Alt er tillatt, alle følelser skal være tillatt. At det



blir bra, de kommer seg styrket gjennom det. (Informant 2, 27.02.2020, s. 7)

(28) *Også det med litt eldre barn, å lære de strategier for selvregulering da.* (Informant 1, 27.02.2020, s. 6)

(29) *Ja, også det å stå i konflikter, ... , de må jo lære det også. Det med å lære seg strategier for å regulere seg i møte med andre.* (Informant 3, 27.02.2020, s. 7)

Informant 2 viser, i samsvar med de forståelsene som tidligere ble presentert, til at barnehagens pedagogikk bør bidra til at barna i barnehagen opplever gode erfaringer i møte med- og ved håndtering av følelsene sine (27). Dette kan som tidligere nevnt, i tråd med relevant teori, forstås å være en tilnærming som bidrar til å fremme emosjonelle ferdigheter- og kompetanse hos barna. Informant 2 og 3 poengterer at barnehagen bør legge til rette for at barna lærer- og utvikler reguleringsstrategier (28, 29). Informant 1 viser spesifikt til strategier for selvregulering, som i lys av Berger (2011) forstås å være menneskets evne til å monitorere og modulere tenkning, følelser og atferd på en måte som møter eller passer til de sosiale kravene man står ovenfor i hverdagen. Porges (2007) viser til at all menneskelig utvikling og læring forutsetter oppmerksomhet og tilstedeværelse i relasjoner og situasjoner. I tråd med toleransevinduet vil det å være oppmerksomt tilstede i relasjoner og situasjoner avhenge av den enkelte persons evne til å regulere sitt aktiveringsnivå på et vis som fremmer optimale tanker, følelser og atferd. Siegel (2012) bemerker at manglende evne til å regulere seg fra hyper- eller hypoaktiveringssonen og tilbake til den optimale aktiveringssonen omfatter manglende- eller for primitive reguleringsstrategier. Sett i lys av dette kan informant 1 forstås å ikke bare vise til en avgjørende faktor for barns utvikling og læring, men samtidig belyse en faktor som påvirker det enkelte barns muligheter til å møte sosiale krav- og forutsetninger og etablere- og opprettholde gode relasjoner og vennskap.

Emosjonsregulering er et aspekt som informantene beskriver ofte i intervjuene. De viser til at de voksne må støtte barna i reguleringen av følelsene sine, spesielt når de opplever at barn har manglende reguleringsferdigheter. Informant 2 viser for eksempel til sentraliteten ved dette når hen beskriver et barn med ekstra behov:

(30) *Ja, hen er helt opp og helt ned. Det er vanskelig å regulere både glede og vanskelige følelser. Glede kan være vanskelig for mange å klare å regulere fordi de blir veldig aktive, ... , så det er liksom å klare å tolke og forstå hva det er ungen prøver å uttrykke, før man hjelper den med å regulere seg ned.* (Informant 2, 27.02.2020, s. 2)

Først og fremst kan man tolke det som at informant 2 beskriver et barn som, uavhengig av om det kjenner på «gode» eller «vonde» følelser, har utfordringer med å regulere seg selv (30). Samtidig kan hen også forstås å se barns aktiveringsspenn i sammenheng med evnen til emosjonsregulering. Sett i tråd med toleransevinduet kan man forstå at det jo høyere- eller lavere aktiveringsnivå, blir desto mer utfordrende å regulere seg tilbake til sin optimale aktiveringssone. Dersom et barn forstås å være såpass aktiv at det mister utenfra-blikk på seg selv og situasjonen det er i, kan det forstås å vise til at barnet er i affekt. Cozolino (2009) viser til at affekter på naturlig vis er aktive tidlig i barns liv, fordi mennesket trenger å oppleve grunnleggende erfaringer med omverdenen for å utvikle mer komplekse følelser. Dersom et barn ikke viser tegn til å utvikle mer grunnleggende følelser i tråd med alderen det er i- og de opplevelsene og erfaringene det møter, kan det å vurdere

barnets evne til affektintegrasjon være sentralt. Hvordan barnet evner integrasjon av affekt, kognisjon og atferd har betydning for dets emosjonelle funksjonsnivå (Monsen & Solbakken, 2013). Dersom et barn for eksempel overveldes sterkt av sine egne følelser kan det signalisere svak affektintegrasjon og et behov for å fremme fornemmelse og integrasjon av følelser. Med bakgrunn i det enkelte barns evne til affektintegrasjon vil intensiteten i følelsene variere og man kan si at det vil være av betydning at de voksne er mentalt tilstedeværende og bidrar til å gjøre barnet oppmerksom på- og benevner følelsene det kjenner på i ulike situasjoner. Ikke bare med tanke på å regulere barnet i en bestemt situasjon, men også for å bidra til at barnet får kjennskap til- og utvikler et språk for følelsene sine.

I forbindelse med emosjonsregulering reflekterer informant 2 også omkring personalets rolle og kompleksiteten ved å vite når barnet er normalregulert og har behov for utforskning:

- (31) *Vi har snakket endel om de barna som blir hengende i den situasjonen da, at vi klart må hjelpe dem med å regulere seg ned, men når er de ferdig regulert ned da? For det barnet trenger ikke å bli sittende på fanget veldig lenge når det er regulert. Da må vi prøve å hjelpe det til å komme seg videre igjen. Så det lærer det også, at det ikke blir hengende i den vanskelige følelsen (Informant 2, 27.02.2020, s. 6)*

Sett i tråd med trygghetssirkelen kan man tenke at det, dersom man opplever at et barn har utfordringer med å gi slipp etter det har kjent på en vanskelig følelse, er nødvendig at den voksne tar styring og støtter barnet til å ta steget fra den trygge havna og ut i omgivelsene for å utforske. Dersom barnet har vanskeligheter med å forlate den trygge havna etter det har stått i en vanskelig følelse og ikke får hjelp og støtte til å utforske, kan det sett i lys av mestringperspektivet motvirke barnets muligheter til å kjenne på mestring og utvikle motstandsdyktighet. Dersom man tenker at barnet kjenner trygghet og tilhørighet i relasjon til den voksne og opplever å bli møtt, beskyttet og får regulert følelsene sine i den trygge havna, kan det å hjelpe barnet til å ta steget ut tenkes å være avgjørende. Det kan bidra til at barnet får oppleve at det kan- og mestrer noe, samtidig som det kan utvikle en form for motstandsdyktighet, som vil være hensiktsmessig med tanke på emosjonell tilfredshet og en god psykisk helse. Når et barn signaliserer at det har vanskelig for å forlate den trygge havna, i form av for eksempel å sitte urørlig på den voksnes fang, vil det være av betydning at den voksne er mentalt tilgjengelig og støtter barnet i dets utforskning. Skulle barnet bli utrygg i sin utforskning og samtidig ikke bli fanget opp av den voksne, kan det derimot tenkes at det barnet blir redd og opprettholder eller forsterker utfordringene med å gå fra å være i den trygge havna til å søke ut for å utforske.

Sett fra en litt annen synsvinkel gir informantene uttrykk for at et pedagogisk tilbud som legger til rette for et inkluderende fellesskap i barnehagen, er av betydning for barns følelseshåndtering og utvikling av emosjonelle ferdigheter- og kompetanse:

- (32) *... Å jobbe med barnegruppa i forhold til det med inkludering og å forstå at noen er annerledes, at noen kanskje strever og at noen trenger- og har litt mer hjelp. At vi ikke skal være så redde for å sette ord på det, for barn de opplever jo verden med å sanse, å ser andres følelser heletiden. Hvis barn er sinte for eksempel, så ser de jo hva som skjer. At vi ikke er redde for å si hva som foregår og hva det er*

*de selv ser. Bekrefte at «Det du ser nå, det stemmer. Hen sliter med det og det, og det er vanskelig for hen, det. Jeg er her å prøver å hjelpe til, og kanskje du også kan være med?» Det tror jeg barna i større grad kan, hvis vi setter ord på hva som skjer og hva noen strever med. Og ikke være så redde for å være ærlige, for barna de tolker og ser heletiden. Det er den måten de ser verden på, og da er det viktig at vi klarer å møte dem på det. At det ikke er misforhold mellom det de ser, opplever og det vi forteller. (Informant 6, 03.03.2020, s. 4-5)*

- (33) *Også tenker jeg samtidig at man trekker frem siden ved den andre og ved den selv da. Altså «Du øver jo på å klatre, sykle eller knyte skolissene eller sånn, og hen øver på å ikke bli sint og slik er vi forskjellige». Altså den forskjellen da, og at det er «okei» det. Jeg tenker at du klarer du på en måte å få frem mangfoldet, samtidig som du greier å bekrefte og støtte på at du skal være trygg i deg selv. Du er god sånn som du er, og det er vi alle! (Informant 5, 03.03.2020, s. 5)*

Informant 5 og 6 kan blant annet tolkes å vise til at det å legge til rette for barns følelseshåndtering og utvikling av emosjonelle ferdigheter- og kompetanse indirekte kan handle om å fremme mangfoldet i barnegruppa (32, 33). Informant 5 beskriver spesifikt hvordan hen tenker at man som voksen bør fremme mangfoldet i barnegruppa når hen illustrerer at det å lære seg å håndtere følelser ikke er så annerledes enn det å lære seg å klatre, sykle eller knyte skolissene (33). En slik tilnærming, hvor det pedagogiske fokuset ligger på å fremme mangfold og forståelse hos barna, kan tenkes å kunne bidra til gode verdier og holdninger. Hvilket forståelsesgrunnlag man har kan tenkes å kunne påvirke hvilke oppfatninger, meninger og intensjoner man ser- og forstår i andres atferd. Det kan ses i tråd med evnen til mentalisering, som anses å være sentralt for menneskets utvikling av emosjonsreguleringsevne (Allen, 2006). Mer spesifikt knyttet til den første dimensjonen av mentalisering, som handler om evne til innlevelse i andre, hvor sensitivitet, empati og sympati er sentrale ferdigheter (Kvello, 2019). Informant 5 forstås også å vise til at den aktuelle tilnærmingen kan fremme positiv selvoppfatning. Å være trygg på seg selv og at man er god nok som man er kan, sett i lys av en humanistisk tilnærming, tenkes å motvirke at det oppstår et misforhold mellom barns aktuelle- og ideale selv. I lys av det informant 5 belyser, kan man med andre ord forstå en pedagogikk som legger til rette for synliggjøring av ulikheter og normalisering av mangfold, å være hensiktsmessig for barnehagens arbeid med å motvirke emosjonelle vansker.

Informant 6 viser til at hen ser sentrale faktorer ved sensitive voksne, som det å ha en åpen, fortolkende og bekreftende tilnærming i møte med barna, som viktige (32). Ikke bare i møte med enkeltbarn, men hele barnegruppa. Fallmyr (2017) viser til at det å utvikle kunnskaper om følelser og ferdigheter i å håndtere følelser innebærer at man blant annet utvikler forståelse for grunnfølelser og vet hvordan man omdanner usunne følelser og uhenksom atferd til sunne følelser og hensiktsmessig atferd. Samtidig som evner å legge merke til-, tolerere- og kommunisere følelser. Informant 6 kan, i tråd med det Fallmyr (2017) viser til, forstås å belyse et interessant aspekt når hen bemerker at det ikke bør være et misforhold mellom det barna ser og opplever og det personalet forteller. Hvordan de voksne håndterer situasjoner som oppstår i barnehagehverdagen kan påvirke barnas tilegnelse av følelseskunnskaper og utvikling av følelseshåndteringsferdigheter. Dersom de voksne ikke forteller og forklarer hva barna ser- og hvorfor de(n) voksne gjør

det de(n) gjør, kan det tenkes at det vil bidra til at barna opplever utrygghet. Skulle det derimot være at de voksnes uttrykk står i kontrast til det barna ser og opplever kan det tenkes å påvirke barnas emosjonelle utvikling i negativ grad. I lys av dette kan man tenke at informant 6 ikke bare belyser viktigheten av at de voksne er emosjonelt tilgjengelige og sensitive i møte med det enkelte barnet som signaliserer behov for følelshåndteringsstøtte. Hen kan også forstås å bemerke at barnehagens pedagogiske tilrettelegging bør innebære at de voksne møter alle barnas emosjonelle behov- og utvikling.

Sett fra et annet perspektiv viser informant 6 også til at hen tror at barn kan være deltakende støttespillere ved andre barns følelshåndtering, dersom man som voksen setter ord på det som skjer og hva det aktuelle barnet strever med. Dette kan forstås å være pedagogisk tilnærming som legger til rette for at barn utvikler forståelse for hva andre kjenner på og hvordan man møter andres følelser på en hensiktsmessig måte. Det kan, gjennom gode, lærerike erfaringer med det å møte andres følelser, tenkes å kunne bidra til at barna utvikler sin emosjonelle intelligens. Samtidig kan opplevelsen, både for det barnet som er støttespiller og det barnet som får støtte, bidra til at barna i mellom etablerer eller styrker relasjonelle bånd.

Informantene gir samlet uttrykk for at de, med bakgrunn i egne erfaringer, tenker det å anvende relevante verktøy, både i planlagte- og ikke-planlagte aktiviteter, er med på å fremme barns emosjonelle ferdigheter- og utvikling. De viser til at ulike programmer, bilder, lekrekvisitter og bøker er redskaper som kan være en pedagogisk støtte for personalets arbeid og i forlengelsen av det kan ha nytteverdi for barn og unges emosjonelle utvikling.

- (34) *Hver høst så jobber vi med følelser som tema i årshjulet. På avdelingen min så har vi prøvd «Grønne tanker – glade barn», som et verktøy... Aldersgruppe 4 år og oppover. Så det er de to eldste avdelingene vi har hatt det på. Det er litt variabelt hvordan vi har arbeidet med det, men et år så kjørte vi det opplegget som var der veldig slavisk. Da så vi veldig fin endring i barnegruppa og hvor mye omsorg og tid de hadde for hverandre. Forståelsen for andres følelser ble merkbart annerledes enn før vi begynte med det. (Informant 1, 27.02.2020, s. 3)*

Informant 1 illustrerer for eksempel hvordan relevante verktøy kan være hensiktsmessige for barn og unges emosjonelle utvikling. Hen viser til at et følelsesfokuseret program kan øke barns forståelse for andres følelser (34). Fallmyr (2017) viser til at det å tilegne seg en god forståelse for følelser innebærer at man må lære seg å legge merke til, tolerere og kommunisere følelser, forstå hva de betyr og beskrive dem med følelsesord. I lys av dette kan man forstå at pedagogiske verktøy, som legger til rette for at barn får utviklet grunnleggende forståelseskunnskaper for egne og andres følelser, kan være gode hjelpemidler i barnehagens arbeid med å legge til rette for at barna utvikler emosjonelle ferdigheter- og kompetanse. Informantene viser samtidig til at pedagogiske verktøy ikke bare behøver å ha nytteverdi for barn ved planlagte aktiviteter. De gir også uttrykk for at det kan oppstå gode emosjonsfokuserede samtaler i tilknytning til bilder, bøker og lek.

- (35) *Ja, det er mye samtaler med å snakke om bildene og hva det er som foregår på bildene. Det får barna med i samtale og til å være med å sette ord på ting, sånn som følelser. (Informant 6, 03.03.2020, s. 7)*

En pedagogikk som legger til rette for samtaler omkring følelser og innbyr til at barna kan tilegne seg grunnleggende følelseskunnskap kan tenkes å være hensiktsmessig, både ved planlagte og ikke-planlagte aktiviteter i barnehagehverdagen. Informant 6 belyser for eksempel at det ofte kan oppstå samtaler omkring ting man ser på bilder (35). Hen beskriver at det å lese bildebøker i uformelle hverdagssituasjoner åpner opp for at barna setter ord på det som foregår. I tråd med aktuell emosjonsteori kan man si at det å sette ord på følelser vil kunne øke forståelsen for hva følelser er og hvordan de fungerer. Det anses å være grunnleggende kunnskap for å kunne håndtere egne og andres følelser på en god måte og kan være utslagsgivende for det enkelte individs atferd. Emosjonelle vansker kjennetegnes ofte av en atferdsform som er uhensiktsmessig for individets psykiske helse og livskvalitet (Haugen, 2008). Hvordan- og i hvilken grad barn lærer å forholde seg til følelsene sine vil i et langtidsperspektiv påvirke hvordan man forholder seg til følelser som voksen. Det kan forstås i lys av paraplybegrepet selvregulering som omfavner både emosjonsregulering, atferdsregulering og tankeregulering (Kvillo, 2015). Evnen til å regulere seg selv knyttes til en 23-25 års lang utviklingsprosess. Men grunnlaget for hvordan det enkelte individ vil evne å regulere egne emosjoner, tanker og atferd legges i hovedsak i løpet av de 3-4 første leveårene. I hvilken grad man evner å regulere seg på en hensiktsmessig måte bør ikke kun måles i effekt, men derimot også i kvalitet. Dette med bakgrunn i at svak reguleringsevne er nært knyttet til både sosiale og emosjonelle vansker. I lys av dette kan man tenke at barnehagen, gjennom å legge til rette for at barna tilegner seg grunnleggende følelseskunnskap og ferdigheter i å håndtere følelser, vil bidra til å motvirke at barn og unge utvikler emosjonelle vansker.

#### 4.3.3 Personalsamarbeid og kompetanseutvikling

Samtlige av informantene opplever at det i deres barnehage(r) arbeides bevisst med å motvirke at barna utvikler emosjonelle vansker. De viser i tråd med en relasjonell-/helhetlig forståelse til at samarbeid- og kompetanse innad i personalgruppa har betydning for barnas utvikling av emosjonelle ferdigheter- og kompetanse.

- (36) *Viktig at vi har den samme tanken, forståelsen eller bevisstheten, ..., fordi det handler litt om tid også, at du tar tid til det barnet som trenger og reguleres eller trenger trøst og omsorg da. Da må man ha forståelse for de andre også, for at «nå trenger hen å benytte litt tid til det hen».* (Informant 2, 27.02. 2020, s. 6)
- (37) *Jeg tenker litt den der bevisstheten og å reflektere omkring det i teamet og gruppen din også, ... Nå så holder vi på med sosiomatrise, det går på relasjon da, som voksen, i forhold til barna på avdelingen. Da tar vi en sånn runde på «hvilken relasjon har du?», «Er du ofte i kontakt med det her barnet?», «Er det fortrolig?». Da var det naturlig å komme inn på det her med følelser og den emosjonelle biten som barna viser da, eller hva du selv kjenner, ... «Hvordan er det barnet?», «Nei, det ser ut som det holder på litt sånn for seg selv» eller «Han er litt stille». Men hvorfor? Hva krever det av meg da? Du sitter jo der med de skjemaene hvor du på en måte skal krysse av, men med meg så ble det så naturlig at jeg måtte begynne med «Ja, hva legger jeg i det begrepet, hvilket forhold har jeg til det barnet?» Det er jo sånn jeg tenker, også «Hvordan tenker dere?, så går vi inn på det, så ser vi samlet da, hvor de enkelte er i forhold til meg og de andre.* (Informant 5, 03.03.2020, s. 6)

Informant 2 viser til at barnehagen bør arbeide med å forsterke samarbeidet- og utvikle kompetansen innad i personalgruppa, fordi det å møte barns emosjonelle behov kan ta tid og forutsetter at personalgruppa har den samme bevisstheten, tankesettet og forståelsen til- og ved den pedagogiske praksisen i barnehagen (36). Informant 5 kan forstås å beskrive hvordan barnehagen, ved å anvende verktøy, kan arbeide for å få et helhetlig bilde av det enkelte barnets forutsetninger og behov, samtidig som hen poengterer at det kan åpne opp for refleksjon i personalgruppa (37). Først og fremst kan man tenke seg at det å reflektere omkring enkeltbarnets forutsetninger og behov i fellesskap er avgjørende for at barnehagen skal imøtekomme sitt samfunnsmandat. Men, som informant 5 er inne på, kan det også være et godt utgangspunkt til å se seg selv- og sin relasjon til det enkelte barnet i tråd med barnets behov og forutsetninger. Det å løfte frem sine tanker og reflektere omkring egen rolle i fellesskap med andre kan bidra til at man blir bevisst-, endrer- og utvikler sin forståelse og tilnærming i møte med det enkelte barn. Sett i tråd med følelses- og samspillfokusede tilnærminger vil det å optimalisere relasjonskvaliteten mellom voksen og barn, og mellom barn, kreve at man som voksen ser, føler og forstår enkeltbarns perspektiv på verden og, ved en fortolkende og åpen holdning, hjelper til med å prosessere et spekter av hensiktsmessige følelser som skaper trygghet, livskraft, tilpasning og levedyktighet (Fallmyr, 2017) En slik følelses- og samspillfokusede tilnærming kan forstås å forutsette at den enkelte ansatte besitter emosjonelle ferdigheter- og kompetanse, og samtidig har etablert en god voksen-barn-relasjon, som gjør det mulig å komme i posisjon til å møte hvert enkelt barns behov. I sammenheng med det informant 2 belyser, kan det også forstås å forutsette en felles forståelse innad i personalgruppa. Dersom det for eksempel råder en dårlig kultur i personalgruppa, hvor man ikke opplever å bli sett-, møtt og forstått, kan man tenke seg til at de ansatte kan bli emosjonelt berørte. Det vil kunne bidra til å forhindre emosjonell tilgjengelighet og minske sannsynligheten for at de evner å fange opp barnas behov til enhver tid. Sett i tråd med en slik tenkning kan man si at barnehagen ikke bare har et ansvar for-, men også bør legge til rette for endrings- og utviklingsarbeid, og deriblant kompetanseutvikling, i personalgruppa.

(38) *Det er jo veldig viktig, skulle jeg til å si, for vi er jo redskapet. Vi må være trygg på egne følelser. Hva er det som gjør at vi synes noen barn er utfordrende å møte? Det er ikke barnas ansvar å skape en god relasjon, det er vårt ansvar. (Informant 6, 03.03.2020, s. 6)*

Informant 6 viser, i sammenheng med det informant 5 belyser, til barnehagen- og personalets ansvar. Hen kan tolkes å vise til at de ansattes emosjonelle kompetanse og følelseshåndteringsferdigheter har betydning for hvordan- og i hvilken grad man evner å etablere-, vedlikeholde- og optimalisere voksen-barn-relasjonene i barnehagen (38). I st. meld. 18 bemerker kunnskapsdepartementet (2011) at barnehagen, dersom den evner å tilby et godt pedagogisk tilbud, i seg selv kan regnes som et forebyggende tiltak. Samtidig som den poengterer at barnehagen har et ansvar for å iverksette ytterligere tiltak dersom det er behov for det. I rammeplan for barnehagen presiseres det at barnehagen skal ivareta barns behov for omsorg og aktivt «... legge til rette for omsorgsfulle relasjoner mellom barna og personalet og mellom barna», og at personalet skal «... være lydhør for barnas uttrykk og imøtekomme deres behov for omsorg med sensitivitet (2017, s. 16-17). Ansvaret barnehagen tillegges i st. meld. 18 og rammeplanen kan sies å vise til at barnehagen har ansvaret for å skape gode relasjoner til alle barna i barnehagen. Det kan forstås å signalisere at barnehagen er avhengig av å ha emosjonelt tilgjengelige voksne som evner å avdekke alle barnas behov. Dette kan igjen forstås å innebære at de ansatte oppfyller de kravene til relasjonskompetanse og emosjonelle ferdigheter som en lydhør og sensitiv voksen forutsetter. Barnehagen kan med bakgrunn i dette også tenkes å ha et

ansvar for å legge til rette for endrings- og utviklingsarbeid og kontinuerlig kompetanseutvikling.

I forbindelse med endrings- og utviklingsarbeid gir samtlige av informantene uttrykk for at de har gode opplevelser med å anvende videomateriale som utgangspunkt til refleksjon.

- (39) *Men det vi er bevisste på når vi benytter film er jo at vi leter etter det de mestrer. Man kan ikke tenke bare på det barnet ikke evner. Det er vi ikke ute etter. Men jeg tenker at hvis vi filmer en god sekvens mellom en voksen og et barn, der den voksne benytter beskrivelse og benevnelse, regulerer, rammer inn, trygger og er sensitiv i møte med barnet, så ser vi hvordan påvirkning det har da, på barnet. Og det er jo det vi voksne kan lære av. Hvordan er vi i møte med barn? (Informant 3, 27.02.2020, s. 4)*

Informant 3 snakker først og fremst om at barnehagen og personalet, ved en relasjonell/helhetlig tilnærming til barns funksjonsnivå og utvikling, kan få innsikt i ulike måter å møte barn på og hvordan ulike tilnærminger hos de voksne i barnehagen påvirker barna (39). Pedagogisk utviklingsarbeid, hvor fokuset rettes mot det intersubjektive møtet mellom voksne og barn i barnehagen, kan først og fremst forstås å være en metodisk tilnærming som åpner opp for refleksjon. Det kan, i likhet med det informant 2 snakker om (36), åpne opp for at personalet utvikler en felles forståelse. Det kan også, i tråd med det informant 5 snakker om (37), tenkes å være en tilnærming som øker sannsynligheten for at personalet får et helhetlig bilde av det enkelte barns forutsetninger og behov. Sett fra en annen side kan man også forstå at det vil bidra til at personalet i barnehagen utvikler sentrale ferdigheter og kompetanse, som vil komme godt med både i tilknytning til å etablere og opprettholde gode og trygge voksen-barn-relasjoner og i møte med- og ved tilrettelegging for et hvert barns behov og emosjonelle utvikling.

#### 4.3.4 Samarbeid med hjemmet

Samtlige av informantene viser til at de anser barnehagens samarbeid med barnas foreldre som avgjørende i arbeidet med å motvirke at barn og unge utvikler emosjonelle vansker.

- (40) *Du klarer det ikke alene, å møte barna. Det må være et samspill mellom hjemmet og barnehagen. For ellers blir det litt sånn skeivt og jeg tror barna blir utrygge av det. Så det er viktig at foreldrene er med på den tankegangen som barnehagen har, og at vi er med på foreldrenes tankegang, slik at vi sammen kan finne gode måter å møte barna på. (Informant 6, 03.03.2020, s. 2)*
- (41) *På en småbarnsavdeling setter de ikke så mye ord på ting, det kommer etterhvert. Der må du være veldig sensitiv som voksen, for å fange opp og forstå. Og der er vi ganske avhengige av at foreldrene forteller ting. Det kan være alt i fra søvn, om de har spist, våknet veldig tidlig på morgenen eller at ting har vært vanskelig. (Informant 4, 03.03.2020, s. 4)*
- (42) *Så har vi arbeidet en del med trygghetssirkelen, i forhold til foreldre, og hvor viktig det er at foreldrene er der som et støttende stillas for barna sine. Fordi det er mange foreldre som opplever at «barnet mitt tørr ikke- eller klarer ikke det liksom». Det er litt sånn negative omtaler omkring barna sine da. Men at de får den støttende hjelpen*

*til å støtte barnet sitt til å tørre å utforske, ta et steg videre og komme tilbake igjen og være der. (Informant 6, 03.03.2020, s. 4)*

Barnehagen forvalter et samfunnsmandat som tilsier at den har plikt til å samarbeide med hjemmet (Barnehageloven, § 1, 1. ledd). I tråd med dette har den et ansvar for å fremme et godt samarbeid og kontinuerlig informasjonsutveksling med foreldrene. Informant 6 viser til at barnehagen ikke bare er pliktig til å samarbeide med hjemmet, men at den må gjøre det fordi samspillet mellom barnehagen og hjemmet har betydning for barns trygghet (40). I den sammenheng påpeker hen at en felles forståelse av hva som er gode- og hensiktsmessige måter å møte barna på, er sentralt for å trygge og møte barnas behov. Sett i et relasjonelt- og biopsykososialt helhetsperspektiv, hvor alt forstås å ha innvirkning på alt, vil kontinuerlige samspillsforhold innad i ulike samfunnssystemer påvirke barns emosjonelle utvikling. Bronfenbrenners bioøkologiske modell (2005) viser til at hjemmet og barnehagen hver for seg er sentrale deler ved barnets mikrosystem, men at samhandling dem i mellom utgjør mesosystemet. Kvello (2015) illustrerer, i tråd transaksjonsmodellen, at barns utvikling innebærer komplekse, gjensidige påvirkninger mellom risiko- og beskyttelsesforhold. Hvordan barnehagens samarbeid med foreldrene fungerer kan, sett i et relasjonelt- og biopsykososialt perspektiv, forstås å ha betydning for hvordan barnehagen evner å avdekke og vurdere eventuelle risikoforhold, for så å møte- og legge til rette for barnets emosjonelle behov- og utvikling. Dersom barnehagen skal inneha oversikt over hvor hvert enkelt barn befinner seg i sin emosjonsutvikling til enhver tid, kan det ikke bare tenkes at man må vurdere barnet ut i fra de opplysningene man har i barnehagen. Det kan samtidig forstås å være avgjørende at barnehagen har innsikt i forhold som vedrører barnets forutsetninger og behov på mikronivå. Informant 4 belyser for eksempel hvordan, når hen beskriver hvorfor barnehagen er avhengig av at det eksisterer kontinuerlig informasjonsutveksling mellom barnehagen og hjemmet (41). Hvordan det enkelte barn får dekket sine grunnleggende behov, slik som blant annet søvn og næring, kan forstås å påvirke dets emosjonelle funksjonsnivå og behov for omsorg. Dersom det ikke eksisterer god informasjonsflyt mellom barnehagen og hjemmet kan det minske sannsynligheten for at personalet evner å møte barnets behov. Med bakgrunn i et relasjonelt- og helhetlig biopsykososialt perspektiv kan man med andre ord forstå at et samspill- og samarbeid, hvor det eksisterer en felles forståelse og god informasjonsflyt mellom barnehagen og hjemmet, vil kunne påvirke barns emosjonelle utvikling positivt og minske sannsynligheten for at det enkelte barnet utvikler emosjonelle vansker.

Sett fra en annen side viser informant 6 til at barnehagen ikke bare må samarbeide med foreldrene, men at den også bør støtte og veilede foreldrene dersom det er behov for det (42). Powell, Cooper, Hoffman & Marvin (2015) viser til at samspillet mellom foreldrene og det enkelte barnet er avgjørende for kvaliteten på barnets tilknytning til foreldrene og andre omsorgspersoner. De viser til at tilknytningskvaliteten vil påvirke relasjonskvaliteten barnet får til sine omsorgspersoner og hvordan det vil evne å regulere seg selv. I tråd med tilknytningsteori kan man med andre ord, og sett i et relasjonelt- og biopsykososialt helhetsperspektiv, forstå barnehagens evne til å støtte og veilede foreldrene, med å skape trygge relasjoner mellom seg og barnet sitt, å være sentralt for barnets utvikling. Dersom barnehagen arbeider i tråd med trygghetssirkelen og, sammen med det enkelte barns foreldre/foresatte, anvender den som et utgangspunkt for refleksjon, vil den legge til rette for at foreldrene kan utvikle sin forståelse, styrke sin mentalisering og bidra til at barnet utvikler trygg tilknytning og optimal aktivering.



## 5 Oppsummering

I denne kvalitative intervjustudien har jeg utforsket problemstillingen «Hvordan tenker seks barnehageansatte at barnehagen kan arbeide for å motvirke at barn og unge utvikler emosjonelle vansker?». Den overordnede hensikten med studien har vært å få innsikt i hvordan barnehagen kan arbeide for å forebygge utvikling av emosjonelle vansker hos barn og unge. Den løfter frem og aktualiserer seks barnehageansattes tanker, opplevelser og erfaringer tilknyttet emosjonelle vansker som fenomen og viser til deltakernes perspektiver på barnehagens arbeid med å motvirke emosjonelle vansker hos barn og unge. Med hensikt å svare på studiens problemstilling vil det her bli presentert en kort sammenfatning av studiens identifiserte funn.

I analysen av datamaterialet fant jeg at informantene ser emosjonelle vansker som funksjonshindrende utfordringer i tilknytning til regulering og håndtering av følelser. De ansatte snakket aldri om emosjonelle vansker som et isolert fenomen tilknyttet barnet alene. Tvert imot viste samtlige av dem til at de vektlegger- og ser barnehagens arbeid med å motvirke emosjonelle vansker i tråd med en *relasjonell-/helhetlig forståelse*, hvor man ikke forstår vansker å tilligge det enkelte barnet- eller være forutgitt samfunnsmessige krav- og mangler, men ser ulike forhold hos barnet og miljøet i relasjon.

Jeg fant også at informantene var opptatt av forhold som de opplever at kan bidra til å forebygge emosjonelle vansker. Deriblant *emosjonelle ferdigheter- og kompetanse* og *gode relasjoner og sensitive voksne*. Samtlige ga uttrykk for at emosjonelle ferdigheter- og kompetanse har betydning for barns og unges emosjonelle utvikling og psykiske helse. Samlet sett viste de til at de opplever emosjonelle ferdigheter- og kompetanse, slik som affektintegrasjon, emosjonsregulering og mentalisering, å være avgjørende aspekter ved barns emosjonelle utvikling. De indikerte at gode følelshåndteringsferdigheter spiller en avgjørende rolle ved barns emosjonelle utvikling og at det kan minske sannsynligheten for utvikling av emosjonelle vansker, ved å bidra til utvikling av emosjonelle ferdigheter- og kompetanse. De ga også uttrykk for at mestringsopplevelser har betydning for barns selvoppfatning. I forbindelse med gode relasjoner og sensitive voksne ble det påpekt at en god relasjon er avgjørende for at de ansatte i barnehagen skal komme i posisjon til å støtte barna i sin emosjonelle utvikling. De viste til at barnehagen, gjennom aktivt tilstedeværende, emosjonelt tilgjengelige, støttende og sensitive voksne som skaper gode, trygge og stabile baser for barna til enhver tid, kan skape utviklingsfremmende samspill. De snakket om at man som voksen bør møte barns behov og legge til rette for barns emosjonelle utvikling gjennom en følelser- og spillfokuset tilnærming, hvor barna opplever at følelsene deres blir sett-, satt ord på-, bekreftet- og møtt.

Til sist fant jeg naturlig nok at informantene reflekterte omkring barnehagens arbeidsmetoder i tilknytning til å motvirke at barn og unge utvikler emosjonelle vansker. De ga uttrykk for at barnehagen bør fokusere på *kvalitetsoptimalisering av voksen-barn-relasjoner i barnehagen, følelser- og spillfokuset tilrettelegging, personalsamarbeid og kompetanseutvikling og samarbeid med hjemmet*. I tråd med sin forståelse av at gode relasjoner og sensitive voksne har betydning for barns emosjonelle utvikling beskrev de at arbeid med å optimalisere kvaliteten ved voksen-barn-relasjonene i barnehagen, slik at man kommer i posisjon til å møte det enkelte barnets følelser og behov og, gjennom å støtte det i dets emosjonelle utvikling, kan bidra til at barna utvikler emosjonelle

ferdigheter- og kompetanse. De viste til at barnehagen må legge til rette for gode, trygge og stabile baser for barna til enhver tid og at det forutsetter aktivt tilstedeværende, emosjonelt tilgjengelige, støttende og sensitive voksne. En pedagogikk som bidrar til at barna opplever gode erfaringer i møte med- og ved håndtering av følelsene sine ble frontet som en avgjørende faktor i arbeidet med å fremme emosjonelle ferdigheter- og kompetanse, og deriblant utvikling av gode reguleringsstrategier-, emosjonsreguleringsferdigheter- og selvreguleringsevne. De viste også til at en følelses- og samspillsfokuset pedagogisk tilnærming som legger til rette for et inkluderende fellesskap i barnehagen vil ha betydning for barns følelseshåndtering og utvikling av emosjonelle ferdigheter- og kompetanse, dersom personalet arbeider med å fremme mangfold og forståelse i barnehagen. Eksempelvis ble det å sette ord på det som skjer i barnehagehverdagen sett i sammenheng med barns utvikling av- og evne til å forstå egne og andres følelses og reaksjoner. Relevante verktøy, slik som følelsesfokusede programmer, og andre aktiviteter forbundet med bilder, bøker og lek ble også nevnt å være hensiktsmessige med tanke på å øke barns forståelse for andres følelser.

Informantene viste til at personalsamarbeid og kompetanseutvikling vil ha betydning for de ansattes evne til å få et helhetlig bilde av hvert enkelt barns forutsetning, behov og utvikling. De snakket om at det å møte barns emosjonelle behov kan ta tid og forutsetter at man innad i personalgruppa har den samme bevisstheten, tankesettet og forståelsen til- og ved den pedagogiske praksisen i barnehagen. De ga uttrykk for at personalets evne til å samarbeide og etablere-, vedlikeholde- og optimalisere voksen-barn-relasjonene i barnehagen har sammenheng med de ansattes emosjonelle kompetanse og følelseshåndteringsferdigheter. De viste til at barnehagen, gjennom å legge til rette for pedagogisk utviklingsarbeid, kan bidra til refleksjon og utvikling av relasjonelle- og emosjonelle ferdigheter og en felles forståelse innad i personalet.

Informantene viste til at samarbeid med barnas foreldre/foresatte er avgjørende for barnehagens arbeid med å motvirke at barn og unge utvikler emosjonelle vansker. Det ble blant annet påpekt at barnehagen ikke bare er pliktig til å samarbeide med hjemmet, men at den må gjøre det fordi samspillet mellom barnehagen og hjemmet har betydning for barns trygghet og emosjonelle funksjonsnivå. De bemerket at det, i likhet med samarbeid innad i personalet, er avgjørende at barnehagen sørger for at det eksisterer en felles forståelse og god informasjonsflyt. Sett i et relasjonelt- og helhetlig perspektiv blir det vist til at barnehagen bør støtte og veilede foreldrene dersom det er behov for det, med hensikt å skape gode utviklingsforhold for det enkelte barn.

Avslutningsvis bør det, sett i et metaperspektiv, nevnes at det å motvirke at barn og unge utvikler emosjonelle vansker vil være utfordrende for barnehagen alene. Hvert enkelt individ sosialiserer inn i en kultur, og påvirkes på ulike måter gjennom forskjellige systemer. Å fange opp- og sette inn tiltak som vil motvirke at det enkelte barn utvikler emosjonelle vansker kan forstås å forutsette at barnehagen må ta utgangspunkt i beskyttelsesfaktorer og ressurser som finnes både ved barnet, familien og barnehagen. Arbeidet med å motvirke at barn og unge utvikler emosjonelle vansker er med andre ord komplekst og barnehagens arbeid bør, med bakgrunn i dette, innebære samarbeid med andre sentrale instanser fra tid til annen. Systemrettet støtte og veiledning fra PPT (pedagogisk-psykologisk tjeneste) er blant annet et eksempel på et samarbeidsforhold barnehagen kan- og bør benytte seg av ved behov. At informantene ikke aktualiserte samarbeid med andre instanser kan ha en naturlig sammenheng med intervjuguidens utforming, og spørsmålene som ble stilt under intervjuene. Uavhengig av dette tenker jeg at det, i forbindelse med barnehagens arbeid med å forebygge emosjonelle vansker hos

barn og unge, kunne vært spennende å forsket videre på barnehagens samarbeid med andre instanser.

## Referanser

- Ainsworth, M. D. S. & Bell, S. M. (1970). Attachment, exploration and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, 41(1), 49-67.
- Allen, J. G. (2006). Mentalizing in practice. I J. G. Allen & P. Fonagy (Red.), *Handbook of mentalization-based treatment* (s. 3-30). West Sussex: John Wiley & Sons.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. Lastet ned fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehageloven>
- Befring, E. (2012). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. (5. utgave, s. 129-147). Oslo: Cappelen DAMM.
- Berger, A. (2011). *Self-regulation: Brain, Cognition and Development*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (Red.) (2005). *Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, London og New Delhi: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bru, E. (2017). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (red.), *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. (s. 17-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J. (2016). Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (red.), *Tidlig innsats: Bedre læring for alle?*. (1. utgave, s. 71-85). Oslo: Cappelen DAMM.
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.
- Clarkin, J. F., Fonagy, P., Levy, K. N. & Bateman, A. (2015). Borderline Personality Disorder. I P. Luyten, L. C. Mayes, P. Fonagy, M. Target & S. J. Blatt (red.), *Handbook of Psychodynamic Approaches to Psychopathology* (s. 353-382). New York: The Guilford Press.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (6. utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Denham, S. A., Bassett, H. H. & Zinsler, K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal*, 40, 137-143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Red.) (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. (4. utgave). Los Angeles: Sage.

- Drugli, M. B. (2017). *Liten i barnehagen*. (3. utg.) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen. En emosjonsfokusert tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Folkehelseinstituttet. (2018a). Barn og unges helse: oppvekst og levekår. I *Folkehelse rapporten - Helsetilstanden i Norge*. Hentet fra: <https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/barn-oppvekst/#barnehage>
- Folkehelseinstituttet. (2018b). Livskvalitet og psykiske lidelser hos barn og unge. I *Folkehelse rapporten - Helsetilstanden i Norge*. Hentet fra: <https://www.fhi.no/nettpub/hin/grupper/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/>
- Grøholt, B., Garløv, I., Weidle, B. & Sommerchild, H. (2015). *Lærebok i barnepsykiatri*. (5. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gudmundsdóttir, S. (2015). Forskningsintervjuets narrative karakter. I Moen, T. & Karlsdóttir, R. *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. (s. 71-85) Bergen: Fagbokforlaget.
- Harris, P. I. (1989). *Children and Emotion: The development of psychological understanding*. Oxford, UK: Blackwell.
- Haugen, R. (2008). Hva er sosiale og emosjonelle vansker. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 - med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (1. utgave, s. 15-42). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Helland, M. J & Mathiesen, K. S. (2009). *13-15-åringene fra vanlige familier i Norge - hverdagsliv og psykisk helse*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Killén, K. (2017). *Forebyggende arbeid i barnehagen. Samspill og tilknytning*. (2. utgave). Oslo: Kommuneforlaget.
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. (Meld. St. 18. (2010-2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utgave) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvelling, Ø. (2019). Er selvinnsikt og mentalisering to sider av samme sak?. I J. A. Haugan & Ø. Kvelling (Red.), *Selvinnsikt og profesjonalitet* (1. utgave, s. 279-313). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvelling, Ø. (2015). *Barn i risiko: skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvelling, Ø. (2014). Lærevansker hos barn med alvorlige atferdsvansker. I H. Sigmundsson (red.), *Læringsvansker*. (s. 23-59). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvelling, Ø. (2010). *Barn i risiko: skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Marvin, R., Cooper, G., Hoffman, K., & Powell, B. (2002). The Circle of Security project: Attachment-based intervention with caregiver-pre-school child dyads. *Attachment & Human Development and Psychopathology*, 4(1), 107-124).
- Mathiesen, K. S. (2009). *Psykiske lidelser blant barn og unge i Norge*. Rapport 2009:8 del 2. Oslo: Nasjonalt Folkehelseinstitutt.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moen, T. (2015). Narrativ forskning – fundament, premisser og prosess. I Moen, T. & Karlsdóttir, R. *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. (s. 87-102) Bergen: Fagbokforlaget.
- Monsen, J. T & Solbakken, O. A. (2013). Affektintegrasjon og nivåer av mental representasjon: Fokus for terapeutisk intervensjon i Affektbevissthetsmodellen. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 50(8), 740-751. <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2013/08/affektintegrasjon-og-nivaer-av-mental-representasjon-fokus-terapeutisk?redirected=1>
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 51(7), 530-536. <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2014/07/regulering-som-nokkelbegrep-og-toleransevinduet-som-modell-i-en-ny>
- Ogden, P., Minton, K. & Pain, C. (2006). *Trauma and the body: A sensorimotor approach to psychotherapy*. New York: W. W. Norton.
- Ogden, T. (2018). Barnehagen og barns tidlige utvikling. I T. Ogden, *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. (1. utg., s. 59-90). Oslo: Gyldendal.
- Porges, S. W. (2007). The polyvagal perspective. *Biological Psychology*. 74 (2), 116-143. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2006.06.009>
- Rammeplan. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A. & Witherington, D. (2006). Emotional development: Action, communication, and understanding. I W. Damon, R. M. Lerner & N. Eisenberg (red.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (s. 226-299). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Sameroff, A. (2009). The transactional model. I A. Sameroff (red.), *The Transactional Model of Development: How Children and Contexts Shape Each Other* (s. 3-21). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sameroff, A. (1975). Transactional models in early social relations. *Human Development*, 18(1-2), 65-79. <https://doi.org/10.1159/000271476>
- Siegel, D. J. (2012). *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are* (2. utgave). New York: Guilford Press.

- Sinding, A. I. (2019). Hvordan møter vi vanskelige følelser hos barn på en klok måte? *Psykologisk.no*. Hentet fra <https://psykologisk.no/2019/09/hvordan-moter-vi-vanskelige-folelser-hos-barn-pa-en-klok-mate/>.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). School goal structure: Associations with students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, effort, and help seeking behavior. *International Journal of Educational Research*, 61, 5-14.
- Solbakken, O. A., Hansen, R. S & Monsen, J. T. (2011). Affect integration and reflective function: Clarification of central conceptual issues. *Psychotherapy Research*, 21(4), 482-496. <https://doi.org/10.1080/10503307.2011.583696>
- Stiegler, J. R., Sinding, A. I. & Greenberg, L. (2018). *Klok på følelser – det følelsene prøver å fortelle deg*. Oslo: Gyldendal.
- Svartdal, F. (2020). *Persepsjon - psykologi*. I Store norske leksikon. Hentet fra [https://snl.no/persepsjon\\_-\\_psykologi](https://snl.no/persepsjon_-_psykologi)
- Svartdal, F. (2018). *emosjon*. I Store norske leksikon. Hentet fra <https://snl.no/emosjon>.
- Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk - en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk*. (5. utgave, s. 92-106). Oslo: Cappelen DAMM.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thompson, R. A., & Lagattuta, K. (2006). Feeling and understanding: Early emotional development. I K. McCartney & D. Phillips (red.) *The Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (s. 317-337). Oxford: Blackwell.
- Thompson, R. A. (2001). Development in the first years of life. *The Future of Children*, 11(1), 20-33. <https://www.jstor.org/stable/1602807>
- Thompson, R. A. (1998). Early sociopersonality development. I Damon, W. & Eisenberg, N. (1998). *Handbook of Child Psychology: Vol. 3: Social, emotional and personality development* (s. 25-104). New York: Wiley.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. I N. A. Fox (red.). *The development of emotion regulation: Biological and behavioral Considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52. <https://www.jstor.org/stable/1166137>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tomkins, S. S. (1962). *Affect Imagery Consciousness: Volume I, The Positive Affects*. London: Tavistock.

# Vedlegg

**Vedlegg 1:** Informasjonsskriv med samtykkeskjema

**Vedlegg 2:** Intervjuguide

**Vedlegg 3:** Godkjenning fra NSD



## Vedlegg 1: Informasjonsskriv med samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *"forebygging av emosjonelle vansker i barnehagen"?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i om- og eventuelt hvordan barnehagen kan arbeide med å motvirke at barn og unge utvikler emosjonelle vansker. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med dette forskningsprosjektet er å få innsikt i om barnehagen arbeider bevisst for å motvirke emosjonelle vansker, og hvordan den eventuelt kan bidra til å motvirke at barn og unge utvikler det. Forskningsprosjektet gjennomføres i forbindelse med en mastergradsutdanning i spesialpedagogikk ved Norges teknisk naturvitenskapelige universitet (NTNU) og vil bli presentert som en masteroppgave. Prosjektet tar utgangspunkt i forskningsspørsmålet «Hvordan tenker seks barnehageansatte at barnehagen kan arbeide for å motvirke emosjonelle vansker; sett i et utviklingsperspektiv?» og vil aktualisere temaene forebygging, emosjonelle vansker og emosjonell kompetanse.

Forskning viser til at de første leveårene er en grunnleggende periode for menneskets utvikling av sosial-, og deriblant emosjonell kompetanse, som forstås å være et sentralt aspekt ved en god psykisk helse. Andelen unge som står utenfor arbeidslivet grunnet psykiske lidelser har mer enn tidoblet seg de siste tjue årene. Det eksisterer ulike hypoteser til hva dette skyldes og vi ønsker, med bakgrunn i en forebyggende tilnærming, å rette oppmerksomheten i dette forskningsprosjektet mot *hvordan bevissthet til- og arbeid med å forebygge emosjonelle vansker i barnehagen kan bidra til emosjonell kompetanseutvikling og god psykisk helse hos barn og unge.*

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Norges teknisk naturvitenskapelige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får, sammen med fem andre barnehageansatte (barnehagelærere/spesialpedagoger), spørsmål om å delta i dette prosjektet fordi du har pedagogisk kompetanse og erfaring med pedagogisk arbeid i barnehage. Vi er, med bakgrunn i din kompetanse og dine erfaringer, interesserte i- og mener dine tanker er relevante for prosjektet og vårt arbeid med å svare på dets forskningsspørsmål.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at du deltar i et fokusgruppeintervju med to andre deltakere fra samme institusjon som deg. Intervjuet vil ha en varighet på ca. 1 time. Det vil benyttes lydopptaker slik at dataene som benyttes i prosjektet skal fremstå så tilnærmet nøyaktige som mulig og at det du som informant bidrar med blir ivaretatt på en god måte. Lydopptakene vil transkriberes kort tid etter intervjuet og du som informant vil anonymiseres under transkripsjonsarbeidet. Når transkripsjon er gjennomført vil lydopptaket bli slettet og tekstmaterialet være anonymisert.

#### **Det er frivillig å delta**

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

**Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

- Det er kun veileder og student som vil ha tilgang til materialet underveis i prosjektet
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil kun lagres på NTNU's server og vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data
- Publikasjonen vil være anonymisert og du som informant vil ikke kunne gjenkjennes for andre enn deg selv og de deltakere som deltar i intervjuet sammen med deg

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

Prosjektet skal etter planen være avsluttet innen 01.07.2020. Datamaterialet vil da være anonymisert og personopplysninger og lydopptak vil bli slettet.

**Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller 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 Norges teknisk naturvitenskapelige universitet 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:

- Norges teknisk naturvitenskapelige universitet ved Torill Moen ([Torill.Moen@ntnu.no](mailto:Torill.Moen@ntnu.no))
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

**Prosjektansvarlig**

Torill Moen,  
kontakt: [Torill.Moen@ntnu.no](mailto:Torill.Moen@ntnu.no)

**Mastergradsstudent**

Miriam Haugum Grannes,  
kontakt: [Miriahg@stud.ntnu.no](mailto:Miriahg@stud.ntnu.no)

-----

-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Forebygging av emosjonelle vansker i barnehagen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et fokusgruppeintervju
- at det benyttes lydopptak under intervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 1. juli 2020

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide

1. **Kan dere fortelle litt om dere selv?**
  - Hvilken utdanning har dere?
  - Hvor lenge har dere arbeidet i barnehage?
  - Hvilke stillingstitler har dere nå?
2. **Kan dere si noe om hva dere legger i begrepet emosjonelle vansker?**
  - Hva er emosjonelle vansker for dere?
  - Hvordan opplever og erfarer dere at emosjonelle vansker kommer til uttrykk hos voksne?
  - Hvordan kommer emosjonelle vansker til uttrykk i barnehagen? (kan dere beskrive en eller flere situasjoner hvor dere har opplevd det?)
3. **Hvilke faktorer tenker dere kan bidra til å motvirke utvikling av emosjonelle vansker?**
  - Hvilke grunnleggende emosjonelle behov tenker dere at man har som menneske?
  - Hvordan tenker dere at man kan bli godt rustet til å stå i- og takle vanskelige emosjoner/følelser?
    - Hva tenker dere er viktig for at barn og unge lærer seg å oppfatte og forstå egne- og andres følelser?
    - Hva tenker dere kan bidra til at barn og unge kan lære seg å regulere sine egne emosjoner på en god måte?
4. **På hvilken måte opplever dere at barnehagen deres har fokus på å forebygge at barn og unge utvikler emosjonelle vansker?**
  - Arbeider barnehagen bevisst med å motvirke emosjonelle vansker?
    - Hvis ja;
      - Hvordan og hvorfor? (gjern beskriv med konkrete eksempler)
    - Hvis nei;
      - Er dette noe dere tenker det bør være mer bevissthet rundt?
        - Hvis ja;
          - Hvordan tenker dere at man kan øke bevisstheten omkring dette i barnehagen?
  - 5. **Hvordan tenker dere det er hensiktsmessig å arbeide i barnehagen for å motvirke at barn- og unge utvikler emosjonelle vansker?**
    - Hvordan tenker dere at *barnehagen* kan legge til rette for at barn utvikler emosjonell kompetanse?
      - Hvordan tenker dere barnehagen kan legge til rette for at barna får mulighet til å lære seg å fange opp- og forstå egne- og andres følelser og etterhvert regulere sine egne på en god måte? (både i ikke-planlagte-/og planlagte situasjoner)
        - Har dere et eksempel på planlagte aktiviteter som kan bidra til å fremme barns utvikling av emosjonelle ferdigheter?
        - Hvilken betydning tenker dere den voksnes rolle kan ha for barns utvikling av emosjonelle ferdigheter (i ikke-planlagte situasjoner)?
    - På hvilke måter tenker dere den aktuelle tilretteleggingen kan bidra til å motvirke emosjonelle vansker?

- Vet dere om noen livsmestringsprogrammer tilpasset barnehager som kan være hensiktsmessige med tanke på å fremme utvikling av emosjonell kompetanse/motvirke emosjonelle vansker?

Hvis ja;

- Hvilke program har dere hørt om og har dere eventuelt benyttet de(t)?
  - Hvilke oppfatninger fikk dere av å benytte de(t) ?
-

## Vedlegg 3: Vurdering av NSD

16.1.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### NSD sin vurdering

#### Prosjekttittel

Forebygging av emosjonelle vansker i barnehagen

#### Referansenummer

170537

#### Registrert

12.12.2019 av Miriam Haugum Grannes - miriahg@stud.ntnu.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet NTNU / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

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

Torill Moen, torill.moen@ntnu.no, tlf: 73412101

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Miriam Haugum Grannes, miriahg@stud.ntnu.no, tlf: 99537197

#### Prosjektperiode

15.12.2019 - 01.07.2020

#### Status

12.12.2019 - Vurdert

#### Vurdering (1)

##### 12.12.2019 - 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 12.12.19. Behandlingen kan starte.

#### 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://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2020.

#### 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.

#### 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).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

#### 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)

