

Sammendrag

Angstforstyrrelser er den hyppigst forekommende psykiske lidelsen blant barn og unge i Norge i dag, og noen barn utvikler angstforstyrrelser allerede tidlig i førskolealder (Nærde & Neumer, 2003). Frykt og angst kan få en stor plass i et barns liv og påvirke dets muligheter, og det er således viktig å ta barns frykt og angst på alvor på et tidlig tidspunkt (Broberg, Almquist & Tjus, 2006; Flaten, 2010, Nærde & Neumer, 2003). Dette retter fokus mot betydningen barnehagen kan ha for å forebygge og hjelpe barn i barnehagen med frykt og angst. Formålet med oppgaven er å vinne kunnskap om hvilken betydning førskolelærere kan ha for å forebygge samt støtte og hjelpe barn med frykt og angst. Problemstillingen som belyses er som følger:

Hvilken betydning kan førskolelæreres måte å møte barn i barnehagen med frykt og angst ha i forhold til å bidra til å forebygge og redusere barns frykt og angst?

For å belyse problemstillingen er det valgt kvalitativ metode med fenomenologisk tilnærming. Studiens empiri bygger på intervjuer av tre førskolelærere med erfaringer med barn i barnehagen med frykt og angst.

På bakgrunn av analyse- og tolkningsarbeid av studiens empiri kom jeg fram til tre kategorier som favner sentrale elementer i hvordan informantene møter barn i barnehagen med frykt og angst. Den første kategorien er *Trygghet og tilknytning*, som omhandler hvordan dette vektlegges og ivaretas av informantene, samt hvilken betydning dette kan ha for barn med frykt og angst. Kategorien *Individuell tilrettelegging* går inn på hvilke tilrettelegginger informantene har vektlagt i sine møter med barn med slike barn, og betydningene av disse. Studiens siste kategori er *Foreldresamarbeid*, og belyser viktige sider ved informantenes samarbeid med foreldrene i forhold til barn med frykt og angst.

Studien viser at alle informantene hadde kunnskaper og oppmerksomhet mot barn i barnehagen med frykt og angst. Gjennom informantenes måter å møte barn med frykt og angst på viser studien videre at førskolelærere kan ha en viktig betydning i forhold til å bidra til å forebygge og redusere barns frykt og angst. Funnene i studien kan være et bidrag for betydningen av at det i barnehager finnes kunnskap og kompetanse om barn med frykt og angst. Det vil imidlertid være nødvendig med flere studier som har til hensikt både å undersøke på hvilken måte førskolelærere møter barn i barnehagen med frykt og angst på, og

hvilken betydning dette kan ha i forhold til å bidra til å forebygge og redusere barns frykt og angst.

Samtidig framholder alle informantene at de opplevde at grunnutdanningen ikke ga nok kunnskaper til å se og møte barn i barnehagen med frykt og angst. På ulike måter hadde de selv måttet tilegne seg mer kunnskaper om dette for å kunne ivareta disse barnas behov. Disse resultatene kan vise til et behov for mer forskning i forhold til å vurdere hvorvidt førskolelærerutdanningen kvalifiserer førskolelærere i stor nok grad til dette. Eventuelt hvorvidt dette bør medføre mer bruk av for eksempel spesialpedagoger i barnehager, ikke bare når problemer har oppstått, men også i et forebyggende perspektiv. Det kunne videre vært interessant å undersøke hvordan foreldre opplever førskolelærere som en støtte i forhold til å bidra til å forebygge og redusere barns frykt- og angstopplevelser, både gjennom førskolelæreres direkte arbeid med barnet i barnehagen samt gjennom deres relasjon og kommunikasjon med foreldre. En slik tilnærming vil kunne ha gitt verdifull informasjon om foreldrenes opplevelse av førskolelæreres betydning for å bidra til å forebygge og redusere barns frykt og angst.

Forord

Arbeidet med dette masterprosjektet har vært en lang prosess, i tid og tanker, og fortsatt føles det ikke ferdig. En plass må det imidlertid ende, og nå er sluttstreken satt.

Jeg føler meg privilegert som har fått anledning til å gjøre et dykk i et svært spennende felt, og lysten til å lære mer har bare blitt større. Jeg har lært mye, samtidig er alt jeg ikke har lært, eller forstått, uoverskuelig. Jeg føler ydmykhet overfor et stort og komplekst tema.

Jeg føler meg også privilegert som har fått lov å bruke så mye tid, ikke minst flere uker av sommeren i ”total isolasjon”, med dette arbeidet. Som voksen trebarnsmor med full jobb er det ingen selvfølge. Fantastisk familie har imidlertid gjort det mulig.

Mange skal takkes for at dette masterprosjektet har vært mulig.

Til informantene; tusen takk for at dere velvillig lot meg få del i en liten bit av deres erfaringer, opplevelser og kompetanse. Jeg er ydmyk og dypt takknemlig for å ha fått lov til å lære så mye av dere.

Til min veileder Kristel Bye Johansen; takk for gleden ved å få være i faglige, ivaretakende hender. Dine kyndige tilbakemeldinger har vært uvurderlige.

Takk også til dere som har tatt dere tid til å lese igjennom denne studie for å gi meg tilbakemeldinger, ingen nevnt, ingen glemt!

Til alle mine dyktige, tidligere kollegaer, foreldre og barn i Solhov barnehage; takk for alt jeg har fått lære om barnehagelivet gjennom dere.

Til min kjære Per Anton; takk for din evige tro på meg. Du er min klippe i livet.

Til mine verdens beste barn, Louise, Fiona og Lukas; takk for alt dere er! Takk for at dere gjør livet mitt rikt, dere er mitt hjerte. Jeg gleder meg uendelig mye til å få mer tid til å være mamma igjen.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	1
Forord	3
Innholdsfortegnelse	5
Kapittel 1: Innledning	7
1.1 Bakgrunn for studien	7
1.2 Studiens formål og problemstilling	7
1.3 Fokus og begrensninger	7
1.4 Studiens oppbygning	8
Kapittel 2: Studiens teoretiske grunnlag	9
2.1 Frykt og angst hos barn	9
2.1.1 Frykt og angst	9
2.1.1.1 Frykt versus angst.....	10
2.1.2. Komponenter i frykt og angst.....	11
2.1.3 Frykten og angstens mange uttrykk	13
2.1.4 Betydning og konsekvenser av frykt og angst	14
2.1.5 Forekomst og komorbiditet.....	15
2.1.6 Mulige utviklingsveier til angst.....	16
2.1.7 Behandling av angst hos barn	19
2.2 Tilknytningsteori.....	20
2.2.1 Utvikling av tilknytning og sentrale kvaliteter i denne	20
Kapittel 3: Metode.....	23
3.1 Kvalitativ metode med fenomenologisk tilnærming.....	23
3.2 Innsamling av data.....	24
3.2.1 Utvalg.....	24
3.2.2 Det fenomenologiske forskningsintervju	25
3.2.3 Intervjuguiden	26
3.2.4 Prøveintervju	26
3.2.5 Intervju med informantene	27
3.3 Analyse- og tolkningsprosesser	29
3.3.1 Transkribering.....	29
3.3.2 Analyse og tolkning	30

3.4 Etiske betraktninger	32
3.5 Kvalitetsvurderinger	33
Kapittel 4: Presentasjon og drøfting av studiens resultater.....	35
4.1 Trygghet og tilknytning.....	36
4.1.1 Å gi barnet trygghet og noen å bli trygg på.....	36
4.1.2 Å se og forstå.....	40
4.1.3 Å anerkjenne og bearbeide	41
4.2 Individuell tilrettelegging	45
4.2.1 Forutsigbarhet	45
4.2.2 Å utfordre og å mestre	46
4.2.3 Å gi barnet ordene.....	51
4.3 Foreldresamarbeid	53
4.3.1 De daglige samtalene	53
4.3.2 Å fremme foreldrenes medvirkning	54
4.3.3 Råd og støtte	56
4.3.4 Hjelp til å se barnets behov	57
Kapittel 5: Oppsummering og avsluttende betraktninger	59
5.1 Oppsummering og avsluttende betraktninger.....	59
5.2 Videre forskning	61
Litteraturliste.....	63
Vedlegg 1	68
Vedlegg 2	70
Vedlegg 3	72
Vedlegg 4	73
Vedlegg 5	74
Vedlegg 6	76
Vedlegg 7	77

Kapittel 1: Innledning

1.1 Bakgrunn for studien

Psykiske vansker er et betydelig helseproblem blant barn og unge i Norge i dag, og angstforstyrrelser er den hyppigst forekommende lidelsen blant barn, hvorpå noen utvikler angstproblemer allerede tidlig i førskolealder (Nærde & Neumer, 2003). I et forebyggingsperspektiv er det viktig å rette oppmerksomheten mot disse barna (Nærde & Neumer, 2003). Plager og vansker som følge av frykt og angst kan virke inn på hverdagen gjennom ulik grad av nedsatt trivsel og utvikling, samt hemme barnets læringsmuligheter (Nærde & Neumer, 2003; Sosial- og helsedirektoratet, 2007). Uten tilpasset intervensjon viser angstlidelser en tendens til å vedvare (Beidel & Alfano, 2011). Når frykt og angst får en stor rolle i et barns liv og påvirker dets muligheter, er det viktig å ta barnets frykt og angst på alvor på et tidlig tidspunkt (Broberg, Almquist & Tjus, 2006; Flaten, 2010; Nærde & Neumer, 2003). Dette retter fokus mot betydningen barnehagen kan ha for å forebygge og hjelpe barn med frykt og angst.

1.2 Studiens formål og problemstilling

Studiens formål er å vinne kunnskap om hvilken betydning førskolelære kan ha for å forbygge samt støtte og hjelpe barn med frykt og angst. Med utgangspunkt i dette ønsker jeg å belyse følgende problemstilling:

Hvilken betydning kan førskolelæreres måte å møte barn i barnehagen med frykt og angst ha i forhold til å bidra til å forebygge og redusere barns frykt og angst?

Gjennom å få ta del i andres erfaringer og løfte fram deres perspektiver og refleksjoner kan oppfatning, meninger og forståelse utvikles videre, både i forhold til emnet, samt i forhold til førskolelærerrollen overfor disse barna.

1.3 Fokus og begrensninger

Fokus i studien er å løfte fram betydningen av førskolelæreres måte å møte barn i barnehagen med frykt og angst. I studien vil begrepene frykt og angst brukes om hverandre. En kort redegjørelse av forskjeller mellom begrepene vil, for forståelsens skyld, likevel foreligge. Vedrørende psykisk helse er det både vanskelig, og ikke alltid hensiktsmessig, å betrakte dette gjennom dikotomien syk-frisk, og hvor grensen går mellom en plage eller lidelse kan være vanskelig å tegne opp (Haugen, 2008; Nærde & Neumer, 2003). Det kan således tenkes å gi mer mening i å forstå dette som kontinuerlige fenomener på et kontinuum, i stedet for som

kategoriske tilstander (Broberg et al., 2006; Nærde & Neumer, 2003). Det vil i denne studien derfor ikke skilles mellom avvikende¹ angst som inngår i psykiske lidelser,² eller frykt og angst som forstås som psykiske plager. Ulike diagnoser³ vil derfor heller ikke være i fokus. Det overordnede perspektivet i denne studien er at dersom barnet på ulike måter plages eller begrenses i hverdagen grunnet frykt og angst, er det nødvendig å ta dette på alvor.

For å få svar på problemstillingen har jeg intervjuet tre førskolelærere som har erfaringer med barn i barnehagen med frykt og angst. I oppgaven kalles informantene Anita, Hanne og Mari. Alle informantene hadde svært mye å dele, og jeg skulle ønske det var mulig å belyse alt. Av plasshensyn har ikke dette latt seg gjøre. Dette er imidlertid ikke et uttrykk for at det ikke var andre ting informantene syntes var viktig. Hva som framkommer her er således bare en begrenset del av informantenes fortellinger, og langt fra hele historien.

1.4 Studiens oppbygning

Studien er delt inn i 5 kapitler. Kapittel 2 omhandler studiens teoretiske grunnlag. For å belyse feltet har jeg i hovedsak støttet meg på forskning og teori om barn med frykt og angst, samt tilknytning. I kapitlet presenteres relevant bakgrunnsstoff som frykt vs. angst, prosesser i frykt og angst, hvordan slike følelser kan komme tilsyne hos barn, betydninger og konsekvenser av frykt og angst, forekomst av angstlidelser og komorbiditet, mulige forståelsesrammer for utviklingsveier til frykt og angst samt tilnæringsmåter til behandling. Videre presenteres forskning og teori om tilknytning, og sentrale begreper innen tilknytning som indre arbeidsmodell, trygg base og emosjonell selvregulering. I tillegg får begrepet mentalisering, som forstås som en evne avhengig av kvaliteter i tilknytning, plass her.

I kapittel 3 presenteres valg av metode, og kapittelet starter med en kort presentasjon av kvalitativ metode med fenomenologisk tilnærming. Det redegjøres deretter for de ulike sidene ved studiens forskningsprosess, så som valg av informanter, gjennomføring av intervju og transkribering, analyseprosess, etiske vurderinger samt betraktninger om studiens kvalitet.

¹ Haugen (2008) skiller mellom normalangst og avvikende angst, der normalangst innbefatter angst av slik grad at barn sliter med å delta i visse aktiviteter, har negative forventninger og plages av å befinne seg i situasjoner de ikke kan velge seg bort fra. Dersom angsten blir dominerende og styrende er man over i avvikende angst. Det er glidende overganger mellom sterk normalangst og avvikende angst som innbefattes i de ulike angstlidelsene (Haugen, 2008).

² Psykiske lidelser viser til psykiske vansker av en slik type eller grad at det kvalifiserer til en diagnose. Psykiske plager klassifiseres ikke som spesielle sykdommer, men kan på ulike måter påvirke hverdagen gjennom ulik grad av nedsatt trivsel, vanskeligheter med sosial tilpasning og generell funksjonsnedsettelse (Nærde & Neumer, 2003; Sosial- og helsedirektoratet, 2007).

³ Der hvor mine referanser særskilt har vist til ulike typer angst vil dette markeres med fotnote eller framkomme i teksten.

Kapittel 4 utgjør presentasjon av analyse- og tolkningsarbeidets resultater. Disse vil, i lys av teori, være gjenstand for drøftinger. Kapitlet er delt i 3 deler som følge av analyse og tolkningsarbeidets utledning i kategorier. Første kategori er *Trygghet og tilknytning*, og omhandler hvordan dette vektlegges og ivaretas av informantene, samt hvilken betydning dette kan ha for barn med frykt og angst. Neste kategori er *Individuell tilrettelegging* og går inn på hvilke tilrettelegginger informantene har vektlagt i sine møter med barn med frykt og angst, og betydningene av disse. Den siste kategorien omhandler *Foreldresamarbeid*, og belyser viktige sider ved informantenes samarbeid med foreldrene i forhold til barn med frykt og angst.

I Kapittel 5 blir funn fra studien oppsummert hvor hovedtendensene i studien blir løftet fram, og hvor det også stilles noen spørsmål angående veien videre.

Kapittel 2: Studiens teoretiske grunnlag

Studios referanseramme bygger på forskning og teori om frykt og angst samt tilknytning. Disse vil bli presentert i dette kapitlet.

2.1 Frykt og angst hos barn

Forskning og teori om frykt og angst har i denne studie vært viktig. Det har dannet referanserammen for utvikling av intervjuguide, og for å belyse betydningen av informantenes måte å møte barn med frykt og angst på. I det følgende vil jeg derfor belyse noen forhold ved frykt og angst som i denne studien har vært av betydning for forståelsen av disse følelsene hos barn.

2.1.1 Frykt og angst

Det er naturlig å bli redd i visse situasjoner. Frykt og angst er grunnleggende menneskelige følelser (Broberg et al., 2006), og er ved siden av andre følelser en naturlig del av vårt følelsesliv (Svirsky, 2012). Mennesker i alle aldre opplever frykt og angst, også barn, selv om det ofte er forskjeller både i forhold til hva vi er redde for som små barn, skolebarn, tenåringer og voksne, samt mellom grad av angst (Tamm, 2005). Gjennom småbarnsalderen er det vanlig at barn viser ulike former for frykt og angst, og som regel er barndommens mange forskjellige former for angst normale angstformer som mange barn opplever fra tid til annen (Tamm, 2005). Mange kjenner igjen frykt og angst for separasjon fra omsorgsgivere eller

overfor fremmede, slik en gjerne ser det i åttemånedersalderen hos de fleste barn (Grøholt, Sommerschild & Garløv, 2001). Videre følger angst for blant annet dyr, mørke og imaginære figurer. Etter hvert som barnet blir eldre endres hva barnet opplever angst for, fra det konkrete til det mer abstrakte. Barnet kan bli redd for døden, ulykker, naturfenomener, krig og katastrofer. I tillegg kan barn bli redd for å dumme seg ut, bli observert og vurdert av andre (Beidel & Alfano, 2011; Grøholt et al., 2001; Tamm, 2005).

Selv om frykt og angst kan være ubehagelige følelser, har de også beskyttende funksjoner (Broberg et al., 2006). Frykt og angst kan for eksempel hjelpe oss til å være forsiktige i trafikken, i møte med store dyr og lignende (Tamm, 2005). En viss grad av frykt og angst regnes således både som sunt og beskyttende (C.Creswell & Willetts, 2012; Flaten, 2010). For mye frykt og angst er imidlertid verken sunt eller nyttig. Dersom frykt og angst tilsynelatende opptrer uten grunn eller ut fra svake stimuli, og dersom dette skaper bekymringer, unngåelse, planlegging og overveielse i hverdagen, kan frykt og angst for noen barn bli en belastning (Clausen, 2004; C.Creswell & Willetts, 2012; Flaten, 2010).

En viktig dimensjon ved frykt og angst er hvilke objekter og situasjoner som aktiviserer disse følelsene (Haugen, 2008). Ifølge Öhman (2000) antas frykt og angst å kunne komme i begrensede situasjoner eller som tilstander av generelt høyt angstnivå og mental opptatthet.⁴

2.1.1.1 Frykt versus angst

Frykt og angst betegner emosjonelle tilstander som spenner over en vid skala, og begrepene blir ofte brukt om hverandre. Et skille mellom begrepene kan imidlertid bidra til en mer nyansert forståelse av disse følelsene.

Ifølge Öhman (2000) er *frykt* forskjellig fra *angst* ved at frykt har en identifiserbar trussel. Frykt knyttes til spesifikke situasjoner og objekter som kan være truende. Det er noe utenfra som er mulig å identifisere og gjenkjenne. Vi kan således ofte peke ut det som skaper frykt, og frykt kan slik betraktes som en "poststimulus", det vil si som en reaksjon på en definert stimuli (Öhman, 2000).

I forhold til frykt er *angstens* gjenstand ofte av mer ubestemt karakter, og den kan oppfattes som en følelse av sterkt ubehag eller en urovekkende grunnfølelse (Clausen, 2004; Öhman, 2000). Angst er knyttet til situasjoner hvor en opplever en trussel, men hvor trusselen ikke er lokalisert (Berge, 2008). I og med at angst er nært forbundet med en engstelig påvente av

⁴ Selv om disse former for frykt og angst er omdiskutert, har forestillingen om to grunnleggende former for frykt og angst hatt en viktig innvirkning på forskning, diagnostisering og behandling av angst (Öhman, 2000).

framtidig fare, trussel eller ulykke, får angst preg av å være foregripende (Tamm, 2005). Angst kan slik betegnes som en ”prestimulus”, det vil si som noe som oppstår før en fare eller trussel har vist seg (Öhman, 2000). Opplevelse av angst oppstår således ut ifra noe en føler eller tenker kan skje, altså innenfra (Broberg et al., 2006).

Angst kan også forstås som uløst frykt (Broberg et al., 2006; Öhman, 2000). Öhman (2000) viser til Epstein (1972) som knytter frykt til handling. Man forsøker å flykte fra eller bekjempe det man frykter. Dersom dette ikke lykkes, utvikles frykten til angst, eller som en udefinert opphisselse som følge av opplevelsen av trussel (Epstein, 1972, gjengitt i Öhman, 2000). Dersom trusselen imidlertid ikke er identifisert, slik det kan forekomme ved angst, er det ikke mulig å kjempe eller flykte når man ikke vet hva man frykter (Broberg et al., 2006). Dette vil også være gjeldende dersom angsten er realistisk, men at det ikke er mulig å hverken flykte fra eller kjempe mot det man er redd for. Angst forstås slik å henge nært sammen med en følelse av kontrolltap, man opplever en sterk uro og redsel, men kan ikke gjøre noe med det (Broberg et al., 2006).

Tamm (2005), er en av flere, som skiller mellom frykt og angst ut ifra hvorvidt trusselen anses å være reel eller ikke. Frykt forstås slik å oppstå i forbindelse med en reel trusselsituasjon, mens angst omhandler en følelse som oppstår uten at det foreligger noen objektiv trussel.

Et skille mellom frykt og angst vil imidlertid kunne være vanskelig å opprettholde når det gjelder barn. Barn vil sjelden ha et så nyansert ordforråd at det evner å sette ord på alle sine følelser (Flaten, 2010), og vil kunne ha vansker mellom å skjelne mellom virkelige og innbilte farer (Evenshaug og Hallen, 1993). For barn kan det også være vanskelig å forstå sine følelser av frykt og angst, og det er ikke sikkert at barnet forstår at den udefinerte følelsen av ubehag skyldes angst (Flaten, 2010). Ifølge Clausen (2004) kan et skille mellom frykt og angst være noe teoretisk siden følelsene er tett vevet sammen med hverandre i et dynamisk forhold hvor de gjensidig kan virke inn på hverandre. Som nevnt innledningsvis, vil begrepene frykt og angst brukes om hverandre i denne studie, men med ovenfornevnte beskrivelser som grunnlag for forståelse av disse kompliserte følelsene.

2.1.2. Komponenter i frykt og angst

Angstresponser er komplekse og involverer ulike følelsesmessige prosesser (Haugen, 2008). Beidel og Alfano (2011) viser til at en dominerende modell for forståelse av angstresponser er Langs modell fra 1968. Ifølge denne modellen består angstreaksjoner av 3 komponenter;

fysiske reaksjoner, handlingsmessige responser og tankemessige reaksjoner (Beidel & Alfano, 2011).

Fysiske reaksjoner handler om at kroppen vår reagerer på ulike former for frykt og angst. Selv om slike reaksjoner kan omfatte nesten alle kroppslige reaksjoner, er vanlige plager blant barn med angst hodepine og vondt i magen (Beidel, Christ & Long, 1991). Andre fysiske reaksjoner kan blant annet arte seg som svimmelhet, frysninger, svette, rødme, skjelvninger, nummenhet i hender eller føtter, munntørrehet, hjertebank, problemer med å puste samt kvalme eller brekninger (Beidel & Alfano, 2011; C.Creswell & Willetts, 2012). Det fysiske ubehaget angsten medfører, kan gi opplevelse av å være fysisk syk (Flaten, 2010).

Handlingsmessige responser viser til handlinger som henger nært sammen med frykt og angst. Disse preges av flukt og unngåelse (Berge, 2008; C.Creswell & Willetts, 2012). På ulike måter kan barnet prøve å flykte fra eller unngå situasjoner det opplever som vanskelig, eller det kan også oppleve å bli stiv av frykt eller handlingslammet (Berge, 2008; Willetts & Creswell, 2010).⁵

Tankemessige reaksjoner referer til engstelige og negative tanker, noe som er en framtrædende bestanddel i angstopplevelser hos voksne. Tankemønstrene bærer preg av å være pessimistiske og har en tendens til å handle om at noe ille kan skje, at en ikke vil klare å takle situasjonen og at en kanskje til og med kan dø (Svirsky, 2012; Willetts & Creswell, 2010).⁶ I motsetning til konstruktive eller vanlige tanker, er ikke slike tanker planlagte, og de kan ofte fort bli automatiserte. Slike tanker opptrer gjerne så raskt at en ikke selv har bevissthet om hvilke tanker en allerede har gjort seg (Flaten, 2010).⁷ Det vil si at tankene er selvdrevne og ikke bevisste (Berge 2008; Haugen, 2008).

Når det gjelder hvilke kognitive effekter og prosesser som forekommer hos yngre barn, er det imidlertid ikke enighet blant forskere (Flaten, 2010). Fra en klinikkstudie har barn med fobier rapportert at de i foruroligende situasjoner er så overveldet av følelser at de ikke er i stand til å tenke (Alfano, Beidel & Turner 2006). Det forekommer også at barn med angst uttrykker følelsesmessige beskrivelser i stedet for spesifikke tanker. Et eksempel på dette er når barnet sier; ”Jeg tenkte jeg var nervøs” (Alfano, Beidel & Turner 2006). Tilstedeværelse av negative tanker hos små barn antas å forutsette et språk og en kognitiv modning som vil være

⁵ Referansen viser her særskilt til sosial angst.

⁶ Referansen viser her særskilt til sosial angst.

⁷ Referansen viser her særskilt til sosial angst.

aldersrelatert (Beidel & Alfano, 2011; Flaten, 2010). Barn under sen førskolealder antas i liten grad å ha kognitive forutsetninger for å oppdage og gjengi negative tanker (Beidel & Alfano, 2011). Å kunne holde tankene sine atskilt fra seg selv, krever evne til å betrakte seg selv utenfra på en måte som man vanskelig kan anta at alle barnehagebarn evner (Beidel & Alfano, 2011; Flaten, 2010). Den kognitive komponenten kan således kanskje være fraværende hos små barn, eller mest sannsynlig ikke opptre på samme måte som hos eldre barn, ungdom og voksne (Beidel & Alfano, 2011). Noen barn kan imidlertid kanskje uttrykke vage bekymringer, og hos andre kan man kanskje finne tanker som ligner kognitive tankemønstre hos voksne med angst (Beidel & Alfano, 2011). Flaten (2010)⁸ viser til at det kan være at barn opplever effekten av tanker som er forsterkende for egne problemer, uten at det nødvendigvis vil ha muligheter til å skjønne hvordan tankemønstrene er med på å virke inn på dets følelser. Det kan ifølge Flaten (2010) således ikke utelukkes at også små barn kan bli påvirket av tanker og tankemønstre når det gjelder angst.

Samtidig som komponenter i angstreaksjoner kan deles inn i fysiske reaksjoner, handlingsmessige responser og tankemessige reaksjoner, forstås disse symptomene også som opprettholdende på hverandre (C.Creswell & Willetts, 2012). Gjentatte angstopplevelser kan medføre at de ulike bestanddeler og reaksjoner tilhørende disse følelsene blir knyttet til hverandre (Berge, 2008). Respons i en reaksjon vil således kunne føre til at andre reaksjoner også blir forsterket. Dette kan både virke inn på at alarmreaksjoner settes i gang hurtigere og at ulike reaksjoner oppfattes som bekreftelse på at noe er farlig (Berge, 2008). Videre vil barnet gjennom unngåelse av det som skaper frykt og angst oppleve at angstfølelsen reduseres eller blir helt borte. Reduksjon eller fravær av angst vil være en svært sterk forsterkning, hvilket kan medføre at trangen til å komme seg unna øker, og slik kunne føre til at tendensen til å unngå situasjonen neste gang blir enda sterkere. På den måten styrkes både unngåelsesatferd og fryktresponser (Berge, 2008), og opplevelser av frykt og angst vil slik kunne skape negative sirkler (C.Creswell & Willetts, 2012).

2.1.3 Frykten og angstens mange uttrykk

Når det gjelder hvordan opplevelser av frykt og angst kommer til uttrykk vil dette kunne variere både mellom ulik grad av angst og ulike typer angst, barnets alder, erfaringer og situasjon (Flaten, 2010).⁹ Noen barn kan se ned eller vekk, ansiktet kan være alvorlig eller preges av et nærmest konstant smil, noen kan bli klengete, noen kan fryse til og være ute av

⁸ Referansen viser her særskilt til sosial angst.

⁹ Referansen viser her særskilt til sosial angst.

stand til å reagere, noen kan reagere med å unngå eller trekke seg fra situasjonen og atter andre kan reagere med gråt (Beidel & Alfano, 2011; Willetts & Creswell, 2010).¹⁰ Siden de vanskelige følelsene knyttet til angst gjerne rettes innover, betraktes angst som en innagerende lidelse (Flatén, 2010; Grøholt, et al., 2001). Imidlertid må man også være oppmerksom på at enkelte barn kan reagere med sinneutbrudd og aggressivitet (Beidel & Alfano, 2011; Flatén 2010; Willetts & Creswell, 2010).¹¹ Noen ganger kan frykt og angst også vises i form av opposisjonell atferd (Beidel & Alfano, 2011). Når et barn viser stor utagering, er det ikke alltid lett å forstå at atferden kan ha sammenheng med angst (Flatén, 2010).¹²

I likhet med mange andre psykiske plager, kan angst også oppleves å ha et element av skam ved seg. I mange kulturer, også i vår, kan det å gi uttrykk for frykt og angst bli betraktet som et tegn på svakhet. Barnet kan således bli redd for å vise sine følelser, og forsøke å undertrykke kroppslige signaler samt benekte at det har problemer (Evenshaug & Hallen, 1994).

Barns frykt og angst kan være vanskelig å se, og at frykt og angst ikke alltid kommer så tydelig til uttrykk, kan bidra til at man ikke i tilstrekkelig grad tar innover seg hvordan dette oppleves for barnet (Flatén, 2010).

2.1.4 Betydning og konsekvenser av frykt og angst

Barns frykt og angst har ofte blitt møtt med en holdning om at dette er en del av barns normale utvikling, og dermed ikke noe en behøver å ta så alvorlig (Broberg et al., 2006). De fleste har noen gang kjent angst i en eller annen grad, og angstens velkjente følelse kan bidra til en bagatellisering av angstens betydning og konsekvenser (Flatén, 2010). Angst trenger imidlertid ikke være enkle problemer som går over av seg selv, og for noen kan angstens overveldende følelse skape store hemninger i hverdagen (Broberg et al., 2006; C.Creswell & Willetts, 2012). Opplevelse av frykt og angst kan gjøre det vanskelig å fungere i hverdagen, eller barnet vil lide påtagelig av sine følelsesmessige vansker (Broberg et al., 2006; C.Creswell & Willetts, 2012). Dersom frykt og angst hindrer barnet i å være sammen med jevnaldrende kan barnet gå glipp av aktiviteter det ellers ville satt pris på (C.Creswell & Willetts, 2012), slik som eksempelvis lek. For barnehagebarn har lek stor egenverdi (Olofsson, 1993), og er også trolig dets viktigste læringsarena (Flatén, 2010). Frykt og angst kan slik gjøre det vanskelig å etablere, opprettholde og videreutvikle sosiale relasjoner, og

¹⁰ Referansen viser her særskilt til sosial angst.

¹¹ Referansen viser her særskilt til sosial angst.

¹² Referansen viser her særskilt til sosial angst.

barnet kan miste viktig sosial ferdighetstrening og gleden av vennskapsrelasjoner (C.Creswell & Willetts, 2012; Flaten, 2011). Å oppleve gjensidige vennskapsrelasjoner med jevnaldrende gir en god følelse, og er med på å bygge opp et godt selvbilde (Beidel & Alfano, 2011; Flaten, 2010).¹³ Uten sosiale erfaringer og ferdigheter kan barn også komme til å lide av ensomhet, hvilket igjen kan medføre risiko for andre sosiale og emosjonelle problemer (Beidel & Alfano, 2011). Det er betydelig underbygget at som gruppe lider barn med angst av at deres sosiale liv påvirkes på en slik måte at det fører til dårligere livskvalitet (Beidel & Alfano, 2011). Angstens fysiske symptomer kan også medføre konsentrasjonsproblemer hvilket igjen kan virke inn på erfarings- og læringssituasjoner (Willetts & Creswell, 2010).¹⁴ Unngåelse av utfordringer og aktiviteter grunnet angst vil videre kunne hemme barnets muligheter til kognitiv utvikling (Beidel & Alfano, 2011).

Barnets bekymringer og unngåelsesatferd kan videre kunne virke inn på familielivet. Foruten den følelsesmessige belastningen det er å se at sitt barn eller en søsken plages av angst, kan det virke inn på tid og oppmerksomhet til andre søsken samt familiens livssituasjon for øvrig i forhold til deltakelse på blant annet arbeid og aktiviteter (C.Creswell & Willetts, 2012; Svirsky, 2012).

2.1.5 Forekomst og komorbiditet

Flere epidemiologiske studier av angstlidelser hos barn har antatt en prevalens på 5-10 % i befolkningen (Broberg et al., 2006; Klein & Pine, 2008). En rekke forskere hevder at barn med og uten angstlidelser i stor grad bekymrer seg om det samme, men at bekymringene er mer intense og hyppige hos barn med angstlidelser (Perrin & Last, 1997; Weems, Silverman, Rapee & Pina, 2000, begge gjengitt i Stallard 2009).

Det anses å være en betydelig komorbiditet mellom ulike angstlidelser (Costello, Egger & Angold, 2004, gjengitt i Klein & Pine, 2008; Connolly, Simpson & Petty 2006). Barn med angstforstyrrelser lider også ofte av nedstemthet, og depresjon opptrer ofte samtidig med angstlidelser (Broberg et al., 2006; Nærde & Neumer, 2003).

Til tross for at resultater fra undersøkelser ikke alltid er konsistente (Last, Hansen & Franco, 1998, gjengitt i Stallard, 2009) viser flere longitudinelle studier at mange angstlidelser vedvarer inn i voksenlivet, og at det er en moderat, men signifikant sammenheng mellom angstlidelser som barn og voksen (Klein & Pine, 2008; Stallard, 2009). Angstlidelser viser

¹³ Referansen viser her særskilt til sosial angst.

¹⁴ Referansen viser her særskilt til sosial angst.

slik betydelig stabilitet (Klein & Pine, 2008). Det rapporteres imidlertid om noe forskjell mellom de ulike angstlidelsene i forhold til hvor konsistente de er (Klein & Pine, 2008; Stallard, 2009).

2.1.6 Mulige utviklingsveier til angst

Det foreligger ingen enkeltstående forklaring for utvikling av angstlidelser (Stallard, 2009). Stallard (2009) framhever at det i forståelse av utviklingsveier til angst er et komplekst samspill av både biologiske, miljømessige og psykologiske faktorer involvert. De ulike faktorene vil på ulike måter kunne virke inn på hverandre og slik kunne forsterke eller redusere en tendens til å reagere med frykt eller angst. Ifølge Beidel og Alfano (2011) er den mest sannsynlige forklaringen per nå en genetisk sårbarhet-stress modell; selv der hvor det foreligger en biologisk predisposisjon, er debut av angsttilstander mest sannsynlig trigget av interaksjon med miljømessige og psykologiske faktorer. De ulike tilnærmingene vil slik ikke nødvendigvis utelukke hverandre eller andre teorier, og det er ifølge Beidel og Turner (1998) viktig å ikke bli for ensidig når man prøver å forstå eller legge til rette for hjelpetiltak. Basert på Beidel og Alfano (2011), Bolton (1994), Broberg et al. (2006), Stallard (2009), og Svirsky (2012) vil jeg her kort presentere noen tilnærminger som det ofte vises til. Disse baserer seg både på teori og forskning.

Genetisk tilnærming viser til genetisk sårbarhet som vil si at en person er disponert for å utvikle en bestemt sykdom (Broberg et al., 2006). Angstlidelser ser ut til å henge sammen med arv (Beidel & Alfano, 2011; C.Creswell & Willetts, 2012), og det genetiske bidraget har blitt anslått til rundt 30% (Beidel & Alfano, 2011). Det betyr likevel ikke at alt avhenger av genene. Selv for sykdommer der disposisjon spiller en stor rolle vil det ikke være den eneste forklaringen til at sykdommen bryter ut (Broberg et al., 2006).

Biologisk tilnærming omhandler blant annet betydningen av temperament i forståelsen av utvikling av frykt og angst. Temperament viser til en relativ stabil måte å reagere på hendelser uavhengig av tid og sted (Stallard, 2009). Den temperamentsfaktoren som man tror kan henge sammen med utvikling av angstforstyrrelser, særskilt sosial angst, er hemmet atferd (Beidel & Alfano, 2011), hvilket innebærer en tendens til å være forsiktig, føle seg ukomfortabel, og reagere med frykt og tilbaketrekning når en blir konfrontert med ukjente hendelser eller situasjoner (Stallard, 2009). Biologisk tilnærming i forståelsen av frykt og angst omhandler også biologisk tilbakemelding og biologisk sårbarhet.

Biologisk tilbakemelding viser til at mennesket, gjennom evolusjonen, har lært seg å frykte og unngå situasjoner som utgjør trussel eller fare (Tamm, 2005; Öhman, 2000). Le Doux (1990b, 1996, gjengitt i Öhman, 2000) har vist til en direkte forbindelse mellom nevroner som tar imot sanseinformasjon og amygdala, som er den delen av hjernen som foretar den første vurderingen av hvorvidt det foreligger en fare. Dette for at amygdala skal kunne starte en tidlig aktivisering av fryktsystemet. Denne forbindelsen går utenom sentre i hjernen som har betydning for at fullstendig mening av stimulus bringes fram (Broberg et al., 2006; Öhmann, 2000), og medfører at amygdala reagerer umiddelbart på grove og ubearbeidede sanseinntrykk (Berge, 2008). Slike innledende fryktreaksjoner kan komme automatisk i situasjoner der en føler seg utrygg og kan ofte ikke kontrolleres (Berge, 2008; Tamm, 2005). Først når det opprinnelige signalet har nådd sentre i hjernen hvor en blir bevisst faren får en mulighet til å gjøre en kritisk vurdering av situasjonen, og derigjennom mulighet til å slå av beredskapen dersom det er falsk alarm. Dette innebærer at en først etterpå blir klar over at en allerede har begynt å reagere på et stimuli som kan oppfattes som en trussel (Berge, 2008; Broberg et al., 2006). Reaksjonen kan imidlertid medføre at trusselen knyttes til det innkoblede fryktsystemet, og en kan således ubevisst konkludere med at trusselen er farlig siden den påkalte redsel (Broberg et al., 2006).

Biologisk sårbarhet omhandler økt sensitivitet for stress og utfordringer (Stallard, 2009), og tendenser til å være nervøs og anspent er faktorer som gjør oss sårbare for utvikling av angst (Gray & McNaughton, 1996; Barlow & Durand, 2005, begge gjengitt i Haugen 2008). Noen synes å ha et mer lett reagert nervesystem, hvor denne eleverte grunnaktiviteten kan medføre at man kan reagere kraftigere ved redsler samt være mer oppmerksom på sine kroppslige reaksjoner (Svirsky 2012).

Kognitiv tilnærming til frykt og angst vektlegger betydningen av kognitive fordreininger (Haugen, 2008). Ved angstlidelser synes kognitive fordreininger å medføre at fokus i større grad rettes mot sannsynligheten for at ulike angstskapende situasjoner skal oppstå samt tendens til å forstørre graden av trussel eller fare (Stallard, 2009). En meta-analyse (Bar-Haim et al. 2007) antyder at skjevheter i oppmerksomhet forekommer hos barn med høy grad av angstberedskap eller angstlidelser. Ifølge Muris & Field (2008) foreligger det imidlertid også studier som motsvarer dette. For øvrig peker tilgjengelig litteratur videre på at barn med angstlidelser viser en tendens til å tolke fare i nøytrale eller tvetydige omgivelser samt bruker mindre informasjon for å fastslå at en situasjon er farlig (Muris & Field, 2008).

Individuelle erfaringer og modellinnlæring omhandler at erfaringer som har utløst store frykt og angstopplevelser kan føre til at man utvikler redsel for å bli utsatt for noe lignende igjen (Stallard, 2009; Svirsky, 2012). Eksperimenter har påvist at frykt eller angst kan læres etter prinsipper som inngår i klassisk betingning (Haugen 2008). Man kan også utvikle frykt og angst for noe ved å se andre reagere med frykt og angst, eller ved å høre at andre har hatt skremmende opplevelser (Stallard, 2009; Svirsky, 2012).

Omsorgspersoner og miljø viser til betydningen familien, som barnets viktigste oppvekstmiljø, kan ha i forståelsen av utvikling av frykt og angst. I dette perspektivet har barnets foreldre¹⁵ en vesentlig rolle (Broberg et al., 2006). Foreldre er barnets rollemodeller, og hvordan de håndterer ulike situasjoner får således betydning for barnets modellæring. Dersom barnet stadig utsettes for handlinger preget av frykt og unngåelse, eller at unngåelsesatferd oppmuntres, vil dette kunne få betydning for barnets modellæring. Det kan slik være fare for at de lærer å forbinde ulike situasjoner med frykt og angst, samt lærer å bruke de samme strategiene for å håndtere tilsvarende situasjoner (Broberg et al., 2006; Stallard, 2009).

Foreldreatferd preget av overkontroll og overbeskyttelse kan begrense barnets utvikling av autonomi og problemløsningsferdigheter (Stallard, 2009). Manglende erfaringer og ferdigheter kan gjøre barnet mer sårbart i møte med ulike situasjoner og utfordringer, og kan således øke forventningene om at emosjonelt ubehagelige hendelser er uforutsigbare og ukontrollerbare (Stallard, 2009).

Videre kan forhold i familieliv, som for eksempel død, alvorlig sykdom, psykiske lidelser hos foreldre, langvarige konflikter samt omsorgssvikt og misbruk, være stressfaktorer for barn og kan slik ha forbindelse med utvikling av angstforstyrrelser hos barn (Bolton, 1994).

Angst i lys av tilknytningsteori belyser betydningen tilknytning kan ha i forhold til utvikling av frykt og angst. Behov for tilknytning forstås som helt grunnleggende, og ifølge Broberg et al., (2006) fungerer tilknytningssystemet som en termostat. Ved opplevd trygghet i form av nærhet og beskyttelse, slås det av og barnet kan utforske verdenen. Uten trygg tilknytning vil det være vanskelig for barn å møte ulike situasjoner uten å være redd da foreldre ikke gir den trygghet som kreves for å slå av et aktivt tilknytningssystem. Mangel på trygg tilknytning gjør

¹⁵ Med foreldre menes i denne studie foreldre eller foresatte som er i den posisjonen at de skal ivareta barnets daglige utviklingsbehov.

således at barnet ikke får nødvendig hjelp til å regulere sterke følelser, og redsel for at det ikke skal gå an å ”slå av” tilknytningssystemet når det er aktivert kan gjøre at barnet unngår situasjoner som vil kunne skape behov for trygghet og trygg tilknytning (Broberg et al., 2006). Det foreligger få studier som har sett på sammenheng mellom tilknytning og ulike angsttilstander hos barn, likevel anses det for å være teoretisk gode grunner for å anta at det finnes en slik kobling (Broberg et al., 2006). Utrygg tilknytning betraktes imidlertid ikke som en årsak til utvikling av angstlidelser, men kan være en av flere sårbarhetsfaktorer i forhold til utvikling av angstforstyrrelser (Broberg et al., 2006).

2.1.7 Behandling av angst hos barn

Tilnærming til behandling for barn med angst må bygge på hvilken type angstproblemer barnet har, samt hvilke faktorer som er med på å utløse og opprettholde angsten (Broberg et al., 2006). Heri må familiens og barnehagens rolle i forhold til å opprettholde barnets angst også belyses. Videre er det i dette perspektivet nødvendig å se på hvilken betydning både foreldre og barnehage kan ha for å støtte barnet i å møte sin angst og utforske nye atferdsmønstre (Broberg et al., 2006).

Ifølge Broberg et al. (2006) vil det være enklere å lykkes når problemene er spesifikke og familiesystemet støttende. Ved spesifikke angstforstyrrelser uten kompliserende familiefaktorer anses kognitiv atferdsterapi, sammen med foreldrestøtte, å være den beste tilnærmingen til behandling av barnets angstproblemer. Kognitiv atferdsterapi har vist seg å være en svært effektiv behandlingsmetode for barn som lider av angstforstyrrelser (Svirsky, 2012), og er den terapiformen som i dag har sterkest forskningsstøtte når det gjelder behandling av angstlidelser (Öst, 2010, gjengitt i Svirsky 2012). Et sentralt element i kognitiv atferdsterapi er eksponering, som innebærer at man på en vel tilrettelagt måte skal utsette seg for det man er redd for og bli værende i møte med det frykt- og angstutløsende til angsten klinger av (Svirsky, 2012). Kognitiv atferdsterapi baserer seg videre på premisset om at det er en nær forbindelse mellom tanker, følelser og atferd (C.Creswell & Willetts, 2012). Ved å endre hvordan vi tenker om våre redsler, og våre handlinger som en følge av dem, kan vi endre det vi føler ved frykten (C.Creswell & Willetts, 2012). I tankemønstrene finner man slik muligheter for endring (Christensen, 2011). Dersom metoden tilpasses barnets utviklingsnivå og måter å kommunisere på er det ingen spesiell aldersgrense for anvendelse av kognitiv atferdsterapi (Fredriksen, Aune & Aarseth, 2008).

Der hvor mer kompliserte familieforhold spiller en større rolle, og hvor barnets angstproblematikk er mer sammensatt, viser Broberg et al., (2006) til at det kan være behov for behandling som er av mer langvarig og omfattende art. Det kan i slike tilfeller blant annet være nødvendig at fokus rettes mot familien da det forekommer at foreldre kan være en del av problemet. Familieterapi eller behandling for foreldre, inkludert foreldrestøtte, vil sammen med individuell psykoterapi for barnet, da kunne være aktuelle tilnærminger (Broberg et al., 2006).

2.2 Tilknytningsteori

Sammen med forskning og teori om frykt og angst, har forskning og teori i forhold til tilknytning vært en viktig refranseramme for studiens forståelsesgrunnlag og drøftinger. Teorien kan gi bidrag til å forstå betydningen av førskolelæreres involvering i barn med frykt og angst, og det vil her gis en kortfattet presentasjon av denne.

2.2.1 Utvikling av tilknytning og sentrale kvaliteter i denne

John Bowlby (1907-1990) regnes som tilknytningsteoriens opphavsmann (Broberg et al., 2006; Grøholt et al., 2001; Schibbye, 2002). Tilknytningsteorien belyser den prosessen som medfører at barnet knyttes til sin omsorgsperson og hvor dannelse av indre mentale strukturer skapes, hvilket forstås å være grunnlaget for barnets forståelse av seg selv og dets samspill med omverdenen (Hart & Schwartz, 2008).

Utgangspunktet for tilknytningsteorien er en grunnleggende antakelse om at mennesket alt fra fødselen av er sosialt og kommuniserende, med en biologisk tilbøyelighet til å inngå i samspill med andre; barnet er preprogrammert til å utvikle en følelsesmessig binding til en nær omsorgsperson (Evenshaug & Hallen, 1993; Hart & Schwartz, 2008). Spedbarnets signaler tolkes som tilknytningsatferd, og har som mål å oppnå og opprettholde fysisk nærhet til en omsorgsgiver som kan beskytte det mot farer (Evenshaug & Hallen, 1993; Hart & Schwartz, 2008). Tilknytning kan forstås som barnets streben etter å oppnå trygghet via omsorgsgiveren (Clausen, 2004). Den senere tids forskning viser klart at det er den emosjonelle kvaliteten på omsorgen som er avgjørende for utviklingen av barnets tilknytningsatferd (Grøholt et al., 2001). Kvaliteten på tilknytningen er således avhengig av at barnet får muligheter til å delta i et samspill med en person som er sensitiv overfor barnets signaler, og som kan reagere raskt og forutsigbart på disse (Evenshaug & Hallen, 1993). Ifølge teori og forskning om tilknytning vil alle barn, for å overleve, knytte seg til sine

omsorgspersoner, uansett hvordan de blir behandlet. Mange barn utvikler trygg tilknytning, noen barn gjør det imidlertid ikke (Killén, 2012).

En *trygg base* er et sentralt begrep innenfor tilknytningsteorien (Broberg et al., 2006). Ved trygg tilknytning kan omsorgspersonen fungere som en trygg base som barnet kan utforske verden fra (Hart & Schwartz, 2008). I begrepet ligger både det å være en trygg base for barnets nysgjerrighet og utforsking, og å fungere som en havn som barnet kan vende tilbake til dersom det opplever trusler eller fare (Hart & Schwartz, 2008). Et barn med en trygg tilknytning vil ha en indre visshet om at det alltid kan vende tilbake til den trygge basen for oppmuntring, trøst og beskyttelse (Hart & Schwartz, 2008). Tilknytning kan sees som en delfunksjon som skaper indre trygghet hos barnet. De tette båndene fører ikke til uselvstendighet hos barnet, men til at det kan hvile trygt i seg selv (Grøholt et al., 2001).

På grunnlag av de erfaringer barnet gjør seg, utvikler barnet modeller som det skaper sin forståelse av verden ut ifra. Bolwby (gjengitt i Hart & Schwartz, 2008) kaller dette for *indre arbeidsmodeller*. Barnets indre arbeidsmodeller betegner barnets mentale representasjoner av seg selv, nære omsorgspersoner samt hva det kan forvente seg av omverdenen, og vil slik ha innflytelse på hvordan omverdenen tolkes (Broberg et al., 2006; Hart & Schwartz, 2008; Killén, 2012; Sommerschild, 1998). På den måten blir barnets oppfatning av omverdenen strukturert gjennom slike modeller (Hart & Schwartz, 2008). Barnets indre arbeidsmodeller fra det første samspill kan forstås som barnets første utkast til et bilde av verden og forståelse av virkeligheten som helhet, inkludert barnets plass innenfor den. Selv om disse arbeidsmodellene synes å være relativt stabile (Evenshaug & Hallen, 1993; Hagström, 2010; Killén, 2012), kan trolig barnets indre arbeidsmodeller påvirkes av barnets samspill med andre mennesker, både i og utenfor familien gjennom hele oppveksten, og slik ha mulighet til å endres med nye erfaringer (Broberg et al., 2006; Evenshaug & Hallen, 1993; Hagström, 2010; Killén, 2012).

I tillegg til å være ramme for indre representasjoner viser Fonagy (gjengitt i Hart & Schwartz, 2008) til at tilknytning er nødvendig for barnets evne til *emosjonell selvregulering*. Fonagy (gjengitt i Hart & Schwartz, 2008) framholder at ingen har en medfødt evne til å regulere emosjonelle reaksjoner. Barn trenger hjelp til å gradvis lære seg emosjonell selvregulering gjennom å få hjelp til å kjenne igjen, regulere og ta vare på sterke følelser (Broberg et al., 2006), og i den trygge tilknytningen har foreldre en viktig oppgave i å bistå barnet med følelsesmessig regulering (Broberg et al., 2006).

Trygg tilknytning har videre betydning for barnets utvikling av *mentaliseringssevne* (Skårderud & Sommerfeldt, 2008). Kimen til mentalisering legges i oppdagelsen av egne og andres følelser i de primære relasjoner, og det er en nær sammenheng mellom regulering av følelser og mentalisering (Hart & Schwartz, 2008; Skårderud & Sommerfeldt, 2008). Mentalisering handler om at det vi tenker har betydning for det vi føler, og det vi føler har betydning for det vi tenker (Killén, 2012). Mentalisering kan man forstå som å skille mellom indre og ytre virkelighet, mentale og følelsesmessige prosesser samt evnen til å forstå bevisste og ubevisste tilstander i seg selv og andre (Hart & Schwartz, 2008). Denne evnen utvikles blant annet gjennom at foresatte eller andre omsorgspersoner viser forståelse for hva barnet uttrykker, og at de formidler denne forståelsen til barnet, hvorpå barnets følelser speiles. I denne *speilingen* tilpasser omsorgspersonen seg barnets følelser. Samtidig gjør omsorgspersonen en markering av forskjell, noe som innebærer at speilingsatferden atskiller seg fra omsorgspersonens egen emosjonelle tilstand (Skårderud & Sommerfeldt, 2008). Speilingsatferden er således tilpasset barnet, men samtidig ikke identisk med barnets følelser (Hart & Schwartz, 2008). Ifølge mentaliseringstradisjonen er det utviklingspsykologiske viktige at den voksne viser barnet både en likhet og en forskjell (Skårderud & Sommerfeldt, 2008). I dette utvikler ikke barnet bare sitt eget sinn, det lærer også at vi har forskjellig og atskilte sinn, og at sinnet ikke speiler virkeligheten (Skårderud & Sommerfeldt, 2008). Barnets evne til mentalisering, å ta andres perspektiv, får slik stor betydning for evnen til å forstå at ulike personer kan se samme sak på forskjellige måter og således hvorfor mennesker handler som de gjør (Broberg et al., 2006). En vel utviklet mentaliseringssevne gjør det også mulig for barnet å lese andre menneskers sinn, og er slik med på å gjøre deres atferd forutsigbar og meningsfull (Hart & Schwartz, 2008).

Oppsummert kan trygg tilknytning forstås å inneholde blant annet følgende bestanddeler som er viktig for den framtidige psykiske helsen; barnets evne til å verdsette nære relasjoner og ønske å gå inn i slike uten frykt for å bli forlatt, kunne regulere sterke følelser uten å bli overmannet av dem, samt kunne forstå at man kan oppleve ting fra ulike synspunkt (Broberg et al., 2006).

I tillegg til foreldre har barn også behov for tilknytning til andre nære omsorgspersoner (Killén, 2012). Barnehagen kan i lys av dette ha en viktig rolle i å gi barn trygghet og tilknytning. Dette vil kunne antas å ha særlig betydning for barn med frykt og angst, da kvaliteter her som trygghet, evne til selvregulering og mentaliseringssevne alle kan forstås å kunne virke inn på barnets frykt og angst.

Kapittel 3: Metode

Følgende kapittel vil gjøre rede for den metodiske tilnærming som studien bygger på, samt gi beskrivelser av de metodologiske prosesser og vurderinger som er lagt til grunn for innsamling og behandling av empiri i denne studie.

3.1 Kvalitativ metode med fenomenologisk tilnærming

Studiens problemstilling *”Hvilken betydning kan førskolelæreres måte å møte barn i barnehagen med frykt og angst ha i forhold til å bidra til å forebygge og redusere barns frykt og angst?”* gir metodologisk føring for en kvalitativ metode, hvor det videre er valgt en fenomenologisk tilnærming. Kvalitative metoder søker å beskrive kompleksiteten av et fenomen knyttet til et bestemt fokus eller problemstilling (Postholm, 2010), hvorpå en fenomenologisk tilnærming i kvalitativ forskning vektlegger aktørens subjektive opplevelse, og søker å finne forståelse av en dypere mening i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2009). Samtidig søker forskeren å finne en felles essens i erfaringer flere enkeltindivider har knyttet til det samme fenomen (J.W.Creswell, 1998). Fokus rettes slik mot informantenes perspektiv, det *emiske perspektiv*, som gjennom hele forskningsprosessen må løftes fram (Postholm, 2010).

Særpreget for den kvalitative forskningen er forskerens rolle, og i kvalitative metoder framholdes gjerne forskeren som forskningens viktigste instrument (Postholm, 2010). Tilnærminger innenfor denne stiller således store krav til forskerens refleksivitet over egen rolle og bidrag (Postholm, 2010). Skorgen (2006) referer til filosofen Gadamer som uttaler at vi aldri møter noe forutsetningsløst. Gadamer (1960, gjengitt i Skorgen, 2006) kaller slike forutsetninger for *forforståelse* eller *for-dommer*. Denne forforståelsen vil alltid være betinget av fortolkerens individuelle og historiske utgangspunkt. Gadamer (1960, gjengitt i Skorgen, 2006) avviser således muligheten til å sette alle fordommer og forforståelse til side i møte med et fenomen, for deretter å betrakte noe uavhengig eller objektivt, det gjelder derimot å bli oss vår forforståelse bevisst, slik at vi på den måten kan søke å åpne oss for tekstens krav på sannhet. Av hensyn til studiens reliabilitet vil jeg således redegjøre for at jeg entrer emnet med stor interesse, og jeg har nok i mitt virke som førskolelærer alltid hatt et særlig hjerte for de barna som på ulike måter har gitt signaler om behov for hjelp og støtte for å trives og mestre. I dette ligger også min forankring i møte med barn, hvor jeg er opptatt av hvordan ulike måter å møte barn på kan skape ulike muligheter gjennom ulike opplevelse av

handlingsmuligheter, seg selv og andre. Bevissthet og refleksjon rundt egen forforståelse har i hele prosessen vært viktig for å tilstrebe å unngå at denne har skulle satt for stort preg på studien.

Den kvalitative forskningen preges også av et nært samarbeidsforhold mellom forsker og informant (Guba & Lincoln, 1988, gjengitt i Postholm, 2010). Forskningen kan således sies å representere et ståsted som innebærer at kunnskap og forståelse blir skapt i sosial interaksjon (Postholm, 2010). Postholm (2010) viser til at kvalitativ forskning derfor langt på vei kan forstås i et *konstruktivistisk* paradigme. Kunnskap forstås her ”som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling” (Postholm, 2010, s. 21). Et intervju er slik forstått bærer av en intersubjektiv forståelse som gjelder i møtet mellom forsker og informant, skapt i akkurat denne intervjusituasjonen. Riktignok finnes det en kjerne eller substans, da denne kunnskapen er skapt i en felles kulturell, sosial og historisk ramme, men hva som bringes fram i et intervju og i den videre prosessen med dette fram til en forskningstekst, må også forstås som flere stemmer flettet sammen (Postholm, 2010).

3.2 Innsamling av data

Måten data samles inn vil ha betydning for hva som framkommer. For at leseren skal kunne vurdere dette redegjøres det her for ulike faser i datainnsamlingen.

3.2.1 Utvalg

Formålet for denne studien har vært å innhente kunnskap om førskolelærernes betydning for barn med frykt og angst. Det var derfor nødvendig at informantene hadde erfaringer i forhold til denne tematikken. Utvalget til denne studien er således basert på et hensiktsmessig utvalg, som ifølge Postholm (2010) vil si at informanter er valgt på bakgrunn av kvalifikasjoner som har betydning i forhold til problemstillingen. Jeg har videre støttet meg på Dukes (1984, gjengitt i Postholm 2010) som foreslår 3 informanter som tilstrekkelig i et mindre forskningsarbeid. Ifølge Postholm (2010) bør imidlertid ikke antall informanter være mindre enn tre for å kunne få tak i en felles essens rundt fenomenet. For å ha mulighet til å gjøre dyptgående analyser har det, av hensyn til mine tids- og ressursrammer, imidlertid vært nødvendig å begrense antall informanter. I denne studien har jeg således valgt et lite antall informanter, men vektlagt å sette av god tid til intervjuene for slik å tilrettelegge for noen forutsetninger som kan bidra til å sikre fyldig informasjon.

For å få tak i informanter ble det sendt ut skriv om forespørsel om informant både til barnehager, til sammen 5 stykker, og direkte til pedagogiske ledere i barnehager, til sammen 4

stykker. Dette ble gjort per mail ved at informasjonsskriv om min studie (se vedlegg 1) ble sendt ut, og videre fulgt opp med telefonsamtale etter 1-2 dager. På denne måten sa to informanter seg villig til å delta. En tredje informant ble kontaktet via en bekjent, og sa seg slik villig til å stille som informant i min studie. Forbindelse ble da etablert ved at informanten kontaktet meg. I denne prosessen var det forøvrig flere barnehager, pedagogiske ledere og spesialpedagoger som takket nei til å delta, med begrunnelse om at de ikke hadde/hadde hatt erfaringer med barn i barnehagen med frykt og angst. Kontakt med et forum for spesialpedagoger, formidlet gjennom en bekjent, ga heller ikke resultater, og også her framkom samme begrunnelse som nevnt ovenfor.

Alle de tre informantene som svarte positivt på henvendelsen om å delta i studien arbeider i barnehager med tradisjonell avdelingsorganisering. Informantene kunne vise til forskjellige erfaringer fra arbeid med barn med angst. Jeg har i denne studie kalt informantene Anita, Hanne og Mari.

Anita er utdannet førskolelærer, hun har erfaring fra arbeid i barnehage i 6,5 år, og har i løpet av disse årene erfaring fra flere barnehager. Hun jobber nå i en barnehage med en plassredusert avdeling. Barnehagen legger blant annet vekt på å være mye ute og har svært gode uteforhold. Anita beskriver foreldregruppen som ressurssterk.

Hanne er utdannet førskolelærer, hun har erfaring fra arbeid i barnehage i 14 år, og har også erfaringer fra flere barnehager. Hanne har tatt spesialpedagogikk 1 og 2 da hun følte behov for det i arbeidet med barna. Hanne sin barnehage ligger i et boligmiljø med en del såkalte sosiale belastninger, og foreldregruppen beskrives som blandet i forhold til ressurser.

Mari er utdannet førskolelærer, hun har arbeidet i barnehage i 12 år og har også erfaringer fra flere barnehager. Mari har flere års videreutdanning innenfor barn og psykisk helse. Også Maris barnehage er beliggende i et boligmiljø hvor det forekommer en del sosiale belastninger, og også denne foreldregruppen beskrives som blandet i forhold til ressurser.

3.2.2 Det fenomenologiske forskningsintervju

Samtidig som man søker etter den enkelte informants perspektiv, retter det fenomenologiske perspektivet seg også mot en søken etter en felles essens når det gjelder et fenomen (Postholm, 2010). Det vil si å finne noe som flere informanter har til felles i forhold til erfaringer knyttet til et fenomen (Postholm, 2010). Til grunn for intervjuene i denne studien har det således ligget en forståelsesramme hvor en må forsøke å tilnærme seg en samtale hvor

en både er åpen for informantenes fokus og stemme samt til en noe mer forskningsstyrt samtale.

3.2.3 Intervjuguiden

Intervjuguiden har blitt utformet ut ifra en halvstrukturert profil og består av en temaliste med forslag til støttepunkter (se vedlegg 2). Med dette som utgangspunkt har målet vært å skape forutsetninger for en samtale hvor informanten kan følge egen tankeflyt, og det emiske perspektiv i størst mulig grad kan tre fram uten unødig innblanding av forskerens perspektiv. Samtidig har det vært nødvendig med støttepunkter innenfor de ulike temaene, både for å belyse problemstillingen og for å sikre at visse punkter innenfor de ulike temaene ble berørt av alle informantene. Støttepunktene ble videre betraktet som hjelp for at jeg, som en noe uøvd forsker, kunne ha oversikt over om de temaer og punkter innenfor disse som jeg anså som viktige å få besvart. Ikke minst var de viktig for at oppmerksomheten skulle kunne rettes mot informantenes fortellinger i stedet for å ha fokus mot å huske aktuelle tema eller spørsmål. I tråd med Dalen (2004) har jeg i utarbeiding av intervjuguiden i tillegg benyttet tanker fra ”traktprinsippet”. Innledende spørsmål var således generelle, informative spørsmål før fokus ble rettet mot de sentrale temaene, mens slutten omhandlet mer oppsummerende spørsmål.

Det var i forkant av intervjuene nødvendig å prøve å tilnærme meg temaet for å kunne stille relevante spørsmål. Jeg har derfor søkt støtte i teori og forskning om barn med frykt og angst i arbeidet med utforming av temaer og støttepunkter til intervjuguiden. Et fenomen kan betraktes fra ulike hold, og for å forsøke å unngå at egen forforståelse skulle sette for stor preg på forskningen, har teori og forskning således vært viktig.

3.2.4 Prøveintervju

I forkant av intervjuene til denne studien ble det gjennomført et prøveintervju med en informant. Informanten var en bekjent som hadde erfaring fra arbeid i barnehage, og temaene fra intervjuguiden ble brukt i sin helhet. Prøveintervjuet ga meg muligheter til å teste ut, og bli ordentlig kjent med bruk av teknisk utstyr og kvalitet på dette. I tillegg ga det verdifull trening i min rolle som intervjuer. Tilbakemeldinger fra prøveinformanten var slik et bidrag til både å regulere min rolle noe, og for å føle mer trygghet i forhold til ting som virket å fungere. Egen opplevelse under intervjuet og tilbakemelding fra prøveinformanten var samtidig til hjelp for justering av intervjuguiden og dens støttepunkter.

3.2.5 Intervju med informantene

Det har vært viktig for meg å tilstrebe å møte informantene på en mest mulig forutsetningsløs, åpen og naiv måte under intervjusituasjonene. Etter tilrådning fra Postholm (2010) har jeg i forkant av intervjuene derfor forsøkt å bevisstgjøre meg mine egne forforståelser, ”åpne” mine tanker rundt emnet og vekke en oppriktig nysgjerrighet overfor forskningsdeltakernes erfaringer.

Alle intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplasser, i et rom skjermet for støy. Det ble brukt båndopptaker. Informantene var på forhånd informert om dette, og alle ga uttrykk for at de syntes det var greit. Det tekniske utstyret fungerte godt, og det virket heller ikke som om at utstyret forstyrret eller gjorde informantene tilbakeholdne. Intervju 1 (Anita) tok 1 time og 40 minutter, intervju 2 (Hanne) tok 2 timer og 5 minutt, mens intervju 3 (Mari) tok 1 time og 20 minutter.

Før oppstart av selve intervjuet la jeg vekt på å få i gang litt småprat med informantene for å bli litt kjent, og for at både de og jeg skulle føle trygghet i situasjonen. Det ble blant annet igjen opplyst om tema og problemstilling i studien samt hensikten med intervjuet. Siden alle på ulike måter kom fra møter med barna, ble det også litt prat om ting rundt hverdagslivet i barnehagen. Denne småsnakkingen i forkant opplevdes som til hjelp for å ”bryte isen” og skape et grunnlag for en fortrolig og trygg atmosfære. Som en del av forberedelsene til hvert intervju hadde jeg i forkant gått gjennom intervjuguiden for å være best mulig beredt, og ha temaene ”friskt i minne”. Alle intervjuene begynte med å ta utgangspunkt i intervjuguiden, hvorpå jeg etter hvert vekslet mellom å følge informantenes utspill og ulike tema fra intervjuguiden. Dette opplevdes å fungere fint. Imidlertid må intervjuguiden forstås som å tidvis være ledende for retning i samtalene, og selv om informantene også brakte fram andre tema er det viktig å ha med seg at intervjuguiden likevel legger noen føringer for hvilke tema som blir brakt på bane.

For å videre prøve å ivareta det emiske perspektivet i størst mulig grad tilstrebet jeg under intervjuene å stille mest mulig åpne spørsmål slik at informantene selv til en viss grad kunne velge fokus innenfor tema. Det ble under intervjuene også vektlagt å etterfølge en del av svarene med oppfølgingsspørsmål som ”Kan du si noe mer om det?”, ”Hva tenker du på da?”, samt at sentrale ord ble gjentatt for å invitere til fordypning. I tillegg ble det brukt fortolkende spørsmål, ”Forstår jeg deg rett når det du sier ...”, for å skape klarhet i forhold til svarene der

det ble opplevd som nødvendig. Videre prøvde jeg å veksle mellom oppmuntringer, og å tørre å la det bli stille imellom.

I intervjusituasjonen var det ønskelig at informantene skulle føle at deres erfaringer var relevante og interessante, og jeg vektla derfor å gi noen oppmuntrende, men nøytrale tilbakemeldinger underveis som uttrykk for min interesse. For at ikke mine tilbakemeldinger, og slik min forforståelse, skulle påvirke informantene på en unødig uheldig måte, forsøkte jeg å gi jevnlige tilbakemeldinger i forbindelse med alle temaer som ble berørt, samt være bevisst på bruk av kroppsspråk. Under det første intervjuet (Anita) oppdaget jeg imidlertid tidlig i forløpet at jeg kom med noen vurderende utsagn, slik som ”Så fint det høres ut at dere prioriterer slik” (se vedlegg 6). Gjennom intervjuforberedelsene jeg på forhånd bevissthet om å unngå utsagn som kunne bidra til å påvirke informantene i noen retninger. En viss grad av nervøsitet, samt stor grad av takknemlighet overfor at informanten sa seg villig til å bruke av sin tid, bidro nok til at jeg ikke helt klarte å undertrykke behovet for å vise min anerkjennelse for informantens opplevelser og erfaringer. Postholm (2010) viser til at det i et intervju er viktig å holde sine synspunkter utenfor for å unngå at forskeren skal påvirke informanten og slik være til hinder for at informantens autentiske opplevelse kommer fram. Vurderende utsagn er i et emisk perspektiv således lite hensiktsmessig. Ifølge Dalen (2004) er det som regel nødvendig med mye erfaring for å bli en god intervjuer. Det synes slik sett klart at mine intervjuferdigheter ikke framstår som optimale. På den andre siden var imidlertid følelsen under intervjuene likevel stort sett god, og der jeg som tidligere vist trådte feil, klarte jeg imidlertid å ta meg inn igjen når jeg selv ble oppmerksom på dette. Dalen (2004) viser forøvrig til at for at et forskningsintervju skal bli vellykket, er det viktigste å ha evnen til å lytte, la informanten få tid til å fortelle og vise oppriktig interesse. Dette er ferdigheter selv en amatør kan ha. Jeg håper således at manglende erfaringer og ”feiltråkk” kan oppveies noe i dette. Alle tre informantene framsto som engasjerte i forhold til temaet, de hadde mye å dele og formidle, også utover det jeg brakte på bane og intervjuene ga således mye informasjon. Alle informantene ga uttrykk for at de syntes det var greit å bli intervjuet, og at det var nyttig å sette ord på tanker og refleksjoner. Informantene fikk tilbud om å få tilsendt det ferdigtranskriberte intervjuet for gjennomgåelse som en kontroll på at jeg hadde forstått rett og at de ble framstilt på en måte som de kunne kjenne seg igjen i. Ingen av informantene følte behov for en slik ”member checking”.

Etter anbefaling fra Postholm (2010) valgte jeg umiddelbart etter hvert intervju å skrive ned mine inntrykk og refleksjoner fra intervjuene, samt min intuitive opplevelse av hva informantene var særlig opptatt av.

3.3 Analyse- og tolkningsprosesser

Datainnsamling og dataanalyse er dynamiske prosesser, og analyse og tolkningsarbeidet forstås som kontinuerlige prosesser som starter alt i møte med informanten (Postholm, 2010). Det er likevel der hvor forskeren og informanten skiller lag at man sier at analysen og tolkningen begynner (Thagaard, 2009), og for at leser skal kunne vurdere hvordan studiens analyseenheter og kategorier har framkommet, vil det her bli redegjort for denne delen av analyse og tolkningsprosessen.

3.3.1 Transkribering

Hvert intervju ble påbegynt transkribert av meg samme dag som intervjuet var gjennomført, mens opplevelsen fra intervjuene var friskt i minne. Dette for å sikre en best mulig gjengivelse av hva informantene brakte fram og stemningen rundt de enkelte delene av intervjuene. Transkriberingen av hvert intervju strakte seg imidlertid over to dager, da dette viste seg å være et svært tidkrevende arbeid. Når alle intervjuene var ferdigtranskribert satt jeg med 81 sider tekst med skriftstørrelse 12, linjeavstand 1,5. Etter gjennomført transkribering ble lydfilene holdt opp mot det transkriberte materialet for gjennomgåelse og sjekk, hvorpå noen små feil, primært på plassering av ord, men også noen feil på markering av lengde på pauser framkom og således ble rettet opp.¹⁶ Gjennom å gjøre transkriberingsprosessen selv ble jeg godt kjent med tekstene, og i det videre analysearbeidet kunne jeg ofte ”høre” informantenes stemmer.

I transkriberingen ble informantene anonymisert. Alle informantene ble gitt fiktive navn og informasjon som kunne gjøre de gjenkjennbare ble tatt bort eller endret. Ved transkriberingen ble alt som ble sagt under intervjuene, både av informant og intervjuer skrevet ned, og pauser, latter, ”mm”er, uttalt kroppsspråk og lignende ble også markert i teksten. Foruten om noen særegne ord som for eksempel ”ungen” og ”barnan”, ble utsagnene oversatt fra dialekt til bokmål, både for å beskytte informantenes anonymitet og for å bedre lesbarheten. Rekkefølge i ord er imidlertid bevart slik de framkommer i intervjusituasjonen. Bakgrunnen for å gjøre transkriberingen så lik selve intervjuet som mulig har vært å legge til rette for at jeg under

¹⁶ Ulike antall prikker er brukt for å illustrere ulike opphold i talen: 2 prikker (..) betyr at informanten har et lite opphold i taleflyten. 3 prikker (...) betyr at informanten har en liten tenkepause. 6 prikker (.....) illustrer en lengre pause med stillhet.

analyse- og tolkningsarbeidet skulle kunne forstå informantenes utsagn i lys av intervjusituasjonen, og forholdene rundt som kunne ha betydning for forståelsen. Transkriberingen var videre til hjelp for å vurdere min rolle og mine bidrag under intervjuene. Følelser under det ene intervjuet omkring ”fellen” jeg som tidligere nevnt (se side 28) gikk i, kom således også fram under transkriberingen. Dette ble markert med kommentar i sidefelt, slik at jeg under det videre analysearbeidet kunne vurdere informantens svar i lys av dette. Forøvrig har tilrådninger fra Postholm (2010) også her medført at jeg under og etter transkriberingen har skrevet ned umiddelbare tanker og refleksjoner, som en del av den pågående analysesprosessen.

3.3.2 Analyse og tolkning

I henhold til det emiske perspektiv fant jeg det formålstjenelig å starte analysearbeidet med deskriptiv analyse, hvor siktemålet var å prøve å få oversikt over og framheve det meningsinnhold jeg opplevde informantene ga uttrykk for gjennom deres fortellinger. Med støtte i Thagaard (2009) har jeg tatt utgangspunkt i spørsmålet ”Hva handler teksten om?”, og med dette perspektivet ble hvert intervju nøye lest gjennom. Inntrykk av sentrale erfaringer og opplevelser ble notert i stikkordsform underveis, og inntrykk av hva som var deres særlige fokus ble markert med stjerne foran stikkordene.

Etter flere slike gjennomganger føltes det nødvendig med en mer systematisk tilnærming til datamaterialet. Med utgangspunkt i retningslinjer fra Silverman (2005, gjengitt i Thagaard 2009) valgte jeg å klassifisere materialet i analytiske enheter.¹⁷ Siden datamaterialet mitt bare inneholdt tre intervjuer fant jeg det i analysearbeidet mest hensiktsmessig å beholde teksten ubearbeidet. De analytiske enhetene omfatter således alle de forhold som jeg anså kunne ha betydning for meningsforståelsen, deriblant mine spørsmål der de oppfattes som foranledning for den intervjuedes fokus på emnet, nølinger, omformuleringer og annet som til enhver tid ville kunne ha betydning for forståelsen. Slik ønsket jeg å unngå at utsagn skulle bli løsrevet fra sin sammenheng, og med det en fare for å forstå ting på en annen måte enn hva konteksten tilsa at betydningen var. Arbeidet med analyseenheter medførte forøvrig at noe av teksten ikke ble tatt med. Dette måtte således betraktes om igjen. Noen nye analyseenheter framsto i denne prosessen, mens noe visste seg å passe inn i de forestående analyseenheterne. På den måten ble det aller meste av tekstene plassert. Det som gjensto ble for ordens skyld satt i en enhet kalt ”ikke plassert”, og ble tatt med videre i tolkningsarbeidet i fall det ville gi mening i senere

¹⁷ En analytisk enhet kan ifølge Thagaard (2009) være en setning, flere setninger eller et avsnitt som gir mening.

faser av dette arbeidet. For at leseren skal kunne danne seg et bilde av hva som framkom under dette arbeidet er oversikt over de analytiske enhetene listet opp i vedlegg 3.

Etter identifisering av analyseenheter satt jeg med mange analyseenheter for videre kategorisering.¹⁸ Kategoriseringsprosessen fordret ytterlige refleksjoner over tendenser i materialet, samt hvordan enhetene best kunne kategoriseres. I denne prosessen ble kategorier både etablert og forsøkt endret ved å omfatte flere eller færre analyseenheter og så videre, før jeg til slutt satt med det som føltes som de riktige kategoriene. Beskrivelse av hvordan kategoriene ble til foreligger i vedlegg 4.

Thagaard (2009) viser til at tolkning av intervjuetekster kan ses som en dialog mellom forsker og tekst, hvor forskeren må søke den mening teksten formidler. Både identifisering av analyseenheter og arbeidet med å sette disse inn i meningsfulle kategorier har vært preget av prosesser. Analyseenheter og kategoriene har blitt betraktet i lys av hele teksten, og omvendt, for å stadig prøve å møte datamaterialet med nye spørsmål. Dette både i forhold til tekst, til egen forståelse av denne samt til egen forforståelse, og hvordan denne kunne tenkes å påvirke min forståelse.

I tillegg til prosessene hvor materialet har blitt betraktet ut ifra deler og helhet, har teori vært svært viktig i arbeidet med analyseenheter og kategoriene. Lesing og søking i teori har vært brukt for å stadig prøve å søke andre analyseenheter og egnede måter å kategorisere disse på. ”Kan dette ses i lys av dette?”, ”Kan dette forstås i dette perspektivet?” og ”Kan dette løfte fram mening?” har vært gjentakende spørsmål i betraktningene. Utover forskning og teori om frykt og angst samt tilknytningsteori, har empiri også vært betraktet i andre teoretiske perspektiver. Oversikt over de mest sentrale teoretiske perspektiv som empiri her har vært forsøkt forstått i lys av foreligger i vedlegg 5. I prosessen med å søke etter teoretiske perspektiv å belyse empirien i, kunne det innimellom oppleves som at jeg tidvis prøvde å få empirien til å passe inn i teorien, i stedet for omvendt. Mine notater underveis har således vært viktige, og jeg har stadig måtte gå til disse for å løfte fram det emiske perspektiv som rettesnor i arbeidet med å forsøke å finne de mest mulig riktige teoretiske betraktningene.

Avslutningsvis i analysearbeidet satt jeg igjen med følgende kategorier; *Trygghet og tilknytning*, *Individuell tilrettelegging* samt *Foreldresamarbeid*.

¹⁸ Kategorisering innebærer at forskeren deler datamaterialet inn i ulike kategorier hvor hver kategori rommer analyseenheter som omhandler samme tema (Thagaard, 2009).

3.4 Etiske betraktninger

Til grunn for denne studie har forskningsetiske retningslinjer fra De nasjonale forskningsetiske komiteer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora (NESH, 2009) vært førende.

Ved oppstart av dette masterprosjektet ble studien meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), personvernombudet for forskning. Tilbakemelding fra NSD var at studien ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§31 og 33 (se vedlegg 7). Det ble lagt til grunn at de intervjuede hadde taushetsplikt vedrørende informasjon om enkeltbarn og at det ikke framkom opplysninger om enkeltbarn gjennom intervjuene. Etter råd fra NSD ble noen av intervjuguidens støttepunkter revidert, til å omhandle spørsmål om barn med frykt og angst generelt, i stedet for i forhold til ”barnet” og ”barnets foreldre” slik formulert i intervjuguiden som ble innsendt i forbindelse med melding til NSD. Under intervjuene viste det seg likevel at erfaringer rundt emnet var vanskelig å dele uten å ta utgangspunkt i opplevelser rundt enkeltbarn. Disse ble imidlertid hele tiden anonymisert, og det framkom slik ingen identifiserbare opplysninger om enkeltbarn eller forhold rundt disse. For å forsikre meg om at dette likevel ikke lå utenfor prosjektets meldeplikt eller konsesjonsplikt, ble det på nytt tatt kontakt med NSD. Muntlig tilbakemelding fra NSD var at prosjektet fortsatt ble vurdert å være innenfor rammene, og at så lenge det ikke var blitt gitt identifiserbare opplysninger var det ikke behov for endringsmelding.

I kvalitative studier kommer man nært innpå informantene, og det har vært nødvendig å tilstrebe å behandle alle informantene på en respektfull måte. I møte med informantene har det således vært en rettesnor at intervjusituasjonen skulle være ivaretagende for dem, og ikke bare dekke mine behov for innsamling av gode data. Ved utarbeiding av temaer og støttepunkter, samt spørsmål underveis i intervjuene, var det derfor blant annet viktig å reflektere over om noen av disse kunne bli svært personlige eller på andre måter ubehagelige å bli forespurt om. Noen av temaene og støttepunktene rundt disse kunne nok være vanskelig å svare på fordi det krevde refleksjon rundt emnet, men imidlertid tror jeg ikke de framsto som veldig personlige. Som tidligere nevnt ble intervjuguiden utformet etter et såkalt traktprinsipp. Med dette ønsket jeg å skape gode rammer for at informantene skulle føle seg trygg på å dele sine erfaringer med meg, slik at intervjusituasjonen kunne bidra til rike og fyldige data. Samtidig var det også viktig i et etisk perspektiv, hvor det å oppleve en myk start og avslutning vil kunne ha betydning for informantenes opplevelse. Det kan tenkes å være ubehagelig å bli møtt med spørsmål som kan være krevende, før man har fått mulighet til å vurdere og kjenne på om

relasjonen til intervjueren gir en opplevelse av å føle seg trygg og ivaretatt. Likeledes var det viktig at informantene fikk muligheter til å avrunde samtalene rundt emner som på ulike måter kunne være krevende eller følelsesladete, og det ble derfor vektlagt å avslutte med spørsmål av mer oppsummerende karakter.

All empiri er blitt behandlet konfidensielt. Informantene er blitt anonymisert, og uttalelser eller informasjon som på noen måte kan tenkes å føres tilbake til informantene eller barnhagene, er tatt bort eller endret. Intervjuene ble tatt opp med diktafon, og etter transkribering ble opptakene slettet. De ferdig transkriberte intervjuene er lagret på privat datamaskin med passordbeskyttelse. Intervjuer lagret på data vil for øvrig bli slettet når sensur av masterprosjektet foreligger/ved endelig avslutning av masterprosjektet.

3.5 Kvalitetsvurderinger

Kvaliteten i en forskningsstudie kan knyttes til om forskningen blir utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2009). Dette er et uttrykk for studiens troverdighet. I kvalitativ forskning kan kvalitet blant annet knyttes til reliabilitet, validitet og generaliserbarhet (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009).

Reliabilitet i den kvalitative forskningen omhandler hvor pålitelig forskningsresultatene er (Thagaard, 2009). For å øke studiens pålitelighet har jeg underveis i dette metodekapittelet forsøkt å redegjøre for hvordan empirien er blitt utviklet, samt vurderinger og begrunnelser vedrørende ulike valg som er tatt underveis i denne studie. Her vil noen ytterligere redegjørelser foreligge.

I forbindelse med innhenting av data har jeg tilstrebet å holde fokus på det emiske perspektiv. Intervjuguiden har derfor blitt utformet ut ifra en halvstrukturert profil, oppbygd med utgangspunkt i temaer og støttepunkter innenfor disse. For at informantenes uttalelser i intervjuet skal være så nært opp til deres opplevelse og forståelse som mulig, har jeg, som tidligere vist til, vektlagt å bruke åpne spørsmål, samt følge informantenes tankeflyt under intervjuene. I møte med informantene har det for meg vært viktig å vise oppriktig interesse, lytte og gi informanten god tid til å dele sine erfaringer. Samtidig har jeg forsøkt å ha bevissthet om at tilbakemeldinger gis til alle temaer, ikke bare de som jeg eventuelt måtte finne interessante ut ifra min forforståelse. Som vist under beskrivelse av gjennomføring av intervju (side 22), har det imidlertid også forekommet at jeg har trått feil underveis. Selv om jeg i intervjusituasjonen, og gjennom transkriberingen, ikke følte at dette virket påtakelig inn på informanten og hva som framkom videre i intervjuet, vil jeg imidlertid påpeke det uheldige

ved slike vurderende utsagn. Dette fordi det alltid kan foreligge en mulighet for at slikt kan ha påvirket informanten i noen grad.

Som nevnt har jeg utført transkribering selv for å sikre at alle forhold i intervjusituasjonen framkommer og for ordrette nedskrivninger av informantenes fortellinger. Det ble videre foretatt sikring av at den transkriberte teksten stemte overens med lydopptak. Ubevisste påvirkningsforhold ble også forsøkt fanget opp under transkribering, men forutenom markering av allerede identifiserte vurderende utsagn, framkom det ikke noe som jeg fant å være av betydning. Imidlertid vil det alltid kunne være fare for at ubevisste forhold kan gjøre seg gjeldende ved at man verken hører eller forstår eksempelvis ledende spørsmål som ledende.

I utvikling en av analyseenheter og kategorier har jeg tilnærmet meg dataene ut ifra både deler og helhet, samt støttet meg på både teori og notater nedtegnet etter møter med informantene og intervjuetekstene.

Da forskeren gjerne framheves som forskningens viktigste instrument i kvalitative metoder, stiller tilnærminger innenfor denne store krav til refleksivitet over egen rolle og bidrag (Postholm, 2010). I denne sammenheng har jeg innledningsvis i dette metodekapittel kort redegjort for hvilke forutsetninger jeg har entret forskningsfeltet med. Egen forståelse og derigjennom min forforståelse har gjennom studien vært gjenstand for stadige refleksjoner. Til tross for dette kan jeg imidlertid ikke med sikkerhet si at noen form for påvirkning ikke har foregått. Det kan blant annet foreligge noe som jeg fortsatt har et ubevisst forhold til, og derfor ikke vært i stand til å oppdage, ei heller unngå. På den annen side har jeg under hele prosessen forsøkt å vurdere min rolle og forståelse med et kritisk blikk, og håper slik å ha lagt noen forutsetninger for at egen forforståelse ikke skal ha fått for stor plass.

Det har under hele studien vært et førende prinsipp å holde fokus på og løfte fram informantenes perspektiv og stemmer. Likevel er det i en kvalitativ studie viktig å være klar over at forskningen aldri kan være verdifri eller objektiv (J.W.Creswell, 1998). Jeg vil således minne leseren om at denne studie bygger på en forutsetning om at kunnskap forstås ”som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling” (Postholm, 2010, s. 21). En kvalitativ forskningstekst må derfor langt på vei forstås som flere stemmer flettet sammen, da informantenes tanker og refleksjoner er tolket av meg, og vil slik være påvirket av mine erfaringer, historiske og kulturelle bakgrunn. Jeg håper således at leseren betrakter mine analyser og tolkninger med et kritisk blikk.

Validitet er nært knyttet til tolkning av data, og ifølge Thagaard (2009) handler det om forskningens gyldighet. Det er underveis gjort rede for analyse- og tolkningsprosesser. Noen sentrale begrunnelser for disse prosessene vil tydeliggjøres her.

Vedrørende bearbeiding av data har jeg forsøkt å tilnærme meg dataene på ulike måter, for slik å forsøke å skape gode forutsetninger for valide data. Jeg har gjennom hele prosessen blant annet vektlagt å gjøre noteringer om intuitive inntrykk underveis. I tillegg har jeg nærmet meg materialet både ved å se på deler og helhet, under kritisk vurdering av egen forforståelse og i lys av teori og forskning. Dataene har vært forsøkt møtt med ulike spørsmål, for på den måten å søke ulike analyse og tolkningsmuligheter. Teori og forskning har videre vært søkt gjennom flere kilder, både for å belyse temaets kompleksitet, og for å kunne vise til betraktninger som i størst mulig grad har gyldighet for flere teoretikere og forskere. Jeg vil imidlertid framheve at studiens teoretisk og forskningsmessige referanseramme i forhold til angstproblematikk hos barn, i hovedsak støtter seg til en kognitiv atferdsterapeutisk orientert tilnærming til behandling av barns frykt og angst. En referanseramme som i hovedsak hadde støttet seg på for eksempel en psykoanalytisk tilnærming ville sannsynligvis belyst studiens resultater annerledes.

I den kvalitative forskningen omhandler *generalisering* ifølge Thagaard, (2009) om hvorvidt kunnskapen som kommer fram kan anvendes i andre sammenhenger. For å legge til rette for at leseren skal kunne oppdage likheter mellom beskrevet kontekst og egen kontekst, og slik oppleve nytteverdi, har jeg underveis i studiens drøftingsdel prøvd å gi noen beskrivelser av de fenomen som er lagt til grunn for drøftingen. Informantenes utsagn vil også kunne gi grunnlag for gjenkjenning, og jeg har derfor valgt å la ett eller flere utsagn beskrive informantenes perspektiv og opplevelser.

Kapittel 4: Presentasjon og drøfting av studiens resultater

På bakgrunn av analyse og tolkning av empiri er det framkommet tre felles kategorier som gjorde seg gjeldende for alle informantene. Disse vil i følgende kapittel presenteres, og være gjenstand for drøfting i lys av teoretiske perspektiver.

4.1 Trygghet og tilknytning

Når informantene fortalte om sine erfaringer, opplevelser og tanker rundt det å møte barn i barnehagen med frykt og angst ble begreper som å kjenne godt, å forstå, å være nær, å vise omsorg, å skape trygghet og lignende, ofte brakt fram og reflektert rundt av informantene. Jeg tolker disse begrepene som at de kan favne en grunnleggende holdning og forståelse som blir lagt til grunn for deres arbeid med barn som opplever frykt og angst.

4.1.1 Å gi barnet trygghet og noen å bli trygg på

Gjennom intervjuene, og analyse og tolkning av disse, så jeg at trygghet av alle informantene ble ansett som selve grunnlaget i møte med barn med frykt og angst i barnehagen. Trygghet handlet blant annet både om å være tilstede og hvordan man var tilstede. For informantene ble det å gi barnet mulighet til å bli trygg og knytte seg til det faste personalet viktig. Følgende sitater beskriver noen av tankene rundt dette:

Anita: "[...] Man må på en måte være der hele tiden. Uansett hva det er...man må også gjøre litt sammen som dem liker, og tøyse også og sånn...Bli godt kjent...at man må på en måte må bli kjent på forskjellige nivå. Det er viktig at man ikke bare er der når ting er vanskelig, for da...det holder på en måte ikke, så vi har brukt mye tid til å bli kjent, og..og at han skal bli trygg på oss som jobber her".

Hanne: "Ja, det er det om jeg sier i forhold til det her med faste voksne og den første tiden at dem har...altså det må være en god relasjon som ligger til grunn. Det må være noen voksne som dem føler seg trygg på og som dem kan knytte seg til...som skjønner dem, og som kjenner dem og behovet til ungen...Jeg tror det...Dem har jo først en dem blir ekstra kjent med og trygg på, men altså, dem trygges på de faste personale også da. Men av og til, hvis det er noe spesielt, ja, så da prøve vi å legge til rette sånn at dem stort sett har en person å forholde seg til. [...] Jeg kan ikke si en for det klarer ikke vi hele tiden, og det er ikke bra heller, for da kan det bli utrygt den dagen den ene er borte da. Ja, så vi må ha litt flere...så, men det blir også viktig det å ha den ene trygge voksne da".

Mari: "I begynnelsen når han startet, vi har jo et sånn kontaktsystem, så da var det en voksen som var veldig tett, nært, nært rundt han. Så da var det en voksen som hjalp han så da, da visste han. Da var det trygghet med at han visste det...Men etter hvert så går vi jo i vakter. Sånn at da var, det er nå de faste på avdelingen da. Så det er nå tre stykker det, sånn at det var viktig at han ble godt kjent og trygg på oss på avdelingen".

Som det går fram av sitatene kan det å tilrettelegge for at barn med frykt og angst skal få bli trygg på en eller flere av det faste personalet, tolkes som at informantene ønsker at barn med frykt og angst skal få anledning til å oppleve tilknytning til en eller flere voksne i barnehagen. Tilknytningsteori viser til betydningen av å gi barnet trygghet i form av en tilgjengelig og sensitiv voksen, og dette forstås som viktig for at barnet skal kunne møte situasjoner uten å være redd (Broberg et al., 2006). Ifølge informantene er det å få anledning til å bli trygg på de voksne viktig for alle barn, men ble framholdt som ekstra betydningsfullt for barn med frykt og angst. Slik sitatene viser vektla informantene derfor at det ble lagt til rette for at barnet kunne bli trygg på alle de faste voksne på avdelingen. Det ble vist til at ulike arbeidstider og

sårbarhet ved fravær ville ellers kunne gjøre det vanskelig å ivareta trygghet for barnet, både i forbindelse med barnets ankomst til barnehagen, og gjennom dagen. Videre kom det fram at for å skape trygghet hos barn med frykt og angst var det blant annet viktig at det var noen kjente og trygge som møtte barnet om morgenen, var med i lek, satte det i gang med aktiviteter, hjalp til i overgangssituasjoner og ellers var støtte i hverdagen blant annet gjennom å delta i situasjoner hvor barnet kunne trenge ekstra hjelp og trygghet. Betydningen dette har i forhold til barnets muligheter for trygghet og tilknytning understøttes av Hart og Schwartz (2008) som viser til at dersom den voksne viser seg å være tilgjengelig over tid, og relasjonen er preget av trygghet, kan voksenpersonen fungere som en trygg base som barnet kan bruke for å utforske verden fra. Ved å kunne søke nærhet hos en trygg voksen når barnet opplever noe som er frykt- og angstutløsende, gis barnet mulighet til å få gjenopprettet en indre trygghet, og når følelsene ikke lenger er like overveldende, kan barnet, med støtte i den voksne, føle styrke til å møte situasjonen (Flatén, 2010). En trygg base kan således støtte opp om barnets nysgjerrighet og utforskertrang (Broberg et al., 2006; Flatén, 2010; Hagström, 2010). Barn med frykt og angst trenger å tørre å utforske sitt miljø og det som er skummelt for å oppleve at ting ikke er så farlig som fryktet (Beidel & Alfano, 2011). Forskning har vist at når barn blir presentert overfor nye situasjoner, sammen med oppmuntring fra foreldre, har barns frykt for nye situasjoner blitt redusert (Asendorpf, 1990). Trygghet og tilgjengelighet vil slik være viktige faktorer for å skape et miljø som kan virke forebyggende og støttende for barn med frykt og angst ved at det, blant annet gjennom tilgang til en trygg base, gis gode muligheter til å gjøre seg erfaringer med ulike ting og situasjoner, og slik erfare at de ikke er farlige (Beidel & Alfano, 2011).

Imidlertid kan det være noen forhold som kan virke inn på muligheter til å skape en slik trygghetsfaktor i barnehagen. For å kunne ha tilstrekkelig voksentetthet i barnehager, er de fleste barnehager, grunnet lang åpningstid avhengig av å fordele de ansatte over dagen, slik at det alltid er tilstrekkelig mange voksne til stede den enkelte tid. I mange barnehager medfører dette at det for eksempel kan være forskjellige ansatte som møter barnet hver morgen. Dersom det er slik at et barn med frykt og angst ikke er trygg på alle voksne, kan det imidlertid kunne være av betydning at man kan utvise fleksibilitet i forhold til rutiner i slike situasjoner. Kanskje vil det i en periode være viktig at det nettopp er en fast som møter barnet hver morgen? Eller en fast som er sammen med det andre tider på dagen, dersom man vet at for eksempel noen tider er mer sårbare for barnet enn andre? Dette innebærer at man evner å løsrive seg fra rutiner, og sette barnets behov først. På den andre siden vil det imidlertid kunne

være utfordringer med å gjennomføre slike fleksible ordninger. Kanskje vet man ikke når barnet kommer, eller når frykt- og angstutløsende situasjoner kan oppstå? Kanskje gjør private hensyn at noen voksne ikke har mulighet til å tilpasse seg en slik arbeidssituasjon? Kanskje vil det også være et stort ansvar å legge på noen, noe som kan medføre at det å være en viktig voksen for barn med frykt og angst kan oppleves som belastende, og på sikt medføre økt slitasje på de voksne?

For barn hvor frykt og angst i stor grad preger deres hverdag, kan det noen ganger være behov for hjelp utover de rammer som forefinnes i barnehagens ordinære bemanning. Ifølge Opplæringslova § 5-7, har barn som har særlig behov for spesialpedagogisk hjelp rett til slik hjelp. Dette kan utløse at en person, fortrinnsvis med særskilt kompetanse, knyttes an til barnet, og en kan slik få bedre forutsetninger for å kunne ivareta barnets behov. En slik spesialpedagogisk ressurs vil kunne være et viktig bidrag til å skape en frykt- og angstreducerende hverdag for barnet, både i form av særskilt kompetanse, og i form av å kunne være en ekstra trygghetsskapende faktor for barnet. Søknad om spesialpedagogiske ressurser, behandling og tildeling, kan imidlertid ta lang tid, og barnet vil kanskje ikke få tilgang til nødvendige ressurser før etter flere måneder. Kanskje kan det også være slik at barnet bare vil få tilbud om spesialpedagogisk hjelp noen timer av dagen. Selv der hvor det finnes spesialpedagogiske ressurser vil det derfor være behov for at barnet trenger å være trygg på de faste voksne det omgås med mesteparten av tiden. Dersom utløsning av spesialpedagogisk ressurs medfører at andre voksne på avdelingen ”trekker” seg unna barnet, fordi noen andre har fått en viktig del av ansvaret for barnet, kan dette være uheldig for barn med frykt og angst. Barnet kan da miste en viktig mulighet til å oppleve trygghet gjennom andre voksne, samt være i en svært sårbar situasjon dersom spesialpedagogen er borte, eller bare er tilstedet i en begrenset tid av dagen. Dette understreker betydningen av at det er brukt tid på at barnet kan få bli trygg på det faste personalet på avdelingen. Slik Hanne viser til, er det viktig å både kunne ha den ene, trygge voksne, men samtidig ha flere en kan være trygg på.

I samtalene rundt betydningen av å bygge trygghet og tillit ga informantene flere beskrivelser av hvordan det å være nær og oppmerksom var viktig. De ga uttrykk for at de ofte hadde oversikt over hvor barnet var, og særlig måtte de være oppmerksomme i situasjoner de hadde erfaringer med kunne utløse frykt og angst hos barna. Hanne beskriver dette slik:

Hanne: ”Du merke det på dem gjennom dagen da ved at dem har mye mer behov for deg som voksen enn andre unger har....så du må hele tiden passe på hvordan det er rundt dem og..ja, er det noe spesielt som skjer så må du

liksom sikre at ihvertfall dem har en voksen i nærheten av seg [...] Vi har ei som var veldig engstelig for alle rundt og som var redd for alle lyder som hun ikke viste hva var, det var jo en byggeperiode her da. Det var jo en forferdelig høst for henne, for hun var, hun var jo helt hysterisk hver gang det kom en mann eller ny lyd. Vi prøvde jo, det var nesten hele dagen, så henne var det liksom det første du tenkte på når du hørte en ny lyd eller så en komme inn, så var det, nå må jeg bare...ja, ta henne med en gang, og følge opp henne. Ja, jeg hadde henne opp i hendene den høsten, ja ”.

Hanne viser her hvordan hun stadig måtte passe på å være nær barnet. Hun måtte hele tiden være klar til å ”ta henne”, og hennes oppmerksomhet var vedvarende på barnet. Mari og Anita beskriver også hvordan deres oppmerksomhet er rettet mot barn med frykt og angst, og dets behov:

Anita: ” [...] Og i situasjoner som vi vet at han kommer til reagere så er det jo viktig at vi er der, og kanskje kan avlede eller hjelpe han på noe vis. Han trenger at vi forstår han, at han vet vi hjelper han og..og at han vet hvor han har oss hen... ”.

Mari: ” [...] Og man kan se at han bare går å tenker, og liksom ikke har ro til noe.. Og han trenger jo hjelp til å klare å leke og, og få til å være med på aktiviteter og sånt... Klart at da betyr det mye at vi er der..er der for han... være nær..... ”.

Sammen med resten av fortellingen tolker jeg disse beskrivelsene som et følelsesmessig engasjement i barnet, og evne og vilje til å møte barnet med sensitivitet, forståelse og omsorg. Sentralt i tilknytningsteori er nettopp både det å være nær og å ha et positivt følelsesmessig engasjement av betydning for at barnet skal kunne oppleve den forutsigbarhet og trygghet som er så viktig for barnets utviklingsmuligheter (Hagström, 2010; Killén, 2012; Kinge, 1999).

Hanne fortalte også at der hvor det var spesielle behov, ble ofte oppgaven med å være en trygg voksen for barnet tillagt henne. Ifølge Flatén (2011) kan behov for mer trygghet føre til at barn med angst kan knytte seg til, og bli mer avhengig av en av de voksne i barnehagen. Folkman (1999) viser til erfaringer med at barn iblant selv kan være med på å ”utpeke” noen til å bli en viktig voksen. Det framkommer ikke hvorvidt det eventuelt er tilfelle her, eller hvordan det var i Anita og Maris barnehager, foruten at det gjennom fortellingene framkom at de hadde mye å gjøre med barn i barnehagen som opplevde frykt og angst. Imidlertid opplever jeg at fortellingene til alle informantene gjennomgående er preget av omsorg og varme for barna det gjelder. Det får meg til å undres om det kan være slik at å ”bli tillagt oppgaven” og å ”bli valgt” kan tenkes å ha noe til felles utover ansvarsområde? For selv om noen gis oppgaven som ”den trygge voksenpersonen”, må denne kanskje samtidig ha kvaliteter som gjør at barnet også ”velger” å la denne være den utvalgte? Det kan således være til ettertanke om det kreves særskilte forutsetninger for å nettopp være i den posisjonen at en både får oppgaven, og gjør det mulig for barnet å ”velge” å ta imot?

Killén (2012) framholder at betydningen av at trygg tilknytning til andre personer enn foreldrene kan hjelpe barnet i dets utvikling, er funn man bør basere arbeidet med barn på, og hun viser således til at alle barn har behov for å kunne etablere trygg tilknytning til de voksne i barnehagen. For de som har en trygg tilknytning hjemme kan ansatte i barnehagen ha en viktig rolle som kompletterende tilknytningspersoner. Der hvor forhold i familien vanskeliggjør muligheter til en trygg tilknytning, kan voksne i barnehagen gi barnet muligheter til trygg tilknytning som kompenserende tilknytningspersoner (Hagström, 2010, Killén, 2012). I dette lys kan det imidlertid betraktes som bekymringsverdig at Folkesson (1990, gjengitt i Kinge, 1999), på bakgrunn av observasjoner fra ulike svenske barnehager, blant annet hevder at mål settes høyere enn behovene, forstanden høyere enn følelsene og kunnskapene høyere enn forholdet til andre. Kinge (1999) undres om hvorvidt ulike krav til målstyring og dokumentasjon gjennom skriftliggjøring av planer samt evalueringer har bidratt til at den nære tilstedeværelsen til barnet er kommet i bakgrunnen? Sammen med betydninger av kvalitet i relasjoner, framholder dette et behov for å dvele ved våre prioriteringer og hva som preger ens egen væremåte (Kinge, 1999).

4.1.2 Å se og forstå

Barn med frykt og angst retter gjerne de vanskelige følelsene innover (Flatén, 2010; Grøholt et al., 2001). Det kan gjøre det vanskelig å se barnets angst (Flatén, 2010), og slik medføre at barnets behov ikke alltid er like synlig. Informantene framholdt hvor viktig det var at man klarte å se barnet. Informantene forteller:

Mari: "Det er viktig at dem føle at dem blir sett; du ser meg du. [...] altså, så at man...ser han og tar det på alvor og følger det opp. Han er jo ikke den som slår eller, altså det er jo ofte de her barnan som, kanskje er utagerende som krever noen voksne. For der må du bare gripe inn, for at, det kan skade noen andre. Men han her gjør jo ingenting, så det er viktig at han blir sett, som bare står der. Så det er viktig. De stille og får bli sett".

Hanne: "[...] Ja, det å se at dem trenger hjelp og støtte...man må kjenne dem og lese dem og situasjonen hele tiden...".

Anita: "Han vil ikke at det skal være noe problem...så han på en måte...han sier ikke at, han sier ikke med en gang i hvert fall, han vil kanskje ikke at vi skal se det... Vi prøver på en måte å sette ord på det, hvordan vi tror at han har det; Vi ser at du er sint eller vi ser at du er frustrert og det virker ikke som du liker det her, vil du at vi skal...ja, å komme med forslag. Så da kan han komme med noe sånt, ja, han vil være med på forslagene, og kanskje prøve. Så det bruker å hjelpe".

Informantene uttrykker her betydningen av å se og være sensitiv for barnets signaler og behov, da det kan være slik at barnet selv ikke "krever" den voksne eller kanskje også prøver å gi uttrykk for at det ikke er noe problem. Man bør således både ha evne til å se og å forstå, også bak ordene. Som de videre viser til er det viktig at barnets signaler tas på alvor og følges

opp. Dette er i samsvar med tilknytningsteori og forskning, hvor det framholdes at voksne som er sensitive og responderende på barnets signaler er av stor betydning for barnets muligheter for trygg tilknytning (Grøholt et al., 2001; Hagström, 2010; Killén, 2004). Broberg, Grankvist, Ivarsson & Risholm, (2006) viser forøvrig til at dersom barnets signaler ikke besvares, vil det kunne føre til redusert tro på sine evner til å kunne påvirke omgivelsene. Ifølge Berge (2008) omhandler frykt og angst blant annet om en følelse av å mangle kontroll og mulighet til å forutsi hva som skjer. Da vil blant annet opplevelse av å ha mulighet til å påvirke sitt miljø gjennom sensitive og responderende voksne kunne være av betydning. Dette vil videre kunne styrke barnets utforskning av sine omgivelser (Broberg, Grankvist, Ivarsson & Risholm, (2006), hvilket tidligere belyst vil være viktig for at barn med frykt og angst skal kunne erverve seg erfaringer og trygghet overfor ulike forhold i sitt miljø (Asendorpf, 1990).

Kvalitetene å være emosjonelt tilgjengelig, sensitiv, se og forstå, som jeg ut ifra fortellingene tolker at informantene vektlegger, blir ytterligere betydningsfull som forutsetninger for å dele og speile barnets følelser. Utover den følelsesmessige verdien dette har i seg selv, vil det å ”høre seg selv” eller ”kjenne etter i seg selv” kunne fremme refleksjon og avgrensning av indre tilstander (Schibbye, 2002). Når følelser i tillegg speiles, bringes det inn noe nytt, og ved at førskolelærerne slik møter barnets følelser med noe annet, som eksempelvis å rette fokus mot forslag på hva man kan gjøre, får barnet erfaringer om følelsesmessige forskjeller. Å få muligheter til å lære å skjelne mellom indre og ytre virkelighet, og at sinnet således ikke speiler verden, men tolker den, vil kunne hjelpe barnet til å forholde seg til sine opplevelser av frykt og angst. Hvordan barnet tolker og forstår en situasjon, vil ifølge C.Creswell og Willetts (2012) virke inn på hva det føler i situasjonen, og slik ha betydning for hvordan barnet evner å møte situasjoner som framkaller frykt og angst.

4.1.3 Å anerkjenne og bearbeide

Anita hadde erfaringer med at barn kunne vegre seg for å vise fram følelser som frykt og angst. Hun framholdt da betydningen av at barnet måtte få vite at det ikke var galt eller skamfullt å oppleve frykt og angst:

Anita: ”Jeg tror han trenger at vi forstår han, og at vi gir ham muligheter til at på en måte..det er ikke noe feil at han har det sånn, det er viktig. Han får lov til å uttrykke det, han får lov til å være sint for det...og at vi anerkjenner at det, at det gjør ingenting. Det er ikke noe galt med deg selv om, selv om du har det sånn”.

Anita reflekterer over at det er viktig å vise overfor barnet at det er ikke noe galt at det har det sånn, og at hun opplever at barnet har behov for at man anerkjenner dets frykt- og angstopplevelser. Dette understøttes av Svirsky (2012) som viser til at dersom barnets frykt

og angst knyttes til skam, kan det gjøre en vanskelig situasjon enda verre. Barn som opplever frykt og angst trenger derfor å opparbeide aksept for sine følelser og væremåte (Svirsky, 2012). Rogers (1951, gjengitt i Schibbye, 2002) viser til at ved å møte sider som barnet ser på som negative med varme, aksept, toleranse og respekt, kan barnet begynne å se seg selv med den andres øyne. Når Anita viser forståelse og uttrykker aksept overfor barnets følelser kan en anta at hun bidrar til at barnet føler seg akseptert og verdsatt. Ifølge Leira (2003) er psykisk smerte noe vi i samfunnet oppfatter som skammelig, og at skam er uløselig knyttet til dårlig selvfølelse og mindreverd. Gjennom å vise anerkjennelse, aksept og omsorg kan man imidlertid bidra at skamfølelsen minker (Leira, 2003). Anita viser også til at barnet har vanskelig for å forholde seg til andre barn i situasjoner som framkaller frykt og angst, og kan reagere med avvisning eller sinne overfor andre barn i slike situasjoner. Anita erfarer derfor at det kan være hensiktsmessig å skjerme barnet overfor andre barn i slike situasjoner. Imidlertid vil ikke dette alltid være mulig, og samtidig som at det er viktig å få gi uttrykk for sine følelser, kan det også tenkes å være hensiktsmessig å lære barnet at selv om det har det vanskelig inni seg, kan en ikke la disse følelsene gå ut over andre. Dette vil ofte kreve en aktiv voksenrolle ved at man blant annet er aktiv i forhold til å hjelpe barnet å for eksempel finne akseptable måter å svare andre barn på i situasjoner hvor det selv har det følelsesmessig vanskelig. Dette kan være viktig i forhold til utvikling av selvkontroll. Samtidig kan det være av betydning for at barnets opplevelse av situasjonen ikke skal forverres ved at det føler seg utsatt for negativ oppmerksomhet, både grunnet sine reaksjoner og sine eventuelle ukontrollerte og uhensiktsmessige tilbakemeldinger til andre barn som eventuelt henvender seg til det.

Alle informantene opplevde at frykt og angst ofte framkalte sterke følelsesmessige reaksjoner hos barna. For å sørge for at barna skulle få anledning til å snakke om sine opplevelser ble det derfor vektlagt å legge til rette for stunder som innbydde barnet til å snakke. Det kunne for eksempel være en høvelig stund ute, på turer, eller det kunne også være planlagte situasjoner på et eget rom. Ifølge Clausen (2004) kan det å få satt ord på sine følelser og dele dem med andre ha en beroligende effekt som kan minske barnets opplevelse av frykt og angst. Betydningen framheves ytterligere av Raundalen og Schultz (2008), som viser til at det å snakke med barn om hendelser som kan vekke frykt og angst, på et nivå tilpasset barnet, er å gi barnet knagger hvor de kan henge fra seg mye unødig frykt og bekymring. I en hektisk barnehagehverdag kan det imidlertid noen ganger kunne være utfordringer knyttet til å finne tid og rom til slike viktige samtaler. Dette til tross viste informantene stor vilje til å finne

muligheter for slike samtaler, blant annet i for eksempel i forbindelse med utetid, i utkant av en gruppe med lekende barn, på tur eller lignende. Således kan fokuset informantene viser belyse at dette kanskje ikke bare handler om tid, men kanskje også om hvordan man prioriterer? Dersom det er slik at det også kan omhandle prioriteringer, henleder det videre mot en undring om det kan være slik at denne type samtaler i større grad vektlegges i barnehager hvor førskolelærere har oppmerksomhet mot og kompetanse på ivaretagelse av barns psykiske helse? Å jobbe med barn innebærer at man hele tiden står overfor valg. I forhold til barn med frykt og angst kan det være nødvendig å reflektere over hvordan de valg man tar kan virke inn på hvordan man kan bidra til å forebygge og redusere barns frykt og angst.

Hanne og Mari hadde erfaringer med at det noen ganger kunne være forhold i barnas hjemmesituasjon som kunne bidra til barnets frykt og angst. De framholdt ba betydningen av la barnet få mulighet til å få snakke om hva det er opptatt av. Om dette sier Hanne og Mari:

Hanne: "[...] Ja, og at ungan skal få snakke og bearbeide ting...så det er viktig at vi snakker med dem, tar dem på alvor når vi ser at det er noe som er vanskelig...ja, dem trenger jo ofte hjelp til å skjønne sin verden, hva er det som skjer.....at du kan være med på å sette ord på, ja på det dem går å tenker på og er opptatte av...".

Mari: "Å det å tørre å prate med dem om det, og det trur jeg er litt sånn som jeg kjenner med utdannelsen min at...at det er OK, og..still spørsmål, og det er OK å ha en samtale med barnan. At barn dem sjekker deg ut dem; Tåler du å høre det her, hører du på meg nå, altså, hvis du lukker ørene så, nei ok, jeg sier ikke noe mer.....Og..og..vi ble veldig trygget på det på utdannelsen at det er bedre at noen prater med dem som er nære dem, og tørr å stille dem spørsmålene og prate med dem, enn at..ingen gjør det og blir litt sånn; Ja men det er det den som skal gjøre. Og det har det jo vært veldig her og, at man føler at nei men det kan vi ikke spørre om, og man er redd for svarene, men dem treng jo det. At det faktisk..kjempeviktig å spørre og ha en samtale med ungene om ting dem har opplevd....Sånn som han med sinnamamma, for han var det så viktig å få understreket det at det var ikke hans feil; Mamma var syk. Mamma måtte på..på sykehus, som vi kalte det da, og, måtte jobbe med tankene sine. Og da, da tegnet vi, da tegnet vi hodet til mamma da, og så tegnet vi tankene til mamma; Her er alle tankene til mamma. Snille tanker dem var røde da, alle, og så var det svarte tanker. Og til slutt da når mamma ble veldig syk, så blir det, alle røde tankene blir, dem blir, alle blir svart. Til det nesten koker i hodet til mamma. Og da blir man sint, og det er ikke din feil. Så det var så viktig å snakke om det med han gutten".

Hanne og Mari viser her til barnets behov, både for å skape forståelse av sin verden, og behov for å ikke føle skyld. Dette understøttes av Killén (2004), som framholder at barn trenger å få vite at de aldri har skyld for det de voksne gjør. Det er voksnes ansvar å passe på barn, ikke omvendt. En slik samtale kan således være viktig for barnets mulighet til å frigjøre seg fra opplevelse av ansvar og skyld. Dersom barn ikke får hjelp til å skape forståelse, er det en fare for at de selv finner ut måter å forstå ting på. Ifølge Glistrup (2011) er slike forståelser gjerne fylt av tvil, skam, skyld, ensomhet og angst. Erfaringer peker på at det betyr mye at man har hatt tilgang til minst ett menneske å snakke godt med om vanskelige hendelser (Glistrup

2011). Killén (2004) framholder at voksne rundt barnet har en viktig funksjon i forhold til å hjelpe barn med å forstå den voksne verden, det kan gjøre verden mer forutsigbar, og slik også angstreduserende. Gjennom å hjelpe barnet til bedre å forstå situasjonen og hva som foregår kan man redusere belastningen noe og bidra til bearbeiding og mestring (Killén 2004). Killén (2012) viser også til at når barn opplever åpenhet om følelser og tabuemner er hennes erfaringer fra konsultasjon med barnehagepersonalet, at barn over tid da utvikler en relasjon til de voksne som gir rom for mer nærhet og trygghet. Betydningen av at informantene vektlegger å samtale med barn, både om det som er tabu og skambelagt og om vanskelige følelser, kan slik forstås å skape gode sirkler for både trygghet og åpenhet.

Hart og Schwartz (2008) peker på mentaliseringsevns betydning i vanskelige omsorgssituasjoner. En vel utviklet mentaliseringsevne kan beskytte barnet mot forvirring og negativ oppfattelse av seg selv, hvis det i en vanskelig relasjon er i stand til å danne seg en forestilling om at den andres atferd er fundert i en mental tilstand, og således ikke er noe som har med barnet selv å gjøre (Hart & Schwartz, 2008). Når Hanne og Mari hjelper barnet til å forstå situasjonen, og ved at barnet for eksempel får lære om hvordan tanker i hodet kan bli påvirket av sykdommer og virke inn på hvordan man reagerer, kan det være til hjelp for dets forståelse av situasjonen.

Sett i lys av at barn kan oppleve og fange opp skremmende ting, både fra hjemmet, media og annet, framholder Raundalen og Schultz (2008) at for å hjelpe barn med deres følelser må man være proaktive. Det innebærer at man ikke bare må være tilgjengelige for barn som etterspør samtaler, men også være aktivt oppsøkende. Mari reflekterer over hvordan man mange ganger kan være redde for å snakke med barn, både om deres følelser og om vanskelige ting i hjemmet. Man kan da kanskje forsøke å finne ”unnskyldninger” for å la være, slik som ”Ja men det er det den som skal gjøre”. Selv har hun blitt veldig ”trygget ” gjennom utdannelsen, og det gjør at hun føler trygghet til å tørre å spørre de vanskelige spørsmålene. I tråd med Maris refleksjoner kan det være viktig å spørre om hvorvidt utdanningen bidrar til at førskolelærere flest føler seg rustet til dette, for slik å kunne hjelpe barn med frykt og angst? Videre, hvordan kunne bildet sett ut dersom Mari ikke hadde fått denne tryggheten? Ville det medført en økt mulighet for at barnet hadde gått alene med sine tanker, og at skam, frykt og angst hadde stått i fare for å bli forsterket i stedet for redusert? I fall disse undringene kan ha noe for seg, vil det i lys av forebyggende og støttende tiltak for barn med frykt og angst således være relevant å vurdere hvilken betydning dette bør få for det

faglige innholdet i førskolelærerutdanningen. Videre kan en spørre hvorvidt videreutdanninger i større grad bør etterspørres og være representert i barnehagene?

4.2 Individuell tilrettelegging

I tillegg til å skape trygghet og tilknytning ved å være en sensitiv, tilgjengelig og trygg voksenperson, hvor sensitivitet og ivaretagelse av barnets behov ble løftet fram, var informantene opptatt av at tilrettelegging på ulike måter også var nødvendig i møte med barn som opplever frykt og angst. Hva barn opplevde frykt og angst i forhold til varierte. Anita viste til erfaringer med barn som opplevde frykt og angst i avgrensede situasjoner, som å komme inn i store forsamlinger og samvær med mange ukjente. For barna Mari hadde erfaringer med var opplevelsene av frykt og angst ofte knyttet til forhold i hjemmet, og kan kanskje best betraktes som det Öhman (2000) beskriver som en type angst som kan forstås som tilstander av generelt høyt angstnivå og mental opptatthet. Mari beskriver dette blant annet slik *"[...] han tenkte på det gjennom hele dagen, sånn indre stress og redsel som jager han"*. Hanne viste til erfaringer med frykt og angst både som tilstander av generelt høyt angstnivå og mental opptatthet, samt frykt og angst knyttet til spesifikke ting og hendelser.

4.2.1 Forutsigbarhet

For å hjelpe barnet til å redusere frykt og angst i hverdagen, og i møte med situasjoner som kunne være frykt- og angstutløsende, var det å hjelpe barnet gjennom forberedelser og gjennom å skape forutsigbarhet i hverdagen viktig. Dette ble framholdt av alle informantene:

Mari: "Alle unger synes jo det er greit å vite hva som skjer, og lærer seg det her med dagsrytmen ganske fort, men han som har en sånn, sånn indre uro da, trenger det bare ekstra mye da...for å skape litt ro inni seg. Sånn at vi ordner rammene for han, at han vet hva han har å forholde seg til. Kjempeviktig for han å få vite hva som skjer og bli fulgt å [...].Ja, da er det for eksempel en som går i garderoben, når dem begynner å gå uti, og da har det vært spesielt fokus på han da. At man har sittet att med han når han har kledd på seg, og så har vi tatt..få barn om gangen, ut i garderoben. Sånn at det har blitt ro rundt han. Det har fungert".

Anita: "Hvis vi skal gjøre spesielle ting. Men da prøver vi å informere alle, sånn at alle er forberedt på det. Det er jo greit at alle har en forforståelse av hva vi skal gjøre...uansett egentlig...Merke jo at..da går ting mye lettere".

Hanne: "[...] Vi har brukt en del dagsplaner. At dem har bilder hengende på veggen, så dem vet hva som skal skje i løpet av dagen og når vi går fra aktivitet til aktivitet. Så type dagsplan er med på en måte å strukturere for dem og skape noen trygge rammer, så det har vi gode erfaringer med. Ja, det er sånne ting som vi ser er med på å skape forutsigbarhet og trygghet. Det er jo til dem som er..på en måte...mest alvorlig...".

Slik informantenes erfaringer viser kan forberedelser og forutsigbarhet forstås som en nødvendighet i hverdagen for barn med frykt og angst. Det var blant annet til hjelp for å gi barnet trygghet og oversikt, til hjelp for å redusere usikkerhet, stress og uro, og til hjelp for å få gjennomført ting som kunne være frykt- og angstutløsende for barnet. Alle la således vekt

på at barnet blant annet skulle få tilstrekkelig informasjon. Som regel ble denne gitt muntlig. Siden barnas behov imidlertid var forskjellige, var det noen ganger behov for ytterligere tilrettelegging. Hanne hadde da erfaring med bruk av dagsplan med bilder av aktiviteter, som hjelpemiddel for å skape forutsigbarhet og oversikt. I tillegg til den forutsigbarheten man skaper gjennom samtaler med barnet, gir man barnet slik en særskilt støtte gjennom å visualisere dagen for barnet. Ved å legge til rette for bruk av konkrete og visuelle hjelpemidler får barnet også muligheter til selv å skaffe seg oversikt, og på den måten skapes det gode forutsetninger for barnet til å kunne forutsi og håndtere hverdagslige situasjoner. Hanne viste til at bruken av dette gjerne gjaldt der hvor barns frykt og angst var av alvorlig karakter. Det kan imidlertid tenkes å være et godt hjelpemiddel også for barn med mindre frykt og angstproblematikk. Selv med gode forberedelser og informasjonssystemer vil det imidlertid alltid være mulighet for at uforutsette hendelser kan oppstå. Aktiviteter kan bli avlyst eller flyttet grunnet for eksempel personalendringer, situasjoner med andre barn og lignende. En kan slik aldri kunne sikre full kontroll over barnets omgivelser. Imidlertid vil man gjennom forberedelser og kommunikasjon kunne skape viktige forutsetninger for forutsigbarhet, i den grad det er mulig. At det å legge til rette for forberedelser og forutsigbarhet er av stor betydning, støttes av forskning, hvor man vet at en variabel som er forbundet med utvikling av frykt er kontrollerbarhet eller forutsigbarhet i miljøet (Beidel & Alfano, 2011). Ifølge Beidel og Alfano (2011) vil således opplevelse av å kunne forutsi hva som skjer, samt ha mulighet til å ha innflytelse på sitt miljø, kunne redusere risikoen for å utvikle frykt og angst.

4.2.2 Å utfordre og å mestre

Anita og Hanne, som hadde erfaringer med at barna opplevde frykt og angst i forhold til spesifikke ting, framholdt at det var viktig å legge til rette for at barnet ble utfordret til å møte det som var frykt- og angstutløsende. Hanne og Anita forklarer:

Hanne: ” [...] Så...det er jo med å overvinne angsten, så det her med å gå de små stegene og finne måter å utfordre på...ja, som står i samsvar med hva de takler akkurat der og da. Ja, for det er jo viktig. Man kan jo ikke gjøre det altså...legge lista for høyt. Man må passe på at det er.....Ja, det er viktig altså da. For det er jo noe med mestringsfølelsen, dem må jo føle at det er noe dem kan takle, at det er overkommelig, de utfordringene dem får. Det..å med ei hjelpende hånd så vet dem at på en måte...ja, vi er der og vi klarer det, sammen skulle jeg til å si til å begynne med og så slipper du jo gradvis. Hvis dem blir skjøvet ut i ting på egenhånd og oppgavene er uoverkommelig så tror jeg angsten kan sette seg dypere...mm...det handler om å bli møtt på riktig måte”.

Anita: ”Det å ikke skåne han, men det å på en måte, utsette han litt for situasjonene, på en god måte....som gjør at han får..bli vant til det, og kjenne litt på det selv at, det er ikke så ille og det går greit. Og kanskje oppleve litt mestring med det...som han kan ha med seg videre. For hvis det bare blir ubehage med det...så, så tenker jeg at det kan bli verre. Men det har ikke blitt verre, det har blitt bedre! Men vi bruker mye tid til å forberede han, til å gjøre han klar til hva vi skal gjøre, og hvordan situasjonen blir, og på en måte gjør..på en måte få han til å bli

trygg og..stole på at han får til å gjennomføre det. Så vi prate jo en del med han, og hele gruppa egentlig. For å få, sånn at dem vet hva som skal gjøres, hvordan vi skal gjøre det, hvordan vi skal oppføre oss. At vi kanskje skal sitte på plassen vår, hvor vi skal sette klærne våres, hvor vi skal gå hen, om det er folk der, om det ikke er folk der...ja.....Jeg tror det, i forhold til det at han blir forberedt på ting...ja...det er viktig”.

I litteratur og forskning rundt emnet finnes det mye støtte for betydningen av å legge til rette for at barn utfordres til å møte det som utløser angst og frykt (Beidel & Alfano, 2011; C.Creswell og Willetts, 2012; Flaten, 2011; Fredriksen et al., 2008; Svirsky, 2012), og dette anses som et sentralt prinsipp i kognitiv atferdsterapi (Svirsky, 2012). For å mestre opplevelser som fører til frykt og angst trenger barnet å få lære at det kan takle en viss grad av frykt og angst. Ved at barnet blir utfordret til å møte det som det frykter får barnet mulighet til å erfare at det ikke var farlig, og at selv om det kanskje kunne føles ubehagelig var det likevel håndterbart. Barnet får slik mulighet til å lære nødvendige ferdigheter for å mestre angst (C.Creswell og Willetts, 2012). Dette viser til et behov for voksne som kan hjelpe barnet til å møte situasjoner som er frykt- og angstutløsende. Slik Anita og Hanne sine fortellinger viser vektlegger de å tilrettelegge for møter med det frykt- og angstutløsende, slik at barnet får muligheter til å ”overvinne” sin frykt og angst.¹⁹ Broberg et al. (2006) framholder at barnehagen kan spille en viktig rolle når det gjelder å støtte barnet i å møte angsten sin.

I forhold til å møte det barnet frykter viser Anita og Hanne videre til at for å sikre barnet den gode mestringsfølelsen er måten det blir gjort på viktig. Betydningen av at barnet møter det angstfylte på en tilpasset måte framholdes også i teorien (Flaten, 2010; Fredriksen et al., 2008; Svirsky, 2012). I møte med det som skaper frykt eller angst, framholder Berge (2008) at man blant annet må sikres kontroll og forutsigbarhet gjennom beskrivelser av hva som skal skje. Når Anita viser hvordan hun nøye forbereder barnet på hva som skal skje, med detaljerte beskrivelser av hva de skal gjøre, hvor de skal sette skoene og lignende, får barnet hjelp til å få kontroll over situasjonen. Det kan gi barnet nødvendig trygghet til å håndtere en vanskelig følelsesmessig situasjon (Flaten, 2010).²⁰ Dersom barnet plasseres direkte i situasjoner det frykter vil det derimot kunne være angstforsterkende (Flaten, 2010;²¹ Svirsky 2012).

¹⁹ Selv om møter med det som er frykt- og angstutløsende bygger på kognitiv atferdsterapi, må ikke førskolelærernes måte å møte barna på forstås som noen form for terapi. Når det gjelder terapeutisk behandling av barn med frykt og angst, er det utdannede terapeuter som skal ta seg av dette. Førskolelærernes måte å møte barna på omhandler derimot bruk av sentrale prinsipper som man har erfaring med kan virke frykt- og angstreduserende. Bruk av prinsipper fra eksponering anbefales av flere (se for eksempel C.Creswell & Willetts (2012); Flaten, 2010) i en ikke-terapeutisk situasjon, som for eksempel barnehagen eller hjemmet.

²⁰ Referansen viser her særskilt til sosial angst.

²¹ Referansen viser her særskilt til sosial angst.

Hanne viser også til viktigheten av å ”gå stegene”. Når man ”går stegene” som Hanne sier, møter barnet en gradvis tilnærming der utfordringene blir presentert i trygge rammer, hvorpå de kan økes etter hvert som barnet klarer mer. Dette understøttes av prinsipper ved bruk av eksponeringstrening, der barnet gradvis blir presentert for det som er frykt eller angstutløsende (C.Creswell og Willetts, 2012; Svirsky, 2012). På den måten kan barnet beholde en nødvendig følelse av kontroll, og med støtte fra en trygg voksenperson kan barnet da venne seg til å holde ut de angstfremkallende situasjonene og stå i disse til angsten klinger av, og således etterhvert erfare at det ikke var farlig (Svirsky, 2012). Det er denne typen opplevelser som over tid er med på å redusere frykt og angst (Flaten, 2010;²² Svirsky, 2012).

Selv om møter med frykt- og angstutløsende situasjoner her ikke omhandler noen form for terapeutisk intervensjon, er det imidlertid viktig å framheve at hvordan førskolelærerne tilrettelegger og ivaretar barn i møte med frykt- og angstutløsende situasjoner er av stor betydning. Svirsky (2012) viser til at dersom barnets møte med det frykt- og angstfylte utføres feil vil det kunne forverre barnets angstproblem. Dette innebærer at det hviler et stort ansvar på førskolelærere i møte med barn med frykt og angst. God kjennskap både til det enkelte barn, kompetanse om frykt og angst og sensitivitet i situasjonen vil kunne være viktige forutsetninger som bør være tilstede. Møte med frykt- og angstutløsende situasjoner bør videre også være gjenstand for kontinuerlige vurderinger. Hvor mye skal barna utsettes for? Hvilken betydning vil barnets dagsform kunne ha? Hvor forberedt er førskolelæreren? Hvilken tilgang til veiledning har personalet? Videre vil forhold i personalgruppa kunne være av betydning, og ved for eksempel mye personalfravær kan det for eksempel være nødvendig å vise forsiktighet med utfordringer i slike perioder.

Samtidig som trygghet og tilrettelegging er viktig for barnets muligheter til å møte situasjoner som er frykt- og angstutløsende på en god måte, framholdes det i teori og forskning imidlertid at man også at man må være oppmerksom på at ulike former for trygghetsskapende tiltak eller strategier knyttet til det som er frykt- og angstutløsende, kan fungere som en form for unngåing, og således kunne virke opprettholdende på frykt og angst (Berge, 2008; C.Creswell og Willetts, 2012). Barnet kan sågar tro at det eksempelvis er nærværet til den voksne som gjør at det klarer å mestre situasjonen, men at det uten den voksne ikke vil takle dette (C.Creswell og Willetts, 2012). For å øke barnets selvstendighet er det nødvendig at den voksne gradvis trekker seg tilbake (Svirsky, 2012). I denne forståelsesrammen må man derfor

²² Referansen viser her særskilt til sosial angst.

både kunne tilby trygghet, og som Hanne sier, ”og så slipper du jo gradvis”. Det kan ellers være fare for at barnet blir værende i en slik tilretteleggings eller unngåelsessituasjon (Flaten, 2011).

Når det å utfordre det som er frykt- og angstutløsende ikke kom fram som tema hos Mari kan det ses i lys av at de barna hun hadde erfaringer med viste frykt og angst som tilstander av generelt høyt angstnivå og mental opptatthet, dette viste seg gjerne i overgangssituasjoner eller situasjoner som på ulike måter var uoversiktlige og kaotiske. Disse barnas frykt og angst var på ulike måter ofte knyttet til forhold i hjemmet. Det barna fryktet var således ikke nødvendigvis lokalisert, og omhandlet kanskje en engstelig påvente av framtidig fare. Det vil således kunne være både vanskelig og uheldig å møte det en frykter. Broberg et al. (2006) viser til at tilnærminger til behandling for barn med angst må bygge på hvilken type angstproblemer barnet har, samt hvilke faktorer som er med på å utløse og opprettholde angsten. De framholder at det vil være enklere å lykkes når problemene er spesifikke og familiesystemet støttende, mens der hvor barnets angstproblematikk er mer sammensatt og hvor familiesystemet spiller en større rolle, vil behandlingen bli mer komplisert. Selv om tilrettelegginger i barnehager ikke på noen måter omhandler terapi, understreker dette likevel betydningen av at førskolelærere evner å se og kjenne barnet godt, slik at de kan tilrettelegge og møte barnet ut ifra individuelle behov. Mari, og Hanne, som også hadde erfaringer med barn med denne type frykt og angstproblematikk, viste til at disse barna særskilt trengte trygghet, omsorg, forutsigbarhet, hjelp til å skape forståelse samt bearbeide sine opplevelser. Man må imidlertid påse at et slikt fokus ikke blir for ensidig og således medfører at man ikke ser ting barn trenger å få erfaringer i å møte. Ifølge Clausen (2004) kan det ubestemmelige i angsten gjøre den så uutholdelig at man finner trusler i omverdenen. Opplevelser av frykt og angst, og hva som er frykt- og angstutløsende kan således endres (Clausen, 2004). Det vil derfor være viktig at en har en vedvarende oppmerksomhet mot hva barnet opplever frykt og angst i forhold til, samt vise oppmerksomhet mot mulige endringer. For øvrig framholdt Hanne og Mari at det også for disse barna var viktig å lære å håndtere situasjoner som økte deres stress og uro.

Å lære at man kan håndtere en vanskelig situasjon vil gi barnet anledning til å vokse og kjenne styrke og mestringsfølelse. I tillegg til at det kan gi barnet mot til å møte nye situasjoner vil det være nærende for barnets selvtilit og selvverd. En, av flere, funksjoner som selvregulering er avhengig av er tilgang til mestringsressurser (Fredriksen et al., 2008). Å ha tro på at man takler en situasjon vil slik kunne styrke barnets evne til selvregulering

(Fredriksen et al., 2008). Ifølge Tamm (2005) kan barnets angstfulle forventning også forstås som å omhandle en grunnleggende manglende tiltro til egne evner. Hvis man derimot har tiltro til at man kan klare å håndtere en vanskelig situasjon behøver man ikke føle seg engstelig. På bakgrunn av teori og forskning om utviklingsveier til frykt og angst, hvor det framholdes at det sjelden er en enkeltstående forklaring som ligger til grunn, men derimot samspill mellom flere faktorer, kan en slik betraktning vanskelig stå alene. Imidlertid kan den kaste lys over betydningen selvoppfatning og forståelse av seg selv kan ha for barnets møte med frykt- og angstutløsende situasjoner.

I tillegg til god kjennskap til det enkelte barn som en viktig forutsetning for den individuelle tilretteleggingen for barn med frykt og angst, kom det fram at kunnskaper om hva som kan være til hjelp for barn med frykt og angst også var viktig for informantene i dette arbeidet. For Hanne og Mari hadde videreutdannelsene deres vært av stor betydning. Anita hadde erfaringer med at råd fra andre hadde bidratt til at hun hadde lagt til rette for at barnet får møte, og komme først inn i situasjoner det opplever som frykt- og angstutløsende:

Anita: "[...] Men har ikke jeg visst om andre som har hatt samme problemet, med mye folk og situasjoner som er ubehagelig, så er det ikke sikkert at vi har kommet til å gjort det der heller. Men det er jo på en måte andres erfaring med...det med å ha problemer med store forsamlinger og sånt som har gjort at vi har funnet ut hvordan vi kunne gjøre det til han her gutten. Så uten å vite det, så hadde vi kanskje tenkt annerledes på det.....Ja så det det..det tipset om det med å komme inn først i situasjonen...og det har vi..merket jo at det har jo..har jo gjort alt egentlig i forhold til situasjonen. Det har gjort han mye tryggere og han takler jo de situasjonene mye bedre nå".

Slik Anita viser til hadde dette rådet vært av stor betydning for å hjelpe barnet til å mestre dets frykt og angst knyttet til situasjoner med store forsamlinger. Det hadde "gjort alt". Etter å ha tilrettelagt blant annet slik, opplevde Anita nå at barnets frykt i slike situasjoner var redusert, og at det nå i liten grad lenger var til hinder for barnet. Anita innhentet selv råd fra egen bekjentskapskrets hvor hun visste av noen med erfaringer fra dette. Anita reflekterer selv rundt hvordan slike råd har vært av stor betydning, og at de uten slike råd kanskje hadde tenkt annerledes rundt dette.

Fjermestad (2009, gjengitt i Kvalheim, 2009) viser til at mye avhenger av hvordan omgivelsene møter barnets signaler, og at dersom omgivelsen beskytter barnet mot det som det frykter kan man bidra til å låse fast angsten i stedet for å bidra til å redusere den. Å unngå det som kan være angstutløsende er den faktoren som i størst grad vedlikeholder frykt og angst (Flaten, 2011). Heri understrekes igjen betydningen av at det i barnehagene finnes førskolelærere, eller andre, som har nødvendige kunnskaper og kompetanse til å møte barn med frykt og angst. Det bør således være til ettertanke at alle informantene opplevde at selve

grunnutdanningen i alt for liten grad gjorde dem rustet til både å se, forstå og ha handlingskompetanse i forhold til barn med frykt og angst.

4.2.3 Å gi barnet ordene

Når informanten fortalte om hvordan de tilrettela møter med det som var frykt- og angstutløsende, eller preget av indre stress og stor uro, ble det å hjelpe barnet til å sette ord både på følelser og på hva barnet skulle gjøre framholdt som betydningsfullt. Dette går blant annet fram av sitatene nedenfor:

Hanne: "For det er noe at dem skal få muligheten til å sette ord på hva dem føler..hva dem er redd for eller et eller annet dem kjenner på, der og da og...at du kan være med på å sette ord på det som har skjedd, opplevelsen, og forklare den. Altså det med at dem skal skjønne hva ting har..hva det var for noe som skjedde.....Det er hvor en er hen i prosessen. Til å begynne med er det gjerne vi voksne som sier mest, og lærer dem å lese situasjonen, si hva som skjer..hva som er lurt å gjøre, hvordan skal vi møte det her. Så etterhvert så må du involvere ungene mer og mer og la dem få prøve å sette ord på ting og prøve å finne løsninger og..."

Mari: "[...] Ja..i sånne situasjoner så prater vi jo med han, forteller og forklare...det er viktig, ellers så blir det kaotisk trur jeg. Han har veldig høyt stress....Å det å sette ord på det, "Er det litt vanskelig for deg nå?", "Hva tenker du på nå?". Og også å forklare han hvordan dagen skal bli og "Sånn og sånn skal vi gjøre det i dag. Først skal vi det og så skal vi det". Det er viktig for han, det hjelper han til å..å håndtere situasjonen litt bedre".

Anita: "Men, men så lenge...for å fortelle han hva..hva vi gjør for at det ikke skal være så vanskelig for han da. Hvis han greier å få de ordene i hodet, og ha dem der, så kan det være lettere senere tror jeg. Så det at han kan få øvd seg på situasjonene...og kanskje kan han etterhvert bli mer klar over selv hva han bør gjøre for at det skal bli lettere".

Informantene belyser her hvordan de prøver å hjelpe barna til å sette ord på og forstå sine følelser, for slik å etter hvert kunne lage seg strategier for hvordan de kan håndtere frykt- og angstutløsende situasjoner.

Haugen (2008) påpeker at barn med angstlidelser har behov for å lære om følelser. Ved å sette ord på sine følelser, kan det oppstå et samarbeid mellom følelser og tanker (Clausen, 2004), som kan hjelpe barnet til å kjenne igjen og forstå sine følelser, og slik forholde seg til dem. Forutenom at dette i seg selv har en beroligende (Clausen, 2004) og regulerende funksjon, er det også grunnlaget for å kunne starte å arbeide med å hjelpe barnet til å se sammenhengen mellom situasjon, tanker, følelser og handlinger (Fredriksen et al., 2008). Målet er å få fram hvordan vi kan påvirke hvordan vi har det ved det vi tenker og gjør (Raknes og Laabak, 2011). Fredriksen et al., (2008) framholder at å hjelpe barnet til å etablere hensiktsmessig selvsnakk som kan veilede det gjennom følelsesmessige krevende situasjoner, på sikt kan bli en viktig mestringsstrategi for barn med frykt og angst. Ifølge informantene er ikke barna alltid så aktive under disse samtalene. Det er ofte informantene som må lede samtalen, rette fokus mot barnets følelser, og komme med forslag til løsninger. Dette samsvarer med

forskning som viser at barn ikke før sen førskolealder er i stand til å sette ord på sine tanker, vise forståelse for begreper som ”å snakke til seg selv” eller ta i bruk enkle kognitive strategier som selvinstruksjoner med et oppmuntrende budskap (Fredriksen et al., 2008). C.Creswell og Willetts (2012) framholder således at når det gjelder barn under skolealder, er den voksne nødt til å ha en mer aktiv rolle i å hjelpe barnet til å se sammenhengen mellom tanker, følelser og handlinger, samt å foreslå andre måter å tenke om situasjonen på. Etter hvert som barnets selvregulerende kapasitet utvikles, gjennom modning og erfaringer vil barnet i økende grad selv kunne regulere ytre atferd og indre tankeprosesser (Fredriksen et al., 2008).

At barn yngre enn sen førskolealder i liten grad er i stand til å sette ord på sine tanker og snakke til seg selv (Beidel & Alfano, 2011), bør således ikke medføre at en ikke vektlegger å hjelpe barnet til å sette ord på sine følelser, eller lærer det strategier for hensiktsmessig selvsnakk. Ved å gi barn slike erfaringer kan en derimot anta at det vil kunne fremme disse evnene hos barnet, og derigjennom kunne ha betydning for barnets utvikling av sin selvregulerende kapasitet. Slik det framholdes av informantene er tanken at det kan øke barnets forståelse, gjøre det lettere å håndtere situasjoner og at barnet etter hvert kan ta i bruk slike strategier selv.

Erfaringer med å kunne regulere seg selv er videre motiverende og styrkende for barnets selvfølelse (Fredriksen et al., 2008). Siden selvregulering påvirkes av psykologiske funksjoner, deriblant oppmerksomhetsprosesser og tolkning av hendelser (Fredriksen et al., 2008), vil barnets mentaliseringsevne, som blant annet omhandler forståelse av at sinnet ikke speiler verden men fortolker den (Skårderud & Sommerfeldt, 2008), kunne være viktig for evnen til selvregulering. Selvregulering og mentaliseringsevne kan slik forstås som teoretiske begreper som både henger nært sammen og virker inn på hverandre, og hvordan barnet forstår, opplever seg selv, verden og sine handlingsmuligheter (Hart og Schwartz, 2008; Killén, 2012).

Betydningen av at barn med frykt og angst gis gode forutsetninger til å utvikle sine mentale og kognitive evner framholdes videre av forskning som har vist at engstelige barn kan ha en tendens til kognitive fordreininger som medfører at fokus i større grad rettes mot sannsynligheten for at ulike angstskapende situasjoner skal oppstå og en tendens til å tolke fare i nøytrale eller tvetydige omgivelser samt mindre bruk av informasjon for å fastslå at en situasjon er farlig (Muris & Field, 2008; Stallard, 2009). Sammen med selvregulering vil en

velutviklet evne til mentalisering i et slikt perspektiv på sikt kunne tenkes å hjelpe barnet å forstå at sine reaksjoner ikke nødvendigvis er en avspeiling av en reel fare, men også kan ha sammenheng med hvordan man tolker situasjonen (jf. å forstå at sinnet ikke speiler verden). Dette kan antas å hjelpe barnet til å forholde seg mer granskende til sine reaksjoner og opplevelser, hvilket blant annet C.Creswell og Willetts (2012) framholder som viktig for å endre hvordan man tenker om sine følelser og handlinger og således endre det man føler ved frykten.

4.3 Foreldresamarbeid

I tillegg til trygghet, forebygging og hjelp og støtte som på ulike måter var direkte rettet mot barnet, framkom det av informantenes fortellinger at samarbeid med foreldrene var av betydning for informantenes muligheter til å kunne bidra til å forebygge og redusere frykt og angst hos barn i barnehagen.

4.3.1 De daglige samtalene

Informantene var opptatte av at et nært foreldresamarbeid er viktig i arbeidet med barn med frykt og angst. Gjennom samtalene viser de hvordan den tette, daglige kontakten med foreldrene virker inn på deres arbeid med barnet:

Mari: "Vi snakker jo daglig, ikke sant, om forskjellige ting. Vi har et ganske godt og nært forhold til foreldrene i forhold til skole...[...] Vi har sagt at, hvis det skjer episoder så vil vi gjerne vite sånn at vi kan være i forkant...hvis han sier noe så, sånn at vi kan møte han på riktig måte..."

Anita: "Som regel så prater vi med dem hver dag hvis det er noe. Man kan godt bare, ja foreldrene vil jo gjerne høre hvordan det har vært i barnehagen. Og vi forteller jo litt fra dagen og sånt og, hva barnet deres har gjort i dag og...ja hvis det har vært noen episoder og sånt...og dem...dem har god tid..og foreldrene snakker i forhold til hvis det har vært noe på morgenen eller..."

Hanne: "[...] Og samtalene med foreldrene er jo så viktige..og få informasjon ikke sant, hva er det som skjer, hva er det som rører seg, er det ting nå som gjør at ungen kan bli litt ekstra engstelig eller ja, for tiden. For det kan det jo være. Så at vi på en måte har en dialog..."

Slik sitatene viser oppleves de daglige møtene som en viktig arena for at informantene og foreldrene kan utveksle informasjon. De får vite noe om hvordan barnet har hatt det, får et bedre grunnlag til å forstå barnets reaksjoner, om det er spesielle ting man må ta hensyn til samt kan få en forutanelse om barnets behov den enkelte dag. Informantene viser også til at det er viktig at foreldrene forteller dersom det er noe spesielt som har hendt, både for at de kan være ekstra oppmerksomme i forhold til barnet, og slik at de får bedre muligheter til å prate med barnet om dette. Den daglige kontakten kan slik være med på å hjelpe begge partene i samarbeidet til å se barnet og dets behov. Et nært samarbeid skaper således gode forutsetninger for både informantene og foreldre til å komme i posisjon til å hjelpe barnet.

Schødt (2005) viser til at utveksle informasjon er å arbeide forebyggende. Imidlertid vil det også kunne være noen utfordringer knyttet til utveksling av informasjon i de daglige uformelle samtalene. Ofte foregår slike samtaler i en garderobesituasjon, i forbindelse med at foreldrene bringer/henter barnet. En slik setting kan ofte medføre at andre foreldre eller barn kan overhøre samtalen, og på den måten gjøre at foreldre kan vegre seg for å snakke åpent i en slik setting. For at foreldre skal kunne oppleve gode forutsetninger for slike samtaler kan det således være nødvendig at en har mulighet til å trekke seg unna til et mer skjermet, og egnet sted, for en slik samtale. En bør imidlertid også være forberedt på at det noen ganger kan være slik at foreldre legger skjul på ting som foregår i hjemmet. Kanskje ønsker de ikke at barnehagen skal vite hvordan hjemmelivet fortøner seg, kanskje er de flau, kanskje er de redde for konsekvensene av å dele ting fra familielivet med barnhagen, eller kanskje er de ikke i stand til å forstå hvordan barnet opplever ulike episoder eller at det kan bli påvirket av forhold i hjemmet. Selv om et samarbeid preget av åpenhet og gjensidig informasjon er det som gir barnet de beste forutsetninger, trenger dette således ikke være en selvfølge. Førskolelærere har imidlertid et stort ansvar for å forsøke å skape en fungerende kommunikasjon, og ifølge Hafstad & Øvreeide (1998) er det viktig at man i hvert enkelt tilfelle tar utgangspunkt i hvilke forutsetninger foreldrene har for å kunne legge til rette for en fungerende kommunikasjon.

4.3.2 Å fremme foreldrenes medvirkning

Gjennom samtalene med informantene opplever jeg at foreldrerollen tillegges en stor plass og betydning. Informantene sier her noe om dette:

Anita: "[...] Hvis det har vært noe spesielt i barnehagen som har hendt, ja vi snakker jo ofte om hvorfor vi tror det kunne ha skjedd og...både deres tanker og hva vi tenker og...ja, det gjør at man ser helheten. Og man får forståelse for ting man ønsker å prøve ut og...ja, dem lurer på hvordan det går og..."

Hanne: "Ja, du snakker jo med foreldrene..og sånn lærer du å kjenne barnet bedre og du vet, får høre litt hva dem holder på med hjemme, hvordan dem gjør forskjellige ting da, hva dem takler hjemme...Altså får vite mer om både barnet og hvordan foreldrene møter barnet. Det hjelper jo oss, og du, det gjør jo at vi sammen...Nei, foreldresamarbeidet er kjempeviktig".

Mari: "[...] At, det å dele erfaringer...og, og, ja mor er jo veldig flink til å fortelle om ting, og vi har jo en veldig god dialog da...Vi må ha dem, vi må spille på lag. Absolutt "

Av betydning i forståelse av foreldresamarbeid er det forhold at relasjonen mellom foreldre og førskolelærere bygger på en ulikhet i posisjonene, da førskolelærere har en rolle som fagpersoner, samt som representanter for offentligheten i kraft av sin stilling (Eriksen & Halkier, 2012). For å unngå at dette skal stenge for en fruktbar dialog, er det derfor viktig at førskolelærere søker å forstå og jevne ut denne asymmetrien (Eriksen & Halkier, 2012). Ifølge

Bø (2011) vil erfaringer med å ha innflytelse i barnehagen ha betydning for opplevelse av gjensidighet i forholdet, fremme foreldrenes engasjement og slik styrke barnets utvikling. Ut ifra informantenes fortellinger forstår jeg at foreldrene ikke bare møtes med ferdige svar, men at deres tanker og erfaringer både blir etterspurt og framhevet som en støtte for informantenes arbeid. Opplevelsene en kan tenke foreldrene da får er at de er betydningsfulle i å bidra til å finne både løsninger og nye handlingsmuligheter. Det virker videre inn på foreldrenes selvoppfatning, og kan slik bidra til å gi rammer foreldrene trenger for å kunne ta imot nødvendig støtte fra omgivelsene (Schødt, 2005).

Når foreldresamarbeid er tema tolker jeg det slik at informantene videre er opptatte av å skape en god relasjon med foreldrene. Hanne framholder blant annet dette når hun får spørsmål om hvilke egenskaper hun har som er viktig for barn i barnehagen med frykt og angst:

Hanne: "[...]Det at jeg får veldig fort en god relasjon til foreldrene og..som gjør at vi får til et godt samarbeid, det...det tror jeg har mye å si...".

Relasjonens betydning må blant annet forstås i lys av barnets muligheter til å oppleve en trygg og forutsigbar hverdag. Lind (1990, gjengitt i Bø, 2011, s.123) påpeker at barn er svært sårbare og påvirkelige overfor dårlige relasjoner mellom foreldre og pedagoger. Synlig og positiv kontakt mellom viktige voksne i barnets liv er viktig for trygghet og opplevelse av at verden henger sammen (Lind, 1990, gjengitt i Bø, 2011, s.123). Dersom møtet mellom foreldre og førskolelærer er preget av utrygghet og mistillit, kan barnet få vanskeligheter med å utvikle trygghet og tilhørighet i barnehagen (Eriksen & Halkier, 2012).

Hafstad og Øvreeide (1998) bruker begrepet omsorgstriaden for å belyse hvordan omsorgen til barnet kan forstås i et større sosialt system, som man forenklet kan si består av tre posisjoner; barn, foreldre og en "vi andre" posisjon. "Vi andre" er her personer som direkte, eller indirekte påvirker foreldre og barn forholdet. Ut ifra dette framholder Hafstad og Øvreeide (1998) at for å kunne gi støtte til barnet må vi ha et fungerende samarbeid med foreldrene, både når vi skal arbeide direkte og indirekte med barnet. I et slikt perspektiv vil kvaliteten i relasjon man klarer å opparbeide til foreldrene, samt hvilken rolle foreldrene gis, kunne være viktige faktorer for barnets muligheter til forebygging og reduksjon av frykt- og angstopplevelser. For at foreldre skal oppleve å være i en posisjon overfor barnet som er utviklingsstøttende, er det nødvendig at det er rammer som gir rom for foreldrene til å oppleve ansvar og trygghet i relasjonen til barnet (Hafstad og Øvreeide, 1998). Det vil slik være av

betydning at man evner å være sensitiv overfor foreldrenes tilbakemeldinger, og at man kan regulere sin rolle blant annet på bakgrunn av slike tilbakemeldinger.

4.3.3 Råd og støtte

Gjennom informantenes fortellinger kom det også fram at de opplevde at foreldrene ønsket råd og støtte i forhold til hvordan de kunne bidra til å hjelpe barnet:

Hanne: "Da er vi gjerne sånn og..vi kan ha oftest foreldresamtaler, vi kan legge strategier på mål, hvordan vi skal løse, eller møte ting, så dem gjør det likedan hjemme som vi gjør det i barnehagen. Ja, gi litt veiledning til hjemmet".

Anita: "Så vi har jo snakket med om..snakket mye om det med dem da, i forhold til situasjoner vi opplever og i forhold til hvordan vi tenker at han må bli litt presset på enkelte ting, men ikke for mye. Og at han må..han må bli utfordret litt, det er dem enig i dem også. Og dem synes..sier jo at dem synes at det er veldig positiv da. I forhold til hvordan vi har fått gjort det, hvordan dem synes det går. Så vi snakker jo om det...om hvordan vi møter han i barnehagen, og det at dem og..benytter seg av det vi har sagt til dem da at vi gjør".

Mari: "Å det å snakke sammen, høre om deres tanker og...for dem vil jo så gjerne. Alle foreldre vil jo det beste for sine barn, ja... Det her med å kunne hjelpe foreldrene, mange trenger jo bare litt råd og veiledning som kan hjelpe dem i foreldrefunksjonen".

Informantene viser her hvordan de både sammen, og ved å gi konkrete råd, bidrar med støtte og råd til foreldrene i forhold til hvordan de best kan møte og tilrettelegge for barnet. Som forelder kan man ofte føle usikkerhet i sin rolle, og dette er noe alle foreldre vil være utsatt for (Sagbakken, 1994). I forhold til barn med frykt og angst kan usikkerheten omhandle både om man har skyld i barnets problem, redsel for hvordan det skal gå med barnet og rådvillhet i forhold til hvordan man best kan hjelpe sitt barn (Svirsky, 2012). Flaten (2011) framholder at foreldre kan ha en viktig rolle i å hjelpe sitt barn med frykt og angst, og foreldre vil ofte ha muligheter til å legge til rette for at barnet får trening i å møte og håndtere situasjoner det aller helst vil unngå. Å ha tilgang til faglig støtte og råd kan virke inn på hvilke forutsetninger foreldrene vil ha til å møte barnet på måter som kan være forebyggende og frykt- og angstreduserende.

For foreldrene kan i tillegg opplevelse av å ha tilgang til råd og støtte være av betydning når de befinner seg i en sårbar situasjon, slik det å ha barn som har problemer kan oppleves (Eriksen & Halkier, 2012). Å ha noen å dele tanker og bekymringer med samt få innsikt og kunnskap gjennom, vil således kunne få innvirkning på både hvordan foreldrene møter barnet og på deres opplevelse av å mestre foreldrerollen (Bø, 2011). Det kan, som en av flere ting, bidra til å gi foreldrene styrke til å takle oppgaver de møter i forhold til barnet (Bø, 2011).

I Maris barnehage har i tillegg foreldreveiledning i grupper vært noe hun opplever som en viktig del av tilbudet:

Mari: "Og så har vi hatt den her biten med foreldreveiledning, det er 2 timer per gang da. Vi ser at det betyr mye for foreldrene, og det er så viktig for barnet. Jeg synes det med foreldreveiledning er veldig spennende. Mm, foreldreveiledning, og styrke deres foreldrefungering. Viktig".

Mari viser her hvordan en aktiv rolle i foreldreveiledning kan oppleves betydningsfullt når hun opplever at det er med å styrke foreldrenes fungering overfor barnet. Ifølge Hafstad og Øvreeide (1998) er det viktig å bistå foreldrene i forhold til sitt barn dersom vi ønsker å hjelpe barnet. Juul (2012) framholder at blant annet barnehagepersonell i framtiden bør spille en langt mer aktiv rolle i forhold til familien når det gjelder veiledning enn hva de gjør nå. Det vil ifølge Juul (2012) være viktig for at barn og foreldre kan få hjelp på et tidligere tidspunkt enn hva tilfellet ofte er nå. Foreldreveiledning kan i dette perspektivet være et viktig bidrag, og kan således også tenkes å være med på å tydeliggjøre førskolelærere som en ressurs, både for barnet og foreldrene. Dette vil kunne ha betydning, ikke bare når det har oppstått problemer, men også i et forebyggende perspektiv. Ved veiledning i grupper vil det imidlertid være nødvendig å være oppmerksom på at noen foreldre kan vegre seg for å ta ordet i grupper med flere. Andre ganger kan skam og skyldfølelse hindre noen i å snakke åpent i en slik setting. Imidlertid kan slike møter være en viktig arena for foreldre til å treffe andre foreldre, og slik gi foreldre muligheter til å styrke sitt nettverk og oppleve støtte gjennom for eksempel utveksling av erfaringer. Foreldreveiledning i grupper kan også ha en viktig funksjon ved at de kan åpne for at foreldre i etterkant, eller i forbindelse med daglige møter i barnehagen, kan oppleve det som lettere å henvende seg til førskolelæreren med spørsmål. En forutsetning for at førskolelærere skal kunne spille en mer aktiv rolle i foreldreveiledning vil imidlertid være at de innehar nødvendig kunnskap og kompetanse om blant annet frykt og angst hos barn.

4.3.4 Hjelpe til å se barnets behov

I tillegg til erfaringer med å hjelpe barnet gjennom råd og støtte til foreldrene, hadde Hanne og Mari hadde også erfaringer med at noen av foreldrene hadde problemer som på ulike måter kunne bidra til at de strevde med å skape et trygt og forutsigbart miljø for barnet sitt. De viste da hvordan de på ulike måter forsøkte å rette foreldrenes oppmerksomhet mot barnets behov:

Mari: "[...] Eh, i forhold til han ene gutten her, så har vi..det har vært viktig at han har kommet til et fast tidspunkt. Både når mor leverte og når far leverte, sånn at det ble en fast struktur på det. For det ga han trygghet og da viste han det, at når han kom så var hadet og så var det frokost. Så det har fungert veldig å ha en fast tid, "Da kommer dere klokken 8 da, det er bra" har vi sagt til foreldrene. Og også vite hvem er det som henter i dag har vært viktig. Er det mamma eller at det er pappa? Det måtte vi avklare med foreldrene sånn at dem forsto at det var viktig".

Hanne: "Hvis at det er for eksempel at dem har en uforutsigbar hjemmesituasjon, så er...så har dem litt problemer med å takle det her med, altså hvis det er angst som er knyttet til en av foreldrene for eksempel...så, sånn som med dagsplan, sånn at foreldrene får høre om det, at det er viktig med forutsigbarhet. Det er jo ikke bestandig foreldrene vil innse behovene og...nei, at dem gjør ting, eller at dem skulle gjort ting annerledes da... Så, det er jo en sånn balansegang hele tiden".

Gjennom Hanne og Maris omtale av situasjonen løftes barnets behov fram, og de viser på den måten til hvordan man kan bidra til å skape en mer forutsigbar og således frykt- og angstredukerende hverdag for barnet. Dette kan tenkes å øke foreldrenes bevissthet, og dermed gjøre dem bedre i stand til å både se og møte barnets behov. Samtidig kan en slik "indirekte" tilnærming også forstås som å gjøre det mulig for foreldrene å ta imot råd og hjelp. Ifølge Hafstad og Øvreide (1998) kan det å rette oppmerksomheten mot barnets behov, ved synliggjøring i konkrete samspillssituasjoner, på en måte som ikke er anklagende eller handler om voksen "skyld", kunne være av betydning for å bidra til at foreldrene skal kunne ta imot hjelpen og engasjere seg. Hafstad og Øvreide (1998) framholder at for å kunne hjelpe et barn krever det at man er i stand til å håndtere den motsigelsen at foreldrene bidrar til barnets problem, samtidig som at de også er den viktigste ressursen for at barnet skal kunne overkomme sitt problem. De anbefaler at man er nysgjerrig på foreldrenes forutsetninger og behov i situasjonen. Ifølge Hafstad & Øvreide (1998) kan dette kan til en viss grad sammenlignes med den nysgjerrighet man møter barns forutsetninger til å mestre de utfordringer de opplever med.

Leira (2003) viser til at hva vi synes om oss selv vil ha betydning for hvordan vi handler, og man kan derfor ikke fokusere ensidig på atferd. I møte med mennesker er det således viktig å ha begreper for å forstå selvoppfatning som en viktig del av den indre dialogen (Leira, 2003). I dette ligger også handlingsberedskap, og det er på den måten et forhold mellom hva man synes om seg selv, og hvilke handlinger man velger. Juul (2012) viser til at mange veiledere fungerer mer som "feilfinnere" enn veiledere, og at en slik holdning ikke vil kunne lykkes i et foreldreveiledningsarbeid. Tvert imot kan en slik negativ holdning fungere som en selvoppfyllende profeti (Juul, 2012). Dersom relasjonen til foreldrene får preg av en underkjennende og belærende karakter, og hvor foreldrenes utilstrekkelighet indirekte påpekes, kan reaksjonen fra foreldrene få preg av å bevege seg bort fra foreldreansvaret (Hafstad & Øvreide, 1998). Det er derfor viktig å forsøke å unngå at man bidrar til at foreldrene kommer i en posisjon som ikke er utviklingsstøttende for barnet.

Hanne og Mari fortalte videre at noen ganger var situasjonen hjemme av en slik art at det for barnets del var nødvendig å søke hjelp, deriblant hos barnevernet, for å bidra til at barnets

behov ble ivaretatt. Begge framholdt at det i slike tilfeller var viktig å følge ”magefølelsen”, og å gå videre med dette dersom det ikke skjedde en forbedring og følelsen vedvarte. Mari sa om dette:

”[...]Vi har sagt at magefølelser skal vi ikke prate om, om og om igjen, det skal gjøres noe..hvis det ikke skjer en forbedring”.

Juul (2012) påpeker at man må påse at man ikke stadig unnskylder foreldrene og prøver å finne gode forklaringer på dårlig foreldreteferd. Denne ”balansegangen” mellom på den ene siden å vise forståelse for foreldrenes forutsetninger, og på den andre siden innse at foreldrene trenger hjelp fra andre for å kunne ivareta barnets behov, opplever nok mange førskolelærere som vanskelig. Å skulle forholde seg til at en kan stå overfor en omsorgssviktssituasjon er følelsesmessig belastende (Killén, 2004). Killén (2012) viser til at blant annet overidentifisering med foreldre kan føre til at man som hjelper ikke melder fra. En tydelig holdning som Hanne og Mari her framviser, hvor magefølelser ikke bare skal prates om, igjen og igjen, men gjøres noe med, vil kunne tenkes å være en viktig rettesnor i dette arbeidet.

Kapittel 5: Oppsummering og avsluttende betraktninger

5.1 Oppsummering og avsluttende betraktninger

Jeg har i denne studien rettet oppmerksomheten mot førskolelæreres praksis i møte med barn i barnehagen med frykt og angst. Studiens problemstilling har vært:

Hvilken betydning kan førskolelæreres måte å møte barn i barnehagen med frykt og angst ha i forhold til å bidra til å forebygge og redusere barns frykt og angst?

For å få svar på problemstillingen har jeg brukt kvalitativ metode med fenomenologisk tilnærming, hvorpå jeg har intervjuet tre førskolelærere som har erfaring med barn som har frykt og angst. På bakgrunn av analyse- og tolkningsarbeid av studiens empiri kom jeg fram til tre kategorier som favner sentrale elementer i hvordan informantene møter barn i barnehagen med frykt og angst. Disse kategoriene ble kalt *Trygghet og tilknytning*, *Individuell tilrettelegging* og *Foreldresamarbeid*. Problemstillingen har blitt drøftet i lys av studiens kategorier, teori og forskning om barn med frykt og angst samt teori og forskning om

tilknytning. Dette for å belyse hvilket betydningspotensial førskolelæreres måte å møte barn med frykt og angst kan ha i forhold til å bidra til å forebygge og redusere barns frykt og angst.

Studien viser at informantene hadde stor oppmerksomhet rettet mot barn i barnehagen med frykt og angst, og at de på ulike måter la til rette for å skape trygghet for disse barna. Dette ble ansett som svært viktig for å kunne forebygge og redusere barnets frykt og angst. Trygghet og nærhet som førskolelærerne tilbydde barna har jeg tolket som en viktig forutsetning for barnet til å oppleve tilknytning i barnehagen. Videre har jeg forsøkt å belyse kvaliteter i dette som vil kunne ha betydning for hvordan videre belyst kvaliteter i dette som vil kunne ha betydning for hvordan barnet opplever og håndterer møte med frykt- og angstutløsende situasjoner.

Studien viser at det i møte med barn som har frykt og angst er nødvendig å møte hvert enkelt barn med en individuell tilrettelegging. For barn der eksempelvis frykt og angst kunne forstås å omhandle en type angst som tilstander av generelt høyt angstnivå og mental opptatthet, viste informantene med disse erfaringene til et stort behov for trygghet og forutsigbarhet. Der hvor det omhandlet frykt og angst knyttet til spesifikke situasjoner viste informantene med disse erfaringene her også til behov for trygghet og forutsigbarhet, men samtidig også til nødvendigheten av å legge til rette for at barnet får øving i å håndtere situasjoner det helst vil unngå. Dette er blant annet et viktig prinsipp i kognitiv atferdsterapi, som har vist seg å være en meget effektiv behandlingsmetode for barn med angst (Svirsky, 2012). For alle informantene framholdes, i tillegg til disse tilretteleggingene, også betydningen av å hjelpe barnet til å forstå og sette ord på sine følelser, anerkjenne barnets følelser og la det få mulighet til å bearbeide sine opplevelser og erfaringer knyttet til frykt og angst som viktig for å ivareta og hjelpe barnet med dets frykt og angst. Det var også viktig å hjelpe barnet til å utvikle strategier for å "veilede" seg selv gjennom situasjoner som oppleves som uroskapende, frykt- og angstutløsende. Dette er forhold som for øvrig ofte anbefales i forhold til barn med frykt og angst (se for eksempel Fredriksen et al., 2008; Haugen, 2008).

Studiens siste kategori omhandler foreldresamarbeid, og gjennom sine fortellinger viste informantene hvordan et godt samarbeid på ulike måter var av betydning for å kunne hjelpe barnet. Foreldrene ble ansett som viktige både for å kunne bidra med vesentlig informasjon og ved å være en samarbeidspartner hvor blant annet ulike erfaringer kunne utveksles til barnets beste. Informantene bidro også med råd til foreldrene, og for en av informantene opplevdes et mer aktivt veiledningsarbeid overfor foreldrene som svært meningsfullt. To av informantene hadde erfaringer med at det kunne være ting i hjemmet som bidro til å utløse frykt og angst

hos barnet. På bakgrunn av dette forsøkte de på ulike måter å gi råd og veiledning. Betydningen av å følge opp ”dårlige magefølelser” og å søke hjelp hos andre samarbeidspartnere som kunne bistå foreldrene med deres foreldrefunksjon, der hvor dette gikk utover barnehagens oppgave, ble også løftet fram som en nødvendighet for å kunne bidra til å forebygge og redusere barnets frykt og angst.

Forholdsvis høye forekomstall (se side15) samt plager som følge av frykt og angst viser til viktigheten av å ta barns frykt og angst på alvor. Ifølge Broberg et al. (2006) kan barnehagen spille en betydningsfull rolle i forhold til å støtte barnet i å møte sin angst og utforske nye atferdsmønstre. Dette understøttes av denne studie som viser hvordan førskolelæreres måte å møte barn med frykt og angst kan bidra til å forebygge og redusere barns frykt og angst. Da resultater fra denne studie imidlertid ikke er egnet til å generaliseres, utover den naturalistiske generaliseringen den enkelte leser eventuelt kan oppleve, vil det være nødvendig med flere studier som har til hensikt både å undersøke på hvilken måte førskolelærere møter barn med frykt og angst på, og hvilken betydning dette kan ha i forhold til å bidra til å forebygge og redusere barns frykt og angst.

5.2 Videre forskning

Funnene i studien kan likevel være et bidrag for betydningen av at det i barnehager finnes kunnskap og kompetanse om barn med frykt og angst. Det framholdes av flere at det er viktig å ta barnets frykt og angst på alvor på et tidlig tidspunkt (Broberg et al., 2006; Flaten, 2010; Nærde & Neumer, 2003). Dette retter fokus mot betydningen barnehagen har for å forebygge og hjelpe barn i barnehagen med frykt og angst. Studien viser at alle informantene hadde stor bevissthet om disse barna, noe som forøvrig kanskje kan ses i sammenheng med at de sa ja til å delta i studien. Samtidig framholder alle at de opplevde at grunnutdanningen ikke ga nok kunnskaper til å se og møte barn i barnehagen med frykt og angst. På ulike måter hadde de selv måttet tilegne seg mer kunnskaper om dette for å kunne ivareta disse barnas behov. Som vist i drøftingen vil måter omgivelsene møter barn på ha stor betydning for opprettholdelse eller reduksjon av frykt- og angstopplevelser, og det vil således ha stor betydning at barn med slike følelser blir møtt av førskolelærere med kompetanse og kunnskap innen dette området. Sammen med informantenes erfaringer og betraktninger kan dette vise til et behov for mer forskning i forhold til å vurdere hvorvidt førskolelærerutdanningen kvalifiserer førskolelærere i stor nok grad til dette. Eventuelt hvorvidt dette bør medføre mer bruk av for eksempel spesialpedagoger i barnehager, ikke bare når problemer har oppstått, men også i et forebyggende perspektiv.

Det kunne videre vært interessant å undersøke hvordan foreldre opplever førskolelærere som en støtte i forhold til å bidra til å forebygge og redusere barns frykt- og angstopplevelser, både gjennom førskolelæreres direkte arbeid med barnet i barnehagen samt gjennom deres relasjon og kommunikasjon med foreldre. En slik tilnærming vil kunne ha gitt verdifull informasjon om foreldrenes opplevelse av førskolelæreres betydning for å bidra til å forebygge og redusere barns frykt og angst.

Litteraturliste

- Alfano, C.A., Beidel, D.C. & Turner, S.M. (2006). Cognitive correlates of social phobia among children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(2), 189-201.
- Asendorpf, J.S. (1990). Development of inhibition during childhood: Evidence for situational specificity and a two-factor model. *Developmental Psychology*, 26(5), 721-730.
- Bar-Haim, Y., Lamy, D., Pergamin, L., Bakermans-Kranenburg, M.J & van Ijzendoorn, M.H. (2007). Threat-related attentional bias in anxious and nonanxious individuals: A meta-analytic study. *Psychological Bulletin* 2007, 133(1), 1-24.
- Beidel, D.C. & Alfano, C.A. (2011). *Child anxiety disorder*. (2.utg.). New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Beidel, D.C., Christ, M.A.G. & Long, P.J. (1991). Somatic complaints in anxious children. *Journal of Abnormal Childs Psychology*, 19(6), 659-670.
- Beidel, D. C., & Turner, S. M. (1998). *Shy children, phobic adults: The nature and treatment of social phobia*. Washington, DC: American Psychological Association
- Berge, T. (2008). Spesifikke fobier. I T. Berge og A. Repål (Red.), *Håndbok i kognitiv terapi* (s.132-157). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bolton, D. (1994). Family system interventions. I T.H. Ollendick, N.J. King & W. Yule (Red.), *International Handbook of Phobic and Anxiety Disorders in Children and Adolescents* (s. 397-414). New York: Plenum Press.
- Broberg, A., Almquist, K. & Tjus, T. (2006). *Klinisk barnpsykologi. Utvikling på avveier*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Broberg, A., Grankvist, P., Ivarsson, T. & Risholm M.P., (2006). *Anknytningsteori. Betydelsen av nära känslomässiga relationer*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I U.V. Midthassel, E. Bru, S.K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker* (s. 17-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Clausen, P. (2004). *Anvendelse av nyere psykologi*. København: Systime Academic.
- Conolly, S., Simpson, D. & Petty, C. (2006). *Anxiety Disorders*. New York: Chelsea House.
- Creswell, C. & Willetts, L. (2012). *Å bekjempe frykt og bekymring hos barn*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousands Oaks: Sage Publications.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, K.E. & Halkier, L. (2012). *Utviklingsstøtte til barn i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (1993). *Barne- og ungdomspsykologi* (3.utg.). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Flaten, K. H. (2010). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Flaten, K. (2011). Angst hos barnehagebarn. *Første Steg* 11(5), 22-24.
- Folkman, M-L. (1999). *Utagerende og innadvendte barn*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Forskningsetiske komiteer. *Etiske retningslinjer*. Lastet ned 12.12.2011 fra <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/B-Hensyn-til-personer-5---19/>
- Fredriksen, A., Aune, T. & Aarseth, J. (2008). Kognitiv terapi for barn og unge. I T. Berge & A. Repål, (Red.), *Håndbok i kognitiv terapi* (s.617-651). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Glistrup, K. (2011). *Snak om angst og depression ...med børn og voksne i alle aldre*. Risskov: PsykInfo Forlaget.
- Grøholt, B., Sommerschild, H. & Garløv, I. (2001). *Lærebok i barnepsykiatri* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hafstad, R. & Øvreeide, H. (1998). *Foreldrefokusert arbeid med barn*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Hagström, B. (2010). *Kompletterande anknytningsperson på förskola*. Malmö: Malmö högskola.
- Hart, S. & Schwartz, R. (2008). *Fra interaktion til relation*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Haugen, R. (2008). Emosjonelle vansker i form av angstlidelser og stemningslidelser. Hvordan kommer de til uttrykk? I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s.107-134). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Haugen, R. (2008). Hvordan kan man hjelp barn og ungdom med angstlidelser og stemningslidelser? I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 3 – med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (s.450-482). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Juul, J. (2012). *Foreldreveiledning i barnehagen, på helsestasjonen og i skolen* (2.utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Killén, K (2004). *Sveket* (3.utg.). Oslo: Kommuneforlaget.
- Killén, K. (2012). *Forebyggende arbeid i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Kinge, E. (1999). *Empati hos voksne i møte med barn med spesielle behov*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Knutsdotter Olofsson, B. (1993). *Lek for livet*. Stockholm: Forsythia.
- Kousholt, D. (2005). Forældreperspektiver på samarbejde mellem daginstitution og hjem. I I. C. Højholdt (Red.), *Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab* (s.135-160). Danmark: Dansk Psykologisk Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvalheim, B. (2009, 3.oktober). Engstelige barn får ikke hjelp. *Bergens Tidende*, s,8.
- Leira, H.K. (2003). *Det gode nærvær. Kulturens psykologiske betydning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lægreid, S. & Skorgen, T. (2006). Kampen om forståelsen - et essay om hermeneutikkens brennende spørsmål og anti-hermeneutikkens problem. I S. Lægreid & T. Skorgen, *Hermeneutikk- en innføring* (s.7-38). Oslo: Spartacus Forlag.
- Muris, P. & Field, A.P. (2008). Disorted cognition and pathological anxiety in children and adolescents. *Cognition & Emotion*, 22(3), 395-421.
- Nærde, A. & Neumer, S-P. (2003). *Psykiske lidelser blant barn 0-12 år*. Rapport 2003:10. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa 17.juli 1998 nr.61*.
- Personvernombudet for forskning. *Må prosjektet mitt meldes?* Lastet ned 04.12.2011 fra www.nsd.uib.no/personvern
- Pine, D.S. & Klein, R.G. (2008). Anxiety Disorder. I M. Rutter, D.V.M. Bishop, D.S. Pine, S. Scott, J. Stevenson, E. Taylor & A. Thapar (Red.), *Rutter's Child and Adolescent Psychiatry* (5.utg.). Oxford: Blackwell Publishing Limited.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Raknes, S & Appelberg Laabak, H. (2011). Psykologisk førstehjelp: Ja, det vil vi lære! *Utdanning*, 10(16), 48-51.

- Raundalen, M. & Schultz, J.-H. (2008). *Kan vi snakke med barn om alt?* Oslo: Pedagogisk Forum.
- Sagbakken, A. (1994). Den utfordrende dialogen. I M.L. Kitching & I. Magnusson (1994), *Bedre foreldresamtaler* (s.89-95). Oslo: Kommuneforlaget.
- Schibbye, A-L.L. (1996). Anerkjennelse: En terapeutisk intervensjon? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 33(6), 530-537.
- Schibbye, A-L.L. (2002). *En dialektisk relasjonsterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schødt, U. (2005). Om at være medforsker- forskning og forældresamarbejde set fra pædagogens perspektiv. I C. Højholdt (Red.), *Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab* (s.83-105). Danmark: Dansk Psykologisk Forlag.
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skorgen, T. (2006). Hans-Georg Gadamer - Fordommens produktive mening og forståelsens universalitet. I S. Lægreid & T. Skorgen, *Hermeneutikk- en innføring* (s.219-244). Oslo: Spartacus Forlag.
- Skårderud, F. & Sommerfeldt, B. (2008). Mentalisering - Et nytt teoretisk og terapeutisk begrep. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 128(9), 1066-1069. Lastet ned fra <http://www.skarderud.no/uploads/images/pdf/Mentalisering-Tidsskrift-for-den-norske-legeforening.pdf> 22.01.2012. kl.16.45
- Sommerschild, H. (1998). Mestring som styrende begrep. I B. Gjørum, B. Grøholt & H. Sommerschild (Red.), *Mestring som mulighet i møte med barn, ungdom og foreldre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sosial- og helsedirektoratet (2007). *Veileder i psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- Stallard, P. (2009). *Anxiety. Cognitive Behavior Therapy with Children and Young People*. Hove, East Sussex: Routledge.
- Størkesen, I. & Thoresen, A. A. (2011). Barnehagens møte med barn som er utsatt for sosiale belastninger. I U.V. Midthassel, E. Bru, S.K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker* (s. 37-55). Oslo: Universitetsforlaget.
- Svirsky, L. (2012). *Rädslor, fobier och nedstämdhet hos barn och unga*. Stockholm: Gothia Förlag.
- Tamm, M. (2005). *Børn og angst*. København: Systime Academic.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Willetts, L. & Creswell, C. (2010). *Å bekjempe sjenanse og sosial angst hos barn*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Öhman, A. (2000). Fear and anxiety: Evolutionary, cognitive, and clinical perspectives. I M. Lewis & J.M. Haviland-Jones (Red.), *Handbook of emotions* (2.utg.) (s. 573-593). New York: The Guilford Press.

Vedlegg 1

Laila Annie Brose
Tine Bugges veg 3b
7540 Klæbu

12.02.2012

Forespørsel om informanter til mastergradsarbeid med tittelen "Barn med angst i barnehagen"

I forbindelse med mitt arbeid med en mastergrad i spesialpedagogikk ved Pedagogisk Institutt, NTNU, skal jeg dette semesteret skrive masteroppgave under veiledning av dosent dr.polit Kristel Bye Johansen. Tema for mitt masterprosjekt er barn som har angst. Med angst menes her en bred forståelse av angstbegrepet som rommer alt fra barn som oppfyller diagnosekriterier, til barn som i større eller mindre grad viser symptomer på ulike typer angst. Gjennom studien vil jeg rette fokus mot hvilke erfaringer og refleksjoner spesialpedagoger/førskolelærere gjør seg i forhold til å møte barn i barnehagen som har angst. Med dette som utgangspunkt er foreløpig problemstilling for min masteroppgave som følgende *"Hvordan opplever spesialpedagoger/førskolelærere sitt arbeid med barn i barnehagen som har angst?"*

Som forskningsmetode vil jeg benytte kvalitativ metode, hvor jeg mer spesifikt vil benytte en fenomenologisk tilnærming, hvor fokus er å søke å gripe og løfte frem de intervjuedes perspektiv og opplevelser i forhold til erfaringer med barn i barnehagen som har angst. I den forbindelse kommer herved en forespørsel om å delta i intervju. Intervjuet vil bli tatt opp på bånd. Båndopptak samt transkripsjon vil bli makulert når forskningsprosjektet er avsluttet. Hvert intervju vil ta mellom 1-2 timer, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det vil bli lagt stor vekt på ivaretagelse av konfidensialitet og respektfull behandling av intervjudeltakere. All datainnsamling til denne studien vil foregå gjennom intervju. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd og transkribert, og tapen vil deretter slettes. Ifølge Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) er dette forskningsprosjektet ikke meldepliktig. Det legges til grunn at informantene i studien ikke kan kjennes igjen, blant annet ved at lydopptak ikke behandles eller lagres på datamaskin, og annen rådata heller ikke inneholder opplysninger som gjør intervjudeltakerne

identifiserbare. Informantene har også taushetsplikt når det gjelder informasjon om enkeltbarn. Alle opplysninger vil bli behandlet fortrolig og anonymiseres, og derfor ikke være gjenkjennbare i masteroppgaven. Det er kun undertegnede og veileder som har tilgang på datamaterialet og vi er begge underlagt taushetsplikt.

Forskningsetiske retningslinjer gitt av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) vil også være ledende under prosjektet. Jeg vil understreke at deltakelse er frivillig, og informert samtykke innebærer at samtykke kan trekkes tilbake så lenge studien pågår uten at man trenger å oppgi noen grunn til dette.

Dosent dr.polit Kristel Bye Johansen v/Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkeutdanning, er veileder for prosjektet og har lest og godkjent denne forespørsel.

Dersom du lurer på noe kan jeg kontaktes på telefonnummer 97707030 (mobil), eller på e-post louifi@dcpost.no. Du kan også kontakte min veileder dosent, dr.polit Kristel Bye Johansen v/Høgskolen i Sør-Trøndelag, Avdeling for lærer- og tolkeutdanning, telefonnummer 73559884 (arbeid), 99690594 (mobil) eller e-post kristel.b.johansen@hist.no.

Jeg håper på et lærerikt og hyggelig samarbeid.

Vennlig hilsen Laila Annie Brose

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt informasjon om studien med tema: *”Hvordan opplever spesialpedagoger/førskolelærere sitt arbeid med barn i barnehagen som har angst?”*. Jeg kan stille til intervju og samtykker til at opplysningene kan brukes av student Laila Annie Brose.

Jeg ønsker å få tilsendt et eksemplar av den endelige masteroppgaven ☐

Dato.....

Signatur.....

Vedlegg 2

INTERVJUGUIDE

Bakgrunnsinformasjon:

- Hvilken utdannelsesbakgrunn har du?
- Hvor lang erfaring har du fra arbeid i barnehage?
- Hva er dine arbeidsoppgaver i barnehage i dag?
- Har du annen yrkeserfaring?

Erfaringer i forhold til barn i barnehagen med frykt og angst:

- Kan du fortelle noe om dine erfaringer med barn i barnehagen med frykt og angst?
- Kan du fortelle noe om hvordan du opplever hverdagen i barnehagen for barn med frykt og angst?
- Kan du fortelle noe om hvordan du opplever at frykt og angst preger barn i barnehagehverdagen?
- Har du noen tanker om hva som kan opprettholde frykt og angst hos barn?
- Har du noen tanker om bakenforliggende faktorer for frykt og angst hos barn?
- Har du hatt bekymringer for dette barn med frykt og angst?

Møte med frykt- og angstutløsende situasjoner:

- Kan du beskrive hvordan du opplever at barn med frykt og angst opptrer i situasjoner som er frykt- og angstutløsende?
- Kan du fortelle noe om hvordan du legger til rette hverdagen for dette barn med frykt og angst?
- Kan du fortelle noe om hva du gjør når barn møter frykt- og angstutløsende situasjoner?
- Opplever du at faglig kunnskap har vært til støtte for deg i møte med barn med frykt og angst?
- Opplever du at erfaringer har vært til støtte for deg i møte med barn med frykt og angst?
- Er det noe spesielt du vil belyse som er vanskelig eller utfordrende i arbeidet med barn med frykt og angst?

Barnets opplevelse:

- Har du/hvilke tanker har du om hvordan barn med frykt og angst opplever frykt- og angstutløsende situasjoner?
- Har du/hvilke tanker har du om hvordan barn med frykt og angst opplever at dette påvirker det i hverdagen?
- Gir barnet uttrykk for at det opplever frykt og angst?
- Kan du si noe om hvilken støtte du opplever at barn med frykt og angst trenger i barnehagen?

- Kan du si noe om hvilke kvaliteter hos deg du tror er viktig for dette barn med frykt og angst?
- Kan du beskrive hva du tror barn med frykt og angst setter pris på i møte med deg?

Kommunikasjon med barnet:

- Kan du si noe om kommunikasjon med barn om frykt og angstopplevelser?
- Opplever du at barn med frykt og angst snakker om eller gir uttrykk for å ville snakke om sine følelser?
- Er det eventuelt andre som snakker med barn om frykt og angst?
- Er andre barn i barnehagen opptatt av barn med frykt og angst?

Samarbeid:

- Kan du si noe om samarbeid med foreldre/foresatte til barn med frykt og angst?
- Kan du si noe om samarbeid med foreldre/foresatte vedrørende temaet barns frykt og angst?
- Er det samarbeid med flere profesjoner rundt dette barn med frykt og angst?
- Kan du si noe om dine erfaringer av et eventuelt slikt samarbeid?
- Føler du at du får veiledning hvis du føler at du har behov for det?
- Føler du at du har noen å dele dine opplevelser vedrørende barn med frykt og angst med?
- Føler du at det du får støtte i personalgruppa for arbeidet du gjør i forhold til barn med frykt og angst?
- Føler du at du får støtte hos ledelsen for arbeidet du gjør i forhold til barn med frykt og angst?

Oppsummerende:

- Hvilke erfaringer har du gjort deg som du vil trekke fram som viktig i forhold til barn med frykt og angst?
- Er det noe spesielt du vil belyse som du har opplevd som positivt i arbeidet med barn med frykt og angst?
- Er det noe du ønsker å tilføye som du mener er av betydning for dette temaet?

Vedlegg 3

Presentasjon av analyseenheter

Jeg vil her presentere analyseenheter jeg fant gjennom analyse (og tolkning) av intervjuene. Disse vil presenteres samlet, imidlertid vil det ikke være slik at samtlige analyseenheter er representert ved alle førskolelærerne. Samlet er analyseenhetene som følgende:

Trygghet - Relasjonen - Å bli kjent/kjenne godt - Faste personal - En nær voksen - Å være oppmerksom – Anerkjennelse - Å se - Omsorg - Å være nær - Støtte i lek – Overgangssituasjoner - Trygge rammer/forutsigbarhet - Tilpasset opplæring - Være i forkant – Møte vanskelig situasjoner - Støtte - Hjelp til å forstå hva som er vanskelig/skjønne omgivelsene - Fortelle og forklare hva man skal gjøre, gi ordene - Mestring – Framgang - Å få gi uttrykk for sine følelser - Bearbeide – Barnesamtaler - Frykt og angst i forhold til hjemmesituasjonen - Foreldresamarbeid – Foreldreveiledning - Personalsamarbeid - Samarbeid skole -Veiledning - Samarbeid andre - Tørre å ta det videre/be om hjelp - Kunnskaper - Å gjøre det riktige - Tid – Ikke plassert-

Vedlegg 4

Beskrivelse av hvordan kategoriene ble til

Førskolelærernes omsorg og engasjement for barnet opplevde jeg skinte fram gjennomgående gjennom alle intervjuene. Etter at alle intervjuene var ferdig, var dette derfor en fellesnevner som jeg følte hadde en viktig plass for alle førskolelærerne. Kategorien *Trygghet og tilknytning* ”valgte” slik seg selv. Det videre arbeidet ble å finne ut hvilken teori det best kunne belyses i. Løsningen kom med tilknytningsteori, som omhandler både kvaliteter i omsorg og betydningen dette har for barns psykiske helse, deriblant i form av trygg base, indre arbeidsmodeller, selvregulering og mentaliseringsevne. Nevnte begreper kan også knyttes nært sammen med teori og forskning omkring frykt og angst hos barn.

Samtidig som ivaretagelse av barnets behov for trygghet og tilknytning var helt klart, var også deres tanker og tilrettelegginger knyttet til barns møte med frykt- og angstutløsende situasjoner et tema som skilte seg ut. Da dette og kategorien *Trygghet og tilknytning* begge bygger på blant annet trygghet og kvaliteter i relasjonen slet jeg en stund med hvordan og hvorvidt dette skulle være en del av kategorien *Trygghet og tilknytning*, eller være en egen kategori. Gjentatte forsøk på å betrakte dette i en felles kategori, medførte en opplevelse av at betydningen av de særskilte tilretteleggingene rettet mot hvordan tilrettelegge og redusere barns frykt og angstopplevelser kom litt bort i kvaliteter i relasjonen. Løsningen måtte derfor bli å dele det i to kategorier, hvorpå trygghet og tilknytningsperspektivet ble med videre i kategorien *Individuell tilrettelegging* som et bakteppe, men hvor de særlige tilretteleggingene også kunne bli løftet særskilt fram.

Foreldresamarbeid var videre en kategori som tidlig valgte seg selv. Det var et emne alle førskolelærerne selv kom inn på gjennom intervjuene, og det var derfor ingen tvil om at dette skulle bli et emne. Tilknytningsteori samt teori og forskning om frykt og angst viste seg å gi mening også her. Når det gjelder barn med frykt og angst framholdes foreldrenes betydning, både ved at de kan legge til rette for at barnet får trening i å møte og håndtere frykt- og angstutløsende opplevelser, samt bevisstgjøring i forhold til at de er barnets viktigste rollemodeller. En annen faktor ved foreldrenes rolle som også ble belyst av informantene var foreldrenes muligheter og forutsetninger for å gi barnet et trygt miljø som er frykt- og angstreducerende.

Vedlegg 5

Kort presentasjon av noen teoretiske perspektiver empiri har vært vurdert i lys av

Ut ifra hvordan førskolelærerne på ulike måter søkte å tilrettelegge for trygghet og forutsigbarhet og forståelse for barn med frykt og angst på, kunne det på mange måter gi mening i å betrakte dette i lys av Antonovskys helsefremmende perspektiv. Her anses blant annet evnen til å opprettholde opplevelse av sammenheng og mening i tilværelsen som viktig for å opprettholde god psykisk helse (Sommerchild, 1998). Sett i forhold til et frykt og angstperspektiv, ble fokuset her imidlertid generelt rettet mot ivaretagelse av psykisk helse, og var etter min oppfatning slik ikke i tilstrekkelig grad egnet til å fange opp betydningsfulle faktorer ved forebygging og støtte i møte med barn med frykt og angst.

Gjennom min utdanning har Berit Bae og Anne Lise Løvlie Schibbyes bruk av begrepet anerkjennelse gitt betydningsfulle bidrag for blant annet ivaretagelse av barns følelser, selvavgrensning og selvverd. Gjennom flere av intervjuene ble også begrepet anerkjennelse brakt fram. Imidlertid hadde jeg ikke empiri til å ha belegg for hvordan anerkjennelse kom til uttrykk, ei heller føltes dette teoretiske perspektivet som det rette i denne sammenhengen. Riktignok ivaretar anerkjennelsesbegrepet blant annet forståelse av dannelse av selvstruktur via relasjonelle prosesser, deriblant vesentlige psykologiske prosesser slik som blant annet speiling, selvrefleksjon og selvavgrensning (Schibbye, 2002), og kan slik forstås å ha betydning både for psykisk helse generelt, og således også frykt og angst. Sammen med manglende empiri, opplevdes imidlertid heller ikke dette perspektivet til å være tilstrekkelig for å møte særskilte tilrettelegginger som forstås å være viktige for barn med frykt og angst.

Da opplevelsen fra intervjuene var at førskolelærernes tilnærminger til barn med frykt og angst innebar et tydelig fokus på hva de kunne gjøre og barnehagemiljøets betydning i dette, og i mindre grad omhandlet noe som bare tilhørte barnet, ble empiri videre vurdert i lys av et systemperspektiv. Et systemperspektiv kunne vært egnet til å belyse betydningen av både relasjonen mellom førskolelærer-barn og førskolelærer-hjem, samt relasjonen mellom disse arenaene. Samtidig ville dette også kunne rettet betydningen mot å betrakte barnehagen som et system, og betydningen av samarbeidet mellom alle ansatte i barnehagen kan ha for barnets muligheter til å oppleve støtte og redusering av frykt og angstopplevelser. Selv om ulike forhold vedrørende de ulike systemene i ulik grad var tema for informantene, ble imidlertid

igjen perspektivet for generelt til å fange opp sentrale måter å ivareta barn med frykt og angst på.

Skaalvik og Skaalviks (2005) bruk av begrepet selvoppfatning, hvor også begrepene vurdering og forventning kommer fram, ville kunne bidratt med forståelse av hvordan slike prosesser kan virke inn på barnets møte med frykt- og angstutløsende situasjoner. Videre ville et slikt perspektiv kunne gitt viktig bidrag til forståelse av førskolelærernes opplevelse av egen rolle. Når dette teoretiske perspektivet imidlertid ikke ble valgt som teoretisk bakteppe, handlet det igjen om opplevelse av informantenes fokus samt perspektivets manglende evne til å fange sentrale betydningsfulle faktorer ved forebygging og støtte i møte med barn med frykt og angst.

Vedlegg 6

Forevisning av mine vurderende utsagn under intervju 1

For at leseren selv skal kunne ha mulighet til å vurdere hvorvidt og hvordan mine vurderende utsagn i intervju 1 har kunnet virke inn på hva som framkom her, vil jeg her forevise dem, samt etterfølgende dialog.

Anita: "Jeg prøver å begrense andre oppgaver til å være mest mulig sammen med ungene. For det er, er jo så mye som skal gjøres i forhold til dokumentasjon og observasjoner...og vasking av kopper og...ja, mye annet som skal gjøres. Så da prøver vi heller å utsette ting...eller la være å gjøre enkelte sånne papirarbeid, og så heller være sammen med ungene...gjør vi...bli kjent med dem og bruke tiden mest mulig der". A3

Meg: "Så fint det høres ut at dere prioriterer slik"

Anita: "Ja, ja, det er viktig synes jeg". A4

Meg: "Mm, hva med annen yrkeserfaring, har du det?"

Anita: "Jeg har jobbet som xxx. Så det var mens jeg studerte, og så etter at jeg var ferdig med Dronning Maud, så jobbet jeg ett par år på xxx.". A5

Anita: "Etter hvert som vi har blitt kjent med han så, så, opplever vi ikke det så mye. For nå er han trygg på oss..og..og vet hvor han har oss hen og.... Og vi takler han bedre og. For det at vi vet jo hvordan han kommer til å reagere, og kan kanskje, hvis han får noe oppmerksomhet, avlede eller hjelpe han på noe vis". A13

Meg: "Det høres jo ut som at dere har fått veldig gode erfaringer i forhold til akkurat denne ungen og hva som hjelper han.".

Anita: "Ja, det har vi". A14

Meg: "Men, men ellers da....setter det mye preg på hverdagen..til han..føler du?".

Anita: "Jeg trur han kan synes det er ubehagelig...så lenge han ikke er i trygge omgivelser. Han bruker litt tid på å bli vant på nye plasser og sånt og...så bruker han litt tid... det tror jeg....så han liker ikke det ". A15

Anita: "Sånn som vi gikk i Lucia-tog. Det..han gjennomførte det, og bare det syntes vi var en bragd da at han faktisk var med å gikk. Selv om han kanskje ikke var med å sang, så var han med å gikk og...ja for dem er jo ikke så mange...og så står alle foreldrene å kiker på, ja...så det var veldig vanskelig for han, men han gjorde det jo". A22

Meg: "Oi det må ha vært en stor framgang, det må ha vært en god opplevelse".

Anita: "Ja, det var jo artig. Men samtidig så så man jo at det var veldig vanskelig for han. Han var veldig sånn....sånn...kikka ned og...men han gjennomførte det, og, og vi hadde jo brukt mye tid på å forberede han og..."A23

Meg: "Kan du si noe om hvordan du gjør det?"

Vedlegg 7

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Hans Petter Ulleberg
Pedagogisk institutt
NTNU
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 29.02.2012

Vår ref:29978 / 3 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.02.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

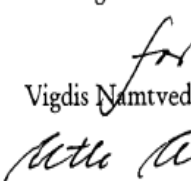
29978	<i>Hvordan opplever spesialpedagoger/førskolelærere sitt arbeid med barn i barnehagen som har angst?</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Hans Petter Ulleberg
Student	Laila Annie Brose

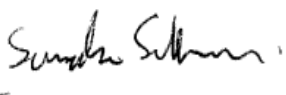
Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Vigdis Næmtvedt Kvalheim


Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Laila Annie Brose, Tine Bugges veg 3 B, 7540 KLÆBU

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 29978

Personvernombudet for forskning ved NSD vurderer prosjektet til ikke å være meldepliktig etter personopplysningsloven, all den tid det ikke behandles personidentifiserende opplysninger i prosjektet. Det er oppgitt i meldeskjemaet at det ikke registreres navn, eller indirekte identifiserende bakgrunnsvariabler (som f.eks. arbeidssted/barnehage).

Vi minner om at ansatte i barnehager har taushetsplikt når det gjelder informasjon om enkeltbarn. Vi legger derfor til grunn at det ikke framkommer opplysninger om enkeltbarn under intervjuet. Vi anbefaler at intervjuguiden revideres, slik at det spørres om den ansattes erfaring med "barn med angst" generelt, og ikke erfaring med "barnet" og "barnets foreldre".