

Merethe Aalton Sjømark

«Det er jo bare det jeg vil: kjærlighet, kjærlighet, kjærlighet».

En kvalitativ observasjonsstudie av følelsesregulering for de største barna i barnehagen

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Frode Stenseng

Mai 2020

Merethe Aalton Sjømark

«Det er jo bare det jeg vil: kjærlighet, kjærlighet, kjærlighet».

En kvalitativ observasjonsstudie av følelsesregulering for de største barna i barnehagen

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Frode Stenseng
Mai 2020

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



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Tematikken for denne studien omhandler omsorgsgiveres følelseregulering av de største barna i barnehagen, følgelig hvilke pedagogiske strategier som tas i bruk. Hensikten med studien er å gi innsikt i ulike måter å bedrive følelsereguleringen på, men også hvilke spenn som kan være utfordrende i det møtet mellom barn og voksen. I tråd med studiens funn og følelseregulering som fenomen forekommer det et individ- og relasjonsaspekt som er avgjørende for den helhetlige reguleringsprosessen, herunder barnets egen *selvregulering* samt barnet og omsorgsgiverens *samregulering* (Fallmyr, 2020).

Problemstillingen som undersøkes i denne studien er: «*På hvilke måter fremtrer voksnes følelseregulering av barn i barnehagen?*». Dette er en åpen problemstilling som vil gi innblikk i en respektiv barnehageavdelings måte å bedrive følelseregulering på, der jeg har fått innblikk i både det gode og utfordrende som følger med. Problemstillingen har således blitt undersøkt gjennom en empirinær tilnærming, der jeg har observert i tre halve dager. I tillegg til observasjoner har jeg tatt vare på noen av de gode samtalene jeg hadde med en barnehagelærer som vil være med på å løfte min forståelse av det som har blitt observert. Ikke minst ga det meg et innblikk i hennes tanker omkring tematikken. Den teoretiske forankringen som preger denne studien er blant annet Noddings' (1988, 2012) omsorgsetikk, Fallmyrs (2020) fokus på relasjoner og relasjonskompetanse, Baes (1996) definisjonsmakt, samt Tetzchner (2001) og Murray, Rosanbalm, Chrisopoulos & Hamoudis (2015) belysning av følelseregulering. Med disse overordnede perspektivene har jeg løftet frem og drøftet ulike strategier for følelseregulering i lys av mitt empiriske materiale, i tillegg til å kaste lys over det mer utfordrende aspektet – både praktisk og etisk.

Funnene for denne studien er todelt: A) På hvilken måte følelseregulering, eller samregulering i interaksjon med en omsorgsgiver, blir gjennomført i møtet med barnet og B), hvilke utfordringer omsorgsgiverne kan oppleve i det møtet. De sentrale funnene i studien indikerer at det er flere måter å håndtere følelseregulering på, derav det individuelle, selvregulerende, versus relasjonelle, samregulerende, perspektivet (Fallmyr, 2020) – der samreguleringen er en forutsetning for selvreguleringen (Murray et al., 2015). Jeg har observert omsorgsgivere som gir mye omsorg som en inngang til følelsereguleringen, der de viser en *lyst* til å gi omsorg – noe Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad (2016) poengterer som vesentlig. Videre bruker omsorgsgiverne mye tid med barna og viser seg tilgjengelig, noe som kan være en strategi for å få barna til å føle seg sett og anerkjent. For å kunne gi omsorg som blir godt mottatt i både gode og utfordrende stunder har relasjoner vist seg å være essensielt, slik at barna er trygge på at omsorgsgiveren vil dekke deres behov (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2013). Relasjoner blir utviklet ved å først og fremst være bevisst hvordan de etableres, men at det også her blir brukt tid med barna – at man skaper en tillitt slik at barnet føler seg trygg på å søke hjelp. På den andre siden har jeg observert at de voksne ofte havner i et utfordrende spenn der de må håndtere sine egne følelser, samtidig som barna trenger å reguleres. Dette har vist seg at kan tære på relasjonene mellom voksen og barn (Brandtzæg et al., 2013; Fallmyr, 2020), og det er dermed viktig å være bevisst over barnas rolle og stemme i situasjonen (Bae, 1996).

Denne studien er rettet mot pedagoger i barnehage, skole og andre institusjoner for å belyse ulike innfallsvinkler for følelseregulering og dets betydning, og ikke minst fremme og drøfte et utfordrende spenn som kan forekomme.

Abstract

The subject matter of this study is in relation to the caregivers' emotional regulation of the oldest children in kindergarten, and which pedagogic strategies and tools that are used. The purpose of the study is to give insight into different ways of conducting emotional regulation, but also highlights the relational divides that can prove challenging in the meeting of the carer and the cared-for. In line with the findings of this research and emotion regulation as a phenomenon, there appears an individual and relational aspect that proves to be crucial for the complete regulatory process, here within lies the cared-for's own self-regulation, in addition to the carer and the cared-for's co-regulation (Fallmyr, 2020).

The research question I set out with is: «In what ways do adult's emotional regulation of children in kindergarten appear?». An open question, that will give insight into the way one specific kindergarten group conducts emotional regulation, where I have gained insight into both the good, and the more challenging aspects. The research has been conducted with an empirical approach, where I was an observer in the kindergarten group for three half-days. In addition to my observations I have written down conversations I have had with a kindergarten teacher, that I used to heighten my own understanding of what I observed during my research, in addition, it allowed me to get insight into her thoughts surrounding the topic. The theoretical anchoring to this study, among others are as follows: Noddings' (1988, 2012) «ethics of care», Fallmyrs (2020) relational focus, Baes (1996) «definisjonsmakt», and Tetzchner (2001) and Murray, Rosanbalm, Chrisopoulos & Hamoudis (2015) explanation of emotion regulation. With these overarching academic perspectives in mind, I have discussed different strategies for emotional regulation, with the backdrop of my empirical data, and I have shed some light upon the more challenging aspect as well, - both practically and ethically.

The findings of my research are split into two sub-categories: A) In what way emotional regulation, or co-regulation in interactions with a carer are conducted in meeting with the child, and b), what challenges does the carer face in that meeting. The most prominent findings of the research suggest that there are multiple, individual ways for the carer to handle emotional regulation, from this we get the individual, - self-regulating versus the rational, co-regulating perspective (Fallmyr, 2020) – where the co-regulation is a prerequisite condition for self-regulating behavior (Murray et al., 2015). Through my research I have observed carers that give a lot of attentiveness and care as an entry-point into the emotional regulation, where they, the carers display a desire to provide care, which according to Brandtzæg (et al., 2016) is fundamental. Furthermore, the caregivers spend a lot of time with the children, and showing themselves available to them, if the need should arise, which can be a good strategy to allow the cared-for to feel acknowledged and seen. To be able to provide care that is well received in both good and challenging situations, good relations between the two actors has shown itself to be vital for the children to feel certain in the fact that the caregivers can fulfil their needs (Brandtzæg, et al. 2013). Relations develop by being conscious of how they are established, by spending time with the children – and to establish a bond of trust so that the child can feel safe in the possibility of seeking help. On the opposite end, I have observed that the caregiver often can get into situations where they might have a hard time controlling their own emotions, in situations where the cared-for has a need to have their own emotions regulated. This has shown itself to take its toll on the relations

between an adult and child (Brandtzæg et al., 2013; Fallmyr, 2020), and it is crucial to be conscious of the child's role and voice in the situation (Bae, 1996).

This research is directed towards pedagogic professionals in kindergartens, schools and other institutions and is intended to shed a light on some of the different angles of approach for emotional regulation and its meanings, not to mention to call attention to and discuss the challenging divide that may arise.

Forord

På mange måter har denne masterperioden vært som et kortspill – jeg har både vunnet og tapt, mistet og fått, i en krevende prosess med å få dette til å bli et produkt jeg kan være stolt over. For et drøyt år siden begynte reisen, og det er ingen tvil om at jeg kjente på en usikkerhet. Hvordan skal jeg klare å skrive *en hel* masteroppgave? Det virket fjernt og uoverkommelig, samtidig som hodet var full av informasjon og valgmuligheter. Det største og vanskeligste valget var åpenbart å bestemme seg for tematikken for denne masteroppgaven, det er jo så mye i pedagogfaget som engasjerer meg. Men, jeg er glad for at jeg valgte nettopp dette temaet: Det har gitt meg en innsikt jeg ikke ville vært foruten, ny lærdom om meg selv, og ikke minst en kunnskap som vil prege min pedagogiske praksis som lærer og spesialpedagog. Denne kunnskapen hadde jeg aldri fått uten deltakerne for denne studien. Takk for at dere delte deres pedagogiske praksis og tanker, og ikke minst lot meg få innblikk i en hverdag som byr på både gode og utfordrende dager.

I likhet med kortspill har man ofte en plan og strategi, noe jeg også hadde med denne prosessen. Jeg var fast bestemt på å jobbe «normale arbeidsdager» og for guds skyld, *ikke* sitte hjemme. Det gikk som smurt helt til COVID-19 ble en del av kabalen, og kontorplassen ble fort erstattet med hjemmekontor. Det gjorde både prosessen og motivasjonen tyngre, og i den forbindelse fortjener samtlige en oppmerksomhet:

Takk til min kunnskapsrike veileder Professor Frode Stenseng for gode råd, engasjement for studien, lærerike samtaler, og ikke minst hjelp til å komme på rett vei når det har stått stille. Med din kunnskap kunne ingen veiledet meg bedre!

Takk til venner, familie og kjæreste for at dere alle har hatt tro på meg og mitt prosjekt, løftet meg opp når motivasjonen har vært på bunn og fått forskningen min til å føles verdifull.

Trondheim, mai 2020

Merethe Aalton Sjømark

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	1
1.1 OPPBYGGING AV OPPGAVEN	2
1.2 ET UTVIKLINGSPERSPEKTIV AV FØLELSESREGULERING	2
2. TEORIFORANKRING OG BEGREPSAVKLARING	3
2.1 FØLELSER	3
2.2 FØLELSESREGULERING	4
2.3 RELASJONER	5
2.4 OMSORG OG Å VÆRE AGENT I EGET LIV	6
2.6 DEN VOKSNE SOM STØRRE, KLOKERE OG STERKERE	9
3. METODE	11
3.1 KVALITATIV METODE	11
3.2 OBSERVASJON	11
3.3 UTVELGING AV FORSKNINGSSTED OG DELTAKERE	13
3.4 FORHOLDET MELLOM TEORI OG EMPIRI	14
3.5 FORSKERROLLEN OG TEMATIKKENS INSPIRASJON	14
3.6 UTFORMING AV OBSERVASJONSMAL OG GJENNOMFØRING AV PRØVEOBSERVASJON	15
3.8 TRANSKRIPSJON AV FELTNOTATER	17
3.9 ANALYSEPROSESSEN	18
3.10 KVALITET I FORSKNINGEN	22
3.11 ET ETISK PERSPEKTIV PÅ FORSKNINGEN	24
4. PRESENTASJON AV EMPIRI OG ANALYSE	25
4.1 MITT FØRSTE MØTE MED BARNEHAGEN	26
4.2 OM VIKTIGHETEN AV OMSORG OG GODE RELASJONER	27
4.3 OM Å BLI SETT	28
4.4 OM FØLELSER OG (IN)VALIDERINGEN AV DEM	30
4.5 OM DE VOKSNE KRYSSREGULERING	31
5. DRØFTING OG OPPSUMMERING	35
5.1 Å VÆRE EN STØTTE I BARNES FØLELSESREGULERING	35
5.1.1 Omsorg som en kilde til barnas trygghet	35
5.1.2 Spennet mellom barnas medbestemmelse og omsorgsgiverens kunnskap	37
5.1.3 Språket som en kilde til samregulering	39
5.2 Å FØLE PÅ ET SPENN MELLOM EGEN OG ANDRES FØLELSESREGULERING	41
5.2.1 «Når haien kommer» i utfordrende situasjoner	41
5.2.2 Når relasjonen får en brist	42
5.3 EN OPPSUMMERENDE OG REFLEKTERENDE AVRUNDING	43
5.3.1 Studiens begrensninger og veien videre	44
VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV	49
VEDLEGG 2: SAMTALE MED NSD	50
VEDLEGG 3: OBSERVASJONSMAL	51

1. Innledning

Denne studien omhandler voksnes møte med barns følelser og følelsesreguleringen som følger med. Følelsesregulering blir definert som hvordan mennesker greier å håndtere følelser uten at de blir for store (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2013, s. 20), og forskning viser at voksne har en sentral rolle i barns reguleringsprosess; de veileder, mens barnet får erfaringer om hvordan man kan regulere seg selv (Main et al., 1985, i Cassidy, 1994; Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016). Denne prosessen ser Fallmyr (2020) på som todelt, der barnet må oppleve samregulering, et relasjonelt samarbeid mellom barn og voksen for å redusere følelsesintensiteten (Bath, 2008; Fallmyr, 2020). Samregulering er således en forutsetning for selvregulering, der selvregulering er at barnet tar i bruk strategier for å justere følelsesintensiteten (Murray, Rosanbalm, Chrisopoulos & Hamoudis, 2015) – strategier de har internalisert under samreguleringen. Barnehagen er en stor del av barns liv, og dermed er det naturlig at barnehagelærere og andre pedagoger må forholde seg til, og være en støtte, i barns utvikling av følelsesregulering. Statistikk viser at det er 266 513 barn per 2019 som har en heltidsplass i barnehagen – noe som tilsvarer 41 timer eller mer. Av dette er 43,33 % 4- og 5-åringer, med følgelig 57 268 4-åringer og 58 208 5-åringer (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Fallmyr (2017,2020) belyser således at relasjonen mellom barn og (barnehage)lærer er unik, der følelser er et sentralt bindeledd i relasjonen. En betydningsfull faktor for relasjonen er blant annet omsorg (f.eks. Brandtzæg et al., 2016; Noddings, 2012) og dette er også nedfelt i rammeplanen for barnehagen: Barnehagen skal «møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.7). Det samme poengteres i barnehageloven: «Omsorg, oppdragelse og læring i barnehagen skal fremme menneskelig likeverd, likestilling, åndsfrihet, toleranse, helse og forståelse for bærekraftig utvikling» (Barnehageloven, 2005, §2). Men, slik som Fallmyr (2017) poengterer, kan også relasjonen skape avstand mellom barn og voksen. Barna kan vekke ulike følelser i de voksne som gjør det utfordrende å regulere seg selv, samtidig som å møte barnets behov for regulering – og derav bevare empati for barnet (Brandtzæg, et al., 2013; Fallmyr, 2020). Videre belyser Brandtzæg (et al., 2013) og Fallmyr (2020) at det vil være vesentlig av de voksne å invitere til en reparasjon av relasjonen, og vike fra bruken av definisjonsmakt – at de voksne kan «pålegge» barns følelser og opplevelser som følge av et asymmetrisk forhold (Bae, 1996). I den forbindelse poengterer Bandura (2006, 2011) at barn skal føle eierskap, og ikke bare være en tilskuer, til livet. Her vil barna få muligheten til å *velge* og søke hjelp, for eksempel gjennom proxyagens. Dette kan være utfordrende for både barn og voksen. Hvordan kan man støtte barna i deres følelsesregulering, og hvordan håndteres utfordrende situasjoner med tanke på både barn og voksnes følelser? Hvorfor er følelsesregulering viktig, og ikke minst, på hvilken måte kan det påvirke relasjonen mellom voksen og barn? Med dette grunnlaget ble problemstillingen for denne studien til: *«På hvilke måter fremtrer voksnes følelsesregulering av barn i barnehagen?»*. Problemstillingen har blitt forsket på, og i denne masteroppgaven belyst, ved bruk av observasjon i løpet av en tredagersperiode.

Hovedtyngden for valg av tematikk er en egenopplevd usikkerhet omkring hvordan jeg ønsker å møte barns følelser. Jeg har ofte kjent på tvil vedrørende egen kunnskap og evner når det kommer til situasjoner der jeg *ser* barn har det vanskelig, men ikke vet hvilke strategier som kan tas i bruk – både i praksis, men også i lys av et teoretisk og etisk perspektiv. Psykisk helse, livskvalitet og følelser som sådan er av stor personlig

interesse, og jeg ser derfor verdien i en kunnskap om barnets sinn og behov. Jeg valgte derfor å observere de største barna i barnehagen da jeg tenkte det ville gi meg mest mulig empiri på kortest mulig tid (på grunn av studieforløpets tidsperspektiv) og på grunn av min antakelse om deres friere struktur sammenlignet med skolen. Denne masteren kan tilby kunnskap og belysning av barns følelser og ulike måter de kan reguleres på, dertil hvorfor det er viktig. Forhåpentligvis vil den også bidra til å gjøre voksne bevisst over den viktige, men også utfordrende rollen i barns følelsesregulering, derav et spenn mellom å regulere seg selv og andre.

1.1 Oppbygging av oppgaven

Denne oppgaven består av fem kapitler. I dette første kapitlet presenteres bakgrunnen for tematikken, min interesse knyttet til det, studiens formål og tidligere forskning. Kapittel to består av en teoriforankring med ytterligere forskning som vil bidra til å belyse oppgavens empiriske funn. I kapittel tre beskrives studiens metodiske aspekter bestående av mine fremgangsmåter, begrunnelser og valg som har blitt tatt, i tillegg til etiske valg. I kapittel fire presenteres funnene for studien i lys av mine analyser og tolkninger. I det siste og femte kapitlet blir funnene belyst gjennom nettopp min tolkning og analyse, og naturligvis det teoretiske grunnlaget. Avslutningsvis vil det forekomme en reflekterende oppsummering.

1.2 Et utviklingsperspektiv av følelsesregulering

For en ytterligere aktualisering til studiets problemstilling kan tidligere forskning kaste lys over hva som er en «forventet» utvikling av følelsesregulering. Som nyfødt pågår det en stor utvikling i hjernen og selvreguleringsprosessen er i stor grad påvirket av både barnets miljø og opplevelser (Murray et al., 2015). Claire Kopp (1989) poengterer at selve reguleringen begynner med foreldre som trøster barnet (i Tetzchner, 2001). Følelsesregulering utvikles derfor ved tilknytning (Bae, 1996; Hart & Schwartz, 2009) og i følge Van der Kolk (2005, i Bath, 2008) er det å hjelpe barna med å håndtere følelser en grunnleggende oppgave for foreldre (s. 44). Ved en gjentakende opplevelse av trøst som respons etableres det en trygghet og tillitt i barnet (Fahlberg, 1991; Cozolino, 2006, i Bath, 2008). Hvis tilknytningspersonen, eksempelvis mor, er fysisk eller emosjonelt utilgjengelig, vil barnet bli atferdsmessig eller mentalt disorganisert (Field, 1994). Dermed er det sentralt at barnet føler seg trygg på den voksne (Brandtzæg et al., 2013). Dette poengterer både Bae (1996) og Hart & Schwartz (2009) i det de belyser at barnet må erfare å bli forstått og at omsorgsgiveren er åpen: «Barnet har behov for et dyadisk reguleringssystem, hvor de signalene de sender ut, blir forstått og besvart av en omsorgsgiver som derigjennom kan regulere barnets emosjonelle tilstand» (Hart & Schwartz, 2009, s. 211).

Når det kommer til barn i barnehagen behersker de større barna følelsesregulering og regulering av impulser bedre enn de mindre barna. Når barns evne til selvregulering øker fører det til et mindre behov for samregulering med en omsorgsgiver (Murray, et al., 2015). Dette har Sroufe (1996) gjort tydelig i en tabell. Den viser at barn i 4-6 årsalderen har behov for voksne med tydelige roller og selvkontroll, mens fokuset hos barna er å blant annet håndtere impulser. I alderen 6-11 år er omsorgsgiverens rolle å overvåke og samregulere med barnet, mens barnet selv begynner å sentralisere selvet (i Tetzchner, 2001, s. 387). Et vanlig reaksjonsmønster for barn i førskolealder er således at de regulerer følelsene gjennom handling, ved enten å trekke seg bort fra situasjonen eller søke trøst hos en voksen (Tetzchner, 2001). På samme måte presenterer Murray (et

al., 2015) en lignende modell, og for aldersspennet 3-6 år viser det seg at omsorgsgiverens oppgave blant annet er å modellere og veilede barna i selvreguleringsstrategier. Det vil altså innebære å veilede barna i å for eksempel bruke språket for å uttrykke følelser og derav komme fram til løsninger (s. 22). Men, selv om barn utvikler evnen til å regulere egne impulser og følelser er fortsatt behovet for samregulering til stedet. Det gjelder forøvrig for alle mennesker livet ut, men med individuelle forskjeller, og følgelig vil samreguleringen være spesielt viktig for barn (Bath, 2008; Murray et al., 2015; Tetzchner, 2001).

2. Teoriforankring og begrepsavklaring

Med dette kapittel ønsker jeg å fremlegge et teoretisk perspektiv som vil kaste lys over studiets empiri. Disse teoriene ser jeg på som betydningsfulle – for det første vil de utdype hva følelsesregulering er, på hvilken måte det kan fremtre i en pedagogisk praksis, og til sist, spennet mellom å regulere seg selv og andre. Til å starte med vil jeg forsøke å gi mening til begrepet *følelser* før jeg videre presenterer den teoretiske forankringen som således vil innebære *omsorg* (Noddings, 1988, 2012), *relasjoner* (f.eks. Noddings 1988, 2012, Fallmyr, 2020), *definisjonsmakt* (Bae, 1996) og *mentalisering* (f.eks. Brandtzæg et al., 2013, 2016; Wallroth, 2011). Naturligvis vil også *følelsesregulering* ha en sentral rolle, med underbegrepene *selvregulering* og *samregulering* (f.eks. Fallmyr, 2020). Underveis vil jeg ta i bruk Noddings' (1988, 2012) begrep *omsorgsgiver(en/ne)*, (the carer, den voksne), og *omsorgsmottaker(en/ne)*, (the cared-for, barnet), for en bedre flyt. For hvert delkapittel vil jeg avslutte med en refleksjon i relevans til studiets problemstilling: «På hvilke måter fremtrer voksnes følelsesregulering av barn i barnehagen?».

2.1 Følelser

For at det skal være mulig å sette seg inn i både kontekst, teoriomfang og drøfting for denne studien er det essensielt å presentere begrepet følelser og dets betydning. Det finnes mange ulike definisjoner på begrepet følelser, men én av de er som følger: «Følelser er vårt viktigste navigasjons- og signalsystem, som forteller oss og andre hva vi trenger» (Tomkins, 1981; Ekman, 1992, i Fallmyr, 2020, s. 19). Følelser kan derav ses på som et språk som må tolkes og forstås (Allen, 2006, i Fallmyr, 2020; Stiegler, 2015). Følelser er altså, enkelt sagt, reaksjoner av en positiv eller negativ art (Kraft, 2014).

Når en følelse oppstår signaliseres i hovedsak fire behov. Det første behovet handler om at følelsene må bli sett. Videre har mennesker behov for at følelsene blir satt ord på og dernest trenger de å bli bekreftet, eller validert (Noddings, 1988; Sindig & Greenberg, 2018, i Sindig, 2019; Stiegler, 2015). Å bekrefte er i følge Schibbye (1988) «å gi kraft til den andres opplevelse» (i Bae, 1996, s. 152), som fører til at barnet kjenner på sin rett på deres opplevelser, tanker og følelser (Bae, 1996). Denne valideringen er viktig for at omsorgsmottakeren skal føle seg forstått og oppleve at det de føler gir mening. Dette kan bidra til å unngå at barna skjuler følelsene sine eller kjenner på en skam. Men, selv om den voksne validerer barns følelser betyr det ikke nødvendigvis at det i situasjonen er *sant* (Sindig, 2019). Målet med validering er dermed at barnet skal oppleve at omsorgsgiveren forsøker å sette seg inn i deres situasjon, for å forstå hva barnet føler og hvorfor. Det motsatte er invalidering, å bagatellisere, avkrefte eller ignorere følelser (Fallmyr, 2020; Sindig, 2019). Til slutt vil omsorgsmottakeren få dekt et behov, enten i form av trøst eller en trygghet (Stiegler, 2015; Sindig & Greenberg, 2018, i Sindig, 2019), der trøst blir omtalt som å vise at man forstår og føler med barnet, og videre gir

barnet tro på at det kommer til å gå bra (Bowlby 1988; Lyons-Ruth & Jacobvitz, 2008; Hesse & Main, 2000, i Brandtzæg et al., 2013).

Det er tydelig at følelser har en stor påvirkningskraft på alle mennesker, og spesielt for barn som er i utvikling. Det essensielle i denne studien er å undersøke hvordan barna blir møtt med deres følelser: Vil følelsene alltid bli bekreftet eller er det situasjoner som gjør bekræftelsen mer utfordrende? Klarer de voksne å lese, forstå og tolke barnas følelser, og gjør dette noe med barna?

2.2 Følelserregulering

Behov kan tolkes ut i fra ansiktsuttrykk, kroppsspråk og stemmebruk, som krever at omsorgsgiverne er oppmerksomme og responderer på det det blir gitt uttrykk for (Fallmyr, 2020; Gillespie, 2015). Fordi barns nervesystem fortsatt er under utvikling er de avhengige av voksne som kan håndtere deres frykt, frustrasjon og sinne – barna blir dermed regulert av voksne for å erfaringer og strategier til å etterhvert regulere seg selv (Bath, 2008; Brandtzæg et al., 2016; Main et. al., 1985, i Cassidy, 1994, s. 230). Brandtzæg (et al., 2013) definerer det å regulere følelser som hvordan vi greier å håndtere følelsene inni oss uten at de blir for store (s. 20), og i følge Hart & Schwartz (2009) er ingen mennesker medfødt evnen til å regulere seg selv.

I forbindelse med reguleringen som en lært evne deler derfor Fallmyr (2020) begrepet i to underkategorier; *selvregulering* og *samregulering*. Mens selvregulering kan belyses ut i fra et individuelt perspektiv der *barnet selv* tar i bruk strategier for å justere intensiteten på sine følelser (Murray et al., 2015), er samregulering et relasjonelt perspektiv, et «språklig og ikke-språklig følelsesfokuset samspill og kommunikasjon som regulerer følelsesintensiteten» (Fallmyr, 2020, s. 58). Samregulering er således en forutsetning for at barn skal utvikle evnen til selvregulering (Murray et al., 2015). Viktige momenter i samreguleringen er derfor omsorgsgiverens kroppsspråk, stemme, nærvær, empati og ord, som beskriver følelsetilstanden til omsorgsmottakeren (Bath, 2008; Fallmyr, 2020). Dette kommer av at de voksne, gjennom varme og responderende interaksjoner, støtter, veileder og tar vare på barna for at de skal kunne forstå, uttrykke og modellere følelser og atferd (Murray et al., 2015). Denne prosessen vil etterhvert gi barna en forventning om å bli møtt med trøst som de internaliserer, og derav etableres grunnlaget for selvreguleringen (Bath, 2008). Grunntanken i selvreguleringen er altså å kunne håndtere følelser og oppmerksomheten på en god måte slik at man kan kontrollere impulser og løse problemer på en konstruktiv måte (Murray et al., 2015). Dette kan altså foregå både bevisst, ved å avlede seg selv, og ubevisst, gjennom læring og tidligere erfaring med samregulering (Fallmyr, 2020, s. 58).

Omsorgsgiverens rolle i samreguleringen bidrar til å skape en likevekt og berolige barnet (Hart & Schwartz, 2009). Når barnet opplever at følelsene deres blir møtt med forståelse, viser samtidig omsorgsgiveren at de ikke deler den samme følelsen. Om det er en stor overensstemmelse mellom følelsene kan det skape en eskalering hos barnet, som kan få en opplevelse av at følelsene smitter over på den voksne. I følge Fonagy føler man *med* og ikke *det samme som* barnet (i Hart & Schwartz, 2009). Dette fordrer også en ytterligere lærdom; sinnet *speiler ikke* verden, men *tolker* den (Skårderud & Sommerfeldt, 2008). Å bli møtt med forståelse er også viktig når omsorgsgiveren hjelper barna med å sette ord på følelser for å forstå hva som ligger til grunn (Brandtzæg et al., 2016; Noddings, 2012). Videre poengterer Tetzchner (2001) at førskolebarn har fått et tydeligere repertoar av følelsesord og at språket er av vesentlig betydning for å

tydeliggjøre og håndtere følelsene: Det blir lettere å formidle, forstå og regulere egne følelser (Brandtzæg et al., 2016; Noddings, 2012; Tetzchner, 2001). Omsorgsgiveren kan følgelig oppmuntre barnet med å si: «*La meg høre hva du tenker og hva er det du føler på nå?*» (Noddings, 2012, s. 774), eller «*jeg tåler følelsen din, la oss se på den sammen*» (Brandtzæg et al., 2016, s. 61). En annen grunnleggende lærdom er å vise barna at det er lov, og trygt, å dele følelser, for å unngå at de blir fortrent (Brandtzæg et al., 2013, 2016). Murray (et al., 2015) fastslår også at språket vil legge til rette for selvrefleksjon som videre støtter utviklingen av selvregulering.

I det barna opplever å bli forstått og anerkjent, at omsorgsgiverne ser barna innenfra ved å være oppmerksomme på følelser og behov, skapes det en trygghet for barna (Brandtzæg et al., 2013, 2016). «Å se andre innenfra og seg selv utenfra» (Fonagy, Gergely, Jurist & Target, 2002, i Skårderud, 2014, s. 8) møter man i litteraturen i sammenheng med *mentalisering*, for eksempel Brandtzæg (et al., 2016, 2013), Skårderud & Sommerfeldt (2008), Skårderud (2014, 2019) og Wallroth (2011). Mentaliseringens far, Peter Fonagy, definerer mentalisering som *holding mind in mind* (i Wallroth, 2011), liksom Wallroths (2011) norske oversettelse; sinn som møter sinn – å være bevisst det bevisste, samt tenke om følelser og føle om tanker. I den sammenheng kan mentalisering således belyses med Noddings' (1988) begreper *engrossment* og *displacement of motivation* som omhandler en ikke-selektiv oppmerksomhet og en full tilstedeværelse for barnet, at omsorgsgiveren *føler med* omsorgsmottakeren (s. 219). Dette er spesielt sentralt da barna har behov for noen som er med de i følelsene (Brandtzæg et al., 2013). Videre kan den ikke-språklige og språklige følelsesreguleringen som Fallmyr (2020) definerer som samregulering, ses i sammenheng med en implisitt mentalisering. Dette innebærer at omsorgsgiveren, som mentaliserer, ikke tenker over det. Ofte er det preget av en ikke-språklig og ikke-reflekterende situasjon, på grunn av en automatisk og intuitiv tolkning av andre mennesker. Her er det prinsipielt å sette eget perspektiv til side for å forstå andres handlinger og følelser. En vanlig praksis for en implisitt mentalisering er å lene seg fremover for å skape følelsesmessig nærhet, endre ansiktsuttrykk for å gjenspeile den andres følelser og å være bekræftende, ved å eksempelvis nikke (Wallroth, 2011).

Brorparten av studiens oppmerksomhet støtter seg på hvordan følelsesregulering blir utført av omsorgsgiveren, derav hvordan barns følelser blir møtt. Det kommer tydelig fram at barns selvregulering forekommer av en god samregulering (Fallmyr, 2020) og dermed er det vesentlig at det blir utført innenfor trygge rammer. Videre ser vi at gode relasjoner og språk er sentrale deler av det, nettopp for å gjøre barna tryggere og oppmerksom på situasjoner som oppstår. Sett i sammenheng med denne studien er jeg opptatt, og ikke minst nysgjerrig på, hvordan omsorgsgiveren inviterer omsorgsmottakeren til å bruke språket i reguleringen, eller om det blir overskygget av den situasjonen som foregår. Klarer omsorgsgiveren å vise seg som en trygg voksen, slik at barna føler at de kan snakke med dem? Ikke minst, hvordan er den voksne med barnet i følelsen når noe har oppstått, og merkes det på barnet at vedkommende føler på den empatien og anerkjennelsen som søkes? I tillegg, hva gjør de voksne hvis barna ikke oppsøker dem i utfordrende situasjoner?

2.3 Relasjoner

Noddings (2012) fremhever at hvert menneskeliv starter med en relasjon og det er gjennom denne relasjonen det individuelle mennesket blomstrer (s.771). Ut over dette definerer Fallmyr (2020) relasjoner og relasjonsbygging som «(...) å se elevene, vekke

positive følelser og ressurser, skape trygghet og tillitt ved å være empatisk og tydelig» (s. 37), og alle barn skal oppleve å bli sett, hørt og forstått (Eide & Winger, 2006, s. 35). Denne relasjonen, som kan ses på som et dyadisk system der individene engasjerer seg for en gjensidig interaksjon (Hinde, 1987; Sameroff, 1975, i Cook et.al., 2018), er en av de mest personlige (Macmurray, 1964, i Noddings, 2012). Som også nevnt innledningsvis bruker de fleste barn mer tid med voksne i barnehage og skole enn med foreldre, ca. halvparten av sin våkne tid (Cook et. al., 2018; Fallmyr, 2020, s. 21). For å etablere og ikke minst ivareta en trygg relasjon er det viktig at den voksne bruker tid med barna, for eksempel å leke og snakke med dem (Bergin & Bergin, 2009, i Brandtzæg et al., 2016). På sin side bidrar barna til å ta vare på relasjonen ved å oppdage og respondere på oppmerksomheten som omsorgsgiveren gir (Noddings, 1988).

I sin bok «Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen» presenterer Fallmyr (2020) en modell med ni egenskaper som former gode relasjoner, fordelt på tre hovedkategorier. Jeg velger å presentere alle de tre hovedkategoriene med tyngde på egenskapene som har størst relevans for denne studien: 1) Struktur/krav, 2) anerkjennelse/støtte og 3) empati/følelsesbevissthet. Under struktur og krav står forutsigbarhet som en egenskap. Forutsigbarhet innebærer å ha kontroll over følelsene sine samtidig med å vise tålmodighet. I neste inndeling, anerkjennelse, er det vesentlig at den voksne «viser interesse for elevens erfaringer, interesser og drømmer, bekrefter følelser, forteller hva hun liker ved elever, og fortolke barns væremåte og handlinger med positive briller, også når atferden er uønsket» (Fallmyr, 2020, s. 40). For den siste inndelingen, empati og følelsesbevissthet, er konflikthåndtering sentralt. Her skal den voksne håndtere konflikter mellom seg og barnet med selvkontroll og ikke med for sterke følelsesreaksjoner. Med god empati kreves det dernest kunnskap om elevens verden (Fallmyr, 2020, s. 39-41). Martin Hoffmann (2000) definerer empati som en kognitiv bevissthet om en annen persons indre, dens følelser, tanker, oppfatninger og intensjoner (i Noddings, 2012, s. 773), samt å erkjenne andres handlinger og væremåte med deres følelser og tankesett i sentrum (Fallmyr, 2020, s. 44).

I en teoretisk forankring er relasjoner en viktig kilde for å oppnå omsorg og støtte i følelesereguleringen. Vil således de ulike relasjonelle egenskapene vise seg å være elementære i møte med barna? Er det videre mulig å observere eventuelle utfordringer med å bevare en god relasjon?

2.4 Omsorg og å være agent i eget liv

I begynnelsen er omsorgen. Uten omsorg dør den nyfødte. I livets midte er omsorgen. Selv førtiåringen, som strutter av livskraft, som tror seg uavhengig av andre og suveren i eget liv, bæres opp av omsorg. Og endelig, i livets aften ledsager omsorgen, i form av andres nærvær, den enkeltes avskjed med tilværelsen. Omsorgen er gulvet i hvert menneskets liv: det vi står på, det vi støtter oss til, det som holder oss oppe (Vetlesen, 2001, s. 27, i Tholin, 2013, s. 75).

Ordet omsorg omfatter en flertydighet avhengig av konteksten, og i lys av det er det, i følge Ulla (2013) utfordrende å definere omsorg (s. 29). I mange sammenhenger blir således begrepet brukt i forbindelse med *å ta vare på*, som er essensielt for mennesket. Likevel definerer Noddings (1988) omsorg som et vedvarende og gjensidig forhold mellom omsorgsgiveren og omsorgsmottakeren der barna, i følge Cockburn (2005), både kan være omsorgsgiver og omsorgsmottaker (i Eide & Winger, 2006, s. 37). Omsorg kan altså innebære alt fra den første hilsningen på morgenen til alle ord som blir sagt

imellom. Dertil er omsorg når omsorgsgiveren er vendt mot barna, interessert i det de sier (Noddings, 2012) og har et fokusert blikk som ser alle – med nærhet, trygghet og ømhet (Ulla, 2013). Et konkret eksempel på omsorg kan ses i ut i fra modellen trygghetssirkelen – jeg vil forøvrig ikke gå i dybden og gjøre rede for hele modellen, men heller belyse noen elementer knyttet omsorg og følelsesregulering. I modellen fastslås det at omsorgsgiveren inviterer omsorgsmottakeren for å få organisert følelser, samt for å få trygghet og omsorg (Marvin, Cooper, Hoffman & Powell, 2002). I tillegg får barnet muligheten til å lades i situasjoner med behov for kontakt, nærhet eller stabilisering av følelser, slik at de kan gå tilbake til lek og læring. Ladningen skjer på ulike vis, for eksempel ved å få et smil, sitte på et fang eller bli holdt rundt av en trygg omsorgsgiver (Brandtzæg et al., 2013).

I følge Noddings' (1988, 2012) omsorgsetikk, «*etics of care*», er omsorgsfulle relasjoner viktig, og det har til følge at man erkjenner menneskers avhengighet av hverandre (Eide & Winger, 2006, s. 37). Videre poengterer Noddings (1988) at det i ethvert menneskelig møte oppstår en mulighet til å utøve omsorg (s. 222), for det å skape gode relasjoner og å vise omsorg i dagligdagse situasjoner gir en balanse mellom mennesker (Eide & Winger, 2006). «Små mennesker trenger store mennesker rundt seg» sier Brandtzæg (2016 et al., s. 48) så fint, for det å vise omsorg er en viktig menneskelig egenskap og spesielt i en (barnehage)lærer-barn-relasjon – som en del av biologien søker barn omsorg og trygghet naturlig (Brandtzæg et al., 2013). Barna har behov for omsorg og omsorgsgiverne må ha et ønske om å gi det (Brandtzæg et al., 2013). I følge utdanningsdirektoratet (2017) har barnehageansatte en yrkesetisk forpliktelse til å handle omsorgsfullt, naturligvis med vekt på barns rett til omsorg: Barnehagen skal «møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse» (s.7). Omsorg relateres dermed til private relasjoner, med kjærlighet, beskyttelse og omtanke (Ulla, 2013, s. 72). Med andre ord er omsorgsbegrepet relevant for barnehagens omsorgsmandat, i og med at man, i et samspill, involverer både seg selv og den andre (Toverud & Jain, 2010, s. 32, i Tholin, 2013, s. 165). Kinge (2012) ser derfor på mentalisering, som ble redegjort for i et foregående avsnitt, i sammenheng med omsorg ved at det «kan være enda en inngang til å fokusere på samspill og personalets sosiale kompetanse» (i Tholin, 2013, s. 164).

I lys av barnehagens fokus på omsorgsfulle relasjoner skal omsorgen støtte barnets menneskelige utvikling: «Omsorg, oppdragelse og læring i barnehagen skal fremme menneskelig likeverd, likestilling, åndsfrihet, toleranse, helse og forståelse for bærekraftig utvikling (Barnehageloven, 2005, §2). Dette kan belyses ut i fra Lars Løvliens (1990) poeng, om at omsorg som fenomen må leses ut fra en sosial kontekst og følgelig bestemmes underveis av de involverte. På den måten vil barnets autonomi være av vesentlig betydning – refleksjonen omkring maktforholdet som oppstår i omsorgen er viktig (Tholin, 2013), og i begrepet autonomi ligger det at alle bestemmer over sitt eget liv (Henriksen og Vetlesen 1997, s. 172, i Eide & Winger, 2006). Men, samtidig må barns autonomi, til en viss grad, begrenses av en omsorgsgiver. Den etiske problemstillingen vil være i hvilke situasjoner det er nødvendig at omsorgsgiveren «tar over». Samtidig kan den voksne oppleve at hun «vet bedre» ved å tolke situasjonen ut i fra kunnskap om, og innsikt i, barnets liv (Eide & Winger, 2006, s. 34-35). I den sammenheng påpeker Ulla (2013) at tross voksnes gode intensjoner i forkant av en omsorgssituasjon, er det ingen garanti for at barnet vil føle handlingen som omsorg. Ruyter & Vetlesen (2004) tar i bruk begrepet «omsorgens tvetydighet», eller «omsorgens janusansikt», for å gjøre

bevisst at omsorgen rommer to roller og at de rollene kan oppfatte omsorgen på ulike vis (i Tholin, 2013).

Dette kan videre ses i sammenheng med human agency (Bandura, 2006, 2011), eller på norsk; å være agent i eget liv (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Å være agent i eget liv innebærer, i følge grunnleggeren Bandura (2006, 2011), å påvirke sitt eget liv – at man føler eierskap og ansvarlighet for de valg og handlinger man tar og ikke bare er en «tilskuer» til det som skjer (Skårderud, 2019; Bandura, 2006, 2011). Med andre ord handler det om å være en *bidragsyter* i motsetning til et *produkt* av livet (Bandura, 2006; Uthus, 2017a). En del av kjernen vil være å støtte alle barn og unge til å mestre sine egne liv (Uthus, 2017b). Dette implementeres også i barnehagens rammeplan: «Barns liv påvirkes av omgivelsene, men barn påvirker også sine egne liv» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Bandura (2006, 2011) presenterer for øvrig tre ulike former for agens (agency): Personlig (Bandura, 2006) eller individuell (Bandura, 2011) agens, proxy- og kollektiv agens. En individuell agens betyr at mennesker har sin egen innflytelse over sin fungering, mens med proxyagens menes det at de får noen andre med mer kunnskap og ressurser til «ta over» agensen. Dette kommer av at en ikke alltid har like god kontroll over alle systemer som påvirker livet, og ønsker å søke trivsel og trygghet for et best mulig utfall av en situasjon. Til sist er det en kollektiv agens som handler om samarbeid for å oppnå noe. Bandura påpeker at god hverdagslig funksjon krever en blanding av alle tre varianter (Bandura, 2006,2011). Med dette ser altså Bandura agentbegrepet i sammenheng med menneskelig utvikling, tilpasning og endring: «To be an agent is to influence intentionally one´s function and life circumstances» (Bandura, 2006, s. 164).

Et viktig moment for at barnet skal føle på å være agent i eget liv er at omsorgsgiveren er en oppmerksom lytter. Målet er å forstå hva barnet opplever og dernest de individuelle behovene som blir uttrykt (Noddings, 2012): «Listening to thought ... questions and answers of children and adults alike; struggling to make meaning from what is said ... Listening ... is one of the foundations of the educational project» (Fielding & Moss, 2011, p. 5, i Noddings, 2012, s. 774). Omsorgsgiveren blir på denne måten mer opptatt av hva barnet *faktisk* uttrykker, til fordel for behov som skolen eller barnehagen *antar* er til stedet (Noddings, 2012). Dette uttrykker Martin Buer (1965) i sitatet «the relation in education is one of pure dialogue» (i Noddings, 2012, s. 773). Noddings (2012) legger videre vekt på at det *er* en forskjell mellom uttrykte og antatte behov, og følgelig at omsorgen ikke er fullstendig før den som mottar omsorgen bekrefter verdien av den. Målet er dermed å forstå omsorgsmottakerens opplevelse, samt å respondere på behovene for å ivareta relasjonen (Noddings, 1988, 2012). Et annet utfordrende spenn er også, i følge Tholin (2013), at barnehagelærere skal være tilgjengelige, men ikke «allestedsnærværende og påtrengende» (s. 64). Poenget er å ta faglige og gode avgjørelser på vegne av et enkelt barn og ikke fellesskapet. Dette krever en type følelsesmessig distanse, men samtidig nærhet for å kunne etablere en god relasjon (Tholin, 2013).

Å vise omsorg vil være betydningsfullt i møte med barn, og det er viktig at barna blir møtt med de behovene de viser og ikke det som antas. Kan dette være en utfordring når det er mange barn som behøver omsorg på samme tid? Kan det være at det skjer så mye i barnehagen, at situasjoner blir oversett og at behov blir antatt basert på det? Ikke minst, får omsorgsgiverne mulighet til å bruke den tiden som kanskje kreves i hvert emosjonelle møte med barna, og vil det være mulig å se en endring hos barnet i det de

får den omsorgen de muligens har behov for i ulike situasjoner? Følgelig er agentbegrepet også interessant, og i denne studien stiller jeg da det sentrale spørsmålet: I hvilken grad støtter de voksne i barnehagen opp for at barna kan bli agenter i eget liv, sett i lys av å møte barn på deres følelser og å dekke de behov som *blir* uttrykt? Til slutt, på hvilken måte påvirkes omsorgsgiverens arbeid i møte med barn som har behov for ladning, trygghet og omsorg, og også kanskje et behov for å være agert i eget liv – for følelsen av kontroll og påvirkning i situasjonen?

2.6 Den voksne som større, klokere og sterkere

Ovenfor barna er de voksne den større, den kloke og den sterke (Marvin et al., 2002). Å være større er viktig for at barna skal føle seg trygge på at noen tar grep og kontroll over situasjonen, på samme måte som at de voksne bidrar med å organisere følelser og gir erfaringer om at det går bra (Bowlby 1988; Lyons-Ruth & Jacobvitz, 2008; Hesse & Main, 2000 i Brandtzæg et al., 2013). Det samme gjelder ved å ha en voksen som er sterkere – barna får følelsen av å bli beskyttet av noen som er både psykisk og fysisk sterkere (Brandtzæg et al., 2013). På den andre siden har Berit Bae (1996) forsket på relasjoner og den voksne som den større, og i den forbindelse tas begrepet definisjonsmakt i bruk. Det innebærer at den voksne står i en mektigere posisjon enn barnet når det kommer til barnets opplevelse av seg selv – «måten voksne svarer på barns kommunikasjon, hvordan de setter ord på deres handlinger og opplevelser, hva de reagerer på og ikke» (s. 147). Ut i fra denne definisjonen kan det dermed tolkes som at voksne pålegger barns følelser og opplevelser. Selv om både barn og voksen er likeverdige mennesker har de voksne ytterligere makt og ansvar, som følgelig skaper et asymmetrisk forhold (Eide & Winger, 2006). I slike tilfeller er det, i følge Bae (1996) nødvendig at barnet blir sett og hørt.

Med den strukturen som finnes i de fleste oppvekst- og utdanningsinstitusjoner i dag har pedagoger et ansvar for mange barn – og med det barn som naturligvis vil vekke ulike følelser. Det kan således være alt fra glede og ømhet til irritasjon og frustrasjon, og det kan være utfordrende å opprettholde empati i så tilfelle (Brandtzæg et al., 2013). Å lære seg og like noen som vekker negative følelser beror på å forstå den andre, og om de voksne forstår årsaken til atferden og behovene som ligger bak vil det bli lettere å tolerere ulike følelsesreaksjoner (Fallmyr, 2020). I følge Brandtzæg (et al., 2013) må man utvide eget omsorgsrepertoar i de tilfeller man møter barn som en selv ikke forstår, for alle barn har behov for empati og omsorg. Videre belyser Bjørneboe (1962) at toleranse for variasjon av egenskaper, ferdigheter, væremåter og behov en av de viktigste egenskapene en pedagog har, som forøvrig er et viktig fundament i relasjonsbyggingen (i Fallmyr, 2020, s. 18). Å kombinere den rollen man har, som både en autoritetsperson og omsorgsgiver som skal høre og se barna, er avhengig av et kunnskapsfilter, innebærende en følelseskompetanse og relasjonskompetanse. Disse kompetansene vil fange opp og sortere følelsesreaksjonene den voksne får, stoppe negative impulser og gi mening til følelsen barnet uttrykker (Fallmyr 2020; Bae, 1996, s.13). Som Bjørneboe (1962) også poengterer er dette (barnehage)lærerens *egentlige* fag:

Det er lærerens egentlige fag: å like elever. Å være glad i dem. Han skal være glad i pene barn og stygge barn, i flinke barn og dumme barn, i dovne barn og flittige barn, i snille barn og slemme barn. Og er han ikke glad i barn, da må han lære det. For selvfølgelig kan det læres, det som alt annet. Hans gjerning er å omgås hele, levende barn, og ikke bare hoder. Derfor krever lærerkallet av ham at han også selv skal møte frem som et helt og

levende menneske, ikke bare som et noe større hode. Så enkelt og så vanskelig er det å være lærer (Jens Bjørneboe, 1962, i Fallmyr, 2020, s 19).

Når voksne blir utfordret kan det altså føre til at de viser andre følelser som irritasjon og oppgitthet. Voksne i barnehagen er også mennesker med følelser og individuelle behov, og reagerer derfor ulikt (Brandtzæg et al., 2013). Grunnleggerne av trygghets sirkelen, Marvin, Cooper, Hoffman & Powell (2002) tar i bruk begrepet *haimusikk* for å beskrive tilstanden voksne opplever når barna utfordrer («musikk» blir «spilt» i hodet). Utfordringen ligger i å stå i egne, utfordrende følelser, samtidig med å møte barnets behov (Brandtzæg et al., 2013; Marvin et al., 2002). Det er dog forståelig at det er utfordrende å møte barnet på en omsorgsfull måte i det en selv blir utfordret (Fallmyr, 2020; Wallroth, 2011). Ut i fra trygghets sirkelen finnes det dermed en egen time-out for de voksne der de kan trekke seg unna situasjonen, for de voksne har også et behov for å lades. Med dette «frirommet» kan de få situasjonen på avstand og bli bevisst sin rolle i situasjonen, samtidig som å bedrive en refleksjon sammen med andre kollegaer (Brandtzæg et al., 2013). Når følelsens har roet seg ned og situasjonen har kommet mer på avstand vil det som oftest bli lettere å «se» barnets perspektiv. Det er således viktig å se seg selv utenfra, bevare godheten og snakke med barnet etterpå – selv når barnet provoserer (Brandtzæg et al., 2013, s. 47). Reparasjonen når relasjonen brister er således en viktig del av relasjonskompetansen, som kan kreve at en validerer følelsene til de involverte, for å videre kunne forsones (Fallmyr, 2020).

De voksne har en stor, utfordrende og viktig rolle i det de skal møte barn på deres følelser, og fremfor alt hjelpe dem med å organisere følelsene som oppstår. Ikke minst skal de opptre på en måte der barna ikke får en følelse av maktbruk. På hvilken måte handler da omsorgsgiverne i spennet mellom å regulere egne følelser og omsorgsmottakernes følelser? Vil det se ut som det er vanskelig for de voksne å gi den omsorgen, at det blir overskygget av deres egne følelser? Og ikke minst, hvordan blir egentlig relasjonsbrudd tatt hånd om? Skjer det «fort nok», eller kan det foregå så mye i barnehagen at det forsvinner i mengden? Blir det da en tydelig forskjell på hvordan voksen og barn forholder seg til hverandre, før og etter relasjonsbruddet? Viser barna andre følelser, eller endrer de atferdsmønstre?

Oppsummering

Denne teoriforankringen er preget av to deler. Kapittelet innledes med en redegjørelse av tidligere forskning på feltet, relatert til studiens problemstilling: «*På hvilke måter fremtrer voksnes følelsesregulering av barn i barnehagen?*». Redegjørelsen består av en belysning vedrørende barns utvikling av følelsesregulering, samt omsorgsgivernes rolle i det (f.eks. Murray et al., 2015; Tetzchner, 2001). Videre kastet det lys over begrepet følelser – signaler som må ses, tolkes og forstås (Allen, 2006, i Fallmyr, 2020;). Påfølgende delkapittel tar for seg følelsesregulering med blant annet forskjellen på selvregulering og samregulering – og deres gjensidige avhengighet (Fallmyr, 2020; Murray, et al., 2015). For å trekke tråder til eksplisitte måter å bedrive samregulering på, er mentalisering en måte å ivareta og forstå behov og følelser (f.eks. Brandtzæg et al., 2013, 2016; Wallroth, 2011). Sist men ikke minst vektlegges relasjoner og omsorg som en sentral del, med eksempelvis Noddings' (1988, 2012) omsorgsetikk og Fallmyrs (2020) egenskaper for god relasjonskompetanse. For å fremme barnas rolle har jeg sett dette i sammenheng med å være agent, og bidragsyter, i eget liv (f.eks. Bandura, 2006, 2011), for viktigheten av å ta vare på barns autonomi i «omsorgens janusansikt» (Ruyter & Vetlesen, 2004, i Tholin, 2013). Avslutningsvis består teorien av et utfordrende spenn,

herunder det Bae (1996) definerer som definisjonsmakt – at omsorgsgivere eksempelvis definerer barns opplevelser og følelser. Et annet utfordrende spenn som blir satt fokus på er at barn kan vekke utfordrende følelser i de voksne og at relasjonen dermed kan få en brist (Brandtzæg et al., 2013; Fallmyr, 2020). Jeg har dermed beskrevet hva som skjer i slike hendelser, for eksempel at det oppstår haimusikk og at de voksne har en «time-out» som kan tas i bruk som hjelpemidler til å reparere relasjonen (Marvin et al. 2002; Brandtzæg et al., 2013).

3. Metode

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for studiens metodiske forankring for å belyse problemstillingen «*på hvilke måter fremtrer voksnes følelsesregulering av barn i barnehagen?*». I løpet av forskningsprosessen har problemstillingen blitt justert og innsnevret, noe som er en del av kvalitative studier – man tar ikke utgangspunkt i en presis problemstilling (Halvorsen, 2008). Emosjoner og relasjoner var noe jeg tidlig fant ut at jeg ville forske på etter å ha sett TV-serien «Våre håpefulle», der Mortens følelser blir neglisjert og sett på som atferdsutfordringer. Den første problemstillingen jeg formulerte var: «Hvilke erfaringer har x antall lærere med å møte barns emosjoner?». Jeg ville heller se denne interaksjonen, som førte meg videre til studiens problemstilling og metodevalg. Observasjon som metode var i tillegg nytt for meg. I den anledning har jeg brukt mye tid på forberedelsen, derav å lese andre observasjonsstudier. For øvrig har det vært få observasjonsstudier å finne på dette fagfeltet, og jeg har av den grunn latt meg inspirere av andre fagfelt.

Dette kapitlet vil altså presentere de metodiske valgene som viser veien til målet – den opprinnelige betydningen av begrepet metode (Kvale & Brinkmann, 2018). Kapitlet introduseres med en redegjørelse av kvalitativ metode og deretter metoden brukt for denne studien, observasjon. Videre vil valg av observasjonssted og –deltakere bli belyst, samt en fremstilling av forskningsprosessen med en vitenskapsteoretisk forankring. Jeg vil avslutte kapitlet med å drøfte studiens kvalitet, herunder min rolle som forsker og etiske perspektiver som en sentral del av all forskning.

3.1 Kvalitativ metode

En vesentlig del av et studies planlegging er hvilken metode som er best egnet for utførelsen av forskningsprosjektet (Silverman, 2013; Thagaard, 2018). Tjora (2017) understreker at metodevalget må reflektere hva man ønsker å finne ut av for å få mest mulig relevant empiri (s. 17). Nærhet, åpen interaksjon og forståelse er sentrale kjennetegn for kvalitativ metode (Tjora, 2017). Johannessen, Tufte & Christoffersen (2016) betegner metoden som «tekstens tale» (s. 9) i lys av at kvalitative data foreligger i form av tekst eller verbale utsagn (Halvorsen, 2008). Likeså viser kvalitativ metode til kvaliteten eller spesielle kjennetegn/egenskaper ved et sosialt fenomen som krever et emisk perspektiv, eller innsyn i deltakerens perspektiv og søken etter forståelse (Fangen, 2010; Johannessen et al., 2016; Tjora, 2017). Dessuten poengterer Thagaard (2018) og Tjora (2017) at kvalitativ forskning er mangfoldig og at forskningen har fleksible design, eller retningslinjer, for hvordan prosjektet utformes.

3.2 Observasjon

I løpet av høsten 2019 og våren 2020 har fokuset mitt vært å studere barnehagebarns følelsesregulering – og dermed samspillet som utspiller seg mellom barn og voksen. Fordi kvalitative studier kan tilegnes på ulike måter sto jeg med valget mellom intervju og

observasjon. Mens intervju bringer frem kunnskap om eksempelvis holdninger og erfaringer vil observasjon gi «detaljerte beskrivelser av menneskers aktiviteter, atferd eller handlinger» (Johannessen et al., 2016, s. 125). Det er en utfordrende metode, både fordi man kan kjenne på ubehaget av å ikke tilhøre gruppen, men også en bekymring om å oppdage både overflaten og detaljene (Tjora, 2011). Forskeren deltar i menneskers liv for å observere, lytte, tolke og reflektere over ulike situasjoner (Fangen, 2010; Løkken & Søbstad, 2013; Tjora, 2017). Studiens problemstilling forutsetter nærhet til, og mellom, deltakerne og det er nettopp denne nærheten som gjør forskning spennende og intens, men også utfordrende (Tjora, 2017). På bakgrunn av dette så jeg det som hensiktsmessig å velge kvalitativ metode med fokus på observasjon, til dels for at det kjennetegnes å skape en forståelse av hvordan mennesker forholder seg til og kommuniserer med hverandre (Thagaard, 2018), i mitt tilfelle samhandlingen mellom barn og voksen, men også fordi det er en veldig sentral metode i en kvalitativ samfunnsforskning (Fangen, 2010). Det gir meg som forsker muligheten til å rette oppmerksomheten mot deltakernes samspill, og derav «beskrive hva folk sier og *gjør* i sammenhenger som ikke er strukturert av forskeren» (Fangen, 2010, s. 12; Thagaard, 2018, s. 63). Under observasjon ser man ting med et blikk som vil åpne opp for en ny forståelse og å utvide den tidligere kunnskapen vi bringer med til feltet (Abrahamsen, 2004). Datainnsamlingen preges altså av at vi ser, men det er også en gjensidig tolkningsprosess – «There is more to seeing that meets the eyeball» (Hanson, 1965:7, i Abrahamsen, 2004, s. 45). For å oppnå en forståelse for de sosiale fenomenene er forskeren, i følge Løkken & Søbstad (2013), opptatt av en helhetsforståelse. Med det studeres hele menneskets språk, kroppsspråk og kommunikasjon (Løkken & Søbstad, 2013; Thagaard, 2018; Tjora, 2017). Kvalitativ metode er dermed særlig hensiktsmessig når vi ønsker å forstå et fenomen på et dypere nivå (Johannessen et al., 2016).

Feltarbeid og observasjonens setting er forøvrig to begreper Johannessen (et al., 2016) tar i bruk for å beskrive observasjon som metode. Feltarbeid vil si at man samler inn data i et bestemt forskningsfelt, eksempelvis barnehagen. Videre er observasjonens setting knyttet til situasjon, altså der observasjonen konkret gjøres. Settingen kan variere, for eksempel under måltid, lek og henting (forutsett av barnehagen er feltet som studeres). Forskningsfelt og setting er begge viktige valg forskeren må ta, for å avgrense antall og type hendelser som observeres (Johannessen et al., 2016). Jeg observerte i tre halve dager for å studere samhandling og følelsesregulering, og dette kaller Jeffery, Troman & Walford (2004) for en komprimert etnografisk studie (i Johannessen et al., 2016). Etnografiske studier vil altså si at forskerne tilbringer en tid i feltet, og observerer hendelser og handlinger i deltakernes naturlige miljø (Fangen, 2010; Johannessen et al., 2016).

Samtidig som observasjon gir innblikk i hva som faktisk skjer i deltakerens naturlige miljø (Johannessen et al., 2016; Løkken & Søbstad, 2013), kunne intervju gi et innblikk i de voksnes tanker og erfaringer omkring tematikken (Kvale & Brinkmann, 2018). Derimot kan intervjusituasjonene gi deltakerne mulighet til å dele det de ønsker å dele, og kanskje ikke det som faktisk skjer. Under observasjonen kan det likevel tenkes at noe av praksisen endres fordi jeg som forsker påvirker situasjonen, og deltakerne blir bevisst over at jeg er der. Samtidig er trolig situasjonen hverdagslig som gjør at de muligens overser min tilstedeværelse. Man kan altså anta at mye av det som blir gjort foregår ubevisst: Observasjon er en stor del av den hverdagslige praksisen i pedagogiske institusjoner (Løkken & Søbstad, 2013), men observasjon som forskningsmetode krever imidlertid mer systematikk (Johannessen et al., 2016). Jeg hadde likevel et ønske om å

få innblikk i de voksnes erfaringer og tanker rundt situasjonene som utspiller seg. Som et supplement til observasjonene hadde jeg uformelle samtaler med de voksne. På denne måten fikk jeg tilbakemeldinger på forståelsen jeg utviklet fra det jeg observerte (Thagaard, 2018), og de voksne i barnehagen fikk muligheten til å drøfte det de nettopp hadde opplevd.

3.3 Utvelging av forskningssted og deltakere

I kvalitativ forskning blir rekruttering av deltakere ofte gjort som et strategisk utvalg, hvilket betyr at deltakerne velges ut i fra relevans med hensyn til studiens formål – rekrutteringen har dermed et klart mål (Johannessen et al., 2016). Rekrutteringen innebærer blant annet at forskeren sikrer seg deltakere som kan gi interessant informasjon, og at deltakerne, eller stedet, har ulike kriterier som representerer det som skal studeres (Fangen, 2010; Johannessen et al., 2016). Dette kaller Johannessen (et al., 2016) for *kriteriebasert utvelgelse*. For øvrig er det, i følge Fangen (2010), ikke uvanlig at sted og deltakere kommer etterhvert som man utvikler sin egen tilnærming til feltet. I dette tilfellet skrev jeg ned to kriterier: 1) En barnehageavdeling med barn i aldersspennet 5-6 år, og 2) muligheten til å observere en voksen med spesialpedagogisk kompetanse – for å se om vedkommende har en annen tilnærming sammenlignet med de andre voksne. Dette ble forøvrig irrelevant i studien, da jeg hverken fikk observert spesialpedagogen så mye og det viste seg heller ingen tydelig forskjell mellom henne og de andre voksne. Bakgrunnen for kriteriene, spesielt med tanke på valget om å observere i barnehage, er på grunn av min antakelse om at strukturen i barnehage er friere enn i skolen.

Etter å ha fastslått kriterier for studien søkte jeg i januar 2020 opp ulike barnehager i en kommune i Norge. Jeg leste om de ulike barnehagene for å gjøre meg kjent med aldersspennet, og antall barn, en avdeling består av. Når jeg så hadde sett meg ut en barnehage møtte jeg opp personlig og hadde en samtale med styrer, en såkalt *personlig rekruttering* med direkte kontakt. Jeg valgte å møte opp personlig for å vise ansikt og interesse, og følte dette var et godt valg fremfor å sende mail eller å få noen av mine bekjente til å etterspørre en interesse. Forøvrig er fordelene med personlig rekruttering å presentere prosjektet direkte, i tillegg til å oppdage eventuelle misforståelser og usikkerheter (Johannessen et al., 2016). Under samtalen med styrer ble det vist stor engasjement for prosjektet og jeg ble introdusert til pedagogisk leder for den aktuelle avdelingen. Den pedagogiske lederen var positiv til mitt forskningsprosjekt og mente at det ville være mye å observere. Det førte til at jeg fikk motivasjon til å utføre observasjonen i den respektive avdelingen, og det ga et godt utgangspunkt for vår kontakt. Denne barnehagen består av 8 avdelinger med totalt 89 barn. Avdelingen jeg har observert er en utebase med 5 og 6-åringer, altså skolestartere, og totalt 12 barn. Av de voksne er det en pedagogisk leder, en spesialpedagog, en vernepleier og en assistent. De har en egen avdeling adskilt fra resten, men er ofte ute og på tvers av avdelingene. De har en egen brakke utenfor barnehagens hovedbygg. Her er det et fellesareal med bord og benker, kjøkken, gang og toalett. To dager i uken har de faste aktiviteter, som kor og turdag. Ellers blir dagene planlagt fra uke til uke av pedagogisk leder som har kontordag en dag i uken. Før vi avsluttet møtet avtalte vi videre kommunikasjon og praktisk info knyttet til observasjonsdagene. Etter avtale sendte jeg også informasjonsskrivet (vedlegg 1) til pedagogisk leder.

3.4 Forholdet mellom teori og empiri

Allerede i november 2019 startet prosessen med å søke etter relevant litteratur. I forkant leste jeg ulike masteroppgaver og annen faglitteratur for å få et bilde av tidligere forskning. Ut over dette har jeg søkt etter litteratur i google scholar, ORIA (NTNUs bibliotek) og databasen ERIC (NTNU-database for humanoriafag) med søkeord som (på både engelsk og norsk, og både i kombinasjoner og hver for seg): *Child/children, barn/barndom, barnehage/preschool/førskole, følelsesregulering/regulering, samregulering, emotion/emosjoner/emosjon/følelser, affection, pedagogikk, selfregulation/emotion regulation/emosjonsregulering, window of tolerance/tolerance, mentalisering/mentalization*. Jeg søkte også etter teoretikere jeg visste hadde skrevet om feltet, som *Baumeister, Siegler, Bowlby, Fonagy, Stern*. Med disse søkene lagret jeg relevante artikler i biblioteket mitt på google scholar og lånte bøker på biblioteket. Derne opprettet jeg et WORD-dokument med oversikt over relevante teorier og artikler.

Teorikapittelet har i hovedsak blitt skrevet i etterkant av datainnsamlingen, da det ble mer klart hvilke teoritilnærminger som ville belyse datamaterialet mitt på best mulig måte. Som følge av det har også litteratursøkingen vært en fortløpende prosess der jeg har bytte ut, utvidet eller endret på teoriforankringen, eksempelvis ved å legge til definisjonsmakt (Bae, 1996) som et perspektiv. Men, i starten av mars 2020 fikk litteratursøkingen min en brå stopp forårsaket av COVID-19: Dagen beskjednen om «lock-down» kom ble jeg stoppet i bibliotekdøren. Det har gjort prosessen noe mer utfordrende for meg, da jeg har vært avhengig av å bruke det jeg allerede har lånt, i tillegg til ressurser på nett. Å finne litteratur på nett har vært vanskelig, men heldigvis gjorde nasjonalbiblioteket alle sine bøker tilgjengelig. Jeg har gjort mitt beste og forsøkt å holde på en god referansehåndtering ut i fra situasjonen. Denne masteroppgaven er dermed preget av en induktiv tilnærming, da jeg i hovedsak har etablert et teoretisk grunnlag ut i fra datamaterialet, og med en dynamisk problemstilling. Induktiv metode er altså mer eksplorerende og empiridrevet, i motsetning til det deduktive – fra teoretisk perspektiv til empirien – som er mer hypotese/teoridrevet (Halvorsen, 2008; Tjora, 2017).

3.5 Forskerrollen og tematikkens inspirasjon

Fordi problemstillingen min forutsetter en nærhet til deltakerne må jeg som forsker være nær feltet og observere følelsesregulering i deltakernes kjente kontekst. Under en observasjon har man ulike roller som kan variere ovenfor ulike personer (Gold, 1998, i Tjora, 2017), og jeg hadde to grupper å forholde meg til – barna og de voksne. De voksne var kjent med at jeg var der for å observere følelsesregulering, og rollen min ble en deltakende observatør. Barna visste derimot ikke at jeg var der for å observere dem og jeg forsøkte å være en del av gruppen: jeg gikk rundt for å komme nært situasjoner, snakket med barna og noterte underveis. Ved noen tilfeller meldte jeg meg derimot helt ut for å observere/notere. Rollen min ovenfor barna ble derfor en fullstendig deltaker (Tjora, 2017). Når jeg som forsker inntreter et felt og forholder meg som en deltakende observatør er det viktig å handle etisk. Som Aristoteles sa, så har ikke etikken i oppgave å gi en abstrakt teori om det gode, men å gjøre oss gode – den gode praktiske dømmekraft (Aristoteles, 1994, i Kvale & Brinkmann, 2018; Rabbås, 1998). For å handle etisk er det dermed viktig å ta i bruk evnen til å se og dømme klart fremfor kun en teoretisk forståelse, en tenkning av hvordan noe bør være – derav fronesis (Aasen, 2006; Kvale & Brinkmann, 2018; Rabbås, 1998). Fronesis bygger altså på mennesket som et sosialt vesen og således evnen til dømmekrav og valg (Aasen, 2006; Rabbås, 1998) – om å fatte «riktig» avgjørelse på bakgrunn av trekk i den enkelte situasjonen, i

tillegg til livserfaringen hver enkelt bærer på (Rabbås, 1998). Dette vil også være relevant å se i sammenheng med de voksnes evne til å «bedømme» en situasjon som rett eller galt – noe vi vil se at de opplevde som utfordrende.

Den genererte dataen vil avhenge av forskeren interesse og epistemologisk tilnærming – hva kunnskap om samfunnet er og hvorfor, hvordan gå fram for å få kunnskap om verden og mennesker, samt på hvilken måte fordommer og bagasje påvirker tolkningen av det som observeres (Aasen, 2006; Johannessen et al., 2016). Å være *refleksiv*, altså bevisst over egen påvirkning på materialet er dermed viktig for å kunne regulere forståelsen underveis (Repstad, 1993, i Tjora, 2017). Refleksiviteten er også vesentlig i analyseringen for å reflektere i hvilken grad empirien har blitt påvirket som følge av kontakten med deltakerne i felten (Mason 2018:191, i Thagaard, 2018) og senere objektivitet, hvorvidt funnene er fri for forskerens bias. Det er dog vanskelig å måle i hvilken grad man påvirker situasjonen, men det er i dette møtet, mellom forsker, felt og deltakere, at dataen for prosjektet produseres (Berger, 2015; Fangen, 2010). Observasjonene som ulike forskere gjør er ikke selvforklarende og kan tolkes på flere ulike måter, og som Berger (1974) fremhever betyr det at «blikket vårt er påvirket av våre verdier som kommer i fokus» (i Abrahamsen, 2004, s. 44). På tross av dette vil imidlertid fagkunnskapen, verdier og erfaringer være viktig for det teoretiske blikket under observasjonene. Selv om store deler av tiden før datainnsamlingen har bestått i å lese litteratur har jeg dermed vært bevisst over å ikke lese *for mye*, dithen at observasjonene blir farget. For øvrig vil forskere oftest møte forskningsfeltet med en teoretisk bakgrunn, erfaringer, begrepsapparat (Abrahamsen, 2004) og førforståelse (Fangen, 2010), hva Berger (2015) betegner som *researchers positionality*, eller *bagasje*. Den forståelsen som oppstår i møte med forskningsfeltet relateres tilbake til førforståelsen, og denne vekslingen kalles, i følge Heidegger (1927, paragraf 31) for den *hermeneutiske sirkel* (i Fangen, 2010). Følgelig kan dette ses i sammenheng med «forskning som et håndverk», som Kvale & Brinkmann (2018) presenterer som kompetanse, evne, følsomhet og kunnskap i en forskning (s. 85).

Et stort erfaringsgrunnlag jeg har er at jeg har jobbet som lærervikar. Det er spesielt én klasse jeg kjenner godt til og som på mange måter har inspirert meg til å skrive denne masteroppgaven. Klassen består av et par elever som ofte blir sett på som «de utfordrende» – en typisk merkelapp som kanskje mange kjenner terminologen til. Etter observasjoner jeg har gjort har jeg sett at de elevene har utfordringer med følelsesregulering. Det kan «svartne» og låse seg helt. I situasjonens hete har jeg ofte tenkt: «Hvordan er det best å respondere i denne situasjonen, hvordan møter jeg elevene og deres følelser?». Jeg har opplevd en usikkerhet vedrørende dette, spesielt da jeg har sett tv-serier og lest artikler som berører tematikken, og som poengterer hvor strevsomt manglene på følelsesregulering er – og har vært – for menneskene som har «vist ansikt». Fordi jeg har med disse erfaringene fra min egen lærerpraksis kan jeg tenke meg at mange av observasjonene er ubevisst påvirket av min bagasje – erfaring, teoretisk kunnskap, holdninger og verdier – samtidig som barnehagen er en mer ukjent kontekst for meg.

3.6 Utforming av observasjonsmal og gjennomføring av prøveobservasjon

Som en forberedelse til datainnsamlingen bestemte jeg meg for å lage en mal på hva jeg kan se etter under observasjonen. I malen har jeg skrevet dato og tidspunkt, i tillegg til veiledende punkt (vedlegg 3). For å bli kjent med observasjonsmalen besluttet jeg å gjennomføre en prøveobservasjon. Jeg hadde lite erfaring med strukturerte

observasjoner og tenkte at en prøverunde ville gi meg en verdifull innsikt og lærdom. Under prøveobservasjonen observerte jeg dokumentaren «Fra barn til borger» som omhandler to barn som skal begynne på skolen. Til å begynne med observerte jeg en situasjon på tre minutter uten å notere. Det følte jeg var utfordrende og jeg mistet flere detaljer. Deretter skrev jeg stikkord. Det fungerte bedre og feltloggen ble mer utfyllende. Likevel merket jeg at det var utfordrende å holde fokus over lang tid, spesielt i forbindelse med dialoger. Her følte jeg at jeg virkelig måtte fokusere for å få med meg det som ble sagt. Som Johannessen (et al., 2016) tipset om skrev jeg observasjonsnotater på den ene siden i notatboken og teoretiske notater/refleksjoner på den andre siden. Dette er for å skille egne tolkninger fra rene observasjoner, som vil være til hjelp under analysen. Men, det å skrive feltnotater kan by på utfordringer (Tjora, 2011), for «selv de mest konkrete løpende beskrivelser påvirkes av observatørens forforståelse» (Corbetta, 2003:250-251, i Tjora, 2011, s. 148). I forkant av observasjonsuken leste jeg nøye på de ulike punktene for å kunne huske mesteparten av dem.

Det jeg ønsker å ta med meg videre fra prøveobservasjonen er å skrive korte notater og heller fylle inn umiddelbart etterpå. Å ha et fokus å innrette seg til vil også være vesentlig, da jeg følte jeg så «på alt» under prøveobservasjonen. Det gjorde meg usikker og det var mye å forholde seg. Likevel tror jeg at det kanskje kan være lettere å holde fokus under den reelle observasjonen, dels fordi det har jeg et fast fokus, og også fordi jeg får brukt flere sanser. For å reflektere rundt det å observere og ikke minst min rolle i situasjonen valgte jeg å, for hver observasjon, skrive en logg. Her er til et lite utdrag fra loggen jeg skrev etter første observasjon, 30.01.2020:

«Det er tydelig at observasjon krever hundre prosent tilstedeværelse og konsentrasjon. Det jeg opplevde som utfordrende var at jeg måtte skrive mange stikkord på kort tid, og samtidig prøve å huske helheten for å skrive ferdig etterpå. I dette tilfellet er jeg jo heller ikke til stede og kan ikke ta inn andre inntrykk som lukt og lyder i rommet – jeg fulgte kameramannens blikk. Kanskje jeg vil huske bedre når jeg er i situasjonen, og kan koble hendelsen til andre sanser og stimuli?» (Logg prøveobservasjon, 30.01.2020).

3.7 Gjennomføring av observasjonene

Empirien ble generert i løpet av tre halve dager – den første dagen fra kl. 09.00-12.00, andre dagen fra 09.00-12.00 og 15.00-15.30, og den siste dagen fra 12.00-15.00. Fordi jeg kom inn i barnehagen uten noen forkunnskaper om barna og heller ikke hadde intensjonen om et fokusbarn ble perspektivet mitt bredt. Jeg forsøkte å skaffe meg et overblikk og fokuserte på de situasjonene jeg synes var interessante. Å komme inn som en observatør var på mange måter utfordrende, jeg viste ikke helt hvordan jeg skulle forholde meg til situasjonen. Heldigvis gikk det veldig naturlig og når barna fikk informasjon om hvem jeg var, var det ingen som så til å tenke over min tilstedeværelse.

I observasjonsstudier er det mulighet for å både ta i bruk videokamera og lydopptaker, men feltnotater er likevel den vanligste metoden (Tjora, 2011). For denne studien falt det naturlig å kun skrive feltnotater. På samme måte som under prøveobservasjonen hadde jeg med meg en liten notatbok med observasjonsmalen og viet en side til rene observasjonsnotater og den andre siden til refleksjon og teoretiske notater (Johannessen et al., 2016). For meg var dette noe som fungerte veldig bra: Med hjelp av observasjonsmalen hadde en konkret støtte i hva jeg kunne se etter, og måten jeg noterte på ga meg god oversikt over notatene. Jeg vil også tro at dette gjorde både

transkripsjonen og analysen min enklere da jeg fikk et fysisk skille mellom observasjon og refleksjon. For å trekke trådene tilbake til etikk og Aristoteles er en tilnærming til å lære etisk forskning å ta i bruk tykke beskrivelser i kontekster. Dette gjorde jeg ved å beskrive hendelsene i deres kontekst (kontekstualisere) og å skrive hendelsene som en narrativ historie (narrativisere), for å utarbeide en overbevisende fortelling (Kvale & Brinkmann, 2018). Dette kan også være med på å invitere leseren inn til feltet. Under observasjonen var jeg opptatt av å ha et åpent sinn for å ikke overse noe jeg ikke hadde «forventet» å finne, samtidig som jeg var bevisst hva jeg ønsket å se på (Fangen, 2010).

Om jeg derimot hadde tatt i bruk et videokamera måtte jeg satt det opp et sted som hadde fått med «alt» av barnehageavdelingen. Men, hva når barna er ute? Og, vil barna eller de ansatte i barnehagen bli påvirket av videokameraet? I så fall, på hvilken måte? Vil situasjonene bli kunstige fremfor naturlige? Hvis jeg så skulle brukt et videokamera hadde det vært nødvendig å fokusere på kun en bestemt kontekst, eksempelvis ved måltidet. En klar fordel med å ta i bruk videokamera er muligheten til å observere situasjonen gjentatte ganger og å transkribere samtaler ordrett. Sannsynligvis kunne jeg også oppdaget flere perspektiver og gjort en dypere analyse. På den andre siden kan det at jeg kun skrev feltnotater være en viktig faktor til at jeg var veldig bevisst i situasjonen og brukte meg selv som det viktigste forskningsinstrumentet (Kvale & Brinkmann, 2018) – jeg snakket med barna, med de voksne, gjorde meg kjent med konteksten og var veldig fokusert gjennom hele prosessen. Selv om jeg kun skrev feltnotater poengterer altså Kleven & Hjordemaal (2018) at risikoen for å påvirke situasjonen til det unaturlige fortsatt er til stede, men samtidig påvirkes ofte barn i mindre grad enn voksne under en observasjon.

Slik jeg hadde håpet på fikk jeg innblikk i de voksnes tanker, refleksjoner og meninger. Dette foregikk ved at de kom til meg og reflekterte omkring situasjonene. Jeg valgte å fokusere på det som ble sagt og noterte det ned rett etterpå. Ulempen er at jeg ikke hadde mulighet til å skrive ned ordrett som i andre observasjonssituasjoner, men samtidig fikk jeg med meg det viktigste som ble sagt – jeg følte det var unaturlig å ta frem notatblokken under en samtale. Kanskje det hadde påvirket interaksjonen i negativ retning? Noe jeg derimot vil ta med meg videre til et eventuelt nytt prosjekt, er å være mer nysgjerrig. Flere av de voksne inviterte meg til en samtale om de ulike situasjonene, og med en enda større nysgjerrighet kunne jeg muligens fått frem flere interessante perspektiver. På den andre siden er jeg fornøyd med egen innsats, spesielt med tanke på at dette er mitt første observasjonsstudie. Heldigvis har jeg funnet stor hjelp i flere metodebøker, spesielt Fangen (2010), Tjora (2017), Silverman (2013) og Johannessen (et al., 2016).

3.8 Transkripsjon av feltnotater

Rett etter at en situasjon hadde utspilt seg trakk jeg meg litt tilbake for å fylle ut stikkord, kontekst, tanker og refleksjoner. Med én gang jeg kom hjem (etter hver observasjonsdag) begynte jeg å transkribere feltnotatene inn i et WORD-dokument, noe som tok mellom to til tre timer. På grunn av et stort omfang av råmateriale allerede etter to dager, valgte jeg å ta en kontordag 12.02 for å lese igjennom og gruppere notatene. Jeg så det som hensiktsmessig slik at det ikke skulle bli en opphopning av notater mot slutten av uken, og jeg fikk et innblikk i hva jeg faktisk hadde sett. Det ga meg således noen tanker om hva jeg kunne se nærmere på, for å spise blikket ytterligere.

Under transkripsjonen tok jeg for meg én og én situasjon og skrev de akkurat slik det fremsto i feltdagboken min, med unntak av de segmentene jeg hadde notert ned på min egen dialekt: Ved noen tilfeller skrev jeg dialekt, kanskje fordi jeg følte at jeg skrev raskere og dermed fikk med meg mer, eller fordi dialekten er den samme som brukes i barnehagen. Transkripsjonene ble altså skrevet på bokmål fremfor deres egen dialekt, da dialekten ikke har noen betydning for forskningen. Jeg er også veldig glad for at jeg transkriberte samme dag, da jeg fortsatt hadde detaljer i hodet som jeg tilføyde til transkripsjonene. Det var også en viktig grunn til at jeg ville transkribere alt selv: Det er jeg som har vært forskningsinstrumentet og observert de ulike hendelsene. Jeg ser for meg hendelsene i hodet og kan derav forsøke å beskrive dem på en slik måte at du som leser også kan se det for deg. For å skille mine tanker fra de faktiske observasjonene ble refleksjonene og de teoretiske tankene mine skrevet i kursiv og under de tilhørende situasjonene. Av hensyn til deltakerne har de blitt anonymisert og underveis i observasjonene skrev jeg koder for deltakerne, eksempelvis PL (pedagogisk leder), B1/2/3 (barn 1/2/3) og VP (vernepleier).

3.9 Analyseprosessen

Et par dager etter at jeg utførte siste transkripsjon var jeg i gang med analyseringen av materialet, men jeg hadde også tolket flere av situasjonene underveis ved hjelp av refleksjonsnotatene mine. Dette er noe Thagaard (2018) belyser – analyse og tolkning foregår om hverandre og kan i prinsippet ikke skilles. Når jeg satt meg ned i etterkant av innsamlingen følte jeg meg overveldet av datamaterialets omfang, og ikke minst redsel for å overse noe relevant – jeg nærleste empirien flere ganger i frykt for å overse eller «bagatilisere» empirien. Av dette har jeg virkelig lært at analysering er en kunst og utviklende prosess som krever oppmerksomhet og dedikasjon til prosjektet.

I analysens begynnerfase argumenterer Silverman (2010:222) for at forskeren skal stille spørsmål til materialet (i Thagaard, 2018; Silverman, 2013). Dette gjorde jeg ved å skrive ned spørsmål eller refleksjoner som dukket opp underveis, såkalte memos (Miles et al. 2014:95, i Thagaard, 2018), eller empirisk-analytiske referansepunkter (Tjora, 2017). Dette kan ses i sammenheng med metoden «Grounded Theory», der grunnleggerne Corbin & Strauss (1967, 2008, 2015) poengterer viktigheten av å sette seg inn i materialet og dernest utvikle koder (i Thagaard, 2018). Et eksempel på en memo jeg noterte meg var: «Utfordringen med å regulere seg selv samtidig med barnas behov for regulering, og begeret renner over». Ved å skrive memos opplevde jeg analyse- og drøftingsprosessen lettere: Jeg ble godt kjent med empirien min. I tillegg gjorde memoene meg observant på elementære funn. I perioder der jeg følte jeg satt fast i analyseringen skrev jeg flere memos for å bevege meg videre og oppdage nye refleksjoner og perspektiver. Dette kan ses i lys av å lese analytisk, som vil si å vurdere hva empirien kan gi en forståelse av og notere ned begrunnelsen for den forståelsen (Thagaard, 2018). Videre kan dette, i følge Thagaard (2018), ses på som en hermeneutisk analytisk tilnærming ved å «fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende» (s. 37).

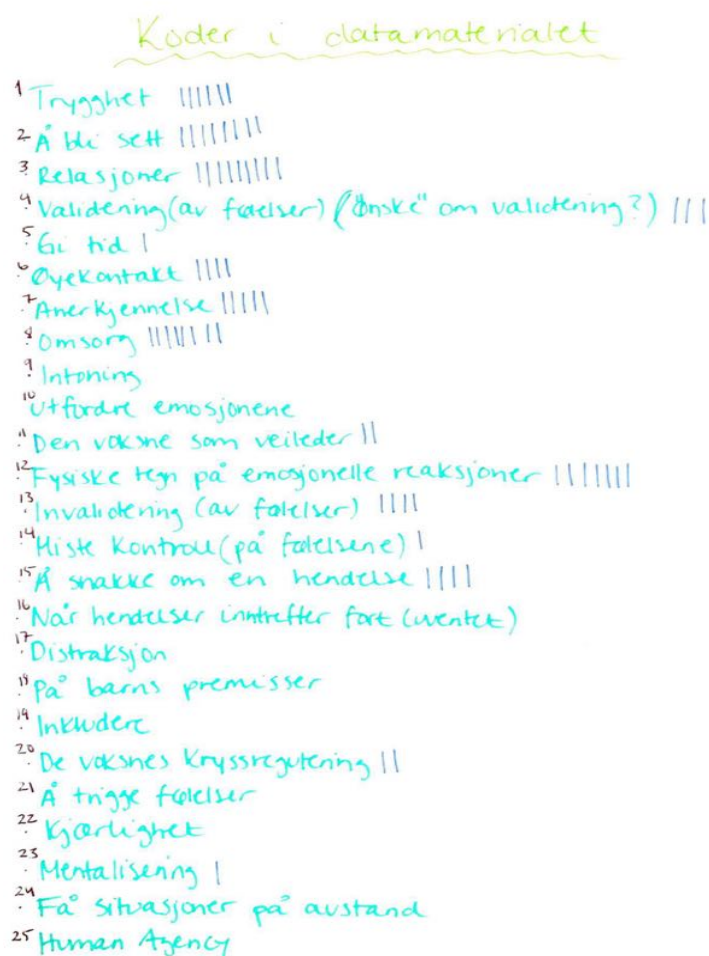
Inspirert av Tjoras (2017) SDI-metode var mitt neste steg å lage empirinære koder – en direkte gjenspeiling av empiriens innhold (Thagaard, 2018). Dette gjorde jeg ved å opprette et WORD-dokument og lage en oversikt med «empirinær koding» som overskrift, for så å skrive observasjonene i radene under (figur 1). Dette kan ses på som en dekontekstualisering av teksten, da den her ble oppdelt fra den opprinnelige empirien (Thagaard, 2018). I lys av «Grounded Theory» utvikles det teoretiske perspektivet på

grunnlag av å kode datamaterialet, samt å sammenligne hendelsene (Glausser & Strauss, 1967, i Thagaard, 2018). Eksempler på empirinære koder jeg opprettet er «*jeg liker ikke meg selv når jeg blir sur på deg*», «*jeg får vondt i hjertet mitt når noen rekker tunge til meg*» og «*jeg vil ikke gå inn uten deg*» (figur 1). Som det er mulig å se på kodene og som også var et tips fra Tjora (2017), er de sitater fra deltakerne, en såkalt in-vivo-koding (Miles et. al. 2014:74, i Thagaard, 2018). Jeg følte det ville representere situasjonen på en god måte, og det ville også gjøre det enklere for meg å huske situasjonene. Som Corbin & Strauss (2009:159-165) vektlegger er for øvrig en del av kjernen til kvalitativ forskning å reflektere over hvordan teksten kan forstås, og dermed finne ord og begreper som representerer meningsinnholdet på best mulig måte (i Thagaard, 2018). Det var ikke alle situasjoner som inneholdte sitat og ikke alle sitat representerte en hendelse like godt, så ved noen tilfeller ble det brukt andre typer koder, som «å bli invitert til omsorg». Denne kodingen representerer hendelsen, men ikke så nært som ved empiriske koder. Koding er mer omfattende enn å bare knytte kodeord til empirien, da det også kreves at forskeren reflekterer over hvilke sammenhenger som ses mellom de ulike kodene (Thagaard, 2018). Jeg endte så opp med 28 empirinære koder (figur 1). Analysen min er preget av det Thagaard (2018) betegner som en personsentrert analyse. I slike tilfeller trekkes oppmerksomheten mot personer eller situasjoner, som jo er sentralt for denne studien som omfatter mennesker i samhandling.

Empirinære koder
«Jeg vil ikke gå inn uten deg».
«Tuva! Nå må du komme inn! Tuva!».
«Jeg vil ikke inn».
Tuva søker kontakt og får hjelp til å komme seg inn til avdelingen.
«Jeg venter på deg, Jenny».
Åse spør de andre barna om Leos lekeland ligger nært bowlingen.
«Du får ikke gå i fra bordet, for jeg skal være slem mot deg!».
Katrine slår hodet sitt uten at noen legger merke til det.
Hun kryper seg sammen, gjør underleppen stor, rynker øyenbrynene og plasserer hendene i kors.
«Ser du hvor jeg har mest vondt da? Her er det».
«Vi krasja også pooff. Jeg begynte å blø litt, men skal ha på plaster».
«Satte stolen foran her. Skremte meg».
Å bli invitert til å få omsorg.
«Vil du vinke til mamma da?».
Hun bøyer seg ned og spør: «Hva gjør du?» Jenny svarer ikke, og plutselig har Linnea hoppet ned fra bordet.
Hun åler seg bortover til det andre bordet, der Åse sitter.
«Jeg liker ikke meg selv når jeg blir sur på deg».
«Har du det bra?».
«Det hjelper ikke at du løper unna, da får du heller velge om du kler på deg selv eller at jeg gjør det for deg».
«Ikke kom inn nå Jenny, jeg vil ikke at du er med meg akkurat nå».
«Det er jo bare det jeg vil: kjærlighet, kjærlighet, kjærlighet. Kan jeg da gi konsekvenser?».
«Si i fra når du vil snakke om det som skjedde. Jeg ble lei meg på grunn av det. Hvordan er det med deg?».
«Gjorde hun det med vilje eller uhell tror du?».
«Det var nesten så jeg kastet deg til Kuala Lumpur. Deet er langt det».
«Du kan ikke styre Jonas og Andrine, men finne ut hvordan du gjør det».
«Jeg får vondt i hjertet mitt når noen rekker tunge til meg».
«Du vet at jeg liker deg selv om jeg er streng mot deg?».
«Jeg har ikke noe lyst til å være grei og jeg vil lage dumme regler når ungene er slemme mot meg».

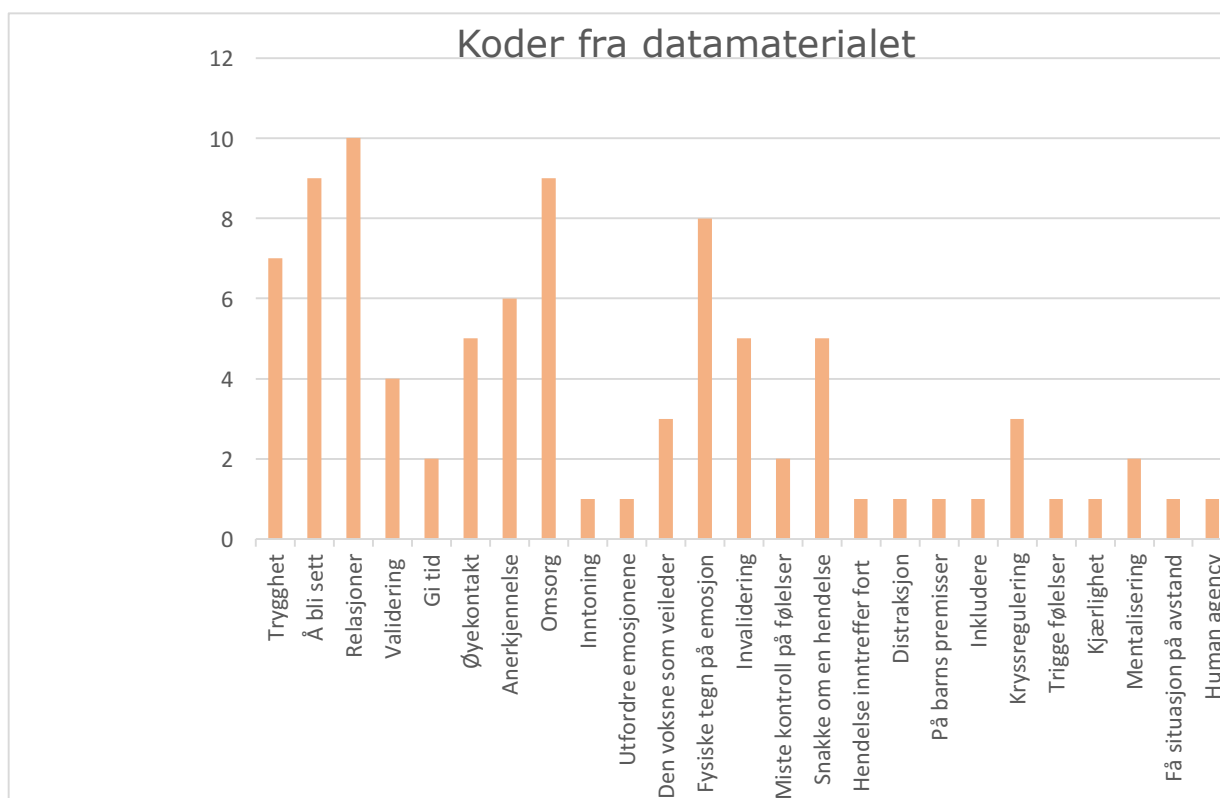
Figur 1 oversikt over den empirinære kodingen av datamaterialet

Etter den empirinære kodingen var neste steg en mer generell kategorisering, eller «pattern coding» (Miles et al 2014:86, i Thagaard, 2018), som jeg forøvrig gjorde i to omganger (figur 2, figur 3). Dette er for å utvikle koder på et høyere abstraksjonsnivå som representerer den empirinære kodingen (Thagaard, 2018). Thagaard (2018) definerer kategorisering som en «interaksjon mellom forskerens forforståelse og tendenser i datamaterialet» (s.160). Som et eksempel fikk den empirinære koden «jeg venter på deg, Jenny» kategoriene «trygghet» (1), «relasjoner» (2) og «omsorg» (8). Denne klassifiseringen av data gjorde at jeg fikk mer oversikt og det gjorde det mulig å identifisere ulike mønster i materialet (Thagaard, 2018). Av dette fikk jeg 25 kategorier, eller koder (figur 2).



Figur 2 Oversikt over kodenenes frekvens i empirien

Som figur 2 viser skrev jeg ned kodene og markerte for hver gang de gjentok seg i empirien. Videre lagde jeg et stolpediagram som viser frekvensen av de ulike kodene (figur 3):



Figur 3 Oversikt over kodenenes frekvens i empirien, fremstilt som et stolpediagram

Jeg synes dog det var utfordrende å lage kategorier. Etter første gjennomgang følte jeg at jeg endte opp med for mange, men samtidig poengterer Thagaard (2018) at analysen kan bli for generell hvis kategoriene er for omfattende. Følgelig så jeg hvilke kategorier som stakk seg ut, for eksempel omsorg (8) og relasjoner (3), og slo sammen de kategoriene som jeg følte kunne gå under hverandre. Jeg valgte bort kategori 10 og 21, da jeg følte de ikke hadde en plass i oppgavens helhet. Ut i fra de ulike kategoriene måtte jeg finne ut hvilke situasjoner og utdrag som ville representere datamaterialet mitt på en god måte og utdragene/situasjonene er valgt ut på bakgrunn av at de representerer begrep og/eller teoretiske vinklinger som belyser følelsesregulering. Til slutt endte jeg opp med fem hovedkategorier som vil være kjernen for oppgavens drøftingsdel, men underveis i arbeidet valgte jeg bort 5) på bakgrunn av både studiens omfang og den røde tråden jeg ønsker å få frem.

- 1) Om viktigheten av omsorg og gode relasjoner (kode 1, 3, 8, 11, 22 fra figur 2).
- 2) Om å bli sett (kode 2, 6, 9, 15, 23, 25 fra figur 2).
- 3) Om følelser og (in)valideringen av dem (kode 4, 5, 7, 13, 17, 18, 19 fra figur 2).
- 4) Om de voksnes kryssregulering (kode 20, 24 fra figur 2).
- 5) Om (håndtering av) ulike atferdsuttrykk (kode 12, 14, 16 fra figur 2).

3.10 Kvalitet i forskningen

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning blir kvalitet diskutert og presentert ved hjelp av begrepene validitet (gyldighet), reliabilitet (pålitelighet) og generaliserbarhet – også kalt overførbarhet eller ekstern validitet. I tillegg er transparens en viktig indikator for kvalitet, som på mange måter er et middel til reliabilitet (Fangen, 2010; Thagaard, 2018; Tjora, 2017).

Validitet omhandler følgelig gyldighet. Hammersly (1990) definerer det som sannhet (i Silverman, 2013) og kvalitet av en studie, samt den logiske sammenhengen (Kleven & Hjordemaal, 2018; Tjora, 2017). Den logiske sammenhengen beror på i hvilken grad metoden er egnet for undersøkelsen og om man får svar på det man ønsker (Kvale & Brinkmann, 2018), samt hvor nøyaktig en situasjon representerer et sosialt fenomen (Silverman, 2013). Ekstern validitet tar for seg hvorvidt konklusjoner kan overføres til andre sammenhenger (Fangen, 2010; Kleven & Hjordemaal, 2018), og i dette tilfellet om strategiene til i hovedsak Åse og Hilde kan ses i sammenheng med andre barnehageansatte. Intern validitet viser i motsatt fall om funnene kartlegger det fenomenet som skal studeres (Fangen, 2010), og i dette tilfellet er det fenomenet følelsesregulering som har blitt undersøkt. Studiens funn fremhever følgelig ulike strategier og utfordringer som følger med fenomenet. Det utfordrende aspektet vedrørende dette er knyttet til kommunikativ respondentvalidering. Respondentvalidering innebærer om deltakerne kan kjenne seg igjen i tolkningene (Fangen, 2010), og spesielt Åse som har blitt skildret mest. Likevel snakker Åse for eksempel om en kryssregulering, og på den måten fikk jeg bekreftet min fortolkning gjennom en samtale med henne. Deltakende observasjon ivaretar vanligvis en høy grad av kvalitet, nettopp fordi forskeren naturlig glir inn i feltet, slik at deltakerne i størst mulig grad skal oppføre seg som normalt (Fangen, 2010). For å styrke validiteten kan forskeren tydeliggjøre hvordan forskningen har blitt praktisert, og vise til at forskningen er sammenfattet med tidligere forskning (Kvale & Brinkmann, 2018; Tjora, 2017). Silverman (2014) henspiller også på at validiteten kan styrkes gjennom transparens ved å «beskrive(r) det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for våre tolkninger» (i Thagaard, 2018, s. 189). Her fremmes viktigheten av hvordan, og hvorvidt, detaljer i en studie beskrives for leseren (Tjora, 2017), noe som gjenspeiles i denne metodiske delen av oppgaven.

Reliabilitet eller pålitelighet er et empirisk spørsmål som tar for seg hvordan forskeren har utviklet data og kontakten som har blitt etablert i felten, samt i hvilken grad funnene kan repliseres, reproduseres, av en annen forsker (Fangen, 2010; Silverman, 2013; Thagaard, 2018). Dette innebærer å redegjøre for erfaringer som forskeren har tatt med seg inn i studien, og videre betydningen for utviklingen av dataen (Thagaard, 2018), liksom Schatzman og Strauss' (1973) betydning av reliabilitet (i Fangen, 2010). Det gjelder også om forskeren har et spesielt engasjement for tematikken og hvordan det kan ha påvirket både tilgang til feltet, utvalg, innsamling og analyse (Tjora, 2017). Dette kan ses i sammenheng med det allerede presenterte begrepet transparens – ved gi beskrivelser av forskningsstrategi og metode slik at leseren kan vurdere prosessen (Thagaard, 2018, s. 188; Tjora, 2017) – jo mer detaljerte redegjørelser av prosessen, jo lettere vil det være for en annen person å vurdere reliabiliteten (Fangen, 2010, s. 251-252). En måte å styrke reliabiliteten på er at flere forskere deltar i prosjektet (Thagaard, 2018), og det er kanskje her man finner en begrensning for denne studien. Jeg har utført denne forskningen på egen hånd og ingen har kontrollert mine funn. Det som jeg opplevde som utfordrende i relevans til reliabilitet var å få skrevet ned dialogene ordrett. I mange situasjoner var jeg redd for å komme for nær situasjonen og påvirke den i negativ retning. Men, jeg fikk likevel med meg kjernen i samtalene som er gjengitt, og kan formidle en tolkning på bakgrunn av det. I tillegg kan reliabiliteten være utfordrende i forbindelse med feltnotater, da det er min oppmerksomhet og min selektive vurdering av situasjonene som ble nedskrevet (Fangen, 2010). Derimot har jeg prøvd å være transparent ved å skille mellom mine tolkninger og primærdata, der primærdata er atskilt fra forskerens tolkninger (Thagaard, 2018; Tjora, 2017), og har i disse

delkapitlene forsøkt å presentere alle steg jeg har gjort på best mulig måte. For god reliabilitet skal det i teorien være mulig for en annen forsker å komme frem til samme resultat, ved å ta i bruk samme metode (Thagaard, 2018). Det er viktig å fortelle om interne forhold som har foregått underveis i forskningen for å styrke påliteligheten, for eksempel å redegjøre for hvordan utdrag av observasjoner ble valgt ut (Tjora, 2017). Dette er noe jeg har gjort i et foregående kapittel for å vise at de ulike situasjonene er valgt ut for en årsak – de er representative for materialet.

Med overførbarhet menes det at man stiller spørsmål til i hvilken grad det som har blitt konkludert med kan overføres til andre likende sammenhenger (Kvale & Brinkmann, 2018; Thagaard, 2018). Overførbarhet er ikke alltid et mål i kvalitativ forskning: Imidlertid er målet å fremstille en forståelse som har relevans i sammenhengen der forskningen har blitt utført, som følgelig kan være relevant i andre situasjoner (Fangen, 2010; Thagaard, 2018). For denne studien har jeg studert en barnehageavdeling med få voksne over en kort tid og jeg har heller ikke observert flere avdelinger, eller barnehager, som jeg kan sammenligne mine funn med. Etter min tolkning, og også belyst i Kvale & Brinkmann (2018) kan man derfor ikke si at denne forskningen og dens tilhørende resultater er gyldig for alle barnehager i eksempelvis Norge, men at mulige elementer av det kan være gjeldene. Dette er også noe Thagaard (2018) presenterer som et grunnprinsipp i observasjonsstudier – observasjoner kan gi informasjon om generelle sammenhenger (s. 64). Studiens funn er likevel en viktig informasjon å ta med seg i arbeidet med barn, som en argumentasjon for hvorfor denne forskningen kan ha en viss overførbarhet (Thagaard, 2018). Overførbarhet kan med det ses i lys av både et naturalistisk perspektiv som baserer seg på personlig erfaringer, samt et analytisk perspektiv, med vurderinger om hvorvidt en studie kan brukes som en retningsnor for hva som kan forekomme i andre situasjoner. Gyldigheten av overførbarheten er således avhengig av i hvilken grad de ulike trekkene kan sammenlignes, og dermed er tykke beskrivelser vesentlig i denne vurderingen (Kvale & Brinkmann, 2018). Jeg har forsøkt å dele tykke beskrivelser for denne studien slik at leseren kan gjøre sine vurderinger, samtidig som jeg har argumentert for hvorfor mine resultater kan ses på som relevante i andre sammenhenger. De tykke beskrivelsene kan således ses i sammenheng med hermeneutikken, med fortolkninger og beskrivelser av hva handlingen som er observert kan bety (Thagaard, 2018).

3.11 Et etisk perspektiv på forskningen

NSD, norsk senter for forskningsdata, ga grønt lys til å utføre prosjektet uten å sende inn en søknad. Jeg tok kontakt med NSD via deres CHAT-funksjon og presenterte prosjektet mitt. Rådgiveren mente at det ikke var behov for å sende inn en søknad fordi jeg ikke skal innhente personopplysninger eller oppbevare sensitiv informasjon. Jeg spurte også med tanke på å ha uformelle samtaler med de voksne, men også her fikk jeg informasjon om at skriftlig samtykke eller søknad ikke var nødvendig – med samme begrunnelse. Likevel fikk jeg gode tips fra rådgiveren om hvordan jeg kunne samle inn og behandle data uten å trå over reglementet (Vedlegg 2). Deretter skrev jeg informasjonskrivet (vedlegg 1). Skrivet inneholder en kort redegjørelse om sikring av konfidensialitet slik at barnehagen skal være trygg på min forpliktelse som forsker (Fangen, 2010), inklusivt om studiens frivillighet og følgelig at det er mulig å trekke seg når som helst uten å oppgi grunn. Frivillig deltakelse står i sammenheng med forskningsetiske retningslinjer, utarbeidet av NESH (2016) – de nasjonale forskningsetiske komiteene. NESH (2016) har delt inn etiske spørsmål og problemstillinger i ulike kategorier, derav hensyn til individer og institusjoner. Dette feltarbeidet inneholder også barn som ikke kan gi informert

samtykke på lik linje med de voksne, og jeg har dermed et stort ansvar med å ivareta deres integritet. Derfor har konfidensialitet, å ikke offentliggjøre data som kan avsløre identitet (Fangen, 2010), vært veldig viktig under dette feltarbeidet og jeg har anonymisere deltakerne med fiktive navn. Under observasjonen skrev jeg aldri ned deltakernes navn, men brukte kodene PL (pedagogisk leder), B1/2/3 (barn 1/2/3) og så videre. Feltnotatene vil bli makulert ved prosjektets slutt, mai 2020.

Deltakende observasjon kan således ses på som en mindre påtrengende datainnsamling, med tanke på at forskeren deltar i deltakerens naturlige situasjon. På den andre siden kan det oppstå følelser i deltakerne ved at forskeren inntreffer i deres personlige liv og får innsikt i intime opplysninger (Fangen, 2010). Dette fikk jeg oppleve med Åse som tok initiativ til å snakke om ulike situasjoner og hennes personlige følelser omkring det. Jeg noterte ned samtalen og har fått tillatelse til å bruke dette i oppgaven. Fordi jeg observere deltakerne i deres naturlige kontekst må jeg være sensitiv med tanke på hvordan jeg opptrer som forsker. Opplever deltakerne situasjonen som ubehagelig kan det føre til en distanse mellom oss. I noen tilfeller, og i «situasjonens hete» følte jeg ikke for å gå så nært situasjonen med hensyn til deltakernes opplevelse. Som Fangen (2010) også poengterer må vi «veie den eventuelle belastningen du utsetter deltakerne for ved studien din, opp mot den informasjonen du eventuelt får tilgang til, og den kunnskapen du kan utlede» (s. 190). Dette gjelder også for sluttproduktet mitt: Jeg har observert barn og voksne i utfordrende situasjoner. Åse har i tillegg hatt en fremtredende rolle, og som et viktig etisk moment ønsker jeg at hun skal kjenne seg igjen i beskrivelsene mine (Thagaard, 2018).

4. Presentasjon av empiri og analyse

Som vist i foregående kapittel består den genererte dataen av en bredde: Det er flere tematiske vinklinger og situasjoner som kan belyse problemstillingen «*På hvilke måter fremtrer voksnes følelsesregulering av barn i barnehagen?*». Råmaterialet består av over 30 sider som resulterte i 25 tematiske koder. I dette kapittelet vil jeg presentere oppgavens empiri og analysere hendelsene ut i fra en forståelse av det jeg har observert, for «det jeg har å tilby, er ikke annet enn en måte å se tingene på» (Erik H. Erikson, 1968:354, i Abrahamsen, 2004). Tolkningene gir hendelsene mening ved å rekontekstualisere – å knytte hendelsen med et teoretisk blikk i en større sammenheng, selv om tolkningen ikke nødvendigvis er «korrekt» (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 45; Thagaard, 2018, s. 167-168). Analysen er således preget av en kontekstanalytisk *holistic* tilnærming som innebærer å analysere fenomener ut i fra sammenhengen de befinner seg i (Mason 2018:206-207, i Thagaard, 2018), i dette tilfellet å utvikle en forståelse av fenomenet følelsesregulering. Naturligvis vil jeg også ha i tankene at situasjonene har utspilt seg med meg som observatør (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 48), noe som kan ha påvirket situasjonen. Fordi kapittelet preges av mine tolkninger vil det heller ikke forekomme direkte bruk av kildehenvisninger, sett bort i fra tolkninger som er forankret i studiens teoretiske perspektiv.

For å begrense omfanget av presentert empiri og drøftingsgrunnlag har jeg valgt å presentere noen hendelser i sin helhet med et gjennomgående mønster, overganger. Hva gjør overganger med barns følelser og hva gjør det så med den voksnes rolle? I tillegg vil jeg presentere utdrag som ikke er direkte knyttet til overganger: Det vil heller være viktig for å skape en tyngde – både kvalitetsmessig, og en forsterkning av funn. Rent strukturelt vil empirien tematiseres i ulike avsnitt som kaster lys over empiriens mønster og sammenheng. Underveis vil min analyse og tolkning også forekomme, derav tykke

beskrivelser som omfatter beskrivelser av en handling med deltakernes egne utsagn og den fortolkningen jeg som forsker har (Fangen, 2010; Thagaard, 2018). For at leseren lettere skal inviteres til de ulike situasjonene presenteres i tillegg alle hendelser narrativt, og i henhold til etiske retningslinjer er deltakerne anonymisert med fiktive navn for en bedre flyt. I denne empiriske framstillingen blir du kjent med voksne i barnehagen: Åse (pedagogisk leder), Maria (spesialpedagog), Hilde (assistent) og Sigrid (vernepleier), som på hver sine måter møter barnas følelser og utøver følelsesregulering. Følgelig ønsket jeg ikke å gjøre noe om barnehagebarna eller de voksne som individer kjent. Mitt mål er derimot å forske på følelsesregulering og samspill i barnehagen som et konseptuelt fenomen. Noen steder har jeg lagt til slike tegn med tekst i: [...]. Dette er for å gjøre observasjonen mer utfyllende, slik at det skal bli forståelig for leseren.

4.1 Mitt første møte med barnehagen

Til å begynne med vil jeg gjengi noen av mine første opplevelser og refleksjoner fra feltarbeidet. Dette ser jeg på som formålstjenlig slik at leseren blir invitert inn til mine opplevelser, som en del av å være transparent (Thagaard, 2018). Refleksjoner vil også forløpe under noen av funnene til fordel for dette avsnittet, da jeg ser på det som unaturlig å skille observasjon og refleksjon. Refleksjonene vil for øvrig være viktig for å fremheve min analytiske vinkling og forståelse av empirien (Thagaard, 2018).

Når jeg kom til barnehagen la jeg fort merke til at det skjer *mye* på en gang. Barna ser ikke ut til å legge så godt merke til meg, men så oppdaget jeg at et barn så veldig på meg. Han var helt på den andre siden av rommet. Det tok ikke lang tid før han kom bort til meg, trillende på en stol med hjul, og spurte: «Hvem er du mammaen til da?» (Feltdagbok, 10.02.2020, kl. 07.50).

Ut i fra denne hendelsen kan det tenkes at barna er vant med at det kommer nye voksne inn til avdelingen: gutten tok det som en selvfølge at jeg er mammaen til noen i barnehagen. Frykten for at de kom til å bli for opptatt av meg slapp litt tak. Alle så ut til å være opptatt med sitt og når de så fikk vite hva jeg skulle gjøre der var det ingen som stilte noe mer spørsmål til det. Jeg fortsatte å gå inn til i avdelingen og satt jeg meg ned på gulvet, på en rund pute: jeg husker at det var ganske så gulvkaldt. Jeg noterte meg hvordan det så ut rundt meg og mine første tanker om å skrive feltnotater.

Det er ikke så veldig stort inne i brakken. Det første som møter meg er garderoben. Videre er det hovedrommet med to bord og tilhørende to benker, bilder på veggene, en reol med leker og bøker og et lite kjøkken. På veggene er det pyntet med tegninger, alfabet og tall, og man ser også tydelig at det nettopp har blitt feiret samenes nasjonaldag. På motsatt side er det enda en benk som blir brukt til samlingsstund. Her har også hvert barn en egen hylle med klær og andre diverse ting. Jeg bruker mesteparten av tiden nå på å gjøre meg kjent. Det er mange inntrykk og mye som skjer på én gang. Heldigvis føler jeg meg godt tatt i mot. Det er også utfordrende å skrive gode feltnotater, hvordan skal man liksom gjøre det på en best mulig måte? (Feltdagbok, 10.02.2020, 08.00).

.. Og dermed var feltarbeidet i gang.

4.2 Om viktigheten av omsorg og gode relasjoner

(1)

Klokken er 08.10, og jeg hører at inngangsdøren åpnes. Jeg bøyer meg frem og ser inn – et nytt barn kommer. Det er med en større gutt som jeg forstår ikke går i barnehagen, og trekker fort en konklusjon om at det kan være storebroren: det fikk jeg rett i. Broren til Tuva går inn mot avdelingen mens hun fortsatt står i gangen. Han snur seg og ser at Tuva ikke følger etter. Han går mot henne, dytter Tuva med begge armene og sier: «Nå må du gå inn». Tuva tar tak i ermet hans og kjemper seg mot ytterdøren: «Jeg vil ikke gå inn uten deg». Broren går lenger inn i barnehagen slik at Åse legger merke til han. De hilser på hverandre og snakker om morsdag, de har snakket med mormor, som bor i et annet land, i telefonen. «Så koselig da» svarer Åse, mens Tuva enda er i gangen.

Jeg hører Tuva romstere i gangen. Plutselig sier Leander: «Dumme Tuva, kom inn nå da». Åse responderer fort: «Pass på hva du sier nå». Like etter kommer faren til Tuva inn i gangen og Tuva løper bort til han. Hun legger seg så på gulvet og åler seg frem og tilbake. «Jeg vil ikke gå inn» sier hun og begynner å leke med Jenny, som opp i alt dette også ankom barnehagen. Far går lenger inn i avdelingen roper på Tuva: «Nå *må* du komme inn». Han roper gjentatte ganger uten å få respons tilbake. Han står med ryggen mot meg og jeg hører at han gir fra seg et oppgitt sukk i det Åse, som sitter ved spisebordet, snur seg mot han: «Tuva kan komme inn når det passer. Tuva synes det er litt ekkelt, skjønner du». Far sier ingenting, men nikker til Åse og beveger seg mot ytterdøra. «Ha det, da», roper han. «NEI!», roper Tuva høyere og løper mot han, han står ved inngangsdøren: «klem først!». I det han går ut døra løper Jenny og Tuva til badet (10.02.2020, 08.10).

Noe av det første jeg bemerker meg her er at Åse valgte å sitte med de andre barna i stedet for å gå til gangen for å møte henne. Er dette en slags sensitivitet ovenfor Tuva? Vil det kanskje være å utfordre hennes følelser og grenser om Åse hadde kommet ut i gangen for så å ta hun med inn til de andre? Eller burde det kanskje i denne situasjonen vært en voksen som tok i mot henne, for å unngå at hun blir dratt inn av bror og at far roper på henne? Tuva viser tydelig at hun ikke ønsker å gå inn når hun bruker makt for å få broren unna fellesområdet. Både det relasjonelle aspektet og det å validere Tuvas følelser synes jeg kommer godt frem i denne situasjonen. Åse er både klar til Leander ved hans kommentering, og hun sier i fra til far: «Tuva kan komme inn når det passer». Dette viser at Åse gir Tuva tid, hun ser hvilke behov hun har i situasjonen. I situasjonen legger ikke Åse press på Tuva, noe kanskje hun føler på med både bror og far som sier at hun «må komme». Jeg reflekterte også rundt hvordan min observatørrolle kunne ha påvirket situasjonen, og hva jeg valgte å gjøre.

Jeg fikk ikke kommet så nært situasjonen som jeg kanskje skulle ønsket [fordi Tuva oppholdt seg i gangen]. Dette var tidlig på dagen, og jeg så at Tuva opplevde det å komme inn i fellesarealet som ubehagelig. Jeg tenker å holde meg litt unna for ikke å gjøre det mer ubehagelig henne, og for at ikke min forskning skal være til noe risiko for de jeg observerer (feltdagbok, 10.02.2020, klokkeslett ikke registret).

Liksom med forrige situasjon er det til stadighet omsorg og gode relasjoner som viser ser fra alle de voksne i barnehageavdelingen: Åse, Hilde, Maria og Sigrid. Omsorgen blir vist på ulike måter, og ved flere anledninger ser det ut til at nærkontakt er viktig for barnas trøst. Gir denne nærkontakten barna en grunnleggende trygghet? I begge situasjonene under ser vi at både Sigrid og Hilde *inviterer* henholdsvis Sara og Jenny til omsorg – de ser dem og er tilgjengelig til enhver tid.

(2) Sara stopper helt opp og ser forvirret ut. Hun står alene mens de andre løper videre. Hun sier ingenting, gråter ikke. «Går det bra?» spør Sigrid. «Kom hit» [åpner armene for Sara].

I det hun setter seg på fanget til Sigrid og blir omfavnet begynner hun å gråte, stille. Tårene triller og hun blir rød i ansiktet, men det kommer ingen lyd (10.02.2020, 09.30).

- (3) Hilde rekker ut hånden sin. Jenny klamrer seg fast til mamma og gråter. Hilde prøver å holde henne i hånden, men Jenny gråter bare enda mer (11.02.2020, 08.15).
- (4) Sakte beveger hun [Jenny] seg mot bordet, der Hilde sitter. Jenny setter seg ned ved siden av henne og Hilde stryker henne i håret (11.02.2020, 08.28).

Som observasjonen ovenfor viser kan det tolkes som at Sigrid åpner armene for å invitere til omsorg, på samme måte med Hilde som rekker ut hånden. At Sara begynner å gråte i det hun blir omfavnet av Sigrid kan bety at hun har funnet en trygg plass til å slippe ut følelsene sine. I den nest siste situasjonen derimot, forsøker Hilde å få med seg Jenny inn på barnehageavdelingen for å spise frokost, men Jenny vil bare være med mamma. Likevel står Hilde og venter, gir Jenny tid, helt til hun er klar for å bli med inn.

- (5) Jenny blir med Hilde til kjøkkenet og får lov til å sette seg ned på madrassen på kjøkkenet. Hilde setter seg på stolen sin ved matbordet og sier til Jenny: «Det er plass her hvis du vil» (11.02.2020, 08.15).

Hilde viser at hun gir Jenny tid og frirom når hun trenger det, hun stresser ikke Jenny opp når hun står med mammaen sin. Jenny kommer så etterhvert, når hun er klar for det. Er det å gi tid et pedagogisk valg, en type sensitivitet for barnas følelser vedrørende overganger som kan oppleves utfordrende, og hvordan kan de voksne trygge barna? Kanskje kan dette også ses i sammenheng med barnas autonomi, at de selv får bestemme hva de trenger i situasjonen. Vil det kanskje være ekstra viktig med gode relasjoner, for å kjenne barna nok til å kunne se hva de har behov for i en situasjon, og derav mentalisere på en ikke-språklig måte?

Selv om de voksne viser omsorg for barna går det begge veier – barna viser mye glede og omsorg for de voksne også. Dette kan vise at det relasjonelle arbeidet er godt, og følgelig at barna føler på en trygghet.

- (6) Åse ankommer avdelingen. Barna løper mot henne, hun får mange klemmer. Hun tar noen på fanget og stryker i håret og på ryggen (11.02.2020, 08.40).

4.3 Om å bli sett

Det er ikke bare i situasjoner som er utfordrende for barna at de voksne viser omsorg. Spesielt Åse bruker mye tid på å gi hver enkelt oppmerksomhet, hun ser barna. Dette kan på mange måter bidra til å styrke relasjonen hun har til dem, og det kan tenkes at barna føler på en anerkjennelse fra Åse. Det at Åse «deler (...) hva hun selv har gjort» (8) kan også ses på som et pedagogisk virkemiddel. Vil barna føle en trygghet av å dele fra sitt liv når også Åse deler fra sitt liv? Blir relasjonen mer symmetrisk enn asymmetrisk – og er det avgjørende for tilgangen til følelsesregulering? Samtidig klarer jeg ikke unngå å tenke over de ulike barna som individer. Er det å spørre direkte det beste for alle barn? Ved at Åse deler og spør viser hun at det er greit å snakke om følelser, men samtidig er det ikke en selvfølge at alle barna er komfortable med å være direkte tilbake. Å bli sett kan gjøres på mange mulige måter, og igjen tenker jeg at å kjenne barnet på er den viktigste inngangskilden for alle som jobber med barn.

(7) «Har du det bra?» spør Åse og prikker Jenny på nesen. Jenny nikker. «sikker?» responderer Åse og tar hodet på skakke. Jenny nikker igjen (11.02.2020, 09.10).

(8) I mens barna spiser bruker Åse tiden på å spørre hver enkelt om hva de har gjort i helgen og hvordan de har hatt det. Hun deler også hva hun selv har gjort, og viser frem bilder fra mobilen sin (10.02.2020, 08.00).

I stedet for å bryte inn i en situasjon med én gang tilbyr Åse barna hjelp. Med en slik metode er de voksne oppmerksomme og tilgjengelig i alle situasjoner som kan og vil oppstå. Inngår dette i barnas læring – å stå i, og kjenne på, følelsene, før de blir regulert av de voksne? Eller er dette for å legge vekt på barnas rett til medvirkning og autonomi slik at de får muligheten til å ta kontroll over situasjonen?

(9) Andrine står på gulvet og gråter høyt, jeg har ikke fått med meg grunnen. Åse snur seg mot Andrine og sier: «Andrine, jeg er her» (11.02.2020, klokkeslett ikke registrert).

(10) «Kom nå, du kan sitte i fanget mitt og få knekkebrød i stedet for grøt». Jenny gjør ikke som Åse sier. Hun løper bare tilbake til garderoben, men kommer tilbake og strekker halsen mot rommet på samme måte som tidligere. Jeg ser at Åse og Jenny får øyekontakt. «Jeg venter på deg, Jenny» (10.02.2020, 08.25).

Akkurat dette med at Åse sier «*jeg er her*» og «*jeg venter på deg*» var noe jeg festet oppmerksomheten til raskt. Jeg tenkte med én gang at det er en god strategi. Barna vet at hun alltid er der, ikke minst viser Åse at hun ønsker å hjelpe barna. Men, kan det samtidig ses på som en type invalidering, og/eller en passiv måte å opptre mot barna på? De voksne sitter på makten og ressursene til å hjelpe barnet i en situasjon som kan føles utfordrende, der barnet forøvrig skal lære å håndtere følelsene sine. Er det hensiktsmessig at barnet skal oppsøke den voksne, eller skal det heller være motsatt? På den andre siden kan dette ses, og knyttes til, agency-begrepet og barnas autonomi – at barna kan få mulighet til å føle på kontrollen over situasjonen og vurdere hvilken type trøst de har behov for (Bandura, 2006, 2011; Eide & Winger, 2006) uten at Åse, i disse tilfellene, bryter inn. I den kommende situasjonen ser vi derimot at Jonas får tilbud fra Åse, men velger å ikke gå bort til henne.

(11) Jonas slo seg og begynte å gråte. Han står midt i mellom Åse og meg. Han ser først på Åse, så meg, så Åse igjen. Gråten er mer kontrollert nå, han ser ned på fingeren sin. «Trenger du hjelp?» spør Åse. Jonas hylter og gråter høyere, de andre barna snur seg mot han. «Var det fingeren som fikk vondt?» spør Åse uten å få noe kontakt, han bare gråter. «Åh, det bråker sånn» sier et annet barn, mens Jonas gråter. Han snur seg mot personen som sa det, og jeg ser at han blir enda mer lei seg, øynene er tunge og blanke. Åse ignorerer den uttalelsen. Åse går så til Jonas, bøyer seg ned og holder rundt han. «Derfor har Åse sagt at det egentlig ikke er lov til å leke med stolen, for da kan noen krasje». Jonas ser i bakken [og ser lei seg ut], mens Åse tar han opp på fanget sitt. «Au...» sier Jonas, og gir Åse han en stor klem. Hun stryker han på ryggen. Etter en liten stund på Åses fang blir Jonas roligere (10.02.2020, 09.00).

Det som er særlig interessant i denne situasjonen er hvordan Jonas først søker øyekontakt. Er det en vesentlig del av reguleringen som også fordrer til en følelse av trygghet? Når han så får spørsmål om han trenger hjelp fra Åse gråter han bare mer. Er

det et tegn på at han, ja, vil ha hjelp, men at gråt er det eneste han klarer å uttrykke? Her ser vi at de voksne tilbyr hjelp som kan tolkes dithen at Jonas får muligheten til å selv ta kontroll over situasjonen. Når Jonas ikke responderer oppsøker Åse han, og en grunn til det kan være at hun ser at Jonas har behov for henne, selv om han ikke eksplisitt gir uttrykk for det. Måten Åse så møter den situasjonen på, ved å bøye seg ned og trøste Jonas kan også ses på som på som mentalisering. Hun viser seg som den større voksne, samtidig som hun trøster han. Gir dette Jonas en erfaring om at det går bra? Jonas uttrykker omsider trygghet og god en relasjon til Åse når det er han som viser initiativ til en klem.

Reguleringen, og det å bli sett, er også nødvendig når det skapes en konflikt mellom to barn som de ikke klarer å avslutte selv.

- (12) Hun [Tuva] kommer seg opp. Det utvikler seg krangel mellom Jonas og Tuva, og de begynner å slå hverandre. Åse ser på og holder seg helt rolig til situasjonen. Hun lener seg fremover og folder hendene i det hun sier «Jeg er her. Tuva, trenger du hjelp?» (13.02.2020, 09.25).

I forkant av denne hendelsen har Jonas foldet en madrass som Tuva havnet under. Det utspiller seg til en fysisk krangel mellom dem som Åse og jeg observerer. I stedet for å gripe inn umiddelbart er hun nær situasjonen, og gjør både Jonas og Tuva klar på at hun er tilgjengelig om de trenger hjelp. Selv tenkte jeg at dette ikke så fint ut, men samtidig så jeg at Åse hadde kontroll og oppmerksomheten rettet mot Tuva og Jonas. Hun er den voksne og har makten til å avslutte konflikten, men lar de få muligheten til å av reagere, og regulere seg, selv. At hun holder seg rolig kan også bidra til at situasjonen ikke eskalerer ytterligere, som kan være til hjelp for både Tuvas og Jonas´ regulering.

4.4 Om følelser og (in)valideringen av dem

Kranglingen i foregående avsnitt fortsatte helt til Åse til slutt måtte ta kontroll. Hun bruke tid på å regulere Tuva som ikke var ferdig med situasjonen. Åse valgte å snakke med Tuva om hva som hadde skjedd, slik at hun kunne sette ord på det i stedet for å slå og vri seg unna. Det kan ses på som en viktig del av følelsesreguleringen, omsorg og trøsten de voksne gir til barna – språket støtter barna i å forstå følelsene og hva som ligger til grunn (Brandtzæg et al., 2016), i tillegg til at blir, ut i fra Tetzchner (2001), lettere å formidle og regulere følelser. Gir det også barna en bevissthet om hvordan man kan uttrykke seg selv og bearbeide utfordrende situasjoner? Kan det også gi barna en følelse av at den voksne lever seg inn i situasjonen, men samtidig gir omsorg og trøst? Eller vil barna oppleve det heller som en invalidering av følelsene, når de voksne prøver å skape et mer rasjonelt syn på det?

- (13) «Er du ikke helt ferdig?» Spør Åse. Tuva forsøker å vri seg fra Åse sitt grep. «Er du sur på han enda?» spør Åse. «Ja» svarer Tuva kort med en sutrete stemme. «Hvorfor det?» lurer Åse. «Han hoppet på meg». «Det var et uhell» sier Åse. Det er tydelig på kroppsspråket til Tuva at hun enda er sur, kroppen er anspent og hun skuler med øynene. Hun hopper ned fra Åse sitt fang. Etter noen minutter spør Åse: «Går det bra med deg nå, Tuva?». Før hun får svar hopper Katrine ned på gulvet og treffer Tuva. «Det var et uhell» sier Åse igjen. Tuva snur seg raskt mot Katrine: «Du må se deg for». Tuva er urolig og Åse tar henne på fanget. «Da må du ta deg en pause. Du kan ikke styre Jonas og Katrine, men finne ut hvordan du gjør det» (13.02.2020, 09.45).

Som jeg ser denne situasjonen så er Åse påkoblet i det hun er nær situasjonen og spør Tuva om det går bra. Kanskje er Åse nær hele tiden, fordi hun observerer og ser at det kan oppstå noe mer i situasjonen? Når Tuva blir hoppet på sier Åse, i begge tilfellene «det var et uhell». Opplever Tuva at Åse ikke forstår hva som skjer i situasjonen, og følgelig ikke får bekreftet sin opplevelse? Hva gjør dette med relasjonen og tillitten mellom dem? Åse gir Tuva rom ved å ta henne på fanget og la henne hoppe ned etter en stund, men reagerer raskt i det hun ser at Tuva blir urolig i kroppen. Når Åse sier «du må finne ut hvordan du gjør det» kan det bety at de sammen få finne en strategi for hvordan hun kan håndtere, og gjør henne bevisst på at hun ikke «kan styre», bestemme, over Jonas og Katrine i situasjonen. Dette kan også ses på som et tilbud for Tuvas´ autonomi spesielt i bruken av «du» fremfor «vi» eller «jeg» – Åse inviterer eksplisitt til at Tuva selv skal finne gode løsninger på det som kan bli utfordrende, og ikke at Åse bestemmer over henne.

Når Jonas derimot skader fingeren sin kommer det fram et interessant moment – forskjellen mellom når han først forklarer hva som skjedde til Katrine, og hva han sier når han får hjelp av Åse til å formulere seg.

- (14) Jonas sitter på benken og ser ned på fingeren sin, han strekker den fortsatt helt ut og holder rundt den med den andre hånden. Helt på enden av benken sitter Katrine. Jonas aker seg bortover og sier: «Se her. Vi krasja også «pooff»». Jeg begynte å blø litt, men jeg skal ha på plaster» (10.02.2020, 09.03).

Her forteller Jonas hva som skjedde til Katrine og bruker ordet «pooff», trolig som en metafor til lyden av et krasj. Så kommer Åse med plaster. Her bruker han andre ord, og ingen metaforer. Åse oppmuntrer Jonas til å bruke ord som forklarer og beskriver situasjonen. Det kan tenkes at Åse gjør dette, nettopp for at Jonas skal lære å bruke språket til å forklare både følelser og et handlingsforløp på best mulig måte.

- (15) «Hva skjedde?» spør Åse. «Han fikk ikke til å svinge». «Men, det var jo to som krasjet, så det var ikke bare Leander sin feil. Prøv å forklar det med andre ord». svarer Åse. Jonas ristet bekræftende på hodet, og fortsatte «Jeg og Leander kjørte hver vår stol, men så visste vi ikke helt hvor vi skulle kjøre for å unngå hverandre også krasjet vi» (10.10.2020, 09.11).

4.5 Om de voksenes kryssregulering

Åse kommuniserer også sine følelser til barna. Kanskje dette styrker tillitten og relasjonen mellom henne og barna, og gjør de bevisst på at de voksne også føler noe? Og ikke minst, at det er *greit* å føle, og å snakke om det, fremfor å stenge følelsene sine inne? Spesielt vil relasjonen styrkes i det Åse ber om hjelp fra barna for å løse en situasjon.

- (16) «Jeg liker ikke meg selv når jeg blir sur på deg. Skal vi hjelpes med det sammen?» (11.02.2020, klokkeslett ikke registrert).
- (17) «Trine rakk tunge til meg». Åse sitter rett over dem[Trine og Linnea], fortsatt på benken: «Hvordan føles det når du rekker tunge?» spør hun Trine. «Ikke bra, for det er ikke lov» responderer Trine. Linnea: «Jeg får vondt i hjertet mitt når noen rekker tunge til meg». Åse: «Det er litt sånn når jeg prøver å kle på deg, men du bare blir sint. Da får jeg vondt i hjertet» (13.02.2020, klokkeslett ikke registrert).

I lys av at Åse formidler sine følelser til barna brukte hun begrepet «kryssregulering» i situasjoner der hun både må regulere barna og seg selv, i utfordrende situasjoner.

- (18) Kryssregulering var et begrep hun brukte i forbindelse med utfordringer knyttet til sine egne følelser og reguleringen av dem når barna utfordrer henne. «Nå bedriver jeg en metarefleksjon» sier hun, når hun snakker om situasjonen som nettopp har hendt og spør meg og Maria om råd (feltdagbok, 11.02.2020, klokkeslett ikke registrert).

Kryssregulering er et begrep jeg selv aldri har hørt og heller ikke har sett blitt brukt i noe litteratur. Det er dermed interessant bruk, og det viser også Åse sin bevissthet om at det faktisk er en påkjenning for de voksne når barna tøyer deres grenser. For min tolkning blir det også tydelig at det er et fenomen som ofte oppstår, der de voksne havner i et utfordrende spenn ved å regulere sine egne følelser samtidig som barns følelser har det samme behovet for regulering. I de to kommende situasjonene møter Åse på denne problematikken, og det vil vise seg å være en utfordring.

- (19) Klokken er 09.22. Hilde, Maria og Åse har strevd i bortimot tjue minutter med å få Tuva, Jenny og Andreas til å avslutte leken. De løper unna og hylter når Maria forsøker å ta tak i dem. Maria ignorerer de en periode og tar selv på seg uteklær. Så tar hun tak i Tuva. Hun begynner å gråte og skrike. Jenny og Andreas løper unna og roper «Tuva, Tuva». Tuva vrir seg unna Maria og løper tilbake til de andre. Maria tar igjen tak i Tuva og frakter henne til Åse. Tuva skriker og roper når Åse med makt kler på henne: Hun fører armer og bein inn i dressen, og Tuva jobber like hardt for å komme seg løs fra Åse sitt grep. Hun gråter og roper «jeg vil ikke» gjentatte ganger. «Det hjelper ikke at du løper unna, da får du heller velge om du kler på deg selv eller at jeg gjør det for deg» sier Åse og blir ferdig med påkledningen av Tuva (11.02.2020, 09.22).

De voksne er under et press om å få ut alle barna, og møter på påkjennelsen av å bli utfordret. Det hjelper trolig ikke på at Jenny og Andreas blander seg, som kanskje påvirker Tuvas reaksjon: hun hører at andre vier det oppmerksomhet. Når Tuva ankom barnehagen så vi at Åse ga henne den tiden hun trengte til å komme inn, mens i denne situasjonen må hun bruke mer direkte teknikker for å i det hele tatt få henne ut. Det utløser en følelsesmessig reaksjon, og det kan tenkes at denne situasjonen utfordrer relasjonen mellom Tuva og Åse. Det kan se ut som den relasjonelle og omsorgsfulle delen Åse tidligere har vist, blir overskygget av hennes egne følelser og frustrasjon over at Tuva kjemper i mot. Men, hvor mye tid skal egentlig barna få i slike situasjoner uten at det utløses en reaksjon fra de voksne? Er det da bra at Åse i denne situasjonen er strengere mot Tuva eller kan det være skadelig for relasjonen? Hvilke forventninger kan man skal sette til barna og ikke minst når skal settes, spesielt med hensyn til overganger?

Jeg går ut av avdelingen og setter meg på en mur rett utenfor. Døren er åpen og barna som også står rett utenfor hører at Tuva gråter. Leander kommer bort til meg og snur seg mot døra, der Åse og Tuva står. «Det var dumt», sier han [trolig som en respons på Tuva sin gråt]. Åse sender så Tuva ut ferdig påkledd og lukker døren. Tuva gråter fortsatt og setter seg på bakken, under en trapp. «Mamma, mamma» roper hun, med gråten i halsen. Hun kaster steiner på bakken og hulker. Ikke bare vises hun godt fordi hun gråter, men hun har både gul dress og gul lue. Man ser på hele kroppsspråket at hun er lei seg: Det ser ut som kroppen er like tung som en sandsekk (fortsettelse av hendelse 19).

Tuva prøver å komme seg inn i avdelingen igjen, hun åpner døren og banker på glassdøren med begge hender. Åse åpner døren og stikker så vidt hodet ut. «Ikke kom inn nå Tuva, jeg vil ikke at du er med meg akkurat nå». Åse lukker døren bak seg og låser den, og fortsetter med å kle på seg en stor utedress. Tuva setter seg tilbake under trappen. Hilde kommer forbi: «Er du litt lei deg? Vil du fortelle?» Tuva rister på hode. «Tuva, kom å bli med meg ned til [det felles uteområdet i] barnehagen». Tuva beveger seg ikke. Hilde tar tak i hånden hennes og fører hun nedover bakken mot inngangsporten. «Vi kan snakke sammen, det går bra» (fortsettelse av hendelse 19).

Å sende ut Tuva med lukket dør uten å ha snakket med henne først kan muligens føre til en følelse av invaliditet. Samtidig følte kanskje Åse at hun i denne situasjonen behøvde et pusterom, for å i etterkant reparere relasjonen. Hun er også eksplisitt til Tuva om at hun har behov for en pause. Det er flere hensyn å ta, både de voksne og barns følelser. Bli følelsesregulering mer vellykket hvis de voksne får mulighet til et pusterom og refleksjon først? De voksne er også bare mennesker og trenger rom til å tenke over situasjoner.

Klokken er 09.45 og vi har kommet oss ut. Jeg og Åse går nedover bakken mot uteområdet og møter Tuva. Hun har funnet lillebroren sin og de leker sammen. Åse stopper opp ved Tuva mens jeg går litt unna. Jeg stopper opp slik at jeg holder meg nært nok til å høre hva som foregår uten å virke for åpenbar i det jeg gjør. Åse ser på Tuva, mens Tuva ser ned i bakken. «Vet du at jeg liker deg?» spør Åse. Tuva nikker. Lillebroren leker seg og Tuva holder blikket fast på han. «Si i fra når du vil snakke om det som skjedde. Jeg ble lei meg på grunn av det. Hvordan er det med deg?» Tuva ser så vidt på Åse og svarer «bra». «Det er ikke bra med meg enda. Si i fra når du vil snakke» sier Åse og går videre, mens Tuva fortsetter å leke med broren sin (fortsettelse av hendelse 19).

Her tar Åse tak i en gylden mulighet til å reparere relasjonen til Tuva. Hun forteller hvordan hun opplevde det og inviterer til at de kan snakke sammen ved et senere tidspunkt. Å reparere relasjonen tidlig vil trolig være viktig: Det er med stor sannsynlighet ubehagelig å være i barnehagen, for både Åse og Tuva, med en uløst konflikt. Jeg tenker også på den overgangen Tuva har hatt, fra å være inne med en mindre god opplevelse, til å komme ut og ha en bra opplevelse [å leke med bror]. Er hun ferdig med det hun nettopp har opplevd? Er det kanskje bra at hun får litt avstand og mulighet til å reflektere over det som har skjedd? Er det en viktig del av hele reguleringsprosessen, å gjøre seg noen tanker selv før den voksne tar initiativ? Kanskje de på den måten kan lære å ta initiativ selv i lignende situasjoner, for å reparere andre relasjoner? Likevel er Åse den voksne, som naturligvis gir henne hovedansvaret med å reparere relasjonen til Tuva – noe hun tar tak i på slutten av dagen.

(20) «Vil du ha en brødiskive med syltetøy før du drar hjem?» spør Åse. Tuva løper mot henne. «Ja!» roper hun, smiler, og tar av seg votten for å ta i mot brødiskiva. Åse tar opp situasjonen som skjedde under påkledning i dag. «Det var nesten så jeg kastet deg til Kuala Lumpur. Deet er langt det» sier hun, mens hun holder rundt Tuva. Tuva tar et tygg av brødiskiven, før hun ser på Åse, og begge begynner å le (11.02.2020, 15.00).

To dager senere oppstår det enda en konflikt, liksom situasjonen med Tuva.

(21)

Jenny og Trine er vrang uten påkledning. De er ikke samarbeidsvillig og vil ikke ta på seg klærne. Åse forsøker å hjelpe til.

Jenny: «Heyy» [forsøker å vri seg unna].

Åse: «Ja, det er ekkelt når jeg må presse sånn siden du gjør sånn».

Jenny: [Stritter i mot] «okay».

Åse: «Hva er det som er okay?» «Jeg gjør det selv» svarer Jenny.

Åse: «Ja gjør det. Jeg har ikke noe lyst til å være grei og jeg vil lage dumme regler når ungene er slemme mot meg». Jenny og Åse blir avbrutt av Trine som ler og slår Åse. «Jeg synes du er ekkel og jeg liker det ikke» sier Åse til Trine. Hun tar tak i henne. «Nei! Nei!» roper Trine.

Åse: «Ja, det er kjempevondt, men det er eneste måten jeg kan kle deg på».

Jenny: «Hun gjorde sånn til meg også» sier hun til Trine.

Åse: «Gjør du det selv?» Hun får ingen svar av Trine, og hun gjør heller ingenting. «Da må jeg holde igjen» sier Åse. «Nei, nei, nei» roper Trine, samtidig som hun også ler. «Hjelp meg, hjelp meg». Hun stritter i mot og roper på Jenny. Jenny kommer løpende til gangen, men løper raskt tilbake til avdelingen igjen.

Åse sender ut Trine og låser døren, mens Trine banker på døren og roper «hjelp, hjelp». Jenny kommer inn i gangen, og Åse spør: «Er du klar til å gå ut?» Ja svarer hun. Åse låser så opp døren, og Jenny går ut. Da kommer Trine inn. Hun setter seg på plassen sin og spør om hjelp. «Jeg har ikke noe lyst til å hjelpe deg. Vet du hvorfor?». Svarer Åse. «Nei» svarer Trine. Åse spør: «Hvorfor skal jeg hjelpe deg nå etter den stunden vi hadde?» «Jeg skal høre etter» sier Trine, med en litt lavere stemme enn tidligere.

Åse: «[Det] er ikke at du ikke hører etter. Du terger og er ekkel». Trine kommenterer ikke det Åse nettopp har sagt, men sier bare: «Hjelp meg». Hun sitter fortsatt på benken med en vott i hånden. Åse holder på å ta på seg utebukse. «Nei, ikke nå. Da må du finne noen andre». Etter denne hendelsen valgte Åse holde Trine i barnehagen, og hun fikk lov til å være med resten av gruppen på korøvelsen (13.02.2020, 11.35).

I denne situasjonen er Åse klar på sin opplevelse av situasjonen, trolig for å gjøre barna bevisst på hvordan hun føler seg behandlet. Igjen kan det tenkes at relasjonen får en brist, noe også Åse kanskje kjente på i det hun valgte å holde igjen Trine. Her er Åse mindre sensitiv mot Jenny, samtidig som hun er bekreftende ovenfor Trine ved å bruke ordene «ja det er kjempevondt, men(...)». Under observasjonen gjorde jeg meg noen tanker om de voksnes tidspress ble overført til barna, og om det kunne påvirke en eventuell emosjonell reaksjon:

De andre dagene jeg har vært i barnehagen har det vært relativt fri struktur. Åse og de andre ansatte ser litt an på barna i forhold til når de skal avslutte lek og når de skal ut/inn. I dag er det kor, som gjør at de har et tidspress på seg. Påvirker dette barna? Gjør det at de blir stresset og utfordrer mer (både emosjonelt og atferdsmessig)? Opplever barna slike overganger som utrygt? (Feltdagbok, 13.02.2020, 13.00).

Som vist i begge de foregående situasjonene er spesielt overganger en utfordring for både barn og voksen. I en samtale med Åse forteller hun meg om utfordringene, spesielt med tanke på hvordan hun skal få barna til å forstå at det faktisk påvirker de voksne. Vil opplevelsen av kryssregulering overskygge barnas følelser og behov når «begeret renner over» hos de voksne? Samtidig er det dette noe Åse virker bevisst på, og noe som er vanskelig i det relasjonelle perspektivet mellom voksen og barn – hun vil jo bare vise kjærlighet, og ikke svekke relasjonen.

(22) «Det er jo bare det jeg vil: kjærlighet, kjærlighet, kjærlighet. Kan jeg da gi konsekvenser?» - Åse (Feltdagbok, 11.02.2020, klokkeslett ikke registrert).

Åse er i midlertid opptatt av hvordan barna blir møtt, og at det er på bakgrunn av den bagasjen de har med seg i barnehagen, hver eneste dag. Dette vil jo muligens spille en rolle med tanke på hvilken type regulering barna trenger *akkurat* i dag?

- (23) «Vi møter barna med bakgrunnskunnskaper om hvordan det er i familien eller livet ellers. Sander blir jo påvirket av at han har en far han så vidt ser. Slike ting tenker jeg på når jeg møter dem, hver eneste dag» - Åse (Feltdagbok, 11.02.2020, klokkeslett ikke registrert).

5. Drøfting og oppsummering

Formålet med denne studien er å belyse hvordan, og i hvilken grad, følelsesregulering fremtrer av de voksne i barnehagen. Dette ble forsket på som et observasjonsstudie bestående av en barnegruppe på 12 og 4 barnehageansatte, med et tidsperspektiv på tre halve dager. I dette kapitlet skal jeg derfor løfte det empiriske utgangspunktet som ble presentert i forrige kapittel, i lys av den teoretiske forankringen som ble redegjort for i kapittel to. Kapitlet vil således være todelt: I den første delen vil jeg drøfte og belyse *hvordan* og *hvilke* strategier de voksne tar i bruk i følelsesreguleringen. Den andre delen vil bestå av et *utfordrende spenn* de voksne kan oppleve, og derav strategier som brukes i så tilfelle. I drøftingens oppsummering vil jeg sammenfatte og belyse de sentrale funnene for studien ut i fra problemstillingen «*på hvilke måter fremtrer voksnes følelsesregulering av barn i barnehagen?*». Avslutningsvis vil jeg poengtere hva jeg ønsker at leseren skal få ut av studien, i tillegg til å reflektere omkring studiens begrensninger og en eventuell utvidelse av forskningen.

5.1 Å være en støtte i barns følelsesregulering

En av studiens sentrale funn er omsorgen de voksne viser for barna, som på mange måter kan ses på som en kilde til følelsesreguleringen. Dette viser seg således som en rød tråd gjennom hele studien, og det er denne omsorgen, kjærligheten, anerkjennelsen og relasjonskompetansen som bli brukt i møte med barna i utfordrende situasjoner, i situasjoner der relasjonen blomstrer og i situasjoner der barna selv søker omsorg, kjærlighet og anerkjennelse. De voksne viser en tydelig rolle og ser ut til å være bevisst over viktigheten av omsorgen – den har sin sentrale plass i den hverdagslige praksisen.

5.1.1 Omsorg som en kilde til barnas trygghet

I følge Noddings (1988) oppstår det en mulighet til å utøve omsorg i ethvert menneskelig møte, og med det kan det antas at det er et stort fokus i barnehagen. Barna bruker ca. halvparten av sin våkne tid der, 41 timer eller mer med en heltidsplass (Cook et al., 2018; Fallmyr, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2019), og fokuset på omsorg er også tydeliggjort i barnehagens rammeplan som skal møte barnet med omsorg og trygghet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Når Sara slår seg responderer Sigrid med å invitere henne til omsorg (2) og når Jenny gråter fordi mamma skal dra, rekker Hilde ut hånden (3) som en invitasjon. Av det som har blitt belyst av modellen trygghetssirkelen, kan nettopp det å bli invitert til omsorg (Marvin et al., 2002) ses på som en sentral del av følelsesreguleringen. I forkant av omsorgsinvitasjonen har trolig Hilde tolket situasjonen og ser at Jenny har det vanskelig (3), som Allen (2006, i Fallmyr, 2020) og Stielger (2015) fremhever viktigheten av. Når Sara setter seg på fanget til Sigrid begynner hun å gråte (2), som kan ha flere betydninger – kanskje dette er en trygg plass å gråte på? Ut i fra et utviklingsperspektiv er det også vanlig at barn enten trekker seg unna situasjonen eller søker trøst hos en voksen (Tetzchner, 2001).

Imidlertid kan dette ses i sammenheng med barnets behov for å bli invitert til omsorg, versus å søke omsorg. Når barn søker omsorg er det fordi de har et behov for det, barn søker automatisk trygghet og omsorg fra voksne (Brandtzæg et.al, 2013). Likevel får de et valg ved å søke omsorgen: De bestemmer selv når og hvordan behovet blir dekt, i lys av å være aget i eget liv (Bandura, 2006, 2011; Skårderud, 2019; Uthus, 2017a). I slike tilfeller kan det tenkes at de kjenner på å være sliten, redd eller trist, og et vokset fang å lade seg i er det som kan hjelpe (Brandtzæg, et al., 2013). I den kommende situasjonen er det tydelig at Jenny søker en form for oppmerksomhet eller omsorg fra Hilde. Hun får en respons ved å bli strøket i håret som kan være den nærheten hun hadde behov for i situasjonen (Brandtzæg et al., 2013).

(4) Sakte beveger hun [Jenny] seg mot bordet, der Hilde sitter. Jenny setter seg ned ved siden av henne og Hilde stryker henne i håret (11.02.2020, 08.28).

Fordi Jenny søker omsorg fra Hilde kan det tenkes at hun føler seg trygg på henne. Trygghet kan ses på som en viktig del av samreguleringen, nettopp fordi følelsesregulering utvikles ved tilknytning (Bae, 1996; Hart & Schwartz, 2009) og fordi relasjonen både er personlig (Macmurray, 1964, i Noddings, 2012) og unik (Fallmyr, 2017, 2020). Fallmyr (2020) fastslår videre i sin definisjon av relasjoner at de voksne må se barna. Når for eksempel Jonas slår fingeren sin (11) leter han etter et kjent ansikt: Han snur seg frem og tilbake for å feste blikket hos noen. Det er tydelig at det er Åse sitt blikk han ønsker å møte, for når han ser meg snur han seg. En grunn til det kan være at han ønsker å finne en trygghet, en «trygg base», til noen han vet kan hjelpe han. Det samme gjør Jenny når hun strekker halsen ut mot rommet, og får øyekontakt med Åse (10). Som Bandura påpeker (2006,2011) søker barnet trygghet for et best mulig utfall av situasjonen, ved proxyagens. Her kan en i tillegg trekke tråder til psykologisk utvikling der trøst er en primæroppgave for foreldre (Van der kolk, 2005, i Bath, 2008) og tolke det dithen at Jonas har erfaring med at Åse trøster han, som fører til trygghet og tillitt (Fahlberg, 1991; Cozolino, 2006, i Bath, 2008). I denne situasjonen spiller også kroppsspråket en rolle, som viktige tegn som må tolkes når det kommer til både følelser, og følelsesregulering (Allen, 2006, i Fallmyr, 2020; Stiegler, 2015).

Det relasjonelle aspektet er således verdifullt på tale om omsorg, noe Noddings (1988, 2012) uttrykker – omsorgsfulle relasjoner er viktig. Relasjoner kan eksempelvis bli etablert, ivaretatt og trygge ved at den voksne bruker tid med barna (Bergin & Bergin, 2009, i Brandtzæg et al., 2016), noe som jeg bemerket meg at Åse ofte gjorde. Dette fremkommer i avsnitt 4.3, der Åse bruker tid på å snakke med alle, og også dele fra sitt personlige liv (8). Her viser Åse at hun har lyst til å gi omsorg, som i følge (Brandtzæg et al., 2013) er sentralt i omsorgsgivingen. Et ønske om å gi omsorg ses også tydelig når Åse spør om Jenny har det bra (7): Oppmerksomheten er rettet mot Jenny, i tillegg til at hun prikker henne på nesen som et kjærtegn. I begge disse situasjonene snakker altså Åse med et og et barn og vier sin fulle oppmerksomhet, og hun er trolig opptatt av at hvert barn skal få trygghet og anerkjennelse, slik som barnehagens rammeplan fastslår (Utdanningsdirektoratet, 2017). Slik som det forekom i analysen kan dette tolkes som et pedagogisk virkemiddel for å styrke relasjonene til barna, spesielt med tanke på at denne type relasjon er, i følge Macmurray (1964) veldig personlig (i Noddings, 2012). Det personlige vises også nettopp i det Åse forteller om helgen sin (8). Relasjonene er altså preget av et gjensidig engasjement for å opprettholdes (Hinde, 1987; Sameroff, 1975, i Cook et al., 2018; Noddings, 1988), noe som også viste seg idet Åse ankom barnehagen: barna viser glede i det hun kommer.

(6) Åse ankommer avdelingen. Barna løper mot henne, hun får mange klemmer. Hun tar noen på fanget og stryker de både på håret og ryggen (11.02.2020, 08.40).

5.1.2 Spennet mellom barnas medbestemmelse og omsorgsgiverens kunnskap

Fordi relasjonen er så personlig (Macmurray, 1964, i Noddings, 2012) kan man se viktigheten at de voksne kjenner barna godt; når, og hva, de har behov for i en regulering. Dette belyses i en av Fallmyrs (2020) ni egenskaper som former gode relasjoner, følgelig anerkjennelse. Det sentrale i anerkjennelse er at de voksne viser engasjement for barnas interesser og erfaringer, samt å bekrefte følelser: Følelser trenger å bli sett, tolket og forstått for å få behov dekt (Allen, 2006 i Fallmyr, 2020; Stiegler, 2015). Det ser vi både i Tuva (1) og Jennys (3) overgang fra hjemmet til barnehagen. Tuva viser kroppslige og følelsesmessige tegn på at hun ikke vil komme inn til barnehagen, hun ligger på gulvet i gangen og vil ikke komme inn til fellesarealet. Hun kjemper for å komme seg bort og hun er tydelig ved å si «*jeg vil ikke gå inn*». Jenny viser også tegn til at hun vil være i gangen med mammaen sin, men til forskjell fra Tuva har hun Hilde i gangen sammen med henne. Hilde venter uten å si noen ting, som kan bidra til at Jenny ikke stresser seg opp eller ikke føler på et press om at noe må «skje fort» – hun får den tiden hun trenger. Her kan det altså tenkes at Hilde har sett og tolket Jennys følelser (Allen, 2006, i Fallmyr, 2020; Stiegler, 2015), som en sensitivitet i en situasjon som kan oppleves som utfordrende. Samtidig hadde kanskje også Tuva hatt behov for å føle på nærvær og tilgjengelighet fra Åse, og dernest bli invitert til omsorg (Brandtzæg, et al., 2013; Marvin et al., 2002). Tross det tolker jeg det som at Åse likevel bidrar til å trygge henne i situasjonen. Hun viser en empati og kunnskap om Tuvas opplevelse av å komme til barnehagen (Fallmyr, 2020). Når Tuvas far sier at hun må komme inn velger Åse å respondere med at Tuva kan komme inn når det passer henne, som støtter Tuvas autonomi og påvirkning for at hennes opplevelse av omsorg skal bli vellykket. For både Hilde og Åse sin del kan det også være utfordrende å ta stilling til hvilke forventninger som kan settes, og når de skal settes, i situasjoner som trolig oppleves utfordrende, som her er overganger. Sett i lys av Ruyter & Vetlesen kan dette således ses på som et utfordrende spenn der omsorgsgiverne muligens ønsker å sette forventninger, men at barna ikke vil oppleve det som det som omsorg – heller tvert i mot (i Tholin, 2013).

Det at både Jenny og Tuva får mulighet til å bruke tid i situasjonen kan videre ses i lys av å være agent i eget liv. Et viktig element med nettopp å være agent i eget liv er at man ikke blir et offer for det som skjer (Bandura, 2006,2011; Skårderud, 2019; Uthus, 2017a), men heller får kontroll over situasjonen – med støtte av en omsorgsgiver for å mestre det (Uthus, 2017b). Viktigheten av barn som agent i eget liv gjenspeiles videre i rammeplanen for barnehagen. Et av punktene fastslår følgende: «Barns liv påvirkes av omgivelsene, men barn påvirker også sine egne liv» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 8). Kanskje begge følte på kontroll når ingen av de voksne «presset» de til noe, men heller *tolket* deres behov? I det Jenny og Hilde kommer inn til avdelingen (5) setter Hilde seg ved matbordet og lar Jenny sitte på en madrass adskilt fra de andre. Følgelig sier Hilde til Jenny: «Det er plass her, hvis du vil». Det at Hilde legger til «hvis du vil» gir Jenny en medbestemmelse; hun er med på avgjørelsen om hva som skal skje (Bandura, 2006,2011; Uthus, 2017a), noe hun også allerede har gjort ved å i utgangspunktet sette seg en annen plass. Utvikling av selvet viser seg også som et element i samreguleringen, der de voksne er å være oppmerksom og samregulere, mens barnet begynner å sentralisere selvet (Tetzchner, 2001).

Som Tholin (2013) påpeker er det et utfordrende spenn at omsorgsgiveren skal være tilgjengelig, men ikke trenge seg på situasjonen. Når Åse sier «Andrine, jeg er her» (9), eller «jeg venter på deg, Jenny» (10), er hun tydelig på at hun ser dem. Det utfordrende aspektet ved dette er om det beste for barnet er å oppsøke den voksne i situasjonen, som kan være utfordrende, eller om det er den voksne som skal oppsøke barnet. Når Jenny strekker halsen så lang den er, tolker jeg det som at hun *virkelig* vil ha kontakt (10). Hvis barnet selv skal oppsøke den voksne; må det i så fall være med god kunnskap om at barnet behersker å henvende seg selv? Jenny og Tuva må, i slike tilfeller, uansett ha erfart å bli regulert av den voksne i en tidligere situasjon – en forutsetning for selvregulering er at man må lære av å reguleres av en voksen, altså gjennom samregulering (Main et al., 1985, i Cassidy, 1994; Brandtzæg, et al., 2016; Murray et al., 2015), og i følge Hart & Schwartz (2009) er ingen medfødt med evnen til å regulere seg selv. Slik som Andrine (9) som står midt på gulvet og er lei seg: får hun muligheten til å selv bestemme hvilken trøst hun trenger og ikke minst når hun trenger det, i lys av å være agent i eget liv (Bandura, 2006, 2011; Skårderud, 2019; Uthus, 2017a)? Å ikke bryte inn i situasjonen kan muligens oppleves som en «begrensning» for Åses «makt», men ut i fra en alternativ tolkning av situasjonen tar hun hensyn til barnas autonomi og behov (Allen, 2006, i Fallmyr, 2020; Eide & Winger, 2006). Hvis Åse hadde tatt kontroll over situasjonen med én gang, hadde Andrine muligens følt på miste kontroll over situasjonen. En tolkning kan være at Åse er oppmerksom og spurte Andrine da det er en forskjell mellom antatt og uttrykt behov, og at hun på den måten forsikrer seg om at Andrine føler seg hørt (Noddings, 2012). På den andre siden kan det også være at Andrine følte at Åse hadde mer kunnskap og ressurser i situasjonen og ønsket at hun tok over, det Bandura (2006, 2011) kaller for proxyagens.

Som en ytterligere diskusjon kan også det at Åse ikke direkte tar kontroll over situasjonen føre til en opplevelse av invalidering, å få følelser avkreftet. En ytterligere konsekvens kan være at barna føler skam eller skjuler følelsene sine (Fallmyr, 2020; Sindig, 2019). Denne tenkte konsekvensen av invalidering og en mer passiv fremtreden ovenfor barna kan belyses ved bruk av begrepet definisjonsmakt. Bae (1996) poengterer at det jo er de voksne som sitter på makten til å definere en opplevelse i lys av at den voksne er større, sterkere og klokere (Huffman et al., 2002). Definisjonsmakten kan følgelig sette omsorgsgiveren i en mektigere posisjon enn barnet av det som angår de (Bae, 1996), og det er diskutert hva dette gjør med relasjonen. Dette forekom også i en annen situasjon: Når Tuva og Jonas havner i en diskusjon (12,13) blir Tuva sur og lei seg fordi hun blir hoppet på av både Jonas og Katrine, og Åse responderer med å si «jeg er her». Når Tuva sier at hun fortsatt er sur på han, sier Åse at «det var et uhell». I situasjonen viser Tuva tydelig misnøye, med skulende øyne, anspent kropp og sutrete stemme. I følge Allen (2006, i Fallmyr, 2020) og Stiegler (2015) er dette tydelig tegn på følelsene som varslers i fra om hvordan hun har det. Kanskje hun opplever en invalidering, en bagatellisering av situasjonen (Sindig, 2019)? Samtidig satt Åse der hele tiden og fikk trolig med seg hele hendelsesforløpet slik at hun har bakgrunn for å svare, men, vet hun at det var et uhell eller så det ut som et uhell og har så definert situasjonen dithen? Kunne hun i stedet tatt i bruk mentalisering og validert følelsene hennes for å vise at det hun føler gir mening, og videre at Åse ønsker å forstå Tuva (Fallmyr, 2020; Sindig, 2019)? For, å validere følelsene er ikke det samme som å si at det er sånn det var, men kanskje hun hadde kjent på omsorg eller ladning som et behov (Brandtzæg et al., 2013; Sindig, 2019). Et annet perspektiv i dette tilfelle kan også være at Åse forsøker å vise Tuva omsorg ved å si at det var et uhell, men at Tuva forstår det som avvisning fremfor omsorg. Hvis Tuva ikke har tillitt til at Åse responderer på det hun

gir uttrykk for (Fallmyr, 2020), kan det, på mange måter, være til skade for relasjonen. Denne utfordringen er det Ulla (2013) og Ruyter & Vetlesen (2004) trekker fram som omsorgens janusansikt – Åse vil vise omsorg, men omsorgen kan forstås annerledes av den andre som er involvert i situasjonen (i Tholin, 2013).

Selv om det er viktig å ta stilling til barns medbestemmelse og å lese omsorgen ut i fra konteksten (Løvlie, 1990), må omsorgsgivere, i noen tilfeller, ta kontroll og derav begrense barns autonomi. Tross at det i noen situasjoner er en nødvendighet, kan det å vite når det må gjøres være utfordrende for omsorgsgiverne (Eide & Winger, 2006). Jonas gråter ukontrollert i det Åse tilbyr sin hjelp (11) – hun observerer og tolker situasjonen, og velger å gå bort til Jonas for å gi trøst og omsorg. Tolkningen Åse gjør vil være viktig, fordi den «planlagte» omsorgen må, som tidligere nevnt, leses ut i fra den sosiale konteksten (Løvlie, 1990). I denne situasjonen kan det tenkes at Åse tolket det som at Jonas ikke vil håndtere situasjonen og følelsene det medbringer uten hennes hjelp, og «begrenser» Jonas' autonomi ved å oppsøke han (Eide & Winger, 2006) Her er det viktig at Åse evner å ta en avgjørelse med hensyn til Jonas' beste (Tholin, 2013). Jonas velger å ta i mot omsorgen fra Åse, og det kan videre trekkes paralleller til en av Banduras (2006, 2011) autonomiformer, proxyagens – kanskje han følte, på samme måte som Åse og hennes valg om å begrense han autonomi, at hun har mer kunnskap og ressurser til å hjelpe han i situasjonen. Når Jonas er den første til å gi Åse en klem viser han også at han bekrefter verdien på omsorgen han har fått, som gjør omsorgen, i følge Noddings (2012), fullstendig. Det Åse gjør i situasjonen, med å bøye seg ned og holde rundt han, kan dernest ses i sammenheng med Wallroths (2011) implisitte mentalisering, der det å lene seg fremover og å bekrefte, se barnet innenfra, er vanlig praksis (Brandtzæg et al., 2013, 2016; Skårderud, 2014, 2019; Wallroth, 2011). En slik varm interaksjon er også sentralt i samreguleringen, i det Åse støtter Jonas for å regulere følelesintensiteten (Fallmyr, 2020; Murray et al., 2015): Ved å holde rundt Jonas gir Åse omsorg og gir han tro på at det går bra (Bowlby 1988; Lyons-Ruth & Jacobvitz, 2008; Hesse & Main, 2000 i Brandtzæg et al., 2013). Dette gir også omsorgsgiveren en inngang til å fokusere på samspillet til barnet, noe som forøvrig Kinge (2012) ser på som en viktig substans i mentaliseringen (i Tholin, 2013). Videre knyttes begrepene *engrosment* og *displacement of motivation* (Noddings, 1988) til dette, som en fullstendig tilstedeværelse i situasjonen. Jonas' gråt blir mer kontrollert i det han oppnår kontakt. Det kan således kan være et tegn på at han blir roligere og tryggere og at han opplever at Åse er med han i følelsen, som i følge Brandtzæg (et al., 2013) er en vesentlig mentaliseringsevne. Åse er også en voksen som forstår han og føler med han, men ikke føler det samme som han (Fonagy, i Hart & Schwartz, 2009). Noe av det samme ser vi når Tuva er urolig i kroppen etter kringelen (13) og Åse velger å bryte inn i situasjonen. Selv om hun her har tatt kontroll over situasjonen, vektlegger hun likevel Tuvas autonomi ved å si at hun må finne ut «hvordan du gjør det». Åse er eksplisitt at det er Tuva som må finne ut hvordan hun kan gjøre dette bedre, men i lys av Murray (et al., 2015) er det Åse, med varm interaksjon, som må veilede og støtte Tuva.

5.1.3 Språket som en kilde til samregulering

Som en del av veiledningen tar omsorgsgiveren i bruk egen kropp, stemme, nærvær og ord for å redusere barns følelesintensitet (Bath, 2008; Fallmyr, 2020), og som følge av det er språket en viktig kilde. Flere forskere hevder følgelig at språket er av stor betydning for at barna skal forstå hva som ligger til grunn for følelsen, og for at følelsene skal bli lettere å håndtere (Brandtzæg et al., 2016; Tetzchner, 2001; Noddings, 2012; Murray et al., 2015). Som en forutsetning for å veilede barna til å sette ord på egne

følelser, må omsorgsgiveren møte de med forståelse (Brandtzæg et al., 2016; Noddings, 2012), og dermed er det rimelig å si at omsorgsgiverne har en betydelig rolle i samreguleringen. Å ta i bruk språket som en del av følelsesreguleringen kom tydelig fram når Åse spør Trine om hvordan det føles å rekke tunge (17). Liksom Murray (et al., 2015) poengterer at språket kan legge til rette for selvrefleksjon, kan det at Åse spør på en eksplisitt måte også åpne opp for refleksjon hos barna. Trine svarer med «ikke bra», mens Linnea skyter inn med «jeg får vondt i hjertet mitt når noen rekker tunge til meg». Både Linnea og Trine har klart å uttrykke hvordan de føler omkring en hendelse, med språket til hjelp. En annen interessant situasjon vedrørende bruk av språk er når Jonas skader fingeren sin. I det han skal fortelle Katrine om hendelsen bruker han metaforen «pooff» (14) mens han ikke bruker den til Åse (15). Årsaken kan være at Åse motiverer han til å bruke språket for å sette ord på følelsene sine, viser interesse i det han forteller og er oppmerksom (Noddings, 2012). Hvis Jonas opplever å bli forstått skapes det så en trygghet (Brandtzæg et al., 2013, 2016). På den andre siden sier Åse «prøv å forklar det med andre ord» etter hans første forklaring. Sett i et mer kritisk lys kan dette muligens føre til at Jonas ikke opplever at Åse prøver å sette seg inn i hans opplevelse for å forstå hans følelser, som er mål med å validere følelsene (Fallmyr, 2020; Sindig & Greenberg, 2018, i Sindig, 2019; Stiegler, 2015). Dette kan også ses i sammenheng med den viktige lyttingen, at de voksne skal lytte for å kunne forstå hva barna opplever og dernest hvilke behov som blir uttrykt (Fallmyr, 2020; Gillespie, 2015; Noddings, 2012). Det er dermed viktig at omsorgsgiveren er en aktiv lytter, og i følge Fielding & Moss (2011) er lytting fundamentalt (i Noddings, 2012). På den andre siden kan det være at Jonas har fått regulert og validert følelsene nok i forkant av samtalen, slik at han har mulighet til å snakke om det fra et bredere perspektiv. Samtidig poengterer Murray (et al., 2015) at språket vil legge til rette for selvrefleksjon, ved at Jonas får en større innsikt av å ordlegge seg. Selvrefleksjonen vil så støtte hans utvikling til selvregulering – å ta i bruk egne strategier for å regulere følelsesintensiteten (Murray et al., 2015).

I tillegg til at Åse støtter barna til å uttrykke følelsene sine er hun også selv åpen om egne følelser. Det kan bringe med seg en trygghet omkring følelser, og at det er lov å snakke om det (Brandtzæg et al., 2013, 2016). På mange måter er det en bra læring, med det grunnlaget av at Åse viser seg som større, sterkere og klokere (Marvin et al., 2002). I en situasjon stiller Åse direkte spørsmål, som «hvordan føles det når du rekker tunge?» (17), antakelig for å få Trine til å tenke over det og heller sette ord det, samtidig som hun drar paralleller til egne opplevelser hun har med barna: «Det er litt sånn når jeg prøver å kle på deg, men du bare blir sint. Da får jeg vondt i hjertet» (17). Åses «behov» for å fortelle barna hvordan hun oppfatter en situasjon har bemerket seg i denne studien, og noe jeg observerte gjentatte ganger. Når for eksempel Åse inviterer Tuva til å reparere relasjonen deres, sier hun: «Jeg ble lei meg på grunn av det» og «det er ikke bra med meg enda» (19). I situasjonen der Åse skal kle på Jenny (21) som altså ligner på situasjonen med Tuva (19) sier Åse at hun ikke vil være grei mot Jenny, og vil heller lage dumme regler når «ungene er slemme mot meg». Videre sier hun at Trine, i samme situasjon, er ekkel mot henne og ikke liker det, og at hun føler seg terget. Kan dette vise hvor nødvendig time-out også er for de voksne (Brandtzæg et al., 2013), der de voksne kan trekke seg unna og få situasjonen på avstand? Kan de voksnes følelser overskygge barnas følelser, som følge av å ikke få en time-out? Det er tydelig at Åse viser en sårbarhet og blir lei seg i det barna oppfører seg på måter som dette. Et annet perspektiv kan også være at Åse gjør det bevisst, nettopp fordi å snakke om følelser kan øke barns selvrefleksjon (Murray, et al., 2015), noe som det kanskje får en virkning i det Trine sier «jeg skal høre etter», med lavere stemme enn tidligere.

5.2 Å føle på et spenn mellom egen og andres følelsesregulering

Det er rimelig å si at de voksne har en uunnværlig rolle blant barna i barnehagen ved å være større, sterkere og klokere (Huffman et al., 2002), og videre bidra til å skape likevekt og berolige barnet i utfordrende følelser (Hart & Schwartz, 2009). I forkant av observasjonene hadde jeg naturligvis gjort meg noen tanker om hva jeg kunne *forvente* å se, mens jeg samtidig holdt blikket åpent for å ta i mot det jeg ikke forventet på samme måte. Noe jeg derfor har fått en større innsikt og forståelse for som følge av denne studien, og som jeg også ser viktigheten av å belyse, er spennet mellom å regulere andre og å regulere seg selv, og at relasjonen mellom voksen og barn følgelig kan skape avstand (Fallmyr, 2017). Fallmyr (2020) og Wallroth (2011) peker på utfordringene knyttet til nettopp dette, og at det med det er forståelig at det er vanskelig å møte barn med «rett» omsorg idet de utfordrer de voksne. Utfordringen vil være å stå i sine egne følelser, samtidig som å møte barns behov (Brandtzæg et al., 2013; Marvin et al., 2002). Her er det vesentlig at de voksne utvider et omsorgsrepertoar for å kunne møte de ulike barna (Brandtzæg et al., 2013). Dette kan belyses med grunnlag i Åses begrep «kryssregulering», der hun forklarer hvordan hun må regulere seg selv samtidig som hun må regulere barna (18). Som jeg trakk frem i analysen er det et interessant bruk jeg tolker dithen at Åse er bevisst det spennet, spesielt fordi hun uttrykker det muntlig til Tuva: «Jeg liker ikke meg selv når jeg blir sur på deg. Skal vi hjelpes med det sammen?» (16). Sett i slikt lys blir Jenny invitert til å delta sammen med Åse, og ikke minst hjelpe henne, for at *de sammen* skal få det bedre. Åse legger et «felles» ansvar på de begge – men, trolig vel viten om at det er hun, til syvende og sist, som har et «ansvar» for å veilede Tuva og modellere både atferd og følelser i lys av samreguleringens relasjonelle perspektiv (Fallmyr, 2020; Murray et al., 2015). Det kan likevel være nyttig å poengtere ovenfor Jenny at dette gjøres sammen med grunnlag i å være agent i eget liv. Jenny, som er en del av denne situasjonen, blir ikke et produkt i en kontekst, men en deltaker (Bandura, 2006, 2011; Skårderud, 2019).

5.2.1 «Når haien kommer» i utfordrende situasjoner

Den relasjonelle egenskapen – å ha kontroll på egne følelser samtidig som å vise tålmodighet og omsorg ovenfor barna når «haimusikken kommer» kan dermed by på utfordringer (Brandtzæg et al., 2013; Fallmyr, 2020; Marvin et al., 2002). Her er det viktig at de voksne evner å vise empati, følelsesbevissthet og selvkontroll (Fallmyr, 2020), tross for at det er nettopp empati Brandtzæg (et al., 2013) trekker frem som et utfordrende element. Selvkontroll belyser også Sroufe (1996) som en viktig egenskap i sin tabell vedrørende de voksnes rolle under samreguleringen (i Tetzchner, 2001, s. 387). De nevnte utfordringene fremtrer således godt i overgangen der Jenny og Trine er på vei ut (21), men stritter i mot. Åse må ty til en «makt» for å få på Jenny og Trine klær, og her kan det tenkes at hun opplever at «haimusikken» kommer (Brandtzæg et al., 2013; Marvin et al., 2002), spesielt med tanke på hennes bruk av begrepet «kryssregulering» (18). Omsorgen hun har vist tidligere kommer ikke frem på samme måte, og hun er mer «avvisende» ved å si at «det hjelper ikke at du løper unna». Dette ser vi også når Tuva utfordrer Åse på samme måte (19). Åse er eksplisitt ovenfor Tuva at hun trenger en pause, og lukker døren foran henne: «Ikke kom inn nå, Tuva. Jeg vil ikke at du er med meg akkurat nå». For Tuva kan dette oppleves som en invalidering, og hun nesten en liten desperasjon ved å banke på døra helt til den blir åpnet. Samtidig har Åse stått i en krevende situasjon og opplevd motstand. Sett i lys av trykghets sirkelens time-out for voksne, kan det tenkes at Åse selv har behov for ladning (Brandtzæg, et al., 2013), som også ble nevnt i forbindelse med Åse som forteller hvordan hun opplever en situasjon (5.1.3). Som en del av time-outen får Åse i etterkant av situasjonen

muligheten til å reflektere over situasjonen: «nå bedriver jeg en metarefleksjon» skyter Åse inn (18) i det hun reflekterer rundt en situasjon med Maria og meg, og av det kan det tenkes at hun er bevisst over viktigheten av egen refleksjon. Dette kan således føre til at det i etterkant vil bli lettere for henne å se Tuvas perspektiv (Brandtzæg et al., 2013).

5.2.2 Når relasjonen får en brist

Når haimusikken kommer er det viktig at relasjonen blir reparert ved å se seg selv utenfra, snakke med barnet og deretter forsones (Brandtzæg et al., 2013; Fallmyr, 2020; Fonagy et al., 2002, i Skårderud, 2014). Når Åse så går ut til Tuva (19) er hun sensitiv i sin framturen og leser antageligvis på Tuva (Allen, 2006, i Fallmyr, 2020; Stiegler, 2015) at hun synes det er litt ubehagelig: Tuva ser ned i bakken og ikke opp på Åse, men det er uansett viktig at situasjonen blir snakket om på et tidspunkt (Brandtzæg et al., 2013). I samtalen validerer hun ikke Tuvas følelser omkring det som har skjedd, men bekrefter likevel at hun liker henne: «Vet du at jeg liker deg?». Dette er, i følge Bjørneboe (1962, i Fallmyr, 2020) en viktig grunnmur i relasjonsbyggingen – å være glad i *alle* barn, og et av Fallmyrs (2020) prinsipper om gode relasjoner – nemlig anerkjennelse. Videre inviterer hun Tuva til en samtale, «si i fra når du vil snakke», som kan gjenspeiles til Tuvas autonomi med at hun får være med å avgjøre når reparasjonen skal finne sted (Henriksen og Vetlesen 1997, s. 172, i Eide & Winger, 2006). Men, kan det bli et stort ansvar på Tuva? Kan man «risikere» at det går for lang tid mellom bruddet og reparasjonen om det er mest opp til henne? Eller sier Åse dette med kunnskapen om at det ikke kan gå for lenge og at hun likevel vil stå for reparasjonen, men gir Tuva muligheten til å kjenne på kontroll over situasjonen? Åse virker derimot bevisst på at hun skal møte alle barn ut i fra hennes kunnskap om deres verden (Fallmyr, 2020), men dette kan også gjøre det vanskelig å vite når og hvilke forventninger som kan settes, spesielt med tanke på de utfordrende overgangene. Ikke desto mindre så er en toleranse for ulike egenskaper og væremåter hos barn er viktig i relasjonskompetansen (Bjørneboe, 1962, i Fallmyr, 2020):

(23) «Vi møter barna med bakgrunnskunnskaper om hvordan det er i familien eller livet ellers. Sander blir jo påvirket av at han har en far han så vidt ser. Slike ting tenker jeg på når jeg møter dem, hver eneste dag» - Åse (Feltdagbok, 11.02.2020, klokkeslett ikke registrert).

Mens Åse har invitert Tuva til en samtale og går videre uten særlig respons fra henne, kan man diskutere hvordan overgangen fra argumentet med Åse til å komme ute i frilek er for Tuva. Gir dette henne rom til å tenke over det som har skjedd? Kan det at hun ikke fikk følelsene validert, medføre et ønske om å skjule følelsene for en stund (Sindig, 2019)? Samtidig kan dette også tolkes som Tuvas personlige, individuelle agens, at hun har en innflytelse på egen fungering av situasjonen (Bandura, 2006, 2011) og føler at hun har kontroll over hvordan hun ønsker at det skal forløpe. I løpet av den dagen oppsøkte ikke Tuva Åse for en tydelig reparasjon, men på slutten av dagen tar Åse tak i det, med humor: «Det var nesten så jeg kastet deg til Kuala Lumpur. Deet er langt det» (20). For det første, kan det tenkes at humor er et bevisst valg fra Åse? Det letter på stemningen, både Åse og Tuva begynner å le og får en fin slutt på dagen, i hvert fall ut i fra min observasjon. Men samtidig, kan det å bruke humor legge lokk på følelsene omkring situasjonen? For å se dette i sammenheng med Banduras (2006, 2011) proxyagens kan det være at Tuva ikke tok initiativ til å reparere relasjonen da hun hadde behov for å regulere sine følelser selv og at hun kanskje følte at Åse som en mer kompetent person til å løse dette på en best mulig måte.

Ved å sammenligne denne situasjonen med situasjonen der Jenny og Trine utfordrer Åse (21), finner vi noe ulikhet når det kommer til reparasjon av relasjonen. Liksom Åse var mot Trine, er hun også her direkte mot Jenny ved å si «jeg har ikke lyst til å hjelpe deg». Hun gir en direkte «konsekvens» av at Jenny strittet i mot. I situasjonen forteller Åse hvordan hun opplever situasjonen, og det kan muligens være med på å vise Trine at man kan snakke om følelsene sine (Brandtzæg et al., 2013, 2016). Det hun likevel gjør nå, til forskjell fra Jenny, er å validere at det kan være ubehagelig når hun tvinger på Trine dressen: «Ja, det er ubehagelig, men (...)». Dette kan tolkes som at hun bevisst forsøker å validere hvordan det føles for Trine, men at hun samtidig poengterer hvordan hun oppfatter situasjonen. Dette kan oppleves som vanskelig for Åse, når hun må stoppe sine egne negative impulser og prøve å forstå det Trine uttrykker (Bae, 1996; Fallmyr, 2020). Etter hendelsen valgte Åse å holde igjen Trine fra å dra med de andre til korøvelsen. Umiddelbart tekte jeg at det var en konsekvens av situasjonen, men sett i sammenheng med sitatet «Det er jo bare det jeg vil: kjærlighet, kjærlighet, kjærlighet. Kan jeg da gi konsekvenser?» (22), kastes det lys over utfordringen med å vite hvordan situasjonen skal håndteres nettopp med hensyn til Trines følelser, deres relasjon og også følelshåndteringen på et generelt plan – å legge merke til, tolerere og forstå følelser (Allen, 2006, i Fallmyr, 2020; Stiegler, 2015). Sett fra et annet perspektiv kan også tilfellet være at hun holdt igjen Trine for å få mulighet til å reparere relasjonen, og følte at det ble for lenge å vente til etter korøvelsen. Dette kan ses i lys av Aristoteles begrep fronesis (Aasen, 2006; Rabbås, 1998), der Åse i flere tilfeller har opplevd utfordringer omkring håndtering av flere situasjoner: Hun reflekterer rundt hvor vanskelig det er å fatte valg uten at det skal gi ytterligere konsekvens, for eksempel at hennes relasjon til barna kan svekkes.

5.3 En oppsummerende og reflekterende avrundning

Ved hjelp av tidligere forskning og teori har jeg forsøkt og kaste lys over følelsesregulering i en respektiv barnehageavdeling, følgelig måter det kan gjøres på, viktigheten bak det, men også utfordrende spenn som kan oppstå. Noen sentrale og viktige funn jeg har observert, analysert og drøftet er at de voksne tar i bruk omsorg som en viktig kilde til følelsesreguleringen, som Kinge (2013) ser i sammenheng med mentalisering (i Tholin, 2013) – evnen til å møte andre og til å være tilgjengelig (Brandtzæg et al., 2013; Skårderud, 2019). Omsorgen er også en sentral del av barnehagens pedagogiske praksis, da «omsorg, oppdragelse og læring i barnehagen skal fremme menneskelig likeverd, likestilling, åndsfrihet, toleranse, helse og forståelse for bærekraftig utvikling» (Barnehageloven, 2005, §2). Omsorgen tar form både som et fang å sitte i, et klapp på skuldra eller trøst. For en god inngang til følelsesregulering fokuserer omsorgsgiverne på å bygge gode relasjoner, og å videre etablere en trygghet til barna. Dette blir gjort gjennom å være tilgjengelig og oppmerksom, samt å bruke mye tid sammen med barna. En stor del av det består av å bruke språket som gjør at barna setter ord på følelser og situasjoner, de får en større forståelse for hva som ligger bak og det blir lettere å håndtere følelsene (Brandtzæg et al., 2016; Noddings, 2012). Dette funnet kan ses i sammenheng med tidligere forskning presentert innledningsvis: I aldersspennet 3-6 år er modellering og veiledning i bruk av språket for å uttrykke følelser en sentral oppgave for omsorgsgiveren (Murray et al., 2015). I denne studien ser vi også at barna reagerer på ulike måter og at reguleringen blir gjennomført ut i fra deres behov. Tidligere forskning angående barns individuelle ulikheter i følelsesreguleringen (Bath, 2008; Tetzchner, 2001) er dermed vesentlig å trekke fram, med tanke på å se den enkeltes behov (Fallmyr, 2020). På mange måter kan man likevel si at barnet sitter med «svaret» vedrørende utførelsen av følelsesreguleringen, i lys av å være agent i eget liv

(Bandura, 2006, 2011) og derav autonomi (Tholin, 2013), som også belyses i tidligere forskning: barn mellom 6-11 år begynner å sentralisere selvet (Tetzchner, 2001). Alt tatt i betraktning er det tross alt den voksnes oppgave å støtte barnet, som følger med at barns autonomi må begrenses om omsorgsgiveren føler at hun sitter med en kunnskap som kan gjøre situasjonen bedre (Eide & Winger, 2006). I tillegg vil behovet for samregulering alltid være til stede, men i individuelle omfang (Bath, 2008; Tetzchner, 2001).

Noe som har vist seg å være sentralt å undersøke i denne studien er om følelsesregulering kan skape utfordringer for de voksne, og følgelig hvordan disse utfordringene ikke skal skygge over barnas behov eller skape en avstand i relasjonen (Fallmyr, 2017). Det har av den grunn blitt kastet lys over et utfordrende spenn - følgelig spennet mellom å regulere seg selv og andre. Disse utfordringene har i hovedsak vist seg i situasjoner der overganger har vært et felles mønster (f.eks. 1,4,19,21), der det også kan være utfordrende å vite hvilke forventninger som skal settes. Med dette tatt i betraktning kan det diskuteres om overganger skaper en større emosjonell ubalanse som krever mer av de voksne i samreguleringen. I denne studien har Åse vist at hun også kan bli lei seg og kjenne på ubehagelige følelser når barna er urimelige mot henne. Dermed er det viktig at de voksne får muligheten til en time-out (Brandtzæg et al., 2013), for å nettopp unngå at hennes følelser overskygger omsorgsmottakerens følelser. Funnet om at de voksne må regulere seg selv i situasjoner som barna også trenger regulering, ligner på det Brandtzæg (et al., 2013) og Marvin (et. al., 2002) kaller for haimusikk og at voksne kan få et frirom til å klarne tankene sine, den såkalte time-outen. Det viste seg i denne forskningen ved spesielt to anledninger (19, 21), der det tydelig var utfordrende å vise den samme omsorgen i utfordrende situasjoner. Et funn relatert til nettopp dette er at de voksne reparerer relasjonen til barna etter et brudd, men at både voksen og barn trenger tid for seg selv, før reparasjonen finner sted. At det har forekommet reparasjoner som har gitt barnet tid for seg selv har jeg belyst og sett i sammenheng med å være aget og bidragsytere i eget liv (f.eks. Bandura, 2006, 2011), med hensyn til deres autonomi (Henrik & Vetlesen, i Eide & Winger, 2006). Vekten av studien viser likevel at *de voksne* er brikken til å hjelpe barn med følelsesreguleringen og at det blir utført på en måte som bevarer en godhet i relasjonen (Brandtzæg et al., 2013, 2016).

Med dette ønsker jeg følgelig å fremme en kunnskap til pedagoger og andre som jobber med barn, vedrørende hvordan barns følelser kan bli møtt og hvilken rolle omsorgsgiveren har i dette møtet. Det er viktig å kaste lys over strategiene og tilnærmingene som er basert på observasjoner og teoretisk forankring, like viktig som å belyse utfordringene en kan møte på i slike situasjoner. Aristoteles' fronesis-begrep vil derfor være et grunnleggende prinsipp å tenke over – å tolke situasjoner og ta «riktig» avgjørelse for den enkelte handlingen (Aasen, 2006; Rabbås, 1998).

5.3.1 Studiens begrensninger og veien videre

I henhold til studiens kvalitet må de presenterte funnene ses i lys av studiens begrensninger, noe som det i korthet ble redegjort for i kapittel 3.10. En vesentlig begrensning å vende seg til for en eventuell fremtidig forskning er utvalget i studien. Det gir seg begrensninger ved at det kun er en barnehageavdeling og 4 voksne som har blitt observert. I studiens planleggingsfase var jeg derfor bekymret for om observasjon som eneste metode ville skape begrensninger, nettopp fordi jeg er det eneste forskningsinstrumentet. Derfor valgte jeg å være åpen for samtaler med de voksne, uten

at det ble gjennomført strukturerte intervju. Selv om studien preges av få deltakere etablerte det empiriske grunnlaget seg som både rikt og interessant. Denne styrken, tror jeg, kommer av at observasjonsguiden min består av mange elementer som det er mulig å observere, og at denne refleksjonen i forkant åpnet observasjonsblikket mitt. På den andre siden kom jeg inn i feltet med kunnskaper, verdier, erfaringer og en forutinntatthet, altså refleksivitet (Abrahamsen, 2004; Berger, 2015; Fangen, 2010). Følgelig kan denne refleksiviteten ha påvirket fokuset mitt under observasjon: Det er jeg som har «skapt» empirien ut i fra mitt perspektiv og videre tolkning av situasjonene, og ingen har kvalitetssikret mine funn. Fordi den kvalitative metoden gir rom for egne tolkninger er det derfor viktig å være kritisk til hvorvidt resultatene kan ses på som pålitelig og overførbare til lignende situasjoner. Det til tross, så har tidligere forskning presentert funn liknende med funnene for denne studien, hvilket betyr at studien kan ses i lys av forskningsfeltet.

Naturligvis er tidsperspektivet for studien også en begrensning. Som et videre arbeid på denne forskningen hadde det derfor vært interessant å forske på flere barnehager samtidig og kanskje utføre intervju i tillegg til observasjon, for en ytterligere dybde. Hva tenker egentlig barnehagelærerne om denne reguleringen? Er det samsvar mellom deres tanker omkring tematikken, og den faktiske pedagogiske praksisen som utøves? I tillegg kunne man forsket på dette i tilknytning til barn i første klasse – finner man igjen de samme prinsippene i følelsesreguleringen der som i barnehagen eller er det andre strategier som blir tatt i bruk? Ser man andre reaksjoner på barna – preges de mer av den (antatte) fastere strukturen? Får lærere tid og mulighet til å se, anerkjenne og regulere barna når behovene viser seg? Dette kunne blitt utviklet gjennom en longitudinell studie (over tid), for å se om virkningen av ulike innfallsvinkler for følelsesregulering gir en positiv utvikling av barns forhold til egne følelser og reguleringen av dem.

Denne studien er ikke unik, men heller et viktig bidrag til forskningsfeltet. Silverman (2013) poengterer at originaliteten i en studie ikke omhandler «å skape noe nytt», men heller å holde fast på evnen til å vise en uavhengig, kritisk, tenking (Silverman, 2013, s. 100). Jeg har i denne studien stilt flere spørsmål, og hensikten er ikke å gi et konkret svar. Derimot er det for å belyse perspektiver, funn og refleksjoner i en teoretisk og metodisk forankring, samtidig som å være så transparent som mulig, og åpen om at denne forskningen er gjort med *meg* som eneste, og viktigste, forskningsinstrument. I lys av dette vil det bety at andre forskere kunne kommet frem til andre funn og tolkninger enn det denne studien viser, avhengig av metodiske, teoretiske og personlige valg forskningen påvirkes av. Og, det er nettopp det som er så særegent med kvalitativ forskning: «Helheten er mer enn summen av de enkelte delene» (Løkken & Søbstad, 2013, s. 35).

Litteraturliste

- Aasen, J. (2006). *Tanke og handling: Nøkler til pedagogisk filosofi*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Abrahamsen, G. (2004). *Et levende blikk. Samspillobservasjon som metode for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige – en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogiske forum.
- Bath, H. (2008). Calming Together: The Pathway to Self-Control. Reclaiming Children and Youth: *The Journal of Strength-based Interventions*, 16(4), 44-46.
<https://search.proquest.com/docview/214192856/fulltextPDF/50CA834F6BF478BP/Q/1?accountid=12870> [lokalisert 30.04.2020].
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), s. 164-180.
- Bandura, A. (2011). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), s. 1-26. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64).
<https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2005-06-17-64> [lokalisert 28.04.2020].
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research* 15(2), 219-234.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra. Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget (KF).
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra. Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of Attachment Relationships. *Monographs of the society for Research in Child Development*, 59(2/3), s. 289-249.
- Cook, C.R, Coco, S., Zhang, Y., Duong, M.T., Renshaw, T.L. & Frank, S. (2018). Cultivating Positive Teacher–Student Relationships: Preliminary Evaluation of the Establish–Maintain–Restore (EMR) Method. *School Psychology Review*, 47(3), 226-243. Doi: 10.17105/SPR-2017-0025.V47-3
- Eide, B.J. & Winger, N. (2006). Dilemmaer ved barns medvirkning. I B. Bae, B.J. Eide, N. Winger & A.E. Kristoffersen, *Temahefte om barns medvirkning* (s. 28-51). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Everett, E.L. & Furuseth, I. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre* (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen. En emosjonsfokusert tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen. En emosjonsfokusert tilnærming* (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon* (2. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Field, T.M. (1994). The effects of mother's physical and emotional unavailability on emotion regulation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3), 208-227.
- Gillespie, L. (2015). It takes Two: the role of co-regulation in building self-regulation skills. *Young children: the journal of the national association for the education of young children*, 70(3), 94- 96.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Hart, S. & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon. Tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore & Fonagy*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Johannessen, A. & Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. Utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kleven, T.A. & Hjordemaal, F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kraft, P. (2014). *Selvregulering. Om endring av atferd og vaner i det moderne samfunnet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen* (4. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvlie, L. (1990). Omsorgsperspektiver. I Jensen, Karen (red.): *Moderne omsorgsbilder*. Oslo: Gyldendal.
- Marvin, R., Cooper, G., Hoffman, K. & Powell, B. (2002). The Circle of Security project: Attachment-based intervention with caregiver-pre-school child dyads. *Attachment & Human Development*, 4(1), 107-124. doi: 10.1080/1461673021013163 5
- Murray, D. W., Rosanbalm, K., Christopoulos, C. & Hamoudi, A. (2015). *Self-regulation and toxic stress: Foundations for understanding self-regulation from an applied developmental perspective* (OPRE Report # 2015-21). https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/report_1_foundations_paper_final_012715_submitted_508.pdf [lokalisert 04.05.2020].
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf [lokalisert 16.01.2020].
- Noddings, N. (1988). An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. *American Journal of Education*, 96(2), s. 215-230. doi:10.1086/443894
- Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), s. 771-781. doi: 10.1080/03054985.2012.745047
- Rabbås, Ø. (1998). *Lykke og moral hos Aristoteles*. Oslo: Norges forskningsråd.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook* (4. utg.). Los Angeles: Sage.
- Sindig, A.I. (2019, 3. oktober). Hvordan møter vi vanskelige følelser hos barn på en klok måte? <https://psykologisk.no/2019/09/hvordan-moter-vi-vanskelige-foelelser-hos-barn-pa-en-klok-mate/> [lokalisert 19.02.2020]
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skårderud, F. & Sommerfeldt, B. (2008). Mentalisering – et nytt teoretisk og terapeutisk begrep. *Tidsskriftet den norske legeforening*. (9), 1066-1069. <https://tidsskriftet.no/2008/05/kronikk/mentalisering-et-nytt-teoretisk-og-terapeutisk-begrep> [lokalisert 03.03.2020].
- Skårderud, F. (2014). Do you mind?: Mentalisering som nytt intellektuelt rammeverk for læring og endring. I J. C. Jacobsen (red.), *Lærerenes grundfaglighet: Mentalisering som arbeidsredskap* (s. 7-21). Værløse, DK: Billesø & Baltzer.
- Skårderud, F. (2019, 16. November). Hva er mentalisering? <https://psykologisk.no/2016/05/hva-er-mentalisering/> [lokalisert 25.03.2020].
- Stiegler, J. R. (2015). *Emosjonsfokusert terapi. Å forstå og forandre følelser*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tetzchner, S. V. (2001). *Utviklingspsykologi: barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. Utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tholin, K.R. (2013). *Omsorg i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2011). Observasjonsstudiets sødme og de potensielt forræderiske feltnotatene. I K. Fangen & A-M. Sellerberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 144-163). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. Utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ulla, B. (2013). Omsorgens omfattende områder – kritiske refleksjoner om omsorg i barnehagen. I A.M. Otterstad & J. Rhedding-Jones (Red.), *Barnehagepedagogiske diskurser* (s. 70-83). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf> [lokalisert 02.03.2020].
- Utdanningsdirektoratet (2019, 15. Desember). Oppholdstid i barnehagen.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/oppholdstid-bhg/> [lokalisert 05.05.2020].
- Uthus, M. (2017a). Elevenes psykiske helse i skolen. Å mestre skolen er å mestre livet. Å mestre livet er å mestre skolen. I M. Uthus (red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 17-43). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Uthus, M. (2017b). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I M. Uthus (red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 157-185). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Wallroth, P. (2011). *Mentaliseringsboken*. Stockholm: Arneberg forlag.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Merethe Sjømark, og våren 2020 skal jeg gjennomføre et forskningsprosjekt. Min bakgrunn er en 4-årig lærerutdanning, med fordypning innen spesialpedagogikk. Jeg ønsker å forske på barns emosjonelle regulering. I den forbindelse ønsker jeg en barnehageavdeling(stor-barn) som tillater å bli observert i en periode på 3-4 dager.

Gjennomføring

Min studie vil foregå ved observasjon. Observasjonen vil, etter normert planlegging, bli gjennomført i månedsskifte januar/februar. Fordi observasjonen muligens skaper spørsmål, nysgjerrighet og behov for en debrifing, er jeg åpen for å samtale om det som har blitt observert (naturligvis ved et muntlig samtykke med den assistent / barnehagelærer det gjelder). Det vil bli tatt feltnotater i forskningen, derav ingen bruk av hverken lyd- eller videooptak.

Hva skjer med informasjonen?

Observerte situasjoner og eventuelt nedskrevne dialoger vil bli behandlet konfidensielt, og personlig informasjon vil ikke bli samlet inn. Det er kun undertegnende og eventuelt veileder ved NTNU som har tilgang til dataene. Feltnotatene vil bli renskrevet og overført til PC-format for en lettere tilgang til analyse, og slettet ved prosjektets slutt. Prosjektet er planlagt å avslutte i mai 2020.

Frivillig deltakelse

Med hensyn til forskningsetiske retningslinjer er deltakelse i et forskningsprosjekt frivillig. Du/dere kan derfor trekke dere når som helst i prosjektet uten å oppgi grunn. Har du spørsmål til studien kan du ta kontakt med undertegnende, Merethe Sjømark ([REDACTED]) eller veileder ved IPL, Professor Frode Stenseng ([REDACTED]).

Vennlig Hilsen
Merethe Sjømark
Masterstudent

Mobil: [REDACTED]
E-post: Merethas@stud.ntnu.no

Vedlegg 2: Samtale med NSD

Rådgiveren er anonymisert.

chat.nsd.no/?queue=pvo&id=1ba89880-e539-471d-bf8d-39fba6ce...

AA 🔊

TILKOBLET

Aktive agenter på denne køen 2
Referansekode
URL

12:03 Hei! Jeg lurer på om jeg må søke til NSD for mitt prosjekt. Jeg skal observere i barnehage, og samler dermed ikke inn personopplysninger om noen av de ansatte eller barna. Jeg tenker derimot å være åpen for å drøfte det jeg ser i min observasjon i etterkant med de ansatte, f.eks. på pauserommet - altså ingen formell samtale med lydoptak (med samtykke). Ut over samtykke vil ingen personlige data bli samlet inn, og det vil være feltnotater og ingen transkripsjon. Må dette meldes til NSD?

12:11 Hei, ut ifra det du beskriver høres det ut som dette ikke må meldes til NSD. Dette gjelder så lenge du ikke innhenter bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere noen personer. F.eks. hvis du navngir barnehage i notatene dine og noterer deg noe der du oppgir f.eks. "leder", vil dette være bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere enkeltpersoner.

12:14 så hvis jeg ikke skriver ned hvilken barnehage jeg er i, og lager meg fiktive navn på både barn og ansatte er dette ok uten å

TILKOBLET

meg fiktive navn på både barn og ansatte er dette ok uten å melde? går det også fint at jeg ikke skriver hvilken bgh det er, men skriver deres ekte navn i mine feltnotater og lager fiktive i rapporten? hva med samtykkeskjema ved eventuelt briefing med ansatte i etterkant?

12:16 Dersom du skriver ned deres fulle navn (selv uten å navngi barnehage), vil dette være en behandling av personopplysninger. Noe som fører til at det må innhentes samtykke/gis informasjonsskriv. Dersom du ikke skriver navn på barnehage og skriver f.eks. barn 1,2,3, og ansatt 1,2,3 vil det være anonymt. Det er ikke nødvendig med samtykke dersom du velger en slik variant.

12:18 ok, så la oss si at jeg observerer ansatt 1, og i ettertid kommer hun/han med refleksjoner som jeg ønsker å bruke i rapporten - er det da tilstrekkelig med muntlig samtykke, så vedkommende vet at dette vil bli brukt i en endelig rapport og dermed ikke føler seg "ført bak lyset"?

12:19 Ja, da holder det et med en muntlig forskningsetisk samtykke, så lenge personen ikke kan identifiseres på bakgrunn av hva vedkommende har sagt.

12:20 okei, da har jeg fått svar på det jeg trenger, tusen takk!

Vedlegg 3: Observasjonsmal

Deskriptive / observasjonsnotater.

Dato:	Sted/ tidspunkt:
-------	------------------

Setting <ul style="list-style-type: none">• Overganger?• Levere/hente, mat, lek, faste aktiviteter (kor, morgenstund).	
Situasjonen <ul style="list-style-type: none">• (Når på dagen, hvor)• Hvor mange barn, hvor mange voksne?• Hvordan er det fysiske rommet?• Er det noen barn som skiller seg ut?• «Ubalanse» i emosjoner → hvilke emosjoner vises på barnet? Emosjoner, reaksjoner.• Hva forårsaket «ubalansen»?<ul style="list-style-type: none">- Utløst av hvilken relasjon/situasjon?- Var barnet «med i gruppa» eller utenfor?- Barnet ble plaget av andre.- Barnet ble nektet / satt rammer av voksen.- Barnet ble avvist av voksen/ andre barn.- Barnet uttrykker (muntlig og eksplisitt!) andre behov (sulten, trøtt, kald).• Hvordan reagerer andre barn?• Hvordan reagerer de andre voksne?• Blir barnet tatt ut av situasjonen/ prøve å løse i situasjonen med flere rundt?• Løper barnet bort? «Regulerer seg selv?»• Søker barnet voksenkontakt / nærhet?	
Dialog / samtale <ul style="list-style-type: none">• Første som voksen / barn sier for at det inviteres til en samtale om det som skjer / har skjedd.• Hvilken emosjon/ følelsesuttrykk vises i starten av samtalen, underveis, etter samtalen?• Hvordan beskriver barnet situasjonen?<ul style="list-style-type: none">- Er det andre barn som involverer seg (blander seg) inn?• Hvordan møter den voksne beskrivelsen, forståelse for hvordan / hvorfor følelsen har oppstått?• Hvilke ord/metaforer bruker barnet/barnehagelæreren/spesialpedagogen?• Hva vurderes som rett/galt av voksen og barn?	

<p>Situasjonen – den voksne</p> <ul style="list-style-type: none"> • Er det oppkavet stemning i avdelingen som kan føre til utbrudd? • Mye uro, roping, kjefting (av både voksen og barn)? • Snakker voksne over hodet på barna? • Er det klare regler og rammer for hva som er rett og galt? • Klarer de voksne å holde seg rolig i situasjonen? <ul style="list-style-type: none"> - Eventuelt nei, hvordan reagerer de? • Åpner de voksne opp for nærhet / kontakt i reguleringen? • Er det noen synlige / klare teknikker de tar i bruk? 	
<p>Etter situasjonen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Endring i emosjon, hvordan? • Endring i atferd/følelsesuttrykk (utagerende/innagerende uttrykk)? • Endring i «rollen» i gruppa <ul style="list-style-type: none"> - Barnet trekker seg unna. - Barnet viser større engasjement i lek/ annen setting nå enn før situasjonen. - Barnet søker (mer) voksenkontakt. 	

