

Barn med emosjonelle vansker i barnehagen

Førskolelæreres tanker om egen betydning for barn med emosjonelle vansker

Mette Mellegaard



Masteroppgave i spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige
fakultet, Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Mai 2009

Sammendrag

Dette mastergradsprosjektet er en casestudie om førskolelæreres tanker om egen betydning for barn med emosjonelle vansker i barnehagen. Ny forskning gjort ved Nasjonalt folkehelseinstitutt (2007) viser at allerede i attenmånedersalderen kan barn ha symptomer som kan utvikle seg til psykiske plager senere i livet. Når stadig flere og yngre barn går i barnehagen (Statistisk Sentral Byrå, 2008), peker dette mot barnehagens betydning for å oppdage og tilrettelegge tilbudet til barn med psykiske vansker. Det er en av grunnene til at førskolelæreres tanker om egen betydning for å fremme barns psykiske helse er fokus i denne studien.

Problemstillingen for prosjektet er: *Hvilke tanker har førskolelærere om egen betydning for å fremme psykisk helse hos barn med emosjonelle vansker?*

I tillegg har prosjektet to forskningsspørsmål: *Hvilke spesielle behov har barn med emosjonelle vansker slik førskolelærere erfarer det i barnehagen?*

Hvilke relasjonskompetanser bruker førskolelærere når de opplever å lykkes i arbeidet med barn med emosjonelle vansker?

For å finne svar på disse spørsmålene var det naturlig å bruke en kvalitativ casedesign. Undersøkelsen har tre førskolelærere som informanter. Metoden har vært naturalistiske observasjoner, semistrukturert intervju og oppsummeringssamtale. På denne måten er datakildene triangulert. I intervjuet ble blant annet episoder fra observasjonene brukt som utgangspunkt for informantenes refleksjon. Tolkningen av dataene har forgått som en hermeneutisk prosess, med en veksling mellom de transkriberte observasjonene, intervjuene og forståelsen av teoretisk utgangspunkt. Analysen i studien er en kombinasjon av meningstolkning og meningskategorisering.

I denne undersøkelsen har de tre informantene bred erfaring med barn med ulike emosjonelle vansker, og de mener at de har betydning for å fremme psykisk helse for disse barna. De har betydning ved å oppdage barnas behov tidlig, ved å etablere vedvarende, gode relasjoner til barna og ved å gi barna selekterte tiltak i form av

ekstra oppfølging og omsorg tilpasset deres muligheter og vansker. Forutsetningen for at barnehagen kan være en viktig arena for selekterte tiltak for barn med emosjonelle vansker, er at førskolelærerne er bevisste sin betydning, har evne til å se barnas behov og at barnehagen har rammebetingelser som gjør det mulig å gi barna den ekstra oppfølgingen de har behov for. Rammebetingelser som kan være avgjørende slik informantene ser det, er personalressursene og barnegruppas størrelse.

Informantene fremmer barns psykiske helse ved å arbeide for barnas grunnleggende tillit, positiv selvopplevelse, tilhørighet i fellesskapet og struktur og forutsigbarhet. Dette oppgir de som forutsetninger for god psykisk helse. Både i observasjonene og i intervjuene er det funn som viser at dette er felt de vektlegger i arbeidet for de barn de er bekymret for. De formidler tanker om hvordan de arbeider med disse store temaene, uten at de konkret knytter det til barns emosjonelle utvikling.

Informantene vektlegger det relasjonelle arbeidet, og denne studien viser at anerkjennende kommunikasjon, særlig i form av positiv bekreftelse av barnet, er en kompetanse som brukes i stor grad i barnehagene. I tillegg er sensitivitet, formidlet læring og selvrefleksivitet kompetanser som anses som viktige. Studien viser at ulike relasjonskompetanser fungerer i et samspill og i en form for mønster der både barnet og den voksne er deltakere og gjensidig involverer hverandre.

Selv om funnene, i forhold til manglende kunnskap om barns emosjonelle utvikling og manglende bevissthet hos førskolelærerne om nytten av egne emosjoner, er usikre, kan det være nyttig å vie disse feltene en økt oppmerksomhet framover. For øvrig kan det konkluderes med at undersøkelsen gir positive funn i forhold til problemstillingen. Førskolelærerne mener de har en stor betydning for barn med emosjonelle vansker. Dette kan anses som en grunnleggende forutsetning for at disse barna skal få hjelp og mulighet til å bedre sin psykiske helse.

Forord

Det er en krevende prosess å spisse et spesialpedagogisk tema inn mot et relevant masterprosjekt og en hensiktsmessig problemstilling. I dette arbeidet har jeg ofte måttet holde fast på små barneansikter jeg har sett og møtt i barnehager jeg i årenes løp har arbeidet i. Engasjementet mitt er skapt av barneansikter som med sine følelsesuttrykk formidler at de ikke har blitt møtt, sett eller forstått av de voksne.

Å skrive en masteroppgave er utfordrende på flere vis. Det har en faglig side, å finne fram til, lese og forstå spesialpedagogisk teori. Det handler i stor grad om å velge og å velge bort. Det samme gjelder selve skriveprosessen, det skriftlige formidlingsarbeidet. Ordene skal veies, temaene og hovedpoengene skal framstå tydelig og i en lesbar form. Arbeidet har krevd tid, energi og disiplin, men jeg har opplevd det som meningsfylt og lærerikt. Ny lærdom og nye innsikter har kommet til nytte i mitt arbeid som spesialpedagog i barnehagen.

Det er mange som har vært gode hjelpere rundt meg i de tre årene jeg har vært deltidsstudent. Først og fremst en stor takk til informantene, som har gitt av sin tid og sin kunnskap. Gode arbeidskollegaer, venner, lærere og medstudenter ved Studiesenteret på Sandane har inspirert. Arbeidsgiveren min skal ha takk for tilrettelegging og støtte slik at jeg har kunnet gjennomført studiet. En særlig takk til Eigersund folkebibliotek som alltid har vært velvillige og hjulpet med litteratur. Uten veiledning hadde arbeidet med oppgaven blitt umulig. Erling Kokkersvold har virkelig veiledet, både ved å gi oppmuntring og ved å gi de rette utfordringene og spørsmålene som har ført meg videre i arbeidet. Takk for den måten du har veiledet meg på.

Familien har lært seg til å leve med at jeg har vært fysisk tilstede, men svært åndsfraværende og ukonsentrert. Det har ikke alltid vært like lett å føre samtaler med meg om andre tema enn masteroppgaven. Takk for utholdenheten.

Eigersund, Mette Mellegaard, 09.05.09

Innhold

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
INNHOOLD	5
1. INNLEDNING	9
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	9
1.2 PROSJEKTETS FORMÅL OG RELEVANS	10
1.3 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	10
1.4 DEFINISJON AV SENTRALE BEGREP	11
1.4.1 <i>Emosjoner og emosjonell utvikling</i>	<i>11</i>
1.4.2 <i>Emosjonelle vansker og lidelser.....</i>	<i>12</i>
1.4.3 <i>Psykisk helse</i>	<i>13</i>
1.4.4 <i>Helsefremmende og forebyggende arbeid.....</i>	<i>13</i>
1.4.5 <i>Relasjonskompetanser.....</i>	<i>14</i>
1.5 AVGRENSNINGER	14
1.6 OPPGAVENS OPPBYGNING	15
2. TEORETISK UTGANGSPUNKT FOR PROSJEKTET	16
2.1 BARNEHAGENS OG DE VOKSNES BETYDNING FOR Å FEMME BARNES PSYKISKE HELSE	16
2.1.1 <i>Rammer for barnehagens og de voksnes oppgaver.....</i>	<i>16</i>
2.1.2 <i>Forskning om barnehagens og de voksnes betydning</i>	<i>17</i>
2.2 BARN MED EMOSJONELLE VANSKER, OMFANG OG BEHOV	19
2.2.1 <i>Emosjonelle vansker, former og omfang.....</i>	<i>19</i>
2.2.2 <i>Barns behov for grunnleggende tillit</i>	<i>20</i>
2.2.3 <i>Barns behov for positiv selvopplevelse og selvaktelse</i>	<i>21</i>
2.2.4 <i>Barns behov for tilhørighet i barnegruppa</i>	<i>21</i>

2.2.5	<i>Barns behov for struktur og forutsigbarhet</i>	22
2.3	FØRSKOLELÆRERES RELASJONSKOMPETANSER.....	23
2.3.1	<i>Affektiv inntoning og sensitivitet</i>	24
2.3.2	<i>Anerkjennende kommunikasjon</i>	25
2.3.3	<i>Formidlet læring</i>	26
2.3.4	<i>Selvrefleksivitet</i>	26
2.4	OPPSUMMERING AV TEORETISK UTGANGSPUNKT	27
3.	METODE	28
3.1	FORSKNINGSTILNÆRMING OG METODE	28
3.1.1	<i>Vitenskapsteoretisk perspektiv</i>	28
3.1.2	<i>Forskningssopplegg og metode</i>	29
3.2	FORBEREDENDE ARBEID	30
3.2.1	<i>Utvalg og informanter</i>	30
3.2.2	<i>Intervjuguiden</i>	32
3.2.3	<i>Prøveobservasjon og prøveintervju</i>	33
3.3	GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN	33
3.3.1	<i>Om observasjon</i>	34
3.3.2	<i>Gjennomføring av observasjonene</i>	34
3.3.3	<i>Om intervju</i>	36
3.3.4	<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	36
3.3.5	<i>Om oppsummeringssamtale</i>	37
3.3.6	<i>Gjennomføring av oppsummeringssamtalene</i>	38
3.4	ETTERARBEID.....	38
3.4.1	<i>Nedtegnelser og transkribering</i>	39

3.4.2	<i>Analysearbeidet</i>	39
3.5	VALIDITET, RELIABILITET OG GENERALISERING.....	41
3.5.1	<i>Validitet</i>	41
3.5.2	<i>Reliabilitet</i>	43
3.5.3	<i>Generalisering</i>	45
3.6	REFLEKSJONER	46
3.6.1	<i>Etiske refleksjoner</i>	46
3.6.2	<i>Kritiske refleksjoner</i>	47
4.	PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN	50
4.1	PRESENTASJON AV CASE: ELI, ERNA OG EBBA	50
4.1.1	<i>Presentasjon av Eli (case 1)</i>	51
4.1.2	<i>Presentasjon av Erna (case 2)</i>	51
4.1.3	<i>Presentasjon av Ebba (case 3)</i>	52
4.2	FØRSKOLELÆRERNES TANKER OM EGEN BETYDNING.....	53
4.3	BARNAS SPESIELLE BEHOV SLIK FØRSKOLELÆRERNE ERFARER DET I BARNEHAGEN	56
4.3.1	<i>Barnets behov for grunnleggende tillitt</i>	57
4.3.2	<i>Barnets behov for positiv selvopplevelse og selvaktelse</i>	59
4.3.3	<i>Barnets behov for tilhørighet i barnegruppa</i>	61
4.3.4	<i>Barnets behov for struktur og forutsigbarhet</i>	63
4.4	FØRSKOLELÆRERNES RELASJONSKOMPETANSER	67
4.4.1	<i>Affektiv inntoning og sensitivitet</i>	68
4.4.2	<i>Anerkjennende kommunikasjon</i>	72
4.4.3	<i>Formidlet læring</i>	75
4.4.4	<i>Selvrefleksivitet og egne emosjoner</i>	78

4.5	OPPSUMMERING AV PRESENTASJON OG DRØFTING	81
5.	AVSLUTNING.....	82
5.1	OPPSUMMERING AV UNDERSØKELSENS HOVEDFUNN	82
5.1.1	<i>Førskolelærernes tanker om egen betydning</i>	<i>82</i>
5.1.2	<i>Førskolelærernes tanker om barnas spesielle behov</i>	<i>83</i>
5.1.3	<i>Førskolelærernes relasjonskompetanser.....</i>	<i>84</i>
5.2	KONKLUSJONER	87
5.3	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER	88
	KILDELISTE	91
	VEDLEGG:	98

1. Innledning

Dette kapittelet inneholder avklaringer om valg av tema, temaets relevans, problemstilling og forskningsspørsmål, definisjoner og avgrensninger. Avslutningsvis kommer en kort oversikt over oppgavens oppbygning.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Filosofen Arne Næss (1998) har skrevet at følelsenes verdi som kunnskap og informasjon er sterkt undervurdert i samfunnet i dag. Han mener at følelsene har betydning for valg av våre handlinger, følelsene lærer oss om oss selv, om andre og om relasjonene mellom oss. Han sier: "Følelsene kan være kilde til forstand, inspirasjon, innsikt, visdom og mening, men de kan også være en kilde til det motsatte." (Næss, 1998, s. 23). Disse tankene har vært med å bevisstgjøre meg i arbeidet i barnehagen. Gjennom egne barndomsminner og mangeårig erfaring i barnehager har jeg sett betydningen av at voksne tar barns emosjoner på alvor. Jeg er særlig opptatt av hvordan barns følelser blir ivaretatt i barnehagen, der de møter voksne som har en profesjonell rolle overfor dem.

I mitt arbeid som barnehagepedagog har jeg vært så heldig å få delta i ulike prosjekter i hjemkommunen min med ansvar for kursvirksomhet og foredrag. Det har gitt økt faglig interesse for området emosjonell utvikling og emosjonelle vansker. Den sosiale og den emosjonelle utviklingen er så tett knyttet i hverandre at man i faglitteraturen bruker betegnelser som sosioemosjonell eller psykososial. Barnets emosjonelle utvikling er avhengig av den sosiale interaksjonen med omsorgsgiver. Samtidig er det slik at barnets emosjonelle utvikling er en forutsetning for at det kan komme på nye nivåer i sosiale relasjoner og deltakelse (Srouf, 1996). Barns sosiale utvikling og kompetanse har vært et satsningsområde for barnehagesektoren i de senere årene. Etter min erfaring skjer denne satsingen uten at det blir lagt særlig vekt på kunnskap om barnets emosjonelle forutsetninger. Det er en av grunnene til at jeg har ønsket fokus på dette feltet i mitt mastergradsprosjekt.

1.2 Prosjektets formål og relevans

Formålet med mitt mastergradsprosjekt er å få kjennskap til førskolelæreres tanker om egen betydning for barn med emosjonelle vansker, og hvordan de arbeider for å fremme deres psykiske helse. Det er også et mål å få vite hvordan de ser på barnas behov for spesiell støtte og hvilke kompetanser de bruker og anser som viktige i dette arbeidet.

I dag fins det mye kunnskap om betydningen av små barns relasjoner med nære omsorgsgivere (Rye, 2007), men det er lite forskning omkring barns relasjoner til de profesjonelle voksne de møter, blant annet i barnehagen. Det er også lite forskning på hvilken effekt barnehagen har på utvikling av barns tilknytning, selvaktelse og emosjonsregulering (Kvello, 2008c). Stadig flere barn går i barnehage (Statistisk Sentral Byrå, 2008) og relasjonene mellom barn og voksne i barnehagen er tette, nære, omfattende og personlige. Den profesjonelle voksne beveger seg inn mot barns primære sosialisering og blir betydningsfulle voksne for barnet (Frønes, 1994, Kvello, 2008c). Rammeplan for barnehagen (2006) pålegger barnehagene å tilby gode og varme relasjoner mellom barn og voksne. Dette er viktig for alle barn. For de barna som er utsatt for å utvikle vansker på det emosjonelle området, vil kvaliteten på relasjonene kunne bli avgjørende for deres psykiske helse (Rye, 2007, Kvello, 2008c). ”TOPP-studien”, en studie om barn og unges trivsel og oppvekst, viser at allerede i attenmånedersalderen kan barn ha symptomer som viser seg som psykiske plager senere i livet (Nasjonalt folkehelseinstitutt, 2007). Dersom det ikke blir satt inn hjelp til barn som har slike vansker i barnehagealder, er det en tendens til at vanskene forsetter gjennom barneårene (Rye, 2007). Denne situasjonen og slike funn bygger opp om oppgavens relevans og aktualitet.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstilling for prosjektet er av beskrivende karakter (Kalleberg, 1996), og undersøkelsen har som mål å gi svar på følgende problemstilling:

Hvilke tanker har førskolelærere om egen betydning for å fremme psykisk helse hos barn med emosjonelle vansker?

I tillegg vil følgende forskningsspørsmål gi støtte i det videre arbeidet, både med teoribakgrunnen, utarbeidelsen av intervjuguiden og analysearbeidet:

Hvilke spesielle behov har barn med emosjonelle vansker slik førskolelærere erfarer det i barnehagen?

Hvilke relasjonskompetanser bruker førskolelærere når de opplever å lykkes i arbeidet med barn med emosjonelle vansker?

1.4 Definisjon av sentrale begrep

Fokus i denne oppgaven er emosjonelle vansker, psykisk helse og relasjoner mellom barn og voksen. Det er nødvendig å definere sentrale begrep som brukes i oppgaven. Førskolelærere vil bli omtalt både ved yrkestittel og som de voksne i barnehagen.

1.4.1 Emosjoner og emosjonell utvikling

I hverdagspråket oppfattes emosjoner som synonymt med følelser. Vitenskapelig har man sett behov for å gå dypere inn i begrepet, og det finnes ulike måter å definere og forklare innholdet i begrepet emosjon. Srouf (1996) fremholder at det er enighet om at emosjoner generelt er en form for komplekse prosesser, bestående av fysiologiske endringer, ansikts- og eller atferdsendringer, samtidig som den også inneholder et erfarings- og opplevelsesaspekt hvor persepsjon og kognitive faktorer spiller inn. Han påpeker at en emosjon er en subjektiv reaksjon på en betydningsfull hendelse.

Tetzchner (2001) beskriver emosjonell utvikling som de endringer som finner sted i barnets forståelse og bruk av emosjonsuttrykk, og hvordan det lærer uttrykk som er kulturelt akseptert av voksne i barnets omgivelser. Emosjonell kompetanse er: "Barns evne til å forstå egen og andres følelser og ta i bruk og regulere uttrykk i sine egne emosjoner i problemløsning og sosialt samspill." (Tetzchner, 2001, s. 367).

1.4.2 Emosjonelle vansker og lidelser

I oppgaven vil emosjonelle vansker og psykiske vansker bli brukt med samme betydning. Emosjonelle vansker viser til at barn kan ha plagsomme symptomer som over tid påvirker livsutfoldelse, trivsel og utvikling, selv om belastningen ikke er så stor at det kan stilles en diagnose (Kvello, 2008d).

”Veileder for psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene” utgitt av Sosial- og helsedirektoratet (2007) bruker begrepet emosjonelle og psykiske lidelser når den psykiske vansken er av en slik type eller grad at det kvalifiserer til en diagnose. Diagnoser gis etter diagnosesystemet ICD-10, som er utarbeidet av Verdens helseorganisasjon (Snoek, 2003). I denne oppgaven er det fokus på barn som førskolelæreren bekymrer seg for, og begrepet emosjonell vanske er det mest aktuelle. Bildet av små barns emosjonelle vansker og lidelser er imidlertid vanskeliggjort av at flere sykdomskjennetegn også er en del av barns normale utvikling. Det krever en særlig årvåkenhet å skille vanlige utviklingstrekk fra reaksjoner og vansker som hindrer barnets utvikling og trivsel (Grøholt, Sommerschild & Garløv, 2001). Det er særlig to spektrere som kan komme inn under begrepet emosjonelle lidelser for barn i barnehagealder, det er angst og depresjon (Snoek, 2003).

Angst er den vanligste psykiske lidelsen i barnealder, og for barnehagebarn er separasjonsangst den vanligste. Sosial angst, generalisert angst og spesifikke fobier ses også hos barn. Lidelsene viser seg ofte ved psykosomatiske plager som kvalme, pustevansker, magesmerter, eller ved vegring for å gå i barnehagen, gråt og panikk for å bli forlatt av foreldrene og andre spesifikke situasjoner. Selektiv mutisme beskriver barn og unge som konsekvent ikke snakker i bestemte situasjoner, selv om de i realiteten kan snakke og gjør det i andre situasjoner. Barn som har vært utsatt for omsorgssvikt eller andre store miljøbelastninger, kan utvikle ulike former for tilknytningsforstyrrelser (Grøholt et al., 2001).

Barn som har symptomer på depresjon vil ofte vise lite variasjon av følelser, de er vedvarende triste, lite vitale og tar lett til tårene (Grøholt et al., 2001). Selv om

depresjon for mange kommer noe seinere i ungdommen, viser nyere forskning at symptomene kan vise seg tidligere, ofte alt i barnehagealder. Dette kan være tidlige symptomer på emosjonelle lidelser (Neumer & Aalberg, 2005).

1.4.3 Psykisk helse

I ”Veileder for psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene” (Sosial- og helsedirektoratet, 2007) gis følgende begrepsavklaring:

Psykisk helse referer til utvikling av og evne til å mestre tanker, følelser, atferd og hverdagens krav i forhold til ulike livsaspekter. Det handler om emosjonell utvikling, evne til velfungerende sosiale relasjoner og evne til fleksibilitet. Fravær av psykiske vansker eller lidelser er ikke ensbetydende med god psykisk helse. (s. 8).

1.4.4 Helsefremmende og forebyggende arbeid

Glavin (2008) viser til Ottawa Charter (1986) og definerer helsefremmende arbeid som ”den prosess som gjør folk i stand til bedre og bevare sin helse.” (s. 127). Dette arbeidet tar sikte på å fremme og gi muligheter for god helse. Det er flytende overganger mellom begrepene helsefremming og forebygging (Glavin, 2008). Forebygging blir ofte definert ut fra tiltakets nivå. Det er flere måter å beskrive forebyggende arbeid på. Caplans inndeling (1964, ref. i Kvello, 2008e) er primær, sekundær og tertiær forebygging. Det strekker seg fra tiltak som retter seg mot hele befolkningen og til behandlingstiltak rettet mot den enkelte. Med bakgrunn i endringer i dagens tjenestetilbud argumenterer Kvello (2008a) for å bruke begrepene universelle, selekterte eller indikerte tiltak. Han definerer selekterte tiltak som tiltak rettet mot barn med tydelige utviklingsforstyrrelser. De indikerte tiltakene er behandling for barn som allerede har en betydelig vanske (Kvello, 2008a). Det er ikke alltid lett å skille mellom tiltakenes ulike nivåer, de vil ofte gli over i hverandre. Utgangspunktet i denne studien er barn førskolelærerne allerede er bekymret for. Arbeidet for disse barna vil kunne defineres som selekterte tiltak, samtidig refererer

informantene til generelt arbeid som også kan betegnes som helsefremmende og universelle tiltak.

1.4.5 Relasjonskompetanser

I definisjonen av begrepet relasjon brukes ord som forhold, forbindelse og mellomværende (Norsk synonymordbok, 1989). Relasjoner er tilfeldige eller planlagte forbindelser mellom to eller flere personer. De kan ha ulik varighet og ulik grad av forpliktelser og være kjennetegnet av ulike roller og aktiviteter (Kokkersvold & Mjelve, 2006). I sin bok *Handlingskompetanse – om profesjonelle personer* drøfter Nygren (2004) kompetansebegrepet. Kort oppsummert definerer han begrepet slik: ”Å ha en bestemt profesjonell kompetanse er å være i stand til å mestre en eller flere av de faglige oppgavene som er tillagt profesjonen i forhold til bestemte krav.” (s. 151). I oppgaven er fokuset lagt på den delen av kompetansen som Røkenes og Hansen (2006) betegner som relasjonskompetanse, evnen til å handle eller samhandle med og for den andre. Begrepet taus eller innforstått kunnskap blir berørt i oppgaven. Lauvås og Handal (2000) legger vekt på at noen aspekt ved kunnskap er en form for ikkeverbalisert fundament for læring og handlinger. De viser til Polanyi (1966) som mener at kunnskap er mer eller mindre innforstått, og at det alltid vil være deler av kompetansen som det er vanskelig å sette ord på (Lauvås & Handal, 2000).

1.5 Avgrensninger

Denne oppgaven har fokus på førskolelæreres opplevelse av egen betydning for å fremme psykisk helse for barn som sliter med emosjonelle vansker. Det emosjonelle aspektet er skilt ut fra begrepet sosioemosjonell eller psykososial. I oppgaven vil ikke barnets sosiale utvikling eller kompetanse bli beskrevet.

Barns behov for hjelp er uavhengig av hvilke årsaker som kan ligge til grunn for de emosjonelle vanskene. Årsakssammenhengene er derfor ikke drøftet i oppgaven. Årsakene vil kun bli drøftet hvis de kan knyttes til enkelte forhold i barnehagen. Spørsmål i intervjuguiden om førskolelærernes utfordringer gav svar som inneholdt mange data om barnas utfordringer og behov. Det førte til en avgrensning av det ene

forskningsspørsmålet underveis i prosjektet. Det ble konkretisert til spesifikt å etterspørre barnas behov slik førskolelærerne erfarer det i barnehagen.

Førskolelæreres kompetanse ble et felt som trådte klart fram underveis i prosjektet. Det kunne ha vært særlige nyttig å bruke Nygrens (2004) teoretiske modell for handlingskompetanser. Av hensyn til oppgavens omfang er det nødvendig å avgrense det teoretiske fokuset. Det vil videre bli lagt vekt på kompetanser som berører det relasjonsbaserte arbeidet mellom den voksne og barna.

1.6 Oppgavens oppbygning

I teoridelen, kapittel 2, vil jeg redegjøre for sentrale teorier som belyser problemstillingen og funnene i undersøkelsen. Teoriene er delvis valgt ut på forhånd og delvis ut fra funnene. Teoriene tar for seg barns behov for tillit, positiv selvopplevelse, tilhørighet og struktur. De voksnes betydning for barns emosjonelle utvikling belyses ut fra ulike relasjonskvaliteter som affektiv inntoning, sensitivitet, anerkjennende kommunikasjon, formildet læring og selvrefleksivitet.

I kapittel 3 beskriver jeg de forskningsmetodiske valgene jeg har gjort og hvordan selve undersøkelsen er gjennomført. Her berøres tema som vitenskapsteoretisk perspektiv, valg av forskningsopplegg og metode, validitet, reliabilitet og generalisering. Kapitlet avsluttes med etiske og kritiske refleksjoner i forhold til eget arbeid.

Kapittel 4 innledes med en presentasjon av hver case i undersøkelsen. Deretter kommer presentasjon av funn og drøfting av disse parallelt.

Avslutningsvis i kapittel 5 oppsummerer jeg svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene, og jeg trekker mulige konklusjoner. Kapitlets siste del tar for seg avsluttende refleksjoner.

2. Teoretisk utgangspunkt for prosjektet

I dette kapittelet presenteres teoretisk overbygning for prosjektet. Teorier kan ses på som forsøk på å forklare og beskrive fenomen, og de skal være en hjelp for å forstå praktiske sammenhenger og situasjoner (Klefbeck & Ogden, 2003). De valgte teoriene belyser prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål og omhandler barnehagens og de voksnes betydning for barns psykiske helse, barnas behov og den voksnes relasjonskompetanser. Underveis i arbeidet med det empiriske materialet som undersøkelsen har gitt, har det teoretiske grunnlaget blitt noe endret. Dette er gjort fordi undersøkelsen har gitt data som ikke var forutsett og som bør drøftes også ut fra et teoretisk perspektiv.

2.1 Barnehagens og de voksnes betydning for å fremme barns psykiske helse

Kapittelet innledes med en framstilling av barnehagens og de voksnes betydning for å fremme barns psykiske helse. Det legges vekt på de formelle rammene for barnehagens virksomhet og de voksnes arbeid. Etter dette framlegges forskning innen temaet. Det vises blant annet til utviklingspsykologi ved Harris og Srouf, samt nyere norske studier fra Nasjonalt folkehelseinstitutt og Kvello sitt arbeid ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim.

2.1.1 Rammer for barnehagens og de voksnes oppgaver

Barnehageloven (2006) og Rammeplan for barnehagen (2006) er barnehagens forpliktende, nasjonale styringsdokumenter. Lovens §2 om barnehagens innhold beskriver grunnleggende verdier som barnehagen skal fremme overfor det enkelte barn, deriblant barnets helse. I Rammeplan for barnehagen (2006) står det: ”Barnehagen skal ha en helsefremmende og en forebyggende funksjon [...]” (s. 7). Barnehagen er ansvarlig for å skape et miljø der barna trives, der de opplever mestring, livsglede og egenverd. Planen fastslår at det er viktig at barnas

følelsesmessige uttrykk tas på alvor enten de vises ved kroppslige, følelsesmessige eller språklige uttrykk.

Regjeringens strategiplan "...sammen om psykisk helse..." (Departementene, 2003) og "Veileder for psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene" (Sosial- og helsedirektoratet, 2007) konkluderer med at barnehagen er en av de viktigste tjenesteyterne til de yngste barna. I "Evaluering av Opptrappingsplanen for psykisk helse" (Andersson & Steihaug, 2008) slås det fast at barnehagen er en sentral aktør i forhold til å fange opp og søke hjelp til barn med psykiske vansker. Gjennom disse offentlige dokumentene gis barnehagen et klart ansvar for å kartlegge bekymringsfull atferd, tilrettelegge tilbud, og forebygge psykiske vansker hos små barn.

2.1.2 Forskning om barnehagens og de voksnes betydning

"TOPPstudien" (Nasjonalt folkehelseinstitutt, 2007), om barns trivsel og oppvekst, viser at det er mulig å identifisere forstadier til psykiske vansker så tidlig som når barnet er halvannet år. De fleste barn som utvikler slike vansker, kommer ikke fra spesielle risikofamilier, selv om også de kjente risikogrupperne med rus, vold og psykiatri er representert. Det er vist at barnas belastninger henger sammen med mødrenes symptomnivå, og at blant annet gode barnepassordninger reduserer mødrenes symptomer og bedrer barnas situasjon (Nærde et.al. 2000, Nærde, Tambs, & Mathiesen, 2002, ref. i Nasjonalt folkehelseinstitutt, 2007). Ut fra dette kan barnehagen og de voksne ha en viktig betydning for å bedre utsatte barns situasjon.

Få barn i barnehagealder blir henvist til annenlinjetjenesten når de har psykiske vansker (SINTEF 2004 ref. i Kvello, 2008e), noe som sannsynliggjør at de yngste barna får sine tilbud gjennom kommunale tiltak. Mange av disse barna vil ha et tilbud i barnehagen, og for dem vil barnehagen ha en særlig viktig rolle (Kvello, 2008e). Belastninger for barna kan være ulike forhold i hjemmet (Mathiesen & Sanson, 2000, ref. i Nasjonalt folkehelseinstitutt, 2007). Kvello (2008e) viser til Bronfenbrenners bioøkologiske modell der han peker på at mangler i hjemmemiljøet delvis kan kompenseres i et annet mikrosystem, som for eksempel barnehagen. Størksen (2008) påpeker i sin forskning om skilsmisssers påvirkning på barnas psykiske helse at

nettopp de voksne i barnehagen kan gi barna mer tid og nærhet og kan ha lettere for å tåle barnas smerte enn foreldrene i denne tiden. Garbarino (1999) som har forsket på utagerende og kriminell atferd blant amerikansk ungdom, viser til at utsatte barn som kom i gode barnehager var betydelig sjeldnere i kontakt med kriminalomsorgen senere i livet enn de jevnaldrende uten slikt tilbud.

Ut fra tradisjonell sosiologisk tenkning ville barnehagen blitt sett på som barnas sekundære sosialiseringarena. I dag er barnehagen i ferd med å bli en av barnets primære sosialiseringarenaer, fordi stadig flere og yngre barn går i barnehagen (Frønes, 2003, Kvello, 2008c). Barns emosjonelle utvikling er avhengig av samspillet med de voksne. Det gjelder den dyadiske reguleringen som skjer i samspillet med de primære omsorgsgiverne og det gjelder videreutviklingen mot selvregulering i andre relasjoner, både med andre voksne og jevnaldrende (Harris, 1989, Srouf, 1996). Reaksjonen den voksne viser på barnets og egne følelser, vil påvirke barnets utvikling. Dette skjer gjennom sosial referering, emosjonell smitte og anerkjennelse eller misbilligelse fra den voksne (Harris, 1989). Selvregulering er en ferdighet barnet lærer i barnehagealder, og Harris (1989) viser til at utvikling av denne reguleringen i barnets to-treårsalder er sterkt avhengig av voksen støtte. Dermed vil de voksne i barnehagen få betydning for i hvilken grad barnet utvikler seg emosjonelt, og hvordan det lærer seg å forholde seg til egne og andres følelser. I relasjon med jevnaldrende vil barnets emosjonelle utvikling og de dyadiske mønstrene videreutvikles, da dette er en relasjon mellom likeverdige (Srouf, 1996). I tillegg vil relasjoner til jevnaldrende som etableres i barnehagen kunne være en beskyttelsesfaktor mot emosjonelle vansker (Kvello, 2008e).

Det advares likevel mot å overdrive barnehagens betydning som et universelt tiltak for alle utsatte barn. Kvello (2008c) påpeker at for barn som har eller er i ferd med å utvikle emosjonelle vansker, vil det ikke alltid være nok i seg selv å få et tilbud i barnehage. Tilbudet må inneholde spesielle tiltak og gjerne være annerledes og mer omfattende enn for barn uten slike vansker. De barna som har mangler i sitt hjemmemiljø, burde få kompensert for dette i barnehagen. utfordringen er at barna ofte ikke er i stand til å inngå i relasjoner som sikrer dette (Srouf, 1996). Det må være

en særlig kvalitet i relasjonen og den må bryter med barnets negative forventninger og mønster. Da kan den gi barnet en bedret funksjon under omsorg av førskolelærer (Quinton, Rutter & Liddle, 1984, ref. i Srouf, 1996).

Gjennomgang av denne forskningen viser at barnehagen, med gode relasjoner mellom barnet og førskolelæreren, kan ha positiv effekt på barnets utvikling og de vanskene det har. Samtidig påpekes det at det må være en særlig kvalitet på tilbudet og relasjonen. Settes det inn spesielle tiltak for de barna man er bekymret for, ser det ut til at barnehagen kan være et godt selektert tiltak som kan redusere og lindre små barns psykiske vansker.

2.2 Barn med emosjonelle vansker, omfang og behov

Innledningsvis refereres det kort til ulike former for emosjonelle vansker og omfanget av slike vansker i Norge i dag. Deretter belyses barnas behov ut fra ulike teorier. Teorigrunnlaget har i hovedsak utspring i psykodynamisk perspektiv, med hovedvekt på Eriksons teori om utvikling av grunnleggende tillit og Sterns videreføring av objektrelasjonsteori, teori om utvikling av selvfølelser. I tillegg vektlegges barnas behov for tilhørighet i jevnaldrende relasjoner og behov for struktur og forutsigbarhet. Det vises til forskning av Greve ved Universitet i Oslo og Kvello sin forskning ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitetet i Trondheim. I tillegg vises det til utviklingspsykologi og forskere som Harris og Srouf.

2.2.1 Emosjonelle vansker, former og omfang

Bildet av små barns emosjonelle lidelser blir komplisert ved at mange av kjennetegnene også er en vanlig del av barns utvikling. I forhold til diagnostisering må man skille vanlige reaksjoner fra atferd som er til hinder for barnets trivsel og funksjon i dagliglivet (Grøholt, Sommerschild, & Garløv, 2001). Enten barnet blir vurdert til å ha en lidelse eller en vanske, er det vesentlig at førskolelæreren i barnehagen gir oppmerksomhet mot bekymringsfull atferd som kan hemme barnets utvikling og trivsel. Som tidligere nevnt i kap. 1.4. er angst og depresjon de vanligste psykiske lidelsene for barn i barnehagealder (Snoek, 2003).

Sentrale forskere rapporterer at opptil 20 % av dagens barn og unge har ulike psykososiale vansker og at ca 4-6 % av disse er behandlingstrengende (Kvello, 2008d). Samtidig påpeker Kvello at dette er moderate tall, og at andelen barn og unge med angst og depresjoner er økende. Han viser til tall fra Nasjonalt folkehelseinstitutt. 21-23 % av barna kan ha vansker, mens opptil 8 % har lidelser som krever behandling (Kvello, 2008d).

2.2.2 Barns behov for grunnleggende tillit

Eriksons teori om menneskets personlighetsutvikling er faseinndelt, der hver fase gir mulighet for å utvikle bestemte personlighetstrekk. Individet blir konfrontert med en eksistenskrise som skal løses. Krisens utgang kan enten fremme eller hemme vekst, og vil påvirke hvordan man møter neste fase (Erikson ref. i Jerlang, 2001). Erikson deler inn menneskets utvikling i åtte aldre: Tillit kontra mistillit, selvstendighet kontra skam og tvil, initiativ kontra skyld, flid kontra underlegenhet, identitet kontra rolleforvirring, intimitet kontra isolasjon, forplantning kontra stagnasjon og integritet kontra fortvilelse (Erikson, 1971). I denne oppgaven er det den første fasen som er av interesse, den grunnleggende tilliten. Utviklingen av grunnleggende tillit er avhengig av kvaliteten i forholdet til de primære omsorgsgiverne. Ut fra de livserfaringer barnet gjør, skapes en sammenheng mellom indre og ytre forhold som utvikles til grunnleggende tillit, en trygghet for at barnet blir ivaretatt på alle måter slik at det får håp og forventninger. Dersom det blir en negativ utgang av denne krisen, vil barnet utvikle mistillit. Det er ikke noen få frustrasjoner eller skuffelser som skaper feilutvikling i dette stadiet, men en gjennomgående mangel på mellommenneskelig mening i forholdet mellom barnet og den voksne. Dette vil nesten alltid føre til psykiske vansker senere i livet (Erikson, 1971).

Fordi barnehagen i dag har en sterkere rolle som primær sosialiseringarena (Kvello, 2008c), antas det at barnehagepersonalet også får en betydning for å bygge barns trygge tilknytning og skape den grunnleggende tilliten, sammen med foreldre. Forutsetningene for dette er at den voksne er fysisk og emosjonelt tilgjengelig for

barnet, og at den voksne tilpasser sin respons til barnet og dets forutsetninger. Da vil barnet kunne få en tillitsfull relasjon til den voksne (Kvillo, 2008e).

2.2.3 Barns behov for positiv selvopplevelse og selvaktelse

Stern bruker begrepet selvfornekkelse eller selvopplevelse i sin teori om selvutvikling, og han har et integrert helhetssyn på utviklingen. Fasene avløser ikke hverandre, men de ulike fornemmelsene eksisterer videre sammen (Stern, 2003, ref. i Jerlang, 2001). Utgangspunktet hans er at allerede spedbarnet er et kompetent individ som er i stand til å inngå i relasjon til andre. Den første fornemmelsen kaller Stern (2003) fornemmelsen av det gryende selv. Fornemmelsen er knyttet til de sanseopplevelsene barnet får i de relasjonene det inngår i. Det neste er opplevelsen av kjerneselve. I samhandling med andre vil barnet få en form for bevissthet om at det skjer noe inni seg som ligner på noe som skjer inni den andre, og som det kan kommuniseres om, primær intersubjektivitet (Stern, 2003). Dette går over i neste fase, opplevelsen av det subjektive eller intersubjektive selv, som dannes i syv-til femtenmånedersalderen. De intersubjektive møtene blir vesentlige, og barnet må oppleve at den voksne toner seg inn på dets affektive tilstander og at de kan deles. De neste fasene i Sterns teori er opplevelsen av det verbale selv og det narrative selv. Teorien vektlegger barnets relasjon til den andre, og dets selvverdier påvirkes av relasjonene som barnet inngår i (Stern 2003).

Schibbye (1996) er opptatt av begrepet selvaktelse. Selvaktelse er å føle seg verdifull for andre og for seg selv. Selvaktelsen skaper ønske om å leve og overleve. Den handler om den psykiske overlevelsen, selvets selvbevarelse, som også knyttes til den biologiske overlevelsen og barnets fremtidshåp.

2.2.4 Barns behov for tilhørighet i barnegruppa

Relasjoner mellom jevnaldrende har andre kvaliteter og funksjoner enn relasjoner mellom barn og voksne. Tetzchner (2001) viser til Hartup (1992) som betegner dette som de horisontale relasjonene. Når barnet treffer andre barn, vil også deres syn på barnet påvirke selvopplevelsen. Barnet blir i stand til å gjøre sammenligninger

mellom seg og andre, og det lærer om likheter og ulikheter (Tetzchner, 2001). Likeverdige relasjoner som også inneholder ulikheter, vil gi barna mulighet til videre utvikling av identitet og tilhørighet (Frønes, 1994). I barnehagen kan barn oppleve både tilhørighet og vennskap. Tilhørighet handler om å delta i fellesskapet med de andre i hverdagslige gjøremål. Vennskap er noe mer enn fellesskap, det representerer en nærere, gjensidig relasjon mellom to eller flere som ønsker å være sammen, og relasjonen varer over tid (Greve, 2007). Både tilhørighet i en gruppe og vennskap er beskyttelsesfaktorer mot psykiske vansker (Thompson, Rudolph & Henderson, 2004, Kvello, 2008e). Barn viser tidlig interesse for hverandre, fra ett- til fire-femårsalderen utvikler deres jevnaldnderelasjoner seg, men felles er at de trenger støtte og tilrettelegging fra voksne (Kvello, 2008f). Gjennom gruppetilhørigheten vil barnet også utvikle seg emosjonelt. Å forhandle om og mestre konflikter slik de finnes i alle nære relasjoner, er basert på den evnen til emosjonsregulering som de involverte personene har (Harris, 1989). I forhold til emosjonell regulering skiller Harris også mellom moralske og konvensjonelle regler, der moralske regler handler om å skade andre, mens de konvensjonelle reglene handler om orden og ro. Flere undersøkelser er gjort omkring barns forhold til disse, også i barnehager. Det ser ut til at små barn i to- til fireårsalderen lærer mer om moralske forseelser av jevnaldrende barns reaksjoner enn av de voksnes reaksjoner (Smetana 1984, ref. i Harris, 1989). Undersøkelser viste at de voksne reagerte mer på konvensjonelle regelbrudd enn moralske (Dunn & Munn, 1987, ref. i Harris 1989). Slik sett blir barnets erfaringer ved å være i en barnegruppe av betydning for dets emosjonelle utvikling.

2.2.5 Barns behov for struktur og forutsigbarhet

Kvello (2008e) redegjør for viktige interaksjonsdimensjoner mellom barn og deres omsorgsgivere. Struktur er en av disse dimensjonene. Med struktur mener han gode rutiner som gir barnet forutsigbarhet og oversikt, grenser i forhold til atferd og konkret veiledning og hjelp til å følge grensene.

Harris (1989) viser til forskningsresultater som tyder på at barns evne til å regulere sin egen atferd overfor andre barn, er avhengig av hjelp fra voksne. Det har vist seg at

den mest effektive hjelpen er å gi barnet konkrete og prinsipielle utsagn og konkret hjelp til å gjøre det godt igjen ved alternative handlinger. Barnet har nytte av klare og retningsgivende forbud, og oppmuntring til hensynsfulle væremåter (Fossen, 2004). Tydelige grenser for hva som er lov og ikke lov, har bedre effekt på regulering av atferd enn lange forklaringer eller straff (Zahn-Waxler et al., 1979 ref. i Harris, 1989).

Å forstå de behovene barnet har, er grunnlaget for den voksnes relasjonsarbeid. Etter denne gjennomgangen av barns behov for grunnleggende tillit, positiv selvopplevelse, tilhørighet i jevnaldrende-gruppa og struktur, vil fokus nå være på førskolelæreres relasjonskompetanser.

2.3 Førskolelæreres relasjonskompetanser

I pedagogisk og spesialpedagogisk arbeid er relasjonskompetanser nødvendige og viktige for yrkesutøvelsen. Relasjonskompetanser handler om å møte den andre og forstå dennes behov og interesser og behandle den andre med respekt, noe som er nødvendig for at førskolelæreren skal kunne dekke de særlige behov barn med emosjonelle vansker har. Temaene som er valgt, er affektiv inntoning og sensitivitet, anerkjennende kommunikasjon, formidlet læring og selvrefleksivitet. Her brukes Sterns begrep affektinntoning (2003), Schibbyes (1996) beskrivelse av dialektisk relasjonsteori og Kvello (2008e) sine dimensjoner for interaksjon mellom barn og omsorgsgiver. Han bygger sitt utviklingssyn på transaksjonsmodellen, som har utgangspunkt i Bronfenbrenners bioøkologiske modell. Rye (2002) presenterer Feuersteins begrep formidlet læring, som har et sosiokulturelt læringsperspektiv.

Barnehageloven (2006) og Rammeplan for barnehagen (2006) gir førskolelærere det legitime og reelle handlingsrom for deres yrkesutøvelse. Kvaliteten i samspillet mellom mennesker er en av de viktigste forutsetningene for barns trivsel og utvikling. Det står blant annet at: "I barnehagen er det av stor betydning at barna får oppleve varme og kjærlighet." (Rammeplan for barnehagen, 2006, s. 10). Det stiller høye krav til de voksne som skal møte barna. Maturana (ref. i Rye, 2007) vektlegger kjærlighet som en relasjonskvalitet, men det er nødvendig å forstå begrepet videre enn den

romantiske kjærligheten. Rye (2007) påpeker at for Maturana er tillit mellom de som inngår i relasjonen, det fundamentale i kjærlighetsbegrepet.

Aubert og Bakke (2008) legger vekt på at relasjonskompetansen formidles både med verbal og non-verbal kommunikasjon. Kommunikasjonen gir en forståelse av den andre som skaper en følelsesmessig berørthet hos den profesjonelle utøveren. De påpeker et viktig trekk ved begrepet når de sier at ”Profesjonell relasjonskompetanse er med andre ord ikke en separat kvalifikasjon, men den gjennomsyrer alle handlingselementene i yrkesutøvelsen [...]” (Aubert & Bakke, 2008, s. 23).

Relasjonskompetanse inneholder flere ulike kvaliteter. Videre i oppgaven settes det fokus på de fire nevnte kompetansene, som nødvendige for å dekke de behov barn med emosjonelle vansker har. På denne måten blir kompetansebegrepet et flertallsbegrep, i tråd med Nygrens modell for handlingskompetanser (2004).

2.3.1 Affektiv inntoning og sensitivitet

Stern (2003) definerer affektiv inntoning slik: ”Affektinntoning er derfor utførelsen av atferd som uttrykker følelseskvaliteten ved en delt affektiv tilstand uten å imitere det nøyaktige atferdsmessige uttrykk for den indre tilstanden.” (s. 209). Når den voksne er emosjonelt tilgjengelig for barnet, kan den voksnes atferd matche barnets emosjonelle opplevelse, men ikke imitere den. Affektiv inntoning er av betydning for barnets utvikling av selvopplevelser, og for barnets evne til intersubjektivitet. Barnet og den voksne deler intensjoner, oppmerksomhet og affekter (Stern, 2003).

Inntoning gjør det mulig for den voksne å se hvordan barnet har det, og den voksne kan også få kontakt med egne følelser.

Kvello (2008e) beskriver sensitivitet som en viktig interaksjonskvalitet som sier noe om den voksnes generelle opptatthet av å forstå, møte og tilpasse seg barnet og dets forutsetninger. Sensitiviteten gjør den voksne emosjonelt tilgjengelig for barnet, og kan blant annet komme til uttrykk i hvordan den voksne omtaler barnet og hvilke oppfatninger av barnet som formidles. Et resultat av slik sensitivitet er at barnet formidler positive forventninger og trygghet i relasjonen (Erikson, 1971, Stern,

2003). Slik Kvello (2008e) beskriver sensitivitet, kan den dekke elementer i Schibbyes (1996) begrep anerkjennende kommunikasjon. Det gjelder lytting og forståelse, som er nødvendig for å skape mottakelighet for den andre og dennes behov.

2.3.2 Anerkjennende kommunikasjon

I artikkelen ”Anerkjennelse: En terapeutisk intervensjon?” framholder Schibbye (1996) at anerkjennende kommunikasjon er en måte å forholde seg på til den andre som et subjekt. Det er ikke en metode og Schibbye tar utgangspunkt i Hegels dialektiske relasjonsbegrep. I det ligger det at relasjonen har to likeverdige parter, der ingen dominerer den andre. Ingen av partene har monopol på fortolkning av virkeligheten, alle perspektiver er legitime og gyldige (Schibbye, 1996). Man påvirker hverandre i møtet gjennom en affektiv forståelse og blir hverandres subjekter. Det krever mot til å gå inn i møtet med den andre, der man risikerer å miste noe av seg selv eller å måtte endre seg (Schibbye, 1996). Å lytte og å forstå den andre er dekket under Kvellos (2008e) begrep sensitivitet. Videre beskrives aspektene aksept, toleranse, respekt og bekreftelse som bærende elementer i anerkjennelsesbegrepet (Schibbye, 1996). Det betyr at førskolelæreren må akseptere barnets rett til sine følelser og opplevelser, og hun må tåle dem. Den voksne må beherske sin trang til å overprøve, bortforklare, vurdere eller frata barnet dets følelsesmessige opplevelser (Schibbye, 1996). Bekreftelse fra den voksne vil gi barnets opplevelse gyldighet, og barnet vil selv få et virkelig forhold til sine egne opplevelser. Barn som opplever å bli møtt med aksept, toleranse, respekt og bekreftelse vil lære seg å regulere egne følelser og derved få et utgangspunkt for å utvikle evne til å være i relasjon med andre. Schibbye påpeker at Sterns selvutviklingsteori innebærer at anerkjennelse er et grunnlag for barnets utvikling av selvopplevelse (Schibbye, 1996). Kvello (2008e) vektlegger involvering som en interaksjonsdimensjon. Involveringen går begge veier, den voksne involverer seg i barnet og barnet involverer den voksne i sin aktivitet. Denne dimensjonen bør inneholde og vise i praksis de kvalitetene som Schibbye (1996) legger i sitt begrep anerkjennende kommunikasjon.

Røkenes og Hansen (2006) viser til Albert Pessos' begrep "Possibility Sphere" (1969, 1973). Anerkjennelse fra en voksen kan skape Pessos' "mulighetsrom" i relasjonen mellom den voksne og barnet. Det vil kunne gi barnet trygghet og nye muligheter for vekst, gjennom støtte og utfordringer (Røkenes & Hansen, 2006).

2.3.3 Formidlet læring

Begrepet formidlet læring er skapt av psykologen Feuerstein i 1979 (Rye, 2002). Det handler om å gi barnet verden i tilpassede doser. Det legges vekt på den voksnes rolle som engasjert og aksepterende mellommann mellom barnet og miljøet. De positive kvalitetene i samspillet ved formidlet læring kan overføres til profesjonelles samspill med barna (Rye, 2002). Viktige kriterier for formidlet læring er gjensidighet, entusiasme, felles fokus og formidling av mening og mestring. Rye viser til Pnina Kleins forskning. Det framgår at kvaliteter i barn-voksenrelasjonen gjennom formidlet læring er av betydning for barnets emosjonelle, kognitive og sosiale utvikling (Klein, 2001, Rye, 2002, ref. i Rye, 2007). Aanderaa (2008) understreker i artikkelen "Barnehagen som oppvekstmiljø" at læring og ulike ferdigheter kan være en støtte for barn som sliter med emosjonelle vansker. Å mestre noe, å kunne noe og å vite noe kan påvirke barnets selvoppfatning og ha betydning for dets deltakelse i fellesskapet.

2.3.4 Selvrefleksivitet

Anerkjennende kommunikasjon forutsetter at den voksne kjenner seg selv og forstår sine egne følelser. Selvrefleksivitet innebærer en selvavgrensning av seg selv, som gjør at den andre kan skille ut sitt selv, bli seg selv. Selvrefleksivitet er en menneskelig egenskap. Det handler om å forholde seg til seg selv, å kunne være sitt eget objekt, å observere seg selv, og å ha tilgang til egne følelser (Schibbye, 1998).

Å bli emosjonelt berørt bør ses på som en informasjonskilde som førskolelæreren kan ha nytte av både for å forstå barnets situasjon, men også for å forstå seg selv (Aubert & Bakke, 2008). Tilsvarende sier Nygren (2004) når han refererer til kulturhistorisk virksomhetsteori. Følelsene spiller en hensiktsmessig og funksjonell rolle i

menneskenes liv. De inngår som en del av opplevelsen og analysen av omverdenen og er en del av grunnlaget for bevisst regulering av handlinger (Nygren, 2004).

2.4 Oppsummering av teoretisk utgangspunkt

I dette kapitlet er det redegjort for teorier som belyser tre hovedområder. Det første er prosjektets problemstilling, de voksnes betydning for å fremme barns psykiske helse i barnehagen. Det er vist til lover og forskrifter i tillegg til ulik forskning som bekrefter den voksnes betydning. Det andre området er prosjektets første forskningsspørsmål. Det gjelder barnas behov. Det er belyst ved teorier om utvikling av tillit, selvopplevelse, og behov for tilhørighet og struktur. Det tredje er forskningsspørsmålet om førskolelæreres relasjonskompetanser. De er beskrevet ut fra teorier om affektiv inntoning, sensitivitet, anerkjennende kommunikasjon, formidlet læring og selvrefleksivitet. I drøftingen i kapittel 4 vil det også bli henvist til andre forskere og forfattere enn de som er presentert her, men de bygger blant annet sine arbeider på disse hovedteoriene.

3. Metode

Jeg vil nå redegjøre for viktige perspektiver ved de metodiske valg jeg har gjort i prosjektet. Undersøkelsens utvalg blir presentert, jeg beskriver metode og gjennomføring av undersøkelsen, og hvordan etterarbeid og analyse av funn har foregått. Viktige metodiske tema som validitet, reliabilitet, generalisering og etikk blir også drøftet.

3.1 Forskningstilnærming og metode

Ulike kunnskapssyn, menneskesyn og virkelighetssyn vil prege det vitenskapelige perspektivet og den forskningen man gjør (Aadland, 1998). Det vitenskapsteoretiske perspektivet vil påvirke valg av problemstilling og metode for undersøkelsen.

3.1.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Vitenskapsteori er fagområdet der man drøfter hvordan innsamling av kunnskap og metodisk forskning skal foregå. Problemstillingen skal være utgangspunkt for valg av undersøkelsens metode (Kvale, 2007). Mitt mastergradsprosjekt har som formål å undersøke hva førskolelærere i barnhagen tenker om egen betydning for å styrke psykisk helse hos barn med emosjonelle vansker. Når det er menneskers opplevelser og tanker som skal undersøkes, vil en kvalitativ tilnærming være hensiktsmessig (Kvale, 2007). I den kvalitative forskningen setter man fokus på viktige tema, isteden for å produsere overbevisende tall. Patton (1990) framholder at den kvalitative undersøkelsen tar vare på mangfoldigheten og verdien av å ha ulike perspektiv. Ut fra problemstillingen planlegger jeg en empirisk undersøkelse med datainnsamling gjennom flere former for kontakt med informanter som har kunnskap om prosjektets tema.

Analysen av datane vil foregå i en veksling mellom tolkning av transkriberte intervju, nedskrevne observasjoner og eksisterende teori og kunnskap. Dette kan karakteriseres som en hermeneutisk metode med et humanistisk, vitenskapsteoretisk perspektiv. Humanistisk forskning har som mål å skape ny og helhetlig forståelse av

menneskelige fenomen gjennom nær kontakt mellom forsker, fenomen og informant (Befring, 2002).

3.1.2 Forskningsopplegg og metode

Casestudiedesign egner seg til studier av fenomen i virkeligheten (Skogen, 2007). Hensikten med et slikt design vil være å lære om fenomener ut fra perspektivet til de som er der fenomenene opptrer, og å studere det i sin naturlige kontekst (Borg, Gall, MD. & Gall, JP., 2003). Casestudier tillater å gå i dybden med noen få informasjonsrike tilfeller, gjerne ut fra flere datakilder (Skogen, 2007). Fenomenet i denne oppgaven er emosjonelle vansker og psykisk helse i barnehagen. Tre førskolelærere er mine informasjonsrike tilfeller eller ”cases”. Fokus i prosjektet er den betydning førskolelærerne mener de har for å fremme barns psykisk helse.

Metoden i undersøkelsen er kvalitativ med utgangspunkt i et semistrukturert intervju, i kombinasjon med observasjon og oppsummeringssamtale. En måte å styrke et design på er å kombinere ulike metoder i studien av det samme fenomenet. Patton (1990) beskriver fire ulike former for slik triangulering. I denne undersøkelsen er datakildene triangulert, det vil si at jeg samler inn data fra ulike kilder, data fra intervju, observasjon og oppsummeringssamtale.

Observasjonsforskning krever åpenhet og personlig involvering. Naturalistiske undersøkelser som observasjon passer godt sammen med den kvalitative metoden (Patton, 1990). Observasjon er en direkte metode og gir en annen mulighet for tolkning og forståelse av fenomenet enn ved intervju (Vedeler, 2000). Vedeler (2000) viser til Robson (1993) som sier at i en observasjon kan vi finne ut hva folk gjør offentlig og i det daglige, og i et intervju får man vite hva de tenker, føler og tror. Intervjuet i denne studien tar utgangspunkt i informantenes tanker om egen betydning og arbeid ut fra blant annet episoder fra observasjonene. Den tredje kilden til data vil være en oppsummeringssamtale med informantene, der de får lese transkripsjonene av observasjonene og intervjuet. Slik vil informantene kunne reflektere over egen atferd og uttalelser to ganger i løpet av undersøkelsen. Dette kan gi tilgang på ”tykke

beskrivelser” og i stor grad kunne ta vare på deltakernes perspektiv (Borg, Gall, MD & Gall, JP., 2003).

3.2 Forberedende arbeid

En viktig del i et forskningsarbeid er planlegging og gode forberedelser til undersøkelsen som skal gjennomføres. Her redegjøres for utvalget og informantene, arbeidet med intervjuguiden og gjennomføring av prøveobservasjon og prøveintervju.

3.2.1 Utvalg og informanter

I en undersøkelse der man ønsker å gå i dybden av et fenomen, er hensiktsmessige utvalg en mulighet. Patton (1990) oppgir ni ulike typer hensiktsmessige utvalg, der kriteriebasert utvalg er en av dem. Kriteriebasert utvalg betyr at alle tilfellene i studien er valgt ut fra noen gitte kriterer.

Denne undersøkelsen har kriteriebasert utvalg. Informantene skal være førskolelærere da jeg ønsker at de skal ha utdanning i førskolepedagogikk og utviklingspsykologi. Mange barn med emosjonelle vansker vil ikke få tilbud om spesialpedagogisk hjelp etter Opplæringslovens § 5.7. (2008) i løpet av barnehageårene. Det er naturlig å bruke førskolelærere som informanter, da det er de som vil få ansvar for disse barnas tilbud. I tillegg er de ledere for avdelingen og har et overordnet faglig ansvar.

Kriteriene ellers er at de skal ha arbeidet i to-tre år på avdelingen, slik at de har kjent flere av barna over tid. De skal ha minst to-tre barn i sin gruppe som de har bekymringer for i forhold til emosjonell utvikling og fungering. Denne bekymringen skal komme fram i ”ALLE MED, observasjonsskjema til bruk i barnehagen” (Løge, Leidland, Mellegaard, Olsen & Waldeland, 2007). Det er et observasjonsmaterieell som brukes i alle barnehagene i min hjemkommune. Bekymringen skal være drøftet med foreldrene slik at det er åpenhet omkring dette. Med disse kriteriene mener jeg at jeg kan få informasjonsrike informanter, noe som er særlig viktig i kvalitative intervjuundersøkelser (Dalen, 2004). Med bakgrunn i blant annet kildetriangleringen vurderer jeg det som tilstrekkelig å ha med tre informanter. Det er også et behov for å begrense masterprosjektet med hensyn til tidsaspektet.

I planleggingen var jeg opptatt av at jeg ikke skulle ha direkte kontakt med aktuelle informanter for å unngå å øve personlig press. Dette har delvis bakgrunn i at jeg har hatt administrativt arbeid i kommunen og kjenner mange av de ansatte i barnehagene. Kommunens barnehagekonsulent var behjelpelig med å sende ut brev til styrerne. Det vises til vedlegg 2. Styrerne skulle så ta kontakt med sine pedagogiske ledere med forespørsel om de ville delta. Se vedlegg 3.

Å få informanter skulle vise seg å ta lengre tid og være vanskeligere enn både min ”portåpner” (Dalen, 2004), barnehagekonsulenten, og jeg hadde trodd. Jeg har undret meg over årsakene. Noen vil nok kvie seg for å bli observert og intervjuet, det krever både faglig trygghet og selvtillit. Barnehagehverdagen er også svært travel, og det er forståelig at man ikke ønsker å involvere seg i annet arbeid enn man må. Det skulle i tillegg vise seg å være praktiske forklaringer og misforståelser om deltakelsen. Etter ytterligere orientering, både på en samling for styrerne og ved telefonkontakt, meldte fire informanter seg interessert i å delta. To av informantene jobbet i samme barnehage. Jeg valgte derfor å bruke den ene som prøveinformant, noe som ble avklart sammen med dem. Min iver etter å gjøre dette etisk forskriftsmessig og unngå å legge personlig press på aktuelle informanter var nok medvirkende til at responsen lot vente på seg. Kun skriftlig kontakt, og kontakt via e-post, var ikke tilstrekkelig. På tross av min tilbakeholdenhet kjenner jeg alle informantene godt gjennom tidligere og nåværende arbeidsforhold, en delvis også privat. Jeg har hatt stor bevissthet om dette i kontakten med dem, og derfor har jeg ikke opplevd at det var vanskelig å holde arbeidet med undersøkelsen adskilt fra private tema.

De tre informantene oppfyller kriteriene jeg hadde satt opp på forhånd. Det eneste kriteriet jeg ikke kontrollerte, er at bekymringen skulle komme fram i ALLE MED-skjemaene. Jeg begynte å bli engstelig for ikke å få informanter og jeg valgte å ikke kontrollere dette kriteriet. En av informantene opplyser likevel at det er slik.

Det er alltid en fare for å få skjevt utvalg (Dalen, 2004). Jeg sa ja til de fire første som meldte seg, og når de hadde meldt seg sluttet jeg å arbeide for å få flere. Jeg mente det ville være uredelig å få kontakt med flere, bare for å avvise noen i neste runde.

Mitt utvalg kan derfor ha blitt skjevt. Jeg kan ha fått informanter som sa ja fordi de kjenner meg. Samtidig ser jeg det som en styrke at disse fire er velvillige og trygge på at de har noe å bidra med. De er informasjonsrike informanter, noe som er nødvendig for å få gode data i en kvalitativ studie (Dalen, 2004).

Alle fire har gitt skriftlig samtykke til deltakelse i prosjektet. De uttrykte både iver og spenning i forhold til å delta, og de formulerte forventinger om eget utbytte. De håpet å lære noe om seg selv og egen praksis ved å delta i undersøkelsen. Noen hadde forventninger om at jeg skulle fange opp flere barn og være med å gi råd og hjelp. Dette måtte jeg avslå. Det viste seg å være nyttig med avklarende samtaler i forkant. Der gjorde vi også praktiske avtaler for gjennomføring av intervju og observasjoner.

3.2.2 Intervjuguiden

En intervjuguide skal sikre at sentrale tema og spørsmål blir dekket og besvart i intervjuet (Dalen, 2004). Temaene skal være fastlagte, men rekkefølge og utdypende spørsmål kan variere. Den halvstrukturerte formen skal gi åpning for å ivareta og følge opp informantens beskrivelser av sin livsverden, samtidig som den sikrer at alle informantene får uttale seg om de samme temaene. Dette er viktig for å få rikest mulige svar og også for å ivareta validiteten i dataene (Kvale, 2007). For å sikre avklaringer og usikkerhet kan det være aktuelt å bruke ledende spørsmål. Det blir vanligvis advart mot dette, men Kvale (2007) sier: "Spørsmål om den egentlige meningen er et ledende spørsmål." (s. 154). Det er ellers lagt vinn på å ha korte og klare spørsmål uten for mange tunge akademiske begreper. Noen fagbegreper har det vært nødvendig å bruke, men det blir innledningsvis spurt etter informantens forståelse av disse slik at misforståelser kunne avklares.

Intervjuguiden i denne undersøkelsen inneholder både bakgrunnsspørsmål, spørsmål om erfaringer og kunnskap og spørsmål av mer følelsesmessig karakter (Kvale, 2007). Under utforming av intervjuguiden har jeg tatt hensyn til analyse, tolkning og rapportskrivning ved å bruke kategorier som jeg ønsker å ha som utgangspunkt for det videre arbeidet (Kvale, 2007). Det vises til vedlegg 5. Innledningsvis i intervjuet henviste jeg til resultater fra "TOPP-studien", om barns trivsel og oppvekst

(Nasjonalt folkehelseinstitutt, 2007). Dette ble gjort for å sette informantene inn på tanker om det som var intervjuets hovedtema (Dalen, 2004).

3.2.3 Prøveobservasjon og prøveintervju

Allerede tidlig i sommer gjennomførte jeg noen observasjoner av voksne for å ta avgjørelsen om jeg skulle bruke videofilming av situasjonene eller bare observere direkte. Jeg opplevde disse første prøveobservasjonene som oppmuntrende. Det var ikke vanskelig å få mye god informasjon ved direkte observasjon i om lag ti minutter. Jeg besluttet at jeg ville observere uten videofilming og i et avgrenset tidsrom for å få best mulig kvalitet på dataene.

I min undersøkelse ville jeg bruke episoder fra observasjonene i intervjuet. Jeg valgte derfor å ha en prøveinformant som jeg både observerte og intervjuet. Dette opplevde jeg som nyttig. Jeg fikk bekreftet at det å bruke observasjonene i intervjuet fungerte slik jeg hadde håpet. Jeg fikk også erfaringer som førte til noen endringer i intervjuguiden. To spørsmål ble slått sammen til ett, og noen spørsmål ble utdypet med forklarende ord, for eksempel psykisk helse til god psykisk helse, fordi jeg ønsket det positive fokuset i svarene på dette spørsmålet.

3.3 Gjennomføring av undersøkelsen

Før jeg startet undersøkelsen, meldte jeg prosjektet til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste. Der fikk jeg de nødvendige tillatelser, gode råd om informasjon til de involverte, og om nødvendigheten av skriftlig tillatelse fra samtlige foreldre med barn i de aktuelle barnegruppene. Det vises til vedlegg 1. Foreldrene ble skriftlig informert. Det var ikke problemer å få tillatelse i noen av de tre barnegruppene. Det vises til vedlegg 3 og 4. For oversikt over gjennomføring av undersøkelsen vises til vedlegg 6.

Etter en teoretisk gjennomgang av metodene i undersøkelsen blir gjennomføringen av undersøkelsen nå beskrevet så detaljert som mulig.

3.3.1 Om observasjon

Observasjon kan kort beskrives som ”systematisk innsamling av informasjon om den fysiske og sosiale verden slik den viser seg for oss direkte via våre sanser.” (Vedeler, 2000, s. 9). Naturalistiske observasjoner er direkte og kvalitative observasjoner. De foregår i feltet tett på de sosiale situasjonene man skal innhente data fra (Patton, 1990). I denne undersøkelsen brukes direkte observasjon uten video og i form av løpende protokoll. I løpende protokoll beskriver man så langt som mulig alt slik det fortløpende skjer i et kortere eller lengre tidsrom, gjerne med et avgrenset fokus (Damgaard, 2003).

Observasjoner med forskningshensikt har både styrker og svakheter. En av de klare styrkene er at observasjon egner seg særlig godt i studier av sosial interaksjon (Vedeler, 2000). Man er til stede og får førstehåndserfaringer i feltet, og man trenger ikke stole på nedskrevne planer eller andres verbale forklaringer. Det vil si at man kan komme bak andres selektive persepsjon. Som observatør kan man se forhold, ferdigheter og kompetanse som deltakerne kanskje ikke er bevisste på, og som de ikke ville ha satt ord på i et intervju (Patton, 1990).

Den klareste begrensningen er at så mye er avhengig av observatøren selv. Hendelser og atferd blir filtrert gjennom observatørens forforståelse, persepsjon og fortolkning (Vedeler, 2000). I observasjoner er det også en fare for at observatørens tilstedeværelse i situasjonen vil påvirke deltakerne og deres atferd, observatørefekt.

3.3.2 Gjennomføring av observasjonene

Jeg forberedte meg til observasjonene blant annet ved å lese metodelitteratur og å legge observasjoner jeg likevel skulle gjøre i mitt arbeid til perioden før jeg gjennomførte undersøkelsen.

Da jeg kom til barnehagene, beregnet jeg god tid slik at jeg kunne være en stund i barnehagene før observasjonene. Jeg ønsket å redusere observatøreffekten ved å komme i kontakt med barn, personale og stemningen på huset. Informantene hadde fått ønsket hvilke situasjoner de ville jeg skulle observere. Jeg skulle gjøre to

tidsavgrensede observasjoner (Patton, 1990) på ti minutter for hver informant. Noen av observasjonene forlenget jeg til fjorten minutter. Grunnen var en del repeterende atferd eller fordi informanten ønsket det. Jeg har tre observasjoner av den ene informanten. To av observasjonene var styrt av henne, ut fra et ønske om å vise meg samspill med et spesielt barn. Jeg ønsket også en observasjon som ikke var styrt på denne måten.

Under observasjonene gjorde jeg korte feltnotater, og jeg forsøkte å holde meg i ro og være diskret. Jeg valgte en ikke-deltakende observatørrolle, men det var full åpenhet om hensikten med observasjonene (Næss, 2007, Patton, 1990). Når jeg ble snakket til av barn, svarte jeg dem selvfølgelig, men så kortfattet som mulig. Jeg opplevde ikke avbrytelsene som særlig forstyrrende. Etter at jeg var ferdig med observasjonene, la jeg vekt på å gi informantene en umiddelbar positiv tilbakemelding og takk. Dette på grunnlag av egne ubehagelige erfaringer med å bli observert uten å få noen form for respons. Jeg opplevde at informantene satte pris på og gjerne hadde behov for en slik tilbakemelding. Selv om informantene fikk ønske når og hva jeg skulle observere, ser jeg at det er en god variasjon i situasjonene; frilek, måltid, samlinger, lek inne og lek ute. Observatørrollen var spennende og krevende. Jeg måtte ha et intenst fokus, og likevel erfarte jeg at jeg ikke fikk med meg alt. Jeg var i stor grad fokusert på nonverbal kommunikasjon, som gester, mimikk og tonefall, og det var vanskelig å gjøre tilstrekkelig notater i forhold til dialogene

På tross av utfordringen ved å få med detaljer fra dialogene opplevde jeg å få gode data om samspillet og førskolelærernes relasjonsferdigheter. Alle observasjonene gav meg en følelse av begeistring. I intervjuene kom det fram at jeg har fått observasjoner av samspill med de barna informantene er bekymret for. Dette vurderer jeg som en styrke ved observasjonsdataene. Jeg erfarte også at det var lettere å beskrive nøyaktige hendelsesforløp i kjente barnegrupper. Det var langt mer krevende å observere en barnegruppe med 20 barn som jeg ikke kjente.

3.3.3 Om intervju

Kvale (2007) definerer et forskningsintervju slik: ”Det kvalitative forskningsintervju forsøker å forstå verden fra intervjupersonenes side, få fram betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer.” (s. 17). Det er i denne samtalen, i denne utvekslingen av synspunkt omkring det samme temaet, at kunnskapen blir produsert (Kvale, 2007).

Svakheten ved intervju som metode er den samme som ved observasjon, kvaliteten på dataene står og faller i stor grad på intervjuerens førforståelse og dyktighet (Dalen, 2004). En god intervjuer må ha gode fagkunnskaper om det aktuelle feltet, og samtidig ha gode personlige ferdigheter når det gjelder å samtale med og lytte til andre mennesker. Intervjueren må være bevisst på at det er et asymmetrisk maktforhold i samtalen slik at hun kan skape en situasjon som gir trygghet til informanten og kvalitativt gode data til undersøkelsen (Kvale, 2007).

3.3.4 Gjennomføring av intervjuene

Intervjueren selv er en av svakhetene ved intervju som metode. Personlig hadde jeg lite erfaring og trening med intervju. Jeg forberedte meg best mulig, blant annet ved å lese faglitteratur, og jeg reflekterte over meg selv som samtalepartner i daglige samtaler i tiden før intervjuene. Utfordringen var å ha et særlig fokus på å lytte og å ta fatt i den andres uttalelser. I tillegg gjorde jeg forsikringer om at det tekniske utstyret, minidisken, fungerte som den skulle. Jeg arbeidet med intervjuguiden og fikk nyttig hjelp både fra kolleger og veileder. Som tidligere beskrevet gjorde jeg noen endringer etter prøveintervjuet. Informantene hadde fått tilsendt intervjuguiden på forhånd, kun for å gi dem oversikt og trygghet, ikke for å forplikte dem til å forberede seg. En av informantene hadde gjort notater på forhånd. De to andre uttrykker at de ikke hadde forberedt seg og at svarene kanskje kom litt hulter til bulter. Selv hadde jeg guiden i en versjon med en åpen rubrikk for memos (Dalen, 2004) der jeg gjorde notater om hovedpoeng, nonverbale uttrykk og relasjonelle forhold underveis i intervjuet. Før intervjuene måtte jeg ha en gjennomgang av observasjonene for å velge ut episoder som jeg ønsket å spørre om i intervjuet.

Det var viktig for meg å skape en atmosfære av trygghet. Intervjuet startet med å knytte kommentarer til det å bli observert, om hvordan samtalen var tenkt å forløpe og om min interesse for det jeg hadde observert (Kvale, 2007). Informantene opplevdes som trygge, noe de også selv formidlet. De hadde selv fått velge sted og tid for intervjuet, de hadde sett spørsmålene og vi kjente hverandre. Dette er gode utgangspunkt for en trygg samtale. Intervjuet ble tatt opp på minidisk. Etter intervjuene fortalte jeg om den videre gangen med transkribering, oppsummeringssamtale og mitt arbeid med rapportskrivning (Kvale, 2007). Jeg åpnet for at informantene gjerne måtte ta kontakt med meg etterpå hvis de hadde behov for det. To av informantene tok kontakt i ettertid, en umiddelbart, den andre neste gang vi møttes. Begge tilføyelsene er noter på deres intervju.

Intervjuene varte om lag en time. Ved gjennomgang av opptakene hører jeg at jeg har gitt gode oppsummeringer av svarene og laget sammenheng i samtalen, samtidig som det fungerte som et signal om at jeg har hørt hva de har sagt. Jeg opplever også at jeg etter hvert ble flinkere til å stille oppklarende spørsmål, og at jeg forholdt meg friere til intervjuguiden og våget å utfordre noe mer (Patton, 1990, Kvale, 2007). Likevel ser jeg i ettertid at noen av funnene i undersøkelsen har blitt usikre, og at en av årsakene kan være manglende oppfølgingsspørsmål fra min side. Samtidig krever en intervjusituasjon en forsiktig balanse mellom det å skulle gi data og samtidig ta vare på det relasjonelle og det etiske i forholdet (Kvale, 2007). Jeg har en oppfatning av at jeg mestret dette. Alle informantene var villige til å fortelle, de formidlet gjerne tanker og refleksjoner, noen av emosjonell art. Det var heller ikke vanskelig for meg å gi støtte, vise begeistring og gjenkjenne opplevelser informantene beskrev (Patton, 1990). Slik erfarte jeg at egen kulturkompetanse og kjennskap til barnehagens hverdag var en klar fordel for det relasjonelle i intervjuet og for kvaliteten på dataene (Dalen, 2004).

3.3.5 Om oppsummeringssamtale

Som et ledd i informasjonsinnhenting ville jeg ha en samtale med informantene etter observasjonene og intervjuet. Jeg ville be om at de leste transkripsjonene og at

de kom med korrigeringer, utdypinger og refleksjoner. Dette er ingen vitenskapelig metode i seg selv, til det er den for løs i formen. Jeg vil gå til samtalen kun med et spørsmål og det er hva informantene tenker etter å ha lest observasjonene og intervjuet.

For meg skapte det en viss usikkerhet. Hva vil dette bringe? Tanken bak og hensikten er å sikre de ”tykke” beskrivelsene fra informantene (Dalen, 2004), der de deltar med refleksjoner om hva de har sagt og gjort. En slik oppsummering vil også kunne gi nyttige korreksjoner i forhold til de begrensninger jeg har som observatør og intervjuer, og derved ha god effekt på reliabiliteten. Til sist håper jeg også at det vil oppleves som lærerikt og godt for informantene. De får en mulighet til å forklare og utdype og snakke ferdig om tema som kan ha vært utfordrende for dem (Dalen, 2004).

3.3.6 Gjennomføring av oppsummeringssamtalene

Av praktiske grunner klarte jeg ikke å få gjennomført oppsummeringssamtale med prøveinformanten før jeg samtalte med informantene. Det var en positiv opplevelse å ha denne samtalen. De fikk på forhånd de nedskrevne observasjonene og det transkriberte intervjuet. Selv om de ikke husket alle detaljer, fikk jeg en bekreftelse på at de opplevde innholdet som korrekt. Det stemte med deres egen oppfatning av praksis og tanker. Særlige viktige verdier og det store ansvaret de føler for barn med emosjonelle vansker, ble understreket ytterligere. Det kom også fram forhold som informantene var usikre på, blant annet mitt utgangspunkt for valg av observasjonsepisoder, og egen kommunikasjon. De gjorde ulike refleksjoner om sitt eget arbeid. Jeg opplevde at samtalene gav en god avrundning av deres deltakelse i prosjektet mitt, og jeg fikk enda en anledning til å takke for deres bidrag.

3.4 Etterarbeid

Etterarbeidet består hovedsaklig av transkribering og analyse av tekstene. En av måtene å kontrollere analysen på er å redegjøre for prosedyrene så detaljert som mulig (Kvale, 2007). Dette stiller krav om nøyaktig rapportering.

3.4.1 Nedtegnelser og transkribering

Allerede underveis i undersøkelsen kommer tanker om analysearbeidet (Patton, 1990). Dette blir ytterligere forsterket under nedtegnelse av observasjonene og transkribering av intervjuene. Det som er sett og hørt, blir nå til på nytt i skriftlig form, og det er vesentlig at tekstene blir korrekte gjengivelser (Kvale, 2007).

Det var viktig å ta vare på inntrykkene mens jeg hadde dem ferskt i minne.

Umiddelbart etter observasjonene trakk jeg meg tilbake for å skrive ned hendelsene i en sammenhengende beskrivelse, en løpende protokoll (Damgaard, 2003).

Feltnotatene jeg hadde gjort underveis, var utgangspunktet. Senere på dagen skrev jeg det hele om igjen på PC slik at jeg lett kunne lage meg hensiktsmessige versjoner for det videre arbeidet.

Jeg har fått svært gode opptak av alle intervjuene, noe som lettet arbeidet med transkriberingen. Jeg lyttet gjennom intervjuene to ganger for å sikre en mest mulig korrekt transkripsjon. Det er svært vanskelig å gjøre tale på en annen dialekt enn min egen til en korrekt gjengivelse i skriftlig form, noe jeg opplevde som utfordrende. Jeg kan ikke si annet enn at jeg har gjort så godt jeg har kunnet, og jeg mener at vanskene ikke har gått utover innholdet i uttalelsene. Etter noe tid hørte jeg gjennom opptakene en tredje gang for å sikre nøyaktigheten ytterligere.

3.4.2 Analysearbeidet

Hensikten med kvalitative undersøkelser er å produsere data, som så kan analyseres, fortolkes og presenteres. I dette arbeidet er det to hovedkilder til hjelp, det ene er undersøkelsens forskningsspørsmål, det andre er analytisk innsikt og tolkninger av dataene (Patton, 1990). Analysen er forskerens metode for å organisere teksten, fortette betydninger, identifisere mønstre og arbeide fram det implisitte i dataene (Kvale, 2007, Patton, 1990). Patton (1990) deler analysen inn i tre hovedoppgaver: beskrivelse, koding og organisering av funn.

Beskrivelsen er de samlede transkriberte observasjonene og samtalene. I min undersøkelse har jeg et oppsett av tekstene for hver informant. Disse er gitt til

informantene for gjennomlesning før oppsummeringssamtalene. For analysearbeidet er tekstene i en kolonne, tolkninger og kategorier er i andre kolonner.

Kodingen handler om en systematisk gjennomgang av alle dataene, og kategorisering av de ulike funn i forhold til overordnede begreper. Konkret er dette utfylling av kolonnene for tolkning og for kategorier. Analysen i denne undersøkelsen er en kombinasjon av meningskategorisering og meningstolkning (Kvale, 2007).

Kategoriene gir struktur til uttalelsene i intervjuet og oversikt over handlingsfrekvensene i observasjonene. Meningskategorisering innebærer en reduksjon av uttalelser, og er delvis ordnet på forhånd ved hjelp av intervjuguiden. Kategoriene er basert på ulike teorier, som det er redegjort for i teorikapitlet. Noen av kategoriene har oppstått underveis, slik de fremkommer i intervjupersonenes formuleringer og atferd (Kvale, 2007, Silverman, 2006). For observasjonene er beskrivelsen delt inn i små handlingsfrekvenser. Disse har jeg først tolket, for eksempel at den voksne kommuniserer med barnet både med ord, gester og mimikk, for så å kategorisere, i dette eksempelet til å være anerkjennende kommunikasjon i form av forståelse for dette barnets behov. Svarene i intervjuet er samlet under hvert spørsmål fra intervjuguiden i en kolonne. I en annen kolonne har jeg laget et oppsummert svar. Kategoriene står parallelt i den tredje kolonnen. I tillegg er teksten markert med ulike farger i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det kommer tydelig fram at svar på ett spørsmål kan komme fram under flere spørsmål i intervjuguiden.

Organiseringen er å oppsummere og samle de ulike kategoriene i mønstre. Etter at tekstene er tolket, kategorisert og markert med farger, har jeg samlet dem ved å skrive dataene i nye tekster og markert dataene fra den enkelte informant (Patton, 1990). Dette er et nitidig arbeid. For å sikre kvalitet er dataene gjennomgått to ganger. Slik kan jeg analysere dataene fra de tre kildene for hver informant og jeg kan analysere dataene samlet ut fra teoretiske kategorier. Dette representerer en form for logisk analyse der data blir kryssklassifisert, både observasjonsdata opp mot intervjudata og ved sammenligninger mellom informantene (Patton, 1990).

Arbeidet med analysen har gjort meg begeistret. Jeg har opplevd at jeg har fått et stort og interessant tilfang av data. Kanskje har begeistringen gjort meg for lite kritisk, samtidig tror jeg det kan ha gitt meg en positiv innlevelse i stoffet. Både systematikk og innlevelse kan være nyttige aspekter ved analysearbeid (Thagaard, 2002). Jeg opplever at Thagaard (2002) har rett når hun skriver at utrente forskere kan ha vansker med å få oversikt over dataene. Jeg har hatt vansker med å velge ut funn og kategorier i det store empiriske materialet undersøkelsen har gitt. For å holde en rød tråd i arbeidet, og for å få struktur på presentasjonen og drøftingen av funnene, har jeg støttet meg på problemstillingen, forsknings spørsmålene og de teoretiske begrepene.

3.5 Validitet, reliabilitet og generalisering

Validitet, reliabilitet og generalisering er viktige tema i alt forskningsarbeid. Jeg har ikke valgt et spesielt teoretisk system. Jeg beskriver vesentlige sider ved begrepene og redegjør for hva jeg har gjort i min studie for å øke kvaliteten innen disse områdene.

3.5.1 Validitet

Lav eller høy validitet er et uttrykk for i hvilken grad vi kan ha tillit til resultatene av en undersøkelse, og om vi har fått resultater for det vi ønsket å undersøke (Befring, 2002). Graden av validitet vil variere, den vil aldri være perfekt (Lund, 2002). Er prosjektet godt planlagt og validitet tenkt på fra starten av, er det større mulighet for å finne verdifull og gyldig kunnskap (Patton, 1990, Lund, 2002). Validiteten er avhengig av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen (Kvale, 2007).

Begrepsvaliditet er graden av samsvar mellom teoretiske begrep som er utgangspunkt for undersøkelsen, og de kategoriene som brukes i analysen (Lund, 2002). Jeg la ned et grundig arbeid i forkant av undersøkelsen for å skape en logisk sammenheng mellom problemstilling, intervju spørsmål og faglige begreper som skulle inngå i undersøkelsen og i analysearbeidet. Grundig forarbeid er med på å sikre begrepsvaliditeten (Johnsen, 2007). Kategoriene i mitt prosjekt var ikke endelig valgt

på forhånd fordi jeg ønsket å være åpen for hva dataene ville gi. I forhold til analysearbeidet kan denne uklarheten og endringer av kategoriene underveis ha påvirket validiteten i noen grad.

Kvalitativ forskning krever en ekstra grundighet i forhold til indre validitet (Schofield, 1990). Indre validitet gjelder resultatenes gyldighet for det aktuelle utvalget og det fenomen som er undersøkt. Korrekt og redelig gjengivelse av informantenes uttalelser er nødvendig. Jeg har derfor lagt ned mye arbeid i transkriberingen og gjennomgått lydopptakene tre ganger for å få korrekte gjengivelser. Observasjonene ble skrevet ned umiddelbart. Jeg mener å ha gjort det som er mulig for å ivareta den indre validiteten i undersøkelsen.

Triangulering kan være en måte å styrke validiteten på (Kvale, 2007). I mitt prosjekt er datakildene triangulert, noe som åpner for sammenligninger og kryssanalyser (Patton, 1990). De ulike kildene har gitt noe ulike data, men i stor grad bekrefter data fra intervjuet og observasjonene hverandre. Å velge flere kilder til data har utgangspunkt i at jeg har langt mer erfaring med observasjon enn med intervju. Vedeler (2000) viser til viktigheten av å redusere den feilkilden som forskeren selv er. Ved å bruke observasjon som en av datakildene har jeg forsøkt å redusere denne feilkilden. En trygg og rolig atmosfære i intervjusituasjonen vil også virke positivt inn på validiteten, og kan ha oppveiet for noe av min manglende erfaring som intervjuer.

Observatøreffekt kan påvirke validiteten. Det handler om annerledes atferd fordi informantene blir observert, og det kan være en feilkilde (Næss, 2007). En av informantene sier selv: ”En feilmargen kan vær at du blir bittelitte mer påtakelig snill og dydig og sånn, under observasjon.” For å redusere denne effekten valgte jeg å være en stund i barnehagene før observasjonen begynte slik at min tilstedeværelse skulle være mest mulig naturlig. Som informanten sier videre: ”men eg trur ikkje at atferden min avvek sånn veldig kjempemye i forhold til det som e typisk meg.” I tillegg har jeg vært på jakt etter relasjonsferdigheter, og om personene gjerne ville

vise ferdigheter de har, behøver ikke det å være negativt i denne undersøkelsen. Jeg skal likevel ikke presentere en kvantitativ argumentasjon.

Egen førforståelse og egne holdninger vil påvirke persepsjon og tolkning av dataene, noe som kan være en fare for validiteten. Jeg vet jeg har en tendens til svart-hvit-tenkning om voksnes ferdigheter i barnehagen. Enten opplever jeg at det meste er bra eller at det er dårlig. Jeg var i utgangspunktet generelt usikker på hvor bevisste førskolelærere er på barn med emosjonelle vansker og sin egen betydning. I forhold til de tre informantene jeg fikk til undersøkelsen var jeg positivt innstilt, fordi jeg kjenner dem som faglig sterke og erfarne førskolelærere. Patton (1990) nevner utfordringen ved å observere det man ikke ser. Jeg synes det er interessant at jeg for to av informantene også har observert noen få tilfeller av manglende relasjonsferdigheter i samspillet med barna. Dette vil jeg tolke som at jeg på tross av min positive førforståelse, også har klart å være noe kritisk.

I tillegg til å trene og å være godt forberedt er det en annen faktor som kan høyne validiteten. Det er å redegjøre for gjennomføringen på en åpen og gjennomsiktig måte (Kvale, 2007). Ved å rapportere om alle metodiske detaljer i forhold til analysen, problemer og begrensninger vil validiteten bli styrket. Jeg mener at jeg i min rapport har tatt hensyn til dette.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet har med forskningsfunnenes pålitelighet og nøyaktighet å gjøre (Befring, 2002). Det er et mål å ha høy reliabilitet av funnene. For å ivareta reliabiliteten er det vesentlig at leseren kan følge prosjektet i alle dets stadier og kunne ta forskerens perspektiv i forhold til funn og resultater (Kvale, 2007). Forskeren selv spiller en særlig viktig rolle for reliabiliteten i kvalitative studier.

Vedeler (2000) påpeker at forskerens forståelse og innsikt i fagområdet vil påvirke forståelsen og tolkningen av funnene. Det samme vil forskerens fordommer og førforståelse gjøre. Dette vil igjen påvirke nøyaktigheten i funnene. Jeg har god kulturkjennskap til barnehagen og har satt meg inn i barns emosjonelle utvikling og

emosjonelle vansker. Dette er en styrke for reliabiliteten i denne undersøkelsen. Jeg har vært klar over min positive innstilling til informantene, og det forhold at jeg kjenner dem. Fullstendig objektivitet, som gjerne kunne være et ideal for å unngå feilfaktorer (Berfring, 2002, Vedeler, 2000), er ikke mulig. Jeg kan ikke legge skjul på at jeg har et emosjonelt engasjement i prosjektets problemstilling. Dette er forhold jeg ikke kan endre, men jeg har så langt jeg har kunnet vært bevisst på forholdene underveis i arbeidet.

Kvale (2007) påpeker nødvendigheten av forskerens bevissthet omkring bruk av ledende spørsmål. Er intervjueren ikke klar over at han stiller slike spørsmål, vil det kunne redusere reliabiliteten. Samtidig mener Kvale (2007) at ledende spørsmål kan brukes for å avklare tvetydigheter i informantenes uttalelser. Det er ikke de ledende spørsmålene i seg selv som er en trussel mot reliabiliteten, men en ubevisst bruk av dem. Jeg har sett at en godt faglig og forberedt intervjuguide, som var lik for alle informantene, har vært med å på å gi mer nøyaktige data. De ledende spørsmålene jeg har brukt, har vært for avklaringer. Et eksempel kan være der jeg spør en informant om hun mente at hennes atferd påvirket de andre barnas oppfatning av et barn. Jeg har heller ikke brukt videre i drøftingen ord og uttrykk som jeg brukte først og som informanten gjentok. Jeg brukte blant annet uttrykket "magefølelse", noe informanten gjentok. Dette mener jeg er data som ville representere en "målefeil" og derved redusere reliabiliteten.

Når jeg valgte å la informantene lese igjennom utskrift av observasjonene og intervjuet, var det nettopp for å redusere feilkilder i dataene som kan ha oppstått fordi jeg ikke har vært nøyaktig nok i transkriberingen. Jeg har vært åpen for korrigeringer (Holter, 1996). Da informantene ikke melder tilbake om feil, tolker jeg det som at tekstene som er utgangspunkt for analysearbeidet har stor grad av nøyaktighet. Jeg mener jeg har gjort det som er realistisk å få til innenfor rammene av et mastergradsprosjekt.

3.5.3 Generalisering

I Cook & Chambells validitetssystem kan ytre validitet forstås som i hvilken grad funnene i en undersøkelse kan generaliseres (Vedeler, 2000). Det er en vanlig bekymring for og kritikk av kvalitative undersøkelser at man ikke kan generalisere funnene fordi antallet i utvalget ofte er svært lavt og kan være homogent eller lite representativt (Patton, 1990). Jeg har kun tre informanter i mitt utvalg, og alle var førskolelærere med over ti års erfaring. Det vil kunne karakteriseres både som et homogent og lite representativt utvalg. Det er viktig å være klar over at undersøkelser med casedesign og et så lite utvalg som denne, har en svakhet i forhold til generalisering (Shaughnesy & Zechmeister 1985 ref. i Schofield, 1990).

Mange kvalitative forskere avviser generalisering som et mål. Patton (1990) stiller spørsmål om det ikke kan være like viktig å bruke funnene til å velge hva som bør gis oppmerksomhet og prioritet innen det feltet som undersøkes. Da blir det heller ikke behov for "en sannhet" som kan generaliseres. Dette synet innebærer at sannhet og kunnskap består av mangfoldighet og variasjoner (Patton, 1990).

Vedeler (2000) viser til Robson (1993) som har to hovedstrategier som kan bedre den ytre validiteten. Det ene er ved replikasjonsstudier. Det er sjelden aktuelt i kvalitative og naturalistiske undersøkelser. Det andre er en argumentasjon om at det er rimelig å generalisere ut fra like kjennetegn hos andre grupper, til andre tider og lignende situasjoner (Vedeler, 2000). Denne undersøkelsen kan vise noen tendenser til førskolelæreres tanker om egen betydning for barn med emosjonelle vansker. Dette må gjerne knyttes til førskolelærere med lang erfaring. Kanskje får vi vite noe om de relasjonskompetanser de anser som vesentlige, og som kan være nyttige for andre førskolelærere å fokusere på i sitt arbeid. Her vil det være rimelig å anta at man kan få nyttig kunnskap om barnas behov og den voksnes arbeid som man gjennom det "rimelige argument" kan generalisere til et lignende utvalg andre steder. Det vil være en måte å bruke resultater fra kvalitative undersøkelser på i tråd med Pattons (1990) tanker.

3.6 Refleksjoner

Som en avslutning på metodekapittelet reflekterer jeg både over etiske forhold og over gjennomføringen av dette prosjektet.

3.6.1 Etiske refleksjoner

Det bør gjøres etiske refleksjoner i forhold til alle sider ved et forskningsprosjekt. De forskningsetiske retningslinjene utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH, 2006) skal være en hjelp til å bevisstgjøre forskere på etiske dilemma og til å finne gode løsninger på dem. Det er forskerens utfordring å samtidig ivareta det forskningsmessige saklige og det medmenneskelige nære på en etisk forsvarlig måte (Dalen, 2004).

Forskningsetiske hensyn handler om redelighet, saklighet og åpenhet (NESH 2006, punkt 27 og 31). I mitt arbeid har jeg lagt vinn på en redelig og nøyaktig beskrivelse av undersøkelsen. Under rapportskrivningen har jeg stadig hatt framme tekstene. Særlig sitatene har jeg arbeidet mye med for å sikre nøyaktighet, blant annet ved å lytte en ekstra gang til opptak av intervjuene. Valg som er gjort underveis, vil alltid være preget av subjektivitet. Samtidig har jeg vektlagt faglig forankring, og det har vært viktig for meg å være åpen for funn og teoretiske kategorier som informantene har brakt inn i undersøkelsen, selv om jeg ikke hadde planlagt det slik. I rapporten har jeg fulgt de oppsatte reglene for god henvisningskikk (NESH 2006, punkt 29). Jeg mener at jeg har fulgt opp viktige etiske retningslinjer for forskningsarbeid i dette prosjektet.

De fleste forskningsprosjekter innebærer kontakt med mennesker som skal være informanter på et eller flere vis. Man har et overordnet ansvar å sikre deltakerne mot skade og urimelig belastning (NESH 2006, punkt 7). Jeg har lagt vekt på å ivareta de personene jeg har vært i kontakt med i forhold til informasjon, mening, relasjon og konsekvenser.

Det er et absolutt krav at alle informanter skal ha gitt informert og frivillig samtykke til å delta (NESH 2006, punkt 8 og 9). Jeg har skriftlig samtykke fra mine

informanter. De har fått informasjon både skriftlig og muntlig der forventninger og rettigheter ble avklart. Fordi barn skulle være med i observasjonene har også alle barnas foreldre fått skriftlig informasjon og gitt skriftlig samtykke til barnas deltakelse.

”It is a grave responsibility to ask. It is a privilege to listen.” (Patton, 1990, s. 358-359). Jeg har opplevd det som et stort ansvar å spørre om andre menneskers tanker, og det har vært viktig å vise respekt og genuin interesse (Dalen, 2004) for å ivareta det relasjonelle mellom informantene og meg selv. Som takk for å få det privilegiet det har vært å lytte til deres svar og se deres arbeid, har jeg ønsket at deres deltakelse skulle oppleves som meningsfull. De har fått velge tid og sted, og de har fått tilgang til all den informasjon de har gitt meg. Dette håper jeg har vært med på at de i enda større grad opplevde mening ved å delta (Borg, Gall, MD. & Gall, JP., 2003).

Deltakerne må sikres mot negative konsekvenser blant annet ved strenge krav om anonymisering av data og konfidensialitet (Befring, 2002). Det handler også om forsvarlig oppbevaring av tekster og lydopptak underveis og makulering i ettertid (NESH 2006, punkt 16). Jeg har ingen nedskrevne navn på informantene eller barna, jeg har brukt ulike koder underveis og i rapporten har alle fingerte navn. For å ivareta anonymiteten har jeg vridd på praktiske opplysninger og endret spesielle dialektord i sitatene slik at informantene og barna ikke skal kunne kjennes igjen. Anonymitet er en ekstra utfordring i mindre kommuner. I min undersøkelse har om lag seksti foreldrepar underskrevet tillatelse om observasjon, og noen av informantene har gjort sin deltakelse til sak på personalmøter. Dette har ført til at jeg har understreket for dem de krav som stilles til meg om konfidensialitet, men at jeg selvfølgelig ikke kan styre hva de gjør med opplysninger om egen deltakelse. Tanken på informantene og barna har vært med meg gjennom hele skriveprosessen. Jeg håper at jeg har klart å bruke deres informasjon på en måte som gjør at de føler seg respektert og verdsatt.

3.6.2 Kritiske refleksjoner

Som forsker er det viktig ikke bare å være kritisk til seg selv som observatør og intervjuer, men også til egne funn og tolkningen man gjør av dem (Kvale, 2007). Jeg

har gjort meg en del tanker om det forhold at jeg kjente de tre informantene fra før, både gjennom arbeid og delvis privat. Dette kunne ha vært en etisk utfordring. Jeg har vært bevisst på at arbeidet med undersøkelsen skulle holdes atskilt fra private tema, noe jeg mener å ha lyktes med. Nå vurderer jeg det heller slik at mitt kjennskap til informantene har vært en styrke. Jeg var trygg på at de var tre informasjonsrike informanter og et hensiktsmessig utvalg til denne studien. I tillegg var trygghet og tillit allerede etablert mellom oss, og observasjoner og intervjuer har derved hatt et godt utgangspunkt.

I forhold til observasjonsdata er en god og detaljert beskrivelse av faktiske forhold grunnlag for dataenes kvalitet og for analysearbeidet (Patton, 1990). Jeg ser ved gjennomlesning at jeg i stor grad har klart å skille beskrivelse fra tolkning, men jeg ser også at jeg enkelte ganger ikke har klart dette. En annen utfordring var å referere dialoger i observasjonene. Dette har jeg ikke klart tilfredsstillende. Jeg fikk kun med meg noen stikkord, noe som kan være en svakhet ved observasjonene (Patton, 1990).

Gjennomføringen av undersøkelsen førte til ulik tidsavstand mellom observasjonene og intervjuet for de tre informantene, alt fra en dag til to uker. Det kan ha påvirket hukommelsen slik at de har husket i ulik grad, og har kunnet utdype episodene fra observasjonene på ulikt vis. Med bedre planlegging kunne dette vært likt for alle tre. Jeg ser også at jeg mestret intervjuene på ulikt vis. Å stille gode oppfølgings spørsmål og utfordre informanten er en treningssak, og jeg ser at det har gitt noen usikre funn, som har krevet forsiktighet i forhold til å trekke konklusjoner. Jeg er heller ikke fornøyd med de observasjonsepisodene jeg drøftet i intervjuet med den ene informanten. Overfor henne ble det heller ikke påpekt at det var de relasjonelle utfordringene jeg ønsket informasjon om.

Min førforståelse, positive innstilling og kjennskap til informantene har selvfølgelig påvirket meg som observatør, hva jeg har sett og hvordan jeg har tolket. Det er en liten trøst at jeg likevel har sett noe som kan kalles negative funn. Disse jeg har fått reflektere over sammen med informantene, og de er drøftet i rapporten. Jeg har forsøkt å være bevisst på at begeistringen jeg opplevde i gjennomføringen, og i

ettertid da jeg behandlet dataene, kan ha gjort meg mindre kritisk enn jeg burde være. Samtidig kan begeistringens også ha gjort meg mer inspirert og kreativ.

4. Presentasjon og drøfting av funn

Prosjektets problemstilling er hvilke tanker de tre førskolelærerne i undersøkelsen har om egen betydning for å fremme psykisk helse for barn med emosjonelle vansker. I tillegg spørres det om hvilke behov de erfarer at barna har og hvilke relasjonskompetanser de bruker i arbeidet. Informantene har blitt observert, intervjuet og har deltatt i oppsummeringssamtale. Observasjonene gir først og fremst informasjon om førskolelærernes relasjonskompetanser. Intervjuene gir svar på hvilke tanker førskolelærerne har om egen betydning, tanker om barnas behov og eget arbeid. Stort sett utfyller og forsterker dataene fra de to kildene hverandre, men det er noen funn i observasjonene som ikke framkommer i intervjuene. Dette tas opp i drøftingen. I oppsummeringssamtalene bekrefter informantene innholdet i observasjoner og intervjuer.

Kapittelet starter med en presentasjon av de tre informantene. Funnene blir så presentert med utgangspunkt i problemstilling og forskningsspørsmål med underpunkter fra de valgte teoretiske kategoriene. Informantenes sitater og utdrag fra observasjonene brukes som illustrasjoner til funnene. I observasjonene er verbale utsagn omskrevet til bokmål på grunn av unøyaktige feltnotater. Sitater fra intervjuene er ryddet for noe av det muntlige preget, som gjentatte ”ja, ja”, ”ehm” og lignende for at budskapet skal tre klarere fram. Drøfting av funnene skjer parallelt med presentasjonen ut fra et ønske om å gi god sammenheng og færre gjentakelser i redegjørelsen.

4.1 Presentasjon av case: Eli, Erna og Ebba

I oppgaven har alle informantene fått fiktive navn, og av hensyn til deres anonymitet er noen av de praktiske opplysningene utelatt eller endret.

4.1.1 Presentasjon av Eli (case 1)

Eli har over tyve års erfaring fra barnehagearbeid. Hun har arbeidet som støttepedagog, styrer og pedagogisk leder. Utgangspunktet for Elis deltakelse i denne studien er at det er seks barn med ulike emosjonelle vansker i gruppa hennes i år.

Den første observasjonen er i en frileksperiode der hun forholder seg til barna både enkeltvis og i små og større grupper. Barna søker mot henne og de synger og leker sammen. Situasjonen bærer preg av samspill, verbale utvekslinger og gjensidig kontakt mellom Eli og barna. Den andre observasjonen inneholder to voksenstyrte aktiviteter som Eli leder; en samlingsstund og en påfølgende formingsaktivitet. Eli tar initiativ og er en aktiv formidler i begge observasjonene.

Intervjuet med Eli forløper i en avslappet tone. Hun har gjort notater til intervjuet på forhånd. Vi har noen avklaringer underveis, blant annet om graden av bekymring for barna og hvordan jeg har valgt observasjonsepisodene. Jeg får et informasjonsrikt intervju der Eli formidler tanker omkring observasjonene og sine grunnleggende verdier i arbeidet med barna.

I oppsummeringssamtalen bekrefter Eli at innholdet er riktig. Hun kan ikke huske alle detaljer, men kjenner seg godt igjen. Hun ser at det er hennes tanker som kommer fram. Det at en del ting er gjentatt opplever hun som en understrekning av viktige verdier for henne i arbeidet. Hun gjør refleksjoner som jeg kommer tilbake til i drøfting av funnene.

4.1.2 Presentasjon av Erna (case 2)

Erna har over tyve års erfaring som førskolelærer. Hun har erfaring som støttepedagog og ellers både som pedagogisk leder og styrer. Hun har sju barn i gruppa som det er bekymringer omkring i forhold til emosjonell utvikling.

Jeg har tre observasjoner av Erna. Hun er opptatt av at jeg skal se på samspillet med barn hun er bekymret for, og derfor blir to av observasjonene noe tilrettelagt fra hennes side. Den tredje observasjonen gjør jeg uten slik tilrettelegging. Den første

observasjonen blir gjort under frilek ute. Det er en fysisk aktiv lek der Erna deltar sammen med en gruppe barn. Under den andre observasjonen ser Erna gjennom en bunke fotografier, først sammen med et barn og siden andre barn som kommer til underveis. Den tredje observasjonen er også inne, der Erna spiller et spill med to gutter. Observasjonene bærer preg av Ernas aktive deltakelse i variert kommunikasjon med barna.

Intervjuet foregår i en trygg og rolig atmosfære. Erna har mye humor, også knyttet til alvorlige temaer. Samtalen tar noe lenger tid enn planlagt med bakgrunn i de mange eksemplene og erfaringene Erna formidler. Erna er opptatt av at rammevilkårene for barnehagens drift påvirker det relasjonelle arbeidet overfor barn med emosjonelle vansker.

I oppsummeringssamtalen bekrefter Erna at transkripsjonene ikke inneholder feil. Gjennom å lese observasjonene og intervjuet opplever hun igjen det store ansvaret som hviler på henne i forhold til disse barnas utvikling og trivsel, og hun viser et tydelig emosjonelt engasjement. Hun syntes det var spennende å se at mange av de små samspillsdetaljene hadde kommet med i observasjonene, og hun opplever det som en positiv tilbakemelding. Samtidig får hun også dårlig samvittighet fordi hun opplever at hun ikke gjør nok for de barna hun er bekymret for.

4.1.3 Presentasjon av Ebba (case 3)

Ebba har erfaring som pedagogisk leder i vel tolv år. Hun har erfaring fra ulike barnehager av ulik størrelse, både som styrer og pedagogisk leder. I hennes gruppe er det sju barn som har emosjonelle vansker av ulik grad.

Ebba tar initiativ til og er aktiv med i lek og kommunikasjon med barna i begge observasjonene. Den ene observasjonen gjøres under frileken. Ebba leker med duplo i en liten gruppe barn. Den andre observasjonen er under måltidet, der hun er den eneste voksne ved et bord med ti barn. De har smøremåltid og det er mye praktisk hjelp som skal gis. Ebba er aktivt deltakende i samspill og tilrettelegging for barn hun er bekymret for i begge observasjonene.

Intervjuet er preget av trygghet og Ebba formidler mange tanker. Hun bruker flere metaforer på fenomen som opptrer i samspill og under yrkesutøvelsen i barnehagen. Hun legger vekt på den betydningen det er å bruke tid på de barna som trenger noe ekstra, og hun har sett at det gir positiv effekt å prioritere disse barna.

I oppsummeringssamtalen kommenterer Ebba at det er rart å se muntlig tale i skriftlig form. Jeg avklarer for henne at det ikke alltid er formuleringene som er avgjørende for datatilfanget. Hun bekrefter innholdet i observasjonene og gjentar hovedpoeng fra intervjuet. Hun understreker den voksnes betydning og nødvendigheten av at førskolelæreren må arbeide profesjonelt, og at de skal kunne møte alle barns behov.

4.2 Førskolelærernes tanker om egen betydning

Prosjektets problemstilling er hvilke tanker førskolelærerne har om egen betydning for å fremme psykisk helse hos barn med emosjonelle vansker. Først presenteres noen generelle funn i forhold til hovedproblemstillingen.

De tre førskolelærerne mener at de har et stort og alvorlig ansvar for å ivareta de utsatte barnas psykiske helse. De mener at de har en betydning for barnas utvikling, trivsel og aktivitet. De uttrykker på ulike vis hva de mener er det viktigste de kan bidra med. I store trekk handler dette om å gi trygghet og tillit, støtte barnets selvbylde og tilhørighet i barnegruppa og gi struktur og forutsigbarhet for dem.

Skal barnehagen være den gode barnehagen for barn som er ekstra utsatt for emosjonelle belastninger, trenger de noe mer og kanskje annerledes enn et ordinært tilbud. Flere teoretikere og forskere påpeker dette, blant annet Kvello (2008e). Han peker på at de trenger voksne med de nødvendige egenskapene, og han viser til at forskere knytter barnehagens kvalitet til karakteristika ved de voksne (Brooks-Gunn et al., 2003 ref. i Kvello, 2008c). I intervjuet sier Eli at den voksne må ha den rette innstillingen og bevissthet omkring egne verdier: ”Det er et kjempestort ansvar for oss som jobber i barnehagen å bidra til at barnehagen er en gode barnehagen.” Kvello (2008c) skriver samtidig at det er forsket for lite på hva som er den gode barnehagen for barn med ulike vansker. Informantene i min undersøkelse ser flere barn de er

bekymret for. De sier alle tre i intervjuene at de prøver å gi disse barna noe ekstra, og tilrettelegge for større grad av kontakt, trygghet og oppfølging gjennom dagen. Dette ser jeg også eksempler på under observasjonene. Eli synger og leker med en gruppe barn og alle barna beveger seg rundt etter sangens instruksjoner. En liten gutt blir sittende igjen i Elis fang og deltar ikke i aktiviteten: ”Eli sier: ”Dette blir det siste verset.” Underveis har den lille gutten blitt sittende i fanget til Eli. Hun har beveget bena sine, slik at gutten har humpet opp og ned i takt med sangen.” (Utdrag fra observasjon nr. 1, Eli). I intervjuet forklarer hun at dette er en usikker og forsiktig gutt som enda ikke er trygg i barnehagen, og hun ser klart at han trenger mer støtte enn de andre barna. Hun sier også:

Så det er en del unga som trenger noen små ekstra støttetiltak, uten at vi lager noe skriftlig, men me snakker om de og kå me spesielt må være obs på og overfor alle disse så gjør vi egentlig ekstra ting.

Det som må vurderes er om dette ekstra som førskolelærerne gir, er det annerledes tilbudet som Kvello (2008e) mener de utsatte barna har behov for. Mine informanter forteller at noen av barna de er bekymret for, er oppmeldt til andre hjelpetjenester, nettopp fordi de ser at barna trenger noe utover den ekstra oppfølging de selv klarer å gi innenfor barnehagens rammer.

Rammeplan for barnehagen (Rammeplanen, 2006) og andre offentlige dokumenter som Regjeringens Strategiplan (Departementene, 2003) og ”Veileder for psykisk helsearbeid blant barn og unge” (Sosial- og helsedirektoratet, 2007) påpeker barnehagens betydning for forebygging av psykiske vansker. Kvello (2008a) understreker også betydningen av tidlig intervensjon og forebygging i barnehagen fordi så mange utviklingsmessige milepæler skjer i barnets fem første leveår. Resultatene fra ”Topp-studien” (Nasjonalt folkehelseinstitutt, 2007) understreker også betydningen av å se de tidlige tegnene og at det settes inn tidlige tiltak. Alle informantene uttaler seg om den forebyggende verdien barnehagen kan ha, og viktigheten av at førskolelærerne må se barnets vansker tidlig. Ebba sier: ”Klarer me

å ta det tidligst mulig, å legge forholdene te rette, så er muligheten hundre ganger større.”

En av de forebyggende innsatsene kan være å delvis kompensere for vansker eller mangler i barnets hjemmemiljø (Kvello, 2008e). Mine informanter nevner at barnehagen har en særlig betydning for disse barna. Ebba mener at barn som har vansker hjemme, kan oppleve barnehagen som en ”fredet sone, deira sone” og at de voksne i barnehagen kan gi barnet ”et fast og trygt holdepunkt i livet”. Srouf (1996) påpeker at dette burde være en av barnehagens oppgaver, å kompensere for barns dårlige hjemmerelasjoner, men at det stilles særlige krav til relasjonen til de nye voksne som barnet møter i barnehagen. Erna mener at relasjonene er det viktigste hun kan gi: ”Gode forhold til andre voksne, gode relasjoner, og voksen kontakt.” Hun er også opptatt av at det relasjonelle mellom barn og voksen er avhengig av rammebetingelser for barnehagen. Disse må være slik at man kan være tilstede over tid, at man er så tilgjengelig for barnet som disse barna trenger at du er. Eli sier dette om barnegruppa som også er en vesentlig rammefaktor: ”Det flerne unga du he som du skal ha ansvar for å gje alt det de har krav på, det verre blir det å få gjort det. Då tenker eg på størrelsen på barnegruppen.” Slik finner jeg likheter mellom forskning og tanker informantene har gjort seg. Det kreves spesielle kvaliteter i relasjonen mellom barnet og den voksne og en særlig tilrettelegging ut fra barnets behov for at barnehagetilbudet skal ha forebyggende effekt.

Et annet interessant funn i undersøkelsen er antall barn i gruppene som førskolelærerne bekymrer seg for, selv om det er i ulike grad. Eli har seks barn i sin gruppe, og både Erna og Ebba har sju barn de er bekymret for. Dette gir i sum tyve barn, og gruppene totalt består av om lag sekstifem barn. Førskolelærerne bekymrer seg for i underkant av 20 % av de barna de har ansvar for. Tallene er noe lavere enn tall fra Nasjonalt folkehelseinstitutt, som oppgir at 21-23 % av barna kan ha vansker, mens opptil 8 % har lidelser som krever behandling (Kvello, 2008d). Jeg vurderer det slik at Kvellos betegnelse psykososiale vansker favner noe videre enn slik emosjonell vanske er definert i denne oppgaven. Direkte sammenligning av tallene kan dermed bli noe upresis. Mine informanter formidler at de synes de har mange barn med

vansker, og Erna lurte på om de er ekstra dårlige til å arbeide med disse, siden de har så mange. Nettopp det at de har sett så mange, kan tolkes dithen at de gjør et godt arbeid for barna. Selv om tallene i denne undersøkelsen kommer fra kun tre barnehager, blir de understøttet av tall fra annen forskning. Med hensyn til barnas ulike vansker beskriver informantene de fleste kjennetegn som det er redegjort for i innledningen. De har barn med angst, tause og forsiktige barn, triste og deprimerte barn, barn som kan se ut til ha vansker med tilknytning, og de som har vansker med å regulere emosjoner og atferd.

Gjennom intervjuet formidler informantene tanker om hvor alvorlig de opplever sitt ansvar, og de spør seg om de kan ha betydd noe negativt for noen barn. Alle tre har tanker om dette, og det er tydelig at de er emosjonelt berørt av temaet. Erna sukker tungt og sier: ”Åh! Eg håper bare ikkje at eg he vore årsaken te nogen.” Slik jeg tolker det, tenker Erna her på om hun har vært årsak til noens emosjonelle vansker. Eli er opptatt av at voksnes holdninger til barna må formidle varme og forståelse. Hun mener at voksne som trækker på barnets følelser, kan utgjøre en risiko for barnet.

Forståelsen for egen betydning for barna kan anses som en forutsetning for førskolelærernes arbeid, både for hvordan de erfarer barnas behov og hvordan de arbeider for å dekke behovene.

4.3 Barnas spesielle behov slik førskolelærerne erfarer det i barnehagen

Fire overordnede tema gir svar på forskningsspørsmålet om hvilke behov førskolelærerne erfarer at barna har. De har i intervjuene vært opptatt av at deres betydning for barna handler om å skape grunnleggende tillit mellom barnet og dem selv, å bygge barnets positive selvopplevelse, gi barnet tilhørighet i barnegruppa og gi struktur og forutsigbarhet. Førskolelærerne oppgir dette som viktige forutsetninger for en god psykisk helse for barna. Disse fire temaene vil nå bli drøftet nærmere.

4.3.1 Barnets behov for grunnleggende tillitt

I teorigapittelet har jeg redegjort for det første utviklingsstadiet i Eriksons teori (Erikson, 1971), etablering av en grunnleggende tillit mellom barnet og omsorgspersonene. Barnet får en trygg forventning om at det vil bli ivaretatt av de voksne. Denne tilliten blir et mønster som barnet etter hvert overfører til andre relasjoner. Dersom barnet ikke får utviklet den grunnleggende tilliten, vil det nesten alltid føre til psykiske vansker senere i livet (Erikson ref. i Jerlang, 2001). Erna uttrykker en forståelse for denne teorien og sier at barn med god psykisk helse har ”for å sei det sånn, en grunnleggende tillit, te både egne krefter og at relasjonen til omgivelsane fungerer.”

Tillit og trygghet er forutsetningen for at de utsatte barna kan ha utbytte av barnehageoppholdet. Informantene vektlegger dette arbeidet. Erna tror at et tillitsfullt forhold til andre voksne kan redusere barnets smerte og vansker, selv om barnet kanskje likevel vil ha sitt å streve med. Hennes utsagn er typisk for alle tre: ”De skal få en trygg tilknytning og en god tilvenningsperiode og at me tenker trygghet og tillit, som mål nr.1.” Når førskolelærerne møter barn med emosjonelle vansker, opplever de ofte at det er en utfordring å etablere tillit. De kan streve med å komme nær nok, å kunne få trøste og hjelpe. De sier alle tre at de må investere i ekstra tid, de må ta mer initiativ, være mer sammen med barnet og være mer sensitive for å få kontakt. De opplever dette som særlig utfordrende i forhold til de innadvendte, stille og triste barna. Ebba sier det slik: ”Du må kjempa ganske godt i det heile tatt å få lov te å vær med de.”

Rammeplan for barnehagen (2006) stiller krav både om relasjonelle kvaliteter og at barnehagen skal være barns første steg i utdanningsløpet. Eli snakker om hverdager som lett kan bli for stressende ut fra flotte planer som skal gjennomføres. Det tror hun vil gå utover barn med emosjonelle vansker fordi det vil bli vanskelig for førskolelæreren å virkelig prioritere tid til å bygge den tillitsfulle relasjonen. Eli sier:

Og hvis me klarer å planlegge noen barnehagehverdager som er så pass lite stressande at me faktisk får tid til å gje det ekstra te dei som trenger det, så kan du gjør dei kjekke tingan etterpå. Og det au, handler om kossen du prioriterer.

I sin bok om voksnes empati i møte med barn med særlige behov stiller også Kinge (2003) spørsmål om alle de pedagogiske målene kan redusere de voksnes relasjon til barna til mekanisk omsorg. Det er et viktig spørsmål, og Eli er den eneste informanten som formulerer dette dilemmaet.

I intervjuene og i observasjonene får jeg informasjon om hvordan førskolelærerne i undersøkelsen arbeider for å etablere en tillitsfull relasjon til barn som har emosjonelle vansker. Alle tre er opptatt av nærhet og mener at både psykisk og fysisk nærhet til barnet er nødvendig. Den voksne må være der barnet er, delta i barnets lek og aktiviteter og være tilgjengelig. Kvello (2008e) understreker dette når han presenterer interaksjonsdimensjonene. Han mener de voksne i barnehagen får en stadig viktigere rolle for barna i forhold til utvikling av en trygg tilknytning. Å bygge trygg tilknytning til barn krever fysisk og emosjonell tilgjengelighet, slik informantene sier i intervjuene. En av observasjonene av Eli viser et eksempel på hvordan hun inviterer et barn til denne nærheten, og der situasjonen som oppstår bærer preg av tillit mellom barnet og Eli:

Eli sitter på gulvet med ryggen mot enden av en reol. En liten gutt i treårsalderen ser at Eli sitter der og nærmer seg med langsomme skritt. Eli tar ut armen mot ham og han lar seg "fange inn". Først setter han seg ved siden av Eli, men så kravler han opp i fanget hennes og setter seg ansikt til ansikt med henne. De snakker sammen og har en rolig samtale. Hodene er nærme hverandre og de snakker så lavt at jeg ikke kan høre hva de sier. (Utdrag fra observasjon nr. 1, Eli).

Stabil voksen tilgjengelighet er en forutsetning for etablering av tillit. Tilstedeværelse uten stabilitet og forutsigbarhet for barnet kan heller skape usikkerhet enn tillit (Erikson, 1971). Erna sier: "He du unga som sliter emosjonelt så må du kunna vær te stede, og du må vær te stede over tid." Da vil den voksne få mulighet til å se barnets

behov, tolke signalene deres og gi svar, slik at barnet opplever seg sett og forstått og får tillit til den voksne. Ebba er også opptatt av dette og sier at ”det at me ser de, virkelig ser de og au, vær der og hjelpa de, veileda de,” er en måte å skape tillit på.

Førskolelærerne sier at de merker når barnet har tillit til dem. Da kan barnet ta kontakt, det vil ha hjelp og søker nærhet og bekreftelse hos dem. For de utrygge og utsatte barna kan dette være en lang prosess. Ebba forteller denne episoden med en gutt hun hadde arbeidet mye med å etablere tillit til: ”Han kom og henta meg, i buksa og teke meg med og viste meg kå eg sko hjelpa med. Det var så eg fekk klump i halsen.” Det er et godt tegn når barnet bruker den voksne og har positive forventninger til at den voksne kan hjelpe og støtte. I Eriksons teori er det den positive utgangen for det første stadiet (Erikson ref. i Jerlang, 2001). Barnet skal ha positive forventninger om å bli tatt vare på slik at de får tro på seg selv og framtiden. Ebba er den eneste informanten som våger å bruke store ord om dette. ”Klarer me å få den tilliten og gje den tryggheten, kan det gå så langt at me kan gje barna trua på livet.”

Den grunnleggende tilliten er et fundament for barnets tro på seg selv. Dette leder over på det neste temaet, som er barnets behov for en positiv selvopplevelse og selvaktelse.

4.3.2 Barnets behov for positiv selvopplevelse og selvaktelse

Informantene snakker om barns selvopplevelse og deres selvbilde på noe ulikt vis, men alle betoner viktigheten av at barna skal ha positive opplevelser av seg selv, og at dette er en av forutsetningene for god psykisk helse. Ebba mener at god psykisk helse for barn er ”atte du kan fungera i hverdagen [...] de er trygge på seg sjøl.” Sammenhengen mellom psykisk helse, selvopplevelse og at man er velfungerende i hverdagen blir påpekt i den definisjonen på psykisk helse som Sosial- og helsedirektoratet (2007) oppgir. Erna ser også denne sammenhengen og sier: ”Altså, det må jo vær fyst og fremst sjølfølelsen som er skada.” Stern (2003) peker på nødvendigheten av at barnet er i et relasjonelt domene som kan gi støtte for utvikling av kjerneselve og det subjektive selvet. Barnets selvopplevelse og evne til intersubjektivitet blir utviklet i relasjonen med den eller de andre. Det betyr at den

voksne i barnehagen må være med i samspillet med barnet og skape felles oppmerksomhet, felles intensjoner og dele affektive tilstander (Stern, 2003). Erna forteller at hvis du har nærhet til barnet og har kommet i posisjon, så er en del av jobben din å ”setta ord på det som skjer, sortera. Sortera litt, følelser og tolke bilde, kanskje, sammen med ungen.” Observasjonene inneholder flere episoder der førskolelærerne gjør nettopp dette. De setter ord på og bekrefter barnets mestring, de deler emosjoner og er opptatt av felles opplevelser. Erna har hatt en aktiv lek ute med en gruppe barn og leken er i ferd med å bli avsluttet:

Hun sier til barna at hun må gå inn. En liten jente kommer og holder henne rundt beina og sier: ”Nei, nei!” Erna tar tak rundt henne og de står en stund og klemmer hverandre. Erna sier at jo, hun må gå inn [...] Hun setter seg på huk og holder rundt jenta og sier: ”I dag, når jeg fanget deg, så grein du ikkje. Det var kjempe bra!” De klemmer hverandre og holder hverandre litt til. (Utdrag fra observasjon nr. 1, Erna).

Her setter Erna ord på noe dette barnet har mestret i leken de har hatt sammen. Hun har en god fysisk og psykisk nærhet til barnet i situasjonen.

For å føle en positiv selvopplevelse trenger barnet frihet og mulighet til å ta valg, og gjennom dette oppleve at det er meningsfullt å mestre frustrasjoner (Erikson, 1971). Barn som får slike muligheter sammen med voksne som er opptatt av å gi positive bekreftelser, vil få muligheter til å utvikle en positiv selvopplevelse. Eli sier:

Det med te å få lov til å kjenna at du får te nye ting, lærer å mestre nye ting, det au kan gjør noge med din opplevelse av kem du sjøl er, og synet på deg sjøl, og dermed au at det kan være med å bedre dei emosjonelle utfordringene.

Eli skiller mellom å rose barnet for ferdigheter og prestasjoner og det å ta vare på selve barnet, når hun betoner betydningen av ”å få positiv respons på ting de gjør, eller au på kem de er.” Dette understreker hun ytterligere i oppsummeringssamtalen. Hun sier det er viktig å formidle til barnet at hun som voksen syns det er godt å være sammen med det. Jeg ser dette som noe annet enn overfladisk ros. Den voksne

formidler en følelse som styrker barnets selvaktelse, det å oppleve seg som verdifull for seg selv og for andre (Schibbye, 1996).

Barn med emosjonelle vansker sliter ofte både med selvbildet sitt og med ulike former for atferd som stiller store krav til de voksne. De kan derfor være ekstra utsatt i barnehagen og er særlige avhengige av de voksne de møter for å unngå å gå inn i negative relasjonssirkler (Rye, 2007). Voksnes reaksjon på barnet, om det blir møtt med misbilligelse eller anerkjennelse, vil påvirke selvopplevelsen og utvikling av ulike emosjoner. Det handler om sosiale følelser som tilfredshet og stolthet over seg selv, eller skamfølelse (Harris, 1989). Dette er også en parallell til det andre stadiet i Eriksons (1971) teori der barnet utvikler selvstendighet eller skam og tvil. Derfor er den voksnes holdning til barnet avgjørende, noe Eli formidler sterkt i sitt intervju. Det har bakgrunn i at hun har erfart at voksne har gjort barn til syndebukker. Hun uttrykker det så sterkt at dette er en risiko for selvbildet til barn, særlig for de som har emosjonelle vansker: ”Det blir så lett og lage sånne unga som he problema te syndebukker.” Både Eli og Erna formidler at dersom de voksne ikke har den rette holdningen eller nødvendig kompetanse, kan barnehagen forsterke barnets vansker. Ebba reflekterer også over dette i oppsummeringssamtalen og sier: ”Me skal konna møte alle barn, hvis ikkje må du jobba med deg sjøl. Det er aldri noge feil med ungen.”

Når informantene arbeider for å bygge et barns positive selvopplevelse, bruker alle tre deltakelse i lek, der de legger til rette for positive felles erfaringer, positive bekreftelser og mestringsopplevelser. De formidler betydningen av at barnet har venner og får delta i fellesskapet med andre barn, og at selvopplevelse og tilhørighet i barnegruppa er to forhold som påvirker hverandre i stor grad.

4.3.3 Barnets behov for tilhørighet i barnegruppa

Informantene i undersøkelsen understreker at barn med emosjonelle vansker har et særlig behov for støtte for å få en positiv tilhørighet i barnegruppa, og at det er de voksnes ansvar å legge til rette for dette. Informantene bruker begrep som tilhørighet, status, samhörighet og vennskap, men de utdyper ikke forskjellene. Eli uttrykker at

det er et mål å skape et positivt miljø for barn med vansker, og at alle barn skal oppleve å bli tatt kontakt med av andre barn som ønsker å være sammen med dem. Når de oppnår ”at de andre kommer for å ville vær med ham,” forteller Eli at det oppleves som ”veldig krevende, men spennende og godt når du kjenner at du lykkes.”

Tetzchner (2001) peker på at barnet kan gjøre sammenligninger mellom seg selv og andre, noe som kan påvirke dets selvopplevelse. Sammenligningen kan virke byggende, men det kan også være en fare for at barnet får et lavt selvbilde og at det blir trist, motløst og deprimert. Det er i de likeverdige relasjonene, der barnet utfordres på ulikheter, at det skjer en form for forhandlinger om identitet, hvem barnet blir når det er sammen med de andre (Frønes, 1994). Her kommer betydningen av barnets plass i barnegruppa inn. Dette rører også ved den andre delen av Schibbyes (1996) selvaktelsesbegrep, å oppleve seg som verdifull for andre. Informantene i undersøkelsen er opptatt av dette, og de er bevisste på at barnets selvopplevelse blir påvirket av andre barns syn. De arbeider alle tre med å heve barns status i gruppa. Barn med emosjonelle vansker kan ha trekk ved sin atferd som krever særlig voksen støtte. Noen barn er stille og tilbaketrukne, de gråter lett eller blir fort frustrerte og sinte, og de mangler gjerne ferdigheter til å regulere sine egen atferd og sine egne emosjoner. Når barn har fått en negativ rolle blant de andre, formidler informantene at det er av særlig betydning å få endret de andre barnas bilde av barnet. Ebba sier: ”Det er au noge som me må jobba med, for det he dant seg et bilde [...] men me he ennå håp om at me kan snu det te å bli positivt.” Ebba viser i den ene observasjonen at hun tilrettelegger for en lekeaktivitet for et barn med særlige behov ved selv å delta. Hun inviterer andre barn inn i leken, og tilslutt sitter en gruppe på fire barn og leker ved siden av hverandre der hun som voksen bygger bro mellom barna via aktivitetene deres. Ebba forklarer i intervjuet at det er et mål for noen av disse barna som sliter at hun skal gi dem positive opplevelser hver dag sammen med andre barn, for å styrke deres opplevelse av å ha samhørighet med de andre.

Deltakelse i lek og vennskap er en forutsetning for at barn skal oppleve trivsel og mening i barnehagen (Rammeplan for barnehagen, 2006). Erna er opptatt av at dette er en viktig del av arbeidet, og slik hun erfarer det, krever det at den voksne deltar i

lek og er tilgjengelig. Hun sier at ”det e vanskelig å få te samlek, de eldste sliter litt, de høre te i den gruppa med de sju [...] (bekymringsbarna, min tilføyelse), me må være veldig mye te stede i år.” Hun sier også dette om den voksnes rolle:

Me kan vær litt diplomat, eller hjelpa og løysa opp i konflikter som ungen he vore i og ser at den kan komme ut av det uten å miste ansikt, og leken eller forholdet til de andre ungane kan bli gjenoppretta.

Greve (2007) påpeker at de voksne i barnehagene har en viktig rolle og kan ha stor makt over barns vennerelasjoner i barnehagen. Erna sier samtidig at det at barnet går i barnehagen og har andre barn rundt seg, gir muligheter for at dette kan bli et støttende miljø. Når det fungerer slik kan barn bli ”skjære legemiddelet for kverandre,” for å si det med Ernas ord. Hun peker presist på det som Thompson, Rudolph og Henderson (2004) mener er vesentlig for å opprettholde og utvikle en positiv selvoppfatning, det å tilhøre og ha et støttende miljø rundt seg. Da har man lykket med å gi barnet en opplevelse av å være verdifull for andre og verdifull for seg selv, barnets selvaktelse (Schibbye, 1996).

Å ha en vennerelasjon er noe som oppgis som en viktig beskyttelsesfaktor mot psykiske vansker (Kvelling, 2008e). Erna er inne på det når hun sier at manglende vennerelasjoner i barnehagen kan forsterke barns emosjonelle vansker. ”Der en ikkje får te vennskap, for eksempel, der det e masse konflikta, det e klart at det vil forsterka vanskene.”

Når Eli skal si noe kort om hvilken betydning den voksne i barnehagen har for barn med emosjonelle vansker, sier hun: ”Eg tenker at me kan gje trygghet, me kan gje nærhet, me kan gi forutsigbarhet.” Med denne uttalelsen knytter Eli barnas behov for trygghet til deres behov for struktur og forutsigbarhet. Dette er neste drøftingstema.

4.3.4 Barnets behov for struktur og forutsigbarhet

Rye (2007) sier i sin bok om barn med spesielle behov at de som står i fare for å utvikle emosjonelle vansker, har større behov for stabilitet og trygghet enn andre barn. Å gi barnet struktur og forutsigbarhet i barnehagehverdagen er av betydning for

tryggheten og for barnets selvregulering. Den voksne har også en rolle som modell for hvordan barnet skal forholde seg til egne og andres følelser (Harris, 1989). Trygghet og forutsigbarhet skapes gjennom strukturer, rutiner og grenser (Kvello, 2008e).

I observasjonene viser de tre informantene at de setter grenser og skaper struktur for barna. Eli og Erna setter ord på viktigheten av dette. Erna sier: ”Nogen forventninger og krav kan en stilla, og det er med å ramma de inn, ungane, og gje de nogen struktura som de trenger.” Hun mener at det i dag er mer akseptert å snakke om barns behov for struktur og grenser enn det var da hun tok førskolelærerutdanningen. Det interessante funnet er at Ebba ikke sier noe om dette i intervjuet, på tross av at jeg ser at hun setter grenser i observasjonene, blant annet i denne episoden:

En liten jente sier med ynkelig stemme: ”Åhh, han ødelegger huset mitt!” Hun peker på gutten som sitter ved siden av henne og ser opp på Ebba. Ebba sier med rolig stemme mens hun lener seg litt mot de to: ”Men se, (henvendt til gutten) du må bygge på ditt hus.” Hun peker på huset hans og flytter litt på det foran ham. Hun fortsetter: ”Dette er jo hennes hus.” Gutten fortsetter å bygge på sitt hus. (Utdrag fra observasjon nr. 1, Ebba).

Her setter Ebba grenser ved å gi barnet et alternativ. Hun påpeker det positive, men gir samtidig en klar avgrensing av hva barnet får lov til.

Det kan være flere årsaker til at Ebba ikke formulerer noe om struktur og grenser i intervjuet. Kanskje er grensesetting av barn i barnehagen et så selvfølgelig tema at hun ikke kommer på å sette ord på det. Det er som en innforstått, taus kunnskap hun har (Polanyi, 1966 ref. Lauvås & Handal, 2000). Det kan og være at hun ikke legger vekt på dette i forhold til barn med emosjonelle vansker. Kvello (2008e) fremstiller struktur som en av ni viktige samspillskvaliteter mellom barn og voksne. Struktur skal gi gode rutiner, sikre oversikt og forutsigbarhet, samtidig må den voksne hjelpe barnet til å følge grensene. Det er også observasjonen av Ebba et godt eksempel på. Hun gir klar og konkret hjelp til hva gutten kan gjøre.

Flere forskere betoner betydningen av struktur og grenser (Kvello, 2008e, Rye, 2007), men det er nødvendig å huske at de skal settes med omtanke og respekt for barnet. En interaksjonsdimensjon som Kvello (2008e) presenterer er sensitivitet. Eli vektlegger det samme når hun i intervjuet sier at ”du kan sette grenser og du skal ikkje tillate kå som helst, men du he ingen rett til å tråkka på deiras følelser.” Elis uttalelse viser at ulike behov hos barnet må ivaretas samtidig. Her peker Eli på barnets behov for grenser og for respekt. Den voksne må ta i bruk flere relasjonskompetanser samtidig, i dette tilfellet både strukturering, sensitivitet og anerkjennende kommunikasjon.

Det er også interessant at jeg i de sju observasjonene jeg har gjort ikke har ett tilfelle av kjefting. Patton beskriver betydningen av også å observere det som ikke skjer (Patton, 1990). Kjeft er ikke en uvanlig måte å sette grenser på i barnehagene (Fossen, 2004). Ingen av mine informanter brukte kjeft eller høye stemmer i strukturering eller grensesetting av barna. Dette er et oppmuntrende funn. I metodekapittelet redegjør jeg for ulike metodiske svakheter, blant annet observatøreffekt, som betyr at den som observeres endrer sin atferd fordi hun blir observert. Det kan være på sin plass å spørre om manglende kjefting kan være et eksempel på observatøreffekten. Selv om kjefting skjer i barnehagen, er det ikke en anerkjent metode. Førskolelærere ville sannsynligvis ta avstand fra kjefting som pedagogisk metode, og informantene formidler også bevisste holdninger til kjefting. Som Eli sier: ”Og sannsynligvis er det ikkje skjenn og sånne ting disse ungane trenger, de trenger ei faste hånd og rammer.”

Informantene grensesetter og strukturerer ved selv å være tilstede i situasjonen, være nær barna og delta i lek. Det gjør både Erna og Ebba. Erna gir verbale instruksjoner og setter grenser fysisk ved å ta rundt barna og holde i hånden. Struktureringen tilpasses de enkelte barna ut fra deres ulike behov for støtte. Både Erna og Eli setter grenser fysisk blant annet ved å ta vekk og stoppe hender som slår.

Hendelser i barnehagen kan være sammensatte, i en observasjonen av Erna er det en episode som inneholder både struktur og mangel på struktur:

Erna og to gutter har funnet fram et spill og de er på vei for å finne en plass å sitte. Den ene gutten holder fast på spillet, mens han setter det ned på det nærmeste bordet. Den andre gutten kommer bort til han, tar spillet ut av hendene hans, løfter det og tar det med seg uten at gutten som hadde det først sier noe. Erna sier: ”Jeg tror vi setter oss ved det runde bordet.” Alle tre går mot bordet. (Utdrag fra observasjon nr. 3, Erna).

Erna stopper ikke gutten som tar spillet fra den andre. I intervjuet forklarer hun at hun var opptatt av å motivere denne ene til å være med og spille. Det kan være en grunn til at hun ikke vil ødelegge situasjonen med grensesetting. Samtidig vil dette kunne oppfattes som et signal om at gutten ikke trenger å vise hensyn til den andre. Når barn skal regulere atferden sin overfor andre barn, påvirkes de av den reaksjonen de får fra de voksne (Harris, 1989). Derfor kan det ha vært uheldig at gutten ikke ble stoppet. Ytre struktur og en instrumentell støtte er nødvendig for at barnet i to- treårsalderen skal videreutvikle sin emosjonsregulering (Srouf, 1996). Nå var gutten i denne episoden eldre, men ut fra Ernas beskrivelse er emosjonsregulering en av vanskene hans. Selv om man risikerte å skape hindringer for en vellykket utgang for den sosiale situasjonen, er det mulig det burde vært satt en tydelig grense, nettopp for å hjelpe gutten videre i sin evne til å regulere emosjoner. Samtidig lager Erna struktur i hele situasjonen ved at hun er med og spiller, hun finner plass og hun velger et rundt bord som er litt avskjermet fra annen aktivitet i rommet.

Det er flere mulige tolkninger av denne situasjonen. Det kan være manglende grensesetting. Det kan også være et eksempel på førskolelærerens dilemma i en travel hverdag. Å velge fokus på ett barn kan føre til at man må overse et annet i den samme situasjonen. Barnehagehverdagen er tettpakket av hendelser og det er ikke mulig for førskolelæreren å forholde seg til og gi respons på alt.

Slik jeg vurderer det viser drøftingen av disse fire overordnede temaene at førskolelærerne har kunnskaper om barnas behov. Samtidig mangler det informasjon om deres kunnskap om barns emosjonelle utvikling. Jeg har undret meg over om dette betyr at det er for lite kunnskap om dette, eller om årsaken er metodiske

svakheter og for dårlige oppfølgingsspørsmål fra min side. Undersøkelsen viser likevel mange av førskolelærerens ferdigheter i arbeidet. Videre drøftes disse ut fra begrepet relasjonskompetanser.

4.4 Førskolelærernes relasjonskompetanser

Prosjektets andre forskningsspørsmål spør etter de relasjonskompetanser førskolelærerne bruker og anser som viktige i arbeidet med barn som er emosjonelt utsatte. Målet med arbeidet deres er å fremme barnas psykiske helse og å forstå og møte behovene som er drøftet tidligere. Først presenteres og drøftes noen generelle tanker om førskolelærernes relasjoner og kompetanser. Deretter drøftes de fire teoretiske kategoriene affektiv inntoning og sensitivitet, anerkjennende kommunikasjon, formidlet læring og selvrefleksivitet og egne emosjoner.

Barnehagens rammeverk gir en klar bestilling av hvilke relasjoner barn skal møte i barnehagen. Barna skal møte varme og kjærlighet (Rammeplan for barnehagen, 2006). Dette krever faglig prioritering. Eli sier det slik: ”Viktige forhold er jo de voksne sitt syn på barn og barndom og de voksne sine tanker om barns utvikling og de voksne sine tanker om kå som er viktig og mindre viktig her i livet.” Erna sier at gode relasjoner til andre voksne er nødvendig for å hjelpe barn med emosjonelle vansker i barnehagen. De gode relasjonene skal sikre dem utvikling, tilpassede utfordringer og erfaringer på godt og vondt. Relasjonene må være ekte og den voksne må ha en genuin interesse for barnet. Ebba sier at det er nødvendig ”å gå inn med heila meg.” Dette er i tråd med Aubert og Bakke (2008) sitt syn på relasjonskompetanse. Det er ikke bare enkeltstående ferdigheter, men en holdning som må gjennomsyre førskolelærernes væremåte. Også Kinge (2003) vektlegger relasjonene mellom barn og voksen, uten relasjonen kan ikke førskolelærerne utføre det pedagogiske arbeidet. Barn med emosjonelle vansker er særlig sårbare hvis dette ikke fungerer godt i barnehagen (Kinge, 2003, Rye, 2007). Erna sier det slik: ”Hvis det er mye forskjellig som skjer, mye uro, mye vikarbruk, det er ikkje bra for dei ungane og det er klart at det påvirker relasjonane.”

Informantene uttaler seg også om sin kompetanse. Eli opplever at det å ha ulike erfaringer med barn med særlige behov har gitt et videre syn på hva som er viktig for disse barna. Hun sier: ”Du he en sum av erfaringa og tanka du he gjort deg underveis og refleksjoner du he gjort.” Alle tre vektlegger kompetanse i dette arbeidet. Ebba mener at de trenger mer kunnskap om tidlige tegn på emosjonelle vansker. Det kommer ikke fram data om informantenes spesifikke kunnskap om barns emosjonelle utvikling og hvilke sider ved den emosjonelle utviklingen de ser et særlig behov for å støtte. Derimot peker de ganske presist på hvordan emosjonelle vansker kan framstå, og de nevner de fleste av de kjennetegn og vansker som det er redegjort for i kapittel 1.4. Jeg velger også å presentere Ebbas bruk av ordet filter. Hun bruker det om en funksjon som skal få deg som voksen til å gjøre og si det rette overfor det enkelte barn. Jeg spør om hva dette filteret består av. ”Ja, det består nok av, ja, tidligere erfaringa, sunn fornuft, oppdragelsen min, kå eg he lært på skulen, det er nok sammensetningen av så mye.” Nedenfor presenteres denne ”sammensetningen av så mye” ut fra de fire nevnte temaene.

4.4.1 Affektiv inntoning og sensitivitet

De tre informantene snakker om betydningen av å se barnet, forstå hva som er dets vanske og dekke de behov som de ser at barnet har. Ingen bruker begrepene affektiv inntoning eller sensitivitet, men de bruker andre ulike ord som jeg vurderer slik at de dekker disse begrepene. Eli sier: ”Det betyr jo bare at me må være veldig årvåkne, [...] at me er, eg får sei lydhøre og årvåkne for tegn som kan gå i den retningen.” Ebba bruker ordet observante, og både hun og Erna framholder flere ganger i intervjuet nødvendigheten av å se og forstå barnet. Det krever at den voksne må være nær barnet, både fysisk og psykisk. Stern (2003) mener at den affektive inntoningen er nødvendig for at barnet skal utvikle en god selvopplevelse. Det er også slik at den affektive delingen ikke skal være en imitasjon, men en matching. I lekesituasjonen der Ebba leker med duplo sammen med en gruppe barn, finner hun fram en klokke. Hun viser den til barna, snakker om den og vrir på viserne. Den lille gutten hun har dannet gruppa rundt og de andre barna ser på henne. De har felles oppmerksomhet mot klokka, og affektiv inntoning kan illustreres med det som skjer videre:

Hun gir den til gutten og ler mot ham. Han tar klokka og bruker fingeren til å flytte på viserne. Ebba ser på ham og sier: ”Se nå! Nå går den rundt og rundt og rundt”. Og hun ler litt mot ham. (Utdrag fra observasjon nr.1, Ebba).

I denne situasjonen gjør gutten og Ebba helt forskjellige ting, Ebba ler, bruker blikkontakt og beskriver det gutten gjør. Gutten bruker gjenstanden, får oppmerksomhet og blir deltaker i situasjonen, både ved sin egen handling og ved at Ebba setter ord på begeistring. De deler interessen for klokka og hva som kan gjøres med den.

Resultatet av Ebbas inntoning er en positiv opplevelse for gutten, noe som er med å styrke hans selvopplevelse. Fordi det er andre barn til stede, vil det også påvirke de andre barnas syn på ham slik at det skaper tilhørighet i gruppa.

Erna viser emosjonell inntoning i observasjonene. Hun bruker ord, latter, tydelig ansiktsmimikk og formidler ulike nyanser av følelser, både i leksform og egne følelser. I en av observasjonene ser Erna og en liten gutt på fotos. Han stopper opp og ser bekymret på to barn som er i konflikt, der den ene gråter sårt:

Gutten ser intenst bort på barna. Erna ser på ham og sier: ”Ja, hører du? Hun gråter.” Han svarer: ”Ja.” Gutten og Erna har ansiktene veldig nær hverandre. (Utdrag fra observasjon nr. 2, Erna).

Her er Erna sensitiv overfor guttens reaksjon på gråten, og hun toner seg inn på hans opplevelse ved å være nær og sette ord på det som skjer. Hun legger ansiktet i alvorlige folder og følger også med i situasjonen mellom de andre barna. I intervjuet utdyper hun denne episoden og forteller at hun ønsket å bekrefte barnets reaksjon på andre barns følelser, fordi det kan styrke hans evne til empati.

I observasjonene er det flere eksempler på at den voksne er var for et barn, at de fanger opp signaler og forstår hva det trenger. Jeg ser at de gir barnet respons på en varm og følelsemessig måte. Et barn sitter helt stille ved siden av Ebba ved bordet og Ebba viser varhet på denne måten:

Ebba setter seg ned ved bordenden. Hun ser på gutten. Han sitter stille og ser seg litt rundt. Ebba sier: ”Nå, hva kan jeg hjelpe deg med, hva ville du ha?”

Han ser på henne og svarer stille: ”Leverposteien.” (Utdrag fra observasjon nr. 2, Ebba).

Da jeg spør Ebba i intervjuet hvordan hun fanget opp behovet hans, svarer hun: ”Nei, altså, det er mimikken, med fjeset, han viser i uttrykket at der er noe, ja, me kjenner de jo ganske godt.” Dette kan gjerne høres ut som en liten ting, men jeg vurderer det som et godt eksempel på førskolelærernes sensitivitet i praksis. Hun hører hva barna sier, hvis barnet ikke sier noe ser hun på ansiktsuttrykket og kroppsspråket, og ikke minst, hun kjenner barnet og vet noe om den enkelte (Kvello, 2008e). Ebba passer på at han får det han trenger, leverposteien, og gutten får samtidig en opplevelse av at han er sett av Ebba. Hendelser som dette, der den voksne er inntonet og deler opplevelsen med barnet, er som byggesteiner i barnets tillit til den voksne og seg selv. Dette er i tråd med Sterns teori, der affektiv inntoning er nødvendig for å utvikle barnets selvopplevelse (2003).

De tre informantene vektlegger det å se og forstå barnet, men det er ingen klare funn om hvordan de sikrer at deres tilbakemeldinger til barnet gir barnet den nødvendige opplevelse av å bli sett og forstått. Dette er en interessant nyanse. Her kan det være manglende oppfølgingsspørsmål fra min side som gjør at nyansen ikke kommer fram i dataene. Samtidig er det en nyanse som krever stor grad av bevissthet, og som det kan være vanskelig å registrere og forstå.

Erna uttrykker i oppsummeringssamtalen at denne evnen til å se barnet sitter i ryggmargen etter mange års erfaring. Dette kan tolkes som en opplevelse av taus kunnskap (Lauvås & Handal, 2000). Hun forteller at man registrerer barnas atferd og behov, man vurderer situasjonen og tilpasser sin egen reaksjon:

Ja, det kan være et eller annet som er vondt, leit, og de voksne skal komma, men me skal ikkje styrta te situasjonen, det kan te og med vær at det var et eller annet ungan kunne ordne opp i sjøl.

Det er dette Kvello (2008e) legger i interaksjonsdimensjonen sensitivitet. Den voksne er opptatt av å forstå, møte og tilpasse seg barnet og dets forutsetninger. Det er det

informantene formidler at de bruker sin årvåkenhet overfor barna til, å forstå og å tilpasse sin respons, enten det handler om å sette grenser, trøste, gi frihet og selvstendighet eller sikre mestring. Observasjonene viser varierte reaksjoner og at førskolelærerne tilpasser responsen til det enkelte barn. Eli mener at det er viktig å vise varhet overfor barna og ikke utsette dem for unødig press. Hun sier: ”For noen trenger veldig lang tid på å bli trygge.” Erna har en noe sterkere betoning av og tro på at dersom barnet utfordres nok, i trygge rammer i barnehagen, så vil barnet bli mer robust og ta nye utviklingssteg: ”Så får de et miljø, der de he både støtte, men au, der de blir eksponert for en del situasjoner som de hadde valgt vekk hvis de ikkje gjekk i barnehagen.” Her ser jeg en forskjell mellom disse to informantene. De formidler at de er sensitive og tilpasser seg overfor enkeltbarn, men de tolker barnas behov ulikt.

Eli er den eneste som formidler en forståelse av å se bakenfor barnets atferd. Hun forklarer hvordan hun forstår en episode der et barn ble revet med i en litt voldsom lek: ”For han er jo litt forsiktig som type og hvis han dreiste med nevene så brillene fauk, så e jo ikkje det noge som han he gjort for å være ond.” Dette er også noe Kinge (2003) og Lind (1999) vektlegger. Man skal sette grenser for atferden, men den voksnes sensitivitet og tolkning av atferden kan være med å skape en forståelse for barnet og for hva som ligger bak. I eksempelet over kunne Eli tilpasse grensesettingen sin ut fra at barnet er en forsiktig type.

I observasjonene av Erna registrerer jeg tre-fire tilfeller der barn tar kontakt med henne uten at de blir svart, de blir oversett. Dette skjer i situasjoner der jeg vet at hun har fokus på et særlig barn med emosjonelle vansker. Derfor tolker jeg ikke dette som manglende varhet for barna, men som et dilemma for førskolelæreren. Erna setter ikke ord på det. Det gjør derimot Ebba: ”For det er, altså i en hektisk hverdag, så kan jo det skje, det er ikkje te å stikke under en stol (at man mister viktige signal fra barn, min tilføyelse).” Dette er førskolelærernes utfordring gjennom en travel hverdag i store barnegrupper med mange barn som har særlige behov. De skal ha oversikt over gruppa og samtidig involvere seg i kontakten med den enkelte. ”Når du er pedagogisk leder, så har du hovedansvar for heile avdelingen, for når du går inn på et rom med en

liten gruppe, så har eg ikkje kontroll med det som skjer vidare,” sier Ebba. De må ta noen valg i forhold til hva og hvem de skal gi oppmerksomhet.

Når førskolelærerne bruker sin sensitivitet og ser og forstår barnet, vil det som regel etterfølges av handling. I observasjonene tyder funn på at dette skjer i en form for mønster. Barnet gir et svar på den voksnes involvering og det kan starte en serie av vekselvis og gjensidig kommunikasjon (Kvello, 2008e). Det ser ut til at de ulike relasjonskompetansene virker sammen i en helhetlig interaksjon mellom barn og førskolelærer. Her har den anerkjennende kommunikasjonen en viktig plass.

4.4.2 Anerkjennende kommunikasjon

Schibbye (1996) framholder at anerkjennende kommunikasjon er en måte å forholde seg til andre på som blant annet må bære preg av aksept, respekt, toleranse og bekreftelse. Erna bruker begrepet anerkjennelse flere ganger i intervjuet og sier: ”Eg må jo se barnet. Eg må være nær og gi oppmerksomhet og anerkjennelse.” Dette funnet blir forsterket av observasjoner og uttalelser fra de andre informantene. Observasjonene viser at førskolelærerne kommuniserer mye med barna og deltar i barnas aktiviteter. På denne måten bruker de anerkjennelsen til å bekrefte barnets sterke sider, noe som påvirker både selvpplevelsen og tilhørigheten (Stern, 2003, Schibbye, 1996).

Ebba er opptatt av å ha rom for barnas ulikheter, og mener at man kan hjelpe barna og møte deres behov ved å organisere dagen på en mer tilpasset måte, blant annet ved lekegrupper og uteaktiviteter. Organisatorisk tilrettelegging på denne måten forutsetter en aksept og toleranse for barna i tråd med Schibbyes anerkjennelse (Schibbye, 1996). Ebba er den eneste informanten som nevner organisering som en metode. I observasjonen viser Ebba denne toleransen for ulikheter også i direkte kommunikasjon med barna. Når hun ved måltidet deler ut brød ved å holde fram brødfatet til barna, er det noen som bruker lang tid på å finne akkurat den brødiskiva de vil ha. Ebba holder bare fatet rolig fram for dem, sier barnets navn og vær så god. Av erfaring vet jeg hvor lett det ville være å mase på barna ved et travelt matbord med utålmodige, sultne barn. Det var en god opplevelse å se hvor respektfullt Ebba

gjorde dette. Det kan se ut som en liten detalj, men det er kanskje likevel viktige hendelser som bygger opp under barns opplevelse av anerkjennelse. Det krever at førskolelæreren har en grunnholdning av respekt for barna, at hun tar seg tid til å ansvarliggjøre dem og at hun aksepterer deres valg.

Eli viser aksept i intervjuet når hun sier at det er særlig viktig å se at barna trenger ulik tid til å bli trygge i barnehagen. Erna ser noe annerledes på dette enn Eli. Hun er opptatt av at noen barn har behov for å bli utsatt for utfordringer og å bli eksponert for erfaringer som de ellers ville ha valgt bort. Slik jeg forstår henne, skal barnet oppleve at det mestrer og tar nye skritt slik at de skal utvikle seg og blir mer emosjonelt robuste. Erna uttrykker seg slik om et barn: ”Hun tåler ikkje det der nederlaget. [...] Så det å prøva å gjør henne mer robust og inngå avtaler.” Dette er et barn Erna er bekymret for, og som hun formidler stor varme for. Hun er opptatt av å skape det trygge miljøet der barnet kan tåle. Jeg tolker det slik at hun har troen på Pessoes ”mulighetsrom” (Røkenes & Hansen, 2006), der barnet kan utfordres og utvikles i forhold til noe som er vanskelig. Eli formidler at det å støtte og samtidig sikre utvikling for barnet kan være en vanskelig balansegang: ”Eg vett eg må gjør noge som er en blanding av å gå forsiktig fram og samtidig være mildt pressende.”

Det at informantene eksponerer barn for emosjonelle utfordringer, kan tolkes på flere måter. Det kan være en manglende aksept for barnets utviklingstempo og derved en ikke-anerkjennende kommunikasjon. Det kan også være å anerkjenne barnets behov for å ta nye skritt. Schibbye (1996) sier at man kan ha en grunnleggende anerkjennende holdning, og kanskje underveis i relasjonen opptre på en måte som ser ut som manglende aksept eller respekt, nettopp for å sikre utvikling. Forutsetningen er at man har innsikt i relasjonen og forståelse for hva som ligger bak barnets atferd.

Informantene formidler at barnas ulike følelser skal aksepteres og tolereres. Ebba legger vekt på at barna skal ha selvtillit nok til å kunne vise hele følelsesregisteret sitt, at de kan være sinte, triste og glade, og at de ikke skal brenne inne med følelsene sine. Erna er også opptatt at man ikke skal være så opptatt av å stoppe gråt, det er lov til å gråte og de voksne skal komme og trøste. Tetzchner (2001) peker på seks ulike

aspekter ved emosjoner, to av disse er emosjonsuttrykket og emosjonsopplevelsen. Barns emosjonelle utvikling er avhengig av nære relasjoner der både uttrykk og opplevelse kan bli ivaretatt, og der de lærer å regulere disse i samspillet (Harris, 1989).

I forhold til aksept av barns emosjonsopplevelse er det et funn av manglende aksept. Det er interessant at Eli selv kommenterer episoden i oppsummeringssamtalen. I en av observasjonene henvender et barn seg til Eli og sier at det ikke får til å tegne. Eli svarer oppmuntrende: ”Joda, det gjør du.” Når Eli leser dette, utbryter hun: ”Jeg skulle jo heller ha sagt: ”Å, får du ikke til? Men jeg kan hjelpe deg!” Hun ser at hun ved å si at barnet får til å tegne, viser liten aksept og egentlig fratar barnet sin egen følelse av ikke å få til. Hun reflekterer over at hun kunne ha støttet barnet i aktiviteten, samtidig som hun aksepterte barnets opplevelse. Dette er et viktig element i den anerkjennende kommunikasjonen, at den andre har rett til sine følelser, og at voksne som kommuniserer med barn ikke har rett til å frata eller vurdere barnets følelse. Barn som har emosjonelle vansker, har et særlig behov for å få hjelp til å forstå sine egne følelser, ikke å få dem underkjent eller ugyldiggjort av voksne (Schibbye, 1996).

Førskolelærerne i denne undersøkelsen gir barna mye positiv oppmerksomhet og bekreftelse, det er et gjennomgående funn i dataene. Dette kommer fram blant annet i en episode der en jente viser fram tegningen sin til Erna. Erna peker på konkrete detaljer og roser henne. Hun bruker tid og viser ekte interesse og gir jenta positiv bekreftelse på det hun har tegnet. Litt seinere kommer den samme jenta bort og ser på fotoene sammen med Erna. Det dukker opp et bilde av henne:

Erna peker på bildet og sier: ”Ja, se det var deg.” Hun snur seg mot jenta, ser på henne, stryker henne et par ganger over magen med baksiden av hånda, sier: ”Det var den dagen du var i avisen.” (Utdrag fra observasjon nr. 2, Erna).

Her er det ikke bare barnets prestasjoner som blir ivaretatt, men også selve barnet, gleden over å finne bildet av henne, varmen, nærheten, den lette fysiske berøringen.

Utdraget er også et godt eksempel på at relasjonskompetanser vises både i verbal og nonverbal kommunikasjon, slik Aubert og Bakke (2008) vektlegger.

En annen måte å bekrefte barn på er å ta vare på de innspill de kommer med, blant annet når de er i større grupper. Det vil styrke barnets selvaktelse og status i gruppa. En episode fra Elis samling illustrere dette. Barna sitter på benkene i garderoben, og temaet er piggsvin:

Eli spør: ”Husker dere det eventyret vi har fortalt om piggsvin?” En jente svarer: ”Jeg husker bare sangen,” og hun mumler en tittel som jeg ikke klarer å høre. Eli sier: ”Å, ja den! Men den kan vi jo synge!” Hun smiler mot jenta. ”Vi er en familie på fem. Vi tar gitaren også.” Hun reiser seg og tar ned gitaren. (Utdrag fra observasjon nr. 2, Eli).

Her får barnet en flott bekreftelse på sitt innspill, hun husker ikke eventyret og kan ikke svare på Elis spørsmål, men det blir ikke påpekt. Det hun husker, nemlig sangen, velger Eli å bruke tid på i gruppa. Jentas innspill blir tatt vare på. Å formidle læring, ferdigheter og verdier slik Eli gjør her, er også en måte å arbeide med barnets selvaktelse. Temaet formidlet læring drøftes i neste kapittel.

4.4.3 Formidlet læring

Under analysearbeidet av observasjonene fant jeg en samspillskategori som jeg ikke hadde med i mitt teoretiske grunnlag fra oppstarten av prosjektet. Det gjelder formidlet læring. Rye (2002, 2007) bruker og beskriver Feuersteins begrep formidlet læring. Det viktige er den voksne som formidler av normer, verdier og forståelser, noe som utvider barnets opplevelse av og kunnskap om verden omkring. Alle tre førskolelærerne har samspill med barn som kan kategoriseres som formidlet læring, men ingen av dem bruker begrepet formidlet læring i intervjuet. Eli har samlingsstund før barna skal tegne seg selv:

Hun ser rundt på barna og legger til: ”Kanskje vi skulle snakke litt om mennesker? Hvordan de ser ut?” Eli bøyer seg mot en liten gutt og spør: ”Kan jeg få låne deg litt?” Han nikker og smiler. Eli tar ham i armen og stiller ham

opp mellom bena sine. Hun tar på hodet hans og spør: ”Hva er det her på toppen?” Barna svarer i kor: ”Hodet!” Eli sier: ”Ja, og hva har han helt øverst?” Hun viser håret hans. Barna svarer: ”Hår!” På denne måten går de gjennom hele kroppen. Eli inviterer til en dialog, stiller spørsmål eller sier halve setninger som mangler nøkkelord. Barna svarer og fyller ut setningene med ord som øyne, ører, nese, munn, panne, armer, fingre. (Utdrag fra observasjon nr. 2, Eli).

Dette er en god illustrasjon på formidlet læring. Eli skaper et felles fokus og en gjensidighet i samspillet. Hun vektlegger barnas opplevelse av mestring. Dette er viktige kriterier ved formidlet læring (Rye, 2002). Barna svarer ”hode” når Eli nok hadde tenkt at de skulle svare ”hår”. Dette bruker hun positivt. I stedet for å svare ”Nei”, sier hun ”Ja” og hun legger til et spørsmål som henleder oppmerksomheten på at det er noe helt øverst, nemlig håret. Når læringen er tilpasset positivt på denne måten, og konkretisert slik Eli gjør det, styrker hun barnas selvopplevelse og tilhørighet (Rye, 2002).

De tre informantene er opptatt av ulike ting som skal formidles til barna. Eli snakker om tilpassede utfordringer, og at noen barn trenger ulik trening, og i observasjonene handler formidlingen som vist også om formelle tema som menneskekroppen og dyr i skogen. Erna nevner betydningen av å formidle verdier og kultur, eventyr og sanger, mens Ebba snakker om å gi barnet ulike ferdigheter slik at det kan delta i de andre barnas fellesskap, blant annet lekeferdigheter og språk. Hun bruker igjen ordet veiledning: ”Så er me med i lek, med i daglige situasjoner, bare det å vaske hendene, følge på toalettet, altså, du er der og hjelper og veileder.” Ebba uttrykker en forståelse for at læring av ferdigheter og mestring kan være en støtte for barn med emosjonelle vansker. Det vil utvide barnets forståelse og opplevelser. Dette er i tråd med Aanderaa (2008) som sier at læring og omsorg er to sider av samme sak. For barn som strever med ulike vansker, vil det kunne forebygges og hjelpe dersom voksne sikrer at de får ta del i lærende aktiviteter. Forskningen til Klein (Rye, 2002) bekrefter at formidlet læring støtter barnets utvikling, både intellektuelt og emosjonelt. Kvello (2008b) viser til Grusec (2002) som uttrykker at et av målene ved sosialisering av

barn er at de skal selvregulere emosjoner, tanker og atferd, og at barnehagen er en arena for denne sosialisering.

Undersøkelsen gir informasjon om hvordan førskolelærerne arbeider med formidlet læring. Alle tre viser at de tar initiativ til og deltar i barns lek. Å delta i barns lek kan tolkes som tilpasning til barnets modenhet, noe Feuerstein vektlegger (Rye, 2002). Leken er barnets viktigste virksomhetsform, og ved å være deltaker i den viser man respekt og forståelse for barnets kognitive modning. Leken gir mange muligheter til å formidle læring. Erna spiller et spill med to gutter:

Hun skyver brettet videre: ”Nå skal vi se.” Gutten løfter to brikker. Erna ser på brettet og sier: ”Nei, de var ikke like.” Så er det den andre gutten sin tur: ”Så.” Han løfter opp to brikker. Erna peker og sier: ”Nei, det var en trekant. Nei, at det skulle være så vanskelig i dag!” Hun sukker og ser på gutten. (Utdrag fra observasjon nr. 3, Erna).

Barna og den voksne har felles fokus, og samspillet er regulert av turtakingen. Det blir satt ord på formelle begrep som former, likheter og ulikheter. Barnet kan få positive sosiale erfaringer og den voksne kan arbeide med barnets læring og andre barns opplevelser av hva barnet mestrer. I denne situasjonen får gutten også emosjonell støtte fra Erna når han ikke får par, og Erna toner seg inn affektivt og gir bekræftelse. Igjen framtrer et eksempel på at førskolelærerne bruker ulike relasjonskompetanser i sammenheng, og at de teoretiske begrepene inneholder enkelte felles elementer.

Informantene viser i observasjonene at de ofte har felles oppmerksomhet i felles opplevelser, de setter ord på hendelser og følelser og er en ”tolk” for barna i forhold til å utvide deres forståelse av det sosiale som foregår. Det er et vesentlig element i formidlet læring. Erna utdyper: ”Men på en måte kan de voksne være med å sortere ut en del følelser og sette ting på plass.” Det er en nødvendig hjelp når barn med emosjonelle vansker skal lære å regulere egne emosjoner og atferd (Grusec, 2002 ref. i Kvello, 2008b, Harris, 1989).

Samspillet med barna må være tilpasset til deres behov. Ved måltidet hos Ebba har noen barn bedt om å få sendt leverposteien som står ved siden av en fremmedspråklig gutt:

Han reagerer ikke. Ebba går bort til ham og bøyer seg ned mot ham og gjentar: ”Kan du sende leverposteien?” Hun tar hånden sin over hans hånd og tar opp boksen. Hun tar i mot med sin andre hånd og sier: ”Se, det var lett å sende den!” (Utdrag fra observasjon nr 2, Ebba).

Her gir Ebba gutten verden i små doser, hun tilpasser seg hans modenhet og ferdighet (Rye, 2002). Hun er klar over at språket kan være en av grunnene til at gutten ikke sender leverposteien. For at han skal mestre og svare på andre barns henvendelser formidler hun hvordan dette skal gjøres ved hjelp av konkret veiledning, håndledning og verbal motivasjon.

For at den formidlede læringen skal ha en effekt for barnas selvopplevelse og tilhørighet, er det nødvendig at den voksne er en betydningsfull voksen for dem (Kvelling, 2008b, Opjordsmoen, Vaglum & Urnes, 2005). Erna sier det slik: ”Når eg oppnår kontakt med ungen, at me kan få te et samspill, der eg ser at eg når inn.” Å komme i posisjon til det enkelte barn som sliter, krever stor grad av bevissthet omkring egen atferd og egne følelser. Dette drøftes videre i neste punkt.

4.4.4 Selvrefleksivitet og egne emosjoner

Undersøkelsens data har utgangspunkt i førskolelærernes refleksjoner både fra intervju og oppsummeringssamtaler. Selvrefleksivitet er en menneskelig egenskap som gjør at man kan forholde seg til seg selv og se seg selv utenfra (Schibbye, 1998). Selvrefleksivitet er en nødvendig egenskap i arbeidet med barn med emosjonelle vansker, også fordi arbeidet kan stille førskolelærerne overfor egne emosjonelle utfordringer. Erna sier i intervjuet:

Unga som sliter emosjonelt, dei kan komme te å kreva deg veldig og egentlig tappa deg for krefter. Dei vil au avvisa deg mye, og opponera gjerne, gjerne

mest mot dei som de er tryggast på, faktisk, så me må tåla avvisning og rabalder og ha en faglig trygghet for at me kan stå i det.

I dette arbeidet er det nødvendig å tåle og takle fenomener som påvirker den voksnes emosjoner slik Erna beskriver. Dette understreker Kinge (2003) i sin bok om hvordan man møter barn med emosjonelle vansker. Det å lytte til egne følelser vil kunne gi kunnskap og informasjon om situasjonen og dersom den voksne forstår egne følelser, vil hun lettere kunne tone seg inn på barnet og forstå barnets følelser (Aubert & Bakke, 2008). Erna har et viktig poeng. Følelsene kan bli et hinder i arbeidet hvis man blir overveldet og overtar barnets smerte, slik Aubert og Bakke (2008) påpeker. Det emosjonelle engasjementet må være balansert og det krever nettopp denne evnen til selvrefleksivitet – å skille sine egne følelser fra barnets (Schibbye, 1998). Dette er nødvendig både for at den voksne skal mestre utfordringene, og for at barnet skal utvikle seg emosjonelt på en sunn måte.

Eli er opptatt av bevisstheten omkring egne verdier og holdninger og over egen atferd overfor barnet. Hun mener det er viktig med varhet for å vise respekt og unngå å trække på barnets følelser. Det er en utfordring at barnehagehverdagen er så travel, og at den voksne står i en form for handlingstvang og ikke alltid har så mye tid til å reflektere: ”For du veit jo atte barnehagedagen er full av sånne situasjoner der du skal ta valg og ta valg og ta valg og mer eller mindre så går du på autopilot og så handler det vel om kossen denne autopiloten er stilt inn.” Jeg tolker Elis utsagn til å berøre selvrefleksiviteten. Tankene omkring egen atferd og egne bevisste emosjonelle reaksjoner skal stille inn autopiloten, slik at den fungerer til beste for barnet. Nygren (2004) påpeker at følelsene våre er en del av grunnlaget for bevisst regulering av handlinger. I oppsummeringssamtalen hadde Eli kritiske refleksjoner over en konkret hendelse i observasjonene. Det er episoden med manglende aksept som hun ser klart når hun leser utskriften. Hun undrer seg også over om egen iver etter å formidle læringen til barna går på bekostning av sensitiviteten, altså at hun ikke alltid tilpasser seg til barna slik begrepet formidlet læring forutsetter (Rye, 2002). Dette kan tolkes som evne til selvrefleksivitet (Schibbye, 1996).

Jeg har tidligere referert til Ebbas uttrykk ”filter”, som hun mener består av erfaringer og kunnskaper. Det er interessant at hun ikke nevner egne følelser som en del av dette ”filteret”. Det kan være at betydningen av egne følelser mangler, men det kan også være at hun bare ikke får satt ord på det. Hun bruker også ordet ”ryggsekk” både med hensyn til barn og voksne. For barna bruker hun det i betydningen av vonde erfaringer, opplevelser og følelser, mens for de voksne formidler hun at det er faglig kunnskap og erfaringer som er i ”ryggsekken”. Dette styrker inntrykket mitt av at førskolelærerne har mer fokus og bevissthet omkring barnas emosjoner enn sine egne.

Erna er opptatt av å ha det hun kaller profesjonell distanse. Det kan representere et tradisjonelt syn på profesjonalitet, der yrkesutøvelsen skulle være fri for verdier og følelser (Nygren, 2004). Erna sier samtidig at relasjonen til barnet skal være nær og god, og hun viser i observasjonene en varme og emosjonell nærhet til de enkelte barna som står i motsetning til det hun sier om distanse. Sett sammen med andre utsagn i intervjuet velger jeg å tolke dette annerledes, og mer i tråd med Nygren (2004) som sier at man i dag har gått vekk fra den følelsesmessige nøytraliteten. I dag forstås profesjonalitet mer dithen at de følelsesmessige og verdimeslige holdninger skal være synlige, bevisste og styrt av etiske rammer. Dette er særlig viktig i yrker som er relasjonsbaserte, slik førskolelæreryrket er. Erna utdyper og sier at man må være observant så man ikke dekker egne behov i relasjonen til barnet og ikke lar seg ødelegge av barnets vansker. Jeg velger å tolke at det er det hun legger i ordet distanse, og at profesjonaliteten handler om nettopp dette å ikke dekke egne behov.

I denne undersøkelsen er det ingen av informantene som setter ord på at de bruker egne følelser som informasjon i arbeidet. Det eneste som kan tolkes i denne retning, er Ebba som sier at egen tålmodighet og dagsform kan variere, og at hun derfor må vurdere hvor nært hun skal være barn som krever ekstra av henne. Selv om jeg savner informantenes klare uttalelser om egne følelser som informasjonskilde, viser analysen av dataene at når førskolelærerne først får anledning til å snakke om arbeidet med barn med emosjonelle vansker, forteller alle informantene om egne emosjoner. Det er et viktig funn at alle tre framstår som emosjonelt engasjerte i arbeidet sitt, slik Nygren (2004) mener yrkesutøvelse i relasjonsbaserte yrker skal være. I intervjuene

formidler de ulike følelser med ord, uttrykk og mimikk. De uttrykker følelser som utilstrekkelighet, at arbeidet er vanskelig og opprivende, det er slitende og krevende, de må kjempe, og de har opplevd å bli rystet. De negative emosjonsuttrykkene er knyttet til utfordringer de opplever at de ikke mestrer eller når de tar innover seg enkelte barns skjebner. De positive uttrykkene kommer når de føler at de har lykket med å bedre et barns situasjon der de har sett resultater i form av tryggere barn som utvikler seg og trives. Mine informanter forteller om glede, om bankende hjerter, seierfølelse og at de blir rørt. I forhold til et barn der Ebba har satt inn ekstra tiltak og støtte, sier hun: ”Og me har jo fått positiv tebakemelding, nå kommer hu te barnehagen med et smil. Og det varmer jo veldig.”

4.5 Oppsummering av presentasjon og drøfting

Etter en presentasjon av undersøkelsens tre informanter er tre hovedtema blitt presentert og drøftet ut fra problemstilling og forskningsspørsmål. Det er pekt på betydningen av tidlige og forebyggende tiltak, og informantenes opplevelse av egen betydning er beskrevet. Det er lagt vekt på det relasjonelle arbeidet, og at trygge og vedvarende relasjoner er avhengig av at barnehagen har rammevilkår som gjør det mulig for førskolelærerne å gi barna den ekstra oppfølgingen de har behov for. Videre er førskolelærernes erfaringer med barnas behov og relasjonskompetanser gjennomgått og drøftet. Hovedfunnene er samlet og blir oppsummert i neste kapittel som er rapportens siste del.

5. Avslutning

Dette kapittelet inneholder oppsummering av undersøkelsens hovedfunn, studiens konklusjoner og avsluttende refleksjoner.

5.1 Oppsummering av undersøkelsens hovedfunn

Grunnlaget for denne undersøkelsen er tre informanter og data som har framkommet gjennom observasjon, intervju og oppsummeringssamtale. Oppsummering av hovedfunnene i dataene er organisert ut fra prosjektets problemstilling og de to forskningsspørsmålene.

5.1.1 Førskolelærernes tanker om egen betydning

Prosjektets problemstilling er: *Hvilke tanker har førskolelærere om egen betydning for å fremme psykisk helse hos barn med emosjonelle vansker?*

De tre førskolelærerne i denne undersøkelsen formidler at de mener å ha en betydning for å fremme psykisk helse hos barn med emosjonelle vansker, og at de anser dette som et stort og alvorlig ansvar. Som voksne i barnehagen har de betydning for barna ved at de må se barnas behov tidlig, og at de må sette inn ekstra tiltak for å bedre barnas psykiske helse. Informantene anser barnehagen som et universelt tiltak, men de uttrykker også klart at barn som de allerede er bekymret for, har behov for selekterte tiltak i form av ekstra oppfølging og omsorg fra de voksne gjennom særlige kvaliteter i relasjonene. Det kommer klart fram i resultatene at det relasjonelle er vesentlig i deres arbeid. Alle tre peker på at barnehagen kan representere et positivt og støttende miljø for utsatte barn og være delvis kompenserende for mangler i barnets hjemmemiljø. De peker på at det kan være lett å gjøre feil overfor barn med emosjonelle vansker i en travel hverdag, og at arbeidet forutsetter observante voksne som ser barna. Etter deres mening forutsetter det også rammebetingelser i forhold til personalressurser og størrelsen på barnegruppa, som gjør det mulig å gi ekstra oppfølging til det enkelte barn. Fra egne erfaringer gjennom mange år har jeg sett at barns psykiske helse blir ivaretatt i varierende grad av de voksne de møter i

barnehagen. Resultatet i denne studien er mer entydig og positivt enn jeg hadde forventet.

5.1.2 Førskolelærernes tanker om barnas spesielle behov

Prosjektets første forskningsspørsmål er: *Hvilke spesielle behov har barn med emosjonelle vansker slik førskolelærere erfarer det i barnehagen?*

Informantene i denne undersøkelsen har redegjort for sin forståelse av hva god psykiske helse er for barn i barnehagealder. For at barna skal fungere i hverdagen, utvikle seg og trives, har de behov for grunnleggende tillit, positiv selvoppfatning, tilhørighet i gruppa og struktur og forutsigbarhet. Dette er forutsetningene for en god psykisk helse, noe de vektlegger i arbeidet med barn med emosjonelle vansker. De formidler tanker om hvordan de arbeider med disse store temaene, uten at de konkret tar utgangspunkt i barns emosjonelle utvikling.

Et hovedfunn både i observasjonene og i intervjuene er informantenes vektlegging av grunnleggende tillit mellom barnet og dem selv, som en forutsetning for barnets utvikling og trivsel (Erikson, 1971). Informantene mener dette er nødvendig for at barn med emosjonelle vansker skal ha nytte av barnehageoppholdet, men de formidler at det kan være utfordrende å få det til. Arbeidet med å etablere tillit kan også komme i konflikt med andre krav som stilles til førskolelærerne, blant annet de mange pedagogiske målsettingene i Rammepplan for barnehagen (2006) og egne årsplaner (Kinge, 2003). Det kommer klart fram at for å dekke barnas behov for grunnleggende tillit, må de gjøre bevisste valg for hvordan de bruker tiden sammen med barna.

Undersøkelsen viser at informantene er opptatt av å gi barn en positiv selvopplevelse. De uttrykker at barnet ikke bare skal roses og gis tilbakemeldinger på prestasjoner, men også på barnet selv. Det er et interessant funn at alle informantene mener at den voksnes relasjon og holdning til barnet er av stor betydning for barnets oppfatning av seg selv (Stern, 2003). Funn i intervjuene blir bekreftet av funn i observasjonene.

Det samme gjelder resultatene som forteller om informantenes syn på betydningen av barnets tilhørighet, vennskap med andre barn og status i gruppa. De mener det påvirker barnets selvopplevelse (Harris 1989). De formidler klart at de anser det som den voksnes ansvar å legge til rette for barnets muligheter for tilhørighet og vennskap i barnehagen (Greve, 2007). De arbeider aktivt og bevisst med dette, nettopp fordi de ser at noen barn med emosjonelle vansker har en atferd som kan skape utfordringer i det sosiale samspillet med andre barn.

Et grunnlag for trygghet og forutsigbarhet er faste rammer og struktur i barnets hverdag (Kvelling, 2008e). I alle observasjonene finnes eksempler på strukturering og grensesetting. To av informantene påpeker dette behovet i intervjuet, mens den tredje ikke sier noe om temaet. Dette kan være et eksempel på hennes innforståtte kunnskap (Polanyi, 1966 ref. i Lauvås og Handal, 2000). Grensesettingen som er observert, er tilpasset barnet og satt med respekt for den enkelte. Det er også et funn av manglende grensesetting, som er tolket som en konsekvens av den travle hverdagen og alle de hendelsene som førskolelærerne må forholde seg til. Det er et positivt funn at det ikke er noen tilfeller av kjefting i observasjonene, da kjeft ikke er ansett som god pedagogikk. Samtidig må det vurderes om dette kan være et resultat av observatøreffekt, nettopp med bakgrunn i en generell negativ holdning til bruk av kjeft.

5.1.3 Førskolelærernes relasjonskompetanser

Studiens andre forskningsspørsmål er: *Hvilke relasjonskompetanser bruker førskolelærere når de opplever å lykkes i arbeidet med barn med emosjonelle vansker?*

Både i observasjonene og i intervjuene er betydningen av relasjonene mellom barn og førskolelærer et hovedfunn. Informantene påpeker at den trygge og vedvarende relasjonen er helt nødvendig for å lykkes i arbeidet med barna som sliter emosjonelt.

Undersøkelsen har gitt funn som viser en form for handlingskjeder når førskolelærerne bruker de ulike relasjonskompetansene. Det starter med den voksnes

sensitivitet, der hun toner seg følelsesmessig inn på barnet og skaper en forståelse av barnet og situasjonen. Så tilpasser hun seg barnets behov, gir en respons og involverer seg. Dette er starten på en vekslende involvering der barnet gir svar tilbake og involverer den voksne (Kvello, 2008e). Funn viser at denne involveringen skjer vekselvis som i en turtaking. Ulike relasjonskompetanser ser ut til å fungere i et samspill.

I forhold til førskolelærerens relasjonskompetanser er det også tilfeller av sprik mellom funn i observasjonene og funn i intervjuene. Det gjelder ferdigheter som informanten viser, men som det ikke settes ord på i intervjuet, blant annet formidlet læring. Det kan tyde på at disse funnene er eksempler på førskolelærernes innforståtte, tause kunnskap (Polanyi, 1966 ref. i Lauvås og Handal, 2000).

Alle de tre førskolelærerne vektlegger at de må ha fysisk og psykisk nærhet til barnet og tilpasse seg det enkelte barns behov. Informantene bruker ikke teoretiske begrep som affektiv inntoning eller sensitivitet. De bruker ord som å se, være lydhør, være parat og observant. Funn i dataene er at målet ved å se, forstå og tilpasse seg barnet, er å skape mestring og positive selvopplevelse for barnet og sikre tilhørighet i gruppa. En informant er opptatt av å se bak barnets atferd og å tilpasse reaksjonen ut fra barnets bakenforliggende behov (Kinge, 2003). Alle betoner betydningen av at de skal se og forstå barnet, men det er ingen klare funn på at de skiller mellom dette og betydningen av at barnet skal oppleve seg sett og forstått. Dette er en interessant nyanse som faglig sett burde vært mer drøftet, men som ikke kommer fram i dataene. Det er lite i dataene som sier noe om førskolelærernes forståelse for barns emosjonelle utvikling og hvordan de arbeider spesifikt med å styrke denne (Srouf, 1996). Dette kan tyde på at på tross av stor kompetanse og bred erfaring, er det likevel et behov for økt kunnskap om barns emosjonelle utvikling og de tidlige tegnene på vansker som kan utvikle seg til emosjonelle lidelser senere i barnas liv. Samtidig kan manglende informasjon, skyldes for lite konkrete oppfølgingsspørsmål i intervjuene.

Alle tre informantene påpeker betydningen av å gi oppmerksomhet, bekreftelse og anerkjennelse. Det krever grunnholdninger som toleranse, aksept og respekt (Schibbye, 1996). Et forhold som informantene framhever er betydningen av å akseptere barns ulike følelsesopplevelser, og at det er et mål at barn skal være trygge nok til å kunne vise sine ulike følelser i barnehagen. Det er ellers mange funn av voksnes positive bekreftelse av barn, og i denne undersøkelsen kan det se ut som det er en av de mest brukte relasjonskvalitetene i barnehagen. Funn viser at informantene løser balansegangen mellom respekt og aksept for barnets tempo opp mot konfrontasjon av vanskene på ulike måter, men at de har det samme målet om å skape vekst og utvikling for barnet. Undersøkelsen viser bare ett klart tilfelle av manglende aksept, og det ble påpekt av informanten selv i oppsummeringssamtalen.

Det er flere funn av kategorien formidlet læring i denne undersøkelsen (Rye, 2002). To av informantene snakker om formidling av verdier, kunnskap og ferdigheter i intervjuet, den tredje informanten viser dette i observasjonene, men hun setter ikke ord på det i intervjuet. Hensikten er at barn med emosjonelle vansker vil ha nytte av å mestre ulike ferdigheter og å få utvidet sine opplevelser og forståelse, både fordi det kan gjøre noe med barnets selvoppfatning, og med dets plass og tilhørighet i barnegruppa (Aanderaa, 2008).

Informantene er opptatt av at det er de rette voksne med de rette kvalifikasjoner, holdninger og verdier som kan arbeide med barn med emosjonelle vansker. Funn viser at informantene anser refleksivitet som en nødvendig kompetanse, men det er ingen funn om at de knytter denne refleksiviteten til egne følelser. Ingen sier noe om at de bevisst bruker sine egne følelser som informasjon og nyttig kunnskap i arbeidet med barna (Schibbye, 1998, Nygren, 2004). Dette kan bero på metodiske svakheter i undersøkelsen, for når førskolelærerne forteller om sitt arbeid i intervjuene, forteller de likevel om ulike egne emosjoner. Jeg oppfatter alle tre som emosjonelt engasjerte i barna og arbeidet, noe jeg anser som en styrke og et godt utgangspunkt for refleksivitet.

Alle de tre førskolelærerne ser på rammebetingelsene for barnehagen som avgjørende for det relasjonelle arbeidet. Det er et noe overraskende funn at de uttrykker dette så klart og gjentar det i flere sammenhenger. De peker særlig på at betingelser som barnegruppenes størrelse og personalressursene kan være avgjørende.

5.2 Konklusjoner

I denne undersøkelsen svarer de tre informantene et klart ja til at de har betydning for å fremme psykisk helse for barn med emosjonelle vansker. De har betydning ved å oppdage barnets behov tidlig, ved å etablere vedvarende, gode relasjoner til barnet og gi ekstra oppfølging og kontakt. Det kan se ut som at barnehagen kan være en god arena for selekterte tiltak for barn man er bekymret for. Forutsetningene er at førskolelærerne har evne til å se barnas behov, og at barnehagen har rammebetingelser i forhold til personalressurser og størrelse på barnegruppa, som gjør det mulig for dem å gi barna den ekstra oppfølgingen og omsorgen de har behov for.

Slik informantene i undersøkelsen uttrykker det handler arbeidet med å gi barn god psykiske helse om å gi dem grunnleggende tillit, positiv selvopplevelse, tilhørighet i fellesskapet og struktur og forutsigbarhet. Både i observasjonene og i intervjuene er det funn som viser at dette er vesentlige sider ved det arbeidet de gjør for barn de er bekymret for i forhold til psykisk helse. Dette kan karakteriseres som store, noe overordnede tema og undersøkelsen gir lite informasjon om hvilken spesifikk innsikt førskolelærerne har i barns emosjonelle utvikling. Årsaken til manglende data kan være metodiske svakheter og manglende oppfølgingsspørsmål i intervjuene. Det kan også være at førskolelærerne har vansker med å konkretisere de store temaene fordi de har manglende kunnskap om barns emosjonelle utvikling. Her er det vanskelig å trekke en klar konklusjon.

Informantene vektlegger det relasjonelle arbeidet som grunnlaget for å fremme psykisk helse hos barn med emosjonelle vansker. I denne studien ser det ut til at anerkjennende kommunikasjon, særlig ved positiv bekreftelse av barnet, er en

kompetanse som brukes i stor grad i barnehagene. I tillegg er sensitivitet, formidlet læring og selvrefleksivitet kompetanser som anses som viktige. Ulike relasjonskompetanser fungerer i et samspill og i en form for mønster der barnet og den voksne er deltakere, og der begge gjensidig involverer hverandre.

Innledningsvis i rapporten er Arne Næss (1998) sitert. Utgangspunktet er at egne følelser kan være viktige veivisere i menneskenes liv, at følelsene kan gi innsikt, klokskap og mening. Nygren (2004) fremholder også at emosjonene er en del av grunnlaget for bevisst regulering av handlinger. Det er ingen funn i undersøkelsen som gir grunnlag for å konkludere med at førskolelærerne bruker sine egne emosjoner bevisst i arbeidet sitt. Igjen kan det være flere forklaringer, enten metodiske svakheter, eller manglende bevissthet hos informantene om dette. Informantene framstår ellers som emosjonelt engasjerte i arbeidet og barna.

Det kan konkluderes med at studien gir positive funn i forhold til problemstillingen. Skal barn med emosjonelle vansker få hjelp i barnehagen, er det en forutsetning at de blir sett, og at førskolelæreren som har ansvar for dem, mener at de som voksne i barnehagen har en viktig betydning for barnas positive utvikling og trivsel. Selv om funnene i forhold til manglende kunnskap om barns emosjonelle utvikling og manglende bevissthet om nytten av egne emosjoner er usikre, kan det være nyttig for førskolelærerne å vie disse feltene en økt oppmerksomhet.

5.3 Avsluttende refleksjoner

To spørsmål kan stilles ved avslutningen av et mastergradsprosjekt. Har studien frambrakt noe nytt? Og har studien frambrakt noe nyttig? Sett i et teoretisk perspektiv kan det ikke trekkes konklusjoner om nye teoretiske funn. Funnene om barns grunnleggende behov og førskolelærerens relasjonskompetanser stemmer i stor grad med eksisterende teori som har vært undersøkelsens utgangspunkt. Det positive og kanskje nye i denne studien er at den viser en tendens til at førskolelærerne har høy bevissthet om sin egen avgjørende betydning for barn som trenger særlig omsorg i

forhold til emosjonelle vansker, og at de bruker sammensatte relasjonskompetanser i arbeidet.

Kvale (2007) bruker begrepet pragmatisk validitet. Han henviser til resultater som kan brukes innen fagfeltet, altså nytteverdien, noe som burde være et mål for et forskningsprosjekt som dette. Jeg anser det som nyttig informasjon å vite at erfarne førskolelærere ser og setter inn ekstra tiltak for barn med emosjonelle vansker. Det viser at barnehagen kan være en viktig arena for selekterte tiltak for barn man er bekymret for. Selv om funnene er noe usikre, kan det se ut som det er et behov for økt kunnskap om barns emosjonelle utvikling. Denne studien viser også at det kan være et utviklingsområde å knytte bevissthet og selvrefleksjon til førskolelærernes egne emosjoner. Å gi oppmerksomhet mot disse feltene kan være nyttig og være med på å gjøre førskolelærerne til enda bedre voksne for barn med emosjonelle vansker.

Det har vært faglig inspirerende og en glede å arbeide med dette mastergradsprosjektet. Fokus har vært barns psykiske helse og emosjonelle vansker og hvilken betydning de voksne i barnehagen har for dem. Det er dette feltet jeg har ønsket å arbeide med, å få større innsikt i og kunnskap om, for selv å kunne yte mer i forhold til i mitt eget arbeid. Jeg er opptatt av det blir et økt fokus på psykiske vansker hos små barn i barnehagen. Hensikten er å redusere, lindre og stoppe vanskene slik at det ikke utvikler seg til psykiske lidelser videre i barnas liv. Forskning viser at mulighetene er der (Nasjonalt folkehelseinstitutt, 2007).

En annen glede jeg har opplevd ved å gjennomføre denne undersøkelsen, er å få lov til å fordype meg i barnehagens daglige små hendelser. Det er en glede å få løfte fram betydningen av hverdagsmøtene mellom barn og voksen. Det er da, når barnet kommer om morgenen, i leken, i samlingen, ved måltidene, at relasjonskvalitetene blir stillt på prøve. Det er i disse møtene at førskolelærerens blikk, smil, hender som stryker, klapper og holder rundt, kan formidle varme, anerkjennelse og kjærighet til barna. Både Maturana (Rye, 2007) og Rammeplan for barnehagen (2006) skriver om tillit, varme og kjærighet. Det er disse små og store hverdagsmøtene som må være av kvalitet. Da kan de representere vekst, livsglede og framtidshåp for små barn som

sliter med emosjonelle vansker. Det er en viktig dimensjon ved det spesialpedagogiske arbeidet å bidra til opplevelse av trygghet, mestring og mening, og å gi den andre tiltro til egne krefter og framtidshåp for eget liv (Befring & Tangen, 2002).

Jeg vil at Erna skal få avslutte denne rapporten. Hun peker på betydningen av barnehagens rammevilkår. Hun uttrykker at det handler om barnegruppenes størrelse og om personalressursene, både i forhold til mengde og kompetanse. Når jeg lar tankene gå til små barneansikter som ikke blir møtt, som ikke blir forstått eller som blir oversett i en travel hverdag, er det lett å være enig i Ernas utsagn. Hun sier: ”Det må vær kvalitet på barnehageoppholdet. Det er ikkje bare om å gjør å få nok barnehageplasser, det må vær kvalitet.”

Kildeliste

- Andersson, H.W. & Steihaug, S. (2008): *Tilgjengelighet av tjenester for barn og unge med psykiske problemer: Evaluering av Opptrappingsplanen for psykisk helse*. SINTEF A4727 RAPPORT, januar 2008. Trondheim / Oslo: SINTEF / Sosial- og helsedirektoratet.
- Aubert, A.-M., & Bakke, I. M. (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse. Nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Barnehageloven. (2006). Lov om barnehager 17. juni 2005, nr 64. Hentet 18.03.2009 fra <http://www.lovdata.no/all/hl-20050617-064.html>
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Berfring, E. & Tangen, R. (2002). Kapittel 1. Spesialpedagogikk som fag og som forskningsfelt. (s. 13-36). I Berfring, E. & Tangen, R., *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Borg, WR, Gall, MD & Gall, JP. (2003). Ch. 14: Case Study Reseach. I *Educational Research. An introduction, 7. ed.*, Pearson Education Limited, s. 434-474. Her i: Oslo: Blandingskompendium, 2007, SPED 4010, Master, ISP Universitetet i Oslo.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Damgaard, H.L. (2003). *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Departementene. (2003). Regjeringens strategiplan for barn og unges psykiske helse: ”.... sammen for psykisk helse....”. Oslo: Helsedepartementet, Barne- og Familiedepartementet, Justisdepartementet, Kommunal- og Regionaldepartementet, Kultur- og Kirke departementet, Sosialdepartementet og Utdannings- og Forskningsdepartementet.

- Erikson, E.H. (1971). *Barnet og samfundet*. Oversatt av Charlotte Nissen. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fossen, A. (2004). *Snakk med barn om følelser. En felleskapsbok for voksne og barn*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Frønes, I. (1994). *De likeverdige – om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Frønes, I. (2003). *Moderne barndom*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Garbarino, J. (1999). *Pojker som gått vilse. Varför våra söner blir våldsamma och hur vi kan rädda dem*. Stockholm: Svenska foreningen för psykisk hälsa.
- Glavin, K. (2008). Det kommunale hjelpeapparatet. I Kvello, Ø (red), *Oppvekst, om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*, (s.126-152). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Greve, A. (2007). *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Oslo: HiO-rapport 2007 nr.18.
- Grøholt, B., Sommerschild, H., & Garløv, I. (2001). *Lærebok i barnepsykiatri*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Harris, P.L. (1989). *Børn og følelser. Utvikling av psykologisk forståelse*. Oversatt til dansk av Marianne Sørensen (1994). København: Hans Reitzels forlag.
- Holter, H. (1996). Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I H. Holter & R. Kalleberg, *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. (s. 10-25). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jerlang, E. (2001). Erik Homburger Eriksons psykoanalytiske ego-teori. I E. Jerlang (red), *Utviklingspsykologiske teorier*. (s.69-116). Oslo: Gyldendal Akademisk.

-
- Johnsen, G. (2007). Intervjuet. I K. Fuglseth & K. Skogen, *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk, design og metode*. (s. 118-131). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kalleberg, R. (1996). Forskningsopplegget og samfunnsforskningens dobbeltdialog. I H. Holter & R. Kalleberg, *Kvalitative metoder i samfunnsforskningen*. (s. 26-72). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kinge, E. (2003). *Empati hos voksne i møte med barn med spesielle behov*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Klefbeck, J & Ogden, T. (2003). *Nettverk og Økologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kokkersvold, E & Mjelve, H. (2006). *Mellom oss*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. (2007). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2008 a). Kap. 1: En globalisert norsk barndom. I Kvello, Ø (red), *Oppvekst. Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. (s. 21-42). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2008 b). Kap. 2: Sentrale begreper i sosialiseringsteorier. I Kvello, Ø (red), *Oppvekst. Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø* (s. 43-66). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2008 c). Kap. 6: De mest betydningsfulle sosialiseringsarenaer og – agenter. I Kvello, Ø (red), *Oppvekst, Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. (s. 155-190). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2008 d). Kap. 15: Utsatte barn og unge. I Kvello, Ø (red), *Oppvekst. Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø* (s. 359-372). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2008 e). *Utredning av atferdsvansker, omsorgssvikt og mishandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Kvello, Ø. (2008 f). Kap. 9: Jevnaldringer som sosialiseringssagenter. I Kvello, Ø (red), *Oppvekst. Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø* (s. 233-256). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lauvås, P & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lind, L. (1990). *Forstå mig dog!* København: Hans Reitzels Forlag.
- Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Uniped, Akademia.
- Løge, IK., Leidland, K., Mellegaard, M., Olsen AH., & Waldeland, T. (2007). *Veiledningshefte, ALLE MED*. Klepp: Infovest forlag.
- Nasjonalt folkehelseinstitutt. (2007). Rapport 2007:5. *TOPP-studien. Trivsel og oppvekst – barndom og ungdomstid*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstituttet.
- NESH publikasjon. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Neumer, SP & Aalberg, M. (2005). Forebygging av emosjonelle lidelser hos barn og unge. I *Barn i Norge, 2005, Se meg!* Oslo: Voksne for barn, i samarbeid med Sosial og helsedirektoratet.
- Norsk Synonymordbok. (1989). *Kunnskapsforlagets blå ordbøker*. Oslo: Aschehoug-Gyldendal.
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse - om profesjonelle personer* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Næss, A. (1998). *Livsfilosofi. Et personlig bidrag om følelser og fornuft*. Med Per Ingvar Haukeland. Oslo: Universitetsforlaget.
- Næss, N. (2007). Observasjon. I K. Fuglseth & K. Skogen. *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metode*.(s. 90-105). Oslo: Cappelen, Akademiske Forlag.

-
- Opjordsmoen, S, Vaglum, P & Urnes, Ø. (2005). Kapittel 4. Tilknytningsrelasjonens betydning for psykisk helse. I Opjordsmoen, S, Vaglum, P, Thorsen, G-R B, *Oss imellom. Om relasjonenes betydning for mental helse*. Stavanger: Hertervik Forlag.
- Opplæringsloven. (2008). Slette, Ø. (red). (2008). *Opplæringslova og forskifter med forarbeid og kommentarer. Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Forskrifter til opplæringslova*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- Patton, M Q. (1990). *Qualitative Evaluation and research methods, second edition*. California, USA: Sage Publications.
- Rammeplan for barnehagen. (2006). *Forskipt om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Fastsatt av Kunnskapsdepartementet 1. mars 2006, nr 266, med hjemmel i § 2 i Lov om barnehager 17. juni 2005, nr 64. Hentet 18.03.2009 fra <http://www.lovdatabasen.no/for/kd/kd-20060301-0266.html>
- Røkenes, O.H. & Hanssen, P-H. (2006). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rye, H. (2002). *Tidlig hjelp til bedre samspill*, Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Rye, H. (2007). *Barn med spesielle behov: et relasjonsorientert perspektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Schibbye, A-L, L. (1996). Anerkjennelse, en terapeutisk intervensjon? I *Tidsskrift for Norsk psykologiforening, nr,6, 1996*. Oslo: Norsk psykologiforening.
- Schibbye, A-L, L. (1998). Å bli kjent med seg selv og den andre: om selvrefleksjon og undring i dialektisk relasjonsteori. I Andersson, A & Karlsen B, *Psykologi i endring, forståelse og perspektiver på klinisk arbeid*. (s. 163-182). Oslo: Ad notam Gyldendal

- Schofield, J W. (1990). Increasing the Generalizability for Qualitative Research. I E.W Eiser & A. Peshkin. *Qualitative Inquiry in Education. The Continuing debate.* (s. 201-232). Her: i blandingskompendium SPED 4010, Universitetet i Oslo.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data. Third Edition, Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction.* London: SAGE Publication.
- Skogen, K. (2007). Case-forskning. I K. Fuglseth & K. Skogen, *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder.* (s. 52-64). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Snoek, J.E. (2003). *Ungdomspsykiatri.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Sosial- og helsedirektoratet. (2007). *Veileder i psykisk helsearbeid for barn og unge i kommunene, 2007, IS-1405.* Oslo: Sosial - og helsedirektoratet.
- Srouf, L. (1996). Emotional development. The organization of emotional life in the early years. USA: Cambridge University press.
- Statistisk Sentral Byrå. (2008, 14. mars). *Stadig flere barn i barnehage.* Hentet 13.april. 2008, fra SSB <http://www.ssb.no/emner/040210/barnehager/main.html>.
- Stern, D. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Størksen, I. (2008). Hva kan barnehagen bidra med til barn som har opplevd samlivsbrudd? I *Spesialpedagogikk*, 02/08. S. 44-50.
- Tetzchner, S.v., (2001). *Utviklingspsykologi. Barne- og ungdomsalder.* Oslo Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.* Bergen: Fagbokforlaget.

Thompson, C, Rudolph, L., & Henderson, D. (2004). *Counseling Children*. Belmont, USA: Thomson Brooks/Cole.

Vedeler, L. (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag. En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademiske.

Aadland, E. (1998). *Og eg ser på deg... Vitenskapsteori og metode i helse- og sosialfag*. Tano Aschehoug.

Aanderaa, B. (2008). Barnehagen som oppvekstmiljø. I Kvello, Ø (red), *Oppvekst, Om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*.(s.258-278). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Vedlegg:

Vedlegg 1: Svarbrev fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Vedlegg 2: Brev til Barnehagekonsulenten

Vedlegg 3: Informasjonsbrev til aktuelle informanter, med samtykkeerklæring

Vedlegg 4: Informasjonsbrev til foreldre med barn på informantenes avdeling

Vedlegg 5: Brev med intervjuguiden, sendt til informantene før intervjuet
(intervjuguiden)

Vedlegg 6: Oppsett for gjennomføring av observasjoner, intervju og oppsummeringssamtaler

Vedlegg 1: Svarbrev fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hørfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 71 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Erling Kokkersvold
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 18.08.2008

Vår ref: 19600 / 2 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.07.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

19600	<i>Barn med emosjonelle vansker i barnehagen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Erling Kokkersvold</i>
Student	<i>Mette Mellegaard</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

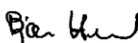
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 29.05.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 33 48
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Mette Mellegaard, Årstadfjellveien 19, 4370 EGERSTAD

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern 0316 Oslo. Tel: +47-77 85 52 11. ned@uiso.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kjrr.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nedmaa@svt.uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

19600

Personvernombudet finner at behandlingen kan finne sted med hjemmel i personopplysningsloven §§ 8 første ledd (samtykke) og 9 a.

Formålet er å få kunnskap om hvordan personalet i barnehagen fremmer psykisk helse hos barn med emosjonelle vansker. Likedan å få vite noe om personalets tanker om betydningen av sin egen rolle for og egne relasjoner til barn med slike vansker.

Utvalget skal bestå av inntil 3 pedagogiske ledere og barna på den aktuelle avdelingen. Førstegangskontakten med de ansatte skal skje skriftlig ved henvendelse til barnehagekonsulenten i kommunen som formidler informasjonsbrev til styrere i barnehagene. Styrer formidler deretter skriftlig og muntlig informasjon til de pedagogiske lederne. I og med at prosjektet involverer observasjon av samspillet mellom pedagogisk leder og barn må foreldre til alle barna på avdelingen til deltakeren samtykke til at barna blir observert. Pedagogisk leder vil selv formidle skriftlig og muntlig informasjon til foreldrene. Ombudet finner opplegget for informasjon og innhenting av samtykke for godt ivaretatt, og finner at informasjonsskiktene er tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningsloven.

Det skal registrere sensitive opplysninger om helse (emosjonelle vansker hos barn) jf. personopplysningsloven § 2 pkt. 8 c. Ved observasjon skal opplysningene registreres som manuelle notater, og det skal ikke brukes lyd/videoopptak. Ved registrering på pc skal ingen personidentifiserende opplysninger registreres. Det vil bli benyttet lydopptak under intervju. Opptakene kan være indirekte personidentifiserende, og ombudet legger til grunn at opptakene lagres innlåst og slettes senest ved prosjektslutt 29.05.2009.

Vedlegg 2: Brev til Barnehagekonsulent

Fra Mette Mellegaard

Til Barnehagekonsulent Magni S Birkeland

Forespørsel om hjelp til å komme i kontakt med informanter til masterstudie.

Jeg viser til tidligere samtale om hjelp til å komme i kontakt med informanter til den kvalitative undersøkelsen jeg skal gjennomføre i forbindelse med min mastergrad i spesialpedagogikk ved Høgskulen i Sogn og Fjordane / Universitetet i Oslo.

Undersøkelsen handler om psykisk helse i barnehagen og hvordan barn med emosjonelle vansker ivaretas av de voksne. Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunns-vitenskapelig Datatjeneste (NSD) og prosjektet er beregnet å være ferdig i mai 2009.

Jeg ber om din hjelp til å sende ut forespørsel til barnehagene ved styrerne, slik at jeg kan komme i kontakt med aktuelle informanter.

Jeg legger ved to brev.

1. Til aktuelle informanter.

Jeg ber om at du sender dette brevet ut til samtlige barnehager med forespørsel om styrerne kan ta spørsmålet opp med den enkelte pedagogiske leder / førskolelærer. Jeg ønsker å komme i kontakt med pedagogiske ledere / førskolelærere som arbeider i barnegrupper der de har noen barn de er bekymret for, og som er villige til å stille som informanter i min undersøkelse. De bør ha erfaring og ha arbeidet i barnegruppen i minst 2-3 år, de må ha to-tre barn som de bekymrer seg for og dette må være drøftet med foreldrene, slik at det er åpenhet omkring bekymringen. Jeg ønsker at bekymringen også kommer fram i observasjoner med ALLE MED, og at skåringen på de tre feltene, lek, trivsel og sosioemosjonell utvikling i ALLE MED skjemaet i sum skal ha en skåre på 12 eller lavere. I brevet er det nærmere forklart

hva jeg ber informantene om, slik at de skal kunne vurdere om de er interessert i å delta.

2. Til foreldre med barn i aktuelle barnegruppe / avdeling.

Jeg legger også ved kopi av brev der jeg ber om informert og frivillig samtykke fra foreldrene til barna i gruppen. Dette til orientering til deg. Brevet vil jeg selv formidle til foreldrene via pedagogisk leder, når jeg har fått kontakt med informantene.

Samtykke fra foreldrene ansees som nødvendig, fordi barna vil kunne bli deltakere i observasjonene som jeg skal gjøre i barnehagen. Jeg understreker likevel at det er den voksne og dennes samspill med barna som er fokus for undersøkelsen og oppgaven min.

Nå har NSD gitt sin godkjenning til prosjektet. Jeg ber om at styrene gir tilbakemelding med navn på interesserte førskolelærere / pedagogiskeledere, til Magnei Sirnes snarest mulig og innen 15. september.

Vennlig hilsen

Mette Mellegaard

24.08.08

Vedlegg: Brev til aktuelle informanter.

Brev til foreldre med barn i aktuelle barnegruppe.

Vedlegg 3:

Informasjonsbrev til aktuelle informanter, med samtykkeerklæring

Fra

Mette Mellegaard

Til aktuelle informanter

Forespørsel om å delta som informant i masterstudie og informert samtykke.

I forbindelse med min mastergrad i spesialpedagogikk ved Høgskulen i Sogn og Fjordane / Universitetet i Oslo, skal jeg gjennomføre en kvalitativ undersøkelse. Undersøkelsen handler om psykisk helse i barnehagen og hvordan barn med emosjonelle vansker ivaretas av de voksne. Oppgaven og undersøkelsen vil ha fokus på de voksne i barnehagen og deres rolle for barn de bekymrer seg for i forhold til emosjonell utvikling. Jeg ønsker å finne ut hva førskolelæreren tenker om sin egen rolle for å styrke barnas psykiske helse og hvilke tilbud barna får. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste og det er beregnet å være ferdig i mai 2009.

Den som skal være informant må ha førskolelærerutdanning og bør ha arbeidet i barnegruppen i minst 2-3 år. I barnegruppen må det være noen barn som du bekymrer deg for i forhold til deres emosjonelle utvikling og fungering. Det kan være vanskelig å definere klart hvem disse barna er. Jeg tenker på de barna som gråter mer, oftere og lengre enn andre barn, på de barna som er stille, sier lite, er passive og tilbaketrukne i større grad enn andre. Det kan være de som har voldsomme raseriutbrudd og har lav terskel for sinne, frustasjoner, engstelse og lignende. Det kan også være barn med ulike typer problematferd, både overfor voksne og barn. Jeg ønsker også at observasjoner med ALLE MED gir grunnlag for bekymring. Utgangspunktet er barn som skårer mindre enn 12 poeng for de tre områdene sosioemosjonell utvikling, lek og trivsel til sammen. (Åpent felt er 0, halvfyllt felt er 1 og fylt felt er 2 poeng). Bekymringen må være drøftet med foreldrene, slik at det er åpenhet omkring dette.

Dersom du ønsker å være informant er det viktig at du vet hva jeg ber om. Å være informant i denne undersøkelsen innebærer:

- Deltakelse i to-tre 10-20 minutters observasjoner fra barnehagens hverdagssituasjoner. Hvilke situasjoner dette skal være vil jeg gjerne diskutere med deg på forhånd. Det skal ikke brukes videofilming, kun direkte observasjon og notater.
- Deltakelse i et intervju på om lag en time. Det jeg ønsker å få vite noe om er hva du som førskolelærer tenker om din egen rolle for barn som har emosjonelle vansker og hvordan du arbeider med disse barna i barnehagen. Jeg vil gjerne at du forteller om det du får godt til og hva du opplever som utfordringer i dette arbeidet. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd. Du vil få se hovedspørsmålene på forhånd, dersom du ønsker det.
- En oppsummerings samtale etter at du har fått lese hva jeg har notert fra observasjonene og intervjuet. Du kan få anledning til å korrigere hvis jeg har misforstått, komme med utdypinger og tillegg, og generelt reflektere over temaet.
- Hjelp til å innhente informert samtykke fra barnas foreldre. Jeg har laget klart et skriv som jeg ber om at du legger i barnas hyller og at du kan påta deg å få inn svarene.

Observasjonen og intervjuet vil bli skrevet ned så detaljert som mulig. Alt du forteller vil bli behandlet konfidensielt og dine opplysninger vil bli anonymisert i oppgaven. Når prosjektet er avsluttet og oppgaven godkjent, vil all informasjon og utskrifter av intervjuet og observasjoner bli slettet. Som student har jeg taushetsplikt.

I forbindelse med denne forespørselen vil jeg understreke at deltakelse i observasjon, intervju og samtale er frivillig og at samtykkeerklæringen når som helst kan trekkes tilbake uten at du må oppgi noen grunn.

Nedenfor finne du samtykkeerklæring, som jeg ber deg om å underskrive

Har du spørsmål eller er usikker på noe, bare ta kontakt med meg. Tlf. 51 49 28 65 eller mobil 93 00 58 01.

Vennligst gi svar til din styrer snarest. Styrer er bedt om å gi tilbakemelding til Magni S Birkeland innen 15. september.

Vennlig hilsen

Mette Mellegaard

24.08.08

SAMTYKKEERKLÆRING - DELTAKELSE I MASTERGRADS PROSJEKT.

Ved å skrive under på dette brevet stadfester jeg at jeg frivillig vil delta i mastergradundersøkelse om psykisk helse i barnehagen, slik det er informert om i dette brevet.

.....

Navn

.....

Dato.

Vedlegg 4:

Informasjonsbrev til foreldre med barn på informantenes avdeling

Fra Mette Mellegaard

Til Foreldre med barn i (avdeling) i
barnehage.

Forespørsel om tillatelse om barns deltakelse i observasjoner i barnehagen.

I sammenheng med min masterstudie i spesialpedagogikk ved Høgskulen i Sogn og Fjordane/ Universitetet i Oslo skal jeg gjøre en undersøkelse som handler om psykisk helse i barnehagen og hvordan barn med emosjonelle vansker ivaretas av de voksne.

Jeg skal gjøre to korte observasjoner i barnehagen og intervju pedagogisk leder.

Oppgaven og undersøkelsen vil ha fokus på de voksne i barnehagen og deres rolle for barn de bekymrer seg for i forhold til emosjonell utvikling. Undersøkelsen skal gjøres i barnegrupper der det er noen barn man har drøftet bekymringer for med foreldrene. Jeg ønsker å finne ut hva førskolelæreren tenker om sin egen rolle for å styre barnas psykiske helse og hvilket tilbud barna får. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning ved Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste og det er beregnet å være ferdig i mai 2009.

Ditt /deres barn går i en barnegruppe der pedagogisk leder har sagt seg villig til å være informant i denne undersøkelsen. Det innebærer at jeg blant annet skal gjøre to-tre 10 minutters observasjoner i barnehagens hverdagsaktiviteter, der alle barna på avdelingen kan komme til å være med. Fokuset vil være hvordan den voksne samspiller med barna, hva som sies og gjøres. Observasjonene vil bli gjort direkte og med notater i situasjonen. I oppgaven vil informasjonen bli konfidensielt behandlet og anonymisert. Som student har jeg taushetsplikt. Det skal ikke brukes videokamera. Etter at oppgaven er ferdig og godkjent, vil notatene fra observasjonene bli slettet.

Før slike observasjoner kan gjennomføres må du / dere som foreldre gi tillatelse til at de kan gjennomføres, da ditt / deres barn kan være blant de som blir med i situasjoner

som observeres. Dette ansees som nødvendig selv om barna ikke er hovedfokus. Observasjonen og min oppgave handler om den voksnes rolle og hennes betydning for barna.

I forbindelse med denne forespørselen vil jeg understreke at barnets deltakelse i observasjonene er frivillig og at du / dere når som helst kan trekke samtykkeerklæringen tilbake uten å oppgi noen grunn. Nedenfor finne du / dere samtykkeerklæring, som jeg ber deg /dere om å underskrive innen (dato) og levere den til pedagogisk leder.

Vennlig hilsen

Mette Mellegaard

SAMTYKKEERKLÆRING - DELTAKELSE I MASTERGRADS PROSJEKT.

Ved å skrive under på dette brevet stadfester jeg / vi et frivillig og informert samtykke til at det gjøres observasjoner i mitt/ vårt barns barnegruppe i barnehagen, slik det er orientert om overnfor.

.....

Navn

.....

Dato.

Vedlegg 5: Brev med intervjuguiden, sendt til informantene før intervjuet

Brev til informantene - med intervjustørsmålene.

Til.....

Takk for at du har sagt deg villig til å være informant i min mastergradsundersøkelse.

Temaet for undersøkelsen er barn med emosjonelle vansker i barnehagen og førskolelæreres tanker om egen betydning for disse barna.

Takk for sist, da jeg fikk komme og observere deg i ditt arbeid i barnegruppa.

Nedenfor finner du hovedspørsmålene som vi vil komme inn på under intervjuet. Jeg håper at dette vil gi deg oversikt og en trygghet i forhold til hva vi skal snakke om.

Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd, slik jeg har mulighet for å få med meg det som blir sagt. Etter at oppgaven er godkjent vil lydopptakene og utskriftene av intervjuet og observasjonene bli slettet.

Jeg gleder meg til å møte deg til intervju:

Tid: _____

Sted: _____

Vennlig hilsen Mette Mellegaard.

INTERVJUSPØRSMÅLENE:**INNLEDNING:**

Hvordan opplevde du å bli observert?

Hvor lenge har du arbeidet som førskolelærer /pedagogisk leder?

Hvor lenge har du arbeidet i den barnegruppe du er i nå?

I TOPP-studien (norsk undersøkelse om barns trivsel og oppvekst) kommer det fram at tegn hos barnet, som kan utvikle seg til psykiske vansker senere i livet kan opptre allerede i 1 og ½ år alderen. Hva tenker du når du hører at tegnene på psykiske vansker viser seg så tidlig hos små barn?

BAKGRUNN:

Hva vil du legge i begrepet god psykiske helse generelt?

Hvordan forstår du begrepet god psykisk helse i forhold til barn i barnehage?

Hva vil du legge i begrepet emosjonelle vansker?

Hvor mange barn i gruppen bekymrer du deg for nå?

Hvordan viser vanskene deres seg i barnehagen?

Hvilke tidligere erfaringer har du med barn med ulike emosjonelle vansker?

**RELASJONELLE KOMPETANSER I ARBEIDET MED BARN MED
EMOSJONELLE VANSKER**

Hva gjør du når opplever du å lykkes i arbeidet med barn med emosjonelle vansker?

Hvilke relasjoner har du til barn med emosjonelle vansker?

Jeg vil referer til en eller to episoder fra observasjonene slik at vi kan snakke om hvordan du opplevde disse episodene og hvilke tanker du gjorde deg.

Episode 1. Episode 2. Episode 3.

Hva opplever du som det viktigste du kan gjøre for barnet?

Når du gjennomfører tiltak eller arbeider mot mål for barnet, hvordan har du kommet fram til hva du skal gjøre?

UTFORDRINGER I ARBEIDET MED BARN MED EMOSJONELLE VANSKER

Hvilke utfordringer opplever du i arbeidet med barn med emosjonelle vansker?

Hva trenger du for at du bedre skal lykkes i dette arbeidet?

Er det forhold ti barnehagen som du mener kan forsterke barnas vansker? Hvis ja, hvilke?

Hvordan opplever du at de andre voksne på avdelingen ser på ditt arbeid og dine holdninger til barn med emosjonelle vansker?

BARNES MØTE MED FØRSKOLELÆREREN SOM EN FORSKJELL FOR BARNETS UTVIKLINGSMULIGHETER

Hvilken hjelp mener du barnehagen kan gi til barn med emosjonelle vansker?

Har du truffet igjen barn med emosjonelle vansker som du bekymret deg for når de gikk i barnehagen, og som det i årene siden har gått godt med? Evt. motsatt?

Har du noen tanker om hvorfor det gikk som det gjorde?

På hvilken måte tror du barnehagen og de voksne der kan være en forebyggende arena i forhold til psykiske vansker hos barn og unge?

AVSLUTNING:

Er det andre ting du gjerne ville si, som jeg ikke har spurt om? Forhold du vil foretelle om eller tanker du sitter inne med?

Vedlegg 6:

Oppsett for gjennomføring av observasjoner, intervju og oppsummeringssamtaler.

OPPSETT FOR OBSERVASJONER OG INTERVJU:

Prøveinformant

- Prøveobservasjon: Fredag 24.oktober, mellom kl 10-12.
- Prøveintervju: Mandag 3. november, kl. 13.30, i barnehagen.
- Oppsummeringssamtale: Fredag 22. mai, kl. 13.30, i barnehagen.

Informant nr.1, Eli

- Observasjon nr. 1: Fredag 24. oktober, mellom kl. 10-12.
- Observasjon nr. 2: Tirsdag 28.oktober, mellom kl. 09.30-11.30.
- Intervju: Mandag 10.november, kl. 14.00, på PPT-kontoret.
- Oppsummeringssamtale: Mandag 8.desember, kl. 18.00, privat

Informant nr. 2, Erna

- Observasjon nr. 1: Tirsdag 28.oktober, mellom kl. 12-13
- Observasjon nr. 2: Mandag 10.november, mellom kl. 9.00-10.00
- Evt. Observasjon nr. 3: Mandag 10.november, mellom kl. 9.00-10.00
- Intervju: Tirsdag 18.november, kl. 10, i barnehagen.
- Oppsummeringssamtale: Tirsdag 27.januar, 09., kl. 14.00, i barnehagen.

Informant nr. 3

- Observasjon nr. 1: Onsdag 12. november, mellom kl.10 –11.
- Observasjon nr. 2: Mandag 17.november, kl. 11.30.
- Intervju: Tirsdag 18. november, kl. 14.00, på PPT.
- Oppsummeringssamtale: Tirsdag 30.desember, kl. 8.45, i barnehagen.

