

Lavdim Alihajdaraj

Barns selvregulering

En kvalitativ intervjuundersøkelse om barnehagepersonalets arbeid med å fremme barns selvregulering.



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2018 Lavdim Alihajdaraj

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Barnas psykiske helse skal fremmes og alle barn skal få støtte i å mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med egne følelser. Alle barn bør få oppleve mestring og alle bør få mulighet til engasjement og være med på å påvirke sin egen hverdag og sine omgivelser. Derfor må oppmerksomheten, forståelsen og kunnskapen til barnehageansatte økes. Det er viktig at de som jobber med barn er oppmerksomme på dette, slik at barnehageansatte kan skape et sosialt klima som kan bidra til å fremme barns selvregulering. Det at barnehageansatte vet noe om hvordan de kan arbeide for å fremme barns selvregulering er viktig fordi måten de voksne møter disse barna på vil i stor grad kunne påvirke hvordan barna utvikler seg på. Forskning viser at barn som har vansker med selvregulering kan stå i fare for å falle utenfor det sosiale samspillet i barnehagen, prestere dårligere i skolen, og kan stå i fare for å få det vanskelig i voksenlivet.

Problemstillingen i denne studien er: ***Hvordan kan barnehagepersonalet jobbe for å fremme barns selvregulering?*** For å belyse studiens problemstilling ble det gjennomført kvalitative forskningsintervju av fire spesialister med lang erfaring med å samarbeide og veilede barnehageansatte. To av informantene jobbet innen barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling og to jobbet i pedagogisk psykologisk tjeneste. Intervjuene som ble gjennomført var semistrukturerte og tok utgangspunkt i en intervjuguide.

Hovedfunnene som kommer frem i denne studien viser den store betydningen informantene legger på at barnehagepersonalet er oppmerksomme på hvordan de selv kan påvirke arbeidet med å fremme barns selvregulering. Funnene peker også på at barnehagepersonalet må ha et større fokus egne følelser og at de selv klarer å se hva de bringer med seg inn i relasjonen, da dette kan være avgjørende for arbeidet med å fremme barns selvregulering. Andre funn viser at personalet må møte følelsene bak barnets atferd, i tillegg til å hjelpe barna med å sette ord på sine følelser. Det kommer også frem at barnehagepersonalet kan stille for høye krav til barna og at det ofte er barna som må endre atferden, fremfor barnehagepersonalet og miljøet rundt barnet. Det siste funnet peker på hvordan barnehagepersonalet kan bruke toleransevindu-modellen som et pedagogisk verktøy.

Abstract

The mental health of children is to be encouraged and all children shall receive support in coping with adversity, coping with challenges and acquainting with their own feelings. Therefore, the attention, understanding and knowledge of kindergarten employees must be increased. It is important that those working with children are aware of this, so that kindergarten employees can create a social climate that can help encourage children's self-regulation. How adults interact with these children will greatly affect the children's further development, and it is therefore important that they possess knowledge of how they can encourage children's self-regulation.

Research shows that children who struggle with self-regulation are at risk of falling out from the social interaction in kindergartens, perform poorer at school and they are at risk of having difficulties in succeeding in adulthood.

The research question in this study is: How can kindergarten staff work to encourage children's self-regulation? To clarify the study's topic, qualitative research interviews were carried out by four specialists with extensive experience in collaborating with and supervising kindergarten employees. The interviews were semi-structured and were based on an interview guide.

The main findings that emerge in this study show the importance of how kindergarten employees are aware of how they can influence the work to encourage children's self-regulation. The findings also point out that kindergarten staff must have focus on their own feelings and that they manage to see what they bring into the relationship as this can be crucial for the work to encourage children's self-regulation. Other findings show that the staff must face the underlying feelings of the child's behavior, as well as help the children to express their feelings. It is also apparent that kindergarten staff can have too high expectations and demands towards the children, and that it is expected that the children will need to correct their behavior, rather than correcting the kindergarten staff and the environment surrounding the children. The latest findings point out how kindergarten staff can use the window of tolerance model as an educational tool.

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	3
ABSTRACT	4
INNHALDSFORTEGNELSE	5
FORORD	9
1.0 INNLEDNING	10
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	11
1.2 FORMÅL MED STUDIEN	12
1.3 PROBLEMSTILLING	12
1.4 MASTEROPPGAVENS DISPOSISJON	13
2.0 TEORETISK RAMMEVERK	14
2.1 SYSTEMTEORI.....	14
2.2 SOSIOKULTURELT PERSPEKTIV.....	16
2.3 SOSIOKULTURELLE PERSPEKTIVER PÅ SELVREGULERING	17
2.4 SELVREGULERING.....	19
2.4.1 Den tidlige selvreguleringen	21
2.4.2 Internasjonal forskning på selvregulering	21
2.4.3 Forskning på selvregulering i Norge	22
2.4.4 Tilknytningsrelasjonens betydning for barns selvregulering	24
2.4.5 Relasjonens innvirkning på selvregulering	26
2.5 FØLELSER OG SELVREGULERING	27
2.5.1 Følelseguiding utvikler barns selvreguleringsevne	28
2.6 PÅVIRKER BARNEHAGEPERSONALET EGEN VÆREMÅTE ARBEIDET MED Å FREMME BARNES SELVREGULERING?	29
2.6.1 Annerkjennelse i relasjon	29
2.6.2 Den voksnes kontakt med sine egne følelser	30
2.6.3 Samtaler om følelser i barnehagen	31
2.7 TOLERANSEVINDU-MODELLEN - EN FORSTÅELSESRAMME FOR SELVREGULERING.....	32
2.8 OPPSUMMERING AV KAPITTEL TEORETISKE RAMMEVERK	35
3.0 METODE	36
3.1 VALG AV METODE	36
3.2 KVALITATIVT FORSKNINGSINTERVJU.....	37
3.3 HERMENEUTISK TILNÆRMING	39

3.4 FORBEREDELSE TIL INTERVJUET	40
3.4.1 Utarbeiding av intervjuguide	40
3.4.2 Åpenhet overfor informantene	41
3.4.3 Prøveintervju	41
3.5 UTVALG	42
3.5.1 Strategisk utvalg	42
3.5.2 Nettverksutvelging	43
3.5.3 Valg av informanter	43
3.5.4 Presentasjon av informantene	44
3.6 TRANSKRIBERING	45
3.7 ANALYSEMETODE – FRA TEKST TIL ANALYSE	45
3.7.1 Sortering av datamaterialet	46
3.7.2 Koding	46
3.7.3 Koder og kategorier	46
3.7.4 Fra tekst til analyse	47
3.8 VALIDITET.....	50
3.8.1 Forskerens forforståelse	51
3.8.2 Etske hensyn	52
3.9 OPPSUMMERING AV KAPITTEL OM METODOLOGI.....	53
4.0 PRESENTASJON AV FUNN	54
4.2 DEN VOKSNE SOM DEN REGULERENDE ANDRE	54
4.2.1 Voksnes kontakt med egne følelser	54
4.2.2 Møte følelsene bak atferden	55
4.2.3 Følelser og selvregulering	57
4.2.4 Hvordan forholder personalet seg til barna med selvreguleringsvansker?	58
4.3 RELASJONENS BETYDNING FOR BARNES SELVREGULERING	60
4.3.1 Personalets ansvar for relasjoner	60
4.3.2 Anerkjennende relasjon	61
4.4 TOLERANSEVINDUET SOM FORSTÅELSESRAMME FOR SELVREGULERING	62
4.4.1 Toeransevinduet som et felles verktøy	62
4.4.2 De voksnes eget toleransevindu	64
5.0 DRØFTING AV FORSKNINGSFUNN	67
5.1 DEN VOKSNE SOM DEN ANDRE-REGULERENDE.....	67
5.1.1 De voksnes kontakt med egne følelser	67
5.1.2 Personalets ansvar for relasjonen	68

5.2 TOLERANSEVINDUET SOM FORSTÅELSESRAMME FOR SELVREGULERING	70
5.2.1 Barns toleransevindu	70
5.2.2 De voksnes toleransevindu	72
5.3 OPPSUMMERING	74
6.0 AVSLUTTENDE KOMMENTARER	75
6.1 PEDAGOGISKE IMPLIKASJONER OG VIDERE FORSKNING	76
REFERANSER	77
OVERSIKT OVER FIGURER	82
VEDLEGG	83
VEDLEGG 1:	83
VEDLEGG 2:	84
VEDLEGG 3:	86

Forord

Arbeidet med barns selvregulering har gitt meg muligheten til å bli bedre kjent med et fagfelt som jeg lenge har vært engasjert i og som jeg virkelig brenner for. Engasjementet mitt for barn som har selvreguleringsvansker og hvordan vi som voksne møter disse barn på en hensiktsmessig måte har vært stort, og har i løpet denne prosessen blitt enda større, og nå med mer faglig tyngde.

Jeg vil først og fremst takke min veileder Liv Gjems. Du har med din solide faglighet og med din medmenneskelige tilnærming vært en stor støtte for meg i denne skriveprosessen. Jeg har følt meg trygg i denne skriveprosessen med en så erfaren veileder ved min side, tusen takk Liv.

Jeg vil så rette en stor takk til mine engasjerte informanter fra PPT og BUPA som ønsket å bidra i denne studien. Jeg er takknemlig for den kunnskapen og erfaringen dere delte med meg. Takk til medstudenter for støtte og oppmuntrende ord underveis i den til tider lange og krevende prosessen.

Jeg har igjennom hele dette masterløpet vært i arbeid ved siden studien, noe som har vært både utfordrende og krevende til tider, men mest av alt har det vært utrolig lærerikt. Takk til kollegaer i barnehager og skolen for alle de gode, inspirerende og faglige samtalene vi har hatt.

Helt til slutt vil jeg rette den største takken til mine nærmeste venner og familie for all støtte og hjelp underveis i denne prosessen. En helt spesiell takk til min samboer som har vært tålmodig og holdt ut med meg i noen svært så hektiske og intense måneder. Dette halvåret vil vi nok huske godt begge to. Tusen takk for at du tror på meg.

Juni, 2018.

Lavdim Alihajdaraj

1.0 Innledning

Tall fra statistisk sentralbyrå (2017) viser at i 2016 hadde 91 prosent av alle barn i alderen 1–5 år plass i barnehage. Barnehagen er den arenaen hvor barn oppholder seg mest utenom hjemmet, derfor blir barnehagens kvalitet og personalets kompetanse en meget viktig ressurs i deres daglige samspill med barna. Hesselberg & Tetzchner (2016) mener at barnehagens oppgave er å sikre at hvert enkelt barn får utvikle seg fra sine forutsetninger. I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver kommer det frem at barnehagen skal "møte *individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse. Barnas fysiske og psykiske helse skal fremmes i barnehagen. Barna skal få støtte i å mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med egne og andres følelser*" (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7-11). Barnas psykiske helse skal altså fremmes og alle barn skal få støtte i å mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med egne følelser. Killén (2017) hevder at barnets omsorgssituasjon de første par årene har enorm betydning for barnets psykiske helse og funksjon, både i barndommen men også videre i livet. Den økende kunnskapen og bevisstheten om denne betydningen viser verdien av god omsorgssituasjon, og den viktige jobben barnehageansatte har. Innenfor det sosialemosjonelle utviklingsområdet og barns regulering av følelser, vil de voksnes kompetanse og tilnærming være av stor betydning for hvordan disse barna blir møtt. Killén (2017) trekker frem at barns relasjon til hverandre og til voksne i barnehagen er av avgjørende betydning for barns trivsel og videre utvikling.

I St.meld. 41, Kvalitet i barnehagen blir relasjonens betydning for barns utvikling og livslang læring tydelig vektlagt. For å sikre kvaliteten skal for det første samspillet mellom barn og voksne preges av voksne som er lyttende, tilgjengelige og omsorgsfulle, for det andre må personalet være utdannet og engasjerte. For det tredje må personalet være stabilt. Det er disse faktorene som utgjør relasjonens betydning for barnets utvikling og livslang læring (St.meld. nr. 41, 2008-2009). I en ellers hektisk hverdag kan måter barnehagepersonell håndterer en hendelse med et barn på å bidra til å dysregulere barnet fremfor å regulere. I et reguleringsperspektiv så vektlegger Nordanger & Braarud (2017) viktigheten av å se "bak" barnets atferd. Innen utviklingspsykologien har det vært viktig å forstå hvordan miljøet kan påvirke hjernens utvikling. Nordanger & Braarud (2017) hevder at de som til daglig jobber med barn må

ha kjennskap til noen av de grunnleggende prinsippene for hvordan hjernen vår utvikler seg og fungerer slik at vi vet og forstår hva som er hensiktsmessig og uhensiktsmessig å gjøre i møte med disse barna. Hovedtema i denne studien er barns selvregulering, fortrinnsvis om hvilke forutsetninger som må være til stede for å fremme barns selvregulering. Jeg vil også ta i bruk toleransevindu-modellen (Siegel, 2012) som en forståelsesramme i arbeidet med å fremme barns selvregulering.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Etter å ha arbeidet i både barnehager og i skolen hadde jeg gjort meg mange interessante observasjoner og erfaringer som fikk meg til å reflektere over hvordan vi som voksne møter barn som har vansker med å regulere seg selv. En av mine observasjoner var at mange barnehage- og skoleansatte fortalte om hvor vanskelig de opplevde situasjoner med barn som ikke klarte å regulere seg, og hvor disse situasjonene ofte endte opp med barn som utagerer. Jeg gjorde også noen tankevekkende observasjoner blant barnehage- og skoleansatte, hvor deres egne følelser ble utfordret av enkelte barn. Jeg ble derfor interessert i å forske nærmere på hvordan barnehageansatte kan arbeide for å fremme barns selvregulering. For at barn skal kunne utvikle seg følelsesmessig og sosialt er det helt avgjørende at barna får en trygg og stabil oppvekst. Det er dessverre ikke slik at barn har det, og den forebyggende innsatsen som skjer i norske barnehager kan være meget betydningsfullt for disse barna.

Helse- og omsorgsdepartementet (2017) har lagt frem en strategi for god psykisk helse som først og fremst omhandler barn og unge. Et psykisk helsefremmende miljø for barn handler om muligheten for miljøer med vennskap og sosial støtte, og oppleve positive relasjoner til voksne, jevnaldrende og yngre. Alle barn bør få oppleve mestring og alle bør få mulighet til engasjement og være med på å påvirke sin egen hverdag og sine omgivelser. Derfor må oppmerksomheten, forståelsen og kunnskapen til barnehageansatte økes. Det er viktig at de som jobber med barn er oppmerksomme på dette, slik at barnehageansatte kan skape et sosialt klima som kan bidra til å fremme barns selvregulering. Det at barnehageansatte vet noe om hvordan de kan arbeide for å fremme barns selvregulering er viktig fordi måten de voksne møter disse barna på vil i stor grad kunne påvirke hvordan barna utvikler seg på. Barn som har vansker med

selvregulering kan stå i fare for å falle utenfor det sosiale samspillet i barnehagen, prestere dårligere i skolen, og kan stå i fare for å få det vanskelig i voksenlivet (Størksen, 2014).

1.2 Formål med studien

Jeg ønsker i denne studien å se på hvilke faktorer som er avgjørende for at barnehagepersonalet kan møte og fremme barns selvregulering. Målsettingen min er å få kunnskap om hvordan barn som har reguleringsvansker kan bli møtt på en hensiktsmessig måte gjennom å løfte frem relevant forskning og kunnskap om barns selvregulering. Teorien jeg bruker vil danne grunnlag for problemstillingen og for analysen av funnen i studien. Jeg håper studien i sin helhet vil belyse hvordan barnehagepersonalets møte med barn som har reguleringsvansker ikke alltid er hensiktsmessig, og hvordan personalet kan arbeide for å fremme barns selvregulering. Et ønske er at studien kan være et bidrag til det kunnskapsgrunnlaget barnehagepersonalet trenger for å arbeide med å fremme barns selvregulering.

1.3 Problemstilling

Denne studien har følgende problemstilling:

Hvordan kan barnehagepersonalet jobbe for å fremme barns selvregulering?

For å belyse denne problemstillingen om hvordan barnehagepersonalet kan arbeide for å fremme barns selvregulering, har jeg hatt fokus på både barna og de voksne. Det handler både om hvordan de voksne evner å kunne se seg selv i dette arbeidet, og hvilken innvirkning det kan ha på arbeidet med å fremme barns selvregulering.

Jeg har valgt å intervju fire spesialister med lang erfaring innen feltet. Jeg kunne valgt barnehagelærere som informanter, men fordi jeg er ønsket å finne kunnskap og erfaring om hvordan barnehageansatte best mulig kan jobbe for å fremme barns selvregulering, var det derfor mest hensiktsmessig for meg å kun bruke spesialistene som informanter. Jeg valgte å intervju spesialistene fordi de har lang erfaring med å arbeide med dette temaet, fordi de har veiledet barnehageansatte og har den kompetanse som trengs for å vite hva som er mest hensiktsmessig i arbeidet med å fremme barns selvregulering.

1.4 Masteroppgavens disposisjon

Denne masteroppgaven består av 6 kapitler, der kapittel 1 består av oppgavens innledning, hvor bakgrunn for valg av tema, studiens formål samt presentasjon av problemstilling. Kapittel 2 utgjør det teoretiske rammeverket der det belyses hvilke sammenhenger sosiokulturelle og systemteorien har med barnehagepersonalets arbeid med å fremme selvregulering. Det blir så gjort rede for forskning og teori på områder innenfor selvregulering, samt hvordan personalets egen væremåte kan arbeide deres arbeid med å fremme barns selvregulering. Kapittel 3 beskriver intervju som forskningsmetode, en hermeneutisk tilnærming, forberedelser til intervjuet, utvalg, transkripsjoner, analysen og studiens validitet. I kapittel 4 presenteres funnen i studien. Kapittel 5 drøfter forskningsfunnenes to hovedkategorier med hver sine to underkategorier i lys av studiens problemstilling. I kapittel 6 gis det en avsluttende kommentar.

2.0 Teoretisk rammeverk

For å belyse studiens problemstilling har jeg valgt å trekke frem både systemteori og det sosiokulturelle perspektivet som et teoretisk rammeverk. Jeg ønsker å trekke noen paralleller mellom den sosiokulturelle og systemiske forståelsen som presenterer barnet som en aktør i samspill med sine omgivelser, videre trekkes teorier om hvordan barns læring og utvikling skjer i en systemisk og sosiokulturell kontekst. Jeg vil deretter gå nærmere inn på sentrale begreper og forskning innen selvregulering, og se på hvilke forhold som kan påvirke barns selvregulering. Sentrale forhold er tilknytning, relasjoner, følelser, toleransevindusmodellen og personalets væremåte i møte med barnet.

2.1 Systemteori

For å plassere problemstillingen min i et teoretisk rammeverk har jeg valgt et systemteoretisk perspektiv. Nordahl, Sørli, Manger & Tveit (2005) hevder at systemteori retter oppmerksomheten mot at menneskers atferd til en hver tid blir påvirket av individets personlighet og de situasjonene som individet befinner seg i. De peker på at utviklingen av barns atferd vil påvirkes av det miljøet barnet er omgitt av. Klefbeck & Ogden (2003) hevder at barns atferd og handling alltid må forstås i lys av hva de andre menneskene i systemet gjør samtidig. Barnehagepersonalet må alltid forstå det barn gjør i forbindelse med den sammenhengende handling og atferden inngår i. Holland (2016) trekker også frem betydningen av den voksnes rolle i relasjonen når det er snakk om barn med atferdsvansker. Hun hevder at jo mer utfordrende atferd barnet har, desto mer voksenferdighet kreves det.

Klefbeck & Ogden (2003) trekker frem at systemperspektivet gjør det mulig å skifte fokus fra helhet til deler, og tilbake igjen. De mener forholdet mellom individ og system kan beskrives som gjensidig påvirkning og tilpasning. Sett i lys av studiens problemstilling vil altså barn som har selvreguleringsvansker og barnehagepersonale påvirke hverandre gjensidig. Holland (2016) presenterer et teoretisk perspektiv som handler om at barnehage personalet ikke bare må fokusere på barnet, men at de må fokusere på det som skjer i her og nå situasjonen og hva som kan være med på å opprettholde utfordringene i kommunikasjonen mellom barn og personalet. Dette innebærer i følge

Holland (2016) at oppmerksomheten vendes over på voksenrollen og personalet i barnehagen, og personalet i barnehagen må stille seg spørsmål om på hvilke måter de er med på å påvirke fastlåste situasjoner med barna. Ved at barnehagepersonalet er oppmerksomme på egen atferd og kommunikasjon i de aktuelle situasjonene kan de også videreutvikle relasjonen til barn som har vansker med selvregulering. Holland (2016) vektlegger barnehagepersonalets evne til å vende oppmerksomheten fra barnet som individ til seg selv som aktør i samspillsystemet. Videre hevder Holland (2016) at pedagogiske utfordringer henger nært sammen med en rekke faktorer i og omkring de situasjonene der læringen foregår. Ved hjelp av systemteoretisk tilnærming understreker Holland (2016) at fokuset forskyves fra lineær tenking hvor det er barnets egenskaper som er sentrale, til en sirkulær og systematisk forståelse hvor barnets handlinger inngår i samspill med omgivelsene.

Holland (2016) peker på at uansett hva som kan være bakenforliggende årsaker til at barns strever med selvregulering, så er det faktorer i miljøet som opprettholder problemene. Det er disse miljøfaktorene kan man gjøre noe med for å hindre videre skeivutvikling, samt sette i verk mer positiv samhandling når man jobber med barn som har reguleringsvansker i barnehagen. Personalet i barnehagen må være oppmerksomme på hvordan de samspiller med barn som har utfordringer med egen atferd. I følge Holland (2016) vil relasjonen til barnet og miljøet rundt barnet ha stor påvirkning på arbeidet med barn som har reguleringsvansker, og det må legges til rette for å øke kompetansen hos personalet gjennom kurs og veiledning.

En systemteoretisk tilnærming er hensiktsmessig for denne studien, fordi fokuset er på barnehagepersonalets rolle i relasjonen til barn. Systemteori hevder at ansvaret for å skape gode relasjoner må ligge hos de voksne. Barnehagepersonalets må tilstrebe å utvikle en sirkulær forståelse, slik at de kan få en oversikt over hvordan systemene rundt et barn, det vil si, personalet og andre barns handlinger og kommunikasjon henger sammen med barnets atferd, og hvordan systemene påvirker barnets atferd. En slik sirkulær tilnærming kan gjøre det lettere for barnehagepersonalet å se hvordan egne og andres handlinger og kommunikasjon henger sammen med et barns atferd og på den måten kan også relasjonen mellom barna og barnehagepersonalet styrkes.

2.2 Sosiokulturelt perspektiv

Säljö (2001) hevder at i følge et sosiokulturelt perspektiv er mennesker født inn i og utvikles innenfor rammen for samspill med andre mennesker. Helt fra barna er nyfødte gjør de sine erfaringer sammen med andre. Omsorgspersonen hjelper barna å forstå hvordan verden fungerer og skal forstås. Vygotskij (2001) hevdet at barnet utvikler språket sitt fra egosentrisk tale til omsorgspersonens ytre kommunikasjon og indre privat tale. Barns egosentriske tale forekommer i større omfang dersom barna befinner seg i en problemsituasjon. Videre påviser han at den egosentriske tale ikke bare ledsager handling, men også kan foregripe handling. Av dette trekke Vygotskij (2001) den slutning at egosentrisk tale er noe barnet tyr til for å strukturere sine egne handlinger, og at den egosentriske talen er en overgang mellom opprinnelig ytre, sosial tale og senere indre, privat tale (Vygotskij, 2001).

Säljö (2001) beskriver mennesket som en lærende art, det handler om hvordan mennesker har evnen til å ta vare på våre erfaringer og bruke dem i fremtidige sammenheng. Säljö (2001) hevder at i et sosiokulturelt perspektiv ser man på læring og utvikling som en prosess som skjer gjennom bruk av språk og individets deltakelse i sosial praksis. Læring skjer i samspill mellom mennesker, for så å bli en del av det enkelte individets og dets tenking og handling. Mediering er de fortolkningene som blir til i disse samspillmønstrene. Mediering handler om at menneskers tenking og forestillingsverden er påvirket av vår kultur, ord og språklige utsagn. I følge Säljö (2001) så skjer mediering gjennom lek og andre former for samspill med mennesker i barnets omgivelser, og dette gjør at omverden fremstår som meningsfull.

I et sosiokulturelt læringssyn står mediering veldig sentralt, og er på mange måter med på å skape skille til andre teoretiske perspektiver. For å beskrive forholdet mellom læring og mental utvikling så utviklet Vygotskij (1978) begrepet barnets nærmeste utviklingszone. Han definerte det som *"Avstanden mellom det faktiske utviklingsnivået som bestemt problemløsning og nivået av potensiell utvikling som bestemt ved problemløsning under voksen veiledning eller i samarbeid med mer dyktige jevnaldrende"* (Vygotskij, 1978, s.86).

Denne utviklingssonen peker altså på hva et barn kan prestere alene, og hva det barnet kan prestere med støtte fra en voksen eller i samarbeid med en mer kompetent jevnaldrende. Innhold og progresjon i den voksnes måte å støtte barnet på innenfor barnets nærmeste utviklingszone er avgjørende for pedagogikkens utfall, mente Vygotskij (1978). Den nærmeste utviklingszone kan sammenlignes med å bygge stillas som stadig justeres og gir akkurat den støtte som er nødvendig for at barnet skal kunne mestre den aktuelle oppgaven.

2.3 Sosiokulturelle perspektiver på selvregulering

Wertsch (2008) hevder at Vygotskij's ide om barnets nærmeste utviklingszone ble styrt av hans vekt på genetisk forklaring, at enhver fullstendig forklaring på en psykologisk funksjon må baseres på en redgjørelse for dens opprinnelse og utvikling. Den ble også styrt av Vygotskij's bekymring for den rollen som sosial interaksjon spiller i utvikling av alle mentale funksjoner.

Wertsch (2008) hevder at noen av Vygotskij's begreper ikke er godt nok oversatt og forstått her i vesten, og trekker spesielt frem hans definisjoner av språk og tale. Wertsch (2008) hevder at Vygotskij la stor vekt på tale, og ikke språk slik som mange andre har tolket det som, og mener derfor at Vygotskij's uttalelser om egosentrisk tale bør forstås som kommentarer om kommunikativ sosial samhandling fremfor uttalelser om språksystemer eller smalt definerte verbale fenomener. I følge Wertsch (2008) kan Vygotskij's ideer om selvregulering bare forstås riktig hvis man gjennomfører en genetisk analyse som går tilbake til opprinnelsen, til selvregulering. Disse opprinnelsene er funnet i voksen-barn samspill hvor de voksne gir barnet nødvendig andre-regulering. Wertsch (2008) argumenterer for at det er i de kommunikative settingene som involverer andre-regulering, at barnet kan utvikle selvregulerende kapasiteter. De selvregulerende kapasitetene styrkes av at barnet overtar det kommunikative og regulative ansvaret som den andre-regulerende voksne hadde tidligere.

I forskningsarbeidet til Wertsch (2008) ble overgangen fra andre-regulering til selvregulering undersøkt, og de identifiserte og karakteriserte fire påfølgende nivåer. Undersøkelsen gikk ut på at barnet fikk et puslespill som skulle løses sammen med en

voksen. Studien så på hvordan den voksne og barnet kommuniserte og hvordan utviklingen foregikk på de ulike nivåene. I det første nivået mestrer ikke barnet å tolke voksenttalelser i løpet av oppgavesituasjonen. På grunn av sin begrensede definisjon av situasjon kan barnet svare på en voksens uttale på en måte som ikke har noe å gjøre med oppgaven slik en voksen oppfatter det. I det andre nivået vil barnet kun mestre å svare på bestemte spørsmål fra den voksne i forbindelse med oppgaven, barnets tolking av den voksnes uttalelser vil bli begrenset på grunn av manglende forståelse sett i lys av oppgaven. I det tredje nivået kan forskerne tydelig se at barnet har overtatt noe av ansvaret for å regulere egen aktivitet, et ansvar som den voksne hadde i de foregående nivåene. I det fjerde og siste nivået har problemløsningsaktiviteten skifter fra det Interpsykologiske til det intra-psykologiske, og overgangen fra annen-regulering til selvregulering er fullført. Barnet utfører oppgaven uten noen strategisk hjelp fra den voksne.

Wertsch (2008) hevder at de tre første nivåene i dette rammeverket er alle barnets nærmeste utviklingssone. Når man vurderer at man også kunne identifisere andre punkter mens problemløsningsprosessen utføres på det interpsykologiske planet, blir det tydelig at barnets nærmeste utviklingssone innebærer mer som en form for hjelp fra voksne. Problemet handler ikke bare om hvorvidt den voksne gir strategisk hjelp, det handler også om hvilken type annen-regulering som brukes. Wertsch (2008) hevder at det er barnets innsats for å etablere og opprettholde sammenheng mellom sin egen handling og de voksnes tale som gjør at barna mestrer å bevege seg fra de ulike nivåene. Uansett utfallet av denne undersøkelsen så hevder Wertsch (2008) at Vygotskjis teoretiske rammeverk gir et godt grunnlag for å forstå hvordan psykologiske prosesser blir dannet i sosiale interaksjoner. Dette aspektet blir viktig med tanke på min problemstilling, fordi det handler om hvordan barn som har vansker med å regulere seg kan få hjelp av de voksne med å regulere seg. Barnehagepersonalet må derfor kunne se på hvordan de med sin læringsstøtte kan hjelpe barn med å regulere følelsene sine bedre. De voksne vil da fungere som et stilas for barna, og det vil føre til at barna i fremtiden kan lykkes med oppgaven på egenhånd.

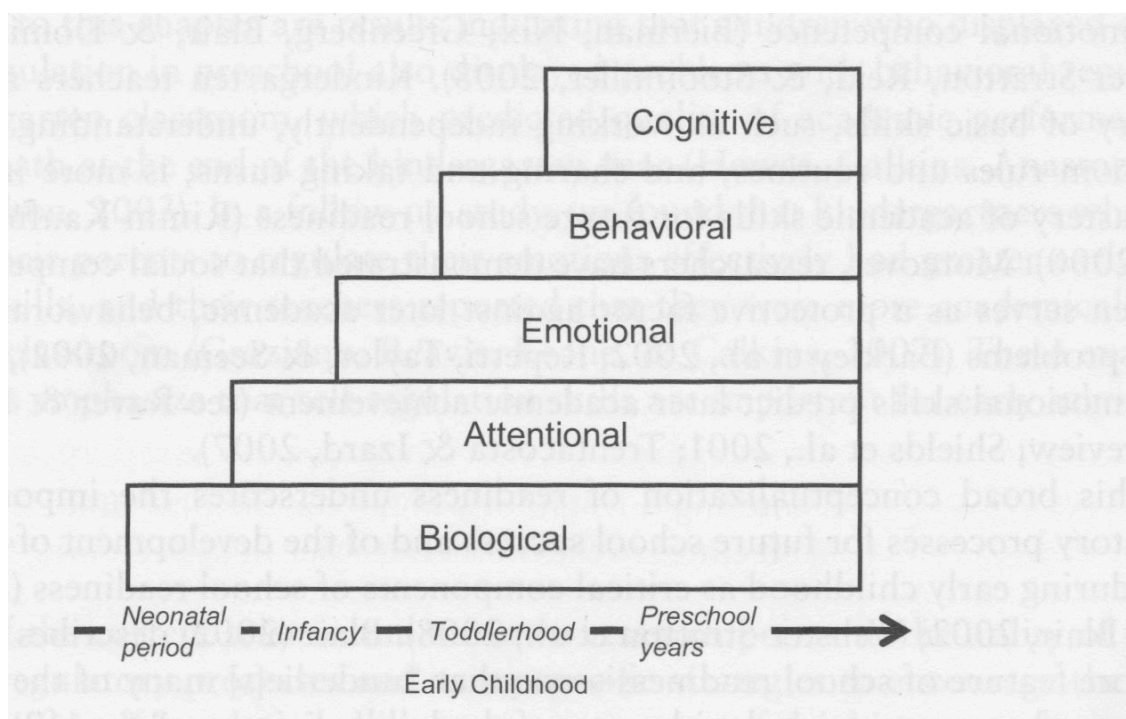
2.4 Selvregulering

Barns evne til å regulere og kontrollere egne handlinger, språk, tanker og følelser utgjør selve kjernen i selvregulering (Sørensen, Godtfredseb, Modahl & Lerdal, 2011). Bakken (2015) beskriver begrepet selvregulering som er et psykologisk begrep, som handler om barns evne til å endre egen tenking og atferd og utøve kontroll over egne indre prosesser. Det er et komplekst samspill mellom tenkning, følelser og atferd (Bakken, 2015). Begrepet selvregulering innebærer antagelser vedrørende tanken om vilje og relasjonen mellom vår følelse av handlekraft og vår genetiske arv, henholdsvis våre kulturelle og sosiale erfaringer (Fonagy & Target, 2006). Størksen (2014) hevder at selvregulering handler om evnen til viljestyrt og tilpasset atferd. For at mennesker skal kunne fungere i sosiale kontekster, så vil deres evne til å regulere sin egen atferd være betydningsfullt. Som en del av utviklingen, blir sosiale standarder og normer internalisert hos barnet som en del av utviklingen til selvregulering. For at barn skal kunne mestre alle de ulike sosiale kontekstene, må evnen til å regulere egen atferd være til stede hos barnet (Bronson, 2000).

Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad (2016) beskriver hvordan enkelte situasjoner med barn kan sette barnehagepersonalets egne følelser i kok. De påpeker betydningen av den kloke voksne, som klarer å holde hodet kaldt, som en veldig avgjørende oppgave. Også når det oppstår det situasjoner hvor de voksne ikke får dette til og de mister de følelsesmessige stryken sin er dette av stor betydning for barn. Barn kan være utagerende og si frekke ting, og Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad (2016) hevder at når de voksne går ned på samme nivå som barna, og svarer frekt eller utagerende tilbake, så mister de umiddelbart posisjonen sin som den sterkere i relasjon til barnet. Derfor er barn avhengig at de voksne til en hver tid er sterkere enn dem fordi barn merker umiddelbart når de voksne blir svake, og denne svakheten fører til en utrygghet hos barnet, som igjen vil føre til enda mer utagering fra barnet, og dermed kan en ond sirkel være i gang (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016).

Calkins & Williford (2009) peker på hvor viktig samspillet mellom omsorgspersonen og barnet er, og ikke minst hvor mye det har å si for barnets utvikling av selvreguleringen. Når et barn er engstelig, vil måten omsorgspersonen møter den engsteligheten på være

avgjørende for om barnet føler trygghet eller utrygghet. Det at omsorgspersonen bruker god tid med et barn, er sensitiv og klarer å forsikre barnet om at det er trygt har stor innvirkning på barnets egen utvikling av evne til å regulere seg selv. Med slike gjentatte gode erfaringer over tid, vil barnet etterhvert kunne klare å regulere sine egne følelser. Calkins & Williford (2009) ser på selvregulering som en prosess som bygger på hverandre og følges barnets utvikling fra det er nyfødt til førskolealder. De har utviklet en modell som synliggjør barns selvreguleringsevne.



Figur 1. Hentet fra Calkins & Williford, 2009, s. 173

Modellen om utviklingen av selvregulering til Calkins & Williford (2009) starter med biologisk regulering som handler om spebarnets evne til å kontrollere grunnleggende fysiologiske prosesser som hjertefrekvens og respirasjonsfunksjon. Etterhvert blir det større fokus på spebarnets aktivering versus søvn. Oppmerksomhetsregulering handler om spebarnets evne til å opprettholde fokus på en gjenstand i bevegelse samtidig som de motstår distraksjoner fra annet stimuli. Emosjonsregulering handler om ferdigheter og strategier som barnet trener på for å trøste seg selv ved mindre stressbelastninger, som for eksempel tretthet. Calkins & Williford (2009) hevder at den biologiske, oppmerksomhets og emosjonsreguleringen spiller en viktig rolle i grunnlaget for senere

utvikling av atferdsmessig og kognitiv selvregulering som vi forøvrig kan se i småbarnsalderen og i førskolealderen.

2.4.1 Den tidlige selvreguleringen

I likhet med Calkins & Williford (2009) så peker Fonagy (2006) på en av de aller viktigste funksjonen som omsorgspersonene til barnet har, det å skape selvregulerende informasjonskontrollsystem i barnet helt fra den biologiske reguleringen. Hansen (2012) hevder at selvregulering bygger på at barnet har erfaring med å ha blitt regulert tilfredsstillende i interaksjon med andre før barnet selv kan internaliserer denne erfaringen. Sørensen (2006) viser til det avgjørende tilknytningsbåndet som skapes mellom omsorgspersonen og barnet, hvor barnet erfarer å regulere følelser og etterhvert også kunne regulere seg selv. Disse tidlige erfaringene som spedbarnet har med sine omsorgspersoner, læres og lagres i de forskjellige hukommelsessystemer og er sentrale i den senere dannelse av indre, mentale representasjoner i første omgang av omsorgspersonene, også av seg selv (Sørensen, 2006). Hvis barnets omsorgspersoner er i stand til å regulere barnets emosjoner innenfor barnets naturlige toleransegrenser, vil barnet være i en positiv regulert tilstand. De fleste barn som har hatt en trygg tilknytning, har tidligere vært deltaker i velregulerende samspill med sine omsorgspersoner (Sørensen, 2006). Barnet kan ikke selv regulere sin affektive tilstand, dette læres gjennom interaksjon med omsorgspersonene. Disse viktige relasjonelle interaksjonene er en forutsetning for utviklingen av selvregulering, som sakte men sikkert innlæres og lagres i barnets hukommelsessystemer. Sørensen (2006) hevder at hvis omsorgspersonens interaktive affektregulering ikke er til stede eller er mangelfull, vil barnets utvikling av selvregulering også være mangelfull.

2.4.2 Internasjonal forskning på selvregulering

Det har blitt gjort en rekke internasjonale studier rettet mot selvregulering hos barnehagebarn. Salvanes, Sandsør & Wollscheid (2016) har igjennom Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) gjort en systematisk

litteraturgjennomgang av studier som evaluerer tiltak rettet mot å utvikle barns selvregulering. Salvanes, Sandsør & Wollscheid (2016) hevder at samtlige av studiene er av høy kvalitet. Barnett, Jung, Yarosz, Thomas, Hornbeck, Stechuk & Burns (2008), Farran & Wilson, (2014) og Blair & Raver (2014) har forsket på programmet Tools of the mind. Dette programmet er rettet mot barn i førskolealder og er utviklet av Deborah Leong & Elena Bodrova. Programmet baserer seg på Vygotskij's teori om kognitiv utvikling og programmets hensikt er å utvikle barns evne til selvregulering. Barnett et al. (2008) sin studie har sett nærmere på effekten av Tools-programmet på kognitive ferdigheter og språkutvikling hos barn, der nesten alle kom fra lavinntektsfamilier. Farran & Wilson (2014) har sett på effekten av Tools sammenlignet med vanlig praksis på barns akademiske ferdigheter knyttet til språkferdigheter og tallforståelse, og Blair & Raver (2014) har undersøkt effekten av Tools-programmet, sammenlignet med vanlig praksis på barns akademiske ferdigheter. Funnene viser seg at Barnett et al. (2008) finner moderate positive effekter på barns akademiske ferdigheter, men kun på noen utfall, Farran & Wilson (2014) finner negative effekter på akademiske ferdigheter, hvorimot Blair & Raver (2014) finner positive effekter på barns akademiske effekter for barn med bakgrunn fra lavere sosioøkonomisk sjikt.

Det er også blitt gjort studier som har hatt fokus på lek som fremmer selvregulering. Tominey & McClelland (2011) har sett på hvordan leken kan utvikle barnas arbeidshukommelse, oppmerksomhet og impuls kontroll. Arbeidshukommelse utvikler seg ved at barn mestrer å huske informasjonen lenge nok til å klare en oppgave eller ta i mot en beskjed, oppmerksomhet utvikler seg ved at barn til en hver tid må følge instruksjoner som stadig endrer seg, mens impuls kontroll utvikler seg ved at barn viser evne til å motstå og hemme impulser (Tominey & McClelland, 2011). Halvparten av barna som deltok i denne studien var barn fra lavinntektsfamilier. Funnen fra denne studien viser til positive effekter på arbeidshukommelse.

2.4.3 Forskning på selvregulering i Norge

I Norge er det nokså lite forskning på selvregulering, selv om det i de senere år har kommet flere studier på selvregulering, blant annet *skolekar (2012)* og *agder* prosjektet (2014) Størksen var prosjektleder i skoleklar-prosjektet, hvor studien gikk ut på å se

nærmere på faktorer som hemmer og fremmer akademisk og sosial læring hos barn i overgangen mellom barnehage og skole, med særlig fokus på selvregulering og relasjoner (Læringsmiljøsentret,2013) Det var 243 barn med i undersøkelsen, og de ble fulgt på to tidspunkt, siste året i barnehagen og første året på skolen. Målet med studien var å se om det er evner hos barnet som er viktige for å lykkes i skolen. Ved siden av skolefaglige ting, er det snakk om evnen til å kunne relatere seg til andre, vise oppmerksomhet og selvregulering. (Læringsmiljøsentret, 2013)

Evertsen (2012) har i sin masteroppgave som er skrevet under skoleklar-prosjektet, gjennomført en litteratur review studie hvor hun tok for seg 9 ulike forskningsbaserte vitenskapelige artikler. Funnene viser at relasjoner har en stor innflytelse på barns utvikling av emosjonell selvregulering. Hovedfokuset i oppgaven er den voksnes innflytelse på utviklingen av emosjonell selvregulering hos småbarn. Alle de ni utvalgte artiklene som Evertsen (2012) har valgt ut viser til funn som hevder at relasjonen mellom barnet og omsorgspersonene og gode og trygge omsorgsmiljøer er avgjørende for gode reguleringsevner av emosjonelle impulser og uttrykk. Relasjonens betydning kommer også til uttrykk om barnet har hatt negative omsorgsmiljø og eller har blitt utsatt for mye sinne i relasjonen mellom seg og sine omsorgspersoner viser svekket reguleringsevne. Først når den voksne er pålitelig og klarer å opparbeide en trygg base for barnet vil den voksne komme i posisjon til å være en utviklingsfremmende faktor. Skåland (2014) som også har skrevet sin masteroppgave under skoleklar-prosjektet, har i sin studie sett på sammenheng mellom barnehagelæreres relasjon og nærhet til barn som ikke klarer å regulere atferden sin. Funnene i Skåland (2014) sin studie viser at barnehagelærere har mindre nærhet og relasjoner til barn som ikke klarer å regulere atferden sin og barn med psykiske symptomer. Funnene viser også at barnehagelærere letter kommer i konflikter med barn som har vansker, enn barn med prososial atferd.

Agderprosjektet som er ledet av Størksen og Rege (2014) er et program som vil teste ulike aktiviteter som tar sikte på å fremme selvregulering blant femåringer i 100 barnehager i Agder-fylkene. Halvparten av barnehagene prøver ut et program med "lekbasert læring" mens den andre halvparten fortsetter som før. Agderprosjektet startet i 2014/2015 med å utvikle selve opplegget i samarbeid med internasjonale

eksperter. I 2015/2016 ble barnehagelærere som skulle være med i prosjektet videreutdannet, mens det i 2016/2017 ble gjennomført forsøk på barns kompetanse i kjerneområdene, som måles ved slutten av dette året og året etter når barna går i første klasse. Resultatene av studien blir presentert høsten 2018 (Salvanes, Sandsør & Wollscheid 2016).

2.4.4 Tilknytningsrelasjonens betydning for barns selvregulering

Schore (2012) er en psykolog som beskriver hvordan tilknytnings- og samspillmønstre mellom barn og foreldre påvirker hjernens utvikling, og vice versa. Forskningen til Schore (2012) viser hvordan sosial læring, utvikling av mellommenneskelige ferdigheter og selvreguleringsevner krever involvering av vår høyre hjernehalvdel. Schore (2012) hevder at det er det området i hjernen som mangler språkforståelse og i størst grad bearbeider informasjon om følelser og sosiale inntrykk som kroppsspråk, mimikk og stemmekvalitet. Fallmyr (2017) mener vi må aktivere de hjerneområdene som er "døve" for ordenes meningsinnhold for å kunne skape en endring i væremåte og relasjoner. I relasjonsbygging og problemløsning mellom barnehageansatte og barnet er de områdene i hjernen som er "språkløse" involvert i dannelsen av forventninger til hvordan andre er med oss. Schore (2012) mener dette betyr at våre samspillforventninger, våre følelsesreaksjoner overfor andre og våre tolkninger av mellommenneskelige situasjoner, i stor grad skjer utenfor den bevisste språklige delen av oss. Schore (2012) kaller innsikten om følelsenes betydning for hvordan vi skal forstå og påvirke mennesker for et paradigmeskifte.

Hart & Schwartz (2009) skriver om hvordan Schore mener at den psykoanalytiske teorien med en forståelse av relasjon mellom barnets umodne hjerne og den primære omsorgspersonen, bør videreutvikles. Schore var engasjert og inspirert av Lev Vygotskij som hadde en tese om at alle psykologiske prosesser følger et generelt utviklingsprinsipp som går ut på at modning først utvikles i en relasjon mellom barnet og omsorgspersonen og senere integreres til indre psykiske prosesser hos barnet.

Vygotskijs proksimale utviklingszone er i følge Hart & Schwartz (2009) definert som de funksjonene som ennå ikke har utviklet seg, men som er i utvikling. Det betyr at det som i starten representeres som en ekstern aktivitet, rekonstrueres og langsomt begynner å oppstå i barnets psyke. På den måten utvikles alle høyere psykiske funksjoner som et resultat av sosial interaksjon. Vygotskij definerte sine ideer som et generelt prinsipp for utvikling, og Schore hevder at dette prinsippet gjelder også for intern regulering av affekt og følelser. Disse reguleres i første omgang av omsorgspersonene, men etterhvert blir de en del av et selvregulerende system hos barnet. Dette skjer gjennom en gjensidig prosess av ekstern regulering og nevrofysiologisk utvikling. Dette innebærer at tilknytningsrelasjonen vil ha direkte betydning for barnets evne til selvregulering og til å håndtere stress. Omsorgspersonene fungerer da som en psykologisk regulator, og deres interaksjoner med spedbarnets umodne nervesystem vil ha en direkte påvirkning på barnets biokjemiske vekstprosesser, som støtter utviklingen av nevrale strukturer (Hart & Schwartz, 2009). Schore hevder at hjernen bare kan utfolde sine selvorganiserende prosesser når den inngår i relasjon til et annet selv og en annen hjerne, som befinner seg på et høyere utviklingsnivå. Derfor vil barnets omsorgspersoner være avgjørende når selve grunnlaget for modningen av barnets hjernestrukturer skal utvikles. Denne utviklingen vil hjelpe barnet til å inngå i emosjonelle relasjoner senere (Hart & Schwartz, 2009). Som nevnt over, så utvikler spedbarnet en evne til å interagere sosialt og fysisk med omgivelsene lenge før barnets språk utvikles, og ett av Schores elementære poeng er at mangfoldet av daglige følelsesmessige interaksjoner mellom omsorgspersonene og barnet preges inn i barnets nervesystem på et tidspunkt hvor nervesystemet ennå er uferdig og raskt i vekst (Hart & Schwartz, 2009).

Barnets tilknytningserfaring med sine nære omsorgspersoner, interagerer med barnets medfødte biologiske kapasitet, og til sammen påvirker dette barnets hjernestruktur. Forskjellige typer stimuleringer som amming og vugging, er varmereguleringselementer i følelsesmessige transaksjoner som utløser psykobiologiske aktivitetsmønstre hos barnet. Dette betyr at barnet reagerer med ulike reaksjonsmønstre som for eksempel ro, uro, oppmerksomhet. Slik spiller omsorgspersonene en kontinuerlig rolle som ekstern regulator av barnets indre følelsesmessige tilstand og støtter igjennom dette utviklingen av selvstendige

affektregulerende funksjoner og dannelsen av helt nye mentale strukturer i barnet. Det er gjennom de følelsesmessige interaksjonene omsorgspersonen bidrar til å regulere barnets kapasitet til en utvidelse av følelseslivet. Schore (2012) konkluderer med at selvets kjerne består av affektreguleringsmønstre i samspill mellom barnet og omsorgspersonen, og at disse til slutt ytrer seg som permanente selvopplevelser (Hart & Schwartz, 2009). Nordanger & Braarud (2017) viser at et eksempel på dette er når barnet føler ubehag så vil det bli signalisert gjennom atferd og stemme. Barnet vil da ha behov for nærhet til omsorgsgiver som vil fungere som en ekstern regulator. Et barn som blir møtt sensitivt på slike initiativer, erfarer at det kan påvirke relasjonen, og kan utvikle ferdigheter til aktivt å bruke omsorgspersonen for å regulere indre aktivering. Dette er viktige byggesteiner i utviklingen av trygg tilknytning og selvregulering.

2.4.5 Relasjonens innvirkning på selvregulering

Schibby & Løvlie (2017) beskriver at det er i relasjonen at mennesket blir menneske. Videre hevder de at vi blir oss selv i relasjon til andre og vi lever våre liv i relasjoner. Størksen (2014) hevder at barnets oppfattelse av seg selv, omsorgspersoner og forholdet mellom de to dannes gjennom barnets aller første relasjoner. Hvordan dette samspillet utarter seg, mener Størksen (2014) vil ha stor betydning for om barnet bærer med seg en trygghet eller utrygghet i tilknytning til barnets nærmeste omsorgspersoner. Dersom tidlige relasjoner er preget av trygge, beskyttende og innlevende respons og tilstedeværelse, vil barnet utvikle en grunnleggende tillit til omsorgspersonene. Det vil også være lettere for disse barna å knytte seg til andre viktige voksne senere i utviklingen. Størksen (2014) skriver at det er viktig at ansatte i barnehager innehar og anvender denne kunnskapen i deres daglige arbeid med barna. Størksen (2014) mener at på mange måter så kan disse trygge relasjonene som barnehageansatte etablerer med barna, styrke deres emosjonelle og kognitive utvikling.

Pianta (1999) hevder at gode relasjoner er viktige for barnets utvikling, både i hjem, barnehage og skole, teoriene og forskningen hans viser nettopp dette. Pianta (1999) mener trygge relasjoner kan fungere både forebyggende og reparerende, det er derfor viktig at barnehageansatte er til stede og støtter barnet om vanskelige situasjoner skulle

oppstå. Denne relasjonelle tryggheten er nyttig for barnets da de kan bruke sin energi på utfoldelse og læring, fremfor at barnet bruker tid på frykt. For barn som derimot har hatt en krevende og problematisk tilknytningshistorie, så vil barnehagelæreres måte å møte disse på være ekstra viktig. Pianta (1999) hevder at det er disse barna som har størst behov for trygge, beskyttende og sensitive voksne rundt seg i barnehagen. Disse relasjonene kan være så viktige at de kan fungere som kompenserende i forhold til andre erfaringer barnet har, og det gir barnet en mulighet til å styrke deres egen utvikling. Den kompetansen som anses som den mest sentrale for barnehagelærere og andre som jobber i barnehage er relasjonskompetanse.

2.5 Følelser og selvregulering

Grunnfølelser er distinkte følelser som fremmer tilpasning. Fallmyr (2017) hevder at vi har 12 grunnfølelser, Interesse, glede, overraskelse, frykt, sinne, skam, skyld, tristhet, avsky/forakt, sjalusi, ømhet/hengivenhet og stolthet. Fallmyr (2017) beskriver følelser er et språk som må fortolkes og forstås, de forteller oss noe om hva vi og andre trenger. Vi trenger følelser for å kunne ta valg, igangsette handlinger og ikke minst for å løse problemer. Ved å vite noe om andres følelser, så hevder Fallmyr (2017) at det gir deg svar på hvordan de har det og hva som skjer mellom dere. Følelser kan sette i gang og drive atferd, og ved å endre på følelsene så kan vi endre også på atferd. Om barnet har evne til å forstå og bruke følelser til mellommenneskelige problemløsning og tilpasning til omgivelsene, da har barnet god følelseskompetanse. Det vil igjen virke inn på barnets forutsetning for å skape gode relasjoner. Fallmyr (2017) hevder at god forståelse og håndtering av følelser som ligger til grunn for atferd, vil påvirke og bedre relasjoner, læring, problemløsning og selvregulering hos barn og de voksne.

Solbakken, Rauk, Solem, Lødrup & Monsen (2017) finner i sitt forskningsarbeid klare årsakssammenhenger mellom evne til følelseshåndtering og sosio-emosjonell fungering. Følelseshåndtering handler om å kunne forstå hvilke behov egne og andres følelser signaliserer, og evnen til å reagere hensiktsmessig på og bruke følelser, slik at det oppstår sunne reaksjoner som fremmer tilpasning. Kjernen i følelseshåndtering er å hjelpe andre og seg selv til å prosessere følelser. Dette skjer når lar dem slippe til, og lar følelsene berøre oss, samt at vi prøver å forstå hva de betyr. God

følelseshåndteringsevne er forbundet med færre psykiske symptomer, relasjonsproblemer og følelsesreguleringsvansker (Solbakken, Rauk, Solem, Lødrup & Monsen, 2017).

2.5.1 Følelsesguiding utvikler barns selvreguleringsevne

Følelsesguiding handler om å ta i bruk hele hjernen til barn, både følelseshjernen og tenkehjernen, i den rekkefølgen. En følelsesguide hjelper barnet å fange opp og forstå egne og andres følelsessignaler og de behovene som er til stede, før man analyserer og finner praktiske løsninger på problemer. Følelsesguiding justerer og korrigerer reaksjonsmåter, det skaper ny mening, gjensidig forståelse og indre motivasjon og nye handlingstendenser. Fallmyr (2017) mener tankeguiding er å stille spørsmål som: "Hvorfor gjorde du det, hva er sannsynligheten for det, hva kunne du gjort annerledes, hva var regelen her, hva kan du si til deg selv nå, hva kan du gjøre neste gang, hva skal til for at du husker å sjekke svarene dine" Tankeguiding er å lære bort og gi råd som "Prøv å telle til ti, tenk på den alternative grønne tanken, når du blir sint så trekker de andre seg unna". Her mener Fallmyr (2017) at de voksne snakker da til barnets venstre hjernehalvdel, den som forstår logiske sammenhenger om årsak og virkning. En følelsesguide gjør også det, men prøver først å henvende seg til et barns høyre hjernehalvdel, den som er mest egnet til å håndtere følelser og skape helhetlig mening (Schore, 2012). Kommunikasjon med den høyre hjernehalvdelen kan være å først trykke barnet med ditt kroppsspråk. Man sitter på samme nivå som barnet, kanskje til og med ser opp på barnet om du sitter på huk ved siden av. Intensjonen er at barnets høyre hjernehalvdel kan fange opp at de voksne bryr seg, prøver å forstå og at de er til å stole på fordi de uttrykker medfølelse (Fallmyr, 2017)

2.6 Påvirker barnehagepersonalets egen væremåte arbeidet med å fremme barns selvregulering?

2.6.1 Anerkjennelse i relasjon

Schibby & Løvlie (2017) ser på anerkjennelse som en væremåte i møte med andre mennesker. Det at du som voksen ser og verdsetter barn er et godt utgangspunkt for voksnes relasjoner med barn. Videre hevder Schibby & Løvlie (2017) at anerkjennelse handler om respekt, likeverd og verdighet, og måten vi som voksne er på er med på å regulere barnets egen selvfølelse. For å være anerkjennende så må man være i stand til å innta andres perspektiv. Som voksen kan man vite og forstå noe om barnets opplevelse, smerte, sorg og glede, men man kan aldri vite alt om barnets opplevelse. Nettopp av den grunn kan man aldri fortelle hvordan barnet har det, eller hva det barnet opplever. Og det er i dette spennet at anerkjennelse blir skapt. Barnets indre landskap er meg både kjent og fremmed. Anerkjennelse handler om at jeg som voksen anerkjenner barnets rett til egen opplevelse og barnets verdi som menneske.

Når barn ikke blir anerkjent kan det føre til krenkelser for barna, som deretter kan være grobunn for aggresjon og hevn. Fordi barn er en sårbar gruppe så mener Schibby & Løvlie, (2017) at de helt avhengig av voksnes hjelp, veiledning og våre grenser. Voksne har altså ofte to opplevelser av barnet, det at det er avhengig av oss men også det faktum at vi står overfor et annet menneske som på lik linje med deg har sitt rike indre liv, sine følelser, fantasier, konflikter, redsler, gleder og håp. Og denne retten til egen opplevelse som blir så viktig at vi voksen må anerkjenne (Schibby & Løvlie, 2017). Det å se, forstå, bekrefte og verdsette den andre er det å være anerkjennende. Skal du ha en god relasjon så må du starte med å anerkjenne den andres indre verden. Det er altså ikke barnets handlinger, prestasjoner eller følelsesuttrykk vi jobber for å anerkjenne, men barnets indre opplevelser og følelser som er viktig. Et barn som gråter i barnehagen, vil da gjennom gråten vise sitt følelsesuttrykk, det blir da for den voksne å finne frem til barnets indre opplevelse som kan være tristhet, redsel, frykt eller andre vonde følelser. En anerkjennende voksen vil da tone seg inn mot følelsene bak atferden og hjelpe barnet å sette ord på dem (Schibby & Løvlie, 2017). Det er betydningsfullt for barn å oppleve at også de vanskelige følelsene også blir møtt, forstått og snakket om,

slik at barnet får kjenne på det at – de voksne tar meg på alvor. På denne måten blir det mulig for barnet å ta seg selv på alvor, og ikke minst å akseptere seg selv og sin verdi.

2.6.2 Den voksnes kontakt med sine egne følelser

Barnehagepersonalet er nødt til å være emosjonelt åpne og tilgjengelige for barn som får sine følelser utenfor seg selv og har vansker med selvregulering, dette kan de gjøre ved å hjelpe barnet med å regulere seg. På denne måten møter de voksne barnet i tillegg til at de baner vei. Schibby & Løvlie (2017) beskriver disse erfaringene som barnet gjør med de voksne, som betydningsfulle erfaringer som skaper handlingsmuligheter og forutsigbarhet for barnet. For å klare å regulere barnets følelser slik som det er beskrevet over, må barnehagepersonalet ha kontakt med egne følelser. Hvis de voksne er avstengt og ikke kan gjenkjenne barnets følelser i seg selv, eller hvis de voksne har vansker med barnets gråt, blir sinte, redde eller tvilrådige, da klarer ikke de voksne møte barna på en god nok måte. Schibby & Løvlie, (2017) hevder at en av de vanligste utfordringene for god følelsesregulering er den voksnes problemer med vanskelige følelser som sinne, aggresjon og fiendtlighet. Hvis den voksne har utfordringer med disse følelsene, blir det også vanskelig for den voksne å dele eller gjenkjenne disse følelsene i barnet. Dette understreker også Solheim (2013) som mener det er viktig for barnets emosjonelle læring at de blir møtt på sine følelsesuttrykk, gjennom at de deles og anerkjennes av barnehagepersonalet. Barns negative følelsesuttrykk skal anerkjennes og bli tatt på alvor. Solheim (2013) mener at personalet som ser og er sammen med barn som uttrykker negative følelser, enten det er tristhet, sinne eller redsel, utfordrer barnehagepersonalet. Hun mener barnas negative følelser vekker ubehag i personalet, og understreker videre at det å jobbe i barnehage innebærer en bevisstgjøring rundt personalets egne holdninger til barn som uttrykker negative følelser, og en reaksjon til personalets egne måter å håndtere negative følelser på.

Schibby & Løvlie (2017) understreker at når de voksne stopper barnets sinne, kan barnet få en opplevelse at eget sinne og den voksnes irritasjon blir farlig, at sinte følelser må stoppes, holdes inne eller settes lokk på. Dette kan gi signaler til barnet om at sinne er farlig og at de voksne ikke tåler det. For at barnehagepersonalet skal klare å regulere

barns følelser, må de bli kjent med sitt eget forhold til sine egne følelser. Vår evne til å reflektere og ha innsikt i egne opplevelser, gjør det mulig for oss å forstå noe om andres liv, dette betyr at om barnehagepersonalet skal hjelpe et barn med sin selvregulering, så må de vite noe om seg selv. Hva er det de voksne tar med seg inn i relasjonen? Er det hyppige konflikter mellom et barn i barnehagen og personalet, vil det være hensiktsmessig av personalet å bruke selvrefleksjonen sin. Selvrefleksjonen kan hjelpe personalet å erkjenne at de skaper et dårlig samspillmønster, og at ingen av dem ønsker å ha det slik.

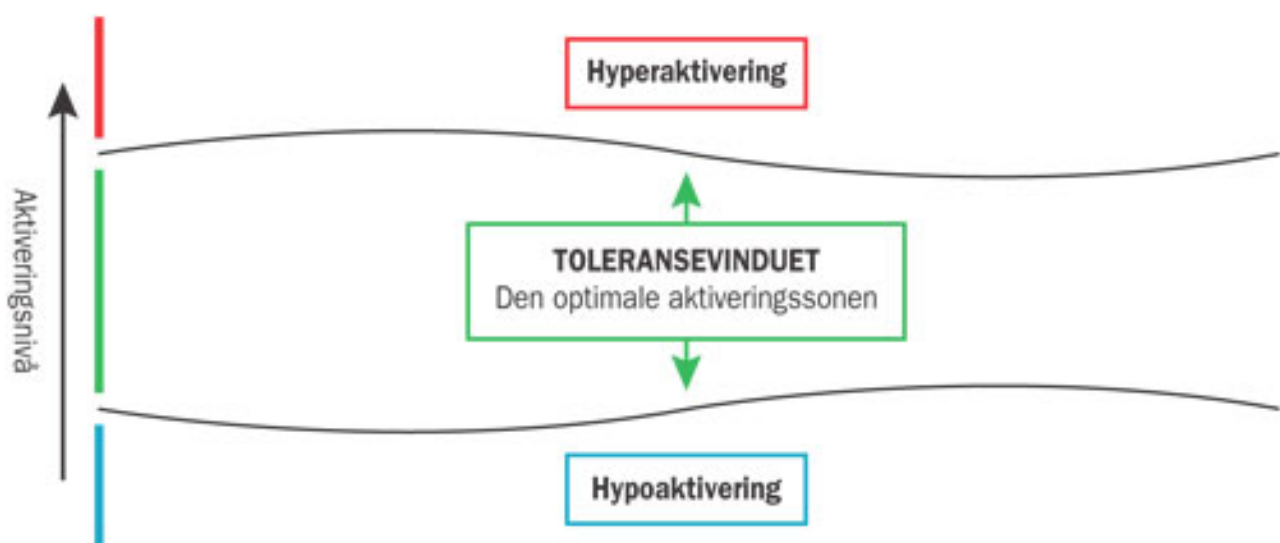
Personalet kan også da forstå at de selv er med på å bidra til at det er slik (Schibby & Løvlie, 2017). Et vesentlig spørsmål i forhold til små barn, blir å finne ut av hva er det som skjer i det samspillet med en voksen og et barn. Hva bidrar den voksne med, og opplever personen selv at han/hun takler dette bra. Her kan personalet også sette seg inn i barnets opplevelse og se det fra barnets side (Schibby & Løvlie, 2017).

2.6.3 Samtaler om følelser i barnehagen

Gjems (2011) har undersøkt hvordan førskolelærere inviterer barn til å delta aktivt i samtaler, hva førskolelærerne kommuniserer til barn og hvilke forventninger har de av barnas deltakelse. Studiens datainnsamling var todelt og omfattet videoobservasjoner fra en barnehage over en firemånedersperiode i den første delen, og i tillegg til dette hadde 46 førskolelærerstudenter samlet inn data fra 40 ulike barnehager i sin praksisperiode. Igjennom arbeidet med å analysere studentenes transkripsjoner ble Gjems (2011) oppmerksom på at samtaler om følelser nesten ikke forekom i barnehagene. Dette funnet førte til at Gjems (2011) nå ønsket å undersøke sitt eget datamateriale nærmere. Av totalt 2063 ytringer i datamaterialet ble det funnet kun én samtale ordet glad. Hverken førskolelærerne eller barna brukte ord som "trist", "lykkelig", "lei seg", eller "engstelig". Studien som Gjems (2011) utførte avdekket hvor sjeldent det snakkes om følelser i barnehagene.

2.7 Toleransevidu-modellen - en forståelsesramme for selvregulering

Begrepet toleranseviduet er i følge Siegel (2012) det spennet av aktivering som er optimalt for barnet. Det er i denne sonen at barnet har best forutsetning for læring, og hvor barnet er mest oppmerksomt tilstede i situasjoner og relasjoner (Nordanger & Braarud, 2017). Sett i lys av selvregulering som innebærer barns evne til oppmerksomhet, impulskontroll og evnen til å klare egne behov (Berger, 2011), så kan toleransevidu-modellen bidra til å belyse hvilke situasjoner barna har vansker med å regulere seg selv. Barna kan da havne utenfor toleranseviduet sitt. Ved hjelp av toleransevidu-modellen (Siegel, 2012) kan barnet som har vansker med selvregulering få hjelp av barnehagepersonalet til å regulere seg tilbake til den optimale aktiveringssonen. Modellen kan også bidra til at personalet hjelper barnet med å utvide sitt eget toleransevidu (Nordanger & Braarud, 2017).

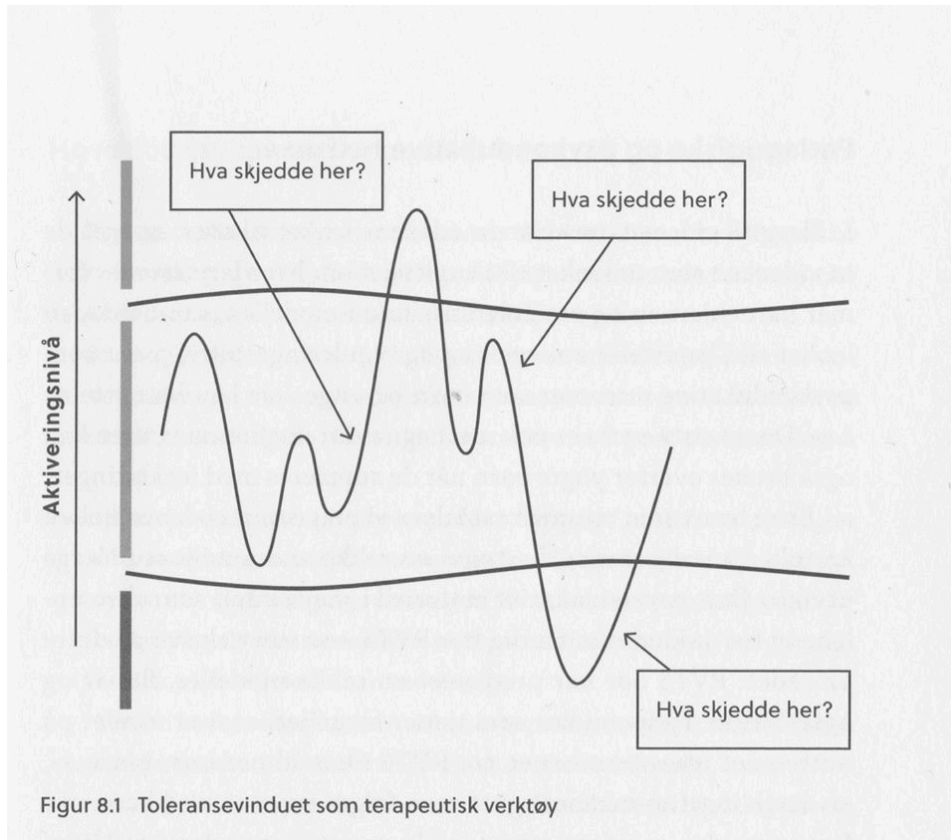


Figur 2. Hentet fra: Nordanger & Braarud, 2017, s. 86.

Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad (2016) beskriver toleransevidu-modellen som en måte å forstå hvordan stress eller ulike former for sansestimuli virker ulikt inn på oss mennesker. Tanken bak modellen ble først utviklet av Field (1981) som arbeidet med premature spedbarn. Hun observerte at disse barna var vanskeligere å få inn i våken rolig tilstand hvor de var tilgjengelige for stimulering og samspill enn fullbårne spedbarn.

Field (1981) fant også at det skulle mindre til for at premature spedbarn ble overstimulert og urolige, og disse barna var mindre tilgjengelig for samspill og sanseinntrykk. Det er her Field (1981) observerte at premature spedbarn kunne ha et såkalt smalere toleransevindue. Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad (2016) hevder at kunnskapen om toleransevinduet er blitt overført til andre deler av psykologien, blant annet traume psykologien. Nordanger & Braarud (2017) peker på tre punkter i toleransevinduet som barnet trenger hjelp til. For det første trenger barnet hjelp til å bli bedre på å ikke forsvinne ut av toleransevinduet sitt, for det andre så behøver barnet hjelp til å bli bedre på å komme seg tilbake i toleransevinduet sitt når han eller hun er utenfor, og for det tredje trenger barnet hjelp til å utvide toleransevinduet sitt.

Siegel (2012) refererer begrepet toleransevinduet til det spennet av aktivering som er optimalt for et individ- hverken for høyt eller for lavt. Det er i denne sonen hvor barns oppmerksomhet mot andre og selve situasjonen vi er i er aller mest optimal og den gir størst mulighet for læring. Befinner barnet seg over toleransegrensen, er man i en hyperaktivert tilstand. Om barnet befinner seg under grensen, er man i en hypoaktivert tilstand. Det er omsorgspersonens oppgave å holde barnet innenfor toleransevinduet: Man hjelper barnet ned fra en hyperaktivering eller stimulerer det for å hente det opp fra en hypoaktivering. (Siegel, 2012) hevder at barnets tidligere samspillerfaringer med sine omsorgspersoner vil ha stor innvirkning på hvor smalt eller bredt barnets toleransevindue er. Fallmyr (2017) hevder som nevnt at vi har 12 grunnfølelser og at alle disse tolv grunnfølelsene kan få et barn ut av toleransevinduet sitt. Toleransevinduet spennvidde og fleksibilitet formes av individets erfaringer fra det tidlige samspillet med primære omsorgsgivere (Siegel, 2012). Jeg benytter toleransevindue-modellen som et mer allment psykologisk fenomen, hvor toleransevindue-modellen brukes som et bilde av selvregulering. Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad (2016) hevder alle mennesker har et toleransevindue og at vi alle bringer med oss våre erfaringer fra starten av. Derfor er noen toleransevinduer smale og noen brede. Desto smalere toleransevindue, desto mindre skal det til for at barnet overveldes av stress. Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad (2016) presenterer toleransevindue-modellen som et nyttig verktøy i barnehagen, det kan hjelpe personalet til å forstå barns uro eller tilbaketrukkethet.



Figur 3. Hentet fra Nordanger & Braarud (2017) s. 183.

Modellen kan hjelpe barnehageansatte til å forstå når det blir for mye utfordringer for et barn, det kan gi de en forklaring på at enkelte barn overveldes i ulike situasjoner. Modellen kan hjelpe barnehageansatte med å bli oppmerksom på at alle barn har ulike bredder på toleransevinduet sitt, og barn har ulike måter å reagere på når de blir overveldet. Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad (2016) beskriver at barns toleransevindu kan variere fra situasjon til situasjon og fra dag til dag, og at det derfor kan utgjøre en massiv forskjell i hvordan vi møter barna om personalet i barnehagen kjenner til barnets toleransevindu. Å kjenne til toleransevinduet kan være til hjelp for å forstå barnet, til å holde barnet innenfor vinduet og, ikke minst å hjelpe barn som lett blir overveldet med å utvide toleransevinduet sitt. Nordanger & Braarud (2017) hevder at modellen er egentlig for personalet til å jobbe å få bedre grep om konkrete utfordringer i hverdagen. Slik som figur 3 illustrerer, kan barnehagepersonalet analysere vanskelige situasjoner hvor fokuset blir på hva som fikk barnet over eller under toleransevinduet sitt.

2.8 Oppsummering av kapittel teoretiske rammeverk

I dette kapitlet er det gjort rede for hvilke sammenhenger sosiokulturelle og systemteorien har med barnehagepersonalets arbeid med å fremme selvregulering. Hva selvregulering er og hvordan den utvikler seg, og hva sier nasjonal og internasjonal forskning. Jeg har også sett på hva tilknytning og relasjoner påvirker barns selvregulering og hvordan barnehagepersonalets egen væremåte kan påvirke deres arbeid med å fremme barns selvregulering.

3.0 Metode

I dette kapitlet presenteres studiens vitenskapelige forankring, fremgangsmåte og etiske refleksjoner som gjelder metodologiske spørsmål.

3.1 Valg av metode

Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) beskriver skillet mellom det kvantitative og det kvalitative som dukker opp i samfunnsvitenskapelige metodelæren. Når forskeren velger en metode, blir alltid noe annet valgt bort. Det er derfor viktig at forskeren er bevisst på hvilken informasjon han har behov for og hva de ulike metodene kan gi forskeren før man bestemmer seg for metode. Har forskeren en kvantitativ tilnærming blir det lagt vekt på fenomeners utbredelse og forskeren er opptatt av å vektlegge objektivitet, systematikk og kontroll. Ofte blir tilnærminger slik som spørreundersøkelser og eksperimenter tatt i bruk i kvantitativ metode. Én måte å gå frem på kan i følge Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) være å sende et spørreskjema til et utvalg av befolkningen. Svarene man får vil da være mulig og tallfeste, sammenligne og eventuelt generalisere til andre populasjoner. Innenfor kvantitative studier brukes reliabilitet og ulike validitetsformer som kriterier for vurdering av kvalitet. Reliabilitet betyr pålitelighet og handler om nøyaktigheten i undersøkelsen i forhold til innhenting og bearbeiding av data. Validitet handler om i hvor stor grad dataene representerer fenomenet.

Alternativt kan forskeren ha en kvalitativ tilnærming og fokusere på et begrenset antall informanter. Spørsmålene man stiller og data som samles inn vil her være annerledes enn i den kvantitative tilnærmingen, de vil være mer utdypende og nyanserte. Kvalitativ metode vil være spesielt hensiktsmessig om forskeren skal undersøke fenomener som ikke er forsket mye på fra før (Johannessen, Tufte & Christoffersen 2010). Thagaard (2013) hevder at fokuset i kvalitative metoder ligger i den nære kontakten mellom forsker og informanter. I min studie er målet å komme i dybden av mine informanters kunnskap og erfaringer. Kvalitative studier har stor vekt på beskrivelser og de har en

åpenhet og fleksibilitet som tillater å modifisere design og fokus gjennom forskningen. Maxwell (2012) mener dette kan gi nye oppdagelser for forskeren.

Dalland (2017) hevder at forskeren bør velge metode ut i fra hva som er best egnet for å gi forskeren data som kan belyse studiens formål. Ut i fra min problemstilling så skal jeg i min studie undersøke hvordan barnehagepersonalet kan arbeide for å fremme barns selvregulering. I den sammenheng vil jeg bruke et kvalitativt forskningsintervju fordi jeg som forsker ønsker å få frem informantenes erfaringer og kunnskaper for å forstå verden sett fra informantens side (Kvale & Brinkman, 2015).

Det kvalitative forskningsintervjuet i denne studien skal resultere i data som skal analyseres og tolkes for å belyse problemstillingen i studien. Jeg skal spørre informantene om de vil dele sine kunnskaper og erfaringer. Jeg vil ta i bruk en hermeneutisk tilnærming, hvor jeg ønsker å få frem en forståelse for meningen i innsamlet datamateriell (Thagaard, 2013).

3.2 Kvalitativt forskningsintervju

Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) viser til det ustrukturerte intervjuet som kan ha mer preg av en samtale og hvor spørsmålene og rekkefølgen ikke nødvendigvis er bestemt på forhånd. I motsetning til det strukturerte intervjuet kan det i det ustrukturerte intervjuet være en risiko for at relasjonen mellom forsker og informant blir avgjørende for den informasjonen som kommer frem, da forskeren kan påvirke informantenes svar. Fordelen med å velge ustrukturert intervjuform er at forskeren gir informantene større frihet til å uttrykke seg enn det strukturerte spørreskjema tillater. I mellom disse to ytterpunktene finner vi den mest utbredte formen for kvalitative intervjuer, et semistrukturert intervju. Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) hevder at denne intervjuformen har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan varieres. Forskeren kan bevege seg frem og tilbake i intervjuguiden. I min studie har jeg tatt i bruk et semistrukturert intervjuform fordi det kan føre til at forskeren får innsikt i all den kunnskapen og erfaringene som informantene inne har (Lund & Haugen, 2006).

Informanter sitter inne med kunnskap om hvordan barnehageansatte kan fremme barns selvregulering, kunnskap som jeg ønsker å få mer innsikt i. Ved å ta i bruk semistrukturert intervju ønsker forskeren å få innsikt i informantens kunnskaper, som kan bidra til vitenskapelig kunnskap om studiens tema, basert på tolkning og analyse av innholdet som kommer frem i intervjuet. Den fleksibiliteten informanten kan ha fordi de kan svare slik de selv vil på forskerens spørsmål, er en stor fordel og en av grunnene til at jeg ønsker å velge denne intervjuformen. Den fordelen hadde jeg sannsynligvis ikke hatt om jeg hadde valgt en strukturert intervjuform (Lund & Haugen, 2006).

Studiens problemstilling har vært avgjørende for hvilken metodisk tilnærming jeg har valgt. Jeg ønsker i min studie å undersøke hvordan barnehageansatte kan jobbe for å fremme barns selvregulering. Som forsker er jeg da ute etter informanters kunnskaper og erfaringer. Det vil da være hensiktsmessig for meg å prate med spesialister som har stor kompetanse om dette temaet, fordi det er svært vanskelig å observere direkte ute i feltet. Kvale & Brinkmann (2015) hevder at forskningsintervjuet bygger på dagliglivets samtaler og er en profesjonell samtale, hvor forskjellige former for intervjuer tjener ulike formål. Det aller viktigste redskapet forskeren har i arbeid med andre mennesker hevder Dalland (2017) er nettopp, samtalen. Det er i samtalen at en forsker må anvende alle sine menneskelige og faglige ressurser. Dalland (2017) peker på noen utfordringer som det kvalitative forskningsintervjuet kan by på. For det første handler det om hvor raskt forskeren klarer å forstå situasjonen, og hvordan forskeren kan snakke for å bli forstått. For det andre må forskeren klare å ta vare på det som blir sagt og slik at forskeren kan sikre seg mot misforståelser. For det tredje handler om at forskeren må forstå hva som blir sagt og hva det betyr for denne informanten. Den siste og fjerde utfordringen som Dalland (2017) peker på er at intervjuet skal ikke bare fortelle oss om den enkelte, men det skal kunne si noe utover den ene informanten.

Det er forskeren som er selve instrumentet i et forskningsintervju. Forskerens evner til å oppfatte svarene, tolke svarene, ta vare på dem, forstå dem er helt avgjørende for om det jeg får ut av intervjuet er til å stole på (Dalland, 2017). I et kvalitativt forskningsintervju blir det i samspillet mellom intervjuer og informant utvekslet synspunkter om et tema som begge parter er opptatt av. I følge Kvale & Brinkmann

(2015) er det her kunnskapen blir konstruert. Det er i slike kvalitative forskningsintervjuer Thagaard (2013) mener man som forsker kan få et innblikk i informantens kompetanse, tanker og følelser. Kvale & Brinkmann (2015) beskriver intervjuets tosidighet, nemlig den personlige relasjonen og kunnskapen som blir produsert. Det kreves derfor en fin balanse mellom forskerens ønske om å innhente interessant kunnskap og hans respekt for informantens integritet. Kvale & Brinkmann (2015) ser på intervjuets rolle i samfunnet og viser hvordan samfunnsvitenskapene har åpnet seg for filosofi og humaniora. Fenomenologi som illustrerer bevisstheten om livsverden, og hermeneutikk som er opptatt av fortolkninger av teksters mening. Jeg kommer nærmere inn på hva en hermeneutisk tilnærming innebærer senere i teksten. Jeg vil i intervjuet ta i bruk båndopptaker for å ta opp intervjuet for å så transkribere dem i sin helhet i etterkant. (Grønmo, 2016) hevder at det i tillegg bør suppleres med notater underveis i intervjuet. Dette kan man gjøre for å notere forhold som ikke kommer med på lydbåndet som for eksempel inntrykk, erfaringer, vurderinger og tolkninger som kan være nyttig bakgrunn for senere analyse.

3.3 Hermeneutisk tilnærming

Kvale & Brinkmann (2015) skriver at hermeneutikk er læren om fortolkningen av tekster. Hermeneutikken kan hjelpe forskeren å analysere egne intervjuer slik at det kan bli mulig for han å se utover her og nå situasjonen og bli mer oppmerksom på den kontekstuelle fortolkningshorisonten, som er avhengig av både historie og tradisjon. Når man står overfor noe som virker uklart, så mener Nilssen (2012) at forskere vil prøve å tolke datamaterialet. Videre hevder Nilssen (2012) at tolkning er et forsøk på å finne en underliggende mening, hvor meningen og forståelsen utvikles i en prosess mellom tolker og tekst. I hermeneutikken beskriver Thagaard (2013) det faktumet at det ikke finnes en egentlig sannhet, man er mer opptatt av at fenomener kan forstås på ulike måter.

Antydningen om at all tolkning består av stadige bevegelser mellom helheter og deler, mellom konteksten og det som blir fortolket og mellom det som blir fortolket og vår forståelse, blir i følge Nilssen (2012) kalt for den hermeneutiske sirkel. Hun hevder at hvordan en forsker tolker deler er avhengig av hvordan helheten blir fortolket og vice

versa. Hvordan hele fenomenet blir fortolket er avhengig av hvordan konteksten er fortolket og vice versa. Nilssen (2012) viser til Gadamer (2000, s. 204) beskrivelse av begrepet horisont slik: *"Å ha en horisont innebærer evnen til å se utover det som er like ved, ikke for å overse det, men for å se det bedre innenfor rammen av et større hele og i mer sannferdig proporsjoner"*. Nilssen (2012) mener at både forskeren og horisonten må være i bevegelse for å oppnå forståelse, når tekstens horisont smelter sammen med forskerens vil oppnås full forståelse av teksten. Betegnelsen sirkel er brukt for å vise at tolkning ikke er en lineær prosess, og for å vise til noe som ikke er lukket. For å unngå oppfatningen av sirkelen som noe lukket, snakker man om konsentriske sirkler. Forståelsens bevegelse vil i følge Nilssen (2012) fortsette fra helheten til delene og tilbake, Gadamer (2000) beskriver det følgende *"oppgaven består i å utvide den forståtte meningsenheten gjennom konsentriske sirkler"* (Gadamer, 2000, s. 326). En fortolkende forsker må tillate teksten å åpne seg for sine spørsmål, dette betyr at han må være forberedt på å omdefinere teksten som gir meg data (Nilssen, 2012).

3.4 Forberedelser til intervjuet

3.4.1 Utarbeiding av intervjuguide

I følge Grønmo (2016) er utformingen av en intervjuguide en av de viktigste forberedelsen til en datainnsamling. Hovedvekten av innholdet i en intervjuguide skal ligge på hvilke tema som skal tas opp med informantene, men det skal også være plass til en enkel beskrivelse av hvordan intervjuet skal gjennomføres. Grønmo (2016) presiserer den viktige balansegangen mellom en omfattende og spesifikk guide slik at forskeren får den informasjonen som er relevant for studien, men guiden skal på samme tid være lettfattelig og generell slik at hvert enkelt intervju kan gjennomføres på en enkel måte. Dalland (2017) hevder at når man utarbeider en intervjuguide så forbereder forskeren seg faglig og mentalt til å møte intervjupersonen. I prosessen med å utarbeide en intervjuguide hevder Grønmo (2016) at forskeren må vurdere informasjonsbehovet og hvilken type informasjon er man ute etter. Den samlede listen over ulike tema vil gi et utgangspunkt og oversikt over de informasjonstypene som forskeren ønsker å ta fatt på. I dette stadiet i prosessen vil det også være en fordel at forskere tenker over hvilken kommunikasjonsform som vil være mest hensiktsmessig for informantene som skal

delta i studien. Det at en forsker har kjennskap til informantens bakgrunn, miljø, hva som preger deres virksomhet, hva som preger deres uttryksmåter og kommunikasjonsform, mener Grønmo (2016) vil styrke hans muligheter til å uttrykke seg på en forståelig måte.

3.4.2 Åpenhet overfor informantene

Etter at utformingen av intervjuguiden var ferdig kunne jeg nå melde studien inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), som vurderer om studien er meldepliktig. I studiens innmelding til NSD måtte jeg legge vekt på konfidensialitet, at alle data om enkeltpersoner skal behandles fortrolig, anonymiseres, og at det ikke skal være mulig å identifisere de enkelte informantene. Jeg måtte også innhente informert samtykke fra hver enkelt informant, hvor jeg i dette samtykke beskrev studien og dens hensikt, om hvordan data skulle behandles konfidensielt og at ingen skulle kunne spore tilbake til at det var de som var informanter i min studie (Grønmo, 2016). Etter noen få uker var studien godkjent av NSD og jeg kunne sette i gang arbeidet med å avtale intervju med informantene. Som forsker er det opp til meg å avgjøre i hvor stor grad av åpenhet om studien jeg ønsker å ha. Det var viktig for meg å være åpen og vise informantene at dette var et tema som jeg selv er veldig opptatt av. Dette gjorde jeg for å motivere informantene til å delta i studien og at de opplever sin deltakelse i studien som viktig. Jeg tok først en telefonrunde til alle mine informanter hvor jeg ga muntlig informasjon som studien, deretter sendte jeg en kortfattet skriftlig informasjon om studien (Grønmo, 2016).

3.4.3 Prøveintervju

Da intervjuguiden min var ferdigstilt foretok jeg et prøveintervju av en ansatt i kommunen som jobber med å veilede barnehage- og skoleansatte i deres arbeid med spesialpedagogikk. Lund & Haugen (2006) løfter frem betydningen av å prøve ut den foreløpige intervjuguiden på en eller to personer som ligner på de aktuelle informantene, men som ikke brukes i den endelige undersøkelsen. Thagaard (2013) hevder at prøveintervjuet kan gi forskeren økt trygghet i intervjusituasjonen. Formålet med prøveintervjuet mitt var først og fremst å sjekke behovet for å gjøre endringer i

intervjuguiden, men også erfare å være i en intervjusituasjon. Hvordan starter jeg intervjuet, hvordan formulerer jeg spørsmålene, hvor lang tid vil intervjuet ta, klarer jeg å slappe av, dette var noen av spørsmålene jeg undret meg over før prøveintervjuet. Kvale & Brinkmann (2015) skriver at den eneste måten man lærer forskningsintervjuet på er ved å praktisere som intervjuer. For meg så var dette prøveintervjuet meget lærerikt, da det først og fremst ga meg en mestringsfølelse over å være i en intervjusetting, og jeg ble tryggere i rollen som intervjuer.

3.5 Utvalg

Hvilke utvalgstyper forskeren velger kommer an på hva forskeren skal undersøke og hvilken metode han har tenkt å ta i bruk. I følge Grønmo (2015) brukes ofte sannsynlighetsutvalg i forbindelse med kvantitative studier. Sannsynlighetsutvalg bygger på sannsynlighetsteori og tar ofte sikte for å teste hypoteser og teorier. Grønmo (2015) hevder at strategiske utvalg også er viktige i kvalitative studier, og at problemstilling og formål har stor betydning for valg av informanter.

3.5.1 Strategisk utvalg

Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) skriver at i kvantitative undersøkelser trekkes utvalget ofte tilfeldig, slik at man skal kunne gjøre statistiske generaliseringer. I kvalitative undersøkelser er dette ikke vanlig fordi hensikten i kvalitative undersøkelser handler om å få mest mulig kunnskap om fenomenet og ikke foreta statiske generaliseringer. Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) hevder strategisk utvalg handler om at forskeren finner ut hvilken målgruppe som må delta for at han skal få den nødvendige dataen som trengs, hvor på neste steg handler om å velge ut personer fra målgruppen som skal delta. Det kvalitative forskningsintervjuet åpner i følge Dalland (2017) for ulike måter å velge informanter på, det avhenger jo også av hvilken type informasjon du er ute etter. I denne studien er jeg på jakt etter informanter som kan bidra med kunnskap om hvordan barnehageansatte kan jobbe for å fremme barns selvregulering. Da var det viktig for meg å velge fagfolk som er spesialister på dette feltet. Dalland (2017) hevder at det kan være noen fordeler med å velge fagfolk som informanter, for det første kan man ta direkte kontakt med dem. For det andre så gir

fagfolk gjerne mer gjennomtenkte svar og informantene bruker samme "språk" som forskeren, noe som igjen minsker mulighetene for misforståelser. Og for det tredje kan fagpersoner bidra til nye perspektiver på problemstillingen og har ofte referanser til andre ressurspersoner eller til faglitteratur på området (Dalland, 2017). Jeg har i denne studien altså benyttet meg av et strategisk utvalg,

3.5.2 Nettverksutvelging

Innenfor strategisk utvalg finnes det i følge Grønmo (2015) flere metoder å velge, kvoteutvelging, sluppmessig utvelging, utvelging ved selvseleksjon og snøballutvelging, også kalt nettverksutvelging. Nettverksutvelging er i følge Grønmo (2015) en type utvelging som skjer i samråd med informantene selv. Forskeren velger ut den første informanten selv, deretter blir denne informanten bedt om å foreslå en annen informant som også kan inkluderes i utvalget. Det som blir viktig for forskeren da er i følge Grønmo (2015) at forskeren foretar strategiske vurderinger av hvilke kriterier som ligger til grunn for utvelgingen. Informanten vil derfor få informasjon om hvilke kriterier forskeren legger til grunn og hva som bør legges vekt på når de skal finne en ny informant.

3.5.3 Valg av informanter

I denne studien hadde jeg totalt fire informanter, alle fire var spesialister og de jobbet innen to ulike instanser, og jeg valgte to fra hver instanse. Jeg valgte tre av mine informanter selv og for å finne den siste informanten tok jeg i bruk nettverksutvelging. Jeg fikk en av informantene til å videresende et kortfattet skriftlig skriv om hva jeg ønsket av informasjon fra informantene, til mulig kandidater. Kriteriene var at informantene skulle ha lang erfaring, minimum 10 års erfaring fra feltet, og at de hadde erfaring med oppfølging og veiledning av personale fra barnehager eller småtrinn-skoler. Jeg fikk raskt svar fra en informant som var veldig interessert i å være med i studien.

Jeg valgte å hente informanter fra 2 forskjellige instanser for å få relevant informasjon og kunnskap. Flere av informantene mine hadde stillinger som gjør det lett å finne ut deres identitet, for å beskytte informantene har jeg bevisst valgt å holde tilbake informasjon slik at det ikke skal være mulig å identifisere dem.

To av informantene jobbet i pedagogisk-psykologisk tjeneste, PPT. En hadde lærerutdanning, spesialpedagogikk og logopedi og hadde mange års erfaring som spesialpedagog. Den andre informanten hadde blant annet embetsstudie i pedagogikk og hadde tidligere jobbet flere år i spesialisthelsetjenesten. Begge hadde solid erfaring med oppfølging og veiledning av barn, foreldre og personalet i barnehagen. Mine to andre informanter jobbet i barne- og ungdomspsykiatrien. En var utdannet førskolelærer og spesialist i klinisk pedagogikk. Den andre informanten var utdannet barnevernspedagog med spesialpedagogikk i tillegg. Begge informantene hadde over 10 års erfaring med arbeid på småbarns-team og de hadde solid erfaring med oppfølging og veiledning av barn, foreldre og personalet i barnehagen.

3.5.4 Presentasjon av informantene

For å beskytte informantene har jeg anonymisert navnene deres og gitt informantene et tall. Fordi noen av informantene hadde stillinger innen de ulike instansene som kan gjøre det lett å identifisere hvem de er, vil det derfor kun være en enkel presentasjon av informantene.

Informant 1: Ansatt som pedagogisk psykologisk rådgiver i PPT. Lang erfaring med arbeid knyttet til barn i overgang barnehage/skole.

Informant 2: Ansatt som spesialist i BUPA. Lang erfaring med arbeid knyttet til veiledning av barnehagepersonale.

Informant 3: Ansatt som spesialist i BUPA. Lang erfaring med arbeid knyttet til veiledning av barnehagepersonale.

Informant 4: Ansatt som pedagogisk psykologisk rådgiver i PPT. Lang erfaring med arbeid knyttet til veiledning av barnehagepersonale.

3.6 Transkribering

Transkripsjon er i følge Kvale & Brinkmann (2015) oversettelser fra talespråk til skriftspråk, transkripsjon er svekkende, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler. Nilssen (2012) hevder også at teksten som blir produsert av forskere aldri vil bli helt nøyaktig, dette er fordi det kun er det verbale språket som blir tatt opp. Forskeren får ikke med konteksten, kroppsspråket, blikk-kontakten eller en generell følelse av hva som kan være betydningen av det som foregikk. I denne studien ble hver transkribering gjort av meg selv og det ble gjort kort tid etter endt intervju, samme dag. Jeg valgte bevisst å kun ha ett intervju per dag, da jeg ønsket å konsentrere meg om det ene intervjuet som lå ferskt i minne og for å bli godt kjent med materialet mitt samt transkribere det. Fordeler ved å transkribere ganske raskt etter et intervju hevder Kvale og Brinkmann (2015) fører til at nye tanker og ideer til kodinger dukker opp. Det kan danne seg en struktur over intervjuet, som gjør det lettere å analysere. Både Nilssen (2012) og Brinkmann & Kvale (2015) trekker frem argumenter for at forskeren bør transkribere på egen hånd, selv om det er en meget tidskrevende jobb. Den blir trukket frem at transkriberingen først og fremst er en viktig del av analyseprosessen, men også det at forskeren lærer mye om egen intervjustil, og man vil til en vis grad gjøre seg tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen.

3.7 Analysemetode – fra tekst til analyse

Formålet med analysen er i følge Kvale & Brinkmann (2015) å få frem antakelsene forskeren har, og dermed den implisitte oppfatningen av dataene fra kvalitativ forskning. Maxwell (2012) hevder at det ikke finnes en egen oppskrift for hvordan man skal analysere de data en forskeren har innhentet. Forskeren må selv finne hvilke strategier som svarer på problemstilling og finne potensielle validitetstrusler på studiens konklusjoner. Som forsker hevder Nilssen (2012) at man må være forberedt på at teksten har noe å fortelle som ikke nødvendigvis stemmer med forskerens forforståelse. Dette betyr at forskeren må justere og tilpasse sin forforståelse til teksten. Dette medfører at jeg i min analyseprosess til en hver tid må være klar over min egen forutinntatthet og forsøke å gi teksten mulighet å komme til orde og presentere seg selv.

På den måten må jeg forsøke å sammenligne tekstens sannhet med min egen forforståelse.

3.7.1 Sortering av datamaterialet

Fordi en forsker ofte sitter igjen med enorme datamengder så er det viktig at man har en god struktur og systemer for hvordan forskeren oppbevarer og sorterer materialet sitt. Digitalt sorterte jeg alle mine informanternes intervjuer i forskjellige mapper. Jeg hadde også et eget system på alle ark som ble skrevet ut, hvor de ble plassert i ulike permer etterhvert som de ble skrevet ut. Nilssen (2012) hevder at i intervjustudier kan det være nok å skille mellom de ulike forskningsdeltakerne.

3.7.2 Koding

Den vanligste formen for dataanalyse er i følge Kvale & Brinkmann (2015) koding og kategorisering. Videre beskriver Nilssen (2012) koding og kategorisering som en kjerneaktivitetene i den kvalitative analyseprosessen. Jeg har i kodingsprosessen tatt i bruk en hermeneutisk tilnærming når jeg har kodet materialet mitt, samtidig som jeg har brukt de tre kodefasettene som Nilssen (2012) referer til, åpen koding, aksial koding og selektiv koding. Thagaard (2013) hevder at koding først og fremst handler om at forskeren skal bli fortrolig med innholdet av data. Thagaard (2013) understreker at når forskeren får en nær kontakt med innholdet i datamaterialet på et tidlig tidspunkt, vil man utvikle en større forståelse og også klare å se sammenhenger mellom ulike mønstre som finnes i datamaterialet. Thagaard (2013) hevder koding omfatter at forskeren reflekterer over hvordan man kan forstå sammenhenger mellom kodene og kategoriene, slik at man kan ta i bruk begreper som tydeliggjør datamaterialets meningsinnhold. Jeg kommer nærmere innpå punkt 3.7.4 hvordan jeg har arbeidet med å kode og hvordan jeg har analysert kodene.

3.7.3 Koder og kategorier

Etter at forskeren har fått sett igjennom materialet sitt vil man ofte sitte igjen med store mengder av koder. Nå blir det viktig at forskeren klarer å se en sammenheng mellom kodene og sakte men sikkert begynne å utvikle kategorier. Målet er at forskeren sitter

igjen med noen få kategorier fra de massive mengdene med datamateriale, som kan gi svar på studiens problemstilling. Nilssen (2012) hevder at utfordringen er hvordan forskeren kan utvikle kategorier som ikke bare er beskrivende og gjentar det informantene sier. Derfor må forskeren bruke mer analytiske og teoretiske termer. Thagaard (2013) hevder at analyse nærmest ikke kan skilles fra tolking. Måten jeg velger å dele inn materialet mitt på og ikke minst hvilke begreper jeg ønsker å bruke sier noe om forståelse jeg utvikler i forhold til dataene. Videre beskriver Thagaard (2013) hvordan analysen av materialet kan inndeles i en deskriptiv og en tolkende fase. Helt i starten av kodingen og kategoriseringen av datamaterialet så vil man hovedsakelig ha et deskriptivt siktemål, fordi det er betydningsfullt å få oversikt over sentrale temaer i datamaterialet. Men etterhvert vil man fortolke mønstre i datamaterialet og forskeren vil da ha en induktiv tilnærming. Thagaard (2013) hevder at forskeren da retter oppmerksomhet mot ulike nivåer av hvordan teksten kan fortolkes.

3.7.4 Fra tekst til analyse

Dahlgager & Fredslund (2007) presenterer hvordan forskeren kan analysere datamaterialet sitt trinn for trinn slik at han oppnår ny forståelse. At forskerens egen forforståelse blir lagt for stor vekt kan føre til en fallgrube for forskeren. Da vil informantens utsagn ikke komme tydelig nok frem og datamaterialet vil bære preg av forskerens forforståelse. Forskeren vil da kun se det han vil, og mister muligheten til å få en ny forståelse av informantenes utsagn. Analysen defineres av Dahlgager & Fredslund (2007) som en dekontekstualisering og en rekontekstualisering, som innebærer at forskeren tar deler av datamaterialet ut av helheten for å studere det nærmere. Til slutt setter forskeren datamaterialet sammen på en ny måte, og studiens problemstilling vil til en hver tid være i fokus under denne prosessen. Jeg vil kombinere Dahlgager & Fredslund (2007) sin 4-trinns analyse i hermeneutisk tradisjon med Nilssen (2013) sine kodefaser.

Trinn 1 & 2

Første trinn i denne hermeneutiske analysen handler om å få et helhetsinntrykk av datamaterialet, ved at forskeren leser igjennom eller lytter til selve intervjuet.

Forskeren kan i begynnelsen av prosessen lese datamaterialet mens han hører på selve intervjuet, dette kan være med på å gi forskeren et bedre helhetsinntrykk av selve materialet mitt. I det andre trinnet handler det om organisering av datamaterialet, hva forteller teksten? Det er viktig at forskeren ikke stiller spørsmålstegn ved at han i første omgang ikke finner en umiddelbar dypere mening i informantenes utsagn. Det forskeren får ut av datamaterialet blir delt inn i temaer eller kategorier. Dette kalles for meningskategorier som innebærer at forskeren reduserer og strukturer innholdet i datamaterialet til noen kategorier og temaer. Disse kan hentes fra teori eller fra informantenes egne begrepsverden. Kategoriene tildeles her en kode, så dette blir også en form for koding av intervjuet. Dette trinnet har likhetstrekk med Nilssen (2013) sitt første trinn i hennes kodefase, som innebærer åpen koding. I følge Nilssen (2013) innebærer åpen koding at forskeren leser datamaterialet sitt nøye og intenst, og setter navn på eller koder, fenomener og ytringer. Koding er første skritt i prosessen med å redusere en massiv mengde datamateriale til noen få kategorier som kan bidra til at forskeren fanger essensen i funnene sine. Etter en slik prosess i analysen er det vanlig at forskeren siter med en stor mengde koder, og for at disse kodene skal bli håndterlig må forskeren gruppere de i kategorier. Forskerens oppgave blir å redusere, forenkle og få mening ut av alt datamaterialet som man sitter igjen med.

Nilssen (2012) hevder at åpen koding handler om å sette navn på ytringer, setninger og handlinger, spørsmål om hva er det denne teksten forteller meg, og å finne det som er av betydning for å belyse studiens problemstilling. Etter transkriberingen ble teksten lest nøye gjennom, og man kan gjerne kun forholde seg til ett intervju av gangen helt i starten. Forskeren kan her prøve å få fatt i tekstens helhet, før han ser nærmere på bruddstykker i materialet. Dette kan gjøres ved å skrive ned de temaene og begrepene som fremstår tydeligst, noe som fører til at tekstens helhet ble delt opp i ulike temaer og begreper. Det er viktig å være bevisst og reflektere over hvilke inntrykk teksten gir, og at disse refleksjonene blir skrevet ned underveis i prosessen. Hele formålet er å finne ut hva teksten forteller forskeren. Noen av de ordene og begreper som på dette tidspunktet ble tydelige for meg var blant annet: relasjoner, følelser, refleksjon, kunnskap, bekrefte og anerkjenne følelser, varme voksne, veiledning, selvrefleksjon, bli sett og forstått innenfra, trygge voksne, struktur, rutiner, forutsigbarhet,

toleransevindu-modellen, hvordan er de voksnes toleransevindu, stress, tilknytning, mestringsfølelse.

Trinn 3

I det tredje trinnet til Dahlager & Fredslund (2007) ønsker man en mer nøye operasjonalisering av de ulike kategoriene. Fordi forskeren i det andre trinnet ofte sitter igjen med mange kategorier som overlapper hverandre, er det derfor nødvendig med en operasjonalisering og ordning av kategoriene. Spørsmål forskeren må stille seg selv er, hva dekker den enkelte kategori over? Dekker en kategori over flere? Skal en kategori deles inn i flere underkategorier? Kan noen kategorier slås sammen? Er det overenstemmelse mellom kategoriene og den meningsbærende enheten? Kan det analyseres på en annen måte? Det er mulig at en bestemt meningsbærende enhet tildeles flere kategorier, men om dette skjer ofte kan det være et tegn på at man skal jobbe mer med sin kategorisering. Dette trinnet kaller (Nilssen, 2013) for aksial koding, hvor alle de ulike kategoriene blir relatert til sine subkategorier slik at forklaringene til fenomenet blir mer presise og fullstendige. Denne typen koding krever at forskeren har noen kategorier, men allerede under den åpne kodingsprosessen begynner forskeren å danne seg en oppfatning av hvordan kategoriene forholder seg til hverandre. Denne delen av prosessen kan bidra til at forskeren begynner å se noen mønster og sammenheng i analysen. Flere av kodene gikk i hverandre og hadde en gjensidig påvirkning. I denne delen av prosessen delte jeg de ulike kodene inn i kategorier, og for å skille de ulike kategoriene så valgte jeg å ha ulike farger på dem. Jeg lagde meg noen større kategorier med underkategorier. Jeg var opptatt at disse kategoriene skulle samsvare med studiens problemstilling. Jeg fikk da blant annet kategorier som voksenrollen, følelser, struktur på dagene, bevisstgjøring hos de voksne, kompetanse, og stressmestring.

Trinn 4

Dahlager & Fredslund (2007) sitt fjerde og siste trinn handler om rekontekstualisering og hermeneutisk fortolkning. Spørsmålet for forskeren handler ikke om hva teksten sier, men hvordan kan den forstås som et svar på studiens problemstilling. I dette trinnet blir kategoriene knyttet sammen på en ny måte, hvor man retter fokus på relasjonene

mellom dem. Det kan forekomme et mønster hvor overordnede temaer samler en rekke andre kategorier. I en hermeneutisk fortolkning vil rekontekstualisering av teksten imidlertid skje innenfor bredere referanserammer, fordi forskeren prøver å se saken i dens helhet og i dens kontekst. Forskeren beveger seg her fra det spesifikke til det mer generelle: fra del til helhet, fra tekst til kontekst, fra det individuelle til det mere almene, fra empiri til teori. Med andre ord så mener Dahlager & Fredslund (2007) at forskeren sin første empirinære analyse er gjenstand for enda en analyse. Dette trinnet kan kobles med det siste steget i kodefase til Nilssen (2012), og handler om at forskeren forsøker å finne de kjernekategoriene som til slutt blir forskningens hovedtema. På dette trinnet var målet mitt å få frem relasjonen mellom kjernekategoriene i analysen. Jeg var også her opptatt å se på hovedkategoriene i forhold til studiens problemstilling. De tre hovedkategoriene jeg kom frem til er: 1) er den voksne som andre regulerende, 2) relasjonens betydning for barns selvregulering og 3) toleransevindu-modellen som forståelsesramme for selvregulering. Det neste jeg gjorde var å kode mitt skriftlige material ut ifra mine tre kategorier, altså gå helt motsatt vei. Det var nå mulig å se de ulike intervjuenes innhold under disse hovedkategoriene. Fordi jeg endte opp med disse tre hovedkategoriene så var det nødvendig med noen endringer og justeringer av den opprinnelige teorien jeg hadde valgt fra starten av (Nilssen, 2012).

3.8 Validitet

I følge Maxwell (2012) handler validitet om en studies troverdighet og trusler. Et nøkkelkonsept han trekker frem er, "how might you be wrong", hvordan kan forskeren ta feil? Maxwell (2012) hevder at validitet er en komponent som gjennomsyrrer hele studien, forskeren må til en hver tid finne ulike validitetstrusler og hvordan de skal håndtere dem. Maxwell (2012) trekker frem spesielt to viktigste validitetstrusler, nemlig forskerens bias og reactivity. Forskerens bias handler om hvordan hans verdier og forventninger kan ha hatt innflytelse på forskningen. Målet er å unngå negative konsekvenser av dette. Det at jeg er bevisst over mine mulige biases og hvordan jeg evner å håndtere disse er en av nøkkeloppgave i min studie. Reactivity handler om forskerens innflytelse på intervjusettingen eller individene som blir intervjuet, da dette ofte kan forekomme i kvalitative studier. Maxwell (2012) poengterer at målet ikke er å eliminere den faktiske innflytelsen, men heller å forstå den og bruke den produktivt. Det

er da spesielt i intervjusettinger dette kan være merkbart, fordi en forsker er den del av hva som skjer og har en stor innflytelse. Min oppgave vil være at jeg til en hver tid forstår hvordan jeg kan påvirke og ha innflytelse på hva informantene mine sier, og ikke minst hvordan kan det eventuelt påvirke validiteten av slutningene jeg kan trekke ut fra det intervjuet.

3.8.1 Forskerens forforståelse

I rollen som forsker møter man det nye og ukjente med bakgrunn i de forestillingene og det tankesettet man har fra før. Dette gjelder både når forskeren er ute i feltet for å gjøre intervjuer men også i møtet med datamaterialet. Når forskeren møter noe han ikke forstår, så hevder (Nilssen, 2012) at han gjør det i lys av det han selv bringer med inn i situasjonen. Det man bringer med seg inn i situasjonen kaller Gadamer (1989) for vår forforståelse. Det handler ikke bare om det teoretiske rammeverket, men om forskerens erfaringer, verdier, kunnskap, forskningsfilosofi og ikke minst hans holdninger til feltet som skal studere. Gilje & Grimen (1993) nevner tre ulike komponenter innen forskerens forforståelse: språk og begreper, trosoppfatninger og individuelle personlige erfaringer. Den første handler om hvordan forskeren ser verden gjennom de begrepene og det språket som forskeren har til tilgang til. Begrepene blir brillene som forskeren ser igjennom, det er med på å fremvise visse aspekter, men de er også med på å skjule andre aspekter. Derfor kan ulike forskere ha en helt forskjellig forståelse av et intervju selv om de ser på det samme intervjuet (Gilje & Grimen, 1993). Den andre handler om tro og ideer, hva er det forskeren tar for gitt og hva er problematisk når det gjelder virkeligheten, naturen, samfunnet og ikke minst om andre og seg selv. Denne typen forforståelse er viktig fordi den er medbestemmende for hva forskeren kan akseptere som problematisk, og dermed definere de problemstillingene for forskningen. Den tredje og siste typen forforståelse handler om forskerens personlige erfaringer, og det vil jo være veldig forskjellig fra forsker til forsker avhengig av det miljøet de har vokst opp og levd sine liv i (Gilje & Grimen, 1993). Nilssen (2012) hevder disse ulike formene for forforståelse henger nøye sammen, da alle utvikler sitt begrepsapparat gjennom det vi tror på, personlige erfaringer påvirker hvordan vi ser på verden og hvilke verdier vi bekjenner oss til på samme måte som de påvirker våre

erfaringer. For meg som forsker er det viktig å være bevisst på min egen forforståelse, da det er den som fører meg i de ulike retningene i studien. I denne studien jobbet jeg med min egen forforståelse ved at jeg først og fremst var oppmerksom på den. Jeg gransket mine egne vurderinger av det jeg fant, og i min analyseprosess fant jeg funn som både forundret og overrasket meg. Fra start til slutt igjennom hele denne skriveprosessen har min veileder i denne studien stilt gode spørsmål som har ført til egne refleksjoner over min rolle som forsker. Sammen med veileder har vi drøftet både teori, data, og analyser.

3.8.2 Etske hensyn

Etske overveielser er noe Kvale & Brinkmann (2015) mener alle forskere skal tas hensyn til gjennom hele prosjektet, helt i fra startfasen til konklusjonen, og det bør spesielt være integrert alle intervjuundersøkelses faser. Kvale & Brinkmann (2015) hevder kvalitative forskere må være bevisst på spenningen mellom ønsket om å oppnå kunnskap og det å ta etske hensyn. Dalland (2017) beskriver etske overveielser som noe mer enn å følge regler, som forsker skal man til en hver tid reflektere over hvilke etske utfordringer arbeidet medfører. I tillegg til at denne studien ble meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), hvor innmeldingen la stor vekt på studiens konfidensialitet, fortrolig behandling av data og anonymisering, innhentet jeg også samtykkeskjema (se vedlegg) fra samtlige informanter som deltok i studien. Der ble studiens formål og hensikt beskrevet. Informantene ble også informert om at studiens data skulle behandles konfidensielt og alle informanter skulle selvsagt bli anonymisert slik at ingen skal kunne klare å spore datamaterialet til informantene. Det ble også gitt ytterligere informasjon før selve intervjuet startet, hvor jeg forklarte at alle informanter blir anonymisert og alt lydopptak skulle slettes etter prosjektets slutt. Informantene ble gjort oppmerksomme på at jeg var ute etter deres erfaring og kompetanse, slik at de ikke følte press på å svare "riktig". Det var viktig for meg å forsikre meg at informantene var trygge i intervjusituasjonen, jeg sørget for å vise interesse ved bruk av kroppsspråk, mimikk og oppfølgingsspørsmål. Jeg presiserte også før intervjuet startet at det kun er deler av det informanter sier som blir brukt og at de når som helst kan trekke seg fra intervjuet eller nekte å svare på enkelte spørsmål.

3.9 Oppsummering av kapittel om metodologi

I metodekapitlet gjøres det rede for valg av semistrukturert intervju som metode og hermeneutisk tilnærming. Intervjuenes forberedelser, form, innhold og utvalg blir presentert. Studiens validitet, forforståelse og studiens forskningsetikk utgjør det metodiske kapitlet.

4.0 Presentasjon av funn

Studiens problemstilling er: *Hvordan kan barnehageansatte jobbe for å fremme barns selvregulering?* Jeg ønsker nå å presentere relevante funn som vil bidra til å belyse min problemstilling. I mitt arbeid med å analysere data kom jeg frem til tre hovedkategorier, som alle har sine underkategorier. I presentasjonen av relevante funn vil jeg også ta med enkelte utsagn fra informantene som er med på å tydeliggjøre enkelte kategorier og underkategorier. Jeg ønsker å starte med å presentere de funnene som overrasket meg mest, et tema som samtlige av informantene mine var samstemte om og som de alle var veldig tydelig på.

4.2 Den voksne som den regulerende andre

4.2.1 Voksnes kontakt med egne følelser

Samtlige av informantene hadde en klar og tydelig oppfatning om hvor viktig den voksnes bevisstgjøring av egne følelser var i arbeidet med å fremme barns selvregulering. Dette var det mest overraskende funnet i mitt datamateriale. Informant 1 mente det er helt avgjørende at de voksne i barnehagen er bevisst i sine egne reaksjonsmønstre. Informanten forteller videre om betydningen av at barnehageansatte har reflektert over hva sinne, høye stemmer, og voldsom atferd gjør med dem og hvordan de agerer hvis dette skulle oppstå; *”Er man en type som trekker seg unna, blir man ettergiven, eller blir man provosert? Det er viktig at man har hatt noen runder med seg selv om dette”* (Informant 1). Informant 1 vektlegger også hvordan kollegaer sammen bør reflektere om hvordan slike utfordrende situasjoner oppleves for andre kollegaer som har vært til stede, og at det kan være hensiktsmessig med en debriefing.

Informant 2 forteller om hvor viktig det er å ha kontroll på egne reaksjoner. Informanten mener barnehageansatte må vite og tenke over hvorfor man blir så opprørt over denne typen atferd. Denne informanten forteller videre at barnehageansattes jobb er å være den personen som hjelper barn som har vansker med å regulere seg, med å få en god hverdag: *”Det er ikke dette barnet som skal greie selv å få til en god hverdag, det er meg som ansatt sitt ansvar å roe dette barnet ned.”* (Informant 2).

Informant 3 beskriver barn som strever med selvregulering, som barn med en negativ arbeidsmodell for relasjon. Disse barna vil i større grad utfordre voksne. Informanten forteller videre at hvis dette barnet har en utrygg voksen som ikke har kontakt med egne følelser, så vil man kunne risikere at den voksne gir stadig mindre god reguleringsstøtte til barnet. Kanskje den voksne trekker seg unna, eller kanskje den voksne definerer barnet som det vanskelige barnet. Denne informanten vektlegger det store behovet av å bli sett innenfra, og mener at mennesker har et grunnleggende behov for å bli forstått innenfra. Informanten forteller at;

”Problemet er bare at det er atferden som er observerbar. Så det krever voksne med god evne til å kunne tenke om seg selv sett utenifra, hvordan er denne situasjonen i møte med dette barnet? Og barnet sett innen i fra.” (informant 3).

Informant 4 mente at når barnehageansatte klarer å regulere sine følelser, så klarer de å regulere barna sine, og mener at dette kanskje ikke er så godt kjent i barnehagene. Informant 4 la vekt på at følelser smitter, og at i barnehagen så har man stort fokus på forutsigbarhet som noe som er trygghetsskapende. Det er da tenkt at barn, og spesielt de som har vansker med å regulere seg selv, har behov for struktur og forutsigbarhet, barna skal vite noe om hvor de skal være, hvem de skal være med og hva de skal gjøre;

”Men det å tenke at en pedagog som er veldig forutsigbar i egne reaksjoner også bidrar til god andre-regulering er kanskje lite snakket om. Når barnet får det vanskelig, må barnet kunne være trygg på at møtet med den voksne er forutsigbart” (Informant 4).

Informanten er opptatt av struktur og forutsigbarhet i barnets hverdag, men informanten tydeliggjør også betydningen av å ha voksne som er forutsigbare i egne reaksjoner.

4.2.2 Møte følelsene bak atferden

Alle informantene i studien min la i intervjuet stor vekt på å møte barns følelser først. Informant 3 mente at personalet først skulle se på følelsene til barnet, og sette seg inn i

hvordan barnet har det. Denne informanten legger vekt at de voksne aldri må bli sint på barna, men vise at de er der for å hjelpe barnet, at de er der for å regulere barnet det; *"Det viktige er at vi først møter barnet på følelsene så på atferd, det er mitt Clue"* (Informant 3). Informant 1 og 4 ga uttrykk for at bevisstheten rettet mot det emosjonelt bakenforliggende behovet, bak atferden, er viktig. Begge informantene ser en tendens til at de voksne beskriver atferd, at barnehageansatte snakker om atferd, men det blir ikke snakket særlig mye om hva slags emosjonelt behov atferden er et uttrykk for. Informant 4 sier; *"Atferd er ikke tilfeldig, atferd er funksjonell eller den har vært funksjonell i en tilknytningsrelasjon"* (Informant 4). Videre forteller informanten at det er helt avgjørende at vi bringer inn det emosjonelle behovet bak atferden inn i fagfeltet;

"Eller at vi som kolleger øver oss på å undre oss over det da. For vi er litt kjappe, vi forteller narrativer om hvordan ting var, så at man som kollegium i en barnehage blir flinkere til å spørre hverandre om hva tenkte du om det barnet og hva tenker du at det barnet hadde behov for i den situasjonen" (Informant 4).

Det handler om å løfte opp undring, og undring er det motsatte av tingliggjøring. For informant 4 handler undring om hvordan personalet kan utforske med mulige versjoner av virkeligheten, og hvordan barnet har det på innsiden. Informanten vektlegger også at personalet må invitere foresatte inn i denne undringen. Slik at ikke barnehagepersonalet blir sittende som fagpersoner og observere og undrer seg, men at de faktisk har reel brukermedvirkning i den undringen.

Informant 1 vektlegger personalets bevisstgjøring rundt det multimodale, det at personalet bekrefter følelsene handler om så mye mer enn bare de ordne; *"Det handler om emosjonell klang i stemmen, det handler om ansiktet ditt, hvordan du bruker kroppen din, kom den ned på gulvet med de ungene isteden for å stå på avstand"* (Informant 1). Denne informanten vektlegger hvilke tilnærming de voksne har til barnet, og på hvilken hensiktsmessige måter personalet kan møte og bekrefte barnets følelser. Informant 1 forteller videre at den relasjonen som personalet bruker for å hjelpe barn å regulere ned følelsene sine, må personalet ha investert i; *"De mest sårbare barna, de som avviser deg mest, det er de som trenger det mest"* (informant 1). Informant 1 mener at det er viktig å øke bevisstheten hos personalet om barnets følelsesuttrykk, spesielt fordi de

barna som er mest sårbare er ofte de som har et dobbelt behov for at personalet jobber aktivt med å finne ut av akkurat hva barnet trenger.

Informant 4 forteller videre at en av personalets viktigste oppgave er å gi god og varm omsorg til alle barn, og spesielt til barn som støter de voksne vekk, eller som virker frastøtende på de voksne på en eller annen måte. Det at personalet klarer å se bort i fra atferd som på en eller annen måte rører dem, blir betydningsfullt for at de skal kunne se hva den atferden egentlig er et uttrykk for. Informanten forteller;

”Vi trenger alle å bli anerkjent i den tilstanden vi er i, og du kan tenke deg selv hvis du er sint også hoppes det bare over til skjerp deg. Så vi har behov for å den ”nå skjønner jeg det ble vanskelig, jeg ser du er sint. Men det går fint det, det er ikke farlig å være sint”. Også når følelsen er anerkjent så tenker jeg at vi kan flytte fokus til hva er hjelpsomt, hva kan vi gjøre nå” (Informant 4).

Informanten beskriver betydningen av barnehageansatte som klarer å møte følelsene bak atferden til barnet på en anerkjennende måte, og at de voksne på denne måten kan finne veien til hva atferden *egentlig* er uttrykk for.

4.2.3 Følelser og selvregulering

Samtlige av informantene hadde klare oppfatninger av barns selvregulering i sammenheng med følelser, følelshåndtering og hvordan personalet kan hjelpe barn med å sette ord på følelsene sine. Informant 3 forteller at mennesker føler, deretter reagerer vi på følelsene våre. Videre trekker denne informanten frem at evnen til å ta sine egne følelser og sette dem litt til siden for å prøve å finne ut hva som foregår hos den andre, er viktig for barns utvikling av selvregulering. Informanten mener at mange barnehageansatte må bli mer bevisst på dette og at dessverre er ikke alle voksne som jobber med barn gode nok på dette;

”Vi er jo et følelsesmenneske alle sammen, vi møter opp på jobb med hele oss. Så hvis man ikke har dette tankegodset med seg når man møter barn, så vil man jo bare fortsette å agere på sine egne følelser. Da spør det hvor hensiktsmessig det

er at disse menneskene skal arbeide med å fremme barns selvregulering, når de ikke er i stand til å regulere seg selv” (Informant 3).

Informant 3 trekker frem barnehageansattes evne til å sette sine egne følelser litt til siden som en forutsetning for at de skal kunne fremme barns selvregulering.

Informant 1 snakker om hvor viktig det er at personalet setter ord på barns følelser, fordi veldig mange barn ikke kan navnet på de forskjellige følelsesuttrykkene, så det at personalet hjelper barnet med å sette ord på at ”nå ser jeg at du er lei deg”, ”nå ser jeg at du er sint”, er utrolig viktig;

”Jeg møter ungdommer daglig, og det er urovekkende å se hvor mange av de som ikke kan snakke om følelser fordi de ikke kan begrepene. For hva er det de egentlig føler inni seg? Vi ønsker jo at barn skal kunne sette ord på de følelsene man har, istedenfor å gå rundt å slå. Jeg tror vi er nødt å begynne i barnehagen med dette arbeidet” (Informant 1).

Denne informanten viser hvor viktig det er at barnehagen arbeider aktivt med å snakke med barn om følelser, og at barnehagepersonalet hjelper barn å sette ord på følelser og ikke minst benevne de ulike følelsene.

4.2.4 Hvordan forholder personalet seg til barna med selvreguleringsvansker?

Informant 2 forteller om hvordan noen barnehageansatte kan stille endel krav til barn som barna kanskje ikke er modne eller kognitivt i stand til å takle; *”Personalet setter da barnet i en situasjon hvor du kan sammenligne med å si til en som har brukket benet at du skal springe 60 meteren på 10 sekunder” (Informant 2).* Denne informanten er redd for at barnehagepersonalet legger for mye ansvar på barnet, at det er barnet som skal endre seg. Informanten mener at det er de voksne som er nødt til å endre seg selv og miljøet rundt barnet, slik at de kan legge til rette for at barnet skal utvikle seg i positiv retning. Informant 4 deler denne beskrivelsen da hun forteller om at de voksne kan ofte ha en tendens til å flytte fokuset fra relasjonen til at barnet er ”det vanskelige barnet”; *”Barnehagepersonalet står alltid i fare for å definere barnet som utfordringer fremfor å*

relasjonen". Informanten beskriver hvordan det heller skulle vært et fokus på hva er det personalet opplever som vanskelig i relasjon med det barnet eller hvordan kan de voksne møte det barnet på en annen måte enn det de har gjort tidligere.

Informant 3 ser på åpenheten i personalgruppen, og mener det er viktig at personalet er åpne om dette fordi barn som har vansker med å regulere seg selv, kan ofte berøre de voksne sterkt. Informant påpeker viktigheten av hvordan personalet kommuniserer om og med disse barna som har vansker med å regulere seg; *"Miljøet på avdelingen blir preget av det, det er noe som blir kjempe negativt for disse barna og for de andre. "Nei, vi har det så vanskelig her fordi vi har det vanskelige barnet her skjønner du"* (Informant 3). Informanten mener måten personalgruppen snakker om disse barna preger de ulike avdelingene i barnehagene. Informanten sier det er viktig at personalet lytter, reflekterer og møter barna på det de sier. Informant 3 forteller også om hvordan enkelte barnehageansatte har gitt uttrykk for at enkelte barn ikke kan være i den avdelingen fordi det rett og slett oppleves som for vanskelig; *"Alle barn skal møtes på lik linje, uansett hvor "vanskelig" det skulle oppleves som for de barnehageansatte"* (Informant 3) Informanten tydeliggjør her hvor viktig det er for barnehagene at personalet klarer å ha faglige, åpne og reflektert diskusjoner om barn som berører de voksne sterkt.

Informant 4 mener at barnehageansatte er nødt til å være nysgjerrig på hva som skjedde med meg nå, i møte med det barnet;

"Jeg tror ikke vi alltid er like flinke til å være nysgjerrig på hva var det jeg brakte inn i denne situasjonen? For vi har nok en tendens til når det blir vanskelig for oss så forenkler vi det litt og flytter fokuset til barnet" (Informant 4).

Informanten mener at om man skal bringe barns selvregulering inn i barnehagen på en god måte, så må det være med en forventning om en kultur hvor man ser på hvordan personalet selv er endel av samspillet;

"Jeg tror vi står overfor et lite paradigmeskifte. For det at vi bringer noe med oss inn i relasjonen, har blitt mer og mer som et fundament for å jobbe med veiledning. Så jeg vil jo tenke at veiledning er lurt hvis man virkelig skal få hjulpet pedagogisk personalet til å se på seg selv, og da må det være trygt. Da må

veiledning være et veldig trygt rom å være i” (Informant 4).

Informanten mener at alle har sin relasjonshistorie, alle har sine blindsoner og at alle har sine områder hvor man ikke ser sitt eget bidrag så godt. Informant 4 forteller også hvordan hun aldri har lest en henvisning hvor det står noe om det relasjonelle barnet i setting med voksne, men at det står side opp og side ned om beskrivelse av barnet. Som om barnet er i et vakuum. Personalets bevisstgjøring av hvordan de selv bidrar i møte med barna var et viktig moment for denne informanten, slik at personalet da kan unngå å flytte fokuset til barnet.

4.3 Relasjonens betydning for barns selvregulering

4.3.1 Personalets ansvar for relasjoner

Informant 1 mener at personalet alltid bærer ansvaret for relasjonen, og forteller videre at barn med manglende selvreguleringskapasitet kan være barn som er sårbare på veldig mange forskjellige måter. Informanten forteller om hvordan det med å hjelpe et barn med å regulere seg kan være litt vanskelig å sammenfatte, fordi at personalet som er virkelig gode bruker seg selv veldig multimodalt, dette inneværer at personalet er bevisste på hvordan de bruker stemmen, berøring, de vet akkurat når de kan berøre et barn og denne informanten mener at selve magien ligger i at barnet har bygget en relasjon med personalet på forhånd;

“Relasjonen er der når personalet trenger den, når det blir vanskelig for lille Espen så har barnehagelærerne en relasjon som de kan bruke akkurat når de trenger den. Og da er det nok med den lille berøringen på skulderen for at det barnet vet at jeg har sett og kanskje han også vet at dette har jeg mulighet til å sette ord på sammen med barnehagelæreren min senere” (Informant 1).

Informanten tror altså at de som virkelig får det til har allerede investert i å bygge en relasjon og da bruker de den for å hjelpe barnet å regulere sine følelser. Informant 2 beskriver hvordan enkelte barnehageansatte er ute etter de gode svarene på hva de voksne skal gjøre når det uheldige først har skjedd;

“Det er med varierende suksess at vi opplever at personalet klarer å snu på

situasjonen og få til en endring. Ofte føler jeg at personalet ønsker noen litt raske løsninger, de vil ha en quick fix på det. Relasjoner og reguleringsstøtte er ikke noe man får til med quick fix” (Informant 2).

Informant 2 forteller om barnehageansattes ønske om å bygge relasjoner og hjelpe barn med selvreguleringen sin på en rask og effektiv måte. Dette er noe informant 2 mener ikke er mulig, da relasjoner er noe som blir bygget over tid. For å kunne hjelpe barnet med selvregulering, mener denne informanten at personalet må forstå og kjenne barnet.

4.3.2 Anerkjennende relasjon

Informant 1 og 4 mente dette med relasjonskompetanse er et vanskelig område fordi enkelte bare *”har det i ryggmargen sin”* (Informant 4), og at det ikke finnes en oppskrift på hvordan man bør gå frem for å bygge gode relasjoner. Informantene mener at fokuset heller bør være på hvordan personalet kan åpne relasjonsdøren på gløtt. De erfarte at i det øyeblikket man prøver å lage en prosedyre for hvordan bygge relasjon, så har man kanskje redusert det til noe det ikke kan være. Informant 1 forteller om møter med de mest fantastiske og gullforgylte pedagoger som ikke kjenner til dette feltet, men de har det allikevel i ryggmargen. Dette er voksne som har en sensitiv tilnærming til barnets indre hvor de har et repertoar som er både hva de sier, men ikke minst hvordan de bruker ansiktet, kroppen, og hvordan de plasserer seg for å klare å nå inn til barnet. Informant 4 forteller;

”Den voksne må ha evnen til å reflektere i hvordan møte det enkelte barn. Noen barn er lette å møte, de gir oss mye mestringfølelse. Deres arbeidsmodell for relasjon treffer vår arbeidsmodell for relasjon. Når det ikke flyter, da er det den voksnes ansvar. Gode pedagoger reflekterer over hvordan de kan finne dette barnet hjemme.” (Informant 4).

Informanten fremhever hvordan barnehagepersonalet kan møte og reflektere over deres møte med barn som utfordrer. Hva er det i dette barnets møte med personalet som gjør at de voksne blir utfordret. Informant 4 forteller videre;

”Man blir jo på en måte invitert opp på en scene hvor barnet søker å gjenta sine erfaringer, også vet vi jo at barn som har en, kall det en negativ arbeidsmodell for relasjon da, med mye selvbeskyttelse. De står i fare for å gjenta den i møte med nye voksne.” (Informant 4).

Informanten mener det kreves kloke voksne som kan bruke hverandre og ha en åpen dialog om barn som avviser eller barn som det kan være vanskelig å bygge relasjon med, slik at personalet kan møte barna med en anerkjennende relasjon.

4.4 Toleransevinduet som forståelsesramme for selvregulering

4.4.1 Toeransevinduet som et felles verktøy

Samtlige av informantene mine hadde en klar oppfatning av hvordan toleransevindumodellen hang sammen med selvregulering. Informant 1 mener det ikke har noe å si hvilken profesjon man har, om man er pedagog, psykolog, helsesøster eller pp-rådgiver, uansett kan man bli enige om at man jobber med å finne ut måter for hvordan barnet kan holde seg innenfor toleransevinduet, eller hvordan de voksne kan bringe barnet tilbake. Informanten forteller videre om at modellen kan brukes til å identifisere faktorer som gjør at barnet faller utenfor toleransevinduet sitt. Informant 1 sier;

”Toleransevinduet er et verktøy for å samle ulike profesjoner og fagfolk rundt et felles mål. Toleransevinduet gjør det så tydelig hvilken vei du også faller ut av vinduet, og det kan være alt fra spebarns tilstand, som ofte handler om overgangen søvn-våkenhet, det kan også være det mer alvorlige og det assosiative. Denne modellen får frem det å falle for langt ned og det å komme for høyt opp. Ofte er det jo for høyt oppe. Den gir oss rom for mye fortolkning, hva skjer med det barnet” (Informant 1).

Informant 1 ser på toleransevindumodellen som et nyttig verktøy for barnehagen, fordi modellen kan hjelpe personalet å forstå og synliggjøre barnets vansker på en lettere og mer forståelig måte.

Informant 4 mener at modellen tematiserer på en veldig god måte hvordan noen barn overveldes. Videre forteller informant 4 at toleransevinduet er et verktøy som bør brukes mye ute i norske barnehager fordi det gir personalet et vokabular som kan være

meget hensiktsmessig inn i arbeidet for å tilrettelegge for sårbare barn og unge. Denne informanten mener også at modellen sier noe om hva som skjer rent nevrobiologisk når stresset blir for stort for et barn, og informant 4 sier;

“Når overstimuleringen er der eller at du har koblet ut eller ikke er aktivert nok. Det gir oss en mulighet å koble oss over i det nevrobiologiske. Og det er viktig, for det sier noe om når er det læringshjernen er i bruk? Når er det læringsvinduet er åpent? Og hvis vi er veldig aktiverte, så er det emosjonshjernen som er i aktivitet. Og hele dette feltet føler jeg er på god vei inn i norske skoler og barnehager. Det er et pedagogisk hensiktsmessig verktøy, det er enkelt og det plasserer ting i sammenheng for oss” (Informant 4).

Informanten mener modellen kan fortelle barnehagepersonalet noe om når et barn er mottakelig for læring og når det ikke er det. Ved at de voksne vet noe om hvor barnet befinner seg i toleransevinduet sitt, vil de også vite hva som er hensiktsmessig å gjøre i forhold til hvor aktivert barnet er.

Informant 3 forteller at alle barn har forskjellig toleransevindu av ulike grunner, det kan være medfødt sårbarhet eller det kan være manglende støtte eller at barn lever i andre ting som er vanskelig. Barns toleransevindu kan være forskjellig fra dag til dag, og informanten nevner derfor at den daglige dialogen med foreldrene er meget viktig. Det har mye å si for personalet om de vet hvordan dagen/natten har vært for barnet, om barnet har spist og sovet godt, slik at de kan møte barnet på best mulig måte. Informant 3 sier;

“Jeg tenker at toleransevinduet er en god modell for å forklare til voksne, hva som egentlig skjer og at modellen gjør det lettere for de voksne å se sammenhengene. Med toleransevinduet kan du synliggjøre det som du med mange ord er nødt til å bruke for å forklare dette med selvregulering. Du kan putte så mange ting inn i den modellen” (Informant 3).

Informanten beskriver hvor forskjellig toleransevindu alle barn har, og hvor ulik den kan være fra dag til dag. Det er viktig at personalet i barnehagen er bevisst på dette. Informanten mener at barnehageansatte forstår modellen lettere når de ser bilde eller

tegninger av selve modellen, slik at de kan relatere det de hører om modellen til tegningene de ser.

Informant 2 har fokus på hva som skal til for å få barnet tilbake innenfor vinduet sitt, fokus på hva er det som må til av aktivisering for at barnet skal komme i vekstsonen sin. Når et barn er i en aktivitet og det skjer mye og barnet beveger seg mot toppen av sitt toleransevindu, da må de voksne tenke over hvilke intervensjoner trenger dette barnet for å komme ned til vinduet sitt. Informant 2 sier;

”Hva er det barn som har språkvansker og vansker med egendriv trenger hjelp til for å regulere seg selv? Jo, de trenger voksne som er tydelig i språket sitt, at de er visuelle, at de legger til rette for aktiviteter for at dette barnet skal komme opp i toleransevinduet sitt ” (Informant 2).

Informant 2 er opptatt av at de voksne bruker toleransevinduet til å hjelpe barn å komme tilbake innenfor vinduet sitt, når de ser at barna begynner å bevege seg over eller at de allerede er over sitt toleransevindu. På denne måten kan modellen hjelpe de voksne med å prøve å holde barna innen sitt toleransevindu og sin vekstsonen.

4.4.2 De voksnes eget toleransevindu

I mine intervju gav samtlige av mine informanter uttrykk for at de voksnes bevisstgjøring av sitt eget toleransevindu var helt avgjørende i arbeidet med å fremme barns selvregulering. Samtlige mente at modellen var et godt hjelpemiddel for å få barnehagepersonalet til å forstå både barnet, men ikke minst det å se og forstå seg selv. Informant 4 sier;

”For meg er toleransevindu-modellen et bilde på selvregulering. Det blir nesten to sider av samme sak, fordi modellen tar innover seg det medfødte og hva dette barnet bringer inn fra starten av. Så den favner for meg nesten alle sider ved selvreguleringen. Toleransevindu-modellen sier noe om at det er behov for veiledning, at det er behov for refleksjoner for hvordan barnehagepersonalet jobber med å finne barnets optimale sone for læring” (Informant 4).

Informanten mener personalet hele tiden må være bevisst på om barnet er mottakelig for læring eller ikke, de må vite noe om hvor barnet er i sitt toleransevindu og ikke minst hvordan det medfødte, andre vanskelige samspillserfaringer eller barnets møte med de voksne kan være med på å styre hvorvidt barnet er i sitt toleransevindu.

Informant 2 hevder at hun alltid har lagt stor vekt på personalets egne tanker og følelser, og at de voksne må jobbe mye med for å bli bevisst på hva det er som trigger meg. Informant 2 sier; *”At personalet evner å flytte fokus fra at dette er et ”vanskelig barn” til hva er det som gjør at jeg synes dette barnet er vanskelig?* (Informant 2). Informant 1 fortalte at for å kunne utvide barnets toleransevindu, så er personalet avhengig av å jobbe med seg selv. Personalet får ikke gjort så mye mer enn å legge til rette for barnet, fordi barnet har den ryggsekken den har, og barnet har behov hjelp. Informant 1 forteller;

”Personalet er nødt til å jobbe med deg selv, for å i det hele tatt kunne legge til rette for barnet, og kunne møte barnet på en god måte, sånn at det får brukt toleransevinduet sitt. For hvis du som voksen er den som trykker sammen det vinduet, vil man ikke klare å hjelpe barn med å utvide toleransevinduet sitt. Det er de de voksne som må gjøre endringer på deg selv og ikke på barnet.” (Informant 1).

I arbeidet med å utvide barns toleransevindu, så mener denne informanten at personalet må være bevist over sitt eget toleransevindu. Ved å vite noe om sitt eget toleransevindu så vil de også da på en mer hensiktsmessig måte kunne klare å legge til rette og hjelpe barn inn i sitt toleransevindu.

Informant 1 snakket videre om toleransevinduet som det å vite hvor grensen er, og hun sammenlignet det med å være helt på grensen av toleransevinduet sitt med det å gå opp til eksamen. Informanten forklarer at veldig mange som skal ha eksamen opplever å få eksamensnerver, alt man gjør da handler om denne eksamen. Som voksne så er vi i stand til å si til oss selv at, når klokken er 14.00 så er denne eksamen ferdig. Men vi vet at frem til det tidspunktet, så er vårt eget toleransevindu ganske smalt og vi ligger gjerne helt opp mot toppen av det vi tåler. For barn som har et smalt toleransevindu, vil de til

en hver tid være opp mot toppen av det de tåler, på samme måte som de som går opp til eksamen. Informant 1 forteller;

"Hvis vi strekker disse barna enda lengre da, da vil du få en adferd som du ikke ønsker. Mens de barna som også i tillegg har problemer med å regulere seg selv, de klarer ikke å tenke at klokken 15 så henter mamma og pappa meg, jeg må bare holde ut til da. Disse barna går i alarmberedskap hele tiden, og det er veldig slitsomt. Og det tror jeg ikke voksne som jobber med barn er så veldig bevisst på hele tiden, og spesielt ikke hvordan de voksnes egen toleransevidu kan påvirke disse barna" (Informant 1).

Informanten mener at det ikke skal mye til før et barn med et smalt toleransevidu blir overveldet av følelser og ikke klarer å regulere seg. Informanten mener at når vi vet hvor lite som skal til før noen av disse barna blir over aktivert og havner utenfor vinduet sitt, så bør alle barnehageansatte bli enda mer bevisst over sitt eget toleransevidu og hvordan mitt møte med barn påvirker barnets toleransevidu.

Informant 3 forklarer at de voksne har som mål å jobbe med å finne ut hva som gjorde at barnet falt ut av sitt toleransevidu, men også hjelpe barn å komme seg tilbake i sitt eget toleransevidu. Om barnehagepersonalet da ikke har kontroll på sitt eget toleransevidu og blir oppgitt over barn, vil det kun bidra til at de voksne gjør barnets vindu enda smalere. Informant 3 sier; *"Hvis barnet opplever at en voksen kjefter, så fører dette bare til at toleransevinduet til barnet blir enda mindre. For å hjelpe barnet å utvide toleransevinduet sitt, må barnehagepersonalet ha kontroll på sitt eget toleransevidu"* (Informant 3). Informanten gir uttrykk for at om barnehagen skal arbeide med å utvide barns toleransevidu, så er barnehagepersonalet helt avhengig av å være bevisst og ha kontroll på sitt eget toleransevidu.

5.0 Drøfting av forskningsfunn

I dette kapittelet skal drøftingen tar utgangspunkt i funnene slik de er presentert i kapittel 4.0. Studiens problemstilling er: *Hvordan kan barnehagepersonalet jobbe for å fremme barns selvregulering?* For å svare på studiens problemstilling vil funnene som kom frem i de kvalitative intervjuene drøftes i lys av teori og tidligere forskning slik som det blir presentert i det teoretiske rammeverket i kapittel 2.0. Hovedfunn i studien er at informantene understreker betydningen av barnehagepersonalets bevisstgjøring av seg selv, sine følelser og hva de bringer med seg inn i relasjonen til barna, og hvordan dette kan påvirke deres arbeid med å fremme barns selvregulering. Jeg har i drøftingen for det første hatt fokus på hva informantene forteller om hvordan barnehagepersonalet kan møte barn som har vansker med å regulere seg på en hensiktsmessig måte. For det andre drøftes toleransevinduet som en forståelsesramme for selvregulering og hva personalet må bli mer bevisst på i møte med disse barna. Drøftingen vil bli presentert i to hovedkategorier med to underkategorier.

5.1 Den voksne som den andre-regulerende

5.1.1 De voksnes kontakt med egne følelser

Samtlige av informantene hadde et stort fokus på betydningen av personalets bevisstgjøring av egne følelser i arbeidet med å fremme barns selvregulering. Informantene trakk blant annet frem hvordan barnehageansatte må tenke igjennom hva sinne, høye stemmer og voldsom atferd gjør med dem, og de må vite at de har kontroll på sine egne reaksjoner. Dette er i overensstemmelse med Schibby & Løvlie (2017) som mener er en av de vanligste utfordringene for god følelsesregulering er at den voksne selv har problemer med vanskelige følelser. Hvis personalet i barnehagen har vansker med følelser som sinne, redsel, frykt, tristhet så blir det vanskelig for dem å dele eller gjenkjenne disse følelsene i barnet, noe som igjen kan føre til at de ikke får gitt den reguleringsstøtten som barnet trenger. Schibby & Løvlie (2017) trekker også frem personalets evne til å kunne reflektere og ha innsikt i hva de selv bringer med seg inn i relasjonen med et barn, og hvordan dette kan påvirke arbeidet med barnet. Om det er slik at det til stadig er konflikter mellom en voksen og et barn vil det i følge Schibby og Løvlie (2017) være hensiktsmessig at personalet tar i bruk selvrefleksjonen sin, og at de

voksne da kan erkjenne at de selv er med på å skape dårlige samspillmønstre med barna. Det kan tolkes som at informantene opplever at arbeid med barns selvregulering handler om personalet evne til å gå ut av situasjonen for å få et bedre helhetlig og mer oversiktlig perspektiv over egen relasjon til barnet.

Det kommer også frem at flere av informantene mener det er viktig å jobbe med å sette ord på følelser. En informant delte sin bekymring om hennes daglige møter med ungdommer som ikke klarer å snakke om følelser fordi de ikke kan begrepene, og de klarer ikke sette ord på hva de føler inni seg. 3 av informantene mener personalet barnehagene kanskje ikke er gode nok til å snakke om følelser, og at de bør jobbe mer med dette fordi det er noe som vil hjelpe barna daglig. Dette samsvarer med Fallmyr (2017) som hevder følelsene våre forteller oss noe om hva vi og andre trenger, videre beskriver han følelser som et språk som må fortolkes og forstås. Derfor mener informantene at det er betydningsfullt at barnehagepersonalet til daglig jobber med følelser og hjelper barna med å sette ord på følelsene sine. Gjems (2011) peker også på arbeidet med følelser i barnehagen da hun i sin studie fant ut at samtaler om følelser nesten ikke forekom i barnehagene. Av 2063 ytringer i datamaterialet ble det funnet kun én samtale som inneholdt ordet glad. Det kommer også frem i studien av hverken barna eller personalet brukte ord som trist, lykkelig, lei seg, eller engstelig. Informantene understreker betydningen av å jobbe med å sette ord på og snakke om følelser i barnehagen, og at dette spesielt var spesielt viktig i arbeidet med å fremme barns selvregulering.

5.1.2 Personalets ansvar for relasjonen

To av informantene peker på at barnehagepersonalet kan stille barn endel krav som barna ikke er i stand til å takle. Informantene erfarer at fokuset ligger i for stor grad på at det er barnet som skal endre seg. Informantene savner at det blir lagt større vekt på at det er de voksne som må endre seg selv og miljøet rundt barnet. Funn i studien peker på at personalet har lineært perspektiv på barns vansker og at det vil være en fare for at barna blir definert som utfordringen fremfor at de voksne ser på relasjonen mellom dem og barnet som utfordrende. Dette samsvarer med funn som Evertsen (2009) gjorde i sin studie. Funnene viser at gode relasjoner har en stor betydning for utvikling av

emosjonell selvregulering. Videre kommer det frem at relasjonens betydning også kommer til uttrykk om barnet har hatt negative omsorgsmiljø, eller blitt utsatt for mye sinne i relasjonen mellom seg og sine omsorgspersoner. Disse barna viser svekket reguleringsevne. Evertsen (2009) understreker at først når barnehagepersonalet har klart å opparbeide en trygghet hos barnet, vil de komme i posisjon til å være en utviklingsfremmende faktor. Informantene beskriver hvordan barnehagepersonalet kan stå i fare for å definere barnet som utfordrende, fremfor å se på relasjonen de har til barnet. Videre understreker informantene at det dessverre alt for ofte er barnet som blir definert som "det vanskelige barnet", og personalet sjeldent klarer å se hva de bringer med seg inn i relasjonen. Skåland (2014) peker i sin studie på dette, og viser til funn hvor det kommer frem at barnehagelærere har mindre nærhet og relasjoner med barn som har selvreguleringsvansker. Det kommer også frem i studien at barnehagepersonalet letter kommer i konflikter med barn som har reguleringsvansker, enn barn med prososial atferd.

To av informantene la vekt på betydningen av at barnehagepersonalet måtte bli mer bevisst på å se hva de selv bringer med seg inn i situasjonen med barnet. Informantene erfarer at det kan være måten barnehagepersonalet flytter fokuset sitt til barnet. Dette henger i god tråd med det Holland (2016) er opptatt av. Hun trekker frem betydningen av den voksnes rolle i relasjonen, og at det kreves kompetente voksne i møte med barn som har reguleringsvansker. Holland (2016) ønsker at barnehageansatte vektlegger her og nå- situasjonen, og hva det er i denne situasjonen som gjør det vanskelig for barn og personalet, for så å se på mulighetene for endringer. Slik som det kommer frem av mine informanter, så er mange barnehager opptatt av å lete etter årsaker til utfordringer hos barnet, og det fokuseres lite på miljøet og personene rundt barnet. Holland (2016) mener at barnehageansatte må vende oppmerksomheten over på voksenrollen og personalet i barnehagen, og de voksne i barnehagen må stille seg spørsmål om på hvilken måte de er med på å påvirke fastlåste situasjoner med barna. Bevisstgjøring blant de voksne blir igjen trukket frem i arbeidet med å fremme barns selvregulering.

Det at barnehagepersonalet kan være mer oppmerksomme på hvordan de selv kan møte barnet på en annen måte kom tydelig frem, og er i overensstemmelse med det

Schibby og Løvlie (2017) kaller for anerkjennelse i relasjon. At personalet anerkjenner barnets rett til egen opplevelse og verdi som menneske. Dette kan barnehagepersonalet gjøre ved at de får et større fokus på seg selv, og dermed retter mindre fokus på at det er barnet som er ”vanskelig”. Det som kan skje når et barn ikke blir anerkjent er at de vil føle seg krenket, følelser som igjen kan være grobunn for aggresjon og hevn. Schibby og Løvlie (2017) mener at barn er helt avhengig av personalets hjelp, de er helt avhengig av at personalet klarer å se seg selv i større grad, slik at barnet på den måten blir bedre sett, forstått, bekreftet og verdsett. Informantene understreker at om personalet skal bringe barns selvregulering inn i barnehagen på en god måte, så må det være med en forventning om en kultur hvor man ser på hvordan personalet selv er endel av samspillet.

5.2 Toleransevinduet som forståelsesramme for selvregulering

5.2.1 Barns toleransevindu

Samtlige av informantene mine hadde en klar oppfatning av hvordan toleransevinduet henger sammen med selvregulering. Det ble påpekt at toleransevinduet var et godt pedagogisk verktøy som var til hjelp for barnehagepersonalet for å holde barnet innenfor toleransevinduet sitt. Alle Informantene understrekte at modellen gir rom for mye fortolkninger, ved at barnehagepersonalet kan bruke modellen for drøfte hva som skjedde med barnet i de ulike situasjonene, slik som det er forklart i figur 3. Informantene beskriver toleransevinduet som læringsvinduet, og det gir personalet en indikasjon på om barnet er i sitt læringsvindu eller ikke. Dette henger i tråd med Siegel (2012) sin definisjon av toleransevinduet, som er det spennet av aktivering som er optimalt for barnet. Det samsvarer også godt med Nordanger & Braaruds (2017) synspunkt om at det er i denne sonen at barnet har de beste forutsetningene for å lære, og det er i den sonen hvor barnet er mest oppmerksomt tilstede i situasjonen og relasjonen. Informantene mener barnehagepersonalet kan ta i bruk toleransevindu-modellen og hjelpe barn som har vansker med selvregulering, til å regulere seg tilbake til den optimale aktiveringssonen, altså innen sitt eget toleransevindu.

Funnene i studien peker på betydningen av hvor forskjellige barns toleransevinduer er, og at disse forskjellene kan være medfødte, og erfaringer barnet bringer med seg helt fra spebarnets tilstand. Calkins & Williford (2009) understreker også dette, og peker på hvor betydningsfullt samspillet mellom omsorgspersonen og barnet er for barnets utvikling av selvregulering. Det handler her om at når et barn er engstelig, vil måten omsorgspersonen møter den engstelsen være avgjørende for om barnet vil føle seg trygg eller ikke. Calkins & Williford (2009) understreker betydningen av å bruke god tid, være sensitiv, klare å forsikre barnet at det er trygt, kan ha stor innvirkning på barnets utvikling til å kunne regulere seg selv. Når et barn får slike gjentatte gode erfaringer over tid, vil barnet mestre å regulere sine egne følelser. To av informantene tydeliggjør hvordan barns toleransevinduer kan være så forskjellige fra barn til barn, men også hvor forskjellig den kan være fra dag til dag. Det at noen barn har medfødt sårbarhet, har hatt manglende støtte eller at de lever i vanskelige situasjoner, mener informantene gjør det hele komplekst. Informantene mener det derfor blir det ekstra viktig at barnehagepersonalet er bevisste på dette når de skal jobbe med å fremme barns selvregulering.

To av informantene erfarer at toleransevinduet er en god modell å bruke for å forklare barnehagepersonalet hva som egentlig skjer med barnet i enkelte situasjoner. Modellen kan være med på å gjøre det lettere for personalet å se sammenheng mellom barnets atferd og hvorfor denne atferden forekommer i visse situasjoner. Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad (2016) beskriver toleransevindu-modellen og mener barn blir lett overveldet av stress og følelser, og at barna behøver hjelp av voksne for at følelsene ikke skal bli for overveldende. De ser på modellen som en måte å forstå hvordan stress virker ulikt inn på barn, og at alle barn har ulike bredder på toleransevinduet sitt. Nordanger & Braarud (2017) peker på at barn som har vansker med å regulere seg selv trenger hjelp av de voksne til å ikke forsvinne ut av toleransevinduet sitt. De hevder også at barn trenger hjelp til å komme seg tilbake i toleransevinduet sitt når de først er utenfor, og at barn kan ha behov for hjelp til å utvide toleransevinduet sitt. Dette betyr at barnehagepersonalet kan bruke toleransevinduet til å analysere situasjoner med barn som de opplever som vanskelige. Hovedfokuset må da være hva var det som fikk barnet over eller under toleransevinduet sitt. Ved at barnehageansatte bruker en modell slik

som det er vist i figur 3, kan de ta en spesifikk hendelse i barnets dag, eller de kan analysere hele dagen. På denne måten kan de undersøke nærmere og drøfte de situasjonene barnet gikk over eller under toleransevinduet sitt. Dette blir en slags form for kartlegging og det kan være med på å gjøre barnets hverdag bedre, fordi personalet blir mer bevisst på hvilke situasjoner barnet ofte går ut av toleransevinduet sitt og barnehagepersonalet kan derfor tilrettelegge bedre for barnet i de spesifikke situasjonene, slik at barnet mestrer det bedre i fremtiden.

5.2.2 De voksnes toleransevindu

Da informantene fortalte om toleransevindu-modellen, la de overraskende stort fokus på barnehagepersonalets bevisstgjøring av sitt eget toleransevindu. Samtlige av informantene understreket betydningen av at barnehagepersonalet kunne også bruke modellen til å se og forstå seg selv i møte med barna som har vansker med selvregulering. Informantene påpekte hvor avgjørende personalets egne tanker og følelser er i arbeidet med å fremme barns selvregulering. Videre beskrev informantene hvordan de aktivt jobbet med å bevisstgjøre barnehageansatte med finne ut hva det er som rører og trigger dem. Det er viktig for dem at barnehagepersonalet kan klare å flytte fokuset fra at det er barnet som er vanskelig over til hva er det som gjør at "jeg syns dette barnet er vanskelig". Betydningen av at barnehagepersonalet har en slik tilnærming kan i følge informantene føre til at de neste gang møter barnet på en mer hensiktsmessig måte, fordi personalet da forstå barnet bedre. Personalet kan også innse at deres egen toleransevindu kan påvirke barna. Dette samsvarer med Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad (2016) som

skriver om situasjoner hvor barnehagepersonalets egne følelser settes i kok, og at de mister den følelsesmessige kontrollen og havner på samme nivå som barna. Fordi personalet til en hver tid skal være sterkere enn barnet, må de alltid klare å holde hode kaldt i situasjoner som er følelsesmessige utfordrende. Solheim (2013) påpeker betydningen av at barns negative følelsesuttrykk blir tatt på alvor og anerkjent av barnehagepersonalet. Hun hevder personalet blir utfordret av barns negative følelser som sinne, redsel eller tristhet. Disse negative følelsene som personalet møter kan vekke ubehag, og Solheim (2013) understreker at barnehagepersonalet må være

bevisste rundt egne holdninger til barn som uttrykker negative følelser, og ikke minst hvordan personalets egne reaksjoner av slike negative følelser er.

Pianta (1999) fremhever hvor viktig de gode relasjonene mellom barnet og barnehagepersonalet er for barnets utvikling. Videre beskriver han hvordan trygge og gode relasjonene i barnehagen kan fungere både forebyggende og reparerende, og understreker hvor viktig det er at barnehagepersonalet er til stede og støtter barnet når vanskelige situasjoner oppstår. Pianta (1999) peker på den store betydningen denne relasjonelle tryggheten har for barnets utfoldelse og læring, han legger til hvor spesielt viktig dette er for de barna som har hatt en vanskelig tilknytningshistorie. Det er disse barna som vil ha størst behov for trygge, beskyttende og sensitive voksne rundt seg, og ved at barnehagepersonalet klarer å møte disse barna på en god måte så kan det gi barnet mulighet til å styrke deres egen utvikling.

En informantene beskriver betydningen av at barnehagepersonalet er forutsigbar i egne reaksjoner. Når et barn har det vanskelig må barnet være trygg på at møter med den voksne er forutsigbare. Informanten hevdet at dette kanskje er lite snakket om i barnehagene. Dette henger i god tråd med Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad (2016) som beskriver hvordan barn umiddelbart merker når de voksne blir svake og ikke klarer å holde seg innenfor sitt toleransevindu. Barn blir utrygge av en slik svakhet, og kan føre til enda mer utagering fra barn. Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad (2016) påpeker derfor at det er viktig at barnehagepersonalet til en hver tid har kontroll på egne følelser og reaksjoner. Om de voksne er bevisste på sitt eget toleransevindu og klarer å holde seg innenfor sitt eget toleransevindu, først da vil de klare å arbeide med å fremme barns selvregulering.

To av informantene beskriver toleransevinduet som det å vite hvor sin egen grense er i møte med utagerende atferd. Informantene pekte på at mange voksne ofte bidrar til å gjøre barns toleransevindu smalere fremfor å utvide det, og at dette ofte handlet om personalets ukontrollerte følelser i møte med barn som har vansker med å regulere seg. Informantene forteller at dette skjer fordi de voksne ikke er bevisste på sine egne følelser og reaksjoner, noe som fører til at barna ikke får den hjelpen de trenger for å

holde seg innenfor sitt eget toleransevindu. Nordanger & Braruud (2017) påpeker også dette og mener nøkkelen til barns utvikling er regulerende erfaringer som er gitt av de omsorgspersonene som barnet har regelmessig kontakt med.

For at barnehagepersonalet skal klare å hjelpe barn med selvregulering må personalet "kalibrere" seg selv slik at de ikke har de reaksjonene som de ofte automatisk og uoppmerksomt henfaller til. Med andre ord må personalet bli mer bevisst på sitt eget toleransevindu. Videre løfter Nordanger & Braarud (2017) frem hvordan barnehagepersonalet ofte kan gjøre ting som gjør at barna blir dysregulert fremfor regulert. De mener dette henger sammen med menneskets behov for å nå inn til barna med språk, de kan ha ideer om læring gjennom konsekvens, eller at man speiler atferden man møtes med. Barn som har vansker med å regulere seg selv har i følge Nordanger & Braarud (2017) en kraft i seg til å trekke barnehagepersonalet i retninger med responser og blant annet lokke frem responser som henvender seg til deres fornuft eller som er rettet mot deres atferd. Dette kan forstås, med bakgrunn i informantenes utsagn om betydningen av personalets bevisstgjøring av sitt eget toleransevind. Den måten personalet kan hjelpe barn med å fremme selvregulering er ved å stå i mot de påvirkningene som Nordanger & Braruud (2017) påpeker og at barnehagepersonalet evner å se bak barnets atferd for å finne og anerkjenne de følelsene som ligger der.

5.3 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg drøftet de funnene i studien som svarer på problemstillingen. Funnene har funnet støtte i teori fra det teoretiske rammeverket.

6.0 Avsluttende kommentarer

Jeg hadde et ønske om å undersøke hvilke faktorer som er avgjørende for at barnehagepersonellet kan møte og fremme barns selvregulering, og jeg ønsket at studien skulle bidra til det kunnskapsgrunnlaget barnehagepersonalet har behov for å arbeide med barns selvregulering. Det ble viktig for meg å snakke med spesialister innen dette fagfeltet for å få svar på studiens problemstilling: hvordan kan barnehagepersonalet jobbe for å fremme barns selvregulering?

Hovedfunnene i denne undersøkelsen indikerer at det mest sentrale i arbeidet med barnehagebarns selvregulering er at barnehagepersonalet må bli mer bevisst på hvordan de selv fungerer i møte med barn som har selvreguleringsvansker. Funnene peker på at personalet må få et større fokus på seg selv og følelsene sine, og at de må være oppmerksomme på hva utfordrende atferd fra barn gjør med dem. Funnene peker også på betydningen av at barna må være trygge på at personalet er forutsigbare og har kontroll på egne følelser og reaksjoner. Følelser blir vurdert som sentrale av informantene, og at barnehagepersonalet hjelper barna å sette ord på sine følelser kom også tydelig frem. Hva personalet bringer med seg inn i relasjonen er et annet fremtredende funn i studien. Det viser seg at barnehagepersonalet kan stille for høye krav til barna og at det ofte fokuseres på at det er barna som skal endre atferden, fremfor personalet og miljøet rundt barnet. Informantene understreker at dette fokuset kan føre til at det er barna som blir definert som selve utfordringen, fremfor at det er relasjonen mellom barnehagepersonalet og barnet som er utfordrende.

Det siste funnet peker på hvordan barnehagepersonalet kan bruke toleransevindumodellen som et pedagogisk verktøy. Funnene legger stor vekt på at modellen gir rom for fortolkninger, og at barnehagepersonalet på denne måten kan drøfte og reflektere sammen hva det var som skjedde med barnet i de ulike situasjonene. Informantene understreker at modellen bidrar til at personalet kan bli mer bevisst på at alle har forskjellige toleransevinduer og at dette kan være forskjellige fra dag til dag. Informantene viser at modellen kan være med på å gi barnehagepersonalet en innsikt i hvorfor enkelte barn har akkurat sitt toleransevindu. Personalets bevisstgjøring av sitt eget toleransevindu er et siste funn som informantene peker på. Det at

barnehagepersonalet brukte sitt eget toleranesvindu for å finne ut av hva det er som trigger de, blir vektlagt som helt avgjørende i arbeidet med å fremme barns selvregulering.

6.1 Pedagogiske implikasjoner og videre forskning

Samtlige funn som ble gjort i denne studien kan rettes mot barnehagepersonalets utdanning og kompetanse. Dette er et område som er forholdsvis lite forsket på i Norge, og forhåpentligvis kan denne studien være et bidrag som kan løfte frem tematikken. Denne studien kan bidra i hvordan barnehagepersonalet kan jobbe for å fremme barns selvregulering. Jeg har funnet at det er andre innfallsvinkler og problemstillinger som kan være betydningsfulle for tematikken. Videre forskning kan handle om hvilke konkrete tiltak som fremmer barns selvregulering i barnehagen. Det hadde også vært interessant å belyse barnehagepersonalets møter med barn som har selvreguleringsvansker. Sist men ikke minst hadde det vært interessant og forsket på behovet kompetansen rundt denne tematikken blant barnehagelærere, og ikke minst hvor fremtredende teori og praksis knyttet til barns selvregulering er i grunnutdanningen.

Referanser

- Bakken, T. L., (2015). *Utviklingshemning og hverdagsvansker – faktorer som påvirker psykisk helse*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Barnett, W. S., Jung, K., Yarosz, D. J., Thomas, J., Hornbeck, A. Stechuk, R., & Burns, S. (2008). *Educational effects of the Tools of the Mind curriculum: A randomized trial*. *Early childhood research quarterly*.
- Berger, A. (2011). *Self-Regulation Brain, cognition, and development*. American Psychological Association
- Blair, C., & Raver, C. C. (2014). *Closing the Achievement Gap Through Modification of Neurocognitive and Neuroendocrine Function: Results from a Cluster Randomized Controlled Trial of an Innovative Approach to the Education of Children in Kindergarten*.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016) *Se eleven innenfra – Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Bronson, M. (2000) *Self-Regulation in early childhood: nature and nurture*. New York: Guilford Press.
- Calkins, S. D., & Williford, A. P. (2009). *Taming the terrible twos*. In O. A. Barbarin & B. H. Wasik (red.), *Handbook of child development and early education: research to practice*. New York: Guilford Press.
- Dahlager, L & Fredslund, H. (2007). *Hermeneutisk analyse – forståelse og forforståelse*. I Vallgård, S. & Kock, L. *Forskningsmetoder i folkesundhetsvidenskap*, 4 utgave.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Evertsen, C. (2013). *Relasjoners innflytelse på utviklingen av barns emosjonelle selvregulering*. (Master i spesial pedagogikk, Universitetet i Stavanger) Hentet fra: https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185818/Masteropp_gaven_RIKTIG.%20REDIGERT%2013.MAI.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen* Oslo: Universitetsforlaget
- Fandrem, H. & Roland, P. (2013). *De utfordrende barna – handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektive*. I Fandrem, H. & Fuglestad, O.L. (red.) *Barn i utfordringer- systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* Bergen: Fagbokforlaget

- Farran, D. C., & Wilson, S. J. (2014). *Achievement and Self-Regulation in Pre-Kindergarten Classrooms: Effects of the Tools of the Mind Curriculum*. Manuscript submitted for publication
- Field, T. (1981). Infant arousal, attention and affect during early interactions. I: L. P. Lipsitt & C. Rovee-Colliere (red.), *Advances in Infancy Research* (s. 105-125). Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation
- Fonagy, P., & Target, M. (2006). Tidlig indsats og udviklingen af selvregulering I: Fonagy, P., Schore, Stern, A., & Sørensen, J.H (red.) *Affektregulering i udvikling og psykoterapi*. København: Reitzel.
- Gadamer, H.G. (2000). Om forståelsen cirkel. I K. Marc-Wogau, L. Bergström & Carlshamre (red.) *Filosofin genom tiderna. Efter 1950*. Stockholm: Stiftelsen Bokförlaget Thales.
- Gilje, N & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjems, L. (2011) Hverdagssamtalene – barnehagens glemte læringsarena. I: Gjems, L. & Løkken, G. (red.) (2011). *Barns læring om språk og gjennom språk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Grønmo, S. (2015) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hansen, B. R. (2012). *I dialog med barnet – Intersubjektivitet i utvikling og i psykoterapi*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hart, S. & Schwartz, R. (2009) *Fra interaksjon til relasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Helse- og omsorgsdepartementet (2017). *Mestre hele livet. Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017-2022)*
- Hesselberg, F. & Tetzchner S. V. (2016) *Pedagogiskpsykologisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Holland, H. (2016). *Varig atferdsendring hos barn – krever varig atferdsendring hos voksne*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Johannessen, A., Tuft, P.A., & Christoffersen, L. (2010) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Killén, K. (2017). Forebyggende arbeid i barnehagen - *Samspill og tilknytning*. Oslo: Kommuneforlaget

- Klefbeck, J., & Ogden, T. (2003) Nettverk og økologi – *Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
Hentet fra
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. (St.meld. Nr. 41 2008/2009)
Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdfs/stm200820090041000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lund, T., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.
- Læringsverkstedet. (2013) Skoleklar – et prosjekt for bedre skolestart.
Hentet fra: <https://laringsmiljosenteret.uis.no/forskning-og-prosjekter/tidligere-prosjekter/skoleklar/>
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design. An interactive approach. Applied Social Research Methods series, Volume 41*, SAGE Publications.
- Midthassel, U. V. & Fandrem, H. (2002). Systemrettet arbeid i Samtak. I: Auestad, G. (red.) *Utviklingsarbeid i skole og PPT. Samtakseksempler fra 10 fylker*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier – den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nordahl, T, Sørli, A-M., Manger, T. & Tveit, A. (2005): *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordanger, D. Ø., & Braarud, H. C. (2017). *Utviklingstraumer – regulering som nøkkeltbegrep i en ny traumepsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teacher*. American Psychological Association, Washington, DC.

- Salvanes, K. V., Sandsør, A. M. J., & Wollscheid, S. (2016). *Kan tiltak rettet mot selvregulering øke elevers skoleprestasjoner?* (Rapport 2016:10) Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2387345/NIFUrapport2016-10.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Schore, A. N. (2012). *The science and art of psychotherapy*. New York: Norton
- Schibby, A.L., & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet – om å skape gode relasjoner med barn* Oslo: Universitetsforlaget
- Skåland, H. (2014). *Hva er barnehagelærers opplevelse av nærhet og konflikt til barn med vansker?* (Master i spesialpedagogikk, Universitetet i Stavanger) Hentet fra: https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/197037/Sk%C3%A5land_HanneSt%C3%B8rksen.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Siegel, D. J. (2012). *Developing Mind, Second Edition*. New York: Guilford Publications.
- Solbakken, O. A., Rauk, M., Solem, A., Lødrup, W., & Monsen, J. T. (2017). *Tell me how you feel and I will tell you who you are: First validation of the affect integration inventory*. *Scandinavian Psychologist*, 4, e2.
- Solheim, E. (2013) *Utviklingsstøttende samspill i barnehagen – fokus på de minste*. I: Kvello, Ø. (red.) *Barnas barnehage 2 – Barn i utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Størksen, I., (2014) *Selvregulering* I Glaser, V., Størksen, I, & Drugli, M, B., (2014). *Utvikling, lek og læring i barnehagen: forskning og praksis* Bergen: Fagbokforlaget
- Størksen, I., (2014). *Sosial utvikling* I Glaser, V., Størksen, I, & Drugli, M, B., (2014) *Utvikling, lek og læring i barnehagen: forskning og praksis* Bergen: Fagbokforlaget
- Sørensen, K., Godtfredsen, M., Modahl, M., & Lerdal, B. (2011). *Egenledelse i lek og læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Säljö, R. (2001) *Læring i praksis- Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* Bergen: Fagbokforlaget.
- Tominey, S. L., & McClelland, M. M. (2011). Red light, purple light: Findings from a randomized trial using circle times games to improve behavioral self-regulation in preschool. *Early Education & Development*

Universitetet i Stavanger. (2017). *Hva er agderprosjektet*. Hentet fra:

<http://www.uis.no/forskning/barnehage/agderprosjektet/om-agderprosjektet/>

Vygotskij, L. S. (1978) The genesis of higher mental functions; In Wertsch, The Concept of activity in Soviet psychology.

Vygotskij, L. S. (2001) *Tenking og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Wertsch, J. V. (2008) From Social Interaction to Higher Psychological Processes – A *clarification and Application of Vygotskij`s Theory*.

Oversikt over figurer

Figur 1. Hentet fra Calkins & Williford, 2009, s. 173

Figur 2. Hentet fra: Nordanger & Braarud, 2017, s. 86.

Figur 3. Hentet fra Nordanger & Braarud (2017) s. 183.

VEDLEGG

Vedlegg 1:

Bekreftelse om deltakelse i forskningsprosjekt

«Barnehagens arbeid med barns selvregulering»

Forskningsprosjektet har følgende problemstilling: *Hvordan kan barnehagepersonalet fremme barns selvregulering i barnehagen?* Prosjektet er forventet avsluttet i juni 2018.

Intervjuet vil være et semistrukturert intervju og jeg ønsker å bruke båndopptaker for å ta opp intervjuet. Intervjuet vil ta ca. 1 time.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Prosjektet mitt er meldt inn til personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig tjeneste. Ingen navn eller personidentifiserende opplysninger kommer frem gjennom intervjuet.

Du har mulighet til å trekke deg når som helst uten å oppgi grunn. Alt av datamaterialet vil anonymiseres og informanter kan på ingen måte gjenkjennes i oppgaven. Intervjuene oppbevares forsvarlig og all informasjon slettes så snart de er ferdig transkribert. Svarene vil kun være tilgjengelig for meg og min veileder. Alt av opplysninger blir slettet etter prosjektslutt. Ikke alt som blir sagt under intervjuet blir brukt i selve oppgaven. Samtlige av informantene vil også få studien tilsendt i etterkant.

Om det skulle være noen spørsmål kan du ta kontakt med meg eller min veileder:

Lavdim Alihajdaraj
46472341
Alihajdaraj@hotmail.com

Min veileder:
Liv Gjems ved HSN
Liv.gjems@usn.no

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2:

Intervjuguide

Innledningsspørsmål

1. Kan du fortelle om din utdanningsbakgrunn?
2. Hvor jobber du og hvor lenge har du jobbet i denne instansen?
3. Har du annen relevant arbeidserfaring innen feltet?

Begrepsavklaring

For å sikre at intervjuer og informanten har samme forståelse av de ulike begreper som blir brukt i dette intervjuet, ønsker jeg å snakke litt sammen om begrepene *reguleringsstøtte, selvregulering og toleransevinduet*.

Relasjonskompetanse

4. Hva tenker du er viktig i voksen-barn relasjonen i barnehagen/skolen?
5. Hvilken betydning har barnehageansattes relasjonskompetanse i møtet med barna?
- Hva er viktig å tenke på i møte med barn som har reguleringsvansker?
6. Hva tenker du om relasjonens innflytelse/betydning på barns utvikling av emosjonell selvregulering?

Reguleringsstøtte, selvregulering og toleransevinduet

7. Hvilken kunnskap opplever du at finnes blant barnehageansatte om å støtte barn i å styre/regulere følelsene sine?
8. Hvilken fordeler mener du det er for barn at personalet har kunnskap om å støtte barns selvregulering?
9. Hvilken konsekvens kan den eventuelt manglende kunnskapen ha for barna?

10. Hva opplever du at barnehageansatte ber om hjelp/støtte til i arbeid med barn som har reguleringsvansker?
11. Hva tenker du skal til for å gi et barn god reguleringsstøtte?
12. Hva er din opplevelse av barnehageansattes kunnskap om begrepet toleransevinduet?
13. På hvilken måte kan kunnskap om toleransevindu-modellen hjelpe barnehageansatte å støtte barn i å regulere følelsene sine?
14. Hva er dine tanker om hvordan barnehageansatte kan utvide eller gjøre toleransevinduet til barna større?
15. Hvilken sammenheng ser du mellom selvregulering og toleransevindu-modellen?
16. Hvilke faktorer mener du som fagperson er av gjørende for å fremme barns selvregulering i barnehagen?

Avslutning

Er det noe som du har tenkt på som jeg ikke har fått spurt om? Eller om det er noe annet du ønsker å dele nå helt avslutningsvis?

Vedlegg 3:



Liv Gjems

3603 KONGSBERG

Vår dato: 02.02.2018

Vår ref: 58585 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.01.2018.
Meldingen gjelder prosjektet:

58585	Barns selvregulering
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Sørøst-Norge, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Liv Gjems
Student	Lavdim Alihajdaraj

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Høgskolen i Sørøst-Norge sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Høgskolen i Sørøst-Norge er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 01.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Dag Kiberg

Beinda Gloppen Helle