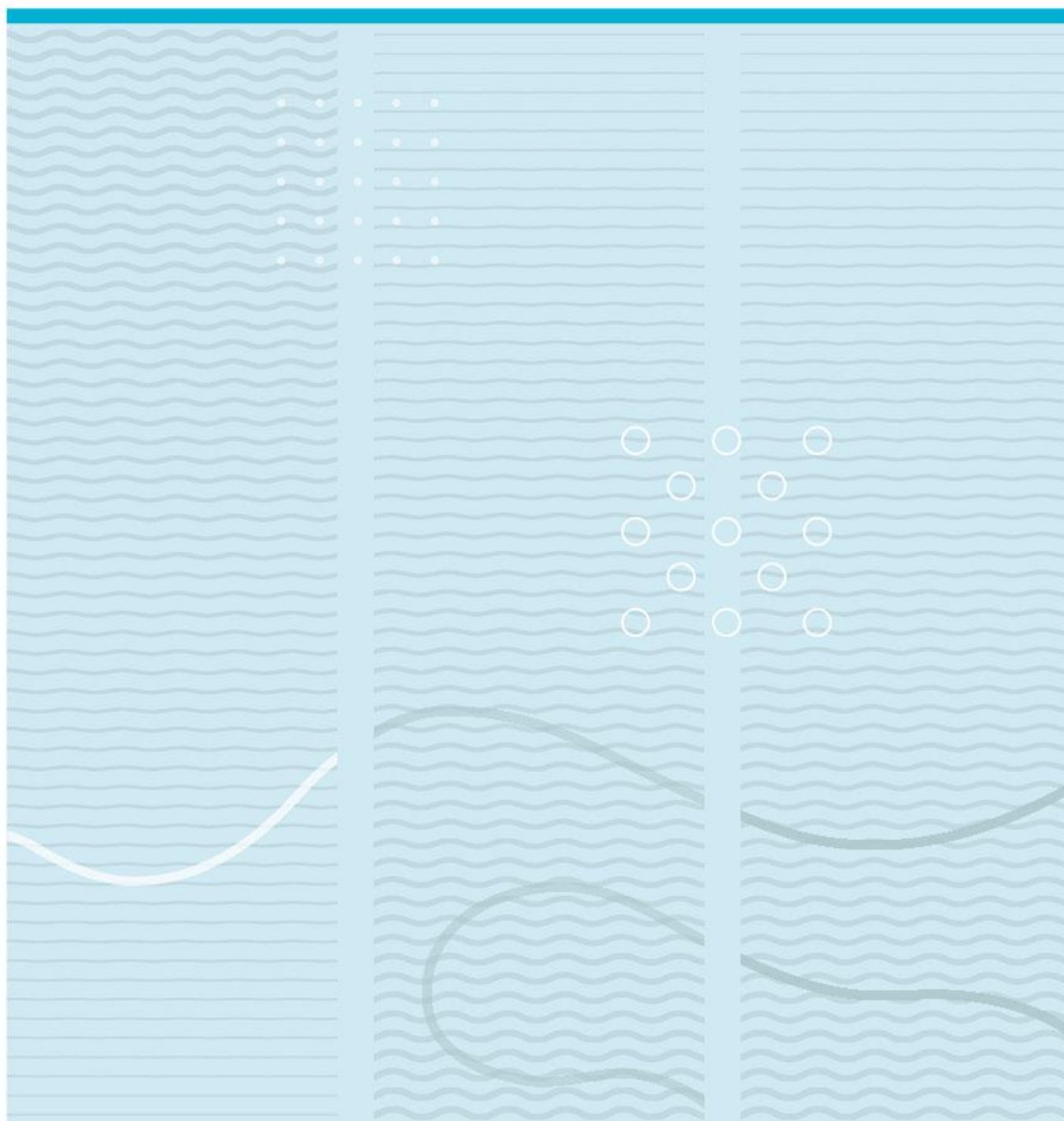


Hege Alfredsen Lindhagen

Emosjonsfokuset tilnærming – et paradigmeskifte i pedagogikken?

En kvalitativ studie av hvordan fremme emosjonsregulering hos barnehagebarn som har eller står i fare for å utvikle atferdsvansker



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

<http://www.usn.no>

© 2022 Hege Alfredsen Lindhagen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie omhandlende tema emosjonsregulering. Formålet med oppgaven er å belyse hvordan spesialpedagoger jobber for å fremme barnehagebarns emosjonsregulering. Problemstillingen er: Hvordan fremme emosjonsregulering hos barnehagebarn som har eller står i fare for å utvikle atferdsvansker?

På bakgrunn av problemstillingen stiller studien følgende tre forskningsspørsmål:

- Hvordan ser og forstår spesialpedagoger barnehagebarn som strever med emosjonsregulering?
- Hvordan tilnærmer spesialpedagoger seg barnehagebarn som strever med emosjonsregulering?
- Hvordan jobber spesialpedagoger med emosjonsregulering i samarbeid med foreldre?

For å besvare masteroppgavens problemstilling benyttes teori og relevant forskning fra både det pedagogiske og det psykologiske fagfeltet. Felles for dem begge, er forståelsen for at barns utvikling er et resultat av gjensidig samspill mellom barnet og miljøet over tid. Studien forankres også i systemteori. Den transaksjonelle utviklingsmodellen til Sameroff og Chandler (1975) og den utviklingsøkologiske modellen til Bronfenbrenner (1979) ligger til grunn for denne masteroppgaven.

Problemstillingen undersøkes via fem kvalitative forskningsintervjuer av spesialpedagoger i barnehage og Pedagogisk-psykologisk-tjeneste (PPT). Intervjuene tar utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide. Tematisk analyse som metode benyttes i analysering av empirien.

Funn i denne studien viser at barn som strever med følelsesregulering, trenger forutsigbare rammer og mange repetisjoner med god reguleringsstøtte for å utvikle emosjonsregulering. Trygge, tilstedeværende omsorgspersoner med bevissthet omkring egne følelser og reaksjoner, som er sensitive med gode mentaliseringsevner til å forstå barns følelsesuttrykk, og tydelig på en varm måte vil kunne gi optimal reguleringsstøtte til barnet, slik at positiv utvikling av emosjonsregulering fremmes. Anerkjennende samtaler om følelser i fredstid, er tiltak som kan bidra til å utvikle barnets forståelse for egne og andres følelser, samtidig som det kan utvikle et følelsesrelatert vokabular til å bruke som strategi for å regulere følelser. Med foreldre på laget, viser denne studien økt effekt av tiltak. Dog viser studien at barnehagens rammebetingelser kan være til hinder i arbeidet. Mangel på tid og ressurser gjør at personalet strever med å implementere en emosjonsfokuseret tilnærming i hele personalgruppen. Som et resultat, opplever barn avvisning og sanksjoner på observerbar atferd. I lys av funn diskuterer studien hvorvidt manglende tid og ressurser kan hindre utvikling av kvalifisert personal til å oppfylle mandatet om å støtte barn i utvikling av emosjonsregulering (Kunnskapsdepartementet, 2017; Meld. St. 6 (2019-2020)).

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	3
Forord	6
1 Innledning	7
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	7
1.1.1 Årsakssammenhenger	7
1.1.2 Fra en atferdsfokusert til en emosjonsfokusert tilnærming i norske barnehager?	9
1.1.3 Emosjonsregulering i barnehagens styringsdokumenter	10
1.2 Problemformulering	10
1.2.1 Forskningsspørsmål	11
1.3 Begrepsavklaring	11
1.3.1 Emosjoner	11
1.3.2 Emosjonsregulering	12
1.3.3 Atferdsvansker	13
1.4 Oppgavens struktur	15
2 Teoretisk rammeverk	16
2.1 Transaksjonell orientering	16
2.2 Utvikling av emosjonsregulering	17
2.2.1 Et nevrobiologisk perspektiv på utviklingen	18
2.2.2 Et tilknytningsteoretisk perspektiv på utviklingen	20
2.3 Tiltak i lys av en transaksjonell tankegang	23
2.3.1 Relasjonsbygging	24
2.3.2 Omsorgspersoners sensitivitet og samregulerende støtte	25
2.3.3 Omsorgspersoners mentalisering	26
2.3.4 Mentaliseringsbaserte metoder	28
2.3.5 Barnesamtale	31
3 Metode	33
3.1 Forskningsmetode og vitenskapelig tilnærming	33
3.2 Presentasjon av utvalg.....	34
3.3 Planlegging og gjennomføring av intervjuene	34
3.4 Bearbeiding av datamaterialet.....	36
3.4.1 Lydopptak	37
3.4.2 Tematisk analyse.....	37

3.5	Vurdering av pålitelighet, gyldighet og overførbarhet	39
3.5.1	Pålitelighet	40
3.5.2	Gyldighet.....	40
3.5.3	Overførbarhet	40
3.6	Etiske vurderinger	41
4	Resultater	43
4.1	Syn på begreper og barnehagebarns strev med emosjonsregulering	43
4.1.1	Begrepet atferdsvansker	43
4.1.2	Følelsesuttrykket	45
4.1.3	Indikasjoner på underliggende årsakssammenhenger.....	45
4.2	Hvordan møtes barnehagebarn som strever med emosjonsregulering.....	46
4.2.1	Implementering	47
4.2.2	Holdninger	49
4.2.3	Reaksjoner og maktbruk	50
4.2.4	Voksnes egenskaper.....	50
4.2.5	Reguleringsstøtte.....	51
4.2.6	Forutsigbare rammer	52
4.2.7	Barnesamtale.....	54
4.3	Foreldresamarbeid omkring felles tilnæringsstrategier	54
5	Diskusjon	56
5.1	Atferdsvansker er et problematisk begrep	56
5.2	Følelsesuttrykkets symptombylde avgjør om barnet får hjelp.....	57
5.3	Mulige årsaker til barnehagebarns strev med emosjonsregulering.....	58
5.4	Implementering	60
5.5	Trygg tilknytningsrelasjon: en forutsetning	62
5.6	Voksenrollen	63
5.7	Barnesamtale om følelser som tiltak.....	65
5.8	Med foreldre på laget øker effekten av tiltak.....	66
6	Svakheter ved studien	68
7	Konklusjon	69
7.1	Avsluttende tanker og forslag til videre forskning	70
	Litteraturliste.....	73
	Oversikt over figurer	80
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv	81

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring.....	83
Vedlegg 3: Intervjuguide	84

Forord

Denne masteroppgaven er en avsluttende del av et fireårig masterløp i pedagogikk med fordypning i spesialpedagogikk rettet mot barnehage og skole ved Universitet i Sørøst-Norge (USN). Den omhandler et tema som engasjerer meg både personlig og faglig, nemlig følelsesregulering. Å skrive denne masteroppgaven har vært en krevende prosess, men aller mest meningsfullt og læringsrikt.

Først og fremst vil jeg takke informantene som stilte til intervju. Takk for at dere delte åpent av både kunnskap og engasjement.

En varm takk til min veileder Bettina Nielsen. Med ditt engasjement, din solide faglighet og medmenneskelighet har du vært en viktig støtte og motivator gjennom skriveprosessen. Med konstruktive tilbakemeldinger og en unik evne til å gi meg håp om at dette er gjennomførbart har du fulgt meg trygt i havn. Takk Bettina, for et lærerikt år!

Takk til alle fantastiske barn og foreldre jeg møter hver dag på jobb. Dere tilfører meg tanker og motivasjon tilknyttet spesialpedagogisk arbeid, tidlig innsats og psykisk helsefremmende arbeid i barnehagen daglig. Takk til mine to ledere, Stig André Kragnes og Annette Aasen Davidsen som har lagt til rette for tilstrekkelig med permisjon slik at jeg kom i havn med denne masteroppgaven.

Takk til venner, kollegaer og medstudenter for støtte og oppmuntring. Faglige diskusjoner med engasjement har vært utviklende og nyttig. Takk til mamma og pappa for at dere alltid heier meg frem!

En spesiell takk til barna mine, Jonas og Malin, og mannen min Kenneth for tålmodighet og støtte når oppgaveskriving ble altoppslukende. Takk for at dere har holdt ut med meg som har brukt mye tid på utdanning de siste årene. Jeg elsker dere herfra til evigheten! ♡

Til deg som leser denne masteroppgaven, god lesing!

Tønsberg, våren 2022

Hege Alfredsen Lindhagen

1 Innledning

I dette kapittelet skal det redegjøres for bakgrunnen for valg av tema i denne masteroppgaven samt dens problemstilling. Deretter blir sentrale begreper avklart, før det til slutt følger en oversikt over oppgavens struktur.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Tema for denne masteroppgaven er emosjonsregulering. Bakgrunn for valg av tema springer ut fra et brennende engasjement for barn som av ulike årsaker strever med å regulere følelser.



Det er normativt for et barn i barnehagealder å regulere følelser gjennom handlinger og atferdsmessige reaksjoner, og følelsesutbrudd kan i perioder komme relativt hyppig (Drugli, 2013). Når barn er rundt treårsalder er hyppighet og intensitet på følelsesutbruddene vanligvis på et høydepunkt, for deretter å gradvis redusere (Egger & Angold, 2006, s. 321). Ettersom barnets sosiale, kognitive- og språklige kompetanse utvikles, tilegner barnet seg andre strategier til å håndtere følelser, og i løpet av barnehagetiden har de aller fleste barn utviklet evner til å regulere følelser på en hensiktsmessig måte (Drugli, 2013, s. 46), men for noen barn er ikke dette tilfelle. Barn som forsetter med hyppige og intense følelsesutbrudd utover den normale perioden, vil ifølge forskning stå i fare for å utvikle kroniske atferdsvansker (Belden et al., 2007; Olson et al., 2013; Tremblay, 2010). Det er disse barna denne masteroppgaven skal fokusere på, og som forskere påpeker er viktig å følge tett opp med systematisk intervensjon for å forhindre livslange konsekvenser (Belden et al., 2007; Moffitt et al., 2002; Odgers et al., 2008).

1.1.1 Årsakssammenhenger

Det kan være flere årsaker til at barn strever med emosjonsregulering utover det normative, både biologiske, psykologiske og miljømessige årsaker. Forskning viser at barn som vokser opp i hjem med høyt stressnivå og/eller stressede omsorgsgivere som ikke evner å støtte barn til å regulere følelser, er i en særlig risiko for å utvikle atferdsvansker (Choe et al., 2013; Shipman et al., 2007; Tremblay, 2010). Stress fremmer ofte sterke emosjoner, og er en ondt for omsorgsutøvelsen (Belsky & Pluess, 2009). Det ser ut til at barn som vokser opp i stressbelastende hjem får lite mentaliseringsfremmende stimulering (Blindheim, 2012). Som en konsekvens kan barns kapasiteten til adekvat utvikling forringes (Bakken, 2015), slik at de kan bli mer reaktive, emosjonelt ustabile og mindre i stand til å regulere følelser (Blindheim, 2012).

Nyere epigenetisk forskning viser at noen barn er mer sårbare for å utvikle vansker med emosjonsregulering enn andre grunnet genetikk (Boström et al., 2011; Moffitt et al., 2005). Dette fordi gener er med på å forme samspillet med omsorgsgiver (Sameroff, 2009, s. 6). Barns medfødte temperament er et eksempel på gener med denne påvirkningen (Drugli, 2013). Hvilket atferdsuttrykk temperamentet får, vil variere ut fra kvaliteten på samspillet med omsorgsgiver (McGowan et al., 2009; Olafsen et al., 2011; Tremblay, 2010). Kombinasjonen negativ omsorgsutøvelse og temperament hos barnet er en klar risikofaktor for utvikling av atferdsvansker (Odgers et al., 2008). Barn med reduserte evner til å føle skyld og empati ovenfor andre, fordrer også en risiko for skjevutvikling. Forskere knytter tilstanden til genetiske faktorer kalt CU-trekk (Callous – Unemotional), som er en klar risiko for å utvikle alvorlig atferdsvansker om ikke oppvekstmiljøet lykkes med å avhjelpe barnet (Frick, 2012, s. 380). Gener kan dermed hemmes eller fremmes på bakgrunn av hvordan omsorgspersoner forstår og møter barnet (Sameroff, 2009, s. 47-49). Drugli (2013) oppsummerer det slik:

Barn som på grunn av gener er i risiko for å utvikle atferdsvansker, behøver ikke å få atferdsvansker dersom utviklingsmiljøet er optimalt. Barnets sårbarhetsgener blir da ikke «skrudd på». I et negativt miljø der barnets behov ikke blir forstått og møtt, vil derimot gener kunne bli aktivert og bidra til at atferdsvansker utvikler seg (Drugli, 2013, s. 18).

Uavhengig av hva som er årsaken bak barns strev med emosjonsregulering, er det viktig at barnehagens personal så vel som foreldre (heretter kalt omsorgsgivere/omsorgspersoner) er i stand til å møte de følelsesmessige reaksjonene på en hensiktsmessig måte. Tidlig innsats for å hjelpe denne gruppen barn til å utvikle emosjonsregulerende ferdigheter vil være svært viktig, både av individuelle og samfunnsmessige årsaker (Drugli, 2013, s. 12). Tidlig innsats innebærer å iverksette hjelpende tiltak og støtte tidlig i et barns liv, når problemer oppstår eller avdekkes (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 12). Tidlig innsats kan bidra til å forebygge utvikling av alvorlig atferdsvansker og senere mentale helseproblemer som angst, depresjon, annen psykopatologi og psykososiale vansker (Fergusson et al., 2005; Heradstveit et al., 2018; Odgers et al., 2008), kriminell involvering (Fergusson et al., 2005; Heradstveit et al., 2018), rusavhengighet (Heradstveit et al., 2018; Zeitlin, 1999), sosial utestengelse (Colman et al., 2009), lavere skoleprestasjoner og frafall fra skolen (Sagatun et al., 2014), samt vansker i nære relasjoner og oppdragelse av egne barn (Raudino et al., 2012). For å gi adekvat hjelp til barnehagebarn som har eller står i fare for å utvikle atferdsvansker, er det nærliggende å tenke at det vil kreve en ekstra innsats fra barnehagens personale. Det vil derfor bli kunnskapsrikt å utforske hvordan spesialpedagoger i barnehagen og pedagogisk-psykologisk-tjeneste (PPT) jobber i denne sammenheng.

1.1.2 Fra en atferdsfokusert til en emosjonsfokusert tilnærming i norske barnehager?

Fallmyr (2020, s. 22-23) skriver at det norske utdanningssystemet gjennom tidene har fokusert mye på atferds- og individfokuserte tilnæringsmetoder, og i liten grad på emosjons- og relasjonsfokuserte tilnæringer i møte med barn som strever med følelsesregulering. Siktemålet med en atferds- og individfokusert tilnærming er å fremme ønsket atferd, uavhengig av barnets behov og forutsetninger. Metoden er opptatt av følelser, men primært positive følelser da de vanskelige følelsene anses som uønsket atferd (Fallmyr, 2020, s. 23). Atferdsfokuserte tilnæringer anses som kognitiv top-down-regulerende metoder med ytre regulering av indre prosesser. Forsterkningsprinsippene belønning av positiv atferd, overseelse av uønsket atferd, tydelige regler og konsekvenser, samt opplæring og trening i sosiale ferdigheter og problemløsningsstrategier står helt sentralt i denne tilnærmingen. Eksempel på opplæringsprogram som støtter en atferdsfokusert tilnærming er *Adapted Aggression Replacement Training (AART)* (Gundersen, 2015) og *De Utrolige Årene (DUÅ)* (Webster-Stratton, 2005). Programmene har vært, og er fortsatt relativt mye brukt i norske barnehager. De gir ofte rask effekt på den måten at uønsket atferd forsvinner, trolig som et resultat av autoritær korrigerende og sanksjoner (Buus, 2019; Fallmyr, 2020). Faren med metoden er at barn ikke lærer å lytte til og håndtere egne følelser, men heller lærer å innrette seg de voksnes krav og irettesettelser. Som et resultat av tilnæringsmetoden kan omsorgsgiver(e) risikere å gå glipp av viktig informasjon som skjuler seg bak følelsesuttrykk, som eksempel vanskelige vennskap- eller hjemmeforhold (Fallmyr, 2020, s. 24).

De senere årene har det derimot skjedd en metodisk dreining (også kalt paradigmeskifte) innen fagfeltet, hvor en følelsesfokusert (også kalt emosjonsfokusert) tilnærming ser ut til å etableres i norske barnehager (Kvillo, 2015). En følelsesfokusert tilnærming omhandler kontinuerlig optimalisering av kvaliteten i relasjonen mellom barnet og omsorgsgiver (Fallmyr, 2020, s. 24). Fallmyr (2020, s. 24) beskriver metoden som empatibasert, hvor man er på søk etter å forstå barns atferd og reaksjoner ut fra barnets subjektive opplevelse av seg selv og omgivelsene. Metoden sees på som en bottom-up-prosess der endring i atferd skjer ved å møte barnet med forståelse for følelsesuttrykk, og med et mål om å hjelpe barnet til å regulere følelser gjennom en form for dialog omkring dets behov (også kalt samregulering og reguleringsstøtte; Fallmyr, 2020, s. 24).

Tross for den antatte metodiske dreiningen innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet, er det på grunnlag av arbeidserfaringer behov for kompetanseheving omkring hvordan forstå og tilnærme seg barn som strever med å regulere følelser. Når barn utfordrer med sitt følelsesuttrykk, særlig når det

gjelder eksternaliserende atferd, viser erfaringer at oppmerksomheten lett trekkes mot den observerbare atferden framfor bakenforliggende årsakssammenhenger. Når den observerbare atferden legges til grunn for hvordan omsorgspersoner tilnærmer seg barnet, oppstår det en personlig bekymring for at barns behov blir oversett. Hvis man innehar et perspektiv om at ethvert følelsesuttrykk signaliserer et bakenforliggende behov, må følelsene fram i lyset og ikke gjemmes under et lokk av personalets moraliserende ord og lydighetskrav. Barn må bli møtt med forståelse for sine følelsesuttrykk, hvis ikke kan det tenkes at positiv utvikling av emosjonsregulering hemmes framfor fremmes.

1.1.3 Emosjonsregulering i barnehagens styringsdokumenter

Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) nevner i liten grad begrepet emosjonsregulering, men fremhever i kapitlet om livsmestring og helse at barnehagen har en helsefremmende og forebyggende funksjon når det kommer til emosjonsregulering: «Barna skal få støtte i å mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med egne og andres følelser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). I ordlyden foreligger et grunnleggende prinsipp om tidlig innsats, noe som gjør barnehagen til en viktig arena for å forebygge skjevutvikling (Meld. St. 18 (2010-2011), s. 66).

Gode relasjoner til omsorgsfulle voksne som responderer på barns signaler og hjelper dem med å håndtere og regulere emosjoner er avgjørende for utviklingen, fremhever Stortingsmelding nr. 6 *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019-2020)):

Barn er avhengige av gode relasjoner til omsorgsfulle voksne som responderer på signalene deres, og som hjelper dem med å takle utfordringer. De trenger å bli stimulert, få hjelp til å regulere følelsene sine og oppleve nærhet, trøst og beskyttelse (Meld. St. 6 (2019-2020), s. 22).

Som nevnt tidligere, foreligger det ulike årsaker til at noen barn får mindre stimulering og støtte til å utvikle emosjonsregulering hjemme. Svak emosjonsregulering er nært knyttet til utvikling av atferdsvansker (Kvelling, 2015). Det gjør at personalet i barnehagen har et ansvar for å kompensere for manglede støtte hjemmefra (Meld. St. 6 (2019-2020)).

1.2 Problemformulering

På bakgrunn av overnevnte perspektiver er følgende problemstilling utformet:

Hvordan fremme emosjonsregulering hos barnehagebarn som har eller står i fare for å utvikle atferdsvansker?

1.2.1 Forskningsspørsmål

På bakgrunn av problemstillingen stiller studien følgende tre forskningsspørsmål:

- Hvordan ser og forstår spesialpedagoger barnehagebarn som strever med emosjonsregulering?
- Hvordan tilnærmer spesialpedagoger seg barnehagebarn som strever med emosjonsregulering?
- Hvordan jobber spesialpedagoger med emosjonsregulering i samarbeid med foreldre?

Denne masteroppgaven handle om barnehagebarn som strever med å regulere emosjoner. Formålet med oppgaven er å belyse hvordan spesialpedagoger jobber for å fremme emosjonsregulerende ferdigheter hos barnehagebarn som har eller står i fare for å utvikle atferdsvansker.

Begrepet emosjoner og følelser benyttes om hverandre i denne oppgaven.

1.3 Begrepsavklaring

Dette kapitlet vil gi en avklaring på de mest sentrale begrepene som benyttes i denne masteroppgaven; emosjoner, emosjonsregulering og atferdsvansker.

1.3.1 Emosjoner

Emosjoner (også kalt følelser) har en viktig funksjon for oss mennesker. De er som et navigasjon- og signalsystem som hjelper oss til å forstå hvilke behov vi har (Fallmyr, 2020, s. 19). De hjelper oss til å ta valg, sette mål og til å løse problemer. Emosjoner er selve drivkraften for hvordan mennesker reagerer i ulike situasjoner (Normann-Eide, 2020, s. 19).

Emosjon (følelser, affekt, eller sinnsbevegelse) er et begrep som beskriver den subjektive reaksjonen på noe i omgivelsene som oppleves som enten behagelig eller ubehagelig, og som medfører fysiologiske forandringer i kroppen og uttrykkes i atferd eller atferdsendring hos personen (Bakken, 2015, s. 100).

Ifølge definisjonen presentert av Bakken (2015), handler emosjoner om de grunnleggende følelsene glede, sorg, frykt og sinne, men også skam, misunnelse, interesse, skyld og hengivenhet. Det skilles på universelle og kulturelle følelser. De universelle følelsene er de medfødte som kjennes igjen på tvers av kulturer ved at de utløses av samme situasjon eller udekket behov. Eksempelvis sorg over

dødsfall, sinne over nederlag og glede over mestring. Kulturelt betinget følelser som skam- og skyldfølelsen varierer mellom kulturer, kjønn og tiden man vokser opp i. Eksempelvis var det mer skammelig for gutter å gråte før i tiden enn nå (Bakken, 2015, s. 100-101).

Faglitteraturen skiller på sju aspekter ved beskrivelse av emosjoner: uttrykk, forståelse, opplevelse, kroppslig reaksjon, retning, handling og regulering (Tetzchner, 2012, s. 462): *Uttrykk* handler om hvordan emosjoner kommer til uttrykk via ansiktsmimikk, kroppsholdning, bevegelse, gester, vokalisering og språklig innhold. *Forståelse* handler om å kjenne igjen følelsesuttrykk hos seg selv og andre og slik forstå handling og behov. *Opplevelse* handler om å kjenne igjen egne emosjoner. *Kroppslige reaksjoner* handler om kroppens fysiologiske reaksjoner som hjerterefrekvens, temperatur og svetting. *Retning* handler om at emosjoner alltid er rettet mot noe. *Handling* dreier seg om emosjoner som pådriver i problemløsning. *Regulering* innebærer evnen til å regulere intensiteten på følelsesmessige opplevelser og impulser.

Når disse begrepene blir benyttet i masteroppgaven, er det de overnevnte definisjonene som legges til grunn.

1.3.2 Emosjonsregulering

Begrepet emosjonsregulering er relativt nytt og har mer eller mindre erstattet begrepene affekt- og impuls kontroll (Kvello, 2015, s. 77). Behovet for å erstatte kontrollbegrepet kan begrunnes med endring i fagfeltets menneskesyn. Begrepet *kontroll* kan lett knyttes til den deterministisk psykodynamiske teoritradisjonen med det mål om å kontrollere emosjoner til enhver tid (Kvello, 2015, s. 77). Begrepet *regulering* gjenspeiler derimot nåtidens eklektiske teoriforankring og en anerkjennende holdning til at emosjoner er en del av menneske, og hvordan de uttrykkes avhenger av situasjonen de forekommer i (Kvello, 2015, s. 77; Tetzchner, 2012, s. 463).

Emosjonsregulering handler om hvordan mennesker håndterer emosjoner (Bakken, 2015, s. 100), og innebærer ferdigheter til å oppdage, fremme, hemme, holde fast ved, og tilpasse følelsesuttrykk på en hensiktsmessig måte (Kvello, 2015; Normann-Eide, 2020). Det handler om hvordan kroppen reagerer på ytre og indre stimuli gjennom puls og muskelspenninger, samt hvordan stressreguleringshormonet adrenalin setter kroppen i beredskap, mens noradrenalin regulerer kroppen tilbake til hvile (Jacobsen & Svendsen, 2010). Emosjonsregulering er et grunnleggende fenomen i utviklingen, og er helt sentral for menneskers fungering (Bakken, 2015, s. 101). Innenfor et utviklingspsykologisk perspektiv er et strev med emosjonsregulering særlig knyttet til atferdsvansker (Tetzchner, 2012).

1.3.3 Atferdsvansker

Det foreligger ingen klar definisjon på atferdsvansker. Heller ikke en klart definert skillelinje mellom barns normalatferd, normale oppdrags- eller disiplinerte problemer, atferdsvansker eller atferdsforstyrrelser (Berg et al., 2020). Som et resultat av dette benyttes det nokså utydelige og forskjellige termer i omtale av atferdsvansker. Innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet og den fagrelaterte litteraturen, omtales atferdsvansker som blant annet utfordrende atferd, atferdsproblemer, atferdsforstyrrelser, utagerende atferd, sosial- og emosjonelle vansker, tilknytningsvansker, reguleringsvansker, dysfunksjonell emosjonsregulering, eksternaliserende og internaliserende atferd, for å nevne noen. En ofte omtalt definisjon er: *vedvarende opposisjonell, aggressiv og/eller destruktiv atferd som vurderes som sosialt uakseptabelt* (Bernhard et al., 2018; Campbell et al., 2000; Skogen & Torvik, 2013). Definisjonen knyttes til underregulering av sinne som også er mest undersøkt av forskningsfeltet (Tetzchner, 2019), til tross for at atferdsvansker både handler om over- og underregulering av følelser med svake og sterke følelsesuttrykk, uhemmet og hemmet atferd, internaliserende og eksternaliserende atferd (Mullin & Hinshaw, 2007). Denne masteroppgaven springer ut fra en bred forståelse for atferdsvansker, slik det presenteres i rapporten «Atferdsforstyrrelser blant barn og unge i Norge: Beregnet forekomst og bruk av hjelpetiltak» (Skogen & Torvik, 2013, s. 9), som på oppdrag fra Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) gjorde en kunnskapsoppsummering knyttet til omfanget av atferdsvansker og atferdsforstyrrelser i Norge:

- Eksternaliserende atferd er en samlebetegnelse for atferd som er synlig for omgivelsene. Det inkluderer blant annet symptomer på atferdsforstyrrelser, Attention Deficit Hyperactivity Disorder eller Hyperkinetisk Forstyrrelse på norsk (AD/HD) og rusbruk.
- Internaliserende atferd er en motsetning til eksternaliserende atferd med kjennetegn som følelsesmessige nedstemthet, tilbaketrukkethet og engstelse.
- Atferdsforstyrrelser: Refererer til diagnostiske kategorier basert på diagnosekriteriene i diagnosemanualene «Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders» (DSM-V) og «International Classification of Diseases» (ICD-10, ICD-11) (American Psychiatric Association, 2013; Statens helsetilsyn, 1999; WHO, 2022).
- Alvorlig atferdsforstyrrelse (Conduct disorder [CD]): refererer til en gruppe atferdsforstyrrelser som kjennetegnes av voldelig og aggressiv atferd overfor mennesker og/eller dyr, ødeleggelse av eiendom, skulking og lovbrudd.
- Opposisjonell atferdsforstyrrelse (Oppositional defiant disorder [ODD]): refererer til en bestemt form for atferdsforstyrrelser som kjennetegnes av sinneutbrudd, hyppige

krangler med voksne og mangel på å følge voksnes ønsker og regler, men i mindre grad av aggressiv atferd.

- Atferdsproblemer: Knyttet ikke til en diagnostisk kategori, men til eksternaliserende atferd som betegnes som problematisk og normbrytende. Atferdsproblemer kan allikevel være innenfor eller utenfor diagnostiske områder (Skogen & Torvik, 2013, s. 9).

Det kommer tydelig frem av denne rapporten at det finnes flere mulige måter å definere adferdsvansker. Ettersom det benyttes flere ulike begreper, og det til dels er kulturelt betinget hvordan adferdsvansker defineres grunnet ulike opplevelser av hva som er en adferdsvanske (Ogden, 2001), kan det være vanskelig å anslå forekomsten av vanskene. Det gjøres allikevel et estimat, hvor det i Norge antas å være om lag 5 % barn og unge under 18 år som har adferdsvansker (Berg et al., 2020). Uten tidlig hjelp (tidligere omtalt som tidlig innsats) vil det trolig være så mange som 50-75 % av de med adferdsvansker som barn, som fortsetter å ha vansker som ungdom (Nixon, 2002). Kjønn kan også være med å predikere sjansene for å utvikle adferdsvansker, da flere gutter enn jenter har adferdsvansker (Berg et al., 2020).

Uansett hvilke definisjoner, begreper og forståelser som legges til grunn, handler det om risikoutsatte barn som strever med å finne seg til rette i den sosiale konteksten grunnet «liten evne til å håndtere og regulere følelser på en adekvat og hensiktsmessig måte» (Bakken, 2015, s. 102), og fenomenet kan romme både utrygg tilknytning og omsorgssvikt.

I denne masteroppgaven benyttes begrepet adferdsvansker som en samlebetegnelse på de ovennevnte begreper.

Kategorisk og dimensjonal forståelse for adferdsvansker

Det kan være nyttig og nødvendig å skille mellom en biomedisinsk og en utviklingspsykologisk forståelse for adferdsvansker, som er to forskjellige måter å beskrive adferdsvansker på.

En biomedisinsk forståelse vektlegger det kategoriske perspektivet, og belager seg på patologiske, diagnostiske kriterier for å måle om barnet har eller ikke har adferdsvansker (Skogen & Torvik, 2013, s. 10). De internasjonale diagnosemanualene DSM-V (American Psychiatric Association, 2013) og ICD-10/11 (Statens helsetilsyn, 1999; WHO, 2022) benyttes til dette. Når det kommer til barn i barnehagealder, særlig de under fire år, er det sjeldent fagpersoner omtaler diagnosekriterier (Kvelling, 2015, s. 169). Dette fordi mange av kriteriene i diagnosemanualene forutsetter en høyere kognitiv og emosjonell modenhet enn barnehagebarns modningsnivå, samtidig som det er uvanlig å se like tydelige og avgrensede symptomer i barnehagealder slik kriteriene i diagnosemanualen

beskriver (Moe & Mothander, 2009). I tillegg forekommer det som oftest raske endringer i et barns utvikling i denne aldergruppen som gjør det uheldig å kategorisere vanskene for tidlig.

Om en utviklingspsykologisk forståelse for atferdsvansker legges til grunn, vektlegger man det dimensjonale perspektivet. Det vil si at atferdsvansker anses som et resultat av et transaksjonelt samvirke mellom biologiske og miljømessige forhold over tid (Tetzchner, 2012, s. 17). Det er den utviklingspsykologiske forståelsen (også kalt transaksjonell tankegang) denne masteroppgaven bygger på.

1.4 Oppgavens struktur

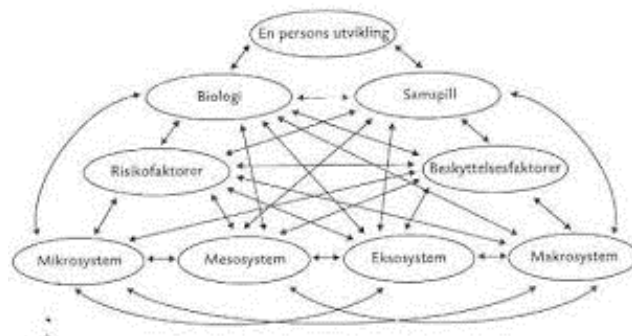
I oppgavens 2.kapittel følger en redegjørelse av oppgavens teoretiske grunnlag før kapittel 3 beskriver kvalitativ forskningsmetode som denne oppgaven er basert på. Det redegjøres for prosessen fra rekruttering av informanter, gjennomføring og transkripsjon av intervjuene, samt analyse av disse i dette kapitlet. I kapittel 4 presenteres resultatene fra studien og analysen av disse. I det 5. kapitlet drøftes studiens resultater i lys av forskning og teori. I kapittel 6 blir svakheter med studien fremhevet, for å gi fremtidige forskere muligheten for å ta høyde for dette i sine studier. Oppgavens konklusjon presenteres i kapittel 7. Her trekkes studiens hovedfunn frem i en oppsummering. Kapitlet avrundes med avsluttende tanker og forslag til videre forskning. Helt til slutt ligger litteraturliste, en oversikt over figurer brukt i oppgaven og studiens vedlegg; informasjonsskriv til informantene, samtykkeskjema og studiens intervjuguide.

2 Teoretisk rammeverk

For å gi et overblikk over oppgavens teoretiske forankring, vil dette kapitlet se nærmere på teorier som støtter en emosjonsfokusert tilnærming. Det vil si teorier som gir grunnlag til å forstå utvikling av emosjonsregulering hos barn i et relasjonelt perspektiv.

2.1 Transaksjonell orientering

Denne masteroppgaven bygger på en transaksjonell forståelse av barns utvikling, nærmere bestemt transaksjonsmodellen utviklet av Sameroff og Chandler (1975). Modellen, som illustrert til høyre, representerer et optimistisk perspektiv på utviklingen der individ og miljø er i stadig endring. En vanske med å regulere følelser anses, ut fra dette perspektivet, aldri som lokalisert kun i barnet selv eller i omgivelsene, men alltid i et



Figur 1: Transaksjonsmodellen. Tilpasset av Kvello (2015) etter Sameroff og Chandler (1975)

gjensidig samvirke mellom biologiske, psykologiske og sosiale forhold over tid (Sameroff, 2010; Sameroff, 2009; Sameroff & Chandler, 1975). Det vil si at positive endringer i utviklingen kan skje gjennom hele livet, og et barn som strever i barndommen vil ikke nødvendigvis streve som voksen (Moffitt et al., 2002).

Urie Bronfenbrenner (1979) sin økologiske utviklingsmodell er helt sentral i den transaksjonelle forståelsen. Den utviklingsøkologiske modellen representerer en systemisk forståelse for utvikling. Den sentrale tanken er at barnet selv påvirker og påvirkes av omgivelsene, samtidig vil systemet utenfor barnet virke indirekte inn på utviklingen (Bronfenbrenner, 1979). Den gjensidige påvirkningen mellom systemene danner barnets utviklingsprosesser (Broberg et al., 2006). Bronfenbrenner (1979) systematiserer de aktuelle faktorene som kan påvirke barns utvikling i fire ulike systemnivå: mikro-, meso-, ekso- og makronivået. *Mikrosystemet* refererer til miljøer og sosiale situasjoner som barnet er i direkte kontakt med daglig, og som barnet selv påvirker eller blir påvirket av i utviklingsprosessen. Eksempelvis vil barn med et medfødt temperament påvirke hvordan omsorgspersonen reagerer og møter barnet (Drugli, 2013). Måten barnet møtes på, vil virke inn på barnets utvikling. Kjennetegn på mikrosystem er relasjoner som foregår ansikt til ansikt, og at de proksimale utviklingsprosessene foregår i et fellesskap (Kvello, 2015, s. 27).

Familien, barnehagen og fritidsaktiviteter er eksempler på hovedarenaer på mikronivå. *Mesosystemet* beskriver kommunikasjon og samspill mellom to eller flere mikrosystem. Samarbeidet mellom hjem og barnehage er et eksempel på et mesosystem som påvirker barns utviklingsprosesser (Broberg et al., 2006). *Eksonivået* beskriver systemer som er utenfor barnets rekkevidde, og som påvirker utviklingsprosessen indirekte (Kvello, 2015, s. 27). Det kan handle om foreldrenes trivsel på arbeidsplassen, som kan påvirke omsorgsutøvelsen om det foreligger mistriivsel (Drugli, 2013, s. 19). *Makrosystemet* beskriver overordnede systemer som påvirker de tre foregående systemnivåene (mikro-, meso- og ekso-). Det kan blant annet være lover og forskrifter, kulturelle og nasjonale ideologier, tradisjoner, verdsett, økonomiske forhold i hjemmet og rammebetingelser i barnehagen. Hvordan barnehagen organiserer personalressursene sine er et eksempel på makrosystem som påvirker barnets forutsetninger for utviklingen (Drugli, 2013, s. 19).

De fire utviklingsøkologiske nivåene utgjør til sammen barnets oppvekstmiljø. I realiteten vil de gli over i hverandre og skape bevegelse i alle de fire systemene ved endring i samspill på ett eller flere av systemene. Det vil si at tiltak som bidrar til positive endringer på ett av de fire områdene vil med all sannsynlighet gi positive ringvirkninger på andre områder i det utviklingsøkologiske systemet. Forskning viser at foreldreveiledning er et av de viktigste multisystemiske tiltak som fører til en reduksjon av atferdsvansker hos barn (Berg et al., 2020).

2.2 Utvikling av emosjonsregulering

Utvikling av emosjonsregulering starter allerede fra fødsel av, og bygger på medfødte forutsetninger og erfaringer barnet gjør i relasjon og samspill med sine nære omsorgspersoner (Bakken, 2015, s. 101). Fra å være fullstendig avhengig av omsorgsgivers støtte for å regulere følelser i spedbarnsalder, utvikler barnet seg gradvis til å kunne bearbeide emosjoner gjennom lek og samtale til å ta i bruk kognitive strategier for emosjonsregulering jo eldre barnet blir. Barn må ha hjelp og støtte til å bruke kognitive strategier for emosjonsregulering langt inn i skolealder, og det er først i 10 årsalder barn evner å ta i bruk kognitive strategier spontant (Tetzchner, 2019, s. 294).

Evnen til å regulere følelser er viktig for selvstendighetsutviklingen. Utviklingen fram til emosjonell selvregulering går i tre hovedfaser (Bariola et al., 2011; Bernier et al., 2010; Kvello, 2015):

- Ytre regulering: Barnet reguleres av andre. For eksempel vil spedbarn trenge hjelp til å reguleres ned når de gråter, fordi de er ute av stand til å trøste seg selv. Eldre barn, vil ha behov for ytre støtte til å forstå hvilke sosiale koder som gjelder.
- Samregulering: Barnet har noen selvregulerende ferdigheter, men vil fortsatt trenge støtte fra en mer erfaren annen til å reguleres.
- Selvregulering: Barnet har utviklet ferdigheter og kognitiv forståelse til å regulere seg selv.

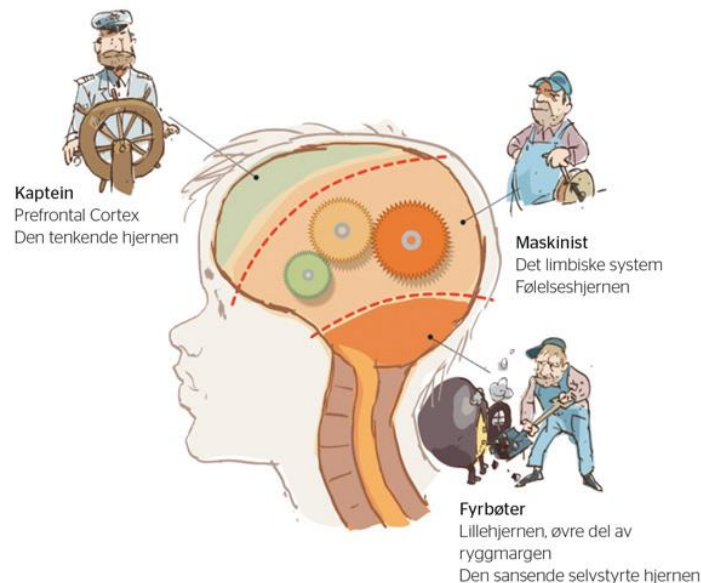
Hva som anses som god emosjonsregulering vil variere ut fra alder, modning og hva barnet har fått av reguleringsstøtte i oppveksten. Litteraturen skiller på fire typer kvaliteter innenfor emosjonsregulering (Bakken, 2015; Bariola et al., 2011; Bernier et al., 2010; Kvello, 2015):

- Velregulert: Barnet har en relativt jevn og balansert flyt av følelser, og regulerer seg adekvat ut fra alder og modning. Følelsene fremstår for barnet og omgivelsene som informative og forståelige.
- Underregulert: Barnet fremstår som mer umoden enn hva man forventer ut fra alder og modning. Barnet viser intense følelser som kan oppstå plutselig. Et eksempel kan være et barn som ikke mestrer å håndtere sinne på en adekvat måte og som reagerer med et voldsomt raseri. Det kan også være reaksjoner som kraftig gråt, flukt- eller frysreaksjoner.
- Overregulert: Barnet legger altfor sterke bånd på sine følelsesuttrykk og er overdrevent fokusert på andre. Et barn som er overregulert vil kunne oppleves som følelsesflat og redd, og kan ofte være stille, sjenert, virke stiv, innesluttet og rigid ettersom en sjeldent lar seg rive med.
- Vekslede: Barnet veksler raskt fra underregulert til overregulert og vil kunne oppleves som anspent og opprørt med indre uro.

2.2.1 Et nevrobiologisk perspektiv på utviklingen

Innenfor utviklingspsykologien ser man på utvikling av emosjonsregulering som en av de mest komplekse prosesser der alle deler av hjernen involveres (Bakken, 2015, s. 101). Som utgangspunkt til å forstå disse prosessene ble det på 1960-tallet utviklet en forenklet modell kalt «The triun brain» eller «Den tredelte hjernen» på norsk (MacLean, 1985). Modellen er riktignok videreutviklet den senere tiden (Ogden et al., 2006), men grunnelementene er fortsatt det samme med det formål om å skape forståelse for hvordan menneskets tredelte hjerne utvikles gjennom organisering og bearbeiding av erfaringer (Nordanger & Braarud, 2017).

Den tredelte hjernen består av hjernestammen (også kalt reptilhjernen og fyrbøteren), det limbiske system (også kalt følelshjernen og maskinisten) og neokorteks (også kalt logikkhjernen og tenkehjernen). Reptilhjernen er den eldste og primitive delen av hjernen, og styrer overlevelsesfunksjoner som hjerterytme, blodtrykk, respirasjon og kroppstemperatur (Brodal, 2013). Det limbiske system styrer tilknytningsatferd og grunnleggende følelser, mens neokorteks består av områder for språk, refleksjon, regulering og bevisst tenkning (Siegel, 2020).



Figur 2: Den tredelte hjernen – dampbåtmodellen, hentet fra RVTS Sør.

Modellen illustrerer hjernens organisering og utvikling ved bruk av metaforene fyrbøter, maskinist og kaptein med sine klare og atskilte roller. Modellen er velegnet til psykoedukasjon av barn.

Utvikling av hjernen følger et sekvensielt mønster, fra bunnen og opp (bottom-up). Det vil si at hjernestammen og nedre del av det limbiske system der stressreaksjoner settes i gang, allerede er utviklet ved fødsel, mens øvre del av det limbiske system og neokorteks utvikles med tiden (Nordanger & Braarud, 2017). Hjernen er svært plastisk, men etter hvert som tiden går vil erfaringer og strukturer etableres, og gradvis svekke plastisiteten. Det forventes at korteks er ferdig utviklet først i midten av 20 årsalder (Nordanger & Braarud, 2017).

Fra å tidligere tenke at hjernens utvikling drives av gener og modning, har nyere nevrobiologisk forskning vist at hjernen er bruksavhengig og at emosjonsregulering primært skjer på grunnlag av støtte og stimulering fra nære omsorgspersoner (Nordanger & Braarud, 2017; Siegel, 2012). Det vil si at emosjonsregulering utvikles hovedsakelig i samspill med reguleringsstøttende

omsorgspersoner. Gener og modning spiller i den forståelse en indirekte rolle grunnet nervesystemets plastisitet som regnes å være formbar hele livet, men særlig fram til midten av 20 årsalder (Nordanger & Braarud, 2017). Det er allikevel perioder i livet hjernens modning er mer sensitiv og påvirkbar enn andre, særlig gjelder det i sped- og småbarnsalder (Kolb & Gibb, 2011).

At barnehagebarn lett kan overveldes av følelser sees i sammenheng med hjernens underutviklede reguleringssystem (Siegel, 2020). Derfor er barnehagebarn avhengig av omsorgspersoner som kan fungere som deres reguleringssystem (Braarud & Nordanger, 2011). Etter hvert som barnet får flere erfaringer med å bli regulert av sine omsorgspersoner, vil de nevralt byggesteinen i barnets eget reguleringssystem gradvis bygges opp og gjøre barnet mer og mer selvstendig til å regulere egne emosjoner selv (Nordanger & Braarud, 2017).

2.2.2 Et tilknytningsteoretisk perspektiv på utviklingen

Tilknytning er en medfødt funksjon hos barn til å knytte følelsesmessige bånd til omsorgsgiver(e) som kan hjelpe det til å regulere følelser i situasjoner som er overveldende (Bowlby, 1969; Tetzchner, 2019). Hvordan barnet evner å nyttiggjøre seg emosjonell reguleringsstøtte fra sine omsorgspersoner, springer ut fra kvaliteten på det etablerte, emosjonelle båndet mellom barnet og omsorgspersonen(e) (Schore & Schore, 2007, s. 10). Derfor er tilknytning sentralt når det kommer til utvikling av emosjonsregulering.

Tilknytningsteorien ble først etablert av John Bowlby (1907- 1990) og deretter videreutviklet i et samarbeid med Mary Ainsworth (1913- 1999). Teorien handler om hvordan den trygge tilkynningsrelasjonen mellom barnet og omsorgsgiver(e) er av betydning for barnets personlighetsutvikling, og hvordan utviklingen kan forstyrres om omsorgsgiver(e) i relasjon til barnet er ustabil og/eller følelsesmessige avkoblet (Ainsworth & Bowlby, 1991; Bowlby, 1969). I over 60 år har forskning dokumentert betydningen av trygg tilknytning som psykisk helsefremmende på tvers av ulike kulturer og populasjoner (Eng et al., 2020).

Bowlby (1969) hevder at barn har et grunnleggende behov for å oppleve varme, trygge og stabile relasjoner til sine nære omsorgsgivere, for å oppnå adekvat utvikling. Behovet for nærhet og trygghet kommer til uttrykk gjennom medfødte atferdssystemer som Bowlby kalte *tilknytningsatferd*. Tilknytningsatferd er «enhver atferd som fører til at personen [barnet] oppnår eller opprettholder nærhet til en annen klart identifisert person som oppfattes som bedre i stand til å hanskens med verden» (Bowlby, 1982, s. 669). Tilknytningsatferd anses som ubevisste, kommunikative strategier som utløses når barnet har behov for omsorgsgivers nærhet, trygghet og

støtte til å regulere ubehag og følelser. Tilknytningsatferd kan komme til uttrykk som *signalatferd* som gråt, smil, ansiktsuttrykk, gester eller kroppsspråk, og *tilnærmingsatferd* som krabbing, aking og strekke hender mot omsorgspersonen (Tetzchner, 2012, s. 541). Alle med den funksjon å gjøre omsorgsgiver tilgjengelig for nærhet og støtte (Bowlby, 1969). For at barnets tilknytningssystem skal utvikles optimalt, må omsorgspersoner gjentakende respondere sensitivt på barnets tilknytningsatferd (Bowlby, 1982). Slik utvikler barnet indre arbeidsmodeller som tilsier at barnet kan stole på at omsorgspersonen vil møte dets behov og følelser på en sensitiv og reguleringsstøttende måte, og at følelser og behov er akseptert å dele (Cassidy, 1994). Slik vil barnet sannsynligvis utvikle en forståelse av seg selv som elsket, ønsket og ivaretatt (Bowlby, 1969).

Indre arbeidsmodeller

Indre arbeidsmodeller er integrerte mønstre hos barnet basert på de relasjonelle samspillserfaringene barnet har med sine omsorgspersoner (Tetzchner, 2019, s. 330). Etter hvert som barnet får mange erfaringer med reguleringsstøttende omsorgsgiver(e), vil barnet etablere indre arbeidsmodeller som gjør det i stand til å håndtere og regulere egne emosjoner selv (Kogan & Carter, 1996; Nordanger & Braarud, 2017). Arbeidsmodellene vil prege barnets oppfattelse og forventninger til seg selv og andre, og dets forståelse for sosiale samspill og hvordan knytte relasjonelle bånd til andre mennesker senere i livet (Dykas & Cassidy, 2011).

Sensitive, pålitelige, forutsigbare og lyttende omsorgspersoner som responderer på barnets signaler og gir emosjonell støtte, er avgjørende for å utvikle adaptive indre arbeidsmodeller og trygg tilknytning (Ainsworth et al., 1978; Ainsworth & Bowlby, 1991; Bowlby, 1969). Motsatt kan barn som vokser opp med omsorgspersoner som er lite tilgjengelige og sensitive overfor barnets følelsesuttrykk, stå i fare for å utvikle utrygg tilknytning (Ainsworth et al., 1978; Bernier & Meins, 2008; Main & Solomon, 1986). Hvilken strategi omsorgspersonen(e) bruker i møte med barnet og de samspillserfaringer barnet gjør som følge av omsorgsgivers strategier, avgjør om barnet utvikler trygg, utrygg unnvikende, utrygg ambivalent, eller utrygg desorganisert tilknytning (Ainsworth et al., 1978; Main & Solomon, 1986).

Barn med trygg tilknytning til sine omsorgspersoner, kjennetegnes av barn som viser ro ved adskillelse fra sin omsorgsgiver(e), søker hjelp og trøst når de trenger det, blir raskt rolig og fortsetter snart å leke igjen (Killén, 2017). De blir gradvis mindre avhengig av omsorgspersonens hjelp til å regulere følelser, og de er bedre rustet til å regulere egne følelser enn de med utrygg tilknytning (Schore, 2001; Tetzchner, 2012). Barn med trygg tilknytning assosierer negative

emosjoner med støtte fra en trygg tilknytningsperson som er tilgjengelig og sensitive for barnets signaler, og reagerer kjærlig når barnet søker beskyttelse og trøst (Killén, 2017). Derfor vil barn med trygg tilknytning ofte søke reguleringsstøtte heller enn å bli overveldet av følelser. Trygg tilknytning sies derfor å være en beskyttelsesfaktor mot å utvikle atferdsvansker (Drugli, 2013, s. 34). I motsatt tilfelle, der barn ikke blir møtt på sine tilknytningsbehov, vil ha økt risiko for skjevutvikling (Sroufe, 2005).

Utrygt tilknyttede barn tenkes å ha erfaring med at følelser som stress og sårbarhet fører til vonde interaksjoner med avvisende omsorgspersoner og/eller straff. Slik lærer barnet at tilknytningssystemet må deaktiveres og behov for nærhet og støtte undertrykkes for å utvikle en bedre relasjon til omsorgsgiver (Cassidy, 1994). Utrygg tilknytning kommer ofte til uttrykk som forsvarsmekanismer omgivelsene tolker som atferdsvansker (Hart & Schwartz, 2009). Det kan være overdreven klamring til omsorgspersonen, redsel for atskillelse, sinne eller at barnet gir opp å få sine behov dekt og lar seg avlede. Nærmere beskrevet, kjennetegnes *utrygg/unnvikende tilknytning* barn som undertrykker eller fortrenger negative emosjoner (Hart & Schwartz, 2009; Killén, 2017). De ser ikke ut til å bry seg hvorvidt omsorgspersonen er til stede i rommet eller ikke (Tetzchner, 2019). De unngår nærhet og driver ofte selvomsorg i håndtering av vanskelige emosjoner framfor å søke reguleringsstøtte fra omsorgspersonen (Kvello, 2015). Unnvikende tilknytningsmønster kjennetegnes av overregulerte barn som lærer å deaktivere tilknytningssystemet som forsvar mot avvisning. Dette tilknytningsmønsteret utvikler seg i familier der omsorgspersonen er avvisende eller er følelsesmessig avkortet ovenfor barnet, og har vansligheter med å akseptere barnets følelsesregister (Kvello, 2015).

Barn med *utrygg/ambivalent tilknytning* er utpreget emosjonelle, blir lett overveldet av egne følelser og viser ofte mye sinne (Hart & Schwartz, 2009). I motsetning til trygt tilknyttede barn, oppleves barn med ambivalent tilknytning ofte som utrøstelige (Killén, 2017). De preges av underregulering og har behov for omfattende reguleringsstøtte (Kvello, 2015). Følelsesuttrykket kan oppleves utydelig eller motstridende til behovet. De kan gråte for å bli tatt opp, og kort tid etter «kjempe» seg ned til leken igjen, for så å komme tilbake for å få bli tatt opp igjen (Tetzchner, 2019). Barn med ambivalent tilknytning bruker ofte forsterkede signaler som kommandering, klamring og krav for å bli hørt for sine behov. De er sårbare for ignorering og kan fremstå som oppmerksomhetskrevende (Kvello, 2015). Barnet bruker ofte konflikter som strategi til å kontrollere foreldres tilgjengelighet (Killén, 2017). Det ser ut til at tilknytningssystemet er kronisk aktivert, uten at barnet finner ro (Hart & Schwartz, 2009). Ambivalent tilknytningsmønster speiler en historie med omsorgspersoner som responderer uforutsigbart på barnets signaler, som er tidvis emosjonelt utilgjengelig

(Tetzchner, 2019), og/eller bruker trusler om å forlate barnet som oppdragelsesmetode (Hart & Schwartz, 2009).

Den alvorligste formen for utrygg tilknytning er den *desorganisert tilknytningen*, som kjennetegnes ved at barnet søker omsorgspersonen, men samtidig viser frykt for å ikke bli tatt vare på (Killén, 2017). I motsetning til de med trygg/utrygg unnvikende/utrygg ambivalent tilknytning som har en dominerende strategi for å oppnå nærhet og støtte til å regulere følelser fra omsorgspersonene sine (Ainsworth et al., 1978), mangler barn med desorganisert tilknytning slike konsekvente tilknytningsstrategier (Killén, 2017). Barnet har ofte en motsigelsesfull atferd der de veksler mellom å tilnærme seg omsorgspersonen og samtidig ta avstand (Tetzchner, 2019). De kan ta ukritisk imot trøst og reguleringsstøtte fra fremmede før de vet om vedkommende er trygg å være hos (Wilkinson, 2019). I tillegg til desorganisert atferd kan de også vise unnvikende eller ambivalent atferd, jfr. over- og underregulering (Killén, 2017). Noen har betydelige psykiske vansker med lav grad av følelsesregulering og mentaliseringsevne (Kvello, 2015), og noen kan virke apatiske og deprimerte (Tetzchner, 2019). Barn som utvikler denne formen for tilknytningsatferd, har opplevd omsorgspersoner som er emosjonelt utilgjengelige, uforutsigbare, usikre, veike, virker skremmende på barnet (psykisk ustabil, voldelig, ruset, forgripende) og/eller har ubearbeidede tapsopplevelser og bruker barnet til å dempe egen sorg/frykt (Kvello, 2015).

Tilknytningsteorien anser behovet for beskyttelse fra en sensitiv og tilstedeværende omsorgsperson som særlig viktig de tre-fire første leveårene i et barns liv. Det er i denne perioden barnet er i den mest sensitive perioden i utviklingen. Indre arbeidsmodeller som dannes i perioden tenkes å gi de sterkeste føringene for hvordan barnet regulerer følelser. Endring i arbeidsmodeller etter fire års alder, er begrenset og må sees på som en langsam prosess over tid (Bowlby, 1969). Allikevel tenkes det at barns skjevutvikling kan endres ved at omsorgsgiver endrer omsorgsutøvelse. Det kan la seg gjøre om omsorgspersonen(e) forbedrer sin stabilitet og forutsigbarhet, sensitivitet og mentalisering ovenfor barnet (O'Connor et al., 2013; Puckering et al., 2011).

2.3 Tiltak i lys av en transaksjonell tankegang

For å oppnå positive endringer vil det i lys av en transaksjonell tankegang være nødvendig å iverksette strategiske tiltak omhandlende remediering, redefinering og re-opplæring, også kalt *de tre R-tiltak* (Sameroff & Fiese, 2000). *Remediering* handler om selve målet om å hjelpe barnet til bedre fungering. *Redefinering* handler om å hjelpe omsorgspersoner til å forstå barnet bedre, og *re-opplæring* skal gi omsorgspersoner kunnskap om hvordan de best møter barnet (Tetzchner, 2019, s.

8-9). Redefinering ansees av Sameroff (2009, s. 48) som den viktigste strategien for å oppnå endring. Dette fordi positive endringer fordrer at omsorgspersoner forstår vanskene ut fra barnet i den aktuelle konteksten det gjelder. Det er da barnehage og hjem kan unngå å iverksette for enkle tiltak (Drugli, 2013, s. 21).

I lys av det transaksjonelle perspektivet vil det videre presenteres teorier og forskning som viser hvordan omsorgspersoner kan legge til rette for en positiv utvikling av emosjonsregulering.

2.3.1 Relasjonsbygging

En god voksen-barn-relasjon legger grunnlag for at barn utvikler god emosjonsregulering, men det krever en rekke egenskaper hos omsorgsgiver for å bygge relasjonen sterk (Fallmyr, 2020). Evnen til å ivareta barns grunnleggende psykologiske behov som tilknytning og tilhørighet, autonomi, utforsking og mestring er sentrale kvalitative elementer i relasjonsbygging (Lichtenberg et al., 1992). Videre må den voksne ha evner til å se barnet innenfra, bidra til å vekke positive følelser og ressurser, skape trygghet og tillit ved å være empatisk og tydelig, samt reparere relasjoner som har bristet (Fallmyr, 2020, s. 37). Fallmyr (2020, s. 39-41) fremhever særlig ni egenskaper som former gode voksen-barn-relasjoner. Dette illustrer han i en tentativ 9-skalamodell med tre overordnede indekser: struktur/krav, anerkjennelse/støtte og empati/følelsesbevissthet:

Struktur/krav

1. Pålitelighet: En pålitelig voksen holder avtaler og er til å stole på. Den voksne unngår å krenke eller såre, har struktur og grenser, legger til rette for mestringsopplevelser, tilpasser krav og forventninger til det enkelte barns evner og ferdigheter, og har nødvendig kompetanse.
2. Tydelighet: En tydelig voksen ivaretar regler og grenser på en konsekvent måte, etablerer normer, gir beskjeder på en tydelig måte tilpasset barnets modning og nivå, motiverer og utfordrer.
3. Forutsigbarhet: En forutsigbar voksen har kontroll over egne følelser, er tålmodig og begrenset impulsiv.

Anerkjennelse/støtte

4. Åpenhet og involvering: En åpen og involverende voksen setter pris på tilbakemeldinger, tar imot ris og ros, innrømmer feil, ber om unnskyldning. Inkluderer barn i det å avklare gjensidige forventninger, etablere felles verdier og retningslinjer.

5. **Anerkjennelse:** En anerkjennende voksen viser interesse for barnas erfaringer, interesser og drømmer. Bekrefter følelser, benevner styrker, fortolker væremåte og handlinger med positivt fortegn, selv uønsket atferd. Eksempelvis: «Det er ikke alltid lett å vente på tur når du er superivrig og engasjert, men husk å rekk opp hånden». Slik anerkjenner den voksne barnets positive motiver og tilpasser forventningslisten til barnets utviklingsnivå, forutsetninger og livshistorie.
6. **Humoristisk sans og evne til å skape positive følelser:** Den voksne bruker humor på en vennlig måte for å skape glede, avspenning og god stemning. Hen bidrar til å vekke positive følelser hos barnet, og gir motivasjon for utvikling ved å vise engasjement og stolthet. Det legges til rette for fellesskapsopplevelser som skaper samhold, verdighet, takknemlighet og gjensidig beundring.

Empati/følelsesbevissthet

7. **Konflikthåndtering:** Den konflikthåndterende voksne ser på konflikter som naturlig og nødvendig for utvikling. Hen håndterer konflikter med selvkontroll, nysgjerrighet og undersøkelse framfor å gi sterke følelsesreaksjoner, unnvikelse og overkjøring.
8. **Følelseshåndtering:** Den følelseshåndterende voksen legger merke til, tolererer og forstår følelser, selv når følelsen er vanskelig. Grunnholdningen er at følelser er signaler som skal bekreftes og forstås, ikke kontrolleres eller fjernes. Den følelseshåndterende voksne vil utforske følelsene sammen med barnet og ta hensyn til behovet som ligger bak følelsene.
9. **Empati:** En empatisk voksen forstår barnets handlinger og væremåte på en ikke-dømmende måte, basert på barnets erfaringer, forventninger, verdier, holdninger, følelser og tenkesett. Kunnskap om barnets indre verden og hvilke referanserammer verden fortolkes ut fra, er en forutsetning for å være empatisk.

2.3.2 Omsorgspersoners sensitivitet og samregulerende støtte

I småbarnsalder anses emosjonsregulering som et samarbeid mellom barnet og omsorgspersonen (Tetzchner, 2019). Forskning viser at omsorgsgivers sensitivitet til å tolke og forstå barns følelsesuttrykk, deres reaksjoner, og hvilke støtte de er for barnet i håndtering av følelser, har en særlig stor påvirkningskraft på barns utvikling av emosjonsregulering (Graziano et al., 2011; Halligan et al., 2013). Barn som får hjelp til å regulere følelser, viser mindre negative emosjoner i samspill med andre (Tetzchner, 2019).

Forskning viser at barn omgitt av ofte sinte omsorgspersoner, viser negative emosjoner hyppigere enn positive emosjoner, mens emosjonelt intense omsorgspersoner har barn som er mer emosjonelle enn barn med mindre intense omsorgspersoner (Denham, 1989). Omsorgspersoner som gir rask respons på barns emosjoner ser ut til å være en fordel for barns utvikling av emosjonsregulering (Denham, 1993). Omsorgspersoners innsikt i egne følelser og følelsesrelaterte reaksjoner, samt evne til å regulere dem er en forutsetning for at barn skal utvikle god emosjonsregulering (Kvello, 2015, s. 81; Lorentzen, 2015). Omsorgspersoner må kjenne seg selv godt, og de må fremstå som stabile for barnet (Kvello, 2015). Barn som utvikler god emosjonsregulering, har fra tidlig barndom inngått i omsorgsfulle relasjoner preget av følgende seks dimensjoner (Fallmyr, 2020, s. 299-300; Kvello, 2015, s. 80):

- Omsorgspersonen oppdager barnets emosjoner
- Omsorgspersonen forstår barnets emosjoner
- Omsorgspersonen aksepterer og forholder seg til barnets emosjoner
- Omsorgspersonen benevner og bekrefter barnets emosjoner
- Omsorgspersonen validerer/forklarer for barnet dets emosjoner og behov
- Omsorgspersonen hjelper barnet med å regulere emosjoner

I det øyeblikk omsorgspersonen viser forståelse for, eller retter oppmerksomheten mot følelsene som holdes skjult bak barnets atferd, framfor å moralisere og argumentere, slik voksne ofte gjør, gir barnet en unik anledning til å lære noe om seg selv (Kinge, 2016, s. 222-223). Om omsorgspersonene er en støtte for barnet til å føle følelsene ferdig, vil den følelsesmessige tilstand gå raskere over samtidig som barnet vil få mulighet til å bli kjent med sine egne følelser og reaksjoner, og erfare at følelser er til å bære og håndtere (Kinge, 2016, s. 223). Når barn vet at de har aksept fra sine omsorgspersoner til å uttrykke alle følelser, vil det skape en følelse av trygghet for barnet (Kinge, 2016, s. 223).

Etter hvert som barnet får mange gode erfaringer med trygge, sensitive, reguleringsstøttende omsorgspersoner med gode mentaliseringsevner, tenkes det at barn utvikler et reguleringsystem med indre arbeidsmodeller som forteller hvordan de kan håndtere og regulere følelser når de er alene og i samspill med andre (Nordanger & Braarud, 2017, s. 65).

2.3.3 Omsorgspersoners mentalisering

Mentalisering handler om omsorgsgivers kapasitet til å føle og forstå sine egne og barnets grunnleggende mentale tilstander som følelser og intensjoner, og atferden som følger av tilstanden

(Fonagy et al., 2007; Kelly et al., 2005; Slade, 2005). Begrepet mentalisering tenkes å stamme fra buddhismen, for senere å anvendes i forståelse av autisme og schizofreni før blant annet Fonagy og Target tok det inn som et viktig element i forbindelse med tilknytningsrelasjonell analyse og behandling av personlighetsforstyrrelser (Fonagy & Target, 2002; Kvello, 2015).

Refleksiv fungering er også et uttrykk som blir tatt i bruk når det snakkes om mentalisering. Omsorgsgivers reflekterende funksjon blir ofte omtalt som en utførelse av mentaliseringsbegrepet i en tilknytningskontekst (Fonagy et al., 2011; Kelly et al., 2005; Slade et al., 2005). God refleksiv fungering setter omsorgsgiver i stand til å forstå det komplekse samspillet mellom emosjoner og atferd hos seg selv og barnet, og hvilke mening og motiv som ligger til grunn for atferden (Slade, 2005).

Oppsummert består mentalisering av særlig tre dimensjoner (Kvello, 2015, s. 122):

- Innta et innenfra- blikk på den andre for å fange opp barnets følelser og behov
- Se seg selv innenfra for å bli oppmerksom på egen sinnstilstand
- Innta et metablikk på seg selv for å forsøke å se seg selv slik andre gjør

Det fordrer en rekke egenskaper for å utføre god mentalisering. Empati, intuisjon og evne til å møte barnet med ro og genuin interesse for hvordan menneskesinnet fungerer, er vesentlige egenskaper (Choi-Kain & Gunderson, 2008; Kvello, 2015). Oppmerksom tilstedeværelse og selvobservasjon står også sentralt i utførelse av god mentalisering (Kvello, 2015). Oppmerksom tilstedeværelse handler om å være kognitivt og emosjonelt påkoblet her og nå, mens selvobservasjon vil si å innta et metablikk eller et observatørblikk på seg selv i samhandling med andre, for slik å se seg selv fra den andres perspektiv. Det er disse egenskapene som gjør den mentaliserende omsorgsgiveren i stand til å identifisere og forstå motiv bak barns atferd, samt å forstå seg selv og sin påvirkning i relasjonen.

Forskning viser at god mentalisering hos omsorgsgiver(e) fører til medfølelse for barnet når det har det vanskelig (Rutherford et al., 2013), og økt toleranse til å tåle og romme barns følelser og ubehag uten å vike eller la seg overvelde (Sharp & Fonagy, 2008), men kapasiteten mennesker har til å mentalisere varierer fra person til person, og ut fra situasjonen personen står i (Brandtzæg et al., 2016, s. 65). Er man stresset eller i affekt har man naturlig svakere mentaliseringskapasitet. Er situasjonen krevende, eller man kjenner på følelser som sinne, frykt eller angst, reduseres mentaliseringskapasiteten (Brandtzæg et al., 2016, s. 65). Redusert mentaliseringskapasitet sees ofte som redusert evne til å reflektere nyansert over egne og andres opplevelser (Kvello, 2015, s. 123),

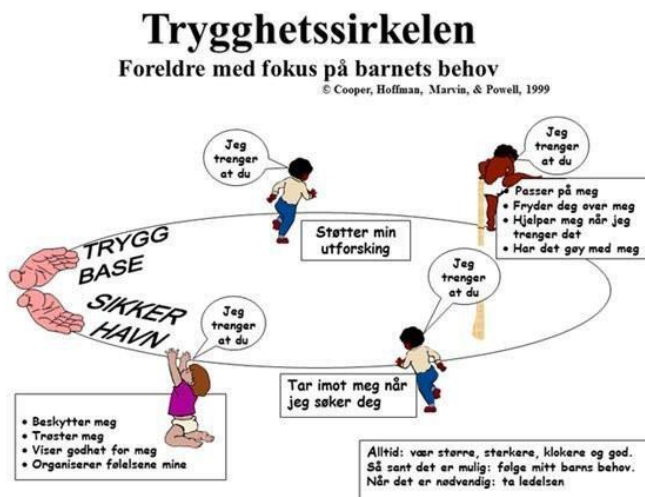
og til å følelsesregulere seg selv og støtte barnet i sin følelsesregulering (Brandtzæg et al., 2016, s. 65). Svak mentaliseringsevne kan og komme til uttrykk som fordomsfulle og forhåndsdefinerte meninger og allmenngyldige fraser og floskler om barnet som: «han trenger bare grenser», «gutter er gutter» og «det ble folk av meg og» (Kvello, 2015, s. 130). Dog kan mentalisering utvikles. Den økende interessen for omsorgspersoners mentalisering i møte barn som strever med emosjonsregulering, har ført til utvikling av flere intervensjoner og forståelsesmodeller. Formålet med disse er å utvikle omsorgspersoners evne til mentalisering som grunnlag for bedre omsorgsutøvelse (Midgley & Vrouva, 2012). De mentaliseringsbaserte metodene fokuserer på refleksivitet og følelser. Circle of Security (Marvin et al., 2002) og Toleransevindumodellen (Siegel, 2020) er to eksempler på slike metoder/intervensjoner som tas i bruk i Norge.

2.3.4 Mentaliseringsbaserte metoder

Circle of Security (COS) eller trygghetssirkelen på norsk, er en intervensjon basert på tilknytningsteorien. Den er utviklet av Marvin et al. (2002). Formålet er å fremme omsorgsgivers sensitivitet og mentalisering overfor barnets følelser og behov, samt utvikle et voksen–barn-samspill som skaper trygghetsfølelse og selvforståelse hos barnet (Eng et al., 2020). I dag består COS av en rekke foreldreveiledningsintervensjoner, slik som COS–Intervention/Intensive (COS-I), COS–Parenting (COS-P), COS–Virginia Group model (COS-VG) og COS–Virginia Family model (COS-VF). Studier viser at COS er en tilstrekkelig metode for å gi omsorgspersoner et utgangspunkt til å forstå, diskutere og beskrive barns tilknytning og samspillserfaringer (Avery et al., 2007; Gray, 2015; McMahon et al., 2017; Neish, 2012). Derimot finnes det ingen nordiske eller internasjonale metastudier der effektene av COS-intervensjon er undersøkt, noe som skaper en usikkerhet omkring hvilken virkning intervensjonen faktisk har i forhold til forbedring av samspillsmønstre og trygg tilknytning (Eng et al., 2020).

Selv om COS i utgangspunktet ble utviklet som foreldreveiledningsintervensjon, finnes det i dag flere ulike måter å ta i bruk kunnskapen på. Barnehagen bruker ofte COS som et slags rammeverk til å forstå barns signaler, følelser og behov som ligger bak atferden, for slik å lære personalet ulike utviklingsfremmende måter å møte barns behov for reguleringsstøtte på (Brandtzæg et al., 2013). Et sentralt verktøy til bruk i dette er modellen Trygghetssirkelen, som for øvrig er en felles modell for alle de overnevnte intervensjonene. Sirkeldiagrammet, som er symbolsk fremstilt, er ment for å hjelpe omsorgsperson(er) til å forstå barns følelser og atferd som et uttrykk for grunnleggende behov (Powell et al., 2015). De illustrerte hendene representerer tryggheten omsorgspersonen skaper ved å være barnets trygge base i utforsking av verden, og sikker havn når behovet for trøst

og beskyttelse melder seg (Powell et al., 2015). En grunnleggende tanke er at barnet til enhver tid befinner seg på sirkelen, og flytter seg rundt ettersom de emosjonelle behovene endrer seg (Brandtzæg et al., 2013). På den øvre delen kjenner barnet på trygghet og utforskertrang. Omsorgspersonens rolle er da å passe på, glede seg over og støtte barnet i sin utforsking. Når barnet befinner seg på nedre del av sirkelen har barnet behov for omsorgspersonen som en sikker havn til å lade, få trøst og emosjonell reguleringsstøtte.



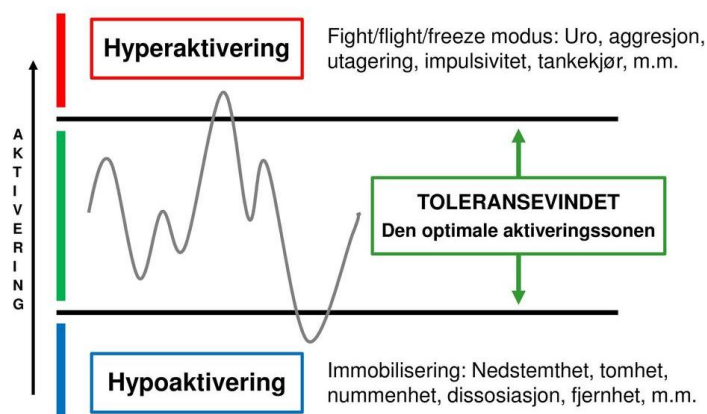
Figur 3: Trygghetssirkelen/ Circle og Security, tilpasset etter Powell et al. (2015)

På en annen måte kan man si at hendenes, eller omsorgspersonens, oppgave er å overholde trygghetssirkelens mantra om å alltid være *større, sterkere, klokere og god*, som grunnlag til å vurdere når det er mulig å følge barnets behov og når det må settes grenser (Brandtzæg et al., 2013; Powell et al., 2015). Begrepet *større* definerer omsorgspersoner som forbereder, planlegger, tar grep, organiserer og har kontroll på situasjoner (Powell et al., 2015). Når trygghetssirkelen bruker begrepet *sterkere*, tenkes det på omsorgspersoner som følelsesmessig sterkere enn barnet, og som gir optimal reguleringsstøtte når følelser blir overveldende (Powell et al., 2015). Barnehagebarn har behov for omsorgsgivere som forstår mer enn dem selv, og som gir de utvidede forklaringer til å forstå egne og andres følelsesmessige reaksjoner. Dette er hva trygghetssirkelen legger i begrepet *klokere* (Powell et al., 2015). *God* er begrepet som beskriver evnen til å si «nei», sette grenser og ta tak på en vennlig måte, uten å skremme eller krenke barnet (Powell et al., 2015). Når barn møter omsorgspersoner som er større, sterkere, klokere og god, tenkes det at barnet opplever trygghet og verdighet som grunnlag for adekvat utvikling (Brandtzæg et al., 2013).

Et annet sentralt begrep innenfor COS er *haimusikk* (senere kalt triggerere). Begrepet er inspirert av filmen «Haisommer» fra 1975 og refererer til den sterke følelsesmessige reaksjonen som av og til kan utløses hos omsorgsgiver(e) i lys av barns atferd, men som ikke står i samsvar med den faktiske

situasjonen omsorgsgiver og barnet er i (Powell et al., 2015). Reaksjonen er vanligvis en falsk alarm forårsaket av minner fra omsorgsgivers egen barndoms erfaringer, og fremkommer helt ubevisst (Brandtzæg et al., 2013). Faren med haimusikk, er at den kan hindre omsorgsgivere i å forstå barns behov bak følelser og atferd (Powell et al., 2015), fordi den fører personen ut av toleransevinduet. Derfor anbefales omsorgspersoner å gjøre seg bevisst egen haimusikk for å «stå bedre rustet i situasjoner hvor det er lett å repetere egne erfaringer» (Brandtzæg et al., 2013, s. 75).

Toleransevindumodellen. Begrepet toleransevinduet stammer fra nevrobiologisk forskning (Siegel, 2012), og refererer til den optimale fysiologiske aktiveringen hos et menneske, barn som voksen. Toleransevindumodellen (Siegel, 2020) er en forenklet psykoedukativ forklaringsmodell som kan være til hjelp for omsorgsgiver(e) så vel som barn til å forstå følelsesreaksjoner ut fra hvordan nevrologiske stress- og aktiveringsstilstander fungerer, og hvordan hyper- og hyporeaksjoner har som hensikt å beskytte personen selv (Nordanger & Braarud, 2017).



Figur 4: Toleransevindumodellen, tilpasset etter Ogden et al. (2006) i Nordanger og Braarud (2014)

Det er helt normalt for alle mennesker, uavhengig av alder, å gå helt eller delvis ut av toleransevinduet innimellom. Hvordan «aktiveringskurven» til den enkelte er, og bredden på toleransevinduet, varierer i forhold til mentaliseringsevne, internaliserte emosjonsregulerende strategier, dagsform, sosial kontekst og den aktuelle situasjonen personen står i (Siegel, 2012). Når vi bli overveldet av følelser (hyperaktivert), svekkes ofte mentaliseringsevnen og handlinger skjer på instinkt og impuls (Hoffart & Malmo, 2021), ofte med ubevisste strategier som sinne, flukt og kamp. I hyperaktivert tilstand er pulsen høy og musklene anspent, og man kan oppleve kroppslig uro, vanskeligheter med konsentrasjon og hvile. Når vi er under toleransevinduet (hypoaktivert) beskytter vi oss ofte med tilbaketrakkethet, og man kan kjenne på følelser som nedstemthet og tomhet. I denne tilstanden slår hjerte sakte, temperaturen synker og man er lite tilgjengelig for kontakt og sosial deltakelse (Nordanger, 2014). Alle mennesker har det som best innenfor

toleransevinduet (optimal aktiveringssone). I denne sonen er man rolig og følelsesmessig avbalansert. Den fornuftige tenkningen er tilgjengelig og hverdagslige utfordringer oppleves håndterbart (Nordanger, 2014). Når barn er inne i vinduet, kan barnet fordype seg i lek, læring og utforskning (RVTS SØR, 2022). Når omsorgsgiver er inne i toleransevinduet kan de gi optimal og sensitiv reguleringsstøtte som bygger opp barnets reguleringsystem (Nordanger & Braarud, 2017).

Toleransevindumodellen er for det meste brukt for å forstå barn med utviklingstraumer (Nordanger & Braarud, 2017), men er like nyttig for å forstå normalpsykologisk fungering så vel som atferdsvansker og strev med følelsesregulering (Hoffart & Malmo, 2021). Modellen er nyttig til bruk på flere områder og på flere måter, både som et verktøy og som forståelsesmodell, både i samarbeid med omsorgsgiver(e) så vel som barnet selv. Den er til hjelp for å sette i gang refleksjoner, til å utvikle et felles begrepsrepertoar og til å utvide perspektiver som øker bevissthet og toleranse til å stå i samspillsituasjoner med uregulerte barn (Hoffart & Malmo, 2021). Som forståelsesmodell kan den brukes til å stimulere omsorgsgiver(e) til å se etter barnets opplevelser og behov bak atferd framfor å tenke at barnet er vanskelig (Hoffart & Malmo, 2021). Forståelsen kan gjøre det enklere for omsorgspersonen å være i forkant av situasjoner, og til å utvise den tryggheten og tålmodigheten som skal til i relasjonelt arbeid med barn. Relasjonsarbeid er både tidkrevende og har ingen effektiv quickfix (Hoffart & Malmo, 2021).

Sammen omsorgspersoner kan toleransevindumodellen brukes som et rammeverk til å utforske hvilke situasjoner som er med på å aktivere barnet, og hva som kan bidra til å utvide dets toleransevindu (Hoffart & Malmo, 2021). På den måten kan oppmerksomheten rettes mot forståelse av barnet heller enn hva som er problemet. Modellen kan også benyttes i direkte dialog med barnet for å stimulere refleksjon rundt hva som fremmer aktivering og hva som skal til for å hjelpe barnet inn i vinduet igjen. Samtidig kan den hjelpe omsorgsgivere til å forstå egen aktivering og triggere bedre, som tidligere kalt haimusikk (Hoffart & Malmo, 2021). Av ren refleks er det lett å speile barns følelsesuttrykk, og slik bli med ut av toleransevinduet. At omsorgsgiver selv beholder roen innenfor eget toleransevindu er noe av det viktigste i møte med aktiverte barn fordi det vil påvirke hvordan omsorgsgiver håndterer situasjonen. I den forbindelse kan toleransevinduet være et godt verktøy, både for selvrefleksjon og som utgangspunkt til å kommunisere med barn om følelsesrelaterte reaksjoner og behov for reguleringsstøtte (Hoffart & Malmo, 2021).

2.3.5 Barnesamtale

For at barn skal utvikle evnen til følelsesregulering, fordrer omsorgspersoner som snakker med barn om følelser de selv har eller identifiserer hos andre (Laible & Song, 2006; Wareham & Salmon,

2006), for slik å stimulere barnets evne til mentalisering (Blindheim, 2012). Det vil si å stimulere barnet til å se seg selv utenfra og forstå hvordan egen atferd og emosjonsuttrykk påvirker andre. Men det er først etter at barnet er møtt og forstått på sine følelser og reaksjoner, samt funnet følelsesmessig balanse (også kalt fredstid), at barnet er klar for «å nyttiggjøre seg sine tankeressurser» til refleksjon over situasjoner, og bygge kompetanse gjennom kommunikasjon og mentaliseringsfremmende samtale (Kinge, 2016, s. 224).

Målet med barnesamtalen er å sette i gang prosesser som kan føre til økt innsikt i barnets egne og andres emosjonelle tilstander, og utvikle et vokabular for barnet til å uttrykke følelser og behov (Kinge, 2016). Evnen til å regulere følelser forutsetter nemlig et godt utviklet språk (Cutting & Dunn, 1999; de Rosnay et al., 2004), men samtalen det henvises til fordre empati og anerkjennelse der den voksne er aktivt lyttende til barnets perspektiv, og skaper trygge rammer for barnet til å utforske følelser uten avbrytelser og korreksjon (Kinge, 2016).

At barn får mulighet til å sette ord på følelser og opplevelser ansees såpass viktig at det til og med hjemles i FNs barnekonvensjon artikkel 12: «Barn har rett til å si sin mening og bli hørt. Barnet har rett til å si sin mening i alt som vedrører det, og barnets meninger skal tillegges vekt» (Barnekonvensjonen, 1989). Viktigheten av å samtale om følelser viser også forskning: Barn i treårsalder som ofte deltar i samtaler med sine omsorgspersoner om årsaker til følelsesuttrykk, har bedre emosjonell kompetanse ved seksårsalder enn barn som ikke deltar like ofte i den type samtale (Dunn et al., 1991). Dog hevder Kinge (2016) at det foreligger en generell mangel på tilstrekkelig verbalspråklig repertoar til å uttrykke følelsesmessige tilstander blant befolkningen, og når mennesker opplever psykologiske vanskeligheter blir dette et særlig problem fordi det blir utfordrende å sette ord på følelser bak opplevelser (Øvereide, 2002). Menneskets fornuft er lite verdt dersom man ikke evner å lytte til følelsenes råd og hjertets bevissthet (Goleman, 2002). Påstandene understreker betydningen av å hjelpe barn til å utvikle et følelsesrelatert vokabular. I den forbindelse kan være fornuftig å ta i bruk de samme prinsippene som følges når det gjelder språktilegnelse generelt; å sette ord på tanker, observasjoner, forståelser og undringer (Kinge, 2016). Altså «bade» barn i ord som beskriver følelsesuttrykk som en naturlig del av hverdagssamtalen. På den måten kan barn utvikle bevissthet til å gjenkjenne egne og andres følelsesmessige reaksjoner, samt tilegne seg begreper til å beskrive følelsene (Kinge, 2016).

3 Metode

I dette kapitlet blir valg av metode og utvalg presentert. Deretter beskrives planlegging- og gjennomføring av intervjuene og bearbeiding av datamateriale, før det i slutten av kapitlet blir presentert vurderinger og refleksjoner omkring masteroppgavens pålitelighet, gyldighet og overførbarhet.

3.1 Forskningsmetode og vitenskapelig tilnærming

Denne studien har en fenomenologisk tilnærming på søk etter forståelse for hvordan fremme emosjonsregulering hos barnehagebarn som har eller står i fare for å utvikle atferdsvansker ut fra informantene (også kalt intervjupersonene) sitt perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Det ble valgt å ta i bruk kvalitativt forskningsintervju (også kalt livsverdenintervju og dybdeintervju) som metode, ettersom formålet med en slik metode er å innhente nyanserte beskrivelser av informantens livsverden gjennom personens egne ord (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47).

Det finnes ulike former for forskningsintervju. Alt fra den strukturerte formen med faste, forhåndsbestemte spørsmålsformuleringer til den ustrukturert formen som mer eller mindre blir til underveis i samtalen (Kleven & Hjaldegaard, 2018, s. 43-44). Datainnsamlingen i denne studien foregikk gjennom en semistrukturert form for intervju som kan sies å være en mellomting mellom strukturert og ustrukturert form. I overensstemmelse med en semistrukturert intervjuguide med bestemte emner og forslag til spørsmål søkte studien innsikt i intervjupersonenes egne erfaringer, opplevelser, meninger og holdninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46; Tjora, 2021, s. 127)..

Nærheten til fagfeltet gjør metodikken svært spennende, men også utfordrende i rollen som intervjuer. Jo mindre strukturert et intervju er, desto større innflytelse har intervjueren på intervjusituasjonen (Kleven & Hjaldegaard, 2018, s. 44). Derfor var det viktig å etterstrebe objektivitet i møte med informantene slik at egne forforståelser for emnene som ble berørt hadde minst mulig innvirkning på intervjuets forløp og resultat. Ettersom informasjonen som kommer frem under intervjuene også kan påvirke hvilket teori- og perspektivgrunnlag man anser som relevant å vurdere i analyseprosessen (Tjora, 2021, s. 17), ble det tatt en strategisk avgjørelse på å innhente data tidlig i prosjektet.

Den vitenskapsteoretiske tilnærmingen i denne masteroppgavens analytiske prosess er hermeneutikk. Hermeneutikk handler om å fortolke mening i et datamateriale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). I denne masteroppgaven innebærer det å fortolke transkriberte forskningsintervjuer

med det formål om å oppnå mening og forståelse omkring spesialpedagogers beskrivelse av hvordan fremme emosjonsregulering blant barnehagebarn som har ellers står i fare for å utvikle atferdsvansker.

3.2 Presentasjon av utvalg

For å komme i kontakt med aktuelle informanter ble det foretatt et strategisk utvalg. Det vil si at det ble etterstrebet å inkludere informanter som i lys av kriterier var særlig egnet til å delta i studien på en reflektert god måte (Tjora, 2021, s. 48). Kriteriene var arbeidstittel som Pedagogisk-psykologisk rådgiver i PPT eller spesialpedagog i barnehage og erfaring fra arbeid med barnehagebarns emosjonsregulering.

Fire PPT-kontor og seks barnehager ble kontaktet for å finne aktuelle kandidater for deltakelse i studien. Fordelen med å velge to ulike pedagogiske instanser var de ulike perspektivene informantene hadde på forskningstemaet. Sammen tilførte de bred kunnskap på området.

Når det kom til valg av antall intervjupersoner ble det satt fokus på å finne en balanse mellom å rekruttere mange nok deltakere for å styrke overførbarhet, men samtidig passe på at det ikke ble så mye data, at man risikerte redusert kapasitet til å gjennomføre dype analyser av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Underveis i intervjuprosessen ble det gjort vurderinger på hvorvidt et metningspunkt var nådd (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Det vil si at datainnsamlingen pågikk så lenge den ga ny informasjon (NEM, 2009). Etter fem intervjuer ble det fastslått at det var nok data for å besvare problemstillingen.

Denne studien bygger dermed på data fra fem intervjusituasjoner. Informantene har alle hovedfag/mastergrad innen psykologi eller spesialpedagogikk, og besitter åtte til tjue års erfaring fra spesialpedagogisk arbeid omkring barnehagebarns emosjonsregulering. Tre av informantene informerte om at de hadde sertifisering innenfor Circle of Security, nærmere bestemt COS-Parenting (COS-P).

3.3 Planlegging og gjennomføring av intervjuene

Ettersom denne studien benytter en semistrukturert intervjuguide, ga det mulighet for å tilpasse rekkefølge og formulering av spørsmålene ut fra hva informantene fortalte, og samtidig holde en rød tråd gjennom intervjuet. Strukturen var en fordel for å kunne fristille seg fra intervjuguiden som

et manuskript og stille relevante oppfølgingsspørsmål, men det krevde faglig solid kunnskap omkring forskningstemaet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 135). I forkant av intervjuene ble det gjort en grundig gjennomgang av teori og oppdatert forskning. Deretter ble det gjennomførte ett prøveintervju for å trene på intervjuerrollen, slik Kvale og Brinkmann (2015, s. 88) anbefaler.

Å utføre et intervju av kvalitet krever mye ferdighetstrening (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 88). Det gjelder både ferdigheter til å etablere kontakt med intervjupersonen og samtaleferdigheter til å formulere spørsmål, intonasjon i spørsmålsstilling, aktiv lytting og lengden på pauser under samtalen. Tidligere erfaring fra intervjuing i forbindelse med bacheloroppgave og erfaring fra veileder- og rådgiverrollen i jobbsammenheng ligger til grunn for rollen som intervjuer i denne studien. Dog tilsvarer disse erfaringene kanskje ikke like mye trening som kreves for å oppnå kvaliteten Kvale og Brinkmann (2015, s. 88) henviser til. Allikevel tenkes det at de tidligere erfaringene sammen med erfaringer fra prøveintervjuet ga tilstrekkelige kvalifikasjoner til å beherske rollen. Samtidig tilførte hvert enkelt intervju i denne studien stadig mer erfaring og trening, noe som førte til gradvis økt kompetanse i rollen som intervjuer underveis i studien.

Intervjuguiden ble utarbeidet med utgangspunkt i oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Tjora (2021, s. 159-161) sine tre faser for semistrukturert intervjuguide ble benyttet: *oppvarming*, *refleksjon* og *avrunding*. I oppvarmingsfasen ble informanten fortalt om formålet med intervjuet, om at intervjuet ble tatt opp på lydbånd, samt stilt noen enkle spørsmål som «hva er din grunnutdanning og/eller videreutdanning?» og «hvor lenge har du vært ansatt i nåværende stilling?». Slike enkle spørsmål kan være viktige å stille for å skape trygghet for intervjupersonen i rollen som informant (Tjora, 2021, s. 160). I tillegg ga svarene nyttig bakgrunnsinformasjon til å forstå refleksjoner informanten gjorde i den neste fasen av intervjuet.

Den reflekterende fasen er neste fase og selve hoveddelen av intervjuet, der spørsmålene som ble stilt ga informanten mulighet til reflektere dypt og grundig omkring forskningstemaet (Tjora, 2021, s. 160). Tiden informantene får til å resonere seg fram til svarene kan ha betydning for intervjuets framdrift (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 196). En aktivt lyttende holdning ble derfor særlig viktig underveis i intervjuet. Det ga informanten tid til å tenke, samtidig som det ga meg som intervjuer mulighet til å fange opp små, viktige elementer i informantens verbalspråklige- og nonverbale utsagn, som grunnlag for å stille relevante oppfølgingsspørsmål. Følgelig ble intervjuet mer som en åpen og til dels uformell samtale, som mer eller mindre utviklet seg underveis i intervjuet. Det ble valgt en slik struktur, fordi når samtalen er mer uformell, er det lettere for intervjupersonen å åpne seg og fortelle om sider ved saken som kanskje ikke kommer frem i et mer strukturert intervju (Kleven & Hjaldemaal, 2018, s. 44).

Kunnskapen som kommer frem i et intervju skapes i samspill mellom intervjuer og intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Det forutsetter bevissthet omkring den mellommenneskelige dynamikken som preger samtalen, samt hvordan et asymmetrisk maktforhold mellom intervjuer og informant kan prege intervjuet. Selv om det semistrukturerte intervjuets uformelle form med all sannsynlighet bidrar til å dempe maktperspektivet, har den som forsker allikevel en viss makt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Det gjelder både makt i form av faglig tyngde på forskningstemaet, vitenskapelige kompetanse, og definisjonsmakt til å bestemme hvilke temaer som blir berørt, spørsmål som blir stilt og hvordan svar blir fortolket. Det var ikke et mål i seg selv å eliminere makten, da den tross alt er en naturlig del av intervjusamtalen, men det var et ønske om å dempe den slik at informantene opplevde intervjusituasjonen mest mulig naturlig og avslappet. Det krever at intervjueren har en bevissthet og fortløpende vurderer hvordan maktposisjonen etisk sett håndteres i møte med informanten, og hvordan forskningsresultatet kan påvirkes som følger av dette (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Videre krever det en bevissthet omkring det etiske prinsippet som omhandler respekt for informantenes privatliv (NESH, 2021). Det handler om å vurdere hvor personlige og nærgående spørsmål som kan stilles uten at informanten ledes til å gi beskrivelser og informasjon vedkommende angrer på senere (Thagaard, 2018, s. 113). Det å finne en balanse mellom ivaretagelse av informantenes autonomi og det å stille gode nok spørsmål som medførte dype nok beskrivelser omkring arbeidet med emosjonsregulering var viktig.

Tross for at overnevnte forskningsetiske prinsipper ble nøye overholdt, var det allikevel ikke utenkelig at enkelte intervjupersoner kunne føle tomhet, anspenhet eller angst etter intervjuet. Det er svært vanlig for informanter å ha slike følelser fordi de har vært åpne, ærlige og delt av sine indre tanker og meninger uten å få noe tilbake (Kvale & Brinkmann, 2015). I den avsluttende fasen ble derfor informantene stilt spørsmål som «er det noe mer innenfor dette tema du ønsker å tilføye?» og «hvis du kommer på noe du ønsker å tilføye i ettertid er det mulig å kontakte meg», for å avrunde intervjuet på en naturlig måte (Kvale & Brinkmann, 2015). Informantene fikk også tilbud om å bli oppringt få dager etter intervjuet, for å gi dem mulighet til å sette ord på tanker eller bekymringer som oppstod underveis i intervjuet eller i etterkant.

3.4 Bearbeiding av datamaterialet

I det følgende gjøres det rede for hvordan intervjumaterialet ble klargjort for analyse. Deretter blir det gitt en beskrivelse av prosessen fram til den ferdige masteroppgaven.

3.4.1 Lydopptak

Under intervjuene ble mobilappen Nettskjema-diktafon utgitt av Universitetet i Oslo (UiO) benyttet for å gjøre lydopptak av det informantene formidlet. Fordelen med appen er at lydopptak umiddelbart etter et intervju blir kryptert og lastet opp til et sikkert digitalt område klarert for lagring av personopplysninger (Universitetet i Oslo, 2021). Ulempen er at appen til tider var ustabil. Det medførte et behov for å benytte to opptaksenheter for å være sikker på at intervjuene ble lagret. Alle informantene fikk skriftlig og muntlig informasjon om dette, og alle ga skriftlig samtykke til å benytte denne formen for lydopptak.

Ingen andre har hatt tilgang til lydfilene i denne studien. Alle lydfiler ble umiddelbart slettet etter transkripsjon.

3.4.2 Tematisk analyse

I denne masteroppgaven blir tematisk analyse brukt for å analysere empirien. Tematisk analyse er en kvalitativ forskningsmetode som bidrar til å strukturere datainnsamlet materialet ved å se etter gjentakende temaer og meningsmønstre (Braun & Clarke, 2006). Metoden følger et sekstrinns system (Braun & Clarke, 2006) foregående i en dynamisk frem-og-tilbake-prosess mellom de ulike trinnene fram til ferdig rapport:

- 1) Forberedelse/få oversikt over datainnsamlet materialet: Transkripsjonen leses flere ganger for å bli godt kjent med datamaterialet.
- 2) Lage innledende koder: Interessante trekk og mønstre i datainnsamlet materialet markeres. Prosessen kan skje i flere omganger for å oppnå god dekning av interessante trekk.
- 3) Kategorisering/generell tematisering: Samle koder i generelle temaer som skal benyttes når funnene skal rapporteres i skriftlig form.
- 4) Vurdere temaene: Undersøke om temaene passer overens med masteroppgavens formål.
- 5) Definere og navngi temaene/kategoriene: De viktigste temaene omformuleres til klare deskriptive definisjoner
- 6) Rapportering: De deskriptive definisjonene fortolkes i lys av aktuell teori med det formål å rekonstruere definisjonen i en bredere referanseramme.

Transkripsjon av intervjuene

Første steg på veien i en tematisk analyse er å transkribere muntlig data over til skriftlig form. Tematisk analyse krever en streng og grundig transkripsjon (Braun & Clarke, 2006). Det vil si en ordrett redegjørelse for alle verbale ytringer, og noen ganger nonverbale signaler. I dette arbeidet kom tidligere erfaringer med transkriberingsarbeid til nytte i form av tillærte teknikker og evner til å oppdage dilemmaer som kunne oppstå i overføring fra muntlig data til skreven tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 89). Eksempel på valg som ble gjort i tråd med tidligere erfaringer, var å bruke ulik skriftfarge for å skille intervjuene fra hverandre, samt for å holde orden på informantens utsagn. Småord og utsagn som «ehhh» ble sløyfet, da disse ordene ikke forringet et troverdig datamateriale. Det som er viktig er at transkripsjonen beholder informasjonen på en måte som er oppriktig i sin opprinnelige natur (Braun & Clarke, 2006); det ble godt ivaretatt i denne studien.

Braun og Clarke (2006) hevder at transkripsjonsprosessen er en utmerket måte å gjøre seg kjent med data på, og å begynne prosessen med å skape betydning omkring det informanten har fortalt. Det ble brukt god tid på fordypning i datasettet for å forsikre at alt det essensielle ble ivaretatt. Fordypningen innebar å høre opptak av intervjuene flere ganger, lese og re-lese transkribert data i søk etter betydninger og mønstre i det informanten hadde fortalt. Ideer og refleksjoner over meningsinnholdet ble notert ned, og tatt med videre i vurderinger gjennom analyseprosessen og den påfølgende utviklingen av interessante koder og kategorier, slik Braun og Clarke (2006) anbefaler.

Alt datainnsamlet materiale ble fortløpende anonymisert under transkriberingen. Hverken PPT-kontor, barnehager eller den enkelte informant kan gjenkjennes i masteroppgaven.

Koding og kategorisering av datamaterialet

Kodene i denne studien fremkom ved systematisk gjennomgang av hele datasettet. Det vil si at det gjennom en intens og nøye gjennomgang av datamaterialet ble satt navn (koder) på fenomener eller meninger informantene fremmet gjennom sine utsagn. Fordelen med denne måten å systematisere datamaterialet på, er at hvert eneste dataelement får tilnærmet lik oppmerksomhet, slik at muligheten for å identifisere interessante aspekter og gjentatte mønstre på tvers av datasettet ble styrket (Braun & Clarke, 2006).

Kodene ble deretter, i lys av felles trekk, samlet i kategorier før de ble undersøkt i lys av masteroppgavens formål. Kategoriene som var aktuelle for å bevare studiens formål, ble så sortert i hovedtemaer, som i denne studien utgjorde forhåndsformulerte forskningsspørsmål:

- Hvordan ser og forstår spesialpedagoger barnehagebarn som strever med emosjonsregulering?

- Hvordan møter spesialpedagoger barnehagebarn som strever med emosjonsregulering?
- Hvordan jobber spesialpedagoger med emosjonsregulering i samarbeid med foreldre?

Det ble brukt uthevende fargekoder for å markere hvilke forskningsspørsmål temaene tilhørte. Underveis i prosessen ble det gjort små justeringer av masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

Her følger et eksempel på analyseprosessen i denne studien:

NATURLIG ENHET	Innledende koder	Kategorisering	Hovedtemaer
Det kan også være frustrerende for mange å føle at de ikke får kontakt eller at man ikke kommer noen vei; «de hører ikke hva jeg sier» eller ja ... Det er sånn man ofte hører av personalet eller andre ... at det er veldig frustrerende.	Frustrerende for voksne, voksnes følelser	Holdninger /reaksjoner	Hvordan møtes vanskene

De viktigste temaene i studiens funn ble til slutt omformulert til deskriptive definisjoner, som deretter ble fortolket og diskutert i lys av masteroppgavens teoretiske grunnlag. Diskusjonen la grunnlaget for en rekonstruert og bredere forståelse av masteroppgavens problemstilling *hvordan fremme emosjonsregulering hos barnehagebarn som har eller står i fare for å utvikle atferdsvansker* angitt i masteroppgavens konklusjon.

Koding, kategorisering og tematisering av datamaterialet i denne studien pågikk som en kontinuerlig og dynamisk prosess gjennom hele analyseprosessen. Den hermeneutiske sirkelen kan gi et bilde av hvordan den kontinuerlige frem- og tilbake-prosessen mellom del- og helhet/ mellom fordypning i datamaterialet og egen forforståelse foregikk, og slik gradvis tilførte en dypere og mer nyansert innsikt i datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Det er dette Hans-Georg Gadamer kaller *sammensmelting av forståelseshorisonter*. Dog krevde det en bevissthet omkring egen forforståelse for å unngå at den påvirket fortolkningen av datamateriale og resultatet i denne masteroppgaven (Kleven & Hjaldemaal, 2018, s. 190).

3.5 Vurdering av pålitelighet, gyldighet og overførbarhet

I det følgende blir denne studiens pålitelighet, gyldighet og mulighet for overførbarhet belyst og drøftet.

3.5.1 Pålitelighet

Pålitelighet belyser studiens troverdighet, og hvorvidt resultatet hadde blitt det samme om andre forskere undersøkte det samme med samme fremgangsmåte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276; Thagaard, 2018, s. 187). Spørsmål om pålitelighet handler om å synliggjøre fremgangsmåte. I denne studien var formålet å gjøre det ved å beskrive forskningsprosessen på en mest mulig grundig og transparent måte. Tanken med det er at leseren enklest mulig kan vurdere påliteligheten i de ulike fasene i forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 188).

Sannsynligvis ville ikke resultatet blitt det samme om andre hadde gjennomført den samme undersøkelsen, fordi hver persons subjektive forforståelse trolig ikke er lik en annen forskers forforståelse. Tross for etterstrebe av objektivitet vil man ikke kunne være helt nøytral (Kleven & Hjaldemaal, 2018). Derfor tenkes det at ulik forforståelse trolig vil påvirke datamaterialet. Uavhengig av om det blir forsøkt å legge forforståelsen til side gjennom forskningsprosessen, må man være bevisst på at den allikevel påvirker resultatet man kommer fram til på ulike deler av forskningsprosjektet.

3.5.2 Gyldighet

Gyldighet handler om «i hvilken grad en metode undersøker det den søker å undersøke», og er en kontinuerlig prosess som gjennomsyrrer hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276-277). For å sikre masteroppgavens gyldighet har det blitt gitt tydelige beskrivelser av hele forskningsprosessen, både metodevalg, kriterier for utvalg av informanter, planlegging og gjennomføring av intervjuene og analyseprosessen. Studien prøver å gi et troverdig bilde av informantenes livsverden ved å unngå og stille ledende spørsmål i intervjusituasjonen. Samtidig etterstrebes det objektivitet under intervjuene og i analyseprosessen, slik at egen forforståelse i minst mulig grad påvirker resultatet.

3.5.3 Overførbarhet

Overførbarhet handler om i hvilken grad funnene i studien kan være relevante i andre kontekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Denne studien som består av et lite utvalg med kun fem informanter fra en nokså snever kontekst vil trolig ikke kunne overføres til en annen kontekst. Det vil i så fall kreve at leseren vurderer hvilke likheter og forskjeller som finnes mellom denne studiens kontekst og konteksten hen ønsker å anvende resultatene i (Kleven & Hjaldemaal, 2018, s. 146). Men ved å gjengi større og mindre sitater fra transkripsjonene gjennom beskrivelser av

resultatene, kan det derimot hjelpe leseren til å enklere gjøre seg opp en mening om hvorvidt og i hvilken grad overførbarhet er mulig (Braun & Clarke, 2006; King, 2004).

3.6 Etiske vurderinger

For å gjennomføre masteroppgaven på en etisk forsvarlig måte var det nødvendig å gjøre seg kjent med de generelle forskningsetiske retningslinjene som *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora* (NESH) har utarbeidet. Retningslinjene er rådgivende og veiledende, og skal bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon, avklare etiske dilemmaer, fremme ansvarlig forskning og forebygge uredelighet (NESH, 2021, s. 8). De består av 50 punkter med relevante faktorer for å sikre etisk forsvarlig forskning. Retningslinjene må ikke forveksles med juridiske lover og forskrifter, tross for at enkelte er hjemlet i lov. Kravet om personvern og hensynet til menneskeverdet er eksempler på retningslinjer forankret i lov (Menneskerettsloven, 1999; Personopplysningsloven, 2000).

For å sikre beskyttelse av personvernet ble meldetjenesten for håndtering av personopplysninger hos *Norsk senter for forskningsdata* (NSD) benyttet. Tross for at datainnsamlingen skulle anonymiseres fortløpende fremmet forskningsprosessen et krav om meldeplikt. Momentene som utløste kravet var innhenting av informantenes signatur til samtykke, samt at lydopptaker ble tatt i bruk under intervjuene.

For å oppnå en felles forståelse for studiens formål kan det tenkes å være en fordel at deltagerne begynner å reflektere rundt temaene man skal berøre under intervjuet på forhånd. Derfor inkluderte samtykkeskjemaet kort informasjon om hva studien innebar. NSD sin veiledende mal ble tatt i bruk i utarbeidelse av informasjonsskriv- og samtykkeskjema. Samtykke er nødvendig når forskningen omhandler personopplysninger (Personopplysningsloven, 2000). Her samtykket informantene til deltakelse, samt bekreftet at de hadde arbeidstittel som pedagogisk/psykologisk rådgiver eller spesialpedagog i barnehage, samt erfaring fra arbeid med barnehagebarns emosjonsregulering, slik kriteriene for deltakelse i denne studien tilsvarte. Det understrekes i de forskningsetiske retningslinjene at samtykket skal være fritt, informert og uttrykkelig (NESH, 2021). Det betyr at det skal være gitt uten ytre press, med tilstrekkelig informasjon om hva det innebærer å delta, samt at deltakerne klart og tydelig gir uttrykk for at de forstår hva deltakelse innebærer og muligheten de har for å avstå eller avbryte deltakelse. Informantene fikk ikke tilgang til intervjuguiden på forhånd, fordi det var et ønske at samtalen skulle flyte mest mulig naturlig, og ikke bære preg av ferdig innøvde svar (Kvale & Brinkmann, 2015).

En av informantene ønsket innsyn i hvordan sine utsagn kunne fremstå i den ferdige masteroppgaven. Det ble derfor gjort en avtale om gjennomlesing av transkripsjonen med den mulighet for å kommentere. I tilbakemelding fra informanten bekrefter vedkommende at teksten var gjenkjennbar og gjenga personens meninger og erfaringer oppriktig. Det ble derfor ikke gjort endringer av den opprinnelige transkripsjonen.

Alle personopplysninger knyttet til informantene er anonymisert i denne masteroppgaven. Når sensur foreligger slettes all datainnsamlet materialet.

4 Resultater

I dette kapitlet blir masteroppgavens funn presentert. For å ivareta anonymitet i henhold til de forskningsetiske prinsipper benyttes betegnelsen *informanten* som kode for alle informantene, uavhengig av reelt kjønn. Utsagt om kjønnsidentiteter betegnes som hen. Dialekter og språklige særtrekk er omformulert til bokmål.

Resultatene fra analysen presenteres under følgende tre hovedtemaer som til sammen representerer hovedtrekk etter analysen:

- Syn på begreper og barnehagebarns strev med emosjonsregulering
- Hvordan møtes barnehagebarn som strever med emosjonsregulering
- Foreldresamarbeid omkring felles tilnæringsstrategier

Hvert hovedtema omhandler en rekke underoverskrifter. Disse tilsvarer kategorisering/generelle temaer i analysen. Hovedtemaene blir introdusert med en kort beskrivelse av innholdet og eksempler fra intervjuene, som anbefalt av Braun og Clarke (2006).

4.1 Syn på begreper og barnehagebarns strev med emosjonsregulering

Dette hovedtema omhandler underområder som syn på begrepet atferdsvansker, følelsesuttrykket og indikasjoner på årsakssammenhenger.

4.1.1 Begrepet atferdsvansker

Informantene opplever atferdsvansker som et problematisk begrep, blant annet fordi personers opplevelse av en «vanske» kan variere:

... det er veldig individuelt hvordan du ser på en vanske eller et problem da. Og hvert fall i den tråden hvor vi i (anonymisert navn på kommunen) jobber med «se barnet innenfra» og COS [Circle of Security] ikke sant, så er atferdsvansker alltid i en kontekst.

Forståelsen av hva som er en adferdsvanske, kan også variere på bakgrunn av hvem atferden påvirker, sier informantene:

... det kommer an på hvem som sitter med definisjonsmakten over hva som er riktig og feil «atferd». Ja, for når kan vi si det er en atferdsvansker? Er det når det blir vanskelig for omgivelsene eller er det når det er vanskelig for barna?

Informantene nevner også at det kan være uheldig å sette barn i en kategorisk bås: «Han har atferdsvansker! Da får han den merkelappen på, og det tenker jeg er urettferdig.»

Det er litt uenighet mellom informantene om hvorvidt begrepet adferdsvansker gir mening og/eller bidrar til en løsning. For eksempel utviser en informant betenkelighet til bruken av begrepet:

Jeg kjenner at jeg er skeptisk til å bruke atferdsvansker som en ..., altså jeg synes ikke at terminologien er hjelpsom når vi skal prøve å hjelpe disse barna. Sånn sett kjenner jeg at jeg må vite litt mer for at jeg skal håndtere det problemet der.

En annen mener derimot at begrepet gir mening og en viss forståelse for den bekymring begrepet fremhever: «... men så forstår man jo også veldig godt hva folk mener når de sier det i praksis eller i barnehage[hver]dagen. I den sammenhengen prøver de [personalet] ofte si at de er bekymra for at det skal bli atferdsvansker».

Informantene beskriver atferdsvansker som et bredt begrep som kan romme både internaliserende og eksternaliserende adferd:

Mitt inntrykk er at det ofte tenkes på barn som har mye kroppslig uro, men som spesialpedagog tenker jeg også på de barna som sliter med, hvis man skal bruke atferdsvanskebegrepet, innagerende atferd. Ja, så det er et veldig, veldig bredt begrep.

Allikevel er informantene bevisste på at det oftere blir satt fokus på eksternaliserende adferd fordi det er mest synlig, sammenlignet med internaliserende adferd: «Det verste er kanskje de man ikke ser for de blir ikke lagt merke til. Det er de som utagerer som man ser og som man setter inn i tiltak på først».

Flere informanter påpeker at det har blitt en endring i forståelsen av begrepet atferdsvansker, fra et fokus på adferd til et fokus rettet mot emosjoner: «... jeg tenker at det er litt nytt, at vi er inne i et sånt paradigmeskifte i pedagogikken. Fra et atferds/ behavioristisk fokus over i et mye mer emosjons[fokus]». Det foreslåes derfor at uttrykket «reguleringsvansker» kan være et alternativt begrep: «Reguleringsvansker er et begrep jeg føler meg mer komfortabel med å bruke».

Informantene nevner også at det kan være mer produktivt å sette søkelys på barnehagens miljø og

betingelser fremfor adferdsvansker: «Vi må slutte å snakke om atferdsvansker i barnehagen. Vi kan snakke om utfordrende miljø og dårlig betingelser».

4.1.2 Følelsesuttrykket

En av informantene beskriver at barn som strever med følelsesregulering ofte strever i sosialt samspill og med å forstå lekkoder. Hvordan de håndterer situasjoner som utfordrer dem er ofte i form av fysisk, utagerende atferd:

Og på et punkt [i leken] så eskalerer det for dette barnet. Så begynner hen å dytte så de faller, ganske hardt. Hen tar luer, kaster de over gjerde og prøver å treffe oppi søledammer, ikke sant.

Noen informanter opplever at barn som strever med å regulere følelser ofte er mer sensitive og sårbare enn andre barn: «... ofte er mange av barna med reguleringsvansker mer sensitive for kanskje en brå stemme ...». Avvisning fra en jevnaldrende kan utløse vanskelige følelser hos barnet:

Vi ser nok at dette barnet trigges av ett annet barn som det er veldig opptatt av å få bekræftelse fra. Også får ikke barnet det sånn som det ønsker, og da blir hen veldig frustrert og veldig lei seg. Barnet er nok veldig sår i forhold til det.

Informantene har også erfart at barna kan bli overvældet av de sterke følelsene. Det er slitsomt og frustrerende for barnet selv når de ikke evner å forstå og håndtere følelsene: «Jeg ser barn som blir overvældet av sine egne følelser og som ikke helt klarer å stå i de sterke følelsene de har ...».

4.1.3 Indikasjoner på underliggende årsakssammenhenger

Flere av informantene beskriver at oppvekstmiljøet hjemme har betydning for barns evne til å regulere følelser. Et hjem der barn møter manglende reguleringsstøtte sees på som mulige årsaker til at barn utvikler vansker med følelsesregulering:

... mange foreldre kan ha litt dårlig samvittighet. Også tror de at de kan kjøpe seg fri. At de må være veldig snille. De kjøper seg fri fra den dårlige samvittigheten ved å sørge for at barna er glade hele tiden. De føler at hvis de må sette grenser og barna blir sure og lei seg er det vanskelig, og det byr på dårlig samvittighet.

I barnehagen kommer dette til synet som forsvarsmekanismer: «Noen ganger er det sånn at de har erfaringer som gjør at de ikke forventer å bli møtt og forstått av en voksen, og at de da på en måte

har krigsmodus». En informant har også opplevd barn som kun er vant til negative tilbakemeldinger og derfor går i forsvarsmodus uavhengig av hvilke tilbakemeldinger som møter dem: «Jeg har også sett barn som har vært vant til å få litt kjeft, at de løper uansett. Selv når man skal si noe pent til de ..., og det er en tankevekker: hvordan snakker man til barn og hvordan griper man inn».

En av informantene trekker frem traumer, neurobiologiske forstyrrelser og medfødte temperamentsforskjeller som årsak for at barn har vanskeligheter med å regulere følelser:

Det kan være traumer eller medfødte vansker som neurologiske forstyrrelser, ADHD, Tourettes, Autismespekterforstyrrelser. Også tenker jeg også at det kan være temperamentsforskjeller som er medfødt. At man har et vanskelig temperament når man blir født, også påvirker det samspillet mellom barn og foreldre.

Informanten forstår også at den kognitive utviklingen kan være en mulig årsak til at barn strever med følelsesregulering:

Jeg tenker at det å regulere seg er en frontallappfunksjon, og den er senere utviklet hos noen barn, også fort utviklet hos noen barn. Og det går seg liksom litt til underveis, selv om utviklingen sånn sett er litt ujevn. Så når de går ut av skolen er det mange som har kommet seg fint. Kanskje med god hjelp også da ... De vokser seg til, for kanskje det er en umodenhet.

En annen informant sier at mangelfullt verbalspråklig vokabular for følelser også kan være en mulig årsak til at barn har vanskeligheter med å regulere følelser:

Jeg tror ofte det dreier seg om språk, at man ikke klarer å uttrykke seg på riktig måte og forståelig måte ... fordi det å sette ord på ting [følelser] er vanskelig.

4.2 Hvordan møtes barnehagebarn som strever med emosjonsregulering

Dette hovedtema setter søkelyset på det systemrettede så vel som det individrettede arbeidet i møte med barnehagebarn som strever med følelsesregulering. Implementering, holdninger, reaksjoner, maktbruk, voksnes egenskaper, reguleringsstøtte, forutsigbare rammer og barnesamtale er områder dette hovedtema omhandler.

4.2.1 Implementering

De aller fleste informantene sier at de jobber aktivt med implementering av kunnskap og kompetanse til å møte barn som strever med følelsesregulering. Noen informanter forteller et særlig behov for kunnskap omkring årsakssammenhenger: «Det er ikke alle som har forståelsen for at det kan handle om oppvekstvilkår eller manglende gode tilknytningserfaringer. At man kanskje ikke ser disse sammenhengene. Sånn tror jeg det alltid vil være». Andre informanter opplever et behov for økt forståelse omkring kompleksiteten i arbeidet, og at det ikke er en quickfix:

... inntrykket mitt er at mange ikke forstår hvor lang tid det tar å bygge opp god følelsesregulering og fremme det. Det er ikke sånn at man kan jobbe med det i en uke på avdeling, så kan de det på en måte.

Tre av informantene forteller at de jobber systematisk med implementering av Circle of Security: «COS har vi jobbet veldig sånn systematisk med ...». Entusiasmen er stor for denne tilnæringsmetoden i møte barn som strever med følelsesregulering: «det var jo litt sånn, hvert fall for meg, litt sånn halleluja. Her kom det språket som vi på en måte hadde trengt. Altså en sånn felles forståelse og språk rundt barn og følelser og atferd ...».

Implementering av COS krever tid og grundig arbeid, forteller informantene. Det er utfordrende fordi tid er mangelvare:

Jeg tror nok at de som jobber på gulvet, som assistenter og sånt, ikke får det helt under huden fordi de ikke har anledning til å jobbe så grundig med det. ... jeg ser at de trenger tid til å få det under huden.

En annen beskriver utfordringer med å transformere teorien til hverdagspedagogikk:

Noe av det som er krevende, er å få denne [COS]teorien, selv om det er gode eksempler og sånt ... å få den til hverdagspedagogikk på avdelingen. Det er noe som er vanskelig og som vi driver med akkurat nå: hvordan skal vi brette den sammen sånn at det blir god praksis av det.

Informantene opplever at toleransevindumodellen er en nyttig modell å bruke i implementeringsarbeidet, fordi den enkelt forklarer følelsesrelaterte reaksjoner: «... jeg opplever at veldig mange kjenner seg igjen i denne [toleransevindu]modellen fordi den beskriver egentlig allmenn og vanlig stressreaksjon ...». Informantene forteller også at modellen bidrar til at de ansatte får et felles språk omkring følelsesregulering:

Det første er at vi får et redskap og et språk til å snakke om litt sånn ullene, mellommenneskelige ting. For dette med følelsesregulering ... du vet, som barnehagefolk så har over halvparten av oss begrenset teoretisk utdanning som gjør at vi blir litt hjelpeløse i språket. Så det å ta i bruk sånne modeller, så får vi et felles språk og en felles forståelse.

Tross for at de fleste informantene beskriver mange fordeler med å benytte toleransevindummodellen som forståelsesramme, er det allikevel ikke nok, forteller informantene:

Men så er det dette med ... at det ikke har vært så mye tiltak i det egentlig, det har heller vært en forståelse. Og det har vært noe flere har etterlyst litt. At vi kan forstå det i hjel liksom, men vi vet ikke hva vi skal gjøre med det.

Informantene underbygger slik viktigheten av at personalet vet helt konkret hvordan de skal møte barnet som strever, hvis de skal lykkes i arbeidet med å fremme emosjonsregulering. Informantene mener det er særlig viktig å gi mange nok repetisjoner med god reguleringsstøtte: «Det er ofte ikke så mye mer som skal til enn at de trenger kanskje enda mer voksenkontakt, enda mer nærhet og bli sett enda mer». Dette kan ta mye tid, men allikevel mener informantene at det er avgjørende å bruke tid for å fremme emosjonsregulering:

... å akseptere at det ikke er noe «quickfix», for det er ikke det. Det er jo gjennom bittesmå mikro-seanser som de [barna] kanskje må få gjennom hele oppveksten. Og kanskje vi ikke vil se det i barnehagen engang, men at vi hele tiden må ha troa på at alle de gode emosjonsreguleringene man jobber med, og gjør, og gir til barn i barnehagen, at det vil komme barnet godt til nytte.

Å jobbe med emosjonsregulering krever tid og ressurser, forteller informantene. Derfor skapes det frustrasjon når barnehagens rammebetingelser hindrer personalet i å møte barn som strever med emosjonsregulering på en utviklingsfremmende måte:

Vi har måttet brukt tid på å snakke om hvilke behov vi må prioritere først ... Vi er for få voksne! Altså vi må ha noen gode strategier for å prøve å få ivaretatt barna på best mulig måte, for det å jobbe med emosjonsregulering krever mye ressurser.

Informantene tenker at manglende ressurser er et gap de står i hver eneste dag og gjør dem både slitene og frustrerte: «Vi vet hva vi skal gjøre, men vi får ikke gjort det! ... Da blir vi flyende etter å slokke brann. Og så blir vi nærmere grensene på toleransevinduet vårt ...». Slik fremhever

informantene at tilstrekkelig med ressurser er et behov for å jobbe utviklingsfremmende i møte med barn som strever med emosjonsregulering.

4.2.2 Holdninger

Det tenkes mye likt blant informantene når det kommer til hva som er god følelshåndtering i barnehagen, og flere ser på tilnæringsmåten i sammenheng med de voksnes menneskesyn: «... jeg tror at det har veldig mye å si åssen vi [voksne] ser på de barna som har sterke følelsesuttrykk. Holdningene våre»!

Alle informantene ser på atferd som kommunikasjon og ikke en bevisst handling. I møte med barn handler det om å forstå de bakenforliggende behovene, beskriver informantene:

Altså man må vite dette med å se bak atferden, for hvis man kun responderer på atferd hele tiden, så vil man jo aldri nå inn. Også vil det fort bli veldig negativt fokus. Liksom man må på en måte jobbe litt sånn med indre motivasjon. Jobbe litt mer innenfra.

Informantene poengterer viktigheten av å ordlegge seg bevisst i omtale av barn som strever med følelsesregulering for å bygge ned uhensiktsmessige holdninger:

Språket er det veldig mye makt i. Så, det å si at de er sleipe eller manipulerende eller utspekulerte eller slemme, eller ... man sier kanskje ikke det, men det at de er kontrollerende, hører jeg ofte. Det å egenskapsbeskrive barn er farlig foretak.

En av informantene beskriver hvordan manglende følelseskompetanse kan føre til at uheldig holdninger etableres og påvirker hvordan barnet blir forstått:

Såne holdninger er lett at man utvikler, fordi det er så slitsomt å stå i den ustabile relasjonen. Da kan det kanskje være sånn at man reagerer litt mer instinktivt, at man har med seg sine egne vonde blåmerker inn i relasjonen. ...

En annen informant forteller om hvordan hun søker veiledning når relasjonen til barnet utfordret henne, og hvordan dette hjelper henne til å bli mer bevisst egne holdninger:

... da tenker jeg ... søke veiledning eller råd hos andre kollegaer. ... Man må hvert fall jobbe med seg selv og prøve å være nøytral da. Og helst mer enn det, selvfølgelig, men det er kjempevanskelig. Det er forferdelig vanskelig.

4.2.3 Reaksjoner og maktbruk

Informantene forteller om flere utfordringer i møte med barn som strever med følelsesregulering. Det er særlig vanskelig å hjelpe barn som er utenfor toleransevinduet, fordi barn som er i full affekt ikke alltid klarer å ta til seg informasjon: «Man føler ofte at man ikke kommer inn, og det gjør man ofte ikke fordi de er i full affekt, og da er det vanskelig». Dette kan føre til frustrasjon blant de ansatte fordi de opplever å ikke nå frem på tross av å ha prøvd «alt»:

Det kan også være frustrerende for mange [ansatte] å føle at de ikke får kontakt eller at man ikke kommer noen vei; «de [barna] hører ikke hva jeg sier» ... Det er ofte ett tema som er oppe til diskusjon: «hva gjør vi med dette barnet, hva kan vi gjøre her, vi har prøvd alt».

Det er også utfordrende å regulere egne følelser og ikke la seg trigge i disse situasjonene, beskriver informantene: «Det der med å stenge ut sine egne følelser og stå i det og se barnets perspektiv Og det er kjempevanskelig! Noen ganger så er det umulig».

Informantene forteller at de benytter makt i møte med barn som strever med følelsesregulering. Særlig i de situasjoner der barn kan skade seg selv eller andre på grunn av voldsomme følelsesuttrykk: «... stoppe handlinger som kunne skade andre. Det er jo ofte pri èn for å skjerme barnet selv fra å få veldig lav status på avdelingen ...». Noen forteller også at de skjermer barn som strever med å regulere følelsene på egne rom:

Hvis det er et barn som sier mange stygge ord, da har jeg satt de inn på et rom. Og da kommer det jo ikke noe. Det har en effekt, hvert fall der-og-da ... Eller gå inn i et rom, ha med baller og så «nå kan du kaste disse ballene så hardt du vil inn i veggen». ... myke baller, selvfølgelig. Også har de gjort det, og kanskje fått ut aggresjonen.

4.2.4 Voksnes egenskaper

Det fordrer en rekke egenskaper og relasjonell kompetanse for å være en tilstrekkelig reguleringsstøtte for barn som strever med følelsesregulering: «... genuin godhet for det barnet, at de merker at du vil dem vel og at du ser dem. Det tror jeg er veldig viktig. Det tror jeg de merker fort ...». Samtidig er det nødvendig at den voksne er sensitiv og klarer å tone seg inn på barnas sinnstilstand og behov bak atferden:

At man hele tida leser og punkter hvor barna er i [trygghets]sirkelen sin på en måte; hva er behovet nå, hva trenger de, trenger de at jeg trekker meg unna, trenger de at jeg er litt nær, trenger de den støtten nå? At man hele tiden må tone seg inn på barnas behov.

Noe av det viktigste i tilnærming til barn som strever med å regulere følelser er den voksnes robusthet til å stå i følelsene sammen med barnet over tid: «... jeg tenker at den viktigste egenskapen er utholdenhet. Altså det med å ha tålmodighet og bruke den tiden det tar ... tåle avvisning ...». Det er også nødvendig å være selvrefleksiv og ha kontroll på egne følelser og «haimusikk», sier informantene: «... å helt grunnleggende vite om sin haimusikk: for når er det jeg stresser meg opp over ting som det egentlig ikke er nødvendig å stresse seg opp for. Hvilke strategier har jeg som roer meg ned igjen». Noen ganger opplever informantene utfordringer med å holde seg følelsesmessig nøytral i møte med barn som strever med følelsesregulering. Da er det viktig med et godt kollegialt samarbeid, understreker informantene: «... om man har en dag der man kjenner at 'i dag er jeg så utålmodig' eller 'i dag klarer jeg det ikke', at man kanskje kan være tøff nok til å la noen andre overta for deg».

Videre er det nødvendig med bevisst refleksjon omkring relasjonelle og miljømessige faktorer som bidrar til å fremme positiv utvikling av emosjonsregulering:

... hva kan man gjøre på avdeling? Kan vi dele gruppa mer? Kan vi skjerme noe? Er det noen barnet går bedre overens med enn andre? Er det noen endringer som vi kan gjøre. Har vi selv satt oss fast i et dårlig spor? Hvordan møter vi egentlig dette barnet? Er det sånn at vi har begynt å bli litt irritert på dette barnet uten at vi vil innrømme det selv? Det er en del sånne runder som man burde ta litt med seg selv.

4.2.5 Reguleringsstøtte

Det kommer frem av informantene at en trygg tilknytningsrelasjon er ansett som en forutsetning for å kunne gi barn som strever med følelsesregulering god reguleringsstøtte:

Dette med å ha en god voksen som du har en trygg relasjon til. Noen som kan stå i det sammen med deg og som du har tillit til og som forstår deg godt. Det er det vi kaller mel og gjær og vann. For når du skal bake er det det som er hovedingrediensene, og det er sånn det er i forebyggende [arbeid] og.

Det første informantene gjør i møte med barn som strever med å regulere følelser er å hjelpe barnet til å få kontroll på følelsene: «... når man har den akutte utageringen, at man må ta barnet til side, roe, og så snakke. Det nytter ikke å snakke når man liksom er i den bobla [utenfor toleransevinduet]. Da tror jeg det bare provoserer mer». Nærhet anser informantene som nyttige og beroligende strategier for å hjelpe barnet til å regulere følelsene:

Hvis det har vært veldig konfliktfylt med mange barn til stede, da har jeg tatt barnet på fanget for eksempel, og at det da har roet seg ganske fort. Kanskje de har følt at de har fått litt kontroll på situasjonen.

I noen tilfeller har barn i affekt behov for å være i fred, forteller informantene: «Andre ganger ønsker de ikke det (sitte på fanget), men heller være litt i fred, og heller gjøre seg klar for den nærheten etter at de har fått vært litt i fred». I slike tilfeller er det viktig å være i nærheten, sier de: «... vise at du fortsatt er der, ... være tilgjengelig, vært rolig, ... vise at du ser barnet på nytt og på nytt og på nytt». Andre ganger trenger barn som strever med følelsesregulering konkret ledelse for å komme inn i toleransevinduet igjen. Informantene beskriver det slik:

... om ikke barnet klarer å avslutte følelsen selv, så tenker jeg det er viktig å avslutte sammen med barnet. Ja, at man er større, sterkere, klokere, god ... Man må liksom finne ut av når den følelsen er ferdig følt ...

4.2.6 Forutsigbare rammer

Informantene har klare hverdagslige målsettinger i møte med barn som strever med følelsesregulering: «Å lage gode hverdager som gjør at barna slipper å bli så sinte, eller så masete, eller så ute av seg hele tiden». Forutsigbare rammer og struktur gjennom dagen er nødvendig, sier informantene:

At man har sånne små ritualer da, som er som et skjelett eller struktur i hverdagen mindre grupper ... det synes jeg absolutt er en fordel i forhold til trygghet til de voksne på avdelingen ... Stabilitet er det mange av de som trenger mye av ... At det skjer det samme hver dag i samme rekkefølge ...

En viktig ingrediens i det å skape forutsigbare hverdager for barn som strever med følelsesregulering er aktivt deltakende og tilstedeværende voksne. Tilstedeværelse er helt nødvendig for å klare å være tidlig nok ute med veiledning i situasjoner som oppleves vanskelig for barnet, forteller informantene: «Vi er tett på i leken med disse barna. ..., aktivt tilstedeværende i leken før det på en måte smeller ... At man er litt i forkant». Videre må hverdagen alltid innehold humor og glede, beskriver informantene:

Jeg er opptatt av at de ungene som utfordrer meg mest, de er jeg nødt til å le ordentlig med hver eneste dag. Vi er nødt til å gjøre noe som får det til å boble i magen. Det tenker jeg er

noe som lager limet i relasjonen og som gjør at vi kan gå gjennom en krevende situasjon sammen senere.

Grensesetting er visstnok en evig diskusjon, men informantene påpeker at barn som har vanskeligheter med å regulere følelser trenger tydelige rammer: «... vi må utøve ledelse og vi må være tydelige, men det er måten man liksom gjør det på og hvordan man ivaretar det barnet. Det er det som er nøkkelen». Slike rammer skaper trygghet og forutsigbarhet for barna:

Jeg tenker at det å sette grenser er en viktig del av å gi reguleringsstøtte, for de trenger absolutt det. Barn trenger trygge og forutsigbare rammer og grenser rundt seg.

Det kan allikevel være utfordrende for den voksne å sette tydelige grenser for barna:

Det kan være vanskelig å sette grenser i starten når man [barn og den voksne] holder på å bygge en trygg relasjon. ... At du føler deg litt sånn i dilemma mellom hvor mye man skal tillate på en måte. For du prøver å få en god og trygg relasjon og skape det, samtidig så må man også sette noen grenser.

Informantene har ulike tanker omkring hvilke konsekvenser grensesetting kan ha for barn som strever med å regulere følelser. En informant forteller hvordan atferdsfokusert grensesetting kan føre til at barn kun regulerer seg selv der og da: «Etter mine erfaringer, hvis vi blir altfor atferdsfokusert ... den atferden popper bare ut et annet sted: Hvis vi stopper dem på å slå i sandkassa kommer det hyling i gangen i stedet». En annen forteller hvordan denne måten å sette grenser på kan hindre læring og utvikling:

Et barn med reguleringsvansker vil trolig ikke forstå noe i den situasjonen. Vil kanskje bare forstå at: «jeg fikk ikke spaden», og mest sannsynlig kanskje gått enda lenger ut av toleransevinduet og blitt frustrert i tillegg. At det blir en frustrasjon oppå den andre frustrasjonen.

Om de voksne setter grenser på en uhensiktsmessig måte forteller informantene hvordan en unnskyldning og en forklaring ovenfor barnet kan snu situasjonen om til en læringssituasjon:

Man kan få til mye bra i en reparasjon. Det er mye læring for barn å høre «nå ble jeg veldig sint. Det som skjedde, var at jeg ble redd når jeg så du dytta lille Ole. Hun fikk vondt, og da ble jeg redd, og da sa jeg stopp veldig høyt.

4.2.7 Barnesamtale

Å samtale med barn om følelser er nødvendig for å tilegne barnet et tilstrekkelig følelsesrelatert vokabular, men samtalen må først og fremst finne sted i fredstid, sier informantene: «... du kan ikke holde på å snakke med et barn som er uregulert, eller som er i følelsenes vold, som vi sier».

Hvordan de voksne ordlegger seg til barnet er av betydning. Hvilke ord som brukes i møte med det uregulerte barnet kan være avgjørende for om barnet opplever seg forstått og anerkjent eller avfeid, forteller informantene. Ordet «men» er et ord de forsøker å unngå i validering av barns følelser, nettopp fordi ordet kan føre til at barnet ikke opplever seg forstått. Informanten gjengir en rekke eksempler for å understreke poenget:

At man ikke sier ... 'men' ...: 'Jeg skjønner at du er lei deg nå, men se på han som sitter der ...'. Heller si: 'Jeg skjønner at du er lei deg, fordi ...' eller '... og det er jammen ikke lett ...', 'og nå ser jeg at dette ble vanskelig for deg ...', '... og kanskje du fikk litt dårlig samvittighet også, for det gikk litt over styr dette her'.

Visuell støtte til verbalspråket er nyttig hjelpemiddel i arbeidet med å fremme et egnet følelsesvokabular, forteller informantene:

Jeg har veldig god erfaring med å bruke for eksempel PODD-bilder [Pragmatisk Organisering av Dynamisk Display] av følelser, både med barn som har språk og som ikke har språk. For når de kommer så langt ut av toleransevinduet sitt mister de roen til å tenke helt rasjonelt. Ofte har det hjulpet litt med visuelle symboler ...

Det å eksplisitt løfte barnets ressurser og styrker står helt sentralt i samtale med barn som strever med emosjonsregulering:

Det med å gjøre barnet bevisst på hva de får til og hva de ..., ikke bare hva de får til, men de gode egenskapene deres også. For de er jo der. De som trenger det mest, de ber om det på litt snodige måter, og da tenker jeg at det blir dobbelt så viktig.

4.3 Foreldresamarbeid omkring felles tilnæringsstrategier

Foreldrenes medvirkning er viktig når det kommer til å samles om felles tilnæringsstrategier til barn som strever med følelsesregulering, forteller informantene: «Hvis vi tenker at vi vil sette i gang tiltak, etterstreber vi alltid å gjøre det i samarbeid med foreldrene så vi har de med hele

veien». Felles tilnæringsstrategier anses som en forutsetning for at barn utvikler emosjonell selvregulering, forteller informantene:

... om vi klarer det å samles litt, og gjerne har fått med oss foreldrene på det, så ser man effekt. Barnet får en mer sånn indre ro, de får mer mestring. De håndterer situasjoner på en litt sånn ... fruktbar måte. Og det kan fortsatt være utfordringer, men det eskalerer på en måte ikke.

Trygghetssirkelen brukes av informantene til å etablere et felles språk om følelsesregulering med foreldrene: «Så lenge man får tid til å snakke om den [trygghetssirkelen], så er den et felles verktøy og et forståelig språk for alle i møte med barn». I tillegg opplever informantene at kunnskap om temperament- og tilknytningsstiler hjelper foreldre til å møte barn på en mer utviklingsfremmende måte:

Når vi har gått igjennom dette med temperamentsstil og tilknytningsstil ..., så blir det lettere å forstå reaksjonene til barnet. Og da blir det uforutsigbare litt mer håndterbart for de som skal hjelpe til. Jeg tenker at da tåler man mer som voksen når du vet hva som foregår.

5 Diskusjon

I dette kapitlet drøftes studiens resultater i lys av masteroppgavens forskningsspørsmål samt aktuell forskning og teori.

5.1 Atferdsvansker er et problematisk begrep

Funn viser at informantene er kritiske til bruk av begrepet atferdsvansker i barnehagesammenheng. Det henger sammen med en forståelse av at barn på denne måten settes inn i en kategorisk bås med en forhåndsdefinert «merkelapp». Det kan tolkes dit at informantene er redd begrepet sporenstreks skal tilknyttes en kategorisk forståelse for atferdsvansker samsvarende diagnosekriterier gjengitt i de internasjonale diagnosemanualene DSM-V, ICD-10/ICD-11 (American Psychiatric Association, 2013; Statens helsetilsyn, 1999; WHO, 2022) uten at kontekstuelle og miljømessige faktorer tilknyttet vansken blir tatt i betraktning. Informantenes kritiske perspektiv kan ses i lys av teori som sier noe om fagfeltets kategoriske skepsis når det kommer til barn i barnehagealder. Teorien viser nemlig at fagpersoner sjeldent omtaler diagnosekriterier når det kommer til barn i barnehagealder, særlig de under fire år (Kvelling, 2015, s. 169). Dette fordi kriteriene i diagnosemanualene forutsetter en høyere kognitiv og emosjonell modenhet enn barnehagebarns modningsnivå, og fordi det sjeldent er å se like tydelige og avgrensede symptomer i denne aldersgruppen, slik kriteriene i diagnosemanualene beskriver (Moe & Mothander, 2009). På en annen side er ikke begrepet atferdsvansker en ensidig tilstand kun tilknyttet diagnose. Atferdsvansker omhandler også ulike tilstander og symptomer utenfor diagnoseområdet. Det viser definisjonen gjengitt i Folkehelseinstituttets rapport «Atferdsforstyrrelser blant barn og unge i Norge: Beregnet forekomst og bruk av hjelpetiltak» (Skogen & Torvik, 2013). Her defineres atferdsvansker, i tillegg til diagnostiske tilstander, som eksternaliserende atferd, internaliserende atferd og atferdsproblemer. Førstnevnte kjennetegnes med normbrytende atferd samsvarende diagnostiske symptomer, men ligger allikevel utenfor diagnoseområdene, mens internaliserende atferd kjennetegnes som følelsesmessig nedstemthet og engstelse. Atferdsproblemer sees i rapporten som eksternaliserende atferd, både innenfor og utenfor de diagnostiske områdene (Skogen & Torvik, 2013). Oppsummert fremmer funnet viktigheten av kritisk bruk av begrepet i barnehagesammenheng. Det fordrer en viss kunnskap omkring hvordan begrepet defineres for å forstå at det ikke nødvendigvis omhandler en diagnose. Faren med en for snever forståelse kan være at barn innenfor en atferdsvanskelig problematikk møter unødvendig stigma grunnet omgivelsenes manglende kunnskap. Funnet fremmer sånn sett et behov for økt kunnskap omkring atferdsvansker som et dimensjonalt fenomen omhandlende flere tilstander, innenfor så vel som utenfor diagnostiske områder (Skogen & Torvik,

2013). Vansker med emosjonsregulering omhandler både over- og underregulering av følelser som svake og sterke følelsesuttrykk, uhemmet og hemmet atferd, internaliserende og eksternaliserende atferd (Mullin & Hinshaw, 2007).

Det kommer frem av informantenes perspektiv at terminologien atferdsvansker i seg selv ikke er til hjelp for å håndtere vanskene, at det er behov for å vite mer om situasjonen rundt for å kunne håndtere barnets strev på en god måte. Det kan med andre ord tolkes dit at det er viktig med en kontekstuell forståelse av barnets oppvekstbetingelser før det kan iverksettes adekvate tiltak. Perspektivet samsvarer med en transaksjonell forståelse for barns utvikling. Det vil si at vanskene aldri ansees lokalisert kun i barnet selv eller i omgivelsene, men alltid i et gjensidig samvirke mellom biologiske og miljømessige forhold over tid (Sameroff, 2010; Sameroff, 2009; Sameroff & Chandler, 1975; Tetzchner, 2012). Det er den gjensidige påvirkningen som danner barnets forutsetninger i utviklingen (Broberg et al., 2006). Informantene etterstreber en oversikt over biologiske og miljømessige faktorer før de iverksetter tiltak. Det ser derfor ut til at Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologiske modell er høyt aktuell i arbeidet med å fremme emosjonsregulering hos barn som har eller står i fare for å utvikle atferdsvansker. Slik viser denne studien at kompleksiteten i barnets utviklingsøkologiske system og transaksjonelle prosesser tas på alvor blant denne studiens informanter (Drugli, 2013).

5.2 Følelsesuttrykkets symptombilde avgjør om barnet får hjelp

Det kommer frem av funnene at vansker med emosjonsregulering defineres bredt av alle informantene, både som internaliserende og eksternaliserende atferdsvansker. Allikevel viser studien at det oftere iverksettes tiltak omkring eksternaliserende atferd. Dette fordi internaliserende vansker oppleves som utfordrende å fange opp. Barn med denne tilstanden forsvinner i mengden. Hvorfor det er slik fremkommer ikke klart i intervjuene, men det er sannsynlig å tenke at det kan handle om flere ting. Blant annet vet vi at det foreligger lite forskning på området. De fleste studier omhandler eksternaliserende atferd og underregulering av sinne (Tetzchner, 2019). At mangelfull forskning på internaliserende atferdsvansker kan medføre manglende kunnskap og kompetanse blant fagpersoner til å fange opp denne gruppen barn, vil det være nærliggende å anta. I lys av dette kan det tenkes at barn med internaliserende atferdsvansker har en økt risiko for skjevutvikling sammenlignet med eksternaliserende atferdsvansker som oftere fanges opp. Som forskning viser er det viktig å følge barn som strever med følelsesregulering tett opp med systematisk intervensjon for å forebygge alvorlig atferdsvansker og senere mentale helseproblemer som angst, depresjon, annen psykopatologi og psykososiale vansker (Fergusson et al., 2005; Heradstveit et al., 2018; Odgers et

al., 2008), kriminell involvering (Fergusson et al., 2005; Heradstveit et al., 2018), rusavhengighet (Heradstveit et al., 2018; Zeitlin, 1999), sosial utestengelse (Colman et al., 2009), lavere skoleprestasjoner og frafall fra skolen (Sagatun et al., 2014), samt vansker i nære relasjoner og oppdragelse av egne barn (Raudino et al., 2012). Funnene i denne studien fremhever slik et behov for mer forskning på feltet internaliserende atferdsvansker. Dette kan også fasilitere tilegnelse av tilstrekkelig kompetanse blant barnehagepersonalet, samt bidra til at de klarer å fange opp og iverksette tidlig innsats tilknyttet denne gruppe emosjonsregulerende strev tidlig nok (Meld. St. 6 (2019-2020)).

5.3 Mulige årsaker til barnehagebarns strev med emosjonsregulering

Manglende reguleringsstøtte i hjemmet. Av denne studiens informanter oppleves det en klar sammenheng mellom barns strev med emosjonsregulering og manglende reguleringsstøtte i hjemmet. Det er informantenes perspektiv at den manglende reguleringsstøtten omhandler ettergivende foreldre og/eller rigiditet sett i lys av de foreldres stressbelastende hverdager. Foreldre hadde fortalt informantene om dårlig samvittighet ovenfor barnet sitt grunnet stress i hverdagen. Derfor trodde informantene at foreldrene opplevde vanskeligheter med å støtte barns behov for regulering på en utviklingsfremmende måte. Funnet samsvarer med forskning som viser at barn som vokser opp i hjem med høyt stressnivå og/eller stressede omsorgsgivere som ikke evner å støtte barn til å regulere følelser og stimulere dets evne til mentalisering, er i stor risiko for å utvikle atferdsvansker (Blindheim, 2012; Choe et al., 2013; Shipman et al., 2007; Tremblay, 2010). I dagens samfunn med høye økonomiske så vel som sosiale krav til den unge foreldregenerasjonen er det nærliggende å tenke at flere barn enn tidligere vokser opp i stressbelastende hjem. Stress fremmer ofte mange og sterke emosjoner, og er en onde for omsorgsutøvelsen (Belsky & Pluess, 2009). Som nevnt i Meld. St. 6 (2019-2020) har barnehagen et ansvar ovenfor barn som vokser opp under slike forhold. Barnehagen har et ansvar for å kompensere for manglende stimulering og støtte til å regulere følelser hjemmefra (Meld. St. 6 (2019-2020)). Funn i denne studien viser at ansvaret oppleves som en utfordring, fordi barnehagen ikke har tilstrekkelig med ressurser til å gi barn den reguleringsstøtten de har behov for. Informantene opplever å ha kunnskap og kompetanse til å utføre god reguleringsstøtte, men erfarer å mangle tilstrekkelig med personalressurs til å følge opp med adekvate tiltak. Funn viser at personalet i den sammenheng blir tvunget til å prioritere hvilket behov som følges opp. I lys av dette er det på sin plass å spørre; hvilke konsekvenser utsettes disse barna for, når forskning viser at tidlig innsats tilknyttet utvikling av emosjonsregulering er avgjørende for alle barn med atferdsvansker, både av individuelle og samfunnsmessige årsaker

(Belden et al., 2007; Fergusson et al., 2005; Heradstveit et al., 2018; Moffitt et al., 2002; Odgers et al., 2008; Raudino et al., 2012; Sagatun et al., 2014; Zeitlin, 1999). Svaret kommer ikke frem av studien, men funnene fremhever et behov for økt bemanning i norske barnehager for å kompensere for manglende støtte til barn som vokser opp i risikoutsatte hjem.

Underutviklet kognitiv fungering. Resultatene i denne studien viser at informantene er opptatt av at emosjonsregulering må ses i lys av barnas kognitive utvikling over tid. Ettersom barn utvikler seg i noe ujevnt tempo, må man ta i betraktning at noe uønsket adferd kan være alders spesifikk, og kan endre seg med modningsnivået til barna. Funnet samsvarer med forskning som viser at hjernen følger et sekvensielt mønster i utvikling, fra bunnen og opp (bottom-up), og at korteks, der reguleringssystemet er, forventes ikke ferdig utviklet før midten av 20 årene (Nordanger & Braarud, 2017). Etter informantenes perspektiv påvirkes utviklingen best med god hjelp fra en omsorgsgiver. Slik samsvarer perspektivet med forskning som sier at adekvat utvikling er avhengig av omsorgspersoner som fungerer som barnets reguleringssystem (Braarud & Nordanger, 2011). Etter hvert som barnet får flere erfaringer med å bli regulert av sine omsorgspersoner vil de nevralt byggesteinen i barnets eget reguleringssystem, gradvis bygges opp og gjøre barnet mer og mer selvstendig til å regulere egne emosjoner selv (Nordanger & Braarud, 2017).

Medfødt temperament. Informantene trekker også frem medfødt temperament som årsakssammenheng til vansker med emosjonsregulering. Dette fordi informantene erfarer at barnets temperament påvirker samspillet mellom barnet og omsorgspersoner. Hvis vi ser til forskning samsvarer informantenes perspektiver og erfaringer med nyere epigenetisk forskning som viser at kombinasjonen negativ omsorgsutøvelse og temperament hos barnet er en klar risikofaktor for skjevutvikling (Odgers et al., 2008). Hvilket atferdsuttrykk temperamentet får, vil variere ut fra kvaliteten på samspillet med omsorgsgiver (McGowan et al., 2009; Olafsen et al., 2011; Tremblay, 2010). Temperament kan hemmes eller fremmes på bakgrunn av hvordan omsorgspersoner forstår og møter barnet (Sameroff, 2009, s. 47-49). Dette er viktig kunnskap for barnehagens personale å ha, slik at barn kan møte kompetente voksne i barnehagen som evner å gi adekvat reguleringsstøtte som grunnlag for positiv utvikling av emosjonsregulering, tross egne triggere (Brandtzæg et al., 2013; Hoffart & Malmo, 2021; Powell et al., 2015; Siegel, 2012).

Manglende vokabular. Informantene opplever også at barns manglende følelsesrelaterte vokabular er en klar årsak bak et strev med emosjonsregulering. De påpeker hvor viktig det er å stimulere frem et tilstrekkelig vokabular for barnet til å sette ord på følelsene sine. I lys av forskning forutsetter barns regulering av følelser et godt utviklet språk (Cutting & Dunn, 1999; de

Rosnay et al., 2004). For å utvikle språket og bevissthet til å gjenkjenne egne og andres følelsesmessige reaksjoner, er barna avhengig av voksne som snakker med dem om følelser (Blindheim, 2012; Laible & Song, 2006; Wareham & Salmon, 2006). Som Kinge (2016) skriver er det fornuftig å ta i bruk de samme prinsippene som benyttes i generell språktilegnelse, nemlig «bade» barn i ord som beskriver følelser. Det er nærliggende å tenke at det både gjelder i situasjoner med samregulering og validering av følelser (Fallmyr, 2020; Kvello, 2015), så vel som i hverdagslige samtaler som oppstår i naturlig lek og samhandling. Dette er viktig kompetanse for barnehagens personale å ha, slik at de kan tilrettelegge for samtaler som frembringer et følelsesrelatert vokabular for barnet til å bruke som strategi til å sette ord på følelser og behov. Det fremkommer av informantenes erfaring at barnesamtale er et nyttig tiltak i arbeidet med å fremme emosjonsregulering. Dette blir tatt opp i senere diskusjon.

5.4 Implementering

Circle of Security. Denne studiens funn viser at det jobbes systematisk med implementering av COS i barnehagene. Målet er å øke de ansattes kompetanse til å møte barns følelsesuttrykk på en utviklingsfremmende måte. Informantene opplever at COS gir personalet en felles forståelse for bakenforliggende behov og et felles språk til å sette ord på atferd og følelsesuttrykk. Funnet sammenfaller med tidligere forskning som viser at COS er en nyttig og tilstrekkelig intervensjon for omsorgspersoner til å etablere et felles utgangspunkt til å forstå, diskutere og beskrive barns følelsesuttrykk (Avery et al., 2007; Gray, 2015; McMahon et al., 2017; Neish, 2012), dog viser funn utfordringer med implementeringen i barnehagens praksis. Informantene opplever at det ikke tilegnes nok tid og ressurser til å følge opp implementeringsprosessen systematisk. Det kreves, etter informantenes perspektiv, grundig arbeid med implementering av COS som praktiserende tilnæringsmetode, en kapasitet informantene opplever å ikke ha tilgang til. Det gjør at informantene opplever vanskeligheter med å implementere COS i hele personalgruppa. Studien viser at det særlig er de ufaglærte i barnehagen det går utover. Det er disse som ikke tilegnes nok tid til å internalisere COS-metoden i sin praksis. Når man ser på tid til refleksjon og erfaringsdeling som en forutsetning for å lykkes med implementeringsprosesser, kan et fravær av det tenkes å hindre utvikling av kvalifisert personalet til å støtte barn i å «mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med egne og andres følelser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Slik fremmer denne studien et perspektiv om at implementering av COS krever tid og ressurser til å internalisere kunnskapen, og at alle de ansatte må med for at barn til enhver tid skal møte kvalifiserte voksne som gir tilstrekkelig støtte til å utvikle emosjonsregulering.

Toleransevindumodellen. Videre viser studien at toleransevindumodellen (Siegel, 2012) benyttes som et verktøy til å forstå barns følelsesreaksjoner som allmenn og vanlig stressreaksjoner, og nok en gang påpekes betydningen av et «felles språk» som en viktig faktor for god kommunikasjon mellom de voksne så vel som barna. Utover dette, viser funn i denne studien at modellen er lite egnet når det kommer til å styrke personalet i det direkte arbeidet med å fremme emosjonsregulering hos barn som strever. Funnet fremmer refleksjon som på den ene siden argumenterer for at økt forståelse ofte resulterer i gjørekompetanse fordi kunnskapstilegnelse for mange skaper ny innsikt og motivasjon til å utvikle eller endre allerede etablerte tilnæringsmetoder. På en annen side er det nødvendigvis ingen automatikk i dette. Trolig vil også denne metoden kreve systematisk oppfølging og refleksjon omkring aktuelle tilnæringsprosesser. Som nevnt i diskusjonen over, kan systematisk bruk av refleksjon og erfaringsdeling se ut til å være en forutsetning for å implementere teori til praksis. Det er nærliggende å tenke at dette også gjelder denne metoden.

Som det henvises til i denne studiens teori, er det mange måter å ta toleransevindumodellen i bruk på, både som et verktøy og som forståelsesmodell, både i samarbeid med foreldre og andre omsorgsgiver(e) så vel som barnet selv (Hoffart & Malmo, 2021). I tillegg til å sette i gang refleksjoner og utvikle et felles begrepsrepertoar, er modellen også egnet til å utvide perspektiver som øker bevissthet og toleranse til å stå i samspillsituasjoner sammen med barn som strever med følelsesregulering (Hoffart & Malmo, 2021). Den kan også benyttes i direkte dialog med barnet for å stimulere refleksjon rundt hva som fremmer aktivering og hva som skal til for å hjelpe barnet inn i vinduet igjen. Samtidig kan den hjelpe omsorgsgivere til å forstå egen aktivering og triggere/haimusikk bedre (Hoffart & Malmo, 2021; Nordanger & Braarud, 2017). Av ren refleks er det lett å speile barns følelsesuttrykk, og slik bli med ut av toleransevinduet. At omsorgsgiver selv beholder roen innenfor eget toleransevindu er noe av det viktigste i møte med aktiverte barn fordi det vil påvirke hvordan omsorgsgiver håndterer situasjonen (Bowlby, 1982; Lorentzen, 2015; Nordanger & Braarud, 2017). I den forbindelse kan toleransevinduet være «et godt verktøy både for selvrefleksjon og for å kunne kommunisere om egne reaksjoner og behov for støtte» (Hoffart & Malmo, 2021, s. 5). I lys av den allsidige måten modellen kan brukes på, kan det allikevel tenkes at modellen er egnet for å styrke barnehagepersonalets kompetanse til å fremme emosjonsregulering hos barn som har eller står i fare for å utvikle atferdsvansker.

Ingen «quickfix». Det kommer frem av informantenes erfaring at det tar tid, og er ingen «quickfix» å fremme god emosjonsregulering blant barn som har eller står i fare for å utvikle atferdsvansker. Tiden det henvises til, er mengden repetisjoner med god reguleringsstøtte som skal

til for å fremme en positiv utvikling. Informantenes perspektiv samsvarer med forskning som viser til et behov for repeterende reguleringsstøtte for at barn skal etablere indre arbeidsmodeller som gjør det i stand til å regulere følelser selv (Kogan & Carter, 1996; Nordanger & Braarud, 2017). Dog erfarer informantene manglende kunnskap blant personalet på nettopp dette. Det er ikke alle ansatte i barnehage som forstår at endringer i emosjonsregulering tar lang tid, og at endringer i reguleringsstrategier ofte lar seg vise først i skolealder. Informantene opplever at personalet forventer å se effekt av tiltakene i løpet av barnehagetiden, at utviklingen skjer raskere enn hva den i realiteten gjør. Hvis vi ser til nevrobiologisk forskning henger utviklingen sammen med at hjernen følger et sekvensielt mønster, fra bunnen og opp (bottom-up). Det vil si at hjernestammen og det limbiske system utvikles først, mens neokorteks og reguleringsystemet utvikles med tiden (Nordanger & Braarud, 2017). Det er først i midten av tjueårene man kan forvente at reguleringsystemet er ferdig utviklet (Nordanger & Braarud, 2017). Det gjør at tålmodighet og troen på at alle erfaringer barn får med god reguleringsstøtte har betydning, selv om at progresjon i utviklingen ikke alltid lar seg vise i barnehagealder. De aller fleste barn vil ha behov for støtte til å bruke kognitive strategier for emosjonsregulering langt inn i skolealder, og det er først i 10 årsalder barn evner å ta i bruk kognitive strategier spontant (Tetzchner, 2019). Dette er viktig kunnskap for personalet i barnehagen å ha for å skape motivasjon og utholdenhet til å gi barn tilstrekkelig med reguleringsstøtte. Som en konsekvens av manglende kunnskap, kan det tenkes at barn ikke får mange nok erfaringer med god reguleringsstøtte, slik det har behov for i utvikling av emosjonsregulering.

5.5 Trygg tilknytningsrelasjon: en forutsetning

Det er informantenes inntrykk at en trygg tilknytningsrelasjon, er en forutsetning for å kunne være en god reguleringsstøtte for barn som strever med emosjonsregulering. Varme, trygge og stabile relasjoner til nære omsorgsgivere er også ifølge Bowlby (1969) helt grunnleggende for å oppnå adekvat utvikling. Når barnet opplever å få støtte til å regulere følelser fra en voksen barnet er trygt tilknyttet til, vil det etter hvert utvikle adaptive arbeidsmodeller som gjør det i stand til å håndtere og regulere egne emosjoner selv (Ainsworth et al., 1978; Ainsworth & Bowlby, 1991; Bowlby, 1969; Kogan & Carter, 1996; Nordanger & Braarud, 2017). Forskning viser at den mest sensitive perioden for å utvikle adaptive arbeidsmodeller, er de tre-fire første årene i et barns liv (Bowlby, 1969; Kolb & Gibb, 2011). Det ansvarliggjør barnehagepersonalet å jobbe med trygg tilknytning og optimal reguleringsstøtte fra dagen barnet begynner i barnehage. Slik kan et grunnlag som fører

personalet i god posisjon til å fremme barns utvikling av emosjonsregulering på et tidlig tidspunkt i et barns liv bygges.

5.6 Voksenrollen

Holdninger og evnen til mentalisering. At personalet ser etter årsaker bak atferd i møte barns følelsesuttrykk og er bevisst hvordan de omtaler barns strev med følelsesregulering er avgjørende for hvorvidt man fremmer eller hemmer en positiv utvikling av emosjonsregulering, hevder informantene. Det snakkes her om mentalisering og refleksiv fungering (Fonagy et al., 2007; Kelly et al., 2005; Slade, 2005). Forskning viser at god mentalisering hos omsorgsgiver(e) fører til medfølelse for barnet når det har det vanskelig (Rutherford et al., 2013), og økt toleranse til å tåle barns følelsesuttrykk og ubehag uten å vike eller la seg overvelde (Sharp & Fonagy, 2008). Men kapasiteten mennesker har til å mentalisere varierer fra person til person, og ut fra situasjonen personen står i (Brandtzæg et al., 2016, s. 65). Er man stresset eller i affekt har man naturlig svakere mentaliseringskapasitet. Funn i denne studien viser at informantene tilsynelatende kjenner seg igjen i dette. Det å holde seg følelsesmessig regulert i alle situasjoner erfarer de som umulig, særlig når det gjelder barn med eksternaliserende atferd. Om man i tillegg har manglende følelseskompetanse, opplever informantene at dårlige holdninger lett vokser frem, og barn risikerer å bli møtt med instinktive reaksjoner fra barnehagepersonalet. Er de voksne uregulerte, har de ofte vanskeligheter med å reflektere nyansert over barns opplevelser og behov (Kvelling, 2015, s. 123). Det kan føre til at barnet ikke får den reguleringsstøtten det er avhengig av for å regulere følelser (Brandtzæg et al., 2016; Braarud & Nordanger, 2011). Det er allikevel helt naturlig for alle mennesker å være uregulert en gang iblant. Hvordan «aktiveringskurven» til den enkelte er og hvilken bredde toleransevinduet har, varierer ut fra personens mentaliseringsevne, emosjonsregulerende strategier, dagsform og den aktuelle sosiale konteksten personen står i (Siegel, 2012). For at personalet skal utvikle tilstrekkelig mentaliseringsevne til å kunne møte barn som strever med følelsesregulering på utviklingsfremmende måte, kan det tenkes at systematisk arbeid omkring emosjonsfokuserete tilnæringsmetoder kan være av verdi (Fallmyr, 2020). Kanskje det vil hjelpe barnehagepersonalet til å forstå barns atferd som et uttrykk for bakenforliggende behov, og slik utvikle økt toleranse til å stå i situasjoner med dem (Brandtzæg et al., 2013; Hoffart & Malmo, 2021; Nordanger & Braarud, 2017; Powell et al., 2015). Som informanten i denne studien erfarer, er løsningen å jobbe aktivt med sine egne holdninger og reaksjoner, tross for at det er vanskelig og krever mye av den enkeltes innsats.

Robusthet og kontroll på egne følelser. Personalets robusthet til å stå i følelsene sammen med barnet over tid ansees av informantene som noe av det viktigste i arbeidet med å fremme emosjonsregulering blant barn som har eller står i fare for å utvikle atferdsvansker. Begrepet robusthet defineres av informantene i denne studien som tålmodighet, utholdenhet, evnen til å tåle avvisning, samt kontrollere egne følelser og «haimusikk» (Brandtzæg et al., 2013). Når informantene fremhever robusthet som en forutsetning i arbeidet med å fremme emosjonsregulering, kan tenkes å handle om viktigheten av å forstå at egne reaksjoner ikke alltid handler om situasjonen, men ens egen sensitivitet, og ikke minst, hvordan man kan la seg trigge av enkelte behov hos barnet. Det er ikke alle personer som takler å møte barn på hele trygghetssirkelen (Powell et al., 2015). Det anbefales derfor at alle nærpå personer til barn som strever med emosjonsregulering gjør seg bevisst egen haimusikk for å «stå bedre rustet i situasjoner hvor det er lett å repetere egne erfaringer» (Brandtzæg et al., 2013, s. 75). Det kan også tenkes at økt mentaliseringssevne blant barnehagepersonalet som grunnlag til å forstå barns behov bak atferden bedre (Fonagy et al., 2007; Kelly et al., 2005; Slade, 2005), kan bidra til å styrke robustheten informantene hevder å være en forutsetning i arbeidet med å fremme emosjonsregulering hos barn som har eller står i fare for å utvikle atferdsvansker.

En strategi som kommer frem av funnene i denne studien er å innføre et kollegialt samarbeid der det er lav terskel på å bytte på å stå i krevende situasjoner. Denne strategien kan bidra til at barn i stor grad møter følelsesregulerte voksne innenfor sitt toleransevindue, og som står rustet til å gi barnet optimal reguleringsstøtte. Når vi i lys av forskning vet at barn som strever med emosjonsregulering trenger mange erfaringer med reguleringsstøttende voksne for å bli i stand til å håndtere og regulere egne emosjoner selv (Kogan & Carter, 1996; Nordanger & Braarud, 2017), er det nærliggende å tenke at denne formen for samarbeid er en forutsetning i arbeidet med å fremme emosjonsregulering hos barnehagebarn som har eller står i fare for å utvikle atferdsvansker. Strategien kan tenkes å bidra til å sikre den mengde reguleringsstøtte som er nødvendig for en positiv utvikling.

Forutsigbarhet og tydelig ledelse. Det kommer frem av informantenes perspektiv at forutsigbare rammer er en forutsetning i arbeidet med å fremme emosjonsregulering blant barn som har eller står i fare for å utvikle atferdsvansker. Tilstedeværende voksne som deltar aktivt i leken, jobber i forkant, har en tydelig ledelse og prioriterer inndeling i små grupper for å komme tettere på barna, er konkrete tiltak informantene trekker frem.

Hvordan tydelig ledelse utføres har ifølge informantene betydning for hvorvidt den voksne bidrar til å fremme eller hemme utvikling av emosjonsregulering. Om tilnærmingen blir for atferdsfokuset

med autoritære korrigeringer og sanksjoner risikerer personalet at barnet reguleres ned som et resultat av frykt (Buus, 2019; Fallmyr, 2020). Allikevel erfarer informantene i studien at den atferdsfokuserte tilnærmingen fortsatt forekommer i barnehagens praksis. Blant annet brukes det makt i møte med barn som strever med underregulering av følelser; særlig der barn kan skade seg selv eller andre, men også når det forekommer brudd på sosiale normer. Faren med å møte barn på denne måten kan være at barnet ikke vil føle seg sett og forstått (Fallmyr, 2020). Siden den voksne ikke møter barnet med forståelse for atferdens bakenforliggende behov, kan det tenkes at barnet vil overregulere egne følelser og innrette seg de voksnes irettesettelser. At tilnærmingen er effektiv, råder det kanskje ingen tvil om, men etter informantenes erfaring har det kun en effekt der-og-da. Barnets følelser kommer frem på et senere tidspunkt. Man kan dermed undre seg over hva barnet lærer av slike situasjoner? Kanskje barnet opplever at følelser ikke har verdi, eller at følelser ikke er et troverdig navigasjonssystem til å forstå egne behov (Fallmyr, 2020). Dette vil i så fall være svært uheldig for barnets utvikling av selvstendig emosjonsregulering.

Faktorer som kan tenkes å være utløsende for en atferdsfokuseret tilnærming er hektiske barnehagehverdager. Ettersom forskning viser at stress påvirker toleransevinduet (Nordanger & Braarud, 2017; Siegel, 2012), vil en hektisk barnehagehverdag trolig føre til at personalet tar enkle effektive løsninger for å avverge situasjoner. Det er også mulig at en stresset personal lettere vil ty til en atferdsfokuseret metode enn en emosjonsfokuseret tilnæringsmetode fordi man kan løse problemet raskt, selv om det dessverre ikke har den samme langtidseffekten som en emosjonsfokuseret tilnærming. I et langsiktig perspektiv foreligger det en forskningsbasert konsensus om at den emosjonsregulerende tilnærmingen i større grad enn atferdsfokuseret tilnærming fremmer emosjonsregulering når barnet møtes med forståelse og samregulering (Braarud & Nordanger, 2011; Fallmyr, 2020; Kogan & Carter, 1996; Nordanger & Braarud, 2017). Tilnærmingen samsvarer med hjernens sekvensielle utvikling, bottom-up (Nordanger & Braarud, 2017), og tenkes slik å være en støtte i utviklingen.

5.7 Barnesamtale om følelser som tiltak

Informantene i denne studien ser på samtaler med barn om følelser som nok et avgjørende tiltak i arbeidet med å fremme emosjonsregulering. Dette for at barnet skal utvikle et tilstrekkelig vokabular som strategi til å regulere egne følelser, men en forutsetning er at samtalen finner sted i fredstid, erfarer informantene i denne studien. Dette sier også forskning noe om. For det første anses språket som helt essensielt for barns regulering av følelser (Cutting & Dunn, 1999; de Rosnay et al., 2004), og for å utvikle et følelsesrelatert vokabular er barn avhengig av voksne som snakker

med dem om sine egne så vel som barnets og andres følelser (Kinge, 2016; Laible & Song, 2006; Wareham & Salmon, 2006). For det andre er det først etter at barnet er regulert inn i toleransevinduet at det kan klare å nyttiggjøre seg sine tankeressurser i refleksjon over situasjoner, og slik lære av dem (Kinge, 2016; Nordanger, 2014; RVTS SØR, 2022). En samtale som fremmer læring forutsetter empatiske og anerkjennende voksne som skaper trygghet for barnet til å utforske følelser uten avbrytelse og korreksjon (Kinge, 2016). Et annet viktig moment i samtalen er hvordan de voksne ordlegger seg, viser funn i denne studien. De voksne må unngå å bruke ordet «men» i validering av følelser sammen barn, fordi ordet på et vis sletter det som er sagt foregående. Et eksempel informantene kom med var: «Jeg skjønner at du er lei deg, men se på han som sitter der ...». Det er av informantenes erfaring at slike uttalelser kan føre barnet ytterligere ut av toleransevindu fordi barnet ikke opplever seg sett og forstått for sine følelser og behov. Det foreslås derfor at begrepet «men» byttes ut med ordet «fordi» som i større grad gyldiggjør barnets følelser som sanne for det selv: «Jeg skjønner at du er lei deg, fordi ...». Etter min forståelse viser eksemplet at en bevisst ordbruk har betydning for om barn kan føle seg forstått og anerkjent for sine følelser. Slik kan det tenkes at barnets utgangspunkt til å utvikle forståelse for egne følelser som verdifulle signaler for dets behov ligger bedre til rette (Fallmyr, 2020; Normann-Eide, 2020). Videre kommer det fram av informantenes erfaringer at visuelle bilder bidrar positivt i utvikling av et følelserelatert vokabular. Med tanke på at språk er abstrakt, er det forståelig at informantene trekker frem visualisering som et nyttig tiltak i barnesamtalen. Ved bruk av visuell støtte kobles flere av barnets sanser på, som kan tenkes å bidra positivt i utvikling av et vokabular til å sette ord på følelser og behov.

5.8 Med foreldre på laget øker effekten av tiltak

Det kommer frem av informantenes perspektiv at foreldresamarbeidet også er viktig i arbeidet med å fremme emosjonsregulering hos barn som har eller står i fare for å utvikle atferdsvansker. De erfarer at samarbeidet er særlig viktig for å samle personal og foreldre omkring felles tilnæringsstrategier. Informantene opplever økt effekt av tiltakene når foreldrene er med på laget.

Trygghetssirkelen anses som et nyttig verktøy i samarbeidet, fordi den bidrar til å etablere et felles språk og forståelse omkring barns strev med følelserregulering (Powell et al., 2015). Dog opplever informantene et behov for tettere oppfølging av foreldre omkring følelserregulering. Dette fordi foreldre trenger opplæring, og fordi trygghetssirkelen er en metode det er nødvendig å jobbe jevnt og trutt med for å implementere. Informantene foreslår derfor at kommunene iverksetter COS-kurs for alle foreldre, slik at COS- tankegang også implementeres i hjemmet. Tanken er at en slik

satsning kan styrke laget rundt barnet, slik at foreldre og personal i barnehagen drar mer i samme retning. I lys av forskning som viser at foreldreveiledning er et av de mest effektive tiltak for å hjelpe barn som strever med følelsesregulering (Berg et al., 2020), er det forståelig at informantene foreslår en kommunal satsning. Også fordi opplæring av foreldre er utenfor barnehagens mandat. Når det kommer til valg av metode, bør derimot kommunene være noe varsomme. Det kan for eksempel tenkes å være uheldig å fokusere på COS som en enerådende løsning, fordi metoden har et relativt tynt evidensgrunnlag (Eng et al., 2020). Kommunene bør kanskje heller være opptatt av at metoden som brukes fører til at barnehagens personale lettere kommuniserer med foreldrene om utfordringene til barna, og at foreldre får tilpassede og konkrete verktøy til å fremme sitt barns utvikling av følelsesregulering i hjemmet. I lys av dette er det nærliggende å tro at et samarbeid om å fremme emosjonsregulering blant barnehagebarn som har eller står i fare for å utvikle atferdsvansker kan styrkes.

6 Svakheter ved studien

Kvalitativt forskningsintervju som metode benyttes i denne studien fordi den etterstreber informantenes beskrivende tanker og meninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46), men siden studien består av et lite utvalg med kun fem informanter fra en snever kontekst, vil den ikke kunne overføres til andre kontekster uten en grundig vurdering hvorvidt det foreligger tilstrekkelige kontekstuelle likheter som gjør en overføring verdig. Overførbarhet er riktignok ikke hovedhensikten med kvalitative studier, målet er heller at studien kan tilføre andre kunnskap (NEM, 2009), noe denne studien tenkes å kunne gjøre.

Siden transkripsjonsarbeid er svært tidkrevende ble det gjort en avveiing for hva som var den mest hensiktsmessige bruken av den begrensede tiden i dette prosjektet. Etersom det allerede forelå noe erfaring med transkribering, ble det vurdert dit at tiden som var til rådighet skulle brukes til å revidere intervjuguiden framfor å transkribere prøveintervjuet, selv om at dette kunne vært en fordel for å øve seg ytterligere opp på prosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 89).

7 Konklusjon

Denne masteroppgaven var ute etter å belyse hvordan spesialpedagoger jobber for å fremme emosjonsregulering hos barnehagebarn som har eller står i fare for å utvikle atferdsvansker. I dette kapitlet trekkes studiens hovedfunn frem i en oppsummert presentasjon. Kapitlet avrundes med avsluttende tanker og forslag til videre forskning.

Denne studien har vist at det hovedsakelig jobbes på systemnivå ut fra en transaksjonell tankegang for å fremme barnehagebarns emosjonsregulering. COS/trygghetssirkelen (Brandtzæg et al., 2013; Powell et al., 2015) er en tilnæringsmetode som det jobbes systematisk med for å implementere, og toleransevindummodellen (Siegel, 2012) blir brukt som forståelsesmodell for å etablere et felles språk og en felles forståelse omkring barns strev med følelsesregulering. Et felles språk og en felles forståelse har i denne studien vist seg å være essensielt i arbeidet med å fremme emosjonsregulering. Dog viser funn at det krever tid og systematisk arbeid for å implementere forståelsen i praksis – mer tid enn hva informantene opplever å ha av ressurser til rådighet. Det gjør at det er vanskelig å få med seg hele personalet på implementeringsprosessen, særlig de ufaglærte, har denne studien vist. Funnet fremmet en diskusjon om hvorvidt manglende ressurser hindrer utvikling av kvalifisert personal til å oppfylle mandatet om å gi den støtten barn trenger i utvikling av emosjonsregulering (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det har fremkommet av denne studiens funn at en trygg tilknytningsrelasjon mellom barnet og den voksne, er en forutsetning for at det kan gis optimal reguleringsstøtte til barnet. I lys av forskning som viser at trygg tilknytning også er viktig for barnets utvikling av adaptive arbeidsmodeller til å regulere følelser selv (Ainsworth et al., 1978; Ainsworth & Bowlby, 1991; Bowlby, 1969; Nordanger & Braarud, 2017), og at den mest sensitive perioden i utviklingen er de tre-fire første årene i et barns liv (Bowlby, 1969; Kolb & Gibb, 2011), har denne studien fremhevet ansvaret barnehagens personalet har for å jobbe med trygg tilknytning fra dagen barnet begynner i barnehage. Dette for å posisjonere personalet til å kunne gi optimal reguleringsstøtte fra et tidlig tidspunkt i et barns liv. Videre har denne studien vist at det tar tid, og mange flere repetisjoner med god reguleringsstøtte for å fremme emosjonsregulering, enn hva det generelle barnehagepersonalet har kunnskap om. Det er ingen «quickfix», jfr. hjernens sekvensielle utvikling, å fremme emosjonsregulering (Nordanger & Braarud, 2017).

Det benyttes et strategisk samarbeid for å sikre barn mange gode erfaringer med optimal reguleringsstøtte, har funn i denne studien vist. Strategien går ut på at personalet har lav terskel på å bytte på å stå i krevende situasjoner med barn. Dette for at barn i størst mulig grad mottar

reguleringsstøtte fra en voksen innenfor sitt toleransevidu. I lys av forskning som viser at barn trenger gjentakende erfaringer med reguleringsstøtte for å bli i stand til å håndtere og regulere egne emosjoner selv (Kogan & Carter, 1996; Nordanger & Braarud, 2017), har denne studien diskutert hvorvidt samarbeidsstrategien er en forutsetning for at barn får den mengde reguleringsstøtte som er nødvendig for en positiv utvikling av emosjonsregulering.

Denne studien har argumentert for at trygge, robuste, tilstedeværende omsorgspersoner med bevissthet omkring egne følelser og reaksjoner, som er sensitive med gode mentaliseringsevner til å forstå barns følelsesuttrykk, og tydelig på en varm måte, vil kunne gi optimal reguleringsstøtte som grunnlag for positiv utvikling av emosjonsregulering. Samtidig har denne studien vist at barnesamtaler om følelser i fredstid, er et sentralt tiltak i arbeidet med å fremme emosjonsregulering. Tiltaket tenkes å bidra til at barnet utvikler økt forståelse for egne og andres følelser, samt utvikler et følelsesrelatert vokabular til å bruke som strategi for å regulere følelser selv. Som en forlengelse av forskning som viser at en lærende samtale forutsetter empatiske og anerkjennende voksne som skaper trygghet for barnet til å utforske følelser uten avbrytelser (Kinge, 2016), har denne studien vist at omsorgspersoners ordvalg i samtalen også er av betydning. Å bytte ut ordet «men» med «fordi» i validering av følelser, er hevdet i denne studien å fremme barns opplevelse av anerkjennelse for sine følelsesuttrykk, og gi et godt utgangspunkt for barnet til å utvikle forståelse for egne følelser, og et relevant vokabular til å sette ord på dem.

Et godt foreldresamarbeid øker effekten av tiltak, har informantene i denne studien påstått. Det er når foreldre og personal samles omkring et felles språk og felles forståelse for hvordan møte barnet på en utviklingsfremmende måte, at det skjer merkbar progresjon i barnets utvikling, har studien vist. Det har vist seg at trygghetssirkelen er nyttig å bruke i samarbeidet, men det er et opplevd behov for tettere oppfølging av foreldre enn hva barnehagen besitter av kapasitet. Siden opplæring av foreldre i tillegg står utenfor barnehagens mandat, har denne studien foreslått en kommunal satsning som gir foreldre den veiledningen de trenger for å kommunisere lettere med barnehagens personale omkring barns følelsesregulering, og følge opp med god, utviklingsfremmende emosjonsregulerende støtte hjemme.

7.1 Avsluttende tanker og forslag til videre forskning

Siden problemstillingen i denne studiens hovedbegreper er *emosjonsregulering* og *atferdsvansker*, ble det innledningsvis i intervjuet med informantene avklart tanker og forståelser omkring begrepene. I den forbindelse kom det fram at informantene i denne studien er kritiske til bruk av

begrepet atferdsvansker i barnehagesammenheng. Det henger sammen med en forståelse av at barn raskt settes inn i en kategorisk bås med en forhåndsdefinert «merkelapp» ved bruk av begrepet. I den forbindelse er det diskutert hvordan en kategorisk forståelse for atferdsvansker, relatert til diagnostiske kriterier, kan stå i veien for å forstå atferdsvansker som en flertydig tilstand med symptomer også utenfor diagnoseområdet. I diskusjonen ble det argumentet for hvordan en snever forståelse kan føre til stigmatisering av barnet. I lys av dette har denne studien foreslått økt kunnskap blant barnehagens personale omkring atferdsvansker som et dimensjonalt fenomen omhandlende flere tilstander, innenfor så vel som utenfor diagnostiske områder.

I innledende fase av intervjuet kom det også frem at barn med internaliserende atferdsvansker ikke får den samme hjelpen som de med eksternaliserende atferdsvansker. Dette fordi vansken er mindre synlig, og at kompetansen til å fange vanskene opp ikke er tilstrekkelig. Med utgangspunkt i funnet, er forslaget om å vie mer forskning omkring internaliserende atferdsvansker i barnehagealder fremmet, slik at også disse barna fanges opp tidlig nok til å forebygge kroniske atferdsvansker, samt senere psykisk uhelse, kriminalitet, frafall fra skole og rusavhengighet (Fergusson et al., 2005; Heradstveit et al., 2018; Odgers et al., 2008; Sagatun et al., 2014; Tremblay, 2010; Zeitlin, 1999).

Tross for at de fleste funn i denne studien viser at det etterstrebes en emosjonsfokusert tilnærming, og at barnehagen i stor grad står i en metodisk dreining (paradigmeskifte) fra en atferdsfokusert til en emosjonsfokusert tilnærming (Kvelling, 2015), har funn også vist at makt og korrigerende sanksjoner (jfr. atferdsfokusert tilnærming) rettet mot den observerbare atferden forekommer. Det er ikke kun mangel på kompetanse som er årsaken til dette. Mangel på tid og personalressurs fører også personalet ut av toleransevidu og inn i en atferdsfokusert tilnærming med instinktive reaksjoner. Dette til tross for at de aller fleste i personalet vet at en emosjonsfokusert tilnærming i et langsiktig perspektiv er mer utviklingsfremmende. Med utgangspunkt i funnet, kan det være grunn til å foreslå at norske barnehager tilegnes mer ressurser for å styrke arbeidet omkring emosjonsregulering. Å revidere bemanningsnormen for å gi barnehagens personale tilstrekkelig med handlingsrom til å implementere og praktisere en emosjonsfokusert tilnærming, som grunnlag for å fremme emosjonsregulering hos barn som har eller står i fare for å utvikle atferdsvansker, kan tenkes å være en god løsning, men dog kanskje ikke nok. I videre forskning hadde det derfor vært interessant å gå dypere inn i hvordan barnehagens rammebetingelser bør formes for å styrke arbeidet om å fremme emosjonsregulering hos barnehagebarn som har eller står i fare for å utvikle atferdsvansker.

I videre forskning kunne det også vært interessant å gå dypere inn i foreldresamarbeidet, og se på hvordan kommunene kan bidra til å styrke foreldres kompetanse til å møte barns følelsesuttrykk på

en utviklingsfremmende måte fra et tidlig tidspunkt i et barns liv. Siden forskning viser at foreldreveiledning er et av de viktigste tiltakene for å avverge atferdsmessige skjevutvikling (Berg et al., 2020), og funn i denne studien avdekker et forbedringspotensial på området, er det nærliggende å tenke at tema er relevant å undersøke grundigere.

Litteraturliste

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. NJ Erlbaum.
- Ainsworth, M. S. & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American Psychologist*, 46(4), 333–341. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.4.333>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5. utg.). American Psychiatric Association.
- Avery, L., Matthews, J. D., Hoffman, K. T., Powell, B. & Cooper, G. (2007). Project Same Page: An evaluation of an attachment training seminar. *Journal of Public Child Welfare*, 2(4), 495–509. <https://doi.org/10.1080/15548730802523232>
- Bakken, T. L. (2015). *Utviklingshemning og hverdagsvansker: faktorer som påvirker psykisk helse*. Gyldendal akademisk.
- Bariola, E., Gullone, E. & Hughes, E. K. (2011). Child and Adolescent Emotion Regulation: The Role of Parental Emotion Regulation and Expression. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14(2), 198-212. <https://doi.org/10.1007/s10567-011-0092-5>
- Barnekonvensjonen. (1989). *FNs konvensjon om barns rettigheter*. Barne- og familiedepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Belden, A. C., Thomson, N. R. & Luby, J. L. (2007). Temper Tantrums in Healthy Versus Depressed and Disruptive Preschoolers: Defining Tantrum Behaviors Associated with Clinical Problems. *Journal of Pediatrics*, 152(1), 117-122. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2007.06.030>
- Belsky, J. & Pluess, M. (2009). Beyond diathesis stress: Differential susceptibility to environmental influences. *American Psychological Association*, 135(6), 885–908. <https://doi.org/10.1037/a0017376>
- Berg, R., Johansen, T. B., Jacobsen Jardim, P. S., Forsetlund, L. & Nguyen, H. L. (2020). *Tiltak for barn og unge med atferdsvansker eller som har begått kriminelle handlinger: en oversikt over systematiske oversikter* (978-82-8406-065-1). Folkehelseinstituttet, område for helsetjenester. <https://hdl.handle.net/11250/2717105>
- Bernhard, A., Martinelli, A., Ackermann, K., Saure, D. & Freitag, C. M. (2018). Association of trauma, Posttraumatic Stress Disorder and Conduct Disorder: A systematic review and meta-analysis. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 91, 153-169. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.12.019>
- Bernier, A., Carlson, S. M. & Whipple, N. (2010). From External Regulation to Self-Regulation: Early Parenting Precursors of Young Childrens Executive Functioning. *Child Development*, 81(1), 326-339. <https://www.jstor.org/stable/40598981>
- Bernier, A. & Meins, E. (2008). A threshold approach to understanding the origins of attachment disorganization. *Developmental Psychology*, 44(4), 969-982. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.4.969>
- Blindheim, A. (2012). Ettervirkninger av traumatiserende hendelser i barndom og oppvekst. *Aftereffects of traumatic events during childhood*, 89(3), 168-195. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2012-03-05>
- Boström, P. K., Broberg, M. & Bodin, L. (2011). Child's positive and negative impacts on parents—A person-oriented approach to understanding temperament in preschool children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(5), 1860-1871. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.03.017>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664–678. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1939-0025.1982.tb01456.x>

- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra: hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Kommuneforlaget.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Broberg, A., Almqvist, K. & Tjus, T. (2006). *Klinisk barnepsykologi: utvikling på avveier*. Fagbokforlaget.
- Brodal, P. (2013). *Sentralnervesystemet* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Braarud, H. C. & Nordanger, D. Ø. (2011). Kompleks traumatisering hos barn: en utviklingspsykologisk forståelse. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*. <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2011/10/kompleks-traumatisering-hos-barn-en-utviklingspsykologisk-forstaelse>
- Buus, A. M. (2019). Viden der virker: En etnografisk undersøgelse af forbindelser mellem småbørnspædagogik og evidensbaseret metode. *Tidsskrift for Professionsstudier*, 15(29), 112–115. <https://tidsskrift.dk/tipro/article/view/116413>
- Campbell, S. B., Shaw, D. S. & Gilliom, M. J. D. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Developmental Psychopathology*, 12(3), 468-488. <https://doi.org/10.1017/S0954579400003114>
- Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment relationships. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2/3), 228-249. <https://www.jstor.org/stable/1166148>
- Choe, D. E., Olson, S. L. & Sameroff, A. J. (2013). Effects of early maternal distress and parenting on the development of children's self-regulation and externalizing behavior. *Development and Psychopathology*, 25(2), 437-453. <https://doi.org/10.1017/S0954579412001162>
- Choi-Kain, L. W. & Gunderson, J. G. (2008). Mentalization: Ontogeny, Assessment, and Application in the Treatment of Borderline Personality Disorder. *The American Journal of Psychiatry*, 165(9), 1127-1135. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2008.07081360>
- Colman, I., Murray, J., Abbott, R. A., Maughan, B., Kuh, D., Croudace, T. J. & Jones, P. B. (2009). Outcomes of Conduct Problems in Adolescence: 40 Year Follow-up of National Cohort. *BMJ*, 338(7688), 208-211. <https://doi.org/10.1136/bmj.a2981>
- Cutting, A. L. & Dunn, J. (1999). Theory of Mind, Emotion Understanding, Language, and Family Background: Individual Differences and Interrelations. *Child Development*, 70(4), 853-865. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00061>
- de Rosnay, M., Pons, F., Harris, P. L. & Morrell, J. M. B. (2004). A lag between understanding false belief and emotion attribution in young children: Relationships with linguistic ability and mothers' mental-state language. *The British Journal of Developmental Psychology*, 22(2), 197-218. <https://doi.org/10.1348/026151004323044573>
- Denham, S. A. (1989). Maternal affect and toddlers' social-emotional competence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59, 368-376. Hentet fra: <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.1989.tb01672.x>
- Denham, S. A. (1993). Maternal Emotional Responsiveness and Toddlers' Social-Emotional Competence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(5), 715-728. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1993.tb01066.x>
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn: evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C. & Youngblade, L. (1991). Young Children's Understanding of Other People's Feelings and Beliefs: Individual Differences and Their Antecedents. *Child Development*, 62(6), 1352-1366. <https://www.jstor.org/stable/1130811>

- Dykas, M. J. & Cassidy, J. (2011). Attachment and the processing of social information across the life span: Theory and evidence. *Psychological Bulletin*, 137(1), 19–46. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/a0021367>
- Egger, H. L. & Angold, A. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3-4), 313-337. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01618.x>
- Eng, H., Rye, M. & Ulvund, S. E. (2020). Kunnskapsoppsummering og klassifisering av tiltaket: Circle of Security Virginia - Familiemodellen. *Tidsskrift for virksomme tiltak for barn og unge*, 1(2). <https://hdl.handle.net/10037/17813>
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: en emosjonsfokuseret tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Fergusson, D. M., John Horwood, L. & Ridder, E. M. (2005). Show me the child at seven: the consequences of conduct problems in childhood for psychosocial functioning in adulthood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(8), 837-849. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00387.x>
- Fonagy, P., Bateman, A. & Bateman, A. (2011). The widening scope of mentalizing: A discussion. *Psychology and psychotherapy*, 84(1), 98-110. <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1111/j.2044-8341.2010.02005.x>
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., Target, M., Lev, A. & Bonnevie, A. (2007). *Affektregulering, mentalisering og selvets utvikling*. Akademisk Forlag.
- Fonagy, P. & Target, M. (2002). Early Intervention and the Development of Self-Regulation. *Psychoanalytic inquiry*, 22(3), 307-335. <https://doi.org/10.1080/07351692209348990>
- Frick, P. J. (2012). Developmental Pathways to Conduct Disorder: Implications for Future Directions in Research, Assessment, and Treatment. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 41(3), 378-389. <https://doi.org/10.1080/15374416.2012.664815>
- Goleman, D. (2002). *Emosjonell intelligens: å tenke med hjertet*. Gyldendal.
- Gray, S. A. O. (2015). Widening the Circle of Security: A quasi-experimental evaluation of attachment-based professional development for family child care providers. *Infant Mental Health Journal*, 36(3), 308–319. <https://doi.org/10.1002/imhj.21513>
- Graziano, P. A., Calkins, S. D. & Keane, S. P. (2011). Sustained attention development during the toddlerhood to preschool period: associations with toddlers' emotion regulation strategies and maternal behaviour. *Infant and child development*, 20(6), 389-408. <https://doi.org/10.1002/icd.731>
- Gundersen, K. (2015). *AART: en metode for trening i sosial kompetanse*. Universitetsforlaget.
- Halligan, S. L., Cooper, P. J., Fearon, P., Wheeler, S. L., Crosby, M. & Murray, L. (2013). The longitudinal development of emotion regulation capacities in children at risk for externalizing disorders. *Development and Psychopathology*, 25(2), 391-406. <https://doi.org/10.1017/S0954579412001137>
- Hart, S. & Schwartz, R. (2009). *Fra interaksjon til relasjon: tilknytning hos Winnicott, Bowlby, Stern, Schore og Fonagy*. Gyldendal akademisk.
- Heradstveit, O., Skogen, J. C., Bøe, T., Hetland, J., Pedersen, M. U. & Hysing, M. (2018). Prospective associations between childhood externalising and internalising problems and adolescent alcohol and drug use: The Bergen Child Study. *Nordic Studies on Alcohol and Drug*, 35(5), 357-371. <https://doi.org/10.1177/1455072518789852>
- Hoffart, M. & Malmo, T. R. (2021). Toleranse-vindu-modellen i skolen. *Psykologtidsskriftet*, 58(8). <https://psykologtidsskriftet.no/fagessay/2021/08/toleransevindumodellen-i-skolen>
- Jacobsen, K. & Svendsen, B. (2010). *Emosjonsregulering og oppmerksomhet: grunnfenomener i terapi med barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Kelly, K., Slade, A. & Grienberger, J. F. (2005). Maternal reflective functioning, mother-infant affective communication, and infant attachment: Exploring the link between mental states and observed caregiving behavior in the intergenerational transmission of attachment.

- Attachment & Human Development*, 7(3), 299-311. <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.1080/14616730500245963>
- Killén, K. (2017). *Forebyggende arbeid i barnehagen: samspill og tilknytning* (2. utg.). Kommuneforlaget.
- King, N. (2004). Using templates in the thematic analysis of text. I C. Cassell & G. r. Symon (Red.), *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (s. 257-270). Sage.
- Kinge, E. (2016). *Barnesamtaler: det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kleven, T. A. & Hjaldegaard, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kogan, N. & Carter, A. S. (1996). Mother-infant reengagement following the still-face: The role of maternal emotional availability and infant affect regulation. *Infant behavior & development*, 19(3), 359-370. [https://doi.org/10.1016/S0163-6383\(96\)90034-X](https://doi.org/10.1016/S0163-6383(96)90034-X)
- Kolb, B. & Gibb, R. (2011). Brain plasticity and behaviour in the developing brain. *Journal of the Canadian Academy of Child & Adolescent*, 20(4), 265-276. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3222570/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvillo, Ø. (2015). *Barn i risiko: skadelige omsorgssituasjoner* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Laible, D. & Song, J. (2006). Constructing Emotional and Relational Understanding: The Role of Affect and Mother-Child Discourse. *Merrill-Palmer Quarterly*, 52(1), 44-69. <https://doi.org/https://doi.org/10.1353/mpq.2006.0006>
- Lichtenberg, J., Lachmann, f. M. & Fosshage, J. L. (1992). *Self and motivational systems: Toward a theory of technique*. The Analytic Press.
- Lorentzen, P. (2015). *Ansvar og etikk i miljøarbeid: en relasjonell tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- MacLean, P. D. (1985). Brain Evolution Relating to Family, Play, and the Separation Call. *Archives of general psychiatry*, 42(4), 405-417. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1985.01790270095011>
- Main, M. & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. I B. Brazelton & M.W. Yogma (Red.), *Affective development in infancy* (s. 95-124). Ablex Publishing. <https://psycnet.apa.org/record/1986-97821-005>
- Marvin, R., Cooper, G., Hoffman, K. & Powell, B. (2002). The Circle of Security project: Attachment-based intervention with caregiver-pre-school child dyads. *Attachment & Human Development*, 4(1), 107-124. <https://doi.org/10.1080/14616730252982491>
- McGowan, P. O., Sasaki, A., D'Alessio, A. C., Dymov, S., Labonté, B., Szyf, M., Turecki, G. & Meaney, M. J. (2009). Epigenetic regulation of the glucocorticoid receptor in human brain associates with childhood abuse. *Nature Neuroscience*, 12(3), 342-348. <https://doi.org/10.1038/nn.2270>
- McMahon, C. A., Huber, A., Kohlhoff, J. & Camberis, A.-L. (2017). Does training in the Circle of Security framework increase relational understanding in infant/child and family workers? *Infant Mental Health Journal*, 38(5), 658-668. <https://doi.org/10.1002/imhj.21661>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no>
- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no>

- Menneskerettsloven. (1999). *Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett (LOV-1999-05-21-30)* Justis- og beredskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30>
- Midgley, N. & Vrouva, I. (2012). *Minding the Child: Mentalization-Based Interventions with Children, Young People and their Families*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203123003>
- Moe, R. G. & Mothander, P. R. (2009). Kartlegging av vansker hos sped- og småbarn. *46*, 749-756. <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2009/08/kartlegging-av-vansker-hos-sped-og-smabarn>
- Moffitt, T. E., Caspi, A., Harrington, H. & Milne, B. J. (2002). Males on the life-course-persistent and adolescence-limited antisocial pathways: Follow-up at age 26 years. *Development and Psychopathology*, *14*, 179-207. <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579402001104>
- Moffitt, T. E., Caspi, A. & Rutter, M. (2005). Strategy for investigating interactions between measured genes and measured environments. *Archives of general psychiatry*, *62*, 473-481. <https://doi:10.1001/archpsyc.62.5.473>
- Mullin, B. C. & Hinshaw, S. P. (2007). Emotion regulation and externalizing disorders in children and adolescents. I J.J Gross (Red.), *Handbook of emotion regulation* (s. 523-541). Guilford Press.
- Neish, M. J. (2012). *An evaluation into the use of the Circle of Security handouts within the women and children's program*. RichmondPRA.
- NEM. (2009). *Veiledning for forskningsetisk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag*. Den nasjonale forskningsetiske komité for medisin og helsefag. Hentet mars 2022 fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/med-helse/vurdering-av-kvalitative-forskningsprosjekt-innen-medisin-og-helsefag/>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet januar 2022 fra: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/>
- Nixon, R. D. V. (2002). Treatment of behavior problems in preschoolers: A review of parent training programs. *Clinical Psychology Review*, *22*(4), 525-546. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(01\)00119-2](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(01)00119-2)
- Nordanger, D. Ø. (2014). *Traumefeltets nyttigste modell?* Child and Adolescent Complex Trauma Society. <http://www.cactusnettverk.no/traumefeltets-nyttigste-modell/>
- Nordanger, D. Ø. & Braarud, H. C. (2017). *Utviklingstraumer: regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Fagbokforlaget.
- Normann-Eide, T. (2020). *Følelser: kjennetegn, funksjon og vrangsider*. Cappelen Damm akademisk.
- NSD. (2021). *Norsk senter for forskningsdata*. <https://www.nsd.no/>
- O'Connor, T. G., Matias, C., Futh, A., Tantam, G. & Scott, S. (2013). Social Learning Theory Parenting Intervention Promotes Attachment-Based Caregiving in Young Children: Randomized Clinical Trial. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *42*(3), 358-370. <https://doi.org/10.1080/15374416.2012.723262>
- Odgers, C. L., Moffitt, T. E., Broadbent, J. M., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., Poulton, R., Sears, M. R., Thomson, W. M. & Caspi, A. (2008). Female and male antisocial trajectories: From childhood origins to adult outcomes. *Development and Psychopathology*, *20*(2), 673-716. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000333>
- Ogden, P., Minton, K. & Pain, C. (2006). *Trauma and the body: a sensorimotor approach to psychotherapy*. Norton.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Gyldendal akademisk.

- Olafsen, K. S., Torgersen, A. M. & Ulvund, S. E. (2011). Temperament som bidrag i en skreddersydd spedbarns- og småbarnspraksis. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 48(9). <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2011/09/temperament-som-bidrag-i-en-skreddersydd-spedbarns-og-smabarnspraksis>
- Olson, S. L., Sameroff, A. J., Lansford, J. E., Sexton, H., Davis-Kean, P., Bates, J. E., Pettit, G. S. & Dodge, K. A. (2013). Deconstructing the externalizing spectrum: Growth patterns of overt aggression, covert aggression, oppositional behavior, impulsivity/inattention, and emotion dysregulation between school entry and early adolescence. *Development and Psychopathology*, 25(3), 817-842. <https://doi.org/10.1017/S0954579413000199>
- Personopplysningsloven. (2000). *Lov om behandling av personopplysninger*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>
- Powell, B., Cooper, G., Hoffman, K. & Marvin, R. S. (2015). *Trygghetssirkelen: en tilknytningsbasert intervensjon: om å fremme tilknytningen i tidlige foreldre-barn-forhold*. Gyldendal Akademisk.
- Puckering, C., Connolly, B., Werner, C., Toms-Whittle, L., Thompson, L., Lennox, J. & Minnis, H. (2011). Rebuilding relationships: A pilot study of the effectiveness of the Mellow Parenting Programme for children with Reactive Attachment Disorder. *Clinical Child Psychology Psychiatry*, 16(1), 73-87. <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1177/1359104510365195>
- Raudino, A., Woodward, L. J., Fergusson, D. M. & Horwood, L. J. (2012). Childhood Conduct Problems Are Associated with Increased Partnership and Parenting Difficulties in Adulthood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(2), 251-263. <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9565-8>
- Rutherford, H. J. V., Goldberg, B., Luyten, P., Bridgett, D. J. & Mayes, L. C. (2013). Parental reflective functioning is associated with tolerance of infant distress but not general distress: Evidence for a specific relationship using a simulated baby paradigm. *Infant Behavior and Development*, 36(4), 635-641. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2013.06.008>
- RVTS SØR. (2022). *Toleransevinduet for barn*. Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging. <https://rvtssor.no/aktuelt/402/toleransevinduet-for-barn/>
- Sagatun, Å., Heyerdahl, S., Wentzel-Larsen, T. & Lien, L. (2014). Mental health problems in the 10th grade and non-completion of upper secondary school: The mediating role of grades in a population-based longitudinal study. *BMC public health*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-16>
- Sameroff, A. (2010). A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture. *Child Development*, 81(1), 6-22. <https://doi.org/https://www.jstor.org/stable/40598962>
- Sameroff, A. J. (2009). *The transactional model of development: how children and contexts shape each other*. American Psychological Association.
- Sameroff, A. J. & Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. I F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek & G. Siegel (Red.), *Review of child development research* (Bd. 4, s. 187-244). The University of Chicago Press.
- Sameroff, A. J. & Fiese, B. H. (2000). Models of development and developmental risk. I C. H. Zenah. (Red.), *Handbook of infant mental health* (2. utg., s. 3-19). Guilford Press.
- Schore, A. N. (2001). Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), 7-66. [https://doi.org/10.1002/1097-0355\(200101/04\)22:1<7::AID-IMHJ2>3.0.CO;2-N](https://doi.org/10.1002/1097-0355(200101/04)22:1<7::AID-IMHJ2>3.0.CO;2-N)
- Schore, J. R. & Schore, A. N. (2007). Modern Attachment Theory: The Central Role of Affect Regulation in Development and Treatment. *Clinical social work journal*, 36(1), 9-20. <http://dx.doi.org/10.1007/s10615-007-0111-7>
- Sharp, C. & Fonagy, P. (2008). The Parent's Capacity to Treat the Child as a Psychological Agent: Constructs, Measures and Implications for Developmental Psychopathology. *Social*

- development* 17(3), 737-754. <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.1111/j.1467-9507.2007.00457.x>
- Shipman, K. L., Schneider, R., Fitzgerald, M. M., Sims, C., Swisher, L. & Edwards, A. (2007). Maternal Emotion Socialization in Maltreating and Non-maltreating Families: Implications for Children's Emotion Regulation. *Social development* 16(2), 268-285. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00384.x>
- Siegel, D. J. (2012). *The developing mind: how relationships and the brain interact to shape who we are* (2. utg.). Guilford Press.
- Siegel, D. J. (2020). *The developing mind: how relationships and the brain interact to shape who we are* (3. utg.). The Guilford Press.
- Skogen, J. C. & Torvik, F. A. (2013). *Atferdsforstyrrelser blant barn og unge i Norge: Beregnet forekomst og bruk av hjelpetiltak* (Rapport 2013:4). https://fhi.brage.unit.no/fhi-xmlui/bitstream/handle/11250/2711805/Atferdsforstyrrelser+blant+barn+og+unge+i+Norge+20134_pdf.pdf?sequence=2
- Slade, A. (2005). Parental reflective functioning: An introduction. *Attachment & Human Development*, 7(3), 269-281. <https://doi.org/10.1080/14616730500245906>
- Slade, A., Grienenberger, J., Bernbach, E., Levy, D. & Locker, A. (2005). Maternal reflective functioning, attachment, and the transmission gap: A preliminary study. *Attachment & Human Development*, 7(3), 283-298. <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1080/14616730500245880>
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 349-367. <https://doi.org/10.1080/14616730500365928>
- Statens helsetilsyn. (1999). *ICD-10: psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser: kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer*. Universitetsforlaget.
- Tetzchner, S. V. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Tetzchner, S. V. (2019). *Barne- og ungdomspsykologi: typisk og atypisk utvikling*. Gyldendal.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tremblay, R. E. (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems: the 'original sin' hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), 341-367. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02211.x>
- Universitetet i Oslo. (2021). *Nettskjema*. <https://nettskjema.no>
- Wareham, P. & Salmon, K. (2006). Mother-child reminiscing about everyday experiences: Implications for psychological interventions in the preschool years. *Clinical Psychology Review*, 26(5), 535-554. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.05.001>
- Webster-Stratton, C. (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Gyldendal akademisk.
- WHO. (2022). *ICD-11: International Classification of Diseases 11th Revision* (11. utg.). World Health Organization.
- Wilkinson, S. (2019). *Tilknytningsforstyrrelser*. Norsk barne- og ungdomspsykiatrisk forening. <https://www.legeforeningen.no/foreningsledd/fagmed/norsk-barne--og-ungdomspsykiatrisk-forening/veiledere/veileder-i-bup/del-2-tilstandsbilder-kapitlene-er-oppsett-etter-inndeling-i-icd-10/tilknytningsforstyrrelser/>
- Zeitlin, H. (1999). Psychiatric comorbidity with substance misuse in children and teenagers. *Drug and Alcohol Dependence*, 55(3), 225-234. [https://doi.org/10.1016/S0376-8716\(99\)00018-6](https://doi.org/10.1016/S0376-8716(99)00018-6)
- Øvereide, H. (2002). *Samtaler med barn*. Høyskoleforlaget AS.

Oversikt over figurer

Figur 1: Transaksjonsmodellen. Tilpasset av Kvello (2015) etter Sameroff og Chandler (1975).....	16
Figur 2: Den tredelte hjernen – dampbåtmodellen, hentet fra RVTS Sør.	19
Figur 3: Trygghetssirkelen/ Circle og Security, tilpasset etter Powell et al. (2015).....	29
Figur 4: Toleransevindummodellen, tilpasset etter Ogden et al. (2006) i Nordanger og Braarud (2014)	30

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Barns emosjonsregulering”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt i forbindelse med min masteroppgave i spesialpedagogikk hvor formålet er å finne ut av *hvordan barnehagen kan fremme utvikling av emosjonsregulering blant barn som utviser atferdsvansker*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Emosjonsregulering omhandler ferdigheter i å oppdage, fremme, hemme, holde fast ved emosjoner samt å tilpasse følelsesuttrykkene på en hensiktsmessig måte. Av ulike årsaker får noen barn mindre stimulering og støtte hjemme til å utvikle emosjonsregulering. Svak emosjonsregulering er nært knyttet til utvikling av atferdsvansker (Kvillo, 2014). Det gjør at barnehagen har et ansvar for å kompensere for manglede støtte hjemmefra jfr. Stortingsmelding nr. 6 *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (2019-2020)*.

Dette forskningsprosjektet handler om barnehagebarn med emosjonsreguleringsvansker. Formålet er å finne ut av hvordan barnehagen kan arbeide for at disse barna utvikler emosjonsregulering slik at faren for å utvikle alvorlige atferdsvansker forebygges. Jeg søker innsikt i tilnæringsmetoder, forutsetninger og faktorer av betydning.

Problemstillingen jeg ønsker å belyse er: *Hvordan fremme emosjonsregulering hos barnehagebarn som utviser atferdsvansker?*

Studien er en frittstående masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Førsteamanuensis i pedagogikk Bettina Nielsen ved Universitetet i Sørøst-Norge, campus Notodden er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju 4-5 personer som jobber som spesialpedagog i barnehage og/eller Pedagogisk-psykologisk rådgiver i PPT med erfaring fra arbeid med emosjonsregulering. Det gjøres et strategisk utvalg der to-tre PPT kontor i ulike kommuner og to-tre barnehager får henvendelse om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at vi avtaler et møte i løpet av november 2021 der jeg vil intervju deg. Intervjuet vil ta deg ca. 1 time. Intervjuet inneholder spørsmål om dine erfaringer tilknyttet arbeid med barns emosjonsregulering. Jeg tar lydopptak og notater underveis i intervjuet. Lydfilen vil være til bruk når jeg transkriberer intervjuet og blir slettet når sensur av oppgaven foreligger.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Jeg vil benytte meg av mobilappen Nettskjema-diktafon utgitt av Universitetet i Oslo (UiO) hvor lydopptaket blir umiddelbart kryptert og lastet opp til et sikkert digitalt område klarert for lagring av personopplysninger.
- Det er kun jeg og min veileder, Bettina Nielsen, som vil ha tilgang til lydfilen
- Alt av datainnsamlet materiale vil anonymiseres og hverken PPT kontor, barnehage eller deltakere vil kunne kjennes igjen i masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2022. Alle personopplysninger og lydfiler vil bli slettet når sensur foreligger, sommer/høst 2022.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge, campus Drammen, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Masterstudent Hege Lindhagen, hege.lindhagen@hotmail.com, telefon 93 45 84 09
- Universitetet i Sørøst-Norge ved prosjektansvarlig førsteamanuensis i pedagogikk Bettina Nielsen, bettina.nielsen@usn.no, telefon 35 02 62 05
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, paal.a.solberg@usn.no, telefon 35 57 50 53/ 91 86 00 41

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Bettina Nielsen
(Veileder)

Hege Lindhagen
(Student)

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *barns emosjonsregulering* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- jeg jobber som spesialpedagog i barnehage
- jeg jobber som Pedagogisk-psykologisk rådgiver i PPT
- jeg har erfaring i arbeid med barnehagebarns emosjonsregulering

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervju guide

Innledende spørsmål

Først vil jeg høre litt om deg og bakgrunnen din

- grunnutdanning og/eller videreutdanning
- tid i nåværende stilling
- tidligere arbeidserfaringer innen fagfeltet

Forståelse av intervjuets hovedbegreper

- Hva tenker du på når du hører ordet atferdsvansker?
- Hva tenker du på når du hører ordet emosjon/følelsesregulering?

Nå skal vi snakke litt om hvordan tilnærme seg barn som strever med å regulere følelser.

- Kan du beskrive en situasjon der et barns vansker med å regulere følelser kom til uttrykk i samspill med andre, og kan du fortelle meg hvordan du tilnærmet deg denne situasjonen?
 - Er det noe du har tenkt på i ettertid du ville gjort annerledes?
- Har du et eksempel på hvordan man kan gi barn god støtte til å regulere følelser?
- Hvilke fordeler/ulempene erfarer du at følelseskompetanse har i møte med barn som strever med følelsesregulering? (kortsiktig/langsiktig effekt)
- Hva tenker du kan være gode egenskaper hos en voksen som skal møte barn som strever med følelsesregulering?
- Har du noen erfaringer rundt hvordan man kan tilnærme seg en konfliktfull situasjon der et barn som strever med å regulere følelser er involvert? (I så fall fortell meg litt om det).
- Har du et eksempel på hvordan man kan sette grenser for barn som strever med å regulere følelser?
 - Hva kan man gjøre dersom det er vanskelig å bygge relasjon til et barn som strever med å regulere følelser?
- På din arbeidsplass, tar du/dere i bruk modeller eller programmer som har fokus på følelsesregulering? (I så fall fortell litt om det).
 - Hva er dine positive/negative erfaringer ved bruk av dette?

Videre vil jeg spørre om foreldresamarbeidet

- Hvordan jobber du med barns følelsesregulering i samarbeid med foreldre?
- Tar du/dere i bruk modeller eller programmer som har fokus på følelsesregulering? (I så fall fortell litt om det).
 - Hva er dine positive/negative erfaringer ved bruk av dette?

Avsluttende spørsmål

- Er det noe mer innenfor dette tema du ønsker å tilføye?

Hvis du kommer på noe du ønsker å tilføye i ettertid er det mulig å kontakte meg.

- Kan jeg kontakte deg med eventuelle oppklarings spørsmål?