



MASTEROPPGAVE

Aksjonslæringsprosjekt i barnehage: Fra utside til innside fokus med følelsesfokuseret samspill.

Action learning project in kindergarten: From the outside to the inside focus with emotion-focused skills training (EFST).

Karen Torsvik

MASPED 2018-2021

Høgskulen på Vestlandet, avdeling Sogndal/ Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag/

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Finn S. Thomsen

14 mai 2021

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

«Jeg føler, altså er jeg» -

En kvalitativ *studie* om følelsesfokuset samspill i en barnehageavdeling

Sammendrag:

Problemstilling: Ønske med dette forskningsprosjektet er å bidra med kunnskap om følelsesfokuset samspill i barnehagefeltet, der personalets viktige rolle blir synliggjort. Når et barnehagepersonale blir styrket gjennom kunnskapstilførsel i aksjonslæring, og slik får en forståelse og en tilnærming som gir økt tro på egne muligheter for å lykkes. Økt mestringstro førte til at personalet tok kompetansen inn i foreldresamarbeid og veileder foreldre. Følgende problemstilling ble utarbeidet: Hvordan kan barnehagen skape følelsesfokuset samspill mellom voksne og barn gjennom refleksjon- og bevisstgjøringsprosesser i aksjonslæring, og hvordan kan jeg som spesialpedagog fasilitere disse prosesser?

Bakgrunn og formål: Mine og personalets erfaringer med følelsesfokuset samspill blir i denne studien brukt for å belyse viktigheten av at barnehagepersonalet har kunnskap om følelser og følelsesfokuset samspill. Videre blir betydningen av systemisk endringsarbeid via aksjonslæring poengtert for at barnehagen skal være en lærende organisasjon.

Metode: Jeg har gjennomført aksjonslæring. Barnehagepersonalet har ulike stilling, utdanning, ansiennitet, alder, etnisitet og erfaring. I denne undersøkelsen er feltdagbok og observasjoner anvendt, samt tekst fra samtaler, møter og intervju. Intervju ble gjennomført for å få frem effekten av AL. Det var et semistrukturert fokusgruppeintervju der personalet vurderte prosessen og de erfaringene vi hadde gjort. Stegvis- deduktiv induksjon er brukt som kvalitativ analysemetode, og NVivo er brukt som databehandlingsprogram.

Resultater og konklusjon: Resultatet i denne studien har blitt kategorisert med 3 overordnede temaer. For det første handler det om å se hva et personale «står i», for det andre å introdusere følelsesfokuset samspill som tema, og for det tredje å legge merke til deres utvikling og læring etter hvert som denne tilnærmingen implementeres. Studien fant støtte for at refleksjon- og bevisstgjøringsprosesser i aksjonslæring kan stimulere til endring og følelsesfokuset samspill, og at dette fører til at barnehagepersonalet ble forvandlet til følelsesbevisste voksne som gikk fra utside til innsidefokus. I denne studien ble det tydelig at for å få til en kvalitativ endring for barns beste, så må man begynne med de voksne. Studien finner videre støtte for at personalet har fått økt tiltro til egne ferdigheter og mestringmuligheter. Studien presenterer opplevelser fra fire forskjellige yrkestitler i en barnehage og resultatene sees i lys av aktuell teori og forskning.

Nøkkelord: Følelser, følelsesfokuset samspill, emosjonell utvikling, validering, relasjonsbygging, temperamentsforståelse og sosial kompetanse.

English summary:**Research question:**

The overall wish of the research project is to contribute with knowledge about emotion-focused skill training in the kindergarten field, where the important role of the kindergarten employees is highlighted. When the kindergarten employees are strengthened through the supply of knowledge in action learning, they are gaining an understanding, awareness and an approach that gives increased faith in one's own opportunities for success. Increased confidence in coping led the employees to take their expertise into parental cooperation and guide parents. The following research question was developed: How can the kindergarten create emotion-focused skill training between adults and children through reflection and awareness processes in action learning, and how can I as a special education teacher facilitate these processes?

Background and purpose: The employees' experiences with emotion-focused skill training combined with my own experience are in this study used to shed light on the importance of kindergarten employees having knowledge of emotions and emotion-focused interaction. Furthermore, the importance of systemic change work via action learning is pointed out for the kindergarten to be a learning organization.

Method: I have been conducting action learning. The kindergarten employees have different positions, education, seniority, age, ethnicity, and experience. In this survey, I have used field diary and observations, as well as text from conversations, meetings, and interviews. Interviews were conducted to highlight the effect of AL. The survey was a semi-structured focus group where the staff assessed the process and the experiences we had made. Stepwise deductive induction (SDI) is used as a qualitative analysis method, and NVivo is used as a computing program.

Results and conclusion: The results of this study have been categorized with 3 overarching themes. First, it is about seeing what the employees are "in", secondly, introducing emotion-focused interaction as a theme, and thirdly, noticing their development and learning as this approach is implemented. The study found support that reflection and awareness processes in action learning can stimulate change and emotion-focused interaction, and that this can lead to kindergarten employees being transformed into emotion-conscious adults who went from outside to inside focus. In this study, it became apparent that in order to achieve a qualitative change for the good of children, one must start with the adults. Further, the study also finds support for an increased confidence in the employees, where they get an increased belief in their own skills and ability to cope

with similar situations. The study presents experiences from four different professional titles in a kindergarten and is seen in light of current theory and research.

Keywords: Emotions, emotion-focused interaction, emotional development, validation, relationship building, temperamental understanding and social competence.

Forord

Denne masteroppgaven har vært en lærerik prosess og jeg har lært mye om fag, forskning og meg selv.

Det er mange som fortjener en stor takk.

Først vil jeg takke det fantastiske personalet på avdelingen som stilte opp for denne masterstudien. De er modige, lærevillige og reflekterte. En flott gjeng som jeg ikke vil glemme.

Jeg vil også takke min gode veileder Finn Steenfatt Thomsen for hans tålmodighet, engasjement, faglige refleksjoner og støttende kommentarer.

Til slutt vil jeg takke min familie for støtte og overbærenhet gjennom denne prosessen.

Jeg er takknemlig over å være ferdig med et langt studieløp, og jeg føler meg stolt.

Karen Torsvik

Mai 2021

Innhold

1	Introduksjon	9
1.1	Bakgrunn for oppgaven	9
1.2	Aktualitet	10
1.3	Presentasjon av problemstilling	13
1.4	Oppgavens struktur	15
2	Bakgrunn for studien	16
2.1	Lover og styringsdokumenter	17
2.2	Hva er følelser?	20
2.3	Emosjonell utvikling	22
2.4	Temperament	23
2.5	Følelsesfokustert samspill	24
2.6	Validering / Følelsepåpekning	26
2.7	Relasjonsbygging	28
2.8	Veiledningsmetoder og dialog	29
2.9	Læring	31
3	Metode	35
3.1	Metodologisk ståsted	36
3.1.1	Metodevalg	36
3.2	Utvalg	39
3.2.1	Presentasjon av informantene	40
3.3	Datainnsamling	40
3.3.1	Gjennomføring av observasjoner	40
3.4	Analysen begynner i feltet:	42
3.5	Forskningens kvalitet	46
3.5.1	Pålitelighet (Reliabilitet)	46
3.5.2	Gyldighet (Validitet)	47
3.5.3	Generalisering	48
3.5.4	Etske refleksjoner	48
4	Presentasjon av empiri	50
4.1	Læring	51
4.1.1	Erfaringsdeling og kollektive læringsprosesser	51
4.1.2	Tryggere barn	52
4.1.3	Å tenke annerledes	53

4.1.4	Gode voksne:	55
4.1.5	Barns betydning for hverandre:	57
4.2	«Du så hva vi stod i».....	58
4.2.1	Å bli sett:.....	58
4.2.2	Å snu perspektivet:.....	58
4.3	Erfaringer med følelsesfokusert samspill	61
4.3.1	Bevissthet om egen væremåte:.....	61
4.3.2	Å få et språk for følelser:	61
4.3.3	Validering:.....	62
5	Analyse og drøfting av resultater	65
5.1	Hovedfunn	65
5.2	Følelsesbevisste voksne.....	65
5.3	Det avgjørende foreldresamarbeidet.....	68
5.4	Omsorgsfulle Barna	69
5.5	Språk for følelser -følelsesvokabular	70
5.6	Implementering og kollektiv læring i aksjonslæring	71
6	Konklusjoner og avsluttende kommentarer.....	72
6.1	Begrensninger ved studien.....	73
6.2	Implikasjoner for fremtiden	73
7	Bibliografi	74
	Figur 2-1 Følelsesfokusert samspill. Fra Følelseshåndtering og relasjonsbygging i skolen- en emosjonsfokusert tilnærming (s.25) av Fallmyr, Ø. 2017.Oslo: Universitetsforlaget.	25
	Figur 2-2 Praksistrekant. Fra Veiledning for barnehagelærere (s.87) av Carson & Birkeland, 2017.Oslo: Cappelen Damm Akademisk.....	31
	Figur 2-3 Kolb læringsssirkel. Fra Experience as the source of learning and development. Englewood av D.Kolb (1984) cliffs: Prentic Hall	32
	Figur 3-1 Aksjonsforskningsspiralen. Fra Aksjonsforskning på mange vis. Forsknings- og utviklingsarbeid i barnehagen (s.55) av K.Å. Gotvassli, 2019.Oslo: Cappelen Damm AS.....	37
	Figur 3-2 Stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI). Fra Kvalitative forskningsmetoder i praksis (s.21) av A. Tjora, 2021.	42
	Figur 3-3 Utdrag fra Nvivo kodetre	44
	Figur 4-1 Presentasjon av empiri.....	50
	Figur 4-2 Konsepter	64
	Tabell 1-1 Oppsummering av kritisk analyse.....	11
	Tabell 1-2Oversikt over aksjoner.....	13
	Tabell 3-1 Oversikt over informantene	40
	Tabell 3-2 Eksempler på empirinær koding.....	43

1 Introduksjon

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Den følelsesbaserte kunnskap jeg tilegnet meg som masterstudent i spesialpedagogikk revolusjonerte min tilnærming til barn etter over 20 år i barnehagefeltet. Temaet er påvirket av erfaringer om hvor nyttig forståelse om følelser er, og hvor virkningsfull validering som metode kan være i å løse fastlåste situasjoner, regulere atferd, forebygge vansker og styrke den emosjonelle- og sosiale utviklingen. Å utvikle mer kunnskap om følelsesfokuset samspill i barnehagefeltet var målet. Det omtales ofte som emosjonsfokuset tilnærming eller ferdighetstrening. Hva følelsesfokuset samspill kan bety for relasjonsbygging, inkludering og enkeltbarns selvfølelse og mulighet for subjektivering var viktige spørsmål å undersøke. Å gjennomføre aksjonslæring som arbeidsform i en strategisk utvalgt barnehageavdeling ble valgt. Aksjonslæring inneholder stor grad av deltakelse fra de ansatte i barnehagen, og utvikling av personalets kompetanse blir sett på som det viktigste bidraget for at barnehager skal kunne utvikle seg til lærende organisasjoner (Gotvassli, 2019).

Motivasjonen for dette masterprosjektet handler også om å hjelpe barna som utfordrer og som står i fare for å falle utenfor barnefellesskapet. Disse barna kan ofte være utfordrende for barnehagepersonalet å forstå og inkludere, og negative mønstre kan etableres. Barna kan trenge hjelp til å bli redefinert, altså få andre og positive merkelapper på seg, og bli sett med ny forståelse. I spesialpedagogisk sammenheng er det særlig relevant å rette søkelyset mot hvordan barnehager kan fremme eller hemme barn og unges psykiske helse. Økt bevissthet om følelser og sammenheng mellom følelser og handlinger har stor betydning for god psykisk helse (Tangen, 2019). Barnehagene er den viktigste arenaen utenfor hjemmet for å fremme små barns mestring, tilhørighetsfølelse og trivsel, altså styrke god psykisk helse. Psykisk helse blir i økende grad løftet frem og innebærer å rette oppmerksomhet mot følelser, (livs-)mestring og opplevelsen av å ha det bra i livet (Mjøs & Flaten, 2021). I rammeplanen for barnehager poengteres det at: «Barnehagen skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon, barnas fysiske og psykiske helse skal fremmes, barna skal få støtte i å mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med egne og andres følelser» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Følelsesfokuset samspill er en god tilnærming i arbeidet med alle barn, men kanskje særlig med dem som utfordrer. Emosjonell utrygghet kan være et symptom på at man har det vanskelig, og at barnet trenger trygge, kompetente voksne som gir signal om at det er trygt å fortelle om innsiden. Barn trenger følelsesbevisste voksne med innsidefokus.

1.2 Aktualitet

«Det siste tre tiår har det skjedd en liten revolusjon i forskning på følelser. Vi er på vei inn i et paradigmeskifte der vi forstår stadig mer av hva følelser er. Vi vet mer om hvorfor følelser er viktige, hvordan de kan bære oss galt av sted, hvordan vi kan endre dem og hvordan de påvirker våre tanker, vår atferd, hukommelse, psyke og våre relasjoner» (Hagen, Austbæ, Hjelmseth, & Dolhanty, 2019, s. 10). Selv om noen barn har vanskeligere for å lære seg å regulere følelser enn de har for å lære seg å lese og telle, så er det forsket mindre på barns følelser enn på deres tenkning. Emosjonell kompetanse handler om evne til å forstå, uttrykke og regulere emosjoner, og gir klare fordeler som bedre skoleprestasjoner, bedre oppmerksomhetsevne, bedre evne til å trøste seg selv, bedre vennerelasjon og det forebygger atferdsvansker og psykiske lidelser (Hagen, 2021; Austbø, 2021; Denhamn, Ferrier, & Bassett, 2020). Å forstå barns problematiske atferd i lys av deres emosjonelle tilstand, framfor kun å fokusere på deres synlige atferd poengteres (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2016) og dette understreker betydningen av at barnehager og skoler legger vekt på barn og unges følelsesliv.

God følelseshåndtering er forbundet med færre psykiske symptomer, relasjonsproblemer og følelsesreguleringsvansker og klare årsakssammenhenger mellom evne til følelseshåndtering og psykososial fungering finnes i forskning (Solbakken, Rauk, Solem, W., & Monsen, 2017; McLeod, et al., 2016). I en tid der psykisk helse og livsmestring preger dagsorden, er det av avgjørende betydning at barnehagefeltet får denne forståelsen om følelsesfokuset samspill. Barnehager har potensialet til å styrke psykisk helse og utjevne sosiale forskjeller, men det forutsetter at kvaliteten er høy. Funn fra en av de største studiene, GoBan (Gode barnehager for barn i Norge (Folkehelseinstituttet, 2014), viser at barna får middels god støtte når det gjelder emosjonell og atferdsmessig utvikling, og lite støtte når det gjelder læring, språk og positive samspill med andre barn. Det er altså behov for både veiledning og kompetanseheving blant de ansatte (Buøen & Prøys, 2019) .

Barnehagen i min undersøkelse har mange barn med spesialpedagogiske hjelpebehov. Barnehagen og dets hjemkommune har langt flere barn med spesialpedagogiske hjelpebehov enn landsgjennomsnittet og særlig mange gutter med atferd og språk er overrepresentert i denne statistikken. Stoltenbergutvalgets rapport «Nye sjanser- bedre læring- Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp antyder at gutter er overrepresentert blant barn som mottar spesialpedagogisk hjelp (NOU, 2019:3). Barnehagepersonalet gav uttrykk for at de ønsket å bli mer trygg i arbeidet med barn som utfordret og at de ønsket å utvikle god relasjon til alle. De hadde mange barn som strevde med å håndtere egne følelser. For at et endringsarbeid skal resultere i bedre praksis, er det avgjørende at ulike interesser belyses, at motstand og barrierer kartlegges, og

at det etableres en felles oppfatning av hvor innsats bør rettes (Fasting, 2018). Hele personalgruppen var med på å beskrive nå- situasjon, dens styrker og utfordringer, samt ønsket målsituasjon, omtalt som kritisk analyse i fortsettelsen. Personalet beskrev en utfordrende barnegruppe og en krevende hverdag, og de kjente på at de var på feil spor, selv om de hadde mange styrker. Følgende stikkord ble skrevet på veggplakatene:

Tabell 1-1 Oppsummering av kritisk analyse

Styrker	Utfordringer
<ul style="list-style-type: none"> • Godt samarbeid • Harmoni blant de voksne • Kompetente voksne, fin mix med erfaring • God på opplegg • Smil • Mange trygge barn • Veldig fornøyde foreldre • God på tilbakemeldinger 	<ul style="list-style-type: none"> • KAOS, særlig i garderoben • STØY • Vanskelige overganger, de må gli bedre. Organiseringen er klar, men det skjer ikke • Rotete, mye som skjer • Tid til å veiledere hverandre • Mange barn som trenger støtte • Språksvake barn • Bli bedre på bildestøtte • En del barn strever med følelser som gråt og sinne • Lite tid/hektisk i rutinesituasjoner og ikke tid til å lære barna å kle seg og å spise/bedre bordmanerer • Barna må lære å leke • Flere smågrupper • Uoversiktlig • Bli bedre på rutiner • Det savnes mer engasjement fra foreldre. De spør lite.

Vi ser tydelig hvilken side som tynger og denne skjevfordeling illustrerer personalets uttalelser om at det har vært en krevende start på barnehageåret. Barnehagen skisserte ønsket målsituasjon:

- Gode relasjoner til alle
- Tryggere i arbeid med barn som utfordrer
- Bedre flyt i organisering og hverdagen, og mer bruk av bildestøtte
- Glade lekende barn som opplever mestring og tilhørighet
- Reflekterte
- Følelsesfokusert samspill
- Lese hverandre bedre og hjelpe ved å gjøre seg tilgjengelig
- Modige
- Mer engasjerte foreldre

Personalet hadde ulik erfaringsbakgrunn. Noen var relativt nye i yrket, mens noen har jobbet i over 20 år. Det profesjonelle arbeidet får størst kraft om det er direkte relatert til arbeidsplassen og gjennom samarbeid med de involverte (Gjems, 2009). Ønske om å forandre og forbedre praksis i AL kan virke truende på enkelte i personalet, og dialog og åpenhet er viktig utgangspunkt for et godt samarbeid. Alle former for endring bærer i seg en viss grad av usikkerhet, og når vi står overfor noe ukjent, er det naturlig at vi lurer på hva de endringene vil bety for oss personlig. En av barnehagelærerne kjente på motstand og ubehag, og uttrykte bekymring for å bli observert i en travel hverdag, og hun var modig som vågde å si ifra om det i starten av prosjektet, i en gruppe som ellers var utelukkende positiv. Dette trakk hun også selv frem under vurderingen i fokusintervjuet, og påpekte at hun var lettet over at det hadde gått over all forventning. Å få øye på seg selv gjennom andres blikk og penn kan være tøft å håndtere, og særlig som ny i arbeidslivet kan man være sårbar. Motstand trenger ikke å være utelukkende negativt, det kan også gi kraft og energi, og kanskje frigi uforløst potensialet. Forskjeller og spenninger i personalet kom på bordet. I AL er det vesentlig å stille realistiske krav og forventninger til rett tid og sted. Ambisjonen bør også være samstemte. Styrers tydelige ledelse for å få fart på aksjonene var noen ganger avgjørende, men at pedagogisk leder kom tilbake i full stilling med fornyet energi og særlig interesse for temaet ble også betydningsfullt.

Forsker omtaler seg som fasilitator, og begynte alle møter med en oppsummering med særlig vekt på personalets mestring og suksesser. Det å inspirere og se dem var viktig i en tid der de ikke opplevde mestring. I starten var det behov for mer forklaringer og undertekster, men etter hvert som det felles tolkningsrommet oppstod, ble det mindre behov for det, og det ble mer og mer dialog. På nyåret skjedde det viktige vendepunkt. Personalet hadde mange spennende refleksjoner, og vi undret oss og lærte av hverandre. Personalet tok egne initiativ og gav mer feedback. Personalet kom frem til den viktige erkjennelsen at de ikke hadde fått satt seg som personalgruppe, og at en del av spenningene i gruppen kunne reduseres om man jobbet med å forbedre tilbakemeldingskultur. Vi delte opplevelser, erfaringer og vi utviklet etter hvert en felles forståelse og refleksjon av følelsesarbeidet. I februar hadde vi fokusintervju som vurdering. Personalet fortalte at de hadde hatt godt utbytte av intervensjonen, og lært mye. Personalet ble oppfordret til å fortsette arbeidet med innsidefokus i følelsesfokusert samspill på egen hånd, og dette ble siste aksjonen. I april ble funn presentert for barnehagepersonalet, og personalets tilbakemelding var positive, og vi fant at den pedagogiske praksisen var forbedret. Min rolle gjennom AL var å være fasilitator, og med det menes å tilrettelegg for å støtte prosessen. Det største arbeidet gjorde personalet i samspill med barna, og i

deres forsøk på å endre egen praksis. Vi gjennomførte noen velvalgte aksjoner etter AF- spiralens systematikk, og her er de oppsummert:

Tabell 1-2 Oversikt over aksjoner

Periode	Aksjon og fokus	Begrunnelse
Okt.- 20	1. Organisering og bruk av bildestøtte	Den kritiske analysen avdekker kaos, og personalet trenger å få bedre flyt i hverdagen, samt at det var mange behov i barnegruppen.
Nov. -20	2. Følelsesvegg. Følelsesuttrykk av barna ble presentert sammen med illustrasjoner fra kjente bildebøker og sosial kompetanse historier.	Personalet trengte noe som ga energi, og sikret suksess, og de var gode på å lage utstillinger og bruke det fysiske miljøet.
Des. -20	3. Vurdere om de strukturerte situasjonene var for stramme og de ustrukturerte var for løse 4. Skape hverdagsmagi	Overganger var vanskelig og forsterket kaosfølelsen. Hverdagsmagien hadde forsvunnet i sykdom, Corona og stress, og det ble et ønske å gjøre noe kjekt for barn og voksne.
Jan. - 21	5. Tilbakemeldingskultur	Vi avdekket at personalet ikke hadde fått satt seg, og de ønsket å bli bedre på å ta imot, tørre å si ifra og veilede hverandre.
Mars -21	6. Fortsette å være følelsesbevisste voksne med innsiddefokus	En oppfordring fra fasilitator.

1.3 Presentasjon av problemstilling

Hensikten med dette prosjektet er å bidra med kunnskap om følelsesfokusert samspill i barnehagefeltet der særlig personalets rolle blir synliggjort, og mulighetene for å skape gode betingelser for læringsprosesser i praksisfelleskapet blir løftet frem. Derfor ble følgende problemstilling formulert: Hvordan kan barnehagen skape følelsesfokusert samspill mellom voksne og barn gjennom refleksjon- og bevisstgjøringsprosesser i aksjonslæring, og hvordan kan jeg som spesialpedagog facilitere disse prosesser?

Forskningsdesignet jeg har valgt er aksjonslæring (heretter forkortet AL). AL kan omtales som «samskapt læring» eller «collaborative action research». Praksisfellesskapet er selve byggesteinen i sosiale læringssystemer der kompetanse blir utviklet og lagret (Gotvassli, 2019), og derfor er det viktig å inndra personalet i dette utviklings- og endringsarbeidet da den dynamiske kunnskapsutviklingen skjer i den sosiale praksissituasjonen (Wenger, 1998). Det er nettopp når ulike deltakere i praksisfellesskapet utvikler en delingskultur der de deler kunnskaper og erfaringer, at det kan dannes en arena der deres tanker, meninger og ideer utfordres og utvikles (Gjems, 2009). Kategorier, fenomener og relasjoner som forskeren ikke ville sett på egen hånd, kan bli synliggjort og dermed kan det skapes bedre kunnskap (Skilbrei, 2019).

(Tiller, 1999) skiller mellom aksjonsforskning (heretter forkortet AF) og AL. I barnehagesammenheng er AL den måten ansatte selv arbeider systematisk med å forbedre egen praksis på, mens det blir AF først når en forsker utenfra driver utviklingsarbeid sammen med de ansatte i barnehagen. AF er en arbeidsform som styrker barnehagen som læringsarena, og gjennom felles refleksjon over handlinger og hendelser i praksis, kan personalet oppdage nye måter å handle på og inspirere til ny kunnskap og innsikt i en kompleks praksis. Med utgangspunkt i aktuelle spørsmål fra praksis og erfarte behov, har AF sin styrke. Jeg og personalet skal samarbeide og de er medvirkende aktører i forskningsarbeidet. Slik blir AF en måte å drive endringsarbeid på med mål om å endre praksis.

AF- rollen blir beskrevet som mangefasettert, kompleks og flytende, og man kan ha mange roller, og særlig metaforen fasilitator blir brukt. Det handler om å forankre prosjektet hos medforskerne, gjøre endring mulig og å tilrettelegge for denne endringen, samt bidra til et godt samarbeidsklima der alle blir hørt. Videre er forskerens oppgave også å bidra til refleksjon, peke på taus kunnskap og ikke minst bidra med fagkunnskap om temaet som er i fokus (Gotvassli, 2019). «Forskeren blir ofte møtt med forventning om å være ekspert, men i AF er det viktig å holde på at det er deltakerne som først og fremst har kunnskapen om hvordan den pedagogiske praksisen fungerer, og har forutsetninger for å arbeide med forbedringer» (Gotvassli, 2019, s. 219).

Personalet kan bearbeide og skape sammenhenger mellom forskjellige typer av kunnskap som møtes gjennom refleksjon. Ulike tolkninger og ulike erfaringer vil ofte fremtre i praksishistorier, og det er ofte i denne diskusjonen at ny kunnskap kan utvikles (Gotvassli, 2019). Refleksjon- og bevisstgjøringsprosesser handler om å stille spørsmål ved kvaliteten på det vi gjør, og ta initiativer. Det er den aktive refleksjonen over egen praksis som er med på å fremme utviklingen av ny kunnskap (Gotvassli, 2019). Personlig kompetanse handler om hvem vi er som personer, men også om hvem vi lar andre få være i møtet med oss (Skau, 2017). Bevisstgjøring er et viktig prinsipp i utvikling av personlig kompetanse, og det skjer ved at vi legger merke til hva vi selv gjør, hvordan vi reagerer i

ulike situasjoner, og hvilke tilbakemeldinger vi får fra andre. «Som sosial vesener utvikler vi oss i et samspill med andre. Vi trenger tilbakemeldinger fra våre omgivelser for å kunne vokse som menneske. Ved å lytte- både innover, til oss selv, og utover, til andre- gir vi oss selv nye sjanser til innsikt og modning» (Skau, 2017, s. 170). En måte å komme i gang med bevisst personlig utvikling på, er å delta i gruppeprosesser med felles fokus på det personlige og relasjonelle, som i aksjonslæring.

Med følelsesfokusert samspill menes at den voksne hjelper barnet med å aktivere og prosessere hensiktsmessige følelser som skaper trygghet, vitalitet og tilpasning gjennom samspill og dialog, og optimalisere empati og relasjoner, øke barnets følelseskompetanse og slik øke barnets emosjonelle og relasjonelle intelligens. Det er en fortolkende tilnærming der man forandrer følelser, tanker og atferd med følelser (Fallmyr, 2017).

For å kunne svare nyansert på spørsmålet setter jeg opp 4 supplerende forskningsspørsmål:

1. Hvordan reflekterer personalet over følelsesfokusert samspill?
2. Hvordan er arbeid med aksjoner med på å endre personalets praksis og samspill med barna?
3. Hvordan opplever personalet sitt eget ansvar for læring?
4. Hvordan finne egnet dokumentasjon i forhold til refleksjon som personalet kan få til i en travel hverdag (video, narrativ praksisfortelling etc.).

Jeg vil benytte teori, forskning og egne innsamlede intervjudata for å undersøke og finne svar på disse spørsmålene.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven består av seks hovedkapitler. I det første kapittelet redegjøres det for valg av tema og hvordan prosjektet kom til, samt presentasjon av problemstilling. Oppdatering av temaets aktualitet, begrepsavklaring og avgrensning av oppgaven kommer således. I det andre kapittelet blir studiens grunnantagelser redegjort for, altså studiens bakgrunn, teoretiske fundament og kunnskapsoversikt. Her er følelsesfokusert samspill eller emosjonsfokusert ferdighetstrening med akronymet EFST sentralt. I det tredje kapittelet presenteres studiens metodiske bakteppe. Kvalitativ analysemodell stegvis-deduktiv induksjon (SDI) er brukt, samt NVivo dataprogram. Empirien blir presentert i det fjerde kapittelet, i en modell og tre delkapitler, henholdsvis:

1. Læring
2. "Du såg hva vi stod i"
3. Erfaringer med følelsesfokusert samspill

I fjerde kapittel vil konseptene fremtre, og det blir en naturlig overgang til analyse og drøfting av resultatene i femte kapittel. Her presenteres hovedfunnene og mulige resonnement over studiens potensiale, og veien videre. Konklusjon og avsluttende kommentarer kommer i oppgavens siste og sjettede kapittel. Her vil jeg i lys av utvalgt teori, forsøke å belyse hva som kan ha bidratt til at fasilitator og barnehagepersonalet sammen har lyktes i dette endringsarbeidet i å stimulere til følelsesfokusert samspill.

Jeg velger å avgrense min studie til å omhandle følelsesfokusert samspill og læring- og utviklingsprosesser i en personalgruppe. Barnehagen som lærende organisasjon, refleksjon, implementering og læring blir sentralt siden dette er av stor betydning i AL. Dataen tilsier at jeg kunne skrevet om språk, kommunikasjon, ledelse, organisering, samarbeid, motivasjon med mer, men på grunn av studiens omfang så får det redusert oppmerksomhet. Jeg velger videre vekk det nevropsykologiske aspektet i denne oppgaven. Epigenetisk forskning og den emosjonelle hjernen kunne gitt et tilleggsperspektiv, men det passer ikke inn i min undersøkelse som mer ser på det sosiokulturelle aspektet ved følelser. Mentaliseringsbegrepet er heller ikke utdypet. Det er mer et psykologisk begrep som blir kritisert fordi det ikke er samspillsorientert, og fremlegger et individsyn, og et kognitivt syn på menneskers atferd istedenfor et sosiokulturelt fenomen. Dermed henger det ikke sammen med fenomenologi som vektlegger samspill.

2 Bakgrunn for studien

I denne studie er kunnskap om følelser og følelsesfokusert samspill sentralt i AL, og derfor vil det bli redegjort grundig for temaet følelsesfokusert samspill og metoden validering med aktuell og relevant kunnskap fra de siste års forskning om følelser. Beslektede temaer som relasjoner, temperamentsforståelse og sosial kompetanse vil også bli utdypet. Det vil dernest bli redegjort for de ulike veiledningsretningene som er anvendt, samt noe om læringsprosesser i AL. Barnehagebaserte kompetanseutvikling blir fremhevet i Kunnskapsdepartementets plan for kompetanseutvikling i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017 b, s. 7 og 23). Kollektive læringsprosesser er sentralt da personalet og deres kompetanse er den viktigste enkeltfaktoren for at barn skal trives og utvikle seg i barnehagen (Gotvassli, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2017).

2.1 Lover og styringsdokumenter

- Barnekonvensjon

Alle som jobber i barnehage og med barn, er regulert av (Barnekonvensjonen, 2003) og skal jobbe etter barnets beste som bærende prinsipp. Hvis barnekonvensjonens ord skal etterleves i praksis, bes vi være oppmerksomme på at det vil det kreve noe nytt av oss og at vi må se på oss selv og vår voksenrolle (Jørgensen, 2016). Det er gode betingelser for nettopp det i AL med samskapt læringsprosesser og fokus på refleksjon.

- Lov om barnehager

Barnehagen er en pedagogisk virksomhet og alle som jobber der er forpliktet til å følge gjeldende lovverk, lov om barnehager (Barnehageloven, 2005) og rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017). I rammeplan er tidlig innsats og forebygging vektlagt. Personalet må sørge for å være i trygge og varme relasjoner med alle barna for slik kan barna få en positiv sosial og emosjonell utvikling, og viser til rammeplanen (Størksen, 2018). Tidlig innsats kjennetegnes av at bevisst satsning i tidlig alder gir større uttelling enn senere i livet (Haustätter, 2014).

1. januar 2021 ble det innført endringer i barnehageloven. Endringene skal sikre at barn opplever barnehagen som et trygt og godt sted å være. Ved innføringen av det nye kapittelet VIII, flyttes oppmerksomhetene fra mobbing og krenkelser slik det er omtalt i rammeplanen, til å omfatte barnets helhetsopplevelse av trygghet og trivsel. Slik er psykososialt barnehagemiljø kommet inn i barnehageloven (Barnehageloven, 2020).

- St.meld. 6 og relevant forskning

I St. meld. 6 (2019 –2020) «*Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*» poengteres det at det starter i barnehagen, og at å bidra til at alle barn får en god start, er den viktigste investeringen vi kan gjøre som samfunn. Barnehagen er det første leddet i et livslangt læringsløp (Kunnskapsdepartementet, 2019). Barnehagen og skolen er de to viktigste arenaene for psykisk helsefremmende og sykdomsforebyggende arbeid i Norge (Holte, 2016). God kvalitet er helsefremmende, og dette arbeidet i barnehagen trekkes frem som stadig viktigere bidrag når det gjelder system rettede tiltak for å øke livskvaliteten og helsen i befolkningen generelt (Green, Tones, Cross, & Woodall, 2019). Samarbeidet mellom Kunnskapsdepartementet og Folkehelseinstituttet i prosjektet «Språkutvikling og læringsutbytte» (SOL) gjør at man har nye tentative innsikter i hvilke faktorer ved barnehagen som bidrar til å styrke barns psykiske helse, og SOL-prosjektet finner at de

prosessuelle indikatorene, særlig samhandling voksen- barn er viktige for barns psykiske fungering. Sentralt står personalets sensitivitet, inntoning, individuelt tilpassede stimulering og samhandling med barnet. God relasjon gir mindre internaliserende og eksternaliserende problemer og bedre språklig fungering (Holte, 2016) som poengterer at slik kompetanse utvikles best gjennom veiledning i praksis.

- Folkehelseinstituttet (FHI)

I folkehelseinstituttets rapport «Barn og unges psykiske helse» som er en oppsummering av eksisterende kunnskap knyttet til forebyggende og helsefremmende tiltak som har som mål å styrke den psykiske helsen til barn og unge, leser vi at kunnskapsgrunnlaget for tiltak i barnehagen i Norge er utilstrekkelig. Det er mange norske barnehager som bruker ulike tiltaksprogram i sin virksomhet. Disse tiltakene inkluderer alle barna i barnehagen i arbeid med å fremme positiv samhandling mellom barna, fremme empati og støtte barnas utvikling av selvregulering. Evidensgrunnlaget for disse tiltakene er foreløpig ikke tilstrekkelig til at vi kan vurdere om de har ønsket effekt. Hovedfunnet var like fullt at psykodeduktive programmer som har et klart fokus på sosial og emosjonell utvikling ser ut til å ha en positiv effekt på eksternaliserende atferdsproblemer, særlig de tiltakene som fokuserer på å bedre barnas sosiale ferdigheter. I prinsippet kan slike tiltak fungere bra også i Norge, men man kan ikke dra veksel på internasjonal forskning uten videre fordi ulike land har ulik tilnærming til barnepassordninger før skolestart. Potensialet som ligger i barnehagen som forebyggingsarena antas derimot å være stort (Folkehelseinstituttet, 2018). Programmene er blitt kritisert for å være overveiende atferd-, tanke- og barnefokuserte og i for liten grad vektlegge emosjonsteori, traumeteori og psykodynamiske modeller for hvordan tidlig tilknytning, samspillserfaringer og traumatiske erfaringer former samspillsmønstre og atferd. Programmene er i mindre grad følelses- og relasjonsfokuseret (Fallmyr, 2017).

- Ekspertgruppens rapport om barnehagelærerrollen og St.meld. 19 om de sårbare barna

I rapporten «*Barnehagelærerrollen i dag og i fremtiden*» understrekes det at gruppefelleskapet bør gjøres til en sentral læringsbetingelse med vekt på hvordan barn kan være ressurser for hverandre og at jevnaldningsrelasjoner støttes. Det fremheves som spesielt viktig for sårbare grupper fordi det skaper betingelser for at barna kan lære seg sosiale og emosjonelle ferdigheter som forebygger vansker senere i livet, og som er gunstig for barnas psykiske helse (Bøe, 2018). Dette poenget utdypes i Stortingsmelding 19 «*Tid for lek og læring - Bedre innhold i barnehagen*». Barnehagen skal gi hjelp så tidlig som mulig i barns liv slik at barnet får mulighet til å delta i det sosiale læringsfelleskapet på samme måte som andre. Det foreligger et solid kunnskapsgrunnlag om

betydningen av barnehage, særlig for barn som av ulike årsaker er sensitive, sårbare eller har særlige behov. Forskning viser blant annet at sosiale forskjeller i grunnleggende kognitive ferdigheter er minst i førskolealder, og tiltakene for å utjevne forskjellene er enklere å implementere på et tidlig tidspunkt enn i senere faser av oppveksten. Brenna-utvalget påpekte at tidlig innsats er viktig for at barn i sårbare situasjoner skal kunne få så god hjelp som mulig, og at det er behov for mer systematikk i arbeidet med å avdekke behovene til disse barna tidlig (Kunnskapsdepartementet, 2016). I den pågående ungdomsundersøkelsen (UEVO- studien) om erfaringer med vold og overgrep i Norge (Augusti, 2019) finner man at dersom en har vansker med følelsesregulering, er det større fare for at erfaringer med vold eller overgrep fører til psykiske vansker. Dette betyr at god følelsesregulering kan beskytte sårbare barn. Omfattende forskningsfunn finner at «manglende erfaringer med å bli sett og møtt på følelser gjør at emosjonell sårbarhet og dårlige strategier for følelseshåndtering overføres mellom generasjoner» (Sharp & Fonagy, 2008). Dette er betydningsfullt å forhindre og demme opp for. Vansker med å forholde seg til egne følelser gjør det utfordrende å søke sine behov dekket på en god måte, og gir risiko for utvikling av symptomer i form av atferdsvansker eller psykiske lidelser» (Hagen et al., 2019, s. 55). Det er med andre ord økende bevissthet omkring hvordan vansker med følelsesregulering inngår som et sentralt element ved en rekke psykiske lidelser, og at dårlig følelsesregulering leder til nedsatt livskvalitet» (Hu, et al., 2014). Psykiske vansker blant småbarn er sterkt underkommunisert og det er behov for økt oppmerksomhet, mange former for hjelp og forebyggende tiltak (Flaten, 2013).

- Stoltenbergutvalget og kjønnsforskjeller:

Stoltenbergutvalget sin rapport «*Nye sjanser- bedre læring- Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*» påpeker at «flere skandinaviske studier viser at gutter og jenter behandles ulikt i barnehagen selv ved lik atferd, og at dette går utover voksenkontakt, trivsel og språkutvikling» (NOU, 2019:3, s. 20). De påpeker at barnehagene ikke bidrar til å utjevne disse forskjellene. «Studier finner også at lærere møter gutter med lavere forventninger enn jenter, og at de vurderer guttenes oppførsel som mer negativ enn jentenes oppførsel (Wollscheid mfl., 2018, i NOU, 2019:3, s. 181). Kunnskapsgrunnlaget viser at kjønnsforskjeller i språkutvikling og sosiale og emosjonelle ferdigheter oppstår blant barn allerede i barnehagealder (NOU, 2019:3, s. 182).

2.2 Hva er følelser?

I hverdagstalen bruker vi følelser om det forskere kaller emosjoner og affekter. En følelse er en måte å forholde seg til virkeligheten på, den er en subjektiv respons på fenomener vi møter. De er responser på en tolket situasjon, og vi kan endre følelsene indirekte ved å reflektere over tolkningen og endre den. Vi blir alle født med et sett av grunnleggende følelser og alle har et tilhørende emosjonelt behov (Hagen, 2021). Følelser blir definert som en persons persepsjon og fornemmelse av sin egen kroppstilstand, men også eventuelt som en integrert opplevelse hvor kroppsfølelse og sinnstilstand (forestillingsbilder, fantasi og tanker) er i harmoni (Damasio, 2003). Følelser kan forstås som de stemningene vi har i oss, og brukes om det å merke en emosjon eller sinnstilstand, dvs. å føle den i kroppen (Fallmyr, 2017). Følelser er indre fenomener som er grunnlaget for både tilknytning og identitet, og danner derfor et grunnlag for vårt forhold til oss selv og andre. Følelser anses som vårt sentrale signal- og motivasjonssystem (Hagen, et al., 2019). Følelseslivet består av et stort mangfold av emosjoner. Det er en indre ressurs som influerer på både opplevelser, tanker og handlinger, og som kan betraktes som dynamoen i personligheten (Tangen, 2019).

Følelser hjelper oss til å orientere oss- de gir oss et kompass som vi kan navigere etter i en kompleks, sosial verden (...) at vårt følelsesregister gir farger, nyanser og kraft i tilværelsen og gjør at vi tillegger våre opplevelser mening (Normann- Eide, 2020, s. 6).

Hun presiserer at følelsene kan vise seg med vrangsidene ut, forvirre oss og at for mye følelser kan være overveldende. En sterk følelsesaktivering vil kunne begrense tenkeevnen vår.

«Gode følelser som entusiasme og gode forventninger er en energikilde for motivasjon, konsentrasjon og utholdenheten som medfører effektiv læring. Samtidig er vonde følelser som håpløshet og vemod, læringshemmende, med de negative tankene som mobiliseres» (Federici & Skaalvik, 2017, ss. 188-195; Befring, 2018, ss. 62-64). Det er viktig for oss mennesker å være oppmerksom på hvordan vi kjenner følelsene i kroppen i og med at vi får viktig informasjon om våre emosjonelle behov, og da kan vi velge handlinger som setter oss i stand til å få behovet møtt. Følelser kjennes i kroppen og de gir seg utslag i både en fysiologisk aktivering og en kroppslig opplevelse. På denne måten fungerer følelsene som en guide til hva vi trenger, hvordan vi skal forstå, hva vi skal gjøre og hvem vi er (Hagen, et al., 2019). Det understrekes at følelsene sikrer overlevelse og varsler om fare. Noen følelser kan være akseptert og verdsatt, mens andre følelser blir ansett som uviktige eller helt tabu, og viktigheten av å anerkjenne og tåle alle følelser og ikke omtale dem som negative eller uønskede følelser poengteres (Fallmyr, 2017; Hagen, et al., 2019). Alle følelser er tillatt.

Det skiller mellom primære og sekundære følelser. En primærfølelse er en direkte reaksjon på det som skjer i ens omgivelser, mens sekundærfølelse er en reaksjon som kommer etter at en primærfølelse er aktivert- en slags reaksjon på den første følelsen (Hagen, et al., 2019). I emosjonsfokuset terapi kalles kamouflasjefølelser for sekundære følelser som kommer som en respons på en annen primærfølelse. Alle følelser kan fungere som kamouflasje, og alle følelser kan kamoufleres. De to vanligste kamouflasjefølelsene er bekymring eller angst- og sinne (Hagen, 2021, s. 38). Følelser er et universalverktøy som dessverre ikke brukes nok. Følelsenes betydning for tilpasning, motivasjon og problemløsning er ikke er godt nok forstått, spesielt for barn med selvreguleringsvansker. Kunnskap om at sinne, trass, uro og impulsivitet kan signalisere skam, tristhet, redsel eller skyld, bør være like selvfølgelig som annen kunnskap (Fallmyr, 2017). Noen barn har behov for mye støtte for å kunne lære å regulere følelser og atferd (Drugli, 2013).

Glede, interesse, tilfredshet, trygghet, forbauselse, frykt, sinne og avsky er eksempler på de første grunnleggende følelsene hos barnet, som er til stede allerede ved fødselen av (Schaffer & Kipp, 2014). «Subjective wellbeing» brukes på engelsk for å beskrive en tilstand av tilfredshet, tilstedeværelse av positive følelser og fravær av negative følelser. Disse positive følelsene er betydningsfulle for god helse, de er vitaliserende og fremmer barns motstandsressurser (Drugli & Lekhal, 2018). Negative følelser som sinne, frykt, tristhet, irritasjon, uro og engstelse vil også være følelser som er tilstedeværende hos små barn, og de er en viktig del av selvutviklingen. Voksne må bekrefte også disse følelsene, vise at de har forstått, og deretter lære barnet å regulere og håndtere følelsen (Drugli & Lekhal, 2018). Å bli selvstendig, lære å samarbeide, hevde seg selv i samspill med andre er viktige sosiale ferdigheter som kan bli utfordret om vi er ikke lærer å forholde oss også til de negative følelsene. Mer komplekse følelser som skam, sorg, skyld, misunnelse og stolthet vil utvikles senere (Tetzchner, 2012). Den kognitive utviklingen og selvutviklingen er nært forbundet med utvikling av komplekse følelser (Drugli & Lekhal, 2018). Vi mister kontakten med våre grunnleggende behov hvis vi stenger av følelsene våre eller legger lokk på dem, og det er risiko for å utvikle symptomer og psykiske vansker med følelsesunngåelse (Hagen, et al., 2019). «En essensiell utviklingsoppgave i barneårene dreier seg om å utvikle emosjonell sensitivitet for gode, så vel som for vonde opplevelser» (Tangen, 2019, s. 503).

For å sikre en god relasjon til oss selvgjennom positiv selvfølelse, godt selvbilde, mestring og selvaktualisering, er følelsene betydningsfulle (Hagen, et al., 2019). Sett med eksistensfilosofiske briller er emosjoner viktige budbringere om hvordan vi har det (Lund & Helgeland, 2020). Anerkjennende væremåte er et begrep for å beskrive hva vi ser og bekrefter hos den andre og hva vi avviser (Schibbye, 2012, s. 166). Det å møte den andre som subjekt blant annet innebærer å anerkjenne individets rettigheter til sin egen opplevelsesverden (Bae, 2004).

2.3 Emosjonell utvikling

I de første leveårene utvikler barn et stadig større og mer variert emosjonelt register. Følelsene blir mer differensierte, og barn blir gradvis flinkere til å sette ord på hva de føler og til å regulere hvordan de uttrykker dem. Emosjonell utvikling handler med andre ord om hvordan barn lærer å gjenkjenne og forstå egne følelser, men også hvordan de kan oppfatte og forstå hvordan andre har det. Barnets emosjonelle utvikling og fungering legger grunnlaget for utvikling av sosial kompetanse. Stabile og gode sosiale relasjoner er viktige for en sunn og positiv utvikling. Allerede i første leveår er barn overraskende aktive og kontaktsøkende sosiale individer og tar naturlig initiativ til samhandling med sine foreldre gjennom lyder, ansiktsuttrykk og fakter (Ogden, 2015). Barnets følelser navnettes, aksepteres, speiles i kroppslige handlinger, språklig intonasjon og toneleie. Det er i våre første tidlige relasjoner med viktige omsorgs- og tilknytningspersoner at vi får erfaringer med egne og andres følelser (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2016). Tilknytningsteori forklarer hvordan barn utvikler relasjoner gjennom kontakt med nære omsorgspersoner. Sikker tilknytning legger grunnlaget for utvikling av sosial kompetanse og gode relasjoner (Ogden, 2015).

Barn lærer gjennom opplevelsen av hvordan de blir møtt og speilet, og de internaliserer sine omsorgserfaringer fra de blir født og før de får et språk. Særlig de tre første leveårene er viktige for å for å internalisere en representasjon av andres trygge tilstedeværelse, som bidrar til en indre ro i barnet (Hagen et al., 2019, s.64).

Tilknytningsperspektivet omtales som «grunnmuren for det pedagogiske utviklingsstillaset» (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2014). Oppvekstrapporten (2013) viser at ett av tre barn har en utrygg tilknytning sine foreldre (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2013). «Foreldrestil er en faktor av betydning for førskolebarns emosjonelle forståelse og selvregulering, noe som gir implikasjoner for forebyggende tiltak og intervensjoner for å fremme barns emosjonelle utvikling og psykisk helse» (Nelle, 2017, s. 46). Det er større forståelse for at evnen til å regulere følelser er påvirket av hvordan den tidlige tilknytningen i barnets første leveår har utspilt seg. Barnets medfødte temperament eller følelsesmessige sensitivitet, kombinert med ulike former for ugunstig tilknytningserfaringer og oppvekstvilkår, kan gjøre personer sårbar for en følelsesmessig skjevutvikling. Som igjen vil påvirke personens psykososiale fungering senere i livet (Normann- Eide, 2020). Barn som får støtte til å regulere følelser og atferd har gode forutsetninger for en god utvikling (Nordanger & Braarud, 2017). Følelsesmessig inntonning beskrives som at omsorgspersonen deler barnets følelser, noe som er helt sentralt for en positiv følelsesmessig utvikling (Stern, 2004). I samspill med sensitive omsorgspersoner utvikler barnet gradvis evne til selv å utvise følelsesmessig

inntoning overfor andre. «Følelsmessig inntoning rommer både å beholde sin egen følelse og samtidig dele den andres følelse» (Hart, 2011, i Drugli & Lekhal, 2018, s. 66).

Den emosjonelle utviklingen er sentral fra ett-to årsalderen og i og med at det er alderen de fleste barn begynner i barnehage, forstår vi barnehagens viktige rolle i utvikling av følelseskompetanse (Drugli, 2017) og det understrekes at barnehagene kan være en svært sentral beskyttelsesfaktor for risikoutsatte barna (Drugli, 2013).

2.4 Temperament

Barnets temperament bidrar til å forme personlighetsutviklingen og viser seg å være relativt stabilt gjennom livsløpet (Normann- Eide, 2020). Temperament er medvirkende til å farge våre følelsmessige opplevelser og samspill, og vår emosjonelle stil er nært knyttet til vårt medfødte temperament og er karakteristisk for en persons måte å reagere med bestemte følelsesuttrykk på ulike situasjoner (Hagen, 2021). Å slå ned på eller kritisere barns temperamenter det motsatte av å akseptere at barnet er den det er. Det er viktig at det er atferden som blir korrigert eller utfordret og ikke temperamentet eller personligheten. Å fremheve barnets kvaliteter og spille på dets styrker blir særlig viktig om man har barn som befinner seg i at av ytterpunktene på temperamentsskalaen. Noen barn har et rolig temperament og sinneuttrykket deres er lavmælt, mens andre har kort lunte og kan fyke i været over selv små uenigheter (Hagen, 2021). Noen barn er utadvendte og har klare og tydelig følelsesreaksjoner, mens andre er mer reserverte og ikke gir like tydelig uttrykk for følelser; men på innsiden kan den følelsmessige opplevelsen være like intens (Ogden, 2015). Transaksjonsmodellen forklarer hvordan miljøet og medfødte egenskaper gjensidig påvirker hverandre og at utvikling ikke kan beskrives som en enkel og ensidig prosess. Det er et samvirke og gjensidig påvirkning, og det er samspillet mellom medfødte tendenser og miljøet som skaper personens atferd. Barnets medfødte, individuelle egenskaper og særtrekk vil hele tiden komme til syne i barnets miljø. Det er med bakgrunn i disse individuelle egenskapene at barnets emosjonelle reaksjoner oppstår og erfaringer blir tolket. Temperament og transaksjonsmodellen er altså bidrag til økt forståelse av hvordan hvilke miljøer kan passe ulike barn. Det er ressurskrevende og slitsomt for barn å oppholde seg i et miljø der de ikke passer inn (Flaten, 2018). Det finnes ulike temperamentskategorier, men felles er at de prøver å si noe om hvilke omgivelser barnet vil trives og utvikles best i. For at barnets behov skal bli ivaretatt, er det et voksenansvar å justere sin væremåte, noe som igjen kan føre til mestringskompetanse og robusthet hos barna» (Drugli & Lekhal, 2018).

2.5 Følelsesfokuset samspill

Følelsesfokuset samspill omtales oftest som emosjonsfokuset tilnærming eller ferdighetstrening (med det engelske akronymet EFST).

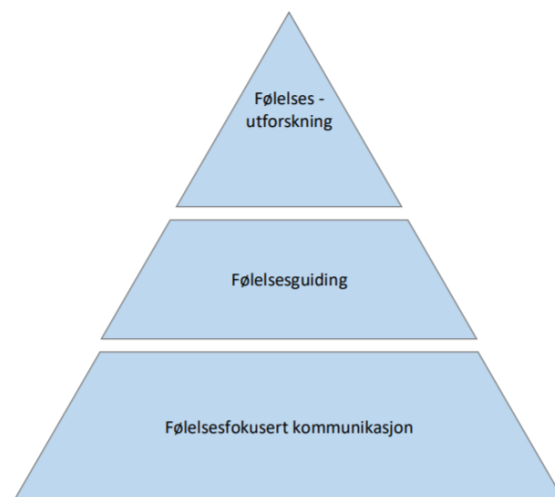
Emosjonsfokuset metoder som Emosjons- Fokuset Familieterapi/ Emosjons-fokuset Ferdighetstrening for foreldre (EFFT/EFST) (Dolhanty & Lafrance, 2019);(Hagen, Austbø, Hjelmseth, & Dolhanty, 2019); (Lafrance, Hendersen, & Mayman, 2020), Emotion- Based Prevention Program (EBP) (Finlon, Izard, Seidenfeld, Johnson, Cavadel, Ewing & Morgan (2015) og Turning in to Kids (TIK) (Havighurst, Harley, Kehoe, & Pizarro, 2012) er beslektet med de tilknytningsbaserte, men springer ut fra humanistisk psykologi og er basert på emosjonsteori (Izard, 2009), Gottman`s (1998) modell for følelsesveiledning, samt følelsesprosesseringsmetoder fra Emosjons-Fokuset Terapi (Greenberg L. , 2015).

Følelsesprosessering handler om å aktivere og undersøke følelser for å endre følelser (Fallmyr, 2020). Sagt på en annen måte er det å omdanne følelseskunnskap til ferdigheter, og kjernen er å hjelpe andre og seg selv til å prosessere følelser, slippe dem til, la seg berøre av dem og forstå hva de betyr. For å få tilgang til nye friske følelser (adaptive følelser) må man bearbeide og endre uhensiktsmessige/maladaptive følelser gjennom emosjonell prosessering. Emosjonell prosessering av følelser innebærer at aktiverte følelser settes ord på slik at det skapes ny mening, endret opplevelse og et utvidet emosjonelt repertoar (Greenberg L. , 2015; Hagen et al. 2019). Bedre forståelse og håndtering av følelsene som ligger under atferd, vil bedre relasjoner, mellommenneskelig læring, problemløsning, motivasjon, selvregulering hos barnet og den voksne (Fallmyr, 2017).

Det har vært og er fremdeles et dominerende søkelys på barns atferd og atferdkorrigerings, og for lite oppmerksomhet på å skjønne hva atferden er et uttrykk for. Det er for mye fokus på hvordan de unge skal endre seg og for lite fokus på hvordan de voksne skal endre seg (Fallmyr, 2017). Han påpeker at å øke kompetansen om følelseshåndtering kan snu en fastlåst situasjon og at det gir endringsmetoder som er effektive og tidsbesparende, og at man kan oppnå store endringer for barnets trygghetsopplevelse og relasjonsbygging om den voksne forstår og responderer godt på dets opplevelse og psykologiske behov. Gjennom veiledning skal personalet få hjelp til å se «bak» barnets atferd, og identifisere hvilke følelser barnet kjenner på. Når voksne klarer å avkode barns atferd til underliggende følelsesstilstander som gir mening, og slik knekker følelseskoden, styrkes barnas selvreguleringsevne og sosial kompetanse. De voksne får økt evne til å leve seg inn i barnas følelser og se hvordan egen væremåte påvirker barna (Fallmyr, 2020).

Å tilstrebe nyansert følelssespråk, treffsikker forståelse og bruk av disse følelssesignalene er en målsetning, og raffinering og utvikling av følelsene og følellesapparatet skjer gjennom følelsesfokusert samspill mellom foreldre og barn. Og mellom barnehagepersonalet og barn. Barnet utvikler følelseskompetanse basert på foreldrenes og andre betydningsfulle voksne sin inntoning, følellesvalidering og språkliggjøring av følellesuttrykk (Fallmyr, 2017). Hvordan vi blir møtt på våre følelser og emosjonelle behov har betydning for hvordan vi klarer å lære å gjenkjenne ulike følelser og deres emosjonelle behov, og det er en implisitt lært ferdighet (Hagen et al., 2019).

Noen barn har svake følelssesignaler og det krever stor sensitivitet for at de skal bli forstått. Andre har veldig sterke følelssesignaler, og det krever mye tålmodighet. Sinneatferd kan ofte defineres som uønsket i mer atferds relaterte retninger, og det tas ikke hensyn til om det er sunt eller usunt sinne. Sinne har mye kraft i seg, og det snakkes om det hjelpsomme sinne som motoren i selvhevdelse. Det har viktige funksjoner i barns selvhevdelse og identitetsdannelse (Hagen, 2021). Følelsesfokusert tilnærming øker barnets emosjonelle og relasjonelle «intelligens» siden det er en empatibasert metode som krever at voksne ser og føler verden fra barnets perspektiv. Følelsen blir på denne måten bearbeidet slik at den både blir mer forståelig og lettere å håndtere. Følelsesfokusert samspill kan deles i tre nivåer der følelsesfokusert kommunikasjon og følellesguiding er forebyggende, relasjonsbyggende og virker problemløsende, mens følellesutforskning brukes til relasjonsreparasjon.



Figur 2-1 Følellesfokusert samspill. Fra Følelleshåndtering og relasjonsbygging i skolen- en emosjonsfokusert tilnærming (s.25) av Fallmyr, Ø. 2017.Oslo: Universitetsforlaget.

2.6 Validering / Følelsepåpekning

Å anerkjenne og gyldiggjøre den andres følelse og opplevelse på en slik måte at den andre føler seg sett og forstått, slik at følelsen blir lettere å forstå og håndtere, refereres til som å validere følelser (Hagen, et al., 2019). Et eksempel på slik validering er «klart du blir lei deg fordi du ikke fikk være med». Validering omtales som følelsepåpekning av Fallmyr (2017), og han sier at en kort følelsepåpekning gir automatisk en opplevelse av å bli sett og forstått. Barna tåler bedre krav og korrigeringer fordi følelsepåpekningen har en følelsesregulerende effekt (Fallmyr, 2017). Den viktigste ferdigheten i følelsesfokusert samspill er å forstå følelser og validere dem empatisk. Empati er å forstå en annens handlinger og væremåter basert på den andres perspektiv på en ikke dømmende måte. Å bli utsatt for empati motiverer for prososial atferd som generøsitet, samarbeid, å hjelpe andre, løse konflikter m.m., og det har en aggresjonsdempende effekt. Følelshåndtering er altså å praktisere empati (Fallmyr, 2017). Han påpeker at vi ofte henger oss opp i atferden, som har en enorm tiltrekningskraft på oppmerksomheten vår, og de viktige følelsene kan havne i blindsonen. Å sette til side sine foruuntatte oppfatninger, tolkninger og normative forventninger og være åpen for barnets referanseramme og livsverden er avgjørende for å oppdage barnets følelsetilstand. For at valideringen skal føles godt for barnet, må den voksne være genuin. Både tonefall, stemmeleie, ansiktsuttrykk og ordene som brukes, må stemme overens med følelsen som valideres. Energinivået i barnets følelse må matches (Hagen, et al., 2019). Det er barnet som er fasiten på hva barnet trenger i den aktuelle situasjonen. Om man bommer med valideringen, kan det likevel føles godt for barnet at noen prøver å forstå, og gjør et genuint forsøk, og det påpekes at det aldri er for sent å validere (Hagen, 2021; Hagen, et al., 2019; Austbø, 2021).

Det skiller mellom enkel og dyp validering. For å bli invitert inn i barnets følelsesverden og få mulighet til å møte barnets behov på en måte som barnet kan ta imot og nyttiggjøre seg skal det av og til bare en enkel validering til (Hagen et al., 2019). «Ved dyp validering gir foreldrene bredere, mer nyansert og dypere beskrivelser av barnets følelser og opplevelser av å ha det som det har det» (Hagen et al., 2019, s. 83). Man går tungt inn for å vise at man prøver å forstå, at vi kanskje har misforstått eller ikke fanget opp, og man kan tilmed nærme seg en unnskyldning. Det understrekes at språkets kompleksitet må tilpasses barnets alder, fungering og emosjonelle tilstand der og da.

Empatisk validering kan være uvant, og virke fremmed, og vi må øve oss å møte barnets emosjonelle behov ved å trene i å legge merke til og gi oppmerksomhet til barnets emosjonelle signaler, enten de er subtile eller åpenbare, eller av høy eller lav intensitet. Rent konkret må vi øve oss å legge merke til barnets ansiktsuttrykk og kroppsholdning og lytte til ordene eller atferd, og vurdere om de passer

med følelsen barnet selv gir uttrykk for å ha. Vi må øve og identifisere følelsenes tilhørende behov, vise at vi tåler barnets behov og gi barnet den emosjonelle støtten det trenger for at behovet skal bli dekket. Validering kan åpne opp for at barnet kan ta imot omsorgen fra oss voksne, og ofte kan valideringen i seg selv løse problemet. Det poengteres videre at gode følelser også trenger å bli validert (Hagen et al., 2019).

Hvis barnets følelssesignaler blir fanget opp og forstått som uttrykk for basale behov, og møtt på en sensitiv måte, så vil barnet sannsynligvis utvikle en positiv selvfølelse. Barnet opplever å kunne påvirke omgivelsene og lærer at følelsene er betydningsfulle. Dette skaper tillit og forutsigbarhet som gir en trygg base for utforskning. Hvis samspillet mangler denne sensitiviteten, vil barnet lett bli værende i en tilstand av frustrasjon (Fallmyr, 2017, s.61).

Validering er en dialog der de voksne validerer og gir barnet rom for å respondere, og slik prøve å forstå barnets følelsesuttrykk. Noen barn liker ikke å bli definert, og en spørrende tone kan lønne seg. Validering kan fortone seg som en detektivaktivitet og det er flere måter å bomme på enn å gjette feil følelse og årsak til følelsen. Man kan bomme på timing, og valideringen kan finne sted på feil plass og til feil tid. Selv om vi ikke vet hvorfor barna føler som de føler, kan validering være nyttig og når vi virkelig prøver å forstå hvordan barnet har det, da kan det komme mye overaskende mye nyttig informasjon. Unntaksvis kan validering gjøre situasjonen verre for barna, og det understrekes at validering ikke alltid virker. Å vite om fallgruvene og de klassiske utfordringene, som kan dukke opp, både før, under og etter validering, er nyttig for å bli god på validering. Å bomme på hvilken følelse som trenger anerkjennelse, og hvorfor barnet har de følelsene det har, er vanlig og ikke avgjørende. Det går helt fint å bomme.

Å validere sinneutbrudd kan være ekstra krevende og kunsten å validere sinne, kan i første omgang handler om å signalisere til barn at sinne er en gyldig følelse å ha (Hagen, 2021). Noen ganger er barnets aktivering blitt så stor at det ikke får med seg hva som blir sagt, og da kan det være validerende i seg selv å bare være til stede og stå i det sammen med barnet. Stillhet kan gjøre godt. Barn vil i større grad evne å mobilisere og klare å være i eller tåle sine vanskelige følelser om barn det blir tilstrekkelig validert, og god validering kan også føre til at den vanskelige følelsen raskere går over i andre og mer adaptive følelser. Barnet vil i større grad evne å mobilisere og klare å være i eller tåle sine vanskelige følelser om det blir tilstrekkelig validert, og det blir bedre rustet til å ta inn andre synspunkter og finne egne løsninger på situasjonen (Hagen et al., 2019).

Vi kan på en måte si at validering av følelser handler om noe mer enn perspektivtaking og evne til mentalisering som enkelt forklart betyr å forstå barnet innenfra. Følelsesvalidering kan gjennomføres uten å forstå hvorfor barnet reagerer som det gjør, men ved genuint å akseptere at barnet har det slik det har akkurat nå (Hagen et al., 2019, s. 80).

Validering er et nyttig verktøy som kan være nyttig å bruke på de store hverdagslige følelsene, men særlig når barnet har psykiske vansker, utviklingsvansker eller atferdsvansker (Hagen, 2021).

2.7 Relasjonsbygging

En relasjon beskriver et gjensidig forhold mellom to parter over tid, og omhandler både det som foregår mellom partene som vi kan observere, og tanker og følelser de har knyttet til hverandre og det som skjer. Små barn vil raskt utvikle ulike forventninger til ulike voksne i barnehagene.

Relasjonskompetanse kan kort defineres som en persons grunnleggende evne til å forholde seg til sine medmennesker, til å skape kontakt hvor de føler seg respektert, forstått og ivaretatt, og til å etablere et godt samarbeidsforhold» (Pettersen & Løkke, 2019, s. 19). Gjensidighet er en forutsetning for gode relasjoner. Det handler om at vi lar oss påvirke av den andre parten. «For små barn betyr det at de får en aktiv rolle i samspillet gjennom sine følelsesuttrykk, kroppslige signaler, lyder, ord og så videre ved at den voksne tar hensyn til disse og tilpasser egne responser» (Drugli & Lekhal, 2018, s. 52). Barn som er vant til å inngå i gjensidig samspill med voksne, særlig der de voksne toner seg inn på barnets følelsesuttrykk og møter disse på gode måter, har et godt grunnlag for også å etablere gode relasjoner til andre mennesker (Hansen, 2010). Barn forstås som relasjonsorienterte og meningsskapende helt fra fødsel av (Sommer, 2003). De er sosiale fra fødselen av og «programmert» til å inngå i relasjoner med andre mennesker (Drugli & Lekhal, 2018). «Voksen- barn relasjon er barnehagens aller viktigste ressurs i arbeidet med å fremme psykisk helse og livsmestring hos de små barna. Det er i disse relasjonene at mye av barnets grunnleggende behov for nærhet og trygghet blir dekket, det er her de lærer best og det er her mange av deres motstandsressurser fremmes» (Drugli & Lekhal, 2018, s. 115). Å kjenne barna og ha bygget relasjon med dem over tid er barnehagepersonalets viktigste fordel. Det alltid er den voksne som skal ta ansvar for å utvikle positive relasjoner til barna uansett hvordan de oppfører seg (Drugli, 2008). I EFST snakkes det om radikalt ansvar og i det ligger det at den med overordnet posisjonen i relasjonene, alltid tar ansvar, og særlig når noe går galt, selv om det ikke er dens skyld (Hagen et al. 2019; Hagen 2021). Barnet skal alltid komme godt ut av situasjonen.

Det kan tenkes at den gode relasjonen til en voksen kan være svært nyttig for barn som har negative erfaringer med relasjon. Barn som får positive erfaringer med relasjoner, kan tenkes å utvikle positive forventninger i samspill med andre. Relasjoner handler om å dele følelsesmessige opplevelser, og for små barn er det av avgjørende betydning at personalet gir dem god omsorg og kontakt, nettopp for å bygge relasjoner. Følelsesfokustert samspill har betydning for barns trygghet og er et fundament for en positiv relasjon. Å lære å like noen som vekker negative følelser, forutsetter nesten alltid å forstå den andre, å tåle barnets følelser, gi mening til dem og de atferds reaksjonene de skaper.

Følelseshåndtering er altså å praktisere empati. Empati er å forstå en annens handlinger og væremåter på en ikke-dømmende måte, basert på den andres perspektiv. Hvis pedagogen ikke fanger opp at barnets sinne er en markør for skam og i stedet fokuserer på den uønskede atferden, er hun avledet fra å reagere empatisk. Barn og unge med gode evner, som tilpasser seg forventninger, lettere får positiv anerkjennelse og god relasjon til lærer, mens de med et vanskelig temperament, selvreguleringsvansker og emosjonelle vansker, får mindre anerkjennelse og desto mer kritikk og kontrolltiltak som hemmer en god relasjon (Drugli & Nordahl, 2014). Barn med trass, regelbrytende atferd, sinne og impulsivitet møtes med grenser og kontroll, mens den følelsesmessige støtten kan synes å minke (Roorda, Koomen, Split, This, & Oort, 2013). I gode relasjoner verdsettes alle følelser, men ikke all atferd, og for å etablere gode relasjoner forutsettes forståelse. Innlevelse, forståelse og bekræftelse betyr å forestille seg hvordan det er å være den andre, forstå årsakssammenhenger og si hva du tenker så den unge føler seg forstått (Fallmyr, 2017). Det blir viktig at den voksne ikke overveldes av egne følelser og innlevelse forutsetter også at den voksen klarer å ha fokus på barnets opplevelse. Gode relasjoner styrker følelseskompetansen, som igjen styrker relasjoner (Fallmyr, 2017).

2.8 Veiledningsmetoder og dialog

Gjems (2012) har fokus på veiledning som en læreprosess. «Målet med veiledning er å utvikle ny eller utvidet forståelse og finne frem til nye måter å handle på i egen praksis» (Ulvestad & Ulvestad, 2012, s. 125). Å lære gjennom samtale var sentralt i studien, og «kunnskap konstrueres og rekonstrueres i samtaler mellom mennesker som gjør ting sammen og snakker sammen» (Gjems, 2009, s. 107).

Uttalte kunnskaper blir ofte tatt for gitt og kommuniseres gjerne som innlysende sannheter, men det er viktig å huske at kunnskaper og verdier som kommuniseres i samtalene ofte er erfaringsbaserte. «Bakhtins forståelse av dialogen uttrykker på ulike måter at all forståelse er åpen og ikke endelig» (Carson & Birkeland, 2017, s. 30), og hans dialogbegrep forstås som relasjonelt og omhandler deltagelse (Bakhtin, 1984). Forståelse er slik å forstå en kontinuerlig søken. Det er det som er annerledes hos den andre som gjør samtalen levende og fører til at vi ser mer sammen enn

alene. Biesta er også opptatt av å gi respons til det som er annerledes og forskjellig (Carson & Birkeland, 2017).

Betydningen av å etablere arenaer der man gjennom dialoger reflekterer over aktuelle problemstillinger og situasjoner, der hensikten er å skape en felles fortolkning av de forståelsene som ligger til grunn for pedagogiske valg og handlinger må løftes frem (Fasting, 2018). Et tolkningsfellesskap «kan beskrives som en arena for drøfting av hverdagsutfordringer og forståelse, der man gjennom erfaringsdeling og refleksjon får innsikt i andres oppfatninger og vurderinger. Det omfatter beskrivelser av og refleksjoner over forhold ved den praktiske yrkesutøvelsen som til vanlig tas for gitt og gjerne ikke settes ord på» (Fasting, 2018, s. 66).

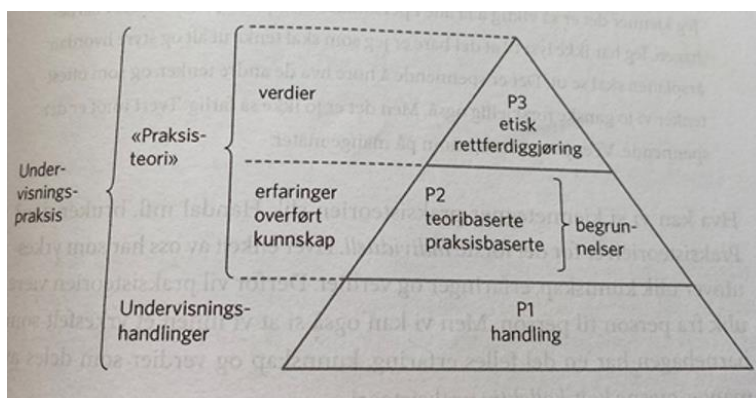
Et bredt artikulert tolkningsfellesskap trekker veksler på ulike oppfatninger av sentrale verdier og prinsipper (...) Tolkningsfellesskapet åpner for å drøfte situasjoner som oppleves utfordrende, og som er til hinder for å løse situasjoner på en god måte (...) og vil skape større bevissthet om hvilke situasjoner man retter oppmerksomhet mot (Fasting, 2018, s. 66).

«Systemisk veiledning har fokus på relasjoner og gjensidighetsprinsippet, det vil si at vi skaper forutsetninger for hverandres væremåte. Gjennom systemisk veiledning kan veisøker hjelpes til å bli bevisst egen væremåte og til å kunne se seg selv gjennom andres øyne» (Carson & Birkeland, 2017, s. 111). Gjems (2012) påpeker at et poeng i systemteoretisk veiledning er å gi andre nye premisser for handling og kommunikasjon (Ulvestad & Ulvestad, 2012). Systemisk veiledning bygger på Batesons kommunikasjonsteori, som igjen bygger på en systemteori. Gregory Bateson var opptatt av at vi konstruerer vår virkelighetsforståelse og at all erfaring er subjektiv. Han understreket at for å forstå samspill er sirkulære årsaksforklaringer mest brukbare som forståelsesramme. Her viser Bateson til begrepet punktuering, og med det mener han måten vi organiserer vår forståelse av et samspill (Ullenberg, 2017). Når vi punktuerer, «stopper» vi samspillsprosessen og tolker samspillet. Vi forsøker å si noe om årsakene til det som skjer mellom partene. Begrepet punktuering viser imidlertid til at hendelser alltid kan forstås på andre måter. Hvis vi punktuerer samspillet annerledes, vil vi også få en annen forståelse av samspillet (Carson & Birkeland, 2017).

Mesterlæring eller modellæring er kanskje den viktigste læringsformen i barnehagen når det gjelder utvikling av samhandlingskompetanse. De voksne lærer av hverandre (Carson & Birkeland, 2017, s. 65). I modellæring og observasjonslæring er det informasjonsverdien i modellens handlinger og atferd som står i sentrum, og vi kan så å si snappe opp teknikker ved første observasjon, bli det vi observerer, men til forskjell fra imitasjon og direkte kopiering og etteraping av handlemåter og ytre atferd, er det viktig i modellæring at det ikke er uklart for den lærende hva som skal læres og hvilke sider ved kompetansen som er gjenstand for modellering (Pettersen & Løkke, 2019). Den voksne

væremåte skaper også betingelser for samspill med barna, og om den voksne klarer å skape et klima for trygghet og tillit, motivasjon, tilknytning og samarbeidsvilje, fremmes identifikasjon og modellæring mellom barn og voksne og mellom barna (Fallmyr, 2017).

Refleksjon over handling er en veiledningsmodell fra Handal og Lauvås, der hensikten er å løfte frem tankene bak handling, og er i stor grad en kognitiv modell. Praksisteorien er styrende for pedagogisk praksis, og her viser teori til den enkeltes kunnskaper, erfaringer og verdier som til enhver tid har en betydning for pedagogisk praksis. Ifølge denne modellen vil enhver handling (P1) være basert på teoribaserte og praksisbaserte/erfaringsbaserte begrunnelser (P2). Våre pedagogiske handlinger vil også innebære etisk rettferdiggjøring bygget på verdier (P3). Praksisteorien vår innbefatter de teoribaserte og erfaringsbaserte begrunnelser samt den etiske rettferdiggjøringen av handlingene våre (Carson & Birkeland, 2017, s. 87). «Refleksjon over egen praksis er fremhevet som et verktøy for å tydeliggjøre og belyse den kunnskapen man faktisk har, men som man har glemt at man hadde» (Tangen, 2019, s. 272).



Figur 2-2 Praksistrekant. Fra *Veiledning for barnehagelærere* (s.87) av Carson & Birkeland, 2017. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

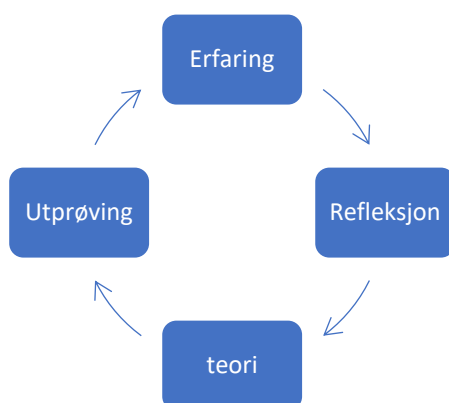
Gjørekompetanse beskrives som fra ord til hender og om det er samsvar mellom våre ord og handlinger, og metaforen «mind the gap» introduseres for å illustrere at det kan være (for stor) avstand mellom det sier man skal gjøre og det som faktisk blir gjort, og/eller mellom teori og praksis (Melvold, 2020). Om egen praksis kan ha utilsiktede konsekvenser, må alltid vurderes og settes søkelys på.

2.9 Læring

«Barnehagen er en lærende organisasjon der hele personalet skal reflektere rundt faglige og etiske problemstillinger, oppdatere seg og være tydelige rollemodeller» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Læring utvikler kunnskaper, erfaringer og ferdigheter som utgjør ny kompetanse og kan påvirke atferden vår og dermed føre til prestasjonsforbedringer (Gotvassli, 2017). Læringen begynner bare

når du er villig til å utsette deg for risiko for å bli forandret (Biesta, 2005, 2011 i Carson & Birkeland, 2017, s. 37). Tidligere så en på læring som et individuelt fenomen, men de senere årene er det blitt tydelig at læring også er et resultat av samspill, samtidig som det påvirker samspillet. Det er krevende å gå fra individuelle erfaringer til at det skjer en formidling av ny kunnskap til andre i barnehagen, og at dette i neste omgang fører til en felles endring av praksis. Da trengs det en orkestrering av læringsprosesser, og med det menes at en rekke gode enkeltstemmer kan settes sammen til et velklingende orkester. Dette krever ledelse som setter i gang og leder refleksjonsprosesser og læringsprosesser blant de ansatte. God ledelse vil være å integrere og utvikle både teoretisk og erfaringsbaserte kunnskapsformer i personalet (Gotvassli, 2019).

Innenfor en sosiokulturell forståelsesramme skjer barns læring og utvikling gjennom relasjonsbygging og samhandling med andre, både voksne og jevnaldrende. Vygotsky benyttet begrepet «nærmeste utviklingszone» for å beskrive det barnet kan mestre med hjelp fra en «mer kompetent» person. Læring oppfattes som en grunnleggende sosial prosess (Gjems, 2009). Utvikling av praksis, og individuell og kollektiv læring, foregår i en gjensidig læreprosess, og at dette skjer i spesifikke praksisfellesskaper. Læring er et fundamentalt sosialt fenomen som henger uløselig sammen med praktiske erfaringer og deltagelse. Begrepet praksisfellesskap baserer seg på den kollektive læringen som skjer når vi forenes i en eller annen form for felles engasjement, og hvor vi interagerer med hverandre i et fellesskap omkring det praktiske arbeidet i en virksomhet. Menneskene i praksisfellesskapet deler en felles interesse for noe de arbeider med, og utvikler seg gjennom samspill, samhandling og av å lære av hverandre (Wenger, 2004). Her framheves det at å være deltaker er det sentrale i all læring, noe som ikke bare innebærer aktiv handling, men også aktiv samhandling. Samskaping bygger på erfaringsbasert læring og Kolb lærings sirkel (Kolb, 1984) er sentral for å forstå de prosesser som ligger til grunn for læring:



Figur 2-3 Kolb lærings sirkel. Fra *Experience as the source of learning and development*. Englewood av D.Kolb (1984) cliffs: Prentice Hall

Erfaring gir ikke læring i seg selv (Dewey, 1974), og det er et vesentlig poeng for han at noe må føres inn i tenkningen, noe som utfordrer den umiddelbare forståelsen, og som får en til å tenke på nytt. Han er opptatt av at det må skje en overskridelse, en transcendental tenkning, for at erfaringen skal gi læring. Gjennom refleksjonen kan vi skape en distanse til egen vanetenkning og forforståelse, og dette gir dermed nye muligheter for fortolkning og transformasjon av læring (Dewey, 1974, i Brekke & Eide, 2019).

De forutsetninger for læring som ligger i tilbakemeldinger fra erfaringer, spesielt prinsippet om at systemer styrer seg selv gjennom negativ tilbakemelding, det vil si gjennom styring av avvik, som en termostat, blir illustrert som tre læringsnivåer, henholdsvis enkelrets-, dobbelrets- og deutorolæring. Enkelretslæring, og blir beskrevet som ren feilretting. Resultatet er definert, og atferden justeres på grunnlag av erfaringer helt til man oppnår ønsket resultat. Dette kan handle om at en i en barnehage korrigerer atferd fremfor å stille kritiske spørsmål til det pedagogiske innholdet eller organiseringen. Dobbeltretslæring inkluderer i tillegg en endring av normer, målsetninger og diskusjon om pedagogisk grunnsyn, og kan handle om en undring hva barns medvirkning egentlig betyr, og hvilke konsekvenser det kan få på barnehagens form og innhold. Når organisasjonen lærer å utføre enkelt- og dobbeltretslæring snakker vi om deutorolæring. En viktig lederoppgave å sette i gang og opprettholde dobbeltretsprosesser, avlæring av de antagelser som ligger bak enkelretslæring og internalisere en alternativ måte å tenke og handle på (Argyris & Schön, 1978). Dersom en tar utgangspunkt i den erfaringsbaserte og sosiokulturelle forståelsen av kunnskap og kunnskapsutvikling, peker dette mot utvikling av barnehagen som en lærende organisasjon som vektlegger erfaringslæring, ferdighetstrening og veiledning knyttet til arbeidet i barnehagen (Gotvassli, 2019).

I barnehagefeltet er begrepet taus kunnskap velkjent, og kjennetegnes av en intuitiv og erfaringsbasert kompetanse, en spontan her og nå refleksjon og overveielse over egne praksis. Barnehagehverdagen er uforutsigbar, og barnehageansatte tar daglig mange valg, bevisste og ubevisste, og det er i disse valgene at barns rettigheter skal praktiseres. Det etiske må alltid prioriteres før det effektive (Melvold, 2020). Man oppfordres til å gjen tenke det pedagogiske ansvaret og ikke ta for gitt det som en teori sier om hvordan pedagogikken virket-her må man alltid ta etiske valg og være bevisst sitt ansvar (Fjørtoft, 2018).

Oppsummering:

Det er nær sammenheng mellom emosjonell og sosial utvikling, og at følelser er viktig for barns sosiale kompetanse. «Sosial kompetanse dreier seg om integrering av tanker, følelser og handlinger for å tilegne seg sosialt nyttige kunnskaper, ferdigheter og holdninger» (Ogden, 2015, s. 249). Et bredt spekter av sosiale ferdigheter og emosjonelle uttrykksmåter forventes lært. Barn vil ofte tilegne seg en adekvat psykososial kompetanse som en naturlig del av å delta i hverdagslige aktiviteter, og vi snakker om medfølgende og implisitt læring. Både forskning og erfaring viser imidlertid at denne kompetansen også kan fremmes ved målrettet læring, men det kan være en utfordring å tilegne seg både direkte uttalte spilleregler og skjulte og ikke- uttalte sosiale regler og normer (Tangen, 2019). Formålet med danning er at vi er i stand til å være sammen med andre for å oppleve, lære, skape erfaringer og skape vår livsverden. For å få en best mulig psykisk helse må barn først bli kjent med følelsene sine, hvordan de kjennes, når de oppstår og hvordan de kan lytte til beskjedene følelsene gir dem. Følelsene formidler nemlig viktige signaler, og det er når følelsene samarbeider med fornuften, at vi fungerer best. Når vi forstår våre egne følelser, øker også vår evne til å forstå andre (Ringereid & Thorkildsen, 2020).

Det blir rettet mer oppmerksomhet mot tolkningsfelleskap og pedagogisk systemarbeid som redskaper i arbeidet med å skape inkluderende barnehager (Fasting, 2018). Ledestjernen i spesialpedagogisk arbeid er inkludering. For at det skal være mulig å realisere, er det en forutsetning at barna har sosial kompetanse, og innehar prososiale ferdigheter som å vise omsorg, innlevelse og empati, raushet til å slippe andre til og selvhevdelse på egne og andres vegne. Og i dette arbeidet blir de voksnes rolle av avgjørende betydning, og i SOL- prosjektet beskrevet tidligere, er relasjonskompetansen pekt på som betydningsfull og sentralt står personalets sensitivitet, inntoning, individuelt tilpassede stimulering og samhandling med barnet (Holte, 2016). Når det gjelder å styrke emosjonell kompetanse, sosial kompetanse og atferdskompetanse, er det å jobbe med følelsesregulering noe av det som virkelig har effekt. Økt bevissthet om følelser og sammenhengen mellom følelser og handlinger har stor betydning for god psykisk helse (Ringereid & Thorkildsen, 2020).

For å gi en forståelse for temaene som presenteres i denne oppgaven, har det vært sentralt å redegjøre for begrepene følelser, emosjonell utvikling, temperament, følelsesfokusert samspill, validering og relasjonsbygging. Videre har det vært sentralt å gi en forståelse av ulike veiledningsbegrep, dialogen og om læringsprosesser.

3 Metode

Et ønske om å gå i dybden for å undersøke problemstilling og forskningsspørsmål gjorde at en kvalitativ, fenomenologisk og hermeneutisk metodetilnærming ble valgt. «Fenomenologi er en måte å tilnærme seg virkeligheten på som går ut på å beskrive fenomenet slik de fremtrer for bevisstheten, som et alternativ til å påberope seg at man har eksklusiv tilgang til en objektiv sannhet» (Eide, Grelland, Kristiansen, Sævareid, & Aasland, 2008, s. 14). Hermeneutikken bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer, er en del av. Vi forstår delene i lys av helheten (Thagaard, 2018). «Hermeneutikken er det greske navnet på fortolkningslære, og omhandler både det filosofiske arbeidet med hva det betyr å forstå og fortolke, og den metodiske fremgangsmåten ved selve fortolkningsprosessen (Gilje, 2019). Forståelse, mening og refleksjon er sentrale siktepunkt, og det er stort rom for det relative og subjektive i en hermeneutisk kontekst, og denne fortolkningskunsten illustreres ofte gjennom den hermeneutiske spiralen der det skjer en vekslning mellom en tekst/substans og et suksessivt økende nivå av innsikt og forståelse (Befring, 2010). All forståelse viser tilbake til en førforståelse som vi ikke kan fri oss fra. Med andre ord vil du alltid ha en førforståelse før du begynner med din forskning. Denne førforståelsen vil gradvis modifieres etter hvert som kunnskap tilegnes. Å klargjøre hva forkunnskapen din består av, heller enn å tro at du ikke har noen overhodet, og at de skal innvirke uten at du merker det, blir avgjørende. All forforståelse innebærer noen fordommer, og man må være klar over egen forutinntatthet (bias), slik at feltet kan presentere seg i sin annerledeshet (Fangen, 2019). «Forståelse utvikles gjennom en dynamisk prosess som beveger seg mellom helhet (etablert forståelse) og del (ny erkjennelse). Det skjer en stadig revisjon både av forforståelsen og forståelsen» (Jansen, 2008, s. 35).

Forskerposisjonen i AL innebærer involvering, og det blir særlig viktig å gjøre deltakelsen synlig, og å dokumentere steg og deler i alle prosesser og refleksjoner, og være gjennomskuelig i forhold til begrunnelser for de valg som gjøres. Forskerrollen jeg ønsket å utvikle i prosjektet, bygget på å etablere god kontakt med barnehagepersonalet, og utvikle gjensidig tillit og respekt for hverandre. Det ble viktig å være lyttende og en konstruktiv samtale- og utviklingspartner som klarte å reflektere over og integrere praksisrelevant erfaring. Først da kan kvaliteten av forskningen vurderes.

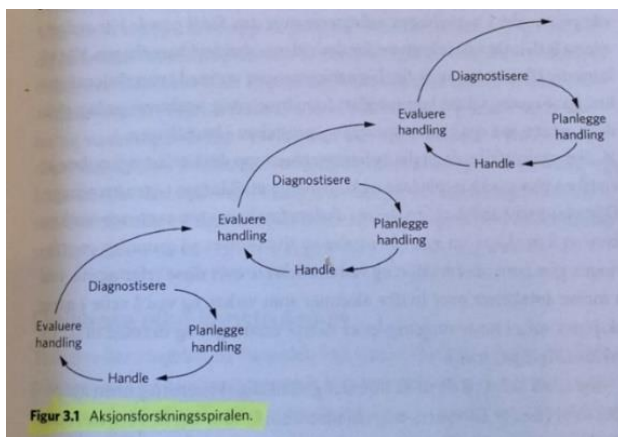
3.1 Metodologisk ståsted

Min forskning blir å se hvilke forandringer jeg kan skape i tillegg til å kunne forstå og forklare hvordan det følelsesfokusert samspill finner sted. Formålet er å forbedre og endre samspillsprosessene i en avdeling, og sammen lære om følelsesfokusert samspill, og hva det kan bety for relasjonsbygging, inkludering og enkeltbarn. «I den sosiokulturelle forståelsen er det erfaringer gjennom deltakelse i praksisfellesskapet som er den sentrale drivkraften. Her er ikke fokus så mye på individet, men primært på deltakelse i praksisfellesskapet, og læringen er en del av denne deltakelsen» (Gotvassli, 2019, s. 26). Dette kan også gjelde voksnes læring. Mitt vitenskapsteoretisk ståsted danner således grunnlag for, og påvirker valg av mine metoder og. Jeg har valgt en kvalitativ forskningstilnærming siden jeg ønsker å belyse prosesser som skjer i personalet, og vektlegger forståelse. Først tenkte jeg på casestudie, men revurderte siden jeg ønsker å genere kunnskap om mer enn selve casen, og bestemte meg for AL. Gjennom AL som undersøkelse prioriterer jeg at det skjer det en avklaringsprosess i praksisfellesskapet, og det utvikler seg kriterier for god og relevant kunnskap. Mitt prosjektdesign tar høyde for at jeg sammen med personalet kan dannes en felles forståelse for hvordan vi skal forstå barn og barns følelser, og hvordan vi skal handle overfor dem i ulike situasjoner. Læring er dermed viktig, og på bakgrunn av en sosiokulturell teoriretning er formålet først og fremst å utvikle forståelse for gode læringsprosesser i fellesskapet, samt et teoretisk begrepsapparat til forståelse av følelsesfokusert samspill og dets betydning for barnehager. Sentrale begreper er emosjonell utvikling, relasjonsbygging, validering og temperamentsforståelse. På bakgrunn av det teoretiske begrepsapparatet er hensikten dernest å gjennomføre konkrete tiltak for utvikling og anvendelse av følelsesfokusert samspill. Endelig er målet å bevisstgjøre barnehageansatte om viktigheten av å gi følelsesfokusert omsorg, samt betydningen av refleksjons og bevisstgjøringsprosesser for å utvikle oss og forbedre praksis.

3.1.1 Metodevalg

AF er en metode og strategisk ressurs for å bygge bro mellom teori og praksis og mellom kunnskap og handling (Befring, 2010), og er derfor en normativ metode for å endre praksis, altså veiledende og foreskrivende metoder. Jeg har videre et praksisorientert formål med forskningen. Mens personalet i barnehagen skal drive aksjonslæring sammen med meg, skal jeg i tillegg drive aksjonsforskning, og min rolle kan være å bidra til refleksjon over hvordan personalet gjennomfører de aksjonene som vi blir enig om, hvordan de reflekterer, endrer og utvikler seg. Å forbedre praksis, produsere kunnskap og dokumentere endringsprosesser er målet med AF (Gotvassli, 2019). Aksjonslæring er et

forvandlingsprosjekt. Med problemstillingen «Hvordan kan barnehagen skape følelsesfokusert samspill mellom voksne og barn gjennom refleksjon- og bevisstgjøringsprosesser i aksjonslæring, og hvordan kan jeg som spesialpedagog fasilitere disse prosesser?» ligger et ønske om å få de voksne på avdelingen til å se verdien av følelsesfokusert samspill, og gradvis implementere denne tilnærmingen. Det er en arbeidsform som er preget av samskapte læringsprosesser i et praksisfelleskap der målet er å forbedre praksis, skape ny kunnskap og dokumentere endringsprosessene slik at andre kan lære av det (Gotvassli, 2019). For å få en endring fra nåsituasjon til ny, ønsket status må man gjøre en serie av aksjonsforskningscykluser med varierende kompleksitet. En tar utgangspunkt i Kolbs læringssyklus som omhandler hans teori om erfaringsbasert læring (Kolb, 1984). Konkrete erfaringer blir underlagt observasjon, refleksjon og vurdering, altså spirallignende bevegelser i ulike faser (Gotvassli, 2019).



Figur 3-1 Aksjonsforskningsspiralen. Fra *Aksjonsforskning på mange vis. Forsknings- og utviklingsarbeid i barnehagen* (s.55) av K.Å. Gotvassli, 2019. Oslo: Cappelen Damm AS

Dokumentasjon av AF og læringsprosessene bør skje i alle faser av prosjektet, fra planlegging, gjennomføring og evaluering til nye aksjoner (Gotvassli, 2019). Jeg har valgt denne undersøkelsesformen blant annet fordi min erfaring tilsier at barnehagepersonalet er presset på tid og har stor arbeidsbelastning. Dette fremkommer i rapporten «*Tidstyver i barnehagen*» som finner at faglig utvikling i barnehager utgår til fordel for praktisk arbeid (Nicolaisen, Jordfald, & Seip, 2012). Aksjonene var mulig å gjennomføre uten for mye planlegging og bruk av tid, og skal kunne skape læring i en hektisk hverdag. Personalet ble dermed ikke bli belastet i for stor grad. Data utvikles fra feltarbeid der feltdagbok, observasjonsstudier og samtaler, samt intervjustudier som en sluttevaluering, er brukt. Denne data- og metodetriangulering kan kompensere for svakheter for den valgte metode, og på denne måten styrke undersøkelsens validitet. Å sammenligne og se flere aspekter ved undersøkelsene og på den måten gå i dybden, se flere vinkler og sikre større presisjon

var ønske med valgte kombinasjon. Ingen av observasjonene, notatene, registreringene skal ha hovedfokus på barna og derfor ble ikke samtykke innhentet fra foreldre.

Feltdagbok: Jeg skrev ned alle hendelser i en feltdagbok, slik at jeg hadde oversikt over hendelser, observasjoner, uttalelser, og for å sikre at jeg ikke husket feil eller blandet sammen. Feltdagboken gir da også et tidsbilde, et inntrykk av alle og tidligere hendelser, og kan slik bidra til å styrke forskerens historiske følsomhet, og kan slik kompensere for nåtidigheten som preger observasjoner og intervjuer (Tjora, 2021). Fokuset var på de voksne, og det ble registrert hendelser, utsagn, læring, refleksjon, spørsmål og betraktninger m.m. Det ble ikke registrert noe om enkeltbarn, men mer personalets tilnærming og refleksjon i samspill med dem, eller uttalelser. Feltdagboken bidro til å samle data om pågående endringsprosesser og gav vesentlig bidrag med hensyn til data som kan forklare utviklingsdynamikken. (Vedlegg 7 eksempler fra feltdagbok).

Jeg opplevde noen ganger at det var krevende å skrive ned alle inntrykk, at beskrivelsene ikke fanget helt situasjonene. «Vi er allerede i gang med analysen mens vi er ute i felten. Når vi observerer, reflekterer vi over hvordan vi kan forstå det vi ser. Notatene fra feltarbeidet gir retningslinjer for hvordan vi analyserer tekstene» (Thagaard, 2018). Det var også nyttig å gå gjennom hele feltdagboken for å få et helhetsbilde. Det ble tidlig klart for meg at jeg måtte lage en skjematisk oversikt i tillegg, en slags tidslinje.

Tidslinje ble laget slik at jeg hadde en kronologisk oversikt over studiens forløp. (Vedlegg 6 tidslinje).

Tankenotater var noe jeg benyttet meg av i feltdagboken når det var behov for å rydde hodet, når mye skjedde og/ eller jeg merker at tankene fortsatte etter en hendelse, observasjon o.l. Når det ble stille og lite skjedde, kunne det også være nyttig å skrive ned tanker og refleksjoner om hva som kunne forklare stillhet, avstand eller reflektere over hva som kunne være lurt å ha søkelys på i fortsettelsen.

Observasjon er særlig godt egnet til å gi informasjon om praksis i dagliglivet (Thagaard, 2018) og målet med metoden er å komme bak fasaden og observere livet slik det arter seg for informantene (Skilbrei, 2019). Jeg ønsket primært å se etter refleksjon, endringer og læring hos personalet i deres samspill med barn og kollegaer, og hadde en tematisk interesse for følelsesfokuset samspill. Observasjonsstudier har åpenbare fordeler ved at man unngår å trekke personalet ut av deres arbeid. En annen fordel med observasjoner er at man bruker interaksjon som anledning til å generere data. Praksisfortelling er en velkjent observasjonsmåte i barnehagesammenheng, og kan fungere som en læringsstrategi, ved at det settes ord på sine erfaringer innenfor en faglig ramme (Jansen, 2008), og gjennom tolkning og analyse av praksisfortellinger kan selvstendig refleksjon i

læringsfellesskapet fremmes (Brekke & Eide, 2019). De kan brukes som råmateriale for refleksjon i personalgruppen. Det vil ofte avstedkomme ulike tolkninger og ulike erfaringer og det er ofte i denne diskusjon og refleksjon at ny kunnskap kan utvikles. Gjennom refleksjonsprosesser kan personalet kaste lys over ulike premisser som ligger til grunn for pedagogisk praksis (Gotvassli, 2019).

Fokusintervju er et gruppeintervju som utføres med en faglig begrunnelse og med en målsetning om å være fokusert (Skilbrei, 2019). Fokusintervju «kjennetegnes av en ikke- styrende intervjustil, der det er først og fremst er viktig å få frem mange forskjellige synspunkter om emnet som er i fokus for gruppen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179). Min rolle i dette fokusintervjuet var å være en moderator og en tilrettelegger, og jeg tenkte videre å gjennomføre et semistrukturert intervju der jeg ikke var styrt av intervjuguiden, og at samtalens flyt og dynamikk var viktigere enn rekkefølgen på spørsmålene. På grunn av min forskerrolle i AL, med tilhørighet til personalgruppen, ble det naturlig å bidra og dele mine vurderinger som jeg i alle andre sammenhenger hadde gjort, og intervjuet fikk mer preg av en samtale. Jeg forberedte noen spørsmål for å prøve å få frem personalets opplevelser og erfaringer med følelsesfokusert samspill, og deres vurdering av forvandlingsprosjektet i AL. Spørsmålene jeg var interessert i, ble formulert klart og listet opp i en intervjuguide som et planleggingsverktøy. (Vedlegg 5 intervjuguide). Jeg stilte personalet spørsmålene etter rekkefølge. Fokusintervju var en effektiv form for datagenerering, man får utvikler intervjudata fra flere informanter samtidig, og det kan oppleves mindre truende. Å få en avslappet og trygg atmosfære for å vurdere AL slik at informantene våget å si hva de mente, var avgjørende. Et ekstra interessant aspekt ved fokusgrupper som kan bidra til å generere mer spontane svar enn ved mange andre former for kvalitativ datagenerering ligger i det at man kan fange opp meninger i den interaksjonen som oppstår mellom deltakerne. Man bruker interaksjon som anledning til å generere data. Det etableres dialog som kan fremme en felles grunnlagsforståelse blant personalet, og opplevelser fra fokusgruppa kan være kilde til nye tanker og refleksjoner (Tjora, 2021), og det kan skape en samhörighet i fokusgruppa.

3.2 Utvalg

Utvalget ble strategisk valg på grunn av de erfaringer og observasjoner jeg gjorde meg sommeren 2020 på den utvalgte avdelingen. Personalet var interessert og motivert for et endringsarbeid. Utvalget består av avdelingens faste personale som består er to pedagoger og to ufaglærte assistenter, og styrer. Avdelingen har noen faste vikarer, og særlig en av dem var der mye, men deltok likevel ikke i prosjektet. I denne studien består utvalget av en sammensatt personalgruppe som er ulik i alder, erfaring, stilling, etnisitet, men ikke kjønn. Alle var hunkjønn. Det har vært interessant å høre om de ulike informantenes opplevelser, erfaringer, kunnskap og perspektiver.

Rekrutteringen

På grunn av en sammensatt og utfordrende sak som personalet stod i, ble de tilbudt et utviklingsarbeid om følelser. Som spesialpedagog på avdelingen kunne jeg være en døråpner for følelsesfokuserte samspillet. Styrer og pedagogisk leder var positiv, og når ledelsen var med, ble hele personalet spurt om de var interessert i å være med på et «forvandringsprosjekt» gjennom AL med oppfølging fra fasilitator. Personalet var modige nok til å si ja, og slik ble de rekruttert høsten 2020. Prosjektet ble meldt inn og godkjent av Norsk senter for forskningsdata i september 2020 med referansekode 829247. (Vedlegg 1 NSD søknad).

3.2.1 Presentasjon av informantene

Tabell 3-1 Oversikt over informantene

Styrer	Jobbet 22 år i barnehagen. Holder på med videreutdanning i spesialpedagogikk.
Barnehagelærer 1	Jobbet 23 år i barnehagen. Leder på avdelingen
Barnehagelærer 2	Jobbet 1 1/2 år i barnehagen. Holder på med videreutdanning i spesialpedagogikk.
Assistent 1	Jobbet 21 år i barnehagen.
Assistent 2	Jobbet 8 år i barnehagen. Tospråklig. Jobber med enkeltbarn.
Meg/student og forsker.	Jobbet 23 år i barnehagen. Spesialpedagog. Videreutdanning i veiledning, Læringsmiljø og pedagogisk ledelse i barnehagen, grunnfag i psykologi og pedagogikk og pågående masterstudie i spesialpedagogikk.

3.3 Datainnsamling

All datainnsamling ble foretatt i barnehagen. Datainnsamlingsperioden varte fra oktober 2020 – mars 2021. Jeg ønsket å ha en forholdsvis lang datagenereringsperiode, slik at det ville bli mulig å se reelle endringer og få gjennomført mange nok aksjoner. Usikkerheten og uforutsigbarheten med COVID-19 var også medvirkende. Båndopptak ble brukt til å ta opptak av møter og intervju.

3.3.1 Gjennomføring av observasjoner

I møtet med feltet må man være fleksibel og åpen for å kunne justere observasjonene etter hva som er minst forstyrrende (Tjora, 2021), men samtidig holde fast ved tema eller situasjoner man vil observere. Dette kan være utfordrende i en barnehageavdeling der mye skjer samtidig, og barn

naturlig søker de voksne. Mange års erfaring fra barnehagefeltet gjør det lettere for fasilitator å orientere seg, forstå hva som skjer og holde fokus, men det opplevdes likevel som utfordrende å bare gli inn naturlig. Bare noe så enkelt som hvor man skal plassere seg og hvor mye plass man skal ta ved ankomst opplevdes som noe å forholde seg til for å ta en best mulig vurdering. Overordnet var alltid at barna ikke skulle bli skadelidende (Befring, 2010), og særlige hensyn ble tatt til enkeltbarn med diagnose.

En interaktiv observasjonsrolle ble valgt der veksling mellom en passiv og aktiv posisjon tas (Tjora, 2021). Det var aldri et mål å rendyrke en distansert rolle, mer ha mulighet for personlig engasjement og å bruke meg selv som modell for både voksne og barn. Innlevelsen og fleksibiliteten i observasjonsstudier i feltstudie, var det som tiltalte med kvalitativ forskningsmetodikk. Sosial interaksjon mellom fasilitator og feltet var forventet, og at egen rolle ikke kunne kontrollere fullt ut. Det kreves stor grad av systematikk og åpenhet når man genererer data i interaksjon.

Skjema «dokumentasjon til refleksjon» ble utformet der pedagogisk dokumentasjon er forstått som en måte å synliggjøre og kritisk granske sin egen praksis på (Vedlegg 4 Observasjonsskjema).

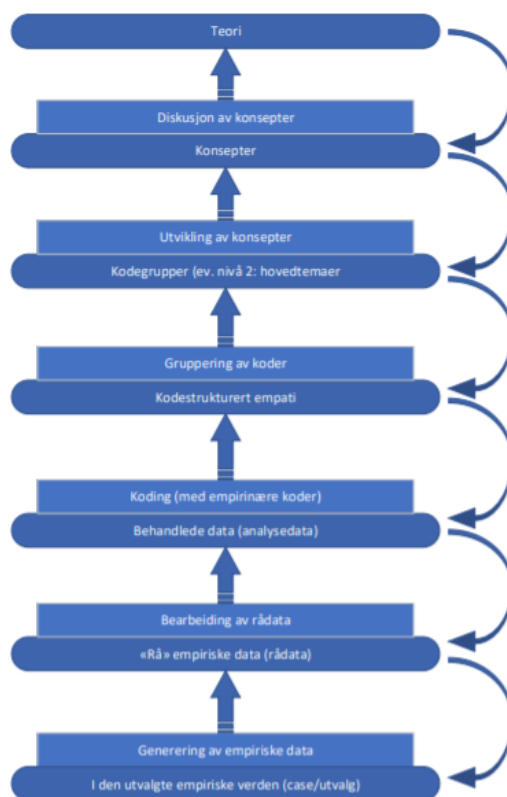
Personalet ble bedt om å komme med innspill om det var brukervennlig nok til at de kunne bruke det, og de gav raskt tilbakemelding om at det var krevende å fylle ut. Personalet var uvant med å skriftliggjøre praksis, og særlig å finne tid til det. Vi ble enig om at det holdt med praksisfortellingen i første rubrikken, og at vi tok sammen tok refleksjonen. Det viktigste var at de leverte praksisfortellinger enn at skjemaet ble et hinder for å dokumentere praksis. Likevel ble det vanskelig å få tid til å skrive ned observasjoner, særlig for assistentene som ikke har plantid, men de leverte til tross for dette alltid observasjonene, og slik tok de også ansvar for egen læring.

Noen barn gikk igjen i observasjonene og i samtalene. Personalet gav uttrykk for at de trengte veiledning i møte med disse barna, og det var enklere for dem å relatere og se sammenhenger når vi i tillegg til å være generell, også kunne være spesiell. Barn er en del av konteksten i en barnehageavdeling, og siden verken avdelingens navn eller navn på barnehage er oppgitt, ble det vurdert til å være innenfor de forskningsetiske prinsipper og NSD avtale. Etter hvert ble barnehagepersonalets observasjoner mer rettet mot temaet vårt følelser og følelsesfokuset samspill. Personalet våget å stille spørsmål over egen praksis, erkjenne når det ble vanskelig, skrive ned og reflektere rundt de erfaringene. Ofte er det enda mer lærerikt når vi ikke får det til. Refleksjonene kom mer og mer frem, og observasjonene fikk et mer faglig preg. Som igjen spisset diskusjonene på møter og i samtaler. Personalet vågde til slutt å sette spørsmålstegn og justere mine uttalelser, slik at asymmetrien ble redusert. Noen av fasilitators observasjoner ble delt med personalet for å ufarliggjøre fokuset, og vise at jeg i størst grad så etter de gode intensjonene deres

og at jeg hadde følelsesbrillene på. De kritiske betraktningene ble porsjonert og tatt opp når personalet var klar. Det som fremkom i observasjonene, var med å bestemme og justere aksjonene og intervjuguiden.

3.4 Analysen begynner i feltet:

I kvalitativ forskning analyseres materialet gjennom å velge ut, systematisere, kategorisere og tolke. Denne jobben resulterer i det vi kaller funn (Anker, 2020). Grovt sett handler prosessen hvorigjennom forskeren skaper mening av (tolker) og analyserer (teorisere omkring) materialet sitt (Skilbrei, 2019). For å tolke datamaterialet har jeg brukt strategien stegvis-deduktiv induksjon (heretter forkortet SDI) som analyse. Det er en analyse der vi arbeider i etapper fra rådata til konsepter eller teorier, og et vesentlig premiss for denne modellen er en gjennomgående induktivt drevet nysgjerrighet, hvor man jobber med empirien som definerende utgangspunkt for hva som er interessante temaer, spørsmål og konsepter. Det er et mål for modellen å jobbe i retning av generalisering og teoriutvikling, og modellen har tyngre teoretisk motivasjon enn mye annen kvalitativ forskning (Tjora, 2021).



Figur 3-2 Stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI). Fra Kvalitative forskningsmetoder i praksis (s.21) av A. Tjora, 2021.

Den «oppadgående» prosessen er å oppfatte som induktiv, der man jobber fra data mot teori. De «nedadgående» tilbakekoplingene er å oppfatte som deduktive, ved at man sjekker fra det «mer teoretiske» til det «mer empiriske» (Tjora, 2021, s. 20). I praksis vil man kunne befinne seg på ulike stadier i SDI modellen samtidig, for ulike deler (temaer, empiri- eller teoriområder) av et prosjekt. Det er ikke en lineær modell som fremstilt, mer som at man beveger seg frem og tilbake. Å ta ut potensialet i den empirien man har frembrakt, og en samvittighetsfull empirinær førstefase i analysen er vektlagt (Tjora, 2021).

Koding:

Koding er første steg i analysen og svært viktig for SDI-metodens vekt på induksjon. Analysemodellen har et tredelt mål med kodingen, og det handler om 1) å ekstrahere essensen i det empiriske materialet, 2) å redusere materialets volum og 3) å legge til rette for idégenerering Slik er det også mulig å redusere påvirkningen av den såkalte «magefølelsen», altså forventninger og teorier som enhver forsker mer eller mindre eksplisitt vil trekke med seg inn i analysen (Tjora, 2021). All tekst ble lest inngående for å få oversikt over innholdet. Ett og ett analysedatadokument ble gjennomgått, og slik ble hele materialet gjennomgått systematisk, og man generert en liste med koder. Kodene ble valgt ut ved å lese en setning eller et avsnitt om gangen og trekke ut essensen i innholdet, og et mål var at kodene skulle si noe eget, være meningsbærende og symbolisere meningsinnholdet. Uvanlige utsagn var også gode koder og til hjelp for hukommelsen. En induktiv empirinær koding ble altså vektlagt der kodene ligger tett på empirien og begreper som allerede finnes i datamaterialet, såkalte «innfødte begreper» i det som kalles for «in vivo» koding, ble brukt. Koden skal ivareta det helt spesifikke i materialet og alle kodene måtte bestå kodelisten, dvs. det induktive premisset at koden kommer til syne først i selve kodingen. Kodene er altså kun utviklet fra data (Tjora, 2021).

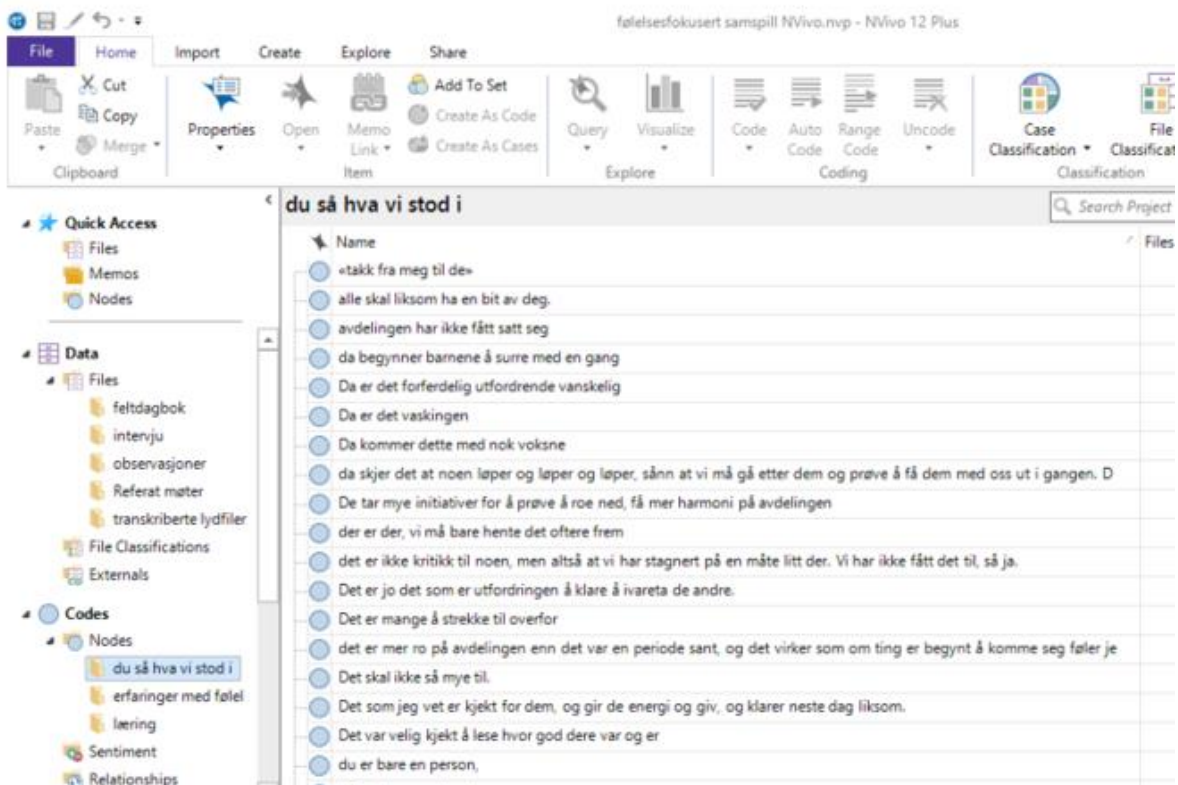
Tabell 3-2 Eksempler på empirinær koding

Rådata	Kode
Eks.1: B,g har roet seg litt, ikke høy skriking lengre, sår gråt. «Mamma» gråter han flere ganger. Jeg er tett på ham, stryker ham fremdeles litt på ryggen. «Ja du vil være med mamma» sier jeg, og fortsetter. «Du er sååå lei deg for mamma er kjørt og du vil være med med henne. Det forstår jeg, for du er så glad i mamma'en din» «Jaaa» kommer det fra b,g mens han gråter.	Å bekrefte barnets følelsesopplevelse = Validering

Eks.2: Barnet var på dette tidspunktet helt rolig, og vi snakket om at vi har lov å bli sint, men ikke rope eller rive ned ting rundt oss – selv om vi kjenner vi har lyst.

Lov å bli sint

For å holde styr på antall koder som ble betydelig på grunn av høy detaljeringsgrad, var dataprogramstøttet kodingsarbeid nødvendig. NVivo dataprogrammet ble anvendt for å holde orden på koder, og koblinger mellom kategorier og empiri, og styrke den analytiske transparensen og fremvise sammenheng mellom data, koder og videre analyser (Tjora, 2018). Dataprogramstøtte forenkler induktiv metode, og gjør det enklere å se mønster i datamaterialet. Alle data ble transkribert i Word og lastet opp i dataprogrammet NVivo. Langt over 200 koder ble generert, og disse ble sjekket over flere ganger, justert og redusert, og nye aspekter tred fram. Etter empirinær koding ble kodene gruppert tematisk i 3 kodesett som ble kapitler i oppgavens resultatdel. Også denne kodegrupperingen gjøres induktivt og består av å samle koder som har en innbyrdes tematisk sammenheng, i grupper (Tjora, 2021).



Figur 3-3 Utdrag fra Nvivo kodetre

Kodegruppene utkrystalliserte seg raskt, og mange koder kunne her utelates, og undersøkelsens retning ble staket ut. I arbeidet hvor vi grupperer koder, anvender vi en grupperingstest for hver kode for å se om koden kunne kobles til en eksisterende gruppe eller det var nødvendig å opprette en ny kodegruppe. Kodegruppene bør ha en indre konsistens og samtidig skille seg tematisk fra de andre gruppene. På denne måten begynte jeg å forlate analysen som rent empirisk styrt, ved at teoretiske innspill og litteratur innenfor feltet ble gjort gjeldene. Kodegrupperingen starter i det empirisk baserte (induktiv) og tar inn i seg teorier og tidligere forskning, og på denne måten blir det en abduktiv tilnærming. Abduksjon kan forstås som en form for vitenskapelig intuisjon (Tjora, 2021).

Konsepter:

Med blikk på kodegruppene og hovedtemaene og med relevant teorier og perspektiver i bakhodet, begynner prosessen med å spørre og undre seg hva er det dette handler om egentlig? Finnes det en mer generell merkelapp på fenomenet vi har strukturert empiri på og dermed empirisk-analytisk innblikk i? Slike spørsmål er knyttet til SDI- modellens konsepttest og forsøk på å finne hva dette er et tilfelle av. Konsepttesten kan betraktes som retroduktiv, noe som innebærer at vi forsøker å gå «bakenfor» observerte mønstre eller regulariteter for å identifisere hva som skaper dem (Tjora, 2021). Dette var en spennende prosess der kreativiteten fikk utløp i kombinasjon med intellektuell kapasitet, og en kvalifisert gjetning basert på samvirke mellom empiri og teori. NVivo var ikke så nødvendig i dette arbeidet, da selvlagde matriser og kreative tankekart ble anvendt, som endte i en modell over empiri. Modellen ble endret flere ganger i takt med den hermeneutiske forståelsen og her begynte forsøket med å utvikle konsepter. Slik ble det en veksling mellom det kreativt arbeid parallelt som det ble forsøkt å sette mening i undersøkelsen, og oppdatere på teori. Det ble altså en «frem og tilbake- prosess», foretatt gjennom flere omganger hvor fortolkning og meningsdannelse var i fokus. Å bevege seg vekk fra forutinntatte meninger og søker etter ny innsikt i det vi forsøker å forstå, var i tankene og «teorimarinert gjetning» ble utforsket. Allerede i datagenereringen og koding vil det kunne oppstå en form for analytisk fiksering, det vil si at man som forsker observerer eller leser i løpet av kodingen elementer i empiriske data som utløser analytiske ideer. Slike empirisk-analytiske referansepunkter (EAR) vil kunne bidra til en form for trygghet i et induktivt forskningsarbeid (...) og referansepunktene indikerer en mulig utvikling av analytiske konsepter og dermed generaliserbar kunnskap (Tjora, 2021). Noen slike umiddelbare innsikter fra arbeidet med empiri og analyse oppstod, og de oppstod tidlig både i observasjonene og i kodingen, og de ble viktige for konseptene, eksempelvis da en av barnehagelærerne svarte «*til hvordan de har det, og ikke bare hva de leker*». Det er konseptene som formidler forskningen som funn. Konseptutviklingen gir studien en mer generisk verdi, altså generaliserbarhet. Konseptene tred sakte, men sikkert frem

under arbeidet med funn, drøfting og teorioppdatering. Den hermeneutiske prosessen var fremtredende der delene blir en helhet, og en oppdager hvilke deler som er mest betydningsfulle i den fenomenologiske fortolkningen. Med stadig økende innsikt ser en samvirke mellom delene, og dets potensiale. De empirisk- analytiske referansepunktene var også medvirkende og viktige i prosessen. Etter at konseptene var klare, var de selvsagte og betydningsfulle. SDI-metoden vektlegger induksjon i koding og kodegruppering og abduksjon i konsept- og teoriutvikling (Tjora, 2021).

3.5 Forskningens kvalitet

Forskning handler alltid om å skape troverdige resultater, det vil si godt begrunnede tolkninger gjort ved systematiske analyser av empirisk data, som igjen er generert ved et nøye gjennomtenkt design. Slike kvalitetsvurderinger er det viktig at forskeren redegjør for. Pålitelighet (reliabilitet), gyldighet (validitet) og generaliserbarhet brukes ofte som indikatorer på kvalitet (Tjora, 2021).

Refleksivitet, altså «forskerens evne og vilje til å undersøke eget forskningsarbeid og hvordan personlige interesser og kunnskaper kan ha formet det, omtales også som kvalitetsindikator for kvalitativ forskning. Forskingen gjøres sammen med informantene i AL og refleksiviteten økes dermed ved at den dyrkes frem via dialog i praksisfellesskapet (Tjora, 2021). Engasjement til tematikken regnes som en helt nødvendig ressurs, men det var av avgjørende betydning å være oppmerksom på at man kan ha med meg mange forutinntatte oppfatninger, og relativt nære posisjonering til problemstillingen. Undersøkelsen krever forskningsetiske retningslinjer og metodekrav, og ikke minst en del etiske overveielser for å sikre forskningens integritet og etterrettelighet.

3.5.1 Pålitelighet (Reliabilitet)

Pålitelighet handler om intern logikk eller sammenheng gjennom hele forskningsprosjektet, og SDI modellen underbygger slik pålitelighet med tydelige krav til datagenering, kriterier for hvordan analysen utvikles fra empiri gjennom koding og kodegruppering, og hvordan teorier gjøres relevante på et mer abduktivt stadium senere i arbeidet. Forskerens forkunnskap og posisjon også er viktig for studiens pålitelighet, og posisjoner og roller er drøftet. Relevante koblinger mellom empiri, analyse og teori er forsøkt redegjort for å styrke studiens pålitelighet og på den måten vise at det foreligger en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn. Ikke minst de spørsmål man søker å finne svar på. Dokumentasjonen i denne studien har vært omfattende, og det er redegjort for

hvordan vi har arbeidet og hvordan data er samlet inn og tolket. Særlig oppmerksomhet har blitt vist utvelgelse og presentasjon av utdrag av observasjoner og intervjuer, og hvorfor de valgte er fremhevet. Hva representerer de opp mot ikke fremlagte utdrag? SDI modellen har vært til nytte her for å kvalitetssikre empirisk forankring og systematikk, ved å eksplisitt vise alle stegene i forskningen. Transparens eller gjennomsiktighet, er å forstå som et middel til pålitelighet, og kan best oppsummeres med hvordan ulike forskningsvalg blir redegjort for og formidles i forskningsrapporten (Tjora, 2021). Samlet sett håper jeg at dette gjør at det er grunn til å stole på fremstillingen av de hovedfunn som er presentert.

3.5.2 Gyldighet (Validitet)

Gyldighet knytter vi til spørsmålet om hvorvidt de svarene vi finner i vår forskning, faktisk er svar på de spørsmål vi forsøker å stille. Siden undersøkelsen har en fortolkende tilnærming, er det utfordrende å svare på dette. Forskningen i AL/ AF fører til endring og forbedring og deltakerne tas aktivt med i forskning og endring, som da blir to sider av samme sak. Det blir viktig å tydeliggjøre hvordan vi praktiserer forskningen ut fra spørsmålene vi stiller med utgangspunkt i relevant teori og forskning, og redegjøre for valg de valg vi tar med tanke på datageneringsmetoder og teoretiske innspill til analysen. Slik inviteres leseren til kritisk å ta stilling til forskningens relevans og presisjon (Tjora, 2021). Gyldighet er forsøkt tatt vare på i dette prosjektet ved at posisjon er klargjort, hvordan AL ble designet og gjennomført, samt hvilke erfaringer vi gjorde oss. Som tidligere påpekt styrker data- og metodetrianglering undersøkelsens validitet. Teoretisk grunnlag og sammenhengen med problemstilling er forsøkt vist som en rød tråd gjennom hele studien. Det hevdes at spillerommet til forskerens dømmekraft og vurderingsevne kan bli for stort, og aksjonsforskningens validitet blir ofte utsatt for kritiske røster (Grimmen, 2004, i (Stjernstrøm, et al., 2017)). For å ivareta validitet og forebygge Grimens (2004) kritikk om forskerens dømmekraft og vurderingsevne i valg av data og hvordan de står i forhold til hverandre, ble funn og analyse presentert for deltagerne og de fikk mulighet til å komme med innspill og innvendinger, og slik sikre at de ble korrekt gjengitt, og dermed ble aktørvalidert sikret. Deltagerne fikk også påvirke og uttale seg om dokumentasjonsskjemaet som skulle brukes til refleksjon, og forsker prøvde å sikre demokratiske prosesser og medinnflytelse gjennom validitetskriterier. Åpenhet og god informasjon til barnehagepersonalet ble høyt prioritert gjennom studien, og referat fra alle møter ble også skrevet og delt med personalet. Jeg prøvde å gi tillit, trygghet og entusiasme. Det var viktig å være distansert i forskerrollen, særlig i analysedelen, og her var SDI modellen med sin empirinær koding, til god hjelp. For å skape ny kunnskap er det viktig å sikre at det er det som deltakerne har sagt, som forskeren tolker og fortetter (Eikeland, 2006, Stjernstrøm, et al., 2017). Det er viktig å erkjenne at man i kraft av å være deltaker kan påvirke

resultatet, og de andre deltakerne med egen forforståelse, væremåte og kompetanse. Det var derfor også viktig å stille åpne spørsmål i fokusintervjuet slik at deres vurdering var mest mulig deres fortelling og preget av deres opplevelser og tanker.

Noen utvalgte medstudenter og kollegaer er trukket inn i analyse og skrivdelen. De har fungert som refleksjonsrom og det har vært nyttig å få et kritisk blikk utenifra.

3.5.3 Generalisering

I min studie er målet å overføre kunnskap via konseptuell generalisering. Hensikten har vært å stimulere til følelsesfokustert samspill. Dette betyr ikke at studiens funn og konsepter gjelder for alle. Generaliserbarhet er knyttet til forskningens relevans ut over de enheter som faktisk er undersøkt (Tjora, 2021).

Konseptuell generalisering er målet med stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI). Vi er ute etter å fremstille funn i form av konsepter (...) som ikke direkte er knyttet spesifikt til kun den empirien eller den casen som ligger til grunn.. Dette gjøres i steget konseptutvikling i SDI-modellen (Tjora, 2021, s. 271).

Denne studiens konsepter kan være til inspirasjon til andre som jobber med barn og unge, og leserne kan trekke paralleller til egne erfaringer, gjenkjenne og kanskje startes viktige refleksjons- og bevisstgjøringsprosesser. Blikket heves ved å stille noen spørsmål av typen; hva handler dette om? Finnes det noen begreper som fanger opp sentrale trekk ved observasjoner og funn? Finnes det noen dimensjoner som kan brukes til å skissere variasjoner i materialet? Slike spørsmål stilles for å sikre relevans ut over de data som er analysert i prosjektet, og tidligere forskning og teorier som støtter opp under en større gyldighet og generaliserbarhet benyttes. Konseptene som drøftes i denne undersøkelsen som innsiddefokus, følelsesbevisste voksne og veiledning til innsiddefokuserte foreldreferdigheter, er også gjenkjennelig i forhold til annen forskning på området. Med denne måten å arbeide på mener jeg at vi har klart å fange opp noen generelle aspekter ved følelsesfokustert tilnærming og ved å drive AL/AF i barnehagefeltet.

3.5.4 Ethiske refleksjoner

Aksjonsforskningens praksisnærhet og flytende roller krever særlig en årvåkenhet og en sikring av de forskningsetiske prinsipper (Fasting, 2018). Forskningsetikk er definert som «en operasjonalisering av moral på forskningens område. Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og

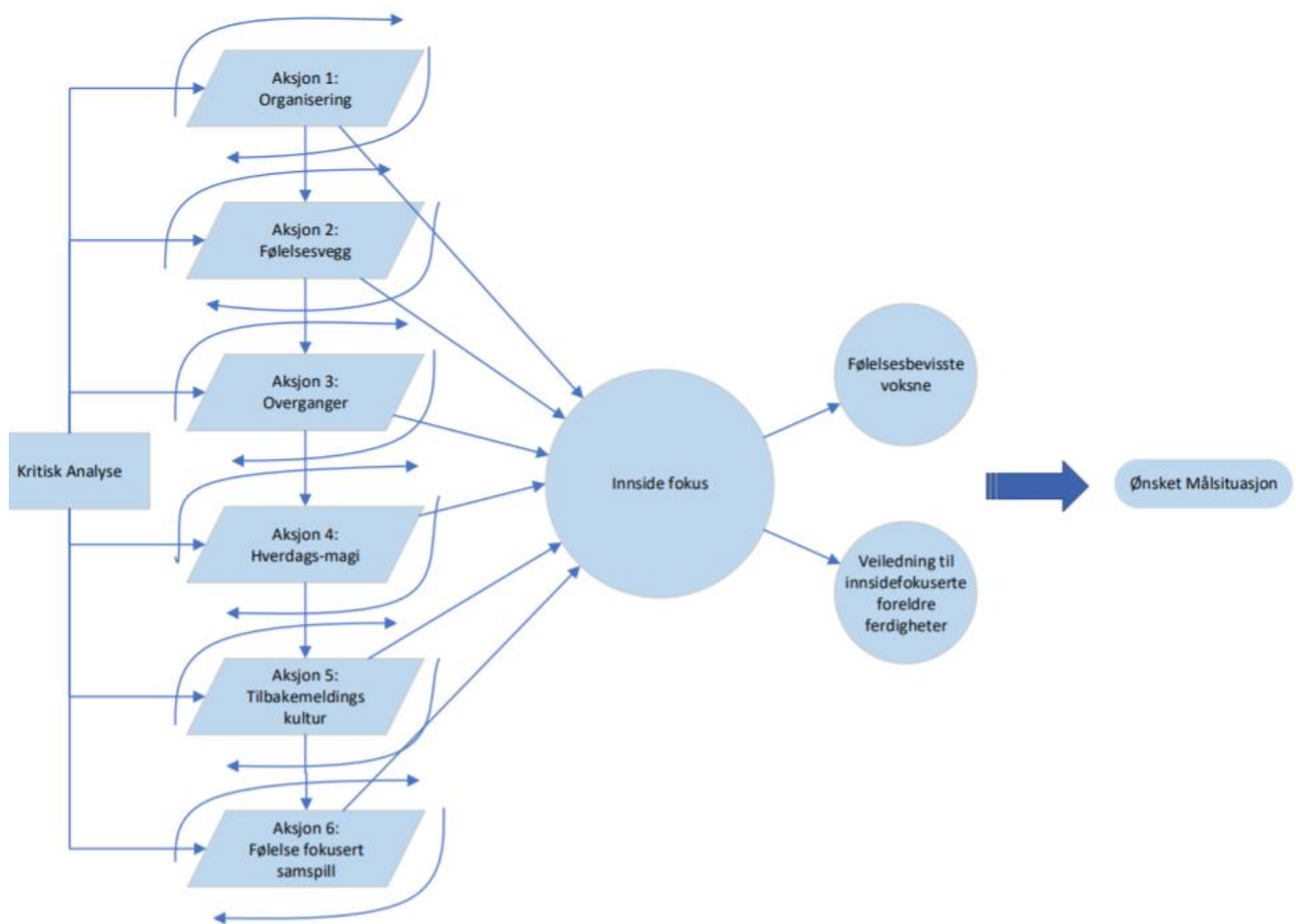
humaniora (NESH) snakker om sammenfatning av praktisk vitenskapsmoral. Når man reflekterer over egen forskerpraksis skal etikken gjennomsyre alle ledd (Skilbrei, 2019). Informert og fritt samtykke ble innhentet og forklart for informantene. Taushetsplikt ble informert om og prosjektet inkluderer ikke sensitive data eller mulighet for identifisering slik at deres lovbeskyttede personvern tas hensyn til (Vedlegg 2 Samtykke).

Å unngå belastninger for de som skal delta var avgjørende (Befring, 2010). Feltarbeid ble utført i en barnehager der fasilitator jobber som spesialpedagog, og det å skille klart mellom rollen som spesialpedagog og forsker var viktig. Forforståelse min var preget av tidligere erfaringer fra denne avdelingen, og særlig hva jeg tenkte personalet trengte av samspillskompetanse. Å være oppmerksom på egne fordommer, bestemte meninger om hva god pedagogisk kvalitet innebærer, og innse at man ikke ser hele bildet over hva personalet trenger, var viktig. Fasilitator var oppmerksom på de bias som lå i forforståelsen, og måtte erkjenne noen overraskelser underveis. Det er stor forskjell i å betrakte fra utsiden opp mot det å delvis være på innsiden. En hermeneutisk tilnærming har derfor vært verdifull i fortolkningsprosessen slik at delene mer og mer trer frem som en helhet. Etter hvert som man kommer mer på innsiden på avdelingen, og blir mer kjent og får tillit, er det ikke bare personalet som lærer og endrer seg. Det var ønskelig å ikke komme i noen ekspertrolle overfor personalet, og sikre likeverdighet. Å gi personalet en reell mulighet til medvirkning og eierskap til studiens forskning og endringsarbeid er viktig, og det ble mange refleksjoner over hvordan ekte involvering kunne sikres og gi personalet en følelse av at jeg forsket med dem og ikke på dem. Barna hadde krav til særlig beskyttelse når de indirekte deltok i forskningen. I AL blir man tett på barna og personalet, og det skaper nærhet og mulighet til å skape sammenheng mellom tanke og handling, og få med seg dynamikken i endringer i organisasjonen. Det er mange aktører som samspiller, og det kan være vanskelig å analysere de endringer som skjer med mindre man er tett på. Helheten skred særlig frem på slutten av datagenereringen inn i analysen, og tidligere hendelser og uttalelser kunne tolkes inn i en større sammenheng. Manglende distanse, objektivitet og upartiskhet var noe fasilitator var oppmerksom på. Etikken var prøvd tatt med i alle fasene av AF prosjektet, og etiske problemstillinger må hele tiden reises og diskuteres. Den direkte appellen i den andres ansikt gir en viktig etisk rettesnor (Eide et al., 2008).

Foreldre ble informert om at personalet skulle delta i et forskningsprosjekt i barnehagen i et generelt infobrev til foreldrene som oppslått i garderoben. (Vedlegg 3 infobrev foreldre).

4 Presentasjon av empiri

I dette kapitlet presenteres resultatene som har fremkommet gjennom overstående prosess. Den viser at særlig tre kodegrupper er relevant; og det er læring, «du så hva vi stod i» og erfaringer med følelsesfokusert samspill. Informantene blir omtalt samlet som barnehagepersonalet eller som barnehagelærer eller assistent. Siden denne undersøkelsen har et krevende design og en omfattende datamengde, presenteres resultatene på flere ulike måter. Først i en modell for oversikt, og avslutningsvis i tre underkapitler for utfyllende redegjørelse av empiri. Vedlagt er også en detaljert oversikt for en mer omfattende oversikt. (Vedlegg 6 tidslinje).



Figur 4-1 Presentasjon av empiri

4.1 Læring

4.1.1 Erfaringsdeling og kollektive læringsprosesser

Kritisk analyse viste at personalet ønsket endring:

Jeg føler i hvert fall at vi har, det er ikke kritikk til noen, men altså at vi har stagnert på en måte litt der. Vi har ikke fått det til.

Man er langt på vei når man erkjenner at man ikke får det til og våger å utsette seg for læring.

Mestring er viktig for følelsen av å gjøre en god jobb, og negative mønstre kan dannes om man føler at man ikke får det til. Noen barn utfordrer ekstra mye, og det kan være krevende å stå i det om man ikke opplever mestring. Man trenger forståelsen, verktøyene og ikke minst energien.

Det oppstod en konfliktsituasjon med sterke følelsesutbrudd i leken, og det ble påkrevd å validere to barn samtidig:

Vi lærer av å høre på deg!

En av assistentene uttalte dette etter fasilitators første feltbesøk. Personalet så og hørte hva som ble sagt og gjort. Erfaringsdeling er sentralt i AL, og i feltet tilstrebet fasilitator å være rollemodell i samspill med barn og voksne, og slik vise vei og være bindeleddet mellom teori og praksis, og vise hvordan man kunne forsøke å gi barna følelsesfokuset samspillserfaringer.

Barnehagepersonalet fortalte at de støttet og hjalp hverandre i forhold til observasjoner, og det kom frem i observasjoner og samtaler at de var inspirert og lærte av hverandre og av fasilitator i praksisfellesskapet, og kollektiv læring oppstod. En av assistenten skriver i en praksisfortelling at hun validerer et barn på samme måte som en av barnehagelærerne, og hun referer også til denne hendelsen i sin observasjon. I en konkret situasjon som assistenten stod i klarte hun altså å overføre og ta i bruk ny kunnskap. Dette er viktige funn i studien, og sier noe om betydningen av systematiske endringsarbeid og samskapt læringsprosesser. Det ligger stor kraft i å forstå noe nytt sammen – å bytte og dele tanker og erfaringer. Praksisfortellingene ble brukt til å fagliggjøre egen praksis og sette teori på, samt stoppe opp og trekke ut viktige episoder og underlegge dem kritisk refleksjon. Når praksis skrives ned, kan man se brikker som faller på plass og gir helhet, og det opplevdes som en god metodikk for refleksjon til å løfte praksis og det pedagogiske innholdet i barnehagen. Teorien hjalp oss å ha forskerblikket på egen praksis. En av assistenten forteller ivrig om en episode der barna hadde vist omsorg for hverandre:

Jeg vil skrive observasjonen ned før du får den. Skrive sånn som du.

Assistenten vil prøve å sette teori på observasjonen sin fordi hun erfart at hun lærer enda mer ved å løfte observasjonen sin slik som fasilitator har modellert i sine observasjoner som ble delt med personalet ved flere anledninger. Å vise personalet at deres praksis hadde større mening enn de selv viste, og ved å bryte opp handlingene, forstørre og slik sette det i en sammenheng, ble sentralt og slik ble en systemisk forståelse gradvis introdusert. Studien finner at praksisfortellinger er en velegnet metode for å fagliggjøre praksis på en systematisk måte, og at sammen med dialoger og samtaler, så økte refleksjons og bevisstgjøringsprosessene til personalet. Vi skapte felles refleksjon som var et mål for ønsket målsituasjon.

4.1.2 Tryggere barn

Observasjonene viste at personalet var omsorgsfulle voksne og det ble viktig å løfte frem det gode ved deres praksis, samt å få dem til å se egen praksis fra helikopterperspektiv. Dette er avgjørende for gode refleksjons- og bevisstgjøringsprosesser.

E.T. kommer inn på avdelingen og en av assistentene reiser seg og går han i møte. Hun smiler og sier:

Så kjekt å se deg. Vi har savnet deg. Hadde du fri i går?

Han smiler tilbake og hun klemmer han. Han ble tydelig glad over den gode velkomsten som assistenten gjorde i begynnelsen av AL-prosjektet. Omsorgen som han får når han kommer i barnehagen er av avgjørende betydning for denne guttens danning av et positivt selvbilde og han speiler seg i den sensitive voksne. Han blir sett og får en fornemmelse av at han er verdt å elske. Våre funn tilsa at endringer i måten barna ble tatt imot på førte til endringer hos barna. Barna forventet at personalet ville si noe positivt til dem om hvor kjekt det var å se dem, som styrket trivsel og det psykososiale miljøet. Barna merker om voksne liker dem. To av informantene kunne leende fortelle at barna omtrent ikke ville komme inn før en fra personalet kom fysisk ut i garderoben og tok imot, og at barna ventet i garderoben til de kom og ikke minst gav dem en positiv kommentar:

Nå er det mange barn som krever at de blir sett. Liksom jeg ser deg.

Barna forventet å bli sett og gav tydelig uttrykk for at de likte denne oppmerksomheten. Omsorgsfulle voksne som ser dem og møter dem på en god måte er viktig, og for noen barn spiller dette ritualet ekstra stor betydning. En av barnehagelærerne satt ord på noen viktige ringvirkninger i fokusintervjuet om at endringsarbeidet ikke bare hadde spilt en forskjell for barna og personalet ved leveringen. Hun påpekte med rette at foreldrene også hadde merker denne endringen ved at både levering og henting gikk lettere, og sa:

Det kan jo være for de ungene som har vært utrygge at de føler seg mer sett, og gleder seg mer til å komme i barnehagen, f.eks. levering og henting kan gå lettere.

Å få en god velkomst når man kommer i barnehagen ved å bli tatt imot på en god måte, med et smil og en hyggelig kommentar er av uunnværlig verdi for barnas trivsel, og de små møtene er verdifulle og relasjonsbyggende. Gode følelser aktiveres, og man får en god start på dagen. Barna lærer av de voksne gjennom modellering og tar disse erfaringene med seg inn i lek og samspill i barnefellesskapet. Glade lekende barn som opplever tilhørighet og mestring var et uttalt mål i kritisk analyse. Studien fant at endring, forbedring og bevissthet i måten å ta imot barna på førte til tryggere barn som trivdes bedre.

4.1.3 Å tenke annerledes

Negative handling i barnegruppen ble observert av fasilitator og kommentert med et smilende ansiktsuttrykk:

Bra at du åpnet døren. Så du hvor glad vennene din ble, når du åpnet døren til han, og han fikk leke med dere. Så snill du er. Det var bra!

Barnet som egentlig hadde stengt døren, og sikkert åpnet først når den voksne reiste seg, og kanskje forventet kjeft, ble nok overasket. Å tolke barnas initiativer overdrevet positivt og prøver å forsterke det man vil ha mer av, er godt for barnas identitetsdannelse og selvfølelse. Både han og de andre barna lærer mer av at ros og positiv oppmerksomhet til en tenkt prososial handling enn kjeft. Barnas følelsesmessige utvikling blir stimulert og man er rollemodell for både barn og voksne på avdelingen. Å tenke annerledes om guttens handling kan ha betydning for å snu et begynnende negativt mønster, gi han et annet handlingsrepertoar og forhåpentligvis fristille hans potensiale og intensjoner i forhold til prososiale handlinger og hvem han kan være i samspill med barna. Denne observasjon ble delt med personalet for å vise viktigheten av at personalet forstår sin betydningsfulle påvirkningskraft i barns emosjonelle utvikling. Spesialpedagogisk arbeid innebærer å observere og reflektere over barns forforståelse og hva barn trenger for å utvikle seg videre til nærmeste utviklingssone. Barnet ble gjerne overasket, men fikk samtidig noen nye erfaringer som kan gi han tillit til at han kan ta gode valg. Barn har behov for å skape mening i livene sine for å forstå noen viktige sammenhenger, og her trenger de hjelp fra voksne. Studien fant at det å tenke annerledes om barn og gi dem andre handlemåter kan utgjøre en viktig forskjell for barnets selvoppfatning og styrke dets sosiale kompetanse. Videre er det av betydning at andre barn observerer og lærer hva de signifikante voksne gjør, hva de gir oppmerksomhet til og måten man gjør det på. En bearbeidet

historie kan tjene som eksempel på å tenke annerledes og hva det betyr for et barn å bli redefinert og sett med utvidet forståelse:

E.T., g, 4 ½ år var en gjenganger i observasjoner og i samtaler. I garderoben ble det ofte vanskelig for han. I en observasjon må han tilbake på avdelingen for å ha tullet i garderoben. Han ble sint, og når han i tillegg til irettesettelse av voksne, ble avvist av noen andre barn i lek like etterpå var begeret fullt. Han fikk et raserianfall, og skrek og kastet ting. Personalet fortalte at han var så sint at ingenting hjalp, og at han bare måtte få fred for å kjøle seg ned. Overganger var særlig vanskelig, men en «feil beskjed» eller motstand kunne utløse sterke følelser, og de beskrev han som temperamentsfull og mest sår. Ofte erfarte personalet at han tullet ved bordet og løp for å gjemme seg. De tolket det som at han ikke ville ut. Personalet følte seg maktesløs i disse krevende situasjonene og ofte hadde ikke de den nødvendige tiden. Det var andre barn å ivareta og i tillegg til dårlig samvittighet overfor dem, var det frustrerende å ikke få fullføre og møte gutten slik de ville. De fortalte at foreldre også erfarte at det var krevende hjemme, og at hverdagslivet var preget av gjentagende vanskelige situasjoner. Personalet uttalte av at selv validering kom til kort med denne gutten, det virket ikke, i hvert fall ikke hver gang. En av pedagogene sier i fokusintervjuet at:

Jeg gjør det samme i forhold til validering og intoner meg på samme måte, så skjer det, at det som virker en gang, ikke virker neste gang.

Når barnet blir overveldet av vanskelige følelser, trenger det at voksne matcher inntoningen sin med deres følelsesuttrykk, og deler følelsesuttrykket med barnet. En av barnehagelærerne påpekte dette i fokusintervjuet:

Å validere når de er sinte, da har i hvert fall jeg lært at du må matche inntoningen din med hva følelse barnet er i. Å, er du sint nå. Det stemmer jo ikke med en som er så rasende sint.

Hun gjør om stemmen og viser effekten av mild og forsiktig stemme og omvendt kraftig og tydelig stemmebruk, og sier at vi må våge å bruke det samme tilbake for å treffe.

Gutten i narrativet ble opprinnelig sett på som vanskelig og utfordrende, men etter hvert skjedde det noe med personalet. Istedenfor å legge negative karakteristika på gutten, tok de mer ansvar for relasjonen og når de punktuerte samspillet annerledes, erkjente de at der var forklaringer som var medvirkende og kastet lys over guttens reaksjoner. Kanskje han ikke var vanskelig, men hadde det vanskelig? En av assistentene sier noe viktig i et avdelingsmøte når hun påpeker:

At om du er med han, da forstår du.

Assistenten henspiller her til at der er årsaker til følelsesutbrudd, og at voksne oppdager dem om de er tett på gutten, og tilbringer tid med han. Observerende voksne som observerer for å forstå er av stor betydning for den pedagogiske kvaliteten og helhetsforståelsen, og ikke minst for barns beste. E.T. trengte at personalet viste at man hadde glede av å være sammen med han, og prioriterte tid med han, og ikke minst at man viste at man forstod hans følelsesuttrykk. Han trengte å bli sett i sin opplevelse. Man må alltid finne hva som fungerer for det enkelte barn. En av assistentene uttalte:

Vi har tatt noen små grep.

Her referer hun til endret praksis i en vanskelig overgang fra måltid til garderoben, og voksne som våger å tenke annerledes, og bryte mønsteret når de bruker humor og «kappe- kler» på seg for de gleder seg sånn til å komme ut. Dette er en forskjell som utgjør en forskjell, og alt i alt merket personalet at den viktigste forskjellen for denne gutten var en systemisk helhetsforståelse der følelsesfokusert samspill var vesentlig.

4.1.4 Gode voksne:

En av barnehagelærerne trekker frem gode voksne som det barna først og fremst merker som effekt etter intervensjon med følelsesfokusert samspill:

Voksne som er der og ser de, og som liker de selv om de har den atferden som de har, selv hva galt de gjør, så liker de voksen meg.

Hun utaler at de voksne er mer til stede og utdyper at det har vært et skifte:

Til hvordan de har det, og ikke bare hva de leker.

Når disse uttalelsene kom skjønnte jeg at dette var et særdeles viktig utsagn om effekten av intervensjonen. Legg merke til at personalet altså var mer nysgjerrig på barnas innside, og at det har gått fra et utside til et innside fokus. Dette er studiens viktigste funn. En av barnehagelærerne sier at hun med økt følelseskompetanse og innsidefokus, prøver å se bak atferd og forstå hva den kan være et uttrykk for, og at dette har endret hennes forståelse av barn. Et slikt barn som E.T. som utfordrer i så stor grad hadde vært et barn som hun tidligere hadde meldt videre til pedagogisk psykologisk tjenestekontor for en sakkyndig vurdering, men med ny forståelse avventer og revurderer noe. Hun innser at hun og personalet selv er kapabel til å hjelpe, og selv om det på ingen måte er enkelt arbeid, har hun likevel tro på egne mestringsmuligheter og egen kompetanse. Hun bruker også de

spesialpedagogiske møterommene for å få veiledning, og hun utsetter seg for læring. Hun trekker frem personalets rolle for relasjonsarbeidet og at det alltid er de voksne som skal ta ansvar, og hun mer forstår at det kan handle om at voksne må ta ansvar for relasjonen og jobbe med sin tilnærming og samspill med barnet, og barnegruppen. Personalet viser dermed at de forstår viktige sammenhenger når de ser at endringer hos seg selv får betydning for deres måte å samhandle med barna, for barnas beste, trivsel og trygghet, og de systemiske sammenhengene er viktige å reflektere over slik en av barnehagelærerne gjorde. Dette er et viktig funn. At voksne tar ansvar for relasjonen til barna på denne måten, og slik viser at det klarer å skille mellom person og atferd, og alltid liker barnet, og viser at de er glade i det, er av avgjørende betydning for kvaliteten i samspillet, og for barnets selvfølelse og identitetsdannelse. Personalet gir barna gode erfaringer om at voksne er til å stole på og at de tåler barnet. Positive indre arbeidsmodeller lages, og barnet får en følelse av at det er verdt å elskes.

Tematisk dreide flertallet av fortellingene seg om historier rundt trygge voksne som har fått økt mestringfølelse i sin jobbutførelse. Når personalet skal si noe om hvilke endringer de har merket hos seg selv i fokusintervjuet, sier en av pedagogene at:

Vi har fått mer kompetanse til å klare forskjellige situasjoner, og når man før var usikker om man gjorde det rett, så vet man nå mer hva man holder på med.

Det kom flere observasjoner og utsagn som viser at personalet i større grad stolte på egen kompetanse, og tok den i bruk i gjørekompetanse. En av assistentene forteller om en vanskelig leveringssituasjon i barnehagen der hun må veilede far og markerer seg som er trygg voksen som tar ledelse i situasjonen. Personalet forteller også hvor godt det er å lykkes og å mestre, å fremstå som kompetent. En av assistentene uttaler:

Sånn dere superfølelse.

En av barnehagelærerne forteller om flere tilfeller der hun har hatt veiledende samtaler med foreldre og det poengteres at følelsesfokuset samspill er en tilnærming som hun har tatt med seg inn i foreldresamtaler og foreldresamarbeid med positive tilbakemeldinger.

Når personalet skal trekke frem hva det viktigste de har lært, kommer validering som det viktigste hos dem alle. En av barnehagelærerne som prøvde ut validering for første gang i en vanskelig overgang fra lek til rydding før lunsj, opplevde at barnet ble sint og frustrert til tross for forberedelser og gode forslag om å sette lekene på utstilling. Barnet skrek og rev ned lekene. Barnehagelæreren uttaler:

Jeg satt meg ned med barnet som jeg har vært med i slike situasjoner før, og prøvde dette med å bekrefte følelsene.

Barnet roet seg, og det som var ekstra fint i observasjonen var at voksen og barn fikk en fin samtale om å være sint, og at det var lov, men at det ikke var greit å kaste ting i sinne. Selv om man validerer barns følelser, skal man likevel sette grenser for barnas atferd. Her fremstår barnehagelæreren som en trygg voksen som rammer inn barna og anerkjenner barnets følelsesopplevelse.

4.1.5 Barns betydning for hverandre:

Vi observerte at barna viste hverandre omsorg og lærte av hverandre. Det er av stor verdi i et følelsesfokuserert samspill at barna lærer prososiale handlinger. Eksempelvis snakker vi om barns betydning for hverandre i fokusintervjuet når en av assistentene ber om ordet og ivrig forteller fra en opplevelse som har gjort inntrykk på henne:

Det var en dag da en gutt kom løpende inn og fikk døren rett i pannen, og begynte å grine. Jeg trøstet han, og når jeg satt meg, kom vennen hans bort og tar rundt han, og skal trøste han. De satt der lenge og holdt rundt hverandre. Det var fantastisk! En jente som hadde kranglet med noen barn, kom og ville ha trøst hun også. Etter at jeg trøstet henne, så kom samme gutten og trøstet henne også, og holdt rundt henne lenge. Og jeg sa til han at det var fantastisk.

Assistenten forstår hvor betydningsfulle hendelsen er og tenker at omsorgsfulle barn er belønning for det følelsesfokuserete arbeidet som er lagt ned. Å rose barnas prososiale handlinger er vesentlig, og de andre barna som er til stede, lærer av dette. Når voksne gir positiv oppmerksomhet til en atferd, er det stor sannsynlighet for at denne atferden forsterkes og at barna gjentar dette. Barna er kompetente, og de ser og forstår. Studien fant at det kom til uttrykk i den viktige leken der barna bearbeider opplevelser og følelser. Barna speilet hverandre og viste empatisk innlevelse og omsorg for hverandre.

4.2 «Du så hva vi stod i»

Kritisk analyse er betegnende for utgangspunktet, og det ble klart for fasilitator at dette personalet trengte å bli sett, inspirert og løftet.

4.2.1 Å bli sett:

Personalet fikk ros og positive tilbakemeldinger, og de ble lagt merke til i observasjoner og hverdagen, som de senere omtalte som at fasilitator så og anerkjente dem. Å bli sett, hørt og forstått, kan gi økt energi og inspirasjon til et barnehagepersonale, og det er relasjonsbyggende. Flere av barnehagepersonalet påpekte og sa:

Du så hva vi stod i. Vi ble sett og vi følte oss validert.

På denne måten ble følelsesfokusert samspill tatt inn i personalarbeidet også. Å styrke personale var helt sentralt i denne undersøkelsen for å løfte dem og gi dem økt mestringsopplevelser i og med at de opplevde at de ikke fikk det til helt som de ønsket. Å bli sett motiverer for innsats og gir kraft til å stå i det når det stormer. Motivasjon er en viktig faktor i læringsammenheng, men også i følelsesarbeid. Personalet var motivert for endring og mottagelige for faglig påfyll. Det gav dem inspirasjon og energi, og det gav mening for dem. Det var tilnærminger og redskaper som de tok i bruk i sin praksisutøvelse umiddelbart. De sa i sin kritiske analyse at de savnet tid til veiledning og i aksjon 5 var tilbakemeldingskulturen i fokus. Personalet erkjente at de ikke hadde fått satt seg som personalgruppe, og de ønsket å bli bedre på å gi tilbakemeldinger til hverandre. Det ble poengtert at man skulle se hverandre, løfte hverandre og lære av hverandre, og at man etter hvert ville våge å veilede hverandre. Vi utviklet tillit, respekt og bygde gode relasjon.

4.2.2 Å snu perspektivet:

Barnehagepersonalet gav i den kritiske analysen uttrykk for at de hadde mange språksvake barn som trengte støtte og at de hadde en del barn som strevde med følelser som gråt og sinne. Og de beskrev en kaotisk avdeling som slet. Svarene til personalet gir samlet sett inntrykk av at det pedagogiske arbeidet opplevdes stykkevis og delt, og mangler opplevelse av sammenhenger for både barna og de ansatte. Og vi kan tenke oss hva det gjør for den psykiske helsen til både barn og voksne å ha det slikt over tid. Det observeres at assistentene står i mange krevende ansvars- og omsorgsoppgaver samtidig, og står i krysspress mellom praktiske oppgaver og arbeid med barna. I observasjonen skriver fasilitator:

Hva betyr det for kvaliteten og for assistentens følelse av å gi et godt tilbud til barna?

Det er frustrerende å ikke få fullføre arbeidsoppgaver, og man kan miste motivasjonen til å ta viktige initiativ fordi man vet at det er ikke tid eller anledning. Etter at jeg delte denne observasjonen og løftet opp og forstørret det viktige arbeidet som assistentene gjorde, oppsøkte jeg avdelingen, og traff en av assistentene som sa at det er helt reelt det du skrev, og uttalte:

Vi kjenner det på kroppen.

Det er krevende å lære når man er overveldet, og man er helt avhengig av energitilførsel, entusiasme og anerkjennelse for å bli inspirert og fornye den faglige gnisten. Strukturelle forhold som nok hender er selvsagt avgjørende for kvalitet og mestring. I et avdelingsmøte uttaler en assistent om måltidet:

Alle skal liksom ha en bit av deg.

Assistenten sier indirekte at hun ikke rekker rundt, og ikke har nok hender, og metaforisk kan det tolkes som at hun blir frustrert over følelsen av å bli spist opp og invadert. En av barnehagelærerne påpekte også dette med nok hender som avgjørende, særlig for de sårbare barna som krever litt ekstra tilrettelegging. Nok tid til å fullføre krevende situasjoner var også en gjenganger, eller rettere sagt mangel på tid. Uttalelser som at det er mange å strekke til overfor kom. Personalet slet med organisering og overganger, og flere aksjoner handlet om dette. De ble oppfordret av fasilitator å snakke sammen og lede barnegruppen. En av barnehagelæreren var opptatt av handlekraft, fleksibilitet og at planene ikke var hugget i stein. På spørsmål om hva som er den største utfordringen svarer hun:

Jeg tenker at det er litt vanskelig for den enkelte voksne å lese hvor de trengs mest

Hun uttrykker frustrasjon over manglende spontanitet og sier at personalet må bli flinkere å legge vekk det de holder på med om det oppstår behov andre steder. I ønsket målsituasjon var det et mål at voksne skulle lese hverandre og hjelpe ved å gjøre seg tilgjengelig. Barn er lekende, utforskende og kan påvirke hverandre til flirekonsenter, motstand og illegale handlinger som en del av deres identitetsdanning og selvutvikling, og dette er viktige prosesser. Men det forutsetter at voksne har kompetansen til å se hva som skjer, klarhet og ikke minst overskudd og energi til å respondere på barnas initiativer på gode og hensiktsmessige måter. Å avbryte det man holder på med eller hadde tenkt, krever fokus, energi og en bevissthet om hvem vi er her for. Det handler i stor grad om hvordan vi tenker om dem vi tilbringer dagene våre sammen med. Senere skrøt sammen barnehagelærer av at personalet leste hverandre, men at det var viktig at personalet ble enda flinkere å hive seg rundt og ta grep når uforutsette ting skjedde.

Det viktigste organisatoriske grepet i aksjon 1 kan oppsummeres i tilstedeværende voksne sammen med barna i lek på gulvet, og det gav ro og lavt stressnivå. Øker stresset, reduseres evnen til å tone seg inn på barnet. Styrer la merke til positive endringer og mente det var mer ro på avdelingen og at de var på rett vei. Her var aksjonen om de strukturerte situasjonene var for strukturerte og de ustrukturerte situasjonene for løse viktig for å se behovene i barnegruppen. Hva trenger barn? Hva har de forutsetninger for å klare? En av barnehagelærerne ville ikke ha fokus på kaos, men heller fokusere på:

Forbereder vi oss på kaos, så blir det kaos. Jeg vil heller tenke; Hva gøy skal vi gjøre i dag?

Barnehagelæreren mente at man risikerte selvoppfyllende profeti, og ønsket å endre fokus og tenkning. Hun ville være en god rollemodell for dem hun ledet, og uttalte:

Det skal ikke så mye til!

Hun prøvde å være til stede og gjøre kjekke ting for personalet og barna, og hun ønsket å få mer harmoni på avdelingen. Dette tenkte hun ville gi personalet giv til å klare neste dag, og kan bli en forskjell som gjør en forskjell. Denne positive tenkningen er medvirkende til å gi personalet energi og kraft, og kan fremme ønske om å gjøre en god jobb.

Personalet fortalte at de tidligere var flinkere til å finne på det lille ekstra, og skape hverdagsmagi, men at det dessverre hadde forsvunnet i hverdagen med sykdom, fravær, Corona og urolig barnegruppe. Å finne på noe ekstra og spre noe juleglede ble aksjon 4, og her overrasket en av barnehagelærerne barn og personalet med ferdig julepyntet avdelingen, samt forvandlet stillerommet til et stemningsfullt julerom og hadde gode adventssamlinger her. Det kan være tøft å klare å yte det lille ekstra når belastningen er i stor eller å lære, men kanskje desto viktige å spre glede slik en av barnehagelærerne her gjorde. Og når personalet selv i de tøffeste sykdomsperiodene med høyt smittetrykk og fravær av voksne, også engasjerte seg, må det være fordi vi fikk til en positiv energitilførsel.

4.3 Erfaringer med følelsesfokuset samspill

4.3.1 Bevissthet om egen væremåte:

Ingen på avdelingen hadde direkte erfaring med følelsesfokuset samspill, bortsett fra en av pedagogene som hadde noe erfaring med emosjonsfokuset tilnærming. Slik startet personalet forholdsvis likt. Helt på tampen av intervensjonen kom det uttalelser fra flere i personalet om at følelser er undervurdert og alle foreldre og barnehageansatte burde vist mer om hvor viktig følelser var for barna og følelsesfokuset samspill. En av assistentene påpekte en viktig endring i tilnærming før og nå:

Før sa man kanskje når barna begynte å grine og var lei seg. Å nei, han var jo bare rett borti deg. Hvorfor griner du for det. Altså sånn som det!

Hun setter ord på at personalet nå ser og bekrefter barnet, men at dette ikke var tilfelle før. Legg merke til at følelsene ikke lenger blir bagatellisert og for barna er dette av stor betydning at de ikke fratras sin følelsesopplevelse. Om barnet ikke får muligheter og får erfaringer med å ta egne opplevelser og følelser på alvor, vil også dette hindre at barnet får «tre frem» som den han eller hun er. Studien viser således at personalet ser verdien av følelser etter refleksjons- og bevisstgjøringsprosesser i AL. Når personalet blir spurt om hvilke erfaringer de har fått med følelser og følelsesfokuset samspill, svarer en av barnehagelærerne:

Jeg er blitt mer bevisst på hvordan jeg er mot unger, og om de er sint eller lei seg, og min måte å være på.

Studien viser at personalet fikk økt bevissthet om egen væremåte og inntoning, og mer opptatt av å identifisere hvilken følelse barnet var i. I denne forbindelse kan det å se seg selv gjennom andres blick være nyttig for å få se hvilke voksne vi er blitt, og eventuelt hvilke voksne vi ikke vil være. Å få faglig påfyll, samskapt læringsprosesser og helt konkrete metoder var verdifullt i en slik prosess.

4.3.2 Å få et språk for følelser:

Det var en fin morgenstund og rundt bordet satt det tre barn sammen med en av assistentene som perlet. Det er konsentrasjon, ro og småprat rundt bordet. I bakgrunnen høres barnegråt og fasilitator sier til jenten:

Han griner, han er lei seg. Slått seg.

Vi fortsetter å perle og prate. Etter en stund hører vi noen andre barn le høyt og hjertelig ved nabobordet. Forskeren setter igjen ord på hva som skjer for dette barnet, som trenger litt ekstra språklig støtte og sier:

Barna ler, de er så glade. De koser seg.

Fasilitator ser på barnet og smiler bredt. Hun speiler og smiler tilbake. Dette omtales som å benevne i barnehagesammenheng, og gjøres ofte som et språkstimulerende grep. Fasilitator prøvde her å modellere for personalet og gjøre dem bevisst på at barna må bli gjort oppmerksom på følelsesuttrykk for få et språk for følelser for bedre å lære å forstå hva som skjer inni dem, og tolke egne og andres følelsesuttrykk, likeså viktig som å benevne begreper og substantiv. Barnet får støtte til å forstå hva vi snakker om i naturlige omgivelser, altså i samtalekonteksten.

Personalet forteller om et barn i livskrise som går mye i lås for tiden, og da er det kanskje særlig viktig å ha et språk for følelser slik at det kan bli lettere å sette ord på vonde følelser.

4.3.3 Validering:

Følelsesfokusert samspill er en opplevelsesbasert metoden, og personalet tester ut og erfarer betydningsfulle samspillserfaringer og dermed læringsøyeblikk av signifikant betydning for deres praksisteori. En av barnehagelærerne delte en observasjon der hun prøvde å validere følelsene til en gutt som var lei seg ved levering, og hun skriver i observasjonen:

Vi må våge å sette ord på den sterke følelsen han er i. Han vil være med mammaen sin i dag og ikke her i barnehagen.

Hun klarer å undre seg over hvorfor han er i den følelsen, er nysgjerrig og treffer godt med valideringen sin. Hun erfarte at det var effektivt, at hun forstod barnet og det hjalp gutten i en sår situasjon. Hun delte barnets følelsesopplevelse, og gav barnet ro og tid til å bearbeide savnet etter moren og tristheten over atskillelsen, og fysisk regulering ved å stryke på han, ta han på fanget o.l. hun også over i observasjonen der hun skriver at gutten trenger gode og nære voksne. Hun sier videre:

For meg var dette en fantastisk god erfaring! Jeg klarte å hjelpe barnet med å regulere følelsen han var i ved å være der for ham og sette ord på det som var vondt for ham.

Hun fikk en god mestringsopplevelse som vil være avgjørende for hennes senere praksis. Hun trakk frem dette med å være den betydningsfulle voksne som viktig, og deler noen tanker fra denne observasjonen:

Vi er blitt gode på å forstå, men at vi av og til stopper litt for tidlig i dette samspillet. Har vi egentlig forstått barnet? Vi må våge og gå dypt inn for å forstå.

Dette er en veldig god refleksjon. Følelsesfokusert samspill er en empatibasert metode, så å være nysgjerrig og prøve å forstå barnet er av avgjørende betydning for utfallet, selv om vi kan aldri fullt ut forstå et annet menneske ifølge barnehagelæreren. Legg merke til at hun her egentlig gir et eksempel på en dyp validering. Når barnet er i sterke følelsesutbrudd, får man ofte ikke kontakt med barnet med det første, men kan merke at man klarer å få barnets interesse, og man fortsetter å utbrodere, gjenfortelle og normaliserer vonde følelser for å prøve å forstå. Pedagogen gikk langt i sitt forsøk på å forstå barnet, og klarte kunststykket å bruke egen erfaring og følelseskompetanse til å se verden fra barnets følelsesopplevelse, og prøvde å være i hans følelsesopplevelse. Hun var detektiv og stilte seg selv de viktige spørsmålene:

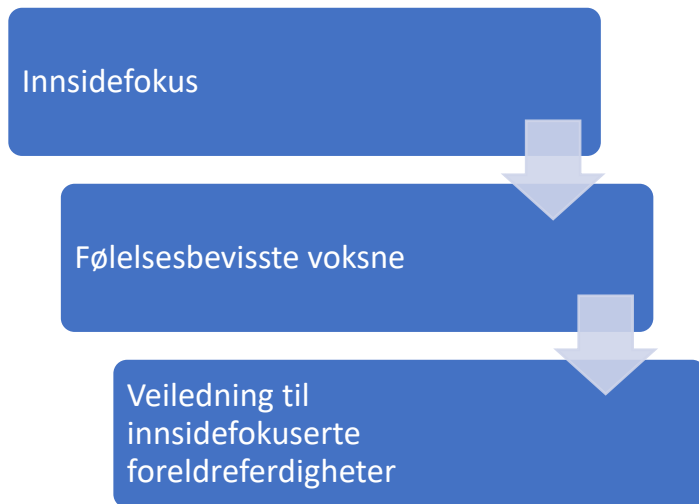
Hvorfor savner han mamma. Jo fordi han er så veldig glad i henne, ja så må vi våge å si akkurat det til ham.

Hun klarer i sin refleksjon i observasjonen også å ta både barnets perspektiv, mors og en kollega og slik perspektivtaking er lærerikt for praksisfelleskapet, og helhetsforståelsen.

En av assistentene må bruke sin følelserfaring når hun kommer til en konfliktsituasjon der hun ikke vet hva som har skjedd mellom barna. Av barnas ansiktsuttrykk tolker hun at en er mer lei seg, og validerer at han er lei seg. Det andre barnet som overhører dette, får dårlig samvittighet, og blir berørt empatisk, og gir det andre barnet en klem. Assistentene påpeker den viktige forskjellen i tilnærming og hva den betyr for konfliktløsning. Tidligere når barna skulle fortelle hva som hadde skjedd i en konfliktsituasjon erfarte hun ofte at barna ble taus og at konflikten låste seg. Dette opplever ikke hun når hun bruker følelserfaringen sin og validerer. Da erfarer hun at barna kommer hverandre i møte, klemmer og viser omsorg for hverandre. Dette er viktig forskjell assistenten deler, og det hun sier noe om i tillegg til at det er en empatibasert metode, er at kan valideringen snu en fastlåst (konflikt-)situasjon. Barnehagepersonalet vågde å prøve følelsesfokusert samspill i ulike situasjoner og de øvde å validere vanskelige følelser. Personalet delte sine erfaringer når det gikk bra, og etter hvert også mindre bra, og satt spørsmålstegn med forutsetninger og betingelser, og vi reflekterte hvordan vi kunne optimalisert situasjonene. Og slik reflekterte personalet over følelsesfokusert samspill, og tok ansvar for egen læring.

Oppsummering av empiri og analyse til konsepter

De tre delkapitlene om læring, «du såg hva vi stod i» og erfaringer med følelsesfokusert samspill, gir oss et bilde av de viktigste funn i denne undersøkelsen. Empirien er analysert ved å fortolke og å sette relevant teori på. Teori kan oversette med måter å se ting på (Postholmen & Jacobsen, 2018). Ut fra funnene utkrystalliserer det seg noen viktige konsepter:



Figur 4-2 Konsepter

Konseptene er et resultat av kvalifiserte gjetning etter analyse med SDI- metoden, der konseptuell generalisering er et mål. Konseptene vil bli redegjort for i oppgavens kommende analyse og drøftingsdel.

5 Analyse og drøfting av resultater

Denne studien har undersøkt hvordan vi kan skape følelsesfokuset samspill mellom voksne og barn gjennom refleksjons- og bevisstgjøringsprosesser i AL. I det følgende kapittelet blir hovedfunn først presentert. Dernest vil andre funn bli drøftet opp mot tidligere forskning og sett i lys av barns beste, og dermed av samfunnsinteresse. Avslutningsvis beskrives studiens styrker og avgrensninger, etterfulgt av implikasjoner for videre forskning.

5.1 Hovedfunn

Som resultat fant jeg at personalet fikk en tilnærming, forståelse og metode som gjorde at de så og forstod barna enda bedre, og de ble mer nysgjerrig på hvordan barna hadde det på innsiden. Effekten av AL kan oppsummeres ved at personalet gikk fra utside til innsidefokus. Fra å ha fokus på språk, atferd og diagnoser i starten, ble det et skifte mot samspill og følelser. Personalet klarte altså å flytte fokus noe som gav nyttige refleksjoner rundt praksis. God emosjonell kompetanse er assosiert med høy livskvalitet (Austbø, 2021), og gjennom følelsesfokuset samspill kjenner barnet seg berettiget til å ta plass, kjenner egne grenser og forstå seg selv. Dette er vesentlig for danning, subjektivering, inkludering og sosial kompetansen. Å hevde seg selv og at det er mer enn greit å få være den man er, avgjørende for et godt selvbilde. En av de viktigste oppgaver i møte med barn er å gi dem en grunnleggende opplevelse av å bli respektert for den de er, slik at de vet og kjenner at de faktisk fortjener å bli respektert (Lund & Helgeland, 2020). Forståelse for at vi er forskjellig kan føre til at vi unngår å stigmatisere, sette merkelapper på og feildiagnostisere, og at vi klarer å se bak vanskelig og utfordrende atferd, og særlig identifisere et høyt smerteuttrykk. Innsidefokus er helsefremmende arbeid og styrker psykisk helse. Livskraft, robusthet og livsmestring er på dagsorden og kanskje kan økt innsidefokus være medvirkende til å forebygge mobbing og øke inkludering, noe som er viktige spesialpedagogiske ledestjerner og av stor samfunnsverdi.

5.2 Følelsesbevisste voksne

Studien finner støtte for at det er avgjørende å begynne med barnehagepersonalet for å få til en forvandlings- og endringsprosess, og eksemplifiserer hvor betydningsfullt det kan bli når personalet får anerkjennelse, inspirasjon og økt mestringstro. De viktige sammenhengene ble synlig og personalet kom frem til at de hadde kompetanse til å se barna fra innsiden, forstå dem og særlig styrke dets emosjonelle- og sosiale kompetanse. Personalets følelsesfokus og endrede inntoning fikk betydning for trivsel og utvikling hos barna. Personalet ble tryggere i sin yrkesutførelse gjennom følelsesfokuset samspill, de følte seg mer kompetente, og med validering fikk de en viktig metode

som de tok i bruk med en gang. Barnehagepersonalet ble forvandlet til følelsesbeviste voksne og personalet bygget bedre relasjon med barna som igjen trivdes bedre. Økt mestringstro hos personalet viste seg å bli særdeles betydningsfullt for gutten E.T. i narrativet som ble redefinert til å ikke bare være en som utfordrer, men sett for den han er, og hva han trenger av utviklingsstøtte. Noen barn reagerer ekstra sterkt på kritikk og avvising, nye situasjoner og har en temperamentsstil som gjør at de trenger ekstra sensitive voksne. I veiledning ble det naturlig å komme inn på sammenhengen mellom følelsesreaksjoner og temperamentsforståelse. Mismatch mellom barnets medfødte temperamentsstil og miljøet, kan få uheldige konsekvenser for enkeltbarn. Noen barn byr på mer motstand, liker ikke å bli definert, og de har større behov for å få subjektivere, og slik vise hvem de er og hva de har behov for. Utdanningsfilosofen Gert Biesta understreker viktigheten av at barn får subjektivere, og at dette er vesentlig for barns helhetlige utvikling, og er kritisk til det ensidige fokuset på kvalifisering og sosialisering (Østrem, 2015; Biesta, 2014). Personalet oppdaget at de hadde tilstrekkelig kompetansen til å gi nødvendig støtte med følelsesfokusert samspill og temperamentsforståelse, der særlig validering kan snu fastlåste situasjoner når barnet føler seg forstått og sett. Å identifisere følelsenes tilhørende behov, vise at vi tåler barnets behov og gi barnet den emosjonelle støtten det trenger for at behovet skal bli dekket, er avgjørende. Validering kan åpne opp for at barnet kan ta imot omsorgen fra oss voksne, og ofte kan valideringen i seg selv løse problemet (Hagen et al., 2019). Barn trenger å lære seg å håndtere følelser og behov på egen hånd og det er ikke meningen at vi skal validere alle barnets følelser hele tiden. Den spesialiserte ferdigheten validering er viktigst når barnet har sterke følelser som er vanskelig å forstå eller når barnet har høyt smerteuttrykk. Når barnet ikke er mottagelig for den voksnes omsorg kan validering være særlig nyttig og kan bli en døråpner for å komme i posisjon til å hjelpe barnet å løse vanskene det står i (Hagen, 2021).

Emosjonell kompetanse innebærer evnen til å regulere følelseslivet, og det innbefatter empati og forutsetninger for å dele tanker og følelser med andre. I en sosial setting er det vesentlig å kunne beherske egne impulser og følelsesuttrykk (Tangen, 2019). Fysisk alder og emosjonell utvikling går ikke alltid i takt, og noen barn er yngre enn vi tror i sin emosjonelle utvikling. Modning og utvikling av «følelsesapparatet» tar tid, akkurat som tenkeapparatet. Voksne er mer vant til å hjelpe unge med å tenke rett enn å føle rett. For å utvikle evne til selvregulering, så trenger de like mye hjelp til å føle rett (Fallmyr, 2017). Dette taler for at barnehager og skoler bør legge vekt på barn og unges følelsesliv, og understreker viktigheten av å utvikle emosjonell sensitivitet for å utvikle og bevare gode relasjoner til andre (Tangen, 2019).

Metaforen «mind the gap» henspiller til den uønskede avstanden og utilsiktede prosessene som kan ramme (sårbare) barn (Melvold, 2020), og vi har sett at barn med et vanskelig temperament,

selvreguleringsvansker og emosjonelle vansker, får mindre anerkjennelse og desto mer kritikk og kontrolltiltak som hemmer en god relasjon (Drugli & Nordahl, 2014). Dette er bekymringsfullt når vi vet at nettopp disse barna trenger ekstra støtte og rause voksne med relasjons- og følelseskompetanse. Vi har også sett i Roorda (2013) sin studie at barn med eksternaliseringsvansker får mindre følelsesmessig støtte fra voksne, og møtes med grenser og kontroll, når de åpenbart trenger følelsesfokuset omsorg. Barn og unge med gode evner, som tilpasser seg forventninger derimot, de får lettere positiv anerkjennelse og god relasjon til lærer. «Elsk meg mest når jeg fortjener det minst» er et velkjent ordtak som det er fristende å nevne.

Stoltenbergutvalgets rapport «Nye sjanser- bedre læring- Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp» har vist til studier som finner at lærere møter gutter med lavere forventninger enn jenter, og at de vurderer guttenes oppførsel som mer negativ enn jentenes oppførsel. Rapporten peker på rammeplanen bør tydeliggjøre hvordan utvikling av barnas sosiale og emosjonelle kompetanse kan fremme læring, for eksempel gjennom å øve opp evnen til selvregulering» (NOU, 2019:3, s. 182). Emosjonell kompetanse er avgjørende for selvreguleringsevner, og barns tidlige eksekutive funksjoner. Barn som ikke mestrer sine følelser kan ha oppmerksomhetsproblemer, de har vansker med å planlegge, løse problemer og ta beslutninger. Det kan forklarer hvorfor emosjonsregulering og læring av selvkontroll har blitt et viktig innslag i tidlig forebyggende og kompetansefremmende tiltak (Ogden, 2015). Følelsesfokuset samspill er viktig for utvikling av selvregulering og dermed ser vi sammenhengene for den viktige skoleovergangen og mestringsopplevelsene. Følelsenes betydning for tilpasning, motivasjon og problemløsning må forstørres og poengteres slik at alle som samspiller med barn innehar denne forståelsen og kompetansen. Veien å gå er gjennom systematisk innsiddefokus og barna må særlig bli gitt språklige undertekster der følelser kommuniseres. For barn med selvreguleringsvansker er dette helt avgjørende for psykososial fungering. Som pekt på tidligere har vi sett at det er mange fordeler med god emosjonell kompetanse, og at det er av stor betydning inn i skolehverdagen, som bedre skoleprestasjoner, bedre oppmerksomhetsevne, bedre evne til å trøste seg selv, bedre vennerelasjon og det forebygger atferdsvansker og psykiske lidelser (Austbø, 2021;Denhamn, Ferrier, & Bassett, 2020).

«Kunnskapsgrunnlaget viser at aktiviteter for å utvikle språk og sosiale og emosjonelle ferdigheter i barnehagealder bidrar til å heve skoleprestasjoner senere i opplæringsløpet, og kan ha positive effekter også senere i livet (NOU, 2019:3, s. 182). Å tilstrebe nyansert følelsesspråk, treffsikker forståelse og bruk av disse følelsessignalene er en målsetning for følelsesbeviste voksne med innsiddefokus. Raffinering og utvikling av følelsene og følelsesapparatet skjer gjennom følelsesfokuset samspill mellom voksne og barn (Fallmyr, 2017). Å avkode barns atferd til underliggende

følelsestilstander som gir mening, er viktige ferdigheter for de voksne i samspill med barn, men det forutsetter at de knekker følelseskoden (Fallmyr, 2020). Følelser være vanskelig å forstå utfra situasjonen og kan feiltolkes av oss selv og omgivelsene. Å vite om at primærfølelser kan være skjult i sekundærfølelser er nyttig å kjenne til i (spesial-) pedagogisk arbeid og kan hjelpe oss å se bak atferd da våre grunnleggende emosjonelle behov er knyttet til de primære følelsene. Denne spesialiserte kunnskapen må kommuniseres ut i større grad slik at barnehagepersonalet i større grad kan forstå hva barna egentlig trenger og ikke lar seg lure av sekundærfølelsens atferd og /eller kamouflasjefølelser. Dette er til barnas beste.

5.3 Det avgjørende foreldresamarbeidet

Studiens funn fant viktige sammenhenger mellom måten barna ble tatt imot, økt trivsel og forventning fra barna om å bli sett ved ankomst, og at foreldrene merket det. Videre funn pekte på at personalet med økt mestringstro tok med seg erfaringene inn i det viktige foreldresamarbeidet, og at vi fikk veiledning til innsiddefokuserte foreldreferdigheter. Personalet tok altså erfaringene med seg inn i foreldresamarbeidet, og veiledning ble gitt i foreldresamtaler og i de viktige hente og bringesitasjonene. Det kan utgjøre en viktig forskjell for å styrke tilknytningsbåndet og emosjonell omsorg og utvikling mellom barn og foreldre. Dette er særdeles betydningsfullt sett i lys av oppvekstrapporten (Barne,-ungdoms-og familiedirektoratet, 2013) som finner at en tredjedel av barna er utrygt tilknyttet. Dette er alarmerende tall og høyst bekymringsfullt. Som tidligere nevnt betyr dette at mange av oss har noe å vinne på å forstå og bekrefte barnas følelser i større grad enn vi gjør, og for barnehagepersonalet handler det om måten å møte barna på, men og å veilede foreldre i det viktige foreldresamarbeidet. Forskning viser at foreldre som praktiserer følelsesguiding, har barn som fungerte mer tilpasset på mange områder (Gottmann, 1997). Dette er sammenfallende med Nelle (2017) sine funn der foreldrestil er en faktor av betydning for førskolebarns emosjonelle forståelse og selvregulering. Da gir dette viktige implikasjoner for forebyggende tiltak og intervensjoner for å fremme barns emosjonelle utvikling og psykisk helse.

Gode barnehager er særlig viktig for barn som ikke får den oppfølgingen de har behov for, hjemme. For disse barna har barnehager med god kvalitet mulighet til å gi dem nødvendig trygghet, og kompensere, i alle fall til en viss grad, for virkningen av risikofaktorer i hjemmesituasjonen. Med middels eller lav kvalitet i barnehagen oppnår man ikke denne effekten (Drugli & Lekhal, 2018). Samarbeidet med foreldre er av stor betydning for en helhetlig praksis. «Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling, jf. barnehageloven § 1 (...) Barnehagen skal legge til rette for foreldresamarbeidet og god dialog med foreldrene» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 29). I den

kritiske analysen kom det frem at personalet savnet mer engasjement fra foreldrene, og kanskje kan dette være en døråpner til økt samarbeid og en måte å sikre positiv kontakt.

5.4 Omsorgsfulle Barna

Innsidefokus kom til uttrykk i barnefelleskapet. Barna fremstod som mer emosjonelt og sosialt kompetente, og barna reagerte empatisk og viste eksempler på prososiale handlinger. Funnene viste altså at barna var omsorgsfulle mot hverandre. «Barnehagen skal aktivt legge til rette for omsorgsfulle relasjoner mellom barna og personalet og mellom barna, som grunnlag for trivsel, glede og mestring. Personalet skal arbeide for et miljø som ikke bare gjør barna til mottakere av omsorg, men som også verdsetter barnas egne omsorgshandlinger» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Barn som er trygge i seg selv og som har god relasjonskompetanse, vil også kunne bli viktige bidragsytere for å innlemme og trygge de barna som kanskje ikke har lært alt dette, og som trenger hjelp og støtte for å tilegne seg denne kunnskapen (Melvold, 2020). Under gode betingelser lærer barn mye av hverandre (Gjems, 2011). Dette ble også løftet frem i ekspertutvalgets rapport «*Barnehagelærrollen i dag og i fremtiden*» som poengterer gruppefelleskapets potensiale som en viktig læringsarena med vekt på hvordan barn kan være ressurser for hverandre og at jevnaldningsrelasjoner må støttes. Gruppefelleskapet og samarbeid med andre barn fremheves som spesielt viktig for sårbare grupper for at barn kan lære seg sosiale og emosjonelle ferdigheter som forebygger vansker senere i livet, og som er gunstig for psykisk helse (Bøe, 2018).

Funn i studien indikerte at barna ble emosjonelt bevisste, og mer omsorgsfulle mot hverandre, og vi fant en utvikling av innsidekompetanse hos barna. Det er nærliggende å tro at følelsesbevisste voksne med innsidefokus stimulerer den emosjonelle - og sosiale utviklingen til barna, som igjen påvirker sosial kompetanse. Dette er betydningsfullt for livsglede, livsmestring og robust psykisk helse, og helt avgjørende i et forebyggende mobbe perspektiv. Barn som sliter med å komme seg inn i fellesskapet på grunn av atferd som er preget av frustrasjon og kan karakteriseres som impulsiv og aggressiv ofte er mer utsatt for ekskludering i det sosiale miljøet (Ogden, 2015). Med den nye mobbeloven i tankene, er dette viktige forskningsfunn som barnehagene må reflektere over og finne gode metoder og tilnærminger for å snu disse uheldige ekskluderingsmønstrene. Viktigheten av at voksne er gode modeller for barna også når det kommer til følelser, slik som de også er modeller for alle andre forhold, gjennom følelsesfokuset samspill, er kanskje et av de viktigste tiltakene for å forebygge mobbing. Det er en empatibasert metode som krever at voksne ser og føler verden fra barnets perspektiv. Det «å gjenkjenne følelser er viktig for å utvikle sosial kompetanse. Barn som lett fanger opp og forstår andres emosjonelle signaler, vil fungere bedre i sosiale relasjoner enn andre barn» (Drugli, 2013).

5.5 Språk for følelser -følelsesvokabular

Videre fant vi at barna utviklet et språk for følelser. «Vi bruker språket til å kommunisere tanker, følelser, ideer, ønsker og behov til andre mennesker» (Tangen, 2019, s. 301), og det er dermed viktig for identitetsdannelsen. For å kunne fortelle hvordan man har det på innsiden og sette ord på følelser, må man ha lært dette fra følelsesbevisste voksne med innsidefokus. Betydningen av å arbeide med språk og følelser parallelt blir fremhevet av (Tangen, 2019, s. 209). Gjennom arbeid med kommunikasjon, språk og tekst skal barnehagen bidra til at barna får uttrykker sine følelser, tanker, meninger og erfaringer på ulike måter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48). Som påpekt tidligere utvikler barna sin følelseskompetanse basert på foreldrenes og andre betydningsfulle voksne sin inntoning, følelsesvalidering og språkliggjøring av følelsesuttrykk (Fallmyr, 2017). Viktigheten av å få et språk for følelser bør i større grad betones av de voksne i hverdagspraksis og løftes mer frem for den emosjonelle- og språklige utviklingen. Barn kan kjenne følelser fysisk i kroppen, men har ikke alltid ord for å beskrive disse følelsene, og de har heller ikke stor erfaringsbakgrunn og forstå dem ut fra (Flaten, 2018). Kommunikative undertekster og metatekst gis små barn i den første tiden, men kanskje sluttet det på et for tidlig tidspunkt? Mange barn trenger fortsatt denne språklige støtten, og det er mye å tjene på å gi følelsesmessige undertekster i naturlige sammenhenger, i samtalekonteksten, særlig i et forebyggingsperspektiv. Å ha et språk for følelser kan være en forutsetning for at noen barn våger å gi beskjed om de ikke har det bra, og kan således bli et vern for sårbare barn. Kunnskapsgrunnlaget viser at kjønnsforskjeller i språkutvikling og sosiale og emosjonelle ferdigheter oppstår blant barn allerede i barnehagealder, og at aktiviteter for å utvikle språk og sosiale og emosjonelle ferdigheter i barnehagealder kan bidra til å heve skoleprestasjonene senere i opplæringsløpet (NOU, 2019:3, s. 183). I aksjon 2 lagde personalet en innbydende følelseskrok, og denne visuelle støtte var god samtalestøtte for barna. Å bruke veggene som dannelsesagenter og utnytte rommet som den tredje pedagogen var et arbeid som personalet var engasjert i og det å sikre noen tidlige suksesser i AL var et stort ønske. Vi oppnådde flere gode effekter her i og med at det ble mange lesestunder her, og sosial kompetanseprogrammet to gode venner ble lest og utstilt. Det ble både språklige og følelsesmessige gevinster.

5.6 Implementering og kollektiv læring i aksjonslæring

Som pekt på i denne studien viser forskningsfeltet at kunnskapen og metodene er tilgjengelig, men at de i større grad må implementeres i barnehagefeltet. For å oppnå dette peker forskningslitteraturen på at barnehagene må ha kollektiv læringskultur gjennom samskapte læringsprosesser, og basere sin pedagogiske praksis på oppdatert forskning om bl.a. følelser. I den forbindelse handler det mye om å gjøre det synlige mer synlig, og underkaste det systematisk refleksjon- og bevisstgjøringsprosesser slik som AL og AF muliggjør. Vi får demonstrert at AL er en god forskningsmetode som passer godt i barnehagefeltet. Det er in action og på den måten tas ikke informantene vekk fra feltet. Kanskje kan vi se forhold og faktorer sammen som vi ellers ikke hadde funnet. Her var praksisfortellingene verdifulle på flere måter. Når fortellingen belyses gjennom en hermeneutisk lesning av teksten, bidrar denne prosessen til konstruksjon av yrkeskunnskap (Jansen, 2008).

Det som ble avgjørende i de fleste aksjonene og hele prosjektet gjennom var å skape en undringskultur mer enn en fasitkultur «som er preget av rett-svar-holdning og enkelkretslæring. Undringskulturens styrke er at den har større evne til refleksjon, og kan føre til en organisasjon som er mer konsentrert om endring og nyskaping» (Gotvassli, 2019, s. 68). Denne undringskulturen prøvde vi å løfte frem i samtaler, møter og i observasjoner. Personalet oppdaget viktige sammenhenger, lærte av hverandre i praksisfellesskapet og slik utvidet de sin forståelse. Gjennom AF spiralen og arbeid med aksjoner tok vi små steg som var overkommelige i en travel barnehagehverdag, og sammenheng mellom teori og praksis ble tydeligere. Vi fant at AL var en god måte å jobbe på, og systematikken i AF-spiralene førte til at vi gradvis forvandlet oss til følelsesbevisste voksne med innsiddefokus. Gjennom systemisk forståelse fikk de økt forståelse for eget ansvar i relasjonen. Personalets lærte av hverandre og med hverandre, og her ble observasjon, refleksjon, dialog, og samtale viktig for læringsutbytte. Avdelingen ble en lærende organisasjon, og var konstant i bevegelse og endring.

Argumentasjonen er at personalets faglige og personlige kompetanse er inngangsporten til høy kvalitet i barnehagens hverdagsliv. Kontinuerlig refleksjon og bevisstgjøring over små og store hendelser åpner for en undrende holdning i møte med mennesker og aktiviteter, en læringsprosess som gir glede og motivasjon i arbeidet (Gotvassli, 2019, s.207).

Et endringsarbeid som AL der man lærer av hverandre, i praksisfellesskapet er særdeles nyttig for å forene teori og praksis, i å skape en undringskultur og dermed dobbelkretslæring. Gode fagfolk vokser (Skau, 2017).

6 Konklusjoner og avsluttende kommentarer

Denne studien har søkt å vise et kvalitativt bilde av en barnehageavdelings erfaringer med AL der refleksjons- og bevisstgjøringsprosesser er blitt aktivert gjennom ulike lærings- og veiledningsmetoder. Barnehagepersonalet ble introdusert for temaet følelsesfokusert samspill, dens tenkning og metoder som førte til kompetanseheving og endring av voksenrollen til følelsesbeviste voksne. Fra å ha et utsidefokus, gikk det over til et innsidefokus der personalt var nysgjerrig på hvordan barnet hadde det. Barnet ble sett for den han eller hun var, og hva det trengte av støtte. Følelsesfokusert samspill er relasjonsstyrkende, og dette er betydningsfullt for samspillskvaliteten. Hvordan kan barnehagen skape følelsesfokusert samspill mellom voksne og barn gjennom refleksjon- og bevisstgjøringsprosesser i aksjonslæring, og hvordan kan jeg som spesialpedagog fasilitere disse prosessene var studiens problemstilling. Funnene viser at følelsesfokusert samspill får stor betydning for barn og personalet på flere måter, og at personalet er på vei mot ønsket målsituasjon beskrevet i kritisk analyse. Det å lære om følelser, dets betydning for barn, om følelsesfokusert samspill og få det modellert og forklart av fasilitator er avgjørende for å få til endringer i personalet. De endret sin tenkning og praksis, og følelsesfokusert samspill ble en væremåte og en tilnærming for barnas beste. Arbeidet ble særlig verdifullt når det ble tatt inn i foreldresamarbeidet og veiledet til innsidefokuserede foreldreferdigheter. Økt bevissthet om følelser og sammenhengen mellom følelser og handlinger har stor betydning for god psykisk helse. Når barn klarer å tolke følelsene riktig og å vurdere hvordan det er hensiktsmessig å forholde seg til disse følelsene, bygger det livskraft og god psykisk helse. Innsatsen med å øke følelsesbevissthet er altså en viktig byggekloss i helsefremmende arbeid, og da er dette viktige perspektiver å ta med seg inn i samfunnet. Studien gir støtte til at følelsesfokusert samspill styrker psykisk helse og kan anses som et kunnskapsbidrag til feltet, og gi implikasjoner til forebyggende tiltak.

Det er min anbefaling at det gis gode betingelser for at barnehagefeltet får større mulighet til å gjennomføre utviklingsarbeid som AL/AF slik at de på en systematisk måte får til kompetanseheving, refleksjons og bevisstgjøringsprosesser og kan bli forvandlet til lærende organisasjoner og høykvalitetsbarnehager i enda større grad. Vi har sett at god kvalitet er helsefremmende, og at dette viktige arbeidet i barnehagen i økende grad trekkes frem som betydningsfulle bidrag når det gjelder system rettede tiltak for å øke livskvaliteten og helsen i befolkningen generelt.

Jeg ser tilbake på min forforståelse, og fremover med mine nyervervede kunnskaper, og gleder meg til å ta dem i bruk som spesialpedagog. Studien har utviklet meg både faglig og personlig, og utvidet mitt perspektiv på barnehagefeltet. Begeistringen er om mulig enda større for feltet der magi skapes hver dag.

6.1 Begrensninger ved studien

Denne undersøkelsen flere begrensninger. Utvalget er lite, og funnene må sees i sammenheng med det. Denne studien presenterer erfaringer som andre som arbeider med barn kan kjenne seg igjen i, og på den måten gi kunnskap. Å ha et bevisst og distansert forhold til egen rolle som student, forsker og deltaker, og underlegge det etiske avveininger og la det gjennomsyre alle ledd i undersøkelsen har vært viktig for å demme opp for de bias som kan ligge i min forskerposisjon i AL. Det stilles store krav til forskerens dømmekraft og vurderingsevne i alle ledd av intervensjonen, og dette har vært utfordrende å etterleve, og praksisrelevant erfaring er forsøkt integrert på en slik måte at kvalitetene av forskningen kan vurderes. Jeg må erkjenner at jeg ønsket at dette skulle lykkes, og derfor kan ha tolket positivt i for stor grad.

Jeg har sekundærhenvist noen ganger til tross for at jeg er oppmerksom på hviskelekens effekt, og i den forbindelse burde jeg oppsøkt primærkildene i større grad.

6.2 Implikasjoner for fremtiden

Fremtidige studier bør se mer på hvordan man kan styrke barnehagepersonalet i å støtte barns emosjonelle og sosiale utvikling på en mer systematisk måte der aktuelle temaer og forskningsfunn forenes i større grad. Det bør forskes mer på følelsesfokuset samspill i barnehagefeltet og oppfordres til innsiddefokus. Veiledning til innsiddefokusert foreldreferdigheter er også spennende perspektiver å undersøke nærmere. De viktige sammenhengene mellom følelsesreaksjoner og temperamentsforståelse bør også sees nærmere på. Stoltenbergutvalgets rapport (NOU, 2019:3) viser at guttene kommer dårligere ut enn jentene, bør videre forskning undersøke om det er sammenhenger her, og eventuelt hvilke. Der er nok flere og sammensatte forklaringer, men det er nærliggende å sjekke ut hvilke språklige sammenhenger og gevinster som kan ligge her, og kanskje skal det å gi gutter et språk for følelser betones i større grad? Til sist er der behov for mer forskning som undersøker hvordan refleksjonsprosesser kan settes i sving for å støtte konstruksjon av pedagogisk kunnskap i barnehagefeltet. Utvikling av analytisk kapasitet til å tolke og forstå sosiale prosesser hvor man selv er deltaker bør vektlegges i større grad i grunntidningene og i profesjonsutdanningene.

7 Bibliografi

Tidligere eksamener fra meg i dette masterstudiet har blitt brukt i oppgaven.

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. en håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational Learning. A theory of action perspective*. Reading, Massachusetts: Addison- Wesley.
- Augusti, E. (. (2019). *Ungdoms erfaringer med vold og overgrep i oppveksten: En nasjonal undersøkelse av ungdom i alderen 12 til 16 år*. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. Hentet fra <https://www.nkvts.no/rapport/ungdoms-erfaringer-med-vold-og-overgrep-i-oppveksten-en-nasjonal-undersokelse-av-ungdom-i-alderen-12-til-16-ar/>
- Austbø, B. (2021, februar 19). Emosjonsfokuseret ferdighetstrening for ansatte i barnehage. Bergen: Institutt for psykologiske rådgivning.
- Bae, B. (2004). Dialoger mellom førskolebarn og barn. En beskrivende og fortolkende studie (Doktoravhandling). Hentet fra file:///C:/Users/HP/Downloads/62-Artikkelen-147-1-10-20160824.pdf
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostovevsky's poetics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Barne,-ungdoms-og familiedirektoratet. (2013). *Oppvekstrapporten*. Bufdir. Hentet fra https://bibliotek.bufdir.no/BUF/101/Oppvekstrapporten_2013.pdf
- Barnehageloven (2005). *Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnehageloven (2020). *Lov om barnehager (LOV-2020-06-19-91)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barne- og familiedepartementet (2003, november 20). Barnekonvensjonen. *FNs konvensjon om barns rettigheter*. Vedtatt av de Forente Nasjoner den 20 novemner 1989, ratifisert av Norge den 8 januar 1991- Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller. Hentet fra: <https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen>
- Befring.E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statestikk* (Vol. 2.opplaget). Oslo: Samlaget.
- Befring. E. (2018). *De pedagogiske kvalitetene. Muligheter for barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016). *Se barnet innenfra. Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Brandzæg, I., Torsteison, S., & Øiestad, G. (2014). Barneahgen-en arena for psykisk helse. *Dagbladet 17.08*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/kultur/barnehagen---en-arena-for-psykisk-helse/60202790>
- Brekke, M., & Eide, M. (2019, 6 12). Praksisfortelling, refleksjon og transformativ læring. *Acta Didactia Norge*, s. 20. Hentet fra <https://doi:http://dx.doi.org/10.5617/adno.6910>

- Buøen, E. S., & Prøys, I. (2019, Desember 22). Kunnskap avgjør kvaliteten i barnehagene. *Forskersonen*. Hentet fra //forskersonen.no/barn-og-ungdom-kronikk-meninger/kunnskap-avgjør-kvaliteten-i-barnehagene/1614053
- Bøe, M. & Børhaug, K. (2018). *Barnehagelæreren i dag og i fremtiden*. Universitetet i Sørøst- Norge. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/barnehagelarerrollen/files/2019/06/Barnehagel%C3%A6rerrollen-20.-juni-nyeste.pdf>
- Carson, N., & Birkeland, Å. (2017). *Veiledning for barnehagelærere*. 4. utgave. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Damasio, A. (2003). *Looking for Spinoza. Joy, sorrow and the feeling brain*. Orlando: Harcourt.
- Denhamn, S. D., Ferrier, D., & Bassett, H. (2020, 7 27). Preschool teacher's socialization of emotion knowledge: Considering Socioeconomic risk. *Journal of Applied Developmental Psychology*, volume 69, s. 11. Hentet fra <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101160>
- Drugli, M.B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M.B. (2008). *Barn som vekker bekymring*. 2. utg. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M.B. (2013). *Atferdsvansker hos barn- evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen.
- Drugli, M.B. (2017). *Liten i barnehagen*. 3 utgave. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Drugli, M.B. & Nordahl, T. (2014). *Dyrk lærerens relasjonskompetanse. Utdrag fra Manger, T., Lillejord, S. Nordahl, T & Helland, T. Livet i skolen 1 (2 utg.)*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Eide, S., Grelland, H., Kristiansen, A., Sævareid, H., & Aasland, D. (2008). *Til den andres beste. En bok om veiledningens etikk*. Oslo: Gyldendal.
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen- En emosjonsfokusert tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelsekoden- en emosjonsfokusert tilnærming. Bedre skole 3*.
- Fangen, K. (2019). *Deltagende Observasjon*. 2, utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fasting, R. B. (2018). *Pedagogisk systemarbeid. Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og PP- tjenesten*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Federici, R., & Skaalvik, E. (2017). *Lærer- elev relasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fjørtoft, B. (2018). *Læringens ville veier. Etske møter i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Flaten, K. (2013). *Barnehagebarn og angst*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Flaten, K. (2018). *Et helt vanlig barn*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Folkehelseinstituttet (2018). *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelseiltak. En kunnskapsoversikt*. Folkehelseinstituttet. Hentet fra <https://www.fhi.no/publ/2018/barn-og-unges-psykiske-helse-forebyggende-og-helsefremmende-folkehelseilta/>
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode. Ein historisk introduksjon*. Oslo: Samlaget.

- Gjems, L. (2009). *Å samtale seg til kunnskap. Sosiokulturelle teorier om barna læring om språk og gjennom språk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjems, L. (2011). *Hverdagssamtaler. Barnehagens glemte språklæringsarena? I L-Gjems & G. Løkken (red), Barns læring om språk og gjennom språk. Samtaler i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gottmann, J. (1997). *Raising an emotionally intelligent child*. Ney York: Simon& Schuster Paperbacks.
- Gotvassli, K.Å. (2013). *Strategisk kompetanseutvikling i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gotvassli.,K.Å. (2017). *Boka om ledelse i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gotvassli,K.Å. (2019). *Aksjonsforskning på mange vis. Forsknings-og utviklingsarbeid i barnehagen*. (K. A. Gotvassli, Red.) Oslo: Cappelen Damm AS.
- Green, J., Tones, K., Cross, R., & Woodall, J. (2019). *Healt Promotion. Planning and stretegies* (Vol. 4. utgave). Californina: Sage.
- Greenberg, L. (2015). *Emotions in Parenting. I:L.S. Greenberg; Emotion-Focused-Therapy: Coaching Clients to work ThrougTheir Feelings*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Hagen. (2021). *Sinte barn og sinte voksne.Slik forstår og håndterer du sinne*. Oslo: Gyldendal.
- Hagen, V. A., Austbæ, B., Hjelmseth, V., & Dolhanty, J. (2019). *Emosjonsfokusert ferdighetstrening for foreldre. En lærebok for terapeuter og veiledere*. Oslo: Gyldendal.
- Hansen, M. (2010). *Håndbok i sped og småbarns psykiske helse*. 1. utgave. M. B. Hansen, Red. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haustätter, R. (2014). *Tidlig innsats*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Holte, A. (2016, 6 18). Sats bredt på psykisk helse i barnehagen ig i skolen. *Psykologisk.no*, s. 3. Hentet fra <https://psykologisk.no/2016/06/sats-bredt-pa-psykisk-helse-i-barnehage-og-skole/>
- Hu, T., Zhang, D., Wang, J., Mistry, R., Ran, G., & Wang, X. (2014). Realtion between emotion regulation and mental health: a meta analysis rewiw. *Psychological Reports: Measures & Statistics*, 114 (2), ss. 341-362. Hentet fra <https://doi.org/10.2466/03.20.PR0.114k22w4>
- Jansen, K. (2008, 1). Narrativ og tekst. *Norsk Pedagoisk Tidsskrift.1, Årgang 92*, ss. 27-39. Hentet fra https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/npt/2008/01/narrativ_og_tekst
- Jørgensen, S. (2016). *Styrk barnas karakter- et forsvar for barn, barndom og karakterdannelse*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Kolb, D. (1984). *Experimental learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentic Hall.
- Kunnskapsdepartementet. (2016, mars 11). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/s-tm201520160019000dddpdfs.pdf>

- Kunnskapsdepartementet (2017). Rammeplan for barnehager. Forskrift om rammeplan for barnegens innhold og oppgaver. Hentet fra [//www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/](http://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/)
- Kunnskapsdepartementet. (2017 b). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018-2022*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/437c8d37eb3d48719efcb9d22b99408c/kompetansestrategi-for-barnehage-2018---2022.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utgave. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lund, I., & Helgeland, A. (2020). *Mobbing i barnehage og skole*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- McLeod, B., Sutherland, K.S., Matinesz, R.G., Conroy, M.A., Snyder, P.A., & Southam-Gerow, M. A. (2016). Identifying common practice elements to improve social, emotional, and behavioral outcomes of young children in early childhood classrooms. *Prevention science 18*,. Hentet fra <https://link-springer-com.galanga.hvl.no/content/pdf/10.1007/s11121-016-0703-y.pdf>
- Melvold, L. (2020). *Barn er budbringere. En veiviser til psykisk helsefremmende barnhager*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Mjøs, E.K.& Flaten, K. (2021). *Barnehagen under koronapandemien*. Oslo: Barnehagefolk 1
- Nelle, G.E. (2017, 5 15). Betydningen av emosjonsveiledende og emosjonsunnvikende foreldrestil på barns utvikling av emosjonell kompetanse. Oslo. Hentet fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/57276/Masteroppgave_Gry_Elisabeth_Nelle-15-05-17-.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Nicolaisen, H., Jordfald, B., & Seip, Å. A. (2012). *Tidstyver i barnehagen: tidsbruk i barnehager i bydel Alna*. Oslo: Fafo. Hentet fra <https://www.fafo.no/zoo-publikasjoner/fafo-rapporter/item/tidstyver-i-barnehagen>
- Nordanger, D., & Braarud, H. (2017). *Utviklingstraumer. Regulering som nøkkelbegrep i en traumepsykologi*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Normann- Eide, T. (2020). *Følelser. Kjennetegn, funksjon og vrangsider*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NOU (2019:3). *Nye sjanser- bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blandt barn og unge*. 1.utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Pettersen, R.C., & Løkke, J.A. (2019). *Veiledning i praksis- grunnleggende ferdigheter*.2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholmen, M., & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Ringereid, K., & Thorkildsen, S.L. (2020). *Folkehelse og livsmestring. Tanker, følelser og relasjoner*. Oslo: Pedlex.
- Roorda, D., Koomen, H., Split, J., This, J., & Oort, F. (2013, 2 1). Interpersonal behaviours and complementary in interaction between teachers and kindergarden with a variety of externalizing and internalizing behaviours. *Journal of school Psychology*, 51 (1), ss. 143-158. doi:<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.12.001>
- Schaffer, D.R., & Kipp, K. (2014). *Developmental psychology*. Belmont: Wadsworth.
- Schibbye, A.-L.L. (2012). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sharp, C., & Fonagy, P. (2008, 7 15). The Parent's capacity to treat the child as a psychopathology. *Social Development*, 17 (3), s. 737-754. Hentet fra <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00457.x>.
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse med mennesker*. 5. utgave. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skilbrei, M-L. (2019). *Kvalitative metoder. Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Solbakken, O., Rauk, M., Solem, A., Lødrup, W., & Monsen, J. (2017, 1 21). Tell me how you feel and I will tell you who you are. First validation of the affect integration inventory. *Psykologisk.no*. Hentet fra <https://psykologisk.no/sp/2017/01/e2/>
- Sommer, D. (2003). *Barndomspsykologi, utdanning i en forandret verden*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Stern, D. (2004). *The present moments of psychotherapy and everyday life*. New York: Norton.
- Stjernstrøm, E., Gjøtterud, S., Hiim, H., Husebø, D., Jensen, L.V. & Steen-Olsen, T.H. (2017, 4 3). Antologien: Aksjonsforskning i Norge. Teoretisk og empirisk mangfold. (E. Stjernstrøm, red.) Hentet fra <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/download/17/59/224-1?inline=1>
- Størksen, I. (2018). *Livsmestring og livsglede i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tangen, R., Næss, K.-A.B. & Befring, E. (2019). *Spesialpedagogikk*. 6. utgave. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tetzchner, S. (2012). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. 5. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (1999). *Askjønslæring: forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. 4. utgave. Trondheim: Gyldendal.
- Ullenberg, I. & (2017). *Systemisk veiledning i profesjonell praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ulvestad, A., & Ulvestad, F. (2012). *Flerstemt veiledning* (1. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Wenger. (1998). *Communities of practice- Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger. (2004). *Prakis fællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Østrem, S. (2015). *Profesjon og kritikk*. Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg:

1. NSD søknad
2. Samtykke
3. Infobrev foreldre
4. Observasjonsskjema
5. Intervjuguide
6. Tidslinje
7. Eksempel fra Feltdagbok

1.NSD søknad

NSD godkjenning har referansenummer 829247



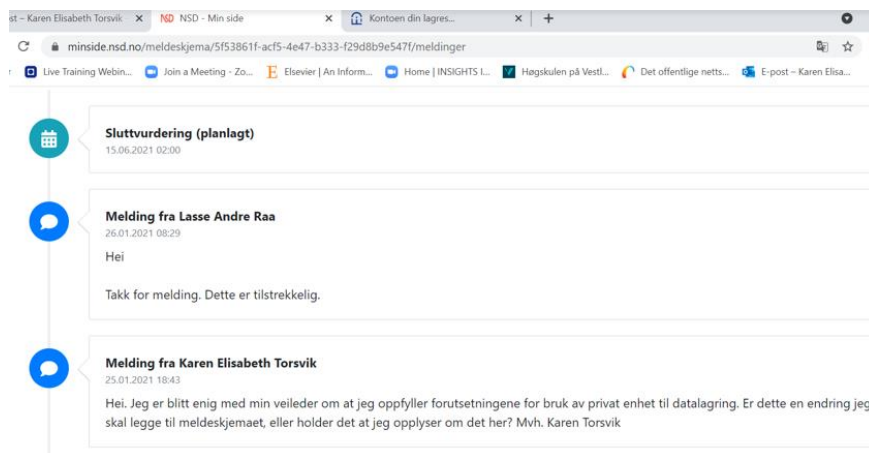
Melding
28.09.2020 10:56

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 829247 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 28.9.2020. Behandlingen kan starte.

Og endring i forhold til datalagring:



st - Karen Elisabeth Torsvik x NSD - Min side x Kontoen din lagres... x +

minsider.nsd.no/meldeskjema/5f53861f-acf5-4e47-b333-f29d8b9e547f/meldinger

Live Training Webin... Join a Meeting - Zo... Elsevier | An Inform... Home | INSIGHTS L... Høgskulen på Vestl... Det offentlige netts... E-post - Karen Elisa...

Sluttvurdering (planlagt)
15.06.2021 02:00

Melding fra Lasse Andre Ra
26.01.2021 08:29

Hei

Takk for melding. Dette er tilstrekkelig.

Melding fra Karen Elisabeth Torsvik
25.01.2021 18:43

Hei. Jeg er blitt enig med min veileder om at jeg oppfyller forutsetningene for bruk av privat enhet til datalagring. Er dette en endring jeg skal legge til meldeskjemaet, eller holder det at jeg opplyser om det her? Mvh. Karen Torsvik

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Følelsesfokusert samspill»

Formål

Jeg skal gjennomføre en mastergradstudie ved Høyskolen på Vestlandet, der jeg skal undersøke hvordan jeg kan stimulere til følelsesfokusert samspill, og på den måten kanskje øke kvaliteten på samspill, inkludering og relasjonsbygging for barnehagebarn. Jeg vil legge vekt på de voksne (pedagoger/fagarbeidere) og hvilke lærings- og refleksjonsprosesser personalet gjennomgår.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høyskolen på Vestlandet (HVL) Campus Sogndal er ansvarlig for prosjektet.

Jeg, Karen Torsvik er ansvarlig for gjennomføring av observasjoner, fokusintervju og analyse av dataene.

Finn Steenfatt Thomsen (HVL) er ansvarlig veileder for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er trukket ut fordi du jobber på en avdeling som jeg har valgt ut, og jeg ønsker å gjennomføre et utviklingsarbeid og stimulerer til følelsesfokusert samspill sammen med dere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir observert når du samspiller med barna på avdelingen og hvordan du reflekterer/tenker/undrer deg i samtaler, møter og intervju. Fokus vil være på den voksne, og ikke på enkeltbarn. Jeg vil skrive observasjoner, og du vil få mulighet til å lese over og kommentere om du føler deg misforstått eller feilsitert. Jeg vil også gjennomføre et fokusintervju på slutten av prosjektet i februar /mars 2021, og du vil også få mulighet til å uttale deg om transkriberingen fra dette intervjuet.

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. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Jeg har ikke behov for å lagre dine personopplysninger. Det er kun anonymisert transkripsjon og observasjoner som blir lagret på HVL sin server.

Du som deltager vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven fordi det er endrings- og læreprosesser jeg skal skrive om. Barnehagens navn, eller lokalisering vil ikke bli navngitt eller opplyst om.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene er anonymisert, men når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 30.06.2021. Da blir transkripsjonen slettet fra sikker sone under min brukeridentitet, fra HVL sin server.

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 Høyskolen på Vestlandet 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:
Karen Torsvik, Masterstudent ved HVL.

Finn Steenfatt Thomsen, veileder ved HVL.

Vårt personvernombud:

Halfdan Melbye. Mail: personvernombud@hvl.no Tlf: 55301031

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

Karen Torsvik

(Forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Følelsesfokusert samspill», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å bli observert*
- delta i fokusintervju*

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

INFORMASJON OM MASTERSTUDIE

på *avd.X*

«Følelsesfokusert samspill»

Jeg skal gjennomføre en mastergradstudie ved Høyskolen på Vestlandet, der jeg skal undersøke hvordan jeg kan stimulere de voksne på *avd. X* til følelsesfokusert samspill, og på den måten kanskje øke kvaliteten på samspill, inkludering og relasjonsbygging for barnehagebarn.

Følelsesfokusert samspill har betydning for barns trygghet og er et fundament for en positiv relasjon. De voksnes følelseskompetanse innvirker direkte på barnets psykiske helse, utvikling av selvfølelse, evne til problemløsning, læring og selvregulering, og er forbundet med færre psykiske symptomer, relasjonsproblemer og følelsesreguleringsvansker.

Jeg vil legge vekt på de voksne og hvilke lærings- og refleksjonsprosesser personalet gjennomgår. Barna blir ikke i fokus i min studie, og dermed er dere foreldre ikke bedt om samtykke. Det er likevel greit at dere vet om at det skal skje et utviklingsarbeid fra ca. oktober - januar på *avd. X*.

Alle forskningsetiske regler blir fulgt og NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvis du har spørsmål til studien ta kontakt med: Karen Torsvik, Masterstudent ved HVL.

Personalia er fjernet

4. Observasjonsskjema

DOKUMENTASJON TIL REFLEKSJON

Dato:	Deltakere:
Sted:	Tid:

Hva skjedde? Hjelpespørsmål: <ul style="list-style-type: none">• Hva så jeg?• Hva gjorde jeg?• Hva gjorde barna?	<ul style="list-style-type: none">• Hva tenkte jeg?• Hva tror jeg barnet opplevde?• Hva kunne jeg gjort annerledes?	Mine erfaringer: Refleksjonsspørsmål: <ul style="list-style-type: none">• Hva har vi erfart?• Hva har vært gode eller mindre gode erfaringer?• Hvordan utvikler vi de gode erfaringene videre i det pedagogiske arbeidet?

Hva tenkte jeg etterpå?

5. Intervjuguide

Intervjuguide FOKUSINTERVJU

1. Hvilke erfaring har dere fått med følelser og følelsesfokuset samspill?
2. Hvilke endringer tror dere barna har merket?
3. Hvilke endringer tror dere foreldre har merket?
4. Hvilke endringer har dere merket hos dere selv
5. Hva kan være vanskelig i dette arbeidet?
6. Hva kunne vært gjort annerledes?
7. Hva er det viktigste du har lært?

6.Tidslinje

Dato	Hendelse	Empiri Skriv inn feltdagbok
19 aug	Personalet fikk forespørsel om deltakelse i master	
28/9	NSD godkjente prosjekt	Prosjektsøknad vedlagt
6/10	Deltok på avd.møte. Personalet skrev samtykke .	Kort referat
13/10	Kick-off på personalmøte kveld. Kartlegging av nåsituasjon og målsituasjon. Personalet fikk observasjonsskjema. Aksjon 1 ble satt i gang etter kartlegging og forslag fra pedagog 2 (om å forbedre organisering før vi kunne få til det vi egentlig skulle)	Lydfil med opptak fra møtet. Referat og opprinnelige plakater
19 okt	Oppslag til foreldrene i garderoben	Infobrev
3 nov	Fikk observasjoner av begge assistentene	Observasjoner av ass.1+2
Ons 4 nov	Jeg observerer på avdelingen. Ass. 1 sier «jeg hører hva du sier, og lærer av deg».	Referat
Tirs 10 nov	Jeg observerte på avd. Avd. møte, vurdering av aksjon 1, refleksjon og observasjon, samt enighet om aksjon 2 (lage følellesvegg)	Observasjon Lydfil
Ons 18 nov	Ble enig med pedagog 2 at det holder at personalet bare fyller ut kolonne 1 i observasjonsskjemaet	
Tirs 24 nov	Observasjon på avdelingen	observasjon
Fre 27 nov	Fikk observasjon av ass 1	observasjon
Man 30 nov	Observasjon av pedagog 1 og 2, og av ass. 2	4 observasjoner
Tirs 1 des	Jeg var med på avdelingsmøte. Refleksjon av observasjoner og hverdag, og aksjon 1 og 2, samt at aksjon 3 (Observere om strukturerte situasjoner er for strukturert og om de ustrukturerte	Lydfil

	situasjonene er for løse) og 4 (lage noe julehygge for barn og foreldre) ble bestemt.	
Man 7 des	Ble invitert inn på avd. for bursdagsfeiring og adventssamling av ped.leder. Observasjon	Observasjon
Ons 16 des	Nissefesten. Observasjon og samtale med pedagog 1	Observasjon
Søn 20 des	Fikk 2 observasjoner av pedagog 1	Observasjoner
Man 21 des	Jeg fikk observasjon av ass.2, og det kom frem at de egentlig lurte på hva strukturerte og ustrukturerte situasjoner var.	Observasjon
Tirs 22 des	Jeg fikk observasjon av Ma.	Observasjon
2021	Positivt VENDEPUNKT i forhold til følelsetemaet	
Tors 7 jan	Prøvde å observere, men det ble en samtale med styrer. Hun ryddet tid for avdelingen fortale om en samtale mellom henne og pedagogisk leder der hun gjorde seg gode erfaringer med følelsesfokusert samspill.	Referat
Tirs 12 jan	Jeg ble med på avdelingsmøte. Lite fokus på aksjon 3 og 4, mer prekære behov. God diskusjon om de voksne. Assistent 2 kom opp med aksjon 5 om å forbedre tilbakemeldingskulturen bland de voksne. Viktig erkjennelse og innsikt i personalgruppen.	Lydfil
Tors 14 jan	Styrer responderte på mail med referat, og skrev at det var kjekt å lese og at det var en flott følelseskrok. Da skjønnte jeg at noe hadde skjedd.	Mail
Fre 15 jan	Ass.1 kom med observasjonsboken sin. Pedagog 1 viste avd. følelseskroken som var laget flott til med bilder, widgit følelsesbilder, bamser og fått velfortjent stor plass. Gøy å se.	Observasjon
Man 18 jan	Ass. 2 sendte observasjon. Bra. Ønsket tilbakemelding.	Observasjon
Tirs 26 jan	Jeg observerte	Observasjon
Ons 27 jan	Sendte mail til alle der jeg delte noe jeg hadde skrevet om følelser, og tipset om noen filmer på you tube	Mail
Tors 28 jan	Observasjon fra pedagog 1(den som styrer fortalte om)	Observasjon

4 feb	Nesten rød sone/mutert virus Litt engstelig for avslutningen av masterstudien	
Man 8 feb	Jeg sendte mail om veien videre, og mest om fokusintervju	Mail
	Mye sykdom i bhg.	
Tirs 16 feb	Jeg skulle gjennomføre fokusintervju på personalmøte der vi skulle vurdere utviklingsarbeidet, og justere for innspurten, men det ble utsatt pga sykdom i personalet.	Mail
Tors 18 feb	Mail til personalet for å finne ny dato og holde kontakten	Mail
Fre 19 feb	Jeg og pedagog 1deltok på Webinar om emosjonsfokuset ferdighetstrening for barnehageansatte om å validere barns følelser.	
Lør 20 feb	Mail fra styrer med forslag om ny dato neste uke, så etter litt mail frem og tilbake landet vi en ny dato. Observasjon fra pedagog 1 om aksjon 5, tilbakemeldingskultur. Heftig. Lage tankenotat i feltdagbok	
Man 22 feb	Innom avd. og bekrefte tirs dato. Snakket med pedagog 1, avtalte møte tirs 23 feb, og at jeg skulle observere tors 24 feb. Fikk observasjon fra assistent 2 på mail	
Tirs 23 feb	FOKUSINTERVJU avtalt kl.10.30 Jeg kom inn på avd. og snakket med assistentene, særlig ass.1 som sa at hun hadde en god observasjon, men at hun ikke hadde fått skrevet den skikkelig. Hun viste meg observasjonsboken sin der det var mye nedskrevet. Hun ser mitt spørrende uttrykk, og sier videre «altså skikkelig, sånn som du gjør. Jeg vil øve meg». Ass.2 nikker, og bekrefter at hun også vil øve seg. Så bra sier jeg, da vil dere merke at dere lærer mer av situasjonen, også mens dere prøver å skriftliggjøre og sette refleksjon på, plutselig kommer det teori og verdier. Ass. 2 sier «det er vanskelig å sette teori på».	Lydfil/transkribert utskrift og notater i feltdagbok + kommende observasjon (følg opp at den kommer)

	<p>Videre sier p1 at vi venter litt med hennes observasjon der tilbakemeldingskulturen.</p> <p>Gjennomførte ca 45 min med vurderinger i intervjuet.</p> <p>Ble naturlig at jeg oppsummert litt før vi startet og at jeg fortalte at det var bevisst at de ikke fikk intervjuguide på forhånd, samt at jeg stilte spørsmålene kronologisk, og deltok i svarrunden siden jeg er i et læringsteam med dem. Godt intervju og personalet fortalte om en lærerik prosess, som ble kronet av skryt og litt sånn «ååå. Er dette siste gangen...».</p>	
Ons 24 feb	Sendte mail til styrer med fokusspørsmålene siden hun er sm, om hun vil svare og vurdere prosjektet. Jeg fikk svar samme dag, utfyllende svar på alle spørsmålene.	Mail og svar.
Tors 25 feb	Jeg observerte på avdelingen	Observasjon
Lør 27 feb	Sendte mail til ped.leder at jeg kom igjen for å observere man 8 mars	Mail
Man 8 mars	Samtale med P1 om at hennes siste observasjon blir tatt med ledelsen. Fikk observasjon av ass. 1, den som hun fortalte om på fokusintervjuet.	Observasjon
Ons 10 mars	Samtale med p1 om at ny forståelse fører til at de tenker at de klarer jobben selv med en gutt som hun tidligere hadde meldt opp til PPT Jeg rundet av endringsarbeidet med en oppfordring om neste aksjon, fortsette med følelsesfokusert samspill som følelsesbevisste voksne. Videre at jeg ønsket å komme på et avd. møte og presentere funn før innlevering, at de kan lese over, justere og kommentere.	Mail
20 april	Funn ble presentert for personalet.	Samtale på avd.møte

7. Eksempel fra Feltdagbok

Tors 26 nov
 mail meg - styrer
 f.ikl. artikkel / datoer 2021. Gott å få
 det på plass. Styrer viktig i dette arbeidet.
 Må ha møtetid = samtalebid
 Refleksjon
 følg opp arbeidet m.m.

NB!
 Husk å
 informere and.

Fre 27 nov - 20

Samtale m/ ass 1. Hun skrevet av
 observasjonen, og sa "den er helt
 reell, og jeg kjenner det på kroppen".
 Godt å bli sett og løftet for henne.
 Sagde at jeg sa at jeg var glad for
 mail svar, og hun svarte
 at hennes observasjon kom
 i helgen.

På vei ut kom ass 1 m/observasjon 25/11
 kelt !!

Fre 18 des

ass 1 kiste bok for noen barn i
 lesebungen. Ser at hun har valgt en
 av bøkene jeg anbefalte. Bra. Ville ikke
 forstyrre.

ass 1 kom da jeg var på vei
 ut, og jeg fikk endelig spurt og
 fulgt opp "de løpende guttene".
 På sp' hvordan det går svarer hun
 "Det går bedre, vi har gjort noen
 små grep. E.T. og blir jo st tatt ut
 av entusiastiske voksne som
 kappe-klær - på seg full fart og
 hopper i kjelodrensen for vi
 gleder oss sånn til å gå ut!!
 Og da kommer jo de andre guttene
 etter.

Godt at noen grep fra refleksjonene
 er tatt inn i a andre praksis.
 Humor brukes. Og barn påvirker
 hverandre.