

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i barnehagekunnskap

Mai 2023

Emosjonell intelligens i norsk barnehagekontekst

En kvalitativ studie belyst gjennom et virus- og translasjonsteoretisk perspektiv på barnehagelærere som har tatt i bruk EQ-konsept i deres praksis

Aam Rosmo



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for barnehagelærerutdanning

Sammendrag

Dagens barnehager står ovenfor sammensatte krav og forventninger både inn- og utad i organisasjonene. Styringsdokumenter har fått et økt fokus på tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagene, hvor barnehagelærere blant annet skal tilrettelegge for barns fysiske og psykiske helse. Barnehagelærerens relasjonskompetanse anses som nøkkelfaktor for barnets sosioemosjonelle læring. I en forlengelse av tematikken har både private og offentlige aktører kommet på banen, det tilbys kurs, metodepakker, verktøy og programmer til støtte for det pedagogiske arbeidet. Et av tilbudene er EQ-konseptet.

Denne studien undersøker EQ-konseptet gjennom semistrukturerte intervjuer med 7 barnehagelærere. Det empiriske materialet er analysert gjennom en reflekativ tematisk analyse. Studien posisjonerer innenfor sosialkulturell læringssyn og blir drøftet i lys av virus- og translasjonsteorien. Resultatene tyder på at EQ-konseptet har bidratt til økt mestringsfølelse hos barnehagelærerne. De opplever sin rolle som mer meningsfull og står stødigere i møte med barnehagehverdagens emosjonelle utfordringer. Resultatene indikerer at EQ-konseptet kan ha påvirket barnehagelærernes refleksive betraktninger om egen rolle, samt deres syn på barn. Videre kan denne refleksiviteten hos barnehagelæreren peke mot en påvirkning av barnehagelærerens jobbrelatertmestring. Gjennom virus- og translasjonsteorien kan resultatet indikere en mulig sammenheng mellom barnehagehagens implementering av EQ-konseptet og det samfunnsmessige, samt myndighetens oppmerksomhet retter til tidlig innsats som satsningsområde.

Nøkkelord: emosjonell intelligens, barnehagelærer, barnehage, barnehageorganisasjoner, virus- og translasjonsteori, tidlig innsats og forebyggende arbeid.

Forord

Denne oppgaven markerer 2 uforglemmelige år som masterstudent ved OsloMet. Jeg kjenner på en stor lettelse, men samtidig en enorm stolthet for å ha kommet i mål. Mest av alt kjenner jeg på en dyp takknemlighet. Denne takknemligheten rettes til de menneskene som har bistått med helt uvurderlig hjelp på veien.

Først av alt vil jeg rette en stor takk til alle deltakerne i studien. Tusen takk for deres engasjement, tillit og fortellinger. Disse har vært helt fundamentale for denne oppgaven.

Videre vil jeg takke min veileder Salman Türken. Takk for at du har guidet meg i riktig retning gjennom konkrete tilbakemeldinger, motiverende ord, tålmodighet og særskilt din ærlighet der jeg flere ganger så ut til å bomme totalt.

Takk til familie og venner som har bistått med barnepass, støtte og endeløs «heiing». Ellers er ingen nevnt og ingen glemt.

Takk til mine 3 barn som så tålmodig har tatt til takke med en vekselvis fraværende mor, nå vies all oppmerksomhet dere igjen.

Og til slutt, men ikke minst, en hyllest til min bærebjelke i hverdagen, støttespiller og primus motor for å ha fått meg i mål. Stor takk til min kjære ektemann. Tilværelsen som alenefar er nå over og jeg lover å bidra med husvasken igjen.

1 Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	1
Forord.....	2
2 Innledning	5
2.1 Bakgrunn for studien	6
2.2 Problemstilling.....	7
3 Teoretisk rammeverk.....	7
3.1 Politiske føringer og samfunnsendringer	7
3.1.1 Tidlig innsatts og forebyggende arbeid	8
3.2 Hva er emosjonell intelligens?.....	10
3.2.1 Daniel Goleman.....	12
3.2.2 EQ-Instituttet.....	13
3.3 Tidligere forskning	15
3.4 Virus- og translasjonsteorien.....	18
3.5 Sosiokulturell læringsteori.....	19
4 Metode.....	20
4.1 Kvalitative intervjuer	21
4.1.1 Forberedelse til kvalitative intervjuer.....	22
4.1.2 Rekruttering	23
4.1.3 Utvalget.....	24
4.1.4 Gjennomføring av intervjuene.....	24
4.1.5 Transkribering	26
4.2 Etske vurderinger.....	27
4.3 Forskningskvalitet	28
4.3.1 Pålitelighet og gyldighet.....	29
4.3.2 Refleksivitet.....	29

4.3.3	Overførbarhet	30
4.3.4	Svakheter studien	31
4.4	Analysen.....	31
5	Presentasjon av resultatene	34
5.1	Hovedtema 1 – Å forstå egne emosjoner.....	35
5.1.1	Evnen til å forstå følelser	36
5.1.2	EQ-konseptet har gitt rom for nytt barnesyn	39
5.1.3	Bevissthet om egen barnehagerolle	42
5.2	Hovedtema 2 – «EQ-konseptet i barnehagen»	45
5.2.1	Styrket i rollen som barnehagen.....	46
5.2.2	Verdien i forebyggende arbeid	47
5.2.3	Å forstå barnehagen gjennom det personlige språk	50
5.3	Oppsummering	52
6	Drøfting	53
7	Avsluttende betraktninger	63
7.1	Implikasjoner	64
7.2	Sluttord	65
8	Litteraturliste	66
9	Vedlegg.....	80
9.1	Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD.....	80
9.2	Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til deltakerne	82
9.3	Vedlegg 3 - Intervjuguide.....	85
9.4	Vedlegg 4 – Transkripsjonsstandard.....	86

2 Innledning

Barnehagen er som kjent regulert av barnehageloven, hvor lovens bestemmelser er utdypet i flere forskrifter som for eksempel Rammeplanen for barnehager (KD, 2017). De siste årene er det kommet inn endringer i disse dokumentene som blant annet omhandler barns fysiske- og psykiske helse. I januar 2021 fastslo Lov for barnehagen at barnehagen skal jobbe forebyggende for å fremme barns helse, trivsel og læring, samt pliktet til å sikre at barnehagebarn har et trygt og godt psykososialt barnehagemiljø (Lov om barnehager, 2023, §§ 41-43). Denne lovendringen underbygger blant annet temaet knyttet til livsmestring og helse, som er kommet inn som et nytt området i Rammeplan for barnehagen (KD, 2017, s. 11). Området belyser at barnehagen skal ha en helsefremmede og forebyggende funksjon, hvor blant annet barns emosjonelle- og sosiale utvikling står i fokus. Likevel blir arbeidsmåter for å fremme barns utvikling innen disse områdene i liten grad beskrevet.

Parallelt med disse endringene og gjennom økt fokus på barns psykiske helse, har «normalitet»-diskursen gitt rom for økt omfang av ulike programmer og manualer som skal bistå barnehager med det forebyggende arbeidet (Harrits & Møller, 2014; Houmøller, 2018). Både private og offentlige aktører tilbyr å hjelpe barnehager med dette arbeidet (Dahle, 2020; Kimathi & Nilsen, 2021; Lund et al., 2022). Det har dermed vært en økning på barnehager som har tatt i bruk tilbud som kurs, metodepakker, verktøy og programmer til støtte i deres arbeid (Bae, 2018; Franck et al., 2022). I Norge og Norden har det dermed de senere årene blitt fremsatt til dels sterk fagligbasert kritikk mot implementering av modulbaserte programmer og metoder i barnehagen (Pettersvold & Østrem, 2019; Seland, 2020; Aabro et al., 2017). Barnehagelærere står dermed i et pedagogisk spenningsfelt der mange ulike hensyn spiller inn i de faglige valgene som gjøres.

Denne undersøkelsen tar for seg det jeg har valgt å kalle EQ-konseptet (EQ står for emosjonell intelligens) i barnehager. Oppgaven gir et bilde av hvordan konseptet blir tolket og tatt i bruk av barnehagelærere.

2.1 Bakgrunn for studien

Den internasjonale oppmerksomhet for teorien *emotional intelligence* (herette referert som EQ), har utbredt seg i mange fagdisipliner og spesielt innenfor næringslivet (Føllesdal, 2016). Etter hvert har den også fått fotfeste i oppvekst- og utdanningssektoren, spesielt i USA (Harvard Medical School, u.å.; UNESCO, 2023; Yale Center for Emotional Intelligence, 2023). Hvor evidensbaserte programmer og moduler med særlig fokus på barn og unges emosjonelle- og sosiale læring og utvikling tas i bruk (Fraser et al., 2021; Frye et al., 2022; Hagelskamp et al., 2013). Ofte begrunner leverandørene av disse tilbudene med tidlig innsats eller forebyggende arbeid, hvor barns psykiske helse og læring står i fokus (Frye et al., 2022; Reyes et al., 2012; Stoica & Roco, 2013). Det belyses at tidlig satsning på barns emosjonelle- og sosiale utvikling vil gi barnet helsemessige og akademisk gevinst, og samtidig være et godt samfunnsøkonomisk tiltak på langsikt (Cefai & Cavioni, 2014; Heckman & Masterov, 2007). Denne tendensen har også fått røtter i norsk barnehagekontekst, der det i dag tilbys i form av foredrag, kurs, veiledning, EQ-kompetansekurs for barnehageansatte og egne sertifiseringsprogram for å bli EQ-barnehager.

Som tidligere ansatt i en EQ-barnehage sitter jeg igjen med mange positive erfaringer i møte med konseptet, samtidig som konseptet fasinere meg og vekker et fagkritisk blikk hos meg. Gjennom 15 år i ulike barnehager har jeg selv vært med å benytte det ene og det andre programmet, verktøy og metoder, og kollegiale var mer eller mindre fornøyd med det. Samtidig ser jeg tilbake og undrer meg ofte på «hvor fagfiltret mitt ble av iblant?». Sammen med disse erfaringene har jeg med tiden fått stor interesse for barnehagen som organisasjon. Det fasinere meg hvor sammensatt barnehage som et fenomen er og i tillegg hvor komplekst barnehagelærerrollen er. Samtidig bekymrer jeg meg over hvor fleksibel og mottakelig barnehager kan være, og til dels må være i tråd med samfunnsendringene og ikke minst fordi det viktigste arbeidet omhandler små mennesker. Sammen med min interesse for barnehagen som organisasjon, vil jeg derfor undersøke hvordan EQ-konseptet kan virke innad i en barnehage. Gjennom Vygotskijs sosiokulturelle perspektiv ønsker jeg derfor å forstå og tolke barnehagelærernes fortellinger om deres bruk av EQ-konseptet i deres barnehager. For å forstå hvilke mekanismer som settes i gang og prosesser som foregår gjennom ved en slik implementering, har jeg derfor valgt å bruke et overordnet organisasjonsteoretisk perspektiv kalt virus- og translasjonsteorien (Røvik, 2014). Teorien vil

benyttes for å drøfte funnene i barnehagelærernes fortellinger, for deretter å belyse hvordan de har fanget opp EQ-konseptet (ideen), hvordan den blir tolket, brukt (overført) og mottatt (virkning) i barnehagen.

2.2 Problemstilling

I løpet av kort tid har barnehager tatt i bruk ulike konsepter inn i deres pedagogikk, det trengs dermed mer forskningsbasert kunnskap på fenomenet (Lund et al., 2022). EQ-konseptet i norsk barnehagekonsept er forholdsvis nytt og lite utforsket, likevel finnes det flere barnehager og barnehagelærere som har tatt i bruk konseptet.

Formålet med studien er dermed todelt. For det første er hensikten å fremskaffe mer kunnskapen om konseptet, hvordan det forstås, blir tatt i bruk og påvirkningene det har hatt for deltakernes rolle som barnehagelærer. For det andre har studien ambisjoner om å bidra til utvidet kunnskapsforståelse om implementeringsprosesser i barnehager generelt. For å imøtekomme problemstillinger har jeg derfor tatt utgangspunktet i disse forskningsspørsmålene:

1. Hvordan forstår barnehagelærerne EQ-konseptet og hvordan begrunner de bruken av konseptet?
2. Hvordan blir konseptet brukt i praksis og hvilke påvirkninger har dette hatt for deres rolle som barnehagelærer?

3 Teoretisk rammeverk

Gjennom dette kapitlet vil jeg beskrive det teoretiske rammeverket undersøkelsen bygges på. I først delkapittel vil jeg presentere hva emosjonell intelligens er og belyse den samhengigheten den har til undersøkelsen. Neste delkapittel vil jeg trekke frem sentrale studier som tilknyttes undersøkelsen. I siste delkapittel vil jeg beskrive hvor undersøkelsen tolkes i lys av en virus- og translasjonsteoretisk vinkling.

3.1 Politiske føringer og samfunnsendringer

Utdanningsdirektoratet (2020) fremhever at barnehagen skal ha en helsefremmende

og forebyggende funksjon for å gi barna mulighet for et godt liv. Videre påpeker de at barnehagepersonellens relasjon til barnet som avgjørende for at barnet skal kunne oppleve mestring, læring og utvikling. Barns sosiale kompetanse beskrives som en forutsetning for å fungere godt sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 12), samtidig som barnets emosjonelle utvikling er nært knyttet til barnets sosiale kompetanse (Elias & Schwab, 2006; Nordahl et al., 2016; Nordnorsk fagnettverk, u.å.; Omholt, 2016; Utdanningsdirektoratet, 2016). Det trekkes fram at barnehagelærere må være dyktig til å bygge relasjoner til hvert enkelt barn og sørge for at alle føler seg inkludert. Samtidig skal barnehagelærere vise at de tar barn på alvor og ta hensyn til barnets ytringer. Barns utvikling av relasjonskompetanse i barnehagen er grunnleggende avhengig av barnehagepersonalets evne til å innleve seg i barnets følelser, tanker og deretter reagere på en hensiktsmessig og tilpasset måte for barnet (Hansen et al., 2016, s. 89). I dette forstås det at barnehagelærerens relasjonskompetanse blir en *nøkkelfaktor* i møte med dette arbeidet. Samtidig påpeker nyere studier på at barnehagepersonalets evner til å ivareta barna emosjonelt, ikke er optimalt (Franck et al., 2022; Hernes et al., 2019).

Med tydelige føringer fra myndighetene og samtidig stadig nye forskningsresultater som setter premisser for hva som *kan* være lurt å gjøre i en barnehage, eller ikke lurt, eller hva som *bør* gjøres, eller ikke gjøre! Sier det vel seg selv at dagens barnehagelærere har et komplekst samfunnsmandat. Og i et hav av *bør*, *skal* og *må* tilbyr både private og offentlige aktører en rekke hjelpemidler.

3.1.1 Tidlig innsatts og forebyggende arbeid

Det er en økende internasjonal tendens med å måle, observere og dokumentere barns utvikling og læring i tidlig alder (Alasuutari et al., 2014; Moss et al., 2016). Denne tendensen gjenspeiler også flere norske barnehager i dag. Det florerer med tilbud fra både det offentlige og fra private aktører om kurs, metodepakker, verktøy og programmer rette mot ulike typer læringsprosesser (Bae, 2018). Gotvassli og Vannebo (2016) viser hvordan barnehagepolitikken flyttet fokus fra nok barnehageplasser til kvalitet i innholdet, etter at Norge fikk full barnehagedekning. Denne endringen kommer blant annet til syne gjennom nasjonale og lokale styringsdokumenter, hvor kvalitetsdiskursen kommer til uttrykk som en økende interesse for de overnevnte tilbudene. Mange barnehager i dag velger derfor å ta i bruk pedagogiske programmer som støtte i deres pedagogiske arbeide (Franck et al., 2022;

Pettersvold & Østrem, 2018, 2019; Seland, 2020). Bruken av disse tilbudene ses i sammenheng med tematikken *tidlig innsats*, og tenderes å være utbredt innenfor felt som språkstimulering og språkkartlegging, forebygging og håndtering av aggresjon og adferdsproblemer, sosial kompetanse og psykisk helse (Pettersvold & Østrem, 2019; Seland, 2020). Begrepet tidlig innsats stod på agendaen med St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (KD, 2006). Hvor det beskrives som at *muligheten ligger i tidlig innsats! Tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes...* (2006, s. 10). I den siste versjonen av Kunnskapsdepartementets strategiplan *Barnehagen for en ny tid: Nasjonal barnehagestrategi mot 2030* (2023, s. 13) utdyper ettertrykkelig at det er behov for tidlig innsats i barnehagen, blant annet fordi de tidlige årene er sentrale for videre utvikling av psykisk og fysisk helse. Barnehagen er dermed en av de viktigste psykisk helsefremmende og *forebyggende* arenaer blir det presisert. Med satsning på tidlig innsats i barnehagen ligger dermed også det forebyggende arbeidet sentralt. Resonnementet om at det er bedre å forebygge enn å løse problemer har også økt de siste årene i barnehagesektoren. Videre har den forebyggende politikken skapt nye målgrupper blant 'normalbefolkningen' og spesielt blant barn som anses kvalifisert for en 'liten ekstra innsats' innen helse, barnehage og utdanning for å hindre at spesielle behov utvikler seg (Harrits & Møller, 2014, s. 448).

Som en forlengelse av barnehagelærerens plikt til å jobbe forebyggende med tidlig innsats som et rammeverk, står dermed barnehagelæreren til ansvar for å iverksette og lede det pedagogiske arbeidet i tråd med stadig nye forskningsfunn, samtidig som at de blir et viktig bindeledd mellom samfunnets lover, forskrifter, ordninger og institusjoner og mellom barna og deres foreldre (Bae, 2018; Os et al., 2019; Pettersvold & Østrem, 2018). Likevel har barnehagelærere og barnehagen en stor frihet i *hvordan* de velger å jobbe for å imøtekomme disse kravene, og det er EQ-konseptet kommer inn.

På lik linje som mange andre kurs, metodepakker, verktøy og programmer som barnehagene får tilbud om i dag, er EQ-konseptet også blant alternativene. Gjennom det foregående delkapittelet, er det tydelig at barnehagelærerens evne til å tilrettelegge for barns emosjonelle- og sosiale utvikling av stor betydning for barna. Samtidig påpekes det at barnehagelæreren selv må inneha god relasjonskompetanse for å ivareta barna. EQ-konseptet tilbyr nettopp dette, å fasiliteter for økt relasjonskompetanse for barnehageansatte.

3.2 Hva er emosjonell intelligens?

Denne undersøkelsen omhandler som sagt om hvordan barnehagelærere praktiserer sitt arbeid gjennom sin forståelse av *emosjonell intelligens*. Begrepets utgangspunkt har røtter fra psykologien og har vært utbredt internasjonalt i nærmere 30 år (Cassady & Mourad, 2008; Wenneberg, 2008). Betegnelsen stammer fra den engelske termen *emotional intelligence* og er ofte forkortet som EI, EQ eller EQI (heretter referert som EQ uavhengig om det refereres til begrepet på norsk eller engelsk). Den engelske termen ble definert på tidlig 90-tallet av to amerikanske psykologer Peter Salovey og John D. Mayer (1990), hvor de introduserte en ny form for intelligens, nemlig EQ. Som et resultat av deres studie, mente de at noen mennesker kunne være mer emosjonell intelligent enn andre (1990, s. 189). Deres forskning videre hadde intensjon om å bruke EQ som et rammeverk for å studere interaksjonen mellom emosjoner og kognisjon, der de introduserte begrepet som «Emotional intelligence can be defined as the capacity to process emotional information accurately and efficiently, including that information relevant to the recognition, construction, and regulation of emotion in oneself and others» (1995, s. 197).

EQ-fenomenet fikk stor oppslutning og ble utgangspunkt for stor diskurs i forskningsverden. Nyheten om at det var oppdaget en ny type intelligens gikk ikke stille for seg. Etter flere år med forskning på deres egen teori, ble det bekreftet at deres forståelse av EQ er en kognitiv evne (Mayer et al., 2016). Mayer et. al beskriver det i den forstand at emosjonelt intelligente mennesker evner å resonere seg frem til ulike følelser ved å: oppfatter følelser nøyaktig, bruker følelser for å lette tankene, forstå følelser og følelsmessige uttrykk og håndtere følelser som oppstår i en selv og andre. Salovey og Mayer belyser faktorene innenfor EQ gjennom deres Firefaktormodell (tabell 1).

The Four Branches	Types of Reasoning
1. Perceiving emotion	<ul style="list-style-type: none">- Identify deceptive or dishonest emotional expressions- Discriminate accurate vs. inaccurate emotional expressions- Understand how emotions are displayed depending on context and culture- Express emotions accurately when desired- Perceive emotional content in the environment, visual arts, and music- Perceive emotions in other people through their vocal cues, facial expression, language, and behavior

	<ul style="list-style-type: none"> - Identify emotions in one's own physical states, feelings, and thoughts 	
<p>2. Facilitating thought using emotion</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Select problems based on how one's ongoing emotional state might facilitate cognitive - Leverage mood swings to generate different cognitive perspective - Prioritize thinking by directing attention according to present feeling - Generate emotions as a means to relate to experiences of another Person - Generate emotions as an aid to judgment and memory 	
<p>3. Understanding emotions</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recognize cultural differences in the evaluation of emotions - Understand how a person might feel in the future or under certain conditions (affective forecasting) - Recognize likely transitions among emotions such as from anger to satisfaction - Understand complex and mixed emotions - Differentiate between moods and emotions - Appraise the situations that are likely to elicit emotions⁶ - Determine the antecedents, meanings, and consequences of emotions - Label emotions and recognize relations among them 	
<p>4. Managing emotions</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Effectively manage others' emotions to achieve a desired outcome - Effectively manage one's own emotions to achieve a desired outcome - Evaluate strategies to maintain, reduce, or intensify an emotional response - Monitor emotional reactions to determine their reasonableness - Engage with emotions if they are helpful; disengage if no - Stay open to pleasant and unpleasant feelings, as needed and to the information they convey 	

Tabell 1 (Mayer et al., 2016, s. 5)

Som tabellen viser handler 1. faktor om evnen til å *oppfatte* emosjoner om blant annet i hvilken grad en person evner å registrere egne og andres emosjoner. Hvordan en klarer å oppfatte emosjoner uttrykt i ulike kontekster, gjennom både kropp- og verbalspråk, gjennom kunst og musikk. 2. faktor handler om evnen til kognitivt *bruk* av emosjoner handler om hvordan en klarer å dra nytte av emosjonene til å påvirke egne tanker i problemløsning til fordel for både omgivelsene sine og en selv. 3. faktor belyser evnen til å *forstå* emosjoner omhandler blant annet det å ha innsikt i at emosjoner forstås ulikt avhengig av kultur og det å kunne differensiere mellom følelser og emosjoner. Ha en forståelse av at emosjoner er komplekst og hvordan det kan forandre seg over tid. 4. faktorer handler om evnen til å håndtere emosjoner og viser blant annet til en hensiktsmessig måte å ta imot andres følelser, samt egne emosjonsuttrykk for å oppnå ønsket utfall. Det handler også om å være åpen for både positive og negative følelser, for å kunne ta nytte av den informasjonen ulike uttrykksformen kan besitte.

3.2.1 Daniel Goleman

Det finnes per i dag mange som forsker og spesialiserer seg innenfor EQ-teorien og har siden Salovey og Mayers publisering utviklet teorien videre. Utenom de sist nevnte forskerne, har man blant annet psykologen og forskeren Daniel Goleman (2020). Goleman ble spesielt kjent for sin bok *Emotional Intelligence*, som han lanserte 1995. Boken ble raskt internasjonal bestselger og har blitt solgt over 5 millioner eksemplarer siden. Hans interesse for sosial og emosjonell læring startet før Salovey og Mayers rapport i 1990, men han har siden benyttet seg av forskernes teori og bygget videre på denne. Goleman har tatt utgangspunktet i Firefaktormodellen (se tabell 1) og bygget videre på denne med enda en 5. faktor, som han referer som en 5. *domene* i hans fremstilling av EQ. I beskrivelsen av Golemans 5 domener for EQ, vil jeg sammenligne disse med den overnevnte modellen. Jeg referer til en rekke engelske termer som jeg har direkte oversatt med en digital ordbok (Bing Microsoft Translator, 2023). Hva gjelder om den direkte oversettelsen defineres som rett eller galt, er ikke viktig i denne teksten da beskrivelsen av domene vil være det som er i fokus.

Det 1. domenet er kalt for «knowing one's emotional» og handler blant annet om *self-awareness* (*selvbevissthet*). Goleman påpeker personens evne til å være bevisst egne følelser, som i firefaktorsmodellen beskrives innenfor faktor 1, evnen til å oppfatte egne og andres følelser. Domene nr. 2 kalles «*managing emotions*» (2020, s. 73) bygger på selvfølelsen og handler om hvordan personer evner å bruke egne emosjoner gjennom *self-mastery* (selvbeherskelse) slik som beskrevet i faktor 4 i firefaktormodellen. Domene nummer 3 heter «*motivating oneself*» og tar sikte til hvordan en evner self-motivation (selv motivasjon eller å motivere seg selv). Dette relateres til faktor 1, 2 og 4 i firefaktorsmodellen, ved at personen evner å oppfatte, bruke emosjonene kognitivt for å motivere en selv for best mulig håndtering av egne og andres følelser. Goleman trekker også fram *self-control* (*selvkontroll*) og beskrives som evnen til å håndtere egne følelser i møte med andre (2020, s. 120). Den 4. domenet er kalt «*recognizing emotions*» (gjenkjenne emosjoner) og beskrives slik faktor 4 blir beskrevet i forefaktorsmodellen som evnen til å oppfatte og håndtere følelser. Goleman trekker også frem personens evne til *empati* som en viktig del av det 4. domenet. Han beskriver at personens evne til empati, bygges på vedkommende evne til å være bevisst egne følelser, på denne måten vil personen bli bedre på å lese egne og andres følelser (2020, s. 128). Det siste og 5. domenet kalles «*handling*

relationship» og som trekker inn alle de 4 faktorene i Salovey og Mayers modell. Goleman beskriver dette domenet som personens evne til å oppfatte, bruke, forstå og håndtere emosjoner i en relasjoner. Som han også definerer som personens sosiale kompetanse (2020, s. 55).

For å forstå studiens sammenheng med Goleman, Salovey og Mayer, skal vi se nærmere på EQ Institutets rolle i studien i neste avsnitt.

3.2.2 EQ-Instituttet

For å forstå EQ i norsk barnehagesammenheng, er det essensielt å trekke fram EQ-Instituttet (heretter referert som EQI). Instituttets navn bygger på begrepet EQ og som står for emosjonell intelligens. Studien belyser EQ direkte knyttet til norske barnehager, og da alle deltakeren forstår EQ i forbindelse med EQI, vil jeg belyse instituttets tilknytting nærmere. For å kontekstualisere deltakernes forståelse av EQ, velger jeg derfor å redegjøre for hva EQI er og hvordan instituttet selv presenterer seg. Det skal også påpekes at den informasjonen som ligger til grunn i dette avsnittet bygges på den offentlige tilgjengelige informasjonen jeg kunne finne om EQI. Informasjonen er dermed først og fremst hentet fra deres hjemmeside, publiserte artikler på internett og gjennom bøker som er skrevet av en av grunnleggerne selv.

EQI var opprinnelig kalt Relasjonscenteret AS og ble etablert av Herdis Palsdottir og hennes datter Dora Thoralsdottir i 2006. EQI holder til i Oslo, men har filialer i Bergen og Stavanger. Instituttet utdanner EQ-terapeuter, tilbyr ulike type EQ-kurs og sertifiserer EQ-barnehager. Helsedirektoratet godkjenner EQ-terapeuter som alternative helsearbeidere i Norge, forutsatt at de er utdannet ved EQI og medlem i Norsk forening for EQ-terapeuter (eqi.no, 2023a). Thoralsdottir (2021) er utdannet allmennlærer, journalist, har mastergrad i kommunikasjon, utdannet familieterapeut ved Kempler Instituttet, jobber som EQ-terapeut, foredragsholder og komiker. Palsdottir (2014) er utdannet førskolelærer, spesialpedagog med hovedfag fra UiO, hun har utdanning som familieterapeuter ved Kempler Instituttet og er grunnleggeren av terapiformen EQ-terapi ved EQI.

Ved instituttets hjemmeside informeres det at det tilbys en rekke kurstilbud og terapiutdannelse (eqi.no, 2023b). Videre belyses det at «EQ står for emosjonell intelligens. EQ viser til menneskers evne til å oppfatte, bruke, forstå og håndtere følelser på en god

måte, for seg selv og andre. Ordet relasjonskompetanse er også et dekkende ord for denne evnen til å stå sterk i relasjon til seg selv og andre» (eqi.no, 2023b). Videre formidles instituttets formål med kurstilbudene og terapiutdannelsen med å utvikle mennesker innenfor seks områder: Punkt 1 refereres til å handle om å «gjenkjenne egne følelser», punkt 2 beskriver det å «forstå/få kontakt med hvor følelsene oppstår hos seg selv», 3. punktet belyser å «gjenkjenne følelser hos andre», punkt 4 å «sette ord på følelsene ovenfor seg selv og andres», det 5. refereres til å «møte andres følelser på en hensiktsmessig måte, uten at det går utover andre» og siste punkt 6 beskrives som å «motivere seg selv».

Gjennom EQIs nettside henvises det ikke direkte til hvilket teoretisk grunnlag deres arbeid baseres på. Men deres beskrivelse av EQ står i tråd med både Goleman (2020) og Salovey og Mayers (2016) fremstilling av EQ. Via Palsdottirs profilpresentasjon på nettsiden, samt gjennom sitt forfatterskap, trekker hun fram sentrale personer som har vært med å påvirke hennes arbeid. Hun benevner familieterapeuten Jesper Juul som en særs inspirasjonskilde, forfatteren og foredragsholderen John Bradshaw og forfatter, psykolog Daniel Golemans EQ-teori (Palsdottir, 2021). Palsdottir er også tydelig i sin bok *Relasjoner med barn*, at EQ handler i stor grad om «å møte barn på en likeverdig, men ikke likestilt måte» (2014, s. 46). Dette beskrives som at den voksne ser og anerkjenner barnet, lytter aktivt, prøver i beste evne å forstå barnet, tar lederansvar og lar barnet få lov til å være barn. Videre beskriver hun at et likeverdig menneskesyn henger sammen med noen elementære grunnverdier: at alle er like mye verdt, at ingen følelser er feil og på den måten må alle følelser bli respektert, at den voksne må ta lederansvar i en voksen-barn-relasjon og at den samtidig primært har fokus på prosessen og ikke på resultatet (2014, s. 55). Herdis løfter videre fram at omsorgspersoner i møte med barn bør bevisst bruke begreper som «jeg vil...», «jeg vil ikke...», hvor «jeg-et» er sentralt og blir beskrevet som en måte den voksne tar ansvar som voksen i kommunikasjon med barnet (2014, s. 74). Thoraldsdottir (2021) referer til dette språket som *det personlige språket*.

3.2.2.1 EQ-barnehager

Som nevnt, sertifiserer EQI barnehager som ønsker å bli en EQ-barnehage gjennom deres kursprogrammer. Norges første sertifiserte EQ-barnehage fikk sin tittel i 2016 og befinner seg i Etne kommune (delta.no, 2018; Salvesen, 2021). Per dags dato er det registret

11 EQ-barnehager rundt om i landet. EQIs mål med å sertifisere barnehager er å gi barnehageansatte økt kunnskap om EQ og hvordan denne kompetansen kan styrke relasjonen de har til seg selv, barna, foreldrene og kollegaer. Videre belyser de at en EQ-barnehage vil ha systematisk fokus på personalets relasjonskompetanse, hvor barn skal oppleve voksne som undrer seg i møte med dem og at de opplever anerkjennelse gjennom hele barnehagehverdagen. De gir videre uttrykk for at de mener at barn «opplever verden sterkere og annerledes enn det voksne», noe som krever at den voksne både er åpen og undrende i møte med dette. For å mestre dette, mener EQI at den enkelte ansatte må få ro og rom til å reflektere over hva som gjør at de selv føler som de gjør, på denne måten vil de få mulighet til å forstå hvordan dette påvirker dem i møte med barns ulike uttrykk for følelser og behov.

Sertifisering av EQ-barnehager skjer blant annet ved at følgende kriterier innfris (hentet fra (eqi.no, 2023a): at styrer/daglig leder har gjennomført ettårig EQ-kompetanse. Senest to år etter fullført EQ-kompetanse deltar styrer på EQ-barnehageledelse (3 x 2 dager) og at 1/3 av de ansatte har til enhver tid gjennomført ettårig EQ-kompetanse. Personalet plikter å delta regelmessig på interne samlinger i barnehagen der EQ er tema. Barnehagen utarbeider et årlig EQ-årshjul som beskriver barnehagens arbeid med EQ og denne sendes til EQi. Etter at barnehagen er sertifisert, legger EQI til rette for at styrer kan ta del i et ledernetverk med barnehageledere i andre EQ-barnehager. Styrer inviteres også til halvårlig nettverkstreff for å ivareta barnehagens arbeid med EQ. På denne måten skal styrer få hjelp til å støtte, vedlikeholde og fornye EQ-kompetansen hos nye og gamle ansatte. I en EQ-barnehage mener EQI at ledelsen vil være opptatt av at barn fortjener å være sammen med voksne som har høy grad av emosjonell intelligens.

Som tidligere nevnt, samsvarer mange av EQIs beskrivelse av deres versjon av EQ med både Golman, Salovey og Mayers teori om EQ. Til tross for at Salovey og Mayer defineres som grunnleggeren av EQ-teorien, er det viktig å påpeke at det er EQIs versjon av EQ denne studien bygger på. Og det er det som refereres som EQ-konsept.

3.3 Tidligere forskning

Det har til nå vært forsket på EQ i over 30 år. Det finnes nærmere 32 000 studier, publisert på engelsk i fagfelleurderte tidsskrifter om emotional intelligence de siste 30 årene (*oria.no*, u.å.). Store deler av studiene er innenfor samfunnsvitenskap. Til tross for

den omfattende oppmerksomheten rundt EQ, finnes det likevel per i dag ingen publiserte studier som knytter EQ direkte til norske barnehager (*Google Scholar*, u.å.; *Nordisk barnehageforskning*, u.å.; *oria.no*, u.å.; *Skandinavisk forskning på barnehageområdet*, u.å.).

Det finnes der imot en rekke internasjonale studier på EQ og barns oppvekst, særs gjort i USA. Ved å søke på *emotional intelligence and education*, resulterte det i over 10 000 publikasjoner i internasjonale fagelleverderte tidsskrifter. Da jeg søkte på *emotional intelligence and early childhood education* fikk jeg nærmere 700 treff. Disse publikasjonene omfavnet et bredt spekter innenfor barn, barndom, barns utvikling og utdanning. Temaene omfavnet for det meste psykologi, spesialpedagogiske og skolerelaterte studier. Da det var en omfattende mengde med tidligere studier som knyttet EQ til barns oppvekst, har jeg derfor tatt for meg noen som kan være mest relative for denne studien. Disse omhandler EQ som relatateres til sosial- og emosjonell utvikling, samt program- og metodepakker og lærere eller barnehagelæreres relasjonskompetanse.

Mye av forskningen som retter seg mot EQ og barn, tyder på å være studier som omhandler programmer og metodebasert læring for barn (Fraser et al., 2021; Hagelskamp et al., 2013; Utami et al., 2021). Samtidig står det ingen tvil om hvor mange studier som trekker frem viktigheten av EQ i tidlig barndom (Frye et al., 2022; Reyes et al., 2012; Stoica & Roco, 2013). Når det kommer til forskning som omhandler lærere og barnehagelærere, finnes det store mengder studie som fokuserer på EQ i relasjon med jobbrelatert stress, utmattelse eller annen psykisk helse (Pan et al., 2022; Silver & Zinsser, 2020). Der det blant annet belyses at det er direkte sammenheng mellom lærernes EQ og deres opplevelse av utbrenthet (Fiorilli et al., 2019; Puertas Molero et al., 2019). Det hevdes også at emosjonelt intelligente barnehagepersonale evner å ivareta barns emosjonelle- og sosiale utvikling, langt mer enn personalet som er mindre emosjonelt intelligente (Walton & Hibbard, 2019). Dette uavhengig av utdanning eller arbeidserfaring med barn. En annen studie som ikke omhandler bruk av manualer eller programmer, undersøker hvordan barnehagepersonalets emosjonelle arbeid i barnehagen kan ha å si for hvordan de utfører jobben sin med barna (Monrad, 2017). Studien løfter frem hvordan emosjonelt utfordrende arbeid kan være med å styrke personalets arbeid med omsorg for barna.

Til tross for at studier som knytter EQ direkte til norske barnehager er mangelfull, omfavner likevel mange av EQ-konseptets (eqi.no, 2023b) 6 områder flere elementer som kan relateres til studier som omhandler barns sosiale- og emosjonelle utvikling og

betydningen av voksen-barn-relasjonen. Nyere studier belyser hvordan denne interaksjonen mellom barnet og den voksen kan være avgjørende for barnets trivsel og læring i barnehagen og trekker frem at dagens barnehager kan bli endre bedre på dette området (Hernes et al., 2019; Løkken et al., 2018; Os & Winger, 2019; Sandseter & Seland, 2018; Seland et al., 2023). Baes (2009) anerkjennende pedagogikk har inspirert og bidratt vårt samfunn til å forstå omsorgspersonens rolle i møte med barnet. Hun beskriver ulike måter å tilnærme seg barnet på og hvordan barnet som egen person i sitt eget liv, har rett til å bli anerkjent som likeverdig med voksne (2009). Med inspirasjon fra Sommer et al. (2013) har hun satt *det nye synet på barnet som subjekt* på agendaen (2007).

Som nevnt tidligere har også flere skoler og barnehager i Norge tatt i bruk manual- og programbaserte metoder for å støtte om deres arbeid (Franck et al., 2022; Kimathi & Nilsen, 2021). Noen av disse tar for seg veiledningsprogrammer for både barne- og skoleansatte, samt foreldreveiledning som spesielt tar til sikte å øke deltakernes emosjonelle utvikling i relasjoner (Ansar, 2022; Bjørk et al., 2022; Bølstad et al., 2021). Deres studier belyser at barns emosjonelle kompetanse øker der omsorgspersoner har en bevisst emosjonell tilnærming til barna og at barna prater mer om følelser, der omsorgspersoner inviterer til å snakke om følelser. Lignende programmer blir blant annet kritisert for å innskrenke barnehagelærerens profesjonelle skjønn (Pettersvold & Østrem, 2019; Seland, 2020) og at bruken av psykologiske-termer blir benyttet for å legitimere dem (Kimathi & Nilsen, 2021). Andre poengterer at forskningen som ligger til grunn for noen av disse evidensbaserte programmene er mangelfulle (Skogen et al., 2018). Og at disse gjerne kan fungere som kunnskapsgrunnlag for samfunnsmessige beslutninger, som kilde til korrektiver og alternative handlingsvalg eller som leverandør av forskningsbasert kunnskap til det offentlige ordskiftet (Børhaug et al., 2018; Dahle, 2020; Seland, 2021). Men det trengs ikke å være synonymt for at funnene styrker hensikten med disse programmene.

Studiene jeg har tatt for meg ovenfor, belyser ulike spekter ved min undersøkelse. De trekker spesielt frem hvilken rolle barnehagepersonellet har i møte med å ivareta barns sosiale- og emosjonelle utvikling. De tar også for seg hvordan pedagoger tar i bruk manualer og verktøy for å imøtekomme deres forebyggende arbeid og for å ivareta barnas fysiske- og psykiske helse. Det belyses også hvordan barnehagepersonalet står ovenfor emosjonelle utfordringer i deres hverdag, hvor en av studien trekker frem dette som en mulig styrke i møte med deres profesjonelle arbeid. Samtidig belyser andre studier på at denne

belastningen kan både være negativt for både de personelle og barna dersom personalet ikke er bevisst egne emosjoner i sitt arbeid. Disse studiene vil bli drøftet mer i kapittel 6.

3.4 Virus- og translasjonsteorien

Denne studien tar for seg barnehagelærere som har valgt å benytte EQ-konseptet i deres pedagogiske arbeid. Gjennom deres fortellinger vil jeg prøve å fange opp hvordan konseptet forstås og tas i bruk i deres praksis. Hvordan de har fanget opp EQ-konseptet (ideen), hvordan den blir tolket, brukt (overført) og mottatt (virkning) i barnehagen. Som tidligere nevnt gjør jeg dette gjennom et overordnet organisasjonsteoretisk perspektiv, kalt virus- og translasjonsteorien av organisasjonsforskeren Røvik (2014). Røvik har utviklet to teorier som tilfører et teoretisk begrepsapparat som kan benyttes til å belyse de ovenfornevnte forholdene rundt overføring av ideer (EQ-konsept) mellom, eller innad i organisasjoner. Teorien er forankret innenfor pragmatisk institusjonalisme og han kaller det for *den tre vei* (2014, s. 54). Dette i den forstand at teorien befinner seg mellom to ytterpunkter for hvilket vitenskaplig ståsted som tradisjonelt har vært dominerende innenfor organisasjonsforskningen. På den ene siden finnes den modernistiske tilnærmingen og på den andre en sosialkonstruktivistisk tilnærming til organisasjonsteori. Virus- og translasjonsteorien blir dermed en alternativ måte å analysere og forstå implementeringsprosesser i organisasjoner på.

Virusteorien er en alternativ *implementeringsteori* hvor virusmetaforen benyttes for organisasjonenes *ideer* eller i denne studiens tilfelle, konsepter. Røvik (2014, s. 339) beskriver det å uttrykke noe med en metafor innebærer å overføre et begrep fra en sammenheng til en annen der begrepet ikke opprinnelig hører hjemme. Selv om virusbegrepet ofte relateres til sykdom og død, understreker Røvik at virusmetaforen ikke skal forstås normativt som noe negativt. Røvik har hentet inspirasjon til virusteorien fra virologi som vitenskap (læren om virus). Hans fasinasjon til viruset ligger iblant annet hvordan virusets spredningsmåter og virkningsmekanismer som oversatt som hvordan organisasjonsideer adopterer (smittes) og virker (spredning). I forbindelse, men denne studien, vil virusteorien benyttes til å tolke hvordan EQ-konseptet *adopterer* eller virker i barnehagelærernes arbeidsplass.

Translasjonsteorien handler om hvordan ideer overføres fra en kontekst til en annen. Den tar for seg ideer som en form for «translasjon», eller oversettelse, hvor det skjer et

uttak (ideen flyttes fra en organisasjon) eller en overføring og til slutt en form for adoptering (mottak i en annen organisasjon) (2014, s. 248). Røviks translesjonsteori er inspirert av den veletablerte og vel anerkjente *translasjonsstudien* (2014, s. 250). En nøkkelfaktor for å lykkes med kunnskapsoverføring eller en ideoverføring mellom organisasjonen, handler om *translatørkompetanse*. Den som defineres som *translatør* eller en *oversetter* (brukes synonymt), må besitte translatørkompetanse. Denne kompetansen beskrives som en som besitter kompetanse både om den «avgivende» det kan være organisasjonen med ideen, og «mottakende» den som ideen skal overføres til. I lys av min studie kan translatøren da være EQI som har oversatt EQ-teorien, for så å overføre denne videre til norske barnehager.

Virus- og translasjonsteorien blir en alternativ måte å fortolke og beskrive implementeringsprosessen av EQ-konseptet i min studie. Ved å benytte denne teorien for å drøfte funnene i studien kan det åpne seg muligheter for å kunne forstå komplekse prosesser i en organisasjon. EQ-konseptet som en ide', tas ut av EQI (en organisasjon), overføres til en annen organisasjon (barnehagen), gjennom en translatør (barnehagelæreren/styreren).

3.5 Sosiokulturell læringsteori

Det empiriske materialet tolkes gjennom en vitenskapsteoretisk forståelse av virkeligheten som sosialt konstruert og som konstituert gjennom språklige uttrykk. Sosialkonstruktivismen er opptatt av menneskers egne tankeprosesser og konstruksjoner av virkeligheten (Mårtensson & Puggard, 2019). En sentral filosof innenfor sosialkonstruktivismen er psykologen Vygotskij. Hans innflytelse på norsk barnehagepedagogikk innenfor det sosiokulturelle læringsteori, har påvirket hvordan vi kan forstå sosiale relasjoner som arena for læring (Bråten, 2002).

Terje Halvorsen (2017) belyser at Vygotskijs teori rommer et dialektisk perspektiv i form av en beskrivelse av gjensidig påvirkning mellom mennesket og miljøet. Mennesker påvirker det miljøet de lever i og individer formes gjennom deltakelse i kulturens språk, kunnskaper og redskaper som det deltar i. På denne måten blir individet både betraktet som et objekt, som blir påvirket av dets omgivelser. Men samtidig et subjekt, der mennesket kan være å påvirke og være kulturskapende. På denne måten blir Vygotskijs menneskesyn dialektisk, ved at han forener både et deterministisk og et indeterministisk menneskesyn. Hans perspektiv på menneskers utvikling har dermed både en

forutbestemt faktor, samtidig som den også befinner seg i muligheten av fri vilje. Med dette mener han at mennesker som lever i et bestemt miljø, vil altså ha ord og begreper som reflekterer den gitte omgivelsen. Språket blir dermed menneskets redskap for kommunikasjon i den gitte omgivelsen og formes i det miljøet. Barns språklige utgangspunkt gjenspeiler seg dermed etter omgivelsene sine og kan dermed ifølge Vygotskij heller ikke rangeres. Språket som et kognitivt redskap blir dermed ansett som kulturrelativt og vil derfor bære preg av samfunnets egne premisser. Et ord uten betydning er en tom lyd, betydning er derfor ikke bare en bestanddel, men også et kriterium på «ord» (Vygotskij, 2012, s. 185).

I lys av Vygotskijs tekning om menneskets bevissthet, hvordan verden konstrueres i fellesskap og som konstituert gjennom språk, blir hans sosiokulturelle perspektiv egnet som en inngang til å forstå og fortolke studiens empiriske materiale.

4 Metode

Gjennom presentasjon av undersøkelsen min og det teoretiske rammeverket, har flere aspekter ved prosjektets tilnæringsmåter og perspektiv allerede blitt synlige. Jeg gjentar at dette er en kvalitativ undersøkelse, der formålet med studien er dermed todelt. For det første er hensikten å fremskaffe mer kunnskapen om konseptet og dets virkning i barnehagen. For det andre har studien ambisjoner om å bidra til utvidet kunnskapsforståelse om implementeringsprosesser i barnehager generelt.

Det stilles mange krav til meg som student i rollen som «forsker» og som nybegynner i forskningsfeltet, når det kommer til å gjennomføre en kvalitativ studie. Dette omhandlet krav om fagkunnskap, analytiske ferdigheter, utholdenhet og relasjonelle ferdigheter gjennom hele forskningsprosessen. Prosessen har derfor foregått gjennom en kontinuerlig bevegelse mellom teori og empiri og mellom problemstillinger og data. Hensikten med datainnsamlingen var å legge til rette for bred og dekkende informasjon som belyser problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2017). Kvalitativt intervju som metode ble derfor valgt for å innhente denne type datamateriale. Willig (2008) belyser at forskere som velger å bruke et kvalitativ metode i sine studier, ofte er opptatt av *meninger*. Det vil si at forskerne er opptatt av hvordan mennesker forstår og opplever et fenomen. På samme måte som jeg ønsker å frem hos barnehagelærerne i undersøkelsen. Videre beskriver Willig at det skilles

mellom to former for kvalitativ forskning, en deduktiv og en induktiv tilnærming (2008, s. 9). Den deduktive tilnærmingen har til hensikt å teste fenomenet med utgangspunkt i en hypotese. Den induktive fremgangsmåten tar til sikte å frembringe kunnskap ved å jobbe ut ifra empiri til teori. Jeg har derfor valgt en induktiv tilnærming til undersøkelsen, da dets formål ikke er å teste datamaterialet opp mot en gitt teori.

Jeg ønsket også å se hva som var gjentakende på tvers av deltakernes fortellinger og har derfor benyttet meg av Braun og Clarkes (2006, 2023) refleksiv tilnærming til tematisk analyse. De beskriver at en tematisk analyse er en metode for å identifisere og analysere meningsmønstre på tvers av et datamateriale. Men ifølge Braun og Clarke skiller en refleksiv tilnærming fra andre tematiske analyser, ved at det i stor grad fokuserer på forskerens subjektivitet og aktive rolle gjennom forskningsprosessen. De belyser vider at refleksiv tematisk analyse er en framgangsmåte, altså metode og ikke en metodologi. På den måten er forskeren nødt til å fastsette et teoretisk og epistemologisk rammeverk for analysen. Denne studien er dermed som nevnt posisjonert innenfor en sosialkonstruktivistisk retning, hvor det empiriske materialet vil bli tolket i lys av den. Funnene vil videre bli drøftet og belyst gjennom virus- og translasjonsteorien i kapittel 7.

4.1 Kvalitative intervjuer

Johannessen et al. (2021, s. 105) belyser at kvalitative intervjuer er egnet å bruke i undersøkelser som tar til sikte for å oppnå fylldige og detaljerte beskrivelser fra informanten. Slike beskrivelser kan omhandle informantens forståelse, følelser, erfaringer, oppfatninger, meninger, holdninger og refleksjoner knyttet til fenomenet. Videre forklarer de at kvalitative intervjuer er mest hensiktsmessig når temaet er intimt eller personlig, eller når det er mange temaer som løftes fram. Denne type datainnsamling er derfor forenlig med den form for datamaterialet jeg ønsker i undersøkelsen. Min hensikt var å legge til rette for at deltakerne skulle få mulighet til å uttrykke seg så fritt som mulig, noe som ville ha blitt vanskelig gjennom et spørreskjema for eksempel. På denne måten kunne jeg også stå fritt til å spørre deltakerne om å rekonstruere hendelser eller situasjoner, noe som blant annet hadde vært vanskelig gjennom en observasjon. Johannessen et al. (2021) forteller videre at sosiale fenomener er komplekse, og det kvalitative intervjuet gjør det mulig for å få fram kompleksitet og nyanser. På denne måten kan også forskeren skreddersy intervjuet til informantens situasjon, etter hvilken grad av struktur på intervjuet. Det kvalitative

intervjuet kan foregå i mer eller mindre strukturert form. Ved et *strukturert intervju*, er gjerne tema, spørsmål og rekkefølgen på spørsmålene allerede fastlagt i forkant av intervjuene. Denne metoden ønsket jeg ikke å bruke, da jeg anså den som begrensende for både deltakerne og meg gjennom et intervju. I motsatt ende, har vi et *ustrukturert intervju*. Denne vil i motsetning være mer åpen og uformell tilnærming, hvor verken spørsmål eller strukturen på spørsmålene knyttet til fenomenet er forutbestemt. Denne metoden anså jeg som for vidt i møte med problemstillingen min og jeg fryktet at temaet fort kunne forsvinne i all emosjon- og følelsesprat. Gjennom en lang fartstid i barnehageyrket med uttalelige møter og samtaler med barnehageansatte, anså jeg digresjonens mange muligheter gjennom et ustrukturert intervju. Jeg gikk derfor heller ikke for denne. Betegnelsen *semistrukturerte intervjuer* befinner seg mellom disse ytterpunktene. Her baserer intervjuet på en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, mens spørsmål temaer og rekkefølge kan variere. Denne metoden tillater samtalen og spørsmålene å bevege seg fram og tilbake, og på den måten gi større spillerom for at deltakeren selv kan styre temaets lengde. Jeg gikk derfor for den sistnevnte intervjuformen, da den var mer relevant for undersøkelsens formål.

Å benytte kvalitative intervjuer for å innhente data kan ha sine fordeler og ulemper, hvor prosessen har stilt store krav til meg i forskerrollen. Fordelen kan ses i lys av at denne metoden fasiliteter for en mer åpen og fleksibel måte å innhente deltakernes fortellinger på, samtidig som det også gir rom for mer detaljrik data (Smith & Osborn, 2007). Samtidig kan ulempen være at jeg som forsker får mindre kontroll på undersøkelsen, at intervjuet kan ta en annen vending enn hensikten med studien og at datamaterialet derfor kan bli mer utfordrende å analysere. Til tross for at jeg kjente meg igjen i at analyseprosessen tok både tid og krefter, sto jeg igjen med et rikt datamateriale som i ettertid har vært verdifull for funnene. Jeg vedkjenner samtidig at kvalitative intervjuer ikke er egnet for å fremskaffe endelige svar på et spørsmål eller for å fremskaffe ny teori, noe som heller aldri har vært et mål i seg selv i denne studien. Hensikten rettet seg heller mot det å få fram nyanser av det ellers sammensatte beskrivelse av EQ-konseptet.

4.1.1 Forberedelse til kvalitative intervjuer

Kvale og Brinkmann (2017, s. 193) presiserer at kvaliteten på det originale intervjuet er avgjørende for kvaliteten på den senere analyseringen, verifiseringen og rapporteringen

av intervjuet. Dette tok i jeg i betraktning og utarbeidet en intervjuguide som baserte seg på studiens problemstilling. Jeg stilte meg spørsmålet om tematikkene og spørsmålene jeg ønsket å stille deltakerne ville kunne belyse problemstillingen min, på denne måten reflekterte jeg meg gjennom hele guiden og endte opp med 5 hovedtemaer med 1 til 5 underspørsmål til disse (se vedlegg 3). Intervjuguiden ble deretter testet gjennom 2 pilotintervjuer, en på en barnehagelærer med tilknytting til en EQ-barnehage og en barnehagelærer med kjennskap til kurs via EQI. Etter tilbakemeldingene fra pilotdeltakerne ble det ikke foretatt noen endringer i selve intervjuguiden, men utprøving gav meg som intervjuer verdifull erfaring i etterkant.

4.1.2 Rekruttering

Et strategisk utvalg ble brukt til å innhente *nøkkelinformanter* til studiens formål (Johannessen et al., 2021). Målet var å finne barnehagelærere med et reflektert forhold til EQ og som samtidig benyttet denne forståelsen inn i deres praksis. Til å begynne med gjorde jeg et åpent søk på internett, for å se om det dukket opp noen barnehager som jobbet spesifikt med EQ. Jeg oppdaget raskt at det fantes nærmere 10 EQ-barnehager i Norge på daværende tidspunkt. Jeg hadde ikke satt kriterier for at deltakerne måtte jobbe i en EQ-barnehage, kun at vedkommende kjente til EQ og brukte dette bevisst i sin praksis. Etter hvert som jeg begynte å få kontakt med de jeg anså som potensielle deltakere, forstod jeg etter hvert at rekruttering kunne bli utfordrende da de fleste jeg kom i kontakt med ikke stilte til undersøkelsens kriterier. Flere av barnehagelærerne hadde hørt om EQ og var svært interesserte i tematikken, men knyttet nødvendigvis ikke det til deres praksis.

En annen utfordring var å komme i direkte kontakt med de potensielle barnehagelærerne. Målet var å rekruttere personlig og ta direkte kontakt med alle deltakerne, før jeg sendte de et informasjonsskriv på mail. Johannessen et al. (2021, s. 72) trekker frem at ulempen med å rekruttere via slike medier, kan være at man ofte må kontakte mange personer før man får tilstrekkelig antall som er villig til å stille opp. Jeg erfarte at de hadde rett i dette og jeg valgte derfor å ringe ulike barnehager for å nå personene. Alle telefonnumre og mailadresser hentet jeg via barnehagenes eller kommunens egne hjemmesider, eller direkte av personene jeg snakket med. For de leserne som har jobbet i en barnehage, forstår at barnehagepersonalets telefontid begrenser seg av naturlige årsaker. Enten var ikke barnehagelæreren tilgjengelig pga. samlingsstunder,

møter, ubunden osv. Andre hadde tid til å ta en prat, men ble ofte avbrutt etter kort tid. Det dukket opp flere utfordringer enn forespeilet. Med tiden forstod jeg at det var lettere å nå styrerne, enn barnehagelærerne. Rekrutteringen foregikk derfor i all hovedsak via en styrer, for deretter direkte med barnehagelærerne. Etter å ha vært i direkte kontakt med personene via telefon eller mail, endte jeg opp med 10 potensielle deltakere.

4.1.3 Utvalget

Da jeg i utgangspunktet ikke trengte så mange barnehagelærere for å dekke undersøkelsen, anbefalte likevel min veileder at jeg skulle avvente med å avkaste potensielle deltakere, til jeg var gått i gang med intervjuene. Men på grunn av sykdom og andre grunner til at deltakerne var nødt til å forskyve avtaler, ble tid avgjørende for hvorvidt jeg kunne gjennomføre alle intervjuene. Det som kjennetegner en kvalitativ undersøkelse er at forskerens intensjon ikke er å generalisere fra utvalget til en populasjon, men å få gode beskrivelser, tolkninger og forklaring av et fenomen (Johannessen et al., 2021). Formålet er derfor ikke spørsmål om representative meninger, men et spørsmål om informasjonsrikdom. På bakgrunn av at jeg nådde et *datametningspunkt* etter 7 deltakere, samt at antall gjennomførte intervjuer var tilfredsstillende for en kvalitativ undersøkelse til en masteroppgave, avsluttet jeg derfor intervjurundene. Og endte med 7 deltakere til undersøkelsen.

Utvalget bestod av 6 kvinner og 1 mann og alle var utdannet barnehagelærer. Deltakernes alder var mellom 22 og 65 år. 6 av 7 deltakere jobbet ikke i en EQ-barnehage, men alle hadde kjennskap til EQI via kurs i regi av arbeidsgiver, kommunen de bodde i eller på eget initiativ.

4.1.4 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene foregikk i hovedsak på deltakernes arbeidsplass, men også hjemme hos noen av deltakerne privat. Jeg intervjuet deltakerne en og en, disse varte mellom 2 til 2 ½ timer. Det ble satt av minimum 2 timer for hvert enkelt intervju. Alle intervjuene startet med at jeg presenterte meg, deretter spurte jeg deltakeren om de hadde lest gjennom informasjonsskrivet de fikk tilsendt via mail, noe alle mer eller mindre hadde gjort. Uavhengig av om de hadde lest det eller ikke, gikk jeg raskt gjennom skrivet, beskrev strukturen til samtalen og informerte kort om spørsmålene som vill komme.

Jeg informerte videre konsekvensene ved å være med på et slikt intervju, hvilke rettigheter deltakerne hadde til enhver tid, at de når som helst under intervjuet kunne avbryte uten begrunnelse, dersom de følte behovet for det. Etter hvert forklarte jeg hvordan lydopptaket ville fungere, jeg spurte deltakerne om de var komfortable med at jeg mikrofonen lå så nærme dem pga. lyd kvaliteten. Jeg testet lyd kvaliteten i forkant av alle intervjuene, dels fordi jeg aldri visste helt hva slags fasiliteter jeg kom til, til tross for at jeg spurte om det var mulighet for å sitte i et mest mulig isolert rom i forkant av alle avtalene.

Kvale og Brinkmann (2017, s. 205) antyder at lydopptak ved et kvalitativt intervju kan legge til rette for at intervjueren kan konsentrere seg om intervjuets emne og intervjuets dynamikk. På denne måten kan intervjuerens hukommelse rettes mot andre elementer under intervjuet, mens ordbruk, tonefall, pauser og liknede blir registrert, slik at man gjentatte ganger kan lytte tilbake på opptaket i etterkant. Med godkjenning fra NSD (se vedlegg 1), valgte jeg derfor å ta opp alle intervjuene ved hjelpa av et lydopptak. Som mikrofon brukte jeg min private mobiltelefon via Nettskjema-Diktafon App fra UiO (uio.no, 2023).

Selvet opptakene bestod av 1 ½ til 2 timer innenfor intervjuets tidsramme. Opptaket blir umiddelbart kryptert på telefonen og det er av sikkerhetsmessige årsaker ikke mulig å lytte til opptak i mobilappen. Nettskjema-diktafon fungerer også offline og kan legge lydopptak i kø for levering. På denne måten kunne jeg også sette telefonen på flymodus mens intervjuene foregikk, uten å få uventede telefonsamtaler underveis. Maks lengden på opptakene var 60 minutter, jeg satte derfor en alarm på 45 min, slik at jeg kunne runde av den pågående samtalen for å avbryte og sette opptaket på nytt. I oppstartsamtalen av alle intervjuene ble deltakerne informert om både hvordan jeg ville ta opp samtalen, hvordan lydfilen ble behandlet og hvordan jeg kunne få tilgang til den i etterkant av intervjuet.

Etter endt intervjurunde spurte jeg alle deltakerne om det var noe de selv ville tilføye, noen gjorde dette. Etter å ha avklart med deltakerne at jeg skrudde av lydopptaket, valgte jeg å spørre deltakerne hvordan de selv opplevde intervjuet. Jeg fikk gjennomgående positive tilbakemeldinger av alle deltakerne. Noen gav uttrykk for å ha vært nervøs før intervjuene, men var veldig fornøyd i etterkant og gav uttrykk for at de hadde hatt en god opplevelse. Intervjuene avsluttet utelukkende med gjensidige latter og smil.

Gjennom alle intervjuene brukte jeg en feltlogg bok. Denne informerte jeg også deltakerne at jeg ville notere igjennom intervjuet. Denne boken ble også benyttet til

loggføring etter alle intervjuene. Jeg noterte ned alle tanker, følelser og opplevelser jeg hadde hatt etter endt intervjuurunder. Denne kom til nytte da jeg gikk i gang med transkripsjonene.

4.1.5 Transkribering

Lydopptakene ble umiddelbart etter endt intervju, lastet inne i Nettskjema for videre transkribering. Opptakene ble transkribert fortløpende gjennom intervjuperioden som varte fra november 2022 til siste intervju i begynnelsen av februar 2023. Kvale og Brinkmann (2017, s. 207) belyser at transkripsjon fra lydopptak til tekster er forbundet med en rekke tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger. Spesielt gjelder dette ordrett talespråkstil versus skriftspråkstil, som det ikke finnes mange standardregler for, men snarere en rekke valg som skal transkribererens må ta stilling til. For å unngå mest mulig misforståelse hos leser, vil jeg beskrive hvordan transkriberingen har foregått i denne studien.

Først og fremst benyttet jeg meg av en transkripsjonsstandard for intervju av Silverman (2006) (se vedlegg 4 – Transkripsjonsstandard). Denne manualen fikk jeg tildelt av en av mine emnelærere underveis i masterstudiet. Dette i forbindelse med en oppgave vi hadde i emnet. Gjennom denne oppgaven fikk jeg dermed både øvd meg på å gjøre opptak og transkribere den i etterkant, og ble dermed godt kjent med denne transkripsjonsstandarden i forkant av intervjuurundene.

Jeg har bevisst tatt med alle pauser og anført ca. lengde, intonasjonsmessige uttrykk ble understreket, følelsesuttrykk som latter og sukk ble gjengitt. Samtidig som intervjuene foregikk, skrev jeg ned notater i en feltloggbok. Der det dukket opp emosjonelle aspekter ved samtalen som for eksempel «anstrengt stemme» «nervøs latter» «kroppslige uroligheter», eller andre elementer som var vanskelig for lydopptaket å fange opp, ble dette notert ned i denne loggboken. Heldigvis var alle lydopptakene av god kvalitet med lite eller ingen bakgrunnsstøy, slik at jeg for det meste kunne skrive nøyaktig det deltakeren sa. Det var likevel noen få sekvenser hvor deltakerens tale gikk så raskt, med raske vendinger og ordsammensetninger som var nye for meg. Disse ordene ble derfor satt i egen parentes for å understreke at det var slik jeg fortolket ordet.

Ved å transkribere parallelt mens jeg fortsatt ikke var gjennom alle intervjuene med deltakerne, fikk jeg også anledning til å studere meg selv som intervjuer i møte med deltakerne. Hvordan jeg utviklet meg som intervjuer etter hver samtale, kom til uttrykk

gjennom både lydopptakene og transkripsjonene hvor jeg både ble tidligere i min tale, samt at deltakernes besvarer ble enda mer fyldigere og nyansert med tiden.

4.2 Ethiske vurderinger

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora(2021), heretter NESH, er tydelig på forskerens etiske retningslinjer og ansvar gjennom hele forskningsprosessen. Disse retningen er jeg derfor vært forpliktet gjennom hele denne undersøkelsen. Jeg startet allerede ved valg av tema og problemstilling, med å spørre meg selv hvem som vil ha nytte av den kunnskapen jeg prøver å fremskaffe og om denne kunnskapen kan være til nytte for deltakerne (Dallan, 2021).

Gjennom rekruttering av deltakerne stod jeg ovenfor flere etiske vurderinger som måtte tas. Først å fremst var det utfordrende å komme i direkte kontakt med flere av de potensielle deltakerne i undersøkelsen. For å klare å holde meg noenlunde innenfor prosjektets tidskjema, tok jeg derfor kontakt med barnehagestyrere og spurte dem om de kjente til noen som kunne vært interessert i delta i undersøkelsen. Alle styrerne jeg pratet med var veldig positiv til prosjektet og ville videreformidlet budskapet til sine barnehagelærere. Før samtalene ble avsluttet, gjorde jeg avtale med dem om å ringe tilbake til et bestemt tidspunkt. Her mistet jeg som forsker, noe av kontrollen i forskningsprosessen da jeg ikke vet med sikkerhet hvordan deltakerne har fått prosjektet presentert. Samtidig kan jeg heller ikke med sikkerhet vite om hvor mange andre ansatte i deltakerens arbeidsplass som kjenner til vedkommende deltakelse i undersøkelsen. Den videre kontakten jeg hadde med deltakerne, samt oppstarten i alle intervjuene, tok jeg derfor høyde for å presisere undersøkelsens formål, innhold og gav rom for eventuelle spørsmål før det ble avtalt at lydopptaket ble satt i gang.

Det finnes per i dag 11 EQ-sertifiserte barnehager i Norge. Uten å ha et konkret tall, fant jeg også ut at det finnes langt flere barnehager som informerer at de kjenner til EQ gjennom EQI via deres hjemmesider. Likevel er fortsatt EQ-miljøet i Norge såpass lite og *bakveisidentifisering* har dermed blitt tatt i betraktning av etiske årsaker. NESH belyser at bakveisidentifisering vil si at et enkeltindivid kan bli identifisert, også av andre enn forskeren, selv der hvor informasjonen i utgangspunktet ikke identifiserer enkeltpersoner (2021, s. 23). Med rekrutteringsprosessen etiske dilemmaer, ble derfor bakveisidentifisering av deltakerne noe jeg har tatt til etterretning. Dette er blant annet blitt tatt hensyn til ved å

gi en generell beskrivelse av deltakerne i studien, hvor alle utdrag fra transkripsjonene som blir presentert, er nøye gjennomgått og anonymisert.

Et forskningsintervju er preget av den spesielle relasjonen mellom forsker og deltakeren som innebærer både nærhet og distanse, følelsesmessige og intellektuelle aspekter, og som dermed gjør det viktig for etiske dilemmaer (Seland, 2020, s. 55). Fenomenet som studeres i denne undersøkelsen handler om EQ, som igjen trekker inn følelser og emosjoner. Der det ble delt sensitiv informasjon, ble det et viktig ansvar for meg i forskerrollen å ivareta deltakeren best mulig. Der jeg opplevde at deltakeren ble emosjonell eller tok en lengre pause, spurte jeg alltid deltakerne om de ønsket at jeg skulle skru av lydopptaket. Jeg opplevde at deltakerne var dypt engasjert i EQ og delte flere personlige fortellinger, dette er av hensyn til deltakernes personlige integritet, sikkerhet og velferd, har jeg derfor valgt å utelukke all informasjon som enten direkte eller indirekte kan spores tilbake til deltakeren.

Det er en forskningsetisk hovedregel at det skal gis informasjon og innhentes samtykke fra alle som deltar i forskning (NESH, 2021, s. 18). Jeg har derfor personlig både informert alle deltakere, samt presisert deres rettigheter og innhentet skriftlig samtykke hos alle deltakerne. Studien er videre godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD, 2023) med referansenummer 187270 (se vedlegg 1).

4.3 Forskningskvalitet

Innenfor samfunnsvitenskapene vurderes forskningskvaliteten gjennom spørsmål om undersøkelsens pålitelighet (reliabilitet), gyldighet (validitet) og overførbarhet (generaliserbart) (Kvale & Brinkmann, 2017). For at en kvalitativ studie skal være pålitelig, handler det om at den skal være utført på en tillitsvekkende måte (A. Johannessen et al., 2021). Det skal også tas i betraktning at kvalitativ forskning vurderes på egne premisser da det som regel vil ligge helt andre antagelser til grunn enn ved kvantitativ forskning (A. Johannessen et al., 2021; Kvale & Brinkmann, 2017; Willig, 2008). Ivaretagelse av studiens pålitelighet befinner seg dermed i den detaljerte beskrivelsen jeg har gjort av forskningsdesignet og hvordan jeg har gjennomført den, samtidig blir min forforståelse og personlig refleksivitet belyst. I lys av et kvalitativt paradigme og en refleksiv tilnærming til tematisk analyse, blir mening og kunnskap forstått som situasjonsbetinget og kontekstavhengig (Kvale & Brinkmann, 2017). Samtidig blir forskeren ansett som en

subjektiv resurs som uunngåelig vil påvirke den frembrakte kunnskapen (Braun & Clarke, 2023, s. 7). For å etterstrebe kvalitet i denne oppgaven har jeg dermed tatt utgangspunkt i metodespesifikke kvalitetskriterier for tematisk analyse (Braun & Clarke, 2023).

4.3.1 Pålitelighet og gyldighet

Kvale og Brinkmann (2017) mener at validitetsspekteret bør flyttes fra inspeksjon ved slutten av studiens arbeid, til å fungere som kvalitetskontroll gjennom hele forskningsprosessen. Deres presisering gav veldig mening. Jeg har dermed gjennom hele prosessen etterstrebet å stille meg spørsmålene: er de ulike fasene i forskningsprosessen fornuftig, er de forsvarlig, og understøtter de mine konklusjoner? For at leseren skal kunne ta stilling til disse spørsmålene til studiens gyldighet og pålitelighet, har jeg først og fremst innledningsvis i oppgaven tydeliggjort målet med studien. Samt vært bevisst min forskerstemme og gjennomgående prøvd å etterstrebe transparens ved å belyse de valgene jeg har tatt og begrunnelsen for disse. Samtidig har jeg gjennom en omfattende behandling av datamaterialet, og gjennom hvert ledd i analysen gjort en omgående arbeid med å sjekke at det jeg har tolket eller belyser, samsvarer med materialet i sin helhet (Braun & Clarke, 2006; Rhedding-Jones, 2018; Willig, 2008).

4.3.2 Refleksivitet

Innenfor en kvalitativ forskningstradisjon vil møtet mellom forsker og deltaker, være en dynamisk form for konstruering av kunnskap (Seland, 2020). Å studere med og på mennesker innenfor samfunnsvitenskapen, handler om å se nærmere på den virkeligheten folk opplever (A. Johannessen et al., 2021). Det handler også om å vedkjenne og å ha kunnskap om menneskers ulike epistemologiske ståsted. Men først å fremst handler det om å vite hvor forskeren, som skal gjøre denne undersøkelsen, står hen (Rhedding-Jones, 2018). Min *personlige refleksivitet* som forsker, vil innebære en bevisstgjørelse om og redegjørelse for hvordan jeg, både som person og forsker, kan påvirke ulike deler av forskningsprosessen (Willig, 2008). Samtidig handler det om å reflektere over hvordan undersøkelsen har vært med å påvirke meg tilbake, både som person og som forsker.

I denne studien har jeg både hatt et innenfra-, men samtidig et utenfra-perspektiv i møte med hele forskningsprosessen. Innenfra i den forstand at jeg er selv er barnehagelærer, med 15 års erfaring fra barnehagen, har tidligere vært ansatt i en EQ-

barnehage og kan relatere meg til de mange utfordringer og gleder som fremtrer gjennom en barnehagehverdag. Disse faktorene kan ha vært med å «ufarliggjøre» meg som besøkende forsker i møte med deltakerne. Samtidig kan min erfaring om EQ ha vært med å påvirke intervjuene i den grad at en annen som ikke hadde hatt kjennskap til tematikken, ville kanskje ha spurt og gravd enda mer. På en annen side kan det også ha vært med å påvirke datamaterialets mulighet til å bli enda mer fyldig eller nyansert. Et utenfra-perspektiv omhandler det at jeg ikke kjente deltakerne i forkant, jeg var besøkende og trådte inn i deres sfære. Det i seg selv kan påvirke deltakerne i den grad at de begrenset noe av informasjonsdeling eller kan ha vegret seg med å belyse negativ informasjon.

Epistemologisk refleksivitet omhandler de antagelsene jeg har hatt i møte med blant annet forskningsprosessen, valg av metode, hvordan jeg har gjennomført studien og reflektert over hvordan disse antagelsene kan ha vært med å påvirke undersøkelsen (Willig, 2008). Det at jeg ikke kan posisjonere meg innenfor én bestemt epistemologisk ståsted, men er inspirert av både fenomenologien, dialektikken, pragmatismen og sosialkonstruktivismen, kan ha en påvirkning på hvordan jeg har analysert og tolket det empiriske datamaterialet. Samtidig anerkjenner jeg hvordan språkets muligheter og begrensninger kan være med å påvirke alle ledd i forskningsprosessen. Valg av ord for å beskrive en virkelighet, er ikke nødvendigvis et speilbilde av virkeligheten (Willig, 2008, s. 11). Dette vedkjenner jeg ved at andre med ulikt epistemologisk ståsted, og utgangspunkt enn meg kan ha analysert og tolket dataen annerledes enn det jeg har gjort.

4.3.3 Overførbarhet

Hvorvidt om denne undersøkelsen er overførbar (generaliserbart), tar sikte på om funnene er mulig handler om den kunnskapen som er frembrakt kan gjelde andre eller flere personer i liknede prosesser også (Dallan, 2021). Gjennom kvalitativ intervjuer med 7 barnehagelærere og deres opplevelse av EQ-konseptet, finnes det sannsynlighet for at leseren av teksten, i en liknende kontekst, kan kjenne seg igjen i beskrivelsene. På denne måten åpner det også muligheten for at leseren kan relaterer seg til funnene og dermed oppleve kunnskapen som nyttig for egenskyld (Kvale & Brinkmann, 2017). Likevel er det viktig å påpeke at studiens formål aldri hadde til hensikt å genere en absolutt sannhet på hvordan EQ-konseptet er eller virker i barnehagen. Samtidig kan det ikke utelukkes at funnene i denne studien ikke kan benyttes som rettledning til noe annet. På den måten kan

kunnskapen som frembringes ha en analytisk overførbarhet. Det er også viktig å bemerke at analytisk overførbarhet ikke kun er forbeholdt forskeren, men også mottakeren av informasjonen. På den måten inviteres leserne dermed til å gjøre seg egne refleksjoner om funnenes overføringsverdi.

4.3.4 Svakheter studien

Det er ikke problemfritt å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse, likevel kan svakheter bidra til kunnskap. Den første mulige begrensingen jeg vil trekke frem, ligger i metodevalget. Ved å bruke kvalitativ intervjuer for å innhente data, vil alltid «konteksten» ha noe å si for den informasjonen som formidles (Kvale & Brinkmann, 2017). Arbeidsgiveren til flere av deltakerne var klar over at deres ansatt (barnehagelærer) deltok i denne studien. Deltakerens lojalitet til arbeidsgiver og samt konseptet, kan dermed ikke utelukkes som påvirkningsfaktorer til deltakernes besvarelse. Studiens kunnskap er fremskaffet gjennom 7 barnehagelærere, hvor 1 av 7 jobbet i EQ-barnehage, et større utvalg ville muligens gitt rom for mer variasjon i deltakernes fortellinger. Som også kunne bidratt til en nyansering eller et større mangfold av opplevelser knyttet til EQ-konseptet.

4.4 Analysen

Steg 1 – Bli kjent med datamaterialet: Gjennom det første steget jobbet jeg intensivt gjennom all transkripsjonen gjentatte ganger. Nærmere 80 timer gikk med på transkribering og datamaterialet bestod av 151 sider med transkripsjon, heldigvis kom alle de seige timene med transkribering virkelig til nytte. Vet å være så nøye med transkriberingen, ble jeg også godt kjent med materialet (Kvale & Brinkmann, 2017). Jeg kunne nærmest huske hvilken deltaker som sa hva, på den måten ble det også lettere for meg når jeg i de neste stegene måtte hoppe litt fram og tilbake mellom transkripsjon og analyse. Jeg hadde jobbet med all transkriberingen selv og var dermed godt kjent med materialet før jeg startet med analysen. Her skrev jeg ned åpne notater om alt som falt meg inn, mens jeg leste gjennom tekstene. Fokuset lå i å notere ned ufokuserte tanker og observasjoner jeg gjorde til teksten opp mot problemstillingen. Jeg noterte derfor ned umiddelbare tanker, spørsmål, identifisering av temaer, kommentarer til språk, deltakerens opplevelser, følelser, tanker, også videre. Etter hvert som jeg leste deltakerens fortellinger sammen med mine egne notater, begynte jeg

smått å kode det som falt av interesse på det tidspunktet.

Steg 2 - Koding: Fase 2 starter etter at man har lest grundig gjennom transkripsjonene og gjort deg kjent med datamaterialet ditt, for så å gjøre å identifisere temaer og sette dem i et system (Braun & Clarke, 2006). I denne fasen begynte jeg på nytt å ta for meg en og en transkripsjon. Jeg gikk bredt ut og kodet det som falt meg inn som kunne ha relevans for hvordan deltakerne forstod, tolket og opplevde EQ-konseptet. Jeg startet med å notere kodene i venstre marg for transkripsjonen og all koding foregikk på pc. Etter en runde med koding begynte arkene og bli rimelig fulle av min tekst, ved siden av dataen. Jeg benyttet meg derfor av en tabellform hvor jeg tok utdrag fra hver enkelt transkripsjon, lagde en tabell for hver deltaker og skrev notat ved siden av (Johannessen et al., 2021). På denne måten ble tekster fra transkripsjoner på mellom 10 og 15 sider mer oversiktlig for meg og jeg kunne jobbe fram og tilbake med kodingen. På dette stadiet blir hele transkripsjonen behandlet som data og det blir ikke gjort noe forsøk på å utelate eller velge bestemte koding for en spesiell grunn. Inne i denne fasen var jeg allerede godt i gang med teoretisk litteratur ved siden av kodingen, dermed kan jeg ikke se bort i fra at det kan ha påvirket hva jeg fant var interessant eller ikke. Fokuset stod dermed på å kode for mye enn for lite.

Steg 3 – Lete etter tematikk: Denne fasen startet etter at jeg hadde kodet ferdig i steg 2 og satt alle kodene i et system. Jeg hadde på nytt laget meg tabeller for hver eneste deltaker. Hver tabell bestod av 3 koller, 1. noterte jeg sidetall og linje for henvisning til transkriberingen, 2. kolonne inneholdt koder og hvor det 3. ble potensielle temaer skrevet ned. Da dette var gjort hos alle tabeller som representerte hver deltaker, begynte jeg å markere hver kode med farger som representerte et potensielt tema. Hvert tema fikk en beskrivelse, slik at jeg skulle huske og vite hvilket tema de ulike kodene kunne høre til. På denne måten gjorde jeg det enklere for meg å ikke havne i den fellen med at jeg kun definerte temaer som baserte seg på intervju spørsmålene eller at jeg ble for knyttet til en tematikk, fremfor å representere et felles underliggende meningsmønster (Braun & Clarke, 2006). I den avsluttende del av fase 3 begynte jeg å sammenfatte temaene og potensielle hovedtemaene. Slik ble det også tydeligere hvilke temaer som var mer fremtredende og de som skilte seg ut.

Steg 4 – Gjennomgå tema: Denne fasen startet etter at jeg hadde laget et sette med potensielle hovedtemaer og undertemaer fra forrige fase (Braun & Clarke, 2006). Etter mange runder med revisjon, begynte hovedtemaer og undertemaer å ta form. Etter å ha jobbet med fargekoding og revidert disse, opplevde jeg dataen som mer tydelig framfor meg. Det ble også tydeligere i den forstand at jeg gjennom et fugleperspektiv kunne «se» hvilken av deltakerne som hadde mer eller mindre innenfor et tema eller flere (se vedlegg 9 for eksempel). I denne fasen jobbet jeg vekselvis med å dobbeltsjekke at temaene faktisk adresserte problemstillingen min og at de reflekterte innholdet i datasettet. Gjennom å jobbe vekselvis med hovedtema, evt. flytte på undertemaer, for så å gå tilbake til transkripsjonen, sjekke innom problemstilling og på denne måten best mulig sikre at studiens formål ble ivaretatt.

Steg 5 – Definere og navngi temaene: Denne fasen startet da jeg anså inndelingene i hovedtemaene var tilfredsstillende med studiens formål. Med ønske å gi leseren en indikasjon på innholdet i hvert tema, valgte jeg derfor å trekke ut essensen i temaet og gi det navn deretter. Ved slutten av denne fasen belyser Braune og Clarke (2006) at det er viktig at forskeren klarer å forklare hva vært tema står for og hva de ikke står for. De anbefaler å teste dette ved å prøve å beskrive hvert tema gjennom en kort setning. Dette var mer utfordrende enn jeg trodde, så det ble noen prøverunder før det ble satt. For å finne navn til temaene har jeg forsøkt å trekke ut essensen i temaet og hva som var det felles mønsteret som forente kodene til å sette temaet sammen. Utfallet i denne prosessen blir presentert i «Presentasjon av resultat» i kapittel 5.

Steg 6 – Skrive rapport: 6. og siste fase er en oppsummering av alle de overnevnte fasene. Etter å ha gjennomgått alle temaer og vurdert disse opp mot studiens formål og problemstilling, kunne starte på selve presentasjonen av funnene. Det skal også nevnes at titlene jeg har gitt til temaene, er et resultat av en reflektiv analysemetode hvor datamaterialet konstrueres i takt med meg som forsker. Selv om jeg har etterstrebet en tekstnær tilnærming til analysen med fokus i deltakernes stemme, vil likevel det overnevnte analysearbeidet gjenspeile både mine faglige interesser og studiens epistemologiske ståsted.

5 Presentasjon av resultatene

I dette kapitlet presenterer jeg funnene i undersøkelsen min. Gjennom 7 intervjuer med barnehagelærere har jeg undersøkt hvordan disse forstår begrepet EQ og hvordan denne forståelsen har vært med å påvirke deres praksis i møte med barna. Samtidig ønsket jeg å høre deres erfaringer med hvordan de opplevde deres praksis før og etter at de hadde blitt kjent med konseptet, samt hvilke konsekvenser det har hatt for deres arbeid i barnehagen.

Studiens problemstilling og forskningsspørsmålene har av naturlige årsaker vært førende for analyseprosessen. Samtidig ble Salovey og Mayers firefaktormodell, samt Golemans domener en viktig kilde for å forstå deltakernes beskrivelse av EQ. Studien er som nevnt posisjonert innenfor sosiokulturell kontekst. Deltakernes fortellinger tolkes i lys forståelse av virkeligheten som sosialt konstruert og som konstituert gjennom språklige uttrykk.

På bakgrunn av kodingen av datamaterialet har jeg valgt å strukturere de gjennomgående meningsmønstrene inn i to hovedtemaer, med følgende undertemaer. Det første hovedtema har jeg valgt å kalle for «Å forstå egne emosjoner». Denne tar for seg barnehagelærernes beskrivelse av hvordan de forstår og tolker EQ-konseptet. Her kommer det også frem hvilke verdier som ligger i grunn for hvorfor de velger å ta i bruk konseptet og om hvordan perspektivet på barnet har endret seg etter at de ble kjent med EQ-konseptet. Det andre hovedtema har jeg kalt for «EQ-konseptet i barnehagen» og tar for seg deltakernes fortellinger om hvordan konseptet benyttes i barnehagen og hvordan det har påvirket deres rolle som barnehagelærer.

Flere av deltakernes fortellinger kunne fint blitt kategorisert innenfor begge hovedtemaene. Et eksempel kan være at en av deltakerne forteller deres forståelse og tolkning av EQ-konseptet, for så å beskrive dette gjennom en praksisfortelling. Valgene jeg har foretatt meg ved å plassere slike fortellinger avhenger av min tolkning av *hvordan* og *hva* som vektes høyest i en gitt fortelling. På denne måten illustrerer det hvordan temaene i analysen ikke representerer statistisk kategorisering som eksisterer uavhengig av hverandre, selv om temaene i det følgende presenteres avskilt. Som det vil komme fram i presentasjonen kan det være noe uklart med hva som er deltakerens intensjon om noe som kan skje eller en refleksjon av noe som faktisk har hendt. Dette er i grunn ikke avgjørende

for denne studien heller, men det er greit for leseren å vite jeg ikke skiller mellom virkelighet eller fiksjon. Da en sosialt konstruert virkelighet både kan være en sannhet for noen, mens en fiksjon for noen andre.

Delkapitlene er tematisk organisert gjennom hovedtemaet, med følgende undertemaer. Alle undertemaene som presenteres vil springe ut av deltakernes fortellinger. De fleste delkapitlene er strukturert slik at jeg presenterer utdrag fra en eller flere barnehagelærs fortelling, slik at den danner grunnlaget for videre omtale. Presentasjonen av funnene vil som sagt bestå av utdrag fra transkripsjonene. Intervjuesitatene utgangspunkt bestod som nevnt tidligere av ordrett transkripsjoner av muntlig tale, med gjentakelser, digresjoner, pauser, «hm-er» osv. og som kan være vanskelig for leseren og lese eller forstå sammenhengen i (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 16). Derfor er disse sitatene som presenteres i kapitlet med hensikt omarbeidet til en lesbar skriftform. Navn, steder og andre refereringer som bryter med konfidensialitetsprinsippet, er derfor endret. Sitatene redigeringsprinsipp blir derfor redegjort. Gjennom presentasjonen vil jeg referer til deltakerne som Barnehagelærer 1-7. I de sitatene jeg selv er en del av, bruker jeg «A:» for å gjengi meg som stiller spørsmålet osv. «B 1-7» belyser deltakerens innspill. Jeg brukere samtidig «hen» for å anonymisere kjønnene. Der jeg benytter meg av to klammer med tre punktum inni i et sitat ([...]), forklarer det at det ble sagt noe imellom hos deltakeren. Tre punktum (...) brukes i sitater der barnehagelæreren ikke fullfører setningen sin. I tillegg har jeg brukt ord i skarpe klammer, der det har vært hensiktsmessig å legge til ord for at leseren skal kunne forstå konteksten i sitatet. Som for eksempel slik: «Vi [Alle vi ansatte på avdelingen] bruker det jo hele tiden. Det er jo innbarka i praksisen!».

5.1 Hovedtema 1 – Å forstå egne emosjoner

Gjennom hovedtema 1 presenterer jeg barnehagelærernes beskrivelse av hvordan de forstår og tolker EQ-konseptet. Her kommer det også frem hvordan perspektivet på barnet har endret seg etter at de ble kjent med konseptet og hvordan dette har vært med å påvirke deres rolle som barnehagelærer.

Alle deltakerne ble på et tidlig tidspunkt i intervjuene spurt om å utdype deres forståelse av EQ. Funnene viste en grunnleggende felles forståelse på hvordan de forstod begrepet, som også kan relateres til Salovay og Mayers(2016) firefaktormodell i kapittel 2. Det kom imidlertid fram ulike måter denne forståelsen trådte fram i praksis og hvilke

erfaringer de hadde på dette området. Dels kan det handle om at barnehagelærerne jobbet med barn i ulik alder, noen gav uttrykk for at de hadde lite kunnskap om EQ og andre motsatt. Uten at jeg spurte deltakerne direkte om det, uttrykte flere at det var ulik interesse og engasjement til EQ blant kollegene sine. 5 av 7 deltakere beskrev et det var stort engasjement til implementering av EQ-konseptet i barnehagen. 6 av 7 forteller at det var øverste leder (styrer/daglig leder) som initierte EQ-konseptet i barnehagen. 2 av 7 forteller at de på eget initiativ ble kjent med EQ.

Til tross for at deltakerne hadde ulikt utgangspunkt, det vil si noen hadde flere års erfaring med konseptet, mens andre hadde akkurat blitt kjent med konseptet. Men til tross for dette kom det likevel fram at hver og en hadde sine erfaringer, opplevelser og fortellinger om konseptet. Det å gjenkjenne egne følelser var noe som spesielt gikk igjen hos barnehagelærerne. Ved å rette oppmerksomheten innover i seg selv, gjorde at de opplevde relasjonen annerledes. Det er dermed gjennomgående forståelse av at EQ handler om voksne som ivaretar seg selv emosjonelt, for å kunne ivareta barna på best mulig måte.

5.1.1 Evnen til å forstå følelser

Et aspekt med hvordan barnehagelærerne forstår EQ-konseptet handler om hvordan de tar i bruk konseptet i praksis. Deltakerne forteller at EQ-konseptet blir bruk til både refleksjonsverktøy for både barnehagepraksis og som refleksjon over egen rolle som barnehagelærer. Deltakerne forteller også at EQ er en kommunikasjonsform, der språket står sentralt. 7 av 7 deltakere, uavhengig av hverandre, beskriver EQ-konseptet som en form for refleksjonsverktøy som brukes bevisst av barnehagelærerne. 3 av 7 barnehagelærere forteller at deres forståelse av EQ er grunnlaget for all pedagogisk planlegging, gjennomføring og evaluering i deres praksis. Måten de bruker det på beskrives i hovedsak gjennom refleksjoner, hvor det personlige språket står sentralt og evnen til å gjenkjenne egne og andres følelser.

Barnehagelærer 1 forteller om sin forståelse av EQ i praksis slik: «vi bruker det jo hele tiden. Det er jo innbarka i praksisen». Videre forteller hen at «vi bruker det egentlig i alt vi jobber med. Det er liksom, det er alltid der! Og det hjelper meg med å planlegge og utarbeide ting. Jeg er mer eller mindre bevisst det hele tiden». Barnehagelærer 2 beskriver også aktiv bruk av EQ-konseptet i sin arbeidshverdag: «Jeg bruker det aktivt i løpet av hverdagen. Det handler om alle de valgene jeg gjør gjennom dagen». Det er likhetstrekk i

hvordan deltakerne velger å ta i bruk konseptet hvor de gjerne kan bruke til å planlegge, men i all hovedsak fremtrer det i uplanlagte aktiviteter. Noen trekker også frem at EQ-konseptet benyttes som et overordnet rammeverk, som legger føring for all pedagogisk tekning i deres barnehage.

Evnen til å være bevisst følelsene handler i følge Salovey og Mayers (Mayer et al., 2016; 1997) om evnen til å forstå egne og andres følelser, både fysisk og gjennom hvordan ens tanker påvirkes av disse følelsene. Barnehagelærer 7 beskriver sin forståelse av EQ som kunnskap om følelser generelt. Hen beskriver det å forstå egne følelser som avgjørende for å forstå andres følelser «for hvis jeg ikke kjenner til mine egne følelser, så er det vanskelig å sette seg inn i andres følelser». Deltakeren forteller videre at det er viktig å kunne skille på det som er sine egne følelser og hva som er barnets følelser. «Hvis vi ikke har fått ryddet opp i det, så er det veldig fort å overta andres følelser» utdyper barnehagelæreren. I dette legger deltakeren forståelsen av det å «rydde opp» som det Salovey og Mayer beskriver som å både forstå og håndtere emosjoner. Der evnen til å håndtere de emosjonelle uttrykkene på en hensiktsmessig måte for å oppnå ønsket utfall. Samtidig handler det om å forstå at emosjonene er kontekstavhengig og kan endre seg over tid. Barnehagelærer 4 beskriver sin EQ-forståelse i møte med at det er en type intelligens. Hen forteller at «det handler om å komme i kontakt med egne følelser for å kunne møte andre på sine følelser». Videre presiserer hen at følelser er viktig å jobbe med både for arbeidsmiljøet og i møte med barn. Ved å komme i kontakt med egne følelser, kan følelser som etter deltakerens oppfatning er tabubelagt eller skambelagt, jobbes mer med i barnehagen.

Barnehagelærer 3 beskriver sin forståelse av EQ som en kombinasjon av det å forstå egne følelser og samspeillet med andre: «Det går mer på følelser enn den logiske da. Det er på en måte det motsatte av IQ, det EQ er. Det går mer på det følelsesmessige, hvordan du møter mennesker, hvordan du oppfatter og tar imot hvordan de andre møter deg med. Hvilken forståelse jeg selv har av mine egne følelser. Hvordan jeg ser på meg selv, selvfølelsen. Tenker jeg.» Barnehagelærer 6 trekker også fram forståelse av egne følelser i relasjon med andre: «emosjonell intelligens for meg handler om det å bli kjent med meg selv. Den relasjonen jeg har sammen med andre og det å kjenne meg selv i møte med andre.» Barnehagelærer 2 referer også til bevissthet om seg selv i relasjonen med andre. «Det handler mye om hvordan jeg selv er som emosjonell intelligent. Og det vil si hvordan er det jeg er i sosiale settinger, hvordan jeg er for eksempel sammen med barna» Videre

forteller deltakeren at «det handler om hvordan jeg som er barnehagelærer har det. [...] Slik at jeg blir i stand til å [håndtere] barnet. Det handler om hvordan jeg emosjonelt kan være til stede for barnet». Å være bevisst egne følelser tolkes som en nøkkelfaktor for å kunne være mentalt tilstede for barna og på den måten også evne å være oppmerksom barnas ulike følelsesuttrykk. Ved å gjøre dette forstås det dit hen at barnehagelærerne misforstår barnas mange måter å kommunisere på. Barnehagelærer 7 uttrykker at «EQ kan høres veldig flytende ut. Vi jobber jo med relasjoner, vi jobber jo med sosial kompetanse, så vi gjør jo dette hver dag- egentlig. Så det her kan vi jo. Men det er et annet fokus nå, vi går inn i oss selv som voksne. Det er mer fokus på oss som voksne og vårt ansvar i relasjonen med barnet». Fokuset er som Barnehagelærer 7 belyser flyttet fra barnet til den voksnes ansvar i relasjonen.

Barnehagelærer 5 beskriver sin forståelse som det å anerkjenne egne følelser og å anerkjenne andres følelser. Hen trekker også fram at hen synes det kan være vanskelig, det å klare å forstå egne følelser og uttrykke dem slik vedkommende selv ønsker. Samtidig trekker hen frem at det er vanskelig å praktisere EQ-konseptet i en hektisk barnehagehverdag: «Du må tenke litt, på hvordan man ordlegger seg og hvordan man skal snakke til barna». Denne beskrivelsen gjenspeiler det Bae (2004) beskriver om selvrefleksjon. Der selvrefleksjon anses som nødvendig i samspill med andre, spesielt for å være bevisst hvordan egne uttrykksformer kan påvirke mottakeren.

Når jeg spør Barnehagelærer 2: «denne bevisstheten om dine egne emosjoner som du trekker frem, hvilken påvirkning tenker du det kan ha for barnet?» svarer hen at det trodde hen at det kunne ha «alt å si!». Videre forteller barnehagelæreren: «jeg tenker at det er avgjørende for hvordan barnet skal få det. For hvis jeg avviser barnets sinne, sorg osv. Så vil ikke barnet kunne bearbeide de følelsene». Barnehagelærer forteller videre at det å være tilstede for barnet avgjør i hvilken grad en selv klarer å være bevisst egne følelser i den emosjonelle situasjonen som foreligger. Evnen til å forstå egne følelser vil dermed gi rom for å gjenkjenne hvilke følelser som oppstår hos barnet.

Det å måtte bli kjent med egne følelser er en gjennomgående forståelse blant alle deltakernes. Men ikke alle er overbevist om konseptet. «Det er jo ikke noe helt nytt og revolusjonerende som- oi, det har vi ikke tenkt på før! Men det at man skal gå en selvransakelse av seg selv, at man skal gå gjennom hele barndom, for å kunne forstå barnet. Jeg vet ikke. Det kan godt hende at det har noe for seg det». Barnehagelærer 4 viser tegn til

å ikke være helt overbevist om konseptet med å gjøre en selvransakelse for å forstå barns følelser. Det å anerkjenne barn og være en nær og tilstedeværende voksen, forteller deltakeren vider at det kunne hen relatere seg til, men det å «bearbeide egne ting, at du blir bedre i møte med andre da. Det er nytt». Likevel er det er gjennomgående forståelse om at emosjoner og følelser er noe barnehagelæreren trenger å være bevisst i møte med seg selv for å praktisere EQ-konseptet i møte med barna.

Deltakerne trekker i hovedtrekk frem hvordan de ved å være bevisst egne følelser bidrar til å kunne gjenkjenne barnas følelser. Dette trekkes frem som avgjørende for å kunne være tilstede for barnet på ulik vis. De gir også uttrykk for at denne bevisstheten gjør noe med deres relasjon med barna, noe som beskrives som blant annet *nytt barnesyn* i neste delkapittel.

5.1.2 EQ-konseptet har gitt rom for nytt barnesyn

Alle 7 deltakere beskrev at det var «kommet nytt perspektiv på barn». Betegnelsen *nytt barnesyn* kan ses i lys av Baes (2007) beskrivelse av at samfunnet er i endring og at synet på barn og oppdragelse har forandret seg i retningen av at barns ses på som subjekt. Deltakerne forteller om dette nye barnesynet som om noe de virkelig har oppdaget eller forstått i forbindelse med EQ-konseptet. Barnehagelærer 5 forteller om en tid i sin karriere hvor hen betraktet og definerte barn som *trassige*: «barn kommer egentlig ikke inn i noe trassalder, de er i en selvstendighetsalder. Der de begynner å sette ord på egne følelser eller viser dem». Gjennom et syn på barnet som trassig forteller barnehagelæreren at hen forstod barnet som i en periode i livet, kunne oppføre seg trassige fordi de ikke fikk viljen sin. Denne endringen i synet på barn som i forbindelse med EQ-konseptet refereres til «det nye barnesynet» har endret hens tanker i etterkant. En slik beskrivelse om synet på barn i tiden før og etter EQ-konseptet var gjentagende hos deltakerne. Alle hadde sine fortellinger om barn som de refererte til som en dømmende måte å se på barn eller en autoritær måte å være i møte med barna i tiden før EQ-konseptet. Deltakerne forteller at deres forståelse og bevissthet om egne følelser har bidratt til at de har innsett hvor lite oppmerksomme de har vært på sin egen rolle som voksen i møte med barna. Hvor de forteller om en tid før EQ-forståelsen som en hverdag hvor de var mer frustrert over barn og deres adferd. Dette forteller dem at har endret seg etter deres møte med EQ.

Alle deltakere bruker betegnelsen «det nye barnesynet» eller «nytt barnesyn» eller nevner en form for endret syn på barn eller forventning de har til barnet, i sine fortellinger. Felles for deltakerne var at de knyttet dette synet til en indre prosess som foregikk i dere selv. En prosess som beskrives som både noe de planlegger, bruker som refleksjon eller foregår i her-og-nå-situasjoner i møte med barna. Jeg tolker denne prosessen i tråd med Baes beskrive som nevnt tidligere, en selvrefleksjon barnehageansatte gjør i relasjon med barnet (2009, s. 24). Denne prosessen handler ifølge EQI (2023b) om det å gjøre seg bevisst sitt eget emosjonelle utgangspunkt, da denne vil være med å påvirke hvordan vedkommende kommuniserer med barnet.

Deltakerne setter ord på at deres syn på barn bygges på at de har egne følelser, tanker og meninger. Og som går igjen hos alle deltakerne. Barnehagelærer 1 beskriver det slik «for meg går det ut på at barn er født med følelser. At de kommer til deg med følelsene i hånda. Og det liksom gir deg hjertet sitt. Og det er da opp til deg å ta vare på det og veilede det». Dette tolkes som et verdisyn som deles, barnets følelser assosieres med barnets hjerte. Dette kan forstås som at barnehagelæreren belyser verdien i rollen sin som barnehagelærer og hvor viktig det er å ivareta barnets følelser. Bae (2007) refererer dette til å se barnet som et subjekt. Med egne følelser, tanker og som egen aktør i sitt eget liv. Og som i likhet med Palsdottir (2014, s. 46) beskrives som voksne som ser og anerkjenner barnet, lytter aktivt, prøver i beste evne å forstå barnet, tar lederansvar og lar barnet få lov til å være barn.

Barnehagelærer 3 forteller at: «jeg tror at den her måten å se barn på, handler på en måte om at vi har fått et nytt barnesyn i samfunnet. Nå er det mer sånn at vi skal være undrende i møte med barn. I istedenfor å på en måte å dømme barn. [...] Det er ikke sånn at vi har dømt barn så mye før. Men vi har kanskje vært på en måte, litt mer autoritære da. At vi kanskje har vært mer autoritær og fordomsfulle før, enn det vi er nå da». Dette beskriver Bae som å rette fokuset vekk fra barnets «mangler», som uferdige, noe mindre utviklet osv., så må oppmerksomheten rettes mot barn som deltagere eller aktører i sitt eget liv. Og på den måten møte dem som individer med følelser, tanker og meninger og som fullverdige mennesker i det livet de lever som barn.

Barnehagelærer 5 forteller at det handler om: «måten man møter barn på. At [samfunnet] er i endring. Det er forsket mye på hvordan barn tar til seg måten vi snakker til dem på. Det at hvis vi er harde og sier- nei! Du skal ikke! Eller- det får du ikke lov til! Eller- hvorfor gjør du sånn! Hvorfor det! Et sånt barnesyn var veldig vanlig før. [...] At man heller

kan prøve å få til en dialog med barna i istedenfor å dømme.» Fokuset på voksenrollen og den voksnes ansvar i relasjonen med barnet slik Barnehagelærer 3 og 5 beskriver er gjentagende hos alle deltakerne. Begge deltakerne trekker fram et syn som var preget av bedømming og voksne som var mer autoritære i relasjon med barna. Bae trekker frem en viktig aspekt innenfor dialogprosessen er nettopp det å være *undrende*. Ved å stille undrende spørsmål åpner det opp for barnets mulighet til å reflektere, uten at det trenger å være et riktig svar. Det motsatte av undring kan ses i sammenheng med det Barnehagelærer 5 forteller, som Bae (2004) beskrives som en *trang kunnskapstale* hvor barnets stemme ikke blir tatt høyde for. Språket som et kognitivt redskap blir tydelig i eksemplet til Barnehagelærer 5, der språket i en sosialkonstruktivistisk perspektiv blir ansett som kulturrelativt og vil derfor bære preg av de antagelsene eller erfaringene vedkommende tar med seg i samtale med andre (Halvorsen, 2017).

Perspektivet på barn som likeverdige subjekter, der den voksne har og tar ansvar for relasjonen, synes å være en felles forståelse på EQ-konseptet. «Vi er likeverdige, men ikke likestilt» går det igjen hos deltakerne. Bae hevder at for å kunne anerkjenne den andre på en "verdiful" måte, i betydning selv å ha verdi, må det med andre ord si at jeg først må erkjenne at den andre er et likeverdig og avgrenset selv, og derved anerkjenne vedkommende før den andres anerkjennelse av meg kan gjelde (2009, s. 12).

Med dette beskriver Barnehagelærer 7 hvilken oppgave voksenrollen har i møte med å anerkjenne barns følelser, uavhengig hva slags følelsesuttrykk barnet kommer med. Hen presiserer at det er viktig å ikke definere barns følelser for barnet, men være nysgjerrig og åpen for de signaler barnet kommer med og sammen med barnet prøve å sette ord for barnets behov eller tilstand. Hen gir uttrykk for at dette er en viktig prosess i en voksen-barn-relasjon for at barna skal kunne lære å både gjenkjenne og kunne sette ord på egne følelser, og at det er den voksne som er rollemodellen. Barnehagelærerens perspektiv på hvordan hen tar vare på seg selv emosjonelt, har en direkte påvirkning på hvordan hen evner å ivareta barnets emosjonelle uttrykksformer. Dette gjenspeiler også det Salovay og Mayer beskriver som at personer med høy grad av EQ vil evne å være mer bevisst egne følelser og samtidig være åpen for andres følelsesuttrykk.

5.1.3 Bevissthet om egen barnehagerolle

Deltakerne beskriver hvordan det personlige språket har vært med å påvirke deres tanker og refleksjoner, som igjen har fått betydning for hvordan de tolker både sine egne og barnas følelser. Det trekkes frem hvordan dette er med å påvirke deres barnehagelærerrolle som tydelige og kjærlige voksne. Gjennom barnehagelærernes fortellinger om tiden før og etter EQ, blir deltakernes *bevissthet om egen rolle* tidlig identifisert i analyseprosessen. Begreper som profesjonalitet, autenticitet, makt og kroppskommunikasjon blir knyttet til denne bevisstheten opp mot deres rolle som barnehagelærer. Perspektivet på profesjonalitet og evnen til å være sensitive for barns emosjoner og uttrykk vektet høyt blant deltakerne.

Barnehagelærer 6 undrer seg over om barnehagelærere faktisk er profesjonelle nok når det kommer til ivaretagelse av barna: «Jeg tror ikke vi er profesjonelle så lenge vi ikke klarer å møte alle følelsene til barnet. Møte hele barnet». Videre forteller hen at «det å møte det gode og *gøye* er lett, men det å møte det vonde, kan være vanskelig. Og jeg ser at det er mange som klarer å møte det gode, det *gøye* hos barnet. Det er lett, det er fint. Men alt det vonde kan være ganske så vanskelig: «og der tenker jeg at profesjonaliteten ligger i vår rolle. I det at vi kan møte hele barnet. Både på godt og vondt». Barnehagelærer 6 sitt perspektiv på profesjonalitet i møte med ivaretagelse av barnet emosjonelt, kan knyttes til en forståelse av profesjonell omsorg. Rammepånen for barnehagen (2017) er tydelig på dette med barnehagens arbeid med omsorg. Omsorg blir beskrevet som grunnlag for barns trygghet, trivsel, vennskap og lek. Gjennom barnehageansattes tilrettelegging av omsorgsfulle relasjoner med barna, får barna mulighet til å utvikle tillit til seg selv og til andre. Perspektivet til Barnehagelærer 6 ser ut til å påpeke at den profesjonelle omsorgen ikke er god nok i barnehagen. At den voksnes oppfattelse og forståelse av egne emosjoner i møte med barn, blir essensielt for at omsorgen skal kunne kalles profesjonell. Barnehagelærer 6 sitt perspektiv på profesjonalitet kan ses i lys av det å være observant på bruken av sin definisjonsmakt i omsorgsrelasjoner. I møte med dette må personalet ha et bevisst forhold til om omsorgen gis ut i fra barnas behov eller ut i fra voksnes forståelse og behov (Johannessen, 2022).

Barnehagelærer 7 trekker frem et perspektiv på hvordan kropp og hodet ikke alltid er «tilstede» på samme tid, kroppen er her mens tankene er på noe helt annet. Hen tenker tilbake til en historie hen fikk fortalt av en annen barnehagelærer som fortalte at hen brukte

blikk som regulering på barn. Barnehagelærer 7 perspektiv på det ble delt med meg før hen fortalte sitt praksiseksempel i etterkant. «Det å sende et blikk, hvis du er tydelig i hvordan eller hva blikket ditt forteller. Så ja, kanskje det kan være greit. Men blikket kan jo også fortelle barnet at- du liker ikke meg. Samtidig sier ordene hos den voksne- kom å sitt hos meg. Men blikket viser noe helt annet eller kroppsspråket forteller noe helt annet. Jeg tenker at det fort kan bli et lite maktmisbruk da». Barnehagelærerens synspunkt på det å være autentisk i møte med barn ble derfor forklart slik: «Jeg kan være der fysisk med barnet, men tankene mine er et annet sted. Så merker det at jeg ikke er 100% tilstede. Jeg kan si med ordene mine at- ja, nå skal du og jeg være sammen. Jeg skal være her hos deg. Men så vet jeg at tankene mine er et helt annet sted- jeg skulle ha skrevet den pedagogiske rapporten eller jeg skulle ha gjort det og det og det». Deltakeren påpeker at autenticitet handler om at det er samsvar med det du sier og det du gjør. Vedkommende vektlegger autenticitet som en viktig faktor ved EQ og som et resultat av hvordan EQ påvirker hens refleksjon på barn og sin rolle som barnehagelærer.

Barnehagelærerne har ulike beskrivelser av de erfaringene de har gjort seg i møte med EQ i samspill med barna. 5 av 7 trekker fram store endringer, mens 2 av deltakerne kan ikke se noe særlig endring. Likevel trekker alle 7 deltakere fram at samspillet og/eller synet på barna i tiden før EQ har endret seg etter at de ble kjent med EQ. Dette synet har tydelig preget deltakerne i den grad at de forteller hvor ubehagelig det er for dem å dele disse fortellingene med meg, Dette er spesielt om historier som omhandler hvordan de tilnærmet seg barna og tenkte om barn i tiden før EQ. Under intervjuene kunne deltakerne enten nærmest le litt eller fortelle disse historiene med en humoristisk undertone. Det var tydelig selv på at det synet de hadde på barn før EQ, var noe de ikke var særlig stolte av.

Barnehagelærer 1 beskriver hvordan hens profesjonalitet har endret seg i form av å være mer bevisst sin rolle i relasjonen med barnet. Hen forteller om en vanlig hverdag i deres barnehage, der hen tar påkledningssituasjonen som et eksempel. Hen forteller at en slik situasjon var en klassisk situasjon der en eller flere barn kunne gjøre motstand, da ikke alle ville ut samtidig. Noe deltakeren forsto som helt normalt, men i en ellers stressende hverdag med mangel på personell kunne slike faktorer prege deres tilnærming til barna. Barnehagelæreren forteller at de gjerne kunne møte barna med strenge blikk og høyrøstet stemme, uten at de selv var helt klare over det. Noe deltakeren forteller har vært en endring i tiden etter EQ. «For du møtte barna, kanskje litt for hardt. Også satt du der i

etterkant med dårlig samvittighet. Men det gjorde vi jo faktisk! Barnehagelærer 1 viste ingen tegn til stolthet der hen i intervjuet fortalte om hvordan hen og personalet håndterte enkelte konfliktsituasjoner i tiden før EQ. Hen trakk fram rammefaktorer som tid og personalmangel som to av flere faktorer som bidro til en stressende hverdag i barnehagen. Dette var med å påvirke både hen som barnehagelærer, arbeidsmiljøet og ikke minst barna. Bevisstgjøring om egne følelser og de påvirkningene disse kunne ha på både store og små rundt seg beskrev deltakeren var avgjørende for hen i samspillet. Barnehagelæreren forteller at hen gjentatte ganger ikke kunne skjønne hvorfor barn reagerte som de gjorde, men tiden etter EQ opplever hen mer harmoni i både barnegruppen og i kollegiale forøvrig. Personalet har blitt mer rausere mot hverandre og det har blitt større takhøyde for diskusjoner.

Gjennom inspirasjon fra spesialpedagogikken om *det smale og det brede perspektivet* (Ainscow & Miles, 2008) forteller Barnehagelærer 1 hvordan konseptet har vært med å påvirke hvordan hen har forstått og tilnærmet seg barn på. Perspektivet ble enda tydeligere etter at EQ ble introdusert og har dermed påvirket hens samspill med barn i tiden etter EQ. Der tiden før EQ kunne være preget av personell som nærmest kommanderte barna til ulike formål som: «gå og vask henda!» eller «gå og lek!» eller «gå og gjør det!» eller «det!». Så har tiden etter EQ vært preget av et syn på barna i et bredere perspektiv, som igjen har påvirket samspillet med barna også. Hen forteller også at det har vært med på å gjøre hen tryggere i møte med barns emosjonsuttrykk og håndtere emosjonelt krevende situasjoner på en mer hensiktsmessig måte.

På spørsmål om hen opplever at EQ-har bidratt til endring, trekker Barnehagelærer 3 frem sin rolle som barnehagelærer gjennom en vanlig dag på jobb: «[...] det er en ekstremt krevende arbeidsplass. Fordi jeg må gå inn i det, med hele meg. Mentalt og fysiske. Og det er barn som trigger deg, det foreldre, og det er det og det og det». Videre tar fortellingen en vending og barnehagelæreren forteller at hen ikke tror det er noe mindre hektisk i en EQ-barnehage, sammenlignet med alle andre barnehager. Hen forteller videre hvordan hen glemmer alle hverdagsøyeblikkene, at i en hektisk hverdag, hvis man ikke er oppmerksom, så kan de glemmes. «Men det som faktisk er grunnlaget og basen, gjennom livet. Det er våre relasjoner. Det er det du har fått til. Litt

hver dag. Og som barna sitter igjen med, når de går ut av porten». Avslutningsvis undrer barnehagelæreren seg over om hens EQ-kompetanse kan ha vært en påvirkning i dette, også lurer hen på om EQ-kompetente personell kan være noe mer rustet i slike tilfeller.

5.2 Hovedtema 2 – «EQ-konseptet i barnehagen»

I det 2. hovedtemaet presenterer jeg barnehagelærernes fortellinger om hvordan konseptet har vært med å påvirke deres syn på rollen som barnehagelærer, hvilke verdier som ligger til grunn som konseptet støtter gjennom deres arbeid med barna og hvordan konseptet benyttes i barnehagen.

Det personlige språket blir påpekt i alle ledd av barnehagelærernes fortelling. Det fremtrer spesielt der barnehagelærerne forteller om deres opplevelse av egen rolle, deres syn på barn og hvordan det påvirker deres praksis. EQIs personlige språk omhandler som nevnt tidligere, å snakke ut i fra et «jeg»-perspektiv (Thorhallsdottir, 2021). Hensikten er ifølge EQI å være tydelig i hva en selv vil, slik at mottaker ikke skal trenge å lure.

Deltakerne er også samstemte når det kommer til verdien i det å anerkjenne barns følelser i tidlig alder. Og at det har konsekvenser for barnet i et fremtidig perspektiv. Dette fremtidsrettede perspektivet underbygges av barnehagelærernes forståelse av blant annet barns hjerneutvikling og hvilken betydning tidlig intervensjon har å si for barnets relasjonelle- og sosialkompetanse. Bae beskrivelse av en anerkjennende barnehagelærer, er nært knyttet til de beskrivelsene deltakerne prøver å etterstrebe i relasjonen med barna. Bae påpeker en anerkjennende voksen som er vennlig, men tydelig i sin tale og som bestemt avgrensner sine intensjoner og opplevelser adskilt med det som skjer i her-og-nå-situasjonen med barnet (2009, s. 151). Deltakerne trekker også frem sitt syn på profesjonalitet i forbindelse med det å evne å møte alle følelser til barn. Det utdypes av deltakerne at den voksnes evne til å være bevisst egne følelser påvirker deres syn og tilnærming til barnet. Dette kommer særlig frem da jeg gjennom intervjuene spurte barnehagelærerne hvordan EQ-praksisen hadde påvirket deres rolle som barnehagelærere. Sistnevnte presenteres først i avsnittet under.

5.2.1 Styrket i rollen som barnehagen

Deltakerne fikk spørsmål om EQ-konseptet ha vært med å påvirke deres rolle som barnehagelærer. Her ble det veldig interessant for meg som intervjuer å observere deltakernes uttrykksformer og disse ble notert i feltloggboken i etterkant. Jeg tolket barnehagelærerne som nærmest emosjonelle til dette spørsmålet. De la tyngden bakover i stolene sine, noen smilte, mens andre tok et dypt pust før

Barnehagelærer 1 beskriver hvordan EQ-konseptet har bidratt til må økt styrket hens motivasjon i eget arbeid: «Det har jo gjort meg til en bedre barnehagelærer. Også har det hjulpet meg til å bli en bedre person, må jeg jo si». Hen står stødigere i sin rolle, samt opplever mestring i møte med foreldre og utfordrende situasjoner med barn og voksne.

Barnehagelærer 2 forteller det slik: «Det har trygget meg veldig, til å bli kjent med emosjonene. Bli kjent med hvordan sinne er, hvordan gråt er, hvordan glede er. Hvordan jeg kan være der sammen med barna i det. Det syntes jeg var vanskelig før». Samtidig forteller hen at EQ-konseptet har bidratt til at hen opplever en større verdi i jobben som barnehagelærer. Dette referer EQI som evnen til å gjenkjenne følelser, ivareta egne følelser på en god måte uten at det går utover andre og møte andres følelser på en hensiktsmessig måte (2023b).

Barnehagelærer 3 forteller at det har gjort «stor påvirkning ville jeg si, på meg som barnehagelærer!». Videre forteller hen at det samtidig har vært en vond prosess i etterkant av EQ-konseptet, det å erkjenne hvordan hen var i møte med barn: «Noen ganger så kjenner jeg litt sånn, jeg får litt vondt inn i meg. Sånn har jeg holdt på før liksom. Jeg opplevde meg selv som varm og raus og omsorgsfull med barna. Men så var det ikke helt tilfellet».

Barnehagelærer 4 svarer slik: «Jeg synes det er en fin måte å jobbe med barn på. Man tenker seg kanskje litt mer om. Undrer seg litt mer. Det påvirker meg ikke sånn veldig på en måte, på en veldig stor forskjell. Men man blir veldig mer bevisst på hvordan man kan gjøre ting da».

Barnehagelærer 5 utdyper seg slik: «Jeg føler meg litt tryggere i rollen min. Og hvorfor det, vet jeg ikke helt enda. Men det har gjort meg tryggere, i møte med foreldre. Jeg vet ikke helt hvorfor. Kanskje det er fordi at jeg synes selv at jeg har noe viktig å komme med. Og at jeg klarer å komme med det på en god og trygg måte ovenfor foreldrene. Jeg stoler mer på meg selv, jeg stoler mer på at det jeg sier er sant.» Dette beskriver Goleman som evnen til å motivere seg selv og bruke det til å mestre relasjonen med andre (2020, s. 55).

Barnehagelærer 6 beskriver EQ-konseptet har bidratt til at hen liker jobben sin. Hen erkjente ikke dette før tiden etter konseptet, for hen forstod det ikke helt da: «før så syntes jeg det var veldig masete med ganske mange ting i barnehagen. Jeg hadde en profesjonell forestilling om at barna ikke var vanskelig. Men jeg følte jo at de var vanskelig! Foreldrene var vanskelige, kollegaene var også vanskelig, også videre. Men det perspektivet har jeg ikke nå». Hen forteller at EQ-konseptet har bidratt hen med ny forståelse og at hun nå har tatt ansvar for sine egne følelser uten å måtte beskyldre alle andre for hens egne følelser: «EQ har vært en life changer for meg. Forståelsen av EQ har også gjort at jeg liker jobben min».

Barnehagelærer 7 beskriver at det har til tider vært utfordrende å være leder, det er mange vanskelige samtaler som skal tas. Med foreldre, med kolleger, henvisninger av sårbare barn osv. Hen forteller også at hen ble veldig utrygg i møte med barn som hadde utagerende adferd, men etter EQ har dette endre seg: «Jeg tenker for min del, så står jeg mye tryggere i det. Og det har absolutt styrket meg der!».

Det var overaskende utelukkende positive opplevelse deltakerne syntes å ha i møte med EQ-konseptet. Da ingen av deltakerne jobbet i en EQ-sertifisert barnehage kan det antas at konseptet fortsatt er nytt og som Røvik (2014) beskriver oppstartsfasen hvor stemningen preges av stor entusiasme og konseptet er fortsatt nytt for organisasjonen.

5.2.2 Verdien i forebyggende arbeid

Deltakerne fikk spørsmål om hvordan de tenkte EQ-konseptet kunne ha og si for barnet. 6 av 7 var ikke i tvil om at dette var bra for barna, både på kort og langsikt. Den siste deltakeren var noe usikker, men svarte at hen antok at det kunne være bra. Svarene barnehagelærerne var stort sett knytt til hvordan det å jobbe med EQ kunne spesielt være bra for barnet på langsikt. Det ble også belyst hvordan deres arbeid var knyttet til barns psykiske helse EQ og hvordan de anså konseptet som et forebyggende arbeid i møte med det. Kodingen til dette undertemaet er dermed en samling av noen av de fortellingene deltakerne tolkes i lys av å jobbe forebyggende.

6 av 7 deltakere knyttet barns hjerneutvikling til EQ. Den siste deltakeren hadde ingen formening om tematikken. 3 av 7 var tydelig på at EQ hadde bidratt med positiv påvirkning på spesielt enkeltbarn og barnegruppene i sin helhet. Det ble beskrevet om hverdager med færre konflikter blant barna, at barna selv satte ord på egne følelser og behov og på den måten ble oftere forstått og hørt, enn hva barnehagelærerne opplevde i

tiden før EQ-konseptet. 5 av 7 deltakere fortalte om enkeltbarn som strevde spesielt emosjonelt og som deltakerne opplevde som utfordrende. Dette i den forstand at det vekket negative følelser hos de voksne, som de beskrev at påvirket hvordan de håndterte møtene med disse barna. Da deltakerne delte disse fortellingene, tolket jeg barnehagelærerne som emosjonelt beveget i situasjonen. Jeg tolket det som at de ikke var veldig stolte av hvordan de selv beskrev å ha tilnærmet seg barna de selv beskrev som utfordrende, som de også refererte som «de som trengte det mest».

Barnehagelærer 6 er klar i talen og uttrykker: «jeg tenker at emosjonell intelligens er hjerneutvikling.», hvor hen videre forteller om hvordan hens egne følelser, tanker, handlinger og selvbilde har vært preget av egen oppvekst. Flere av deltakerne trekker frem disse hjerneforbindelsene og beskriver det som en måte å «se» seg selv på eller tenke om seg selv «Hvem er jeg? Er jeg god nok? Liker du meg?». Og ofte tar fortellingene en vending, hvor de forteller om egne livshistorie for å underbygge verdien EQ-konseptet har for både barn og barnehageansatte. Disse fortellingene gjenspeiler Vygotskij (2012) dialektiske perspektiv på forholdet mellom individets tenkning og tale. Han mente at tenkning og tale var to sider av samme sak, der bevissthet om egne følelser foregår i tenkingen (Mårtensson & Puggard, 2019, s. 109). På denne måten tolkes deltakernes opplevde barndomshistorie som deres bevissthet om hva som kan være viktig for barnet, da de selv i sin barndom ikke har blitt møtt slik EQ-konseptet tilsier. Funnene belyser at 5 av 7 deltakere brukte sin barndomshistorie for å orientere seg om deres tanker om tematikken.

Barnehagelærer 2 deler denne forståelsen og var tydelig i sitt svar: «Jeg tenker absolutt det har en sammenheng! Hjernen og EQ! Når følelsene til et barn blir for meget, så vil jo det overlappe fornuften. [...] Det er en grunn til at barnet reagerer som det gjør, fordi alle emosjonene tar over hele tiden. Jeg tenker at innenfor hjerneutvikling er dette helt vesentlig». Deltakeren beskriver hvordan barnets emosjonelle uttrykk blir fremstilt som en konsekvens av at hjernen ikke er ferdig utviklet og at det gjenstår flere år før denne kan fremstilles som ferdig. Forståelsen for barnets evne til å tenke logisk blir dermed fremhevet som vesentlig kunnskap for barnehagepersonalet å besitte når det jobbes med barn. Videre trekker deltakeren frem sin egen evne til å identifisere og forstå sine egne følelser, som avgjørende for å kunne oppdage og hjelpe barnet med sine følelser. Og på den måte også ta høyde for at hen ikke bidro til barnets «skjevutvikling» av hjernen.

Denne beskrivelsen gjenspeiler besvarelsen hos 6 av 7 barnehagelærere, der tematikken beskrives i lys av et fremtidsrettet perspektiv. Det barnehagelærerne investerer i barns emosjoner og hjerneutvikling i tidlig alder, beskrives å være forbundet med en gevinst for barnets senere relasjoner og livskvalitet.

Da Barnehagelærer 1 tok opp tematikken med EQ og barns hjerne utvikling på eget initiativ og utdyper at «barns hjerne utvikles fra det er født til det er 6 år og alt det de lærer innen den tiden, beskriver jo på en måte hvordan de blir formet». Så hvordan barna blir møtt på sine følelser i barnehagealder, vil påvirke barnet videre i livet: «det har så mye å si for hvordan de da vil møte verden på senere i livet og hvordan de vil se på seg selv». «Jeg tror hjernen utvikler seg på en helt annen måte hvis barnet blir møtt med en varme og forståelse og på en likeverdig måte og med et ikke-dømmende menneskesyn» utdyper «Jeg skulle ønske at mange flere forstod, eller var villig til å lære da, hvordan man møter barn på følelser. [...] Jeg skulle ønske at alle sammen bare skjønnte det med en gang. Men nei, sånn er det ikke. Jeg skulle også ønske at det ble inkludert mer i barnehagelærerutdanning». Etterspørselen som trekkes frem her gjenspeiler 5 av det andre barnehagelærerne. De gav uttrykk for at de til stadighet opplevde av voksne rund dem, som ikke tilnærmet seg barna på samme måte som de selv gjorde. Spesielt var dette utfordrende i samarbeid med foreldre som deltakerne mente hadde et helt annet perspektiv på barn, enn de selv hadde. Flere av deltakerne trakk frem kolleger også, som de opplevde å tilnærme seg barn på en brå måte. Dette gav deltakerne uttrykk for at var krevende for dem å stå i til tider.

«For jo flere følelser som ikke blir møtt av de voksne, jo flere følelser vil jo bli holdt nede, undertrykt. Og det tenker jeg konsekvenser av det kan for eksempel komme til uttrykk hos ungdommen, som kanskje opplever depresjon. De kan oppleve at de ikke mestrer skolen. At de ikke har troen på seg selv. Fordi de at føler seg feil». Forståelsen av at følelser måtte ut, på sett og vis, var gjentakende hos deltakerne. Barn måtte uttrykke seg slik de hadde behov for, ble det beskrevet. 5 av 7 gav uttrykk for at dersom barnet ikke ble møtt på følelser kunne det føre til alt fra frafall på skolen, sosiale problemer, depresjon, utagerende adferd, angst, traumer, emosjonelle problemer i voksenalder osv.

Synet på det forebyggende arbeidet bar også preg av deltakernes fortellinger om egen oppvekst og erfaringer med følelser. Ved å benytte egen barndom eller andre voksnes oppveksthistorier som eksempler, blir disse ofte brukt til å underbygge hvorfor

barnehagelærerne tenker forebyggende arbeid er viktig. Å forstå egne følelser og behov, uttrykkes som helsefremmede både på kort og langsikt for barna. Spesielt når det kom til barnets emosjonelle og sosiale utvikling. «Jeg tror EQ i barnehagen har en kjempestor betydning. Hvert fall for barna. Alt handler om følelser i barns utvikling. Jeg tror det er helt avgjørende, helt grunnleggende for barna. Og for å bygge relasjonene videre.»

(Barnehagelærer 3). Det er dermed gjennomgående hos deltakerne at EQ i møte med barn, handler om et forebyggende arbeid. Det refereres til at tidlig innlæring av følelsesbegreper og at voksne anerkjenner barns følelser, vil kunne ha positiv effekt på barnets videre utvikling. Ikke minst den verdien det predikeres for barnets fremtid.

5.2.3 Å forstå barnehagen gjennom det personlige språk

Alle deltakerne trekker fram det personlige språket som betydelig endring i deres nåværende praksis. Det refereres til å ha en påvirkning på hvordan de kommuniserer med barna, hvordan EQ har vært med å forme tanker om egen rolle og syn på barn og hvordan det til slutt har preget deres praksis i barnehagen. Barnehagelærer 6 trekker fram det personlige språket som en sentral endring hos deltakeren etter og blitt kjent med EQ-konseptet.

I et eksempel ved en måltidsituasjon i barnehagen forteller Barnehagelærer 6 om et barn som ikke ønsker å sitte ned på stolen sin. Hen trekker frem et eksempel på hvordan hen bevisst brukte det personlige språket i en slik situasjon: «Hvis jeg for eksempel sier- du må sitte på stolen din. Legger jeg mye ansvar på barnet. Hvis jeg derimot sier- jeg vil at vi sitter ved bordet når vi spiser. Da har jeg ikke lagt ansvaret på barnet». Deltakeren forteller videre at det å bytte «du må» med «jeg vil» belyser hvordan hen tar «ansvar som voksen». Denne beskrivelsen var lik blant alle deltakerne.

Ansvarfordeling ble også knyttet til det personlige språket. Deltakerne opererte med «jeg har 100 ansvar som voksen i relasjon med barnet», og med følgende beskrivelser at «barn og voksne er likeverdige, men ikke likestilt». Deltakerne beskrev hvordan det å sette «jeg» foran setninger var viktig for å være tydelig med an selv ønsket eller ville at barnet skulle gjøre. Noen av deltakerne syntes dette var vanskelig og beskrev det som: «jeg, jeg, jeg, jeg. Det blir mye jeg. Jeg vil og jeg vil. Vet ikke om det har noe for seg». Uten å utdype dette mer, spurte jeg deltakerne hva hen syntes om det. Deltakeren trakk seg på skulderen og sa: «kanskje det bare skal være sånn». En annen deltaker beskriv det personlige språket

som litt utfordrende i møte med en allerede etablert praksis i deres barnehage, samtidig som at det var «uvent og bruke jeg så mye». Flere av deltakerne fortalte at de kunne si noe feil eller bruke begreper som «du, skal, bør, må» noe man ifølge konseptet ikke skulle gjøre og det opplevdes utfordrende. Barnehagelærer 3 trekker frem dette perspektivet og forteller at det personlige språket ikke er så vanlig å høre i samfunnet. At hen opplever veldig få som snakker et helt personlig språk og påpeker at det kan ha en sammenheng med at dette språket kan være litt ubehagelig for noen å ta i bruk. «Det å sette «jeg» foran det du sier, forplikter deg til å faktisk måtte stå i det. Da må jeg faktisk tenke over- hva er det jeg vil, hva er det jeg kjenner litt på nå? Det er litt ubehagelig for mange».

Begrepet bevissthet er nært knyttet til deltakernes fortellinger om det personlige språket. Barnehagelærer 3 forteller at «bevissthet handler kanskje først og fremst om at jeg klarer å møte barnet der det er». Videre beskriver vedkommende hvordan sin bevissthet ovenfor egne emosjoner og følelser er med å påvirke hvordan hen møter barnet. Barnehagelærerens syn på barnets følelser sidestilles med sine egne følelser, der de referer til at «vi er likeverdige, selv om vi ikke er likestilt». Noe som beskrives at påvirker kommunikasjon mellom deltakerne og barnet. Barnehagelærerne beskriver at de er mer bevisst i bruken av åpne spørsmål for å invitere barnet til dialog. Bae (2004) beskriver at anerkjennende barnehagelærer er tydelig i sin kommunikasjon og formidler egne intensjoner med vennlighet og appell om forståelse. På denne måten blir barnehagelæreren ifølge Bae et subjekt som har tilgang til hva som foregår i eget selv; et individ som har kontakt med egne grenser.

En deltaker forteller at «før kunne jeg tenke at ingen barn var håpløse. For man skulle ikke tenke at barn var håpløse. Men jeg følte jo at de var det». Videre belyser deltakeren hvordan denne tanken og følelsen var knyttet til en følelse av skam. Hen forteller at slik skal jo ikke en barnehagelærer føle. Deltakerens beskrivelse forstås i lys av det Vygotskijs beskriver om hvordan tanker påvirker følelser og følelser påvirker tanker og at summen blir ens egen sannhet (Mårtensson & Puggard, 2019).

Det å «møte» barnet blir også nevnt. Å møte barnet refereres blant deltakerne som hvordan de oppfatter, forstår og håndterer barnets følelsesuttrykk, for deretter å bruke sin emosjonelle bevissthet til å hjelpe, veilede og/eller anerkjenne barnet i en gitt situasjon. En av deltakerne forteller hvordan det personlige språket har endret både hvordan personalet kommuniserer med hverandre, men også hvordan det har endret samspillet med barna: «vi

undrer oss mer i møte med barn, før definerte vi dem. Vi hadde allerede svaret». Videre belyser deltakeren hvordan det personlige språket har bidratt til at hen er blitt mer bevisst i hvordan hen bør ordlegge seg.

Analysen tyder på at majoriteten av deltakerne enes om det personlige språkets positive endringer for deres barnehagepraksis. Likevel er ikke alle deltakerne som ser seg helt enige i det. I et sitat fra Barnehagelærer 4 trekker deltakeren frem noen kritisk tanker og beskriver det personlige språket som noe begrensende i møte med deres nåværende praksis. Sitatets kontekst bygger på barnehagelærerens fortelling om at EQ kan tendere til å problematisere noe som hen oppfatter som en naturlig del av barns utvikling. Barns fysiske reaksjoner forstås i denne sammenheng som en del av barnets naturlige utvikling. Dette kommer frem i deltakerens fortelling om to barn som krangler om en spade:

Alle deltakerne kobler det personlige språket til begrepet bevissthet, i løpet av intervjuene deres. Denne bevisstheten har påvirket hvordan de tenker og forstår sin egen rolle som barnehagelærer. Samtidig har det endret synet de har på barna og deres relasjon med barna.

5.3 Oppsummering

Gjennom hovedtema 1 ble barnehagelærernes beskrivelse av hvordan de forstår og tolker EQ-konseptet presentert. Der kom frem hvordan deres perspektiv på barna har endret seg etter at de ble kjent med konseptet og hvordan dette har vært med å påvirke deres rolle som barnehagelærer. Gjennom 2. hovedtemaet ble barnehagelærernes fortellinger om hvordan konseptet har vært med å påvirke deres syn på rollen som barnehagelærer, de verdiene som lå til grunn for barnehagelærernes arbeid med barn som konseptet støttet opp under, samt hvordan konseptet benyttes i barnehagen.

Gjennom temaet om forebyggende arbeid var det utelukkende sort engasjement for barns hjerneutvikling. Det er tydelig at samtlige barnehagelærere trakk direkte slutninger om hvor viktig det var for barnets hjerneutvikling å jobbe med emosjonell intelligens. Ikke for å snakke om de voldsomme utfallene som barnehagelærerne predikerer, dersom de med all formodning ikke var bevisst sine følelser i møte med barna.

6 Drøfting

Analysen resulterte i hovedtemaene «Å forstå egne emosjoner» og «EQ-konseptet i barnehagen». Gitt i en sosiokulturell kontekst vil jeg i det følgende drøfte begge temaene og belyse det gjennom virus- og translasjonsteorien. Som tidligere nevnt vil jeg forsøke å belyse hvordan barnehagelærerne har fanget opp EQ-konseptet (ideen), hvordan den blir forstått, brukt (overføring) konseptet og hvilke konsekvenser (virkning) det har hatt for deres rolle som barnehagelærer.

Fokus på forebygging – en kritisk drøfting

Gjennom analysen blir EQ-konseptet mer eller mindre beskrevet som et refleksjonsverktøy med tydelige språklige føringer. Utover dette forstås det som at barnehagelærerne gis stor frihet til å velge selv hvor hyppig de ønsker å ta i bruk kunnskapen. Gitt i translesjonsteorien blir konseptet tolket som en «språklig» overføring av en organisasjonside med en eklektisk (strekkelig) form (Gotvassli & Vannebo, 2016). På denne måten gir også konseptets fleksibilitet en form for «universal» måte å ta i bruk konseptet på, som også beskrives som en ideell og moterik organisasjonside som er lett for barnehager å kunne overføre i egen organisasjon (Røvik, 2014). Ifølge Røvik (2014) skjer en vanlig overføring av ideer ved at organisasjonen har et behov for noe, hva dette behovet er ulikt. Det som derimot går igjen i funnene, er deltakernes fortellinger om EQ-konseptet som noe skal være bra for barn både i nuet og i fremtiden. Lunde et al. (2022) belyser i sin studie om barnehager som har tatt i bruk ulike konsepter, at flere barnehager benytter konsepter rettet mot arbeid med sosioemosjonell kompetanse. Samtidig belyser Franck et al.(2022) i sin studie at sosioemosjonelt arbeid med barn, er nært knyttet til barns psykiske helse. Gjennom forståelsen av deres studier og i lys av et økende fokus på barns psykiske helse og en dominerende psykologisk trend i barnehagesektoren (Franck et al., 2022), tolker jeg deltakernes fortellinger som at EQ-konseptet imøtekommer dere på et forebyggende arbeid.

Det forebyggende arbeidet knyttes også til deltakernes fortellinger om barns hjerneutvikling. Lorentzen (2021) belyser at barnehjernerdiskusjonen utfolder seg i en samtid mange omtaler som nevrosentrisk. Han selv stiller seg kritisk til det som betegnes som *neuroscientisme*, som innebærer den ideologiske oppfatningen som sier at svarene til

spørsmålet om menneskets natur er å finne i hjernen (2021, s. 29). Ofte for å fremme moralske, politiske, eller kommersielle formål og for at budskapet skal fremstå med større tyngde og autoritet. Lorentzen betraktning ses i sammenheng med den økende trenden med bruk av begrepene tilknytningsteori og nevrobiologi, som nærmest daglig tale uten å være helt ha nok kunnskap om begrepene (Bjerre et al., 2023). Lorentzens politiske poengtering kommer tydelig fram i Kunnskapsdepartementets strategiplan *Barnehagen for en ny tid: Nasjonal barnehagestrategi mot 2030* (KD, 2021), der barnehagens formål belyses slik jeg tolker det, for å fremme barnehagens verdi: «*Barnehagen skal bidra til en god barndom her og nå og legge grunnlaget for livslang læring, et godt liv og deltakelse i fremtidens samfunn*». Etterfulgt av å beskrive barnehagens verdi, blir dette begrunnet nevrobiologisk: *Forskning viser [...] har stor betydning for hjernens utvikling. I løpet av de første leveårene utvikler hjernen seg raskere [...] hjernen som påvirker læring, språkutvikling, følelsesmessig utvikling og atferd. [...] psykisk og fysisk helse [...] psykisk helsefremmende og forebyggende arenaer* (KD, 2021, s. 15). Barnehagelærernes gode intensjoner med å jobbe forebyggende ved å tilrettelegge for barnets hjerneutvikling, kan ses i lys av studie som belyser hvordan gode intensjoner kan mistolkes der psykologiens innflytelsesrike posisjon dominerer (Kimathi & Nilsen, 2021). I tillegg kan slike forestillinger fremkalle barnehagelærerens simulerte behov eller mangler hos barnet, som ikke nødvendigvis trenger å være der (Harrits & Møller, 2014). Dette behovet og synet på barnets som sårbart i barnehagealder kan i lys av det overnevnte være påvirket fra mange kanter. Med hovedvekt i internasjonale studier blir dessuten emosjonell utvikling nært forbundet med hjerneforskning og ideen om sunn oppvekst (Bjørk et al., 2022; Bølstad et al., 2021). Og som tidligere nevnt blir også viktigheten med barns hjerneutvikling presisert i styringsdokumenter (KD, 2021). Samtidig er EQ-teoriens opprinnelse posisjonert innenfor psykologistudiet, et studie som har vært fellesområdet innenfor tilstøtende fag som pedagogikken (Halvorsen, 2017). At deltakernes fortellinger om hvor verdifull EQ har og si for barnets hjerneutvikling kan derfor forstås i lys av hvor mye fokus det er på emnet i barnehagesektoren. Med unntak av en deltaker, mente majoriteten at EQ og barns hjerneutvikling hadde direkte sammenheng.

På en annen side trekker deltakerne også frem sine refleksjoner om hvordan bevissthet over egen følelse har vært med på å påvirke barnehagelærerne til å bli mer tilstedeværende og anerkjenne barnas følelser. Ved å stille seg kritisk til egen væremåte og reflektere over egen praksis, er dette ifølge Bae (2004) en viktig prosess for å kunne inngå i

en anerkjennende dialog. Hun belyser også at grunntanken i en dialektisk relasjonsforståelse, er at den andres anerkjennelse er en nødvendig forutsetning for selvbevissthetens utvikling. Samtidig som at det vektlegges et dobbeltperspektiv der en gjensidighet i forholdet mellom prosesser i eget selv, og i hva som foregår i relasjonen til andre. Dette kommer gjentatte ganger frem hos deltakerne i form av at de etterstreber endringer hos seg, for å til rette for barnet. Lingås (2019) beskriver pedagogens at ambivalente holdninger til barn kan være vanskelig å få øye på, fordi de kan være så skjulte. Et eksempel er der voksne tar barnet forgitt og har allerede trukket beslutninger før pedagogen har spurt barnet. Dette beskriver flere av deltakernes beskrivelse på hvordan dere tenke i tiden før EQ-konseptet og som de gjennom sine fortellinger kan beskrive de endringene som har skjedd.

Gjennom virusteorien kan dette det med deltakernes fortellinger om det en refleksivitet rundt egne følelser, kan dette tolkes som konseptets virkning i barnehagen i form av en *adsorpsjon*. Denne betegnelsen slik Røvik bruker det handler om hvordan organisasjonsideen (EQ-konseptet) befester seg dypere i en organisasjon enn å bare være på overflaten (Røvik, 2014).

Selvrefleksjon, selvavgrensning, avgrensning av selvet – hva skal benyttes når?

Barnehagelærernes beskrivelse av det å kunne forstå egne følelser var dominerende i funnene. Spesielt kom det fram at dette var en viktig faktor for å kunne forstå barnas følelser. Det å forstå følelser hadde sammenheng med å forstå seg selv, like mye som intensjonen var å forstå barnet. Dette beskriver Goleman (2020) som det å være bevisst ens egne følelser.

Det påpekes at barnehagelæreren må evne å avgrense egne følelser og skille mellom det emosjonelle som foregår i seg selv, og det som skjer i barnet (Bae, 1995; Draugsvoll, 2022; Tholin, 2003). Dette kommer frem i funne der barnehagelærerne vektet dette høyt i deres samspill med barna. Likevel finnes det studier som belyser hvordan evnen til å skille slike følelser ikke nødvendigvis fremtrer i alle barnehager, hvor ikke alle barn opplever seg ivaretatt når de har behov for det (Hernes et al., 2019; Seland et al., 2023). Askland (2020) utdyper at barnehagelærerens personlighet er med å påvirke relasjonen til barnet. Og nettopp fordi det personlige er så fremtreden i barnehagelæreryrket, er det desto viktigere at barnehagelærere har innsikt i sin egen væremåte og hvordan det er med å prege

kontakten med barn. Han belyser at følelser styrer hvordan et kontaktforhold mellom mennesker utvikler seg og at selvopplevelsesperspektivet er et utgangspunkt for å vurdere kontakten en person har med en annen. Dette gjenspeiler også kontakten mellom barnehagelæreren og barnet, der deres relasjon ikke er statisk, men i en dynamisk utvikling.

Deltakerne i studien forteller uavkortet hvordan de selv jobber med å identifisere egne følelser og hvordan de jobber refleksivt med selvavgrensning og selvrefleksjon. Deres intensjon tolkes kun i positiv retning, men samtidig blir det lite beskrevet hvilken konkret overføringsverdi dette har for barna. Det trekkes frem eksempler på hvordan barnet i de bestemte situasjonen reagerer på barnehagelærerne, etterfulgt av en refleksiv fortelling av hvordan barnehagelæreren selv tenkte i de situasjonene og dermed handlet deretter. Eksempelene som fremlegges om barna er mer eller mindre retorisk fremtidsrettet som først og fremst kronologisk beskrives hvordan barnehagelæreren selv har endret tanker og tilnærming til barn, etterfulgt av «dette er viktig for barnet på lang sikt». Det er samtidig viktig å få frem at funnets tolkning på ingen måter vurderes som riktig eller galt, heller et forsøk på å løfte frem individualiserings diskursen (Birkeland, 2020; Skarpenes, 2021). Og gjennom et sosiokulturelt perspektiv tolkes som noe skjult bak alle gode hensikter.

Kritikken mot modernismens og liberalismens dyrking av enkeltindividet og dens urokkelige tro på menneskets fornuft er ikke akkurat nytt (Lund et al., 2022; Østrem, 2007). Men fra et kritisk standpunkt der oppfattelsen av psykologiens innflytelse på barnehagens innhold og oppgaver, stilles det spørsmålsteget ved deltakernes nærmest ansvarliggjøring av barnets fysiske- og psykiske helse. Jeg stiller meg derfor undrende til hvordan dette «opplevde» ansvaret kan ha for barnehagelærernes egen psykiske helse? Når det er sagt finnes det studie som belyser nettopp denne sammenhengen mellom lærerens EQ og jobbrelatert stress, utmattelse eller andre psykiske belastninger (Kovalchuk et al., 2022; Pan et al., 2022; Silver & Zinsser, 2020). Det hevdes at emosjonelt intelligente barnehagepersonale har lavere forekomst av de overnevnte psykiske utfordringer på jobb, samt at disse evner å ivareta barns emosjonelle- og sosiale utvikling langt bedre enn personale som skårer lavere på EQ-tester (Fiorilli et al., 2019; Walton & Hibbard, 2019). Studien tolkes i den forstand at praktisering av EQ kan variere på ulike arenaer.

En av barnehagelærerne trekker fram at det både er mentalt og fysisk krevende å jobbe i barnehagen, men hen undrer seg om EQ-konseptet kanskje har bidratt til at det faktisk var mindre krevende å jobbe i barnehagen. Denne tenkningen trekkes frem i studien

til Monrad (2017) der emosjonelt utfordrende arbeid faktisk kan være med å styrke personalets arbeid med omsorg for barna. Deltakernes beskrivelser har likhetstrekk til de utallige studiene som omhandler barns emosjoner og hvordan denne måten å jobbe på kan være med å forebygge barnets psykiske- og fysiske helse i fremtiden (Frye et al., 2022; Reyes et al., 2012; Stoica & Roco, 2013). Satsning på barnets sosioemosjonelle utvikling med lovende predikeringer synes å ha en ting til felles, at flere av studiene baseres på sannsynlighet. Dette krever dermed også barnehagelærerens evne til å handle kritisk.

Studie som belyser hvordan norske barnehagebarn som føler seg plaget (på Engelsk harrassed), tyder på at disse barna opplever at barnehageansatte vier engasjement og leker mye med barna (Seland et al., 2023). Forskerne belyser at det kan indikere at norske barnehageansatte vier mye tid til de barna som trenger litt ekstra støtte. På en annen side blir det også problematisert ved at noen fåtall barn får mye oppmerksomhet og på den måten blir det plagede barnet situasjon stigmatisert. I lys av denne studien stiller jeg meg derfor kritisk til hvorvidt deltakerne evner å skille mellom det Bae beskriver som selvavgrensning. Selvavgrensning viser altså til individers evne til å sortere og skille mellom egne og andres opplevelser, synspunkter, oppfatninger og representasjoner (Bae, 2004, s. 15). Gjennom funne reflekter deltakerne gjentatte ganger over egen tilnærming til barna, samtidig som det fremkommer at de benytter historier om egne opplevelser og oppvekst for å utdype eller forklare deres praksishandlinger. Dersom Mayer et al. (2016) i deres studie tas i betraktning, der funnene belyser at mennesker tenderer å benytte ulike evner (se firefaktorsmodellen i kap. 4) til ulikt formål. Dersom bevisstheten gjenspeiler seg i ordene og ordet er menneskers bevissthet (Vygotskij, 2012, s. 221), undres det i den retning om deltakernes fortellinger om sine egne erfaringer kan komme til hinder for deres selvavgrensning. Dersom jeg har opplevde meg «plaget» som barn, betyr det at jeg vet hva du trenger som føler deg plaget? Intensjonen er ikke å besvare spørsmålet, heller å løfte frem barnehagelærerprofesjonens etiske ansvar for barn og barnas beste. Og det er dette spenningsfeltet mellom profesjonelt styre, som handler om at profesjonen i bunn og grunn styrer seg selv. Men mellom profesjonelt styre og barnehagelærerprofesjonens forpliktelse og ansvarsforståelse (Børhaug et al., 2018, s. 58), kanskje kan komme i konflikt.

Som nevnt ovenfor, kan EQ-konseptet variere i ulike barnehager. I slike tilfeller tolkes det i lys av translasjonsteorien at det vil forekomme lokale tilpasninger i prosessen med å få en organisasjonside som EQ-konseptet omsatt til praktisk handling (Røvik, 2014). Og kanskje

belyser dette barnehagelærerens tydelige bekymringer rundt forebyggingsfokuset og slik jeg tolker som noe utvetydige selvavgrensning-avgrensningen-av-selvet-spørsmålet. Det kritiske punktet i dette tilfelle, er hvor stor frihet «oversetterne» (i form av barnehagelærerne eller barnehagene) får, eller tar seg, i dette oversettelsesarbeidet.

Personlig språk – muligheter og begrensninger

Felles for alle deltakerne var deres bruk av det personlige språket. Språket var den koden i analysen som traff flest temaer og var størst i omfang. Deltakerne løftet frem flere aspekter som kan tolkes i retningen av at det anså seg selv som viktige rollemodeller for barna, hvor det blant annet ble belyst at dette også var en av intensjonene. Det beskrives at de fremstod som tydelige rollemodeller ved å benytte språket og at språket også var en bevisst måte å sette grenser for både seg selv og barnet på. Hvor «jeg»-perspektivet stod sentralt. Det personlige språket blir også referert som en form for indre tale, som kan bidra til selvrefleksjon. Dette tolkes i retning av Vygotskijs beskrivelse av tekning og tale og språket som del av individets konstruksjon av verden og hvordan språket blir en del av individets virkelighet (Halvorsen, 2017). Dette gjenspeiles i hvordan barnehagelærerne brukte begreper som *egen sannhet* og *virkelighet*, når de gjennom beskrivelse av egen opplevelse av det personlige språket.

Ingen av deltakerne gav uttrykk for at målet med det bevisste ordvalget handlet om å endre barns adferd, heller en forståelse av at barnehagelærerne selv må endre sin tekning eller kommunikasjonsform i møte med barna. Heller at det var viktig for deltakerne å gjøre seg tydelig i møte med barna, slik at de hele tiden etterstrebet det voksne ansvaret i dialogen med barnet. Bae (2004, s. 154) beskrivelse av romslige og trange samtalemønstre relateres til deltakernes fortellinger om det personlige språket. Bae beskriver et trangt samtalemønster med kjennetegn som drevet av kulturelle normer, med fokus på oppdragelse og læring, gir usynkronisert vurdering og ros, er avvisende osv. Gjennom romslige samtalemønstre beskrives kjennetegn som mentalt tilstede, gjensidig dialog, stiller undrende og åpne spørsmål, blikkontakt osv. En slik samtaleform blir også beskrevet som anbefalt i nyere studier hvor voksen-barn-relasjonen står i fokus (Ansar, 2022; Os & Winger, 2019; Seland et al., 2023). Gjennom flere av deltakernes eksempler om det personlige språket kommer det frem at barnehagelærerne er opptatt av en samtaleform som referer til Baes romslige samtalemønstre. Deltakerne gjengir også eksempler på hvordan deres

samtalemønster i tiden før EQ-konseptet var preget av trange samtalemønstre, der kombinasjonen av verbale og nonverbale kommunikasjons signaler ble brukt: «Du skal ikke! Eller- det får du ikke lov til! Eller- hvorfor gjør du sånn! Hvorfor det!». Etterfulgt av en kommentar som «sånt barnesyn var veldig vanlig før».

Det personlige språket kan også i lys av Røviks teori beskrives som en form for *organisasjonsoppskrift* (2014, s. 325). Slike oppskrifter betegnes som en universell organisasjonsside som kan benyttes på utallige måter. I den forbindelse forteller 3 av 7 barnehagelærere at EQ-konseptet benyttes som grunnlag for all pedagogisk planlegging, gjennomføring og evaluering av deres praksis. 7 av 7 deltakere, uavhengig av hverandre, beskriver EQ-konseptet som en form for refleksjonsverktøy som brukes bevisst av barnehagelærerne. Det finnes studier som belyser hvordan modulbaserte-programmer kan avgrense pedagogens valgfrihet og muligheten til profesjonelt skjønn (Franck et al., 2022). Deltakernes profesjonelle skjønn kommer frem ved flere anledninger i deres fortellinger og kan tyde på at konseptet ikke begrenser deres pedagogiske arbeid eller valgfrihet til hvordan de ønsker å jobbe med konseptet. Det personlige språket som en organisasjonsside kan dermed reproduseres eller kopieres og benyttes ulikt som deltakerne beskriver.

Nytt barnesyn

Askelands (2020) beskrivelse av emosjonens og selvinnsiktens påvirkning på relasjonen mellom barnehagelærere og barnet gjenspeiler studiens funn som omhandler hvordan barnehagelæreren må forstå egne følelser for å forstå barnets følelser. I tillegg kan selvinnsikt bidra til en bevissthet i hvordan egne personlige egenskaper preger relasjonen med andre og at disse egenskapene er blitt påvirket av de relasjonene vedkommende har hatt med sine omsorgspersoner i sin oppvekst. Askeland hevder at man forsterker eller forandrer den påvirkningen du har fått i oppveksten, gjennom å arbeide med å få dypere selvinnsikt (2020, s. 21).

Deltakernes fortellinger tolkes i retning av Askelands beskrivelser, der barnehagelærerne gikk frem og tilbake i sine beskrivelser om hvordan synet på barnet hva før og etter EQ. Den gjentakende benevnelsen av dette synet, tolker jeg gjennom deres fortellinger som noe de nylig har oppdaget gjennom EQ-konseptet. Deres entusiasme og engasjement i hvordan fortellingen om før og etter EQ-praksisen ble delt, var for meg fascinerende. Deres fortellinger om hvordan det i tiden før EQ-konseptet kunne «dømme», i

den forstand at de hadde antagelser og hvordan de intuitivt kunne reagere på barns uttrykksformer med bråhet og høyt stemmeleie. Gjennom beskrivelser av «alt» de gjorde feil før konseptet og hvordan alt de mestret i tiden ettertid, delte deltakerne historien med munterhet.

Barnehagelærernes fortelling om hvordan dette barnesyntet har befestet seg, kan beskrives som konseptets virkningsmekanismer (Røvik, 2014, s. 351), der ideen om EQ-konseptet har gått over til å brukes i praksis og betraktes som en form for «mutasjon». Mutasjonsbegrepet kan kanskje være negativt ladet, men innenfor virusteoriens forståelse kan det også være positiv nyskapning og kan betraktes som innovasjon.

Gjennom deres fortellinger om «det nye barnet synet» kommer det også frem det jeg tolker som bekymringer for dersom barnehagelærerne ikke sto til de forventningene de selv beskrev, ved å ikke anerkjenne barnas følelser. Bae (2004, s. 14) belyser at manglende anerkjennelse vil gjøre individer mer utsatt psykisk og relasjonelt. Hun poengterer at psykiske forstyrrelser oppstår når tilknytnings og selvavgrensingsbehovene ikke blir møtt med anerkjennelse. Der anerkjennelse rommer emosjonell tilgjengelighet, omsorg, innlevelse, forståelse, respekt, bekreftelse og genuin evne og vilje til å gi den andre rett til sine opplevelser. Hun mener at dersom barnets oppfattelse av egne subjektive opplevelers realitet ikke blir tilstrekkelig anerkjent, og på den måten validert, mister barnet tak i disse opplevelsene og dermed tillit til at de er virkelige og gjeldende. Dette tatt i betraktning, nevnte jeg innledningsvis hvordan barns fysiske og psykiske helse ble befestet i myndighetenes implementering av tematikken livsmestring og helse i Rammeplan (KD, 2017). Der det presiseres at barnehagen skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon i samfunnet. Deltakerens fortellinger tyder på at de i aller høyeste grad tar stilling til mandatet på dette feltet. De har tydelige tanker og formeninger bygget både på deres tilgang til kunnskap og egne erfaringer der deres EQ-praksis står sentralt. Deres syn på dagens barn av natur, tolkes dithen at kommer i konflikt med kulturens forventning og tilnærming til barnet. Gitt Baes beskrivelse av barn som ikke ble anerkjent, vil gjøre barnet mer utsatt psykisk og relasjonelt, samt barnets opplevelse av selvet vil være at det ikke opplever seg virkelig eller gjeldende. Baes beskrivelser tolkes i nær relasjon til deltakernes fortellinger. Nå er det viktig å poengtere at Baes (2004) tekst er fra 2004 og det finnes langt mer gjeldende forskningsbasert kunnskap om barn og barndom i dag. Men til tross for det, er Baes poengtering av barns psykiske helse og relasjonelle utvikling like aktuelt i både

Rammeplanen (KD, 2017) og nedfelt i Kunnskapsdepartementets strategiplan *Barnehagen for en ny tid: Nasjonal barnehagestrategi mot 2030* (KD, 2021). Samtidig belyses det gjennom gjennom studier på dagens barndomsforskning at barna står i spenningsfeltet mellom politiske føringer på den ene siden og psykologi diskursen på andre siden (Alexiadou & Stadler Altmann, 2020; Guo, 2021; Klette & Killén, 2019; Lund et al., 2022). Deltakernes fokus på det nye barnesynet tolkes derfor som en opplevd reell problematikk.

Barnehagerollen ansvar og bevissthet – eller omvendt

Basert på translasjonsteorien kan overføring av EQ-konseptet ses i lys av en *løsrivelse gjennom utbringning* og handler om at organisasjonen gjennom foredrag, presentasjon, ovs. formidler ideen på en arena utenfor organisasjonen (Røvik, 2014, s. 270). EQI tilbyr en rekke kurs og programmer, hvor flere av deltakerne forteller at de er kjent med. Å utbringe en ide avspeiler også hvordan deltakernes barnehager rasjonelt styrt og gjennom kontrollerte former gjør en kunnskapsoverføring ved å innhente EQ-konseptet inn i barnehagen. 6 av 7 deltakere forteller at det var øverste leder (styrer/daglig leder) som initierte EQ-konseptet i barnehagen. 2 av 7 forteller at de på eget initiativ ble kjent med EQ. Gjennom deltakernes fortellinger om hvordan EQ-konseptet har påvirket deres rolle som barnehagelærer, kommer det frem, hva jeg tolker som, verdifull informasjon.

Kaufman og Kaufman (2016, s. 87) trekker frem «Affektrevulusjonen» som en radikal reorientering på synet på emosjoner og affekt innenfor organisasjonsforskningen. Idet som skjer i løpet av en relativt vanlig arbeidsdag ifølge forfatterne, aktiviserer følelser over et bredt spekter og er vanligere enn man trodde. Jeg skal ikke gå nærmere inn på studiene forfatterne sikter til, men de frem et poeng som er aktuelle i denne siste drøftingen av analysen. Røvik trekker frem at evnen til å identifisere relevant kunnskap og relevant ideer og samtidig evne til å omforme og tilpasse det til sin egen organisasjon, antas å være meget viktig forutsetning for innovasjon, vekst og suksess (2014, s. 248). I lys av Røviks beskrivelse kan dermed gjennom barnehagelærernes fortellinger om mestringsopplevelser i tråd med deres møte med EQ-konseptet. Tolkes i retning av at noen gjorde en relativt bra jobb med å EQ-konseptet i organisasjonen. Emosjonell intelligens som tema er verdens kjent og bevitner Røviks beskrivelse av hvordan gode organisasjonsideer kan overføres og tas i bruk på kryss og tvers av organisasjoner, fagfelt og landegrenser. Barnehagelærernes beskrivelse av deres tilfredshet tolkes som verdifull informasjon for barnehagesektoren, som stadig

presses, formes og kritiseres, og som fronter kvalitet som masteride for barnehagelærerne (Gotvassli & Vannebo, 2016), framfor å sette inn tidlig innsatt og forebygging for barnehagelærerne.

Deltakerne gjentagende beskrivelse av hvordan det personlige språket har vært med å påvirke deres tanker og refleksjoner, deres syn på barn og deres syn på egen rolle som barnehagelærer, kan tolkes i lys av Vygotskijs (2012, s. 153) perspektiv på bevissthet. Med det ubevisste som ennå ikke er helt bevisst, skiller seg vesentlig fra det freudianske «ubevisste», som er et resultat av forgrening, som er en senere utvikling, et resultat av en forholdsvis høy differensiering av bevisstheten. Derfor er det ikke-bevisste ikke noe delvis bevisst og delvis ubevisst; det er ikke en grad av bevissthet, men en annen orientering av bevissthetshandlingen. Vygotskijs (2012) mente at bevissthetshandlingene kan følge ulike veier ved å belyse bare noen få sider av en tanke eller handlinger. Gjennom deltakernes fortellinger om hvordan de oppfattet sin rolle i tiden før og etter at de ble kjent med EQ-konseptet, kunne alle så vel alle utdrag blitt plassert i ulike undertemaene i presentasjonen av analysen. Det som dermed trakk de sammen, var barnehagelærernes beskrivelse av hvordan de i tiden etter konseptet har blitt mer bevisst sin rolle. Vygotskij (2012) beskrivelse av det ikke-bevisste som beskrives som en annen orientering av bevissthetshandlingen. Gjennom deltakernes fortellinger om sin bevissthet om sin egen rolle som barnehagelærer, tolker jeg slik at deltakernes oppmerksomhet var konsentrert mot barnet og ikke om barnehagelærerens bevegelse, om handlingen *hvordan*. Når barnehagelærernes *hvordan* blir gjenstand for deres oppmerksomhet, er barnehagelærerne blitt fullt bevisst.

Med tenkingen om barnehagelærernes bevissthet i betraktning tar jeg drøftingen videre til neste punkt, at det midlertidig ikke er alle deltakerne som synes det er lett å praktisere det personlige språket og stiller seg kritisk til konseptets tekning. Gjennom virusteorien vil slike implementeringsprosesser også kunne ha en *inkubasjonstid*. Det vil dermed variere ut ifra hvor mottakelig mottakeren er og blant annet hvor *aggressiv* viruset er. Det kan også tolkes som en form for forsvarsmekanisme som barnehagen har og som for eksempel kan tolkes som *immunitet*. Gitt i barnehagekontekst, tolkes denne forsvarsmekanismen som en styrke i barnehagelærerprofesjonen. Løvlie (2013) hevder at profesjonen må i større grad sikre faglighet, kritisere fordommer og gjennom begrunnet motstand møte den rådende forvaltningsideologien ved hjelp av teoretisk tyngde. Barnehagelærerne i denne studien står ovenfor et møtepunkt mellom deres rolle som

profesjonell barnehagelærer og EQ-konseptet. Det er en ting å kunne benytte nye konsepter i egen virksomhet, men det handler også om å ha reflektert omgang med praksis på godt og vondt (Greve et al., 2013). Deres subjektive oppfatning og den kulturbetingede forståelsen av konseptet i møte med deres praksis, virker å ha en sentral påvirkning på deres omsorgsforståelse. Dette kommer i sært frem der nærmest all beskrivelse av deres nåværende EQ-praksis belyses i positiv forstand. Det kommer imidlertid frem mange kritiske overveielser fra tiden før deltakerne ble kjent med konseptet, der det refereres til et syn på barn som har endret seg. Videre vil jeg aktualisere det som akkurat har blitt nevnt, barnehagelærerens bevissthetshandling. Gitt en sosialt konstruert virkelighetsoppfatning, kan det dermed tolkes slik at dersom deltakernes oppmerksomhet ikke rettes i en annen retning enn EQ-konseptet. Kan det da tolkes dit hen at deres bevissthetshandling kan stå i fare for å ikke bli bevisst det som foregår utenfor EQ-konseptets? Dersom denne tolkningen kan være gjeldene, rettes det bekymring til hvorvidt barnehagelærerne er bevisst deres barnehageprofesjon i møte med konseptet.

7 Avsluttende betraktninger

Det ble tidlig adressert hvordan barnehagelærere i dag står ovenfor mange krav og forventninger innad og utad deres barnehageorganisasjoner. Myndighetens oppmerksomhet knyttet til tidlig ansatt ble tydeliggjort gjennom flere styringsdokumenter for barnehagen (KD, 2017, 2023). Den psykologiske-kulturen som tenderes å dominere samfunnet blir beskrevet i flere studier og trekkes frem som bekymringsfullt (Bjerre et al., 2023; Franck et al., 2022). Den økende forekomsten av programmer og manualbaserte programmer, verktøy og konsepter som skal bistå barnehager med det forebyggende arbeidet, har bidratt til faglig kritikk i sektoren (Harrits & Møller, 2014; Houmøller, 2018; Bae, 2018; Franck et al., 2022)). Bruken av manualer med tematikken *tidlig innsats*, og tenderes å være utbredt innenfor felt som språkstimulering og språkkartlegging, forebygging og håndtering av aggresjon og adferdsproblemer, sosial kompetanse og psykisk helse (Pettersvold & Østrem, 2019; Seland, 2020). I kjølvann av dette har jeg derfor valgt å undersøke EQ-konseptet, da forskningsbasert studie på konseptet knyttet barnehagesektoren var fraværende.

Formålet med studien var todelt. For det første var hensikten å fremskaffe mer kunnskapen om konseptet, hvordan det forstås, blir tatt i bruk og påvirkningene det har hatt for deltakernes rolle som barnehagelærer. For det andre har studien ambisjoner om å bidra til utvidet kunnskapsforståelse om implementeringsprosesser i barnehager generelt.

Gjennom 7 semistrukturerte intervjuer som metode med barnehagelærere som har tatt i bruk EQ-konseptet i deres praksis, har jeg gjennom et sosialt konstruert ståsted analysert det empiriske datamateriale ved bruk av Tematisk refleksiv analyse. Resultat førte til 2 hovedtemaer. Gjennom hovedtema 1 ble barnehagelærernes beskrivelse av hvordan de forstår og tolker EQ-konseptet presentert. Der kom frem hvordan deres perspektiv på barna har endret seg etter at de ble kjent med konseptet og hvordan dette har vært med å påvirke deres rolle som barnehagelærer. Gjennom 2. hovedtemaet ble barnehagelærernes fortellinger om hvordan konseptet har vært med å påvirke deres syn på rollen som barnehagelærer, de verdiene som lå til grunn for barnehagelærernes arbeid med barn som konseptet støttet opp under, samt hvordan konseptet benyttes i barnehagen. Gjennom virus- og translasjonsteorien (Røvik, 2014) har jeg belyst hvilke mekanismer som settes i gang og prosesser som foregår i barnehager som velger å ta i bruk EQ-konseptet. Samt gitt leseren et innblikk i barnehagens kompleksitet gjennom å belyse hvordan et konsept overføres og blir tatt bruk fra en organisasjon til en annen.

I denne studien har jeg undersøkt hvordan EQ-konseptet blir forstått, blir tatt i bruk og hvordan det har påvirket barnehagelærerne som har tatt i bruk konseptet i deres barnehagepraksis. Resultatene indikerer at EQ-konseptet kan ha påvirket barnehagelærernes refleksive betraktninger om egen rolle, samt deres syn på barn. Videre kan denne refleksiviteten hos barnehagelæreren peke mot en påvirkning av barnehagelærerens jobbrelatertmestring.

Gjennom virus- og translasjonsteorien kan resultatet indikere en mulig sammenheng mellom barnehagehagenes implementering av EQ-konseptet og det samfunnsmessige, samt myndighetens oppmerksomhet retter til tidlig innsats som satsningsområde.

7.1 Implikasjoner

Det ville vært interessant å gjøre et observasjonsstudier eller en aksjonsforskning i EQ-barnehager for å kunne sammenligne både barn og de ansatte opp mot barnehager som ikke var konseptbasert, for å se om det var noen likhetstrekk eller avvikt. Og i tillegg få

empirisk data på barnas egen opplevelse av konseptet. Det kunne også vært både interessant og fruktbart å benytte en kvantitativ tilnærming for å sammenligne tilbakefall blant de som har fått oppfølging gjennom Stopp med de som takket nei til tilbudet, for å undersøke hvorvidt det var noen betydelig forskjell i tilbakefall mellom de to gruppene. Basert på litteraturen som eksisterer på feltet, er EQ-konseptet finnes det ingen studier som knytter EQ-kompetansen direkte til barnehagen. Studier på konsepter og modulbaserte programmer forstås som generelt lite utforsket og de få undersøkelsene som foreligger, stiller det fagkritisk blikk til (Lund et al., 2022). Min undersøkelse kan eventuelt være et bidrag på dette området. Ettersom psykologi-kulturens økende tendens til å dominere samfunnet blir beskrevet som bekymringsfullt er økende problem, virker det å være et behov for å undersøke nærmere hvilken virkning EQ-konseptet har for barns livskvalitet.

7.2 Sluttord

Jeg er klar over at den kunnskap jeg har framskaffet gjennom denne studien ikke tegner et entydig bilde av landets barnehager som har tatt i bruk EQ-konseptet. Jeg erkjenner at det jeg har maktet å identifisere, beskrive og analysere i lys av deltakernes fortellinger, kun representerer deler av en kompleks barnehagevirksomhet. Dette sett fra mitt ståsted som ydmyk student i en fersk forskerposisjon.

Når jeg stiller meg kritisk til funnene av EQ-konseptets virkning står jeg i fare for å fremstille konseptet som «problematiske» eller ensidig preget av konsensus. Noe som ikke er dekkende bilde av verken det som fremstilles av deltakerne eller kontekster i barnehager som benytter seg av slike konseptuelle verktøy.

Jeg mener imidlertid at studiens resultater, ikke minst på grunn av EQ-fenomenets fravær innenfor forskning i norsk barnehagekontekst, bevitner om at det fortsatt finnes kunnskap om EQ i barnehagesammenheng som vi enda har til gode å undersøke nærmere. Ikke minst der barns emosjonelle- og sosiale utvikling tenderer å ha en så verdifull rolle i synet på barns oppvekst og levevilkår. Samtidig kan resultatene bidra til å rette oppmerksomheten på de samsatte sidene ved barnehagen som organisasjon og i tillegg vie mer oppmerksomhet til barnehagens psykososiale arbeidsmiljø. Barnehagen er verdifull for barna, men de er også en verdifull arbeidsplass for alle barnehagelærerne.

Takk.

8 Litteraturliste

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: Where next? *Prospects (Paris)*, 38(1), 15–34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Alasuutari, M., Markström, A.-M., & Vallberg-Roth, A.-C. (2014). *Assessment and Documentation in Early Childhood Education*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315818504>
- Alexiadou, N., & Stadler Altmann, U. (2020). Early childhood education research in Europe: Contexts, policies, and ideas. *Education Inquiry*, 11(2), 89–93.
<https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1736795>
- Ansar, N. (2022). *Emotion Focused Skills Training: Exploring the impact of a parental skills training program on parents and their children* [Doctoral thesis].
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/97788>
- Askland, L. (2020). *Kontakt med barn. Innføring i barnehagelærerens arbeid på grunnlag av observasjon* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Bae, B. (1995). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. I *Det Beste fra barnehage og skole* (s. s. 129-148). TANO.
- Bae, B. (2004). Dialoger mellom førskolelærer og barn. - En beskrivende og fortolkende studie -. *Skriftserien*.
<https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/62>

- Bae, B. (2009). Samspill mellom barn og voksne ved måltidet. Muligheter for medlæring? *Nordisk barnehageforskning*, 2(1). <https://doi.org/10.7577/nbf.246>
- Bae, B. (2018). *Politikk, lek og læring. Barnehageliv fra mange kanter*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Bae, B. (2007, januar 10). Å se barn som subjekt—Noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage [Innhold]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Bing Microsoft Translator. (2023). *Bing Microsoft Translator – oversett fra Engelsk til Norsk Bokmål*. <https://www.bing.com/translator?ref=TThis&text=self-mastery&from=en&to=nb>
- Birkeland, Å. (2020). *Contradictory cultural formation ideals in a time of increased emphasis on individualization – a cross-cultural study of kindergarten practices in China and Norway* [NTNU]. <http://hdl.handle.net/11250/2688947>
- Bjerre, L. S., Madsen, O. J., & Anders Petersen. (2023). «But what are we doing to that baby?» Attachment, psy-Speak and designed order in social work. *European Journal of Social Work*, 26(1), 54–65. <https://doi.org/10.1080/13691457.2020.1870439>
- Bjørk, R. F., Bølstad, E., Pons, F., & Havighurst, S. S. (2022). Testing TIK (Tuning in to Kids) with TEC (Test of Emotion Comprehension): Does enhanced emotion socialization improve child emotion understanding? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 78, 101368-. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101368>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Braun, V., & Clarke, V. (2023). Is thematic analysis used well in health psychology? A critical review of published research, with recommendations for quality practice and reporting. *Health Psychology Review*, 1–24.
<https://doi.org/10.1080/17437199.2022.2161594>
- Bråten, I. (2002). *Vygotskij i pedagogikken*. Cappelen Akademiske Forlag AS.
- Bølstad, E., Havighurst, S. S., Tamnes, C. K., Nygaard, E., Bjørk, R. F., Stavrinou, M., & Espeseth, T. (2021). A Pilot Study of a Parent Emotion Socialization Intervention: Impact on Parent Behavior, Child Self-Regulation, and Adjustment. *Frontiers in Psychology*, 12, 730278–730278. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.730278>
- Børhaug, K., Brennås, H. B., Fimreite, H., Havnes, A., Moen, K. H., Moser, T., Myrstad, A., Steinnes, G. S., & Bøe, M. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen*. Regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbdc54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelarerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Cassady, J., C., & Mourad, A., E. (2008). *Emotional Intelligence: Perspectives on Educational and Positive Psychology*. Peter Lang Publishing Inc.
- Cefai, C., & Cavioni, V. (2014). *Social and Emotional Education in Primary School: Integrating Theory and Research into Practice*. Springer New York. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8752-4>
- Dahle, H. F. (2020). *Butikk eller pedagogikk?: En studie av store private barnehagekjeder i Norge*. <http://hdl.handle.net/11250/2711734>
- Dallan, O. (2021). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg. 2. opplag). Gyldendal akademisk.
- delta.no. (2018). *Småfolk barnehage i Etne – landets første EQ-barnehage: – Investering i barna og de ansattes ve og vel*. Delta. <https://www.delta.no/aktuelt/smafolk->

barnehage-i-etne--landets-forste-eq-barnehage--investering-i-barna-og-de-ansattes-ve-og-vel

Draugsvoll, K., I. (2022). *Etiske møter og problemstillinger. Løggstrup for barnehagelærere.*

Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Elias, M. J., & Schwab, Y. (2006). From Compliance to Responsibility: Social and Emotional Learning and Classroom Management. I *Handbook of Classroom Management.*

Routledge.

eqi.no. (2023a). *EQ-barnehage.* EQ Institute. <https://eqi.no/hva-eq/eq-barnehage/>

eqi.no. (2023b). *Hva er EQ?* EQ Institute. <https://eqi.no/hva-eq/>

Fiorilli, C., Benevene, P., De Stasio, S., Buonomo, I., Romano, L., Pepe, A., & Addimando, L.

(2019). Teachers' Burnout: The Role of Trait Emotional Intelligence and Social Support. *Frontiers in Psychology, 10.*

<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02743>

Franck, K., Seland, M., Rimul, J., Sivertsen, A. H., & Kernan, M. (2022). Assessing children's psychosocial well-being: Norwegian early childhood education and care teachers' challenges when completing a global screening tool. *Contemporary Issues in Early Childhood, 146394912211334-*. <https://doi.org/10.1177/14639491221133454>

Fraser, B. J., McLure, F. I., & Koul, R. B. (2021). Assessing Classroom Emotional Climate in STEM classrooms: Developing and validating a questionnaire. *Learning Environments Research, 24(1), 1–21.* <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09316-z>

Frye, K. E., Boss, D. L., Anthony, C. J., Du, H., & Xing, W. (2022). Content Analysis of the CASEL Framework Using K–12 State SEL Standards. *School Psychology Review, 0(0), 1–15.* <https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2030193>

- Føllesdal, H. (2016). Er emosjonell intelligens viktig i arbeidslivet? *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 53(3). <https://psykologtidsskriftet.no/vitenskapelig-artikkel/2016/02/er-emosjonell-intelligens-viktig-i-arbeidslivet>
- Goleman, D. (2020). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ* (25th anniversary edition). Bantam Books.
- Google Scholar. (u.å.). Hentet 18. april 2023, fra <https://scholar.google.com/>
- Gotvassli, K.-Å., & Vannebo, B. I. (2016). Quality as a Master Idea in the Preschool Sector. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritikk*, 2(1), Artikkel 1. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.131>
- Greve, A., Mørreaunet, S., & Winger, N. (2013). *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Guo, K. (2021). A systematic review of early childhood research on diversity and difference (1968–2019). *Children and Youth Services Review*, 123, 105882-. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105882>
- Hagelskamp, C., Brackett, M. A., Rivers, S. E., & Salovey, P. (2013). Improving Classroom Quality with The RULER Approach to Social and Emotional Learning: Proximal and Distal Outcomes. *American Journal of Community Psychology*, 51(3–4), 530–543. <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9570-x>
- Halvorsen, T. (2017). *Pedagogikkens pionerer*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hansen, L. S., Hansen, O. H., Nordahl, S. Ø., Nordahl, T., & Hansen, O. (2016). *Læringsrapport 2015: Uligheder og variationer - i dagtilbud*. Aalborg University Press.
- Harrits, G. S., & Møller, M. Ø. (2014). Prevention at the Front Line: How home nurses, pedagogues, and teachers transform public worry into decisions on special efforts.

- Public Management Review*, 16(4), 447–480.
<https://doi.org/10.1080/14719037.2013.841980>
- Harvard Medical School. (u.å.). *Emotional Intelligence*. Harvard Health. Hentet 14. mai 2023, fra <https://www.health.harvard.edu/mind-and-mood/emotional-intelligence>
- Heckman, J. J., & Masterov, D. V. (2007). *The Productivity Argument for Investing in Young Children* (Working Paper Nr. 13016). National Bureau of Economic Research.
<https://doi.org/10.3386/w13016>
- Hernes, L., Vist, T., & Winger, N. (2019). *Blikk for barn*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Houmøller, K. (2018). Making the invisible visible? Everyday lived experiences of 'seeing' and categorizing children's well-being within a Danish kindergarten. *Childhood*, 25(4), 488–500. <https://doi.org/10.1177/0907568218783810>
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag AS.
- Johannessen, C. (2022). *Små barn i sårbare livssituasjoner. Hvordan kan barnehagen oppdage, orebygge og hjelpe barn i risiko for omsorgssvikt?* (2. utg.). KF.
- Kaufman, G., & Kaufman, A. (2016). *Psykologi i organisasjon og ledelse* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- KD. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammep lan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- KD. (2006). *St.meld. Nr. 16 (2006-2007)* [Stortingsmelding]. 070001-040002; regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>

- KD. (2021). *Barnehager mot 2030. Strategi for barnehagekvalitet 2021–2030*.
www.regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/c35eef3580af4a66898a5314b4be3f90/no/pdfs/barnehager-mot-2030.pdf>
- KD. (2023, januar 18). *Barnehagen for en ny tid* [Plan]. Regjeringen.no; regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/barnehagen-for-en-ny-tid/id2959402/>
- Kimathi, E., & Nilsen, A. C. E. (2021). Managing categories: The role of social technology in kindergarten teachers' work to promote early intervention and integration. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 146394912110454-.
<https://doi.org/10.1177/14639491211045419>
- Klette, T., & Killén, K. (2019). Painful transitions: A study of 1-year-old toddlers' reactions to separation and reunion with their mothers after 1 month in childcare. *Early Child Development and Care*, 189(12), 1970–1977.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1424150>
- Kovalchuk, V., Prylepa, I., Chubrei, O., Marynchenko, I., Opanasenko, V., & Marynchenko, Y. (2022). Development of Emotional Intelligence of Future Teachers of Professional Training. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 14(1), 39–51.
<https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V14I1.221006>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg., 3. opplag). Gyldendal akademisk.
- Lingås, L. G. (2019). *Etikk for pedagoger* (3. utgave.). Gyldendal.
- Lorentzen, P. (2021). *Hjernen og barnevernet. En kritisk drøftning*. Univeritetsforlaget.
- Lov om barnehager (barnehageloven)*—Lovdata, (2023) (testimony of Lov om barnehager).
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_8

- Lund, Å., Franck, K., Juritsen, T. L., Østmoen, J. P., & Wilhelmsen, T. (2022). *Utbredelse av konsepter i norske barnehager*. <http://hdl.handle.net/11250/2999841>
- Løkken, I. M., Bjørnstad, E., Broekhuizen, M. L., & Moser, T. (2018). The relationship between structural factors and interaction quality in Norwegian ECEC for toddlers. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 12(1), 9. <https://doi.org/10.1186/s40723-018-0048-z>
- Løvli, L. (2013). Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen. I *Kapittel 1* (s. 15–26). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied & Preventive Psychology*, 4(3), 197–208. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(05\)80058-7](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(05)80058-7)
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? I *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (s. 3–34). Basic Books.
- Monrad, M. (2017). Emotional labour and governmentality: Productive power in childcare. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(3), 281–293. <https://doi.org/10.1177/1463949117731022>
- Moss, P., Dahlberg, G., Grieshaber, S., Mantovani, S., May, H., Pence, A., Rayna, S., Swadener, B. B., & Vandebroek, M. (2016). The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: Opening for debate and contestation. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(3), 343–351. <https://doi.org/10.1177/1463949116661126>

- Mårtensson, B., & Puggard, L. (2019). *Videnskap og pædagogik. En grundbog i pædagogisk videnskabsteori* (1. utg., 2. opplag). Akademisk Forlag.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nordahl, T., Flygare, E., & Drugli, M. B. (2016). *Sosial, faglig og emosjonell utvikling og læring*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Sosial-faglig-og-emosjonell-utvikling-og-laring/>
- Nordisk barnehageforskning*. (u.å.). Hentet 18. april 2023, fra <https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf>
- Nordnorsk fagnettverk. (u.å.). *Sosio-emosjonell utvikling – Deminste*. Hentet 18. april 2023, fra <https://deminste.helsekompetanse.no/spedbarnsalder/utviklingsmessige-milepaeler/sosio-emosjonell-utvikling/>
- NSD. (2023). *Norsk senter for forskningsdata*. NSD. <https://nsd.no/>
- Omholt, K. (2016). Sosial og emosjonell læring—Med maske som metode. *Bedre skole*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/sosial-og-emosjonell-laring---med-maske-som-metode/>
- Oria.no*. (u.å.). Hentet 16. april 2023, fra <https://bibsyst-almaprmo.hosted.exlibrisgroup.com>
- Os, E., & Winger, N. (2019). Blikk for barn. *Nordisk Barnehageforskning*, 18. <https://doi.org/10.7577/nbf.3419>
- Os, E., Winger, N., & Eide, B. (2019). Visjoner om kvalitet. Barnehagelærers synspunkter på hva som kan gjøre barnehagen bedre for barn under tre år. I *Blikk for barn* (s. 31–54). Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

- Palsdottir, H. (2014). *Relasjoner med barn* (2. utg. 3. opplag). Relasjonssenteret.
- Palsdottir, H. (2021, desember 6). *Herdis Palsdottir*. EQ Institute. <https://eqi.no/herdis-palsdottir/>
- Pan, B., Wu, H., & Zhang, X. (2022). The Effect of Trait Mindfulness on Subjective Well-Being of Kindergarten Teachers: The Sequential Mediating Roles of Emotional Intelligence and Work–Family Balance. *Psychology Research and Behavior Management, 15*, 2815–2830. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S381976>
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2018). *Profesjonell uro. Barnehagelærers ansvar, integritet og motstand*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2019). *Problembarna. Manualer og metoder i barnehage, skole og barnevern*. Cappelen Damm AS.
- Puertas Molero, P., Zurita Ortega, F., Ubago Jiménez, J. L., & González Valero, G. (2019). Influence of Emotional Intelligence and Burnout Syndrome on Teachers Well-Being: A Systematic Review. *Social Sciences, 8*(6), Artikkel 6. <https://doi.org/10.3390/socsci8060185>
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 104*, 700–712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>
- Rhedding-Jones, J. (2018). *What is Research? Methodological Practices and New Approaches*. Univeritetsforlaget.
- Røvik, K. A. (2014). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21. Århundrets organisasjoner* (3. opplag). Univeritetsforlaget.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

- Salvesen, K. (2021, januar 19). *Herdis Paldottir: – Blir barn altfor mye avvist i barndommen, slutter de å elske seg selv*. <https://www.utdanningsnytt.no/eq-barnehage-forstesteg-portrett-i-forste-steg/herdis-paldottir--blir-barn-altfor-mye-avvist-i-barndommen-slutter-de-a-elske-seg-selv/267161>
- Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2018). 4-6 year-Old Children's Experience of Subjective Well-Being and Social Relations in ECEC Institutions. *Child Indicators Research*, *11*(5), 1585–1601. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9504-5>
- Seland, M. (2020). *Når evidens møter praksis: En studie av programbasert arbeid med sosial kompetanse i barnehagen*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Seland, M. (2021, mai 28). *Vi trenger uavhengig forskning på De utrolige årene*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/barnehage-de-utrolige-arene-monica-seland/vi-trenger-uavhengig-forskning-pa-de-utrolige-arene/286347>
- Seland, M., Moe, B., & Sandseter, E. B. H. (2023). Harassment in ECEC institutions: 4- to 6-year-old children's experiences. *Early Years (London, England)*, *43*(2), 350–365. <https://doi.org/10.1080/09575146.2021.1958198>
- Silver, H. C., & Zinsser, K. M. (2020). The Interplay among Early Childhood Teachers' Social and Emotional Well-Being, Mental Health Consultation, and Preschool Expulsion. *Early Education and Development*, *31*(7), 1133–1150. <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1785267>
- Skandinavisk forskning på barnehageområdet*. (u.å.). Skandinavisk forskning på dagtilbudsområdet. Hentet 16. april 2023, fra <https://www.nb-ecec.org/no>
- Skarpenes, O. (2021). De unges problem: Individualisering og kvantifiseringskultur i skolen. *Nytt norsk tidsskrift*, *38*(1–02), 139–153. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2021-01-02-12>

- Skogen, J. C., Smith, O. R. F., Aarø, L. E., Sigveland, J., & Øverland, S. N. (2018). *Barn og unges psykiske helse: Forebyggende og helsefremmende folkehelse tiltak. En kunnskapsoversikt*. Folkehelseinstituttet, Område for psykisk og fysisk helse.
<https://fhi.brage.unit.no/fhi-xmlui/handle/11250/2984475>
- Smith, J., A., & Osborn, M. (2007). Interpretative Phenomenological Analysis. I *Qualitative Psychologi*.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., & Hundeide, K. (2013). Early childhood care and education: A child perspective paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(4), 459–475. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2013.845436>
- Stoica, A. M., & Roco, M. (2013). The Role of the Emotional Intelligence in Kindergarten Children's Development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 78, 150–154.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.269>
- Tholin, K. R. (2003). *Etisk omsorg i barnehagen og skolen: En utfordring for profesjonelle omsorgsarbeidere?* Abstrakt forl. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009060900044
- Thorhallsdottir, D. (2021, desember 5). *Dora Thorhallsdottir*. EQ Institute.
<https://eqi.no/dora-thorhallsdottir/>
- uio.no. (2023). *Nettskjema-diktafon mobilapp—Universitetet i Oslo*.
<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>
- UNESCO. (2023). *UNESCO MGIEP | Building Kinder Brains*. UNESCO MGIEP.
<https://mgiep.unesco.org/mgiep>
- Utami, N. R., Iman, W. W. U., & Handoko, H. (2021). Development of a Multirepresentation-Based Learning Model to Increase the Emotional Intelligence of 5—6 Years Old

- Children. *Journal of Physics: Conference Series*, 1823(1), 12053-
<https://doi.org/10.1088/1742-6596/1823/1/012053>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Hvordan fremme sosial og emosjonell læring i skolen?*
Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Hvordan-fremme-sosial-og-emosjonell-laring-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *5. Sosial kompetanse*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/5-Sosial-kompetanse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Forebygge og fremme barn og unges psykiske helse*.
Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/psykisk-helse/>
- Vygotskij, L., S. (2012). *Tenkning og tale*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Walton, G. E., & Hibbard, D. R. (2019). Exploring Adults' Emotional Intelligence and Knowledge of Young Children's Social-Emotional Competence: A Pilot Study. *Early Childhood Education Journal*, 47(2), 199–206. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0887-1>
- Wenneberg, B. (2008). *EQ: Emosjonell intelligens i livet og på jobben*. Cappelen Damm AS.
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method* (Second ed). Open university press.
- Yale Center for Emotional Intelligence. (2023). *Yale Center for Emotional Intelligence (YCEI)*.
<https://medicine.yale.edu/childstudy/services/community-and-schools-programs/center-for-emotional-intelligence/>

Østrem, S. (2007). Barnehagen som læringsarena – Realisering av tanken om anerkjennelse.

Nordic studies in education, 27(3), 277–290. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891->

5949-2007-03-07

Aabro, C., Larsen, A. O., & Pedersen, A. S. B. (2017). *Programmering af pædagogikken:*

Pædagogers virke mellem koncept og kontekst.

<https://www.ucviden.dk/da/publications/programmering-af-p%C3%A6dagogikken->

[p%C3%A6dagogers-virke-mellem-koncept-og-](https://www.ucviden.dk/da/publications/programmering-af-p%C3%A6dagogikken-p%C3%A6dagogers-virke-mellem-koncept-og-)

9 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1 – Godkjenning fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut 11.10.2022

Referansenummer 187270 **Vurderingstype** Standard **Dato** 11.10.2022

Prosjektittel
Emosjonell intelligens i barnahagen

Behandlingsansvarlig institusjon
OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for barnehagelærerutdanning

Prosjektansvarlig
Salman Turken

Student
Aam Rosmo

Prosjektperiode
03.10.2022 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
OM VURDERINGEN
Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG
Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET
Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG
Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER
Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelige angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER
Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lenger enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet om ” Emosjonell intelligens i barnehagen ”?

Stor takk til deg som viser interesse for deltagelse i dette prosjektet!

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere emosjonell intelligens (heretter referert som EQ) i barnehagesammenheng. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltagelse vil innebære for deg.

Formål

Prosjektets formål er å samle inn barnehagelæreres forståelse av EQ og hvordan det oppleves og praktiseres i møte med barn i barnehagen. En forståelse av EQ i forskningsprosjektets sammenheng, vil være knyttet opp mot det du sikkert allerede vet noe om, relasjonskompetanse, sosialkompetanse eller omsorgsarbeid i barnehagen.

Barnehagelæreres forståelser, følelser, erfaringer, oppfatninger, meninger, holdninger og refleksjoner knyttet opp mot EQ i møte med barna i barnehagen, kan bidra å gi mer kunnskap og forståelse på hva EQ-konseptet forstås i barnehagekontekst. Og samtidig få mer forståelse om hvorfor barnehager tar i bruk konseptet.

Problemstilling for oppgaven lyder derfor slik: *Hvordan kan forståelsen av emosjonell intelligens påvirke barnehagelæreres praksis i møte med barn?*

Din deltagelse – stor betydning

Dette forskningsprosjektet inngår i min masteroppgave i Master i Barnehagekunnskap og jeg håper du vil være med å bidra på et felt som er lite utforsket på i norsk barnehagesammenheng.

Det er gjort lite forskning på feltet, tross i økende omfang. Formålet med prosjektet er derfor å bidra til økt kunnskapsproduksjon og forståelse av hvordan EQ praktiseres i møte med barn.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Jeg er student ved OsloMet og skolen vil dermed være ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått spørsmål om å delta fordi du jobber med EQ i din barnehagepraksis eller annet relasjonsarbeid som er nært knyttet til EQ.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju med meg. Det vil ta deg ca. 1 ½ time og tidspunktet blir vi enige om. I intervjuet vil jeg benytte meg av et lydopptak.

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

Jeg vil kun bruke besvarelsen din til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler besvarelsen din konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg som vil ha tilgang til besvarelsene dine. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptaket blir kryptert og transkribert fortløpende, og deretter slettet.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent i utkant av juni 2023. Personopplysningene dine (lydopptaket) vil bli slettet fortløpende. Din deltagelse vil ikke kunne gjenkjennes og all opplysning vil bli anonymisert.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. Norsk senter for forskningsdata har vurdert at personverntjenester i behandling av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Salman Turken, førsteamanuensis ved OsloMet – Storbyuniversitet:
salmant@oslomet.no
- Personvernombudet ved OsloMet – Storbyuniversitet, Ingrid S. Jacobsen:
personvernombud@oslomet.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Aam Rosmo
(Student/forsker)

Salman Turken
(Prosjektansvarlig/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Emosjonell intelligens i barnehagen*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg ikke kan gjenkjennes.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.3 Vedlegg 3 - Intervjuguide

<h3>Intervjuguide</h3>	
<p>Tema</p> <p>Hvordan forstår og praktiserer barnehagelærere emosjonell intelligens i møte med barn i barnehagen. 1-1-intervjuer. Det er satt av 1 ½ t per intervju.</p>	
<p>1. Hvordan forstår du begrepet EQ?</p> <ul style="list-style-type: none">a. Hvordan ble du kjent med EQ-begrepet?b. Hvordan ble du kjent med EQI?c. Hvem bestemte at du/dere skulle ha denne sertifiseringen?d. Hvordan ble dette begrunnet?e. Hvordan tenker du EQ og hjerneutvikling henger sammen?	
<p>2. Hvordan forstår du EQ i møte med barn? Beskriv nærmere.</p> <ul style="list-style-type: none">a. Hvilken betydning kan dette ha for barna?	
<p>3. Hvordan praktiserer du EQ i møte med barna? Beskriv nærmere.</p> <ul style="list-style-type: none">a. Bruker du dette bevisst i din praksis og hvorfor? Følg opp hvorfor ved å spørre mer om didaktisk/pedagogisk begrunnelse hvis de ikke forklarer det selv.<ul style="list-style-type: none">i. Bruker du noen verktøy eller metode for å oppnå dette?ii. Hvor ofte praktiserer du dette?iii. Bruker du dette bevisst i din praksis og hvorfor? Beskriv nærmere. Evt. hvorfor og eks. knyttet til didaktisk/pedagogisk begrunnelse.b. Hvilken påvirkning tenker du denne praksisen kan ha for barna? Beskriv nærmere.c. Hvordan ser du for deg at EQ er relevant for barns hjerneutvikling?	
<p>4. Hvilken påvirkning har det på deg som barnehagelærer å jobbe slik? Beskriv nærmere.</p> <ul style="list-style-type: none">a. Har dette ført til noe endring hos deg som barnehagelærer?<ul style="list-style-type: none">i. Hvordan? Eks: Før tenkte jeg «sånn» også praktiserte jeg «slik»... etter EQ tenker jeg «sånn» og praktiserer «slik».ii. Eks. møte med barn med utfordrende adferd?b. Finnes det situasjoner eller annet som gjør at du ikke får brukt denne kompetansen? Beskriv nærmere.c. Er det noe ved rammefaktorene som hindrer deg i å jobbe slik intensjonen tilsier?	
<p>5. På hvilken måte påvirker din forståelse av EQ din profesjon som barnehagelærer?</p>	

9.4 Vedlegg 4 – Transkripsjonsstandard

<p>Transkripsjonsstandard for intervju ut fra Silverman (1993/2006:398)</p>
<p><i>Komma, punktum og stor bokstav, spørsmålstegn og utropstegn</i> , . ? ! Brukes som en vanlig skriftspråklig tegnsetting for gjengivelse av muntlig tale, for å re-presentere utsagnet, uten at tegnsetting trenger å være korrekt i forhold til skriftspråkets konvensjoner.</p> <p>I: Okey. (1) Lenge, holdt på lenge? Elev: Det var tre uker. I: Okey. Aleine eller sammen med - sammen med faren, du og faren din?</p>
<p><i>Rettskrivning - ord og uttrykk</i> Fus-valg Det brukes tilnærmet norsk rettskrivning for bokmål, og ikke en mer lydrett gjengivelse av dialekt eller aksent. Derimot blir anvendte ord og uttrykk som ikke finns i norsk bokmålsordbok gjengitt tilnærmet lydrett, alternativt ut fra rettskrivning på originalspråk (eksempelvis engelsk)</p> <p>Elev: Kåre, han tar alltid fus-valg.</p>
<p><i>Skarp parentes</i> [ved innskutte kommentarer i en replikk. Parentesen indikerer punktet hvor nåværende talers replikk blir overlappet av en annens innskutte kommentar. Den innskutte kommentaren(e) skrives på ny linje etter replikken, også markert med skarp parentes, plassert på linja slik at parentesene kommer rett under hverandre. Ekstra linjeskift før ny ordinær replikk:</p> <p>Sebastian: Så da måtte de falle på bakken og så telle, og så [klatre opp. Og da måtte jeg (.) - hvis de skøyt meg, så måtte jeg legge meg ned og telle til ti, [og da hadde fortsatt ikke de rukket å klatre opp. For det var så vanskelig, så det var derfor jeg hadde litt ...</p> <p>I: [Ja I: [Okey I: Det var flott base, da.</p>
<p><i>Likhetstegn</i> = Et likhetstegn på enden av en replikk og et på begynnelsen av neste indikerer at det ikke er noe opphold mellom replikkene.</p> <p>Elev: Nei, men jeg var med på karate = I: = Du var med på karate, ja.</p>

<p><i>Punktum i parentes eller tall i parentes</i></p> <p>(.) Punktum i parentes angir en liten pause, under et halvt sekund. Angis bare når det kan være grunn til at det er viktig for innholdet som skapes.</p> <p>(0,5) Tall i parentes angir pause i talestrømmen. Angis som et halvt sekund eller i antall hele</p> <p>(4) sekunder.</p> <p>Elev: Hvis det er dårlig vær, så (1) så er vi inne og leker med (.) Barbie.</p>
<p><i>Understreking</i></p> <p>_____ At ordet er uttalt med spesielt trykk.</p> <p>Elev: Kristina, hun pleier <u>littegrann</u> å være kranglete.</p>
<p><i>Store bokstaver</i></p> <p>NEI! At ordet er sagt med høyere volum enn ordene rundt.</p> <p>I: I friminuttene, ja. Du liker deg i friminuttene?</p> <p>Elev: Ja, jeg synes det er KJEMPEGØY.</p>
<p><i>Rekke av kolon</i></p> <p>:::: En rekke av kolon indikerer forlengelse av lyden foran, antallet indikerer hvor lenge.</p> <p>Elev: E:::gentlig, så er det nesten alltid William.</p>
<p><i>h'er</i></p> <p>hhhh Indikerer inn/utpust. Antall h'er indikerer hvor lengde.</p> <p>I: Nja hhh, det er ikke så godt å si ...</p>
<p><i>Tom parentes</i></p> <p>() Indikerer at det ikke er mulig for transkribøren å høre hva som blir sagt</p> <p>Elev: Men det var litt vanskelig å forstå () som finns.</p>
<p><i>Ord i parentes</i></p> <p>(han) Ord i parentes indikerer mulige høringer.</p> <p>Elev: Men jeg tror (han liker) å spille fotball.</p>
<p><i>Tre prikker</i></p> <p>... ved uavsluttet setning, hvor taleren trolig antar at det som er til stede har en så klar, felles oppfatning av meningen at den ikke trenger å verbaliseres. Ofte, men ikke alltid, kombineres det med en pause i talestrømmen. For eksempel:</p> <p>I: ehm - Hva mer tok du bilde av, da?</p> <p>Elev: Jeg vet ikke hvor man skifter bilder, da. Jeg bare zoomer tilbake (6). Er det noen andre knapper som ... ?</p> <p>I: Ikke som jeg vet.</p>
<p><i>Bindestrek</i></p> <p>- ved uavsluttede utsagn, kan være litt usammenhengende. For eksempel:</p> <p>I: .hh Okey, fortell hvordan gjør du det.</p> <p>Elev: Det er på internett [så - (0.5) du på en måte - bygger din egen nasjon sterkere. Så kan du sloss med andre fiender, eller - ikke mot andre (1) e:: sånne computere, da. Så kan du få masse bra utstyr, og sånn.</p> <p>I: [Ja.</p>