

# Sammendrag

Gjennom denne masteroppgaven belyses det trøstende samspillet mellom den voksne omsorgsgiveren og barn på småbarnsavdelinger. Når disse barnas kroppslige og i hovedsak nonverbale, affektuttrykk gjennom gråten blir trøstet av de ansatte, utspiller det seg et trøstende samspill dem imellom. Dette fenomenet det trøstende samspillet, står i fokus gjennom teori, forskning, analyse og drøfting. Studiens problemstilling er: *På hvilke måter fremtrer det trøstende samspillet mellom voksne og barn på barnehagens småbarnsavdeling?* For å besvare problemstillingen har jeg gjennomført en kvalitativ undersøkelse med et fenomenologisk hermeneutisk rammeverk, bygget på en sosialkonstrutivistisk virkelighetsoppfatning.

Data er samlet inn gjennom deltagende observasjon av trøstende samspill mellom barn og omsorgsgiver på to småbarnsavdelinger. Med utgangspunkt i blant annet den voksnes sensitive responsivitet, empatiske identifikasjon, nærhets- og profesjonsetikk sammen med andre ulike perspektiv på profesjonell omsorg, er jeg på søken etter måter og metoder teorien kan identifiseres i den direkte utøvelsen av trøstende samspill.

Gjennom analyse av observasjonsmaterialet har jeg identifisert divergerende former for trøstende respons. Disse er fordelt i fire analytiske kategorier konstruert ut fra innsamlet empiri, og klassifisert ut fra gråtens foranledning. Kategoriene er *fysisk smerte*, *psykisk smerte*, *konflikt mellom barn og konflikt mellom barn og voksne*. Deretter er omsorgsgivernes respons og samspill analysert og drøftet ut fra den aktuelle og valgte teorien.

Studios konklusjon er at det i trøstende samspill hvor affektutbruddet er forårsaket av barnets psykisk smerte, som i denne studien gjelder ved tilvenning og/eller avskjed med foreldre, er omsorgsgivers empatiske identifikasjon og sensitive responsivitet tydeligst. Deretter er responsen tydelig ved barns opplevelse av fysiske smerte. Responsen er mer nedtonet ved affektutbrudd når foranledninger er konflikt barna imellom og nesten fraværende ved konflikt mellom voksne og barn.

# Summary

In this thesis the comforting interaction between the adult caring person and the toddler in a nursery is clarified. When these children's bodily and mainly non-verbal expressions of affect through crying are comforted by the staff, a comforting interaction unfolds between them. This phenomenon, the comforting interaction, is in focus through theory, research, analysis and discussion. The study's problem is: In what ways does the comforting interaction between adults and children appear in the nursery's toddler department? In order to answer the problem, I have carried out a qualitative investigation with a phenomenological hermeneutic framework, built on a social constructivist perception of reality.

Data has been collected through participant observation of comforting interactions between children and caregivers in two toddler wards. Based on, among other things, the adult's sensitive responsiveness, empathic identification, closeness, and professional ethics together with other different perspectives on professional care, I am searching for ways and methods the theory can be identified in the direct practice of consoling interaction.

Through analysis of the observational material, I have identified divergent forms of comforting response. These are divided into four analytical categories constructed from collected empirical data and classified based on the cause of the crying. The categories are physical pain, psychological pain, conflict between children and conflict between children and adults. The caregivers' response and interactions are then analysed and discussed based on the current and chosen theory.

The study's conclusion is that in comforting interaction where the outburst of affect is caused by the child's psychological pain, which in this study applies to getting used to and/or parting with parents, the caregiver's empathic identification and sensitive responsiveness is most evident. Subsequently, the response is evident in children's experience of physical pain. The response is more muted in the case of emotional outbursts when the cause is conflict between the children and almost absent in the case of conflict between adults and children.

# 1. Innholdsfortegnelse

1.1 Innledning .....	1
1.2 Barnehagens styringsdokument og «skal» oppgaver.....	2
1.3 Ettåringenes omsorgsmiljø i fokus .....	3
1.4 Kvaliteten av de yngste barnas hverdag i barnehagen .....	4
1.5 Aktualisering og temaets relevans .....	5
1.6 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	6
1.7 Oppgavens oppbygging .....	6
<b>2. Teori med relevant forskning og begrepsavklaring .....</b>	<b>8</b>
2.1 Begrepsavklaring og tidligere forskning .....	9
2.1.1 Forskningens vurdering av toddlers kvalitative barnehagehverdag .....	9
2.1.2 Relevant forskning på trøst i en norsk barnehagekontekst .....	10
2.1.3 Tid for trøst Trine Klette .....	11
2.1.4 Den omsorgsfulle væremåten, Else Foss .....	11
2.1.5 Kroppens tilblivelse i tid og rom, Nina Rossholt .....	12
2.1.6 Drivkraft og dynamikk i det trøstende samspiller, Sissel Fjæran .....	13
2.1.7 Trøstens betydning mellom to profesjonsperspektiv .....	13
2.1.8 TRØST – bidrag til en jordnær, kroppslig og omtænksom pedagogikk, Bent Olsen ....	13
2.1.9 Oppsummering .....	13
2.2 Toddlers affektive verden – Forstå meg når jeg er ute av meg .....	14
2.2.1 Gråt – se meg, jeg trenger deg .....	15
2.2.2 Øyeblikkets øyeblikk .....	17
2.3 Trøst – kom til meg, hjelp og pass på meg .....	18
2.3.1 Avledning, avvisning og ignorering .....	21
2.3.2 Humor i trøsten .....	21
2.4 Sensitiv responsivitet .....	23
2.5 Empatisk identifikasjon .....	26
2.6 Anerkjennelse av barnet som subjekt i likeverdige relasjoner .....	28
2.6.1 Anerkjennelsens konfliktualitet i den pedagogiske relasjonens asymmetri .....	30
2.6.2 Anerkjennelses perspektivet i den pedagogiske relasjonen versus makt .....	31
2.7 Omsorg .....	32
2.8 Perspektiver på kjærlighet versus profesjonell kjærlighet .....	35

2.9 Nærhetsetikk og profesjonsetikk .....	37
2.10 Nærhet versus distanse .....	40
2.11 Oppsummering .....	41
<b>3. Metodologi og metode .....</b>	<b>42</b>
3.1 Vitenskapsteori og forskningsmetodologi .....	42
3.2.1 Om fenomenologi .....	44
3.2.2 Om hermeneutikk .....	45
3.2.3 Den hermeneutiske sirkel .....	45
3.2.4 Mellom hermeneutikk og fenomenologi .....	45
3.2.5 Deltagende observasjon og feltnotater .....	46
3.3 Min forskerposisjon .....	47
3.3.1 Min førforståelse og forståelseshorisont .....	49
3.4 Vitenskapsetiske perspektiv .....	50
3.5 Forberedelse til datainnsamling .....	52
3.5.1 Observasjonene gjennomføres .....	53
3.5.2 Etterarbeid og transkribering .....	54
3.5.3 Kategorisering av empirien .....	55
3.6 Analyse og strategier .....	56
3.7 Validitet, reliabilitet og generalisering .....	57
3.8 Oppsummering .....	59
<b>4. Analyse og drøfting .....</b>	<b>60</b>
4.1 Empiriens resultater .....	60
4.1.1 Utvalg av informanter .....	60
4.2 Empiriens kategorisering og kapittelinndeling .....	61
4.2.1 Divergerende foranledninger for trøst .....	61
4.3 Fysisk smerte – jeg har slått meg .....	63
4.3.1 Analyse .....	64
4.3.2 Anerkjennelse av barnets affektive utbrudd og smerte .....	65
4.3.3 Kjærlighet, kroppslig nærhet og berøring .....	65
4.3.4. Opplevelse av ro .....	66
4.3.5 Oppsummering .....	66

4.4 Psykisk smerte – kroppslig trøst .....	66
4.4.1 Analyse .....	68
4.4.2 Å lytte med hjertet .....	69
4.4.3 Betingelsesløs kjærlighet .....	70
4.4.4 Makt i asymmetriske forhold .....	70
4.4.5 Jeg – du – forhold .....	71
4.4.6 Etisk ståsted .....	72
4.4.7 Container-funksjon .....	72
4.4.8 Oppsummering .....	72
4.5 Konflikt barn – barn, hjelp til å ordne opp .....	73
4.5.1 Analyse – Ulike former for konflikt .....	74
4.5.2 Barns etiske utvikling .....	75
4.5.3 Hjelp til å ordne opp .....	76
4.5.4 Kroppskontakt mellom voksne og barn i konfliktsituasjon .....	77
4.5.4 Makt- og motstandsaspektet .....	77
4.5.6 Oppsummering .....	75
4.6 Konflikt barn – voksen, et spørsmål om makt eller medvirkning? .....	78
4.6.1 Analyse .....	80
4.6.2 Voksnes makt i asymmetriske forhold og hvordan avledning, avvising og ignorering fungerer på barn .....	81
4.6.3 Makt, motstand og yrkesetikk i konflikt .....	83
4.6.4 Hvor ble trøsten av? .....	83
4.6.5 Oppsummering .....	84
4.7 Humor i trøsten – leverpostei i trøsten .....	84
4.7.1 Analyse .....	85
4.7.2 Toddlere humor .....	86
4.7.3 Oppsummering .....	86
4.7 Når avsluttes trøsten? .....	87
4.8.1 Analyse .....	89
4.9 Verbal trøst .....	90
4.10 Oppsummering .....	90

4.10.1 Endelig oppsummering .....	91
4.10.2 Barns uttrykk – voksnes oppmerksomhet .....	92
5. Avsluttende refleksjoner .....	94
5.1 Konklusjon .....	94
5.1.1 Kunne forskningen vært utført på en annen måte? .....	95
5.1.2 Så hva lærte jeg og hva kan jeg lære bort? .....	96
5.1.3 Veien videre .....	97

# 1. Introduksjon

I dette innledende kapittelet presenteres valg av tema for oppgaven og bakgrunnen for dette. Formålet med oppgaven er å belyse voksnes væremåte av trøstende samspill i relasjoner med barn under tre år. Fokus for forskningen er en kvalitativ studie gjennom bruk av deltakende observasjon som metode. Studien er gjennomført ut ifra en fenomenologisk hermeneutisk forståelses- og fortolkningsramme, og ut fra dette er problemstillingen blitt besvart. Tema for oppgaven er sett i forhold til norske forhold og norsk forskning. Runder av kapittelet med en aktualisering og presisering av fokus, oppgavens problemstilling samt tre forskningsspørsmål.

For barn mellom 1-3 år benytter jeg betegnelser som barnehagens *ynge* eller *minste* eller jeg kan betegne dem som *små barn*, *småbarn* eller *ett- og toåringer*. Jeg benytter i tillegg Gunvor Løkkens (2004, s. 6, 16-17) mye brukte *toddler*begrep som hun lanserte i 1996 om barn i ett- og toårsalderen. Om de *ansatte* i barnehagen bruker jeg betegnelsene *den/de voksne*, *personalet*, og/eller *profesjonelle omsorgsgivere*.

## 1.1 Innledning

Ut ifra erfaringer rundt samspill mellom barn og voksne i ulike situasjoner og hendelser, har dette ofte berørt meg sterkt og samtidig gitt grobunn for mangeartede refleksjoner og motstridende oppfatninger. Nettopp dette har i størst grad inspirert meg til å fokusere relasjonelt da tema for min mastergrad i barnehagepedagogikk skulle velges. I denne oppgaven har jeg inntatt et forskerblikk på en arena jeg har hatt gleden av å få et nært og rikt kjennskap til, samt sett og opplevd ut fra flere perspektiv og utsiktspunkt. I voksen alder entret jeg barnehagen som ufaglært praktikant og assistent for så å ta førskolelærerutdanning. Innenfor barnehageverdenen har jeg blant annet fungert som pedagogisk leder, styrerassistent og praksislærer over en årrekke, hvilket har engasjert og begeistret meg. Følgelig kommer min motivasjon, inspirasjon og formål med denne oppgavens innhold først og fremst fra mitt brennende engasjement for barnehagens yngste.

I denne masteroppgaven vil jeg derfor rette søkelyset mot denne aldersgruppen hvor jeg ønsker å lete etter personalets tilnærmings- og trøstemetoder i møte med gråtende små barn. Toddler og gråt hører naturlig sammen, derav også trøstende samspill. Slik jeg ser det er ansattes væremåte i møte med barns affektive verden, derigjennom også trøstende samspill, uten tvil en betydningsfull faktor av det daglige omsorgsarbeidet med denne aldersgruppen. Fra Bent Olsens (2020) bok «TRØST» har jeg hetet disse ordene om trøst:

«Trøst er et helt avgjørende element i det pædagogiske arbejde med børn. Hver dag er pædagoger sammen med børn, de både skal holde hånden under og holde om, altså trøste. Trøsteren og den trøstede er sammen i deres egen helt uforlignelige verden af kropslige og sproglige samspil» (Olsen 2020, s. 13).

Olsen (2020) poengterer her hvor viktig og avgjørende, disse hverdagslige trøstende samspillene er for barnet når de overmannes av fysisk eller psykisk smerte. Derimot opplever jeg i dag et fravær av begrepet omsorg og fenomenet trøst både som diskurs innad i barnehager, i utdanningen av barnehagelærere samt innen forskning og faglitteratur. Likedan nevnes barnehagens omsorgspraksis i liten grad i politiske dokument. På bakgrunn av dette er jeg av den oppfatning at begrepet omsorg og den omsorgsfulle arbeids- og væremåten, er et underkommuniserte tema som det med god grunn kan forskes mer på, både i dybden og bredden.

## 1.2 Barnehagens styringsdokumenter og «skal» oppgaver

Barnehagen som pedagogisk institusjon er det første leddet i barns livslange læring (Meld. St. 24, 2012- 2013), og som institusjon har den et regel- og lovverk å forholde seg til. Kort referert innbefatter dette Lov om barnehager (barnehageloven 2005, revidert 2020, iverksatt januar 2021) som det overordnede regelverket for barnehagen. I lovens § 1. Formål slås det fast at «barnehagen skal møte barna med tillit og respekt, og anerkjenne barndommens egenverdi». Videre skal barnehagen ivareta barnas behov for omsorg». I lovens § 3 presiseres at «alle handlinger og avgjørelser som gjelder barn i barnehage, skal det som er «best for barnet», være et grunnleggende syn». Dette utsagnet har røtter i FNs barnekonvensjon (1989) som i artikkel 3 slår fast at i saker som vedrører dem skal «barnets beste» være det grunnleggende hensynet samt være sikret «... omsorg eller beskyttelse ...» I rammeplanen (2017, revidert i 2021) gjentas lovens krav om at barnehagen skal «ivareta barns behov for omsorg» i likhet med grunnleggende verdier som «nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet» i møte med «individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse». På den måten skal barnehagen være et sted hvor barnet møter kompetente voksne uansett hvilket affektuttrykk barnet uttrykker. Som samfunnsinstitusjon er barnehagen tillagt både en omsorgsoppgave og en oppdragsoppgave, begge deler betegnet som *lovfestede «skal» oppgaver* (Else Foss 2009, s. 5).



### 1.3 Ettåringenes omsorgsmiljø i fokus

Rammeplan for barnehagen tar opp hvordan relasjoner mellom barn og voksne bør være, og ansvarliggjør de ansatte gjennom ordet «skal» hvor viktig vår væremåte er i møte med barna. Personalet skal «ivareta barnas behov for fysisk omsorg» slik «at barna kan knytte seg til personalet» og «sørge for at alle barn opplever trygghet, tilhørighet og trivsel i barnehagen». Videre skal personalet «møte alle barn med åpenhet, varme og interesse og vise omsorg for hvert enkelt barn» gjennom å «være lydhør for barnas uttrykk og imøtekomme deres behov for omsorg med sensitivitet» (rammeplan 2021, s. 15). For å kunne skape gode livsverdener for barnehagens store og små mennesker må de ansatte «møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse» gjennom lydhørhet, nærhet og innlevelse. Barns liv påvirkes av omgivelsene sine derfor skal personalet møte barnet som individ og ha respekt for barnets opplevelsesverden (rammeplan 2021, s. 8-9).

På bakgrunn av de lovpålagte kravene til barnehagens personale skal alle barnets sider ivaretas på en omsorgsfull og god måte. Jeg har en grunnleggende tro på en omsorgsfull voksen væremåte i relasjoner til barn fordi mine handlinger kan ha en meget stor betydning for den andre. Knud Ejler Løgstrups (2010, 4. utg, s. 24) uttrykker så beskrivende «at have noget af et menneskes liv i sin hånd» og «at noget af det andet menneskes liv er udleveret een». For å oppdage den etiske fordringen i møte med «den andre» må vi se mennesket, også det lille barnet, kunne bedømme hva den andre signaliserer til oss, avgjøre hvilke handlinger som er viktige, og iverksette og effektivere dette i praksis.

Fokus i denne oppgaven og studiens utgangspunkt ligger innenfor personalets omsorgsfulle væremåte, hvor personalet er de profesjonelle omsorgsgivere. Dette må ikke tolkes dithen at kun voksne er omsorgsgivere i barnehagen. For oss som har hatt gleden av å arbeide med små barn i barnehage, er det tydelig at barn i mange tilfeller også er omsorgsgivere. Jeg vil anta at flere enn meg har observert ettåringer tilby sin smokk eller bamse til et annet barn som gråter. I denne oppgaven skal omsorgsgiver forstås som personalets rolle som profesjonelle omsorgsgivere uavhengig av utdanning og stilling. De yngste barna vet ingenting om hvilken utdanning eller stilling menneskene de omgir seg med har. De vet imidlertid meget godt hvem som har et trygt fang og hvem som smiler til dem når de kommer i barnehagen om morgenen. For ett- og toåringene er alle relasjonene de inngår i med voksne i barnehagen potensielt like viktig, uavhengig av hvem som har det faglige ansvaret på avdelingen, basen eller sonen. Det er altså disse jeg viser til med betegnelse over, dem toddlerne tilbringer sine hverdager sammen med i barnehagen.

Barnehagekvalitet for de yngste er nært knyttet til omsorg, og enighet er bred om at omsorgsfulle, sensitive og responsive ansatte som inngår i nære relasjoner til barna, er en suksessfaktor. Arbeidet

med å sikre kvaliteten på de yngste barnas barnehagedag er derfor avgjørende for små barns trivsel, læring og utvikling (Jørgen Brønseth 2016, artikkel 15, s. 263).

Men er det slik at omsorgs- og trøstekvaliteten i norske barnehager i dag påvirker barnas barnehagehverdag negativt på grunn av de ansattes manglende kunnskap om og erfaring med aldersgruppen under tre år?

#### 1.4 Kvaliteten av de yngste barnas hverdag i barnehagen

De siste års fokus på kvaliteten av toddleres barnehagehverdag har vist at ikke alt er på topp kvalitetsmessig. Fra det tverrfaglige norske prosjektet «Med blick for barn» (2012-2018) hvor intensjonen var å utvikle forskningsbasert kunnskap rundt kvaliteten på små barns barnehagehverdag, kom nedslående kunnskap fram i lyset (mer utfyllende i pkt. 2.2.1). Det skal imidlertid nevnes at de siste ti års fokus på kvalitet for de yngste barna i norske barnehager, har brakt inn en god del forbedringer. Nedenfor er gjengitt et sitat hentet fra «kvalitetsmeldingen» (2013) hvor *prosesskvaliteten* står i fokus. Med prosesskvalitet menes blant annet kvaliteten i relasjonene mellom barn og voksne, og i hvor stor grad det enkelte barnet opplever omsorg, trygghet, læring, lek og utvikling, - samt den praktisk-pedagogiske kompetansen de ansatte har.

«Kvaliteten på det som foregår til daglig i barnehagen – prosesskvaliteten – er ifølge forskningen avgjørende for hvordan barnehagen påvirker barnets trivsel og utvikling, særlig viktig er kvaliteten på relasjonene og samhandlingen mellom voksne og barn og barna imellom» (Meld. St. nr. 24 (2012-1013) 2013, s. 18).

Min problemstilling og tema rundt trøstende samspill befinner seg innenfor kvalitetskategorien *prosesskvalitet*, derfor lar jeg de to andre kvalitetsparameterne, - struktur- og innholds kvalitet ligge uten videre utdypning. Forestillinger rundt *kvalitet* kan muligens oppleves som om alle har en lik forståelse av begrepet. Det forskning har vist er at barnehagekvalitet for ett- og toåringer er nært knyttet til og helt avhengig av omsorg i nære relasjoner (Gerd Abrahamsen 2015, s. 25). Tre helt sentrale samspillsfenomen må være virksomme for at samspillet mellom barn og omsorgspersoner i barnehagen skal bli godt nok. Voksnes «... evne til å *dele fokus, følelser og intensjon* med barn er helt avgjørende for et godt samspill», understreker Abrahamsen (2015, s. 21). I en forskningsoversikt fra New Zealand (Dalli mfl., 2011, s. 61 i May Britt Drugli 2017, s. 83) konkluderes det med at; «god

barnehagekvalitet først og fremst handler om å gi små barn *sensitiv* og *responsiv* omsorg som er tilpasset barnas behov, inkludert deres temperament og alder».

Når det gjelder resymeer og gjennomgang av ulik forskning som tar for seg hva som gir god kvalitet i samspillet mellom yngre barn og omsorgsgivere, skriver May Britt Drugli (2010) om dette og setter det i sammenheng med personalets arbeid i norske barnehager. I den sammenheng har Elisabeth Bjørnstad og Ingrid Pramling Samuelsson (2012) skrevet en oversikt over forskning omhandlende livet i barnehagen for barn under tre år. De etterlyser forskning som tar utgangspunkt i allerede eksisterende forskning på samspill mellom personal og barn. Samtidig etterlyser de også studier som fokuserer på innholdet i det daglige arbeidet, samt hvordan innholdet kommer til uttrykk i samspillet mellom barn og personal. Slik jeg ser det, befinner min forskning seg godt innenfor de områdene Bjørnstad og Pramling Samuelsson etterlyser forskning.

## 1.5 Aktualisering og temaets relevans

Innholdet i kapitlene over ligger til grunn for oppgavens aktualitet og relevans. Formålet med oppgaven er å sette søkelyset på den voksnes rolle i trøstende samspill med de minste barna i barnehagen. Tuftet på barnehagens samfunnsansvar og *skal*-oppgaver er det god grunn til å finne ut hvordan det helt konkret ser ut i hverdagens mange trøsteepisoder. De siste ti årene er det foretatt mye forskning rundt kvaliteten på småbarnas barnehagehverdag, dog finnes det fremdeles mange spesifikke områder det ikke har vært satt fokus på. Dessuten er det forsket svært lite på temaet *trøstende samspill*, slik sett har oppgavens forskning også relevans for barnehageansatte og andre med tilknytning til bransjen.

Mitt menneskesyn er bygd på anerkjennelse av barnets subjektstatus, sensitive og trygge ansatte, nærhet og empati, og av den profesjonelle kjærligheten overfor barn. Er disse kriteriene oppfylt har jeg tro på at barnehagen blir et godt sted å være både for små og store mennesker. Gjennomgangen av forskningen rundt trøst og trøstende adferd har gjort det klart at en målrettet studie av hvordan trøstepraksisen fortøner seg overfor de yngste barna i barnehagen, etter min oppfatning er høyst relevant å gjennomføre.

Hvordan fremtrer fenomenet trøstende samspill i barnehagehverdagen? Eksisterer det en 100 % garanti for å bli trøstet når man av ulike foranledninger gråter? Eller er det slik at små barn må fortjene trøst? Blir alle barn trøstet på en god måte?

## 1.6 Problemstilling og forskningsspørsmål

Jeg har valgt å plassere oppgavens tema og problemstilling innenfor norske barnehagers småbarnsavdelinger og hvordan barnas gråt der blir møtt av deres omsorgspersoner. Mitt utgangspunkt er begrepene trøst og trøstepraksis som fenomen, og hvordan trøstende samspill fremtrer i det daglige arbeidet. Jeg oppfatter den trøstende adferden som et aktuelt og sentralt tema for livet sammen med toddlerne, og anser dette for å være en av personalets aller viktigste skaloppgaver. Dette fordi barnehagen som institusjon og de ansatte har et særlig mandat overfor barn og foreldre på vegne av samfunnet, om blant annet å dekke barns behov for omsorg, trøst og trygghet. Den trøstende adferden den voksne utøver overfor barn, foregår i relasjoner som handler om ivaretagelse, beskyttelse og vern. Intensjonen er å bidra til refleksjon omkring hvilken forankring gråt og trøst kan gis teoretisk, og hvilke muligheter dette kan gi i praktisk omsorgsarbeid sammen med toddlerne.

Problemstillingen for masteroppgaven er slik:

*På hvilke måter fremtrer det trøstende samspillet mellom voksne og barn på barnehagens småbarnsavdeling?*

For å besvare problemstillingen tar jeg utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan er barns affektive uttrykk gråt og omsorgsgivers evne til trøstende samspill samt trøstens forutsetninger, skrevet fram i litteratur og forskning, sett i forhold til de yngste barna i barnehagen?
- Hvilke variasjoner kan observeres innenfor de voksnes trøstepraksis?
- Har barnets gråtende affektuttrykk og foranledning for affektutbruddet innvirkning på det trøstende samspillet mellom omsorgsgiver og barnet?

Målet for denne oppgaven er *ikke* å lete etter *én* perfekt trøstesituasjon eller *den ene* riktige måten/metoden å trøste et barn på. Oppgavens forskningsformål er å finne differensierte trøstende samspill mellom voksen og barn på småbarnsavdelinger.

## 1.7 Oppgavens oppbygning

Kapittel 1: Her gjøres det rede for oppgavens bakgrunn for valg av tema samt introduksjon til oppgaven. Her presenteres oppgavens aktualitet, relevans, problemstilling og oppbygning av oppgaven.

Kapittel 2: Omhandler oppgavens teoretiske perspektiver knyttet til gråt, trøst og trøstende samspill i barnehagen. Disse temaene blir belyst i teorikapittelet; *Relevant forskning, Toddlers affektivitet, Trøst, Sensitiv responsivitet, Empatisk identifikasjon, Anerkjennelse av barnet som likeverdig subjekt, Omsorg, Perspektiver på kjærlighet, Nærhetsetikk og Nærhet versus distanse.*

Kapittel 3: Her presenteres oppgavens metodologi og metode gjennom følgende delkapitler; *Vitenskapsteori, Metode, Forskerposisjon, Vitenskapsetiske perspektiv, Forberedelse til datainnsamling, Analyse strategier og generalisering, Validitet, reliabilitet, og nytteverdi.*

Kapittel 4: Analyse og drøftingskapittelet inneholder; *Empiriens resultater, Kategorisering, Fysisk smerte, Psykisk smerte, Konflikt barn-barn, Konflikt barn-voksen, Humor, Når avsluttes trøst? Verbal trøst.*

Kapittel 5: *Avsluttende oppsummering*

## 2. Teorikapittel med relevant forskning og begrepsavklaring

Innledningsvis i dette teorikapittelet avklarer jeg noen sentrale begrep knyttet til studiens problemstilling og oppgavens innhold. Deretter refererer jeg til tidligere relevant norsk forskning og hvordan disse fremstiller og behandler det trøstende samspillet mellom voksen og barn, samt gråt som den direkte foranledningen for igangsetting av de trøstende samspillene. Dette etterfølges av en kort beskrivelse av det omfattende norske prosjektet «Med blick for barn» (2012-2018) hvor jeg presenterer enkelte forskningsresultat sett i forhold til kvaliteten på de yngste barnas barnehagehverdag. I tillegg tar jeg med hvilke faktorer barnehagelærere anser som nødvendige for å kunne bedre kvaliteten på de yngste barnas hverdag i barnehagen. Deretter tar jeg for meg essensielle teoritemaer jeg anser som svært relevante, både for problemstillingen min, forskningen i felt og oppgavens analysedel. Disse hovedkapitlene er: *Sensitiv responsivitet*, *Empatisk identifikasjon* med hovedvekt på å presentere veiledningsprogrammet ICDP, utviklet av Karsten Hundeide, som vektlegger kvaliteten i samspillet mellom omsorgsgiver og barn. Videre til *Anerkjennelse av barnet som likeverdig subjekt* samt balansen mellom å inneha en anerkjennende væremåte overfor barn versus *maktbegrepet* i det *asymmetriske* forholdet mellom barn og voksne, og nødvendigheten av å virkeliggjøre likeverdsprinsippet. Videre omhandles *omsorgsbegrepet* og dets innhold før jeg går over til å presentere *kjærlighetsbegrepet* sett i forhold til en profesjonell yrkesutøvelse, med utgangspunkt i tankegods fra blant andre Teresa K Aslanian og Eva Johansson. Deretter omhandles utvalgte deler av *nærhetsetikken* som jeg anser særlig egnet til å belyse problemstillingen min. Nærhetsetikken ses i sammenheng med empatibegrepet og Løgstrup som tar utgangspunkt i vårt møte med *den andre* og appellen om ivaretagelse og å ta ansvar. I det siste delkapitlene ser jeg på *Nærhet* sett i forhold til å bli emosjonelt berørt av barnets situasjon, versus den *distansen* man trenger for å kunne gjøre gode, faglige vurderinger.

Sentrale begrep knyttet til min problemstilling er for det første begrepet *sensitiv responsivitet* hvor jeg i neste delkapittel viser hva jeg legger i begrepet. Dette sammen med synliggjøring av hvordan fagfolk og andre aktører med relevans for barnehagefeltet, peker på betydningen av omsorgsgiveres sensitivitet overfor de yngste barnehagebarna. Det andre begrepet er *empatisk identifikasjon* som synes å være sentralt for omsorgsgivers emosjonelle opplevelse av barn og deres relasjon til dem. Nedenfor utdypes disse begrepene, men først beskrives betegnelser jeg benytter for store og små mennesker i barnehagen. Deretter refererer jeg til forskning på barnehagekvaliteten for barnehagens småbarn etterfulgt av tidligere relevant norsk forskning på trøst.

I dette teorikapittelet vil jeg prøve å gi svar på denne oppgavens første forskningsspørsmål, nemlig;

- Hvordan er barns affektive uttrykk gråt og omsorgsgivers evne til trøstende samspill samt trøstens forutsetninger, skrevet fram i litteratur og forskning, sett i forhold til de yngste barna i barnehagen?

## 2.1 Begrepsforklaring og tidligere forskning

For barn mellom 1-3 år benytter jeg betegnelser som barnehagens *yngste* eller *minste* eller jeg kan betegne dem som *små barn*, *småbarn* eller *ett- og toåringer*. Jeg benytter i tillegg Gunvor Løkkens (2004, s. 6, 16-17) mye brukte *toddler*begrep som hun lanserte i 1996, hentet fra engelsk og i norsk betydning vil si «den som stabber og går» eller «å gå ustøtt». I likhet med Løkken benytter jeg *toddler*begrepet om barn i ett- og toårsalderen, da alle barna jeg observerte var i denne alderen samt at alle kunne gå. Jeg slutter meg til hennes oppfatning av begrepet som en god betegnelse på aldersgruppen. I den forbindelse kan nevnes at Løkken i boken *Toddlerkultur* (2004, s. 17) gir betegnelsen *toddler* en faglig forankring i den franske filosofen Maurice Merleau-Pontys (1908-1961) fenomenologiske filosofi. Om de *ansatte* i barnehagen bruker jeg betegnelsene *den/de voksne*, *personalet*, og/eller *profesjonelle omsorgsgivere*.

Går videre til å gjengi en liten del av forskningen i forskningsprosjektet «*Blikk for barn*».

### 2.1.1 Forskningens vurdering av toddleres kvalitative barnehagehverdag

I det norske tverrfaglige forskningsprosjektet «*Blikk for barn*» (2012-2018) var intensjonen å utvikle forskningsbasert kunnskap om *kvaliteten* på de yngste barnas hverdag i barnehagen. En bredt sammensatt tverrfaglig og tverrinstitusjonelt forankret forskergruppe gjennomførte både kvantitative undersøkelser og kvalitative dypdykk i et utvalg barnehager. Forskerne stilte seg spørrende til hvorvidt de yngste barna har muligheter til å erfare livskvalitet gjennom *omsorg*, *trygghet* og *samspill* i sine relasjoner til ansatte og barn med *barnets beste* i fokus. Dette begrepet, - *barnets beste* som er benyttet i blant annet FNs barnekonvensjon og i rammeplan for barnehagen, skulle være målet og referansekriteriet for hvordan det «stod til» i forhold til kvaliteten på de yngste barnas barnehverdag (Leif Hernes, Torill Vist, Nina Winger, 2019, s. 5-6, 11-12). Samlet sett er forskernes konklusjon at det «*tyder på at barnehagetilbudet til småbarn ikke har høy nok kvalitet [og ligger på et] moderat nivå*» (Hernes mfl. 2019, s. 18). Videre oppsummerer forskerne hvordan «*betydningen av interaksjon mellom personalet eller omsorgspersoner og barna synes grunnleggende for at barnehagen skal fremstå som en kvalitetsinstitusjon*» (Hernes mfl. 2019, s. 19).

Ifølge forskerne er dette i tråd med annen forskning og legger i den sammenheng til og vektlegger, omsorgspersoners evne til *sensitivitet* i samsillet med barna som må anses som viktig sett i forhold til barnets videre utvikling på flere områder.

Som en del av «*Blikk for barn*»'s forskningsperiode ble det våren 2015 gjennomført en spørreundersøkelse der pedagogiske ledere som arbeidet med barn under tre år, skulle besvare en rekke spørsmål angående deres vurdering av barnehagekvaliteten. Sett i sammenheng med forskningsresultatene som viser at kvalitet i arbeidet med små barn i stor grad anses som et relasjonelt anliggende, var barnehagelærernes første ønske å høyne personaltettheten samt øke personalets kompetanse som ønske nummer to. De tre neste ønskene etter svarprosentens størrelse, var henholdsvis å bedre det fysiske miljøet, mere tid sammen med barna og ønske om mindre barnegrupper (Ellen Os, Winger og Brit Eide 2019, s. 38). Som et samlet resultat ønsker majoriteten av respondentene flere barnehagelærere med «spesifikk kompetanse for å arbeide med barn under tre år» inn i barnehagen (Winger mfl. 2019, s. 22). I den forbindelse stiller forskerne seg spørrende til om relasjonsforankrede prosesser som omsorg og nærvær over tid anses som viktige overfor små barn, når barnehagekvaliteten skal vurderes (Os mfl, 2019, s. 47). Den sammensatte og fasetterte situasjonen for barnehagens toddlere gjør at barnehagefeltet er tvunget til å ta noen valg omkring hvilke tiltak som må til for at viktige verdier, ønsker, rettigheter og kvaliteten på barnas hverdagsbehov blir innfridd, avslutter forskerne (Os mfl, 2019, s. 47).

På bakgrunn av resultatene fra forskningen i «*Blikk for barn*» kan man si at alle sider ved de ansattes kompetanse i arbeid med barn fra ett til tre år, er interessante og nyttige å kunne forske på.

Fra det store bildet går jeg videre med en presentasjon av norsk forskning på trøstende praksiser.

### 2.1.2 Relevant forskning på trøst i en norsk barnehagekontekst

I utvidet søk på begreper som følelser, affekt, gråt og trøst får man tilgang til noen få doktoravhandlinger og masteroppgaver i tillegg til en mengde artikler om tema innenfor søkerordene. Av direkte forskning i referanse til trøst og trøstende samspill har jeg funnet tre doktoravhandlinger, to masteroppgaver samt en dansk bok jeg har valgt å ta med. Avhandlingene er alle *kvalitative* studier som gjennom *observasjon* og *intervju* prøver å få innblikk i de trøstende samspillene. Innenfor den emnerelevante forskningen har alle forskerne en iboende forståelse og entydig beskrivelse av trøst som mellommenneskelige handlingsprosesser.



### 2.1.3 Doktoravhandlingen *Tid til trøst* av Trine Klette (2007)

Klettes forskning beskriver trøst i et tilknytningspsykologisk perspektiv gjennom tilrettelagte situasjoner utenfor barnehagens rammer. Hun undersøker via deltagende observasjon og intervju (s.75), trøst og tilknytning i relasjoner mellom mødre og deres ettåringer. Klette gjør det klart at gråt i hennes forståelse, er en av fem tilknytningsrelaterte menneskelige medfødte responser. Hun benytter John Bowlbys beskrivelse av gråten som ikke alene knyttet til sult, men også til behov for berøring, varme, nærhet og tilstedeværelse (s. 23). Hun påpeker at vi kulturelt sett har hatt lange tradisjoner for at gråt og trøst har vært oversett eller avledet (s.55). For å være i stand til å gi god trøst må man ha evnen til å se den gråtende på dennes premisser og samtidig ha den nødvendige selvtillit til å tro at man *kan* trøste. Et særlig viktig aspekt ved vanlige trøstemetoder overfor barn virker å være tillit, nærhet, pålitelighet og stabilitet gjennom nærhet, ved å holde rundt, stryke over ryggen og snakke rolig (s. 59). Barn som får slik trøst synes å falle raskt til ro. Klette forstår trøst som lært adferd og et resultat av en læringsprosess i og over tid. Trøst kan til en viss grad også læres selv om barndoms- og oppveksterfaringer, i studien fremstår som betydelig for den trøsten mødrene var i stand til å gi sine egne barn. Min forskning har en del likhetstrekk med Klettes da begge har benyttet deltagende observasjon av trøst mellom voksne (mødre/barnehageansatte) sammen med egne eller andres ettåringer.

### 2.1.4 Doktoravhandlingen *Den omsorgsfulle væremåten* av Else Foss (2009)

Foss er livsfilosofisk inspirert og grunnnet i et helhetlig menneskesyn og en relasjonell livsforståelse og forsket på trøst i barnehagens storebarnsavdelinger. Via en kvalitativ forskning med metodene deltagende observasjon og intervju, forsket hun på de voksnes væremåter sett i sammenheng med omsorg og oppdragelse. Foss har Løgstrups etiske og sansefilosofiske tenkning som teoretisk tolkningsgrunnlag, videre Reidar Myhres tenkning rundt yrkesetikk og oppdragelse, samt filosofen Martin Bubers beskrivelse av jeg-du-forholdet om å la seg berøre. Forskningen til Foss kan sees på som en moralsk og etisk studie viss mål er å analysere informantenes praktiske kunnskap om omsorg. Ifølge Foss er gråt et universelt uttrykk som bærer med seg en appell om omsorg og om å bli møtt av noen som vil en vel og kan lindre gråten. Hennes funn indikerer at personalets omsorg overfor barna har prioritet over oppdragelse av barna, men at disse likevel bør sees i relasjon til hverandre gjennom personalets samspill med barn i barnehagen. Foss finner gjennom intervju av personalet det hun kaller for gyldige og ugyldige grunner for trøst, hvor grunner som ikke var ansett som gyldige kunne være barn som lett tok til tårene eller «sutret» (s. 175). Trøst kan ifølge Foss betraktes som den viktigste konkretiseringen av omsorgsbegrepet i barnehagen. Uten omsorg og trøst blir oppdragelsen nedverdiggende overfor barnets menneskeverd og ødeleggende for barnets livsmot.

Undersøkelsen av informantenes praktiske kunnskap om omsorg gjennom deltakende observasjon i en kvalitativ forskning er felles i vår forskning. Blant annet Løgstrups etiske tenkning sammen med Bubers jeg-du-forhold er tankegods jeg deler med Foss.

#### 2.1.5 Doktoravhandlingen *Kroppens tilblivelse i tid og rom* av Nina Rossholt (2012)

Doktoravhandlingen er spesifikt rettet mot de yngste barna og baserer seg på et 4 ukers kritisk etnografisk feltarbeid på en avdeling hvor fire 1-2 åringer har sine første tilvenningsuker.

Forskningsarbeidet er av filosofisk karakter hvor empiriens analyse hovedsakelig er hentet fra Deleuze & Grosz' teoretiske begrepsapparat. Rossholt er opptatt av diskurser rundt omsorg og hvordan kroppen som materielt subjekt produserer bevegelser som kontekstualiseres gjennom rommenes materialitet. I studien beskriver hun gråten som en grunnleggende fysisk kraft, som en ontologisk størrelse knyttet til oss som biologiske og sosiale vesener. Hun opplever at barnas gråt på en eller annen måte må stoppes av de ansatte. Rossholt anser personalets kategorisering av forskjellige typer gråt som bruk av makt, da de ansatte knyttet dette til barnas egenskaper. Omsorgsbegrepet er ifølge Rossholt en væremåte knyttet til en sansende og følende kropp samtidig som den er kroppsliggjort.

I likhet med Rossholt har min forskning blitt utført på en småbarnsavdeling hvor barn har sine tilvenningstid. Hun knytter i tillegg den kroppsliggjorte omsorgen til en følende og sansende kropp.

#### 2.1.6 Masteroppgaven *Drivkraft og dynamikk i det trøstende samspillet* av Sissel Fjæran (2015)

I denne oppgaven studeres trøst mellom voksne og barn på en storebarnsavdeling ved bruk av deltakende observasjon og intervju av barn og voksne. Teoribakgrunnen er hentet fra Pierre Bourdieus refleksive sosiologi og praksisteori, samt Tomas Ziehes teori om sosialisering. Fjæran beskriver de trøstende handlingene som kroppslig forankret, de foregår i et samspill og er en prosess mellom barn og voksne. Fjæran ønsker at barn skal ses på som mer enn bare sårbare, men også som aktive, medskapende og kraftfulle deltakere i det trøstende samspillet. Trøst mellom voksne og barn foregår i en mellomværende relasjon mellom to generasjoner, hvilket handler om ivaretagelse, beskyttelse og vern. Erfaringene i møte med andre mennesker og egne handlinger inkorporeres i barnas kropp som strukturer, ettersom dette er en forutsetning for å kunne fungere i et samfunn, hevder Fjæran.

I likhet med Fjæran har også jeg forsket direkte på trøstende samspill i en barnehagekontekst med vekt på den voksnes rolle. Vi deler oppfatningen av det kroppsliggjorte trøstende samspillet.

### 2.1.7 Masteroppgaven Trøstens betydning mellom to profesjonsperspektiver av Lea Ærensgaard (2019)

Ærensgaard er utdannet barnevernspedagog og undersøker trøst i et kulturelt profesjonsperspektiv mellom en helsesøster og seg selv. Seks barn fra 3 til 15 måneder kommer sammen med en av sine foreldre til helsestasjonen for å få vaksine. Gjennom tilknytningsteori observerer hun foreldrenes sensitivitet og trøsteevne, med etterfølgende intervju av helsesøster. Ærensgaard finner forskjeller mellom hennes og helsesøsters oppfatning av informantenes samspill med barnet sitt, og ulik forståelse av når man bør være bekymret for et barn. Hennes teorigrunnlag er inspirert av Dion Sommers barnepsykologi, i Michel Foucaults maktbegrep eller *governmentality* og i Jürgen Habermas begreper om livsverden og systemverden.

Vi deler teoribakgrunnen fra tilknytningsteori sammen med begge fokus på den voksnes sensitivitet og trøsteevne overfor sine små barn. Begrepet livsverden deles også.

### 2.1.8 TRØST - bidrag til en jordnær, kropsnær og omtænksom pædagogik av Bengt Olsen (2020)

I den pedagogikknære boken TRØST gis en innføring i refleksiv sosiologi og pedagogisk tenkning i den kroppslige trøsten. Olsen refererer i boken ikke direkte til forskning på barnehagetrøst, men knytter små anekdoter fra et tenkt barnehageliv til teori og tekst. Olsen er sterkt påvirket av Pierre Bourdieus teorier om hvordan den praktiske trøstesansen utvikles gjennom forskjellige gruppe- og klassemessige posisjoner i det sosiale rom. Barnets gråt omtales i boken som et signal som vekker og påkaller den voksnes praktiske trøsterepertoar (s. 87). Evnen til å gi trøst anser Olsen som *en kunst* (s. 97), - ultimat viktig og enormt avansert, hvor de trøstende praksiser er sammensatte og spesialisert sosial kunnen tilegnet over tid. Trøst er en av barnehagens største skal-oppgaver hevder Olsen (s. 23), fordi barnehagen som institusjon på vegne av staten, har et særlig mandat overfor barn og foreldre. Mangel på trøst kan derimot gi alvorlige konsekvenser for barns livsførsel senere i livet, hevder Olsen.

Olsens fokus på trøst som en av de største skal-oppgavene for de ansatte i barnehagen, sammen med den voksnes trøsteevne i en barnehagekontekst deles.

### 2.1.9 Oppsummering

Som en kartlegging av det norske forskningsfeltet er alle aktuell som emnerelevant forskning rundt temaet trøstende samspill. Trøst virker å være et «smalt tema» i så vel oppgaver som generelt i litteraturen. Det mest relevante av den presenterte forskningen er for det første «*Blikk for barn*» 's samlede resultat hvor kvaliteten på de yngste barnas hverdag i barnehagen ligger på et *moderat* nivå

(delkap. 2.1). Prosjektet så i tillegg på interaksjonen mellom omsorgspersoner og barna som avgjørende for at barnehagen skal fremstå som en kvalitetsinstitusjon.

Av det samlede samspillet mellom toddlere og deres omsorgsgivere velger jeg ut en liten faktor, nemlig det *trøstende samspillet*, som en *ikke spesifikt utforsket* del av «*Blikk for barn*» 's prosjekt.

Derneft hadde barnehagelærerne i spørreundersøkelsen et ønske om *mer kunnskap* om aldersgruppen under tre år. I denne oppgaven kan det være muligheter for at min forskning kan gi et tilskudd til dette.

Den emnerelevante forskningen omhandler flere sammenfallende tema sett i forhold til denne masteroppgaven, som *sensitivitet* og *trøsteevne* sett i lys av *tilknytningsteori*. Alle har derimot sine egne interessante vinklinger og fokus for forskningen sin. I det neste kapittelet presenterer jeg teori som enten er fraværende eller lite omtalt i den omtalte forskningen, som anerkjennelse av barnet som subjekt samt perspektiv på anerkjennelsens konfliktualitet og makt. Mot slutten av kapittelet ser jeg nærmere på kjærlighetsbegrepet versus den profesjonelle utøvelsen av kjærlighet overfor toddlerne. Først en presentasjon av divergerende perspektiver på barns affektuttrykk *gråt og trøst*.

## 2.2 Toddleres affektive verden - Forstå hvordan det er inni meg når jeg er ute av meg!

I dette underkapitlet vil jeg kort belyse tematikken omkring små barns emosjonalitet som i samspill mellom barnet og de nærmeste omsorgspersonene kommer tydeligst fram. Nadia Peters og Anita Juveli (2020, s. 40-43) poengterer hvordan «Alle følelser har en funksjon, selv om noen følelser kan være vondere å kjenne på enn andre». Disse vonde følelsene kan være tristhet, frykt, uro og sinne som av toddlere gjerne vil uttrykkes gjennom gråt eller skrik, mimikk og kroppsspråk og kanskje også med enkelte ord (May Britt Drugli 2017, s. 34). Noen barn har tydelige følelsesuttrykk som ikke er til å misforstå og av den grunn enkle å «lese» og forstå. Andre barn kan derimot være betydelig mer diffuse, noen helt tause og dermed vanskeligere å «lese» og forstå. Derfor kan det, særlig for ansatte med lite erfaring, oppleves både utfordrende, forvirrende og kanskje også tidkrevende å håndtere barns emosjoner. I første omgang er det ifølge Peters og Juveli (2020, s. 43) viktig å bekrefte barnets reaksjon og følelsesmessig uttrykker. Videre er det viktig å møte barnets emosjonelle behov for enten trøst, anerkjennelse, trygghet eller bekreftelse. Derfor må vi være «... i stand til å inngå i nære emosjonelle relasjoner til dem på barnas premisser, og at disse barnas behov for emosjonell støtte blir tatt på alvor» (Drugli 2017, s. 154). Det neste delkapitlet vil beskrive toddlergråt.

### 2.2.1 Gråt – se meg, jeg trenger deg

Stig Johansson (ordtak.no) fremstiller gråt på denne måten: «Det er mange måter å gråte på: høyløst, stille eller ikke i det hele tatt». På tross av barns forskjellige behov for å uttrykke sitt temperament, har alle småbarn til felles at de ikke er i stand til å forklare med ord hva årsaken til affektutbruddet er. Like fullt er affektive uttrykk formidlet gjennom gråt, menneskers *første språk* og forstås som universelle og knyttet til barns behov for beskyttelse og omsorg (Kristin Danielsen Wolf 2014, s. 95). Gert Biesta (1957-) påpeker nettopp dette, at vi både må forstå og svare på barnets gråt fordi det er språk. Biesta uttrykker dette slik, «gråten og sinneutbruddet kan likevel møtes som ytringer og kommunikasjon, altså som noe læreren må forstå og svare på» (Biesta 2017, s. 19). Barns gråt viser oss hvordan barnet har det og barn som gråter har det vondt, konstaterer Foss (2009, s. 183). Små barn er irrasjonelle og styres av sine følelser fordi den følelsesmessige delen av hjernen (amygdala) er raskere enn den tenkende delen, forklarer Hilde Ottersen (snl, 2016). Amygdala er blant annet viktig i forhold til opplevelsen og fremkalling av emosjoner, og fungerer som en overlevelses-alarmknapp i de første årene, ved å varsle om en potensiell fare.

«*Den gråtende vekker den trøstende*», skriver Olsen (2020, s. 87). På den måten forteller barnets gråt oss noe om hvordan det står til med barnet her og nå. Rossholt (2012, s. 58) beskriver i sin forskning barns tilvenningsperioden og hvordan «[g]råten fikk ting til å skje, idet gråten skapte bevegelser i rommet, og berørte personalet ...». Følgelig er barns gråt et tydelig uttrykk for å påkalle de voksnes oppmerksomhet på det som utspiller seg i deres nærhet.

Drugli (2010, s. 31) belyser hvordan det hun kaller de «vanskelige» barna i barnehagen som gråter mer enn andre barn, har vansker med å regulere sine negative følelser, vil kunne oppleves som nettopp «vanskelige å samhandle med for mange voksne». I den sammenheng stiller Gerd Abrahamsen (2015, s. 132, 66) seg undrende til hvorfor noen tillegger barnets *protestgråt* følelser og intensjoner som utspekulerte, tyranniserende, bortskjemte eller som en som bare vil ha oppmerksomhet eller viljen sin. Videre formidler Abrahamsen hvordan voksne ved slik gråt kan reagere med utålmodighet eller irritasjon da man kan mene at dette ikke er noe å gråte for, og derfor prøver å sette en stopper for gråten ved å benytte avledning eller ignorering. Abrahamsen (2015, s. 133) opplever i tillegg hvordan en del av personalet har «opparbeidet en form for «døvhets» eller uoppmerksomhet rundt gråt» og om dette kan «tolkes som en form for bevisst eller ubevisst toleranse for gråt i den forstand at barna kan gråte eller sutre relativt lenge før de voksne føler at de må gi barnet oppmerksomhet»? Hun har fra sin forskning i tillegg et inntrykk av hvordan noen omsorgspersoner tror de sitter med en «fasit» på hva som er trist, når et skrubbsår ikke lenger gjør vondt eller når man bør være ferdig med å savne mamma eller pappa.

Gråt vil gjennom denne oppgaven bli presentert ut ifra paradigmet affektuttrykk, enten gjennom en *fysisk* eller *psykisk smerte*, eller en kombinasjon av disse. Gråt som uttrykk for småbarns psykisk smerte kan oppstå i eksempelvis tilvenningsperioden eller ved avskjed til sine foresatte ved levering om morgenen. Barn kan også begynne å gråte når de opplever fysisk smerte, samt i ulike *konflikter*, enten barn imellom eller mellom barn og voksne.

I forbindelse med barn, konflikter og gråt er dette en daglig foreteelse i barnehagen. Johansson (2001, s. 168) presiserer i den sammenheng hvordan «Barn *oppdager* sin egen oppførsel i møtet med andre barn». På den måten blir konflikthendelser sammen med voksnes hjelp til å løse disse, små skritt på vei mot en etisk oppdragelse og læring. Gjennom å komme opp i liknende konflikter i fremtiden er det mulighet for at barn har akkumulert nok erfaring slik at de vil tenke seg litt om og i så måte opptre manifesterende sett i forhold til barnets «læringsutbytte» vedrørende hensiktsmessig og gagnlig adferd. Johansson (2001, s. 33) forklarer dette slik:

«Den etikken barna utvikler dreier seg om det eksistensielle, om eiendomsretten, rettferdigheten, og respekt og forståelse for andre. Alle mennesker, også små barn, har en livsanskuelse i den forstand at de hele tiden forsøker å forholde seg til tilværelsen. Barn undersøker, tolker og forsøker å forstå verden og sine liv i forhold til andre.»

Gjennom relasjoner mennesker imellom oppstår etikk i de sosiale og kulturelle sammenhenger og miljøer barn inngår i. På den måten prøver barn å tolke og tilpasse seg hverandres livsverdener. Barns etikk er levd og på barnas premisser, men vi må huske at barnehagebarns livslange læring kun befinner seg så vidt over startstreken.

Johansson (2001) hevder i tillegg at for barn opp til to år er verdien av ens *rettigheter* et viktig utgangspunkt for hvordan de forholder seg til hverandre, og er på den måten en del av barns levde etikk. «Barns strev etter rettigheter har forskjellig innhold avhengig av hva som er viktig for dem i de forskjellige livsfasene i deres levde verden» (Johansson 2001, s. 37). Videre tar Johansson (2001, s.44) opp en interessant side ved diverse normer eller normregler barn blir presentert i barnehagen. De «enkle og selvkclare» av normene om ikke å slå, bite, klype eller liknende er muligvis de første barn får kunnskap om. Men dilemmaet vedrørende barn som tar leker fra andre barn er en hyppig foranledning for konflikt og gråt. Her beskriver Johansson (2014, s.62-63) hvordan det å være først eller; «Den som først bruker tingen, eller som først tar den, får retten til den». Dette av den grunn at barnet som leker med en ting, synes at normen om at man ikke fratar noen den tingen er helt

selvinnlysende. Saken er nødvendigvis ikke like selvinnlysende for et annet barn som har lyst på den samme tingen. I barnehagen oppfatter vi barnehagens lekemateriell som allemannseie. Samtidig er det barnehagens oppgave å lære barn til å dele med andre, samarbeide og å ta hensyn til hverandre. Og det at ...

«... så mange ting er felles i barnehagens verden, antas å støtte opp under dette synet. Det at tingene tilhører alle, betyr imidlertid for barna at de også kan og må erobres. Barn utvikler normer for å *beholde* ting, hvilket er noe helt annet enn å dele med andre.» (Johansson 2001, s.63).

Derfor ligger det en dikotomi i budskapet vi sender ut, skal man (alltid) dele med andre eller kan man hevde sin rett ved å si *jeg hadde den først*? Jeg vil tro at det kunne oppstå et dilemma ved å skulle forsvare begge syn, men kanskje det ene ikke utelukker det andre? Eller er det slik at det å *ta hensyn til andre* er den viktigste normen? Kanskje er det i tillegg slik at vi støtter opp under normen *jeg hadde den først* ved nettopp å stille barn som er i konflikt om leker, spørsmålet «hvem hadde den først?» Ettersom normen *jeg hadde den først* står så sterkt i barns bevissthet, blir det etter mitt syn desto viktigere at en personalgruppe med jevne mellomrom, reflekterer over og belyser hvilke normer, skrevne og uskrevne regler som skal gjelde. Barnehagepersonalet produserer og reproducerer diskurser om barns adferd, overvåker og kontrollerer barnas aktiviteter i henhold til normative forestillinger. Diskursene regulerer interaksjonene overfor barn som gjør noe eller har en væremåte som blir ansett som *gal*. På den måten knytter i tillegg språket seg til hvordan bestemte praksiser blir utøvd.

Videre i oppgaven regnes barn som likeverdige subjekter uansett hvilket uttrykk barnet gir oss i sine forsøk på å kommunisere et budskap. Innenfor denne forståelsen er gråt noe mer enn et affektuttrykk og forstås da som en *kommunikasjonsform* (Liv Torunn Grindheim, 2013, s. 11). Hva oppmerksomhet i øyeblikket innebærer forklares nedenfor.

### 2.2.2 Øyeblikkets oppmerksomhet

Øyeblikkets årvåkenhet overfor barns uttrykk gjennom kropp og lyder som gråt, er vesentlig for å danne seg et bilde av det som skjer. Aslanian (2016, s. 50) uttrykker hvordan det i den trøstende voksne oppstår en personlig trang til å hjelpe og en normativ og sosial forventning om å respondere. På den måten anses trøstens forutsetninger å ligge i det å kunne oppfatte, forstå og føle med den andre, med andre ord gjennom empatisk sensitivitet hvor et repertoar av trøstende handlinger vil

komme til uttrykk. Bourdieu (1930-2002) forklarer hvordan: «Meget af menneskers praksis foregår gjennom umiddelbare, kroppslige reaksjoner. Man handler, uten at en beslutning herom tager vejen omkring bevisstheten» (Annick Prieur & Carsten Sestoft 2006, s. 39). Videre forklarer Bourdieu (1999, s. 147) at «de mest alvorlige sosiale påbud henvender seg ikke til intellektet, men til kroppen, som blir behandlet som en huskelapp». Det vil med andre ord si at *øyeblikkets oppmerksomhet* som nesten ikke er merkbart, aktiverer og påkaller de voksnes oppmerksomhet når et barn begynner å gråte. Uten kjennskap til fenomenet samt systematisk observasjon av trøstende samspill, er dette øyeblikket av oppmerksomhet derfor ikke mulig å få øye på. Ubevisst registrerer vi alt fra hvem som gråter og hvilken type gråt, samtidig vurderer vi hvilken trøstemetode som skal iverksettes, og effektuerer denne. Som avslutning tar jeg med Olsens (2020, s. 32) poeng angående trøstevnen vår som ikke er å finne *inne i* den voksne, men i relasjonene og interaksjonene *mellom* mennesker som presenteres i neste delkapittel.

### 2.3 Trøst – kom til meg, hjelp og pass på meg

«Smerten er trøstens mor», skriver Olsen (2020, s. 32). Jan-Olav Henriksen og Arne Johan Vetlesen (2006, s. 100) skriver at det;

«Å trøste krever nemlig to ting: først at den som trenger trøst, bekreftes i den virkelighetsopplevelsen som avføder behovet for trøst, og dernest at den andre gjør sitt for å bringe behovet for trøst til opphør. Det å trenge trøst vil si å trenge erfaringen av å bli møtt, og det er bare en distinkt annen, atskilt fra oss selv, som kan møte oss i denne forstand».

Forfatterne understreker hvor viktig det er at et barn får bekreftet sin subjektive virkelighet hos en voksen, da dette er med på å utvikle et sunt ansvar for egen virkelighetsopplevelse. Derfor er barnehagelæreren sammen med det øvrig personalet, ansvarlige for å gi barnet den trøsten de har behov for. Derimot er det ikke alltid like enkelt å forstå intensjonen i et gråtende barns uttrykk. Karsten Hundeide (2001, s. 32) belyser denne utfordringen og gir oss et eksempel mellom et barn og en mor som med litt modifisering enkelt kan overføres til en barnehagesetting: Et lite barn gråter og den ene moren oppfatter gråten som tegn på at det er tørst og gir det noe å drikke. En annen oppfatter gråten som tegn på at barnet har vondt og tar det opp for å trøste. En tredje oppfatter barnets gråt som tegn på at barnet er trassig og vil «tyrannisere» foreldrene, og lar barnet gråte. En fjerde oppfatter gråten som en naturlig øvelse med et mål om å utvikle barnets lunger, og lar barnet gråte en stund før hun tar det opp. «Med andre ord, samme gråt utløser forskjellige reaksjoner og handlinger avhengig av hvordan moren fortolker [...] barnets gråt» (Hundeide 2001, s. 32). Videre



utdyper han hvordan vi oppfatter barnet som: «... et *forståelige vesener* og for å gjøre dem forståelige, tilskriver vi dem ønsker, følelser og hensikter. Det er dette som danner grunnlaget for våre handlinger overfor dem. I denne prosessen tilskriver vi dem også våre fordommer på godt og vondt». I den forbindelsen tar Klette (2007, s. 139) opp et dilemma som ble tydeliggjort gjennom forskningen hennes, nemlig hvordan;

«... foreldre og barnehageansatte kan oppleve trøsting som en krevende tålmodighetsprøve. Ikke minst fordi det krever at foreldre (og ansatte i barnehagen) er i stand til å handle omsorgsfullt i situasjoner som kan oppleves som bagatellmessige, urovekkende, skremmende eller smertefulle for dem» (min tilføyning i parentes).

Klette (2007, s. 107) legger til at flere av mødrene i forskningsprosjektet «hadde såre minner om avvisning, redsel og ensomhet» av mangel og «behov for fysisk nærhet», å «bli sett og hørt» og av kjærlig omsorg og trøst i barndommen sin. Disse kvinnene hadde ifølge Klette, hatt ulik grad av utfordringer og mangel på trøsteevne overfor eget barn (s. 127). Videre viste Klettes (2007, s. 136) forskningsfunn at fysisk trøst fra foreldre og/eller andre omsorgspersoner, framsto som grunnleggende og vitale behov for opplevelsen av trygghet i barndommen. Trøst fremsto i studien som «aktiv(e) handling(er), som utføres i den hensikt å lindre barnets smerte og berolige dets uro» (s. 63). Videre slår hun fast hvor vitalt den nære hud-mot-hud kontakten er og hvordan den er med på å bygge en trygghetsrelasjon til barnet. Klette slår fast at berøring via huden, kroppens største sanseorgan, er grunnleggende og livsviktig for en sunn og trygg utvikling (2007, s. 148).

«Hva er egentlig trøst?» spør Ida Brandtzæg, Stig Torsteinson og Guro Øiestad (2013, s. 34) og svarer: «Trøst er å vise at man forstår og føler med barnet». Ifølge Foss (2009, s. 186) kan trøst betraktes som den viktigste konkretiseringen av omsorgsbegrepet i barnehagen, noe Olsen (2020, s. 20) sier seg enig i og mener at «barn fødes med 100 % trøstegaranti». Med utgangspunkt i S. Callewaert beskriver Olsen (2020, s. 104-105) trøstens grunnform som en kapasitet av «*klokskab* som en erhvervet, kropslig og praktisk kapasitet». Klokskab er «en særlig praktisk fornemmelse eller sans for at gjøre det nyttige og således at nå det mål som ligger og venter på sin fuldbyrkelse [...], at trøste et barn». I sin bok TRØST har Olsen (2020, s.246) i samtaler med pedagogen «Trine», kommet fram til en felles følelse av hvordan noen mennesker fremstår som virtuose trøstere mens andre oppleves som «kvajpander» eller kløner. Olsen (s. 57) konkluderer derfor med at ens trøstekapasitet beror på *nurture* (pleie) ikke *nature* (natur). I den forbindelse forteller Trine hvordan hun opplever at enkelte barn kun vil la seg trøste av noen få voksne og velger andre bort. Grunnen er ikke alltid like opplagt forklarer hun, men å «fake» trøst, det blir umiddelbart oppdaget av barn (s. 248). Det er i tillegg noe

selvisk i det å trøste, mener Trine, fordi man også får noe igjen fra barnet gjennom kroppskontakt og inderlighet i nuet, og senere i forhold til barnets trygghet og livsmestring.

*Har alle evnen til å trøste?* Klette (2007, s. 160) svarer og er av den oppfatning at alle mennesker i prinsippet kan trøste, noen i større grad enn andre og noen kan til en viss grad lære en trøstende adferd. Noen har en relativt høyt utviklet evne til å hjelpe og lindre, mens andre derimot ikke har særlig kapasitet på dette området. Klette (2007, s. 141-142) fant i sin forskning at måten man ble berørt på i barndommen har konsekvenser for om, når og hvordan man berører andre senere i livet.

*Kan man lære seg å trøste?* Her hevder Klette (2007, s. 66) at trøst til en viss grad kan læres og beskriver sin forståelse av lært trøst slik; «Trøstende atferd antas å være lært, særlig gjennom tidlig samspill og ha en tendens til å gjentas over generasjoner», eller med andre ord som et resultat av en læringsprosess i og over tid. Dog fremkommer det av Klettes forskning hvordan barndoms- og oppveksterfaringer fremsto som betydelige for den trøsten mødre i studien hennes var i stand til å gi egne barn (s. 147). I den forbindelse er Olsen (2020, s. 101-102) på linje med Klette når han beskriver trøst som en kroppslig og praktisk ferdighet som kun kan læres ved å være i et miljø hvor det blir trøstet, men at det er mulig å lære seg en trøstende adferd senere i livet. Henriksen og Vetlesen (2006, s. 232-237) har «lånt» brødrene Dreyfus femtrinnsmodell satt inn i en tilegnelse og læring av yrkesetikk og etiske utfordringer. Tenker at denne modellen er overførbart til det å lære seg å trøste. Kort fortalt så kalles det første trinnet *Nybegynner* hvor de uten erfaring lærer seg de grunnleggende reglene som gjelder eksempelvis for en barnehage. Først og fremst hvilke plikter og rettigheter yrket har, fremstilt så enkelt og konkret som mulig, for så å prøve seg i det praktiske liv. En *avansert begynner* har fått mer erfaring og har begynt å se likheter og forskjeller ut fra gjentatte eksempler ute i det praktiske. Dette fører til en *kompetent utøver* som har fått det selvstendige og forstående «blikket» for kompleksiteten i situasjonen og utfører løsninger på beste måte. Dette leder videre til en *kyndig eller profesjonell utøver* som er sterkt engasjert i det man gjør og ser oppgaven eller utfordringen i lys av nylige hendelser. Vedkommendes utvikling av situasjonsforståelsen skjer ubevisst og uoverveid, men handler isteden på bakgrunn av sin intuisjon eller «knowhow», altså erfaring. På det femte og siste trinnet finner vi *eksperten* som på bakgrunn av all erfaring og innsikt utfører vanskelige handlinger uten problem. Eksperten handler intuitivt, automatisk og uten bevisste kalkulasjoner, sammen med et element av kreativitet i møte med nye situasjoner. Eksperten løser ikke lenger problemer, men utfører det som etter deres erfaring pleier å virke. Derimot kan eksperten ha problemer med å forklare eller begrunne sine løsninger da dette har blitt inkorporert i vedkommendes kropp.

Mer om hvordan lære trøst gjennom sensitivisering og empatisk identifikasjon i delkapitlene 2.4 og 2.5, men først beskrives nærmere hva trøst *ikke* er.

### 2.3.1 Avledning, avvising og ignorering

Så hva er trøst ikke? – kan man spørre seg. Eller sagt med litt andre ord, hva er mindre hensiktsmessige trøstemetoder? Klette (2007, s. 115) fant i sitt studie av 94 mødre at *avledning* i form av forsøk på å få barnet til å tenke på eller gjøre noe annet, ikke syntes å ha hatt noen trøstende virkning. Kun i sammenhenger hvor barnet hadde slått seg, «syntes det imidlertid som *avledning* kunne ha fungert som hjelp til å takle den fysiske smerten» (s. 116). Noen av de 94 mødrene som deltok i Klettes feltarbeid hadde som barn opplevd å bli både ignorert, følelsesmessig avvist og å ikke bli sett eller hørt, og hadde derfra med seg vonde og «såre minner om *avvisning*, redsel og ensomhet» (s. 107).

Småbarns «*protestgråt*» kan få voksne til å reagere med utålmodighet eller irritasjon hvor man kan synes det ikke «er noe å gråte for» og i slike situasjoner er «*avledning* en hyppig brukt tilnærming», forklarer Abrahamsen (2015, s. 66). I den forbindelsen anskueliggjør Foss (2009, s. 181) hvordan hun i sitt feltarbeid opplevde at et barn ble behandlet som «*ikke-eksisterende*» gjennom å bli *ignorert*, og hvordan dette «kan forstås som et uttrykk for at andre ikke bryr seg om en». Videre minner hun om at voksne aldri må oppheve respekten for barnets integritet, og hevder at et virkemiddel som *ignorering* av gråtende barn «kan beskrives som *ansvarsløshet*» (s. 183). Her refererer hun til hvordan Løgstrup (1996) viser til at det ligger noe uhyggelig og utrygt i betegnelsen *ansvarsløshet*, og hvordan; «Det forventes at den voksne skal stå ved relasjonens begge poler, barnet kun ved sin egen. Men det må skje uten at gjensidigheten forsvinner – ellers objektiveres barnet» (Foss 2009, s. 183). Brandtzæg (2013, s. 35) påpeker kategorisk at *avledning* og distraksjon er metoder som ikke skal benyttes før barnet er ferdigtrøstet.

Avslutter dette underkapittelet med Olsens syn på den trøstende pedagogen som skal stå til rådighet og gå til aksjon, og avslutte når trøsteprosessen flater ut. Han ser også på fenomenet trøst blant annet som en kunst og en verdensomspennende praksis, ultimat viktig og enormt avansert (Olsen 2020, s. 96). Men, kan trøst også inneholde humor?

### 2.3.2 Humor i trøsten

Enkelte ganger er det mulig å benytte seg av humor i et trøstende samspill, men det kan være risikabelt fordi utfallet kan gå i motsatt retning enn tilsiktet. Det kan tenkes at barnet blir sint eller begynner å gråte igjen om latteren kommer for tidlig i det trøstende samspill. Om det «... lykkes er avhengig av tid og sted, av personer og situasjonen» skriver Løkken (2004, s. 116). I denne

sammenheng gir Tor Åge Bringsværd (05.05.2018) uttrykk for hvordan humor, latter og glede kan forebygge stress, minske smerteopplevelse, redusere spenninger og dermed bidra til en generelt bedre helse. I eksempelvis konflikter mellom barn kan humor gjøre en avslutning av det trøstende samspillet enklere. Enten for barna å reparere relasjonen, bidra til å gjenskape positive følelser eller skape en god stemning. Når barn slår seg eller på annen måte føler smerte kan en blanding av et innledende trøstesamspill gradvis gå videre til en noe mer positiv avslutning av interaksjonen. Det kan være noe i situasjonen som er preget av humor som kan skape et overraskelseselement eller en morsom lek med litt humor som kan fortsette selv om barnet eksempelvis falt og slo seg. Løkken (2004, s. 122) beskriver hvordan et innslag av *inkongruens* i betydningen noe som ikke passer sammen eller er på kanten av det som er vanlig eller ikke passer seg, kan bringe latter inn i trøstens avslutning. Som eksempelvis lua som plasserer seg over øynene ved et fall eller brødskiva som havner i luggen nå man ramler av stolen. Anne Greve (2009, s. 104) beskriver og konstaterer at barns;

«... latter kan være et uttrykk for at de små barnas intensjon er å ha det morsomt. Gjennom latter, og gjerne hva mange vil kalle en overdreven latter, uttrykker barna overfor hverandre at *Nå har vi det morsomt* eller *Nå vil vi ha det morsomt*».

Løkken (2004, s. 116) omtaler også toddlers overdrevne latter hvor igjennom «... barna gjør det klart at intensjonen og meningen med det de gjør, er å ha det artig». Løkken (2004, s. 122) beskriver humoren som *inkongruens*, i betydningen av noe som ikke passer sammen, er på kanten av det som er vanlig eller ikke passer seg. Vedrørende *ettåringers* humor, opplever jeg at den gjennomgående springer ut ifra en kroppslig lek. Når toddlers eksempelvis løper sammen fra vegg til vegg eller ramler et bestemt sted, kaste en plastleke i gulvet etterfulgt av overdreven latter, omtaler Løkken (2004, s. 116) dette som en inkongruent humorvariant. På bakgrunn av dette har toddlers sin helt egenartede humorstil som de initierer og produserer i tillegg til å forstå og verdsette den. Små barns kroppslige lek og utfoldelse, helst sammen med støyende måter å ha det morsomt på, kan av de voksne dessverre oppleves som både utfordrende, for vilter og unødvendig bråkete.

I rammeplan for barnehagen (2021, kap.3) er fenomenet humor nevnt: «Barnehagen skal bidra til at alle barn kan oppleve glede, *humor*, spenning og engasjement gjennom lek – alene og sammen med andre» (s. 14, 15, min utheving). Humor er en kilde til livsglede og livslyst i hverdagen fremhever Frode Søbstad (NRK, kultur 2007), ettersom det resulterer og frigir humorkrefter og kreativitet på en måte som gir oss livsmot». Runder av med en uttalelse av Tor Åge Bringsværd (05.05.2018): Humor har i tillegg også en stressdempende effekt hvor latter og glede kan forebygge stress, minske smerteopplevelse, redusere spenninger, og dermed bidra til en generelt bedre helse påpeker.

I det neste kapitlet vil den sensitive responsiviteten bli beskrevet etterfulgt av empatiske identifikasjon.

## 2.4 Sensitiv responsivitet

I rammeplan for barnehagen under punktet *Barns behov for omsorg* står det at «personalet skal være lydhør for barnas uttrykk og imøtekomme deres behov for omsorg med *sensitivitet*» (2017, s.15 min utheving). Av den grunn er barnehagepersonalets evne til sensitivitet overfor barn ikke kun essensielt, men avgjørende i barnehagehverdagen, kanskje i særlig grad i samvær med de yngste barna. Ifølge Ulrik Malt (snl 2020) betyr sensitivitet *følsomhet* og *varhet*, og er en av komponentene i evnen til empati, som derimot *alene* ikke er tilstrekkelig. Klette fremhever videre omsorgsgivers sensitivitet som svært sentralt for barnets utvikling av trygghet. Klette definerer og utdyper deretter (den moderlig) sensitiviteten ved å benytte seg av den amerikanske psykologen Mary Ainsworths (1913-1999) fire grunnleggende komponenter: «a) oppmerksomhet på signaler, b) presis fortolkning av signalene, c) passende respons og d) hurtig respons» (Klette 2007, s. 45). Denne definisjonen og inndelingen er etter manges mening svært vid og har «ikke eksklusiv betydning» for eksempelvis trygg tilknytning, hevder Klette (2007, s. 49). (*Mer om trygg tilknytning i neste delkapittel*). Som følge av dette henviser hun (Klette 2007, s. 45) til Bernieris definisjon av mellommenneskelig sensitivitet på følgende måte: «*evnen til å sanse, til å oppfatte presist og til å gi passende responser i det personlige, mellommenneskelige og sosiale miljø*». Det vil med andre ord si at et individ først må sanse og skille ulike stimuli i sine omgivelser fordi den mellommenneskelige sensitiviteten starter med det å sanse og oppfatte.

I sammenheng med dette vil jeg kort nevne forskningsprosjektet *Trygg før 3* som strakk seg fra høsten-2017 til høsten-2020. Prosjektets mål var å utvikle og teste effekten av en modell for å heve samspillskvaliteten på småbarnsavdelinger. Her deltok 79 barnehager fra syv norske kommuner, 187 småbarnsavdelinger med ca. 700 ansatte og mer enn 1500 barn og deres foreldre. I undervisningsmaterialet herfra presenteres og presiseres en del krav til voksne som arbeider med små barn (i CLASS-DIMENSJON):

«Sensitive voksne setter også ord på og forstår barnas følelser. Små barn trenger mye hjelp og støtte til å forstå egne følelser og til å regulere følelsene sine så de ikke blir overveldende. Da er det behov for sensitive voksne som er villig til å se hvert enkelt barn innenfra. Med det menes at de voksne må se bak barnets atferd og stille seg spørrende: Hva vil barnet egentlig

nå? Hva trenger dette barnet av meg nå?» (Elisabet Solheim Buøen, Ratib Lekhal, Stian Lydersen, Turid Sizzanne Berg-Nielsen og Drugli, 2021).

Videre omhandler prosjektmaterialet hvordan sterke følelser som sinne, tristhet og frustrasjon lett kan overkjøre barnet. Da er det godt og helt nødvendig at det finnes voksne rundt barnet som er villig til å dele, forstå, støtte og trøste ved behov. Dette fordi de minste barna er avhengig av hjelp og støtte fra voksne for å kunne tåle og etter hvert selv kunne regulere følelsene sine.

Den sensitive *responsiviteten* er sosial og vil alltid være rettet mot noe eller i dette tilfellet mot noen, og vil dermed vende seg bort fra noe annet. Den sensitive responsiviteten viser til hvordan profesjonelle omsorgsgivere i barnehagen er emosjonelt åpne og oppmerksomme overfor barn. De oppfatter og tolker barnets signal og behov, og viser sin evne til å reagere på en adekvat måte i forhold til responsen som gis til barnet. Drugli (2010) forklarer hvordan den voksne virkelig må se barnet som den det er og være i stand til å tolke barnets følelsesuttrykk. Drugli (2010, s. 30, min utheving) sier videre; «En sensitiv voksen vil reagere raskt og hensiktsmessig på barnets signaler, og barnet vil dermed oppleve at denne personen forstår hvem barnet er, og hva det trenger». En annen professor ordlegger seg på denne måten; responsivitet innebærer å være *lydhør* overfor den andre og samtidig være villig til å gjøre noe for å støtte den andre gjennom en åpenhet overfor den andre (Eva Johansson 2011). «Det gjelder å være både mentalt og emosjonelt åpen for den andre, men også opptre i overensstemmelse med den andres intensjoner, opplevelser eller behov» (Johansson 2011, s. 29). Derfor handler den sensitive interaksjonen med barn om hvor *lydhør* den voksne er overfor hvordan barnet har det fysisk og psykisk, her og nå. Det å lytte er en måte å være i relasjon til andre og innehar mer enn kun å høre etter, hva som sies. Lytting knyttes i tillegg til blant annet følelser, forandring, åpenhet, ulikhet og tvil. Professor Carlina Rinaldi (2005, s.20) skriver dette om evnen til å lytte:

«Listening is not easy. It requires a deep awareness and at the same time a suspension of our judgements and above all our prejudices; it requires openness to change. It demands that we have clearly in mind the value of the unknown and that we are able to overcome the sense of emptiness and precariousness that we experience whenever our certainties are questioned». (Rinaldi 2005, s.20 her i Johannesen og Sandvik 2008, s. 88)

Ut fra dette sitatet kan man som sluttsats si at evnen til *virkelig* å lytte nødvendigvis ikke er en enkel øvelse. I den forbindelsen skriver Anne-Lise Løvlie Schibbye (2013, kap.3, s. 44) også om evnen til å være lydhør. Hun beskriver noe meget interessant og tankevekkende angående kinesiske skrifttegn.

Det kinesiske tegnet for følelsesmessig å *lytte/lytting* består av tegnene eller ordene *fokus, hjerte, øye, øre og du*. Med andre ord vil det si at vi *ser, hører og har fokus* på den andre med *hertet*. Videre forklarer Løvlie Schibbye (2013, kap.3, s. 45) hvordan vi for å kunne lytte må sette egne behov på vent og åpne oss på en måte som gjør at vi kan få med oss og virkelig *oppfatte* barnets totale uttrykk. I sammenheng med dette er Drugli (2017, s. 168) opptatt av hvordan evnen til sensitivitet påvirker barns opphold i barnehagen;

«Det kan virke som om de som skårer høyt på sensitivitet har øyne overalt, for de fanger ofte opp det minste signal, både nonverbale og verbale, på at barn ikke har det bra, ikke vet hva det skal gjøre eller trenger oppmerksomhet av en eller annen årsak».

Barnehageansattes sensitivitet blir av den grunn en svært sentral faktor i møte med særlig små barns affektuttrykk og -utbrudd. Dette bifaller Jørgen Brønset (2016, s. 263) når han poengterer hvordan «*Sensitive og responsive* ansatte ser ut til å være en suksessfaktor i arbeidet med kvalitet».

En omsorgsgivers evne til sensitivitet og responsivitet faller for meg inn i den samme kategorien for hvordan man møter barnet gjennom *affektiv inntoning*. Den amerikanske psykoanalytiker og spedbarnsforsker Daniel Stern (1934-2012) introduserte begrepet dette begrepet, *affektiv inntoning*. En følelsespreget eller såkalt affektiv inntoning vil si at den voksne toner seg inn på og møter barnet i følelsen, eller sagt med andre ord, en speiling og gjengivelse av barnets indre tilstand. Sterns (2010, s. 209) definisjon av affektiv inntoning er som følger:

«Affektinntoning er derfor utførelse av atferd som uttrykker følelseskvaliteten ved en delt affektiv tilstand uten å imitere det nøyaktige atferdsmessige uttrykk for den indre tilstand. Inntoningsatferd [...] omformer hendelsen og retter oppmerksomheten mot det som ligger bak atferden, mot den følelseskvaliteten man er felles om».

Inntoningsprosesser foregår ifølge Stern som oftest ubevisst og kan være vanskelig å observere. Inntoningsprosesser eller omsorgspersoners oppmerksomhet i øyeblikket, varer kun i sekunder - eller et øyeblikk, på samme måte som beskrevet i øyeblikkets oppmerksomhet (pkt. 2.2.2). Sterns (2003, s. 199) begrep *interaffektivitet* i betydningen å kjenner på den andres fysiske og psykiske tilstand, er kanskje den første, mest utbredte og umiddelbart betydningsfulle form for deling av subjektive opplevelser (Boström mfl 2019, s. 116). I den forbindelse trekker Eva Johansson

(Kristin Fugelsnes, Elisabeth Ianke Mørkeseth, Monika Röthle, Berit Tofteland og Berit Zachrisen 2015) inn *trygghetsverdier* som eksistensielle, ettersom de handler om forutsigbarheten i det livet barn deler med andre. Disse verdiene kan dreie seg om *tillit*, å vite at andre mennesker er *til å stole på*, at hverdagen er forholdsvis *forutsigbar*, og at jeg får *tilgodesett mine behov*. «I barnehagen blir trygghet ofte fremhevet som grunnleggende [...] for barns opplevelse av trivsel ...» (Eva Johansson 2015, s. 20). Av den grunn *må* de ansatte være på tilbudssiden overfor barna, og kroppslig og mentalt tilgjengelige og parat til å ta imot og til å gi.

Det er fullt mulig å øve opp sin egen kunnskap og evne til sensitivitet og en dertil tilpasset respons overfor et lite barn. Den adekvate responsen handler om at barnet skal føle seg *forstått, akseptert og trygg*. Det kan derimot være vanskelig å operasjonalisere barns følelser på en slik måte at det er mulig å *se* at de opplever og innehar disse følelsene. Derimot er det fullt mulig å arbeide for å *fremme* slike følelser hos barn slik eksempelvis veiledningsprogrammet International Child Development Program (ICDP) har som intensjon når de jobber for å sensitivisere omsorgsgivere (Karsten Hundeide 2007). Imidlertid omhandler det mere om en registrering og en *tolkning* av barns affektive uttrykk snarere enn å *fastslå* hvorvidt barnet føler seg forstått, akseptert eller trygg gjennom sitt affektive uttrykk. Empati har vært nevnt i teksten over, men i neste delkapittel behandler jeg dette begreper grundigere.

## 2.5 Empatisk identifikasjon

Når jeg her gjør rede for begrepet *empatisk identifikasjon* vil jeg først gjøre dette gjennom å vise til begrepets betydning i veiledningsprogrammet ICDP - *International Child Development Program*. Professorene Karsten Hundeide (1936-2011) og Henning Rye (1934-) utviklet i 1985 det veiledende samhandlingsprogrammet ICDP hvis mål er å skape og opprettholde gode relasjoner mellom omsorgspersoner og barn. Programmet som har sitt grunnlag i FNs barnekonvensjon, har som sin grunntanke å støtte og fremme psykososial omsorgskompetanse gjennom programmets kjernemålsetting;

«... å øke omsorgsgivers egen sensitivitet slik at hun/han kan bruke seg selv og sin empatiske evne og praktiske erfaring til å forstå den andre, dvs. å tolke den andres tilstand og følelser slik at en kan svare sensitivt og tilpasset til den andres tilstand og behov» (Hundeide 2007, s. 57). (Hundeide bruker her Løgstrups etiske fordring i begrepet *den andre*, som vi har et ansvar overfor, se i delkapittel 2.9 nærhetsetikk).



I denne kontinuerlige interaktive prosessen vil både omsorgsgiver og barnet gjensidig påvirker og utvikler hverandre. Følgelig er det en sammenheng mellom hvordan barnet oppfattes av sine omsorgspersoner og kvaliteten på samsillet, og dermed kvaliteten av omsorgen som gis til barnet. Omsorgsgiver som en person, må på samme måte se på barnet som en person og medmenneske med egne ytringer og handlinger som uttrykk for sine følelser, ønsker og hensikter (Hundeide 2001, s. 21). Når et barn oppleves som en person blir det naturlig for oss å føle med barnet, vise empati og identifisere seg med barnets opplevelse som om det var ens eget; man deltar dermed i barnets opplevelse. Det er dette fenomenet Hundeide kaller *empatisk identifikasjon*, noe han forklarer som den formen for medmenneskelig innlevelse vi har med våre aller nærmeste. På den måten blir omsorgsgiver *emosjonelt tilgjengelig* for barnet, - selve grunnpremisset for sensitiv omsorg, forklarer Hundeide (2001, s. 21). På den måten kan den sensitive omsorgsgiver svare barnet *innenfra*, fra en empatisk identifikasjon med dets følelser, mens andre mennesker kun kan svare barnet *utenfra*. Begrepene *innenfra* og *utenfra* knytter Hundeide (2001, s. 19) til vår *sone av intimitet*. Den medmenneskelige innlevelsen kan «metaforisk fremstilles som om vi er innenfor *en sone av intimitet med våre nærmeste*» poengterer Hundeide (s. 19-20). I samvær med disse menneskene medopplever vi deres tilstand, følelser, behov og hensikter, og handler deretter med en empatisk identifikasjon. De som derimot står utenfor er for oss fremmede mennesker som vi har et *utvendig forhold* til.

I den forbindelsen nevner Hundeide (2001, s. 20) hvordan de menneskene vi har et personlig forhold til, som et «jeg-du» - forhold, er innenfor vår intime sone. Personer som er utenfor intimsoneen vår kan vi i verste fall ende opp i et «jeg-det» forhold til. Her vil jeg kort trekke inn hvordan Martin Buber (1878-1965) fremlegger «Jeg-Du» og «Jeg-Det» - forholdet. Buber (1923/1992, s.6, 13,14) fastslår på denne måten at:

«Det finnes ikke noe Jeg i og for seg, men bare det Jeg som hører til grunnordet Jeg-Du og det Jeg som hører til grunnordet Jeg-Det. [...] Jeg blir til ved Du`et. Idet jeg blir Jeg, sier jeg Du. Alt virkelig liv er møte. [...] Bare gjennom Du`ets nærvær oppstår det nærværende, nu`et. [...] Virkelig liv leves i det nærværende, i nu`et, liv med ting i det forgangne».

Fra Bubers *Jeg-Du-forhold* vil jeg trekke en parallell over til et lite barns møte med en barnehage gjennom tilvenningstiden. I denne perioden er barnets behov for nærvær både stort og påkrevet, slik at barnet opplever å bli møtt som et *Du* og ikke et *Det*. Det er en kjensgjerning at det ved adskillelsen fra foreldrene kan oppstå til dels sterke følelsesmessige reaksjoner. Dette henger trolig sammen med at barnet ikke før mot slutten av sitt andre leveår har inkorporert *objektpermanens*, i betydningen viten om at noe/n ikke blir borte for alltid selv om det/de/den er ute av syne for øyeblikket (Drugli

2010, s. 22). Da er det forståelig at det ettårige barnet kan ha kraftige reaksjoner når de menneskene de kjenner aller best forsvinner. I den forbindelse nevner Drugli hvordan barnet «lager» seg et *tilknytningshieraki* bestående av tre eller flere sekundære tilknytningsrelasjoner, hvor én person står på toppen. På den måten, hevder Drugli (2010, s. 24), drar små barn «nytte av å ha flere voksne til stede i livet sitt, så fremt relasjonene til dem er nære og trygge».

Tilknytningsteoriens opphavsmann, den britiske psykoanalytikeren John Bowlby (1907-1990), ga på slutten av 1960-årene ut den første boken i trilogien *Attachment and loss* (Malin Broberg, Birte Hagström, Anders Broberg, 2014, s. 35). Psykolog Mary Ainsworth (1913-1999) som arbeidet og forsket sammen med Bowlby, startet i 1978 selv et forskningsprosjekt sammen med sine medarbeidere. Her ønsket de å finne kvalitetsnivået på mødres sensitivitetsstatus og *tilknytningsmønstre* til deres ettåringer (Abrahamsen 2015, s.72). Abrahamsen viser til resultater fra forskningen hvor mødre med en *trygg tilknytning*, holdt barnet på en annen måte enn andre mødre og hadde høy grad av sensitivitet, involvering og åpenhet i samspillet. Forskerne fant at den gjennomsnittlige andelen mødre med en trygg tilknytning til barnet sitt lå på ca. 70 %. Disse mødre viste stor glede, ømhet og varsomhet, og var sjelden klossete i kroppskontakten med barnet sitt. De resterende 30 % fordelte seg på tre kategorier for utrygg tilknytning. Om resultatene er fullt gyldige i dag er usikkert, men sannsynligheten for en viss kongruens er absolutt til stede.

Tilbake til Hundeide (2001, s. 20) som gjør det klart for oss hvordan omsorgsgivers definisjon av barnet er avgjørende for den omsorgen barnet mottar. På hvilken måte omsorgsgivere bruker sin definisjonsmakt blir dermed avgjørende for barnet. Av den grunn kan ICDP som veiledningsprogram med fokus på den empatiske identifikasjonen, være like vesentlig for alle som yter omsorg både i hjemmet eller profesjonelt i institusjoner som barnehager.

## 2.6 Anerkjennelse av barnet som subjekt i likeverdige relasjoner

Sett i sammenheng med denne oppgavens problemstilling om de trøstende samspillene, mener jeg at profesjonelle omsorgsgivere må ha evnen til å se på barnet som et likeverdig subjekt, blant annet gjennom å anerkjenne barnet. Ifølge Østrem (2012, s. 40) definisjon av anerkjennelsesbegrepet i boken *Barnet som subjekt*, innebærer dette «... å forholde seg til den andre som et autentisk subjekt, med iboende menneskeverd og grunnleggende behov for å tilhøre et menneskelig fellesskap». For å sette forståelsen av anerkjennelsesbegrepet og barnets subjektstatus i en tettere forbindelse til livet i en barnehage, må professor Berit Baes (1944-) banebrytende arbeid trekkes fram. Hennes forsknings- og interessefelt er kommunikasjons- og relasjonsprosesser mellom barnehagelærere og barn. Bae forklarer at barnehagelæreres tanker om anerkjennelse av barnet som subjekt, for dem

betyr *lydhørhet, innlevelse og blikk for barns nonverbale uttrykk*. Bae beskriver anerkjennelsens *væremåte* og hvordan;

«... åpenhet og evne til å ta imot andres uttrykk ikke er en passiv prosess, men forutsetter at man ikke er forutinntatt og tør å slippe kontrollen». Dette «innebærer at den andre ser deg som adskilt med rettigheter over egne opplevelser, som en person som er forståelig og aktverdig» (Bae 2004, s. 148).

Anerkjennelsesprosessens utvikling av selvrespekt, selverkjennelse og egenverd ved at barnet blir sett og hørt av den voksne, vil danne en avleiring indre sett i barnet, etterfulgt av en fornemmelse av å være et individ som *gjør en forskjell*, forklarer Bae (1988, s. 214). Derfor skal vi la barnet få være ekspert på sin egen opplevelse og alltid ta oss tid til å lytte før man responderer, påpeker hun. På linje med Bae konstaterer Løvlie Schibbye (1932-) i sin bok *En dialektisk relasjonsforståelse* (2009, s. 256), at anerkjennelse er et helt sentralt og overordnet dialektisk begrep og beskriver anerkjennelsesbegrepet med det «å se igjen», *to re-cognize*, - å gjenkjenne, skjelne, erkjenne og styrke. Anerkjennelse handler om å «verdsette deg, se deg, forsøke å forstå følelsene dine og søke å dele dem» (Løvlie Schibbye 2013, s. 39).

Opphavet til anerkjennelsesbegrepet kommer fra den tyske filosofen Georg Wilhelm Friedrich Hegels (1770-1831) Jenaskrifter (1802-1806) hvor han er overbevist om at «... subjektets kamp for gjensidig anerkjennelse av dets identitet vil resultere i en indre samfunnstvang som praktisk og politisk fører til opprettelsen av institusjoner som garanterer frihet» (Axel Honneth 2008, s. 13). Honneth (1949-) videreførte og virkeliggjorde Hegels anerkjennelsesteori hvor han betrakter mennesket som et anerkjennelsessøkende vesen som kun kan forstås «... som en handling som er basert på innsikt og som dermed i vid forstand tilhører moralen ...» (Honneth 2008, s. 235). Honneth definerer anerkjennelsesbegrepet som bestående av *kjærlighet, respekt og ytelse*, og hevder at fravær av en eller flere av anerkjennelsesformene vil resultere i en krenkelse av subjektet.

*Anerkjennelse og likeverd* er to sider av samme sak hevder den nederlandske professoren Gert J. J. Biesta (1957- ), men for at barnet skal få en subjektstatus må dette gå via en *anerkjennelse* av barnet som subjekt. Biesta (2014, s.40, min kursivering) formulerer seg på denne måten:

«Subjektivering kan hevdes å uttrykke en bestemt interesse, subjektiviteten [...] altså ut fra en antakelse om at de som vår pedagogiske innsats er rettet mot, ikke må

betraktes som *objekter*, men som *subjekter* i seg selv, handlekraftige og ansvarlige subjekter».

Som barnehagelærer utfører vi vårt arbeid med barn som befinner seg i utdanningsløpets første del. Barn i likhet med mennesker generelt, skal behandles som subjekter, men kan et barn regnes som «*ansvarlige subjekter?*» slik Biesta uttrykker. Biesta svarer ved å si at spørsmålet om subjektivitet dreier seg om «rett til å være», i betydning de yngste barnas *rett til å* frigjøre seg i egenskap av å være en nybegynner, - slik at nye begynnelse og nye begynnere kan «komme til verden» (Biesta 2014, s.27). Subjektiveringsprosessen handler derfor om å *høre til* og å være sammen med andre som tar imot en, og om dette ikke skjer er det ifølge Biesta umulig å eksistere i verden. Selvet skapes derfor ikke i et tomrom, men i dialog med andre man søker anerkjennelse fra.

Foss (2009) tar til orde for at den anerkjennende holdningen vist gjennom forståelse, lytting, aksept, toleranse og bekreftelse, alltid må ligge som premiss og forutsetning for interaksjon i barnehagens relasjoner (2009, s. 21). Dette er på linje med Østrem når hun hevder at anerkjennelsestanken i barnehagesammenheng må defineres som overordnet (2012, s. 168 og 172). Østrem utdyper hvordan anerkjennelse av barn som likeverdige subjekter ikke betyr «... at enhver oppfatning om virkeligheten er sann, men at også barn har krav på å bli tatt på alvor med *sine* opplevelser og oppfatninger» (2012 s. 83). Dette på tross av det asymmetriske forholdet i relasjonen mellom barn og omsorgsperson slik neste underkapittel tar opp.

### 2.6.1 Anerkjennelsens konfliktualitet i den pedagogiske relasjons asymmetri

I anerkjennelsens gjensidig subjekt-subjekt-forhold eksisterer det derimot muligheter for konflikt med hverandre, derfor presiserer Østrem betydningen av å løfte fram konfliktmotivet i det *asymmetriske* forholdet (Østrem 2012, s. 40). Palludan (2005, s. 88-89) har i sin forskning på barnehagelærere sett hvordan de avspeiler en vilje til å anerkjenne barnehagebarn ved å se og høre dem. Gjennom dette signaliserer de en bestrebelse etter å posisjonere barna som fullverdige partnere, men om barna rent faktisk *føler* seg anerkjent, er vanskelig å fastsette ut ifra hennes materiale. Men at barn tidvis *ikke* opplever personalets bestrebelser i anerkjennelsesarbeidet sitt tar hun for gitt, konstaterer Palludan.

Østrem (2012, s. 21, 43) stiller noen essensielle spørsmål: Kan små barn, som står i et asymmetrisk forhold til voksne, inngå i en anerkjennende relasjon? Og omvendt, gir det overhodet noen mening å snakke om anerkjennelse hvis ikke retten til å anerkjennes som subjekter omfatter alle mennesker? Og, - Er reell anerkjennelse mulig innenfor den asymmetriske relasjonen mellom voksne og barn?

Uansett, svarer Østrem, vil det alltid være en asymmetri dem imellom, slik at barnet vil få en spesielt utsatt subjektposisjon. Barn har andre og færre erfaringer enn voksne og ser verden ut fra sin alder og ståsted. Voksne har større kropp, mer livserfaring, kunnskap og viten, men det betyr ikke at barns måter å betrakte verden på er feil eller ugyldig, kun forskjellig, påpeker Østrem (2012, s. 44). Bent Andreas Hennum og Østrem (2016, s. 96) uttrykker konfliktualitene rundt barnehagens relasjonelle asymmetri på denne måten;

«... men hvis tanken om anerkjennelse av barnet som subjekt skal bli noe mer enn en vakker tanke, må man samtidig erkjenne at asymmetrien mellom barn og voksne gjør at gjensidighet ikke alltid er til stede, at likeverd ikke alltid blir ivaretatt, og at krenkelser forekommer».

Fordi barn er prisgitt voksnes valg og ikke har mulighet til å gå ut av de definerte relasjonene de er utpekt til å gå inn i, kan enkelte barn oppleve å ikke føle seg møtt og forstått. I barnehagens normative kontekst må den voksne respektere barna og bestrebe seg på å ta et spesielt ansvar for at deres perspektiv blir gjort gjeldene, presiserer Østrem (2012, s. 45-47). Barn vet ikke alltid sitt eget beste, men likevel vil barnet alltid ha rett til å kunne protestere. Derfor kan *makt*posisjonen voksne besitter gi grobunn for konflikter, slik neste kapittel belyser.

### 2.6.2 Anerkjennesperspektivet i den pedagogiske relasjonen versus makt

Anerkjennelse, asymmetri, makt og konfliktualitet er forhold som på et maktstrukturelt nivå som i en barnehage, vil kunne bety at det i den asymmetriske relasjonen vil bli den voksne som forvalter makten. Østrem (2012, s. 167) viser til Anna Höglunds (1997) definisjon av makt; «... som noe relasjonelt og prosessuelt, som noe som står i møtet mellom mennesker» med «en maktforståelse som bare kan utformes av den som allerede har makt og som er i en privilegert posisjon». Derfor må vi kontinuerlig strebe etter å forandre urettferdige strukturer og å kreve rettferdighet, respekt og like rettigheter for alle, poengterer Höglund.

Overfor barn uten verbalspråk kan det for noen voksne by på utfordringer å forstå og «å lese» barnet, noe som kan gi rom for feiltolkninger. På den måten kan voksnes definisjons*makt* redusere og hemme barns mulighet for *å si ifra* via kroppsspråket sitt, noe de har sin fulle rett til. Sett i forhold til oppgavens problemstilling angående trøstende interaksjoner, vil det kunne forekomme at ansatte gjennom sin makt til å definere barns gråt, kan ta feil. Dette av grunner karakterisert av Rossholts

(2010, s. 107-108) informanter som *ikke gyldige grunner* for å gi trøst og hvor gråten ble knyttet til barnas egenskaper.

I den invariable, bestandige og vedvarende posisjonen mellom en voksen og et barn skildrer den danske filosof, teolog og prest Knud Ejler Løgstrup (1905-1981), maktforholdet oss mennesker imellom som: «At vort liv med og mod hinanden består i, at den ene er udleveret den anden, betyder, at vore indbyrdes forhold altid er magtforhold. Den ene har mer eller mindre af den andens liv i sin magt» (Løgstrup 2010, s. 65). Videre peker Løgstrup på hvordan det med denne makten følger et individuelt ansvar fordi vi deler hverandres verden. Nettopp derfor får jeg et personlig ansvar for hva jeg gjør med og mot den andre (Løgstrup 2010, s. 308-309). På den måten er mennesker gjensidig avhengige av tillit som grunnlag for enhver form for kommunikasjon av omsorg hvor både omsorgsgiver og omsorgsmottakeren må bidra for at de skal ha en omsorgsrelasjon.

Barn er helt avhengig og betinget av å bli ivaretatt og heget om av voksne personer i sin nærhet, både hjemme og i barnehagen. Makt som fenomen i barnehagen krever derfor en *etisk* bevissthet uttrykker Gunnar Magnus Eidsvåg, fordi makt i omsorgssituasjoner lett kan bli usynliggjort (2021, s. 145). «Dersom makten både til å handle og til å definere ligger hos giveren, kan relasjonen utvikle usunne trekk» hevder han (Eidsvåg 2021, s. 51). Derfor må det artikuleres hvor og i hvilke former makt forekommer som et første skritt i retning av en etisk refleksjon. Jeg vil avrunde dette kapittelet med et sitat av Østrem (2012, s. 168) det hun fastslår:

«Dersom det skal gi mening å snakke om omsorg i det pedagogiske arbeidet med små barn, må omsorgsbegrepet være basert på anerkjennelse, respekt og rettferdighet. Anerkjennelse må med andre ord løftes fram som det primære begrepet».

Med andre ord *må* anerkjennelse av barns subjektstatus etter Østrem's oppfatning, ligge til grunn for ansatte givere av omsorg overfor de yngste barna, slik det neste kapittelet beskriver.

## 2.7 Omsorg

Oppgavens tema *voksnes trøstende samspill med barn under tre år* ligger etter mitt syn godt innenfor sekkebetegnelsen *Omsorg*. Men er ikke omsorg egentlig gått ut på dato? - spør Elisabeth P. Seljelid (2002). Hun beskriver hvordan;

«Det moderne mennesket har så mye det skulle ha gjort. Vi har det så travelt. [...] Og så ser vi forbi hverandre, etter noe bortenfor der vi er. Hva er det vi ser etter? Søker vi kanskje nettopp etter det vi haster forbi? Omsorg. Oppmerksomhet. Nærhet. Fundamentale bevis på at vi er til. Men omsorg krever langsomhet og tilstedeværelse. Oppmerksomhet krever lydhørhet og stillhet. Nærhet krever at vi stopper opp og kjenner etter» (Seljelid 2002, s. 5).

Det kan virke som vi har løpt fra verdier som omsorg og nærhet, men som fortsatt er der når det blir etterspurt og satt inn i en sammenheng. Kari Martinsen (2003, s. 68) uttrykker hvordan omsorg «i sitt vesen er universell» og vår omsorgsholdning er bygd på mellommenneskelige relasjoner hvor det i ethvert møte mennesker imellom utvises og mottas følelser. Mens Martinsen vender seg til sykepleien vender Marc Jans (2004, s. 27) seg mot barnet og spesifiserer at barn har rett til å være "surrounded by care», - omringet eller omsluttet av omsorg. Å skulle omslutte et annet menneske med omsorg fordrer en aktiv handling fra omsorgsgivers side. Derfor kan vi ikke forvente at et lite barn skal oppsøke trøsten, men at omsorgsgiver derimot må oppsøke barnet for å kunne gi det trøst. En trøstende handlingen kan derimot i seg selv og isolert sett ikke defineres som omsorg. Dette fordi det avhenger av *hvordan* handlingen utføres og oppfattes av mottaker. I den sammenheng kan intensjonen fra personalets side ved for eksempel bleieskift, omtales som omsorg, men en irritert stemme, brå bevegelser og hender som tar for hardt vil ikke bli oppfattet av *barnet* som omsorgsfullt. Derfor blir det umulig å omtale omsorgsarbeid uten å synliggjøre *relasjonen* mellom omsorgsgiver og mottaker.

Er det forskjell på privat og profesjonell omsorg? Per Nordtvedt (2001) bekrefter dette og beskriver forskjellen blant annet med ulike former for motivasjon. I den private omsorgen handler det om tilknytning mellom partene kjennetegnet av en *langvarig* følelsesmessig og relasjonell avhengighet. Den profesjonelle omsorgen er derimot forankret i forhold som er styrt av mange med forskjellige hensyn til ivaretagelsen av det enkelte barn. Den profesjonelle omsorgen er i tillegg faglig, og motivert ut fra en sosial samfunnsmessig forpliktelse som vil ha innvirkning på hvor personlig omsorgen blir (Nordtvedt 2001, s. 42). Av den grunn er barn som begynner i barnehagen rundt ett års alder, helt prisgitt de omsorgsgiverne de får der. Forskning omtalt over (Foss 2008, *Blikk for barn*, 2012-2016) viser dessverre at personalet ikke alltid er varme, engasjerte og ansvarlige. Ingeborg Tvetter Thoresen (2015, s. 132) legger til at omsorgsgivere må ha ferdigheter i å *ta hånd om* på den riktige måten, slik at «... relasjonen mellom omsorgsgiveren og den omsorgstrengende ivaretas, altså

omsorg som en *moralsk* utfordring» Det moralske anliggende blir dermed en erkjennelse av at vi alle lever i gjensidighet til hverandre (Thoresen 2015 s. 131).

Hvor hører omsorgsarbeidet til barnehagelærerne egentlig til? – spør Aslanian (2016, s. 37), og svarer at relasjoner mellom barn og ansatte ofte oppleves som sterke og meningsbærende for de ansatte. Videre gir Aslanian uttrykk for hvordan «interaksjoner mellom barn og barnehageansatte er unik i forhold til andre omsorgsarenaer, både på grunn av barnas lave alder og den utstrakte tiden som barnehageansatte og barn tilbringer sammen» (2016, s. 37). Aslanian spør seg selv om profesjonell omsorg for barn innebærer en forventning fra omsorgsgiver om å få noe tilbake? Hun svarer at barnehageansatte velger sitt yrke, mens barn havner i rollen som mottaker av omsorg uten å kunne velge denne rollen bort. Barnet som omsorgsmottaker kan gi takknemlighet, omsorg og kjærlighet tilbake til giveren av omsorg, men har ingen menneskelig fordring som innebærer gjensidighet eller å gi tilbake (Aslanian 2016, s. 41). Derimot er det også en fare for å idealisere omsorgs- og kjærlighetsarbeidet i barnehagen som enkel, god og givende. Men, å gi kjærlig omsorg til en barnegruppe «åtte timer i strekk kan til tider oppleves som energitappende snarere enn energigivende» (Aslanian 2016, s. 41).

Gunilla Halldén (2007, s. 70) peker på at et av målene for å gi omsorg er «att omsorgen ges på ett sådant sätt at den som tar emot omsorgen också själv så småningom ska kunna ge omsorg», utdyper Halldén (2007, s. 69). Omsorgen har dermed også en pedagogisk side som en forutsetning og mulighet for at den som tar imot omsorg også skal bli en som *gir* omsorg. Dette stemmer godt overens med Klettets (2007) forskning som fant at mødre som hadde fått god omsorg som barn også selv ble gode omsorgsgivere overfor sine egne barn.

Hvilken status har omsorgsyrker i samfunnet i dag? Halldén (2007, s. 76) svarer og undrer seg over det paradokset at barnehagen som institusjon står for barns omsorg det meste av dagen, men vegrer seg mot å bli assosiert med omsorgsfunksjoner. Eksempelvis har begrepet danning tatt over for omsorgsbegrepet i rammeplan for barnehagen (2017). Flere er av samme oppfatning, når Aslanian (2009) hevder at omsorg og omsorgsgivere har en lav status i samfunnet, «... samtidig som omsorg er forstått som en grunnleggende mekanisme bak et velfungerende samfunn». Omsorg som tema i barnehagelærerutdanningen er «... faglig neglisjert, samtidig som omsorg blir tatt for gitt som et fundament for praksis innenfor barnehagefeltet» (Aslanian 2019, s. 212). Videre hevder Aslanian at omsorg som grunnleggende for barnehagepedagogisk praksis, i liten grad har blitt forsket direkte på.



Østrem's uttalelse over angående anerkjennelse som det primære begrepet sier jeg meg helt enig i, men jeg er opptatt av at omsorgsbegrepet og god utførelse av omsorg heller ikke skal glemmes. Det neste kapittelet tar for seg begrepet kjærlighet.

## 2.8 Perspektiver på kjærlighet versus profesjonell kjærlighet

Aristoteles (384-322 f.Kr.) beskrev *hjertet* som berøringens organ fordi man ikke kan føle seg uberørt gjennom å røre ved et gråtende barn med omfavnelse og kjærlig berøring. Løgstrup (1991, s. 164) uttrykker at det er «... *kærlighed*, der forlanges til varetagelse af det annet menneskes liv» og oppfordrer oss til å *se med hjertets øye* (Tholin, 2013, s. 102). Tholin vil at barnehageansatte skal vise innlevelse og bli berørt av barnet, et begrep hun kaller inntrykksømheter (2013, s. 98). Det kjærlighetsuttrykket vi viser overfor et fortvilet gråtende barn må være betingelsesløst, fordi vi ikke forventer noe tilbake.

Aslanian refererer i boken sin til Jool Page, som hun mener har gjort mest for å fremme bevissthet om småbarns behov for kjærlighet i barnehagen. Page (2010, 2011) hevder at barn har rett til å bli elsket av sine midlertidige omsorgspersoner, og at «barnehagelærere derfor bør utøve profesjonell kjærlighet» (Aslanian 2016, s. 39). Tanken om at kjærlighet ikke er nok i en pedagogisk sammenheng er ikke ny, forklarer Aslanian, hvor *tenkende kjærlighet* (thinking love) er et begrep fra den tidligste småbarnspedagogikken. Aslanian (2016, s. 41) viser til J.H. Pestalozzi (1746-1827) som allerede på 1800-tallet viste til psykologien som grunnleggende for all pedagogikk, og beskrev behovet for regulert kjærlighet for barn, han skriver:

«Love, of course, I presume to be the first requisite, and that will always present itself, - only modified, perhaps, under various forms. All I would request of a mother, would be, to let her love act strongly as it may, but to regulate it, in the exercise of thought» (Pestalozzi 1827, s. 5).

Pestalozzi's idé om en tenkende kjærlighet tar utgangspunkt i kjærlighet og altruisme som grunnmur for omsorg, mens kjærligheten reguleres gjennom vår tanke og fornuft, altså ikke gjennom å ofre seg selv for andre. Barnehagens ansatte omsorgsgivere har med andre ord en kompleks og sammensatt profesjonsutøvelse som er et kroppslig, kognitivt og følelsesmessig arbeid (Aslanian 2016, s. 43).

Er det mulig på et vitenskapelig vis å måle kjærlighet? Line Melvold og Einar Øverenget (2015, s. 14) forteller fra en forelesning i Oslo hvor den amerikanske psykologen og hjerneforskeren Allan N.

Schore (1943-) deltok. Hans forskningsfelt er blant annet nevropsykologi og barns utvikling; han sa følgende:

«Kjærlighet er i ferd med å bli et fremmedord i faglitteraturen som følge av en urokkelig tro på at noe som ikke kan telles, måles og veies ikke teller. Men kjærlighet kan måles – så absolutt. Nå er vårt oppdrag å få folk til å stole på og ta inn over seg funnene våre» (Schore, 2014).

Som hjerneforsker hadde Schore nemlig kunnet måle aktivitet i hjernens speilnevroner når barnet gjennom samspill med en omsorgsperson, hvor alt er samstemt og synkront, får en ny opplevelse av selvet. Små nå-øyeblikk som fanges i høyre hjernehalvdel hvor emosjoner fanges opp (Melvold og Øvereng 2015, s. 20, 22). Mangfoldet av dagligdagse følelsesmessige interaksjoner mellom omsorgspersoner og barnet, preges inn i barnets nervesystem på et tidspunkt hvor nervesystemet ennå er uferdig og i rask vekst. Denne sensomotoriske stimuleringen omsorgspersonen gir barnet vil føre til at nervesystemet blir mer motstandsdyktig mot stress resten av livet (Melvold og Øvereng 2015, s. 24). Av den grunn er Schore en forkjemper for kjærligheten som eksisterer mellom omsorgspersoner og barnet gjennom det naturlige samspillet. I den forbindelsen nevner jeg Magne Raundalen (2017, s. 69) som sågar mener at barnehager bør ha en undertittel: *Kommunal Avdeling for Hjernebygging*, for å understreke personalets vesentlige rolle som omsorgsarbeidere i barns liv.

I Unicefs rapport *The Child Care Transition* (2008) uttrykkes bekymring i forhold til kvaliteten på de minste barnas opphold i barnehagen og i hvor stor grad de opplever å få tilstrekkelig *kjærlighet* og *omsorg* (Aslanian 2016, s. 188). Som beskrevet over så har forskning fra Blikk for barn (2012-2018) dessverre vist at de ansatte ikke alltid er varme, engasjerte og ansvarlige. Melvold og Øvereng (2015, s. 33) kommer med noen viktige, gode og muligvis avgjørende påstander angående hvilke personer som bør arbeide med barn: Har du ikke varme og kjærlighet i møte med barna, skal du ikke jobbe med barn. Du vil dessuten bli gjennomskuet av barna som vil prøve å holde seg unna deg. Har du ikke varme gjør du ikke jobben!

I barnehageloven er *nestekjærlighet* nedfelt som en av grunnverdiene for barnehagen og FNs barnekonvensjon sier at alle barn har rett til å oppleve kjærlighet. Tholin (2018, s. 15) har brukt begrepet *menneskekjærlighet* som kanskje er mer forståelig og mer i tråd med pedagogens yrkesutøvelse, som uttrykk for delaktighet, innlevelse og engasjement for mennesket. Satt inn i barnehageansattes profesjonsutøvelse argumenterer Aslanian for kjærlighet som et helsefremmende tiltak. Derimot vil noen mene at kjærlighetsbegrepet kun kan benyttes innenfor den private sfæren, skriver Aslanian. Hun påpeker at det isteden er den offentlige sfæren som må tilpasse seg barna som tilbringer sin barndom i den offentlige barnehagen, ved at kjærlighet tas på alvor som et aspekt ved

det profesjonelle omsorgsmiljøet i barnehagen. Kjærlige relasjoner må derfor finnes på begge arenaene og være en grunnholdning til barn samt grunnlag for pedagogiske handlinger (Aslanian 2017, s. 17). Fra en toddlers perspektiv vil det allikevel være store likhetstegn mellom disse kjærlighetsrelasjonene. Dette blant annet fordi foreldre og vi som arbeider og er sammen med småbarn hele dagen, «... er mennesker som er tilstede og responderer på barnets ulike behov» og i tillegg deler både sorger og gleder sammen (Aslanian, 2016, art 10, s. 200).

På tross av forskjeller og likheter er det verdt å reflektere over kjærlighetsbegrepets plass i barnehagehverdagen sett i forhold til profesjonen og interaksjonene sammen med små barn. Avslutter med noen ord Astrid Lindgren skal ha sagt; gi barna kjærlighet, mer kjærlighet og enda mer kjærlighet, så kommer manerene av seg selv (Melvold og Øverenget 2015, s. 14). Fra den profesjonelle kjærligheten vil neste delkapittel omhandle nær- og profesjonsetikk.

## 2.9 Nærhetsetikk og profesjonsetikk

Plikt og ansvar, respekt og omsorg, - allmenne begreper med et moralsk innhold vi bruker og er fortrolige med. Men hvor kommer slike begrep fra? – spør Jan-Olav Henriksen og Arne Johan Vetlesen (2006, s. 217). Stammer de fra vår tenkning, eller vår fornuft? Eller er de vokst frem av konkrete erfaringer? Jürgen Habermas (1991, s. 185) skriver:

«Erfaringene gjennom vår sosialisering – med omtanke, solidaritet og rettferdighetssans – former våre intuisjoner og lærer oss mer om moral og (særlig) umoral enn alle argumenter er i stand til» (i Henriksen og Vetlesen 2006, s. 217).

Av den grunn er det vår fellesmenneskelige praksis, moralske som umoralske, som har gitt oss disse begrepene plikt og ansvar, respekt og omsorg. De kan fremstå som både abstrakte og livsfjerne, men har sitt utspring i konkrete og opplevde erfaringer. Når vi eksempelvis opplever et barns hjerteskjærende gråt oppstått i eller av ulike foranledninger, vil ikke bare smerten *kommuniseres* til oss, men også *transporteres*. Smerten flyttes *mellom* mennesker. Dette er et allmenmenneskelig fenomen, skriver Henriksen og Vetlesen (2006, s. 146). «Vi lever deler av oss selv i hverandre» (Aanderaa 1994, s.133 her i Henriksen og Vetlesen 2006, s. 146). Dette betyr at vi og barn spesielt, plasserer bestemte følelser og tilstander hos en annen uten at vi er oss det bevisst. Denne plasseringen hos en annen skyldes et dyptliggende behov for avlastning, for å bli kvitt især vonde følelser som kan oppleves vonde, fryktinngytende eller skremmende. Derimot kan også de gode

følelsene projiseres til andre, og i et barns omgivelser skal man ikke nekte det å dele de gode og de vonde affektene med andre.

I sammenheng med dette benytter Henriksen og Vetlesen (2006, s. 147-148) seg av et begrep fra psykiatrien, *containing function*, - eller container funksjon. Pasienten søker avlastning for sine vonde følelser og ønsker å kvitte seg med dem ved å gi de til pleieren. Pasienten gjør dermed pleieren til en container for alt det som plager ham. Nettopp dette å stille seg til disposisjon som en beholder for pasientens avfall er noe av det viktigste pleieren kan gjøre for pasienten. I denne pleier-pasient relasjonen er det enkelt å bytte plass med omsorgsgiver og barn, hvor barnet bruker oss i en containerfunksjon for sine frustrasjoner og affekter, men også for gleder.

Nærhetsetikken appellerer gjerne til profesjoner som jobber nært mennesker og «dreier seg om de handlingene vi foretar oss når vi står overfor et medmenneske som trenger oss, eller som er overlatt i vår makt» (Hennum & Østrem 2016, s.84). Fokuset i nærhetsetikken ligger i at mennesker er grunnleggende forbundet med hverandre, hvor det som kjennetegner menneskelivet er avhengighet og sårbarhet (Hennum & Østrem 2016, s. 85).

Drivkraften til barnehagepionerene Pestalozzi som ble presentert i forrige delkapittel, sammen med Fröbel og Montessori, var troen på at barns liv kunne forbedres gjennom en ny form for utdanning som henvendte seg til *hele* barnet, med hodet, hjertet og hendene. Kjærligheten til barn, og oppfatningen av barnet som kjærlighetens budbringer, var viktige temaer i deres arbeid. Barnehager og asylter var til for barnas skyld med *barnets beste* som mål, og barns behov for omsorg og stimuli. Barneasylene var tuftet på *nestekjærlighets*prinsippet hvor drivkraften lå i etikk, religion og filosofi (Aslanian 2022, s. 17).

Men, er vi i stand til virkelig å se fra barns perspektiv hva barn trenger? Og, er vi i stand til å sette det dyadiske jeg-du-forholdet i sentrum? Ut ifra rammeplan for barnehagen er vi som barnehagelærere forpliktet til å utøve vår profesjon i samsvar med verdier som respekt for menneskeverdet, nestekjærlighet, likeverd og solidaritet. Hennum & Østrem (2016, s.66) uttrykker hvordan de voksnes handlinger setter spor, både i forhold til barnas opplevelse av seg selv i tillegg hvilken tillit de har til oss. Tholin (2015, s. 118) legger frem hvordan nærhetsetikken tuftet på et ontologisk fundament hvor vi er satt inn i en sosial sammenheng vi ikke kan trekke oss ut av. Nærhetsetikkens relevans er i særlig grad aktuell der én gruppe forholder seg til en annen gruppe som i barnehagen. Også i forhold til arbeid i asymmetriske relasjoner har nærhetsetikken stor relevans. Slik barn og personale er sammenbundet i barnehagen, må dette få konsekvenser for hvordan man forholder seg til hverandre (Tholin 2015, s. 118).

Emmanuel Lévinas og Løgstrup knyttes begge opp til nærhetsetikken, dette til tross for at ingen av dem har definert seg selv innenfor denne etikken. Tholin (2015, s. 119) beskriver hvordan Løgstrups etiske fordring blir særlig tydelig er i relasjoner der vi har ansvar for noen som er svakere. Dette fordi vi i situasjoner med et annet menneske befinner oss i et moralsk anliggende hvor kjennetegnet er at vi må gjøre et valg mellom godt og ondt, - til å være og gjøre det gode eller det onde.

I Løgstrups hovedverk *Den etiske fordring* fra 1956, fremkommer hans filosofiske fundament som innebærer at alle møter mellom mennesker er en etisk fordring. Løgstrup fokuserer spesielt på noen utvalgte fenomen som ligger som betingelser for ethvert møte mellom mennesker, - som spontane livsytringer som barmhjertighet, åpenhet, ærlighet og tillit. *Den etiske fordring*, det nå nærmest klisjéaktige sitatet som har gjort inntrykk på generasjoner av pedagoger og satt dype avtrykk i den pedagogiske faglitteraturen, er et ensidig krav om å handle til det beste for den andre. Derfor er det en absolutt fordring til oss som ikke *kan* velges bort. Løgstrup skriver:

«Den enkelte har aldrig med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd. Det kan være meget lidt, en forbigående stemning, en oplagthed, man får til at visne, eller som man vækker, en lede man uddyber eller hæver. Men det kan også være forfærdende meget så det simpelthen står til den enkelte, om den andres liv lykkes eller ej». (Løgstrup 1991/2010, s. 25).

Som Tholin (2013, s. 77) uttrykker ligger det et stort ansvar og alvor i dette utsagnet som innebærer en etisk appell for ethvert mellomværende, også dem barnehagepersonalet er en del av. Derfor er det personlige møtet særlig viktig i nærhetsetikken, - der etikken grunnet på omsorg og kjærlighet, - leves i relasjoner, skriver Kari Martinsen (2003, s. 70). Løgstrup betoner videre menneskenes avhengighet og sårbarhet, at vi er vevd inn i hverandres skjebne og derfor angår hverandre som mennesker. I en grunnleggende forstand er det å være menneske å leve i en gjensidig og innvevd avhengighet av andre, eller i interdependens som Løgstrup kaller det.

Jeg er sannsynligvis én av mange som lar seg fasinere av menneskers kroppsspråk og da særlig *ansiktets* rolle i interaksjon og samspill. Jeg anser ansiktsspråket vårt som svært relevant i forbindelse med både sensitivitet og tilknytning, og derigjennom også min problemstilling. Men hva kan teori om temaet fortelle om ansiktet som kommunikasjons- «organ»? Henriksen og Vetlesen (2006, s. 221) skriver at «det å møte en annen vil si å møte et ansikt – hans eller hennes ansikt». Ansiktet er noe vi *er*, men hva er vi når vi er et ansikt? – spør Henriksen og Vetlesen og svarer: «Vi er nakne» i betydningen blottstilt. Ansiktet vårt blottstiller vår (barnets) nød og behov for omsorg i et ordløst budskap. I kraft av at ansiktet bare *er* og gjør det det gjør, nemlig «utsteder en appell med innholdet»

om å være til for andre i sitt behov for omsorg eller trøst (Henriksen og Vetlesen 2006, s. 222). Dette fremstår for meg som kjernen ved det å være menneske, omsorgsgiver og trøster.

Blant flere beskriver Hundeide *ansiktets* rolle i omsorgssituasjoner og hvordan barnet umiddelbart etter fødselen foretrekker «ansiktsslignende stimuli fremfor andre, og de er i stand til å imitere ansiktsuttrykk» (Hundeide 2001, s. 22-23). Barnet ser oppmerksomt og tilfreds ut, svarer gjennom tur-taking og ved å imitere, noe som understøtter deres gjensidige engasjement i dialogene (s. 23). Øyekontakten og smilene «... setter i gang biokjemiske prosesser i hjernen og bidrar til nevronenes vekst. Løvlie Schibbye (2013, kap.3, s. 43) utdyper og skriver at slike utvekslinger utløser «godfølelsestoffer», som betaendorfiner og dopaminer». Barn leser oss i tillegg forbausende raskt og effektivt, uten at vi engang legger merke til det og barn lar seg heller ikke lure, konstaterer Løvlie Schibbye (2013, s. 43). Derfor blir det ekstra viktig at vi ransaker oss selv så langt som mulig når det gjelder hva vi sender ut via ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Med dette for øyet må voksne være seg bevisst hvilke måter egne følelser kommer til uttrykk. I våre intersubjektive relasjoner til barn er nettopp vår ansiktkommunikasjon sammen med *anerkjennelse* to svært betydningsfulle sider ved vårt samspill med andre mennesker. Det neste delkapittelet tar nettopp for seg anerkjennelse i likeverdige relasjoner.

Som en overgang til neste emne vil jeg kort beskrive *empati* som evnen til sensitivt og åpent å oppfatte et annet menneskes opplevelse og å kunne føle med denne personen. Empatiens styrke er evnen til å kunne være *nær*, samtidig som vår intellektuelle og reflekterende side kan bidra til nødvendig *distanse* for å hindre sammenblanding av egne og andres følelser.

## 2.10 Nærhet versus distanse

Yrkesetikken skal hjelpe oss med å skape den tilstrekkelige nærheten, som konkret i en barnehagekontekst benyttes til å sette seg inn i barnets situasjon, noe som krever et personlig engasjement ifølge Henriksen og Vetlesen (2006, s. 34). I barnehagen er små barn fullstendig avhengig av voksne som ser deres behov, støtter dem og er empatisk tilstedeværende. Enkelte voksne kan derimot falle for fristelsen til å bli *for nært* knyttet til barn fordi det kan føles deilig å kjenne seg uunnværlig. Det man da oppnår er en form for *innlært hjelpeløshet* hvor voksne hjelper barn for mye og dermed ikke gir dem mulighet til selv å mestre (Tholin 2013, s. 130).

Når det gjelder *distanse* trenger man dette for å gjøre gode, faglige vurderinger. Henriksen og Vetlesen (2006, s. 34) skriver at i yrkesetisk sammenheng må etikken bidra til å få en tilstrekkelig nærhet til saken, noe som fordrer et personlig engasjement. Avstanden skal derimot ikke bli en

unnskyldning for ikke å ta personlig ansvar, men som barnehagelærer har man forpliktelser overfor mange barn og distansen setter oss i stand til å ta de faglige vurderingene (Tholin 2013, s. 131). Blir man derimot *for* distansert vil det føre til at man unnlater å gå inn i relasjon med barnet, noe som vil objektivere barnet.

Samspillet mellom nærhet og distanse eller avstand, gir ifølge Henriksen og Vetlesen (2006, s. 15) muligheten for å utøve et kompetent og velbegrunnet skjønn. Der ender etikken ikke i vilkårlighet og man kan være rimelig sikker på at de valgene som foretas, ikke er helt feil. Dette samspillet av nærhet og distanse kan kalles for yrkesetisk profesjonalitet, ifølge Henriksen og Vetlesen (2006, s. 34).

## 2.11 Oppsummering

I dette teorikapittelet har jeg utfyllende svart på denne oppgavens første forskningsspørsmål;

- Hvordan er barns affektivitet, omsorgsgiveres trøst og trøstens innhold skrevet fram i litteratur og forskning, sett i forhold til de yngste barna i barnehagen?

Innledningsvis i dette teorikapittelet avklarte jeg sentrale begrep knyttet til studiens problemstilling teorikapitlets innhold. Deretter refererte jeg til tidligere relevant norsk forskning og hvordan disse fremstiller og behandler det trøstende samspillet mellom voksen og barn. Dette etterfulgte av en kort beskrivelse av prosjektet «Med blick for barn» (2012-2018) hvor enkelte forskningsresultat ble presentert. Gikk så over til en beskrivelse av toddlers affektive verden med vekt på gråt, før trøstende samspill gjennom differensierte metoder ble belyst. Tok deretter for meg den sensitive responsiviteten og empatisk identifikasjon med vekt på veiledningsprogrammet ICDP. Videre ble anerkjennelsesbegrepet samt aspekt rundt makt og asymmetrien mellom barn og voksne beskrevet. Omsorgsbegrepet ble belyst etterfulgt av en beskrivelse av den profesjonelle yrkesutøvelsen av kjærlighet. Her benyttet jeg blant annet Aslanians og Johanssons tankegods. Jeg avsluttet med å gjøre rede for deler av nærhetsetikken sett i sammenheng med Løgstrup etiske fordring, og balansen mellom nærhet og distanse i den profesjonelle yrkesutøvelsen i barnehagen.

Dette teorikapittelet bringer oss videre til kapittel 3; en redegjørelse av oppgavens/prosjektets valg av metodologi og metode.

### 3 Metodologi og metode

I dette kapitlet redegjør jeg først for valg av metode, min forskerposisjon og forforståelseshorisont. Deretter beskriver jeg mine forberedelser til feltarbeidet etterfulgt av en redegjørelse for gjennomføring av observasjonsarbeidet i barnehagene. Etterarbeid og transkribering belyses, i tillegg til empiriens kategorisering, dette etterfulgt av analyse- og bearbeidingsarbeidet. Avslutningsvis vurderes validitet og reliabilitet.

#### 3.1 Vitenskapsteori & forskningsmetodologi

Vitenskapsteorien stiller bestemte krav til hva kunnskap er, hvordan resultater skal presenteres og på hvilken måte man skal drive god forskning. I den sentrale delen av empirisk forskning dreier det seg om å samle inn, analysere og tolke data hvor noen av kjennetegnene ved forskningen er systematikk, grundighet og åpenhet. Mitt valg av forskningsdesign i denne oppgavens undersøkelser, er styrt av den type data jeg ønsker å innhente for å kunne svare på problemstillingen. For mitt prosjekt handler dette om på best mulig måte å skildre, slik jeg oppfatter og erfarer det, - omsorgspersoners dualistiske møte med et gråtende barn og den trøstende interaksjonen som utspiller seg der.

#### 3.2 Metodisk tilnærming

I all forskning må forskningsmetoden tilpasses formålet ved å velge en metode som er best egnet til å gi svar på oppgavens problemstilling, som i denne oppgaven er hvordan det trøstende samspillet arter seg mellom omsorgsperson og toddlere. Metoden jeg benytter ved innhenting av datamaterialet er deltagende observasjon og forskningsarbeidet som presenteres har en *fenomenologisk – hermeneutisk* vitenskapsteoretisk posisjon. Fenomenologi eller «læren om fenomener», er som metode et ønske fra forskerens side om «å få økt forståelse av og innsikt i folks livsverden» skriver Asbjørn Johannesen, Per Arne Tufte og Line Christoffersen (2016, s. 169). «Hermeneutikk betyr fortolkningskunst» ifølge Hilde Bondevik og Inga Bostad (2012, s. 238) og «er en metodelære for tolkning av meningsfulle fenomener». Med Merleau-Pontys *kroppsfenomenologi* som teoretisk utgangspunkt forsøker jeg å betrakte gjennom å se, høre, fornemme og legge merke til, kjernen i toddleres kroppslige møte med den voksnes trøst, - dette uten å bedømme eller evaluere. For at jeg som forsker skal kunne fortolke og skape mening i det de yngste barna opplever, benytter jeg en relasjonell *hermeneutisk* metode hvor det som skaper mening er det relasjonelle samspillet mellom mennesker.



Ved bruk av to ulike vitenskapelige tilnærminger, *kvantitative*- og *kvalitative* metoder kan virkeligheten rundt oss undersøkes. Ifølge Johannessen (mfl 2016, s. 93) kan man med enkle ord si «at kvantitativ forskning kartlegger *at* noe skjer, mens kvalitativ forskning avdekker *hvorfor* det skjer». I kvantitative metoder anvendes *tall*materiale hvor forskeren i analyseringen av data tar i bruk beskrivende, statistiske prosedyrer. Dette i motsetning til mitt valg, de *kvalitative* metodene som opererer med *tekst*. Disse metodene kan være grounded theory, casedesign, observasjon og/eller intervju hvor forskeren legger vekt på nærhet til miljøet og/eller menneskene som utforskes. Kvalitative metoder brukes til å uttale seg «spesifikt om sosiale mønstre innenfor et avgrenset område» forklarer Johannessen (mfl. 2016, s. 93). Ifølge Brinkmann (2012, s. 41) er forskeren interessert i den menneskelige verden av betydninger og verdier, og streber etter å forstå menneskelivet innefra.

Mitt fortolkende rammeverk er sosialkonstruktivistisk, - det vil si at forskeren søker forståelse for den verden hun befinner seg i (Brian Degn Mårtensson, Leif Puggaard og Rune Bang Puggaard 2016, s. 33). Forskeren er avhengig av informantenes erfaringer og levde liv. Forskeren skal på bakgrunn av dette konstruere mening. Det forskeren finner tolkes ut ifra egne erfaringer og egen bakgrunn. Epistemologi beskriver han som «læren om erkjennelsens og kunnskapens natur» og å forske «med et bestemt teoretisk utgangspunkt» som teorier og spekulasjoner om hvordan verden ser ut (s. 37). Temaene eller grupperingene i oppgavens forskning blir til gjennom funnene eller empirien fra feltarbeidet mitt. Oppgaven bygger på en er sosialkonstruktivistisk oppfatning av virkeligheten der språklige, relasjonelle og sosiale prosesser er av grunnleggende betydning for hvordan vi konstruerer virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 76 og Zahavi 2018, s. 79). Målet for oppgaven er å få dybdekunnskap omkring voksnes trøstende samspill med gråtende toddlere og deres livsverden. Dette ut fra mitt syn på barn sett i forhold til de måter og/eller metoder toddleres omsorgspersoner benytter i trøstende, dualistiske interaksjoner. Sosiale fenomen er i kontinuerlig endring og vektleggingen av relasjonelle forhold har medført at den *kvalitative* tilnærmingen har pekt seg ut som metode i studien. Gjennom en vektlegging av nærhet til respondentenes naturlige omgivelser i barnehagen, er *deltagende observasjon* mitt valg for innhenting av data. På den måten får jeg innblikk i de prosesser hvor samhandlingen finner sted, og danner grunnlaget for deres konstruksjon av virkeligheten. Gjennom dette prøver jeg å forstå deres ståsted og perspektiv.

I de neste underkapitlene vil jeg gå grundigere inn i hvert ståsted og design omtalt over. Jeg starter med en beskrivelse av rollen som deltagende observatør, forberedelse til datainnsamling og gjennomføringen av feltarbeidet etterfulgt av min forskerposisjon og forforståelse.

### 3.2.1 Om fenomenologi

Fenomenologien eller læren om fenomenene, kan betegnes både som en filosofisk retning, en vitenskapsteoretisk posisjon og en metode (Bondevik mfl. 2012, s. 144). Dan Zahavi (2018, s. 25) definerer et fenomen som «... det, som viser sig ved sig selv, det, som manifesterer sig, det, der åbenbarer sig». Den tyske filosofen Edmund Husserl (1859-1938) gjorde på 1900-tallet fenomenologien til en selvstendig vitenskap basert på «selve opplevelsen, der er det interessante» (Brian Degn Mårtensson, Leif Puggaard og Rune Bangs Puggaard 2016, s. 152-153). Av den grunn retter Husserl søkelyset mot det unike ved mennesket, *individets bevissthet* som kontinuerlig vil være rettet mot *noe*. Fordi bevisstheten vår er intensjonal kan vi derfor ikke skille mellom mennesket og dets bevissthet fra verden omkring. Av den grunn vil vi hele tiden oppleve at vi *er i en verden* (Fangen 2012, s. 154). Begrepet *livsverden* ble introdusert av Husserl i 1936 og endte opp med å bli det mest sentrale begrepet for ham (Brinkmann 2012, s. 99).

Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) knytter seg til Husserls begrep *livsverden* hvor den aktive, levde menneskekroppen spiller en avgjørende rolle. Innen livsverdensontologien anses all kommunikasjon, både verbal og ikke verbal, som en helhetlig eksistensform. Ifølge Merleau-Ponty er kropp og tanke som ikke-adskilte enheter hvor kroppssubjektet utgjør en totalitet av sanser, følelser, tanker og motorikk (Greve 2009, s.56). Merleau-Ponty (1945/1994, s. 20, 93) ordlegger seg slik om kroppen og vår væren-i-verden:

«Kroppen er bæreren af væren-i-verden, og det at besidde en krop betyder for et levende væsen at slutte seg til et bestemt miljø, smelte sammen med særlige forehavender og uafbrudt engagere sig deri» (s. 20) og «... vor krop [...] bebor rummet og tiden» (s. 93).

Løkken (2004) tar videre opp betydningen av kroppsspråk og barns nonverbale uttrykk hvor vi må rette oppmerksomheten mot de kroppslige og gestikulære handlingene. I tillegg skal kroppsspråket etter Løkkens mening, sidestilles med talespråket som likeverdige aspekt ved menneskers kommunikasjon. Løkken (2004, s. 40-41) henviser også til Merleau-Ponty når hun skriver: «Dersom vi ikke forstår hverandre i den kroppslige kommunikasjonens sfære, kan vi [...] ikke forstå kommunikasjon i det hele tatt». I det trøstende samspeillet er nettopp kroppsspråket det toddlere benytter seg av for å meddele omgivelsene hvordan de har det. Derfor er vår evne og vilje til å lytte til dette språket avgjørende for barnets wellbeing. Som et resultat av dette er mennesket og i særdeleshet små barn, fullstendig avhengig av andre individer sin nærhet. Løkken (2004, s. 40-41) belyser også hvor stor betydning barns kroppsspråk og nonverbale uttrykk sett i forhold til det talte ord. Oppmerksomheten må rettes mot de kroppslige og gestikulære handlingene, og sidestille dette med talehandlinger som likeverdige aspekt ved menneskers kommunikasjon.

### 3.2.2 Om hermeneutikk

Mens fenomenologien *beskriver* en levd livsverden er hermeneutikkens oppgave å *tolke* en levd livsverden. Filosofen Hans Georg Gadamer (1900-2002) utviklet den eksistensielle filosofiske hermeneutikken. Her står mennesket som et *forstående vesen* sentralt, som selve betingelsen for å være menneske i all menneskelig aktivitet, hevder Bondevik (mfl 2012, s. 299). Gadamer var av den oppfatning at vi må akseptere at vi aldri kan frigjøre oss fra egen forståelseshorisont, ettersom det er denne horisonten gjennom fortolkning av vår *væren-i-verden*, som gir hverdagsaktivitetene mening (Brinkmann 2012, s. 68).

### 3.2.3 Den hermeneutiske sirkel

En hermeneutisk prosess er en fortolkende prosess hvor utgangspunktet er å forsøke å reflektere over hvordan man faktisk forstår og tolker, skriver Repstad (2019, s. 121). Forskning og studier av fenomener eller hendelser som trøstende samspill får sin empiri ikke kun fra å observere – den må tolkes i lys av sin kontekst, fordi forskeren selv er en del av den sosiale virkeligheten. Vi trenger ikke en fasit, «... altså å anta at en handling har en gitt, bestemt mening for å kunne tolke den. Snarere er det slik at historien har lært oss at ting blir tolket på nytt ut fra stadig nye fortolkningshorisonter, og at sannheten om meningsfenomenene ikke er en endelig størrelse» (Nyeng 2012, s. 52).

Den hermeneutiske sirkelen består i et konsept som hevder at vi for å forstå en tekst må forstå *delene ut fra helheten* og omvendt, *helheten ut fra delene* (Mårtensson mfl, 2016, s. 163, Repstad 2019, s. 121). Min forståelse av fenomenet trøstende samspill består dermed i en stadig bevegelse, ved å gå fra det store bildet til å plukke delene fra hverandre for å oppdage hva materialet faktisk inneholder av empiri. Denne sirkelbevegelsen har gitt meg mulighet for en kontinuerlig utdypning av det trøstende samspillet meningsforståelse (Bondevik 2003, s.294). Dette er imidlertid et idealbilde av den hermeneutiske prosessen, men med min kunnskap og erfaring fra barnehagen sammen med intuisjon og innlevelse, har denne prosessen sakte gitt resultater.

### 3.2.4 Mellom hermeneutikk og fenomenologi

I et fenomenologisk perspektiv er det sentralt å utforske fenomenet så forutsetningsløst som mulig og å sette til side sin forforståelse slik at fenomenet kan fremtre i sin egenart. For mitt feltarbeidet betyr dette at jeg så nøytralt som mulig skriver ned det som utspiller seg i de trøstende samspillene uten noen form for vurdering eller tolkning. Innen hermeneutikken mener man derimot at det ikke er mulig å møte et forskningsobjekt forutsetningsløst. I *hermeneutisk fenomenologi* søker man å fokusere på hvordan fenomenet trer frem i sin

ekthet, knyttet til fenomenologien, og til det fortolkende arbeidet av observasjonsmaterialet fra hermeneutikken.

Slik jeg ser min posisjonering i arbeidet med deltagende observasjon og innhenting av datamaterialet, er gjennom den fenomenologiske fremgangsmetoden. Her utelukker jeg etter beste evne, min forforståelse og erfaring slik at fenomenet kan tre frem for meg slik det viser seg. I analysearbeidet derimot, er jeg posisjonert i en hermeneutisk fortolkningsmetode. Dette for å finne frem til ulike forståelser i en stadig bevegelse mellom helhet og del, mellom det som tolkes og forforståelse, og/eller mellom det som skal fortolkes og sammenhengen det skal fortolkes i.

### 3.2.5 Deltakende observasjon og feltnotater

Skjervheim (1996, s. 189) framstiller den fenomenologiske observasjonsmetoden «... som ein kan seia går ut på å stilla seg på ein medveten naiv måte i høve til verda, for på den måten å kunna skildra korleis sakene er». Repstad (2019, s. 33) beskriver observasjon som studier av mennesker i situasjoner hvor de møtes og hvordan de pleier å oppføre seg i disse situasjonene. Gjennom observasjonsarbeidet må forskeren blant annet bruke øynene, men flere sanser må skjerpes eller dempes, - «... you will learn to listen more. Keeping quiet is an important part of being a researcher» (Redding-Jones 2005, s. 21). Winger og Eide (2008, s.3), beskriver nødvendigheten av god kunnskap om barnehagelivet og om barn, men like viktig er tid, nærvær og blikk for differensierte praksiser, rutiner og daglige væremåter i den konteksten forskeren skal skildre og tolke.

På forhånd avklarte jeg med pedagogisk leder hvilken rolle jeg kom til å innta på avdelingen under feltarbeidet. Rollen min vil jeg beskrive som det å være en «beskjeden gjest» (Greve 2020, slide 14) hvor forskeren må være interaktiv, gjennom sansende iakttagelse, aktiv persepsjon og observasjon som er flettet sammen med umiddelbar fortolkning. Abrahamsens beskrivelse av observatørrollen som en «flue på veggen» finner Greve umulig å innta. Dette fordi det er «utopi å tenke at man kan være flue på veggen» da kroppen likevel er deltagende i rommet, poengterer Greve (2020, slide 15). Jeg ser forskjellene mellom Abrahamsens og Greves beskrivelser av en observerende forsker, og vil karakterisere min rolle hovedsakelig som en tilbaketrukket, men deltagende om barn selv tok kontakt med meg. Barn er til all lykke både nysgjerrige og gode til å aktivisere en passiv, sittende voksen kropp, derfor har jeg med fornøyelse latt meg engasjere. Samtidig har jeg gjort barna oppmerksom på at «jeg kanskje må gå og skrive litt», noe alle har godtatt. Parallelt har jeg hele tiden hatt fokus på alle situasjoner hvor barn gråter, for å oppnå en så fyldig og nøyaktig beskrivelse av interaksjonen mellom barn og voksen.

Da jeg startet med å foreta observasjoner var det jeg selv i egenskap av fortolkende forsker som fikk en sentral plass med tanke på å forstå meningen med handlingene som utspant seg, dette på

bakgrunn av min forforståelse. Dette hermeneutiske perspektivet som Gadamer (1996) så på som innlevelse og dialog som sentralt i søken etter kunnskap. Dialogens tanke springer ut fra menneskers tolkning av den verden vi er født i hvor det å tolke innebærer å prøve å forstå verden ut fra egne forutsetninger. På den måten blir mine tidligere erfaringer min tolkningshorisont, noe som får betydning for hvordan jeg vil forstå dette nye og ukjente (Bondevik & Bostad 2012, s. 238).

I observasjonsgjennomføringene ville jeg feste meg ved det verbale og kroppslige ved omsorgspersonens trøstende interaksjon. Blant annet så jeg etter en sensitiv inntoning, anerkjennelse av barnet og dets gråt, og hvordan omsorgssituasjonen og den profesjonelle kjærligheten kom til uttrykk i det kroppslige møtet. I forkant av feltarbeidet var jeg spent på hvordan jeg med min lange erfaring fra barnehage, skulle fylle rollen som forsker i felt og har derfor gjort meg noen tanker om dette. Samtidig må jeg som forsker være meg bevisst, at jeg gjennom min tilstedeværelse vil kunne påvirke og/eller forstyrre de ansattes naturlige opptreden sammen med barna.

*Notatboken* var alltid med meg gjennom dagen slik at jeg var klar når en «gråte-trøste-situasjon» oppstod. Observasjonslengden kunne vare fra et par minutter opptil nesten en time, dette i forhold til ett barn som hadde vært i barnehagen kun tre-fire dager og derfor gråt en del. Jeg skrev stikkord, koder og fiktive navn, og like i etterkant fylte jeg dette mere ut slik at jeg kunne renskrive da jeg kom hjem.

Før jeg gikk i gang med feltarbeidet og innhenting av data, hadde jeg kun vage ideer om hvordan jeg skulle systematisere og kategorisere det forholdsvis store materialet i etterkant. Fangen (2004, s. 115) uttrykker seg slik: «Og du utvikler ofte vel så gode analyser ved å vende tilbake til råmaterialet – igjen og igjen – som ved å utvikle noen stiliserte kategorier og så forholde deg mest til dem». Videre forklarer hun hvordan det handler om å «selektere blant dem og se systemet i mangfoldet» (2004, s. 115). På denne måte brukte jeg feltnotatene i notatboken i ettertid sett i forhold til kategoriseringen, analyse- og fortolkningsarbeidet. Fangen peker i tillegg på hvor viktig forskerens sensitivitet overfor feltet er og å kunne «bevare følsomheten til feltet» samtidig som forskeren også må «oppretholde et kritisk blikk» på egen rolle og tolkninger (2004, s. 91-92).

### 3.3 Min forskerposisjon og -rolle

Mitt ståsted og posisjon under feltarbeidet ute i barnehager, kan beskrives som en veksling mellom et perspektiv sett *innefra* og/eller *utenfra*. Når man erfarer innsiden betones rollen som deltager, men selv da må man balansere mellom deltagerrollen og observatørrollen. Utfordringen er å

kombinere disse rollene for å forstå som en insider og samtidig beskrive slik at outsiders vil forstå. Ettersom jeg er en mangeårig barnehagelærer vil blant annet min *insider*-rolle, identitet og forståelsen av et internt barnehagemiljø og -språk være en fellesnevner for min forskerrolle og dem jeg skal observere. Eventuelt kan mitt perspektiv gi en større legitimitet og tilgang til feltet, og muligvis vekke større tillit og forståelse blant informantene, på en måte hvor man lettere kan bli godtatt (Winger, forelesning 14.09.21). Imidlertid kan en innenfra-rolle på samme tid innebære en noe ukritisk holdning til feltet slik at man blir for harmonisert, involvert og inkludert i miljøet. Da står man i fare for å «go native» eller «bli som en innfødt» skriver Fangen (2010, s.73). Å løsrive seg og ta et steg tilbake blir avgjørende for å gjenoppnå den analytiske distansen og få et fornyet blikk på det som materialiserer seg.

Som forsker vil jeg i tillegg inneha et blikk *utenfra* da de konkrete barnehagene og menneskene det skal forskes blant, ikke er kjent for meg. Som *outsider* skal man derfor ifølge Winger (forelesning 14.09.21) opptre ydmykt, med sensitivitet og varsomhet, og med stor sympati og respekt for den / de andres integritet. En outsider som ikke direkte har vært i kontakt med et barnehageliv kan derimot ha vanskelig for å kunne se, forstå, tolke og kjenne betydningen av det som observeres (Fangen 2010, s.73).

Muligheten forskeren har med å veksle mellom innsider- og outsiderrollen er vårt privilegium, en frihet og en unik mulighet til å foreta fortolkninger, hevder Fangen (2010, s.73). Perspektivet vi inntar er annerledes enn for dem som observeres slik at det er mulig å oppfatte og beskrive situasjoner, relasjoner, system og mønstre, som en fullt involvert innsider ikke nødvendigvis ville kunne være seg bevisst. Forskerens oppgave blir å kunne illustrere konklusjonene «på en måte som gjør det mulig for andre å få innsyn i den kunnskapen du har tilegnet deg» (Fangen 2010, s. 73).

I forhold til barna søkte jeg ikke aktivt kontakt med dem, men som tidligere nevnt tok jeg imot en utstrakt hånd og ønske om å leke sammen. I forhold til hvordan problemstillingen min er formulert var det ganske enkelt å skjerpe oppmerksomheten idet et barn begynte å gråte. Som oftest var jeg i observasjonsrollen og la også ved noen anledninger merke til gråtens utspring eller årsak før personalet reagerte. I et tilfelle var det eksempelvis to barn som kranget og ved et par anledninger så jeg at situasjoner kom til å ende med knall og fall. Disse hendelsene var i forskjellig grad et etisk dilemma for meg, det å ikke skulle gripe inn.

I rollen som forsker på avdelingen deltok jeg ikke i hverdagens gjøremål og benyttet relasjonen mellom forsker og objekt som utgangspunkt. Kun i et tilfelle gikk jeg direkte inn og hjalp til. Det var i en garderobesituasjon hvor alle behøvde hjelp til påkledning. To fra personalet var opptatt med

hvert sitt barn som var på tilvenning og begge gråt. Derfor hjalp det med to armer ekstra slik at barna kom hurtig ut og slapp å vente lenge før de fikk hjelp.

Begge barnehagene jeg kom til var gode barnehager og de små forskjellene var av mer personlig art de ansatte imellom. Alle var interessert i oppdraget mitt og opptrådte for meg på vanlig måte, uten å vite hvordan de fører seg uten min tilstedeværelse. Alle hadde fokus på barna, men opplevde som normalt er, at det var små samtaler mellom personalet hvor de tok avgjørelser sammen om dagens ulike formål og forpliktelser. Begge de pedagogiske lederne ønsket meg velkommen tilbake om jeg skulle få behov for ytterligere observasjonsmateriale. Siden jeg forlot barnehagen ved lunsjtider var det ikke naturlig for meg å oppholde meg på pauserommet sammen med personalet. Slik sett ønsket jeg å være en uvanlig eller atypisk voksenperson overfor barn, ansatte og foreldre.

Det å legge yrkesutøveren i meg til side har vært en utfordring. På den ene siden har min bakgrunn gjort at jeg har kunnet dele informantenes perspektiver på livet i barnehagen, men på den andre siden så jeg også at den bandt meg til et spesifikt paradigme det var vanskelig å komme ut av. Samtidig tror og opplevde jeg hvordan det å ta observasjoner så beskrivende og nøyaktig som mulig, ble enklere ut ifra min for forståelse og yrkesbakgrunn. Utfordringene var tydeligere i analyse- og fortolkningsdelen der jeg opplevde hvordan mitt perspektiv i større grad måtte stenges ute og isoleres slik at nye spørsmål, perspektiv og kunnskap kunne settes til verden.

### 3.3.1 Min førforståelse og forståelseshorisont

Min *for-/førforståelse* eller *forståelseshorisont* er helt nødvendig for å begripe og få taket på virkeligheten rundt meg, og den kan jeg/vi ikke fri oss fra selv når vi forsker, forklarer Johannessen (mfl. 2016, s.34). Vi preges av verdier og holdninger som er knyttet til blant annet kultur, religion og den enkeltes oppvekst og miljø. Johannessen (mfl. 2016, s.35) fremhever at det kan forekomme en uheldig seleksjon av både det som observeres, hvordan dataene blir registrert og i analysen av data sett i forhold til hva vi har med oss inn i det gitte observasjonsarbeidet.

Med dette som utgangspunkt ble det viktig for meg å reflektere over egen rolle og i hvilken grad min for forståelse ville kunne påvirke observasjonsperioden og de resultatene jeg fikk. Jeg har som pedagogisk leder lang erfaring fra yrkeslivet og er givetvis preget av dette. Samtidig er jeg bærer av sterke etiske holdninger til hvordan voksnes relasjoner og samspill med de yngste barna etter min oppfatning, bør være. Dette sett i sammenheng med blant annet likeverd og anerkjennelse samt evnen til nærhet og sensitivitet.

### 3.4 Vitenskapsetiske perspektiver

Ulike etiske dilemma kan alltid oppstå i løpet av en forskers feltarbeid. Av den grunn er min egen refleksjon rundt mulige dilemma som kan oppstå før, i og etter feltarbeidet både viktig og nødvendig for å unngå de fleste fallgruver. Mitt mål var at datamaterialet skulle brukes på en etisk måte, sakssvarende og samtidig forsvarlig i forhold til informantene. Formålet med feltarbeidet mitt er å belyse hvilke voksne trøstende væremåter og interaksjoner overfor små barn som ivaretar subjektene i barnehagen.

De *Forskningsetiske retningslinjer* (Forskningsetiske komiteene 2016, NESH), stiller krav om respekt for individers privatliv og nære relasjoner, og om konfidensialitet. Barn er i en særstilling når det gjelder grad av beskyttelse, da «... forskning blant de aller yngste krever en særlig kompetanse, gjennomtenkte tilnæringsmåter og til tider tilbakeholdenhet, slik at barnas integritet blir ivaretatt» (Forskningsetiske komiteene 2016, kap. 14). Etersom barna ikke personlig kan gi sitt samtykke til noe de heller ikke vet konsekvensene av, vil deres stemme, rolle og ulike uttryksmåter få direkte konsekvenser for mitt forskerståsted og etiske refleksjoner underveis. Det første skrittet i retning av en etisk og moralsk ansvarlig forskningsadferd, vil ifølge Brinkmann (2012, s. 94) være å innrømme at vi ikke er perfekte, men sårbare og moralsk ambivalente. Den avgjørende faktoren gjennom datainnsamlingen og etterfølgende analyse, er etter Kvaales (mfl 2015, s. 108) oppfatning, - forskerens integritet, kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet.

På bakgrunn av mitt etiske og moralske ansvar, ståsted samt erfaringsbakgrunn, opplever jeg det essensielt og avgjørende for feltarbeidet mitt, *ikke* å benytte videokamera under mine observasjoner. Dette til tross for at et videokamera får med seg detaljer en skrivende forsker ikke fanger opp. Johannessen (mfl. 2016, s.139) uttrykker det på denne måten: «Filming kan [...] virke skremmende og hemmende på informanters vilje eller evne til å gi informasjon». Derfor kan situasjoner hvor gråtende barn blottstiller seg foran en ukjent forsker, være sårbare situasjoner. Først og fremst for barnet, men også for den ansatte.

Som mangeårig barnehagelærer blant de yngste barna, mener jeg å ha tilegnet meg en særlig sensitiv oppmerksomhet overfor aldersgruppen, samt kompetanse i å tolke og forstå deres nonverbale kroppsspråk. Min sensitivitet og respekt overfor de ansatte og arbeidet de utfører har i tillegg vært viktig for meg. Både det å bli litt kjent med hverandre og å etablere en god relasjon, for derigjennom å kunne få og beholde deres tillit. Som gjest og forsker må jeg av den grunn stille meg ydmykt overfor det ansvaret det innebærer å tre inn i deres hverdagsliv. Det faktum at min observering ikke hadde som mål å validere de trøstende samspillene, men å lete etter differensierte måter og metoder for trøst, tenker jeg hadde innvirkning på det å få innpass i barnehagene.



I forskningsprosjektet valgte jeg som før omtalt, å benytte deltagende observasjon ved innhentning av data. Fangen (2004, s. 189) skriver at denne metoden;

«... sies å være den minst påtrengende av alle datainnsamlingsmetoder som involverer direkte kontakt mellom forsker og dem som utforskes, fordi du inntar en behagelig deltagende rolle, i stedet for å lage en kunstig, formell situasjon som kan skape avstand mellom deg og dem du studerer».

I min forskerrolle som deltagende observatør av toddlergråt og trøsteferd har jeg vært klar over at slike sårbare situasjoner kunne bli problematisk for de som skal observeres. Jeg kom i en periode hvor nye barn skulle bli kjent og trygge på avdelingen og holdt derfor en god og forsvarlig avstand til disse barna. I observasjon av deres gråt og kontaktpersonens trøsteferd kom jeg litt nærmere innpå, men følte ikke at min tilstedeværelse bød på merkbare utfordringer i så måte. I den sammenheng har jeg reflektert jeg i forkant av feltarbeidet over hvordan jeg vil/kan/bør reagere og takle vanskelige situasjoner, først og fremst med barna, men også personalet og/eller andre involverte. Vil jeg passivt se på og ikke foreta meg noe? Vil jeg gripe inn? Kan jeg gripe inn? Og hva vil i så fall konsekvensen av mine valg resultere i?

Kvale og Brinkmann (2015, s. 102) skisserer fire etiske *usikkerhetsområder* som tradisjonelt inngår i etiske retningslinjer for forskere: *informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle*. *Informert samtykke* ble gjennomført i forkant gjennom informasjon til ansatte og foresatte. Alle ansatte sa ja til å delta i prosjektet, likeledes godkjente de foresatte på egne og barnets vegne deltagelse i forskningsprosjektet. *Konfidensialiteten* er etterlevd gjennom koder for ansatte, barn, barnehagens navn og beliggenhet fra prosjektets oppstart. Som forsker bør jeg også forholde meg til *konsekvensene* av en kvalitativ undersøkelse både i forhold til mulig skade for deltakerne, og hva de kan forvente ved å delta i undersøkelsen. I mitt tilfelle kunne de verste skadene muligens være min fremferd overfor barn, ansatte og/eller foresatte, eller ikke å overholde taushetsplikten. Det etiske prinsippet om velgjørenhet betyr at risikoen for å skade en deltaker bør være lavest mulig, mens potensielle fordeler for deltakeren samt oppnådd kunnskap bør veie tyngre (Kvale mfl 2015, s. 107, Johannesen mfl 2016, s. 86). *Min rolle som forsker* og moralsk ansvarlig forskningsarbeider, har en direkte innvirkning på min moralske integritet, evne til empati, sensitivitet og engasjement. Etter beste evne har mitt etiske krav til den vitenskapelige kvaliteten på empirien som her legges frem, vært så nøyaktig og representativt som mulig, i tillegg til at kontroll og validering er mest mulig fullstendig.

I tråd med Gadammers (1996) hermeneutiske forståelse er mine feltnotater uunngåelig farget av mine erfaringer, min teoretiske kunnskap og forforståelse (Fangen 2004, s. 248). Selv om jeg har tilstrebet å renskripe observasjonene så nøyaktig som mulig, vil notatene likevel gjenspeile hva jeg har funnet interessant og ønsket å legge vekt på. Mine valg vil hele veien være avgjørende for forskningsresultatet på tross av stilte strenge krav til observasjonenes transkribering. Om mine fortolkninger ikke skulle bli gjenkjent av mine forskningsrespondenter vil det derimot kunne oppstå situasjoner med etiske utfordringer.

### 3.5 Forberedelse til datainnsamling

Den første oppgaven var å formulere og sende inn søknad om godkjenningen av forskningsprosjektet til NSD. Etter ganske kort tid, i begynnelsen av mai-22 kom et positivt svar tilbake (vedlegg 1).

I midten av mai-22 tok jeg kontakt via mail til i alt 29 barnehager som ligger i og rundt en middels stor by i Viken fylkeskommune, med forespørsel om deltagelse i forskningsprosjektet mitt.

Barnehagene hentet jeg ut fra kommunens oversikt over det totale antallet barnehager bestående av både kommunale- og privateide. Jeg satte tre kriterier for utvalget, ellers var utvalget vilkårlig. De tre kriteriene var:

1. At jeg ikke kjente hverken barnehagen, ansatte eller foresatte.
2. Barnehagen måtte innbefatte minst en småbarnsavdeling.
3. Barnehagen skulle være av en slik størrelse at om noen falt fra ville jeg allikevel sikre nok informanter til prosjektet mitt.

Innenfor en ukes tid mottok jeg sva fra to barnehager som sa seg villig til å ta imot meg og selv ønsket å delta som informanter i observasjonsarbeidet. Begge barnehagene er såkalte avdelingsbarnehager, - begge med to småbarnsavdelinger henholdsvis en og to, hvorav en avdeling i hver barnehage deltok i prosjektet. Barnehagene er:

Barnehage 1: en kommunal barnehage med tre avdelinger og til sammen 70 plasser. En avdeling med 14 plasser fra 0-3 år hvor det arbeider to pedagogiske ledere, en fagarbeider, to barne- og ungdomsarbeidere, to assistenter og en lærling. Fire ansatte deler stilling.

Barnehage 2: er en kommunal barnehage med fem avdelinger med i alt 100 plasser. To avdelinger fra 0-3 år med hver 14 plasser. På avdelingen jeg observerte arbeider tre pedagogiske ledere, en fagarbeider og tre assistenter. To deler stilling.

Både barnehagene og informantene er gitt fiktive navn. I observasjonene er kun den ansattes navn skrevet, ikke utdanning eller erfaring. På den måten er de ansattes trøstende samspill observert uavhengig av deres alder og yrkeserfaring.

*Informasjonsskriv* ble sendt ut via mail og distribuert ut til hver av de ansatte, samt en noe forkortet versjon til barnas foresatte. I informasjonen gjorde jeg dem oppmerksom på at deltagelsen var basert på frivillighet, om muligheten for å kunne trekke seg fra prosjektet samt en forsikring om *konfidensialitet* i forhold til deres anonymitet. Pedagogisk leder sto for innsamling av signaturer som bevis for *samtykke* i prosjektdeltagelsen, samt ansvarlig for avtaler angående tider for mitt observasjonsarbeid. Dette var de overraskende effektive til å få gjennomført. I løpet av fire til fem dager hadde alle signaturer kommet inn og alle ønsket å delta.

### 3.5.1 Observasjonene gjennomføres

Sammen med de to pedagogiske lederne kom vi frem til at tidsrommet mellom klokken ca. 08.00 til ca. 11.30-12.00, var det som passet best og kunne samtidig gi mitt observasjonsarbeid best mulig utbytte. I dette perioden var det blant annet mange barn som ankom barnehagen og hadde sin avskjed med foreldre hvor det ofte oppsto gråt- og trøste-situasjoner. Jeg observerte både inne på avdelingen og på uteområdet. Etter lunsj sov alle barna, noe som gjorde at tidsintervallet over ble valgt.

Etter fire observasjonsformiddager i overgangen mai/juni kom jeg sammen med de to pedagogiske lederne fram til at august måned ville være en bedre tid for mitt feltarbeid. For det første fordi det oppsto svært få gråte-trøste situasjoner i observasjonstiden jeg hadde på avdelingene da barna var kjent i barnehage og hadde blitt eldre enn da de begynte på høsten. For det andre er denne tiden en aktiv innspurt for de ansatte med avslutning av diverse arbeidsoppgaver før barna går i ferie. Alle mente derfor at august var en mer egnet tid noe jeg var enig i. Av disse grunnene var jeg kun fire formiddager (2+2) i de to barnehagene før ferien og de resterende ti (5+5) i august. I alt 14 formiddager i de to barnehagene.

Jeg ble veldig godt mottatt i begge barnehagene og fant meg raskt til rette sammen med barn og ansatte. I den første barnehagen var det i alt åtte ansatte fordelt på pedagogiske ledere, fagarbeider, barne- og ungdomsarbeidere, assistenter og lærling. Fire ansatte delte stilling. I den andre barnehagen var det sju ansatte fordelt på pedagogiske ledere, fagarbeider og assistenter. To delte stilling. Begge barnehageavdelingene har plass til fjorten barn, men i august-22 hadde ikke avdelingene fullt belegg da ikke alle de nye barna hadde startet opp enda. Hoveddelen av mitt feltarbeid ble derfor gjennomført i en periode hvor nye barn skulle bli kjent og trygge blant barn og voksne på avdelingen. I min roll som observatør av toddlergråt og trøsteadferd, var jeg fullt klar over

at disse situasjonene kan oppleves som særlig følsomme og sårbare for både barnet og den voksne. Til tross for dette har jeg etter beste evne prøvd å være bevisst på ikke å komme for nær det gråtende barnet og den trøstende voksne. Samtidig har jeg heller ikke kunnet være for langt unna, for å kunne få med meg det som skjer. Noen av observasjonene måtte av den grunn forkastes enten på grunn av avstanden til observasjonsobjektene og den manglende informasjonen jeg fikk med meg, eller som i andre tilfeller hvor gråten ikke rakk å få oppmerksomhet eller gikk over av seg selv.

Som deltagende observatør utfører man to former for handling på samme tid, forklarer Fangen (2004, s. 13), «du involverer deg i samhandling med andre, samtidig som du iakttar hva de foretar seg». Dette i seg selv kan etter min erfaring ha en positiv skjerpene effekt, men har ingen kunnskap angående respondentenes ærlige mening her, bortsett fra at det var hyggelig å bli observert av en «forsker» og ble ønsket «velkommen tilbake».

Til slutt vil jeg nevne et anliggende hvor jeg fikk ekstra positiv tilbakemelding, fraværet av videokamera under feltarbeidet. Dette var et helt bevisst valg fra min side da jeg selv har opplevd dette som både skremmende og hemmende for en «normal» oppførsel. Tre av de ansatte hadde reservert seg om filming hadde vært et krav fra min side. Om man skal venne seg til å bli filmet tror jeg dette må foregå over en lengre periode slik at personalet kunne senke skuldrene og føle seg vel.

### 3.5.2 Etterarbeid og transkribering

Mitt *etterarbeid* startet allerede i barnehagen like i etterkant av observasjonen var utført hvor forkortelser og setninger ble skrevet ut mer helhetlig. Repstad (2019, s. 64) ordlegger seg på denne måten; registrering av data er en første fortolkning av materialet, ved at «... noe kommer med, noe annet utelates». Etter endt barnehagedag brukte jeg god tid til å renskrive, legge til utfyllende kommentarer samt tilløp til egne analyser. Dette arbeidet ble en form for *transkribering* da jeg underveis var ute etter omsorgsgivers helt konkrete kropps- og verbalspråket i interaksjonen, med vekt på de trøstende samspillene. Etter min oppfatning kunne mine øyne sammenlignes med et videokameras filming. Så nøyaktig som overhodet mulig noterte jeg det jeg så, hørte og opplevde i de dualistiske interaksjonene, slik at det ble enklere å skrive observasjonene ut i sin helhet i etterarbeidet. Kravet i forhold til konfidensialitet er etterlevd, ettersom notater og tekster ble anonymisert og gitt fiktive navn helt fra starten av feltarbeidet.

I kvalitative metoder må en del avgjørelser foretas underveis gjennom en *induksjon* hvor man tar «utgangspunkt i det enkelte, det vi kan observere» (Bondevik & Bostad 2012, s. 81). Deretter kan man generalisere og avslutte fra det enkelte fenomen til det mer generelle i fenomenene. Mitt mål er å prøve å forstå menneskelige (omsorgspersoners) handlinger og hvordan disse virker inn på andre

mennesker (barnet). Altså hvordan den voksnes væremåte ser ut til å virke på barnet ut fra barnets reaksjoner i samspillet.

### 3.5.3 Kategorisering av empirien

Etter hvert som antallet observasjoner steg dannet jeg deskriptive koder innenfor differensierte hoved- og underoverskrifter med kolonne for egne kommentarer og tolkninger. I en deskriptiv kode er det innholdet i teksten man lager stikkord og overskrifter ut ifra, uten noen form for tolkning (Bondevik & Bostad, 2012, s. 73). Dette forenklet den etterfølgende og endelige *kategoriseringen av empirien* og mine tolkninger av dette. Etter flere gjennomlesninger av datamaterialet fant jeg at de deskriptive kodene kunne konstruere hensiktsmessige kategorier. Jeg fant stor hjelp og støtte i Løkkens (2012) enkle og forståelige innfallsvinkel til det å forklare hvordan man foretar en kvalitativ undersøkelse, gjennom en prosess i 8 trinn. Disse prosessene er for omfattende for et prosjekt som mitt, men på dette stadiet fant jeg punkt 6 meget nyttig (Løkken, 2012, s. 124 – 126). Det handler om å lete i det transkriberte materialet etter at kategoriene er funnet, for å identifisere utsnitt fra datamaterialet jeg kunne bruke i analysen (Løkken, 2012, s. 125). *Kategoriene* jeg kom fram til underveis med enkelte tilføyelser og små endringer, ble tilnærmet selvforklarende sett i sammenheng med hvor usikker jeg var i forkant av feltarbeid. Helt i starten delte jeg inn observasjonene etter barnas alder og vurderte også kategoriseringen Klette (2007) benytter, - John Bowlby/Mary Ainsworths kategorier i *Tilknytningsteorien*. Det var derimot ingen av disse kategoriseringene som lot seg tilpasse mitt forskningsmål. Deretter kom jeg ganske hurtig fram til en inndeling etter hvilken *årsak* som lå forut for barnets gråt. Kom fram til fire kategorier: 1) *fysisk smerte* 2) *psykisk smerte* og et par ganger en kombinasjon av disse, 3) *konflikt mellom barn* og 4) *konflikt barn – voksen*. Fangen formulerer prosessen slik;

«Etter å ha konstruert begrepelige kategorier fastlegges kategoriens egenskaper, så formuleres det hypoteser om sammenhenger mellom kategoriene, og til slutt integreres de forskjellige delene til et helhetlig begrepssystem. Prosedyren er komparativ på den måten at det foretas sammenligninger på tvers av situasjoner, og herfra sluttes det induktivt til generaliseringer om den typiske situasjonen som studeres.» (Fangen 2004, s. 113).

Da arbeidet med kategoriseringen ble fastsatt og avsluttet kom arbeidet med å analysere det innsamlede og kategoriserte materialet.

### 3.6 Analysestrategier

Å analysere betyr å dele opp i biter eller elementer for å finne et mønster hvor målet er å avdekke mening og et verktøy som benyttes for å gjøre slutninger (Johannessen mfl. 2010, s. 160). I analyse-/drøftingsdelen har jeg tillagt barnets respons overfor gitt trøst stor vekt. Om dette er det riktige bildet av hvordan og om barnet føler seg sett og møtt sensitivt av den voksne, er ikke mulig for meg å kunne verifisere og/eller konkludere. Dette blant annet i egenskap av lite kjennskap til barnet og det umulige i det å «lese» et menneskes tanker, følelser og opplevelser.

Empirigrunnet bygget på 14 formiddager fra klokken 08.00 til kl. 11.00-11.30 og består av totalt 46 observasjoner. Innholdet i observasjonene dreier seg om hvordan og på hvilke måter den gråtende toddleren blir møtt og trøstet av omsorgspersoner i barnehagen. Helt konkret ble de utvalgte, svært detaljerte og transkriberte observasjonene, sett i lys av aktuell teori fra kapittel 2 i tillegg til den aktuelle tidligere forskningen. Dette parallelle arbeidet opplevde jeg som en kombinasjon av induksjon og deduksjon. I observasjonsmaterialet fant jeg noe som overrasket meg litt og gikk derfor videre for å se om dette var del av en form for «mønster». Fant jeg liknende tilfeller i ettertid kunne jeg se likheter eller mønster som gjør det mulig å introdusere nye hypoteser i forskningsprosessen, noe Fangen (2004, s. 38) beskriver som abduksjon. Formålet med abduksjon er dermed å se noe annet og oppdage nye dimensjoner av virkeligheten som kan vise hvordan noe muligens kan være.

De mest essensielle fokusområdene mine var den profesjonelle omsorgsgiverens respons og evne til eksempelvis sensitivitet, affektinntoning og nærhet overfor det gråtende barnet. Sensitivitet i samspill og ikke minst barns opplevelse av sensitiviteten, er fenomen som i svært begrenset grad er observerbart og noe jeg antar oppleves forskjellig for barn og omsorgsgiver. Jeg lette etter en dypere forståelse av den trøstende relasjonen og de trøstende handlingene som utspant seg, dette muligvis sider omsorgsgiverne ikke selv er bevisst på. Intuisjon, refleksivitet og kreativ tenkning kjennetegnet denne fasen. Rundt funn jeg gjorde reflekterte jeg over egen tolkning. Kunne funn tolkes på andre måter? Hva talte for og imot min tolkning? Kunne teori belyse funnene? Gjennom slike lange hermeneutiske prosesser med refleksjon rundt det empiriske materialet og refleksjon over min egen refleksjon og tolkning, begynte tanker og teori sakte å materialisere seg til tekst.

Analysedelen har vært en forholdsvis krevende prosess for meg, særlig i forhold til hvordan oppsett skulle være samt gjennomføringen av analysearbeidet. Etter 80 % lesning ble jeg gjort oppmerksom på dette og måtte gjøre denne delen på nytt. I møte med datamaterialet erkjenne jeg i tillegg

hvordan min sentrale rolle som observatør og ansvarlig for tolkninger, spiller inn på oppgavens endelige resultat.

### 3.7 Validitet, reliabilitet, generalisering og nytteverdi

*Validitet* eller gyldigheten kan vurdere sannhetsgehalten i respondentenes *utsagn*, gyldigheten av *observasjonene* og av *tolkninger* (Fangen 2004, s. 237). Fangen tar videre til orde for at deltagende observasjon som metode sikrer høy grad av validitet sett i forhold til om forskningen virkelig måler det den skal. Siden jeg skulle studere voksnes væremåte måtte også barnets signaler, da hovedsakelig affektive uttrykk og kroppsspråk, fanges opp for at det skulle bli mulig å analysere og tolke det som faktisk og helt konkret finner sted i interaksjonen. Hvordan viser den voksne *anerkjennelse* i de væremåtene som støttet opp under *barnet som subjekt*? I hvilken grad praktiserer omsorgsgiver *nærhet* og tegn på profesjonell *kjærlighet* i den pedagogiske relasjonen? I tillegg ville jeg se på voksnes språkbruk og hvordan de forholdt seg til *makt* i det *asymmetriske* forholdet mellom barn og voksne.

For den interne validiteten er det avgjørende at respondenter og forsker har lik forståelse av målet for feltarbeidet og hvilke svar jeg er på leting etter. Så vidt jeg vet ifølge de pedagogisk lederne, var alle informert om dette og alle hadde lest informasjon fra meg. Som tidligere uttalt, virket det på meg som alle oppførte seg som de pleide, men av egen erfaring vet jeg hvordan en observatør i større eller mindre grad kan påvirke de ansatte.

Det å være i felt som forsker og deltagende observatør av mennesker over en viss tid, kan gjøre at jeg får et mer helhetlig bilde av aktørene. Samtidig kan mange av mine inntrykk og følelser rundt oppholdet være vanskelig å sette ord på poengterer Fangen (2004, s. 15), men kan være nyttig å «bruke som en del av datamaterialet». Johannessen (mfl 2016, s. 66) påpeker at forskningsdata ikke er selve virkeligheten, men derimot representasjoner av den. Et sentralt spørsmål blir da hvor relevant, gyldig eller valid, dataene representerer fenomenet, poengterer han. Repstad (2019, s. 134) minner om at vi må sikre oss at det er et samsvar mellom forskningsspørsmål og de informasjonene som faktisk gjøres bruk av når vi trekker våre konklusjoner.

*Reliabiliteten* eller påliteligheten av min forskning vil bli påvirket av min forforståelse og av hele forskningsprosessen, både hvordan jeg har gjennomført utvalget mitt, organiseringen av datamaterialet, og av analysen og fortolkningen av data. Fangen (2004, s. 251) hevder at også i forhold til pålitelighet er det god grunn til å sette stor lit til data samlet inn via deltagende observasjon. Dessuten gir deltagende observasjon et rikt datamateriale da det er oppnåelig for

forskeren å få god tilgang til det som viser seg i relasjonene mellom observasjonsobjektene. Reliabilitet knytter seg ifølge Repstad (2019, s. 134) til graden av legitimitet i forhold til datamaterialet og i hvilken riktighetsgrad analysen er. Ut fra min lange yrkeserfaring og store sammenligningsgrunnlag, er det god grunn til å ha tillit til mine analyser og tolkninger av datamaterialet. Dette også i forhold til riktigheten og hvor nøyaktig observasjonene er nedskrevet. Derimot kan ikke empirien, funn, fortolkninger og drøftinger betraktes som uttømmende, men bør sees som indikasjoner på trøstende praksiser og på hvordan de trøstende interaksjonene mellom voksne omsorgsgivere og de yngste barna i barnehagens kan arte seg.

I dette forskningsarbeidet opplever jeg at kvalitetssikringen i datainnsamlingen, analysefasen og presentasjonsfasen er god og forhåndsinformasjonen til informantene har vært saklig. «En kvalitetssikring av tolkning i tråd med Gadamer ville innebære å vurdere om tolkningene dine er i samsvar med tidligere tolkninger av samme fenomen» (Fangen 2004, s. 249). Resultatene jeg har kommet fram til må kunne bekreftes av annen forskning som viser at jeg har funnet samsvar med både etablert litteratur og tidligere forskning på området.

Funn i datamaterialet er ikke noe som nødvendigvis kan *generaliseres*, men jeg velger å tro at resultatene ikke er helt enestående for disse barnehagene. Utvalgsstørrelsen i studien vanskeliggjør derimot i stor grad en generalisering av studiens funn da dette bygger på prinsippet om tilfeldig utvalg fra en populasjon (Fangen 2004, s. 255). Av den grunn kan det være problematisk å overføre eller generalisere funnene til alle norske barnehager.

Hvilken *nytteverdi* har mitt beskjedne forskningsprosjekt? Kan min forskning bidra til å bekrefte tidligere forskning? eller kan den føre til ny kunnskap? Mitt masterprosjektets forskningsutbytte er et meget begrenset materiale og kan på ingen måte være gyldig som en generalisering av hvordan omsorgsgivere generelt utfører trøstende samspill. Samtidig gjør jeg rede for mine observasjoner og vurderingene mine som derigjennom vil sikre reliabiliteten/ påliteligheten. Også når jeg gjør rede for hvordan jeg kommer fram til mine tolkninger, vil dette gjøre det enklere for andre å vurdere hvor pålitelig forskningen min er (Fangen 2004, s. 251-252). Derfor anser jeg mitt lille bidrag som en støtte til tidligere aktuell forskning innenfor omsorgsgiveres differensierte «trøstepraksiser».

I tillegg anser jeg både fenomenologiens syn på innhenting av data og hermeneutikkens betraktning og forståelse av datamaterialets analyse- og fortolkningsarbeid, av stor betydning for forskningsresultatene. Min problemstillings premiss lå i tillegg årvåkent i bakhodet slik at jeg gjennom hele prosessen sikret formålet med observasjonsarbeidet.



### 3.8 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg gjort rede for forskningsdesign og begrunnelse for valg av deltagende observasjon som forskningsmetode. I tillegg bakgrunnen for valg av en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming i innhenting av observasjoner og etterfølgende analyse- og fortolkningsarbeid. Videre er feltarbeidets forberedelser beskrevet samt hvordan observasjonene har blitt gjennomført. Dette fulgt av mitt etterarbeid, transkribering og kategorisering av datamaterialet. Mitt vitenskapsetiske perspektiv som forsker i felt er lagt fram, og hvilke etiske utfordringer jeg som forsker har møtte blant barn og voksne. Videre er verktøyene induksjon, deduksjon og abduksjon kort gjort rede for i tillegg til studiens validitet, reliabilitet og gyldighet.

I det neste kapitlet analyserer jeg datamaterialet mitt.

## 4. Analyse og drøfting

De samlede resultatene presentert i dette kapittelet bygger på min hverdagslivsforskning hvor observasjonene er innhentet fra to barnehagers småbarnsavdelinger i en mellomstor by i Viken fylkeskommune. Her presenteres og drøftes det kondenserte resultatet fra analyseprosessen, der voksnes trøstende samspill med gråtende barn under tre år er studert. Jeg har valgt å slå sammen analyse- og drøftingsdelen, - dette for å unngå unødig mange gjentakelser og i tillegg er det plassbesparende.

### 4.1 Empiriens resultater

I møte med kildematerialet, danner problemstillingen og forskningsspørsmålene for denne oppgaven grunnlaget for analysearbeidet. Spørsmålene jeg svarer på i dette kapittelet er;

- Hvilke variasjoner kan observeres innenfor de voksnes trøstepraksis?
- Har barnets gråtende affektuttrykk og foranledning for affektutbruddet innvirkning på det trøstende samspillet mellom omsorgsgiver og barnet?

I en hermeneutisk studie støtter jeg meg til egne opplevelser og fortolkninger av det observerte materialet. Derimot er det ikke mulig å hevde at omsorgsgivers trøstende respons *virkelig* bygger på en anerkjennende, sensitiv, nær og kjærlig holdning overfor det gråtende barnet. Omsorgsgiver kan sitte inne med en fornemmelse av egen sensitivitet, kjærlige holdning og væremåte overfor enkeltbarnet, mens jeg som fortolkende observatør og forsker vil kunne ha en annen formening. Samtidig kan barnet ha en tredje oppfatning. Dermed er det i realiteten kun barnet som kan eie og oppleve om det er blitt sett og møtt med sensitiv responsivitet og empatisk identifikasjon.

#### 4.1.1 Utvalg av informanter

Informantene arbeider i to forskjellige kommunale barnehager og har en eller to avdelinger for barn i alderen 0-3 år hvorav en avdeling fra hver barnehage deltar. Avdeling A har 14 plasser og i alt åtte ansatte, hvorav fire deler stilling. På den andre avdelingen B er det syv ansatte hvorav to deler stilling. Informantene er gitt fiktive navn og markert/uthevet på denne måten; **Eva, Kari**. Både barn og voksne deltar i observasjonsmaterialet, men i fremstillingene er mitt fokus på den voksne omsorgsgiveren i det trøstende dyadiske samspillet med små barn. Dette sett ut fra min subjektive tolkning av samspillet.

## 4.2 Empiriens kategorisering og kapittelinndeling

Utarbeidelsen av de utvalgte observasjonene tar utgangspunkt i et kondensert datamateriale sammen med presentert teori i kap.2. Det relasjonelle står for meg som bærebjelken i så vel det pedagogiske arbeidet som i den trøstende adferden og retter søkelyset på interaksjonene mellom små og store mennesker. Mine funn viser at de trøstende samspillene innbyrdes er forskjellige sett i sammenheng med *foranledningen* for barnets gråtende affektuttrykk. Disse foranledningene har jeg delt inn i fire overordnede kategorier (punkt 3.5.3); fysisk smerte, psykisk smerte, konflikt barn-barn og konflikt barn-voksen. Kapitlene blir formidlet i denne rekkefølgen:

- Fysisk smerte - Jeg har slått meg
- Psykisk smerte - Kroppslig trøst
- Konflikt barn-barn - Hjelp til å ordne opp og Grensesetting
- Konflikt barn-voksen – Grensesetting og Avledning / avvising

De fire kategoriene etterfølges av disse kapitlene:

- Humor i trøsten – Leverpostei i luggen
- Verbal trøst
- Når avsluttes trøsten?

Målet mitt i denne studien er ikke å peke på alle tenkelige former for respons i trøstende samspill, til det er materialet blant annet for lite. Det jeg har prøvd å gjenfinne hos de trøstende voksne er teori fra kap. 2 satt ut i praksis. I denne studien må jeg samtidig støtte meg på egne opplevelser og tolkninger av det observerte materialet. Derimot er det ikke mulig å komme med entydige svar da det trøstende samspillet individuelt oppleves forskjellig hos den voksen, barnet og meg som observatør. Jeg har heller ikke til hensikt å validere de trøstende samspillene, men beskrive hvordan de forløp slik jeg så dem.

Nedenfor ser jeg nærmere på differensierte foranledninger for toddlergråt og trøstens begynnelse.

### 4.2.1 Divergerende foranledninger for trøst

Under følger tre eksempler fra observasjonsmaterialet hvor *foranledninger* til barnets gråt synliggjøres. I tillegg anskueliggjøres barnets uttrykk og den første responsen fra den voksne. For å kunne beskrive en foranledning for et trøstende samspill, forutsetter det for det første at jeg registrerer hva som skjer og dernest at jeg som observatør tolker at det foreligger noe helt konkret som årsak til affektutbruddet. Denne kategorien vil hjelpe meg å svare på det andre

forskningsspørsmålet: *Har barnets differensierte affektuttrykk innvirkning på den trøsten omsorgsgiver gir/utfører?* Er det slik at trøst fortøner seg forskjellig sett i forhold til barnets foranledning for gråten? Nedenfor gis noen eksempler på dette.

Eksempel 1:

**Anita** har kjørt mattralla inn på kjøkkenet. Sigurd (2,1 år) og Caroline (2,2 år) begynner å leke i grinden inn til kjøkkenet som ikke er helt lukket. De står på rammeverket nederst og holder med hendene øverst. Sigurd og Caroline bøyer hodene sine bakover, ser på hverandre og ler. Dette gjentar de i noen minutter, ler og smiler til hverandre. Plutselig skrik/gråter Sigurd «AU. AU». **Anita** bråsnur, ser mot barna og forstår hva som har skjedd.

Eksempel 2:

Beate (2,4 år) står foran et stort veggspeil og «vasker» med et tøyestykke når Tom (2,3 år) kommer forbi, ser på Beate og smiler litt. Hun ser ham i speilet, snur seg brått og slår/dytter hånden med tøyestykket i ansiktet hans. Tom begynner å gråte. **Kari** kommer bort til dem idet Beate skal dytte kluten i ansiktet til Tom for tredje gang.

Eksempel 3:

Alle hører høy gråt i garderoben. Mamma kommer inn bærende på Noah (1,3 år). Mamma spør Noah med positiv oppover-stemme: «Hva vil du leke nå? Ballrommet? Togbanen?» Noah rister kraftig på hodet til hvert spørsmål, høyløst gråtende og vendt ut mot garderoben. Mamma går mot **Åse Hilde** og spør Noah: «Skal du gå til **Åse Hilde** og vinke til mamma i vinduet?». Noah hyl-skriker ...

Ut ifra disse eksemplene kan det se ut til at foranledningene, hvor Sigurd klemmer fingrene, Beate slår Tom og Noah er lei seg når mamma skal dra, - har betydning for hvordan det trøstende samspillet videre utspiller seg. Sigurds gråt oppfattes av **Anita** i et øyeblikk (kap. 2.2.2) hvor hun forstår og føler med Sigurd og hans smerte, og responderer svært raskt. **Kari** kommer bort til Tom litt ut i konflikten med Beate, men tidsnok til å avverge et tredje slag i ansiktet. **Åse Hilde** derimot, får Noah overlevert fra mamma og må derfra finne sine trøstende evner. Hva skal hun velge å foreta seg for å kunne hjelpe og trøste ham?

Med utgangspunkt i barns gråtende affektutbrudd som påkaller de voksnes oppmerksomhet, omtaler og beskriver Bourdieu (1999, 2006) og Aslanian (2016) dette som et øyeblikks oppmerksomhet (kap.

2.2.2). I den forbindelse forklarer Aslanian (2016) hvordan det hos omsorgsgiveren oppstår en personlig trang til å hjelpe og trøste. Den voksne oppfatter ubevisst barnets affektive uttrykk, og gjennom sin for forståelse responderer raskt overfor barnets gråt (Aslanian 2016). Både Klette (2007) og Foss (2009) ser på barnets gråt som en appell om ivaretagelse av en voksen. Dette ble gjennom min analyse av observasjonsmaterialet svært tydelig, da de voksne i så å si alle hendelsene tok direkte initiativ til kontakt med barnet ved å oppsøke det der de var og straks innledet det trøstende samspillet.

**Åse Hilde** som akkurat har fått Noah overlevert er til all lykke ikke rådvill. Hun har vært omsorgsgiver i barnehagen i mange år og har av den grunn opparbeidet seg en anelig mengde erfaring, i likhet med *eksperten* i Dreyfus modell (kap. 2.3). Ut fra denne erfaringen har **Åse Hilde** utviklet en ubevisst og uoverveid situasjonsforståelse. Dette sammen med bakgrunnen hennes, intuisjon og «knowhow» eller erfaring, handler hun intuitivt, automatisk og uten bevisste kalkulasjoner, i møte med Noah. Man kan si at ekspertens kropp blant annet har inkorporert Løgstrups (1991/2010) etiske fordring, og nå helt konkret «holder noget af dets (Noahs) liv i sin hånd». Så hva gjør de voksne helt konkret når de er i det trøstende samspillet med barn?

I de neste eksemplene gis noen svar på dette spørsmålet, og starter med trøstende samspill i forbindelse med barn som opplever fysisk smerte.

### 4.3 Fysisk smerte - Jeg har slått meg

Denne kategorien innbefatter hendelser der barn skader seg ved at de faller og slår seg, dunker en kroppsdel mot noe hardt eller på andre vis opplever fysisk smerte. Hos små barn som utsettes for sterk fysisk smerte kan det se ut som at smerten og følelsene nesten paralyserer og overmannen dem. De er derfor helt avhengig av voksne som er til stede, forstår dem, og kan gi dem trygghet og nærhet i trøstende samspill. I eksemplene under ser jeg etter affektuttrykk når barnet føler fysisk smerte og på hvilke måter omsorgsgiver møter barnet og gjennomfører et trøstende samspill. Nedenfor gis noen eksempler på dette.

Eksempel 4:

*Plutselig skrik/gråter Sigurd (2,1 år) «AU». Anita bråsnur seg, ser mot Sigurd og skjønner hva som har skjedd. I ett byks er hun hos Sigurd, løfter ham opp, holder ham tett inntil seg, klemmer kinn mot kinn mens hun sier med sørgelig stemme: «åååå .... Klemte du fingrene dine i grinda?» Sigurd nikker og gråter kraftig. Anita sier: «uff-a-meg. Ja, det gjør vond, det skjønner jeg godt», mens hun går mot kjøkkenbenken hvor hun setter Sigurd ned ved siden av vasken,*

åpner vannkranen og tar Sigurds fingre inn i vannstrålen. Hele tiden har hun en hånd på kroppen hans.

Eksempel 5:

Abdi (2,1 år) begynner plutselig å gråte. Tonje ser mot Abdi og går raskt bort til ham. Setter seg på huk foran ham og sier med litt overrasket stemme: «Oj, Oj, Oj». Tar hendene rundt hodet hans, blåser en stund på bakhodet og avslutter med et kyss. Setter Abdi på låret sitt og holder godt rundt ham. Abdi sier med gråtende stemme: «aua, tolen ...» og peker mot stolen. Tonje stryker håret vekk fra pannen hans, og sier med sørgmodig stemme: «Ja, du slo deg på stolen da du skulle rydde bilene». Han nikker og sier: «Eeehe», gråter litt mindre nå. Slik sitter de en liten stund mens Tonje vekselvis stryker han på ryggen, blåser ham i bakhodet, tørker tårer, snakker vekselvis rolig og medfølelse eller sier «mm».

Eksempel 6:

Sara (1,4 år) ramler på hodet fra sandkassekanten og ned i sanden går. Hun setter i et skrik/gråt og Christoffer kommer løpende og løfter henne opp. «Huff a meg, det var vondt det, Sara». Hun gråter intenst og Christoffer setter seg på sandkassekanten med Sara på fanget, holder godt rundt henne, børster sand av klærne og småsnakker i et trist stemmeleie. «Ja, jeg skjønner at det var vondt, Sara. Du ramlet ned i sandkassa, det var dumt». Han kommenterer etter en liten stund skrubbsåret Sara har fått på haken. Han børster forsiktig vekk sanden og litt blod med papir og sier rolig i en varm trøstetone, «du slo deg skikkelig på haka, - men det går bra, Sara. Skal Christoffer blåse på? – i en mer positiv oppover-tone». Hun nikker og gråter litt mindre. Sånn blir de sittende en god stund mens han stryker henne på kroppen, tørker snørr og tårer, blåser på såret og snakker rolig til/ med Sara.

#### 4.3.1 Analyse

En nær og kroppslig trøst synes å bli utløst hos omsorgsgiver når barn på ulike vis skader seg eller føler smerte. Jeg antar at de aller fleste ansatte blir litt skremt og engstelig, og kjenner «et stikk i hjertet» når et lite barn plutselig skriker/gråter av smerte. Som barnehagens omsorgsgivere er det klart og entydig definert, hvordan det er vårt ansvar å sørge for at barna har det best mulig når vi er sammen med dem.

Men hva skjer helt konkret i de tre trøstende samspillene over?

#### 4.3.2 Anerkjennelse av barnets affektutbrudd og smerte

Både **Anita, Tonje og Christoffer** er for det første *svært raskt* borte ved barnet, som Olsen (2020) forklarer med at den gråtende vekker den trøstende (kap.2.3.1). For meg oppleves det som de umiddelbart forstår at det er smertegråt og at det derfor haster, slik det er beskrevet hvordan (kap.2.3) alle følelser har en funksjon, selv om noen følelser kan være vondere å kjenne på enn andre (Peters og Juveli 2020). I mitt materiale er denne raske reaksjonen noe som går igjen blant annet ved fysisk smerte-gråt, hvor omsorgsgiver i et øyeblikk oppfatter, forstår og handler overfor barnet. Eller som Rossholt (2013) uttrykker det; omsorgsgivernes raske forflytninger hvor *gråten skapte bevegelse i rommet*, noe som stemmer overens med disse tilfellene.

Når **Anita og Christoffer** henholdsvis løfter opp Sigurd og Sara, og **Tonje** setter Abdi på kneet sitt, opplever jeg at de gjør dette på bakgrunn av sin sensitive responsivitet, hvorpå de gjennom empatisk identifikasjon handler. Dette på en nærværende, kroppsnær og kjærlighetsfullt måte hvor de aktivt deltar i barnets opplevelse (kap.2.5). De har alle et ønske om å ivareta barna på beste måte ved å anerkjenne barnets affektutbrudd og smerter gjennom det nære trøstende samspillet. De prøver i tillegg alle tre å lindre barnas smerter ved å blåse eller ha vann på. Også språklig støtter og anerkjenner de barna gjennom utsagn som «*Ja, det gjør vond, det skjønner jeg godt*» (eks.4) og «*Ja, jeg skjønner at det var vondt, Sara*» (eks.6). Jeg tenker at de nærmest fornemmer barnas fysiske smerte når de løfter opp barna, og i noen sekunder «... blir to kropper til ett en kort stund» (Rossholt 2013).

#### 4.3.3 Kjærlig, kroppslig nærhet og berøring

Både **Anita, Tonje og Christoffer** er del av en dyadisk interaksjon med hvert sitt barn, preget av sensitivitet overfor barnet ved rent konkret å være emosjonelt tilgjengelige og nærværende. Deres oppmerksomhet og lydhørhet er rettet mot barnets sterke affektuttrykk og tilstand, hvor målet for det trøstende samspillet er å forandre denne tilstanden slik at trøsten ikke lenger skal behøves (Johansson mfl 2015, Henriksen mfl 2006).

Ut fra mitt materiale kan det som tidligere nevnt, se ut til at den nære kroppskontakten de voksne har med barnet er noe som går igjen. Jeg observerte voksne som strøk barnet på ryggen, over håret, på kinnet eller på en arm eller et bein, noe som ifølge Klette (2007) er *vanlige former for trøst*. Ved en slik kroppslig trøst plasserte de voksne sin egen kropp ved å sette seg på huk foran barnets, sette seg ned med barnet på fanget på en stol, sandkassekant eller lekekasse ute. De kunne også løfte barnet opp for så å sette seg med barnet på fanget eller ta barnet bort til seg. Også denne plasseringen av kropp i starten av det trøstende samspillet synes å være hyppig brukt sammen med toddlere. Kroppene og følelsene er som vevd sammen i *en hendelse og handling som skjer her og nå* (Rossholt

2013). Den helt nære kroppskontakten inntraff i noe mindre grad om barnet var 2 ½-3 år, men også her kunne barnet bli løftet opp og satt på fanget eller plasserte sittende ved siden av.

#### 4.3.4 Opplevelse av ro

De trøstende voksne i eksemplene over omgir seg i tillegg til nærvær, kroppslig nærhet og berøring, - for meg en *ytre* ro, - og jo lengre ut i det trøstende samspillet desto mer ro. De voksnes *indre* ro derimot har jeg ingen kunnskap om. Derimot kan det se ut til at roen senker seg *sammen* med barnet som en type smitteeffekt, men at den voksne er den som leder barnet fra de altoppslukende følelsene tilbake til en roligere normaltilstand. Jeg vil tro at dette kan bunne i den voksnes erfaringsgrunnlag sett i forhold til barnets. Toddleren har ikke opplevd mange skader, noe de erfarne ekspertene utallige ganger både selv har opplevd, derigjennom fått kunnskap rundt fysiske skader, som igjen fører til en empatisk og kompetent omsorgsgiver som er kapabel for å gå inn i trøstende samspill med barn.

#### 4.3.5 Oppsummering

I dette første delkapittelet har jeg sett på de trøstende samspillene sett i forhold til en foranledning av fysisk smerte for barns affektuttrykk som viser at:

- Omsorgsgiverne er *raskt fremme* hos den gråtende
- *Sensitiv, empatisk og kjærlig* medfølelse i nær kroppskontakt og en følelse av ro.
- Jo sterkere følelsesuttrykk og jo yngre barn, desto mer kroppsnærhet.

Det neste kapittelet vil omhandle barns gråt ved psykisk smerte som foranledning.

### 4.4 Psykisk smerte – Kroppslig trøst

Affektuttrykket psykisk smertegråt kan uttrykkes når barnet er lei seg som ved avskjed om morgenen. De eldste toddlerne kan bli utestengt i leken og derfor føle psykisk smerte, men dette er ikke en del av mitt materiale. I både barnehage A og B var barn i gang med tilvenning og i ulik grad i ferd med å bli kjent og trygge. Det er herfra jeg har hentet to av mine eksempler i tillegg til et barn som kom tilbake fra ferie.

Eksempel 7:

*Sondre (1,1 år) har sin sjette dag i barnehagen. Når jeg kommer sitter han helt rolig på fanget til Eva, med ansiktet mot henne og hodet på brystet, hikster og har smokken sin. Når frokosten*



er ferdig løfter **Eva** Sondre og setter han på gulvet. Sondre begynner å gråte sårt. **Eva** løfter ham opp, han legger hodet sitt mot **Evas** skulder, hun går rundt på avdelingen, smånynnende og småpratende med kinnnet sitt mot hodet hans. Sondre roer seg, **Eva** setter seg og prøver å få Sondre med i lek med en ball. Han begynner å gråte igjen og snur hodet vekk fra ballen. «Ja, Sondre, jeg skjønner, - du er så lei deg, og du har ikke lyst til å leke heller», fortsetter medfølende å småsnakke til ham og fortsetter å vandre rundt på avdelingen igjen bærende på ham. **Eva** tørker bort snørr, tårer og sikk, og snakker rolig med trøstestemme. Setter seg på en stol, men da vil Sondre ned på gulvet. Går mot trappen opp til «vinke-vinduet» og sier «mamma» flere ganger, peker mot vinduet mens han ser på **Eva** og gråter. **Eva** går mot Sondre mens hun rolig sier med oppmuntrende stemme, «ja, mamma gikk der ute, og så vinket vi i vinduet og så bilen som kjørte. Nå er mamma på jobben osv.». **Eva** strekker armene ut mot Sondre som isteden går han gråtende mot garderobedøra (som er lukket). Han dunker litt på døra, gråter sårt og ser opp på **Eva**. **Eva** snakker rolig om det som skjedde da Sondre og mamma kom. Hun løfter Sondre opp, holder ham tett inntil seg, Sondre snufser bare nå. **Kari** (kontaktpersonen hans) kommer inn på avdelingen. **Eva** oppdaterer **Kari** om Sondres morgen og lurer på om han har feber. De måler i øret, ingen feber. **Kari** sier at hun kan ta ham med seg ut, kanskje det går bedre der. De kler på seg og går ut (jeg blir med), Sondre på **Karis** arm. Sondre har til nå vekselvis smågrått og roet seg med smokken. **Kari** går bort til huskene og sier med oppover-tonefall: «har du lyst til å huske Sondre»? Sondre legger seg inntil **Kari** med hodet på skulderen hennes med hode vendt vekk fra huska. Sammen går de rundt på uteområdet mens **Kari** småsnakker, nynner og stryker Sondre på ryggen, koser på kinnnet og tørker snørr og tårer. **Kari** spør Sondre på rundturen om han vil leke i sandkassen, skli på sklia osv. men snur konsekvent hodet i motsatt retning. **Kari** ender opp med å sette seg ned på et vippeapparat mens Sondre sitter vendt mot **henne** med hodet på brystet hennes. **Kari** synger rolig mens hun vugger opp og ned, en lang stund. Til slutt sovner han mens han innimellom hikster svakt og suger på smokken sin ...

#### Eksempel 8:

Vi hører barnegråt i garderoben. Petter (2,1 år, kommer tilbake etter ferien) og pappa kommer inn, spør **Åse**: «skal dere gå ut»? Hun svarer: «nne ... tja ...», ser på **Tone** som nikker og sier «jeg kan gå ut nå, så kommer dere etterpå». Sammen med Fatima (1,11 år) og Snorre (2,2 år) som også vil være med ut, går de for å kle på seg. Pappa (og jeg) blir med ut, henter en trehjulssykkle til Petter og dytter/kjører litt rundt på lekeplassen med ham. **Tone** går bort til pappa og Petter, pappa tar avskjed, vinker og går. Petter gråter, roper: «pappa, pappa ...». **Tone** løfter ham opp fra sykkelen og sier i en optimistisk tone: «ja, nå gikk pappa på jobben, men det går bra Petter, du skal jo være hos oss i

barnehagen, ikke sant». Hun tørker tårene hans og gir han en lang klem, mens hun småsnakker rolig. Petter slutter nesten å gråte. Pappa kjører forbi uteplassen, **Tone** vinker, men Petter begynner å gråte igjen og roper: «pappa!». **Tone** fortsetter å snakke med rolig stemme, stryker Petter på ryggen og kinnet, tørker tårene.

Alexander, Sonja og Sondre kommer syklende, de har akkurat flyttet over på en storebarnsavdeling og kjenner Petter og **Tone** godt. **Tone** sier hei til dem, «er dere på sykkeltur?» de nikker. **Tone** spør Petter, som nå har sluttet å gråte, om han har lyst til å sykle sammen med de tre barna, noe han vil. «God tur alle sammen ...». Barna sykler, men etter 10-12 meter begynner Petter å gråte litt igjen og sier «pappa ...» med svak lei-seg-stemme. **Tone** går bort til Petter, gir ham en klem og sier optimistisk «pappa kjørte på jobb vet du, - men du kan jo sykle kjempefort sammen med Alexander, Sonja og Sondre. **Tone** tørker snørr og tårer, vinker, roper «god tur». Petter får fart på sykkelen og tar igjen de tre andre, - han smiler når han sykler forbi dem ...

#### Eksempel 9:

Noah (1,3 år) har vært i barnehagen i ni dager. Mamma kommer bærende på Noah som gråter hjerteskjærende og spør etter en liten stund Noah med positiv oppover-stemme «Skal du gå til **Åse Hilde** og vinke til mamma i vinduet?». Hun nusser ham på kinnet, vinker og sier: «Ha det Noah, mamma elsker deg», og går. Noah hyl-skriker og strekker seg etter garderobedøren hvor mamma forsvant, roper «MAMMA» flere ganger. **Åse Hilde** sliter litt med å holde på ham, går mot vinduet mens hun prøver å holde ham inntil seg, sier sørgmodig: «Ja, skjønner Noah. Mamma måtte gå, hun skulle på jobben sin, vet du». Noah snur seg mot vinduet og oppdager mamma som smiler og vinker. Noah hyl-er enda høyere! **Åse Hilde** holder ham, prøver å vinke, men sier (trolig) ingenting (umulig å høre). Når bilen har kjørt går de for å hente smokken til Noah, han blir fort rolig, hikster. **Åse Hilde** setter seg med Noah på fanget som etter en kort stund legger seg inntil henne. **Åse Hilde** får nå lov til å kose med ham, stryker ham på ryggen og vugger litt, sier ikke stort: «Mmm. Ja ... Nå ble det bedre». Legger kinnet sitt inntil hodet hans. Sitter slik en god stund. Plutselig setter Noah seg opp og smiler litt ...

#### 4.4.1 Analyse

Jeg kan være tilbøyelig til å være enig i Brendelands (2002) utsagn om små barns barnehage-tilvenningstid som «Et trøste- og bære yrke». I den første observasjonen som pågikk i godt og vel 45 minutter, er Sondre svært ute av seg. Han har vært alene med kontaktpersonen sin **Kari**

uka før, men i dag er det mandag og to dagers helg med mamma og pappa gjør det hele litt nytt og sårt igjen.

Noah har vært flere dager i barnehagen og begynner nå å «knekke koden» for hvordan avskjed med mamma og /eller pappa arter seg. Derimot har han sin fulle rett til å gi uttrykk for det han føler, nemlig sinne over at mamma går fra ham. Dette liker han *ikke*, men blir rolig når han får smokken og **Åse Hildes** trygge favn.

Petter derimot har ikke behov for den samme kroppsnære kontakten da han er godt kjent etter ett år i barnehagen. Det han trenger nå er kun en liten tilvenning etter en fin ferie med familien og ingen barnehagedager. **Tone** står også til disposisjon med sin kroppskontakt og kjærtegn som etter en kort stund trygger Petter i tilstrekkelig grad slik at han vil leke.

#### 4.4.2 Å lytte med hjertet

For mange barn er separasjonen fra foreldrene en smertefull prosess hvor gråten som en fysisk kraft virke inn på både personalet og barna (Rossholt 2012). Av den grunn kan noen relasjoner til nye barn bli krevende å stå i og fordrer at kontakt-/omsorgspersonen innehar høy grad av mellommenneskelig *sensitivitet* da den *sensitive responsen* er sosial og alltid rettet mot noe/noen. En forutsetning for at **Eva** (eks. 7), **Tone** (eks. 8) og **Åse Hilde** (eks. 9) skal lykkes med sitt trøstende samspill, er hvordan de benytter sin empatiske tilstedeværelse (Bernieris 2001, i Klette 2007) når har ansvaret for barnet. Det vil si at omsorgsgiver må inneha evne til å sanse og oppfatte barnets affektutbrudd presist for så å gi en passende responser i det personlige, mellommenneskelige og sosiale miljøet i barnehagen. Sondre og Noah har ikke enda blitt godt nok kjent med små og store på avdelingen, ikke føler de seg helt trygge og savnet etter foreldrene og de trygge omgivelsene hjemme er tydelig kommunisert via kroppsspråket deres.

*Responsiviteten* innebærer å være lydhør overfor barnet (Johansson 2011) eller formulert slik; vi må fokusere på å være lydhøre overfor barnet gjennom øyet, øret og hjertet, på samme måte som det kinesiske tegnet for følelsesmessig lytting inneholder tegnene for fokus, hjerte, øye, øre og du (Løvlie Schibbye 2013, pkt. 2.4). På den måten knytter **Eva**, **Kari** og **Åse Hilde** an til Sondre og Noahs affektive uttrykk som er en del av deres liv i barnehagen. Barnet som ny og uerfaren, de ansatte som erfarne givere av nær, kjærlig og kroppslig omsorg. Derfor er det **Eva**, **Kari** og **Åse Hilde** utfører, på lang sikt, skjellsettende for Sondre og Noahs fremtidige barnehagehverdager. De gir dem kjærlighet og varm kroppskontakt som derigjennom bygger trygghet. Klette (2007) slår fast hvor vitalt kroppskontakt er for oss mennesker. Berøringen via huden, kroppens største sanseorgan, er grunnleggende og livsviktig for en sunn og trygg utvikling. Dette gjør de ansatte når de gir Sondre og Noah når de sitter på fanget eller ligger

tett inntil brystet eller skulderen. De stryker over kropp og kinn, vugger, synger og snakker rolig. Disse nesten identiske handlingene de tre ansatte utfører, en *affektiv inntoning*, er veien til å dele indre følelsetilstander. De toner seg inn på barnets opplevelsetilstand i en dyadisk intersubjektivitet og interaffektivitet som ifølge Stern (2003) kanskje er den første, mest utbredte og mest umiddelbart betydningsfulle formen for deling av subjektive opplevelser.

#### 4.4.3 Betingelsesløs kjærlighet

I den forbindelsen trekker Johansson (mfl, 2015) frem *trygghetsverdier* som eksistensielle ettersom de handler om forutsigbarheten i det livet barn deler med andre barn og voksne. Trygghetsverdier kan dreie seg om *tillit*, å vite at andre mennesker er *til å stole på*, at hverdagen er forholdsvis *forutsigbar*, og at jeg får *tilgodesett mine behov*. De ansattes arbeid med å trygge forholdet mellom seg og guttene er i full gang når observasjonene mine nedtegnes, selv om Noah kjenner seg litt tryggere enn Sondre. Noah protesterer høyløst og er nå mer sint enn lei seg i affektuttrykket og blir forholdsvis raskt rolig på **Åse Hildes** fang etter mamma har gått. I tillegg til **Åse Hildes** omsorg og nærhet finner han også trøst og trygghet i smokken sin. Da lar han **Åse Hilde** få kroppskontakt gjennom å sitte på fanget og legge seg inntil henne mens hun gir kjærtegn ved å stryke ham på ryggen og vugge frem og tilbake med overkroppen. Sondres gråt er derimot smertelig og fortvilet, i tillegg har han grått av og på lenge og sovner derfor til slutt. Det tyder på at han kjenner en trygghet og tilknytning gjennom fysisk nærhet, å forme seg inntil en varm kropp og å bli kost med. **Eva** og **Kari** (eks.7) håndterer i likhet med **Åse Hildes** (eks.9), en tilnærmet lik og nærværende kroppslig kontakt med Sondre og Noah. Utenfra kan det oppleves som barnet og den voksne går inn i en felles rytme av ro og beroligelse der de sitter tett sammen med den voksnes kropp vernende om seg. Det spontant kjærlige høres på tonefallet deres og er trøstende i seg selv, og det profesjonelle kjærlighetsuttrykket **Eva, Kari** og **Åse Hilde** viser overfor Sondre og Noah er betingelsesløst. De gir uten forventning om at barnet skal gi tilbake (Hansen 2016, kap 2.8). Det råder lettelse, fred og harmoni mellom dem, slik Løgstrup (1991) uttrykker, at det nettopp er kjærlighet som forlanges for å ivareta det andre menneskets liv.

#### 4.4.4 Makt i asymmetriske forhold

Jeg vil kort også nevne hvordan **Åse Hilde** i observasjonen har et innslag av *makt* overfor Noah når hun får ham overlevert fra mamma. Han vrir og venger seg for å kunne komme ned på gulvet og løpe etter mamma, men **Åse Hilde** klarer å holde på ham. For meg ser det ut som **Åse Hildes** faste grep rundt Noah både er for ikke å miste ham, men også for å bygge en fast og trygg ramme rundt

avskjedssituasjonen, noe som vil gi ham rutine og en forutsigbarhet. Makt vil alltid være til stede i barnehagens asymmetriske mellommenneskelige forhold mellom voksne og barn. Derimot kan makt som bestanddel leves ut som omsorg eller ødeleggelse, ivaretagelse eller utnyttelse ifølge Løgstrup (i Johansson mfl 2015). Av den grunn har mennesker et absolutt og betingelsesløst etisk ansvar overfor hverandre hvor vi gjensidig er avhengige av tillit som grunnlag for enhver form for kommunikasjon av omsorg.

#### 4.4.5 Jeg-du-forholdet

Hva med Petter og **Tones** (eks.8) forhold i det trøstende samspillet? Er det kjærlig og varmt? Da vil jeg svare ja, - dette fordi **Tone** gir Petter trøst etter først empatisk å ha identifisert seg med Petters affektilstand som om det var hennes eget affektive uttrykk. På den måten kan **Tone** sensitivt svare Petter *innenfra*, slik man gjør med sine nærmeste gjennom å medoppleve barnets tilstand, følelser og behov (Hundeide 2001, kap. 2.5). Det betyr med andre ord at **Tone** har et subjekt-subjekt-forhold eller et jeg-du-forhold til Petter/barna, og ikke et jeg-det-forhold eller subjekt-objekt-forhold (Buber 1923/1992). Eller slik Biesta (Biesta, kap. 2.6) uttrykker seg, - at subjektivitet dreier seg om retten til å være, i betydningen de yngste barnas rett til å frigjøre seg i egenskap av å være en nybegynner. **Tones** sensitivitet har allerede oppfattet hvordan det står til med Petter slik at ved pappas avskjed med Petter blir hun den trygge og kjærlige omsorgsgiveren Petter trenger akkurat da.

Derimot er det en forskjell i interaksjonen mellom **Tone** og Petter sammenlignet med de andre eksemplene (7 og 9) over. For det første kjenner **Tone** og Petter hverandre godt fra hans første barnehageår i motsetning til Sondre og Noah som er nye i barnehagen. Av den grunn har ikke Petter behovet for en like intens kroppslig kontakt og beskyttelse. Derfor vil jeg anta at **Tones** valg av et optimistisk toneleie er med på å gi Petter troen på at det blir fint å være i barnehagen igjen, når hun sier; *«ja, nå gikk pappa på jobben, men det går bra Petter, du skal jo være hos oss i barnehagen, ikke sant»*. Det **Tone** gir ham er noe han har bruk for og nytte av, nemlig en oppmuntrende respons og en forsikring om at dette kommer til å gå bra, for her i barnehagen har han jo vært før. Samtidig er responsen hennes både ivaretagende, omsorgsfull og kjærlig, og innbefattet gode klemmer og tørking av snørr og tårer. **Tone** glemmer ham heller ikke etter at hun har ønsket sykkelfølget god tur. Hun følger ham med øynene og ser når livsmotet hans igjen svikter. Petters gråt er nå ikke like intens som den første gangen slik at **Tone** kun trenger å gi ham en god klem og en optimistisk forsikring at dette kommer til å gå bra. Avslutningen av det trøstende samspillet mellom Petter og **Tone** har dermed fått en positiv slutt i og med at **Tones** trøstende interaksjon inneholdt det Petter hadde behov for.

#### 4.4.6 Etisk ståsted

I de nære intersubjektive og dyadiske samspillene opplever **Eva, Kari, Åse Hilde** og **Tone** de tre guttenes omsorgsbehov hvor kjærligheten danner grunnlaget og forutsetningen for relasjonen. Gjennom deres aktive og effektive bruk av sansene sine samt evne til empati, er responsen deres fylt av innlevelse og *inntrykksømhhet*, et begrep Tholin (2013) bruker i forhold til det å bli berørt. I den anledning relaterer Tholin (2013, s. 102) til Løgstrups etiske fordring og hvordan vi må *se med hjertets øye*. Jeg opplever at disse fire voksne gjennom sine interaktive prosesser er meget sensitive og emosjonelt oppmerksomme på barna, de oppfatter raskt dets behov og reagerer adekvat. Videre opplever jeg at de anerkjenner barnet som likeverdige og aktivt benytter væremåter som lytting, forståelse, aksept og bekreftelse (Foss 2009, kap. 2.6).

#### 4.4.7 Container-funksjon

I feltarbeidet foregikk det som tidligere skrevet, to-tre tilvenninger av nye barn hvor store affektive utbrudd oppleves og gjennomleves. I den forbindelsen bruker Henriksen og Vetlesen (2006, kap. 2.9) begrepet *container-funksjon*. Av den grunn har **Eva, Kari** og **Åse Hilde** i egenskap av å være omsorgsgivere for Sondre og Noah, som oppgave å fungere som deres containere hvor alle deres frustrasjoner, smerter og affekter kan kastes. Små barn er ikke enda i stand til å håndtere affektuttrykkene på egen hånd. På den måten er vår containerfunksjon noe av det viktigste vi gjør for barnet, ifølge Henriksen og Vetlesen (2006, kap. 2.9). Derimot er arbeidet vårt som omsorgsgiver ikke over ved kun å fungere som «søppelmottak», slik sett må ikke sammenlikningen trekkes for langt. Når barnets tilvenningstid er over fortsetter barnehagedagene som ellers ved at Noah og Sondre stadig kan finne trygghet sammen med sensitive og empatisk responderende omsorgsgivere.

#### 4.4.8 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg belyst toddlers affektive smertegråt i sammenheng med barnets psykiske tilstand. Ut fra empirien har jeg gjort visse særegne funn sett i forhold til disse voksen-barn interaksjonene, disse viser at:

- Omsorgsgiverne er kontinuerlig tilgjengelig for den gråtende, - eller til barn med inkorporert objektpermanens (evnen til å vite at noen ikke forsvinner selv om de er ute av syne, kap. 2.5) er ferdigtrøstet
- Omsorgsgiverne er *sensitivt* og *emosjonelt* tilgjengelige, nærværende og responsiv gjennom en *særlig* nær og trygghetsskapende kroppskontakt, eller eventuelt i noe mindre grad ved mildere/mindre affektutbrudd

- Barnet gis en kjærlig og inderlig opplevelse av ivaretagelse gjennom å svare barnet innenfra gjennom empatisk identifikasjon

Plasseringen av barnets kropp og en nær og kroppslig trøst synes å gå igjen ved psykisk smerte som foranledning, - i likhet med trøst gitt ved fysisk smerte. Ut fra mitt materiale ser det ut til at kroppskontakten og inderligheten er enda mer intens ved psykisk smerte, og at det varer over en lengre tidsepoke, noe jeg observerte ved flere anledninger under feltarbeidet. Samtidig kan det virke som det nære kroppsuttrykket kan ha en viktig funksjon i det trøstende samspillet ved å gi det næring slik at samspillet vedlikeholdes og bindes sammen.

I det neste kapittelet vil jeg ta for meg gråt og trøstende samspill i sammenheng med konflikter mellom barn.

#### 4.5 Konflikt barn-barn - Hjelp til å ordne opp

Konflikter mellom barnehagebarn som krangler eller kommer i konflikt med hverandre er ikke uvanlig å oppleve, og kan fylle mye av personalets barnehagehverdag å ordne opp i. Derfor kan det være en utfordring for de ansatte å skape gode barnefellesskap og samtidig ivareta enkeltindividets behov, integritet og rettigheter. Konfliktenes foranledning kan eksempelvis barns fasinasjon av de samme lekene hvor de dessverre ikke klarer å motstå lekens tiltrekningskraft. Da ender det ofte opp i en konflikt mellom barna, men selv en liten konflikt kan for en toddler oppleves som voldsomt. Derfor er de avhengig av vår hjelp slik at de finner en vei ut av konflikten (Johansson 2001, kap. 2.2.1). Nedenfor bruker jeg eksempel nr. 2 videre i eksempel nr. 10. Fra eksempel nr. 11 er det ikke presentert deler fra tidligere.

Eksempel 10:

*Beate (2,4 år) står foran et veldig stort veggspill og «vasker» med et tøyestykke når Tom (2,3 år) kommer forbi, ser på Beate og smiler litt. Hun ser ham i speilet, snur seg brått og slår/dytter hånden med tøyestykket i ansiktet hans. Tom begynner å gråte. **Kari** kommer bort til dem idet Beate skal dytte kluten i ansiktet til Tom for tredje gang. **Kari** bøyer seg ned og stopper armbevegelsen til Beate samtidig som hun holder en arm rundt Tom og sier med undrende stemme: «Hva skjer her? Krangler dere?». Beate rister på hodet og ser streng ut i øynene: «NEEI! IKKE!». **Kari** spør: «Får ikke Tom være med på leken?» Beate ser morskt på Kari: «NEEI!». Nå gråter Tom litt mindre, **Kari** holder fremdeles rundt ham og sier henvendt til Beate: «Det er greit Beate, men det er ikke lov til å slå noen i ansiktet, - ikke sant». Beate er litt mindre morsk og **Kari** venter på et svar fra Beate som ikke kommer. «Ikke*

sant Beate, det er ikke lov til å slå». Beate ser ned mens **Kari** og Tom ser på henne. **Kari** sier: «Vi må være venner, vet du».

Eksempel 11:

**Britt** sitter på sandkassekanten og graver sammen med fire barn rundt seg, de lager «kaker» i former som de snur på sandkassekanten. Plutselig hører vi et barn rope «NEI, slutt å kaste sand på meg!!» **Britt** ser opp og mot det som skjer. Oliver (1,10 år) er konsentrert om å kaste sand på Izram (ca. 4 år) og enser ikke **Britt**. Izram roper sint igjen «NEI, slutt!!», men Oliver kaster sand på ham igjen. Izram sitter på en stor gravemaskin, graver med grabben og tømmer sanden i en haug. **Britt** sitter og iakttar det som skjer. Oliver kaster igjen sand og Izram roper «NEI, slutt!!». Oliver ser konsentrert og innbitt ut i ansiktet, graver opp mer sand og er klar til å kaste enda en «sandduşj» over Izram. Da sier **Britt** med høy og bestemt stemme: «Oliver! Slutt! Det er ikke lov å kaste sand på Izram!». Oliver ser på **Britt** og setter i et hyl-skrik-sinnagråt med lukkede øyne, stor åpen munn mens tårene spretter ut av øynene. **Britt** reiser seg og går bort til Oliver, setter seg på huk og holder hendene hans «Jeg skjønner at du er sinna og vil ha gravemaskinen, men den leker Izram med». Oliver hylar, litt lavere nå. «Oliver, vi kaster ikke sand», - men vi kan finne noe annet du kan leke med». Oliver har åpnet øynene, bare høy gråt nå. **Britt** tørker tårene hans «Vil du hjelpe meg å grave»? Hun leier Oliver, som er ganske motvillig, først bort til Izram og børster av ham en del sand. «Går det bra, Izram?» Etterpå tar hun Oliver med bort dit hun var først, setter seg der mens Oliver går rundt henne og står og ser på når hun fyller lasteplanet med sand. Oliver gråter og snufser, med bøyd hode og underleppe som henger. **Britt** spør igjen om han har lyst til å grave, men Oliver rister intenst på hodet og sier «EEEE!!» Står lenge på samme sted, smågråtende og snufser, ser på **Britt** som graver, småsnakker/synger til ham om det hun gjør: «grave ... grave ... tømme ... tømme ...» Ser av og til smilende på ham. Kjører lastebilen foran beina hans og tømmer planet «Kan jeg få litt mere sand av deg Oliver?» - og rekker ham en spade. Oliver rister kraftig på hodet igjen og tar hendene bestemt bak på ryggen. **Britt** fortsetter leken alene og ser smilende på ham av og til.

#### 4.5.1 Analyse - Ulike former for konflikt

I hendelsene over oppstår det to former for konflikter mellom to barn. En form for utestengelse av Tom fra leken Beate har funnet på, og fasinasjon for en leke Oliver vil ha. Hertil er hendelsene innenfor akseptable rammer for fredelig sameksistens. Når Tom står og ser på Beate er hans eventuelle intensjoner skjult da han kun står og ser på henne. Er han nysgjerrig på hva Beate leker



eller vil han ødelegge for leken hennes? I alle fall føler Beate ham åpenbart som en trussel for leken sin, og går til angrep på Tom.

I den andre hendelsen ønsker Oliver selv å kunne grave med gravemaskinen Izram leker med, dette til tross for at han selv hverken er stor eller sterk nok til å kunne manøvrere den. Derimot ser det ut til at Olivers fasinasjon for Izrams graveferdigheter overgår frykten for en konflikt med en gutt som er mye eldre enn ham selv. Her er det i begge hendelsene potensiell fare for konfrontasjon og konflikt som også skjer. En blir angrepet med sand den andre med et slag i ansiktet. Dette er åpenbart ikke greit og handlingene overfor de skadelidende må stoppes. Hvorfor? Fordi det blant annet ligger noen etiske grunnverdier i hendelsene som Beate og Oliver ikke enda fullt ut har inkorporert i kroppene og handlingene sine. På samme tid kan det ligge medisinske grunner for å stoppe Oliver og Beate, som en fare for å bli skadet, uten at jeg går videre inn på dette. Derfor; på hvilken måte tilegner barn seg etiske verdier og holdninger?

#### 4.5.2 Barns etiske utvikling

Gjennom blant annet konflikter gjennom barnehagedagen vil barn oppdage sin egen oppførsel i møtet med andre barn presiserer Johansson (2001, kap. 2.2.1). På den måten blir de mange små konflikthendelsene forhåpentligvis et lite skritt på barnets, eller som her Beate og Olivers vei mot en etisk oppdragelse og læring. Gjennom liknende konflikter i fremtiden er det derfor mulighet for at Oliver og Beate vil tenke seg litt om og i så måte kunne benytte sin inkorporerte lærdom velegnet adferd. Alle mennesker, også små barn, har et syn på livet i den forstand at de hele tiden forsøker å forholde seg til verden rundt seg. De undersøker, tolker og prøver å forstå livet sitt i forhold til andres i sosiale og kulturelle sammenhenger og miljøer barna inngår i. Johansson (2001, kap 2.2.1) forklarer videre hvordan barns etiske utvikling handler om væren-i-verden, eiendomsrett (min!), rettferdighet, respekt og forståelse for andre. På den måten prøver barn å tolke og tilpasse seg hverandres livsverdener.

I eksempel nr. 10 over er både Tom og Beate over to år, har gått i barnehage i over et år og kjenner på prinsipielt nivå at normen det *er ikke lov til å slå* finnes og kan også fortelle om den. Følgelig kan det virke som barn på et nivå vet og forstår den negative verdien av sin oppførsel, slik Beate gir uttrykk for gjennom sitt bøyd hode og nedslåtte blikk. Dette uten at **Karis** stemme hverken er sint eller bebreidende, men snakker rolig og med vanlig stemmeleie. Derigjennom anerkjenner hun både barna, konflikten og affektuttrykkene. Samtidig formidler og minner hun Beate på normen om ikke å slå, noe som er viktig og godt også for Tom som den forurettede å høre.

Hva skjer i konflikten Oliver er en del av? Han «lider» under det samme ønsket alle barn opplever, lysten til å leke med andre barns spennende leker. Oliver er ikke enda fult klar over normer som at det ikke er lov til å bite, slå eller kaste sand på andre. Oliver reagerer i tillegg kraftig på det å bli stoppet av **Åse**. En annen norm som ikke nevnes her er retten til en leke om du hadde den først, noe Izram helt sikkert har kunnskap om (Johansson 2001, kap. 2.2.1).

#### 4.5.3 Hjelp til å ordne opp

Både **Kari** og **Åse** ankommer konflikten mellom barna et lite stykke ut i hendelsesforløpet. **Åse** ser hva som skjer når Oliver kaster sand, mens **Kari** ikke får med seg starten av Beate og Toms konflikt. Når de griper inn er det først og fremst det fysiske ubehaget Tom og Izram opplever som blir stoppet. **Kari** på en noe roligere måte enn **Åse** slik jeg opplever det, da spesielt i forhold til kraften i stemmen deres.

Stemningen og situasjonen i konflikten mellom Beate og Tom tilsier at det er viktig for **Kari** å finne årsaken til konflikten, noe hun gjør når hun spør om de krangler. De impliserte i konflikten innehar sin intersubjektive status gjennom **Karis** kommunikasjon med barna i egenskap av å være subjekter og ikke i en objektiviserende tone. Hun finner årsaken til konflikten og minner barna om den uakseptable oppførselen det er å slå, dette uten å fordele hverken skyld og skam. Samtidig kan det virke som Beates kroppsspråk med senket hode og blick, muligvis kan være et tegn på en delvis forståelse og innsikt i at slagene i Toms ansikt var en uakseptabel og «ikke lovlig» adferd. Derimot beholder alle impliserte parter i konflikten sin integritet og kan gå videre.

Konflikten som utspiller seg i sandkassen mellom Oliver og Izram forløper motsatt av konflikten mellom Beate og Tom, hvor Tom som den fornærmede part viser sitt gråtende affektive uttrykk. Mellom Oliver og Izram skjer imidlertid det motsatte når den skadelidende Izram ikke begynner å gråte, men isteden Oliver som kastet sand. Så hvorfor er det Oliver som setter i en skrike-sinnagrat? Slik jeg opplever hendelsen er Oliver oppslukt av egen sandkasting og Izrams tilrop og ikke oppmerksom på at **Åse** ser på ham. Av den grunn skvetter han og blir litt skremt når hun roper «*Oliver! Slutt! Det er ikke lov å kaste sand på Izram!*» Når **Åse** kommer bort til Oliver snakker hun igjen med vanlig stemmevolum og holder hendene hans for å få oppmerksomheten hans. Hun anerkjenner både ønsket hans om å ville ha gravemaskinen og hans lei seg og sinte affektuttrykk. Allikevel presiserer hun at handlingen hans ikke er akseptabel adferd. Når hun tar ham med bort til Izram tolker jeg det slik at hun både vil forsikre seg om at han har det bra, men samtidig også vise Oliver resultatet av sandkastingen hans når hun børster vekk sand fra Izram. Hun holder hele tiden Oliver i hånden også når hun tar ham med til egen lek med lastebiler og fylling av sand. Hun gir ham et tilbud både om å leke en liknende lek som Izram og til å være med i leken hennes. **Åse** ser på ham,

smiler og snakker hyggelig og imiterer lyden av traktormotor. Det er nesten underlig hvor fast Oliver står ved sin beslutning om ikke å ville leke med **Åse**, men samtidig blir han stående på samme sted og iakttar henne nøye.

Ut fra datamateriale og det inntrykket jeg fikk i felt, kunne det se ut som de trøstende samspillene i tillegg til håndtering av konflikten, var krevende og utfordrende på en annen måte for de voksne. Muligvis av den grunn kunne dette medføre at det gråtende barnet ikke ble møtt like raskt og nært som ved skade-gråt. Samtidig opplevde jeg at den voksnes konfliktløsning ble en del av det trøstende samspillet da barnet kunne oppleve en form for rettferdighet i forhold til eksempelvis den voksnes medhold med den skadelidende («det er ikke lov å slå/kaste sand o.l.»). De trøstende samspillene inneholdt også et større kvanta verbal trøst sammen med en større variasjon i de trøstende samspillene de voksne imellom.

#### 4.5.4 Kroppskontakten mellom voksen og barn i konfliktsituasjoner

I konflikten mellom Beate og Tom holder **Kari** armen godt rundt Tom og gir ham sensitiv og empatisk trøst gjennom kroppen, verbal støtte, tørker varsomt snørr og tårer og viser ham sympati som den forulempede parten. Derimot er kroppskontakten vesentlig mindre enn i de foregående kategoriene hvor fysisk og psykisk smerte var foranledning. Den eneste kroppskontakten **Kari** har overfor Beate er når hun stopper hånden før hun får slått Tom en gang til.

**Åse** har mindre kroppskontakt enn Kari. Hun holder Oliver i hendene, tørker tårer og snørr, og leier ham bort til sin egen lek. Det ser ut som om Oliver har det fint med det og han løper ikke vekk fra henne, men blir stående og observere hennes lek.

Tendensen med mindre kroppskontakt ved konflikter gjentok seg under hele feltarbeidet. Den skadelidende var den som for det meste inngikk i et trøstende samspill.

#### 4.5.5 Makt- og motstandsaspektet

I konflikten mellom Oliver og Izram bruker **Åse** makt overfor Oliver ved fysisk å stoppe ham i å kaste sand. Oliver yter motstand mot å bli stoppet og vil ikke følge med eller leke med henne. Samtidig yter Izram motstand mot Oliver for å beholde retten til gravemaskinen.

Konflikten som utspiller seg mellom Beate og Tom utfører også **Kari** makt overfor Beate når hun stopper henne fra å slå Tom en gang til. Denne bruk av makt vil jeg karakterisere som nødvendig og skånende maktbruk overfor de barna som er skadelidende i konflikter.

Barnehagepersonalet produserer og reproduserer diskurser om barns adferd, og overvåker og kontrollerer barnas aktiviteter i henhold til normative forestillinger, slik som i episodene omtalt i dette delkapittelet. Diskursene regulerer interaksjonene overfor barn som utfører eller har en væremåte som blir ansett som *uønsket*, for som både **Åse** og **Kari** sier, - vi kaster ikke sand og vi slår ikke. På den måten knytter i tillegg språket seg til hvordan bestemte praksiser blir utøvd.

#### 4.5.6 Oppsummering

Dette fjerde delkapittelet har belyst toddlers affektive gråt i sammenheng med konflikter mellom barn. Empirien inneholder bestemte særegne funn sett i forhold til voksen-barn interaksjonene ved konflikter mellom barn, som viser at:

- Omsorgsgiverne er ganske raskt fremme hos den gråtende, her er de voksnes fokus å finne årsaken til konflikten («hva skjer her?») uten å fordele skyld.
- Omsorgsgiverne er *sensitivt og emosjonelt* tilgjengelig for den skadelidende.
- Omsorgsgiverne har betydelig mindre kroppskontakt enn ved fysisk og psykisk skade, men den skadelidende gis kjærlighet, medfølelse og støtte.
- Omsorgsgiverne finner som oftest et alternativ til lek med andre barn eller med omsorgsgiver
- Konflikter mellom barn kunne fremstå som mer komplekse situasjoner enn ved fysisk og psykisk skade.

Å løse konflikter er som tidligere skrevet en ganske stor del av de ansattes barnehagehverdag, bestående av små og større utfordringer. Toddler vil alltid trenge hjelp fra de voksne til å finne en vei ut av konflikten. Når vi hjelper og veileder barn i uoverensstemmelser dem imellom gir vi barn et verktøy som gjennom erfaringer senere vil gjøre at de står bedre rustet neste gang de kommer i en konflikt. Det å være del av en konflikt og å kunne finne løsninger er en grunnleggende sosial ferdighet.

Det neste kapittelet tar jeg for seg gråt og trøstende samspill i sammenheng med konflikter mellom barn og voksen.

#### 4.6 Konflikt barn-voksen, - et spørsmål om makt eller medvirkning?

Konflikter mellom barnehagebarn og voksne er på samme måte som konflikter mellom barn en dagligdags foreteelse. Disse konfliktenes eller konfrontasjonenes egenart, forløp og uttrykksform er på mange måter lik barn-barn konflikter, men samtidig helt ulike. Barn- barn konfliktenes særpreg og løsning ligger på et nivå av rettferdighet mellom partene, men dette er slett ikke alltid tilfelle, spesielt

ut fra et barns ståsted, i konflikter mellom barn og voksne. Konflikter mellom voksne og barn dreier seg, muligvis i likhet med barn-barn konflikter, hovedsakelig om *vilje*. Barnet *vil* noe den voksne ikke aksepterer eller den voksne vil noe barnet ikke vil oppfylle. Med andre ord en interessekonflikt mellom stor og liten. Tendensen er klar, flest «seire» går til de voksne. Men hvorfor er det slik? Kan dette være en følge av makt i asymmetrien mellom stor og liten, voksen og barn? Nedenfor er to eksempler i denne kategorien beskrevet, konflikt barn-voksen.

#### Eksempel 12:

*Det skal ryddes før påkledning og utelek. Noen barn tegner eller klipper i papir. Bente (2 år) og Sidra (2,4 år) klipper. Gro sier høyt: «Nå skal vi gå ut. Da må dere rydde før dere går i garderoben». Noen barn løper rett i garderoben mens andre rydder litt før de følger etter. Bente og Sidra klipper enda ivrig, Gro sier med vanlig, hyggelig stemme: «Bente og Sidra, nå må dere også rydde opp saksene». Bente er veldig iherdig med klipping, «hører ikke» beskjeden og klipper videre. Sidra ser på Bente, legger deretter saksen i boksen som står litt lengre borte på bordet og går i garderoben. Gro koster masse papirbiter og kaster i en stor pappeske. Så setter hun seg på huk foran Bente, har boksen til saksene i den ene hånden og legger den andre hånden på Bentes arm og sier lavt: «Beate, nå må du også rydde opp saksen din, vi skal gå ut og leke». Beate begynner å gråte og roper: «NEI, NEI», vifter med hånd/arm med saksen i. «Forsiktig med saksen» sier Gro og reiser seg «Jeg skjønner at du har lyst til å klippe litt til, men nå er vi ferdig, vi skal gå ut og leke». Bente gråter fortsatt, rister på hodet, vifter litt roligere med hånd og saks. Gro strekker frem sakseboksen, tar saksen ut av Bentes hånd og setter boksen i hylla. Bente skrik-gråter «NEI, VIL IKKE», strekker hånden mot sakseboksen, rister intenst med hodet, legger seg langt bak over stolryggen, gråter og roper: «NEI». Gro sier med hyggelig stemme: «Kom Bente» og strekker ut hånden til henne. Gro står slik, ser på Bente og sier ingenting en lang stund. Det høres mange stemmer fra garderoben, Bentes gråt roer seg litt etter litt mens hun ser mot garderoben, slutter å gråte, reiser seg plutselig mens hun drar hånden under nesen og forsvinner ut i garderoben.*

#### Eksempel 13:

*Noen barn og voksne er ute og leker. Barna er fordelt på ulike aktiviteter. Per (1,5 år) husker og får fart av Bjørg, Kåre (1,3 år) sitter på den andre huska og får fart av Tone. Begge barna har husket i 5-6 minutter, ingen kontakt mellom Per og Kåre. Bjørg og Tone snakker sammen. De spør et par ganger om barna er ferdig å huske. Per rister på hodet. De fortsetter å huske et par tre minutter til. Da kommer Sonja (2,5 år) og sier til Bjørg: «Jeg vil huske». Per hører Sonja og*

rister på hodet, vifter med hånden og sier «eee, eee». Sonja sier «jeg vil huske» tre ganger til, litt høyer for hver gang. Da hører **Bjørn** henne, snur ansiktet mot Sonja og spør Per; «er du ferdig å huske Per, se, Sonja vil også huske». Per rister energisk på hodet og vifter med hånden, sier enda høyere «EELL, EELL». «Joo Per, Sonja må også få lov til å huske. Nå gir jeg deg fart tre ganger og så er det Sonja sin tur!». Per roper «EEEIII, EEEIII» og rister så energisk på hodet at hele kroppen følger med i bevegelsen. Per får fart, men nå gråter og roper han «EEEIII, EEEIII, EEEIII». **Bjørn** løfter ham ned, «Sånn, da er det Sonja sin tur til å huske!». Hun tar Per bestemt i hånden mens han hyl-skrik-gråter og trampeløper ved siden av **Bjørn**. Hun sier bestemt: «Kom Per, så går vi bort i sandkassa!». Hun setter seg på sandkassekanten, klapper med hånden ved siden av seg for at Per også skal sette seg. Per stritter imot, «kom Per, så kan vi grave litt». Per klarer å dra seg fri fra hånden til **Bjørn** og småløper/går med bestemte skritt mot et bittelite lekehus 10-12 meter fra sandkassa mens han skrik-gråter. **Sissel** passerer ham og med litt engstelig stemmen «Hei Per, går det bra»? Per enser henne ikke, gråter høyløyt og går inn gjennom lekehusets lille døråpning. Plukker opp småstein i en skål, tømmer oppi en metallfordypning med huller som sitter på en «karm» midt imot døråpningen. Det gir en metallisk klunkelyd når småsteinene treffer. Per fortsetter med steinleken og strigråter høyløyt. Dette varer i fem-seks minutter. Leker og gråter. Etter ytterlige et par minutter blir gråten mindre intens og lavere lydmessig. Gråten tar etter hvert små opphold og stilner til slutt. Da har han grått i over ti minutter.

#### 4.6.1 Analyse

I de to eksemplenes hendelser synliggjøres hvordan to konflikter mellom en voksen og et barn kan fortone seg. De har tydelige fellestrekk med hverandre og på samme måte i tillegg innbyrdes forskjellige. Observasjonen viser hvordan to barn er uenige i beslutninger tatt av voksne, men som i så henseende har en direkte innvirkning på adferden deres samt forløper i og etter affektutbruddet deres.

I den første observasjonen er det **Gro** som i dag gir den daglige beskjeden om å rydde før påkledning, noe som tydelig faller i god jord for de andre på avdelingen. Bente og Sidra er derimot fremdeles ivrige i gang med klipping og blir sittende ved bordet. Når Sidra ser bort på Bente etter **Gros** andre rydde-beskjed, tenker hun kanskje at hun heller vil gå ut enn å fortsette klippingen, eller kan det være slik at hun vanligvis alltid etterkomme beskjeder som gis? En annen mulighet kan være at hun som litt eldre enn Bente ikke er like opptatt av å opponere eller protestere som sin lekekamerat?

I den andre observasjonen sitter Per fornøyd og glad på huska og virker ikke til å ha intensjon om å avslutte aktiviteten. Derimot er Sonjas ønske om også å ville huske både forståelig og betimelig. Per prøver da iherdig å forsvare sin, for ham, soleklare rett til å fortsette huskeaktiviteten ved å riste på hodet og si nei til Sonja. Johansson (2001, kap 2.2.1) hevder at for barn opp til to år er verdien av ens *rettigheter* et viktig utgangspunkt for hvordan de forholder seg til hverandre. At barn strever etter sine rettigheter kan ha forskjellig innhold avhengig av hva som er viktig for dem i øyeblikket. Her er Per den første på husken noe som for barn er en viktig del av hans rettigheter (se pkt. 4.5.2). Derimot ser det for meg ut som han forstår at hans rettighet til husken er truet gjennom **Bjørgs** lovnad overfor Sonja om at hun skal få lov til å bytte plass med ham. Kan hende opplever Per en følelse av maktesløshet i situasjonen og benytter virkemidler som sinne, skrik og intens gråt eller protestgråt (Abrahamsens 2015), for å utøve motstand mot **Bjørgs** avgjørelse. For Sonja som også vil huske er nødvendigvis ikke Pers rettigheter like innlysende. Som ett år eldre enn Per, har hun hatt tid til å tilegne seg større deler av normene å *dele med andre og/eller nå er det min/din tur*, og står på sin rett til aktiviteten. Men hvilke rettigheter skal veie tyngst her, eller hva taler for og imot det å få lov til å huske? Jeg tenker at dette er et forholdsvis intrikat dilemma som absolutt bør diskuteres i en personalgruppe. Har en av dem retten på sin side? Eller har begge? Og hvilken avgjørelse skal eller bør tas? Og hvilke konsekvenser får dette for barna?

#### 4.6.2 Voksnes makt i asymmetriske forhold og hvordan avledning, avvising og ignorering fungerer på barn.

Asymmetrien mellom små og store mennesker i barnehagen er en evigvarende utfordring for både ansatte og barna. Det vil alltid være *noen* som kan ta avgjørelser på vegne av ikke kun seg selv, men også for andre. I dette ligger det åpenbart et forhold av makt, - en makt som kan benyttes på ulike måter og ofte i barnas disfavør. I konfliktene i eksempel 12 og 13 er det **Bjørge** og **Gro** som viser sin makt overfor Per og Bente, avgjørelser som ikke aksepteres av barna. Er beslutningene deres da gode eller dårlige for de impliserte?

**Bjørge** og **Gro** velger to forskjellige strategier for å få gjennomslag for sine beslutninger. Gro er slik jeg opplever det, så å si nøytral når hun formidler at klipping og inne-aktivitet nå skal etterfølges av lek ute. Hun står ved avgjørelsen sin og gjentar den samme beskjeden rolig et par ganger til, nå adressert direkte til de to som enda ikke har avsluttet klippingen. Hun griper kun inn når hun tar saksen fra Bente, uvisst om dette er av sikkerhetsgrunner med en veivende saks, eller kanskje hun tenker at protestene da hurtigere vil gi seg. Allikevel blir hun stående hos Bente og tilbyr henne hånden sin, men utfører ingen trøstende samspill. Hva kan grunnen være til at **Gro** blir stående ved Bente? For meg som observatør et lite stykke unna, opplever jeg at det ligger en omsorg og omtanke i

beslutningen om å bli stående. Dette kanskje fordi Bente er så sint og ute av seg når hun slenger seg bakover på stolryggen og strekker armene opp mot saksene i hylla, at hun enkelt kunne ha ramlet eller veltet av stolen. Eller kan hende vil hun avverge at Bente får tak i boksen med saksene? Selv om det der og da kanskje kan oppleves irriterende for Bente at **Gro** blir værende er det samtidig kanskje også litt godt at noen vil «stå i det» sammen med henne. Bentes gråt avtar og forsvinner, og beslutningen om å gå i garderoben tar hun til slutt selv. Slik sett tenker jeg at måten/metoden **Gro** benytter resulterer i så lite bruk av makt som overhodet mulig overfor Bente.

Eksemplet med Per og **Bjørn** har et annet forløp. Per og Bentes reaksjoner overfor den voksne er derimot ganske like, de er sinte og uttrykker dette tydelig. Når **Bjørn** tar avgjørelsen om at Sonja skal få lov til å huske, er dette samtidig noe som vil få følger eller «gå ut over» Per som slett ikke er interessert i å gi fra seg huska. **Bjørn** står derimot ved avgjørelse sin og løfter Per ned, han hyl-skriker og tramper med bena. For meg som observatør fornemmer jeg at Bjørn i tillegg til å være bestemt også er litt irritert, kanskje også litt sint og oppgitt, men hun holder Per i hånden på vei bort til sandkassen. Derigjennom gir hun Per et alternativ til det å huske, nemlig å leke i sandkassa sammen med henne. Eller er dette mer som en avledningsmetode å regne, enn et reelt alternativ, - Pers protester tatt i betraktning? Uansett ser det ikke ut til at Per er interessert i å leke i sandkassa og hylskriker fremdeles. Han går isteden til et bittelite lekehuset hvor han leker med småstein, men fortsetter å gråte og gråte. Først veldig sint, etter hvert mer fortvilet og lei seg. I denne forbindelsen påpeker Brandtzæg (2013, kap. 2.3.1) at avledning og distraksjon er metoder som ikke skal benyttes før barnet er ferdigtrøstet. Men kan det være slik at voksne som avleder barn gjør dette i god mening som en overgang for barnet til en ny aktivitet og til å komme seg videre? Eller er avledning som metode alltid feil eller dårlig egnet som en trøstende metode? Også dette oppfatter jeg som et vanskelig dilemma som med fordel bør luftes og diskuteres av et personale.

Denne observasjonen som er den eneste i sitt slag, har jeg kvernet, analysert og tolket utallige ganger, og hver gang sitter jeg igjen med spørsmålet om jeg kunne, skulle og/eller burde ha foretatt meg *noe*? Først og fremst overfor barnet Per, men kanskje også overfor personalet. Det å være vitne til et barn som ignoreres av *alle* voksne var og er vanskelig for meg. Foss (2009, kap 2.3.4) beskriver denne måten å behandle et barn på som om man er *ikke-eksisterende*, som kan forstås som at andre ikke bryr seg. Videre minner Foss oss om at voksne aldri må oppheve respekten for barnets integritet og beskriver hvordan ignorering av et barns gråt kan beskrives som ansvarsløshet (2009, kap. 2.3.4). Løgstrup refereres til (Foss 1996) når han uttrykker hvordan det ligger noe uhyggelig og utrygt i ansvarsløshet og at «det forventes at den voksne skal stå ved relasjonens begge poler, barnet kun ved sin egen» (i Foss 2009, kap. 2.3.4). Dette innebærer at **Bjørn** er ansvarlig både for sine egne og



Pers følelser. Derfor opplever jeg hendelsen som vanskelig og er opprørt og oppriktig lei meg på Pers vegne.

#### 4.6.3 Makt, motstand og yrkesetikk i konfliktrelasjoner

Fordi den relasjonelle makten alltid vil finnes i barnehagen, er det viktig at voksne kontinuerlig streber etter å forandre urettferdige strukturer og å kreve rettferdighet (Höglund 1997, kap.2.6.2). Det betyr ikke at barn skal bestemme på linje med voksne, men barna må alltid ha lov til å ha og å ytre sin mening slik **Gro** og **Björg** får oppleve. Dette uten at dette skal få negative følger for barnet, fordi voksne da hverken viser eller utøver anerkjennelse, sensitivitet, empati eller kjærlig omsorg overfor dem vi er satt til å yte dette for. **Björg** og **Gro** utøver begge makt når de tar sine avgjørelser, og Bente og Per yter begge kraftig motstand mot avgjørelsene. Østrem (2012, kap.2.6.2) forklarer hvordan anerkjennelse, asymmetri, makt og konfliktualitet i barnehagen er forhold som på et maktstrukturelt nivå vil kunne bety at det i den asymmetriske relasjonen vil være den voksne som utøver og forvalter makten. Barn utsatte subjektposisjon handler nettopp om at barn står i et maktforhold til voksne og at det derfor er en kontinuerlig risiko for at barnets perspektiver ignoreres eller gjøres ugyldige, særlig om det står i motsetningsforhold til voksnes perspektiver.

Konflikten som utspiller seg mellom Bente og **Gro** og hennes utøvelse av makt ved å ta avgjørelsen om at det skal ryddes før utetid, vil jeg karakterisere som nødvendig når flokkmentaliteten er som den er i de aller fleste barnehager. Alle kan nok ikke alltid gjøre som man vil, men må forholde seg til de avgjørelser som organiserer barnehagedagene for oss. I observasjoner har jeg opplevd barns motstand komme til uttrykk gjennom barnas kropp som kroppslige uttrykk og gjennom handling.

For en barnehage og et personale må man komme til en enighet om hvilke kamper som er nødvendige å ta. Uansett hvordan man vrir og venger på det så kommer voksnes definisjonsmakt inn under det meste vi foretar oss i barnehagen. Den måten vi bruker makt, blir andre påvirket av og definisjonsmakten vår vil i tillegg også definere vårt barnesyn. Yrkesetikken må derfor alltid ligge til grunn for avgjørelser vi tar i jobben. Barn er helt avhengig og betinget av å bli ivaretatt og hegnet om av voksne som vil dem vel. Derfor krever makt som fenomen en etisk bevissthet og refleksjon hvorigjennom vi må la oss berøre av den andres indre opplevelser (Eidsvåg 2021, kap.2.6.2).

#### 4.6.4 Hvor ble trøsten av?

Ut fra mitt materiale finner jeg som i eksemplet med **Gro** og Bente, liknende tendenser i konflikt/uoverensstemmelser mellom barn og voksne. Som skrevet innledningsvis i dette kapittelet, dreier konfliktene seg som regel om barn som ikke *vil* rette seg etter det de voksne sier de *skal* eller

*ikke skal gjøre*. Trøstende samspill i denne kategorien er vanskeligere å få øye på enn i noen av de foregående kategoriene. Materialet mitt er heller ikke rikholdig nok til at det er mulig å trekke noe i retning av allmenngyldige konklusjoner. Alt i alt oppstod det forholdsvis få konflikter mellom barn og voksne i løpet av feltarbeidet, muligvis fordi det ikke var fulle barnegrupper og mye tid ute hvor det gjerne oppstår færre konflikter.

#### 4.6.5 Oppsummering

Sjette kapittelet har belyst toddlers affektive gråt i sammenheng med konflikter mellom barn og voksne. Den begrensede empirien i denne kategorien inneholder noen funn sett i forhold til voksen-barn konflikt, som viser at:

- Omsorgsgiverne er tro mot egen avgjørelse og fullfører/gjennomfører den
- Omsorgsgiverne har ingen kroppskontakt eller trøstende samspill, - som er observert.
- Omsorgsgiverne kan finne alternativ til lek med andre barn eller omsorgsgiver/konfliktpartner
- Konflikter mellom barn og voksne fremstå som komplekse situasjoner med til dels store affektutbrudd, da som regel sinne.

Å løse konflikter være seg mellom barn eller i forhold til en voksen er som tidligere skrevet en ganske vanlig del av de ansattes barnehagehverdag. Derimot kan den voksnes makt leves ut *enten* som omsorg *eller* som ødeleggelse, ivaretagelse *eller* utnyttelse (Løgstrup i Johansson 2015, kap. 2.6.1). Derfor har voksne et spesielt etisk ansvar overfor barn.

Det neste kapittelet tar jeg for seg humor i det trøstende samspillet.

#### 4.7 Humor i trøsten – Leverpostei i luggen

Sammen med barnehagens toddlere kan det av og til være på sin plass å benytte seg av humor i forløpet av et trøstende samspill. Det kan også være risikabelt da utfallet kan bli det motsatte av intensjonen. De sikreste situasjonene kan derfor være når noe morsomt skjer i foranledningen til det trøstende samspillet. Det tryggeste er å koble inn humor et godt stykke ut i det trøstende samspillet eller i avslutningen. Om det lykkes er avhengig av tid og sted, av person og situasjonen (Løkken 2004, kap. 2.3.2).

Nedenfor følger et eksempel hvor det trøstende samspillet inneholdt humor.

#### Eksempel 14:

*Det er frokost, barn og voksne er fordelt på to bord. Nora (2,2 år) og **Anita** sitter ved samme bord sammen med tre andre barn. Det er rolig, litt småprat og god stemning. Nora ser på **Anita** og sier «mek?», reiser seg opp og strekker seg etter melkekartongen. Samtidig skubber hun stolen litt bakover. Når hun skal sette seg faller hun bakover og rett på rompa, drar med seg tallerkenen og treffer i fallet stolkantene med rygg/rompe. Tallerkenen havner opp ned på gulvet ved siden av henne, mens den halvstore brødbiten med leverpostei setter seg fast øverst i luggen hennes. Bente begynner å skrik-gråte både av skrekk og smerte mens **Anita** litt skremt og medfølelse sier: «Oj, Oj, Oj Nora! Det var ikkeno' greit!», reiser seg, setter tallerkenen på bordet og Nora på stolen igjen. Småsnakker med en sørgelig/forståelsesfull stemme; «huff a' meg, ja, det var vondt», setter seg og stryker Nora som gråter, over ryggen. Det går en liten stund, - så oppdager **Anita** hvor brødbiten har landet. Små-ler, holder seg for munnen og sier med en lystig stemme «Men, hvor ble det av brødbiten din, Nora?» Nora gråter nesten ikke lenger, bare snufser, ser på **Anita** og kjenner etter i luggen sin, slutter å gråte, smiler litt, ser på **Anita** igjen og sier: «Næææ», mens de siste tårene triller nedover kinnet. «Ja, skiva landet i håret ditt! Det var jammen rart». «Eehee» svarer Nora, nikker og ser på de andre barna rundt bordet. Så ler de sammen. **Anita** tørker vekk litt leverpostei fra luggen, Nora ler «Siva i håle». «Ja, du fikk brødiskiva i håret ditt! Nei, å nei» sier **Anita**, rister på hodet, ser på Bente og ler. **Anita** tar papir fra tørkerullen på bordet og tørker Noras tårer og snørr, stryker henne over kinnet og spør: «Går det bedre nå»? Bente nikker. Resten av måltidet er lystig, - barna forteller hverandre om og om igjen om brødiskiva i luggen til Nora.*

#### 4.7.1 Analyse

Frokosten fører sedvanemessig fram til Noras. Alle rundt bordet skvetter av fallet og gråten og ser forskrekket på Nora. Fra **Anitas** side ville en liknende situasjonen vanligvis avstedkommet en ordinær *jeg-har-slått-meg* trøstesekvens, noe hun forøvrig er i gang med når hun med sin medfølelse og interaffektive inntoning kommer med utsagn som «Det var ikkeno' greit!». Det trøstende samspillet fortsetter når hun hjelper Nora opp på stolen igjen, møter hennes affektive tilstand og trøster ved å stryke henne på ryggen. Derimot tar trøsten en ny retning når hun oppdager hvor leverpostei-brødbiten har havnet. Når hun forsiktig begynner å le oppfatter hun nok situasjonen som både pussig og fornøyet, men holder seg litt for munnen når kanskje hverken Nora eller situasjonen er klar for en god latter. Allikevel innlemmer hun Nora i den vittige situasjonen, sannsynligvis fordi hun har troen på et positivt utfall. Noe det også blir når Nora kjenner at det sitter noe i håret hennes. Den

intersubjektive, dyadiske interaksjonen mellom Nora og **Anita** er fortrolig og her fokusert om noe tredje, nemlig brødet i Noras hår. Opplevelsen deler Nora deretter med de tre andre barna ved bordet når hun snakker om «siva i håle», etterfulgt av felles latter. Hun forstår hendelsens humoristiske element og ønsker å dele den muntre historien med de andre.

#### 4.7.2 Toddlers humor

Greve (2009, kap. 2.3.2) beskriver at; «gjennom latter, og gjerne hva mange vil kalle en overdreven latter, uttrykker barna overfor hverandre at *Nå har vi det morsomt* eller *Nå vil vi ha det morsomt*». Toddlers overdrevne latter «gjør det klart at intensjonen og meningen med det de gjør, er å ha det artig» (Løkken 2004, kap 2.3.2). Brødbiten i håret til Nora beskriver Løkken (2004, kap. 2.3.2) som inkongruent, i betydningen noe som ikke passer sammen, noe som er på kanten av det som er vanlig eller ikke passer seg. Nettopp denne kongruente humoren bringer latter inn i trøstens avslutning (2004, kap. 2.3.2).

Som tidligere nevnt har **Anita** en god trøstesekvens overfor Nora frem til hun oppdager brødbiten i håret hennes, noe som får henne til å le. Men hva om Nora ikke hadde funnet situasjonen morsom, hva kunne da ha skjedd? Barn i liknende situasjoner kan bli sinte når noen begynner å le av dem. Om **Anitas** latter *ikke* skulle slå an må hun være klar til å kunne takle den reaksjonen som da kan oppstå, gjennom eksempelvis en unnskyldning eller utsagn som «nei, det er ikke noe å le av, for du ramlet jo og slo deg!» Rammeplan for barnehagen (2021 kap.2.3.2) tar også opp fenomenet humor, av den grunn må smil, glede og latter være viktige ingredienser også sammen med toddlere. «Barnehagen skal bidra til at alle barn kan oppleve glede, humor, spenning og engasjement gjennom lek - alene og sammen med andre». Slik sett er **Anita** på trygg grunn. Humor er en kilde til livsglede og livslyst i hverdagen og som resultat frigir humor krefter og kreativitet på en måte som gir oss livsmot, fremhever Frode Søbstad (NRK, kultur 2007). Humor har i tillegg også en stressdempende effekt, som i Noras tilfelle derfor kan opptre som en viktig og virksom ingrediens i **Anitas** trøstende samspill med henne. Tillike avsluttes **Anitas** trøstesekvens på en god måte ved å tørke tårer og snørr, og å spørre Nora om det går bedre, - samtidig som hun stryker henne over kinnet. Humor, latter og glede kan forebygge stress, minske smerteopplevelse og redusere spenninger, og dermed bidra til en generelt bedre helse, påpeker Tor Åge Bringsværd (05.05.2018). På den måten er **Anitas** bruk av humor svært positivt, ikke kun i forhold til lovverket, men også i forhold til folkehelsa.

#### 4.7.3 Oppsummering

Kapittel seks har belyst toddlers affektive gråt og humor i det trøstende samspillet. I likhet med forrige kapittel rundt voksen-barn konflikter er empirien i denne kategorien også meget begrenset

slik at funn kun er hentet fra denne ene observasjonen. Humor i det trøstende samspillet viser hvordan:

- Omsorgsgiver er sensitiv, empatisk og kjærlig medfølende
- Omsorgsgivers kroppskontakt er gjennom å stryke over ryggen, tørke tårer og snørr, og få leverpostei vekk fra luggen.
- Sammen med humor i det trøstende samspillet får sekvensen en helt annen dynamikk og fremstår som en mer kompleks hendelse enn trøstende samspill ved fysisk skade som er foranledning her.

Humor kan fungere som et bidrag til å gjenskape positive følelser og en god stemning hos barnet. I det neste kapitlet ser jeg på hvordan det trøstende samspillet avsluttes.

#### 4.8 Når avsluttes trøsten?

Den siste fasen i det trøstende samspillet er når barnet er trøstet ferdig, tårer og snørr er tørket vekk og barnet er klar for å gå videre. Her kan det forekomme til dels store forskjeller barna imellom da hvert barn har sin individuelle rytme og tidsbruk før trøsten er over. Av den grunn er det avgjørende at den voksne kjenner at tiden er inne for å tre ut av det trøstende samspillet og over til noe annet. Jeg har i løpet av feltarbeidet observert både barn og voksne som tar initiativ til å avslutte det trøstende samspillet. For barn gjerne ved først å rette blikket og fokus utover mot noe barnet ser i nærheten. Barnas initiativ kan være at de går ned fra den voksnes fang eller går/forsvinner fra hendelsen. Man kan tenke seg at barnet i løpet av det trøstende samspillet får lyst eller trang til å komme seg videre eller at det som var vondt eller trist nå er bra igjen. Når voksne tar initiativ til å avslutte det trøstende samspillet er det gjerne fulgt av spørsmål som; «går det bra nå?», «er du klar til å leke igjen?» eller «skal du være med ut?». Enkelte ganger opplevde jeg at barnet ikke er klar for å avslutte trøsten noe de som oftest viser med kroppen eksempelvis ved risting på hodet eller ved å komme enda nærmere den voksnes kropp.

Under følger eksempler på avslutninger av trøstende samspillet.

Eksempel 15:

*Noah sitter på fanget til **Åse Hilde** som nå får lov til å kose med ham, stryker ham på ryggen og vugger litt, sier ikke stort: «Mmmmm. Ja ... Nå ble det bedre». Slik sitter de i ca. 5-10 minutter. Plutselig setter Noah seg opp og smiler litt, ser på tre leende barn som leker litt bortenfor. Etter en kort stund ser han på **Åse Hilde**, peker, smiler litt og ser tilbake på barna igjen. **Åse Hilde***

sier: «Næmmen, hva er det de gjør? Tuller de med dukkeklærne ...?». Noah smiler, fortsatt med smokken i munnen, men ingen hiksting mer. Begge to sitter og ser på barna mens Noah av og til snur seg mot **Åse Hilde**, de smiler til hverandre. Etter en stund spør hun: «Har du også lyst til å leke?». Noah gir smokken til **Åse Hilde**, jumper ned fra fanget og går mot de tre leende barna.

Eksempel 16:

**Anita** fortsetter å snakke rolig til Sigurd, stryker ham på armen, kinnet og tørker tårene hans. Med mindre sørgmodig stemme sier hun; «Nå blir det snart bedre Sigurd, ja skjønner at det var vondt». Sigurd har sluttet å gråte nå, trekker til seg hånden fra vannstrålen og ser på den. **Anita** sier med optimistisk oppover-stemme; «er det bedre nå?». Sigurd nikker og vil ned på gulvet igjen. **Anita** tørker tårer og snørr og løfter Sigurd ned, stryker ham over håret. Caroline har hele tiden stått og sett på **Anita** og Sigurd med store øyne, først forskremt og etter hvert fiklede med fingrene. Og sier beroligende henvendt til både Sigurd og Caroline, mens hun også stryker Caroline over håret og kinnet: «Nå går det bra. Ja, det var et uhell, ikke sant ...». Caroline ser på **Anita**, nikker og «skjønner», får et roligere drag over ansiktet, ser på Sigurd som holder hånden opp for å vise Caroline. «Skal dere leke sammen igjen?» spør **Anita** blidt. Sigurd snur seg og går mot lekerommet med madrass og puter, Caroline følger etter. **Anita** ser mot lekerommet og lukker grinden.

Eksempel 17:

**Kari** har sluppet armen til Beate og sier: «Vi må være venner, vet du ...». Beate snur seg mot speilet og ser fremdeles ned. **Kari** spør «går det bra, Tom?». Han ser på **Kari** og nikker. **Kari** tørker tårene hans, tar ham i hånden og sier: «Kom Tom. Hva har du lyst til å leke?». Begge går hånd i hånd inn på det store lekerommet, der leker flere barn sammen som ler og hoier.

Eksempel 18:

**Gro** sier med hyggelig stemme: «Kom Bente» og strekker fram hånden sin mot Bente. Hun strekker hånden opp mot sakseboksen i hylla, rister intenst med hodet, legger seg langt bakover på stolen støttest av stolryggen, gråter og roper: «NEI, VIL IKKE». **Gro** står stille med hånden strukket ut til Bente, ser på henne og sier ingenting i omkring et minutt. Hører mange stemmer fra garderoben og Bentes gråt som litt etter litt roer seg. Bente retter seg opp på stolen og ser mot garderoben, slutter å gråte, fortsetter å se mot garderoben, reiser seg mens hun drar hånden under nesen og forsvinner ut garderobedøra ...

Eksempel 19:

Oliver står lenge på samme sted, smågråtende, snufser, ser på **Britt** som graver og synger/ småsnakker til ham om det hun gjør: «grave ... grave ... tømme ... tømme ...» Ser av og til smilende på Oliver. Kjører lastebilen bort foran beina til Oliver, tømmer planet og spør: «kan jeg få litt mere sand av deg Oliver?» - og rekker ham en spade. Oliver rister kraftig på hodet igjen og tar hendene bestemt bak på ryggen. **Britt** fortsetter leken alene og ser smilende på ham av og til.

En ansatt fra avdelingen roper til **Britt**: «kan du komme hit litt?» **Britt** reiser seg og går bort til den andre ansatte. Oliver ser etter henne. **Britt** blir borte bak en vegg (der er inngangsdøren). Oliver ser i samme retning hvor **Britt** ble borte. Først når **Britt** er godt og vel ute av syne setter han seg der **Britt** hadde sittet og fortsetter hennes lek. Han har tydelig fått med seg hvordan **Britt** har gravd og tømt sand, for han fortsetter på nøyaktig samme måte. Selv det hun sier når hun graver blir gjentatt når han leker, - «gave ... gave ... ømme ... ømme ...»

Eksempel 20:

«Ja, du slo deg på stolen da du skulle rydde bilene». Han nikker og sier: «Eeehe», gråter mindre nå, snufser mens han tar seg til bakhodet igjen og «klør» med fingrene mens han dreier hodet raskt til høyre og venstre – 3-4 ganger. Slutter å gråte. **Tonje** holder den ene hånden på låret hans og spør: «Går det bedre nå?», **Abdi** nikker, snufser og sier: «ut?» mens han peker mot garderoben og ser på **Tonje**. Hun sier med glad «oppover-stemme»: «Ja, kom så kler vi på oss?». **Abdi** løper mot garderoben, **Tonje** kommer etter ...

#### 4.8.1 Analyse

Som beskrevet i eksemplene kunne de trøstende samspillenes avslutning fortone seg forskjellig i fra gang til gang. Derimot opplevde jeg aldri at et barn ble forlatt eller satt på gulvet fordi den voksne synes det var nok trøst eller hadde andre oppgaver. Kun når Oliver og **Britt** er i sandkassa og hun blir ropt på av en annen ansatt forlater hun Oliver, men til alt hell får dette ham til å begynne og leke og grave. Dessuten er Oliver og **Britt** aldri direkte i et trøstende samspill da han er veldig sint og ikke ønsker dette, noe **Britt** respekterer. Derimot tar **Britt** ham med seg slik at de kan leke sammen, noe han heller ikke vil. Tom som blir slått i ansiktet av Beate holder **Kari** godt i hånden en god stund etter de forlater Beate. Han ser seg også flere ganger tilbake der Beate fortsetter å leke-vaske speilet, - da er **Karis** hånd trygg og god å holde i. Sara som faller på hodet i sandkassen blir også sittende på **Christoffers** fang i lang tid, sikkert både skremt og med vondt på haken. Ser dem etter hvert gå hånd i hånd rundt på lekeplassen. Per som må gi fra seg huska får tilbud om å leke sammen med **Björg** i sandkassa, noe han ikke vil. Han er heller aldri del av et trøstende samspill.

## 4.9 Verbal trøst

Verbal trøst synes å være en vanlig del av det trøstende samspillet og kommer til uttrykk gjennom *typiske fraser* som ser ut til å gå igjen. Eksempelvis: «Nei, det var ikke no` godt», «Hva skjer her?», «Slo du deg?», «Ja, skjønner at du er lei deg», «Krasja dere med syklene?», «Får du ikke være med på leken?». Disse verbale utsagnene ser ut til å ha med gråtens *foranledning* å gjøre og åpner opp for barnets opplevelse av hendelsen. Noen to-åringer uttrykker seg verbalt slik: «Aua `tolen», «Ramla guvle» og «siva i håle».

Den verbale trøsten uttrykkes også gjennom *forsikringer* overfor barnet som: «Det gå bra», «Nå blir det ikke så vondt mer», «Nå blir det bedre». Også forsikringer om hjelp fra en voksen forekommer: «Kom, så skal jeg hjelpe deg opp», «Skal jeg blåse på?». Slike utsagn fra den voksne ble ofte etterfulgt av en bekreftelse om at de forstod at barnet hadde vondt eller var lei seg.

Av annen verbal trøst ble det brukt sanger og/nynning og medfølende lyd-bekreftelse.

## 4.10 Oppsummering

I dette analyse- og drøftingskapittelet har jeg funnet svar på disse to forskningsspørsmålene:

- Hvilke variasjoner kan observeres innenfor de voksnes trøstepraksis?
- Har barnets gråtende affektuttrykk og foranledning for affektutbruddet innvirkning på det trøstende samspillet mellom omsorgsgiver og barnet?

Mine funn viser at de trøstende samspillene innbyrdes er forskjellige sett i sammenheng med *foranledningen* for barnets gråtende affektuttrykk. Disse foranledningene ble delt inn i fire overordnede kategorier (punkt 3.5.3) og presentert i denne rekkefølgen; *fysisk smerte, psykisk smerte, konflikt barn-barn og konflikt barn-voksen*. De fire kategoriene ble etterfulgt av kapitlene: *Humor i trøsten, Verbal trøst og Når avsluttes trøsten?* I alle kapitlene bortsett fra de to siste, har jeg analysert og drøftet empirien ut fra teori i kapittel 2. Jeg har benyttet en hermeneutisk fortolkningsramme i bearbeidelsen av det observerte materialet.

### 4.10.1 Endelig oppsummering

De samlede resultatene fra dette kapittelets fire kategorier av trøstende samspill vil her bli presentert samlet. Dette gir samtidig svar på oppgavens formål og problemstilling:

*På hvilke måter fremtrer det trøstende samspillet mellom voksne og barn på barnehagens småbarnsavdeling?*



Samtidig vil de to siste forskningsspørsmålene bli besvart:

- Hvilke variasjoner kan observeres innenfor de voksnes trøstepraksis?
- Har barnets gråtende affektuttrykk og foranledning for affektutbruddet innvirkning på det trøstende samspillet mellom omsorgsgiver og barnet?

Variasjonene i de voksnes trøstepraksis ble signifikant gjennom arbeidet med kategoriseringen av gråtende samspill sett ut fra *foranledningen* for barnets affektive utbrudd gjennom gråt. Imidlertid fant jeg også individuelle, personlige og særegne gjennomføringsmetoder av trøstende intersubjektive interaksjoner. Ikke i tilstrekkelig grad utslagsgivende for en ytterligere inndeling i underkategorier, til det er materialet for lite. Under presenteres resultatene i de fire kategoriene: *fysisk smerte, psykiske smerte/tilstand, konflikt mellom barn og konflikt mellom barn og voksne*.

Trøstende samspill sett i forhold til *fysisk smerte* som foranledning for barns affektuttrykk viser:

- Omsorgsgiverne er *raskt fremme* hos den gråtende
- *Sensitiv, empatisk og kjærlig* medfølelse i nær kroppskontakt og en følelse av ro
- Jo sterkere følelsesuttrykk og jo yngre barn, desto mer kroppsnærhet

Toddlers affektive smertegråt i sammenheng med barnets *psykiske tilstand* viser at:

- Omsorgsgiverne er *kontinuerlig tilgjengelig* for den gråtende, - eller til barn med inkorporert objektpermanens (evnen til å vite at noen ikke forsvinner selv om de er ute av syne, kap. 2.5) er ferdigtrøstet
- Omsorgsgiverne er *sensitivt og emosjonelt* tilgjengelige, nærværende og responsive gjennom en *særlig nær og trygghetsskapende kroppskontakt*. Eventuelt i noe mindre grad ved mildere/mindre affektutbrudd og/eller *psykiske tilstand/smerte*
- Barnet gis en *kjærlig og inderlig opplevelse av ivaretagelse* gjennom å svare barnet innenfra gjennom *empatisk identifikasjon*

Plasseringen av barnets kropp og en nær og kroppslig trøst synes å gå igjen ved psykisk smerte som foranledning, - i likhet med trøst gitt ved fysisk smerte. Det ser ut til at kroppskontakten og inderligheten er klart mer intens ved psykisk smerte. Det trøstende samspillet går over en lengre tidsperiode sammenliknet med fysisk smerte. Samtidig kan det virke som det nære kroppsuttrykket kan ha en viktig funksjon i det trøstende samspillet ved å gi det næring slik at samspillet vedlikeholdes og bindes sammen.

Toddlers affektive gråt sett i sammenheng med *konflikter mellom barn* viser at:

- Omsorgsgiverne er *ganske raskt fremme* hos den gråtende, her er de voksnes fokus å *finne årsaken til konflikten* («hva skjer her?») uten at det fordeles skyld

- Omsorgsgiverne er *sensitivt og emosjonelt* tilgjengelig for den skadelidende
- Omsorgsgiverne har *betydelig mindre kroppskontakt* i konflikter mellom barn enn ved fysisk- og psykisk skade, men den skadelidende gis kjærlighet, medfølelse og støtte.
- Omsorgsgiverne *finner som oftest et alternativ til lek* med andre barn eller med omsorgsgiver
- Konflikter mellom barn kunne fremstå som *mer komplekse situasjoner* enn ved fysisk og psykisk skade.

Toddlere vil alltid trenge hjelp fra de voksne til å finne en vei ut av konflikten. Når vi hjelper og veileder barn i uoverensstemmelser dem imellom gir vi barn et verktøy som gjennom erfaringer senere vil gjøre at de står bedre rustet neste gang de kommer i en konflikt.

Toddlers affektive gråt i sammenheng med *konflikter mellom barn og voksne*. Den begrensede empirien i denne observasjonskategorien viser at:

- Omsorgsgiverne er *tro mot egen avgjørelse og fullfører/gjennomfører* den
- Omsorgsgiverne har *ingen kroppskontakt eller trøstende samspill*, - som er observert
- Omsorgsgiverne *kan finne alternativ til lek* med andre barn eller omsorgsgiver/konfliktpartner
- Konflikter mellom barn og voksne *fremstår som komplekse situasjoner* med til dels *store affektutbrudd*, da som sinnegråt

Den voksnes makt kan leves ut *enten* som omsorg *eller* som ødeleggelse, ivaretagelse *eller* utnyttelse (Løgstrup i Johansson 2015, kap. 2.6.1). Derfor har voksne et spesielt etisk ansvar overfor barn.

Toddlers affektive gråt og *humor* i det trøstende samspillet. Den begrensede empirien i denne kategorien hentet fra denne observasjonen viser at:

- Omsorgsgiver er *sensitiv, empatisk og kjærlig medfølende*
- Omsorgsgivers kroppskontakt er gjennom å stryke over ryggen, tørke tårer og snørr, og få leverpostei vekk fra luggen.
- Sammen med humor i det trøstende samspillet får sekvensen en helt annen dynamikk og fremstår som en mer komplekse hendelse enn trøstende samspill ved fysisk skade som er foranledning her.

Humor kan fungere som et bidrag til å gjenskape positive følelser og en god stemning hos barnet.

#### 4.10.2 Barns uttrykk – voksnes oppmerksomhet

Det ligger en etisk fordring i barnets affektive utbrudd gjennom gråten, som påkaller omsorgsgiver til å respondere med trøst. Samtidig opplever jeg at den voksne har et behov for å møte barnet, og

omgivelsene har i tillegg en forventning om at det gråtende barnet ikke skal være alene og gråtende, slik det er beskrevet i underkapittel 4.6.

Barns affektive uttrykk påkaller den voksnes oppmerksomhet, den voksne stopper opp et øyeblikk før det handles (kap. 2.2.2). Omsorgsgivers kroppslige beredskap blir aktivert og leder til ulike trøstende handlinger overfor barnet. Barnet og den voksne søker den kroppslige, beskyttende nærheten til hverandre spesielt når barnet har fysisk vondt, men i særlig grad når barnet er fortvilet og ute av seg. Voksnes fysiske tilstedeværelse og den mentale fastholdelsen av situasjonen synes å binde det trøstende samspillet sammen. Også barnet ser ut til å medvirke til å opprettholde samspillet i trøsten ved ikke å gi slipp på den. De trøstende samspillene har i min empiri derfor sin egen dynamikk og særegenhet innenfor de fire nevnte kategoriene, slik jeg har beskrevet gjennom dette kapittelet. Videre kan de voksnes overordnede posisjon og barnas underordnede i det asymmetriske forholdet, kommer klarest frem når barna viser motstand mot voksne, som i en konflikt (obs. eks. 12/13). Her kan to *viljer* «til å» eller «til ikke å» støte mot hverandre og skape store affektutbrudd fra barnets side.

Barnets gråt og affektive uttrykk synes derfor å være en sosial kommunikasjon de voksne responderer på. Et samspill mellom to kropper som er klokere enn det voksne og barn kan uttrykke. Gjennom analysen fremstår trøst som et samspill hvor den kroppslig forankrede sansen er betydelig og ikke ville fungert uten. Den emnerelevante forskningen viser også til trøst som en kroppsliggjort form for omsorg (Rossholt 2012, Fjæran 2015, Olsen 2020).

De trøstende samspillene oppleves å ha en fremdrift initiert av den voksne samt et preg av ro over seg. I trøstens avslutning kan det se ut som barnet forlater et fang eller en hendelse når de føler seg ferdigtrøstet, eller den voksne kan synes å vente på tegn fra barnet om at trøsten skal avslutte ved å komme med et ledende spørsmål som «vil du leke igjen nå?» eller «nå tror jeg det går bedre, har du lyst til å leke?». Trøstens tilsynelatende suksess og effektivitet overfor toddlere, kan i overveiende grad synes å bero på det kroppslige ved interaksjonen. Kroppen bærer med seg uttrykk og forståelser både voksne og barn fanger opp fra hverandre på en kroppslig måte de ikke er i stand til å sette ord på.

I kapittel 5 vil masteroppgavens endelige oppsummering presenteres samt en avrunding.

## 5.0 Avsluttende refleksjoner

I denne studien har jeg fokusert på voksnes trøstende samspill og den betydningen profesjonelle omsorgsgiveres relasjoner og blant annet sensitivitet overfor gråtende småbarns har for den omsorgen barn på en småbarnsavdeling får. Studiens problemstilling er: *På hvilke måter fremtrer det trøstende samspillet mellom voksne og barn på barnehagens småbarnsavdeling?* Gjennom de ulike kapitlene er et vedvarende fokus på oppgavens problemstilling opprettholdt.

I kapittelet 2 ble det første forskningsspørsmålet gjennom den presenterte teorien besvart: *Hvordan er barns affektive uttrykk «gråt» og omsorgsgivers evne til trøstende samspill samt trøstens forutsetninger, skrevet fram i litteratur og forskning, sett i forhold til de yngste barna i barnehagen?* Gjennom delkapitler som *sensitiv responsivitet*, *empatisk identifikasjon* som vektlegger kvaliteten i samspillet mellom omsorgsgiver og barn. Videre til *Anerkjennelse og anerkjennende væremåter* og nødvendigheten av å virkeliggjøre likeverdsprinsippet overfor barn. Dette versus *maktbegrepet* i det *asymmetriske* forholdet mellom barn og voksne. Videre så jeg nærmere på omsorgsbegrepet før jeg gikk over til å presentere utøvelse av profesjonell *kjærlighet* med utgangspunkt i tankegods fra blant andre Aslanian (2016) og Johansson (2015). Utvalgte deler av *nærhetsetikken* som jeg anser særlig egnet til å belyse problemstillingen min, ble belyst og sett i sammenheng med utgangspunktet for Løgstrups (2010, 4. utg.) møte med *den andre* og i appellen om ivaretagelse og å ta ansvar. I det siste delkapitlene ble *nærhet* sett i forhold til å bli emosjonelt berørt av barnets situasjon, versus den *distansen* man trenger for å kunne gjøre gode, faglige vurderinger.

Metodekapittelet la premissene for det kvalitative forskningsarbeidet som ble gjennomført via deltakende observasjon med inspirasjon fra et fenomenologisk hermeneutisk rammeverk. I det påfølgende analyse- og drøftingskapittelet ble empirien lagt frem og sett i sammenheng med den utvalgte teorien i kapittel 2. Med utgangspunkt i blant annet den voksnes sensitive responsivitet og profesjonsetikk har jeg søkt etter måter og metoder teorien kan identifiseres i den direkte utøvelsen av trøstende samspill.

### 5.1 Konklusjon

Det andre og tredje forskningsspørsmålet ble besvart gjennom analyse og drøfting i kapittel 4. hvor spørsmålsformuleringen er slik: *Hvilke variasjoner kan observeres innenfor de voksnes trøstepraksis? Har barnets gråtende affektuttrykk og foranledning for affektutbruddet innvirkning på det trøstende samspillet mellom omsorgsgiver og barnet?*

Gjennom kondensering, analyse, kategorisering og fortolkning av observasjonsmaterialet har jeg identifisert divergerende former for trøstende respons. Disse er fordelt i fire analytiske kategorier konstruert og klassifisert ut fra gråtens foranledning. Kategoriene er *fysisk smerte*, *psykisk smerte*, *konflikt mellom barn* og *konflikt mellom barn og voksne*. Deretter er omsorgsgivernes respons og samspill analysert og drøftet ut fra den aktuelle, valgte teorien. Funn fra empirien viser at omsorgsgiverne både er sensitive og anerkjennende i omsorgsfulle, nære og kjærlige trøstende interaksjoner med toddlerne. I trøstende samspill hvor affektutbruddet er forårsaket av barnets psykisk smerte, som i denne studien gjelder ved tilvenning og/eller avskjed med foreldre, er omsorgsgivers empatiske identifikasjon og sensitive responsivitet markant til stede og observerbar. Deretter er responsen også betydelig ved barns opplevelse av fysiske smerte. Responsen er mer nedtonet ved affektutbrudd når foranledningen er konflikt barna imellom, og svært nedtonet ved konflikt mellom voksne og barn.

Dermed vil jeg hevde at problemstillingen «*På hvilke måter fremtrer det trøstende samspillet mellom voksne og barn på barnehagens småbarnsavdeling?*» er besvart.

### 5.1.1 Kunne forskningen vært utført på en annen måte?

Ut fra problemstillingen oppleves deltagende observasjon som et riktig valg av metode. Metoden gjorde at jeg direkte kunne se og oppleve fenomenet *trøstende samspill* når det materialiserte og personifiserte seg. Gjennom prosessen med masteroppgaven har jeg stilt meg spørsmålet om forskningen kunne vært utført på en annen måte. Burde jeg kanskje også ha gjennomført intervjuer med informantene, klarte jeg å være nøytral i innhenting av datamaterialet, har jeg tolket riktig, skulle jeg ha vært i flere barnehager?

Jeg tok tidlig valget om ikke å gjennomføre videoobservasjoner, et resultat av flere faktorer. Den mest tungtveiende årsaken var hensynet til barna, men også i forhold til de ansatte. Etter uttalelser fra noen av informantene fikk jeg bekreftet min mistanke. De deltok nettopp fordi jeg ikke skulle filme. Derfor er jeg tilfreds med valg av observasjonsmetoden jeg valgte.

Under feltarbeidet, men spesielt i ettertid ser jeg at det kunne vært nyttig å spørre de ansatte som ble observert, mer inngående om deres forhold til og kunnskap om det å trøste. Undersøkelsen kunne derigjennom fått en spennende dimensjon som i større grad kunne fanget opp mangfoldet blant de ansattes trøstekompetanse.

Feltnotatene gav etter litt startvansker et rikt innblikk i de trøstende samspillene og dannet et godt grunnlag for analysen av personalets differensierte trøstemetoder. Valget av tidsintervallene jeg observerte i barnehagen var gunstig og formålstjenlig ved at jeg fikk med meg potensielle episoder av

avskjedsgråt på morgenen samt to-tre barn som hadde tilvenning. Av den grunn oppsto det relativt mange trøstende samspillsituasjoner mellom barna og omsorgsgiverne.

Gjennom min erfaring og mangeårige barnehagebakgrunn var jeg før feltarbeidet engstelig for om dette ville vanskeliggjøre observasjonsarbeidet. Med inngående kjennskap til livet i barnehagen kunne dette låse det jeg så og opplevde samtidig som den bandt meg til et spesifikt paradigme det kunne bli vanskelig å komme ut av. På den annen side opplevde jeg hvordan det å ta observasjoner så beskrivende og nøyaktig som mulig, ble enklere ut ifra min forforståelse og yrkesbakgrunn. Utfordringene var tydeligere i analyse- og fortolkningsdelen der jeg opplevde hvordan mitt perspektiv i større grad måtte stenges ute og isoleres slik at nye spørsmål, perspektiv og kunnskap kunne settes til verden.

Uavhengig av dette vil jeg hevde at svarene jeg har funnet, virker logiske ut fra mengde data, argumentasjon, og samsvar med fagteori og tidligere forskning. Med det som bakteppe vil jeg si meg tilfreds med de valgene jeg gjorde når det gjaldt forskningsmetode, analyseverktøy og tolkningsramme.

### 5.1.2 Så hva lærte jeg og hva kan jeg lære bort?

I dette masterprosjektet fikk jeg for første gang forsøkt meg som forsker over en lengre periode, og fikk en unik tilgang til personale og barn på to avdelinger. Gjennom mange år som pedagogisk leder i barnehage har det vært et savn virkelig å få tid til å observere og reflektere over livet i barnehagen. På samme tid å kunne få muligheten til å fordype seg i et for meg, særskilt interessant og fasinerende tema, har vært en bemerkelsesverdig og uovertruffen erfaring.

Jeg valgte å gjøre denne forskningen med et spesielt fokus på barnehagens omsorgsgivere i trøstende samspill med de yngste barna. Dette er langt fra et tilfeldig valg. Som beskrevet i oppgavens innledning har mine erfaringer rundt samspill mellom barn og voksne i ulike situasjoner og hendelser, ofte berørt meg sterkt og samtidig gitt grobunn for motstridende refleksjoner og sammensatte oppfatninger. Nettopp dette har i størst grad inspirert meg til å fokusere relasjonelt i masteroppgaven min.

Gjennom den direkte forskningen lærte jeg at mennesket er et utmerket forskningsinstrument som via sanser kan observere andre menneskers samspill. Det behøver ikke gjøres vanskeligere enn å sette seg på gulvet med en blyant og notatblokk. Samtidig lærte jeg at arbeidet absolutt ikke stopper der, det er bearbeiding av observasjonene, analyse og prosessen med å forstå datamaterialet som er tidkrevende og utfordrende, men dog så spennende og interessant. Gjennom dette har jeg funnet

arbeidet kategoriseringen av observasjonsmaterialet særlig engasjerende og tankevekkende, og bidratt til en forståelse av trøst og trøstende samspill på et bredere og dypere plan enn tidligere.

Denne studiens bidrag til forskningsfeltet kan være å kunne se trøst i et utvidet perspektiv, som noe mer enn omsorgsgiveres væremåte. Man kan betrakte trøst som et trøstende *samspill* og *prosess* over en viss tid hvor trøstende handlinger, metoder og praksiser kan forstås som kroppslig forankret og det trøstende samspillet som konstruert i en intersubjektiv interaksjon mellom voksne og barns lokalisering.

### 5.1.3 Veien videre

Dette er den siste teksten i denne masteroppgaven, men muligvis ikke den siste teksten jeg skriver som erfaren fagperson. Gjennom masterprosjektet har jeg lært enda mer om meg selv, forskning, teorier om barn og om skriveprosesser. Dette prosjektet har også åpnet øynene mine for nye vinklinger og problemstillinger innenfor fagområdet denne masteroppgaven er skrevet. Først og fremst ville en lignende forskning som det jeg allerede har utført vært interessant å gjennomføre. Gjennom et feltarbeid over noe lenge tid kunne det være interessant å kunne innhente en større mengde data som et bredere sammenlikningsgrunnlag og muligheter for signifikante forskjeller og likheter innenfor et kategoriseringsarbeid. Videre kunne det vært interessant å finne noen svar på om det er viktigere i arbeid med toddlere å være *nær* enn sammen med barn over tre år? I tillegg til et prosjekt hvor man kunne gå nærmere inn på hvordan sensitiv responsivitet og emosjonell identifikasjon kan fremmes blant profesjonelle omsorgsgivere, høres spennende ut.

Avslutter masteroppgaven med å referere litt fra boken TRØST hvor Olsen (2020, s. 27) poengterer at man skulle tro at det var skrevet mange bøker om emnet trøst og at kvalifikasjonen skulle stå sentralt innen barnehagelærerutdanningen, men intet av dette er imidlertid tilfelle. «Hvad beror denne larmende tavshed, når det kommer til trøst, på?» Å trøste kan sees på som en sosial, kroppslig praksis som er sofistikert når man undersøker den i detalj (googelsøk; Bent Olsen, NTNU, ansatte). Olsen (2020) stiller dette spørsmålet: Kan du se for deg en ansatt i barnehage som ikke vet hvordan man trøster et barn - og tar vi for gitt at kapasiteten til å kunne trøste barn er en bærende kvalifikasjon for å bli en troverdig partner i barnehagen?

**Vedlegg1a** Meldeskjema

**Vedlegg1b** -----«-----

**Vedlegg1c** -----«-----

**Vedlegg 2** Meldeskjema

**Vedlegg 3** Brev til observasjons bhg

**Vedlegg 4** Samtykkeerklæring personalet

**Vedlegg 5** Informasjon + samtykkeerklæring foresatte



Meldeskjema

Referansenummer

196498

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lyddopptak av personer

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Master i barnehagepedagogikk. Trøstende samspill mellom voksne og barn fra 1-3år.f

Prosjektbeskrivelse

Formålet er å øke forståelsen av trøstende samspill mellom de yngste barna og deres omsorgspersoner i barnehagen.

Dersom personopplysningene skal behandles til andre formål enn behandlingen for dette prosjektet, beskriv hvilke

-

Begrunn hvorfor det er nødvendig å behandle personopplysningene

-

Ekstern finansiering

Ikke utfyllt

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Solveig Vad Nilsen, svadn@online.no, tlf: 92233879

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Stine Holte, stineh@oslomet.no, tlf: 004767236463

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)? Nei

Utvalg 1

**Vedlegg 1a**

---

Beskriv utvalget

Barnehagebarn mellom 1-3 år. Ansatte til barn mellom 1-3 år.

Beskriv hvordan rekruttering eller trekking av utvalget skjer

Tilfeldig utvalg av barnehager OsloMet har kontakt med i tillegg til veileders forslag.

Alder 1 - 70

Personopplysninger for utvalg 1

●Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Gruppeintervju

Vedlegg

Intervjuguide – NSD.docx

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for barn under 16 år? Foreldre/foresatte

Deltakende observasjon

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for barn under 16 år? Foreldre/foresatte

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av personopplysningene? Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Informasjonsskriv

Info.skriv og samtykkeerklæring foreldre og ansatte.docx

Tredjepersoner

---

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

---

Hvordan dokumenteres samtykkene?

●Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Skriftlig eller muntlig

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet personopplysninger om seg selv?

I samtale med meg (prosjektleder)

**Vedlegg 1b**

Totalt antall registrerte i prosjektet 1-99

Tillatelser

---

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Ikke utfyllt

Behandling

---

Hvor behandles personopplysningene?

- Maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon
- Mobile enheter tilhørende behandlingsansvarlig institusjon
- Fysisk isolert maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til personopplysningene?

- Prosjektansvarlig
- Student (studentprosjekt)

Tilgjengeliggjøres personopplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon? Nei

Sikkerhet

---

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Personopplysningene anonymiseres fortløpende Adgangsbegrensning
  - Varighet
- 

Prosjektperiode

01.05.2022 - 31.08.2023

Hva skjer med dataene ved prosjektslutt? Data slettes (sletter rådataene)

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet? Nei

Tilleggsopplysninger

## Meldeskjema for behandling av personopplysninger

[Meldeskjema / Master i barnehagepedagogikk. Trøstende samspill mellom voksne og ... /](#)

### Vurdering

#### Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
196498 Standard	03.04.2023	

#### Prosjekttittel

Master i barnehagepedagogikk. Trøstende samspill mellom voksne og barn fra 1-3år.f

#### Behandlingsansvarlig institusjon

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

#### Prosjektansvarlig

Stine Holte

#### Student

Solveig Vad Nilsen

#### Prosjektperiode

01.05.2022 - 31.08.2023

#### 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 31.08.2023.

[Meldeskjema](#) 

#### Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektsluttdato.

Vi har nå registrert 31.08.2023 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

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

Lykke til videre med prosjektet!

# Forespørsel om deltagelse i prosjekt til masteroppgave

«Hva skjer i trøstende samspill mellom barn fra 1-3 år og voksne»?

## ***Bakgrunn og formål***

De siste årene har det vært et større fokus på *læring, lek og dannelse* sett i forhold til omsorgsbegrepet. Etter Barnehageløftet har det blitt forsket mye på kvaliteten av de yngste barnas barnehageliv. Mitt prosjekt tar utgangspunkt i et lite felt innenfor omsorgsarbeidet, det *trøstende samspillet* mellom voksne og de yngste barna i barnehagen. Formålet med forskningsprosjektet er å gi et bidrag til økt innsikt i fenomenet trøst mellom de yngste barna og deres omsorgspersoner i barnehagen. Studien er et mastergradsprosjekt i «Barnehagepedagogikk» ved OsloMet og gjennomføres av undertegnede. Veileder for oppgaven er Stine Holte, tilknyttet OsloMet.

Utvelgelsen er tilfeldig trukket ut blant barnehager OsloMet har kontakt med.

## ***Hva innebærer deltagelse i studien?***

Denne studiens datainnsamling vil bestå av *deltagende observasjoner* som gjennomføres på avdelinger, baser, eller soner, der det finnes barn mellom ett og tre år.

Gjennom observasjonsarbeidet er jeg *ikke* ute etter å verdisette det de ansatte gjør, altså å finne riktige eller gale trøstemetoder. Derimot ønsker jeg å observere helt konkret hvordan trøstende samspill kan se ut og vil derfor se etter *ulike* måter å trøste små barn på. Jeg kommer ikke til å benytte videokamera i denne studien, - kun skriftlige nedtegnelser.

I tillegg ønsker jeg å gjennomføre *gruppesamtaler* med personalet og høre hvilke tanker de har rundt det trøstende arbeidet. Det vil bli tatt lydopptak som transkriberes i etterkant.

## ***Hva skjer med data som innhentes?***

Studien vil anonymisere alle opplysninger innhentet under prosjektet, noe som innebærer at det ikke skal være mulig å spores tilbake til hverken barnehager eller enkeltpersoner. Alle data vil i tillegg behandles og oppbevares på en sikker måte.

## ***Frivillig deltagelse***

Det er frivillig å delta i studien og deltagere kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi årsak. Alle innsamlede data vil bli makulert når masteroppgaven er levert og godkjent.

Jeg håper barnehagen er interessert i å delta i dette prosjektet og håper på et positivt svar. Dersom det er spørsmål vedrørende studien eller annet, ta kontakt ved å svare på denne mailen eller ringe meg på tlf. **92 23 38 79**.

Med vennlig hilsen

## Samtykkeerklæring for personalet

Ansvarlig for undersøkelsen: Solveig Vad Nilsen

Jeg viser til utsendt informasjonsskriv angående min undersøkelse av *ansattes trøstemetoder på en småbarnsavdeling*. Undersøkelsen er et ledd i mitt masterstudium ved OsloMet – storbyuniversitet, statlig høgskole i Oslo.

Jeg **tillater** herved at Solveig Vad Nilsen kan være deltagende observatør på min avdeling/base i forbindelse med ovenfor nevnte undersøkelse.

Jeg er kjent med at informasjonen innhentes i henhold til personopplysningslovens bestemmelsen, at deltagelsen i undersøkelsen er frivillig og at jeg når som helst kan trekke meg fra undersøkelsen. Jeg er også kjent med at opplysningene blir anonymisert og at alt nedskrevet materiale blir makulert etter at mastergradsarbeidet er avsluttet høste 2022.02.27

---

Sted

Dato

Underskrift

## Informasjon til småbarnsforeldre i ..... barnehage

Hei, jeg heter Solveig Vad Nilsen, er utdannet førskole-/barnehagelærer og er i ferd med å fullføre masterstudiet i barnehagepedagogikk ved OsloMet. I den forbindelsen skal jeg gjennomføre et forskningsprosjekt i deres barnehage. Målet med forskningsprosjektet er å gi et bidrag til økt innsikt i hvordan de *trøstende samspillene* arter seg mellom voksne og de yngste barna.

Noen av forskningsspørsmålene mine er: Hvilke uttrykk gir barna for ønsket om trøst? Hvilke trøstende handlinger sees i praksis? Hva skjer i samspillet mellom barna og personalet i den trøstende prosessen? Hva tenker de ansatte om trøst?

Studien vil bestå av observasjoner av barn og ansatte i tillegg til gruppesamtaler med personalet. Dette vil bli dokumentert gjennom skriftlige notater og lydopptak. All innhentet materiale vil bli oppbevart på forsvarlig måte og anonymisert slik at ingen opplysninger kan føres tilbake til hverken barnehagen eller person-navn. Observasjonsmaterialet vil bli makulert i etterkant av studien, sen høst 2022.

Dersom du skulle ha spørsmål, kan jeg kontaktes på e-post eller telefon: [svadn@online.no](mailto:svadn@online.no) eller tlf.nr. 92233879.

Med vennlig hilsen Solveig Vad Nilsen

-----  
Samtykke til å delta er frivillig og kan trekkes tilbake uten å måtte gi en begrunnelse.

Barnets navn:	
Jeg <b>samtykker</b> i at mitt barn kan være en del av denne studien (sett X nedenfor).	Jeg ønsker <b>ikke</b> at mitt barn skal være en del av denne studien (sett X nedenfor).

\_\_\_\_\_

Dato

\_\_\_\_\_

Foresattes underskrift

**Vedlegg 5**