

Forord

Utgangspunktet for forskningsarbeidet har vært en nysgjerrighet i forhold til hvordan trøst kommer til uttrykk i relasjonen mellom de voksne og barna i barnehagens storbarnsavdeling eller storbarnsbase. Å forske med utgangspunkt i Bourdieus refleksive sosiologi har vært en ny måte å tenke, forstå og utføre forskning på. Prosessen rundt masteroppgaven har inneholdt mye refleksjon, lesing og skriving, og det har vært tidkrevende, spennende, utfordrende, frustrerende og lærerikt.

Jeg vil rette en stor takk til:

De ansatte og barna i barnehagen jeg utførte feltarbeidet i for at de stilte opp, og for deres åpenhet, velvilje og vennlighet.

Veileder Bent Olsen ved pedagogisk institutt for god veiledning og kjappe tilbakemeldinger. Og for å ha introdusert meg for Bourdieus teori, som har bidratt til nye forståelser og utvidet mitt syn på verden.

Min kjære mann Asle som har utvist tålmodighet og hjulpet meg opp fra dype daler når skrivesperre og prestasjonsangst har bitt seg fast.

Mine barn Snorre og Sturla som har vært tålmodig, og latt mor styre med sitt skrivearbeid i fred og har oppmuntret meg til å fortsette og delt ut gode klemmer.

Daglig leder i barnehagen jeg jobber i som har lagt til rette for at jeg har kunnet gjennomføre denne studien og til mine kollegaer som har utvist tålmodighet.

Johanne, Ulla- Brit og Thina som har lyttet til mine tanker og ideer og for gode samtaler og støtte.

Trondheim 29/11-15.

Sammendrag

Tittel: «Drivkraft og dynamikk i det trøstende samspeilet- en studie av trøst mellom voksne og barn i barnehagens storbarnsavdeling».

Bakgrunn: Trøst nevnes ikke særskilt i de politiske dokumentene som omhandler barnehagen, i rammeplan for barnehagen nevnes for eksempel ikke ordet trøst. Gjennom egen erfaring, observasjoner og samtaler med ansatte i ulike barnehager er mitt inntrykk at selv om trøst er en betydelig del av omsorgen blir den sjelden løftet fram i barnehagen, barnehagelærerutdanningen eller i forskning. Trøst kan slik sies å være miskjent som praksis og relasjon i barnehagefeltet. Det har vekket en nysgjerrighet i forhold til hvordan trøst kommer til uttrykk i relasjonene mellom de voksne og barna i barnehagens storbarnsavdeling eller storbarnsbasis, og hvilke trøstede praksiser barna på 3-6 år møter der.

Problemstilling: Hvorfor har den trøstende praksis og relasjon blitt miskjent innen førskolepedagogikken og i ulike føringer for barnehagen?

-Om trøsten er kroppslig i sin grunnkarakter og i sin praksis fungerer førbevisst, hva beror trøstepraksisenes tilsynelatende suksess og effektivitet på?

-Med trøstetilnærmingen gjentas en tilbakevendende motsetning innen pedagogikken og generasjonene imellom, den mellom frihet og tvang, autonomi og konformitet. Barnas relasjon av avhengighet og søken etter sikkerhet foregår nemlig innen et herredømme, hvor den voksnes autoritet råder, også over hva som er verdig som trøstebehov og adekvate trøstepraksiser. Her kommer jeg til å undersøke variasjon i de måter voksne og barn møter hverandre i de trøstende relasjoner.

Teori og metode: Denne studien er metodisk inspirert av Bourdieus refleksive sosiologi og observasjon er studiens primærempiri. I tillegg gjøres det intervju med de voksne og barna på avdelingen hvor forskningen gjennomføres. Konstruksjonen av forskningsobjektet og analyser er teoretisk forankret i Bourdieus praksisteori og Ziehes teori om progresjons- og regresjonsinteressen.

Studiens bidrag til forskningsfeltet: Med utgangspunkt i det som er kommet fram i denne studien vil jeg foreslå at det kan være fruktbart å se trøst i et utvidet perspektiv i forhold til det som kommer fram i den emnerelevante forskningen, som noe mer enn en væremåte hos de

voksne eller de voksnes handlinger. Trøst kan også betraktes som et trøstende samspill og en prosess. De voksnes trøstende handlinger og praksiser og barnas bidrag kan forstås som kroppslig forankret og det trøstende samspillet som konstruert i et samspill mellom de voksne og barnas posisjon. I tillegg vil jeg foreslå at også barna sees i et utvidet perspektiv som noe mer enn sårbare. Barna fremstår i sin posisjon, i relasjon til de voksnes posisjon, som aktive, medskapende og kraftfulle deltakere i det trøstende samspillet.

Nøkkelord: Trøst, trøstende relasjon, trøstende samspill, barnehagens storbarnsavdeling.

INNHOLDSFORTEGNELSE

1. INNLEDNING MED PROBLEMSTILLING.....	1
2. TEORIKAPITTEL.....	5
BOURDIEU.....	5
ZIEHE.....	9
EMNERELEVANT FORSKNING.....	12
3. METODE.....	19
DEN REFLEKSIVE SOSIOLOGI.....	19
FORSKERPOSISJON.....	21
EMPIRI, OBSERVASJON OG FELTNOTATER.....	22
INTERVJU MED DE VOKSNE OG BARNA.....	24
ANALYSER.....	25
ETISK FORSVARLIG FORSKNING.....	26
4. TRØSTEPRAKSISER – DRIVKRAFT OG DYNAMIKK.....	29
DET TRØSTENDE SAMSPILLETS BEGYNNELSE.....	29
FORANLEDNING.....	30
DE VOKSNE STOPPER OPP ET LITE ØYEBLIKK.....	32
INITIATIV TIL TRØST.....	33
DEN TRØSTENDE KROPPEN.....	34
KROPPSLIG TRØST OG Plassering AV KROPP.....	35
HJELP TIL Å ORDNE OPP.....	36
VERBAL TRØST.....	37
AVLEDNING.....	38
HUMOR.....	42
HVA BINDER DET TRØSTENDE SAMSPILLET SAMMEN?.....	42
DE VOKSNES OVERORDNEDE POSISJON OG BARNAS MOTSTAND.....	44
NÅR OG HVORDAN AVSLUTTES TRØST?.....	46
DET SOM IKKE SKJER.....	49
DE VOKSNES TRØSTENDE PRAKSISER.....	50
5. KONKLUSJON.....	57
DEN TRØSTENDE RELASJONEN MELLOM DE VOKSNES OG BARNAS POSISJON.....	57
STUDIENS SETT I RELASJON TIL EMNERELEVANT FORSKNING.....	62
RAMMEVERKENE SOM RESSURS.....	62
KRITISKE BEMERKNINGER TIL DEN EMNERELEVANTE FORSKNINGEN.....	63

6.	LITTERATURLISTE:	65
7.	VEDLEGG	67

1. Innledning med problemstilling.

Jeg er første generasjons akademiker, datter av foreldre som kan regnes som representanter for arbeiderklassen. Jeg har arbeidet i barnehage i over 20 år, de aller fleste årene som pedagogisk leder på storbarnsavdeling. Jeg har i mitt arbeid alltid vært opptatt av relasjonen mellom de voksne og barna i barnehagen. Etter et kurs om Trygghets sirkelen, i et tilknytningspsykologisk perspektiv, har jeg de siste årene i økende grad blitt opptatt av trøst. Jeg har undret meg over hvorfor det er så lite fokus på trøst, over hvor forskjellig ulike voksne trøster barn og over hvorfor barn i noen tilfeller overlates til seg selv når de gråter. Jeg har i samtaler med voksne som jobber i barnehagen hørt at de uttrykker ulike holdninger i forhold til trøst og ulike forståelser av barnas gråt. Det har vekket en nysgjerrighet i forhold til hvordan trøst kommer til uttrykk mellom de voksne og barna i barnehagens storbarnsavdeling eller storbarnsbase, og hvilke trøstede praksiser barna på 3-6 år møter der.

Trøst nevnes ikke særskilt i de politiske dokumentene som omhandler barnehagen, i rammeplan for barnehagen nevnes for eksempel ikke ordet trøst. Gjennom egen erfaring, observasjoner og samtaler med ansatte i ulike barnehager er mitt inntrykk at selv om trøst er en betydelig del av omsorgen blir den sjelden løftet fram i barnehagen, barnehagelærerutdanningen eller i forskning. Trøst kan slik sies å være miskjent som praksis og relasjon i barnehagefeltet. Det kan derigjennom være betimelig å spørre om det egentlig vil være noen forskjell på trøst i barnehagen som pedagogisk institusjon og trøst utenfor denne.

I faglitteratur og i forskning er det først og fremst i et tilknytningspsykologisk perspektiv trøst beskrives, og forskning på trøst har gjerne vært basert på tilrettelagte situasjoner, hvor for eksempel mor-barn relasjonen studeres (Klette, 2007). Det foreligger lite forskning som berører trøst i barnehagen generelt, og jeg har ikke funnet noen som spesifikt undersøker trøst i barnehagen. Beskrivelser av trøst synes i forskning, hovedsakelig å være rettet mot de yngste barna som for eksempel Rossholts (2009) studie «*Gråtens mange ansikter*» og Klettes (2007) doktoravhandling «*Tid for trøst*». Doktorgraden «*Den omsorgsfulle væremåten*» av Foss (2009), berører trøst i barnehagen og barn i storbarnsavdeling inngår i hennes materiale. Disse tre studiene er nyere studier som i ulik grad omhandler trøst. De har andre teoretiske utgangspunkt enn denne studien, men vil likevel være relevante for å kartlegge forskningsfeltet rundt trøst og vil alle regnes som emnerelevant forskning.

Denne studien er metodisk inspirert av Bourdieus refleksive sosiologi og observasjon er studiens primær empiri. I tillegg gjøres det intervju med de voksne og barna på avdelingen hvor

forskningen gjennomføres, dette regnes som supplerende empiri. Konstruksjonen av forskningsobjektet og analyser er teoretisk forankret i Bourdieu og Ziehes teorier. Dette gir en annen inngang til å studere trøst enn det som tidligere er gjort og studien kan derigjennom bidra til utdypende forståelse av trøst. Feltarbeidet er gjennomført uten en definisjon av trøst men bærer med seg noen forforståelser. Trøst mellom voksne og barn er en relasjon, et mellomværende mellom to generasjoner som handler om ivaretagelse, beskyttelse og vern. De voksne er den generasjon som skal ivareta og bringe barna, den oppvoksende generasjon inn i det samfunnet vi lever i. Barnas avhengighet av den voksne gir de voksne og barna ulike posisjoner. De voksne som jobber i barnehagen bærer denne forståelsen med seg i kroppen. De vil bevisst og ubevisst forsøke å påvirke barn slik at de skal passe inn i det samfunnet de selv er en del av og ofte tar for gitt. I en kultur som er konstruert og stadig konstrueres gjennom nye forståelser, utøver de ansatte i barnehagen mer eller mindre bevisst sin trøstende praksis. Som deltakere i en kultur bærer de med seg sine erfaringer og forståelser. Voksne påvirker med sitt nærvær kontinuerlig barn, både gjennom det de gjør og det de ikke gjør. Erfaringer i møte med andre mennesker og egne handlinger, inkorporeres i barnas kropp som strukturer, det skjer i alle samfunn og kulturer, og er en forutsetning for at de skal kunne fungere i et samfunn.

Gjennom en historisk og kulturell utviklingen og forskning har barnehagens strukturelle rammer vært i endring og synet på barnehagen, barndom og barn har forandret seg i takt med dette. Gjennom utbredelse og et økt fokus har barnehagen som felt utviklet seg fra å være relativt selvstyrte enheter til å bli gjenstand for statlig interesse og styring. Innen barnehagepedagogikken har det i lys av samfunnsendringer og nyere forskning over tid, skjedd en vektforskyvning fra en voksensentrering til en barnesentrering. Fra en moralsk voksen-orden til en ny flersidig voksenmoral, som tar inn over seg diskurser om både det kompetente og det sårbare barnet.

Problemstilling: Med utgangspunkt i disse forståelsene har det meldt seg et spørsmål av kunnskaps sosiologisk karakter. Hvorfor har den trøstende praksis og relasjon blitt miskjent innen førskolepedagogikken og i ulike føringer for barnehagen? Med dette som bakteppe kommer jeg til å ta for meg følgende to problemstillinger:

-Om trøsten er kroppslig i sin grunnkarakter og i sin praksis fungerer førbevisst, hva beror trøstepraktisenes tilsynelatende suksess og effektivitet på?

-Med trøstetilnærmingen gjentas en tilbakevendende motsetning innen pedagogikken og generasjonene imellom, den mellom frihet og tvang, autonomi og konformitet. Barnas relasjon

av avhengighet og søken etter sikkerhet foregår nemlig innen et herredømme, hvor den voksnes autoritet råder, også over hva som er verdig som trøstebehov og adekvate trøstepraksiser. Her kommer jeg til å undersøke variasjon i de måter voksne og barn møter hverandre i de trøstende relasjoner.

2. Teorikapittel.

Da jeg begynte å lese Bourdieus teori, ble jeg umiddelbart fasinert av hans syn på menneskers sosiale praksiser og så at dette ville være et spennende teoretisk perspektiv i utforskningen av trøst mellom de voksne og barna i barnehagen. Ziehes teori om regresjons- og progresjonsinteressen ble senere valgt som analytiske briller i analyser av den trøstende relasjonen. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for deres teori og hvordan de benyttes i konstruksjonen av forskningsobjektet, og i analyse.

Bourdieu.

Bourdieu i denne studien: Bourdieus praksisteori er brukt som forståelser i konstruksjonen av forskningsobjektet og som briller i analyseprosessen. De voksnes trøstende praksis forankres i hans teori. I tråd med Bourdieu brukes begrepet praksis til å beskrive en sosialt iverksatt, vedvarende måte å gjøre noe på (Callewaert, 2004). De voksnes trøstende handlinger forstås jamfør Bourdieu som kroppslige handlinger, som i stor grad er ubevisste hos den trøstende selv. Begrepene habitus og praktisk sans ble slik sentrale begreper i konstruksjonen av forskningsobjektet. Videre sees trøst som en miskjent praksis og relasjon i førskolepedagogikken. De voksnes og barnas posisjon sees som henholdsvis overordnet og dominert, gjennom det blir symbolsk dominans, symbolsk vold og motstand en del av forståelsen.

Om Bourdieu og hans teori: Pierre Bourdieu (1930-2002) arbeidet først og fremst med forskning og utvikling av sosiologisk teori. Han har utviklet en teori om menneskers sosiale praksiser. Med sin teori gjør Bourdieu et forsøk på å overskride det tradisjonelle skillet mellom det objektive og det subjektive; fenomenologi og strukturalisme, voluntarisme og determinisme, materialisme og idealisme. Slik forsøker han å oppløse motsetningen mellom en oppfattelse av menneske som viljeløst, determinert av de historiske og sosiale vilkår, og oppfattelsen av at mennesket selv skaper sitt eget liv og skjebne i en meningsfull virkelighet (Olesen, 2010). Han ønsker med sin teori å vise at man gjennom en dyp sosialisering disponeres for å handle på bestemte måter, men dette er ikke så strengt strukturert at det er snakk om rituell handling, men heller ikke så fritt at det er snakk om kalkulert og målrettet handling (Prieur, 2006).

For Bourdieu er det å eksistere å eksistere sosialt i relasjon til andre. Dialektikken mellom det praktiserte og det offisielle betegnes som et grunnleggende prinsipp bak sosial interaksjon. En dobbelthet, mellom en offisiell og en skjult, men likevel godt kjent sannhet er en ledetråd i

mange av hans analyser. Sosiologiens oppgave er å avdekke den objektive sannheten, men samtidig ivaretar hans modell den opplevde og subjektive sannhet. Når de objektive sannhetene ikke kommer fram i lyset blir de ifølge Bourdieu miskjent. Mennesker lukker ikke øynene for den objektive sannheten med vilje, det de gjør faller seg naturlig uten at de reflekterer videre over det (Prieur, 2006).

Teoretiske begreper:

Kapital: Selv om kapitaler ikke kartlegges i min studie velger jeg å beskrive kapitalbegrepet, fordi det gjennom observasjon av de voksnes trøstende praksiser kommer det til syne ulike sosiale egenskaper, besittelser og kompetanser som er av betydning, og som kan fungere som kapital i barnehagen som felt (Hammerslev & Hansen, 2009).

Bourdieu operer med tre hovedformer av kapital; økonomisk kapital, kulturell kapital og Sosial kapital. (Esmark, 2006).

Kapitalene finnes akkumulert av agentene i ulike volumer og i forskjellige sammensetninger. Ifølge Bourdieu kan allting i prinsippet fungere som kapital. Det som er avgjørende er i hvilken grad de kan produsere forskjeller og omsettes til anerkjennelse og prestisje, det Bourdieu omtaler som symbolsk kapital (Esmark, 2006).

Kulturell kapital eksistere i tre forskjellige tilstander; kroppsliggjort, institusjonalisert og objektivert (Esmark, 2006). Det er den kroppsliggjorte som her vil beskrives fordi den er den mest relevante for studien gjennom at den synliggjør en forståelsen av aktørens kropp og handling i det trøstende samspillet.

Den kroppsliggjort kulturelle kapital: I den kroppsliggjorte, inkorporerte tilstanden finnes kulturell kapital som mentale og legemlige disposisjoner, som måter å snakke, kle seg og bevege seg på, som kunnskap, smak og tilbøyeligheter, og som evner å skjelne mellom og verdsette kulturelle uttrykk. Det dreier seg om det system av oppfattelseskategorier og handlingsorienteringer som beskrives med habitusbegrepet (Esmark, 2006).

Den kroppsliggjorte kulturelle kapital, modifiseres løpende gjennom hele livet, men er først og fremst produkt av det primære pedagogiske arbeid, den grunnleggende sosialiseringen som skjer i familien. I familien overføres denne kapitalen fra den ene generasjonen til den neste. Det skjer gjennom hverdagen i familien i situasjoner som for eksempel å spise sammen, leke, bli korrigert og bekreftet og gjennom de mange gjøremål i huset. Gjennom deltakelse innpodes de oppvoksende barn systematisk i familiens kultur. Denne overførselen kan i noen tilfeller være

bevisst oppdragelse, men det aller meste av det skjer ifølge Bourdieu umerkelig, bak ryggen på de involverte fordi det skjer gjennom det alminnelig levde liv (Esmark, 2006). Det samme gjelder når den overføres i forskjellige former for sekundært pedagogisk arbeid, i første rekke i skolen og i barnehagen. Den kroppsliggjorte kulturelle kapital fremstår som en personlig egenskap selv om den er et resultat av et langvarig, tids- og ressurskrevende arbeid. Bourdieu er lite opptatt av de biologiske, medfødte egenskapene hos hvert enkelt menneske, men det betyr ikke at han anser dem som betydningsløse (Esmark, 2006).

Felt og doxa: I min studie konstrueres ikke et felt. Jeg tar likevel utgangspunkt i en forforståelse av barnehagen som et felt. Begrepet felt beskriver de sosiale arenaene praksis utspiller seg innenfor. Doxa kan sees som de uttalte og langt på vei udiskutable premissene som agenter handler i forhold til (Wilken, 2008).

Habitus og den praktiske sans beskriver de samme prosessene men brukes i ulike sammenheng. Habitus begrepet anvendes i den teoretiske konstruksjonen mens praktisk sans er et deskriptivt-empirisk begrep.

Habitus beskriver en kropp som er sosialisert, strukturert, som har tillagt seg strukturene i den verden den lever i. De ytre strukturene er blitt til indre strukturer, i form av kroppslige og mentale skjemaer for oppfattelse og inndeling av verden, for persepsjon og for klassifisering. Habitus henviser til det trege, men ikke uforanderlige i mennesket. Den er slik preget av sine omgivelser, men det er ikke snakk om en passiv prosess fordi habitus også skaper feltet ved å tildele det som skjer der mening og verdi. Habitus og praktisk sans er noe som lever, og gir derigjennom rom for variasjoner og kreativitet. Habitus er i utvikling gjennom hele livet, i takt med at livsbetingelser endres, men det er et viktig poeng at det nye alltid møtes med det gamle som utgangspunkt (Prieur, 2006).

En individuell habitus er ifølge Bourdieu, en variant av en gruppes eller klasses habitus. I det ligger det at vi mennesker er dypt preget av de betingelser vi vokser opp under slik som for eksempel sosial klasse, etnisk gruppe, historisk periode og geografisk bosted (Prieur, 2006).

Habitus kan forstås som et sett ervervede disposisjoner for å handle på bestemte måter. Disse disposisjonene er hovedsakelig ubevisste, fordi de har blitt inkorporerte i kroppen. De er en form for ressurser eller et repertoar av handlemåter som er til disposisjon. Det er disse kroppslig lagrede disposisjoner som gjør mennesket i stand til å orientere seg i sin omverden, og som gjør dem i stand til å treffe hurtige beslutninger i hverdagen i en gitt sosial og kulturell sammenheng (Prieur, 2006). Vi kan ta bevisste valg, men det er ikke snakk om frie valg i tradisjonell

filosofisk forstand. Det handler derimot om en praktisering av de muligheter, de objektive betingelser skaper og setter rammen for. Beslutninger og livsstrategier er både fornuftige og mulige sett fra et individs perspektiv, men valgene er der kun om man persiperer dem som en mulighet (Olesen, 2010).

Mye av menneskers praksis foregår gjennom umiddelbare kroppslige reaksjoner, hvor man handler uten at beslutninger tar veien om bevisstheten. Vi forstår verden fordi den omfatter oss, den har skapt oss og de kategoriene vi bruker til å oppfatte den med og den forekommer oss derfor naturlig og innlysende. Den kroppslige væremåten, den kroppslige hexis, sender nesten umerkelige signaler, som oppfattes på en ubevisst måte av andre (Prieur, 2006).

Habitus er til stede i form av den praktiske sans og de sosiale strategier som utfoldes i relasjonene mellom de som agerer i feltet (Prieur, 2006). Den praktiske sans er primært en kroppslig orientering, både den kropp et menneske er og den kropp de har. Den praktiske sansen formes i sosial praksis. Fornemmelsen for spillet i feltet læres gjennom en aktiv tilstedeværelse og deltakelse i det sosiale feltet (Bourdieu, 1980). Mennesket orienterer seg sosialt via sin praksis og denne praksisen ledes av den praktiske sans. Ingenting i hverdagslivet eller profesjonell praksis styres av den praktiske sans alene. Den praktiske sans virker som en matrix hvor for eksempel refleksjoner, praktiske teorier, vitenskapelige teorier, ideologier, tommelfingerregler, instruksjoner og retningslinjer organiseres eller reorganiseres i henhold til praktisk logikk (Callewaert, 2004).

Den praktiske sans stoler på noen affektive, sanselige og kognitive grunnorienteringer som er typiske for en rekke individer i for eksempel et samfunn eller en profesjon. Det dreier seg om førbevisste orienteringer som produserer en treffsikker måte å agere på og klokskap er det sentrale, ikke viten. En sans for situasjonen, er en sans som består av en forutantagelse, som man ikke engang er klar over at man har eller stoler på. Den praktiske sans er slik en sans for situasjonen, som langsomt kan endre seg med situasjonen. Den er ikke rent intuitiv, instinktiv eller blindt tradisjonsbundet men rett og slett fornuftig som all annen fornuft (Callewaert, 2006).

Sosial dominans og motstand: Sosial dominans handler om at en overordnet posisjon har et herredømme over persepsjonskategorier og vurderingskriterier, om hvordan man oppfatter og deler inn verden. Å besitte symbolsk kapital kan gi mulighet for å utøve symbolsk vold. I møte med de overordnede tenderer de dominerte mot å nedvurdere seg selv og det de står for (Prieur, 2006). «*Tilpassingen til en underordnet posisjon innebærer en form for aksept av underordningen*» (Bourdieu, 1995, s. 201). Symbolsk vold kan slik forstås som en tosidig

relasjon som hverken har form av absolutt fysisk tvang eller en bevisst valgt innordning, men som noe som kan komme i stand gjennom inkorporerte persepsjonskategorier hos begge parter. Reaksjoner hos de dominerte kan utløses uten at de tenker over det, og i disse reaksjonene kan mennesker vise at de kjenner og anerkjenner den makten de står overfor (Prieur, 2006). I denne studien kan relasjonen mellom voksen og barn posisjonen forstås i et slik perspektivet fordi de voksne er de som har herredømme over persepsjonskategorier og vurderingskriterier gjennom sin overordnede posisjon. Videre kan en tenke seg at posisjonen de voksne i barnehagen er i kan sees som underordnet det politiske feltet og forskningsfeltet.

Menneskets forhold til kroppen er så dominerende at en kan tenke seg at de anlegger et dobbelt blick på seg selv, et utenifrablick og et innenifrablick. Dette kan være en kilde til ambivalens hos de dominerte og slik føre til motstand (Prieur, 2006). Gjennom denne forståelsen kan en tenke seg at barna i sin dominerte posisjon anlegger et innenifrablick som kanskje i stor grad vil være en kroppslig forståelse. I en trøstende relasjon møtes barna av et tilsvarende utenifrablick fra den voksne i en overordnet posisjon. En kan tenke seg at de to blickene i ulik grad samsvarer med hverandre når de voksne og barna møtes i den trøstende relasjonen. Gjennom dette kan en tenke seg at det oppstår ambivalens hos barna og motstand kan komme til uttrykk i den trøstende relasjonen.

Hva tar jeg med meg videre i denne studien? Fra Bourdieu tar jeg med meg en forståelse av trøstende praksiser som sosialt iverksatte gjentakende handlinger, som i stor grad er ubevisste for den som trøster fordi de gjennom for eksempel erfaringer, følelser, prekonstruksjoner og forståelseskategorier er akkumulert og inkorporert deres kropp. Jeg tar også med meg en forståelse av de voksnes posisjon som overordnet og barnas som dominert og derigjennom forståelsen av sosial dominans, og etter analyser tar jeg også med meg en forståelse av motstand.

Ziehe.

Ziehe i denne studien: Hans teori er brukt i analyser for å forstå mønstre og rytmer i de måter barna inngår i det trøstende samspillene på.

Ziehes teori: I forlengelse av tilhørigheten til den kritiske teori søker Ziehe (1983) å kombinere et sosiologisk perspektiv med et psykologisk. Med referanse til psykoanalysen går Ziehe ut fra at to motsatte tendenser er virksomme i et hvert subjekt på samme tid. Det er interessen for regresjon og interessen for progresjon.

Progresjonsinteressen retter seg mot opplevelser av forandring, og erobring av nye ferdigheter. Disse opplevelsene forutsetter kompetanse i omgangen med objekter og beherskelse av teknikker. Progresjonsinteressen kan slik forstås som psykisk fremadrettet. Den kan være lystfylt med opplevelsen av det nye, som inntil nå ikke har vært mulig for selvet, altså som en selvrelatert forandring. Progresjonsinteressen følger slik sett et risikoprinsipp. Dette prinsippet inneholder på samme måte en angstkomponent, angsten for å ta feil og for å mislykkes på et vis som smertefullt og krenkende kaster meg tilbake til utgangspunktet (Ziehe, 1983).

Regresjonsinteressen retter seg mot opplevelsen av sammensmeltning, fusjon og enhet med andre subjekter. Den kan være lystorientert på en psykisk konservativ måte, som tilbakekomst av tidligere selvtilstander og lyst som gjentakelse av det evig-samme. Lyst som en opplevelse av et midlertidig fravær av angst. Forstått på denne måten følger regresjonsinteressen et sikkerhetsprinsipp; hva man har, det har man. Følger man utelukkende sine regresjonsinteresser, vil det oppstå en angst for å bli værende i stillstand (Ziehe, 1983).

I barnehagen kan en tenke seg at barna er styrt av progresjonsinteressen når de utforsker sin verden gjennom lek og ulike aktiviteter. I slik aktivitet kan barn for eksempel begynne å krangle med sine venner og angstkomponenten blir styrket, barnet kan bli lei seg og begynne å gråte. Barnet kan nå forstås som at de forfølger en lystfylt regresjonsinteresse gjennom at det får lyst på trygghet, enhet med andre subjekter i forlengelse av sikkerhets prinsippet. Barnet får kanskje trøst av en voksen gjennom kroppslig nærhet og beroligelse, som kan gi barnet en opplevelse av enhet og et midlertidig fravær av angst. Videre kan man tenke seg at barnet etter hvert får nok og angstkomponenten kan lede bort fra den voksnes trøstende armer og til å følge en progresjonsinteresse og derigjennom gjenoppta utforskning og lek.

Progresjonsinteressen og regresjonsinteressen er like viktige for oss mennesker. Å trekke seg tilbake til det kjente, det man allerede kan og gjentagelse er nødvendig for å kunne slappe av, få nye krefter og for å nyte. En angst ledsager begge interessene. Det er en angst for å falle tilbake til en opprinnelig avhengighet enten gjennom stillstand eller ved å mislykkes, og på denne måten bli fratatt makten og være overgitt til andre og ikke kunne unnvære deres evner og overmakt (Ziehe, 1983). Ziehe forsøker ut fra denne forståelsen å forbinde regressions- og progressionsinteressene med to komplementære former for angst.

Angsten for hengivelse handler om en angst for å bli fastholdt i regresjon, kan hindre vår persepsjon av egen regresjonsinteresse. Det kan lede oss til å unngå ubeskyttede erfaring av objekter, og til å la seg rive med, fordi vi blokkerer på forhånd (Ziehe, 1983).

Angsten for adskillelse handler om en angst for ikke lengre å bli støttet av det fortrolige objekt.

I en hengivelsessituasjon blir adskillelsesfantasier påkalt og i en distanseringssituasjon blir understøttelsesfantasier påkalt. Midten består av blokkeringer. Evnen til å slippe ut av selvblokkeringene er vesentlig for å finne fram til lystkomponenten i møte med det nye. Kun den som utholder motsetninger kan nyte (Ziehe, 1983). Han hevder at den som ikke kjenner til hengivelse er redd for adskillelse, på samme måte som den som ikke kan utholde distanse heller ikke kan hengi seg. Det er viktig å ha evne til å bevege seg ut mot begge polene, mot hengivelse og mot det fremmede uten at forbindelsene og evnene til å vende tilbake til den andre pol går tapt. Han mener det ville hjelpe om mennesker kunne støtte hverandre, i tilløpet til situasjoner som inneholder forskyvning mot en av polene og ikke bremse hverandre (Ziehe, 1983). Det kan i forbindelse med trøst for eksempel forstås som at barnet bør få følge en lystfylte regresjonsinteresse ved for eksempel å bli trøstet til de kjenner at de har fått nok. Slik kan dialektikken mellom barnas progresjons og regresjonsinteresse ivaretas. En kan tenke seg at voksne i ulik grad gir kropp og rom for denne dialektikken i den trøstende relasjonen.

Ziehe (1983) retter en kritikk mot skolen. Han mener at den med sine strengt strukturerte rammer kutter over dialektikken mellom progresjons- og regresjonsinteressen. I følge Ziehe (1983) næres ideen om det pedagogiske fremskritt av en forestilling om at man stegvis kan etablere en stadig større overvekt av progresjonsinteresser. En fare ved dette er at dialektikken mellom regresjons- og progresjonsinteresser kan bli avskåret. En konsekvens av en slik ensidige vektleggingen av progresjonsinteressen er at den reduseres og at lystkomponentene litt etter litt drives ut av subjektene. Ziehe (1983) mener barnehagen med sine frie institusjonelle rammer vil kunne gi større mulighet for at dialektikken mellom progresjons og regresjonsinteressen hos barna ivaretas (Ziehe, 1983). I barnehagen kan barn i større grad styre hva de ønsker å gjøre og følge sitt eget tempo i utforskning og tilbaketrekking. Selv om det også i barnehagen synes å være en bevegelse mot en strammere struktur med større vekt på progresjonsinteressene.

Hva tar jeg med meg videre i denne studien? Fra Ziehe (1983) tar jeg med meg en forståelse av at en progresjons- og regresjonsinteresse er til stede samtidig i barna og at barna har sin egen rytme i dialektikk mellom disse i den trøstende relasjonen.

Emnerelevant forskning.

Den mest relevante forskning om trøst, som er funnet under søk, er doktorgradsstudien av Else Foss (2009), «Den omsorgsfulle væremåten. En studie av voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen», Trine Klettes doktorgrad (2007) «Tid for trøst. En undersøkelse av sammenhenger mellom trøst og trygghet over to generasjoner», og en studie av Nina Rossholt (2009) «Gråtens mange ansikter. Toner og tempo i barnehagen». I tillegg er det hentet en forståelse fra Bent Olsens (2007) doktorgradsstudie «Pædagogik, pædagogmedhjelpere og pædagoger- Arbejdsdelinger og opdragelsespraksis i daginstitutionen». Her vil det gjøres nærmere rede for deler av den emnerelevante forskningen, ut fra deres perspektiv, med hovedvekt på det som senere brukes for å belyse empiri i denne studien.

De emnerelevante studienes utgangspunkt. Forskningen som er utført av Foss (2009) er livsfilosofisk inspirert og grunnet i et helhetlig menneskesyn og en relasjonell livsforståelse (Foss & Klette, 2010). Hennes teoretiske tolkningsgrunnlag, er forankret i den etisk og sansefilosofisk tenkningen til Knut Løgstrup, i Reidar Myhres oppdragelsestenkning og pedagogiske yrkesetikk og i Martin Bubers teori. Hensikten med hennes forskning har vært å fremanalysere informantenes praktiske yrkeskunnskap om omsorg og å sannsynliggjøre empirisk, på en fortolkende måte at gråt, trøst og omsorg har et førkulturellt opphav. Hennes studie kan slik sees som et moralsk, etisk prosjekt.

Klettes (2007) formål har vært å bidra til bedre forståelse av fenomenet trøst og den betydning trøst har for barns trygghet. Hennes avhandling tar utgangspunkt i tilknytningsteori som utgår fra en forståelse av at alle mennesker er født med et betinget behov for å knytte seg til andre. Studien undersøker trøst og tilknytning mellom mødre og deres ettåringer, utenfor barnehagens ramme. Studien har også et retrospektivt fokus i forhold til mødrenes egne opplevelser med trøst i barndommen.

Rossholts (2009) studie er basert på et etnografisk feltarbeid i en barnehage. Hun har i sin studie sett på fire 1-2 åringers første uker i barnehagen. Studien fokuserer på gråt blant de yngste barna i barnehagen. Dette forskningsarbeidet har en filosofisk karakter. Analyse av empiri blir gjort gjennom et teoretisk begrepsapparat hovedsakelig hentet fra Deleuze & Grosz. Hennes studie er en kritisk etnografisk tilnærming. Hun har sett på hvordan kroppen som materielt subjekt produserer bevegelser som kontekstualiseres gjennom rommenes materialitet, og diskurser om omsorg.

Hva sier studiene om barn? Et barn i førskolealder er eksistensielt sett sårbar og følelsesmessig utsatt. Barnehageansatte er sammen med mennesker i sin mest påvirkbare alder. Det skjer en gjensidig påvirkning mellom de voksne og barna, forskjellen i relasjonen ligger i at barn er utlevert voksne (Løgstrup, 1991 i Foss, 2009). Barn er umiddelbare i sin natur. Det innebærer at de har problemer både med å skulle påkalle og å holde gråt tilbake ved bruk av bevissthet og vilje (Pahuus, 2001 i Foss, 2009).

Menneskebarnet er et av de mest sårbare og hjelpeløse vesener de første leveårene og utvikling mot selvstendighet strekker seg over mange år. Spedbarn og småbarn er svært sårbare for indre og ytre påkjenninger og for avvisning (Klette, 2007).

Hva sier studiene om trøst? Trøst kan ifølge Foss (2009) betraktes som en viktig del av omsorgen, og er den viktigste konkretiseringen av omsorgsbegrepet i barnehagen. Omsorg kan ikke graderes, enten er den der eller ikke. Uten omsorg blir oppdragelsen ifølge Foss (2009) svart, det vil si av en art som nedverdiger barnets menneskeverd. Det er ødeleggende for barns livsmot og livsmuligheter her og nå og på lang sikt. En omsorgsfull holdning sees som en absolutt motsats til omsorgsløs holdning (Foss, 2009).

Den omsorgsfulle væremåten innebærer blant annet å være tilgjengelig, å få frem barnas livsglede, engasjement, møte dem med kjærlighet, ha en lekende holdning og å ta barn på alvor. De voksne utøver via sin væremåte holdningsformidling i barnehagen, også uten å tenke over det. Væremåten sees som omsorgs og oppdragelsesoppgavens medium og den utøves via det omsorgsbaserte pedagogiske skjønn. Det omsorgsbaserte pedagogiske skjønn bygger på en tilværelse som har livsaktelse som det høyeste gode. Nærhet og avstand ses som livsnødvendige sider ved det omsorgsbaserte pedagogiske skjønn (Foss, 2009).

Innen vår kultur er forsøk på å gi trøst ofte sterkt preget av elementer av ufarliggjøring, alminneliggjøring, avledning og tildekking, en ide om at jo mindre man snakker om det vonde, jo fortere går følelsene rundt det over (Klette, 2007).

Å hjelpe og trøste barna er ifølge Klette (2007) en sentral omsorgsoppgave. Å trøste et barn er å gi fysisk og psykologisk nærhet som hjelper barnet til å akseptere eller forsones seg med skremmende, smertefulle og forvirrende opplevelser eller tilstander. Trøst er aktive handlinger som utføres med hensikt om å lindre barns smerte og uro. Trøst fremsto som raske og forutsigbare reaksjoner og handlinger, tilpasset barnets signaler og tilstand. Trøst kan observeres, beskrives og valideres. Trøst forstås som lært atferd og er et resultat av en læringsprosess i og over tid. Forutsetningen for trøst ligger i å kunne oppfatte, forstå og føle

med den andre. Men det er ikke nok å oppfatte og føle med, et tilgjengelig trøste repertoar er også viktig (Klette, 2007).

Behov for trøst oppstår ifølge Klette (2007) i forbindelse med ulike lidelser og påkjenninger og følelser som uro, frykt, smerte. Etter som barna blir eldre i forbindelse med mer komplekse følelser som angst, sinne, fortvilelse, sjalusi, skam, og i forhold til mer sammensatte følelser og erfaringer. Hvilke handlinger som virker trøstende kan være forskjellig for ulike individer og til dels mellom voksne og barn. Lydhørhet, aksept, omfavnelse og kjærlig berøring fra de nærmeste, er den aller beste trøsten i barndommen og kanskje i resten av livet. De første årene er fysisk nærhet viktigst, mens verbal trøst stadig får større betydning fra småbarnsalderen og videre framover. Universelle former for trøst, som brukes i de fleste kulturer overfor små barn er å holde rundt, stryke over ryggen og snakke beroligende, støtte, hjelpe og oppmuntre.

Trøst ansees å være av stor betydning for at barnet skal gjenvinne tillit, glede, kraft og håp. Trøstede barn faller raskt til ro og begynner igjen å utforske omgivelsene med glede og nysgjerrighet. Barnet lærer gjennom erfaringer med trøst eller mangel på det, mye om hva som godtas og forsones og hva som må eller bør avvises hos seg selv og andre, innen det sosiale fellesskapets rammer (Klette, 2007).

Alle mennesker kan i prinsippet trøste men de har ulik kapasitet til å hjelpe og lindre. Trøstende atferd kan til en viss grad læres. Barndoms- og oppveksterfaringer fremstod som betydelig for den trøsten mødrene var i stand til å gi egne barn og videre for deres barns tilknytningstrygghet ved ettårs alderen. Faren for at vonde sirkler reproduseres over generasjoner er stor (Klette, 2007).

Omsorg, er en væremåte og begrepet er knyttet til en sansende og følende kropp. Omsorg er også knyttet til praksiser som produserer meningsfulle ytringer og regulerende diskurser (Rossholt, 2009). Trøst er en kroppsliggjort form for omsorg, der det biologiske møter kulturen. Kropper møtes gjennom tempo med ulik hastighet. Gråt møtes av personalet på ulike måter og praksiser mellom de voksne og barna som gjentas bli omsorgspraksiser. Ulike omsorgspraksiser prøves ut i barnehagen (Rossholt, 2009).

Når barnet gråter og personalet trøster bygger de på tidligere kroppslige formasjoner. Men formasjonene blir ulike hver gang på grunn av at møter mellom mennesker er forskjellig hver gang. Relasjonene skaper bånd mellom mennesker og setter spor. Måten et gråtende barn møtes på er avgjørende for hvilken posisjon barnet kan ta der og da. De voksne blir medskapere til hvem barna kan bli, hvordan deres ansikt presenteres utad. Hvordan voksen kroppen møter

barnet gjennom en kroppslig lytting, åpner og lukker for barnets lyder og kroppslige rytmer. (Johannesen & Sandvik, 2008 i Rossholt, 2009).

Det kan være vanskeligere å gi omsorg når barnet ikke vil ta imot det den voksnes kropp tilbyr. Voksne kan bli usikre når de blir avvist av barna. Barn som ikke svarer til forventningene kan være utfordrende (Rossholt, 2009).

Hva sier studiene om barnas gråt? Gråt er ifølge Foss (2009) et universelt uttrykk. Gråtens kilde er kroppen og gråten er førkulturell, da den er en av de eksistensielle kroppslige måter å forholde seg på (Wolf, 1993 i Foss, 2009). Gråten gir omsorgsgivere informasjon om hvordan barnet har det i øyeblikket. Gråt forteller noe om hvordan det står til med livsmotet til barna der og da. Å være vitne til gråt beveger og berører de fleste av oss. Gråt bærer med seg en appell om omsorg og en forventning om å bli møtt og tatt imot av andre som vil oss vel og kan lindre gråten ved støtte, hjelp og oppmuntring. Et trøstelig forhold er noe vi går inn i når vi lar andres gråt vedkomme oss (Martinsen, 1996 i Foss, 2009).

Det Foss kaller gyldig gråtegrunn var grunnlag for hvem som fikk trøst eller ikke. Gyldig gråtegrunn var knyttet til barn som hadde det vanskelig hjemme, hadde slått seg, blitt ertet eller sjelden gråt. Barn som gråt lett kunne stå i fare for å bli neglisjert, få kortvarig eller utsatt trøst, da ikke alle gråt kvalifiserte for voksentrøst. Parallelt med dette synet eksisterte et syn om at når barn gråter er gråten reel for dem og et uttrykk for at de har det vondt. Informantene mente derfor at alle barn som gråt skulle bli sett, men at de ikke kunne gå like mye inn i alle situasjoner (Foss, 2009).

Barn utvikler tilknytningsstrategier. Svært mange barn har bestemte signaler for å få oppmerksomhet fra omsorgsgiver og har gjerne et bredt register fra ett årsalderen. Ord blir viktigere etter hvert (Klette, 2007).

Gråten sees som en grunnleggende fysisk kraft, som en ontologisk størrelse som er knyttet til oss som biologiske og sosiale vesener. Det handler om å være i verden som menneske. Gråten får ting til å skje, den skaper bevegelser i rommet og berører kanskje på en annen måte enn ordet/ det som sies med ord. Gråt er en lydgest som igangsetter møter mellom store og små kropper og toner og rytmer sklir inn i hverandre. Hun hevder at alder gjør en forskjell når man forsker på gråt i barnehagen og at gråt mer sosialt akseptert i hennes studien fordi barna er 1-2 år (Rossholt, 2009).

Gråt har ulik betydning for de voksne, for eksempel sår gråt eller trassgråt (Rossholt, 2009). Personalet kategoriserer gråten og knytter den til egenskaper hos barna. Ulik gråt hos barna møtes forskjellig. Personalet har makten til å definere hva gråten betyr og gråten skrives inn i diskurser. Gjennom dette kan voksnes definisjoner forstås som noe barn er, og ikke noe de blir i en sosial kontekst.

De voksnes møte med barnegråten rommer mer enn ordene kan uttrykke. I møte med gråt kategoriseres ikke gråten der og da, fordi den møtes gjennom kroppens fleksibilitet. I sin studie gjorde hun funn som indikerer at personalet møter gråten fysisk kanskje på en annen måte enn når de snakker om den. En form for inkluderende og ekskluderende omsorg i tale ble til dels visket bort i praksis i møtet mellom personalet og de gråtende barna. Når kroppen åpner for den andre, trer en annen logikk inn som rommer en dimensjon av tvil. Tvilens mellomrom krever at den voksne stiller seg åpen for det som skjer og ser barnet med andre øyne enn det de tidligere har gjort og barnet skapes slik på nytt og på nytt. At gråt er noe som må stoppes på en eller annen måte synes som en praksis i barnehagen, en praksis ingen setter spørsmålsteget ved (Rossholt, 2009).

Hva sier den emnerelevante forskningen om motstand? Barn som fordømmes reagerer enten med trass eller resignasjon (Johansson og Samuelsson, 2001 i Foss, 2009). Både tilbaketrekning og utagerende atferd ble vist ved avvising.

Barns tid og voksentid viser seg ofte å ikke være synkronisert. Personalet kan sees som bærer av klokken tid og barna som bærere av kroppens tid. (Palludan, 1997 i Olsen, 2007). Personalet kan derigjennom komme i en potensiell motsetning til barnas tid (Olsen, 2007).

Oppsummering: Den emnerelevante forskningen er knyttet opp mot etiske, psykologiske og filosofiske perspektiver. Trøst forstås som en sentral omsorgsoppgave, som den viktigste konkretiseringen av omsorgsbegrepet i barnehagen, en væremåte hos de voksne, fysisk og psykologisk nærhet, lærte handlinger over generasjoner, observerbar atferd som kan beskrives og verdisettes, og en kroppsliggjort omsorgsform. Slik kan det synes som om den emnerelevante forskningen har en implisitt forståelse og en eksplisitt beskrivelse av trøst hovedsakelig som en handlingsorientering. Barna sees hos Foss (2009) og Klette (2007) som sårbare og følelsesmessig utsatte, som umiddelbare av natur, og utlevert de voksne selv om det er en gjensidig påvirkning. Barnas gråt sees som en grunnleggende fysisk kraft, en ontologisk størrelse, en lydgest og en eksistensiell kroppslig måte å forholde seg på som gir informasjon

om hvordan barnet har det og berører, og igangsetter møter mellom store og små kropper. Gråt kategoriseres og skrives inn i diskurser.

3. Metode.

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for studiens vitenskapsteoretisk utgangspunkt ved å undersøke forskerposisjonen i forlengelse av Bourdieus sin refleksive sosiologi. Deretter redegjøres det for valg og bruk av metoder og hvordan analysene er gjort, og til sist redegjøres det for de forskningsetiske forholdsregler som er gjort i studien.

Den refleksive sosiologi.

Det vitenskapsteoretisk utgangspunktet for studien er hentet fra Bourdieus teori og den metodisk tilnærmingen er inspirert av hans refleksive sosiologi. Forskningsobjektet og hva jeg ønsket å utforske var bestemt før jeg begynte å jobbe med det teoretiske perspektivet. Slik kunne ikke studien fullt og helt følge Bourdieus sosiologiske rammeverk, da jeg hverken tok sikte på å få fram kapitalvolum og sammensetning hos agentene, kartlegge habitus eller konstruere et felt. Til gjengjeld har praksisteorien vært en sentral premiss i konstruksjonen av forskningsobjektet. Hvordan reflektiv sosiologi er brukt i studien vil synliggjøres under.

Studien kan sies å være abduktiv da den startet fra empirien, som induksjon ved ikke å utgå fra en definisjon av trøst, og den bygger videre på en vekselvirkning mellom teori og empiri. En abduktiv tilnærming til trøst er valgt fordi forskningsobjektet er lite utforsket.

I følge Bourdieu finnes det tre tilnærminger forskeren kan velge når hun skal studere pedagogisk virksomhet; pedagogikkens diskurser, agentenes tenkning i og om sin verden, og den pedagogiske virksomhets praktiske praksis (Olsen, 2007). I min studie er det den siste tilnærming som er i hovedfokus for å belyse studiens forskningsobjektet. Slik ble observasjon den viktigste metoden for generering av empiri i forskningsprosessen. Men også de voksnes og barnas tenkning i og om sin verden er en del av studien gjennom intervjuene.

Epistemologisk er Bourdieus teori en form for konstruktivism, eller som han selv har benevnt den en konstruktivistisk strukturalisme (Bourdieu & Wacquant, 1993). I hans forståelse finnes det objektive strukturer, uavhengig av aktørens bevissthet om dem. Slik bygger studien på en antakelse om at det finnes en virkelighet og strukturer som eksisterer uavhengig av den enkeltes bevissthet. Den sosiale virkelighet betraktes av Bourdieu som et nettverk av objektive relasjoner. Bourdieu bygger på en relasjonell tenkning der alt sees som relasjonelt bestemt, ingenting eksisterer i seg selv og relasjonene mellom ulike posisjoner er det grunnleggende (Priour, 2006). I denne studien er det forståelser av en objektiv trøsterelasjonen mellom voksne og barnas posisjon som arbeides fram gjennom analyser av empiri.

Forskningsarbeidet deles hos Bourdieu ikke inn i kvalitativ og kvantitativ forskning. Det skilles ikke mellom forståelse og forklaring. Vitenskapelighet måles ikke gjennom begrepene reliabilitet validitet og generalisering, men ivaretas gjennom måten forskningsarbeidet gjennomføres (Olesen, 2005). Vitenskapelighet ivaretas i denne studien i tråd med Bourdieus forståelse, gjennom forskningsprosessen som følger hans refleksive sosiologi. Det empiriske arbeidet er helt sentralt i Bourdieus sosiologi. Vitenskapelighet er hos Bourdieu knyttet til å utvise epistemologisk årvåkenhet. I denne studien har jeg utvist en slik årvåkenhet gjennom å gjøre et dobbelt brudd og konstruere forskningsobjektet (Prieur & Sestoft, 2006). Dette forklares nærmere under.

Den sosiale verden er ifølge Bourdieu sosialt og historisk konstruert. Kategorier mennesker klassifiserer verden med regnes som sosialt konstruert. Forskningsobjektene er slik også sosialt konstruert. Forståelser kan være så innlysende og selvfølgelige at vi ikke stiller spørsmål ved dem så som at barn må gå i barnehagen, og at barn kan trenge omsorg og trøst. I så måte finnes det allerede offisielle føringer så vel som ulike hverdagslige forestillinger som har lagt predefinisjoner ned over forskningen allerede innen man har begynt med den. Sosiologiens oppgave er å avdekke sannheter ved å objektivere den sosiale verden og slik bryte med den sosiale verdens prekonstruerte karakter (Prieur & Sestoft, 2006). Også forskeren, er selv en del av den sosiale verden som studeres, og slik selv preget av forforståelser og prekonstruksjoner. Samfunnsvitenskapelige forskere står slik alltid overfor en dobbelt utfordringen. For å imøtegå denne doble utfordringen bruker Bourdieu det dobbelte brudd som er et metodisk årvåkenhetsprinsipp. Det dobbelte brudd innebærer to parallelle prosesser (Hammerslev & Hansen, 2009).

Den ene prosessen innebærer å bryte med de prekonstruksjoner av forskningsobjektet eller forståelseskategorier som er dominerende i feltet som undersøkes. Jeg har i denne studien gjort et brudd med prekonstruksjonen av trøst i den emnerelevante forskningen, der trøst er forstått som de voksnes væremåte eller handlinger. Jeg har i konstruksjonen av forskningsobjektet valgt å se en annen vei ved å ta utgangspunkt i trøst som en relasjon mellom de voksne og barnas posisjon og samtidig spørre om trøst kan være noe mer, eller noe annet enn det prekonstruerte. Jeg har valgt å ikke utgå fra en definisjon av trøst for å kunne åpne opp for nye forståelser og oppdagelser underveis. Forskningen har vært styrt av en nysgjerrighet ledsaget av objektivering og et åpent blikk og sinn. Slik har jeg kunnet bryte med de sosiale konstruksjonene og heller spørre etter logikker og praksisformer (Hammerslev & Hansen, 2009).

Den andre prosessen innebærer at forskeren også må forsøke å bryte med egne forestillinger og kategorier om det som er gjenstand for undersøkelse (Hammerslev & Hansen, 2009). Refleksivitet handler om at den epistemologiske årvåkenhet også har vært vendt mot meg selv som forsker, fordi jeg som forsker er et produkt av den sosiale verden. En objektivisering av egen forskerposisjon og relasjon til forskningsobjektet er gjort for å kontrollere forskersubjektets relasjon til objektet (Priour, 2006). Jeg har også objektivert egne forståelser av trøst fra start til slutt i forskningsprosessen. Gjennom det oppdaget jeg at min forståelse av trøst i utgangspunktet var i tråd med forståelser i den emnerelevante forskningen men at denne forståelsene endret seg underveis i arbeidet. I skriveprosessen har jeg hatt en årvåkenhet overfor egen forståelser og bruk av språklige konstruksjoner. I oppgaven har jeg valgt å legge mest vekt på en objektivisering av forskningsobjektet, dernest av forskningsprosessen. Gjennom objektivisering kunne jeg også møte utfordringer knyttet til overidentifisering og i større grad unngå å overse noe fordi jeg tar det som en selvfølge. Dette fordi jeg gjennom mer enn 20 år har jobbet i barnehage som pedagogisk leder, og slik er tett knyttet til feltet.

Forskerposisjon.

Forskerens posisjon betraktes jamfør Bourdieu som fundamentalt forskjellig fra de observertes på flere måter. Tid oppleves ulikt hos forskeren og de som observeres. De voksne i barnehagen står foran det som skal skje og må agere i en her og nå situasjon uten å vite hvordan det som står foran henne vil forløpe. For de jeg observerer renner tiden som en elv, som forsker kan jeg derimot fryser vannet til is, får tiden til å stå stille (Callewaert, 2004).

Som forsker kunne jeg se det som utspilte seg mellom de voksne og barna i det trøstende samspillet fra en annen posisjon enn de jeg observerte fordi jeg også hadde tilgang på deres kroppslige uttrykk og handlinger. Kropp er i stor grad usynlig for de som observeres fordi de ikke kan se seg selv utenifra. Trøst vil jamfør Bourdieu i stor grad være ubevisste fordi forståelser og repertoar er inkorporert i kroppen over tid og derigjennom oppleves som selvfølgelige måter å handle på.

Relasjonen mellom forsker og objekt er brukt som utgangspunkt for valg av posisjon i observasjoner. Når forskeren kjenner feltet godt slik som jeg gjør i denne studien anbefales en ikke-deltagende, objektiviserende, relasjonell observasjon (Larsen, 2009). I observasjon ble det derfor valgt en tilstedeværelse uten å delta i hverdagens gjøremål. Denne posisjonen ga rom for å fange rike observasjoner og nedtegne feltnotater underveis. Samtidig unngikk jeg å avgi egne holdninger til trøst som kunne påvirke aktørene. Dette ble spesielt viktig fordi jeg selv er bærer

av sterke etiske holdninger til at samspill mellom voksne og barn bør være preget av likeverd og respekt.

I forkant av feltarbeidet ble det gjort forberedelser ved å observere i en annen barnehage enn den feltarbeidet skulle gjennomføres i. Øvelsesobservasjoner ble utført over to dager i en barnehage jeg kjenner til fra før. Hensikten med dette var å prøve ut forskerposisjonen, og få erfaring med å observere og nedtegne feltnotater. Disse dagene bidro til økt sikkerhet i forhold til posisjonen min. Jeg innså at min posisjon burde inkludere småprat med de voksne. Det var viktig for å opparbeide tillit, for å bli kjent og for å bidra til trygghet når de skulle utsettes for å bli observert. I hvilken grad de som observeres opplever trygghet ved forskerens tilstedeværelse kan være av betydning, for hvilken påvirkning, en forskers tilstedeværelse har på deres praksis, og hvilken posisjon forskeren kan ta (Larsen, 2009).

Forskerposisjonen innebar i forhold til barna at jeg ikke aktivt søkte deres blikk eller tok kontakt med dem. Likevel var det etisk sett viktig å ikke avvise barnas initiativ, og å sørge for at de fikk den hjelpen de trengte, ved at jeg for eksempel hente voksne som kunne hjelpe dem. Jeg erfarte at en slik posisjon ga gode muligheter til å fokusere på observasjon og samtidig ivareta barna. Jeg valgte derfor å videreføre denne væremåten i feltarbeidet. Jeg erfarte at barna ikke syntes å bry seg så mye om min tilstedeværelse. Noen tok kontakt for å få hjelp med konkrete gjøremål som å knyte opp en knute eller ta legoklosser fra hverandre. Barnas frekvens på å søke kontakt økte utover i studien og den siste uka før barneintervjuet var jeg også mer kontaktsøkende for at barna skulle opparbeide en viss trygghet til meg før intervjuet.

Empiri, Observasjon og feltnotater.

Feltarbeidet ble gjennomført ved en storbarnsavdeling, i en barnehage med fire avdelinger, to småbarns- og to storbarnsavdelinger. Barnehagen ble ledet av en enhetsleder som hadde ansvar for to enheter. Bemanningen på avdelingen bestod av tre hele stillinger, pluss en lærlingestilling, og en spesialpedagog som var der en hel og tre halve dager per uke. Det var atten barn på avdelingen, mellom 14 og 17 barn var til stede i perioden feltarbeidet ble gjennomført.

Empiri betraktes i studien som noe som konstrueres/genereres ut fra en virkelighet som finnes der ute. En virkelighet som er uavhengig av de observertes og min bevissthet vil likevel være preget av måten jeg som forsker forstår og tolker observasjoner, utsagn og visuelle uttrykk. Empiri er i denne studien generert gjennom feltobservasjoner, nedtegnet i feltnotater, og gjennom intervju med barn og med voksne.

Bourdieu anser menneskers praktiske sans som klokere enn det vi vil være i stand til å gi uttrykk for gjennom ord. Han mener at så snart de forsøker å forklare hvorfor de gjorde som de gjorde, fjerner seg fra det som virkelig fikk dem til å handle som de gjorde i en gitt situasjon. Den kroppslige kunnskapen de brukte i situasjonen kommer ikke fram da de ikke vil være i stand til å sette ord på denne (Callewaert, 2004). Ved å observere kunne jeg fra min posisjon fange opp handlinger, kropp og hvordan det trøstende samspillet forløp.

I øvelsesobservasjon ble ferdigheter i å observere prøvd ut. Å fange skulle fange barns og voksnes tale og kroppsuttrykk parallelt med handlingen var utfordrende. Selv om jeg har mye erfaring med observasjon, brakte denne måten å observere på med seg utfordringer. Refleksjoner over erfaringene i øvelsesobservasjonene, gjorde meg bedre rustet til å gjennomføre observasjoner og nedtegne dem i feltnotater i studien. Observasjonene ble i starten av feltarbeidet foretatt med fysisk avstand til det som ble observert, mer som en flue på veggen. Etter hvert som aktørene syntes å bli tryggere på å bli observert fulgte jeg etter deres godkjenning tettere etter dem for å få et bedre overblikk over det jeg observert. Posisjonen ble slik snarere preget av å være en skygge. Dette var noe som skjedde gradvis i løpet av den første uken og til ulik tid overfor de ulike voksne. Som forsker opplevdes det avgjørende å fange inn kroppslige uttrykk fra de voksne og barna for å gjøre disse vurderingene. Sensitiviteten ble essensielt for vurderinger av hvor nært jeg kunne gå under ulike observasjoner, og ledet noen ganger til et valg om å gi slipp på mulige observasjoner for å opprettholde de voksnes trygghet.

I metodelitteratur kommer det fram ulike holdninger til hvordan feltnotater bør nedtegnes. Repstad (2007) fraråder å notere i felten fordi det kan skape en større forskningseffekt enn om man bare observerer. Tjora (2012) skriver at det må være opp til den enkelte forsker å vurdere hvorvidt og i hvilken grad hun skal notere under feltarbeidet. Etter øvingsobservasjon, og tilbakemelding fra de voksne jeg her observert besluttet jeg å notere underveis i feltarbeidet. Jeg informerte de voksne om dette og fikk deres godkjenning. Underveis utøvde jeg sensitivitet og reflekterte over hvordan dette påvirket dem. De voksne ble informert om at feltnotatene i tillegg til konkrete observasjoner av trøst også inneholdt andre observasjoner og nedtegnelser av kontekst. Jeg opplevde at aktørene i starten merket seg ved min skriving men at de etter hvert knapt så ut til å ense det.

Under observasjon ble utsagn, og aktørenes kroppslige handlinger og uttrykk notert ned så nøyaktig som mulig. Tale ble nedfelt på dialekt slik det ble sagt. Nedtegnelser ble i stor grad

gjort uten å kikke ned på arket fordi jeg også skulle klare å fange opp hva de observerte gjorde med kroppen. Forkortelser, tegninger og enkelte ord ble brukt under nedtegnelser for å beskrive kropp. Det var en nødvendighet å renskrive rett etter jeg hadde kommet hjem for å rekonstruere alle detaljer ved hjelp av feltnotatene. Under reinskriking fikk observasjonene hele setninger som gjorde dem sammenhengende. Tale er i stor grad fanget ordrett. Det som ikke er fanget opp ordrett beskrives bare. Det er ikke gjort gjetninger under transkripsjon av feltnotater. Observasjoner er nedfelt og utfylt etter beste vilje og evne.

Intervju med de voksne og barna.

Intervjuer ble gjennomført etter endt feltarbeid. Intervjuene er brukt som supplement til observasjonene og er kommet i stand gjennom en nysgjerrighet overfor de voksne og barnas perspektiver på Trøst. Ved å intervju kunne jeg få innsikt i de voksnes og barnas tenkning i og om sin verden (Olsen, 2007). Dette er dimensjoner som ikke kunne fanges i observasjoner. Fordi intervjuene er et supplement redegjørelse det her kort for dem.

Intervju med de voksne: Litteratur om fokusgruppeintervju av Halkier (2010) var inspirasjon for gjennomføringen av intervjuet med agentene. Fokusgruppeintervju kjennetegnes ved en kombinasjon av forskerstyrt fokus og gruppesamhandling (Halkier, 2010). Jeg utøvde i intervjuet et dobbelt blikk, mot innholdet i samtalen og mot prosessene rundt. Fokusgrupper var hensiktsmessige, med tanke på respekt for aktørens tid, egen tid til disposisjon og fordi jeg ønsket å gi scenen til de voksne i barnehagen og ikke styre diskusjonen ut fra mine forforståelser. Det ga dem mulighet til å fortelle om det de opplevde som betydningsfullt å snakke om i forhold til trøst. I intervjuet hadde jeg ikke til hensikt å sjekke ut samsvar eller uoverensstemmelse mellom det de voksne gjorde og det de sa de gjorde, men forskjeller trer likevel i noen grad fram under analyser.

I forkant av fokusgruppeintervjuet ble metoden overveid nøye og jeg reflekterte rundt utfordringer og konsekvenser med tanke på at deltakerne var representanter for ulike yrkesgrupper. Jeg innledet intervjuet med å lese en fiktiv historie som inneholdt beskrivelser av trøstende samspill med elementer jeg hadde observert i feltarbeid. Jeg oppfordret de voksne til å snakke mest mulig fritt ut fra denne. Ordet trøst ble ikke brukt i første del av intervjuet, men ble brukt etter hvert. De visste at jeg forsket på trøst og det la likevel føringer for hva de voksne fant det reelt å snakke om.

Gruppeintervju med barna ble utført med inspirasjon fra Eide & Winger (2003). Refleksjoner rundt etikk, og metodiske valg ble gjort på forhånd. Jeg valgte å intervju de eldste barna på

avdelingen, i alt 7 barn, fordi de har lengst erfaring fra barnehagen, og generelt sett er best til å uttrykke seg verbalt.

Et halvstrukturert gruppeintervju var rammen for intervjuet. Gruppeintervju ble først og fremst valgt ut fra hensynet til å ivareta barnas opplevelse av trygghet i en intervjusituasjon med en forsker de ikke kjente så godt. Det halvstrukturerte intervjuet ga frihet til å følge barnas tankerekker selv om de tilsynelatende forlot fokusområdet som var satt for intervjuet.

Jeg innledet intervjuet med å gi barna tilpasset informasjon om innhold og formålet for intervjuet. De ble forespurt om lydopptak og fikk tilbud om å høre på det i etterkant, noe de også gjorde om enn bare en liten stund. Jeg tok utgangspunkt i tre bilder av barn som var lei seg. Bildene fungerte godt som konkrete og ga et utgangspunkt for samtale.

Det ble gjort lydopptak av intervjuene, etter godkjennelse fra de som ble intervjuet. Intervjuene ble transkribert i løpet av de neste dagene. Jeg nedfelte ordrett det de sa og lyder som latter hmm, ehh og pauser. Mine egne refleksjoner, tanker og spørsmål til det jeg hadde hørt og observert i intervjuet ble umiddelbart skrevet ned. I kapittel 4 bruker jeg deler av denne empirien.

Analysen.

Denne studien bygger på 12 dager med feltarbeid, 4-5 timer daglig, fordelt over 3 uker. Feltarbeidet ble gjennomført i en storbarnsavdeling med barn i alderen 3-6 år. Empirien inneholder observasjon av 5 voksne i trøstende samspill med barn. Empirigrunnet består av totalt 48 observasjoner, og nedtegnelser av kontekst, uttalelser i hverdagen, ett intervju med de voksne og ett barneintervju.

Forståelsen som er utviklet av empiri i forskningsprosessen må sees i sammenheng med den forståelsen jeg som forsker brakte med meg inn i prosjektet. Det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom teoretisk utgangspunkt og tendenser jeg har funnet i gjennom analyse av det empiriske materialet (Thagaard, 2013). Det teoretiske rammeverket la føringer for hvordan analysene ble utført. Brudd, refleksivitet og objektivisering ble slik sentrale prinsipper å ivareta i analysen.

Transkripsjonene fra intervjuene ble gransket nøye og sammenfattet under noen tematiske punkter og senere sett i sammenheng med observasjonene. Observasjonene ble gjenstand for en mer omfattende granskning slik det beskrives under.

Analyseprosessen startet allerede ved reinskriking av feltnotater og ved skriftlig refleksjoner over disse. Empiri ble så finlest flere ganger og refleksjoner ble skrevet ned gjentatte ganger. Jeg lette her etter en dypere mening, etter trøstende praksiser, en dypere forståelse av den trøstende relasjonen og handlinger i trøst enn det de observerte kanskje selv har bevissthet om. Fantasi og kreativitet og intuisjon kjennetegnet denne fasen. Refleksivitet var en del av denne prosessen. Funn jeg gjorde underveis ble skrevet ned og refleksjoner fulgte. Hvordan hadde jeg fortolket? Hvorfor? Kunne det jeg fant sees annerledes? Var det noe som talte mot mine tolkninger? Gjennom en slik prosess ble refleksjon rundt det empiriske materialet og refleksjon over egen refleksjon og tolkning nedfelt i flere omganger.

Neste steg i analysen innebar nye runder med gjennomlesninger av empiri og refleksjoner over og granskning av funn, i lys av teoretiske perspektiver fra Bourdieu og Ziehe.

Etisk forsvarlig forskning.

Jeg vil i dette avsnittet vise hvordan jeg har forholdt meg til forskningsetiske retningslinjer.

I forkant av studien fikk de ansatte og barnas foreldre skriftlig informasjon om studien og barna muntlig tilpasset informasjon. Informert samtykke ble innhentet før jeg gikk ut i felten.

I følge Tjora (2012) kan det oppleves som en belastning å delta i en forskningsstudie som informant i et intervju der man forventes å kunne bidra eller å oppleve å bli overvåket gjennom observasjon. Jeg har i studien utøvd en sensitivitet overfor de voksne og vist respekt for jobben de utfører. Dette har vært viktig, for eksempel i tilnærming til forskningsdeltakere for å bli kjent med dem, etablere en god relasjon og derigjennom få og beholde deres tillit.

Studien inneholder ingen verdisetting av praksis. Likevel vil lesere kanskje komme til å bedømme de voksnes handlinger som mer eller mindre heldig ut fra eget ståsted og rådende pedagogiske diskurser. De voksne er anonymisert, men studien tar utgangspunkt i en avdeling i en barnehage, og de som jobber på avdelingen og barnehagen vil om de leser oppgaven vite hvem som er hvem. De voksne har samtykket i å delta i forskningen om trøst, og ble informert om at fokus ville være på hva som skjedde i trøstende mellom dem og barna. Likevel har de ikke hatt mulighet til fullt ut å forstå omfanget og hva det innebærer å være deltaker i denne studien da de ikke har forskerkompetanse eller kjennskap til det teoretiske rammeverket som brukes i analyser. Etske refleksjoner rundt ivaretagelse av forskningsdeltakerne og en bevisst rundt egne posisjon som forsker og egne holdninger til det som observeres har vært viktig i hele prosessen. Det foreligger også en avtale om at jeg skal komme tilbake når oppgaven er ferdig

for å gi dem en innsikt i oppgavens innhold. I dette møtet blir det viktig å sette av tid til deres refleksjoner, tanker og spørsmål.

For å ivareta de voksne forskningsdeltakernes anonymitet har jeg brukt fiktive navn og utelatt informasjon som kan bidra til identifisering, slik som alder, antall år i barnehage og yrkesgruppe. Fordi denne studien ikke undersøker habitus, kjønn eller yrkesgrupper kan denne anonymiseringen av aktørene gjøres uten at viktig informasjon går tapt. For å sikre deres anonymitet har ingen andre enn forsker, veileder og de ansatte i denne barnehagen kjennskap til hvor dette feltarbeidet er utført.

Barnas anonymitet er i studien ivaretatt gjennom fiktive navn i hver observasjon og en avrundning i alder til hele år. Deres praksis er ikke samlet og de vil derfor være vanskelig å identifisere for andre enn de voksne som observerte eller var deltakende i observasjonen det refereres til. Barna fremstår i studien som en gruppe, en posisjon snarere enn enkelt personer og slik blir deres anonymitet godt ivaretatt.

4. Trøstepraksiser – drivkraft og dynamikk.

Jeg kommer her til å presentere det samlede resultat av mine empiriske analyser. Med Bourdieus sin praksisteori som bakteppe blir det her Ziehe sitt rammeverk om progresjons- og regresjonsinteresser, som nå tas i bruk. Jeg vil ta for meg problemstillingens spørsmål om mønstre i trøsterelasjonene voksne og barn imellom.

En nødvendig presisering: Dette er en forholdsvis liten studie av omfang. Empirien, funn og drøftinger bygges på betraktes ikke som uttømmende. Observasjon av den trøstende interaksjonen og trøstende praksiser opphørte ikke fordi det ikke var mer å observere, men var styrt av en disponering av tiden som sto til rådighet for masteroppgaven. Det innebærer at funn som er gjort kun bør sees som indikasjoner på trøstende praksiser og på hvordan den trøstende interaksjonene mellom voksne og barn i barnehagens storbarneavdeling kan se ut.

Mot en utvidet forståelse av trøst: Å gjennomføre feltarbeidet uten en definisjon av trøst har gjort det lettere å objektivere men det har også skapt noen utfordringer i forhold til hvordan forskningsobjekt skulle avgrenses ut fra det empiriske materialet. Under analyser av observasjonene oppstod det etter hvert et behov for å komme fram til en mer konkret forståelse av hva trøst i denne studien innebar. En forståelse av trøst som en relasjon mellom de voksne og barna var utgangspunktet. Gjennom analyser ble klart for meg at barnas bidrag i det trøstende samspillet var betydelig og at det ville fruktbart å betrakte trøst som et trøstende samspill. Videre erfarte jeg at handlingene de voksne gjorde av verbal eller kroppslig karakter som var rettet mot barnet kunne sees som en del av det trøstende samspillet, men at det ikke alene nok for å beskrive og forstå det som skjedde når trøst var i spill. Det syntes å være en fremdrift i det trøstende samspillet og noe som bandt det sammen. Ved å se trøst som et trøstende samspill og en prosess, kunne ulike elementer som bandt det sammen, kontekst, og både de voksne og barnas handlinger og kropp komme tydeligere frem og synliggjør det trøstende samspillet som noe sammenhengende. Forståelsene kan i seg selv sees som viktige funn. En utvidet forståelse av trøst som et samspill og en prosess ble slik retningsgivende for utformingen av det som videre presenteres i dette kapitlet. Jeg har i teksten som følger valgt å presentere empiri, funn, analyser og drøftinger som en reise gjennom det trøstende samspillet fra start til slutt.

Det trøstende samspillet begynnelse.

Den første fasen for barna i det trøstende samspillet, synes å være når barna av ulike årsaker avbryter den aktiviteten, leiken eller utforskningen de holder på med og gir uttrykk for at de er lei seg, sint, irritert eller motløs. Med Ziehe (1983) kan en si at barnas lek, utforskninger og

aktiviteter kan sees som psykisk fremadrettede aktiviteter, der barna følger en progresjonsinteresse. En interesse som retter seg mot opplevelser av forandring, og erobring av nye ferdigheter. Når barna stopper opp med sine aktiviteter og for eksempel begynner å gråte kan dette sees som et tegn på at barnet følger en regresjonsinteresse. En interesse som retter seg mot en opplevelse av sammensmeltning, fusjon og enhet med andre subjekter. I så måte understøtter den trøstende praksis regresjonsinteressen.

Når barna forfølger regresjonsinteresser kommer dette til uttrykk på ulike vis gjennom barnas kropp. Barna endret kroppsholdning seg fra å være oppreist med et blikk ut mot andre til at de sank sammen, krummet nakken og kikket ned eller mot de voksne. Deres ansiktsuttrykk endret seg fra glede til tristhet, oppgitthet og irritasjon. Lyder og verbale ytringer ledsaget ofte de kroppslige uttrykkene. Lyder som hørtes var gråt, rop og hyl.

Gråt og lyder var et uttrykk som syntes å være mest vanlig hos 3-åringene både når de skadet seg eller var i konflikt med andre barn. De eldre barna 5-6 åringene syntes i større grad å bruke verbale utsagn som uttrykk for regresjonsinteressen når konflikt var foranledningen. Det syntes også som de eldste ofte kunne ordne opp selv uten hjelp fra de voksne, mens de yngste i stor grad hadde behov for de voksnes hjelp i regresjonen og til å snu den. Slik er det også 3 og 4-åringene det foreligger flest observasjoner av i det empiriske materialet. Dette viser at den psykodynamiske kapasiteten i henseende til alder har en betydning når trøst utforskes. Dette er et funn jeg ikke velger å forfølge men som jeg ønsker å synliggjøre fordi det har en betydning i forhold til hvem som opptrer i posisjonen barn.

I fokusgruppeintervjuet nevner de voksne kroppsspråk, og gråt som signaler på at barn trenger de voksnes trøst. I min studie er det ikke bare gråten, som igangsetter en bevegelse mot barna, men også rop, hyl, kroppsholdning og ansiktsuttrykk trekker de voksne kroppene mot barna. Men gråt synes likevel å stå i særstilling når det gjelder å frembringe en kroppslig nærhet mellom de voksne og barn. Slik bekrefter det Rossholts (2009) funn om at gråt skaper bevegelse i rommet og et møte mellom voksne og barns kropp.

Foranledning.

En foranledning kan forstås som det som leder barna bort fra en progresjonsinteresse og leder dem til å følge en lystfylt regresjonsinteresse. Med utgangspunkt i Ziehe (1983) kunne man si at barnas første fase i trøstende samspill er når de får mulighet til å trekke seg tilbake, en lyst til regresjon, som et ønske om sikkerhet.

For å kunne beskrive en foranledning for trøstende samspill forutsetter det at jeg som observatør tolker at det foreligger noe konkret som kan betraktes som nettopp det. I følge Bourdieu finnes det en virkelighet som eksisterer uavhengig av aktørenes og forskerens bevissthet. Det er denne virkeligheten jeg arbeider frem her, og i resten av dette kapittelet. Hva som her tolkes som en foranledning er knyttet til forskerens fortolkning av de enkelte observasjonene. Det foreligger mange ulike foranledninger for trøst. Foranledninger for trøstende samspill kan i observasjonene sees i to overordnede grupper, men andre foranledninger ble også observert som for eksempel at et barn var lei seg når mor dro fra barnehagen eller to anledninger der barn ble lei seg da deres initiativ møttes av et avslag fra voksne.

Barn som skader seg: Den første gruppen innbefatter situasjoner der barn skader seg, ved at de faller og slår seg, dunker seg mot noe eller på annet vis får vondt. Dette ledsages ofte av at barna begynner å gråte.

Konflikter og uenigheter mellom barn: Den andre gruppen av foranledninger rommer ulike typer konflikter og uenigheter mellom barn som ender i at barna på ulike vis gir uttrykk for at de forfølger en regresjonsinteresse. Slik kan også konflikter bli en del av det trøstende samspillet.

I gruppeintervjuet nevner barna også, det å ramle å slå seg, og å klemme fingre eller tær, ikke å få være med i lek eller blir kalt stygge ting som årsaker til at de kan bli lei seg i barnehagen. Under følger noen eksempler fra observasjoner som synliggjør foranledninger til at barna forfølger en lystfylt regresjonsinteresse. I tillegg synliggjøres barnets uttrykk og at den voksne kommer til barnet.

Eksempel 1: *Det sitter flere barn ved langbordet i storrommet. Linda på 3 år kommer, med et ark og en blyant i hendene, for å sette seg på benken. I det hun skal sette seg ned på benken faller hun bakover og slår ryggen og hodet i gulvet. Linda ligger på gulvet med oppsperrede øynene og er helt stille et par sekunder. Live ser det som skjer og sier «oj...», reiser seg raskt og går mot Linda som begynner å gråte.*

Eksempel 2: *Benjamin på 3 år gråter. Han sitter i dukkekroken bak ei hylle som deler av rommet. Siv går bort til ham. Benjamin ser opp mot henne og gråter mens han sier «æ slo». Han holder den ene armen på hodet og peker på veggen. Siv sier medfølelse «slo du dæ»? Hun setter seg ned på en stol i dukkekroken kikker på Benjamin og rekker armene ut mot ham.*

Eksempel 3: *Silje og Even på 4 år sitter sammen i sofaen. Silje begynner å lage lyder «øhh» og leppa begynner å henge. Tonje kikker mot dem og beveger seg bort til dem. Hun setter seg ned i sofaen og tar hånda til Silje og kikker henne i øynene. Da sier Even med trist og irritert stemme «Silje gjør sånn te mæ» mens han vifter med hendene og viser hvordan. Silje repliserer kjapt med samme stemmeleie «men han dytta mæ»!*

Foranledning for det trøstende samspillet syntes å kunne ha betydning for hvordan det forløp. Den nære kroppslige trøsten syntes ofte å utløses når barn hadde skadet seg på ulike vis. Konflikter mellom barn syntes i større grad å være ledsaget av hjelp til å ordne opp og av verbal trøst selv om det også her forekom elementer av kroppslig trøst. Dette vil komme til syne gjennom senere utdrag fra observasjoner.

De voksne stopper opp et lite øyeblikk.

Med utgangspunkt i Ziehe (1983) kunne man si at de voksnes første fase i det trøstende samspill er når de oppfatter barnas uttrykk for at de forfølger en lystfylt regresjonsinteresse. Barnas uttrykk gjennom kropp og lyder synes å påkalle den voksnes oppmerksomhet. De retter sitt blikk og fokus mot barnet, og det er som om de stopper opp et lite øyeblikk og tar innover seg det som utspiller seg foran dem. Noen ganger løser barna opp i ting selv og den voksne trer ikke inn i samspill med dem. Det korte stoppet, før de handler, trer fram gjennom at det først er observert i situasjoner der de voksne ikke griper inn. Det er knapt merkbart uten systematisk observasjon av trøstende samspill. Lange bevisste vurderinger ville ikke vært mulig når de voksne står foran et barn som uttrykker at de trenger deres støtte. Det ville tatt for lang tid og de vil uansett ikke være i stand til å forholde seg til strukturer og forståelser som er nedfelt i deres egen kropp.

De korte stoppet kan sees i sammenheng med noe de voksne forteller om i intervjuet. De forteller at de har en forforståelse av barna med seg inn i det trøstende samspillet og at de tolker situasjonen ut fra disse og det de oppfatter utspiller seg. Dette tenker de påvirke deres trøstende handlinger i en situasjon. De voksne forteller at det å komme og se er viktig for å danne seg et bilde av det som skjer, barnas uttrykk og kjennskap til det enkelte barns lyder og måte å uttrykke seg holdes også fram som et vesentlig grunnlag for deres valg av handlinger. Slik sett kan en si at de bekjenner seg til å gjøre noe bevisst når de trer inn i det trøstende samspillet, men grunnlaget for valgene og valg av handling ut fra dette vil likevel i stor grad kunne være en kunnskap som jamfør Bourdieu er inkorporert i kroppen og derigjennom istandsetter dem til å

handle nesten umiddelbart. Det kan slik synes som de voksne når de trer inn i dette samspillet, er veiledet av sin praktiske sans.

De voksne som kommer til barnet står foran noe som enda ikke har utspilt seg. Hun kan enda ikke se utfallet av dette og må improvisere ved hjelp av sin praktiske sans. I tråd med Bourdieu kan en tenke seg at aktøren bærer med seg et kroppslig forankret repertoar av kapasiteter til å avstemme seg med barna i trøsterelasjonen. De er derigjennom blitt selvfølgelige for den trøstende, og noe det på bakgrunn av dette faller seg, naturlig å gjøre, gjennom at de har utviklet en sans for det trøstende samspillet. Forståelser og praksiser er over tid blitt, og blir fortsatt, gjennom deltakelse i feltet akkumulert og inkorporert i den trøstende praktikerens kropp. Det innebærer ikke at hun handler fullstendig bevisstløst, men at hennes habitus setter rammer for hennes tanker og trøstende atferd og veileder hennes praktiske sans i trøstende samspill. Disse rammene vil jamfør Bourdieu være bestemt av den måten habitus som klassehabitus har blitt inkorporert på. I en her og nå situasjon brukes kroppen til å fange opp, forstå og fortolke og til å gi et svar på barnas uttrykk. Skal de voksne kunne besvare barnas uttrykk for at de følger den lystfylte delen av regresjonsinteressen med å gå inn i et trøstende samspill, må de oppfatte at dette er et uttrykk for at barna trenger dem. For å trøste trenger aktørene jamfør Klette (2007) i tillegg et trøstende repertoar av handlinger. De voksnes handlinger når de trer inn i det trøstende samspillet varierer fra verbale ytringer fra stedet de allerede bebor med sin kropp, til at de setter kroppen i bevegelse mot barna. Noen ganger ledsages denne bevegelsen av verbale ytringer.

Initiativ til trøst.

Den andre fasen i det trøstende samspillet kan være når de voksne og barna møtes kroppslig eller gjennom verbale ytringer. I analyse av observasjonene ble det tydelig at det var de voksne som i de aller fleste situasjoner tok et direkte initiativet i det trøstende samspillet med barna. Det var de som oppsøkte barna eller innledet trøsten med verbale ytringer. Barna ble ofte stående på stedet eller søkte bort. I situasjoner hvor de skader seg eller det var sterke følelser i sving, synes barna nærmest å være overmannet av det som skjedde med dem og paralyisert. Slik sett syntes ikke barnas uttrykk for den lystfylte regresjonsinteresse å være ledsaget av en umiddelbar bevegelse mot de voksne. Den lystfylte regresjonsinteressen kan slik forstås som noe som kommer til uttrykk gjennom barnas kropp, uten at barna følger den opp, men at de er avhengig av at det finnes voksne som kan forstå at barna har lyst på sikkerhet og nærhet fra dem for at de skal kunne følge sin lystfylte regresjonsinteresse i et trøstende samspill. Dette kan jamfør Klette (2007) og Foss (2009) sees som at barnas gråt er en appell om ivaretagelse. Her vil jeg presisere at de voksne var raske til å reagere på barnas uttrykk. Kan det være slik at barna

bærer med seg en kroppslig forståelse av at de voksne vil komme til dem? Ville barna ha kommet til de voksne om deres reaksjoner ikke hadde vært så raske? Et eksempel på voksnes kjappe reaksjon følger under.

Eksempel 4: *Jonas på 5 år begynner å gråte og rope høyt til Erlend 5 år. Hanne som står lengre inn i rommet med ryggen til, snur seg rundt og kikker kjapt bort på dem før hun går over gulvet og bort til guttene.*

Den trøstende kroppen.

Gjennom feltarbeidet ble jeg stadig mer bevisst på de voksnes kropp i trøst, og så at det var variasjon i uttrykk, tempo, stemning og hva de gjorde med kroppen når de trøstet. Den voksnes kroppsuttrykk er lite beskrevet i forskning. Det er ofte kroppshandlingene og verbale ytringer som blir beskrevet. Den voksnes kroppslige uttrykk er i alle situasjoner en del av det trøstende samspillet og de ulike voksne synes å ha sin egen måte å føre kroppen på i det trøstende samspillet. Dette kan forstås som at de voksne har forskjellig kroppslig kulturell kapital som kommer til syne i det trøstende samspillet. Kroppsuttrykk syntes å ha en viktig funksjon i det trøstende samspillet ved å gi næring til å holde det vedlike og å binde det sammen.

Ved observasjon så jeg voksne som viste et medfølende ansiktsuttrykk, blick som ble rettet mot og holdt fast ved barnets øyne eller ansikt, en myk stemme, og en ro som en motsetning til barnas til tider sterke uttrykk for emosjoner. Det ble også observert voksne som viste at de lyttet til barnets uttrykte opplevelse, og ga bekreftelse til dem gjennom å nikke og bruke bekreftende lyder som åh, mm. Dette var måter å møte barna på som syntes å gi næring til det trøstende samspillet. Under følger et utdrag fra en observasjon som synliggjør noe av det som er beskrevet ovenfor. Dette er en fortsettelse av observasjonen i eksempel 4.

Eksempel 5: *Hun setter seg på sofaen med kroppen på skrå med hodet vridd opp mot Jonas som gråter. Hun kikker rett mot øynene hans og sier rolig, mykt og dempet «ka va det»? Jonas svarer høyt mens han gråter «æ villa ikke ha nånn av dem». Hanne ser ham fortsatt i øynene og sier «villa du ikke»? Jonas forteller rolig mer om hva som skjedde, mens Hanne speiler følelsene hans ved å se alvorlig, nesten litt lei seg ut. Hun kikker ham medfølende i øynene og nikker. De prater sammen slik en stund, han fortvilet gråtende og høylytt, hun rolig og medfølende. Erlend forklarer også hvordan han opplevde det og Hanne kikker bort på ham og lytter. Hanne sier så «va det en del av leiken å ligge oppå»? Jonas forklarer at han ikke ville det mer, og Hanne folder hendene over knærne og sier «å ja». Jonas sparker sint i luften, Hanne sitter hele tiden rolig ved siden av, hun legger nå en hånd på kneet hans og holder blikket mot*

øynene hans, han ser rett fram ut i lufta. Han slutter å sparke under Hannes berøring, og gråten stilner gradvis mens de sitter slik omlag ett minutt. Han ligger stille på sofaryggen, hun kikker fortsatt medfølelse opp på ham. Den voksnes kroppslige uttrykk synes her å bidra til at gutten begynner å fortelle og fortsetter å fortelle. Hun viser med kropp og korte verbale ytringer at hun bekrefter hans opplevelse, viser tegn på medfølelse og lytter til ham. Hun roer hans spark med en lett berøring og holder fast på situasjonen ved å rette sitt fokus mot ham. Hun møter hans uttrykk med ro, kroppslig lytting, nærvær og medfølelse.

Kroppslig trøst og plassering av kropp.

I den kroppslige trøsten var de voksne og barnas kropp tett på hverandre. Den voksne strøk barna over ryggen, over håret, en fot eller ei arm, hvilte sitt kinn mot barnas hode, eller vugget med kroppen. Det var som om den voksne og barnet gikk inn i en felles rytme av ro og beroligelse. Å stryke på barn og omfavne dem er, ifølge Klette (2007), en vanlig form for trøst.

Når de voksne ga kroppslig trøst, plasserte de egen og ofte også barnas kropp. De plasserte egen kropp ved å vende seg mot barna, sette seg ned på en benk eller stol eller på huk i barnas øyehøyde med eget ansikt. De plasserte barnas kropp ved å løfte dem opp til seg mens de selv sto eller satt, eller de kunne trekke barnet mot seg. De voksnes plassering av barnas kropp syntes å være et vanlig element i den nære kroppslige trøsten. Under følger eksempler på dette.

Eksempel 6: *Linda på 3 år gråter. Tonje kommer bærende på henne utenifra og inn i innergarderoben. Hun setter seg på en påkledningsbenk og plasserer Linda på fanget og holder begge armene rundt henne. Linda sitter på fanget til Tonje, vendt mot henne, tett inntil. Tonje legger kinnnet sitt ned mot jentas hode og vugger rolig på kroppen. Her plasserer den voksne det gråtendebarnets kropp først gjennom at hun løfter henne opp vendt mot seg, deretter på fanget mot seg. Trøsten bærer her preg av en kroppslig nærhet ledsaget av berøring og en vugging som skaper en felles rytme av beroligelse.*

Eksempel 7: *Linda på 3 år kommer, med et ark og en blyant i hendene, for å sette seg på benken. I det hun skal sette seg ned på benken faller hun bakover og slår ryggen og hodet i gulvet. Linda har oppsperrede øynene og er helt stille et par sekunder. Live ser det som skjer og sier «oj...» og reiser seg og går mot Linda som begynner å gråte. Live løfter henne opp, setter seg på en stol og setter Linda på fanget, vendt mot seg og holder henne tett inntil seg. Live stryker Linda som gråter rolig over ryggen.*

De to eksemplene viser kroppslig trøst tidlig i det trøstende samspillet. Den voksne synes da ofte å plassere barna mot seg og tett inntil egen kropp. Under følger et eksempel på det.

Eksempel 8: Dette er en fortsettelse av eksempel 6. Tonje løfter Linda og bærer henne etter en liten stund med seg Linda som har sluttet å gråte ut til Live og plasserer henne på Lives fang. *Linda sitter på det ene låret til Live, slik hun ble plassert av Tonje. Hun sitter vendt på skrå og med høyre side av kroppen inn mot Live som holder rundt henne med en arm. Live vender ansiktet ned mot Linda som snufser, de sitter slik en liten stund. Live spør så om Linda vil være med å gå og spør henne om hvilken vei hun vil gå. Linda svarer ikke men sitter likedan. Live reiser seg og Linda glir ned fra fanget. Live ser ned på Linda og holder hånden ut mot henne og Live griper den og de går sammen avgårde.* Barnets kropp plasseres her gjentatte ganger av de voksne, først tett front mot front, så på skrå med siden mot den voksnes kropp og til slutt tar den voksne initiativ til å reiser seg og derigjennom plasseres barnets kropp på ny, nå i en oppreist stilling i det hun glir ned fra den voksnes fang.

En plassering av barnas kropp synes slik å ha en betydning i det trøstende samspillet. Kroppslig trøst tidlig i det trøstende samspillet syntes å innebære en nærhet hvor barnet og den voksnes kropp var vendt mot hverandre i en tett kroppslig formasjon. Det syntes som den voksne og barnet gikk inn i en egen verden hvor bare de to eksisterte. Det var som om barnet ble vernet mot omgivelsene.

Senere i samspillet, når barnet var roligere, plasserte de voksne barnas kropp, på fanget sitt, vendt med siden inn mot den voksnes kropp og med barnets kropp halvveis vendt utover. Dette syntes å være et signal på at trøsten var kommet inn i en ny fase hvor den voksne bevisst eller ubevisst åpnet opp for at et gråtende barn kunne ta inn verden utenfor. Det kan synes som de voksne hele tiden har et fokus mot å lede barnas gråt og det trøstende samspillet i retning av at det skal ta slutt. En plassering av barnas kropp ut mot verden synes å være en av flere ting den voksne gjør som støtter opp om en slik forståelse. Med Ziehe kan dette forstås som de voksne leder barna som følger en regresjonsinteresse, som lyst på enhet og sikkerhet, mot en progresjonsinteresse. Denne ledelsen kunne skje i ulikt tempo og i ulik grad være styrt av barnas eller de voksnes tid (Palludan, 1997 i Olsen, 2007).

Hjelp til å ordne opp.

I det trøstende samspillet registrerte jeg at de voksne på ulike vis hjalp barna med å ordne opp i det som kan betraktes som en foranledning til det trøstende samspillet. Dette ble spesielt synlig i de situasjoner hvor uenigheter mellom barn var en foranledning. I følge Klette (2007), er det å hjelpe og støtte barn en form for trøst som brukes i ulike kulturer. Under følger et kort

eksempel på hvordan en voksens verbale utsagn kan bidra til å løse opp i en vanskelig situasjon for et barn.

Eksempel 9: *Tom og Erlend på 4 år snakker om at de skal være med hverandre hjem i dag og Tom sier at da kan ikke Jonas 4 år være med hjem. Jonas svarer ikke men kikker ned og ser lei seg ut. Hanne som er i nærheten fanger opp det som skjer. Hun kikker bort på dem og sier lett «men han kan jo vær med en anna dag». Tom svarer «ja». Jonas smiler og guttene begynner å prate om hvordan de kan være med hverandre hjem etter tur. De diskuterer ivrig og smiler. Hanne betrakter dem litt mens hun smiler. Hun kikker på dem noen sekunder før hun går videre.*

Når uenigheter med andre barn var foranledningen kom barnas regresjonsinteresse til uttrykk gjennom kroppen som lyder og kroppslige uttrykk. Det kunne være mer enn ett barn som ga uttrykk for sin regresjonsinteresse. Konflikter og uenigheter mellom barn fremsto som mer komplekse situasjoner enn de situasjonene hvor et barn for eksempel var lei seg fordi det hadde skadet seg. Det stilte de voksne som trøstere overfor et mer krevende samspill og utfordret dem mer. De ulike voksnes handlinger skilte seg mer fra hverandres i disse samspillene. De voksne som kom til en konflikt syntes som regel å fokusere mot det som hadde skjedd og mot å finne en løsning på dette. Det kunne medføre at et barn som gråt ikke ble møtt med den samme nærhet fra den voksne som de fikk i situasjoner hvor de hadde skadet seg. De voksne tok isteden initiativ til verbalt, på ulike vis, å ordne opp i/løse konflikten eller problemet.

Å få hjelp av de voksne nevnes også av barna i intervju som en form for trøst. En form for trøst de ga uttrykk for at de gjerne ville ha når de var lei seg.

Verbal trøst.

Verbal trøst syntes å være en vanlig del av det trøstende samspillet. Den verbale trøsten kom til uttrykk gjennom noen typer utsagn som synes å gå igjen.

Det første verbale initiativet, fra de voksne som blir rettet mot barn, er et spørsmål om hva det er, eller hva som har skjedd. Det kan sees som et tegn på at den voksne etterspør hva som plager barnet. Når de voksne gjør dette synes det å åpne opp for barnas opplevelse.

Når barna forteller bekrefter de voksne på ulike vis og i ulik grad barnas ytringer gjennomutdypende spørsmål og uttrykk som «*villa du ikke?*», «*ja vennen æ skjønne det*» eller ved at de setter ord på det som har skjedd eller barnas følelser formulert som spørsmål eller bekreftelser, for eksempel: «*sprang dokker også datt du?*», «*e det mamma du tenke på?*», «*slo*

du dæ?», «*æ skjønne du vart lei dæ*», «*æ skjønne at det vart vondt førr dæ*», «*Vart du lei dæ?»*», «*va det skummelt?»*».

Verbal trøst kommer også til uttrykk som forsikringer; «*Det går bra*», «*det vart ingen kul*», eller som forsikringer om at de skulle få de voksnes hjelp «*æ ska hjelpe dæ*», «*ska æ blåse på te dæ?»*». Utsagnet *det går bra* ble i mange tilfeller fulgt opp med en bekreftelse om at de likevel skjønnte at barna var lei seg eller hadde vondt.

Den verbale trøsten syntes slik å omhandle foranledninger for trøst, barnas opplevelse av det som skjedde, og en bekreftelse av at de voksne ville hjelpe dem og en forsikring om at det ville gå bra. Slik synes verbal trøst å kunne gi understøtte til barnas lystfylte regresjonsinteresse.

Avledning.

Begrepet avledning ble trukket fram av aktørene i intervjuet. De voksne uttrykte i intervju at barna må få kjenne på sine følelser, at barn ikke skal avbrytes i sine følelser og at de ikke skal avledes. Avledning ble sett som noe man helst ikke skulle gjøre fordi man ved å avlede viste at man ikke aksepterte barnas følelser. Dette kan betraktes som at de voksne ønsker å ivareta barnas regresjonsinteresse, men uten at de har den samme teoretiske forståelsen som denne studien. Likevel nevne de to foranledninger hvor avledning kan aksepteres eller til og med sees på som en riktig måte å handle. Det er i situasjoner de omtaler barn som «*henger seg opp*» eller hvis barna «*sutter-skriker*». Her nevnes at små triks og metoder som for eksempel lek kan brukes for å få barn til å slutte å gråte. At de likevel trekker fram situasjoner hvor avledning kan være greit og at avledning synes å være mer utbredt enn de tenker viser at dette er mer komplekst enn det først kan synes. Ved dette viser avledningspraksiser til en motsetning av moralsk og pedagogisk karakter i arbeidet.

Et spørsmål som meldte seg under analyser var hva fenomenet aktørene benevner som avledning, og som kommer til syne i observasjoner, egentlig innebærer. I den emnerelevanteforskningen har jeg ikke funnet noen nærmere beskrivelser av fenomenet. Kan avledning slik være en miskjent del av det trøstende repertoaret? Noe man ifølge det offisielle ikke gjør og derigjennom ikke stiller spørsmål ved, løfter fram eller diskuterer.

Med utgangspunkt i Ziehes (1983) teori kan man betrakte avledning som de handlinger aktørene gjør i et forsøk på å avbryte barnets lystfylte regresjonsinteresse og fremskynde barnas progresjonsinteresse. Om barna godtar avledningen kan man tenke seg at de foregriper å følge en progresjonsinteresse. Den lystfylte regresjonsinteressen leves ikke ut, i den forstand at den ikke blir avløst av angstkomponenten. Slik blir dialektikken mellom regresjons og

progresjonsinteressen brutt. Med denne forståelsen vil det tre fram hva som kan regnes som avledning. I trøstende samspill kunne avledning sees som det aktørene gjorde for å lede et gråtende barns oppmerksomhet/fokus bort fra at de var lei seg og mot noe annet. Noe annet var for eksempel en aktivitet, en lek den voksne initierte eller mot andre barn. Avledning syntes slik å romme to parallelle dimensjoner: å lede oppmerksomheten bort fra noe og å lede oppmerksomheten mot noe annet. Avledning ble initiert av aktøren og syntes å ledsages av et tempo- og eller stemningsskifte i aktørens initiativ.

Jeg observert at avledning kunne komme til syne mens barnet fremdeles gråt, men også i situasjoner hvor barnets gråt hadde opphørt. Er det avledning uansett når i et trøstende samspillet aktørene for eksempel initierer lek eller bruker humor? Kan de tilsynelatende samme initiativene, til å spore barns fokus over på noe annet, være noe mer enn det som først kommer til syne? Noe mer enn det som synes å være en bevisst forståelse hos aktørene, andre praktikere i feltet og forskere på tilknytning?

Med denne erkjennelsen kom et nytt spørsmål inn i analysen av observasjonene. Vil regresjonsinteressen alltid avløses av en progresjonsinteresse hos barnet eller kan det være en nøytral sone med likevekt mellom de to interessene? En sone hvor barnet ikke lenger viser synlige tegn på at de følger en regresjonsinteresse, hverken lyst eller angst komponenten, men heller ikke synes styrt av en progresjonsinteresse. Vil det fortsatt være en avledning om en voksen, gjennom handling, bidrar aktivt til å vekke barns progresjonsinteresse i dette mellomrommet? Eller kan det være noe annet? Kan det som gjøres sees som en handling som fasiliterer barns progresjonsinteresse snarere enn en avledning? Noe som kan betraktes som en positiv del av det trøstende samspillet? Som en overgang til å komme videre? Kanskje finnes det rom for handlinger her som ikke må forveksles med en avledning fra regresjonsinteressen? Kanskje er det en slik forståelse som ubevisst finnes i praktikernes kropp og bidrar til ambivalens og en opprettholdelse av disse handlingene? Kan en motsigelse i aktørene skyldes at den praktiske sansen står på kollisjonskurs med ledende diskursers forståelse av avledning som noe negativt?

I observasjonene kunne jeg identifisere en slik nøytral sone, et mellomrom, noe som kan åpne opp for spørsmål om det som i dag betraktes som avledning kan være et mer komplekst enn tidligere antatt. I observasjoner kunne jeg se at for eksempel humor ble brukt når det trøstende samspillet gikk mot slutten. Dette syntes å være en handlemåte som ga styrke til barns progresjonsinteresse. Jeg observert at humor ble brukt, som en del av et trøstende samspill, av

en aktør i samspill med to barn som hadde vært i konflikt. Humoren inkluderte begge barna og deres fokus ble rettet mot hverandre. Initiativet fra de voksne kom etter at barnas lystfylte regresjonsinteressen tilsynelatende var ivarettatt. Humoren syntes også å fungere som en reparasjon av relasjonen, som et bidrag til å gjenskape positive følelser mellom barna og en god stemning. Utdrag fra denne observasjonen følger under.

Eksempel 10: Foranledningen til dette trøstende samspillet er en uenighet mellom to barn oppe i sofaen. Barnas regresjonsinteresse kommer til uttrykk ved at jenta trekker seg bort fra leken og begynner å lage lyder mens munnen vender ned og den nedre leppa henger, hun ser trist ut. En voksen kommer til og begge barna får satt ord på sin opplevelse mens den voksne lytter. *Det virker etter litt som de har løst opp i det som har skjedd og barna ser ikke lengre lei seg ut. Etter en liten pause hvor alle tre bare sitter der, kommer et tempo- og stemningsskifte initiert av Tonje. Med spøk i stemmen, mens hun smiler, sier hun «da gjør æ sånn te dæ» samtidig som hun kiler Silje, som nå flirer høyt. Tonje følger kjapt opp med «og te dæ» mens hun kiler Even som flirer og reiser seg opp på sofaen. Så legger Tonje armene rundt begge barna og bikker seg bakover på sofaen og sier «oojj» mens hun smiler. Begge barna flirer nå og de ligger slik noen sekunder før de, kravler, kryper og reiser seg opp igjen. Silje sitter nå på fanget til Tonje og Tonje holder rundt Siljes fot som har sandal på. Hun løfter Siljes fot opp mot Even samtidig som hun smiler og sier spøkefullt «lukt på den du»... Silje flirer og Even smiler, Even lukter på den og sier «shh» og later som han spiser den opp. Han kikker så opp på Tonje og bort på Silje. Tonje sier «lukta det tåfis»? Even svarer kjapt, mens han smiler og vrir litt på seg «det lukta bæs!» Even og Silje flirer høyt begge to og Tonje sier spøkefullt «neeei». Even kryper nå tett inntil Tonje og Silje lener seg mot ham og begynner å kile ham. Tonje smiler mens hun betrakter dem. Flere barn kommer opp i sofaen og noen klatrer bak ryggen til Tonje. Den voksne bidrar til at barna møtes gjennom humor. Dette synes ikke å være en avledning fra en regresjonsinteresse men snarere et bidrag mot å styrke barnas progresjonsinteresse.*

Avledning syntes å være den voksnes initiativ, men barnas rolle i avledning var også vesentlig. I analyser av observasjoner så jeg at barn både godtok og avviste aktørens initiativ. Når barna godtok initiativet, stoppet de å gråte og lot lede over i aktiviteter eller samspill med andre barn. Dette medførte en avslutning av det trøstende samspillet med den voksne. Noen ganger var barna med på avledning et stykke på vei men avviste den voksnes forsøk på å forlate samspillet. I andre situasjoner avviste barna de voksnes initiativ for eksempel ved ikke å respondere på avledende handlinger eller søke nærmere inn mot de voksnes kropp. De voksne syntes å fange opp barnas signaler og oppga eller utsatte nye forsøk på avledning. Hvor mange ganger det ble

avledet i løpet av et trøstende samspill varierte, men avledning synes å være en vanlig komponent i det trøstende samspillet. Under følger to eksempler på avledning initiert av den voksne.

Eksempel 11: Foranledning for det trøstende samspillet er her at barnet i lek har slått hodet mot ei hylle i kjøkkenkroken. Han gråter og den voksne kommer til ham og trøster. Dette utdraget er tatt ut litt ut i det trøstende samspillet. *Benjamin på 3 år gråter fortsatt men litt lavere, Siv stryker ham over håret noen sekunder til, fortsatt med arma rundt ham. Så tar hun på figuren han har i hånda og sier «ka har du der»? Benjamin slutter å gråte og svarer «edderkopp». Siv: «den va fin». Benjamin går litt ut fra Siv, kikker opp på henne og sier «æ vil ha den med hjem»! Siv: «du kan itj ha den med hjem, det e barnehagen sin». Benjamin sier høyt «miin»! Siv: «no e den det ja, men den må vær i barnehagen». Benjamin tar ett skritt bort til hylla og holder edderkoppen sin mot hylla og beveger på den mens han sier «den går sånn» han kikker bort på Siv som kikker på det han gjør. Her tar den voksne initiativ, til å spore guttens fokus over på en leke, mens barnet fortsatt gråter og det kan slik sees som en avledning. Utdraget viser også barns motstand, som vil diskuteres senere.*

Eksempel 12: Utdraget er hentet fra en episode hvor barnet har falt og slått seg, gråter og blir oppsøkt av den voksne. Kroppslig trøst og berøring har vært en del av trøsten, og den voksne har verbalt bekreftet barnets opplevelser og forsikret om at det ikke ble noe sår og bekreftet at det likevel kan være vondt. Barnet gråter litt lavere når avledningen finner sted. *Live spør så «Går det litt bedre nå?» Linda svarer ikke. Live sier «ka e det du har på arket»? Linda stopper å gråte og kikker ned på arket sitt. Live sier «E det du som har tegna på arket?» Linda kikker opp på live som sier «så fint». Live benevner litt av det hun ser på tegninga så spør hun «e det bedre med dæ no»?... Linda kikker på tegningen. Live spør «vart det vondt i ryggen? Mens hun stryker Linda over ryggen. Live peker på tegningen på bordet og spør Linda om hun vil ha den? Linda nikker og Live tar den opp. Live sier «Hello Kitty både på sokken og på tegninga, og med hjerta rundt å..». Linda smiler og peker på noen av hjertene mens hun sier «der». Tempo- og stemningsskifte : «likedann» sier Live spørrende, humoristisk/glad og ser på Linda med forundring i fjeset . Linda flirer. Live sier så «æ ska hente papir så du får snyte næsa» hun setter Linda ned fra fanget og ned på benken. Linda begynner straks å tegne og Live går ut av rommet for å hente papir. Etter noen sekunder er hun tilbake ved bordet tørker nesa til Linda som nå er fokusert på tegningen. Linda tegner og Live går videre. Spørsmål om det går bedre kan sees som et spørsmål om det snart er nok trøst. Da barnet ikke bekrefter dette, men fortsetter å gråte, leder den voksne barnets fokus mot tegnearket og barnet responderer på den voksnes*

avledning med å stoppe å gråte. Den voksne går videre med avledningen og legger til humor i sitt initiativ. Dette initiativet ledsages av et tempo og stemningsskifte og leder tilsynelatende Linda over i å følge en progresjonsinteresse. Utsagnet om å snyte nesa kan sees som en forberedelse eller en måte å sjekke ut om barnet godtar at trøsten er over.

Jeg så også at avledning gjerne ble ledsaget av et skifte i tempo eller stemning. Et skifte initiert av den voksne, og som stod i kontrast til tonen i trøsten som gikk forut for avledningen. Det kan sees i eksempelet over.

Humor.

Humor synes å være en komponent som jevnlig inngår i trøstende samspill. Humor kommer til uttrykk i trøst mellom de voksne og barna. Humor brukes av ulike voksne i ulike situasjoner.

Humor i trøstende samspill forekommer i observasjoner som verbale ytringer, gjennom den voksens kropp som ansiktsuttrykk, stemmeleie, eller ting de gjør som for eksempel å kile barna. Aktiviteten ledsages også ofte av en plassering av egen og barnas kropp. Ved bruk av humor initieres et stemnings og temposkifte fra den voksne.

Eksempel 13: Foranledningen er et barn som har skadet seg, grått blitt trøstet kroppslig og verbalt av en voksen. En avledning som ledet til at barnet har stoppet å gråte går rett forut for det humoristiske initiativet som her følger: *Mona på 6 år kommer og setter seg opp på bordet på den andre enden av bordet der noen barn holder på med ett spill. Live kikker bort på Mona, så ned på Live og sier med lett skøyeraktig stemme «Nei.. sje på Mona.. en bordost!... pleie vi det da»? Linda smiler, og lener seg ut fra Live, mens hun sier «Tonje gjør det», også flirer de begge. Det humoristiske innslaget kan her sees som en avledning fordi barnet signaliserer at det fortsatt følger en lystfylt regresjonsinteressen i det aktørens initiativ kommer til syne.*

Ut fra en forståelse av avledning sett i lys av Ziehs teori vil humorens timing ha betydning for hvilken funksjon den har. Barna nevner selv humor i trøst som noe positivt, barnet som formidler dette smiler og flirer mens hun forteller det. Humor nevnes av et barn som noe voksne gjør for å trøste, de voksne tuller med oss. Hun ler og smiler når hun sier det og sier senere ved spørsmål på hvordan hun helst vil bli trøstet at hun ønsker at de voksne skal tulle med henne.

Hva binder det trøstende samspillet sammen?

I observasjoner så jeg at det var noe annet enn bare de direkte trøstende handlingene som bandt det trøstende samspillet sammen. De voksne syntes å opprettholde et fokus mot barna gjennom

at de enten var tilstede kroppslig eller gjennom at de ikke slapp situasjonen før barna var ferdig trøstet, selv om de gikk fra barn i korte perioder.

Et eksempel på at en voksen ikke slipper tak i situasjonen før barnet er ferdig trøstet er en observasjon av en gutt som ble lei seg da mor dro. I starten av det trøstende samspillet er den voksne til stede og trøster med kroppslig nærhet og verbal støtte. Senere forlater hun fysisk barnet som fortsatt gråter, og ikke responderer på hennes invitasjoner om å bli med inn på avdelingen. Hun kommer stadig tilbake for å se, prate, invitere barnet inn på avdelingen, oppfordre andre barn til å oppsøke barnet, eller selv gi verbal eller kroppslig trøst. Det trøstende samspillet synes ikke å opphøre selv om den voksne går til og fra. Det synes som det trøstende samspillet holdes vedlike ved en vekselvirkning mellom en kroppslig tilstedeværelse og en form for mental tilstedeværelse eller fastholdelse av det trøstende samspillet hos den voksne.

Senere når den voksne har forflyttet seg til sofaen sammen med barnet, er hun mye av tiden ikke i et direkte samspill med barnet, men hun er tilstede kroppslig og mentalt. Hun sikrer ham ved en anledning plass i sofaen ved å varsle andre om at de må gi plass til ham. Hun sier også til et barn som oppsøker henne for å få hjelp med noe *«æ e litt opptatt her, kan du spør en av dem andre voksnan»*, slik signaliserer hun at det er noe hun holder på med som ikke kan avbrytes. Den voksne viser slik at barnet hele tiden er i hennes fokus, og hun opprettholder her det trøstende samspillet med en kroppslig tilstedeværelse. En tilstedeværelse hvor hun gjennom samspill med de andre barna lar gutten følge sitt eget tempo i dialektikken mellom regresjons- og progresjonsinteressen. Hun opprettholdt det trøstende samspillet til barnet var ferdig trøstet og selv søkte bort. Denne episoden hvor den voksne gikk til og fra synliggjorde hvordan hun både gjennom et kroppslig og mentalt nærvær i et trøstende samspill ikke ga slipp på det før barnet opplevdes ferdig trøstet. Den mentale tilstedeværelsen kom til syne i fravær av en fysisk tilstedeværelse. Dette dannet videre grunnlag for en granskning av de andre trøstende samspillene jeg hadde observert og jeg ser at det trøstende samspillet synes å bindes sammen av både en kroppslig og mental tilstedeværelse. Et kroppslig og mentalt nærvær synes å være et element som binder mer aktive sekvenser av verbal eller kroppslig trøst sammen til et helhetlig trøstende samspill.

Barnas syntes også å bidra til å opprettholde det trøstende samspillet. Selv om barna når de forfulgte en lystfylt regresjonsinteresse ikke aktivt å søkte mot en voksen for trøst, søkte barna den voksnes trøst når hun kom til dem. Barna søkte nærhet hos den voksne ved for eksempel å lene seg mot inn mot de voksnes kropp eller holde rund dem. Hvor lenge trøsten varte syntes å

være noe som ble forhandlet i samspillet mellom barna og de voksne. Barna ga signaler om at de ikke var ferdig trøstet ved for eksempel å lene seg mot den voksnes kropp når hun spurter om det gikk bra eller ved ikke å respondere på avledning. Dette var signaler de voksne fanget opp. Jeg observerte ikke at et barn som ga disse signalene ble forlatt av den voksne.

De voksnes overordnede posisjon og barnas motstand.

De voksne i barnehagen er i en annen posisjon enn barna, barna er avhengige av de voksne, det omvendte er ikke tilfellet. Deres posisjon må sees som en dominerende posisjon i forhold til barnas underordnede posisjon.

I hverdagen kan man i forståelse med Bourdieu tenke seg at denne relasjonen mellom posisjonene er noe som er akseptert og ubevisst i sin form, fordi den i stor grad vil være inkorporert i både voksne og barnas kropp som forståelser av relasjonen mellom de to posisjonene. I observasjonene kommer det fram både korrigering og bekreftelse av barnas handlinger i det trøstende samspillet. Korrigeringer skjedde ofte uten at det skapte motstand som var rettet mot den voksne, eksempler på dette kan sees under Tonjes trøstende praksis som følger senere i kapitlet.

Dominans kan skape motstand hos de i en underordnet posisjon og det er kanskje nettopp ved motstand at dominansen kommer lettest til syne. I observasjoner har jeg sett at barn kan vise motstand mot, avvise eller korrigere voksne i det trøstende samspillet. Det synes som denne atferden i stor grad var knyttet til den voksnes handlinger i det trøstende samspillet som pågikk. Noen ganger kunne det også synes som det ikke var noe aktøren gjorde der og da som utløste motstanden. En av de voksne ble møtt med betydelig mer motstand, avvising og korreksjon enn de andre aktørene på avdelingen. Det synes som om barna hadde en lavere toleranse for hennes handlinger enn for de andre voksnes. Dette tolker jeg som noe som forsterker tanken om at barna har med seg en forforståelse av de ulike aktørene inn i det trøstende samspillet og fortid, nåtid og fremtid flettes slik sammen.

Motstand kommer til syne på ulike måter gjennom barnas kropp som kroppslige uttrykk, verbale utsagn og gjennom handlinger. Dette kan jamføres med det Foss (2009) beskriver som trass. En analyse av observasjonene som inneholder barns motstand har gitt en indikasjon på hvilke handlemåter hos de voksne som frembringer motstand hos barna. Disse handlemåtene er anklager eller beskyldninger, korrigering i starten av det trøstende samspillet, en mangel på forståelse, eller bekreftelse av barnets opplevelse og intensjoner. Videre kan nevnes:

Ambivalens i handling, motstridende signaler eller uklare signaler, uforutsigbarhet, brå handlinger, urimelighet sett fra barnets perspektiv, trusler og avkrevning av unnskyldning.

Den motstanden jeg har observert i det trøstende samspillet kan knyttes til Bourdieus forståelse av motstand fra dominerte overfor en overordnet posisjon. Bourdieu ser menneskets forhold til kroppen som så dominerende at de anlegger et dobbelt blikk på seg selv, et utenifrablikk og et innenifrablikk. En kan tenke seg at barn som følger en lyst fylt regresjonsinteresse bærer med seg en kroppslig forståelse av seg selv og det som har skjedd, en kroppslig forventning om å bli møtt og forstått. Når de voksnes utenifrablikk som formidles i møte med barna, ikke stemmer overens med deres selvforståelse deres innenifrablikk, skaper det en ambivalens i barna som er kilde til motstand. Oppsummeringen som er gjort over, av handlemåter hos de voksne som møter motstand fra barna, kan gi en bekreftelse til Bourdieus forståelse av motstand. Under viser jeg tre eksempler på barns motstand som kan illustrere noe av det som er skrevet her.

Eksempel 14: *Willy går fra og tusler litt på gulvet Stine og Sandra spiller videre. Willy kommer tilbake og uttrykker misnøye med kropp og lyder over at han ikke kan være med fordi det blir trangt å stå der sammen. Siv ser på ham og sier vennlig «Det va dæm som stod der»... «det va du som gikk». Siv sitter vendt mot barna, framoverlent på sofaen med albue på knærne. Siv sier vennlig «det va Stine og Sandra som stod der (sier feil ending på ett av navnene). Willy sier sint «du sa feil!» Siv sier rolig og uhøytidlig «det hende sæ æ gjør det». Willy løfter opp en liten stangdukke og kaster den på Siv. Hun trekker seg litt bakover og sier bestemt «jasså ja» mens hun kikker bestemt bort på ham og holder/hviler blikket på ham noen sekunder før hun ser bort. Han ser lei og litt sur ut og går litt rundt på gulvet. Etter litt sier Willy irritert «åååhhh.... Kor længe te»? Siv lener seg sidelengs over sofasetene og ser mot Willy mens hun sier rolig «vente på tur»...«vente på tur»! mer markert på hver stavelse den siste gangen. Det kan i denne observasjonen synes som både det den voksne gjør og ikke gjør skaper motstand hos barnet. Hennes manglende støtte og bekreftelse av barnets opplevelse sammen med en anklage retter barnets frustrasjon mot den voksne. Her blir ikke guttens opplevelse og selvforståelse møtt av den voksne, noe som synes å frembringe motstand. Hans første motstandshandling kommer i det han korrigerer henne. Hun retter med vennlighet fokus mot seg selv og guttens frustrasjon synes å øke og ende i at han viser mer motstand ved å kaste noe mot henne.*

Eksempel 15: *Benjamin på 3 år begynner å gråte. Siv går mot ham mens hun sier «ka e det»? Benjamin slutter å gråte og svarer «Tom slå mæ». Siv setter seg ned på huk og trekker ham*

rolig mot seg, han trekker seg unna mens han sier «slo mæ». Siv sier «men ka gjord du»? han svarer «æ gjor ingenting æ».. «æ gjor ingenting æ». Siv rekker ut hånda mot ham og sier «kom så går vi å prate me´n»! Benjamin trekker overkroppen bakover og vender hodet på skrå ned med blikket mot Siv mens han sier «æ vil ikke vær med æ». Det kan være nærliggende å tenke at barnets første motstandshandling her bunner i den voksnes forsøk på å trekke ham mot seg. Barnet møter videre ingen bekreftelse av sin opplevelse men møtes isteden av en anklage. Denne anklagen kan sees som noe som står i kontrast til hans selvforståelse og derfor medfører motstand. Han avviser den voksnes invitasjon som er utformet som en oppfordring.

Eksempel 16: *En gruppe av barna har lagd seilbiler sammen med Live Noen av dem kommer inn på storrommet med bilene sine. De blåser på seilene og bilene går framover. Egil på 6 år reiser seg fra gulvet med bilen sin i hendene og sier med fortvilet stemme «den e ødelagt»! Seilet som er festet med to trepinner har løsnet på den ene siden. Siv som står i nærheten kommer mot ham mens hun sier «neida den e ikke ødelagt». Hun strekker hendene mot ham, han kikker på henne og gir henne bilen. Hun tar imot den og sier «se her..» og begynner å jobbe med seilet. Egil kikker opp på henne ser sint ut og sier høyt «jo da den e ødelagt»! Siv sier «se her no» og sekunder senere er seilet på plass. Hun gir bilen til Egil som smiler og går tilbake til leken. Den voksnes definisjonsmakt kommer her til syne. Hun tilbakeviser barnets påstand i det hun trer inn i samspillet. Dette synes å skape motstand hos barnet.*

Når og hvordan avsluttes trøst?

Den tredje fasen i det trøstende samspillet kan være det som rommer en avslutning av det trøstende samspillet. Barna har sin egen rytme i dialektikken mellom regresjons- og progresjonsinteressen, som personalet kan være avstemt med eller i utakt med. Begge deler kommer fram i mitt materiale. De voksnes tid er ofte styrt av klokken tid mens barnas tid er styrt av kroppen (Palludan, 2005 i Olsen, 2007). Derigjennom kan barnas og de voksnes tid komme i konflikt med hverandre i trøstende samspill. I det trøstende samspillet er det barnas regresjonsinteresse, den voksne på forskjellig vis og i ulik grad åpner for, tillater, gir kropp og rom for når hun trøster.

Både barna og de voksne synes i det trøstende samspillet å ta initiativ til å avslutte det. Barnas initiativ sees gjennom at barnet vender sitt fokus ut og gjenopptar aktiviteter eller samspill med andre barn. Det kan sees ved at de for eksempel kryper ned fra de voksnes fang eller går fra situasjonen. I forståelse med Ziehes (1983) teori kan en tenke seg at det etter hvert i trøsten blir for mye for barnet, og det får lyst til å komme seg fri, barnet får lyst til eller en trang til å komme

seg tilbake og videre, de får lyst på progresjon. Under følger et eksempel på at barnet tar initiativ til å avslutte det trøstende samspillet.

Eksempel 17: Dette er slutten av et lengre trøstende samspill hvor foranledningen var en uenighet mellom to barn som lekte. Barnets uttrykk var gråt og den voksnes trøstende handlinger rommet både kroppslig og verbal trøst. *Fia stryker med fingrene over Hanne´s hånd og Hanne stryker med sine fingre Fia´s hånd, slik sitter de noen sekunder. Fia holder i begge hendene til Hanne og glir ned på gulvet. Hun sitter der noen sekunder før hun heiser seg opp igjen, mens Hanne stiver av hendene slik at hun kan gjøre det. Fia begynner så å gynte frem og tilbake fra den voksne mens de fortsatt holder hender, Fia fortsatt med ryggen mot Hanne. Linda på 3 år har kommet inn i rommet og spør Hanne om hun kan krysse inn for henne. Hun holder bok av ark som er stiftet sammen i a6 størrelse i den ene handa og rekker nå denne opp mot Hanne. Mens Hanne snakker med Linda går Fia ut av rommet. Hun går bort og henter drikkeflasken sin i en melkekaske der barnas drikkeflaskene til barna står. Hun drikker av den, setter flasken på plass og går deretter tilbake til innerste. Når hun kommer tilbake smiler hun og går bort til Linda, løfter på henne og begge flirer. Kaja, Linda og Fia snakker sammen og begynner å planlegge rollelek. Hanne betrakter dem litt før hun går ut av rommet. Den voksne følger her barnets rytme i den lystfylte regresjonsinteressen. Det er barnet som tar initiativ til å avslutte det trøstende samspillet ved at hun går for å drikke. Hun har fått nok og lyst til å komme seg videre. Når hun kommer tilbake synes hun å følge en progresjonsinteresse gjennom at hun vender tilbake til samspill og lek med de andre barna.*

De voksne tar også initiativ til å synes å gjøre forsøk på å forsure dialektikken mellom barnas regresjons- og progresjonsinteresse, og vende det mot en avslutning. Dette synes å komme hovedsakelig gjennom avledning eller for eksempel et spørsmål om det går bra nå, eller gjennom at den voksne sier at nå skal de gå med henvisning til andre gjøremål. De voksnes initiativene møtes av barna med en godtakelse eller avvisning. Barna viser at de godtar de voksnes initiativ ved at de lar seg lede videre til en aktivitet eller et samspill med andre barn. De kan avvise den voksnes initiativ ved at de med kropp signalisere, eller verbalt sier, at de vil ha mer nærhet fra den voksne. Dette er også beskrevet i avsnittet om det som binder det trøstende samspillet sammen og kan sees i eksempel som brukes om avledning. I observasjonen under signaliserer barnet gjentatte ganger at hun, til tross for avledningene fra den voksne, som hun er med på et stykke på vei, ikke er ferdig trøstet men vil ha mer av den voksnes nærhet. Den voksne følger barnets signaler og opprettholder det trøstende samspillet til barnet er klar

til å avslutte. Det verbale utsagn fra den voksne på slutten av eksempelet kan tjene som forberedelse av barnet og som en prøve på om barnet godtar at trøsten opphører.

Eksempel 18: Utdraget starter etter den voksne har forflyttet seg til barnet. Foranledningen er at barnet har falt og slått seg og uttrykket er gråt. *Live løfter Linda på 3 år opp på fanget og holder henne tett inntil seg. Hun holder den ene hånden rundt lårene hennes mens hun stryker henne opp og ned på ryggen med den andre. Fie på 5 år kommer bort og stryker Linda over håret og på kinnet. Linda gråter fortsatt. De sitter slik cirka et halvt minutt. Live snur henne så på skrå mot kroppen sin på det ene låret og legger kinnet sitt mot Lindas hode. Linda hviler kroppen mot Live, med hode lent helt inntil henne. Live spør «kor fikk du vondt»?... Live peker på Lindas kne og spør «på kneet»?... Linda gråter fortsatt og svarer ikke. Live spør så «hadd dokker en artig lek»? Linda hoster og Live sier så lett «åh. Hosta du». Live stryker Linda over kinnet og sier « det går bra» og sier inviterende «veit du.. etterpå ska vi gjør nå artig»... «vi ska gjør nå artig i samlingsstunda». Linda stopper nå å gråte og kikker opp på Live som sier «huske du den flaska vi har frosse ned»? Linda lener seg litt ut fra Live. Live sier «nå går det bra». Linda lener igjen hodet inn mot Live. Mona på 6 år kommer og setter seg opp på bordet på den andre enden av bordet der noen barn holder på med ett spill. Live kikker bort på Mona, så ned på Live og sier med lett skøyeraktig stemme «Nei.. sje på Mona.. en bordost!... pleie vi det da»? Linda smiler, og lener seg ut fra Live, mens hun sier «Tonje gjør det», også flirer de begge. De snakker sammen om at Tonje bruker å tulle. Live snakker med Fie som står ved siden av og Linda og kikker på Fie mens hun biter seg i underleppa. Linda lener igjen kroppen litt ut fra Live mens hun tvinner en hårtust mellom fingrene sine. Så vender Linda hodet mot Live og ser opp mot øynene hennes. Live kikker ned på henne, møter blikket hennes og spør «går det bra»? Linda lener seg inn mot Live igjen. Live begynner nå å si en kileregule mens hun prikker på Lindas mage og rygg. Linda smiler mens hun gjør dette. Fie tar et ark som ligger på bordet ved siden av Linda og sier «den e min». Live sier «Linda trudd at det va sin»... «det va så fint fargelagt, hu e jo så flink te å fargelegg».. Live kikker ned på Linda og spør «kanskje du har en likedan»? Inger på 4 år kommer bort til dem og vil ha hjelp av Live med å kle på noen utkleddningsklær. Inger mister med det samme brillene sine på gulvet uten å ta notis av det. Jeg bøyer meg ned og rekker dem mot Live som sitter med fronten mot meg. Hun ser på brillene og sier «æ ska ta å vask brillan»... Live sier så «da reise æ mæ». Hun reiser seg, kikker ned på Linda og sier «gå og se i skuffa om du og har en slik Hello Kitty». Fie sier «æ kan gjør det». Live kikker fra Fie til Linda og sier med glad stemme «Fie kan gjør det». Live går for å vaske*

Ingers briller. Linda og Fie går sammen bort til Lindas skuff. Fie trekker den ut og de kikker oppi. De blar sammen i arkene i skuffen og prater sammen, Linda smiler.

Det kan synes som det trøstende samspillet er over når den voksne betrakter seg ferdig med jobben å trøste. Men dette er en avgjørelse det synes som den voksne tar i samspill med barnet og som vurderes ut fra de signaler hun fanger inn fra barnet. Det trøstende samspillet synes slik å avsluttes enten når barnets angst for at det blir for mye leder dem til igjen å følge en progresjonsinteresse og søke utad, eller ved at de lar seg spore over til å følge en progresjonsinteresse av den voksne. Når barnet igjen følger en progresjonsinteresse, trekker den voksne seg ut av samspillet. Som en del av avslutningen av det trøstende samspillet kommer det også til syne at de voksne observerer noen sekunder etter at de har forlatt barnet. Det virker som de voksne forsikrer seg om at barnet ikke lenger trenger deres trøst.

Det som ikke skjer.

Ved observasjon av trøstende samspill trådte det fram noe som syntes å være et fravær av handling. Denne forståelsen kan sees i sammenheng med forskers egne forforståelse av trøstende samspill og egen bakgrunn som pedagog. Jeg velger likevel å trekke det frem som et funn fordi det kan være av interesse for forskningens fokus og gi indikasjoner på at trøstende samspill ikke sees som en pedagogisk situasjon/aktivitet og de voksnes trøstende handlinger som pedagogiske handlinger. Det kan underbygge forforståelsen av trøst som kanskje også som pedagogisk repertoar.

Ved trøstende samspill som følger etter for eksempel en konflikt mellom barn synes det som de voksne sjelden fulgte opp med samtaler om det som skjedde med henblikk på læring. Tonjes praksis kan sies å være et unntak fra dette. Hennes trøstende samspill inneholdt i større grad et element av oppdragelse gjennom korrigerende av barnas handlinger, en involvering av andre barn og samtaler om det som skjedde. Likevel syntes trøst som noe de voksne i stor grad synes å inngå i gjennom kroppen, uten at de egentlig tenkte så mye over det. Deres kognitive forståelser av trøst i intervjuet synes jamfør den emnerelevante forskningen i stor grad å være knyttet til deres handlinger. Slik synes det trøstende samspillet, når det utspiller seg, å være noe mer enn det aktørene klarer å sette ord på. Under følger ett av mange eksempler som ble fanget i observasjon, det illustrerer hvordan voksne ikke synes å benytte et pedagogisk potensial i det trøstende samspillet.

Eksempel 19: *Irmelin på 4 år kommer ut fra utkledningsrommet og døra lukkes av noen inne på rommet. Irmelin ser trist ut, munnvikene går nedover og hun har tårer i øyekrokene. Hun*

holder seg på arma, sier ingen ting. Hanne setter seg på huk, tar hånda hennes og stryker på den mens hun ser på henne og spør «har du vondt»? Irmelin ser på henne og peker mot døra. Døra fra innerste går opp og Kaja på 6 år står i døråpningen. Hun kikker på Hanne og sier «hu villa ikke vær med likevel» så lukker hun døra og går inn igjen. Hanne holder fortsatt hånda til Irmelin og ser på henne og sier «villa du ikke vær med»? Irmelin rister på hodet slipper hånden til Hanne, snur seg rundt og går inn på storrommet. Hanne blir igjen på rommet hun er i.

De voksnes trøstende praksiser.

Etterhvert som jeg observerte kunne jeg se konturer av ulike trøstende praksiser hos de voksne. Jeg kunne se de hadde noen måter å trøste på som gjentok seg og at disse kunne variere mellom de ulike voksne. Under analyse ble disse forskjellene enda tydeligere. Jeg vil her synliggjøre tre av de voksnes trøstende praksiser slik de framstod i analyse av observasjoner. Det er her det som fremtrer som særpreg ved de enkeltes praksis som løftes fram. I tråd med Bourdieu brukes begrepet praksis til å beskrive en sosialt iverksatt, vedvarende måte å gjøre noe på. Disse er de tre det er gjort flest observasjoner av i trøstende samspill og derigjennom de det tydeligst synes å tre fram trøstende praksiser hos. Det foreligger 14 observasjoner av hver av dem som brukes som grunnlag for dette avsnittet.

Hanne: Hennes trøstende praksis kom til syne gjennom en kroppslig hexis. Hun plasserte i det trøstende samspillet kroppen slik at hennes øyne var i samme høyde som barnas eller satte seg tett ved siden av dem. Hun lot blikket hvile mot barnas øyne, snakket rolig, og berørte dem ved å stryke dem over en arm, en fot, eller over ryggen. Hun speilet tydelig barnas følelser og lyttet til barnas verbale utsagn og bekreftet dem med nikkning, lyder og verbale utsagn. Det syntes å åpne opp for at barna kunne sette ord på sine følelser. Det syntes som barnas rytme, barnas tid i stor grad bestemte hvor lenge det trøstende samspillet varte. Trøst ble slik ofte avsluttet ved at barna fikk nok og søkte bort. Dette kan ut fra Ziehes (1983) teori forstås som at hun i stor grad ga rom for at barna kunne forfølge en lystfylt regresjonsinteresse, og at angstkomponenten i regresjonsinteressen, en angst for at det skal bli for mye, for tett, avsluttet det trøstende samspillet. Hun trøstet også ved å hjelpe barna å ordne opp eller gi dem verbal støtte. Det syntes som det var barnas opplevelse og uttrykk var grunnlag for hvordan hun trøstet og ikke en bedømmelse av barnas gråtegrunn (Foss, 2009). Med forståelse fra Bourdieu kan det forstås slik at hennes uttrykk for et utenifra blick samsvarte med barnas selvforståelse gjennom et innenifra blick. Jeg observerte ikke at barna møtte henne med motstand i det trøstende samspillet. Jeg observerte at Hanne ofte la inn pauser i den verbale støtten eller trøsten, ved at

hun sa noe og så fulgte opp med å la det være stille en stund mens hun opprettholdt oppmerksomheten mot barnet. Det syntes å skape rom for at barna kunne hente seg inn og snu ved uenigheter.

Eksempel 20: *Hanne tar en elle-regle for å avgjøre hvem som skal begynne, og det blir Egil som får terningen først. Willy som sitter på den andre siden av bordet fra Hanne og Egil begynner å gråte og sier at han vil begynne. Hanne kikker på ham og sier rolig og dempet «tror du at du kan starte neste gang»? En pause på noen sekunder..., Willy kikker ned, svarer ikke og Hanne sier vennlig «kossen rekkefølge skal vi ha da Willy»?... «hvilken vei vil du det skal gå»?... Hun kikker rett mot øynene hans, tar pause igjen... . De andre barna sitter rolig og venter. Willy holder en ring som han delvis putter i munnen mens han kikker ned. Etter den siste pausen tørker Willy øynene ser opp og smiler og sier at han vil ha terningen etterpå. Hannes kroppslige og verbale aksept av guttens gråtegrunn gjennom et utenifrablikk, synes å speile hans innenifrablikk og pauser synes å skape rom for at gutten spores tilbake til å følge en progresjonsinteresse. Barna møtte ikke Hannes væremåte med motstand i det trøstende samspillet, en av de andre voksen fortalte at barna gjerne ville ha trøst av Hanne og at de kikket etter henne eller kunne rope på henne når de var lei seg. Andre observasjoner hvor Hannes trøstende praksis kommer til syne er eksempel nummer 4, 5, 9, 17 og 19.*

Tonje: I analyser av Tonjes trøstende praksis ble det tydelig at foranledningen til det trøstende samspillet var av stor betydning for hvordan hun møtte barna og hvordan det trøstende samspillet forløp. I hennes trøstende praksis var det tydelige elementer av oppdragelse, korrigerende og bekreftelse. I hennes trøstende praksis er også en involvering av andre barn og humor sentrale elementer. Hun fremsto som forutsigbar i det trøstende samspillet og var en voksen barna søkte mot i hverdagen og i liten grad møtte med motstand. Under følger observasjoner med eksempler av det som er beskrevet over i hennes trøstende praksis. Andre eksempler hvor hennes trøstende praksis beskrives er 3, 6 og 10.

Eksempel 21: *Willy på 4 år gråter i gangen og Sandra 4 står ved siden av ham og stryker ham over håret og over kinnet. Tonje sitter på gulvet ved siden av dem og sier «Sje Sandra trøste dæ»... «du hadd'n i går, du hadd lagt'n fra dæ, det e n'Sigve som har'n no». Willy sitter på gulvet, har hodet vendt ned og fortsetter å gråte. Sigve kommer fra innergarderoben, stopper opp, kikker bort på Willy og kaster en figur av byggedeler bort til ham og går så videre mot storrommet. Tonje sier mens hun kikker mot Sigve «Sigve du træng itj gi den fræ dæ»! «Hvis du vil ha den så kan du det». Sigve stopper opp og snur seg mot Tonje og kikker på henne og*

rister på hodet og vrir på overkroppen. Tonje sier «va du ferdig»? Sigve svarer «ja». Han snur seg rundt og går videre inn på storrrommet. Tonje kikker mot Willy og sier «no va du heldig». Willy kikker på henne, smiler og tar figuren, reiser seg så og går inn på storrrommet og setter seg ved langbordet der det allerede sitter noen barn og bygger med det samme materialet som figuren han har er bygget av.

Eksempel 22: *Det er måltid og barna smører brødskiver. Willy på 4 år har smurt kaviar utover brødskiva. Han kikker mot Tonje og sier «æ vil ha smøret». Tonje svarer «det bli bare kliss». Willy henger med hodet, ser ned og biter seg i leppa, han ser lei seg ut. Tonje kikker bort på ham og sier «du kan få det på neste...» Willy sitter likedan som tidligere og responderer ikke på dette. Silje på 4 år ser opp på Tonje og sier «han får ikke smør»? hun sier noe mer jeg ikke hører og så sier Tonje «syns du han ska få det»? Silje nikker og smiler. Tonje smiler mens hun kikker mot Willy og sier spøkefult «bra du har venninna di som støtter deg i tykt og tynt på bordet her..». Willy kikker opp og bort på Tonje som smiler til ham. Tonje tar smør på en kniv og rekker kniven mot Willy han tar imot den, smiler og begynner å smøre på brødskiva si. Tonje smiler og sier spøkefullt «æ e no i hvertfall flink te å gi mæ». Willy strever med å få smøret opp på kaviaren, får litt på fingrene og gjør litt grimaser. Tonje kikker på ham og sier vennlig «se kor grisat det bli.. husk på å ta smøret først neste gang». Willy smiler og på neste skive smører han smør først.*

Eksempel 23: *Det er klart for samlingsstund Tom på 5 år sitter på en stol. Egil og Maja på 6 år krangler om en stol som står ved siden av ham. 4. voksne står og kikker på det som skjer. Maja holder i stolen, ser på Egil med rynkede bryn og roper «det va æ som ordna stolen!» Egil drar stolen mot seg, roper høyt «nei» og begynner å gråte. Han snur seg og stør seg mot hylla bak seg og gråter mens han gjemmer hodet bak hendene. Tonje går bort til ham, stryker ham rolig på ryggen mens hun prater rolig og dempet til ham. Hun sier blant annet at de kan hente en annen stol til ham og at han kan sitte på den andre siden av Tom der er det plass til stolen de skal hente. Hun går så litt bort fra ham, rydder og ordner klart til samling mens sier henvendt til de voksne «æ veit itj kæm som hadd stolen, men Maja vet ka som e rett» sier hun rolig mens hun kikker vennlig over på Maja. En av de andre voksne kommer med en stol som hun plasserer på den andre siden av Tom. Egil står fortsatt ved hylla og gråter, men lavere nå. Tonje kikker på Maja og spør henne vennlig om hun kan tenke seg å bytte stol. Maja kikker på Tonje og flytter seg så over til den andre stolen. Hun smiler fornøyd og prater med Tom. Egil kommer og setter seg på stolen vedsiden av Tom, han har sluttet å gråte og tørker tårene med håndbaken og kikker bort på Tom og Maja. Tonje kikker på Egil og smiler til ham før hun går ut av rommet.*

Siv: Sivs trøstende praksis synes å bli møtt av barna på en annen måte enn de to andres. Hun møttes i stor grad med avvisning og motstand fra barna i det trøstende samspillet. I noen trøstende samspill kunnen det i analyser identifiseres handlinger og mangel på handlinger, som kunnen forklare dette, mens det i andre ikke syntes å foreligge noe i den konkrete situasjonen som kunne forklare barnas motstand. Det kan indikere at barna bærer med seg en forforståelse av de voksne som påvirker måten de møter de voksne i det trøstende samspillet. Hennes trøstende praksis fremstod som ambivalent, både i den enkelte situasjon og i situasjonene sett under ett. Observasjoner av hennes trøstende praksis kan sees i eksempel 2, 11, 14,15 og16. Avsnittet om motstand hos barna er i stor grad bygd på funn som er kommet fram i analyse av hennes trøstende praksis. Det kunne synes som hennes trøstende praksis var mer konsistent og forutsigbar i situasjoner hvor hun forholdt seg til ett barn som hadde skadet seg og gråt enn i mer komplekse situasjoner hvor barns konflikt var foranledningen for et trøstende samspill. Under følger et utsnitt av et trøstende samspill hvor en konflikt mellom to barn er foranledningen og barnets uttrykk var gråt. Dette utsnittet er hentet fra samme observasjon som eksempel 15.

Eksempel 24: *Siv kikker Tom og spør «ka va det som skjedd? n Benjamin skreik»? Tom som holder noen kjepler for ørene virrer med hode og kropp uten å ta notis av dem. Siv tar fra ham disse og Tom ser nå irritertog avvisende ut der han snur hodet og kroppen bort. Siv sier vennlig «æ tar dæm litt, du ska få dæm te bake etterpå». Benjamin står ved siden av Siv og kikker bort på Tom. Siv sier så «Benjamin ble lei seg han skreik, han sa du slo han. Ka skjedd»? Tom snur ryggen til dem og går inn i innergarderoben og klatrer opp på påkledningsbenken. Siv og Benjamin følger etter og setter seg på gulvet. Siv sier bestemt «n Benjamin sa du slo ´n. Ka må vi si te ´n Benjamin da»? Tom kikker ned, vrir litt på seg men svarer ikke. Siv spør «e det pent å slå da»? og sier bestemt «Tom vi like ikke at du slår, si unnskyld te Benjamin»! Tom hever skuldrene og snur seg skrått bort fra Siv med hodet senket. Benjamin kikker på Tom og sier bestemt «du må si unnskyld»! Tom krysser armene over overkroppen og sier bestemt «nei». De står slik noen sekunder før Benjamin kikker på Tom og sier inviterende «du kan vær med mæ hjem». Siv sier «det e det ikke lov å si». Benjamin bøyer over kroppen litt fram mot Siv og sier høyt «jo da.. det e det lov å si»! Tom følger opp med «joho»! Benjamin ser opp på Tom, smiler og sier så «da kan du ikke henge opp ned på hodet da»? Tom flirer og sier «neeei». Siv smiler og sier «æ fant itj helt ut ka det va, men det ser ut som dokk e venna igjen no». Begge guttene smiler og går ut fra garderoben sammen. I dette utsnittet synes det som Siv forsøker å trøste Benjamin ved å hjelpe ham med å ordne opp i det som har skjedd. I observasjonen kommer*

ambivalensen i hennes trøstende praksis til syne. Hun innleder med et vennlige initiativ over for Tom, som ikke blir besvart, hun tar kjeglene brått fra ham noe som skaper en kroppslig motstand hos barnet, hun fortsetter med et åpent spørsmål men får fortsatt ingen respons fra Tom. Hennes spørsmål endrer karakter og tone og inneholder nå beskyldninger, korrigerer og en avkrevning av unnskyldning. Benjamin avkrever også vennen en unnskyldning, som resolutt blir avvist. I stilheten etter dette snur Benjamin og inviterer med seg vennen hjem. Siv misforstår dette, hun synes å tolke det som at han sier at vennen ikke får være med ham hjem. Denne misforståelsen skaper motstand hos begge barna som så med kropp og stemme viser sin uenighet med den voksne. Det kan virke som om Benjamin her tar ansvar for situasjonen den voksne ikke synes å kunne løse. Siv forstår ikke hva som har skjedd, etterspør heller ikke en forklaring, men synes lettet over at det er over.

Eksempel 25: *Irmelin på 4 år som nettopp har puslet ved det runde bordet kommer og setter seg på benken ved langbordet hvor noen barn sitter og holder på med nabbi-perler. Siv reiser seg brått, går bak Irmelin og tar tak i arma hennes og trekker henne bakover fra benken. Irmelin gjør motstand og Siv tar tak i begge armene hennes og trekker henne hurtig og bestemt av benken mens hun sier bestemt at hun vil at hun skal ordne opp puslespillet først. Siv går og setter seg igjen mens hun sier at hun vil Irmelin skal ordne opp puslespillet og at hun etterpå kan være med å perle. Irmelin står rett opp og ned på gulvet, kikker rett frem, mens tårene triller og hun begynner å gråte høyt. Siv går bort til henne og stopper opp ved siden av henne og sier vennlig «æ kan hjelpe dæ sjø». Irmelin responderer ikke, gråter fortsatt og kikker rett frem. Siv tar hånda til Irmelin trekker i den og Irmelin blir med. Siv fører Irmelin med seg ut i gangen. Etter noen minutter kommer de tilbake. Irmelin gråter ikke lenger. De setter seg ved bordet og pusler sammen. Siv gir Irmelin ros når hun setter brikker på riktig sted «så flink du e Irmelin». Og etter hvert smiler Irmelin. Sivs handlinger fremstår her som brå og uforutsigbare. Dette eksempelet viser voksnes utøvelse av dominans, og symbolsk vold. Siv kommer bakfra og handler brått, barnet synes å bli paralyisert og ansikt og kropp signaliserer at hun kommer til å gråte før lyden kommer til uttrykk. Siv synes ikke å fange opp dette og responderer først når Irmelin gråter høyt. Hun knytter ikke verbalt gråten til egne handlinger. Da barnet ikke responderer på hennes vennlige tilbud om hjelp tar hun med seg barnet ut av rommet bort fra andre voksnes blikk. Da de kommer tilbake hjelper hun barnet å pusle og roser henne når hun lykkes i å legge brikkene riktig. Hvorfor trekker hun bort fra mitt og de andre voksnes på syn? Hva skjer mens de er borte?*

Det virket som hennes praktiske sans veiledet henne til å trøste på en måte som ikke var i tråd med feltets forståelse. I intervjuet med de voksne ble kjennetegn ved hennes trøstende praksis trukket fram som eksempler på uheldige måte å trøste på, for eksempel å trekke et barn etter hånden mot seg. Jeg observerte også at hun i trøstende samspill hvisket til barna eller tok med seg barn bort fra de andre voksne og mitt påsyn, det kan være en indikasjon på at hun er utrygg på hvordan hun skal trøste eller at hun ønsker å skjule noe fra de andre voksne eller meg som observatør. Kan det være at hennes praktiske sans er på kollisjonskurs med feltets forståelser og barnas selvforståelse gjennom et innenifrablikk? Kan hennes habitus og praktiske sans være konstruert slik at det medfører problemer for henne og barna når hun trer inn i det trøstende samspillet? Kan hennes trøstende praksis inneholde elementer fra nyere forståelser og inkorporerte forståelser som står på kollisjonskurs med hverandre og slik være årsaken til at en ambivalens kommer til syne i hennes trøstende praksis?

5. Konklusjon.

I dette kapitlet vil jeg oppsummere funn som er gjort i studien og la det munne ut i en konklusjon. Jeg vil her også beskrive hvordan studien har forholdt seg til emnerelevant forskning og hva studien kan bidra med til forskningsfeltet. Til slutt vil jeg løfte frem hvordan det teoretiske rammeverket har fungert som en ressurs i denne studien og rette noen kritiske bemerkninger til den emnerelevante forskningen.

Jeg har i denne studien stilt spørsmål ved hvorfor trøst tilsynelatende er blitt og blir miskjent som relasjon og repertoar i førskolepedagogikken og i ulike føringer for barnehagen. Med dette som bakteppe har jeg, med utgangspunkt i en forforståelse om at trøst foregår innen et herredømme hvor den voksnes autoritet råder, undersøkt hvordan trøst kommer til uttrykk i den trøstende relasjonene mellom de voksne og barnas posisjon. Jeg har med en forforståelse i at trøst i sin grunnkarakter er kroppslig og fungerer førbevisst, også undersøkt hva trøstepraksisenes tilsynelatende effektivitet og suksess kan bero på.

Den trøstende relasjonen mellom de voksne og barnas posisjon.

Analyse av observasjonene har bidratt til en forståelse av trøst på et dypere plan, og gjort at jeg kan forstå og forklare ting på en annen måte enn det som preger bevisstheten hos de jeg har observert. Det som kommer fram i analyse av observasjoner er noe annet og noe mer enn det de voksne og barna vektlegger når de snakker om trøst i intervjuet. For å synliggjøre dette vil jeg her kort beskrive hva som kom frem i intervjuene selv om ikke alt dette er brukt i foregående kapittel. De voksne beskriver i intervjuet først og fremst voksnes væremåter og handlinger voksne gjør når de trøster, og gir disse verdi som mer eller mindre heldig. Sensitivitet trekkes frem som en viktig kvalitet ved den voksnes væremåte. I forhold til kropp beskriver de at det er viktig at voksne setter seg på huk og har øyenkontakt med barna. Utover dette beskrives ikke de voksne eller barnas kropp i trøst. Avledning løftes frem i intervjuet som vist i avsnittet om avledning. De beskriver ulike typer gråt og sier de ulike barna har forskjellige måter å gråte på og at barnas uttrykk er forskjellig i ulike situasjoner. Videre beskriver de voksnes definisjonsmakt i forhold til å avgjøre når barn skal ha trøst eller ikke, og tvil knyttet til disse vurderingene og til hvordan man kan trøste barn som avviser trøst. De konkluderer med at den voksnes relasjon til barnet er avgjørende for om barnet lar dem trøste eller ei, men at barn til tross for at det er etablert en god relasjon kan avvise trøst. Barnas bidrag i det trøstende samspillet drøftes ikke utover dette. De synliggjør at de opplever at det ligger en fordring til å

trøste både fra barnet, et behov hos den voksne til å møte barnet og en forventning fra omgivelsene om at et gråtende barn ikke skal være alene.

Barna forteller i intervjuet om ulike årsaker til at de blir lei seg, og at de selv eller andre barn varslers de voksne. De sier videre at de voksne trøster dem ved å snakke med dem og andre barn som er involvert, sanksjonerer mot de som har gjort noe galt i de voksnes og barnas øyne og trøster dem. Barna gir uttrykk for at trøst de ønsker er å sitte på fanget, at de voksne skal snakke og hjelpe dem å ordne opp og at de skal tulle med dem. Barna har en klar formening om at det er et skille mellom hva som blir gjort med vilje og hva som er et uhell. Dette forteller meg at barna er opptatt av intensjoner bak hendelser. Dette kan være en del av forståelsen de bærer med seg gjennom sitt innenfrablikk.

I observasjoner forekommer ulike foranledninger for trøst, ulike foranledninger for at barn vender seg fra å forfølge en progresjonsinteresse til at de følger en lystfylt regresjonsinteresse. De to foranledningene som går igjen i de fleste observasjonene er situasjoner hvor barn skader seg uten at andre er involvert eller barns uenighet. Barnas lystfylte regresjonsinteresse kommer til uttrykk gjennom barnas kropp som lyder, ord og gjennom kroppsuttrykk, og gjerne i en kombinasjon av disse.

Barnas uttrykk påkaller den voksnes oppmerksomhet, hun stopper opp et kort øyeblikk før hun handler. Hennes kroppslige beredskap aktiveres og hun tar initiativ overfor barnet til å trøste på ulike vis. Slik kan barnas uttrykk for den lystfylte regresjonsinteressen snarere sees som en appell enn et initiativ til trøst. Barna søker ofte den voksnes kroppslige nærhet når hun kommer til dem. Trøstende handlinger utføres av de voksne på ulike vis og både foranledning og barnas uttrykk synes å være av betydning for hvordan de voksne trøster. At barna har skadet seg og gråter synes å være det som i størst grad fører til at de voksne møter barna med en kroppslig nærhet og berøring. Uenigheter mellom barn møtes i større grad av hjelp til å ordne opp og verbal trøst.

I det trøstende samspillet synes avledning å være en vanlig komponent, og humor kan brukes i dette arbeidet. Avledning som beskrives av de voksne som noe man helst bør unngå synes slik ikke å harmonere med aktørenes kroppslige forståelse. Jeg har vist hvordan avledning kan komme til syne på ulike tidspunkt i det trøstende samspillet og stilt et spørsmålstegn ved om alt det som tilsynelatende er avledning egentlig er det. Med Ziehe (1983) er det gjort en avgrensning av hva avledning kan være og da gjenstår noe som kanskje ikke kan regnes som avledning men noe de voksne gjør for å gi styrke til barnas progresjonsinteresse. Kan det slik

være at det som omtales som avledning er en kroppslig kompetanse hos de voksne som gjennom diskurser blir miskjent? Barna påvirker forløpet gjennom sine reaksjoner på avledning. De avviser avledning ved ikke å respondere på den, eller de kan være med et stykke på vei men vender tilbake mot den voksnes kropp som et signal på at de ønsker mer trøst, eller de godtar den voksnes initiativ og retter sitt fokus mot noe annet og trøsten går mot en avslutning. Om barna godtar de voksnes avledning kan dette foregripe at barna følger en progresjonsinteresse og slik bryte dialektikken mellom regresjons og progresjonsinteressen.

Voksnes fysiske tilstedeværelse og en mentale fastholdelse av situasjonen synes å binde det trøstende samspillet sammen. Også barna medvirker gjennom å holde fast på de voksnes trøst til de er klare til å gi slipp på den, enten gjennom at angst komponenten i regresjonsinteressen dominerer og barnet får nok, eller ved at de lar seg lede av den voksne til å fokusere på noe annet og slik spores til å forfølge en progresjonsinteresse. De voksne synes å vente på tegn fra barna om at de kan avslutte trøst før de gjør det. Avslutning av det trøstende samspillet kan slik sees som noe de voksne og barna forhandler om. Det trøstende samspillet synes å opphøre når barna følger en progresjonsinteresse og igjen retter sitt fokus mot samspill med andre barn eller en aktivitet. De voksne observerer kort denne aktiviteten som for å forsikre seg om at de ikke lenger trengs i det trøstende samspillet før de går videre.

De voksnes overordnede posisjon og barnas underordnede trer klarest fram når barna på ulike måter viser motstand mot voksne i det trøstende samspillet, men kommer også til uttrykk som korrigeringer og bekreftelser til barnas handlinger i det trøstende samspillet uten at barna reagerer med motstand, som vist under Tonjes trøstende praksis. Motstand synes i stor grad å være knyttet til den voksnes handlinger i det trøstende samspillet. Og kan synes å komme i stand gjennom at barnas innenfrablikk på seg selv og sin situasjon står på kollisjonskurs med det som formidles gjennom de voksnes utenfrablikk. Samtidig synes en forforståelse av den voksne fra tidligere erfaringer å kunne påvirke motstand i det trøstende samspillet. Motstand synes slik snarere å være knyttet til utøvelsen av den dominerende posisjon, enn til posisjonen i seg selv.

Jeg ønsker ut fra det som er kommet fram i analyser og det som er oppsummert her å trekke fram fem hovedfunn som kan gi svar på studiens problemstilling.

Trøstens sosiale kropp: Trøstepraksisenes tilsynelatende effektivitet og suksess kan bero på at de synes å være et kroppslig forankret samspill. Det trøstende samspillet bærer med seg kroppslige uttrykk og forståelser barna og de voksne både uttrykker og fanger opp fra hverandre

på en kroppslig måte, og som de ikke er i stand til å sette ord på. Dette skjer under hele det trøstende samspillet fra starten hvor barna gir uttrykk for at de forfølger en lystfylt regresjonsinteresse og de voksne fanger opp barnas uttrykk. Barns gråt og uttrykk synes slik å være en sosial kommunikasjon de voksne svarer på. Mot slutten av det trøstende samspillet forhandler voksne og barn om når det skal avsluttes, men de voksne forlater ikke det trøstende samspillet før de oppfatter at barna ikke lenger trenger dem. Det trøstende samspillet kan slik sees å være et samspill mellom kropper som er klokere enn det voksne og barna kan uttrykke seg om verbalt. Trøst fremstår gjennom analyse som et samspill hvor den kroppslig forankrede sansen er betydelig og ikke ville fungert uten. I den emnerelevante forskningen vises det også til trøst som en kroppsliggjort form for omsorg (Rossholt, 2009).

Jeg har vist at de voksnes og barnas ulike kroppslige uttrykk har en betydning i det trøstende samspillet. De voksnes uttrykk gir styrke til barnas lystfylte regresjonsinteresse og binder det trøstende samspillet sammen. Barna holder ved sine kroppslige uttrykk fast på den voksne i det trøstende samspillet til de er klar til å gå videre. Slik kan en si at både de voksne og barna med sine kropper, bidrar til å ivareta dialektikken mellom regresjons- og progresjonsinteressen hos barna.

De voksnes trøstende praksis: I det trøstende samspillet kom det til syne forskjeller i de voksnes trøstende praksiser. Det ble i løpet av analyser av observasjoner stadig lettere å identifisere de ulike voksnes trøstende praksis. De voksne hadde ulike måter å føre kroppen, ulike kroppsuttrykk og ulike handlinger de gjorde. Hos den enkelte kunne jeg identifisere det som gjentok seg. De ulike trøstende praksisene som er beskrevet kan underbygge en forståelse av at de voksne bærer med seg en kroppslig beredskap som gjør at de agerer ulikt og møtes forskjellig av barna i trøstende samspill. De individuelle forskjellene i de voksnes trøstende praksis kan kanskje knyttes til Bourdieus teori om habitus.

Trøstende samspill og barn som aktive medprodusenter: Trøst kan sees som et samspill fordi både de voksen og barna på ulike vis påvirker og binder det trøstende samspillet og deres kroppslige og verbale handlinger og kroppslige uttrykk synes å bygge på hverandre i den trøstende relasjonen. Barna fremstår gjennom sine bidrag i det trøstende samspillet som aktive medprodusenter i det trøstende samspillet. Jeg vil med utgangspunkt i min studie foreslå at også barna må sees i et utvidet perspektiv i forhold til emnerelevant forskning. Som noe mer enn å være i en utsatt posisjon og sårbare mottakere av de voksnes trøst. I de observasjonene jeg gjorde var det bare i en av dem at barnet syntes paralyisert av den voksnes handlinger og først

og fremst fremstod som et sårbart barn, det kan sees i observasjonen i eksempel 25. Ellers møttes de voksnes urimelighet med motstand og avvisning fra barnet.

Trøstende samspill en prosess: Trøstende samspill kan gjennom det som kommer fram i denne studien sees som en sammenhengende prosess fra det starter til det slutter, gjennom ulike elementer og handlinger som binder det sammen. Det kan synes som de voksne allerede fra starten av samspillet bringer med seg en kroppslig forståelse av at trøsten skal ledes mot en slutt, at barnas lystfylte regresjonsinteresse skal ledes over i en lystfylt progresjonsinteresse. Det kan sees gjennom at det trøstende samspillet synes å ha en fremdrift, initiert av den voksne, avledning og humor kan sees som ledd i dette arbeidet. Også en plassering av barnas kropp i den kroppslige trøsten, først vendt inn mot den voksne senere ut mot verden viser at det er en fremdrift i det trøstende samspillet. Likevel synes de voksnes kropp å være preget av en ro og ikke en travelhet i denne prosessen.

Proessen er i oppgaven fremstilt i tre faser, men kunne vært delt i flere. Hvordan fasene er inndelt har ikke vært et poeng i seg selv, men ment som forskerens synliggjør av at trøst kan sees som en prosess.

Trøst som en miskjent praksis og relasjon: Det foreligger ikke noe i denne studien som tilsier at trøst er noe annet i barnehagen enn det det vil være utenfor denne institusjonens rammer. Gjennom studien har min forståelse av trøst som en miskjent relasjon og praksis hos de voksne som jobber i barnehagen, blitt styrket. Trøst beskrives ikke i barnehagens planer, og fremstår i stor grad som noe som skjer uten at det tar veien om bevisstheten. Det trøstende samspillet synes heller ikke å bli betraktet som en pedagogisk situasjon. Det synes som de voksne i liten grad legger til rette for læring, for eksempel gjennom samtaler om det som har skjedd i etterkant.

At trøstende praksis synes å være en miskjent praksis og relasjon kan kanskje knyttes til at trøstende praksiser handler om en kroppslig beredskap, som i stor grad er ubevisst hos den trøstende selv. Å trøste kan oppleves som så selvfølgelig at de som trøster ikke reflekterer over det eller løfter fram og diskuterer trøst. Den samme forståelsen kan være grunnlaget for at trøst er miskjent i førskolepedagogikken og i ulike føringer for barnehagen.

Studiens bidrag til forskningsfeltet: Med utgangspunkt i det som er kommet fram i denne studien vil jeg foreslå at det kan være fruktbart å se trøst i et utvidet perspektiv i forhold til det som kommer fram i den emnerelevante forskningen, som noe mer enn en væremåte hos de voksne eller de voksnes handlinger. Trøst kan også betraktes som et trøstende samspill og en prosess. De voksnes trøstende handlinger og praksiser og barnas bidrag kan forstås som

kroppslig forankret og det trøstende samspillet som konstruert i et samspill mellom de voksne og barnas posisjon. I tillegg vil jeg foreslå at også barna sees i et utvidet perspektiv som noe mer enn sårbare. Barna fremstår i sin posisjon, i relasjon til de voksnes posisjon, som aktive, medskapende og kraftfulle deltakere i det trøstende samspillet.

Studiens sett i relasjon til emnerelevant forskning.

Denne studien tok ikke utgangspunkt i den emnerelevante forskning da det teoretiske rammeverket ble valgt og i konstruksjon av forskningsobjektet. Jeg gjorde derimot i tråd med Bourdieus reflektiv sosiologi et brudd med prekonstruksjonen av trøst slik den fremstilles i den emnerelevante forskningen. Min forskning kan slik sies å ha kommet i stand til tross for at den emnerelevante forskningen peker ut en annen retning, en retning hvor trøst knyttes opp mot de voksnes væremåte (Foss, 2009 og Rossholt, 2009), og handlinger (Klette, 2007). Likevel har min forskning krysset forståelser og funn i den emnerelevante forskningen.

Rammeverkene som ressurs.

Kategorier mennesker klassifiserer verden med regnes av Bourdieu som sosialt konstruert. Med utgangspunkt i hans forståelse vil et forskningsobjekt alltid være preget av prekonstruksjoner. Dette utgangspunktet har istandsatt meg som forsker til å kunne oppdage nye aspekter ved trøst. Ved å gjennomføre et brudd med den emnerelevanteforskningens forståelse av trøst, kunne jeg se en annen vei og åpne opp for at trøst kunne være noe mer og noe annet enn det som tidligere har kommet frem i forskning.

Som forsker er jeg i denne studien å betrakte som dobbelt forankret til forskningsobjektet gjennom at jeg både er en innfødt både i kulturen jeg forsker i og i felt jeg undersøker trøst i. Gjennom objektivisering og refleksivitet har jeg kunnet ha en kontroll med eget forhold til forskningsobjektet, forskningsprosessen og egen forskerposisjon.

Med støtte i Bourdieus sosiologi unngikk jeg å utgå fra en definisjon av trøst, og kunne heller konstruere forskningsobjektet på en måte som åpent opp for nye forståelser. Med hans relasjonelle tenkning kunne jeg konstruere trøst som en objektiv relasjon mellom de voksne og barnas posisjon, mellom en overordnet og en dominert posisjon.

Bourdieu's teori brakte med seg en forståelse av at mye av menneskers praksis foregår gjennom umiddelbare kroppslige reaksjoner, hvor man handler uten at beslutninger tar veien om bevisstheten. Slik kunne det som utspilte seg i den trøstende relasjonen betraktes som forankret i de voksne og barnas kropp, og de voksnes trøstende praksiser knyttes til en kroppslig

beredskap og klokskap. Dette åpnet opp for å se på de voksne og barnas kropp i det trøstende samspillet.

Gjennom Ziehes (1983) teori kom en forståelse av at barna har sin egen rytme i en dialektikk mellom en progresjons- og en regresjonsinteresse. En slik forståelse åpnet opp for å se etter rytmer og mønster i trøstende samspillet.

Kritiske bemerkninger til den emnerelevante forskningen

I den emnerelevante forskningen forstås trøst som den voksnes væremåte og handlinger. Selv om den emnerelevante forskningen vedkjenner seg at det skjer en gjensidig påvirkning mellom de voksne og barna, er barnas bidrag ikke gjenstand for videre utforskning. Trøst synes i den emnerelevante forskningen slik å være begrenset til den voksnes bidrag. I min studie synes barnas bidrag derimot å være betydelige og trøst fremstår som et samspill.

I den emnerelevante forskningen fremstilles barna som eksistensielt sett sårbar og følelsesmessig utsatt. Dette er en forståelse som synes å være hentet fra et tilknytningspsykologisk perspektiv. I min studie av trøst fremstår barna som noe langt mer enn det sårbare og skjøre individet tilknytningspsykologien tegner ett bilde av. At barna per definisjon oppfattes som sårbare kan forstås som en prekonstruksjon det kan være viktig å stille spørsmålsteget ved snarere enn å akseptere blindt. Kanskje kan en heller si at barna er i et avhengighetsforhold til de voksne, de er i en dominert posisjon. Slik forstått kan sårbar være noe barna kan bli i en relasjon til de voksne, og ikke noe de er. Med en forståelse forankret i tilknytningspsykologien kan oppdragelse og omsorg fort bli et risikoprojekt. Noe som kan skape en usikkerhet hos voksne som omgås barnet for eksempel foreldre og ansatte i barnehagen.

Ved å se trøst som den voksnes væremåte og handlinger, og barn som sårbare og i en utsatt posisjon, mister man muligheten til å oppdage, løfte fram, og studere barnets bidrag og styrke. Ved å overse barnas aktive bidrag og styrke, miskjenner man barnets fulle og hele posisjon i relasjon til den voksne i det trøstende samspillet.

6. Litteraturliste:

- Bourdieu, P. (1980). *Den praktiske sans*. København: Hans Reitzels forlag.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D (1993). *Den kritiske ettertanke. Grunnlag for samfunnsanalyse*. Oslo: Det norske samlaget.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditasjoner. Meditations pascaliennes*. Oslo: Pax Forlag.
- Callewaert, C. (2004). På vej mod en generel teori om professionel viden og handlen. I K.A. Petersen (Red.), *Praktikker i erhverv og utdanning* (s. 123-146). København: Frydenlund.
- Callewaert, C. (2006). *Til kritikk av den pædagogiske teori. En antologi av Staf Callewaert*. Aarhus: Forlaget PUC.
- Eide, B. J., & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn- metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Esmark, K. (2006). «Bourdieu's uddannelsessociologi». I A. Prieur & C. Sestoft (Red.), *Pierre Bourdieu. En introduktion* (s.71-113). København: Hans Reitzels Forlag.
- Foss, E. (2009). *Den omsorgsfulle væremåten: En studie av den voksnes væremåte i forhold til barn i barnehagen*. (Doktorgradsavhandling), Institutt for utdanning og helse, det psykologiske fakultet, universitetet i Bergen, Bergen.
- Foss, E., & Klette, T. (2010). *Førskolelæreren som trøste og bærepedagog*. Første steg, (2), s.16-19.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Norske Forlag AS.
- Hammerslev, O., & Hansen, J. A. (2009). Innledning. I Hammerslev, O., Hansen, J. A. & I. Willig (Red.) *Refleksiv sosiologi i praksis* (s. 11-34). København: Hans Reitzels Forlag.
- Klette, T. (2007). *Tid for trøst: En undersøkelse av sammenhenger mellom trøst og trygghet over to generasjoner*. (Doktorgradsavhandling), Institutt for allmenn- og samfunnsmedisin. Det medisinske fakultet i Oslo, Oslo.

- Larsen, K. (2009). Observation og interview. I Hammerslev, O., Hansen, J. A. & I. Willig (Red.) *Refleksiv sosiologi i praksis* (s. 37-61). København: Hans Reitzels Forlag.
- Olesen, S.G. (2005). *Rekruttering og reproduktion- Om praktikker og italesættelser i pædagogikkuddannelsen. Ph.D.-Afhandling af Søren Gytz Olesen*. Denmark: Forlaget PUC, CVU Midt- Vest.
- Olesen, S.G. (2010). Pierre Bourdieu. I S.G. Olesen & P. M. Pedersen (Red.) *Pædagogik i sociologisk perspektiv* (s. 119-141). Denmark: Special-Trykkeriet Viborg a-s.
- Olsen, B. (2007). *Pædagogik, pædagogmedhjælpere og pædagoger – Arbejdsdelinger og opdragelsespraksis i daginstitutionen. En Ph.D.- Afhandling af Bent Olsen*. Denmark: Forlaget PUC, CVU Midt-Vest.
- Prieur, A. (2006). En teori om praksis. I A. Prieur & C. Sestoft (Red.), *Pierre Bourdieu. En introduktion* (s.23-69). København: Hans Reitzels Forlag.
- Prieur, A. & Sestoft, C. (2006). Bourdieus epistemologi og sociologens håndværk. I A. Prieur & C. Sestoft (Red.), *Pierre Bourdieu. En introduktion* (s.211-238). København: Hans Reitzels Forlag.
- Repstad, P. (2009). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rossholt, N. (2009). *Gråtens mange ansikter. Toner og tempo i barnehagen*. Nordic Studies in Education, (Vol 30), 102-115.
- Statistisk sentralbyrå 2015, Barnehager,2014, endelige tall. Hentet fra:
<http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2015-05-04>.
- Thagaard, T. (2013). Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Zieh, T. (1983). Regressions- og Progressionsinteresse. I *Ny ungdom og usædvanlige læreprosesser- Kulturell frisetelse og subjektivitet* (s. 97-105). T. Zieh & H. Stubenrauch, (Red.) København: Politisk revy.
- Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

7. Vedlegg

Vedlegg 1, informasjonsskriv til ansatte

Hei alle ansatte på

Trondheim 3/3-15.

Takk for at dere har sagt ja til å delta i min studie om trøst i barnehagen.

Jeg er 44 år, var ferdig utdannet førskolelærer ved DMMH i 1994, og er nå i ferd med å fullføre en mastergrad i førskolepedagogikk ved NTNU. I den forbindelse skal jeg skrive en masteroppgave om fenomenet trøst. Trøst er en viktig del av omsorgen i barnehagen men har fått lite fokus blant annet i forskning. Prosjektet er godkjent hos NSD, personvernombudet for forskning.

Jeg vil være til stede og observere hos dere i 5 dager. Observasjonene vil foregå i den tiden dere er i samspill med barna.

Jeg er nysgjerrig på fenomenet trøst og hvordan dette kommer til uttrykk i trøstende samspill mellom dere voksne og barna i barnehagen. Noen av mine forskningsspørsmål er: Hvilke trøstende handlinger sees i praksis? Hvilke uttrykk gir barna for ønske om trøst? Hva skjer i samspillet mellom barna og personalet i den trøstende prosessen? Hva tenker dere forskningsdeltakerne om trøst?

Jeg vil observere og i etterkant komme tilbake å intervju noen av dere voksne og gjennomføre et gruppeintervju med 3-4 av barna ved avdelingen. Jeg ønsker å gjøre lydopptak av alle intervjuer for å få god flyt i samtalene. Lydopptak vil bli slettet etter prosjektets slutt i mai 2015 og i oppgaven vil alle deltakere bli anonymisert.

Jeg er ikke ute etter å verdisette det dere gjør men å observere hvordan trøstende samspill helt konkret kan se ut. Det blir viktig for meg å fange opp flest mulig detaljer noe som medfører at jeg vil oppsøke situasjoner der trøstende samspill foregår og fortløpende notere det jeg observerer.

Jeg kommer til å ha en tilbaketrukket observatørrolle. Det innebærer at jeg ikke kommer til å ta initiativ til kontakt med barna eller aktivt søke blikk-kontakt med dem. Etisk sett blir det likevel viktig for meg å ta imot deres initiativ på en måte som gjør at de ikke føler seg avvist. Dette vil kunne medføre at jeg kan komme til å delta i aktivitet med barna, men jeg vil da innta en passiv rolle og søke å trekke meg tilbake så snart det føles greit. Jeg kommer selv til å sette grensene i forhold til denne deltakelsen og jeg skal si ifra hvis jeg trenger hjelp fra dere.

Samtykke til å delta er frivillig og dere kan når som helst trekke det om dere ikke ønsker å delta videre.

Mål med forskningsprosjektet: Å gi et bidrag til økt innsikt i fenomenet trøst i barnehagen.

Med vennlig hilsen Sissel Dahlen Fjæran.

Lurer du på noe kan du ta kontakt med meg via e-post: sisselfj@online.no eller telefon: 93268651. Min veileder er Bent Olsen ved pedagogisk Institutt: bent.olsen@svt.ntnu.no Telefon: 73591679/ 91897813

Samtykke:

Jeg samtykker i å delta i denne studien:	Jeg ønsker ikke å være en del av denne studien:

Underskrift: _____

Hei alle foreldre på.....

Trondheim 3/3-15.

Jeg er utdannet førskolelærer, er nå i ferd med å fullføre masterstudiet i førskolepedagogikk ved NTNU og skal i den forbindelse skrive masteroppgave.

Jeg har gjennom de siste årene i økende grad blitt opptatt av hvordan barn i barnehagen blir trøstet og ønsker å undersøke dette nærmere. Studien vil inkludere observasjon i barnehagen, intervju med ansatte og gruppeintervju med barn. Barna vil få tilpasset informasjon om prosjektet. Noen av mine forsker spørsmål er: Hvilke trøstende handlinger sees i praksis? Hvilke uttrykk gir barna for ønske om trøst? Hva skjer i samspillet mellom barna og personalet i den trøstende prosessen? Hva tenker forskningsdeltakerne om trøst?

Jeg ønsker å gjøre lydopptak av intervjuene for å få flyt i samtalen med barna. Lydopptakene vil bli slettet etter prosjektets slutt i mai 2015 og alle deltakere vil bli anonymisert i ferdig tekst. Prosjektet er godkjent hos NSD, personvernombudet for forskning.

Jeg vil være tilstede i barnehagen og observere i 5 dager. Samtykke til å delta er frivillig og det kan når som helst trekkes tilbake om dere likevel ikke ønsker at barnet deltar i studien.

Om du har spørsmål kan jeg kontaktes på e-post eller telefon: sisselfj@online.no

Telefon: 93268651

Min veileder er: Bent Olsen ved pedagogisk Institutt: bent.olsen@svt.ntnu.no

Telefon: 73591679/ 91897813

Med vennlig hilsen Sissel Dahlen Fjæran.

Samtykke:

Jeg samtykker i at mitt barn kan være en del av denne studien:	Jeg ønsker ikke at mitt barn skal være en del av denne studien:

Underskrift foresatte: _____